

Vergaderjaar 2007–2008

**31 007**

## **Parlementair onderzoek Onderwijsvernieuwingen**

**Nr. 10**

### **VERSLAGEN, DEEL A**

Deel A	Lijst van openbare hoorzittingen van 21–28 november 2007	3
	Alfabetische index van gehoorde personen	8
	Verslagen van openbare hoorzittingen van 21–28 november 2007	11
Deel B	Lijst van openbare hoorzittingen van 29 november–7 december 2007	301
	Alfabetische index van gehoorde personen	305
	Verslagen van openbare hoorzittingen op 29 november–7 december 2007	307
	Verslagen van regionale bijeenkomsten van 1, 3 en 4 oktober 2007	609



**LIJST VAN OPENBARE HOORZITTINGEN****pagina****Woensdag 21 november 2007**

J.A. van Kemenade	Minister van OenW 1973–1977; Contourennota; minister OenW 1981–1982	11
C.J.M. Schuyt	Oud-lid van de WRR; opsteller advies Basisvorming in het onderwijs	19
H.J.M. Hoefnagel	Oud-secretaris Onderwijsraad, ten tijde van voorzitter Knoers	27
E.J. Schüssler	Lid Commissie Herziening Eindtermen; betrokken bij middenschoolexperimenten	37
A.J.M. Cosijn	Schoolleider; betrokken bij pilot profielwerkstukken; aanwezig bij zeven dagen Kamerbehandeling basisvorming	45
Mw. M. de Bakker	Ouder van leerling(en) op de Instelling voortgezet onderwijs (IVO) Deurne	53
Mw. J. Reinders	Ouder van leerling(en) op de Instelling voortgezet onderwijs (IVO) Deurne	53
Mw. A.M.J.E. van de Ven-Bastiaenen	Ouder van leerling(en) op de Instelling voortgezet onderwijs (IVO) Deurne	53

**Donderdag 22 november 2007**

W.C.M. van Lieshout	Voorzitter VSNU 1991–1995	59
Mw. N.J. Ginjaar-Maas	Voorzitter Stuurgroep profielen voortgezet onderwijs, voorzitter Projectmanagement voortgezet onderwijs	67
Mw. J.C. Visser-'t Hooft	Wegbereider; vice-voorzitter Stuurgroep profielen voortgezet onderwijs, vice-voorzitter Projectmanagement voortgezet onderwijs	67

W.M.M.H. Veugelers	Coördinator Scholennetwerk Bovenbouw havo/vwo, docent bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en bijzonder hoogleraar educatie aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht.	85
L.S.J.M. Henkens	Directeur directie voortgezet onderwijs 1992–2002 ministerie van OCW, hoofdinspecteur basisonderwijs	95
R. van de Kraats	Voorzitter Platform overkoepelende Vereniging van Vakverenigingen Voortgezet Onderwijs (Platform VVVO), docent Nederlands	105
Mw. M. Bodde-Alderlieste	Platform overkoepelende Vereniging van Vakverenigingen Voortgezet Onderwijs (Platform VVVO), docente levende talen	105
J.M. Hommel	Platform overkoepelende Vereniging van Vakverenigingen Voortgezet Onderwijs (Platform VVVO), docent economie	105
J.G.M. Palings	Platform overkoepelende Vereniging van Vakverenigingen Voortgezet Onderwijs (Platform VVVO), docent aardrijkskunde	105
<b>Vrijdag 23 november 2007</b>		
Ch. van Veen	Voorzitter Commissie mavo/vbo-aansluitend onderwijs 1994, minister van OenW 1971–73, voorzitter VNO 1974–84	115
C. Hover	Senior-adviseur bij het adviesbureau Smets + Hover +, secretaris Commissie Van Veen, schrijver achtergrondstudie «Risicodoelgroepen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs» bij beleidsreactie op advies Commissie Van Veen	115
J.A. van Nierop	Lid van de Stichting Platforms VMBO, voorzitter Platform Bouwtechniek, docent vmbo	125
J. de Kruijf	Lid van de Stichting Platforms VMBO, voorzitter Platform Verzorging en Welzijn, docent vmbo	125

L.J.A. Engbers	Schoolleider vmbo, schrijver klokkenluidersbrief vmbo	133
E.J. Veenstra	Projectleider leerlingenzorg vmbo/praktijkonderwijs; lid Procesmanagementteam Basisvorming (PMB)	141
H.H. de Jager	Projectleider leerlingenzorg vmbo/praktijkonderwijs; lid Procesmanagementteam Basisvorming (PMB)	141
N. Rosenbaum	Voorzitter werkverband VSO-lom	151
J.T. van Heerikhuize	Voorzitter werkverband VSO-mlk	151
J.J.M. Reulen	Bestuurslid Katholieke Bond voor Schoolbesturen VO (KBVO) 1981–2001, NKSr 1986–2001, voorzitter KBVO 2001-heden, vice-voorzitter NKSr 2001-heden	161
N.Ph. Geelkerken	Oud-directeur VOS/ABB, de bond voor openbare en algemeen toegankelijke scholen.	161
S. Steen	Directeur Vereniging Bijzondere Scholen voor onderwijs op algemene grondslag (VBS)	161

**Maandag 26 november 2007**

P.R.J. Simons	Hoogleraar digitale didactiek; directeur lerarenopleiding; deskundige nieuwe leren	171
W.H.F.W. Wijnen	Emeritus-hoogleraar Ontwikkeling en onderzoek van het hoger onderwijs, Universiteit Maastricht; onderwijsvernieuwer probleemgestuurd onderwijs en N.L.	181
A.M. Verbrugge	Voorzitter Beter Onderwijs Nederland (BON)	191
R. Hanzen	Bestuurslid Beter Onderwijs Nederland (BON)	191
J. Jolles	Hoogleraar Neuropsychologie en biologische psychologie/psychobiologie Universiteit Maastricht; neurowetenschappelijk onderzoek «puberende hersenen en zelfstandig werken»	201

Mw. E.A.M. Crone	Assistent-professor Sectie Ontwikkelings- en onderwijspsychologie Universiteit Leiden; onderzoek naar «puberende hersenen en zelfstandig werken»	201
H.P. Meijerink	Voorzitter Taakgroep vernieuwing basisvorming; oud-hoofdinspecteur voortgezet onderwijs	211
S. van Lienden	Voorzitter Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS)	219
Mw. F. Nobel	Voorzitter Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB)	219
Mw. L. Westerveld	Voorzitter Landelijke Studenten Vakbond (LSVb)	219
B. Verweij	Voorzitter Interstedelijk Studenten Overleg (ISO)	219

**Dinsdag 27 november 2007**

F.J.H. Mertens	Inspecteur-Generaal 1996–2000; voordien topambtenaar ministerie van OCW)	229
J.M.G. Leune	Voorzitter Onderwijsraad 1992–2000; sinds 1 februari 2007 emeritus-hoogleraar Empirische sociologie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam	237
Mw. M.P.C. van der Werf	Hoogleraar Onderwijzen en leren, Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen Rijksuniversiteit Groningen; grootschalig longitudinaal onderzoek voortgezet onderwijs	245
Dronkers, J.	Hoogleraar Sociale stratificatie en ongelijkheid; onderzoeker onderwijskwaliteit	253

**Woensdag 28 november 2007**

C.J. van de Heuvel	Oud-directeur Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC); nauw betrokken bij experiment vernieuwingschool Slash21	263
H.I.M. van Dieten	Projectdirecteur innovatie St.Carmel-bestuur en oud-schoolleider vernieuwingschool Slash21	263

R.H.A.M. Kraakman	Voorzitter Commissie Toetsing Basisvorming; voorzitter Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (OMO), grootste schoolbestuur Nederland.	271
R. Limper,	Directeur Vereniging voor Openbaar Onderwijs (VOO)	279
W. van Katwijk	Directeur Ouders & COO, de landelijke vereniging voor ouders, ouderaden en medezeggenschapsraden (MR) in het christelijk onderwijs	279
Mw. Y.B. Houben-Nijst	Voormalig afgevaardigde van de Nederlandse Katholieke Oudervereniging (NKO)	279
Mw. J. Roovers	Oud-bestuurder onderwijsbond Katholieke Onderwijs Vakorganisatie (KOV)	287
E.W. de Jonge	Oud-voorzitter Protestants Christelijke Onderwijsvakorganisatie (PCO) en oud-vice-voorzitter Onderwijsbond CNV	287
F. van Rooij	Oud-bestuurder onderwijsbond Katholieke Onderwijs Vakorganisatie (KOV) en Onderwijsbond CNV, lid van de Commissie Van Veen	287

**alfabetische index van gehoorde personen**

Naam	Datum	Pag.
Bakker, mw. M. de	21 november 2007	53
Barth, mw. M.A.M.	6 december 2007	509
Bodde-Alderlieste, mw. M.	22 november 2007	105
Camp, W.J.G.M. van de	4 december 2007	465
Cornielje, C.G.A.	6 december 2007	521
Corstjens, J.J.C.M.	30 november 2007	369
Cosijn, J.A.M.	21 november 2007	45
Crone, mw. E.A.M.	26 november 2007	201
Deetman, W.J.	4 december 2007	483
Diephuis, R.A.M.	30 november 2007	389
Dieten, H.I.M. van	28 november 2007	263
Dijksma, mw. S.A.M.	6 december 2007	509
Dresscher, W.T.G.	3 december 2007	429
Dronkers, J.	27 november 2007	253
Engbers, L.J.A.	23 november 2007	133
Frequin, M.M.	4 december 2007	473
Gebuis, M.	29 november 2007	345
Geelkerken, N.Ph.	23 november 2007	161
Ginjaar-Maas, mw. N.J.	22 november 2007	67
Hanzen, R.	26 november 2007	191
Hauwert, mw. G.	29 november 2007	345
Heerikhuize, J.T. van	23 november 2007	151
Henkens, L.S.J.M.	22 november 2007	95
Hermans, L.M.L.H.A.	4 december 2007	493
Hettema, P.J.A.M.	3 december 2007	429
Heuvel, C.J. van de	28 november 2007	263
Hoefnagel, H.J.M.	21 november 2007	27
Hoeven, mw. M.J.A. van der	6 december 2007	549
Hommel, J.M.	22 november 2007	105
Houben-Nijst, mw. Y.B.	28 november 2007	279
Hover, C.	23 november 2007	115
Huijssoon, B.	3 december 2007	419
Jager, H.H. de	23 november 2007	141
Jimkes, J.C.J.M.	29 november 2007	307
Jolles, J.	26 november 2007	201
Jonge, E.W. de	28 november 2007	287
Katwijk, W. van	28 november 2007	279
Kemenade, J.A. van	21 november 2007	11
Kirschner, P.A.	3 december 2007	449
Kollenveld, mw. M.P.	29 november 2007	351
Kraakman, R.H.A.M.	28 november 2007	271
Kraats, R. van de	22 november 2007	105
Kruijff, J. de	23 november 2007	125
Lambrechts, mw. E.D.C.M.	6 december 2007	531
Leune, J.M.G.	27 november 2007	237
Lienden, S. van	26 november 2007	219
Lieshout, W.C.M. van	22 november 2007	59
Limper, R.	28 november 2007	279
Loon, J.G. van	29 november 2007	335
Meijerink, H.P.	26 november 2007	211
Mertens, F.J.H.	27 november 2007	229



Naam	Datum	Pag.
Netelenbos, mw. T.	7 december 2007	589
Nierop, J.A. van	23 november 2007	125
Nobel, mw. F.	26 november 2007	219
Nolthenius, J. Chr.	29 november 2007	351
Nonhebel, M.	29 november 2007	351
Offerein, R.J.	29 november 2007	325
Palings, J.G.M.	22 november 2007	105
Putten, C.M. van	4 december 2007	503
Reinders, mw. J.	21 november 2007	53
Reulen, J.J.M.	23 november 2007	161
Ritzen, J.M.M.	7 december 2007	579
Rooij, F. van	28 november 2007	287
Roovers, mw. J.	28 november 2007	287
Rosenbaum, N.	23 november 2007	151
Schüssler, E.J.	21 november 2007	37
Schuyt, C.J.M.	21 november 2007	19
Simons, P.R.J.	26 november 2007	171
Slagter, S.	3 december 2007	429
Steen, S.	23 november 2007	161
Tichelaar, J.	29 november 2007	315
Valk, S.L. de	29 november 2007	335
Veen, Ch. Van	23 november 2007	115
Veenstra, E.J.	23 november 2007	141
Veling, K.	30 november 2007	295
Ven-Bastieanen, mw. A.M.J.E. van de	21 november 2007	53
Verbrugge, A.M.	26 november 2007	191
Vergeer, mw. F.	6 december 2007	541
Verlaan, mw. J.W.A.	30 november 2007	379
Verweij, B.	26 november 2007	219
Veugelers, W.M.M.H.	22 november 2007	85
Visser-'t Hooft, mw. J.C.	22 november 2007	67
vmbo-leerlingen	30 november 2007	403
Vries, J.M. de	4 december 2007	465
Wagemakers, J.	3 december 2007	419
Wallage, J.	7 december 2007	559
Werf, mw. M.P.C. van der	27 november 2007	245
Westerveld, mw. L.	26 november 2007	219
Wieringen, A.M.L. van	3 december 2007	457
Wijnen, W.H.F.W.	26 november 2007	181
Wisman, F.	30 november 2007	361
Zunderdorp, R.	3 december 2007	409



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Woensdag 21 november 2007

**Gesproken wordt met de heer prof. dr. J.A. van Kemenade**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier), mevrouw Middelhoven (stafmedewerker) en mevrouw Maarleveld (informatie-specialist).

De **voorzitter**: Mijnheer Van Kemenade, goedemorgen. Welkom bij de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u opnieuw gehoor hebt gegeven aan ons verzoek om dit gesprek te willen voeren.

De heer **Van Kemenade**: Het parlement roept, en dan kom je.

De **voorzitter**: Dat stellen wij zeer op prijs. Deze onderzoekscommissie heeft in mei opdracht gekregen van de Kamer om een drietal onderwijsvernieuwingen tegen het licht te houden, te weten de basisvorming, de verandering in de tweede fase bovenbouw, en het huidige nieuwe leren. Op initiatief van de commissie is daaraan toegevoegd de invoering van het vmbo. Vandaag zullen wij met name stilstaan bij de invoering van de basisvorming, waarbij wij steeds zo ver mogelijk teruggaan in de geschiedenis, kijken naar de aanleiding van de vernieuwing, proberen de oorspronkelijke ideeën en concepten boven tafel te krijgen, en dan het hele beleidsproces en de invoering en resultaten te analyseren. U heeft een uitgebreide staat van dienst in het onderwijs. Vandaag bent u natuurlijk vooral uitgenodigd vanwege uw ministerschap in het kabinet-Den Uyl als minister van Onderwijs. U bracht in die periode in 1975 de discussie-nota "Contouren van een toekomstig onderwijsbestel" uit, een nota die veel omvatte. U heeft er zelf al op gewezen dat de nota ook ging over de open universiteit, over het basisonderwijs et cetera. Twee jaar later werd die nota gevolgd door de zogenaamde Vervolnota. Ons is tijdens onze onderzoekingen tot nu toe opgevallen, hoe al sinds de jaren vijftig achtereenvolgende kabinetten

hebben gezocht naar vormen om langere perioden van gemeenschappelijk onderwijs te organiseren en het moment van studiekeuze door leerlingen uit te stellen. Het achterliggende doel was daarbij steeds om gelijke kansen te bevorderen in het onderwijs. In uw Contourennota leidt dat tot het voorstel van de middenschool voor twaalf- tot vijftien/zestienjarigen. In 1976 startten de eerste experimenteerscholen op basis van die voorstellen. De middenschool op zich is geen direct onderzoeksobject van deze commissie, maar wel duidelijk onderdeel van de voorgeschiedenis, met name van de basisvorming. Vandaar dat wij daar graag met u over willen spreken. In dit gesprek zal van onze kant het voortouw worden genomen door de heren Van Bochove en Dibi. Om verder tijd te sparen geef ik hun het woord.

De heer **Van Bochove**: Mijnheer Van Kemenade. In 1975 bracht u de grote onderwijsvisienota "Contouren van een toekomstig onderwijsbestel" uit en in 1977 de Vervolnota. Was er naar uw mening een collectief ervaren maatschappelijk probleem op basis waarvan herzieningen in het bestel nodig waren?

De heer **Van Kemenade**: O ja, zeker. De hele problematiek speelde al lang daarvoor. Bijvoorbeeld in de nota over werkende jongeren van Roolvink en Grosheide uit 1969, en daarna bij minister Van Veen en staatssecretaris Schelfhout. Er werd in de samenleving, zoals door vakbonden en werkgeversorganisaties gevraagd om een totaalvisie op het onderwijsbestel, en ook in de politiek. De politiek had Kamerbreed behoefte aan een totaalvisie op het onderwijsbestel, omdat geleidelijk aan telkens veranderingen of vernieuwingen, hoe je het wilt noemen, op onderdelen plaatsvonden. Men wilde het totaal zien en weten in hoeverre het onderdeel uitmaakte van een totaalvisie met betrekking tot het onderwijsbestel. Er was een heel brede behoefte, maatschappelijk en politiek, aan een dergelijk totaalplan. Ik denk overigens ook dat het essentieel is om te weten in hoeverre het deel uitmaakt van een totale kijk op het onderwijsbestel als je niet kleine, maar vrij grote vernieuwingen of veranderingen in onderdelen van het onderwijsbestel wilt realiseren, omdat je de consequenties voor het voorafgaand en het vervolgonderwijs mede in de beschouwing moet betrekken. Het antwoord op uw vraag is kortom: ja, er was een brede maatschappelijke en politieke behoefte aan.

De heer **Van Bochove**: Was dat alleen in Nederland het geval, of was er ook een internationale behoefte?

De heer **Van Kemenade**: Er was internationaal, sinds de Tweede Wereldoorlog met name, een sterke beweging tot vernieuwing en verandering in het onderwijs. Dat speelde in de Scandinavische landen, in Frankrijk, in Duitsland, met name Noordrijn-Westfalen, Bremen, Hamburg, in Engeland, Italië. Het heeft in veel van die landen ook geleid tot een middenschoolachtige ontwikkeling: de Gesamtschule in Duitsland, de scola media in Italië, in Scandinavië vergelijkbare onderwijstypen. Al die ontwikkelingen, die in de jaren vijftig en zestig breed speelden internationaal en met name in West-Europa, hadden met name drie doelstellingen.

1. Een sociale doelstelling: men constateerde dat door het vroege of te vroege tijdstip waarop leerlingen een keuze moesten maken voor het vervolgonderwijs (elf, twaalf jaar), niet de capaciteiten van de leerlingen bepalend waren voor de schoolkeuze, maar veel meer de achtergronden van het sociaal milieu. Dat is sociaal onrechtvaardig en bovendien economisch onverstandig, omdat daardoor veel talent verloren ging.

2. Door die vroegtijdige keuze werden kinderen al heel snel op een cultureel spoor gezet. Men vond dat leerlingen, zeker in de eerste periode, met veel meer aspecten van de cultuur in aanraking moesten komen, opdat een betere maatschappelijke voorbereiding plaatsvond. Daar speelde techniek een rol bij, kunst en kunstzinnige vorming, en vooral wat wij vandaag inburgering zouden noemen en wat toen maatschappelijke bewustwording heette.

3. Er speelde bij die vernieuwingen een didactische component. Steeds meer raakte men ervan overtuigd dat het klassikaal onderwijs, dat wil zeggen onderwijs aan een homogene groep leerlingen met een leraar voor de klas et cetera, ineffectief was, omdat de capaciteit, de mogelijkheden en ervaringen van heel veel leerlingen verschillend zijn, en je dus onderwijs moest geven waarbij rekening werd gehouden met die verschillende mogelijkheden en ervaringen. Daarbij zou niet de leerling bepalend zijn voor de leerstof, want zo gaat het natuurlijk niet in het onderwijs, maar werd wel erkend dat onderwijs een vorm van overdracht is waarbij de mogelijkheden van de ontvanger een bepalende rol spelen, en dat daarop ingespeeld moet worden met werkvormen en didactiek. Die elementen speelden, internationaal, en dus in Nederland ook. Allereerst bij een aantal onderwijskundigen: Velema speelde daar een belangrijke rol bij, Van Gelder, Van Lieshout speelden daar een rol bij. Geleidelijk aan kwam dat ook politiek in de discussies aan de orde, al in 1963 bij de Mammoetwet van Cals, en speelde de discussie: zo zouden wij niet verder moeten. Daarom is er ook een experimentenbepaling in de Mammoetwet gekomen. In toenemende mate werd de belangstelling daarvoor groter, ook maatschappelijk gezien. De grote bonden, toen het NVV en het KAB, hadden daar in toenemende mate behoefte aan, overigens vanuit een totaalvisie en dus niet geïsoleerd.

De heer **Van Bochove**: Die nota viel dus als het ware in een periode waarin de tijd er rijp voor was. Die nota werd ook breed bediscussieerd in de maatschappij. Er was een publieksversie in omloop, iedereen sprak erover. Ziet u het verschil met de wijze waarop de onderwijsvernieuwingen in de jaren negentig worden beleefd?

De heer **Van Kemenade**: Ja, eigenlijk op twee onderdelen, waar ik al op duidde. De eerste was dat een aantal van die onderwijsvernieuwingen in de jaren negentig, waar wij over spreken en waar de commissie ook over gaat, toch betrekkelijk geïsoleerd was. Ook daarvan zou je denken en hopen dat ze onderdeel zouden uitmaken van een wat breder beeld over hoe het onderwijsbestel eruit zou moeten zien. Op de tweede plaats vind ik, dat die drie onderwijsvernieuwingen waar u over spreekt, dus de basisvorming, het vmbo en het studiehuis, maar een hele magere, sobere invoeringsstrategie hebben gekend. Ik laat het nieuwe leren daar maar even buiten omdat dat niet zozeer een onderwijsvernieuwing is, althans geen structurele vernieuwing. Ik denk dat als je werkelijk grote onderwijsveranderingen tot stand wilt brengen, dat moet gebeuren met een invoeringsstrategie die uit een groot aantal onderdelen bestaat. Allereerst de gedachtewisseling, in de politiek, de maatschappij, met het onderwijsveld. Dan een aantal proefprojecten beginnen, en die faciliteren met scholing, bijscholing, leerplanontwikkeling. Evaluatie, bijstelling, verdergaan met weer een aantal proefprojecten en dan geleidelijk aan weer evaluatie en dan besluiten tot algehele invoering. Dat proces duurt zo'n tien jaar, en dat moet zorgvuldig gebeuren. Als je dat niet doet, breekt het allemaal in je handen af, want dan vinden tussendoor ofwel allerlei wijzigingen plaats waardoor niemand meer weet waar het over gaat, ofwel het onderwijsstelsel, de scholen, de leerkrachten, worden onvoldoende voorbereid en geïnstrumenteerd om die onderwijsvernieuwing te realiseren. Er is heel veel scholing, bijscholing, leerplanontwikkeling nodig om dat soort grote veranderingen te realiseren. Het allerbelangrijkste aspect is vaak, bij de drie vernieuwingen waar de commissie over gaat, dat je op een andere manier les kunt geven, en dat de interne differentiatie een grotere rol speelt. Dat is moeilijk, en daar zijn wij niet aan gewend in de Nederlandse situatie, omdat wij in zijn algemeenheid veel makkelijker klassikaal onderwijs geven. Interne differentiatie is moeilijk.

De heer **Van Bochove**: Uw boodschap is eigenlijk: neem tijd.

De heer **Van Kemenade**: Ja, neem tijd, maar niet alleen tijd nemen en gaan zitten afwachten, ook een weloverwogen implementatieplan.

De heer **Van Bochove**: Hoe ziet u de gestructureerde vorm van onderwijsoverleg met de onderwijsorganisaties, die u heeft opgezet, in relatie...

De heer **Van Kemenade**: Wacht even, ik heb die niet opgezet. U bedoelt toch de CCOO? Van Veen heeft die opgezet.

De heer **Van Bochove**: Maar die structuur bestond. U hebt daarmee gewerkt, en die structuur heeft in de loop van de tijd ook andere namen gekregen. Maar hoe ziet u die structuur in relatie tot het meer gedereguleerde beleidsvormingsproces van de onderwijsveranderingen in de jaren negentig?

De heer **Van Kemenade**: Elk voordeel heb zijn nadeel. Het voordeel van het gereguleerde overleg met de koepelorganisaties was, dat je een platform had waar je kon praten met alle belangrijke koepelorganisaties,

bestuursorganisaties en bonden. Dat heeft voordelen. Het nadeel is, dat je daarmee, ook als bewindspersoon, vrij makkelijk gevangen raakt in het gesloten circuit van de koepelorganisaties. Dat was trouwens een van de redenen om de Contourennota breed ter discussie te stellen, omdat je daarmee als het ware om de koepelorganisaties heen rechtstreeks naar het veld in discussie ging met docenten, ouders, en dat is ook gebeurd. Dat vonden die koepelorganisaties eerlijk gezegd niet leuk.

De heer **Van Bochove**: Zij voelden zich in hun positie aangetast?

De heer **Van Kemenade**: Ja. Zij zeiden: je kunt met ons praten, want wij zijn representatief. Er zitten dus twee kanten aan. Het is handig om zo'n overleg te hebben, polderen heet dat tegenwoordig en daar is niets mis mee. Overigens hadden die koepelorganisaties ook heel nauwe relaties met de fracties van politieke partijen in de Tweede Kamer. Maar het heeft ook zijn nadelen. Je sluit je op in een circuit.

De heer **Dibi**: U zegt dat er een breed gedragen behoefte was aan een totaalvisie op het gebied van onderwijs. Als wij terugkijken naar alle stukken en discussies uit die tijd, wordt vaak één partij genoemd, en wordt u vaak genoemd als geestelijk vader van de middenschool. Kunt u wat dieper ingaan op de oorsprong van de middenschool? Waar komt die precies vandaan?

De heer **Van Kemenade**: Ik weet dat regelmatig wordt gezegd dat ik de geestelijke vader van de middenschool ben, en dat zal wel zo blijven, tot mijn overlijden. Maar het is niet waar, moet ik in alle nederigheid bekennen. Internationaal was het al veel breder aan de orde. In Nederland was het eerder aan de orde. Met name Van Gelder, Velema en Van Lieshout hebben het regelmatig aan de orde gesteld in wetenschappelijke kring. De bonden hebben een belangrijke rol gespeeld, de NOV, de Nederlandse Onderwijzersvereniging heeft een belangrijke rol gespeeld. Ook politiek gezien is de hele problematiek van geïntegreerd voortgezet onderwijs, of de middenschool, al eerder aan de orde geweest. In de nota over werkende jongeren van Roolvink en Grosheide uit 1969 staat expliciet als beleidsvoornemen dat geïntegreerd voortgezet onderwijs alom moet worden ingevoerd. In de nota over het onderwijsbeleid van Van Veen en Schelfhout uit 1972 en de daaraan gekoppelde Resonansbijeenkomst uit 1972 staat expliciet als beleidsvoornemen dat er een middenschool moet worden ingevoerd. Roolvink en Grosheide waren van de toenmalige ARP, Van Veen was van de CHU en Schelfhout van de KVP. Dus ja, niks links gedram. Dat moet ik wel zeggen: door het kabinet-Den Uyl, met mij daarin als minister van Onderwijs, zijn de eerste concrete stappen gezet om over te gaan tot experimenten. Dat is wel weer waar. Ik moet ook weer niet te bescheiden zijn.

De heer **Dibi**: U noemde ook de internationale context. Kunt u daar iets meer over vertellen?

De heer **Van Kemenade**: Die was vrij breed. In Scandinavische landen speelde het een belangrijke rol, met Zweden voorop, maar ook Noorwegen en Denemarken. In Frankrijk en Italië speelde het volop, in Duitsland, Noordrijn-Westfalen, Engeland voor een deel, waren tal

van ontwikkelingen in de richting van geïntegreerd voortgezet onderwijs, allemaal met accenten en elementen daarin.

De heer **Dibi**: U zei het net al, er is al veel langer gesproken over de middenschool. Wij zien ook dat dat al sinds de jaren vijftig speelt, met de nota-Rutten bijvoorbeeld. Er is heel lang over gesproken, maar er is ook steeds veel weerstand tegen geweest. Kunt u aangeven waar die weerstand vandaan komt?

De heer **Van Kemenade**: U wijst terecht op de nota-Rutten uit de jaren vijftig. Pikant is misschien nog dat Rutten later boos werd op Cals (beiden KVP trouwens), omdat die maar één brugjaar invoerde, terwijl Rutten toen al, in de jaren vijftig, van mening was dat er twee brugjaren moesten zijn.

Waar de weerstand vandaan kwam? Die was veelvormig, zeker op het moment dat je met experimenten begon en het een beetje serieus werd; zolang er gepraat wordt kun je een heel eind komen. Er speelde een aantal elementen een rol. Er speelde natuurlijk een rol dat je de stratificatie, de gelaagdheid doorbrak van het voortgezet onderwijs. En er waren mensen die vonden dat dat ten koste zou gaan van traditionele opleidingen, met name het gymnasium, hetgeen overigens niet het geval is. Als je dat goed doet, hoeft dat helemaal niet.

De heer **Dibi**: Dus u bedoelt de eerstegraads docenten?

De heer **Van Kemenade**: Dat speelde ook een rol. Je had natuurlijk verschillende categorieën docenten in het voortgezet onderwijs. Eerste-, tweede- en derdegraads toen nog. In zo'n middenschool zou dus een zekere menging van de verschillende graden van leraren een rol spelen. Dat stuitte ook wel op bezwaren, met name van de eerstegraads leraren. Er waren worries vanuit de werkgevers, die dachten dat leerlingen daardoor geen hamer meer zouden kunnen vasthouden, of niet meer geïnteresseerd zouden zijn in techniek. Ook dat is niet het geval, te meer niet, omdat juist door te vroegtijdige keuzes zoals wij die in ons onderwijsbestel in feite nog steeds kennen, heel veel leerlingen niet meer in aanraking komen met techniek en handvaardigheid; een van de verklaringen naar mijn mening dat er, helaas, zo weinig belangstelling is voor techniek en natuurwetenschappen. Ten slotte speelde in die periode geleidelijk aan de verzuiling een rol. Op het moment dat je eraan begint, was de vrees, dat tal van bijzondere (confessionele) scholen zouden verdwijnen. Dat hoeft helemaal niet, want het bestaan van een katholieke, een protestant-christelijke middenschool en een middenschool op montessorigrondslag et cetera kan makkelijk. Van daaruit kwam er dus een zekere weerstand tegen die ontwikkelingen.

De heer **Dibi**: U bedoelt artikel 23 van de Grondwet?

De heer **Van Kemenade**: Artikel 208 destijds, ja.

De heer **Dibi**: U zei zo-even dat er weerstand was omdat de gelaagdheid in het onderwijs zou worden doorbroken. Kunt u dat toelichten?

De heer **Van Kemenade**: In zekere zin is dat natuurlijk ook zo. Laat ik eerst dit nog zeggen. Mensen hebben de indruk

dat het bij de discussie over de middenschool voor het eerst ging over uitstel van het moment dat kinderen moeten kiezen, maar dat is niet zo. Wij hebben een hele lange traditie in Nederland en in Europa, dat het moment voor een definitieve keuze van vervolgonderwijs steeds verder is opgeschoven. Toen mijn vader nog naar de lagere school ging, had je de klompen- en de centenschool. Kinderen van bemiddelde ouders gingen naar de centenschool, en het eenvoudige volk ging naar de klompenschool. Die selectie vond toen al plaats op zesjarige leeftijd. Dat is opgeschoven. In mijn tijd kende de lagere school 5A en 5B, en 6A en 6B. Toen werd er dus als het ware op tienjarige leeftijd geselecteerd. Door de Mammoetwet van Cals is ook het eerste jaar van het voortgezet onderwijs een brugjaar geworden, en is het moment weer wat opgeschoven. Het gaat al met al om een langlopende ontwikkeling om het moment van definitieve selectie voor vervolgonderwijs, een definitieve keuze naar je capaciteit en talenten, op te schuiven. Dat vergeet men vaak, en men denkt dat het als donderslag uit de heldere hemel komt. Maar het is een langjarige ontwikkeling, ook in het Nederlands onderwijs, van het verleggen van het moment van definitieve selectie. Dat heeft ook te maken met wetenschappelijke inzichten ten aanzien van het moment dat de talenten en capaciteiten van leerlingen uitgekristalliseerd zijn. In het algemeen wordt aangenomen dat dat op veertien/vijftienjarige leeftijd veel duidelijker is dan op elf/twaalfjarige leeftijd. Wat betreft de stratificatie: in ons voortgezet onderwijs komen niet alleen verschillen van toegangswegen van hoger onderwijs of anderszins tot uitdrukking, maar ook een zekere sociale gelaagdheid in de samenleving, lopend, in de vroegere terminologie, van ambachtsschool tot gymnasium. Die sociale gelaagdheden komen in dit onderwijssysteem tot uitdrukking middels de cultuurmodellen die er worden doorgegeven, waarbij in de ambachtsschool de techniek en handvaardigheid een veel dominantere rol spelen, en op het gymnasium de literaire kwaliteiten, met alle tussenfasen. Op het moment dat je dat bestel wilt wijzigen, kom je in feite in aanraking met de in de samenleving aanvaarde, gebruikelijke, vanzelfsprekende sociale gelaagdheid, en dat roept weerstand op. Dat is lastig. Dat hangt samen met de aard van de sociale gelaagdheid die in een samenleving bestaat. Zoals door de sociale wetenschappen is aangetoond, bestaan daar hele belangrijke verschillen in. Er zijn vormen van sociale gelaagdheid en mobiliteit die in één bepaalde richting gaan, naar één bepaald elitair-cultureel ideaal, zoals dat vaak in West-Europa, zoals in Nederland en in Duitsland het geval is. En er zijn vormen van sociale gelaagdheid die een veel grotere mate van mobiliteit kennen, zoals in de Verenigde Staten, maar daar moeten wij hier maar niet verder op ingaan.

De heer **Van Bochove**: Ik ga nu naar een ander punt. In de literatuur wordt veel, en ook regelmatig vanuit diverse invalshoeken, nog teruggekeken op de discussie over de middenschool. Daarbij komt herhaaldelijk aan de orde dat gekozen werd voor een driejarig middenschoolmodel, dat gelijke kansen en emancipatie trachtte te verwezenlijken door de nadruk te leggen op de vrijheid van ontplooiing. Wat is uw visie op het al of niet bestaan van een spanningsveld tussen het bevorderen van gelijke kansen en emancipatie, en de weg van individuele ontplooiing? Dan bedoel ik dus het spanningsveld tussen enerzijds het idee dat zwakkere leerlingen zich kunnen optrekken aan

andere leerlingen, en anderzijds dat leerlingen zich individueel op eigen tempo optimaal kunnen ontplooiën, waarbij leerlingen in feite dus weer verder uit elkaar gaan lopen.

De heer **Van Kemenade**: Op de eerste plaats was mijn eerste intentie niet de zogenaamde vrije ontplooiing. Dat wordt duidelijk in de Contourennota en alle discussies in het parlement, en in het begin van het experiment met de middenschool. Dat is een belangrijk misverstand geweest dat een belangrijke rol heeft gespeeld; het idee van het onderwijs als supermarkt waar je leuk je gang kunt gaan. Dat was helemaal niet mijn bedoeling. Dat vind ik nu niet en dat vond ik destijds niet. Onderwijs is een heel belangrijk maatschappelijk gegeven, waarbij leerlingen worden voorbereid op kennis, inzicht en vaardigheden die van belang zijn voor het functioneren in de samenleving. Geen flauwe kul, geen supermarkt, geen vrijblijvende ontplooiing. Maar wel: onderwijs dat rekening houdt met de verschillende mogelijkheden van leerlingen, om daarop in te spelen. Onderwijs geeft een belangrijk pakket aan kennis, inzicht en vaardigheden door, die vroeger door de familie werden doorgegeven maar die in een complexe samenleving door het onderwijs worden doorgegeven. Dat is en was voor mij essentieel bij de hele ontwikkeling. Ik weet wel dat de individuele ontplooiing een belangrijke rol heeft gespeeld in de discussie, en de hele discussie vaak ook heeft overschaduwd, maar dat was niet mijn bedoeling. Dat zie je ook in de stukken en de experimenten et cetera. Want dat is waar: als je de vrijblijvende "ontplooiing" te veel toelaat, ontstaat een spanningsveld met het andere element, dat van gelijke of gelijkwaardige kansen. Van primair belang was voor mij, en voor een hele hoop mensen die destijds meewerkten aan de ontwikkeling van de middenschool, dat leerlingen langer dan tot de leeftijd van elf, twaalf jaar, geconfronteerd zouden worden met belangrijke onderdelen van de cultuur en met vaardigheden ten behoeve van de samenleving, zodat zij een relevantere en betere, op hun individuele capaciteiten gebaseerde keuzes zouden kunnen maken. Dat was essentieel.

De heer **Van Bochove**: Keuzes voor het vervolgonderwijs?

De heer **Van Kemenade**: Voor het vervolgonderwijs, en dus in feite voor de samenleving. Dat was veel bepalender daarin. Daarom ook was ik vanaf het begin tegen de basisvorming, hoewel de WRR daar een lofwaardige poging toe heeft gedaan in zijn rapport over de basisvorming. De gedachte was: wij lopen vast met de hele ontwikkeling van de middenschool, en laten wij het nu maar eens langs de weg van de inhoud en niet langs van de weg van de structuur proberen te regelen. Dat is echter een denkfout. Want structuur in het onderwijs is gestolde inhoud. De schooltypen zijn institutionele vormen van inhoud. Door de basisvorming op basis van het rapport van de WRR – dat overigens in de toekomst wel een structuurverandering voor ogen had – te koppelen aan bestaande schooltypen, verlegde je dat moment van keuze niet. Mensen kiezen dan toch voor de ambachtsschool of voor het gymnasium, en bovendien wordt de basisvorming inhoudelijk natuurlijk ingekleurd door de reeks van de schooltypen die er zijn. Dat was dus uit een oogpunt van de doelstellingen van geïntegreerd voortgezet onderwijs naar mijn stellige overtuiging een

verkeerde keuze. Wallage heeft daar destijds nog wat muziek in willen brengen, door bijvoorbeeld de brede scholengemeenschappen te faciliteren; dan zou men gemakkelijker kunnen overstappen binnen één school. Maar in wezen was het uit het oogpunt van de doelstellingen van het geïntegreerd voortgezet onderwijs een heilloze weg en een onjuiste keuze om de basisvorming te koppelen aan bestaande schooltypen; dat werkt niet.

De heer **Van Bochove**: U had een andere benadering. In uw tijd was sprake van vele experimenten, ook op verschillende manieren uitgevoerd. Die moesten uitwijzen in hoeverre het ideaal van de interne differentiatie ook in de praktijk haalbaar was. In hoeverre was dat vast te stellen met experimenten, of proeftuinen zoals dat ook wel werd genoemd? Vindt u in het algemeen dat bij experimenten met onderwijsvernieuwingen evidence based nodig is?

De heer **Van Kemenade**: Experimenten was toen de term, maar eigenlijk is het een verkeerde term, omdat die te veel de indruk wekt dat het gaat om natuurwetenschappelijke experimenten. Dat zijn het nooit in een sociaal-culturele context, dat kan niet, want daarvoor zijn er te veel variabelen die je niet in de hand hebt. Je kunt niet, zoals meestal in de natuurwetenschappen, variabelen uitsluiten en daardoor precies zien wat wel en niet werkt.

De heer **Van Bochove**: Vandaar dat u liever het woord proeftuinen gebruikt?

De heer **Van Kemenade**: Proefprojecten. Dat kan wel, en dat moet ook. Want als je substantiële veranderingen wilt aanbrengen – maar dat geldt evengoed voor de jeugdzorg, dus in het algemeen voor de sociaal-culturele wereld – moet je in eerste instantie op een aantal scholen een aantal proefprojecten beginnen, om te proberen dat te realiseren, waarvan je denkt dat het die en die verbeteringen brengt, en in de praktijk kijken of dat werkt. Op grond van die ervaringen in de praktijk, bijstellen, en op grond van die ervaringen op een gegeven moment een keuze maken om ze al dan niet algemeen in te voeren. Experimenten vertonen uitslagen van ja en nee en plus en min, maar in een sociaal-culturele omgeving lukt dat nooit, omdat je te veel variabelen niet in de hand hebt. Maar je moet wel proefprojecten hebben, en je moet wel heel goed kijken wat het voor effecten en consequenties heeft, hoe dat bijgesteld kan worden, op welke manier dat gerealiseerd kan worden. Overigens, als je het doet zonder zo'n implementatietraject, dan is het vinger in de lucht en hopen dat het goed gaat.

De **voorzitter**: Ik wil nog even terug naar het vorige punt, het doorbreken van ongelijke kansen. Maar er zijn uiteraard ook ongelijke kinderen. Lag niet een deel van de weerstand in al die jaren tegen modellen van de middenschool en later de basisvorming, bij die ouders, die meenden dat dat voor hun kinderen een beperking van de kansen zou zijn? Namelijk al die ouders die vonden dat hun kinderen al verder konden, naar het vwo of een ander onderwijstype, en zich afvroegen waarom hun kinderen in de heterogene groep met dat homogene onderwijsaanbod werden geconfronteerd. Dat remt hen af!

De heer **Van Kemenade**: Dat zeiden de ouders vroeger ook van de klompen- en centenschool. Die zeiden ook: al die arbeiderskinderen, die hoeven niet met mijn kinderen in de klas te zitten, mijn kinderen gaan naar de centenschool en die andere kinderen gaan maar naar de klompenschool. Dat is echter maatschappelijk onwenselijk. Het is alom bewezen dat heterogeniteit in klassensituaties tot een bepaalde leeftijd de leerprestaties verbetert van aanvankelijk zwakkere leerlingen, en die van aanvankelijk betere leerlingen niet verlaagt, om het zo maar eens te formuleren, want daar zijn wat verschillende resultaten over. Dat is aangetoond, zij trekken zich in sterke mate op aan elkaar. Het belangrijkste is echter dat je als samenleving vindt dat grote groepen mensen moeten worden geconfronteerd met bepaalde belangrijke onderdelen van kennis en inzichten waarvan je het belangrijk vindt dat ze die hebben. Wij vinden inburgering zo belangrijk, terecht. Nu moet u zich goed realiseren dat maatschappijleer of staatsinrichting met de vroegere en voor een groot deel ook de huidige onderscheiding in opleidingen aan een groot deel van de categorieën leerlingen niet gegeven wordt. Wij praten heel veel over inburgering nu, van allochtonen, maar wij hebben hele grote delen van de bevolking nooit fatsoenlijk ingeburgerd. Dat vind ik een maatschappelijke verantwoordelijkheid die je daar tegenover kunt stellen. Je kunt wel zeggen dat je dan op discussies stuit bij bepaalde docenten of ouders, dat klopt, maar dat moet je dan met overtuiging aan de orde stellen. Want de school is niet alleen van de ouders en van de docenten; de school is ook van de samenleving. Het onderwijs heeft een heel belangrijke functie in het functioneren van de samenleving als zodanig, en dus speelt ook de volksvertegenwoordiging daar een belangrijke rol bij. Dat wordt wel eens vergeten.

De **voorzitter**: Is het dan niet zo dat een deel van de weerstand bij de ouders die u erkent en onder ogen zag, terugkomt in het politieke debat? Dat een deel van de politieke weerstand rechtstreeks daaruit voortkwam? Dat die overtuiging voor lang niet alle ouders voldoende was om over die aarzeling heen te stappen?

De heer **Van Kemenade**: Natuurlijk, en daar is maar één oplossing voor: discussiëren, praten, overtuigen, met proefprojecten laten zien dat het gaat. Men denkt wel eens dat de ontwikkeling van geïntegreerd voortgezet onderwijs van de middenschool plompverloren van bovenaf is ingebracht, maar dat is niet zo. Er was een grote belangstelling voor in het onderwijsveld zelf, ook bij ouders. Als u zich realiseert dat bij de eerste aanvragen van de middenschoolexperimenten 140 scholen wilden meedoen! Nu zijn er wel een paar honderd scholen meer, maar toch: 140, waarvan er overigens maar 20 gekozen zijn. Men denkt ook dat heel Nederland vol heeft gestaan met middenscholen, maar dat is meer journalistieke gemakzucht.

De heer **Dibi**: Er ontstond in die periode een politiek probleem. De discussie was ernstig gepolariseerd, en in 1983 doet de regering een adviesaanvraag bij de WRR. Toen werd ook een nieuwe term geïntroduceerd: de basisvorming. Minister Deetman komt in 1987 met zijn eerste wetsvoorstel, en in 1989 komt de heer Wallage met zijn ingrijpende nota. Hoe kijkt u terug op zowel het wetsvoorstel van Deetman, dat eigenlijk het advies van de

WRR helemaal volgt, en de ingrijpende wijziging van Wallage?

De heer **Van Kemenade**: Het was een poging om er nog wat van te maken, dat begrijp ik wel. Dat geldt ook voor de WRR, en met name voor Schuyt, die penvoerder was van het rapport. Ik vond die keuze om de basisvorming te introduceren en te koppelen aan de bestaande schooltypen principieel een verkeerde keuze, die niet leidde tot de realisering van de doelstellingen van geïntegreerd voortgezet onderwijs. Men heeft het toen gegoten in een wetsontwerp, en aanvankelijk was het de bedoeling van de WRR om weliswaar niet meteen de structuur te veranderen, maar om dat op termijn wel te doen. Dat is later in het wetsontwerp om politieke redenen niet meer het geval geweest. Toen kwam de nadruk nog veel meer te liggen op bestaande structurele schooltypen, met alle nadelen van dien. Wallage heeft daarna een poging gedaan om het wat meer in te bedden in de brede scholengemeenschappen, waardoor die mogelijkheid van doorstroming wat vergroot was en ik ga nu even voorbij aan alle amendementen et cetera. Als je de geschiedenis naleest, denkt je: er is eerlijk gezegd ook wel veel gefutseld. Dat vind ik de hoofdlijn, als u dat een voldoende antwoord vindt.

De heer **Dibi**: Dat is een voldoende antwoord als u dat voldoende vindt. In 1993 wordt de basisvorming uiteindelijk ingevoerd. In het boek "Weg van de middenschool" – een veelzeggende titel – vindt u het eigenlijk jammer dat de basisvorming en de daarop volgende vernieuwingen die wij ook onderzoeken, op een minder zorgvuldige wijze zijn ingevoerd dan de wijze waarop u de middenschool had willen invoeren. Wat is terugkijkend uw kritiek op de wijze van invoering van de vernieuwingen, zowel van de basisvorming als van de tweede fase en het vmbo?

De heer **Van Kemenade**: Ik zie daar in hoofdlijnen een drietal hoofdproblemen. Het eerste is, ik heb het al genoemd, dat dit soort belangrijke veranderingen in het onderwijsbestel gepaard moeten gaan met een heel grondige invoeringsstrategie. Discussie, politiek en maatschappelijk, proefprojecten, scholing, bijscholing, leerplanontwikkeling, evaluatie, bijstelling van de proefprojecten, weer evaluatie en dan invoering, een traject van pakweg tien jaar. Dat is met die drie veranderingen onvoldoende het geval geweest. Het tweede is dat de drie veranderingen die u aan de orde stelt, onvoldoende deel hebben uitgemaakt van een gedachtewisseling over de consequenties daarvan voor het voorafgaande en het vervolgonderwijs. Ze zijn te veel geïsoleerd aan de orde gesteld, met alle mogelijke narigheden die later aan de orde zijn gekomen. Op de derde plaats zijn ze onvoldoende (het is nooit helemaal niet) gepaard gegaan met wat ik toch erg essentieel vind: scholing en bijscholing van leerkrachten, en leerplanontwikkeling. Ze hebben heel erg ingespeeld op de capaciteit van docenten en leerkrachten om het zelf te doen, en om ook zelf de leerplannen te ontwikkelen. Ik denk dat die drie elementen een belangrijke rol hebben gespeeld, los van het feit dat de startsituatie van die ontwikkelingen, met name van de basisvorming en voor een deel van het vmbo, naar mijn oordeel een verkeerde was. Je moet de invoeringsstrategie heel zorgvuldig doen, maar dat geeft politiek een probleem, dat zie ik ook

wel. De politiek is kortadernig. Het is al heel wat als je vier jaar uitzit. Het moet dus allemaal snel worden ingevoerd. Als er een demonstratie is op het Malieveld, moet er meteen een amendement of een wijziging worden doorgevoerd. Je moet daar een beetje rustiger mee omgaan. Je moet in zekere zin een politieke deal maken en zeggen: als wij nou in meerderheid vinden dat wij dat en dat moeten doen, laten wij dat dan eens even doen voor een jaar of tien, en telkens met een evaluatie komen om te kijken of wij zo door moeten gaan of moeten bijstellen. Dat is lastig, dat begrijp ik wel. Want als een deel van de politieke partijen tegen is en de verkiezingen wint, dan is het meteen: niks een tijd ermee doen, weg ermee. Daar wordt het onderwijsveld helemaal gek van, eerlijk gezegd. Maar het onderwijsveld gaat ook niet alleen over het onderwijs.

De heer **Dibi**: Als ik u zo hoor, praat u nog steeds heel gepassioneerd over de middenschool.

De heer **Van Kemenade**: Gepassioneerd, gepassioneerd... Dan denk ik aan andere dingen.

De heer **Dibi**: Dus u bent echt weg van de middenschool?

De heer **Van Kemenade**: De titel "Weg van de middenschool" heeft natuurlijk een drievoudige lading. De weg van de middenschool, hoe het gegaan is. Laat ik het zo formuleren. Zeker gezien de noodzaak voor Nederland van enerzijds het ontwikkelen van talenten in een kenniseconomie en anderzijds van inburgering en het voorbereiden van leerlingen op een multiculturele samenleving, vind ik nog steeds dat er grote belangen zouden zijn gediend met geïntegreerd voortgezet onderwijs, zeg een middenschool, een voortgezet basisonderwijs in zelfstandige scholen van een jaar of drie, vier. Ik begrijp ook wel dat je daar nu niet meer aan moet beginnen, omdat dat weer een geweldige discussie oproept terwijl er een aantal concrete problemen zijn die opgelost moeten worden, en waarvan, ook financieel, niet de minste zijn: de lerarensalarissen, het vmbo, de pabo en de doorstroming. Ik ben er bijvoorbeeld van overtuigd dat je er heel verstandig aan zou doen om de havo zesjarig te maken, waardoor de doorstroming van havo naar pabo een rol zou kunnen spelen. En zo zijn er meer elementen. Ik vind wel dat wij daar weer eens grondiger over moeten nadenken. Trouwens, ik ben niet de enige. Alexander Rinnooy Kan wijdt in zijn rapport over de leraren verschillende passages aan het feit dat wij er destijds onverstandig aan hebben gedaan om zo gepolariseerd afscheid te nemen van het idee van de middenschool. En dat is toch een onverdacht persoon, geen linkse drammer. Maar ook hij vindt dat er nog eens goed over nagedacht moet worden of dat niet heel verstandig zou zijn. Ik vind van wel, ik vind dat het voor Nederland van groot belang zou kunnen zijn om dat te doen. Maar denk erom: als wij het gaan doen, met een grondig invoeringsplan, en niet van hupsakee. Wat overigens destijds ook niet de bedoeling was. Wij zijn in 1976 begonnen met de proefprojecten van de middenschool. Er was een heel plan voor evaluatie en invoering, en de gedachte was dat pas in 1986 parlementair tot invoering zou kunnen worden besloten.

De **voorzitter**: Nu zou een pleidooi voor een zorgvuldige implementatie, met een implementatieplan, ook de



politieke spanning een beetje weg kunnen nemen, want wie kan daar tegen zijn. De echte politieke spanning draaide toch om de vraag van wie het onderwijs nou was, als er bij een groot deel van de ouders weerstand bestaat omdat zij er nog niet van overtuigd zijn dat een bepaalde onderwijsvernieuwing ook in het belang is van hún kind. Misschien zijn zij nog wel te overtuigen van het belang voor bepaalde groepen kinderen, of de samenleving als geheel, maar welke ouder zal het belang van zijn eigen kind aan de kant schuiven? Als dat overtuigen niet lukt, van wie is het onderwijs dan? U heeft gezegd, uiteindelijk is het onderwijs van de samenleving, dus de politiek beslist. U moet ons even helpen met het dilemma wanneer de politiek mag doorpakken, of moet er altijd breed draagvlak zijn, ook in de samenleving?

De heer **Van Kemenade**: Nee, dat kan nooit, zeker niet als u met "breed draagvlak" bedoelt dat iedereen het eens is. Dat was een beetje het geval met de basisschool, al waren ook daar discussies over.

Het onderwijs is van drie partijen c.q. agglomeraten. Het onderwijs is van de samenleving, zeker. Het onderwijs is zo'n belangrijk socialisatiemechanisme in een complexe samenleving, dat wij moeten garanderen dat bepaalde kennis, vaardigheden en inzichten worden overgedragen aan leerlingen om die samenleving economisch en maatschappelijk goed te kunnen laten functioneren. Dat drukt zich uit in wetgeving, in de Grondwet, waarin de overheid verantwoordelijk is voor de deugdelijkheid van het onderwijs, en de deugdelijkheid van het onderwijs hangt daarmee samen. Het onderwijs is natuurlijk van de ouders/leerlingen/studenten, die daarin een zekere zeggenschap moeten hebben, waarbij het voor die laatste twee ervan afhangt wanneer je de overstap wilt maken. Maar het onderwijs is natuurlijk ook van de professionals, die erin moeten werken en er een belangrijke rol in spelen. Maar nooit van al die partijen afzonderlijk. Vervolgens moet je onderscheid maken tussen verschillende aspecten van onderwijs. De overheid moet heel terughoudend zijn met het opleggen van didactische vormen van werken, moet dat eigenlijk nauwelijks doen. Laat dat nou maar aan de professionals over, daar heeft de overheid heel weinig grip op. De overheid moet wel een belangrijke rol spelen, waar het gaat om grote delen van de kwaliteit en de inhoud van het onderwijs: wat er gegeven moet worden en het soort kwaliteiten en vereisten waaraan moet worden voldaan voor een goed functionerende samenleving. Dat drukt zich uit in vakgebieden, eindexameneisen, leergebieden. Daarnaast speelt in Nederland dan nog dat de overheid een belangrijke rol speelt in de eerlijke toedeling van gelden tussen openbaar en bijzonder onderwijs, maar dat is een ander verhaal, al spelen daarbij wel de ouders, of in dit geval de bestuurorganisaties een belangrijke rol.

De **voorzitter**: Zoals u het nu formuleert, gaat het om een duidelijk afgebakende bevoegdheid van de overheid.

De heer **Van Kemenade**: Maar daar zitten natuurlijk grijze gebieden tussen.

De **voorzitter**: En er zitten overlappen tussen. Maar uw voorstellen voor de middenschool waren duidelijk een structuurwijziging, om te komen tot geïntegreerde scholen.

De heer **Van Kemenade**: Dat heb ik nog niet expliciet gezegd, maar de overheid is ook verantwoordelijk voor de structuur van het bestel. Want die ligt in wetgeving vast. Niemand praat daar meer over, maar op een gegeven moment heeft de overheid onder Thorbecke de hbs ingevoerd, en later heeft de overheid met de Mammoetwet de mms afgeschaft. De overheid is verantwoordelijk voor de structuur van het bestel, omdat de structuur van het bestel samenhangt met afbakeningen van inhoud en kwalificaties.

De **voorzitter**: U zei ook nog in uw betoog, met mijn eigen woorden, dat de overheid moet wegblijven van de didactische werkvormen. Maar in uw voorstel voor de middenschool bracht u heterogene groepen bij elkaar, en dat werd weer opgelost door gedifferentieerde lesmethodes. Dus bepaalde didactische vernieuwingen waren een onmisbaar onderdeel van dat voorstel. Dat kon niet anders, omdat het anders onmogelijk was om met die heterogene groepen in één klas aan de slag te gaan. Dan zal de overheid toch hebben moeten sturen op die didactische vernieuwing.

De heer **Van Kemenade**: Laten wij nu niet doen alsof het om iets nieuws gaat. Op de basisschool gebeurt dat ook. Weliswaar moest intern gedifferentieerd onderwijs gegeven worden om het zo effectief mogelijk te laten zijn, maar hoe je dat doet, met welke didactische werkwijzen, daar bleef de overheid, daar bleef ik van af. Dat moest ook worden uitgetoetst in de proefprojecten. Dat gebeurde in feite ook op verschillende manieren. Wat de overheid dan weer wel kan, is een systeem opzetten waardoor wederzijds informatie wordt uitgewisseld over best practices. Maar hoe je dat doet, zoals het projectonderwijs – een onderwerp van geweldige discussie in die tijd – of een thematische benadering, of samenhangende benadering, et cetera, dat is echt een zaak van de professionals. Wat wel van belang is om het effectief te laten zijn, is dat er met vormen van interne differentiatie en niet met klassikaal onderwijs werd gewerkt. Maar je kon het niet opleggen. Ik vind dat je dat als overheid niet kunt opleggen. De overheid heeft er eerlijk gezegd ook veel te weinig verstand van om dat te doen.

De heer **Van Bochove**: Mag ik nog even met u terug naar de opmerking die u maakte over het WRR-rapport. U zei dat u dat principieel afwijst vanwege de keuze die daarin gemaakt wordt. Toch was het WRR-rapport een poging om een impasse te doorbreken. Wat was naar uw mening de oplossing geweest om die impasse te doorbreken?

De heer **Van Kemenade**: Kabinet Den Uyl 2.

De heer **Van Bochove**: Dus gewoon de middenschool opnieuw als het ware...

De heer **Van Kemenade**: Niet opnieuw! Wij waren bezig. Dus: doorgaan met het implementatieproces. Wij waren in 1976 begonnen, in 1977 viel het kabinet, en het eerste wat minister Pais riep, was dat hij geen eenheidsworst wilde, maar dat wilde ik ook niet. Maar het was dus pas een jaar bezig, terwijl sprake zou zijn van een implementatieproces van tien jaar.

De **voorzitter**: Dan had u ook nog een kabinet-Den Uyl 3 nodig gehad om die tien jaar te overbruggen.

De heer **Van Kemenade**: Ja, maar met twee schiet het al op. Natuurlijk moet er een bepaalde mate van politieke consensus zijn. Maar de confessionele partijen in het kabinet-Den Uyl, en later het CDA, waren er ook voor om daarmee door te gaan. Deetman heeft aanvankelijk, en ik samen met Deetman, de nota over het voortgezet basisonderwijs uitgebracht. Dat was weliswaar een andere term dan middenschool, omdat die term geleidelijk aan besmet raakte, maar het was in feite hetzelfde. Dus Deetman was voor. Lubbers was overigens aanvankelijk ook voor, maar dacht in zijn pragmatische afwegingen die je moet maken als minister-president: dit wordt niets, dus laten wij maar kijken of de koers van de WRR niet wat wordt.

De heer **Van Bochove**: Mag ik naar mijn laatste vraag? In het boek Weg van de middenschool weerlegt u een aantal karikaturen van de middenschool: het is een hobby van links, het is eenheidsworst, de middenschool als overhaaste doordrammer. Die karikaturen in ogenschouw genomen, wat was volgens u de belangrijkste reden dat de middenschool er uiteindelijk niet kwam? En daaraan koppel ik maar meteen de vraag aan: wat zijn hierbij de lessen voor de toekomst?

De heer **Van Kemenade**: Je kunt niet zeggen dat de middenschool er niet kwam. De belangrijkste reden was dat het proces van de invoeringstrategie van de middenschool, met proefprojecten et cetera, als het ware stakte. Dat had te maken met de verandering van kabinet, laten wij wel wezen. Daarmee sloeg de sfeer om, en waren de leraren op de scholen op een gegeven moment minder gemotiveerd om het te doen, en daarmee kregen ook andere krachten in de maatschappelijke discussie de overhand. Ik denk dat je echt een poging had moeten wagen om dat goed te doen en goed te bekijken, en dan te beslissen of je het wel of niet zou doen. Onlangs is dat weer gezegd door Alexander Rinnooy Kan.

De **voorzitter**: Het grote doel, al direct in de naoorlogse periode, was om de kansen van kinderen te vergroten, en om het opleidingsniveau van de ouders in mindere mate bepalend te laten zijn voor de eigen opleidings- en toekomstkansen van kinderen. Als u nu terugkijkt op die hele naoorlogse periode, met alle vernieuwingen en pogingen die er zijn gedaan om daar wat aan te versleutelen, afgezet tegen de situatie waarin wij nu staan, hoe kijkt u daar dan op terug?

De heer **Van Kemenade**: Er is bepaald niet niets gebeurd. Er zijn tal van verbeteringen en veranderingen geweest in dat opzicht. U moet bijvoorbeeld niet vergeten dat in die periode, ook al in de jaren zeventig, een belangrijke factor was dat meisjes achterbleven op jongens. Dat heeft zich heel snel ontwikkeld, al dan niet door onderwijsvernieuwing, dat weet je nooit zeker natuurlijk. Er heeft zeker het een en ander bewogen. Ons onderwijs is geen negentiende-eeuwse "rein"-cultuur meer, verre van dat. Maar nog steeds slaagt ons onderwijs er niet in om alle talenten in de samenleving goed te ontwikkelen, en dat probleem is versterkt door de minderheidsgroepen, de allochtonen. Dan gaat het niet zozeer om de etniciteit, want ook daar gaat het in hoge mate om sociaal-economische factoren. Daarbij doel ik dus niet alleen op de hogere talenten, maar ook op de talenten die van belang zijn voor werk in ambachtelijke

zin. Het onderwijs slaagt er ook nog steeds niet goed in om de inburgering voor alle leerlingen, autochtoon en allochtoon, goed te realiseren. Ik vind dat elementen van onze achtergronden, dus de geschiedenis van Nederland, elementen van besef hebben van de rechtsstaat... Hoeveel aandacht wordt er nou helemaal geschonken aan elementen van de rechtsstaat in het onderwijs? Hoeveel heeft u er allemaal van meegekregen in uw periode van lager en voortgezet onderwijs? Dat is weinig. Als wij dat zo belangrijk vinden, moet dat dus beter en veel adequater. Want wij doen wel alsof alleen minderheden moeten worden ingeburgerd, maar hele grote groepen van de Nederlandse bevolking ook, als wij de rechtsstaat zo belangrijk vinden.

Kortom: ik vindt zeker dat er wat veranderd is, natuurlijk. Maar de noodzaak om alle beschikbare talent beter te ontwikkelen dan nu het geval is, en mensen beter voor te bereiden op de samenleving, is nu ook nog steeds absoluut noodzakelijk, en in een aantal opzichten meer dan ooit.

De **voorzitter**: Wij zijn aan het einde van ons gesprek gekomen.

De heer **Van Kemenade**: Succes met uw commissie, waarvan ik overigens niet vind dat die onzinnig is, zoals in sommige kranten is geschreven. Bepaald niet. Ik denk dat u twee risico's loopt: het eerste risico is dat van de slager die zijn eigen vlees keurt, omdat het parlement in hoge mate betrokken is geweest bij tal van onderwijsvernieuwingen. Dus moet u over uw eigen schaduw heen springen.

De **voorzitter**: Dat is altijd zo bij parlementaire onderzoeken.

De Heer **Van Kemenade**: Dat is niet helemaal waar. Sommige parlementaire enquêtes gaan heel gericht op de overheid in. Het tweede risico is een methodologisch probleem. U bent allen politicus, en politici hebben hun voorkeuren en afkeuren ten aanzien van bepaalde ontwikkelingen in het onderwijs. U moet zien te voorkomen dat dat soort elementen een rol spelen bij de analyse van de vraag of dingen goed zijn gegaan. Sommigen van u vinden andere dingen goed gegaan dan andere.

De **voorzitter**: Dat is eigen aan een parlementair onderzoek. Hartelijk dank voor dit gesprek.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Woensdag 21 november 2007

**Gesproken wordt met de heer dr. mr. C.J.M. Schuyt**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier), mevrouw Middelhoven (stafmedewerker) en mevrouw Maarleveld (informatie-specialist).

De **voorzitter**: Mijnheer Schuyt, goedemorgen. Welkom bij de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen voor dit openbare gesprek. Dank dat u wederom gehoor hebt gegeven aan onze uitnodiging. Wij hebben zojuist met onze eerste gesprekspartner, oud-minister Jos van Kemenade gesproken over de lange voorgeschiedenis van de basisvorming waarbij ook de middenschool een rol speelde. Dat gesprek eindigde bij de basisvorming. U was in de jaren tachtig lid van de WRR en in die hoedanigheid hoofdauteur van het advies van de WRR, Basisvorming in het onderwijs, een advies dat werd gevraagd door minister Deetman en staatssecretaris Ginjaar-Maas. In dat advies uit 1986 pleitte u voor basisvorming voor alle kinderen, een gezamenlijk curriculum met differentiatie naar twee niveaus. Daar zat nog veel meer aan vast, en daar komen wij straks nog op terug.

De heer Deetman heeft dat advies in grote lijnen overgenomen in zijn wetsvoorstel basisvorming. Na de verkiezingen trad het kabinet-Lubbers/Kok aan, en diende staatssecretaris Wallage een nota van wijzigingen op het wetsvoorstel in. Er veranderde veel. Uw legendarische woorden waren op dat moment: de basisvorming is een compromis van een compromis van een compromis. Die woorden zijn regelmatig geciteerd in de gesprekken die wij hebben gevoerd. Wij willen graag met u terugkijken naar uw advies, naar de ideeën in die periode, de wetsvoorstellen en hoe het verder is verlopen. Ik geef graag het woord aan de heren Dibi en Van Bochove.

De heer **Dibi**: In de aanvraag wordt verwezen naar een back-to-the-basics discussie in die tijd. Het was de bedoeling om vast te stellen wat leerlingen minimaal

moeten kunnen en kennen om succesvol te kunnen participeren in de samenleving. Kunt u aangeven welk maatschappelijk probleem ten grondslag lag aan het advies van de WRR?

De heer **Schuyt**: Dat wil ik graag doen. Er was een maatschappelijk probleem en een politiek probleem. Het maatschappelijk probleem gaat eigenlijk al heel ver terug. Dat is het probleem dat leerlingen op twaalfjarige leeftijd naar een bepaald schooltype van het voortgezet onderwijs worden verwezen. Het blijkt, ook uit wetenschappelijk onderzoek, dat veel leerlingen bij die verwijzing vaak terechtkomen op een bepaald onderwijsniveau terwijl zij misschien meer aankunnen. Dat is een heel oud probleem. De inrichting van het voortgezet onderwijs is eigenlijk al vanaf 1946 onderwerp van zorg geweest. In 1946 heeft de toenmalige onderwijsadviseur – voor de oorlog minister van Onderwijs, de heer Bolkestein, vader van de huidige politicus – aangeraden om met een brugklas te beginnen bij de toen bestaande drie verschillende schooltypen. Dat probleem, de doorstroming van intelligente leerlingen uit met name de lagere milieus, is gebleven. De Mammoetwet heeft daar niet echt een oplossing voor gevonden. Toen minister Van Kemenade in 1975 met zijn Contourennota kwam, werd eigenlijk voor dit probleem een oplossing bedacht: één schooltype voor alle leerlingen. Dat was dus het maatschappelijk probleem dat eigenlijk nu nog steeds speelt.

Het politieke probleem is, dat de inrichting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs na de Contourennota van minister Van Kemenade eigenlijk in een soort impasse terechtkwam. Partijen waren erg verdeeld. VVD en CDA waren absoluut tegen de middenschool. De middenschool mocht wel op experimentele basis beginnen en dat is ook gebeurd. In die periode zijn, geloof ik, 23 scholen gestart. De opvolger van minister Van Kemenade was minister Pais die een tweejarige brugklas voorstelde, maar ook dat was geen oplossing. Toen minister Deetman aantrad, moest er dus nog steeds iets gebeuren met de inrichting van het voortgezet onderwijs eerste fase. Wel of niet één schooltype, wel of niet eenjarige, tweejarige brugklas, brugklassen voor het hele voortgezet onderwijs of brugklassen voor algemeen vormend onderwijs en voor beroepsonderwijs, de toenmalige lbo.

In die impasse heeft de regering – het is de regering die een advies vraagt aan de WRR, niet de minister van

Onderwijs – een adviesaanvraag ingediend. De regering heeft dit probleem verbreed – dat was ook uw vraag over back to the basics. Wat toen ook speelde was een belangrijk rapport in Amerika, A Nation at Risk, waarin werd vastgesteld dat het onderwijspeil in het voortgezet onderwijs aan het dalen was. Wij wilden daar wat aan doen, en dat noemde men back to the basics. Daar zit ook de herkomst van het begrip “basis” in. Bedoeld wordt datgene wat iedereen die op vijftien-, zestienjarige leeftijd van school komt, moet kennen, kunnen en weten om als goed burger te kunnen functioneren in een vrij ingewikkelde samenleving. De WRR is om advies gevraagd over die brede vorming tegen de achtergrond van het maatschappelijk probleem van de geringe doorstroom van intelligente leerlingen naar hogere vormen van voortgezet onderwijs, en van de politieke vraag of er wel of niet een middenschool moest komen. De adviesaanvraag was vrij duidelijk. De WRR werd gevraagd te adviseren over de inhoud, de duur en de structuur van de basisvorming in het licht van de toekomstige maatschappelijke ontwikkelingen op technologisch, demografisch en cultureel gebied. Dat hebben wij zo goed mogelijk gedaan.

De heer **Dibi**: U zegt: zo goed mogelijk. Oud-minister Van Kemenade zei eigenlijk dat u er wat van moest maken en dat dit alleen maar zou kunnen als de structuur doorbroken zou worden. Hoe reageert u daarop?

De heer **Schuyt**: De structuurdiscussie is bijna onvermijdelijk in dit gebied. Wij hebben ons behoorlijk laten voorlichten over de toenmalige stand van zaken in de wetenschap: het stond niet vast dat het probleem van de doorstroming alleen maar kon worden opgelost door te kiezen voor één schooltype. Van Kemenade dacht inderdaad dat de verwijzingen op vijftien-, zestienjarige leeftijd zouden verbeteren door alle kinderen naar één schooltype te sturen. Maar als je kijkt naar de landen die dat hebben, en met name naar de high schools in de Verenigde Staten, dan blijken de onderlinge verschillen tussen de high schools en de onderlinge verschillen tussen de leerlingen op die scholen erg groot; het lag dus niet per se aan één schooltype of niet. Het bekijken van de structuur maakte wel onderdeel uit van de opdracht, maar wij hebben in het rapport gezet: kijk eerst en vooral naar de inhoud van wat de leerlingen moeten kennen en kunnen. Dat betrof niet alleen het cognitieve, het ging ook echt over vaardigheden voor ambachten. Wij zeiden: zet de inhoud centraal, kijk hoe lang de basisvorming moet duren, twee, drie of vier jaar. Dat is die variabele duur. Daar was het rapport op gericht. De boodschap was: vernieuw de inhoud, en probeer weer enthousiasme te krijgen voor de inhoud van het voortgezet onderwijs. Wetenschappelijk was ook al vastgesteld dat de intelligentieverschillen op twaalfjarige leeftijd bij veel leerlingen al zo groot zijn, dat je niet geforceerd moet proberen om ze in een en hetzelfde curriculum te stoppen. Dat leidde dan tot discussies over de niveaus. Eén niveau, twee niveaus, drie niveaus. Het voorstel dat de WRR gedaan heeft, in 1986, zeven jaar voor de basisvorming in 1993 werd ingevoerd, was vrij eenvoudig: de inhoud staat centraal, aan de inhoud moeten alle leerlingen voldoen. Dit kan vergeleken worden met de huidige canondiscussie over geschiedenis en de exacte vakken. De onderwerpen in het core-curriculum, het kernprogramma, moeten echter naar

niveau worden gevarieerd. De slimme leerlingen kunnen meer, willen ook meer, moeten ook worden uitgedaagd om meer te kunnen, en de wat zwakkere leerlingen moeten die onderwerpen wel gehad hebben, maar niet op dat heel hoge en vaak cognitieve niveau. Dat leidde, ook op grond van adviezen van onderwijspsychologen, tot het voorstel om te differentiëren naar niveau. Waarom dan twee en niet drie niveaus? Wij hebben toen gezegd: je moet alle vakken (in ons voorstel veertien vakken, achteraf gezien zijn dat er misschien iets te veel geweest), op twee niveaus geven, op alle scholen, ook op de toenmalige mavo's, die nog niet waren opgegaan in die grote scholengemeenschappen. Dan kunnen de leerlingen kiezen tussen veertien vakken op het hoogste niveau of veertien vakken op het laagste niveau, en de leerlingen die daartussen zitten, kunnen dan kiezen voor het hoogste niveau bij een aantal vakken waar zij echt goed in zijn en zin in hebben, en voor de rest voor het normale niveau. Die niveaus hebben wij A- en B-level genoemd. Dan krijg je een enorm mooi palet dat leerlingen uitdaagt om het zo goed mogelijk te doen.

De heer **Dibi**: Sorry dat ik u onderbreek. Wij gaan straks wat dieper in op de inhoud van de adviesaanvraag. Ik wil nog even terug naar de middenschool. U had te maken met de echo van de middenschool. Er liepen al experimenten met de middenschool. Hebt u die evaluaties betrokken bij de adviesaanvraag?

De heer **Schuyt**: Wij hebben ons gehouden aan de adviesaanvraag over de basisvorming. Er werd ons geen advies gevraagd over de middenschool. Maar in de structuurkwestie kwam natuurlijk de vraag: moet er één schooltype komen voor iedereen, of kunnen de verschillende schooltypen blijven bestaan? Die vraag hebben wij ook echt beantwoord, ik zal dadelijk aangeven hoe wij dat gedaan hebben. Wij hebben de middenschool experimenten niet wetenschappelijk geëvalueerd. Dat is ook heel lastig, want met die experimenten hadden bepaalde leerkrachten en ouders echt veel affiniteit. Dat betekende een geweldige voorselectie. Je moet niet proberen de onderwijsresultaten van zo'n sterk geselecteerd gezelschap leerkrachten, leerlingen en ouders, te vergelijken met de onderwijsresultaten van andere schooltypen. De begincondities waren te verschillend. Wij hebben het eigenlijk helemaal niet als ons voornaamste doel gezien om te bepalen of wij wel of niet voor de middenschool waren. Er is veel aandacht besteed aan de opdracht: wat moet iedereen kennen voor de huidige ingewikkelde samenleving. Verder is aandacht besteed aan de inhoud, duur en structuur van de basisvorming. Na het verschijnen van het rapport is de hele discussie over de middenschool in Nederland eigenlijk verstomd. Dus je kunt niet zeggen dat wij de opdracht hadden om de middenschool te introduceren. Wij hebben van de regering een duidelijk goedgeformuleerde opdracht gekregen, dat staat ook op bladzijde 3 van het rapport: wilt u ons adviseren over die drie aspecten van de basisvorming.

De heer **Dibi**: Maar lag in die opdracht niet besloten dat u een middenweg moest vinden tussen de voor- en tegenstanders van de middenschool. Nam u dat niet mee in uw overwegingen?

De heer **Schuyt**: Nee. De onafhankelijkheid van de WRR is hier van belang. Wij hebben helemaal niet de opdracht meegekregen om iets aan de politieke impasse te doen. Als wetenschappelijke adviseurs hebben wij het in zekere zin gemakkelijk. Wij hoeven ons niet te buigen of achterom te kijken naar het electoraat. Wij kunnen gewoon een vrij ingewikkeld probleem zo goed mogelijk met de bestaande wetenschappelijke kennis oplossen. Wij hebben geen moment gedacht: welke partij zou hier voor- of nadeel bij hebben. Wij hebben ons geconcentreerd op de wetenschappelijke kennis die er over dat probleem bestond. Achteraf gezien had ons advies wel politieke implicaties, maar wij hebben geen moment gedacht: dit is gunstig voor deze partij, dit is gunstig voor de andere partij. En het gekke was dat toen het advies uitkwam, men niet wist of het een links of een rechts rapport was. Ik kan mij nog herinneren dat premier Lubbers bij de presentatie van het rapport bij een grote onderwijsconferentie zei: ik was echt niet in staat om te zeggen of het voor of tegen was. Daar hebben wij ook geen moment aan gedacht. Als wetenschappelijk adviseur moet je niet meedoen aan de politieke besluitvorming. Wij hebben zo goed mogelijk alle aspecten van die vraag bestudeerd. Van daar kwamen wij op niveaudifferentiatie, op duurdifferentiatie en vooral op het beroepsonderwijs. De combinatievariant was een belangrijk onderdeel van ons advies. Er moest veel aandacht geschonken worden aan het ambachtelijk onderwijs, de toenmalige lbo, waar meer dan 50% van de leerlingen heen ging. De vraag was evident: moeten die leerlingen ook aan de basisvorming voldoen? Ons antwoord was: ja, maar laat ze er wat langer over doen, in combinatie met een heel goede ambachtelijke vorming. Dat noemden wij de combinatievariant: ambachtelijke vorming in combinatie met belangrijke elementen uit de basisvorming. Want ook die leerlingen behoorden op vijftien-, zestienjarige leeftijd die minimale basiskennis en -kunde te hebben. Alleen mochten zij er langer over doen. Het moest verweven worden in het ambachtelijk onderwijs. Daar is verder eigenlijk heel weinig mee gedaan.

De heer **Van Bochove**: Wat wilde u precies zeggen over die structuur?

De heer **Schuyt**: Niet meer dan wat in het rapport staat. U hebt het rapport gelezen.

De heer **Van Bochove**: Maar u zei daarnet dat u daar nog even op wilde terugkomen en ik wil u die gelegenheid geven, maar ik kan u hierover ook een vraag stellen. In het rapport hebt u niet gekozen voor verandering van de structuur terwijl daar impliciet naar wordt verwezen.

De heer **Schuyt**: Wij hebben gezegd: die structuur is niet het belangrijkste, de inhoud is het belangrijkste. Er moet een inhoudelijke vernieuwing komen voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Scholen en leerkrachten zouden moeten worden aangespoord om met een frisse blik aan die inhoud te beginnen. Dat was de belangrijkste boodschap. De niveaudifferentiatie was eigenlijk een belangrijke wetenschappelijke conclusie: zet de leerlingen niet allemaal bij elkaar, maar houd rekening met de belangrijke onderlinge verschillen. Nogmaals, veertien vakken op het hoogste niveau zijn zelfs voor de bollebozen in het voortgezet onderwijs een flink pakket waar zij hun tanden in kunnen zetten. Zwakkere leerlingen konden

vier of vijf vakken op A-niveau doen. Dat gaf de mogelijkheid tot inhoudelijke inspiratie voor het voortgezet onderwijs. De eis was wel, dat staat ook heel duidelijk op bladzijde 218 van het rapport, dat leerlingen op alle scholen in staat gesteld zouden moeten worden om op twee niveaus al die vakken te doen, dus ook de kleine mavo-scholen. Dat zorgt voor een didactische opgave, maar dat was natuurlijk de crux. Als je dat doet, hebben wij gezegd, kan het niet meteen in één schooltype. Maar als je dat rustig laat uitkristalliseren, zullen de schooltypen voor de eerste fase over ongeveer tien jaar meer op elkaar gaan lijken, met die sterke hiërarchie van schooltypen in het voortgezet onderwijs, beginnend met het gymnasium en eindigend met de lbo, en hebben de leerlingen meer mogelijkheden om door te stromen. Wij hebben niet gezegd dat gekozen moest worden tussen één of meer schooltypen, wij hebben gezegd: die schooltypen kunnen blijven bestaan, maar als je serieus werk maakt van de inhoud en van niveaudifferentiatie, zal de structuur-discussie eigenlijk vanzelf verdwijnen. Dat was natuurlijk niet wat ex-minister Van Kemenade graag wilde horen. De projectgroep van de WRR heeft haar werk zo goed en onafhankelijk mogelijk gedaan.

De heer **Van Bochove**: Het WRR-advies dat u in 1986 afleverde, mondt uiteindelijk uit in een wetsvoorstel van minister Deetman. U hebt ooit eens gezegd dat u het jammer vond dat Deetman het advies klakkeloos overnam, zonder daar een eigen visie van het kabinet aan te geven. Kunt u nog eens toelichten waarom u dat jammer vond?

De heer **Schuyt**: De minister is verantwoordelijk voor het indienen van wetsvoorstellen, dus hij heeft het ondersteund. Kennelijk was deze visie op de eerste fase van het voortgezet onderwijs overtuigend genoeg, maar de rest moet u aan hem vragen.

De heer **Van Bochove**: Ik herinner u aan een uitspraak die u gedaan hebt. Vandaar dat ik hem formuleer zoals ik hem formuleer.

De heer **Schuyt**: In het WRR-rapport werd de mogelijkheid gesuggereerd van een inspirerende vernieuwing om uit de impasse over het voortgezet onderwijs te komen. Leerkrachten en scholen hadden die vernieuwing kunnen overnemen. Het maatschappelijke probleem van die verkeerde schoolkeuze op twaalfjarige leeftijd had men kunnen meenemen. Het ging steeds om de vraag wat iedereen moest kennen en kunnen om als burger goed in de samenleving te kunnen functioneren. Die vraag is nog steeds actueel. De minister heeft tot onze verrassing bijna 95% van het advies overgenomen. Hij was dus mogelijk toch overtuigd door de ideeën. Het enige wat hij niet heeft overgenomen, is het idee dat de structuur zich in tien jaar tijd wel zou aanpassen. Hij hield vast aan de vijf huidige schooltypen. Het is speculeren, maar als het was ingevoerd op de manier zoals minister Deetman toen voorstelde, met de twee niveaus voor alle leerlingen... De SER vond dat wetsontwerp een goed idee, omdat goed gedifferentieerd werd wat leerlingen individueel kunnen. Mag ik u nog één ding vertellen? Een half jaar geleden is een kleine wetswijziging in het voortgezet onderwijs ingevoerd, waardoor leerlingen van het vmbo bepaalde vakken op het afsluitende examen op havo-niveau mogen doen. Leerlingen van de havo mogen bij individuele

vakken kiezen voor vwo-niveau. Dat is precies wat in 1986 door ons werd voorgesteld. Het is ironisch dat twintig jaar later het inzicht ontstaat dat die individuele differentiatie eigenlijk heel prachtig is, maar dat zat erin. Dat had minister Deetman ook overgenomen, maar niet het idee dat de structuur zou gaan versoepelen. Je kunt speculeren over het verloop, maar mogelijk waren het drie schooltypen geworden in plaats van vijf. Later zijn die heel grote schoolgemeenschappen gekomen.

Het belangrijkste is echter dat de basisvorming op elk schooltype een inspirerend curriculum zou hebben opgeleverd. Het enige waarover je achteraf echt kunt discussiëren is de vraag of veertien vakken toch uiteindelijk niet te veel waren. Maar dat is heel lastig, want welke talen laat je dan vallen? Of laat je wiskunde vallen? Maar je zou kunnen zeggen: het was vol.

De heer **Van Bochove**: Je zou je ook kunnen afvragen of de breedte van het pakket niet ten koste van de diepgang is gegaan.

De heer **Schuyt**: Nee. De diepgang is verdwenen door de aanpassing in het wetsontwerp voor de basisvorming door de opvolger van minister Deetman, staatssecretaris Wallage. Wallage zei: wij hebben maar één niveau. Dat ene niveau kwam op de een of andere manier opens uit de kabinetsformatie in 1988. Ik ben er natuurlijk niet bij geweest, het is ergens tegen geruild. Ik weet ook niet waar het tegen is geruild, maar er is een principiële verschil tussen het wetsontwerp van minister Deetman en het feitelijk ingevoerde wetsontwerp van staatssecretaris Wallage. Hét bezwaar tegen het ene niveau is, dat het te laag is voor de slimme leerlingen en te hoog voor veel zwakkere leerlingen. Dat hebben de scholen ook heel krachtig naar voren gebracht. Men had niet echt veel zin in de basisvorming, maar met die niveaus kon je toch heel aardig uit de voeten. Het invoeren van één niveau (echo van de middenschool, allemaal toch weer hetzelfde pakket dat strijdig was met het wetenschappelijke inzicht dat je dat niet moest doen vanwege de grote intelligentieverschillen op twaalfjarige leeftijd), heeft de basisvorming in een kwaad daglicht gesteld. Daar kwam de heel snelle invoering nog bij, in twee jaar. Ik meen me zelfs te herinneren dat het in één jaar ingevoerd kon worden met wat extra geld erbij. De Mammoetwet is in 1961 door de Kamer aangenomen en pas in 1968 ingevoerd. Men heeft niet de tijd genomen om rustig over de invoering van de basisvorming na te denken. Dat is een tweede aspect dat de basisvorming in een heel kwaad daglicht stelde. Het derde aspect is dat het samenviel met veel fusies die uitmondten in grote scholengemeenschappen. Die eisten alle aandacht op, waardoor het onderwijsveld helemaal geen zin meer had in vernieuwing van de inhoud van het onderwijs.

De heer **Van Bochove**: U zegt dus eigenlijk: je moet de tijd nemen en je moet niet te veel dingen tegelijk doen.

De heer **Schuyt**: Ja. Je moet niet te veel dingen tegelijk doen en je moet daarvoor de tijd nemen. Dat zie je ook internationaal in studies over onderwijshervormingen: neem ruim de tijd om het veld goed te prepareren op mogelijke veranderingen en zorg dat het veld mee gaat doen. Dat was in zekere zin ook de onderliggende doelstelling van het WRR-rapport. Het punt van het ene

niveau heeft het onderwijsveld ook erg tegen de basisvorming ingenomen.

De heer **Van Bochove**: In het WRR-voorstel is dus de diepgang te vinden in de twee niveaus en die kun je versterken door ook de tijd te nemen; de een heeft daar meer tijd voor nodig dan de ander. U zegt eigenlijk dat de diepgang helemaal verdwenen was in het voorstel van Wallage?

De heer **Schuyt**: En dat noemden wij dus een compromis van een compromis van een compromis.

De heer **Dibi**: U zei dat oud-minister Deetman het advies van de WRR voor 95% overnam; best een compliment lijkt me. U vindt het jammer dat hij niet meer zijn eigen visie heeft ingebracht. De Onderwijsraad komt met een advies op dat wetsvoorstel dat heel erg kritisch was. Er zou sprake zijn van te veel vakken, de structuur zou toch niet gehandhaafd worden en de invoeringstermijn van tien jaar was veel te kort. Zag u die kritische houding van de Onderwijsraad als kritiek op het advies van de WRR?

De heer **Schuyt**: Dan moet ik precies weten of het advies van de Onderwijsraad ging over het voorstel van Deetman of het voorstel van Wallage; dat is een verschil. Dat kan ik mij niet meer herinneren.

De heer **Dibi**: Op dat van minister Deetman.

De heer **Schuyt**: Ik weet niet meer wie toen voorzitter was van de Onderwijsraad. Die veertien vakken, daar kun je over discussiëren. Wij hebben binnen de WRR lang gediscussieerd over de vraag welke vakken je kunt laten vallen. Bovendien stonden in die tijd allerlei nieuwe vakken te dringen om opgenomen te worden in de basisvorming. Eén daarvan, het vijftiende vak verzorging, is via een amendement van de Tweede Kamer in de basisvorming terechtgekomen. Het ging dus over vijftien vakken. Wij lieten enige ruimte aan de scholen zelf. Achteraf had men zich ook tot tien vakken kunnen beperken, maar ik daag iedereen uit om te zeggen welke vakken moesten wegvallen. Gaat Engels afvallen? Nee. Wiskunde? Nee. Aardrijkskunde en geschiedenis? Nee. Dit was dus een lastige zaak.

De heer **Dibi**: Even over die vrije ruimte. De scholen vonden 20% vrije ruimte te weinig, zij wilden 50% vrije ruimte.

De heer **Schuyt**: Logischerwijs moet je dan een aantal vakken laten vallen. Dat is de vrijheid die de scholen kregen. Zij konden tien of acht vakken als het kerncurriculum nemen, maar dan ga je afdingen op wat leerlingen moeten kennen en kunnen als zij op vijftien-, zestienjarige leeftijd naar het vervolgonderwijs gaan of de maatschappij in stappen.

De heer **Dibi**: U vond het van belang dat leerlingen die veertien vakken minimaal moesten kennen en kunnen.

De heer **Schuyt**: Ja, ik vind dat nog steeds. Ik heb twee jaar later nog een boekje geschreven waarin de inhoud van al die vakken wordt beschreven. Daaruit blijkt, en dat vind ik het interessante, dat elk vak op verschillend niveau kan worden gedoceerd en geleerd. Ik wil u één voorbeeld

geven aan de hand van de huidige canondiscussie in het geschiedenisonderwijs. Er is een venster over Spinoza. Uitgangspunt kan zijn dat alle leerlingen iets moeten weten over die tweede generatie Nederlander Spinoza en dat zijn vader naar Nederland is verhuisd uit Spanje. Dat is op zich heel belangrijk om te weten, want hij is een van de Nederlandse iconen. Voor de meer leergierige leerlingen kun je een verdere verdieping aanbrenge door in te gaan op wat hij gezegd heeft en de reden waarom hij verbannen werd uit de joodse gemeenschap. Je kunt er dus veel van maken en dat geldt voor elk onderwerp in alle vakken. Je kunt over elk onderwerp op één niveau algemene kennis geven, en je kunt de diepte ingaan. Dat is precies wat wij beoogden met het vrij cruciale advies om in ieder geval uit te gaan van twee niveaus. Er staat letterlijk op bladzijde 218 van het rapport, en nog een keer in de samenvatting van de aanbevelingen, dat de ratio van het voorstel van de WRR vervalt als je dat niet doet. Dat heeft waarschijnlijk staatssecretaris Wallage niet goed gelezen.

De heer **Dibi**: Een hypothetische vraag. Stel, u zou de keuze hebben of gedwongen worden om één vak te laten vallen. Welk vak zou dat dan zijn geweest?

De heer **Schuyt**: Op de eerste plaats is dat natuurlijk aan de Tweede Kamer om te bepalen. Maar als ik een advies zou moeten geven? Nederlands en Engels laat je natuurlijk niet vallen. Over Frans en Duits als derde taal kun je twisten. De industrie en onderwijsbonden lobbyen ervoor om het Duits te handhaven omdat dit de taal is van onze belangrijkste handelspartner. Wiskunde hoort er toch bij. Ook voor de toenmalige lbo-leerlingen was het van belang dat zij hun talen en een beetje wiskunde kenden, ook als ze ambachtelijk gingen werken. In die tijd leefde het idee dat ze geen hamer konden vasthouden en dat ze te weinig leerden. Wij hebben gezegd: gezien de eisen die gesteld worden aan de moderne burger, moet ook iemand die een ambachtelijk vak kiest een behoorlijk deel van de basisvorming tot zich genomen hebben. Vandaar wiskunde. Wij hebben biologie opgerekt door een aantal onderwerpen van de verzorgende vakken toch maar onder biologie te scharen, om een beetje de oude naamaanduidingen van vakgebieden te handhaven (dat was ook al een discussiepunt): leren koken voor jongens, dat was belangrijk, techniek voor meisjes, dat zit er als vernieuwing in. Informatiekunde is erbij gekomen, ook buitengewoon noodzakelijk. Wilt u geschiedenis laten vallen? Dat is eigenlijk al afgefallen als examenvak. Nu wordt het alleen nog gegeven in de eerste drie, vier jaar in het voortgezet onderwijs en daar is heel veel kritiek op. Aardrijkskunde laten vallen? Ze moeten toch weten waar Brussel ligt? Economie? Techniek? En dan krijg je de musische vorming, muziek. Lichamelijke opvoeding? Als je zo redeneert is er weinig ruimte en is inderdaad sprake van een kernprogramma waarvan het goed zou zijn als alle leerlingen dat gehad hebben. Dat geldt eigenlijk tot op de dag van vandaag. Dan vragen ze: wat moet iedereen kennen in het vmbo? Ik denk dat het in een samenleving met steeds meer verscheidenheid goed is om die minimale basisvorming mee te nemen als je na je vijftiende, zestiende jaar van school gaat de maatschappij in, of verder gaat leren.

De heer **Dibi**: De Onderwijsraad vond vervolgens ook de invoeringstermijn van tien jaar te kort.

De heer **Schuyt**: Ja. Daar verbaas ik mij over. Wij hebben niet over invoeringstermijnen gesproken. Wij hebben alleen gezegd dat de structuurdiscussie vanzelf wat minder hevig zou worden als je het zo zou doen. Van de huidige vijf hiërarchisch geordende schooltypen zouden er na tien jaar waarschijnlijk drie overblijven. Dat staat in het rapport. Wij hebben dus niet over een invoeringstermijn gesproken. Misschien heeft de Onderwijsraad die voorspelling verward met een invoeringstermijn. Bovendien staat in het wetsontwerp een invoeringstermijn, maar dat staat niet in het rapport.

De heer **Dibi**: Hoe verklaart u de grote wijzigingen in de ingrijpende nota van wijziging van Wallage op het wetsvoorstel van Deetman? U zei net dat Wallage het niet goed had begrepen. Waren het volgens u politieke krachten of andere invloeden die ervoor zorgden dat hij andere keuzes maakte?

De heer **Schuyt**: Ik heb niet gezegd dat hij het niet heeft begrepen. Ik heb gezegd dat hij die bladzijden misschien niet heeft gelezen. Daar zit enige ironie in. Hij heeft ze natuurlijk wel gelezen, maar hij heeft er geen gehoor aan gegeven. Waarom niet, dat moet u aan hem zelf vragen, daar ben ik niet bij geweest. Dat is echt afgesproken in de kabinetsformatie van 1989. Die heeft geleid tot een wetsvoorstel in 1991 en de invoering van de basisvorming in 1993. Dat is allemaal dus heel snel gegaan. Wat daar achter zit? Misschien toch wel weer heimwee naar de middenschool. Ik weet niet waar het tegen geruild is, maar het gaat in ieder geval in tegen heel veel wetenschappelijke inzichten, dat houd ik vol. Het is ook tegen de zin van grote delen van het onderwijsveld geschied; die zagen niets in basisvorming op één niveau. Dat is ook gebleken, want mevrouw Van der Hoeven heeft later uiteindelijk erkend dat basisvorming op twee niveaus gegeven kon worden. Dat was echter veel te laat. Ik meen dat het in 2003 of 2004 was. Het is een beetje ironisch dat je tien of vijftien jaar later toch gelijk krijgt van de politiek. Daar gaat het mij overigens niet om, maar er is wel een kans gemist. Dat blijf ik volhouden.

De heer **Van Bochove**: Deetman spreekt in zijn wetsvoorstel over eindtermen, terwijl Wallage met globale kerndoelen komt. Wat was de politieke achtergrond van die overgang van eindtermen naar kerndoelen?

De heer **Schuyt**: Dan zijn we ongeveer al weer zes, zeven jaar verder. Ik had toen al weer heel andere dingen te doen.

De heer **Van Bochove**: Maar u volgde de ontwikkelingen wel.

De heer **Schuyt**: Ja, ik volgde ze wel. Achter de eindtermen die wij voorstelden zat een goede filosofie. Je zegt tegen de scholen: dit is de inhoud die je de leerlingen moet geven. Je kunt dan afsluiten met een examen met inhoudelijke eisen waaraan alle leerlingen op alle scholen moeten voldoen; dat zijn de eindtermen. Als je vasthoudt aan de eindtermen, kun je de scholen vervolgens vrijlaten hoe zij de leerlingen op die eindtermen voorbereiden. Er is een grote vrijheid in didactiek, in alle andere vormen, in de organisatie van het onderwijs. Wij hebben heel bewust die eindtermen vastgesteld, om vervolgens de scholen en hun leerkrachten grote vrijheid

te geven in het voorbereiden van de leerlingen op die eindtermen. Dat vind ik nog steeds een heel interessant idee. Dat geeft professionele verantwoordelijkheid, terwijl de overheid in de gaten houdt of de eindtermen op al die scholen gehaald worden. Het is op zich al lastig om die eindtermen goed vast te stellen, maar dat is iets waar we goed vertrouwd en bekend mee zijn. Het idee van goed gedefinieerde eindtermen en dan de scholen vrij laten hoe zij die leerlingen op die eindtermen voorbereiden, kom je overal tegen en dat staat volgens mij nog steeds recht overeind. Tegen welke achtergrond dat is veranderd in de wat vagere termen van Wallage, moet u aan hem vragen.

De heer **Van Bochove**: En dan komt er een afsluiting in de vorm van een examen. Wat was het doel van dat afsluitende examen? De leerlingen stroomden daarna nog gewoon door en zaten al in een bepaalde schoolrichting. U hebt dat zo-even al uiteengezet.

De heer **Schuyt**: Als je een curriculum geeft en je laat verder alle afsluitingen achterwege, zullen de leerlingen minder geïnspireerd zijn om daaraan te voldoen. Bovendien begonnen wij met de basisvorming vanuit een idee over maatschappelijk ongelijke kansen. Als de basisvorming door middel van een objectief goed examen wordt afgesloten en een leerling heeft het A-niveau gehaald, kun je zeggen: die zit eigenlijk op het niveau van havo/vwo. Daarmee zou je theoretisch, en ook praktisch gezien, veel meer doorstromen en instroom krijgen naar een hoger niveau. Het is dus ook een toets om te kijken of leerlingen meer of minder kunnen. Wie geen veertien vakken op het hoogste niveau aankan, kan naar het voortgezet beroepsonderwijs.

De heer **Van Bochove**: Maar de betekenis zoals u die nu verwoordt, heeft het nooit gekregen. De examens en eindtoetsen van de basisvorming zijn eigenlijk geflopt. De spullen bleven uiteindelijk in de dozen zitten.

De heer **Schuyt**: Ja, omdat door dat ene niveau de inspiratie behoorlijk verdwenen was. Daarmee is het examen een soort tussentoets bij het gymnasium geworden en een lastige tussentoets bij het vmbo omdat daar juist de cognitieve eisen te hoog bleken voor een aantal leerlingen. In die tijd waren er nog niet van die heel grote scholengemeenschappen, maar waren er kleine, interessante mavo-scholen. Ik vond het heel verrassend dat die scholen er nog waren. Nu zijn ze verdwenen. Het waren de oude ulo en mulo, ulo drie jaar, mulo vier jaar, een heel goed onderwijstype waar vele ouderen nog goede herinneringen aan hebben. Dat leek op de basisvorming. Afsluiten op een goed niveau. Bovendien: een objectieve afsluitingstoets is een betere manier om te achterhalen wat leerlingen, jongens en meisjes, uit de lagere sociaal-economische milieus kennen en kunnen dan een advies van een individuele leerkracht die zegt: jij hebt goede ouders, ga jij maar naar het vwo. Ik heb de toenmalige cijfers voor doorverwijzingsgedrag in het rapport nog eens opgezocht. Bij gelijke intelligentiescores wordt 82% van de leerlingen uit hogere milieus, 71% van de leerlingen uit de middelbare milieus en 58% van de leerlingen uit de lagere milieus doorverwezen naar het vwo; bij gelijke intelligentiescores! Er zit dus een geweldige klassenvooringenomenheid in de doorverwijzingspatronen. Dan is een objectieve afsluitingstoets een heel goede manier om de doorstro-

ming te bevorderen. Dat is ook logisch. Dat wordt in onderwijssociologie en -psychologie ook erkend.

De heer **Van Bochove**: U zegt: het werkt voor de leerlingen stimulerend, zij hebben iets om naartoe te werken. Het is bovendien mogelijk om na die afsluiting goed te beoordelen wat de desbetreffende leerling kan en wat de vervolgschoolrichting moet zijn. Dit is ook belangrijk om de sociale segregatie die u zojuist beschreef, als het ware aan te pakken.

De heer **Schuyt**: Maar als je het op één niveau doet, komt de individuele differentiatie logischerwijze te vervallen. Dat was ook de kritiek. Het is een eenheidssoep geworden.

De **voorzitter**: U hebt twee niveaus bepleit in de basisvorming, maar was daarbij ook differentiatie mogelijk voor de groep leerlingen die minder goed theoretisch leren en misschien andere talenten hebben? Was er nog een andere differentiatie naast de twee differentiaties die u in die twee niveaus had?

De heer **Schuyt**: Er was nog de duurdifferentiatie. Voor elke opleiding geldt inhoud, niveau en duur. Je moet bepalen wat de inhoud moet zijn, vooral het core-curriculum, je moet de niveaus definiëren en je moet bepalen hoe lang de opleiding duurt, twee, drie of vier jaar. Er waren toen veel ambachtelijk ingestelde leerlingen. Meer dan 50% van de leerlingen ging naar het lbo. Je moet daarbij denken aan de toenmalige lts. Wij vonden dat je die leerlingen niet te veel cognitief onderwijs moest geven, maar dat veel aandacht besteed moest worden aan het ambachtelijk onderwijs, ook vanwege de technologische en economische ontwikkelingen voor de toekomst, 1986 tot 2006. Het ging om een heroriëntering van het beroepsonderwijs, maar de vraag rees of die leerlingen wel of niet moesten voldoen aan de eisen van de basisvorming. Wij vonden dat zij daaraan moesten voldoen. Ook moderne ambachtslieden hebben goede kennis van het Engels nodig en moeten wat wiskundige designs kunnen begrijpen. Inhoudelijke vernieuwing was nodig, maar met een iets langere duur. Laat de leerlingen er in hun beroepsvoorbereiding wel aan toekomen, maar doe dat niet in twee of drie jaar, geef ze daar vijf jaar de tijd voor en vernieuw het ambachtelijk onderwijs. Dat is de zogenaamde combinatievariant, die tegelijk met de basisvorming werd voorgesteld. De achtergrond was logisch. Elke vraag naar een gemeenschappelijk curriculum voor alle leerlingen op de vijftien-, zestienjarige leeftijd leidt tot de vraag wat je moet doen met de zwakke leerlingen. Voor de zwakke leerlingen luidde het advies om ook het ambachtelijke onderwijs te vernieuwen. Zeg niet dat ze niets van Engels of wiskunde hoeven te weten. Nee, probeer voor deze leerlingen ook een aantal van die vakken op twee niveaus. Al doet maar een aantal van de leerlingen met die ambachtelijke opleiding vier vakken op het hoogste niveau, dan heb je toch een geweldige mogelijkheid om ook daar die individuele differentiatie te bevorderen.

De **voorzitter**: Een kritische beschouwer zal zeggen: nou ga je dus een grote groep ambachtelijk ingestelde leerlingen die eigenlijk graag naar de arbeidsmarkt willen,



lastigvallen met een breed pakket van theoretische vakken en dat ook nog eens een keer voor een langere tijd.

De heer **Schuyt**: Nee, niet lastigvallen. Je spreidt de noodzakelijke vakkennis over een aantal jaren. Dus je geeft in het derde jaar een aantal vakken die ze afsluiten en in het vierde jaar en vijfde jaar wat anders. Je kunt zeggen dat je voor die leerlingen een aantal vakken laat vallen, maar dan ga je tornen aan het idee van de basisvorming. Hoeven de lbo-leerlingen dan geen geschiedenisonderwijs te krijgen, hoeven zij dan niet de historische canon te kennen? Dat is zeer de vraag. Bovendien, in het kader van de doorstroming: als er inderdaad heel intelligente leerlingen op de ambachtsschool terechtgekomen zijn of op het lbo – en dat gebeurt heel vaak – en zij hebben de mogelijkheid om een aantal vakken op een hoger niveau af te sluiten, kun je zien of zij meer kunnen dan het aangeboden onderwijstype. Daarmee heb je niet alleen theoretisch maar ook praktisch de mogelijkheid voor opstroom, terwijl nu bijna altijd sprake is van afstroom.

De **voorzitter**: Die combinatievariant die u nadrukkelijk had ontworpen voor deze groep leerlingen is er niet gekomen.

De heer **Schuyt**: Die stond wel duidelijk in het wetsontwerp van minister Deetman, maar is verdwenen in het tweede wetsontwerp van staatssecretaris Wallage.

De **voorzitter**: Wat zijn volgens u de implicaties daarvan voor die groep leerlingen? U had juist voor die leerlingen een speciaal traject ontwikkeld.

De heer **Schuyt**: Dat is speculeren over wat gebeurd zou zijn als iets niet was doorgegaan. Dat is if-history, maar ik wil er wel iets over zeggen.

De **voorzitter**: Het is relevant, want het ging om meer dan de helft van de leerlingen.

De heer **Schuyt**: Ik zou het heel graag willen vergelijken met de huidige situatie van het vmbo. Die tweedeling is nu nog krachtiger aan te wijzen dan toen. Ik denk dat er door de invoering van de basisvorming in 1991 een soort apathie in het onderwijsveld is gekomen, een malaise-situatie. Er kwam al zoveel over de leraren heen en nu kwam dit erbij. In 1985 kwam de HOS-nota met de differentiatie in leerkrachten en er was sprake van fusies. Veel leerkrachten waren bang dat zij hun baan zouden kwijtraken. Deze apathie en malaise duurden lang, eigenlijk tot op de dag van vandaag. Deze negatieve impact had wellicht voorkomen kunnen worden. Je zou hooguit kunnen zeggen: er was een kans om inhoudelijke vernieuwing in het voortgezet onderwijs eerste fase door te voeren, met mogelijk meer elan. Dat is er ook heel even geweest. De eerste twee, drie jaar was de antipathie tegen de basisvorming helemaal niet zo groot als vijf, zes jaar later. Het blijft speculeren wat er gebeurd zou zijn als dat was opgepakt en andere maatregelen waren uitgebleven. In ieder geval had men de malaise die nu nadrukkelijk aanwezig is bij het vmbo, mogelijk eerder kunnen ontdekken en eerder kunnen tegengaan.

De **voorzitter**: Mijn vraag is natuurlijk ook meer gericht op de consequenties voor dat type leerling. Wij hadden

het over leerlingen die meer talent hebben op het ambachtelijke vlak, die misschien een snellere weg naar de arbeidsmarkt zochten en die in hun onderwijsaanbod meer accent op de ambachtelijke kant nodig hadden dan op de theoretische kant. De combinatievariant is er nooit gekomen en ik vroeg naar de consequenties voor de groep leerlingen die uiteindelijk in een basisvorming terecht kwamen met een sterke nadruk op een theoretisch pakket. Maar als u die vraag niet kunt beantwoorden, laten wij hem liggen.

De heer **Schuyt**: Nu begrijp ik uw vraag beter. U vraagt of de leerlingen die vanaf 1993 aan dit pakket zijn blootgesteld, de vorming hebben gehad die zij hadden moeten hebben. Over die leerlingen kun je zeggen dat zij afkerig zijn geworden van al die cognitieve vakken die zij gekregen hebben en dat zij te laat hebben ontdekt waar zij wel lol in hebben, zoals grafisch onderwijs. Ik denk dat je het eerder op het macroniveau moet zien, dat er een malaise in het onderwijs is gekomen, en dat dat nog steeds nadelig uitpakt voor de huidige leerlingen van diezelfde onderwijstypen.

De heer **Dibi**: Ik heb nog een vraag over de overgang van de meer gedetailleerde eindtermen naar de globale kerndoelen. Volgens de stukken komt artikel 23 in de discussie voor. Hoe kijkt u daar tegenaan?

De heer **Schuyt**: Ik moet even corrigeren. U zegt telkens "u" en "wat is uw mening", maar het was een rapport van de WRR. Ik was voorzitter van de projectgroep die het rapport heeft voorbereid. Ik heb er inderdaad veel aan gedaan en aan meegeschreven, maar ik ben niet de enige auteur en het zijn niet alleen mijn ideeën.

Door onze keuze voor een advies om te komen tot een objectief getoetste afsluiting van de basisvorming, en om de scholen en professionele leerkrachten helemaal vrij te laten in de keuze van de didactiek en de weg waarlangs men de leerlingen naar dat eindniveau brengt, heb je heel weinig last van artikel 23. Als je daarentegen precies wilt weten op welke wijze er les wordt gegeven en of in het geschiedenisonderwijs wel of niet de martelaren van Gorkum behandeld worden – een heel cruciaal punt – kom je aan de vrijheid van onderwijs. Gezien echter de filosofie over het vaststellen van het eindniveau – een goed, liefst landelijk examen en een grote vrijheid voor de scholen om daar naartoe te werken – hebben wij daar nauwelijks veel problemen in gezien. Het staat er niet uitvoerig, maar dit is de manier waarop wij in feite niet op artikel 23 zijn gestuit.

De **voorzitter**: Hiermee zijn wij aan het einde gekomen van dit gesprek. Hartelijk dank wederom voor het delen van de ervaringen en inzichten.



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Woensdag 21 november 2007

**Gesproken wordt met de heer mr. drs. H.J.M. Hoefnagel**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier) en mevrouw Boeve (adjunct-griffier).

De **voorzitter**: Goedemiddag, mijnheer Hoefnagel. Welkom bij de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor hebt gegeven aan de uitnodiging voor dit openbare gesprek. U was sinds 1986 algemeen secretaris van de Onderwijsraad, in de periode waarin de heer Knoers voorzitter was. Wij hebben vanochtend al gesproken met de heer Schuyt, die vanuit de WRR heeft geadviseerd over de basisvorming. Dat leidde in 1987 tot het wetsvoorstel basisvorming van toenmalig minister Deetman. Daarover heeft uw Onderwijsraad, als ik het zo mag zeggen, advies uitgebracht. Graag staan wij in dit gesprek stil bij dit advies, de visie van de Onderwijsraad op de basisvorming, en meer in het algemeen de rol en de plaats van de Onderwijsraad in het onderwijsbeleid. In de komende weken, zeg ik er ter informatie bij, spreken wij ook nog een oud-voorzitter en de huidige voorzitter van de Onderwijsraad. De Onderwijsraad komt dus nog een paar keer terug.

Ik geef voor dit gesprek graag het woord aan de heer Van Bochove en de heer Dibi.

De heer **Van Bochove**: Mijnheer Hoefnagel, kunt u in het algemeen iets vertellen over de functie en de samenstelling van de Onderwijsraad in de jaren tachtig en negentig.

De heer **Hoefnagel**: De Onderwijsraad bestaat vanaf 1919 en heeft met name in de jaren tachtig en negentig een vehemente rol gehad, ook in het kader van de onderwijsvernieuwingen die sinds die tijd aan de orde zijn geweest. De Onderwijsraad is qua type een reactief adviesorgaan. Dat houdt in dat de Onderwijsraad werd en wordt verondersteld te reageren op beleidsvoornemens. Wanneer beleidsvoornemens voldoende valide zijn om ze tot beleid te maken, is het conform artikel 23 van de Grondwet gebruikelijk dat ze worden omgezet in formele

wetten, algemene maatregelen van bestuur en allerlei afgeleiden daarvan. In de tweede fase, wanneer het komt tot wetsvoorstellen, wordt de Onderwijsraad gehoord omtrent onderhavig wetsvoorstel of algemene maatregel van bestuur. Dat is het begrip reactief. Bij de WRR gaat het meer om initiërende adviezen. Dat houdt in dat de desbetreffende regering, of bewindslieden daarbinnen, zich meer inhoudelijk laat adviseren, in de trant van: WRR, wij hebben een probleem, geef eens aan wat u daarvan vindt. Dat is meer ontwikkelingswerk, zoals universiteiten en andere onderzoeksinstituten dat doen. Dat deed de Onderwijsraad in die tijd niet, omdat hij geen beleidsinitieërende functie had.

Een tweede kenmerk van de Onderwijsraad is, dat het een finaal adviesorgaan is. Bij beleidsvoornemens is het wijs om het betrokken veld daarbij te betrekken. Met name bij onderwijs is dat belangrijk, omdat feitelijk niet de minister onderwijs geeft, maar de scholen – dat kunnen zowel openbare als bijzondere scholen zijn waarvoor de wetgever deugdelijkheidszeisen c.q. bekostigingsvoorwaarden opstelt – en de aanwezige docenten moeten het onderwijs waarmaken. In dat kader is het wijs om het onderwijsveld te horen; de besturen, de leraren of de ouders. Dat was voor het voortgezet onderwijs destijds geregeld in artikel 3 WVO. Nadat de betrokken bewindspersonen in casu de minister of staatssecretaris van Onderwijs die een beleidsvoornemen had, de velden had gehoord, kwamen al die adviezen bij de Onderwijsraad, zodat de Onderwijsraad wist hoe het desbetreffende veld over een beleidsvoornemen dacht.

De heer **Van Bochove**: Moet ik mij de Onderwijsraad dan voorstellen als een gezelschap heren en dames die deskundig zijn en een oordeel vormen? Hoe zit dat in elkaar?

De heer **Hoefnagel**: Voordat wij een finaal opstelden omtrent een beleidsvoornemen, wisten wij hoe er in het veld over dat onderwerp werd gedacht. Wat betreft het voortgezet onderwijs kende de Onderwijsraad een afdeling Algemeen vormend onderwijs en een afdeling Beroepsonderwijs, met ieder een eigen afdelingsvoorzitter. Bij de basisvorming waren beide afdelingen betrokken. Die hebben zich een oordeel gevormd over onderhavig wetsvoorstel. In die afdelingen zaten praktijkdeskundigen, dus docenten uit het desbetreffende onderwijs, alsook directeuren van scholen, en daarnaast theoretici: hoogleraren onderwijskunde. Bij de afdeling

Beroepsonderwijs zaten ook mensen uit het bedrijfsleven, om te kunnen beoordelen of een voorstel uitvoerbaar was en relevant voor de beroeps

De heer **Van Bochove**: U zegt: in goed samenspel met het ministerie. Wat moet ik mij daarbij voorstellen? Stemde u regelmatig met de ambtenaren af, hoe deed u dat?

De heer **Hoefnagel**: Ik bedoelde dat vooral praktisch. De minister zit meestal onder tijdsdruk, en dan werd met ons overlegd binnen welke termijnen wij dat advies konden leveren. Dat soort dingen.

De heer **Van Bochove**: En in welke richting het advies moest gaan?

De heer **Hoefnagel**: Nee, binnen welke termijn het binnen moest zijn. De Onderwijsraad was onafhankelijk en had in wezen niets met het denken van het ministerie en de minister te maken.

De heer **Van Bochove**: Er werd ook geen invloed uitgeoefend? De ministers deden ook geen pogingen.

De heer **Hoefnagel**: Dat wil ik niet ontkennen. Als het wat moeilijk was werden wij wel eens op het ministerie gevraagd, bij de bewindspersonen dan wel bij de directeuren-generaal die erover gingen. Dan werd van die kant op zijn minst een inspanning gepleegd om nog eens aan te geven waarom de bewindspersoon vond wat hij vond of om verduidelijking te geven, zodat wij op niet mis te verstane informatie ons oordeel konden geven. Maar nogmaals, in ons denken zelf waren wij volledig onafhankelijk, en zijn wij altijd onze eigen gang gegaan. Ook al was er soms sprake van maatschappelijke of ministeriële druk, wij hebben altijd gezegd: dit is goed onderwijs en daar staan wij voor. Wij zijn ook geen orgaan dat gericht is op onderwijsvernieuwing, maar meer op onderwijsverbetering. Dat houdt in: handhaven van goede kwaliteit dan wel kwaliteit verbeteren.

De heer **Van Bochove**: U was ontvankelijk voor de input van de kant van de ambtenaren en de minister, maar u behield uw onafhankelijke oordeel?

De heer **Hoefnagel**: Ja. Wij wilden ook bewust niet op het ministerie zitten, om die onafhankelijkheid goed te onderstrepen.

De heer **Van Bochove**: Vonden de benoemingen in de Onderwijsraad plaats op basis van coöptatie, koos u elkaar uit, deed de minister dat?

De heer **Hoefnagel**: Een afdeling bestond uit tussen de tien en vijftien personen. Afhankelijk van het profiel werd in het veld of in de wetenschap gekeken of iemand voorradig was. Het ging niet alleen over deskundigheid, het had ook een politieke dimensie. Het denken over onderwijs wordt immers ook bepaald door levensbeschouwelijke en politieke inzichten. In dat kader werd er ook naar gestreefd om binnen de Onderwijsraad de onderscheiden levensbeschouwelijke, godsdienstige en politieke richtingen adequaat vertegenwoordigd te hebben; op hoofdlijnen, want je kunt natuurlijk niet met alle categorieën rekening houden. Ook werd ernaar

gestreefd de verschillende stromingen binnen het onderwijs erbij te betrekken. Te denken valt aan de antroposofie, montessori, dalton, et cetera. En daarnaast was het belangrijk iemand te hebben die als generalist het hele veld van algemeen vormend onderwijs en beroeps-onderwijs overzag, of mogelijk nog breder.

De heer **Van Bochove**: Wie zocht die mensen dan uit?

De heer **Hoefnagel**: De Onderwijsraad had een profiel. Nadat het college van voorzitters van de Onderwijsraad had besloten een bepaald persoon voor te dragen, ging het voorstel naar de minister. De minister legde dan de beoogde benoeming voor aan de Kroon, waarna een KB-benoeming volgde. De minister kon ook zeggen: die persoon willen wij niet. Wij hebben echter nooit meegemaakt dat de minister een door ons voorgedragen persoon niet voor benoeming bij de Kroon heeft voorgedragen. Dat is dus altijd harmonieus gegaan. Wat dat betreft moet ik zeggen dat de bewindslieden altijd de onafhankelijkheid van de Onderwijsraad in acht hebben genomen, ook waar het ging om te benoemen personen.

De heer **Van Bochove**: U zei zo-even dat de Onderwijsraad vooral reactief was. U gaf aan het slot van het hele traject een advies. Waren die adviezen altijd gevraagd, of ook ongevraagd?

De heer **Hoefnagel**: Meestal gevraagd. Eerlijk gezegd probeerden sommige bewindslieden ons wel eens te passeren als zij dachten dat de Onderwijsraad wel eens een negatief advies zou kunnen uitbrengen, en het om een ondergeschikt onderwerp ging dat niet expliciet in de wet geregeld was. Meestal stond in de onderwijs-wetgeving: 'gehoord de Onderwijsraad'. Als dat er stond, en wij vonden dat nodig en de minister had ons over-hoopt of om wat voor reden dan ook vergeten, dan trokken wij zelf wel aan de bel om te zorgen dat een adviesaanvraag bij de Onderwijsraad kwam. In zijn algemeenheid werden hoofdlijnen van beleid, beleidsvoornemens en wetvoorstellen zonder meer aan de Onderwijsraad voorgelegd.

De heer **Van Bochove**: Kunt u een voorbeeld geven van een moment waarop de minister of de staatssecretaris tegen de Onderwijsraad zei: jullie moeten in jullie advisering wel daar en daarmee rekening houden? Of dat jullie werden uitgenodigd om er nog eens een keer over te praten en er werd gezegd: er komt een advies aan, kunnen jullie daar en daarmee rekening houden?

De heer **Hoefnagel**: Bij alle vehemente ontwikkelingen werd wel eens een poging gedaan om leden van de Onderwijsraad, meestal de voorzitter en de secretaris, op het ministerie te krijgen, of zij kwamen bij ons, om het een en ander uit te leggen. Maar nogmaals, dat had zowel een procedurele als een inhoudelijke kant: waar gaat het over, dit vinden wij de hoofdzaken en wij hopen dat wij een advies krijgen waar wij mee verder kunnen.

De heer **Van Bochove**: U houdt nu een algemeen betoog. Ik vroeg u om een concreet voorbeeld.

De heer **Hoefnagel**: Ongetwijfeld is dat bij alle hoofdlijnen van beleid aan de orde geweest. Er was altijd een kort overleg over een beleidsvoornemen, ook inhoudelijk. Dan

schroomden bewindslieden of de betrokken directeuren-generaal niet om ons op zijn minst te informeren, en het liefst ook nog te beïnvloeden.

De heer **Van Bochove**: Gebeurde dat eigenlijk bij alle adviezen die u uitbracht?

De heer **Hoefnagel**: Ja. Althans, als het hoofdlijnen waren.

De heer **Van Bochove**: Dat begrijp ik. Dat heeft u zo-even gezegd, maar het is goed dat u dat nog even stipuleert. Medio jaren negentig kwam de positie van alle adviserende organen ter discussie te staan. Wij kennen de Herzieningswet uit 1996, ook wel de Woestijnwet genoemd. Die bracht het aantal adviescolleges drastisch terug. In 1995 veranderde er ook wat voor de Onderwijsraad. De verplichte advisering werd afgeschaft. Kunt u aangeven wat deze wetten, die nieuwe sturingsfilosofie, betekenden voor het functioneren en de samenstelling van de Onderwijsraad?

De heer **Hoefnagel**: De Onderwijsraad had toentertijd ongeveer negentig leden. Die waren ondergebracht in zes afdelingen: de afdeling primair onderwijs, het voortgezet onderwijs dat bestond uit twee afdelingen, algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs. Dan was er het vervolgonderwijs, waarbij men terecht onderscheid maakte tussen hbo en wo; die hadden ieder een eigen afdeling. Tot slot was er nog een afdeling Verzorgingsstructuur, waarbij u moet denken aan landelijke pedagogische centra, Cito, enz. Voor alle aspecten van onderwijs was er dus een aparte afdeling. Het College van Voorzitters zorgde voor een zodanige coördinatie dat er tussen afdelingen overlegd werd.

De heer **Van Bochove**: Dat verdween allemaal?

De heer **Hoefnagel**: Dat verdween allemaal. Er moest voortaan geadviseerd worden op hoofdlijnen, hetgeen door de Onderwijsraad en ook door mijzelf zeer werd betreurd. Want het kan wel gaan om hoofdlijnen, maar een wet heeft ook concrete voorstellen die uitvoerbaar moeten zijn. Hierbij denk ik aan de uitvoerbaarheid van het voorgenomen beleid, en ook aan toetsing. Alle aspecten van artikel 23 Grondwet, zoals de deugdelijkheid die door de overheid goed geregeld moet zijn. Hoe zit het met de lerarenopleidingen waar de overheid toch een primaire verantwoordelijkheid voor heeft, hoe zit het met de bekostiging? Dan was ieder keer de vraag: wat zijn hoofdzaken en wat zijn bijzaken. De net genoemde aspecten zijn altijd hoofdzaken, wat mij betreft, in die zin dat verbetering van het onderwijs vele facetten heeft, en dat was moeilijker te toetsen in de nieuwe situatie, omdat de Onderwijsraad toen met name wat betreft de praktische dimensie veel minder know how had om dat allemaal en detail goed te beoordelen. Nogmaals, wetgeving luistert heel nauw. Tegenwoordig is de wetgeving wat ruimer geformuleerd. Dan is het goed om op al die terreinen deskundigen te hebben, zodat ze kunnen voorzien wat de consequenties voor de onderwijspraktijk zijn en in welke mate er sprake is van een onderwijsverbetering.

De heer **Van Bochove**: Ik onderbreek u even. Niet uit gebrek aan respect, maar omdat wij proberen in deze

vijftig minuten een aantal onderwerpen aan de orde te stellen.

De heer **Hoefnagel**: Ik wil graag nog één ding zeggen. Het ging bij de herziening van het adviesstelsel over het zogenaamde primaat van de politiek. De Onderwijsraad heeft zich in dat opzicht altijd voorbeeldig gedragen. Wij zijn niet meer en niet minder dan een eenvoudige, onafhankelijke adviseur, wij hebben de politiek nooit voor de voeten gelopen. Wij konden hoogstens zeggen dat wij het onderwijskundig gezien of vanwege haalbaarheid niet juist vonden wat de politiek bedacht had. Dat was toen het hoofdargument. Toen is ook niet alleen het onafhankelijk advieswezen aangetast, maar is bijvoorbeeld ook artikel 3 verdwenen – volgens mij was dat in de tijd van Wallage en Netelenbos – waarmee in de wet geregeld werd op basis waarvan het veld gehoord werd. Dat was niet alleen vanwege de legitimering van een beleidsvoornemen maar ook voor de uitvoerbaarheid een belangrijke factor. Beide veranderingen zijn door de Onderwijsraad zeer betreurd.

De heer **Van Bochove**: Zou je kunnen zeggen: het oude systeem was heel democratisch, want negentig personen konden geweldig met elkaar bakkeleien...

De heer **Hoefnagel**: Daar chargeert u wat. Bij een beleidsvoornemen van de Wet primair onderwijs waren er dat hoogstens tien tot vijftien personen bij betrokken uit de sfeer van besturen, ouders, docenten, verzorgingsstructuur en de universiteit.

De heer **Van Bochove**: Wij gaan even naar een ander punt. Al sinds de jaren vijftig probeert men te komen tot meer integratie van het voortgezet onderwijs. In 1975 presenteert Van Kemenade de Contourennota, later komt de nota Verder naar de basisschool, weer later het WRR-advies met het daaruit voortvloeiende voorstel van minister Deetman over de basisvorming. Kunt u aangeven welke positie de Onderwijsraad in dezen innam? En kunt u in uw antwoord ook betrekken wat de Onderwijsraad van het WRR-advies vond?

De heer **Hoefnagel**: Met name naar aanleiding van de Contourennota van Van Kemenade, de middenschoolnota, was er in de negentiger jaren in het maatschappelijke bestel een zekere onrust ontstaan bij een aantal mensen. Ook in het onderwijsveld was dat zo, met name omdat het onderwijsveld redelijk links is. Daar is niets mis mee. Dat is ook een stuk engagement. Het zou toch goed zou zijn volgens deze stroming om het egalitaire denken in de maatschappij dat toen was ontstaan ook in en via het onderwijs te bevorderen. Wat dat betreft was de in mijn ogen uitstekende Mammoetwet en met name artikel 5 WVO daaruit een sta-in-de-weg. Artikel 5 zegt dat er verschillende typen leerlingen zijn met verschillende schoolsoorten. Er wordt onderscheid gemaakt tussen enerzijds voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, mavo, havo, vwo als algemeen vormend onderwijs en het beroepsonderwijs anderzijds. Om het egalitaire onderwijs dat werd nagestreefd vorm te geven, was artikel 5 van de Mammoetwet een lastig gegeven, want dat ging uit van homogene groepen. Nu kunnen er binnen een homogene groep in één klas op een gymnasium of op een lbo-school ook nog tien verschillende variëteiten en leervermogens zitten, maar in ieder geval is dan sprake van een zekere

homogenisering van leervermogen, motivatie en beroepsoriëntatie. Dat is niet zomaar, dat is vooral gedaan om te zorgen dat leraren adequaat onderwijs kunnen geven. Er is in die tijd veel onderzoek gedaan naar dbk (differentiatie binnen klassenverband). Denk aan de mavo-projecten die destijds veelal door het KPC onderzocht zijn, waarbij toen bleek dat leraren binnen een zogenaamde homogene groep hun handen vol hadden om onderwijs te verzorgen conform de doelstellingen van het desbetreffende onderwijstype. Nogmaals, het is mooi om een grote variëteit aan leerlingen te hebben, zodat zij zich aan elkaar kunnen optrekken – met name de zwakkere aan de sterke – maar dat was voor de meeste leraren niet doenlijk. Dus hoe ideaal zo'n idee ook is, dat was niet te realiseren. Dat was het moeilijke punt. Er is eerst gepoogd dat met de Contourennota midden-school te realiseren, maar daar was geen politieke meerderheid voor. Toen zijn in de jaren tachtig ik dacht CDA en VVD, Deetman en Ginjaar-Maas met het voorstel van de basisvorming gekomen, om vorm te geven aan dat maatschappelijk verlangen, voor zover dat verlangen er maatschappelijk was. Dat is vervolgens door de WRR van een wetenschappelijke legitimering en argumentatie voorzien.

De heer **Van Bochove**: Dat klinkt enigszins cynisch.

De heer **Hoefnagel**: Laat ik het even toelichten. Ik vind dat de WRR een knap stukje werk heeft geleverd, met name waar het gaat om de wetenschappelijke analyse van het maatschappelijk bestel in die tijd en de consequenties die deze zou moeten hebben voor het voortgezet onderwijs. Daar niets dan goeds over. Het is ook heel moeilijk dingen te ontwikkelen, eerlijk gezegd soms moeilijker dan reactief te reageren. Dus wat dat betreft: alle lof voor de WRR.

De heer **Van Bochove**: Waardering van uw kant?

De heer **Hoefnagel**: Absoluut. Alleen, in de WRR zitten hooggeleerden, het zijn geen mensen die weten hoe het er in de praktijk van alledag op een school aan toegaat. Die weten niet wat er met die leerlingen gebeurt en wat voor niveaueverschillen er zijn en de consequenties daarvan voor de leerstof. Dat was wel globaal aangegeven, maar niet dusdanig uitgewerkt dat je kunt zeggen dat een lbo of een gymnasium of een basisschool er wat mee kon. Dat aspect was onvoldoende uitgewerkt, maar ik had eerlijk gezegd ook niet anders verwacht. Een tweede punt was dat in het wetsvoorstel voor de basisvorming niet precies was aangegeven wat de bewindslieden wel en niet overnamen van het WRR-advies. Nogmaals, met de algemene analyse was niets mis, maar wat precies allemaal werd overgenomen, was in het wetsvoorstel niet helder aangegeven. De Onderwijsraad heeft met plezier kennis genomen van het WRR-voorstel, maar heeft met de wetgever te maken. Die bepaalt wat er gebeurt, en niet de WRR. Dat is maar goed ook.

De heer **Van Bochove**: Over de invoering van de basisvorming was u nogal kritisch in uw rapport.

De heer **Hoefnagel**: Ja en in mijn ogen terecht. Er is toch sprake van een soort inconsistentie in denken. Je wilt enerzijds goede kwaliteit in het onderwijs – wij vinden dat

gelukkig steeds belangrijker – anderzijds was er een soort streven naar vorming van egaliteit, te bereiken via die heterogene groepsamenstelling. Omdat wij als deskundigen op gebied van onderwijs weten dat het ideaal mooi is, maar dat het moeilijk te realiseren is en ten koste gaat van de kwaliteit, hebben wij daar heel kritisch naar gekeken, te meer omdat het wetsvoorstel op een aantal punten heel onduidelijk was. Ik denk aan de invoeringstermijnen en met name aan de conditionering. Docenten moeten daar goed op worden voorbereid, onder andere met nascholing. Er moeten nieuwe leerpakketten gemaakt worden. Ook financieel was niet helemaal helder wat er moest gebeuren. Omdat die voorwaarden onvoldoende helder waren geformuleerd, hebben wij gezegd: wij geven u, minister, in overweging het wetsvoorstel te heroverwegen, maar houdt u vast aan de voorstellen, dan hebben wij een aantal remediërende opmerkingen te maken, in de veronderstelling dat u het dan zo doet dat het onderwijs het minst geschaad wordt.

De **voorzitter**: Is in die periode nu wel of niet gezegd dat de Onderwijsraad, tegen basisvorming was? Ik vraag dat omdat daar toch verwarring over is. U heeft voorstellen gedaan tot wijziging, maar hoe keek u eigenlijk aan tegen de basisvorming? Ik vraag dat ook omdat u net zei dat u de politiek nooit voor de voeten heeft willen lopen. Stel dat dat niet uw basishouding was geweest, had u dan niet onverfroren moeten zeggen: wij zijn niet voor het principe, idee of concept van de basisvorming? Die uitspraak hebben wij niet zo helder kunnen aantreffen. Had dat te maken met het feit dat u de politiek niet voor de voeten wilde lopen?

De heer **Hoefnagel**: Wij zijn een adviesorgaan van de regering c.q. wetgever en als die iets wil, dan vind ik het normaal dat je tracht mee te denken, zij het kritisch, en aangeeft wat wel en niet kan. Er zaten best positieve kanten aan de basisvorming, maar het geheel was toch dusdanig dat wij vonden dat de kwaliteit van het onderwijs er niet beter van werd. Met name de lbo-leerlingen zouden er naar ons gevoel de dupe van worden. Daarom hebben wij ook van een aantal passages in het advies gezegd: beste minister, heroverweeg dat, en als u op die punten geen helderheid verschaft, is het misschien beter het hele voorstel in te trekken.

De heer **Dibi**: Voor wij daar wat dieper op ingaan, wil ik even terugkomen op iets wat u eerder heeft gezegd, want dat intrigeert ons. U zei dat door bewindslieden op zijn minst wel eens een poging werd gedaan om de Onderwijsraad te beïnvloeden. U heeft ook iets gezegd over de politieke benoemingen in de Onderwijsraad. Kunt u een moment noemen waarop een bewindspersoon echt moeite had met een advies van de Onderwijsraad en een onderdeel daarvan wilde blokkeren?

De heer **Hoefnagel**: Onze adviezen hadden in het algemeen een zorgelijke c.q. kritische en soms ook negatieve toon. U zult begrijpen dat iedere bewindspersoon die wat wil en van zijn hoogste adviesorgaan een negatief advies krijgt, dat lastig vindt en zich afvraagt hoe hij dat nu verkocht krijgt aan de Kamer, met name een Kamer waarin veel oppositie is. In dat opzicht bestond er wat mij betreft een soort haat-liefdeverhouding tussen de Onderwijsraad en het ministerie van Onderwijs. Daar dachten ambtenaren dat zij het ei van Columbus hadden

uitgevonden en dan kwam er een adviesorgaan even zeggen dat er niets of niet veel van deugde of dat het op een aantal punten anders zou moeten.

De heer **Dibi**: Dat begrijp ik en dat heeft u ook meermalen gezegd. U veralgemeniseert het daarmee. Ik wil proberen een helder beeld te krijgen van hoe dat speelveld eruit zag. Dan zou het goed zijn om een concreet voorbeeld te hebben. Minister Deetman volgde het advies van de WRR bijna letterlijk op. U kwam met een advies dat zeer kritisch was. Komt minister Deetman dan op bezoek bij de Onderwijsraad om te proberen dingen uit het advies te halen?

De heer **Hoefnagel**: Ja. Zoiets van: ik begrijp dit niet goed, of ik zie dat toch anders. Dan ontstond er een argumentatieve dialoog, maar dat bracht niet altijd de oplossing. Hij probeerde ons dan wel te overtuigen. Als het ging om het advieswezen als zodanig was Deetman volgens mij van mening dat wij eerder de Kamer adviseerden dan de bewindspersonen. Dat was typisch een standpunt van Deetman, misschien ook omdat hij het maar lastig vond altijd de hete adem van zo'n Onderwijsraad in de nek te voelen. Ik heb met hem daar overigens nooit over gesproken.

De heer **Dibi**: Nu hebben wij in ieder geval een concreet voorbeeld.

De heer **Hoefnagel**: Ik hoorde ook ambtenaren wel eens zeggen: de Onderwijsraad is een gestold, conservatief adviesorgaan, dat alleen maar wil behouden wat goed is en nooit iets wil vernieuwen. Dat soort opmerkingen kwam ons wel eens ter ore.

De **voorzitter**: Was dat terecht?

De heer **Hoefnagel**: Dat vond ik niet. Wij hebben naar eer en geweten als deskundigen geoordeeld. Nogmaals, ik kan begrijpen dat men met modder gaat gooien als men teleurgesteld is en dan zegt: die club denkt niet mee met ons. Ik vind dat overigens een gezonde verhouding tussen een adviesorgaan en de beleidsmakers.

De heer **Dibi**: Uw advies was nogal kritisch: er waren te veel vakken, de invoeringstermijn van tien jaar was onhaalbaar en de structuur werd wel degelijk doorbroken. U zei net ook dat u de analyse van het maatschappelijk probleem door de WRR heel erg degelijk onderbouwd vond, maar dat de WRR niet zo goed op de hoogte was van wat er speelde op scholen en van de niveauverschillen van kinderen. Toch werd in uw advies gesproken over één eindniveau. Hoe rijmt u dat met die individuele differentiatie?

De heer **Hoefnagel**: Dat heeft meer oorzaken, maar een van de hoofdoorzaken is toch, dat er bij twee niveaus de neiging is om het hoogste niveau te verlagen, om te zorgen dat alle leerlingen door het desbetreffende onderwijsaanbod komen zonder te stranden. Daarom wilden wij één behoorlijk niveau. Dat is controleerbaar en helder, terwijl dat niet het geval is als je met twee of drie niveaus gaat werken zonder dat daaraan een duidelijke schoolstructuur ten grondslag ligt. Dat heeft ook te maken met de taak van de overheid. De overheid ziet toe op minimale deugdelijkheidseisen. Meerdere niveaus is voor

de overheid moeilijk uitvoerbaar en controleerbaar, temeer daar de interne differentiatie een zaak van de school is. Wij moeten zorgen dat de overheid één niveau goed controleert. In dat kader hebben wij ook een pleidooi gehouden voor een grotere vrije ruimte voor de scholen zelf, 50%, om daarmee op niveau meer te kunnen differentiëren, afhankelijk van het type leerlingen en het daarmee gepaard gaande niveau van de docenten. Zonder dat de deugdelijkheid door de wetgever is aangetoond, zijn er brede scholengemeenschappen ontstaan, waarbij de ene school meer voortkwam uit de havo/vwo-sector en de andere meer uit de lbo-sfeer. Een ander punt was, dat wij op dat moment niet goed wisten waar het allemaal naar toe ging. Het was zo vaag allemaal. Wij dachten: dan is er in ieder geval één niveau waarop we elkaar kunnen aanspreken, in de veronderstelling dat ook de eindtermen goed wettelijk geregeld zijn. Later hebben deze verschillende benamingen gekregen, maar een goede regeling is er niet gekomen. Dat hing ook samen met een basisidee van de basisvorming: alle leerlingen krijgen eenzelfde onderwijsaanbod. Wij weten dat dat bij de leerlingen verschillend uitpakt, zelfs als het onderwijsaanbod hetzelfde zou zijn. Kinderen zijn verschillend. Ze zijn wel gelijkwaardig maar niet gelijk. Dat is een menselijk gegeven waar ook de onderwijswetgever meer rekening mee had moeten houden.

De heer **Dibi**: U wilde 50% vrije ruimte, u wilde een invoeringstermijn van meer dan tien jaar om aan alle voorwaarden te voldoen, u wilde minder vakken en u wilde geen structuurdoorbraak.

De heer **Hoefnagel**: Minder vakken met name voor het lbo. Er werd een tweede moderne vreemde taal verplicht gesteld. Dat was vanuit de WRR en ook vanuit de maatschappij ideaaltypisch wel gewenst. Want je moet zelf instructies kunnen lezen, dus op zijn minst Engels of een andere taal kunnen lezen. Dat vinden wij op zich heel normaal, maar dat moet die leerling wel waar kunnen maken. Wij hadden echter de zorg dat een aantal leerlingen daar niet in zou slagen.

De heer **Dibi**: U had grote bezwaren, u wist niet waar het allemaal naartoe ging, het was allemaal zo vaag. Eigenlijk moet je hieruit concluderen dat u tegen de basisvorming was.

De heer **Hoefnagel**: Dat gaat te ver. Ik had mij kunnen voorstellen dat een bepaald idee van basisvorming ook voor de Onderwijsraad acceptabel was geweest als het uitvoerbaar was geweest. Maar dit werd veel te gemakkelijk voorgesteld. Het was een soort compromis, waarbij te weinig rekening werd gehouden met de haalbaarheid in de schoolpraktijk. Compromissen zijn misschien politiek wel aardig, omdat je op die manier misschien voorlopig van een maatschappelijk discussie af bent, maar het onderwijs is ons te lief. Voor de kinderen op de scholen hebben wij een te grote verantwoordelijkheid om die op te offeren aan een politiek compromis.

De heer **Dibi**: Hoopte u misschien dat door het advies van de Onderwijsraad een zo grote weerstand zou ontstaan tegen de basisvorming, dat die er niet zou komen?

De heer **Hoefnagel**: Wij hadden het waarschijnlijk niet erg gevonden als de basisvorming in de voorgestelde

vorm niet was doorgedaan en de feiten bewijzen achteraf ons gelijk. Dat zie je trouwens met meer adviezen van de Onderwijsraad, hoe conservatief en weet ik wat wij soms ook genoemd zijn. Als alle bewindslieden naar de adviezen van de Onderwijsraad hadden geluisterd, weet ik zeker dat wij nu niet hier hadden hoeven zitten. Dan hadden wij beter onderwijs en meer gemotiveerde docenten en hopelijk ook beter opgeleide docenten gehad, want dat laatste begint langzamerhand toch wel een punt van zorg te worden, zowel in kwantitatief als in kwalitatief opzicht.

De heer **Dibi**: De heer Schuyt zei ook dat men beter naar hem had moeten luisteren en dat dan bepaalde dingen niet verkeerd waren gegaan. Maar zo gaan die dingen niet altijd.

U was ook van mening dat de structuur met het WRR-advies en het wetsvoorstel niet gehandhaafd zou blijven. Kunt u dat toelichten?

De heer **Hoefnagel**: Enerzijds werd in het wetsvoorstel gezegd dat artikel 5, dat over de structuur gaat, gehandhaafd werd. En vervolgens komt er één onderwijsaanbod. Dan handhaaft je de structuur dus niet. De essentie van artikel 5 is immers: homogene groepen met een gedifferentieerd onderwijsaanbod per schooltype. Basisvorming betekent daarentegen één onderwijsaanbod. Dan kun je wel zeggen dat artikel 5 in de wet gehandhaafd blijft, maar de groepssamenstelling in het onderwijs werd toch meer gedifferentieerd. Dan moet je kiezen of kavelen. Wij hebben gezegd: beste minister, gij zegt dat artikel 5 gehandhaafd blijft, maar als wij naar de andere voorstellen kijken, zien wij dat er wel degelijk ruimte komt voor heterogene groepen. Dus dan handhaaft u artikel 5 niet. U moet immers ook helder zijn in wetgeving. U kunt wel zeggen dat anders het compromis met de VVD onder druk komt te staan, maar daar hebben wij geen boodschap aan. Voor ons is belangrijk te weten wat het zou worden, het een of het ander? Maar voorkomen moet worden dat het onderwijs slechter wordt.

De **voorzitter**: Ik begrijp het nog niet. De structuurdiscussie was toen, en is nog steeds politiek zeer beladen in het onderwijs. Artikel 5 verbood toch heterogene groepen niet? Ik begrijp niet wat het al dan niet afschaffen van artikel 5 te maken heeft met uw conclusie dat er wel werd ingegrepen in de structuur.

De heer **Hoefnagel**: De essentie van artikel 5 van de WVO is toch dat er verschillende levels van leervermogen en belangstelling zijn die tot uiting komen in vijf verschillende met ieder een eigen onderwijs- en vormingsaanbod en een eigen schoolcultuur. Als er dan een ander schooltype komt en er bredere scholengemeenschappen komen – in de veronderstelling dat die schooltypen dan meer naar elkaar toegroeien – dan betekent dat toch een aantasting van artikel 5?

De **voorzitter**: Artikel 5 sprak zich toch niet uit tegen de vorming van brede scholengemeenschappen? U geeft wel een bepaalde interpretatie van artikel 5, maar ik begrijp het verband niet.

De heer **Hoefnagel**: Binnen een grote scholengemeenschap kan een gymnasium naast een lbo bestaan, maar

wat is de zin daarvan? Schaalvergroting heeft immers vele nadelen. Maar de bedoeling was juist dat het onderwijsaanbod meer eenduidig zou worden, dat alle leerlingen in de beginfase van het voortgezet onderwijs, in de eerste fase vo, eenzelfde onderwijsaanbod zouden krijgen op één of twee levels. Dat was toch de essentie van de middenschool en vervolgens alle afgeleiden ervan, of we dat nou basisvorming of wat anders noemen? Maar als je spreekt over twee levels, zijn dat per definitie minder levels dan de vijf of zes levels die we kennen in artikel 5 van de WVO, zowel qua structuur van de schooltypen, als onderwijsinhoudelijk. Want dat ligt in elkaars verlengde. Er wordt wel eens onderscheid gemaakt tussen structuur en inhoud, maar artikel 5 heeft natuurlijk ook een inhoudsdimensie, zowel naar de begaafdheden van de leerlingen, hun belangstelling en hun leervermogen enerzijds, en het daarmee gepaard gaande onderwijsaanbod anderzijds. Dat moet afgestemd zijn op het leervermogen van de leerlingen, anders bereik je de leerlingen niet en kun je niet systematisch goede kennis- en vaardigheidsoverdracht plegen. Dat is toch het uitgangspunt. Ook de leerstof moet daar didactisch op aangepast zijn en die is bij een lbo-leerling en een lbo-school heel anders dan in het avo en de verschillende lagen daarbinnen. Dat grijpt toch in elkaar. Daar werd veel te gemakkelijk over gedacht.

De **voorzitter**: De heer Schuyt heeft ons vanochtend uitgelegd dat het heel wel mogelijk is om de basisvorming binnen het bestaande idee van een categorale indeling van scholen in te voeren en daarbij te differentiëren in verdieping, aansluitend bij de groep leerlingen in de klas. Hij gaf het voorbeeld van Spinoza in de huidige geschiedenis canon. De een leert wie Spinoza was, de ander iets meer over de context en geschiedenis en een derde leert nog meer, over zijn ideeën en het debat dat die opleverden. Of vindt u dat te eenvoudig geredeneerd?

De heer **Hoefnagel**: Nee. Dat kan in avo-scholen, in een gymnasium of een andere avo-school, en daar is niets mis mee. Je kunt geschiedenis leren aan de hand van de middeleeuwen en aan de hand van de contemporaine geschiedenis; dat is een kwestie van keuzen en ook de belangstelling van leerlingen en de keuze van de docent.

De **voorzitter**: Maar de consequentie van zijn redenering was, dat het op zich niet nodig was de structuur van het onderwijs overhoop te halen voor de invoering van de basisvorming. Dat kon binnen de huidige scholen, ook binnen de categorale indeling, en in zekere zin dus – voor zover ze bestonden – binnen homogene groepen. Ik begrijp dan niet wat uw bezwaar was, want uw redenering was: dat gaat wel degelijk dwars door structuren heen.

De heer **Hoefnagel**: Het onderliggende idee was toch, dat de onderscheiden schooltypen meer naar elkaar toe zouden groeien? Het was toch het idee om sterkere en zwakkere leerlingen bij elkaar te zetten, om leerlingen die in eerste instantie voor het beroepsonderwijs gekozen hadden, bij avo-achtige leerlingen te zetten, zodat zij zich meer aan elkaar konden optrekken? Dat was een van de grondideeën omdat men dacht dat daar een maatschappelijke probleem lag?



De **voorzitter**: Wel bij de middenschool, maar niet zozeer in het voorstel van de WRR, zoals de heer Schuyt ons vanochtend heeft toegelicht.

De heer **Hoefnagel**: Nogmaals, wij kunnen het elkaar wel allemaal theoretisch uitleggen, maar de onderwijspraktijk is toch weerbarstiger. Dat blijkt wel uit de praktijk van het onderwijs: de basisvorming is in wezen toch ook een niet-haalbare zaak gebleken? Wat willen wij dan bereiken? Als wij al homogene groepen hebben en docenten hier hun handen aan vol hebben, hadden wij alle onderwijsvernieuwingen die heterogeniteit als uitgangspunt hebben niet hoeven realiseren.

De heer **Van Bochove**: In het conceptwetsvoorstel dat de heer Deetman uiteindelijk naar de Kamer stuurde, weerlegt hij met een verwijzing naar het regeerakkoord het advies van de Onderwijsraad, namelijk om de periode van basisvorming te beperken tot twee jaar, een substantiële vrije ruimte van 50% in plaats van 20% en eindtermen op één niveau. Dit doet geen recht aan hetgeen in het regeerakkoord is afgesproken, schrijft hij. En hij vindt dat het geen recht doet aan de inhoudelijke argumenten van de WRR. Maar, zo suggereert de minister, mogelijk snapt de Onderwijsraad iets niet. Er zal geen sprake zijn van heterogene instroom en groeperingen. De toelatingsregeling blijft gelijk, en er komen geen voorschriften voor het groeperen van leerlingen. Aldus de heer Deetman. Wat was de achtergrond van de keuze van de Onderwijsraad voor de eindtermen op één niveau?

De heer **Hoefnagel**: Daar hebben wij het al min of meer over gehad: omdat dat vanuit de overheid geredeneerd een heldere positie was en zou voorkomen dat het niveau te laag werd. Bij twee niveaus zou het laagste niveau makkelijk kunnen gaan schuiven. Bovendien kozen wij in tegenstelling tot de WRR voor twee jaar. Daarmee kon je de schade beperken. Een leerling moet immers ook nog een eindexamen halen aan het eind van de rit. Mocht een lbo-leerling na drie jaar eerste fase onvoldoende bagage hebben in kennis en vaardigheid, dan zijn er twee mogelijkheden: hij kan als zestienjarige het onderwijs verlaten en met een getuigschrift de deur uitgaan, zonder een diploma. Met twee jaar heb je in ieder geval nog de mogelijkheid een en ander te herstellen in het derde en vierde jaar. Dat was een van de redenen, omdat wij niet precies wisten waar je met de hele operatie uit zou komen. Hoe langer de basisvorming, hoe moeilijker het is om bij te sturen. Daarom zeiden wij: laten wij nou met twee jaar beginnen, dan kun je altijd nog redresseren en in de tweede fase, of het derde en vierde jaar, zorgen dat die leerlingen dusdanig voldoende beroepsonderwijs kregen dat zij met een diploma de deur uit gingen. Maatschappelijk stelt een getuigschrift niet veel voor, dat weet u zelf ook. Dat geldt ook voor de andere, avo-achtige opleidingen. Die kun je dan ook beter redresseren mocht onverhoopt blijken dat in de beginfasen grote lacunes ontstaan, waardoor je de aansluiting mist met de tweede fase en het vervolgonderwijs.

De heer **Van Bochove**: Uit het gebruik van de termen "herstel" en "redresseren" spreekt geen groot vertrouwen in wat er in de eerste twee jaar ging gebeuren.

De heer **Hoefnagel**: Het was niet gegarandeerd een geslaagde missie, te meer daar het een politiek compro-

mis was en een niet door het onderwijsveld gedragen compromis. Dat onderwijsveld was er toch redelijk buiten gehouden.

De heer **Van Bochove**: U heeft er zo-even ook al op gezinspeeld. De Onderwijsraad heeft in zijn rapport een aantal voorwaarden geformuleerd voor de invoering. Het rapport was daarin nogal scherp. U zou dit moeten doen, u zou dat moeten doen, als u het toch in gaat voeren moet u het zus of zo doen. Was de Onderwijsraad echt ongelukkig met wat wel of misschien niet werd gezegd over de invoering?

De heer **Hoefnagel**: Een van de aspecten was dat de vakken zouden worden opgeschoond. Omdat dat heel vaag was, konden wij moeilijk inschatten hoe die vakken zouden worden ingedikt en of het zodanig zou gebeuren dat zij ook nog te geven waren en te bevatten voor de leerlingen. Ik noem één voorbeeld. Je kunt zeggen dat de vakken maatschappijleer, geschiedenis en aanverwanten een zekere overlap kennen, net als bij andere vakken in de gammasfeer. Bij het vak verzorging was ook zoiets aan de orde, dat zou onder economie vallen waar het gaat om het consumentengedrag en onder biologie waar het gaat om de fysieke verzorgingskant. Dat was vaag. Vandaar dat wij het zo eenvoudig mogelijk wilden houden. Dan konden er zo min mogelijk ongelukken gebeuren.

De heer **Van Bochove**: Speelden ook voorwaarden over facilitering van kosten, van ruimten waarin gewerkt moest worden en dergelijke een rol?

De heer **Hoefnagel**: Ja. Daar werd vreselijk gemakkelijk over gedacht. Ik ben zelf oud-directeur van een lerarenopleiding. Om docenten daar goed voor te scholen moet er nogal wat gebeuren. Het invoeren van nieuwe vakken als informatica en dat soort zaken, vereiste bovendien nieuwe lokalen, aangepaste apparatuur, leerplannen, enzovoort. Daar werd onvoldoende aandacht aan besteed naar ons idee en ook te weinig geld voor uitgetrokken.

De heer **Van Bochove**: Ik heb nog één punt in dat verband: de termijn van invoering. De WRR noemde tien jaar, en de Onderwijsraad had daar toch een afwijkende opvatting over.

De heer **Hoefnagel**: In die zin, dat je uit een ander vaatje zou moeten tappen als je het in tien jaar wilde realiseren.

De heer **Van Bochove**: U vond dat er meer tijd nodig was?

De heer **Hoefnagel**: Ja.

De heer **Dibi**: Een ander onderwerp. Bij de invoering van de basisvorming werd een soort nieuwe werkvorm geïntroduceerd: het werken met procesmanagement. U heeft daar ook kritisch op gereageerd, want u vond het niet denkbeeldig dat van zo'n procesmanagement een sterk dirigistische en centralistische ontwikkeling zou uitgaan. Dan zou de afbakening van de ministeriële verantwoordelijkheid en die van het procesmanagement in het geding komen. Wat is uw visie op de invloed van het PMB op het invoeringsproces?

De heer **Hoefnagel**: Wij vinden dat de verhouding tussen overheid, ministerie van Onderwijs, wetgever en scholen helder moet zijn. Het was weliswaar procesmanagement, maar wat precies zijn taak was, was niet helder. Er werd gezegd dat de invoering in belangrijke mate een schoolaangelegenheid was, dus dat het dicht bij de school moest gebeuren. Het procesmanagement was echter een soort centrale, zeer bevlogen club mensen die in Den Haag of in Zoetermeer zetelden, maar niet dicht bij een school in Tietjerkstradeel of Maastricht. Dat was een tweede bezwaar dat wij zagen, omdat het proces daardoor onvoldoende gemanaged zou worden.

De heer **Dibi**: Gingen zij niet constant op bezoek bij scholen?

De heer **Hoefnagel**: Of regionale bijeenkomsten. Dat werd wel verondersteld, want als je niet weet wat in een school speelt, kun je een proces ook niet managen. Een derde punt was dat wij in die tijd een redelijk goed functionerende verzorgingsstructuur hadden: de landelijke pedagogische centra, de schoolbegeleidingsdiensten, Cito en SLO. Waarom werden die er niet bij betrokken? Er kwam ook nog een andere begeleidingscommissie om de hoek kijken, ik weet niet meer precies hoe dat zat. Kortom, een club van weliswaar bevlogen mensen, maar wij waren bang dat het te dirigistisch zou zijn. Mede omdat de scholen daar zelf niet voor gekozen hadden, dachten wij dat dat wel eens verkeerd uit zou kunnen pakken, dat het niet zou leiden tot de dialoog die een school in zo'n nieuwe startfase nodig heeft om daadwerkelijk de ideeën van de basisvorming goed uit te voeren.

De heer **Dibi**: Is het uiteindelijk gelukt of niet gelukt door dat procesmanagement? Is uw angst uitgekomen?

De heer **Hoefnagel**: Als ik mensen uit de praktijk hoor? Er zaten mensen in van een school waarvan ik later docenten sprak. Die waren blij dat die man daar weg was, want toen ging het tenminste goed op school. Als dat soort mensen procesbegeleider is, weet ik niet of dat de juiste mensen zijn. Nogmaals, dat is één voorbeeld. Ik ben te weinig bij het vervolg betrokken geweest om daar een gefundeerd oordeel over te kunnen geven.

De heer **Dibi**: Mijn allerlaatste vraag. U had moeite met de grote hoeveelheid vakken in de basisvorming. Toch heeft u een aantal maatregelen voorgesteld om die haalbaar te maken. Waarom heeft u niet vastgehouden aan uw kritiek? Had u misschien niet wat vasthoudender moeten zijn?

De heer **Hoefnagel**: Daar zat ook een onzekere factor in, dat heb ik al gezegd. Hoe breed of hoe smal is een vak? Wat vindt er aan verdichting plaats? Daarbij speelde op de achtergrond dat de Onderwijsraad geen voorstander was van de leergebieden. Maar er was wel het idee ontstaan dat wij, met name voor hbo-leerlingen, die vakinhoud wel degelijk moesten aanpassen, omdat anders van de basisvorming helemaal niets terecht zou komen. Omdat wij op dat moment onvoldoende zicht hadden wat zo'n vak precies ging inhouden, ondanks het WRR-rapport, was het ook moeilijk om je uit te spreken over de breedte – dus heel veel vakken – of minder vakken met meer diepgang. Dat was onvoldoende in te schatten op dat

moment, aangezien de operatie vakdoordenking nog niet aan de orde was geweest. Vandaar dat wij daar wat voorzichtig op gereageerd hebben. Dat neemt niet weg dat het ons inziens voor een aantal leerlingen zorgelijk zou worden, ondanks het feit dat de vakken die in het WRR-advies en het voorstel aan de orde waren, voortkwamen uit de praktijk van de scholen. Wij hebben getracht de minister deelachtig te maken van die zorg.

De heer **Van der Ham**: U zei zo-even, ook op antwoord van de twee collega's dat u in de richting van de minister heeft gezegd: er is veel kritiek en als u daar niets mee doet, adviseren wij u om het voorstel in te trekken. Heeft u dat ook zo uitdrukkelijk naar voren gebracht destijds? Heeft u dat op papier gesteld? Zegt u achteraf, met de wijsheid van nu dat u die bezwaren nog nadrukkelijker kenbaar had moeten maken? Hoe reflecteert u nu, met de wijsheid achteraf, op uw rol?

De heer **Hoefnagel**: U moet het mij maar niet euvel duiden dat ik heb de tekst niet meer precies in mijn hoofd heb, maar ik meen dat er passages in voorkomen waarin wij de minister in overweging gaven het wetsvoorstel in te trekken als niet aan een aantal voorwaarden was voldaan. Ze zijn reeds genoemd: nascholing van docenten, outillering van de scholen, enz. Dat staat wel in het advies.

De heer **Van der Ham**: De vraag is: vindt u achteraf, met de wijsheid van nu, dat u uw grote bezwaren nog nadrukkelijker ter overweging had moeten geven?

De heer **Hoefnagel**: Ik denk dat het advies op zich weliswaar kritisch maar duidelijk genoeg was en dat de bewindspersoon, de Kamerleden, het standpunt van de Onderwijsraad er duidelijk in konden lezen. Iedereen die de Onderwijsraad en zijn adviezen kende, wist ook dat de Onderwijsraad een bescheiden adviesorgaan is. Wij zijn adviseur van de regering c.q. de wetgever en wij proberen daar netjes mee om te gaan. U kunt het tussen de regels door lezen, voor zover het nodig is, maar dat is in niet zoveel gevallen nodig. Wij denken altijd constructief mee, ook al is het een politiek compromis. Dat zei Deetman toen ook: ik heb met veel moeite een compromis bereikt en dat is voor jullie een gegeven. Wie zijn wij dan, gezien het primaat van de politiek, om te zeggen dat er geen politiek compromis had mogen zijn. Het is een compromis, daar staan wij als adviseurs buiten. Wij hebben gezegd wat wij ervan vonden, vervolgens is het aan de bewindslieden en de medewetgever te bepalen wat er moet gebeuren. Nogmaals, als de minister toen met de opmerkingen die wij hadden gemaakt rekening had gehouden, hadden wij de huidige problemen niet gehad. Ik denk dat het veel te gemakkelijk is om nu te zeggen: wij hadden misschien nog meer zus of zo. Ik denk dat het signaal dat wij als Onderwijsraad hebben afgegeven, voldoende helder was.

De **voorzitter**: Een van de belangrijkste kritiekpunten was toch de twee niveaus? U adviseerde één niveau en dat is nou juist wél overgenomen in het uiteindelijke wetsvoorstel van staatssecretaris Wallage. Maar juist op dat punt, zeker op dat punt, kwam later heel veel kritiek. Hoe kun je nu voor zo'n verschillende groep kinderen met zoveel verschil in talent met één niveau gaan werken! Dat punt

was uit uw advies gekomen en juist dat punt is in het uiteindelijke wetsvoorstel neergeslagen.

De heer **Hoefnagel**: Dan moet je kiezen. Dan had je de hele operatie niet hoeven ondernemen. Want bij twee niveaus kun je terug naar artikel 5, waar sprake is van verschillende niveaus. Dan had je het niet hoeven doen. Dat is de ambivalentie van de hele operatie, nog afgezien van de schaalvergroting.

De **voorzitter**: Die ambivalentie zat ook in uw advies.

De heer **Hoefnagel**: Ik denk dat wij er allemaal misschien wat debet aan zijn geweest. Het heeft geen zin om achteraf te gaan kijken wie de schuld heeft. Ik denk dat de les vooral moet zijn, dat wij bij het maken van nieuw onderwijsbeleid niet moeten spreken over vernieuwingen maar over verbeteringen. Als iedereen – en de wetgever op de eerste plaats – ervan overtuigd is dat sprake is van verbeteringen en het veld is erbij betrokken, dan mag je ook hopen dat het tot verbeteringen leidt.

De **voorzitter**: Akkoord. Met die woorden komen wij tot een einde. Hartelijk dank voor dit gesprek.



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Woensdag 21 november 2007

**Gesproken wordt met de heer E.J. Schüssler**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier) en mevrouw Boeve (adjunct-griffier).

De **voorzitter**: Goedemiddag, welkom bij de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u bereid was ook in een openbaar gesprek met ons te praten over uw ervaring en betrokkenheid, met name met en bij de middenschool. U bent ook betrokken geweest bij de Commissie Herziening Eindtermen, de basisvorming, en veel meer onderwerpen rond het onderwijs. Uw boek, Weg van de middenschool, is vanochtend al genoemd, uw naam nog niet. Dat is dan nu voor het eerst. Hartelijk welkom. Ik geef voor dit gesprek snel het woord aan de collega's Van Bochove en Dibi.

De heer **Van Bochove**: Mijnheer Schüssler, u was projectleider van een experimentele middenschool in Lelystad en lid van de Innovatiecommissie Middenschool. Kunt u toelichten hoe het experiment op uw school er uit zag?

De heer **Schüssler**: Dat wil ik graag doen, maar dan moeten we wel teruggaan naar de jaren zeventig. En dat is een hele tijd terug.

De heer **Van Bochove**: Die kans geef ik u graag.

De heer **Schüssler**: Laten we zeggen, 1974. Lelystad heeft dan 8000 inwoners en nog maar één school, een samenwerkingschool, maar ook een brede school. En die school woont in een juweel van een gebouw. Dat gebouw is eigenlijk zijn tijd ver vooruit, met open lokalen, pleinen, hoeken, zoals je ze vandaag de dag in veelvoud aantreft. Zo rolden we als het ware vanzelf dat experiment middenschool in dat in 1974 startte. Wij hadden als leidraad – zeg maar de TomTom in middenschoolland – alleen maar de vier uitgangspunten. Die kon je samenvatten op een half A4'tje. Maar dat was dan ook het enige wat je had. De school heeft geprobeerd om die vier uitgangspunten op een bepaalde wijze vorm te geven.

De heer **Van Bochove**: Kunt u nog eens eventjes aangeven wat er op die ene school voor voortgezet onderwijs in Lelystad, want er waren er meer zegt mijn geheugen ...

De heer **Schüssler**: Later.

De heer **Van Bochove**: Maar kunt u ons aangeven wat die vier uitgangspunten waren?

De heer **Schüssler**: Ja. Ik vat ze kort samen. Dat was gelijke kansen, dat stond eigenlijk bovenaan, dat lag op ieders lip in die tijd. Uitstel van studie- en beroepskeuze. Het vooral ook verbreden van het vormingsaanbod, en de sociale bewustwording en dat in zeg maar breed en gemengd samengestelde groepen.

De heer **Van Bochove**: Sociale bewustwording, wat moeten wij daaronder verstaan?

De heer **Schüssler**: Sociale bewustwording zagen wij tot uitdrukking gebracht in bijvoorbeeld heteroogeen samengestelde mentorgroepen. Het leren omgaan met elkaar. Dat op zich is al een vormingsproces. Wij deden dat drie jaar lang.

De heer **Van Bochove**: Ik onderbrak u, want u was aan het beschrijven hoe het op die school allemaal ging.

De heer **Schüssler**: Wij hebben het onderwijsprogramma vormgegeven met wat wij noemden "cursorisch onderwijs". Dat kun je nu het beste omschrijven als onderwijs in cursusvorm. Wij noemden dat in die tijd "onderwijsleereenheden", die wij overigens zelf schreven, want er waren geen boeken voor de middenschool. Dus moest er hard gewerkt worden. Wij hadden acht leergebieden in dat cursorisch onderwijs. Met bijvoorbeeld oriëntatie op de samenleving, oriëntatie op de natuur, oriëntatie op de techniek, het was heel breed. En naast dat cursorisch onderwijs hadden wij ook nog projectonderwijs. Daar hadden wij geruime tijd voor uitgetrokken. Dat waren eigenlijk de twee highlights van ons programma: cursorisch en leerprocesgericht onderwijs. Dat is vanaf 1976 uitgevoerd, en dat zijn nog steeds de fingerprints van de school. Het middenschool-experiment is al sinds 1993 van de baan, maar als je in diezelfde school gaat kijken, vind je nog hetzelfde

cursorisch onderwijs en hetzelfde procesgerichte onderwijs in de vorm van projectonderwijs.

De heer **Van Bochove**: Mag ik u nog even een tussen-vraag stellen als het gaat over die leergebieden waar u het over had? U noemde "oriëntatie op de samenleving". Moet ik daaruit veronderstellen dat u bijvoorbeeld de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer samenvoegde?

De heer **Schüssler**: Ja, dat is juist.

De heer **Van Bochove**: Als je kijkt naar latere adviezen van de WRR als het gaat om toekomstige basisvorming, dan gaat men uit van die veertien vakken. U was dat principe eigenlijk al voorbij, als ik het goed begriep?

De heer **Schüssler**: En niet alleen wij, dat was een internationale ontwikkeling. De ontwikkeling van vakken naar meer vakkenintegratie. Dat is een ontwikkeling die in de jaren zestig begint en doorloopt tot halverwege de jaren tachtig. Dat wordt abrupt afgebroken door de WRR met zijn vakkencanon.

De heer **Van Bochove**: Daar komen we ongetwijfeld nog op. Ik heb een vervolgvraag, die gaat over de gedachte over integratie van verschillende schoolsoorten. Het bestond al wat langer dan 1974, toen u in Lelystad aan het werk was. Onder Veringa bestond het idee om te gaan experimenteren met een drie- of vierjarige middenschool. Daar werd toen nog geen gevolg aan gegeven, dat is begin jaren zeventig. Pas met Van Kemenade gingen de experimenten van start. Kunt u ons nog eens zeggen wat naar uw opvatting de PvdA bijvoorbeeld beoogde met die middenschool?

De heer **Schüssler**: Ja. Maar om het allemaal nog eens goed op zijn plek te zetten, wil ik nog eens benadrukken dat de middenschool een beweging is die vanuit het CDA is gestart. Cals, van de KVP, brengt de Mammoetwet, die komt tot uitvoering in 1968. Die zei bij de presentatie, bij het begin van de uitvoering: die wet had er zeker anders uitgezien als de kooktijd van die wet niet zo lang was geweest. Wij hebben er zeventien jaar over gedaan om die Mammoetwet in de klas te brengen. Dat is ongelofelijk lang. Breed was het gevoel van: er klopt iets niet, hier zit standenonderwijs, en wij zijn al een stap verder. Dat gevoelen was er bij de KVP, de ARP, Veringa noemde ik al. Die beweging van Grosheide – want hij was eigenlijk de man die het wilde uitvoeren met zijn experimenten – werd afgebroken door de val van het kabinet. Toen kwam van Van Veen (van de CHU) in 1971, en die pakte de draad weer op. Van Veen is eigenlijk de man geweest die met een geweldige nota de contouren heeft neergelegd voor de middenschool. Hij was ook de man van die uitgangspunten die ik net noemde. Van Kemenade heeft niet anders gedaan dan dat pad verder belopen.

De heer **Van Bochove**: Dus als mijn vraag is "wat beoogde de PvdA daarmee?", dan zegt u: vergis je niet, het CDA zat ook in dat voortraject. En men beoogde ermee de dingen te bereiken die u zojuist formuleerde.

De heer **Schüssler**: En de bedoeling was om het standenonderwijs te doorbreken door meer geïntegreerd onderwijs. Ik zeg erbij – het lijkt vreemd – dat in die tijd de

middenschool nog zeker geen politiek issue was. Dat kwam pas veel later. Het was veel meer een onderwijskundige visie op wat de Mammoetwet had gebracht.

De heer **Van Bochove**: Wanneer kwam naar uw opvatting het moment dat het een politiek issue werd?

De heer **Schüssler**: Ik denk dat het steeds groter werd in het begin jaren tachtig, toen het tweede kabinet-Den Uyl niet doorging, en een kabinet-Van Agt optrad met Pais als onderwijsminister, die overigens ook nog een poging heeft gedaan met zijn OPVO. Daar begon zachtjesaan de polarisatie, die de politiek heeft gevoed en gebracht tot standpuntbepalingen over en weer, vaak haaks op elkaar.

De heer **Van Bochove**: U zei zojuist dat de discussie rondom de Mammoetwet wel zeventien jaar had geduurd. Daar ligt een beetje de toon onder van: dat was eigenlijk veel te lang. Wij spraken vanochtend met een vertegenwoordiger van de Onderwijsraad en die had het over het advies van de Onderwijsraad over het WRR-rapport. Die betoogde: het WRR-rapport zegt tien jaar voor invoering, en dat is eigenlijk veel te kort. Met andere woorden, als ik u zo hoor dan zegt u: onderwijsvernieuwingen moeten snel. Anderen hebben daar andere opvattingen over. Kunt u dat nog eens toelichten?

De heer **Schüssler**: Je moet het altijd in zijn tijd zien. Maar voor die onderwijsvernieuwing van de Mammoetwet zou zeker geen zeventien jaar nodig geweest zijn. Wat Cals en de zijnen hebben gedaan, is een verbrokkeld onderwijsveld reorganiseren, in een geheel gebracht. Dat is ook het sterke punt van de Mammoetwet. Maar dat had natuurlijk in een veel korter tijdsbestek gerealiseerd kunnen worden. Waar de andere ontwikkelingen op doelden, was een totale verandering van het onderwijskundige systeem. Je probeerde van een selectief systeem naar een systeem te groeien waarbij het veel meer ging om het uitstel van keuzes. Dan zou het gaan om een verbreding van het aanbod en een didactische verbreding. Voor zulk soort wijzigingen heb je veel meer tijd nodig, al was het maar om aan de scholingskant je voorbereidingen te treffen.

De heer **Van Bochove**: Dat betekende dus ook dat wat Van Kemenade beoogde met de middenschool – een lang invoeringstraject en dergelijke – naar uw opvatting de juiste benadering is voor die vorm van onderwijsvernieuwing?

De heer **Schüssler**: Vaak wordt gezegd dat die middenschool halsoverkop zou worden ingevoerd, maar toen wij als school begonnen, was wel degelijk bij ons bekend dat die experimenteerperiode minstens tien jaar zou duren. Pas rondom 1985 zou er een parlementair besluit genomen worden over de of-vraag en de hoe-vraag.

De heer **Van Bochove**: Dus dat nam enige tijd. U had het daarstraks al even over wie je mede als de grondleggers van die middenschool zou kunnen zien. Het CDA behoorde daartoe, maar wanneer en waarom liet men bij het CDA dat idee langzamerhand vallen?

De heer **Schüssler**: Voor het goede begrip: het CDA was vóór de middenschool, dat heb ik al gezegd, en heeft lange tijd ook het vaandel gedragen. Toen heette het geen

middenschool meer, maar vbao. Dat lijkt op een Chinese loempia, maar stond voor voortgezet basisonderwijs. Eigenlijk de middenschool, maar dan in een afgebakende vorm. Het CDA was ook voorstander van de basisvorming. Ik zie de tekst nog voor mij van Deetman, die zei in 1986: vluchten kan niet meer. Deetman was ook de minister die het product van Schuyt en de zijnen heeft vertaald in wetgeving, een voorstel. En dan komen wij in 1988. Dan doet het CDA een ronde door Nederland onder de leraren. Er zijn vier bijeenkomsten. Dan gaan de ogen van Hermes met name, en Van der Camp, de onderwijs-specialist van het CDA, open. Ze worden geconfronteerd met opmerkingen vanuit mavo-kring, beducht voor het verlies van mavo, van de kleine mavo, vanwege het feit dat Deetman in zijn voorstellen, en ook in verband met zijn poging om veertig experimenten vbao van de grond te tillen, gezegd had: je kunt na drie jaar basisvorming rechtstreeks doorstromen naar het mbo. Dat was natuurlijk tegen het zere been van de kleine mavo, die dat zelf voelde als de bijl aan de wortel van het bestaansrecht van de mavo. Toen begon het te kantelen. Daarbij komt dat het onderwijs een bezuiniging achter de rug had. Er kwam ruis vanwege de plannen om te snoeien in de studiefinanciering. Er waren nare interviews met Deetman in die tijd, dus zijn populariteit daalde. En het CDA vond het niet verstandig om nog langer die vlag te dragen van de basisvorming. Nu zeg ik het maar op mijn manier: het voorstel-Deetman gleed in het ronde archief.

De **voorzitter**: De zorg bij het CDA over de positie van die mavo's, in het licht van dit voorstel, was die terecht naar uw oordeel? Zou de mavo de deuren kunnen sluiten?

De heer **Schüssler**: De zorg was zeker terecht. Kijk, hier is sprake van wat door de WRR was toegezegd, namelijk: wij beginnen met de inhoud en later komt de structuur. En in die experimenten kon je al met je leerlingen doorgaan van drie jaar basisvorming naar het mbo. Dat betekende, dat zij niet meer afsloten met een mavo-examen. Dat betekent ook dat je als mavo de grond onder je voeten weg voelt vallen. Wat dat betreft kan ik mij wel voorstellen dat zij ook niet wisten wat er daarna kwam. Wat gaat er met die basisvorming gebeuren? Wordt dat een driejarige school, en gaan wij daarin verder? Zijn wij straks als mavo een driejarige school voor basisvorming? Dus die onzekerheid was wel degelijk aanwezig. Ik denk dat men op die wijze ook de Kamerleden bewerkt heeft.

De heer **Van Bochove**: Ik wil een volgende stap maken. Mijn vraag aan u is: wat is er gebeurd met de evaluatie van die experimenten middenschool? Want kenmerkend was dat men regelmatig met evaluaties kwam bij de vormgeving van de basisvorming. Heeft men die evaluaties benut?

De heer **Schüssler**: Nee, jammer genoeg niet. En dat is ook de grief van allen die zich hebben ingezet voor die middenschoolexperimenten. Ik ben zelf lid geweest van de APVO. De APVO dacht dat het heel snel ingevoerd werd en vond in 1987 dat zij iets moest zeggen over die middenschoolexperimenten, die afliepen. Men dacht: voor je het weet zijn zij vertrokken, en liggen de ervaringen elders maar niet waar zij zijn moeten. Toen hebben wij gezegd: wij brengen een ongevraagd advies uit over evaluatie van die middenschoolexperimenten. Dan gaat het niet alleen om de schoolproducten, maar bijvoorbeeld

over de ervaringen van die scholen met differentiatie, een heel waardevol iets. Maar het gaat ook om de producten van de onderwijsverzorging. Er lag een experimenteel leerplan middenschool. Daar was door specialisten ruim tijd aan besteed. Er lagen ervaringen op het gebied van de strategie, van de proceservaringen. Met dit alles is niets gedaan. Ondanks het feit dat wij gezegd hebben tegen de bewindslieden "er moet een evaluatie komen" is het experiment in 1993 in stilte ten grave gedragen, zonder dat er maar één procesbeschrijving heeft plaatsgevonden.

De heer **Van Bochove**: Dus van al die kennis die men had verzameld, onder andere op uw eigen school – manier van werken e.d. – heeft feitelijk niemand geprofiteerd, alleen de school zelf die daar nu nog mee werkt, zoals u daarstraks zei?

De heer **Schüssler**: Ja. Plus publicaties die de school zelf heeft verzorgd, etc. Maar qua beleid heeft het geen rol gespeeld, nee.

De heer **Dibi**: U noemde net al het wetsvoorstel dat Deetman naar de Kamer stuurt in 1987. Hij nam eigenlijk het advies van de WRR over. Daarna komt staatssecretaris Wallage met een ingrijpende nota van wijziging. Hoe beziet u achteraf die wijzigingen die staatssecretaris Wallage heeft doorgevoerd?

De heer **Schüssler**: Het is altijd gemakkelijk om achteraf te praten, dat zeg ik vooraf. De wet werd in 1991 akkoord bevonden door de Tweede Kamer, werd in 1993 ingevoerd, en werd in 1998 door diezelfde Tweede Kamer in feite afgeschoten. Dat betekent dat de basisvorming feitelijk in de scholen maar vijf jaar effectief is geweest. Dat is absurd kort. Ik ken geen andere onderwijsvernieuwing die zo kort gemarkeerd was in het onderwijs. Als je dat op een rij zet, zeg je, ook als buitenstaander: dat is geen succes geweest! Dat is ook mijn taxatie. De basisvorming is geen succes geweest. Je zou ook kunnen zeggen: de basisvorming is mislukt. Maar dan zeg ik liever: het is niet gelukt om die basisvorming in te voeren. Steeds heeft die basisvorming boven de school gezweefd, maar is niet geland. Waarom niet? Omdat er in die wetswijziging van Wallage een aantal zwakke plekken zat. Pijnpunten. Daarom zei ik: het is gemakkelijk praten achteraf. Toen wij daar destijds over spraken, werden die nog niet als zodanig ervaren. Maar gaandeweg werden zij steeds zwaarder en door de scholen ook herkend. Ik noem ten eerste het kernprogramma. Het kernprogramma was van de WRR. Het was bijna heilig verklaard, want Deetman noch Wallage durfde daarin te snijden. Hoewel in 1990, dus vier of vijf jaar na het product van Schuyt, was eigenlijk het onderwijs al weer tot bezinning gekomen. Er kwamen veertien vakken en later werden dat zelfs vijftien vakken voor 25 uur. Als je dat aan onderwijsmensen vraagt, zeggen ze: dat worden dus eenuursvakken. Biologie, economie en aardrijkskunde waren vakken die het moesten doen met één uur in de week, in elk leerjaar. Dat weten vakmensen, dat kan gewoon niet. Toen de wet was aanvaard, gingen die natuurlijk via de schoolleiding hun gram halen. Uiteindelijk werd de vrije ruimte – waarmee een school zich zou moeten profileren – leeggegeten door de vaksecties. Aardrijkskunde kreeg er een uur bij, en economie. Zo was de vrede weer hersteld. Maar het leed was, dat je daarmee een ander kernprogramma kreeg en geen vrije ruimte. Dat is één. Het

voorstel van Wallage was de ultieme vertaling van de inbouw basisvorming, die uiteindelijk door de Kamer kwam. Een variabele duur. Het was drie jaar, op papier. Maar er werd bij gezegd en toegelaten, dat als een school het in twee jaar klaarspeelde dat ook kon. Maar ook scholen die daar vier of vijf jaar over deden. Dat is een variabele duur van twee tot vier of vijf jaar. Ook dat bleek een vierkante tennisbal. In de school was het natuurlijk direct: een basisvorming duurt twee jaar.

Het grootste pijnpunt werd wel het uitstel van studiekeuze; daar draaide alles om. Het hoofddoel van de wet was: algemene en gemeenschappelijke vorming, in drieërlei opzicht: intellectueel, sociaal, en cultureel. Daar stond duidelijk "gemeenschappelijke" in. En "gemeenschappelijke" wil zeggen dat we uitstel van keuze willen operationaliseren in gemengde groepen. En dan kun je nog discussiëren over hoe breed die gemengde groepen moeten zijn. Maar dat is de consequentie van uitstel van studiekeuze. Dat was ook oorspronkelijk de bedoeling van Wallage. Maar in de Kamerbehandeling van 1991 ziet hij dat de VVD niet mee wil gaan met dit voorstel. Hij doet een ultieme poging om Franssen c.s. over de streep te trekken, door te zeggen: nou dan schrappen wij toch die gemengde groepering? Bleef wel staan: uitstel van studiekeuze, maar niet langer op welke wijze je dat moest operationaliseren. En daarmee was eigenlijk de basisvorming een wassen neus geworden. De uitstelbepaling, het hoofddoel van de wet, was een wassen neus geworden.

Er kwam nog een volgend punt bij en nu moet ik de verbinding leggen met een strategisch punt: die basisvorming van Wallage werd ingevoerd in een tijd dat scholengemeenschappen werden gevormd. Smalle gingen fuseren met andere smalle, ze kwamen bij elkaar en er ontstonden brede scholengemeenschappen. Schaalvergroting en schoolverbreding. Dat werd een geweldige actie. Het succes was niet ingeschat bij de lancering. Maar diezelfde actie, het ontstaan van zoveel brede scholengemeenschappen, heeft ertoe geleid dat de brugklas verloren ging. Zij gingen eerst nog dakpannen maken in klas 1. Maar alras waren dat categorale groepen. En eigenlijk paradoxaal kun je zeggen: de basisvorming heeft de teloorgang van de brugklas bewerkstelligd. Dat komt voornamelijk door het succes van die scholengemeenschapsvorming.

Ik heb nog een punt waarop ik wil wijzen: het punt van de kerndoelen. Ook dat kreeg in de basisvorming een groot gewicht toen de dozen waarin de toetsen zaten op school kwamen en de scholen zagen dat zij deze toetsen in ieder geval niet konden uitvoeren. Dat had te maken met het volgende. Het ontwerp van Deetman had eindtermen op twee niveaus: het algemene en het hogere niveau. Wallage stelde een commissie in, de Commissie Herziening Eindtermen. Wij moesten die eindtermen globaliseren, van duizend naar tweehonderd. Dat klinkt indrukwekkend, maar dat hoeft het niet te zijn. Je kunt die eindtermen daarmee ook vager maken. Maar wij kwamen in ons werk tegen dat die kinderen dingen moesten toelichten, beargumenteren, beoordelen; dat waren allemaal gedragshandelingen van het hogere niveau. Wij hebben gezegd: als de basisvorming in deze vorm, met deze werkwoorden die een niveau indiceren, in de scholen gaat komen, dan lukt die basisvorming alleen maar in bepaalde schooltypes. maar niet aan de onderkant. Dat was de reden dat wij hebben gezegd: laat die basisvorming nou gezicht krijgen in elke school. Dat

betekent dat wij al die niveau-indicerende werkwoorden hebben geschrapt en vervangen door het woord "aangeven". De leerling kan dit en dat "aangeven". Dat kan mondeling, schriftelijk, in welke vorm en op welk niveau dan ook zijn. Daarmee kreeg de basisvorming handen en voeten in elke klas. Zo werkt de politiek niet. De politiek zei: kerndoelen zijn doelen op één niveau. Dat werd nog eens een keertje aangezet door Wallage in de Kamerbehandeling van 1991. Die sprak over een "gewichtige operatie". Daar had hij ook best gelijk in. Hij zei: wij gaan na twee of drie jaar toetsen, er komen afsluitingstoetsen van die basisvorming. Dat had hij niet moeten doen, want bij die geneutraliseerde kerndoelen past alleen maar een toets die door de school zelf gemaakt is en niet een landelijke, centrale afsluitingstoets.

De heer **Dibi**: Als u een vergelijking moet maken tussen het idee van de middenschool, waarvan de heer Schuyt toch heeft gezegd dat de basisvorming daar een compromis van een compromis van een compromis op was. Hoe verhieldden die twee zich tot elkaar? Herkende u überhaupt de middenschool nog in de basisvorming?

De heer **Schüssler**: Het wordt vaak gezegd. Ik las net in de kamer hiernaast een krant en daar stond in dat de bavo middenschool-light was. Dat is journalistieke vormgeving, maar het raakt kant noch wal. De middenschool was een onderwijskundige reactie op standenonderwijs. Het was geen politieke standpuntbepaling, het was onderwijskundig ingegeven. Wij wilden beter onderwijs, door de kinderen langer bij elkaar te houden, door te determineren in plaats van te selecteren. De basisvorming was een politieke reactie op de impasse die was ontstaan in begin jaren tachtig. Dat is een heel ander uitgangspunt. De bavo van Wallage kun je alleen maar vergelijken met de plannen van de WRR. En je kunt het heel goed vergelijken met de plannen van Deetman. Daartussen zit nog het initiatief van de PvdA zelf, waarbij de oude vaandeldrager werd vervangen door de PvdA als nieuwe vaandeldrager.

De heer **Dibi**: U heeft de parlementaire behandeling al genoemd; die duurde zeven dagen. Ik heb haar doorgelezen en opvallend was de inbreng van de heer Van der Vlies, die nu nog Kamerlid is. Deze vergeleek de basisvorming met een slak, die al heel lang onderweg was en bij de parlementaire behandeling alleen nog maar een hoopje zout moest passeren. Dat was dan ook het fatale moment. Wat voor invloed heeft volgens u die parlementaire behandeling gehad op de basisvorming? Dus wij hadden het idee van Wallage, en daarnaast ging de Kamer er nog overheen. Wat voor invloed heeft dat gehad? U noemde al een paar voorbeelden.

De heer **Schüssler**: Ja, dat zijn de grote pijnpunten. Maar om bij de metafoor van die slak te blijven: ik heb niks tegen onderwijsverandering die langzaam gaat. Van mij mag het tien of vijftien jaar duren, als wij maar de goede kant uit kruipen. En dat was met deze slak niet het geval. Deze slak ging zonder meer de andere kant uit. Ik noemde u al het feit dat je in je wet schrijft dat er uitstel van studiekeuze moet komen en tegelijkertijd waar het om gaat schrapt en dan nog hoopt dat die scholen daar gevolg aan geven. Je kon van tevoren al aangeven dat dat zou mislukken. Binnen de kortste keren was dat fraaie doel verkeerd in een selectief stelsel. De lancering van de basisvorming heeft een verscherping van dat selectieve



systeem opgeleverd. Op dat punt zitten wij nog steeds. Nederland kiest in feite voor dat selectieve systeem. Wij hebben geprobeerd om dat tegen te gaan met die basisvorming, maar de piketpaaltjes zijn daarbij niet gezet.

De **voorzitter**: Ik wil nog even terugkomen op precies dit punt. U beschrijft hoe de schaalvergroting, de vorming van scholengemeenschappen, niet leidde tot heterogene groepen –vanwege de schaal was het weer mogelijk om homogene groepen te maken – en dat daarmee juist het idee om kinderen langer bij elkaar houden, werd gedwarsboemd door de vorming van scholengemeenschappen. Maar ons is ook vaak verteld dat juist Wallage alsnog de structuurdoorbraak probeerde te bereiken door de vorming van scholengemeenschappen. Vaak werd gezegd: de middenschool kwam er dan niet, er kwam de basisvorming, maar omdat er ook de grote scholengemeenschappen kwamen, werd toch geprobeerd langs die weg een vorm van middenschool te bereiken. Maar u beschrijft het tegenovergestelde. U zegt: nee, die scholengemeenschappen leidden juist helemaal niet tot het bijeenbrengen van verschillende kinderen in een groep; zij leidden juist tot homogeneren groepen. Kunt u daar nog eens op in gaan?

De heer **Schüssler**: Ik heb het "effect" van de actie brede scholengemeenschappen genoemd. Ik zat zelf in die club; ik hoorde wat er gezegd was en was blij met de groei in die richting. Wij dachten inderdaad dat die brede scholengemeenschappen met de bavo een soort cement zouden krijgen, om die twee verschillende schoolculturen beter aan elkaar te krijgen, waardoor er meer kans zou zijn voor de basisvorming. De insteek van die brede scholengemeenschappenactie was wel degelijk een betere kans voor basisvorming. Maar het tegendeel – dat heb ik gezegd, dat benoem ik "het effect" – het tegendraadse effect was dat wij dakpannen kregen. Dus de brugklassen mavo/havo, en vwo/mavo. In wezen – dat weet iedere onderwijzer – zijn dat categorale groepen. En een jaar later waren dat ook categorale groepen. Die fusies konden tot stand komen met als prijs dit soort constructies. Er kwamen mavo/lbo-scholengemeenschappen die al veel verder waren met de heterogene brugklas. Die hadden al jarenlang een tweejarige brugperiode. En die gingen opeens fuseren met een mavo-havo-vwo.

De **voorzitter**: Dus het politieke doel, misschien een van de doelen van de schaalvergroting, van de gemeenschapsvorming, was ook wel degelijk om die schoolsoorten bij elkaar te brengen, het categorale eigenlijk eruit te halen en daarbij ook kinderen bij elkaar te brengen. U beschrijft het effect als volstrekt tegendraads. Wanneer kwam dat inzicht? Kwam dat alleen bij uzelf?

De heer **Schüssler**: Dat was direct duidelijk.

De **voorzitter**: En leidde dat dan tot een andere zienswijze op dat proces van schaalvergroting?

De heer **Schüssler**: Nee.

De **voorzitter**: Want?

De heer **Schüssler**: Dat was een trein die allang reed. De basisvorming werd in 1993 ingevoerd. Maar die actie scholengemeenschappen was daarvoor al ingezet met het beleid rondom nevenvestigingen. Die trein reed dus in volle vaart. Er kwamen steeds meer fusiebewegingen. En u moet niet vergeten dat dat samenviel met steeds minder leerlingen in het voortgezet onderwijs. De fusienoodzaak voor veel scholen was wel degelijk aanwezig.

De **voorzitter**: Dus er was ook een ander doel dan alleen maar het bij elkaar brengen...

De heer **Schüssler**: Ja, om koude sanering te voorkomen. Maar vanuit onderwijskundige kant bekeken, hoopte je dat die scholengemeenschapsactie zou leiden tot een betere landing van de basisvorming. In dat opzicht kwamen wij bedrogen uit. Eigenlijk zou dat voor de bewindslieden, maar ook voor andere instanties – de inspectie bijvoorbeeld – redenen moeten zijn om alarmsignalen af te geven, van: dit gaat verkeerd, we krijgen een selectiever systeem dan we in de hoofddoelstelling van de wet beoogd hebben. Maar ook die kwamen niet. Het behoorde tot misschien aanloopproblemen en de belangstelling had zich allang verlegd naar mavo-vwo. De basisvorming leidde een kommervol bestaan eigenlijk. De scholen hebben dat ook gewoon zo ervaren. Eerst werd er besmuikt en later openlijk gezegd: wij hebben de basisvorming beleidsarm ingevoerd. Dat wil zeggen: nauwelijks ingevoerd. Zij hadden wel de nieuwe methodes van de uitgevers. De basisvorming krijgt een nieuw gezicht dankzij de uitgevers, maar de didactische verbreding was er niet. Er werden groepen leerlingen vrijgesteld van vakken.

De **voorzitter**: Het werd naar uw smaak al gauw een weeskindje.

De heer **Schüssler**: Dat was het al direct, ja. In die eerste fase had er gewoon druk op moeten zitten om dat tegen te gaan. Maar ik moet zeggen: in dat wetsvoorstel zat al zoveel ruis, dat de scholen konden zeggen: het is gewoon een adviestabel. En die vrije ruimte, daar kon je toch uit putten? Er waren alibi's te over voor de scholen. Maar echt, dat die scholen klaar stonden om de basisvorming in te voeren... Bovendien was het een tijd dat heel veel scholen dachten: dit gebeurt niet. Die hebben het ene plan zien komen en het andere zien stranden. Studiedagen nog georganiseerd bij het vbao, maar na een tijdje ben je het zat. En dan zeg je, zoals een docent zei: ik wil het eerst in het Staatsblad zien; eerst zien dan geloven! In die sfeer moest basisvorming van de grond komen.

De heer **Dibi**: Mijnheer Schüssler, u nam ons net terug naar de jaren zeventig. U had het erover dat iedereen toen sprak over gelijke kansen, maar ook over de emancipatie van arbeiderskinderen. De basisvorming is in 1993 ingevoerd en dat is een heel andere tijd. Heeft tijdsgeschiedenis ook iets te maken met het draagvlak voor de basisvorming?

De heer **Schüssler**: Ja. Ik zou bijna zeggen: elke tijd heeft zijn eigen onderwijs nodig. Maar er zijn wel doorgaande lijnen in dat onderwijs. Wij hebben sinds de Mammoetwet, maar ook daarvoor, een oerdegelijk systeem van onderwijs, dat in feite op selectie is gebaseerd. Wij

hebben een gelaagd systeem. Dat betekent dat je gaat voor de medailles. Maar dat systeem creëert ook uitvallers, afvallers, drop-outs. En dat wringt altijd. Uitval betekent ook demotivatie. Die andere beweging, die in de jaren zeventig opkwam, zei: wij moeten dat doorbreken. Die was erop gericht om dat funderend onderwijs, dat toen tot groep acht liep van het basisonderwijs, nog een tijdje door te trekken in het voortgezet onderwijs. Waarom? Omdat het veel te vroeg is om op twaalfjarige leeftijd al te bepalen: jij zit in dit vakje, of jij hoort in dat vakje.

De heer **Dibi**: En die doelstelling van uitstel van studie-keuze, die algemene gemeenschappelijke vorming en meer sociale opstroom, is dat gelukt met de basisvorming? Ik hoor u er heel kritisch over spreken. Is dat totaal mislukt?

De heer **Schüssler**: Dat is niet gelukt. Wat gelukt is, is dat er een nieuw programma kwam. Er kwamen nieuwe methodes. Verschillende vakken hebben een update gekregen. Dat is goed, maar achteraf zeg ik: daar had je niet zo'n enorme heisa voor op touw hoeven te zetten. Als je met de uitgevers deals had gemaakt, was het ook zo gekomen. Dan was het ook vernieuwd geweest. Dus dat is eigenlijk geen sterk pluspunt. Maar het feit is dat we zo heel snel in die selectieve sfeer doken, waarin ook de didactische verbreding –waar veel op ingezet is in de jaren tachtig – geen kans kreeg. Ik moet zeggen dat er weinig belangrijke punten van de basisvorming geëffectueerd zijn in het onderwijs zelf.

De heer **Van Bochove**: We gaan naar een andere onderwerp, maar voor ik dat doe, heb ik naar aanleiding van een vraag van mijn collega Dibi toch nog een vraag om iets te verbijzonderen in een van de antwoorden. U zei: elke tijd heeft zijn eigen onderwijs nodig en u nuanceerde dat daarna nog een klein beetje. Maar "elke tijd zijn eigen onderwijs nodig"? Als je tegenwoordig met de ontwikkelingen in de tijd gaat, dan zit je bij wijze van spreken na elke tien jaar aan een nieuw onderwijsstelsel. Dat kan toch niet de bedoeling zijn?

De heer **Schüssler**: Ik moet nu heel kort door de bocht gaan. Alle onderwijsvernieuwing na de middenschool was topdown. Deskundigen, blauwdrukken, al dan niet in overleg met het veld, de een meer, de ander minder. Het is dus nooit zo geweest dat het alleen maar een plan was dat hier in de achterkamertjes werd gemaakt en dat moest worden uitgevoerd. Daar zat altijd een ferme overlegronde tussen. Maar gemeenschappelijk voor alles is, dat die scholen het nooit hebben ervaren als "hun ding". Zij hebben lang getwijfeld aan de basisvorming. In 1991 dachten ze nog: dat zal niet doorgaan. Dat was nog even spannend. En dan gaat het wel door. Opeens moet er in 1993 iets uitgevoerd worden. Het was niet hun basisvorming en het was niet hun onderwijsvernieuwing. Ik heb veertig jaar rondgelopen in het onderwijs. Ik heb voor de klas gestaan, en ik heb voor de school gewerkt. Mijn bevinding is dat wij af moeten van deze topdownbenadering. Wij moeten terug naar een essentiële benadering; dat wij in Nederland een consensus bereiken over de richting waarin het onderwijs – en dan heb ik het met name over het voortgezet onderwijs – zich zou moeten bewegen. Ik denk aan een tienjarenplan en een ontwikkelingsperspectief – je mag het ook een tweede

Contourennota noemen – waarin wij met elkaar afspreken: wij kiezen óf voor dat selectieve systeem, óf wij kiezen voor dat uitstel van keuze; wij kiezen voor een langer funderend onderwijs. Dat is de hamvraag. Kies je voor een selectief systeem, dan kun je het onderwijs in Nederland op vele punten verbeteren. Maar dan kies je ook voor de bijeffecten daarvan en je moet je afvragen of zo'n onderwijsstelsel in een multiculturele samenleving zoals wij nu hebben, wel het geëigende systeem is. Als je kiest voor het andere systeem, dan zul je moeten zeggen: oké, wij kiezen voor uitstel van studie- en beroepskeuze, wij gaan een tussenschool maken. Ik noem het met opzet geen middenschool, vanwege de beladenheid. Daarin gaan wij uitzoeken wat kinderen kunnen, wat kinderen moeten kennen, wat zij aan beroepsperspectief hebben. Dan niet op twaalfjarige leeftijd, dan nemen wij daar twee jaar voor om dat uit te zoeken. Als je daarvoor kiest, dan zul je dus ook je systeem anders moeten indelen. De contouren daarvan zou je in het ontwikkelingsperspectief moeten aangeven, maar niet alleen dat. Wij hebben te maken in Nederland met een voortgezet onderwijs dat gefaald heeft op het punt van de onderwijsvernieuwing, maar ontzettend geslaagd is in andere acties: de bijproducten van die onderwijsvernieuwing, namelijk de schaalvergroting in organisatorisch opzicht. Maar ook in de stille schaalvergroting, de bestuurlijke schaalvergroting. Wij hebben in Nederland nog maar heel weinig schoolbesturen.

De heer **Van Bochove**: Ik onderbreek u even, want ik wil terug naar dat ene puntje. U zegt: je moet over de hoofdlijnen een soort van consensus bereiken en dan moet je het de scholen verder laten invoeren.

De heer **Schüssler**: Dat ontwikkelingsperspectief moet je ruim benoemen, dat zijn de hoofdlijnen. Dat gaat over de inhoud, dat gaat over de organisatie, dat gaat over de bestuurlijke organisatie, over de ondersteuning, en vervolgens zeg je: en nu gaan wij kijken wat wij daarmee kunnen doen. Wij gaat het uitzetten. Daarvoor doe je een beroep op bijvoorbeeld die bestuurlijke organisaties, personeelsorganisaties, en die zullen overleg gaan plegen met hun leden. Zo komt het bij de scholen. Maar geef die scholen de ruimte om dat perspectief dat dan parlementair is vastgesteld, verder uit te voeren en ga na vijf jaar kijken wat de resultaten daarvan zijn. Na weer tien jaar ga je kijken in hoeverre je dat ontwikkelingsperspectief moet bijstellen. Ik pleit voor een "rolling reform".

De heer **Van Bochove**: Dank u wel. Ik ga nog even snel naar een ander puntje. In 1990 bracht de Commissie Herziening Eindtermen advies uit over de aanpassing van eindtermen, met kerndoelen. U was lid van de commissie. De Commissie Herziening Eindtermen stelde voor om vijf algemene vaardigheden als vakoverstijgende doelen vast te leggen. In het voorjaar van 1993 brachten het Procesmanagementteam Basisvorming en de SLO een uitgebreide praktische beschrijving uit van de drie karakteristieken waaraan de kerndoelen, en daarmee de basisvorming, moesten voldoen. Dat waren: toepassing, vaardigheid en samenhang, kortweg TVS. Kunt u toelichten waarom de Commissie Herziening Eindtermen een accent legde op vaardigheden en samenhang tussen de vakken?

De heer **Schüssler**: Eerst de algemene vaardigheden. De Commissie Herziening Eindtermen moest vanuit die "eindtermenbrij" een set kerndoelen maken. Wij kwamen in die kerndoelen en in die eindtermen allerlei handelingsdoelen tegen, vaak ongelijksoortig benoemd. Wij hadden het idee van: laten wij nu eens een grootste gemene deler maken en die boven de kerndoelen zetten als een soort entreebord. Het zou ook in de Algemene Maatregelen van Bestuur opgenomen moeten worden. Wij vonden dat voor alle kinderen een kern van die handelingsdoelen zou moeten gelden. En dat was: een eenvoudig onderzoek verrichten, spreken, luisteren, het je oriënteren op de wereld van arbeid en beroep, het kritisch kijken naar je eigen werk, zelf evalueren van je werk. Dat vonden wij zulke waardevolle elementen dat wij die voorop gezet hebben.

En nu de vraag: hoe verhoudt zich dat met de TVS? Dat is in de jaren negentig door het procesmanagement verder opgepakt. Toen ik er nog in zat zijn wij er direct mee begonnen. Maar dat is door de SLO veel verder uitgewerkt. Ik moet zeggen, het is indrukwekkend als je ziet wat er allemaal gemaakt is daarvoor. Want het mikte op een didactische verbreding. Een van de hoogtepunten van de Wet basisvorming. Dat was volstrekt goed wat daar gebeurde. Maar het momentum was voorbij; wij spreken over 1993/1994. De basisvorming was al op een heel andere plek, in een andere vorm ontstaan. Daarin paste geen didactische verbreding meer. Dat had een les moeten zijn voor de bedenkers van het studiehuis. Want eigenlijk wilden wij, met dat TVS, hetzelfde als wat later gepropageerd is in het studiehuis. Maar zoals zo vaak in het onderwijs: dat waren twee gescheiden werelden. Dan nog over die samenhang. Daar kun je een boek over schrijven. Wij hadden de samenhang zien sneuvelen in de WRR. De vakintegratie was voorbij. De WRR kwam met vakken, want hij zei dat leergebieden riskant waren en voorbarig. Daar moesten we het dan maar mee doen. Daarna werd de canon van de WRR heilig verklaard en weg was de vakintegratie. Maar dat kantelde in die tijd dat Wallage aantrad. Er waren toen wat publicaties geweest. En Wallage zei: commissie, probeer nou die samenhang eens in beeld te krijgen. Wat is er nog mogelijk? Wij moeten natuurlijk die heilig verklaarde canon nog meenemen en in het parlement brengen, maar er moet toch een mogelijkheid zijn dat die scholen een handvat krijgen om toch bijvoorbeeld "oriëntatie op de samenleving", of "natuur" te effectueren? Dat hebben wij gedaan. Wij hebben gekeken naar de kerndoelen die gemeenschappelijk waren. Die hebben wij onder één noemer gebracht. Dat kerndoelenontwerp heeft aan het eind suggesties voor scholen om toch tot zo'n leergebied te komen.

De heer **Van Bochove**: Mijn slotvraag is deze. "Zoals zo vaak in het onderwijs" zei u net in een tussenzin. Met andere woorden, moet ik daaruit opmaken dat men ook in het onderwijs in verschillende ontwikkelingen niet van elkaar leert? Wij kijken niet naar elkaar? Hoe verhoudt zich dat dan tot bijvoorbeeld die brede scholen?

De heer **Schüssler**: Het is desastreuus zo doof als zij zijn voor bepaalde ontwikkelingen. Dit was een voorbeeld. Maar als je kijkt naar wat er in het vbo gebeurt, en wat er in het mbo gebeurt, dan denk je: dat is een doorgaande leerlijn. Vergeet het! Dat zijn twee aparte werelden. Zelfs na vijftien jaar verstaan vbo en mbo elkaar nog niet. Daar

is geen sprake van doorlopende leerlijnen. Er is bij vbo geen sprake van een kwalificatie. Het beroepsonderwijs begint in Nederland in leerjaar 1, dag 1, in het mbo. En niet in het vbo.

De **voorzitter**: Nog een korte slotvraag als het mag. U heeft in het Procesmanagementteam Basisvorming gezeten. Een korte tijd, maar in die tijd heeft u zich ingespannen voor TVS, daar hebben wij het net over gehad. Dat is een didactische vernieuwing. Ik denk dat de komende week een vaak terugkomende vraag zal zijn: is het wel aan de overheid om zich te bemoeien met didactische vernieuwing? Moet dat niet aan de scholen worden gelaten? Waarom vond het procesmanagementteam het toen noodzakelijk om zich met die hoe-vraag, hoe scholen het doen, hoe zij de kennis en de vaardigheden overbrengen of bijbrengen, te bemoeien?

De heer **Schüssler**: Een goede vraag. Ik breng in herinnering dat een didactische verbreding een hoofddoel van de wet was.

De **voorzitter**: Maar dat ging nog over het curriculum, het "wat" kun je zeggen. TVS ging over het hoe.

De heer **Schüssler**: Ja. Maar het was niet zo dat men het TVS maar kant en klaar voor lief moest nemen. Dat was een baaierd aan mogelijkheden, zoals ook de handelingsdoelen een handvat waren voor de school, om ze zelf verder op eigen niveau vorm te geven. Het was wel een algemene leidraad, een rode draad. Zo van: als je nou die basisvorming effectueert, probeer dan tegemoet te komen aan uitstel van studie- en beroepskeuze. Dat wil zeggen, leg het accent op determinatie. Hoe? Dat is aan de school. Maar leg het accent ook op didactische verbreding, en dan gaat het ook om sociale bewustwording waarover wij het hadden in het begin van dit gesprek. Het met elkaar omgaan in heterogene groepen. Ook kennis maken met de wereld van techniek. En een veel bredere kunstzinnige vorming. Dat waren allemaal aspecten van een verbreding. Ook in de handeling van de docenten zou dat geëffectueerd moeten worden.

De **voorzitter**: Mijn vraag is meer de nadruk op toepassing, dus de context, praktische vaardigheden. De nadruk op vaardigheden, dat is een ontwikkeling die toen al, of daarvoor, in gang is gezet, die nu ook rond het nieuwe leren nog zeer actueel is: contextgericht, praktijk gerelateerd, een sterke nadruk op vaardigheid. De kern van de vraag is deze. Het was duidelijk dat het projectmanagementteam vond dat dat gewenst was, en u hebt daaraan bijgedragen. Maar was dat nou aan de overheid? Heeft u zich daarmee niet te veel begeven op juist dat punt waar de scholen vrij zijn, namelijk de vraag hoe kennis en vaardigheden worden bijgebracht?

De heer **Schüssler**: Je kunt het ook omdraaien. Als wij het niet gedaan zouden hebben, zou die school gezegd hebben: en waarom dan niet? Je probeert de bedoeling van die basisvorming handen en voeten te geven. Je probeert scholen te enthousiasmeren. Je wijst op de programmamogelijkheden, je wijst op de kerndoelen, je wijst op de hoofddoelen van de wet en onder andere ook op deze didactische verbreding zonder dat voor te schrijven. Alles uiteraard – zo gebeurt het nu ook bij de nieuwe onderbouw – om de scholen een eigen scenario te

laten ontwikkelen. Maar het is natuurlijk vanzelfsprekend dat je probeert met materiaal, met draaiboeken, de scholen daar een handvat voor aan te reiken. Dat was de bedoeling.

De **voorzitter**: Dank. Ook voor de toelichting op het laatste punt. Hartelijk dank voor dit gesprek.

De heer **Schüssler**: Graag gedaan.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Woensdag 21 november 2007

**Gesproken wordt met de heer ir. A.J.M. Cosijn**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier) en mevrouw Boeve (adjunct-griffier).

De **voorzitter**: Mijnheer Cosijn, hartelijk welkom bij de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor hebt gegeven aan onze uitnodiging voor dit openbare gesprek. U bent schoolleider van een instelling voor voortgezet onderwijs te Deurne, een brede instelling met deelscholen. Wij zijn begin september bij u geweest en hebben daar uitgebreid gesproken met leraren, ouders, leerlingen en met de schoolleiding, onder wie uzelf. Nogmaals dank daarvoor. Dat was voor ons aanleiding om met u verder te praten. Met u zijn ook enkele ouders meegekomen waar wij vandaag nog even mee zullen praten. Wij willen met u natuurlijk graag ingaan op de manier waarop u en uw deelscholen de invoering van vernieuwingen heeft ervaren waar wij ons over buigen en die u allemaal heeft meegemaakt in uw onderwijspraktijk. Uw deelschool in Deurne was een van de pilotscholen bij de invoering van de tweede fase. U bent toen als een van de eerste bezig geweest met de invoering van profielwerkstukken en examendossiers. Maar voor wij daar aan toekomen, willen wij nog even terug naar de parlementaire behandeling van de basisvorming. Het toeval wilde dat u in die tijd de gehele behandeling, als wij het goed hebben begrepen, zeven dagen lang, vanaf de perstribune hebt gevolgd. U was mogelijk een van weinigen die dat heeft volgehouden. En u heeft er ook over geschreven als eindredacteur van een onderwijsblad. Het is ook zinnig om het daar nog even over te hebben. Daar beginnen wij mee, en daarvoor geef ik het woord aan mijn collega Dibi.

De heer **Dibi**: Mijnheer Cosijn, u opent dat artikel in dat onderwijsblad met de woorden: het debat is als is een onweersbui die maar niet wil overdrijven. Kunt u deze samenvatting van het debat toelichten?

De heer **Cosijn**: Ik was toen eindredacteur van het blad Director van de Algemene Vereniging van Schoolleiders

(AVS). Vanuit die functie was ik ook altijd aanwezig bij de vergaderingen van het bestuur. In het bestuur als vertegenwoordigend orgaan van de schoolleiders werd vaak gesproken over de inbreng die het onderwijs had op al die voorstellen die er lagen in de richting van de basisvorming. Dat was natuurlijk al begonnen bij de Contourennota. Sinds die tijd waren er ook verschillende commissies waar altijd wel leden van de AVS bij werden uitgenodigd. Daardoor kon je ook die vele discussies volgen en ook de vele veranderingen die door de discussies iedere keer weer werden meegenomen in de wet.

Wij hebben dus de experimenten gehad van de middenschool en ook daar bijstellingen. Wat daar het gevolg van was, was dat het onderwijsveld, dat toch bezig was met het geven van onderwijs, dat over het algemeen op grote afstand en ook heel fragmentarisch volgde. Men zag het meer als een soort donkere wolk, zo van: ja, er gaat van alles veranderen, wanneer weten wij niet, het wordt iedere keer weer anders. De ene keer wordt er dit voorgesteld, komt er een nieuw kabinet, wordt er weer iets anders voorgesteld, of het wordt weer zus bijgesteld of zo bijgesteld. Dus er ontstond op den duur een houding van: wij zien het wel, wij gaan gewoon door met waar wij mee bezig zijn, want het zijn de kinderen die iedere dag gewoon vragen om goed onderwijs en als de politiek er ooit een keer uit is, horen wij wel hoe het moet. Dat gaf daardoor ook een houding van niet meer betrokkenheid, maar van afwachten. Meer wat ik zeg: die donkere bui. Het zal een keer gaan regenen, en dan zien wij wel hoe wij er doorheen komen. Daarom was het begin van het artikel ook zo.

De heer **Dibi**: U bent erbij geweest. Hoe oordeelt u over het handelen van de Tweede Kamer?

De heer **Cosijn**: U citeert uit het artikel. Als u het artikel gelezen heeft, is het toch heel cynisch van toon. Toen ik het weer eens teruglas – want het was lang geleden – las ik mijn eigen artikel een beetje met verbazing. Maar ik kon nog wel weer heel snel die gevoelens weer terughalen. Wat mij in de eerste plaats heel erg opviel, was dat wij in het onderwijs – ik was er via de AVS bij betrokken, maar ik voelde mij ook persoonlijk betrokken – dachten dat dit een heel belangrijk debat was. Dus ik ging daar dan ook extra voor naar Den Haag om dat voor de leden te verslaan. Ik dacht dat het voor heel Nederland belangrijk was, omdat onderwijs toch heel belangrijk is voor al onze kinderen. En

toen ik aankwam – ik kwam helemaal uit Zeeuwsch-Vlaanderen – merkte ik dat ik een uur te vroeg was. Vervolgens bleek dat het helemaal vol zat. Dus ik stond helemaal achteraan. En ik dacht: dat past bij het beeld dat het over basisvorming zou gaan, iets dat al zo lang speelde, en waar al zoveel politiek over te doen was geweest. Toen bleek dat er nog even een ander debat bezig was. Dat ging over het kunstwerk dat hier voor de Tweede Kamer aangeboden zou worden, de zogenaamde Kolenkit. Dus ik wachtte dat met alle anderen af. Maar toen dat debat afgelopen was, zag ik dat de tribune, niet alleen de publieke, maar ook de perstribune gewoon leegstroomde. En toen Deetman weer in zijn stoel ging zitten – dat speeddebatje daarvoor had de heer Franssen gedaan – waren wij nog met zijn drieën. Alle andere mensen waren weg. Toen ik de dagen erna dingen terugzocht in de kranten, stond ergens op de achterpagina iets over basisvorming, terwijl de Kolenkit op de voorpagina stond. Dat was voor mij schokkend. Dat geeft aan hoe de maatschappij bezig was met onderwijs.

De heer **Dibi**: Ja, dat is een schril contrast wat u daar beschrijft. Gekoppeld aan de basisvorming was het TVS-principe – toepassing, vaardigheden, samenwerking – een andere manier van lesgeven. Hoe zag het eruit? U heeft het als school ook actief ter hand genomen. Hoe zag het er in de dagelijkse onderwijspraktijk uit bij u?

De heer **Cosijn**: Het TVS was een onderdeel van de basisvorming. Wat u net vroeg over het cynisch worden, had niet zo zeer met dit soort dingen te maken. Dat had veel meer te maken met allerlei veranderingen die werden voorgesteld. Als je bijvoorbeeld kijkt naar lestabellen. Op zich was de oorspronkelijke gedachte van een vrije ruimte. En wat wij zagen gebeuren, was dat de wet door de politieke behandeling en vaak ook door het luisteren van de politiek naar heel veel verschillende maatschappelijke groeperingen die er allemaal anders over dachten, als het ware tijdens de behandeling nog veranderde. Dat TVS-principe heeft er altijd als een behoorlijk rode draad in gezeten. Er was meer een maatschappelijk gegeven zou je kunnen zeggen, en er werd natuurlijk ook langzaam maar zeker van de kinderen gevraagd dat zij wat praktischer, wat contextgericht, met toepassingen en vaardigheden bezig zouden kunnen zijn. Er waren scholen die daar serieus mee bezig waren en er waren scholen die daar helemaal niet mee bezig waren. En dat staat eigenlijk los van de wet. Ik denk dat dat ook de aandacht kreeg in het onderwijs, of er nou wel of geen wetgeving was gekomen voor een basisvorming. Maar je zag wel een verschil tussen havo/vwo-scholen met mavo-scholen enerzijds en de scholen voor beroepsonderwijs, de vbo-scholen anderzijds. Want wat er tegelijkertijd in de maatschappij bezig was, was dat scholen als mavo en havo/vwo eigenlijk geen moeite hoefden te doen om leerlingen te krijgen. Dat had ook te maken met de Cito-toetsen die toen al waren ingevoerd. Dus ouders keken van: wat zit erin, en basisscholen ook. Als er mavo in zat vanwege de Cito-score, dan ging men naar de mavo. Of dat nou de beste opleiding was voor de kinderen, of zij bijvoorbeeld graag met hun handen wilden leren, daar werd niet naar gekeken. Ouders stuurden hun kind dan naar de mavo, want dat werd toch als iets meer gezien dan het vbo. En wat wij dus toen ook al zagen, was dat het vbo langzaam maar zeker aan het leegstromen was. Toen deze ontwikkelingen kwamen en

het ging over toepassen, vaardigheden en samenwerken, werd dat ook het eerste opgepakt door dat schooltype, dat in feite de leerlingen weg zag gaan. En die probeerde het onderwijs steeds meer op maat te maken voor een leerling, in de hoop dat zij daarbij al die kinderen die eigenlijk het beste af waren met beroepsonderwijs, ook zouden vasthouden. Maar het tegendeel was waar. De mavo- en havo/vwo-scholen hoefden in feite met die principes nauwelijks bezig te zijn. De docenten gingen gewoon door met de manier waarop zij lesgaven en de kinderen kwamen vanzelf. Dus als je terugkijkt nadat de wet is aangenomen, dan zag je dat de vbo-scholen dat beleidsrijk deden. Die waren daar echt heel serieus mee bezig, die maakten daar leerplannen op, die waren met werkgroepen bezig. Dat heb ik ook in Deurne gezien met de twee vmbo-scholen. Terwijl de mavo – in Deurne, maar dat was ook landelijk – en ook de havo/vwo-scholen in feite de hele basisvorming beleidsarm hebben ingevoerd. Zij hebben de lessentabel aangepast, en dat was het dan. Feitelijk was door de heer Van Luyn al jaren daarvoor aangehouden dat de lessentabel die eronder zat, niet klopte, dat als je gewoon de lessentabellen zou toepassen, je in feite lessen te kort kwam en dat je de vrije ruimte die toen gedefinieerd was, al helemaal nodig had om te voldoen aan de verplichtingen van de lessentabel. Tijdens het Kamerdebat is toen bedacht dat de lessentabellen niet langer voorgeschreven zouden worden, maar facultatief zouden zijn. Het werden adviestabellen. Doordat het adviestabellen waren, konden gymnasia of atheneum/havo, één uur techniek pakken van de vier uren die daarvoor stonden in de tabel: we moeten wel techniek invoeren, maar dat doen we dan een uurtje. Dat werd dan een beetje het verlengde van handvaardigheid, dat zij toch al hadden. Dat bedoel ik met beleidsarm. Terwijl als je nou keek naar de vbo-scholen, die raakten ineens hun beroepsgerichte vakken kwijt. Want er waren nogal wat vbo-scholen die in de tweede klas al voorbereidend beroepsonderwijs deden en dat was ook goed voor die kinderen. Dat kon dus niet meer. Dat ging dan met heel veel pijn en moeite in de derde klas, maar niet meer in klas 1 en klas 2. Want er was verplicht – en dat zult u ook in de stukken hebben – dat de basisvorming drie jaar, of minimaal twee jaar beslaat. In het debat waren er zelfs bij die vonden dat het vier jaar moest zijn. Dat was in feite al helemaal niet te hanteren in het vbo. En zo probeerde iedereen vanuit de politieke partijen datgene eruit te halen waar zij zelf het meeste belang aan hechtten. Er waren toen ook 122 amendementen. Een aantal daarvan werd aangenomen. Er was vooraf het een en ander getoetst op toepasbaarheid, maar als je dan in één keer zoveel verandert, dan komt er een wet uit die niet meer echt getoetst is aan de praktijk. Er kwam ineens verzorging als vijftiende vak bij, terwijl het oorspronkelijk de bedoeling was als leerdoel binnen het vak biologie en zo was het ook uitgetest. Maar biologen maakten bezwaar dat hun vak voor een deel ingenomen werd door verzorging. Want zij zeiden: dan kunnen wij ons programma niet meer afwerken, dus dan zal er bij het eindexamen ook wat moeten veranderen voor biologie. Dat speelt zich dan in zo'n discussie af. Daarom werd ik daar ook zo cynisch van. Dan werd er iets uit de hoed getoverd: dan maken wij er een apart vak van. Want daar was ook een lobby voor. Dus dan maken wij verzorging het vijftiende vak. Dan gaat het uit biologie weg. Biologiedocenten tevreden, want die konden dan gewoon weer hun eigen vak oppakken. Maar toen ik daar bij zat, in de schorsing, zeiden ambtenaren

tegen mij: ja, dan moet de minister wel oppassen als verzorging een apart vak wordt. In de kerndoelen staat koken, maar als er koken in komt, moeten er aparte vaklokalen ingericht worden voor koken. Daar hebben wij geen geld voor. Dus werd tegen de staatssecretaris gezegd: eventueel wel als een apart vak, maar dan moet het kerndoel koken eruit. Dus dan ging koken er weer uit. Zo werden dus tot op het laatst allerlei dingen snel onderhandeld en geregeld. Het onderwijs kijkt daar dan naar en vraagt zich af hoe dat straks allemaal moet. Wij zullen het toch moeten uitvoeren. Er is dan een veel te grote afstand tussen wat er gebeurt in de politiek, met de allerbeste bedoelingen, en wat er uiteindelijk in het onderwijs van gemaakt kan worden.

De heer **Dibi**: En dat verklaart ook uw cynisme?

De heer **Cosijn**: Ja en daar heeft u in het artikel vele voorbeelden van gezien.

De heer **Dibi**: Nog heel even terug naar TVS. Hoe oordeelde de Onderwijsinspectie over deze vorm van didactiek in die periode? Kunt u zich dat nog herinneren?

De heer **Cosijn**: Ik heb altijd ervaren dat de inspectie vooral keek naar de wetgeving en wat scholen daar in de praktijk van kunnen maken. In het begin lag er nog weinig deregulering; toen lag er nog sterk de nadruk op dat scholen alleen moesten uitvoeren. Als ik terugkijk in mijn verslagen, zie ik dat de deregulering parallel daaraan begon te lopen. Naarmate er meer deregulering kwam, was het voor de inspectie gemakkelijker om te kijken wat de school zichzelf voor doel stelde. Ik heb dus steeds sterker ervaren dat als een school serieus werk maakte van TVS – maar ook bij andere wetgeving als tweede fase etc. – de inspectie steeds sterker ging kijken naar je eigen schoolontwikkelingsplan, welke doelen stel je zelf, en als je die doelen gesteld hebt, dan willen wij je daar als inspectie ook op controleren. Dus dan gaan wij ook kijken of je die doelen waarmaakt. Als je dus hoge doelen stelde voor jezelf, als school, dan werd je in feite dus ook op die hoge doelen afgerekend. Scholen die het wat voorzichtiger, in een ander tempo deden, kregen ook de ruimte om het op hun manier te doen. Dat is wel steeds sterker geworden bij de inspectie in de afgelopen tien jaar. Als ik terugdenk aan twintig jaar geleden, dan ervoeren wij de inspectie toch wel veel meer als controlerend, als hoeder van de wet.

De heer **Dibi**: Was het zo dat de inspectie een voorkeur had voor het juist wel of juist niet hanteren van het TVS?

De heer **Cosijn**: Dat heb ik zelf niet ervaren. Ik heb geen vooringenomen standpunt gezien, anders dan datgene wat ik net zei. Er werd, zeker in het begin, gekeken naar wat in de wet stond en gehandhaafd moest worden. Ik heb het nog eens even in de verslagen nagekeken, toen ik in die experimenten zat van de tweede fase. Ik las pas een verslag dat ik gemaakt had van een gesprek met mijn eigen inspecteur. En nu moet ik zeggen dat de inspecteur heel erg bezig was met te kijken hoe de nieuwe aanpak van de tweede fase ingepast kon worden bij ons, op het moment dat de wet eigenlijk nog niet uitgevoerd werd, en wij nog in de oude situatie zaten. En er was veel medewerking, want wij liepen tegen allerlei knelpunten aan. De inspectie dacht mee over hoe dit praktisch op te

lossen. Er werd bijvoorbeeld in de tweede fase opgenomen de zwaarte van de praktische opdrachten. Dat was in het begin nog heel moeilijk in te passen. Dan werd dus gekeken hoe je dat het beste kon doen. Ik zag dus meer een meedenken in die fase dan een controleren.

De heer **Dibi**: Wij komen zo bij de tweede fase. Ik heb nog een vraag over de basisvorming. Een belangrijk doelstelling van de basisvorming – eigenlijk ging het daar bijna altijd om – was het uitstel van studie- en beroepskeuze. Dus niet te vroeg selecteren en de leerlingen een kant opsturen waardoor je misschien talent onbenut laat. Kunt u de commissie een beeld geven hoe dit op uw instelling ging, met betrekking tot het behalen van die doelstelling?

De heer **Cosijn**: Ja, niet alleen voor mijn instelling. Ik denk dat dat wel landelijk is: het is volledig mislukt. Daar is helemaal niets van terechtgekomen. Dat had alles te maken met de fragmentarische invoering van wetten. De basisvorming werd ingevoerd op een moment dat er nog geen tweedefasewetgeving was, dat er nog geen vmbo was, dus we hadden de bestaande schooltypes. Dat was natuurlijk ook vanuit de WRR destijds voorgesteld, om niet langer door te gaan met die structuurdiscussie maar om de onderwijshoudelijke kant te proberen in te voeren binnen de bestaande structuur. Maar dat betekende wel voor de scholen: de basisvorming kwam als het ware als een vreemde eend binnen. Je zou net moeten doen alsof het een uitstel zou zijn van keuze. Terwijl in havo 3 en in alle andere schooltypes gewoon eisen gesteld werden aan de leerlingen die hoorden bij het eindexamen. Dus wat de docenten toch gingen doen, was toch het terugvertalen naar de eerste en tweede klassen. Vandaar ook dat er zo weinig terecht is gekomen van het TVS-principe, want men werkte toch gewoon toe naar het eindexamen, zoals men dat vroeger ook deed. Dus heel die basisvorming heeft daardoor ook in die onderbouw niet eens de kans gekregen om de mooie principes in het onderwijs in de praktijk tot uitdrukking te brengen. Helemaal niet. Het is de vraag natuurlijk hoe de wereld nu denkt over dat keuze-uitstel, of dat een goede zaak was. Het was meer een politiek dogma, dan dat in de scholen gevoeld werd dat het voor de kinderen belangrijk zou zijn om die keuze uit te stellen. Ik durf haast te zeggen: integendeel.

De heer **Dibi**: Ook gelet op de tijd wil ik over de tweede fase graag het woord geven aan de heer Zijlstra.

De heer **Zijlstra**: Die tweede fase was een onderwijsvernieuwing die iets later kwam, die ging over de bovenbouw van de havo/vwo. In de totstandkoming van de tweede fase is een aantal pilotscholen bezig geweest met examenprofielen, profielwerkstukken, schoolexamens, om dat voor te bereiden voor er tot daadwerkelijke invoering werd overgegaan. Een van uw deelscholen in Deurne was een van de tien scholen die daaraan meedeed.

De heer **Cosijn**: Zeven scholen. Ik dacht eerst tien, want ik dacht dat iedere cluster uit drie scholen bestond, terwijl dat achteraf twee scholen blijken te zijn. Het waren zes scholen, plus het Peelland College, dus samen zeven scholen.

De heer **Zijlstra**: Zeven scholen, het worden er steeds minder! Maar dat maakt de bevindingen niet minder belangrijk. Misschien wel belangrijker zelfs. U heeft ervaringen opgedaan vóór de andere scholen in Nederland er aan moesten beginnen. Kunt u de commissie voorbeelden geven van de bevindingen van uw school in deze pilots?

De heer **Cosijn**: Dat begon in feite al bij de pilot zelf, waarbij door het ministerie en de begeleidende instanties gekozen was voor een vorm dat er op drie plaatsen, of op drie clusters van vakken, gekeken zou worden hoe het uit zou pakken. Het is begonnen in 1996/1997, en 1997/1998. Het idee was om te werken met clusters. De talen waren bijvoorbeeld zo'n cluster. Exacte vakken waren een cluster en maatschappijvakken waren een cluster. Het waren dan steeds twee scholen en daar deden twee secties aan mee. Mijn ervaringen met eerdere vernieuwingen, waar wij het net over hadden, met de basisvorming bijvoorbeeld, was dat als je dat doet, je een heel fragmentarisch beeld krijgt en dat is niet goed voor je school. Sommige docenten zijn ermee bezig en anderen leunen achterover. En het is niet goed voor de leerlingen. Want die ene leerling die toevallig die taal heeft, heeft het gevoel dat hij veel meer, of andere dingen moet doen dan de andere leerlingen. Daarom heb ik toen meteen voorgesteld om daar schoolbreed aan mee te doen, dus met alle vakken. Wat ons ook in Deurne ergerde, was dat de creatieve vakken helemaal buiten beschouwing gelaten werden, terwijl dat ook indexamenvakken waren. Muziek, tekenen, handvaardigheid waren op veel scholen eindexamenvakken die op dat gebied juist vaak vooropliepen. Ik vond dat die ook mee moesten doen. Vandaar dat wij er toen voor gekozen hebben voor alle vakken mee te doen, maar dat heeft veel voeten in de aarde gehad. Want dat werd niet gehonoreerd. En ik heb dat zelf eigenlijk moeten bekostigen; met behulp van het bestuur heb ik middelen vrij kunnen maken waardoor wij schoolbreed hebben deelgenomen. En daar begon het dus al; daar waren wij dus helemaal niet tevreden over.

De heer **Zijlstra**: Ik dacht dat het de bedoeling was dat een school één cluster deed. En u wilde ze gewoon alle drie doen?

De heer **Cosijn**: Ja. Dat hebben wij ook gedaan.

De heer **Zijlstra**: En u was de enige in Nederland die dus eigenlijk over de breedte van het pakket een pilot heeft gedraaid.

De heer **Cosijn**: Ja.

De heer **Zijlstra**: En wat waren nou de uitkomsten van die pilot? U heeft toen wij op werkbezoek waren een tipje van de sluier gelicht. Kunt u dat nog een keer met ons delen?

De heer **Cosijn**: Wat belangrijk was, wat ik zojuist even aanhaalde, was dat wij een van de zeven scholen waren. Wij hebben dus in die groepjes samengewerkt, samen met het Cito, dat daar bij betrokken was. En het vervelende daardoor was, dat wij andere ervaringen opdeden dan die andere twee scholen, als je bijvoorbeeld naar talen kijkt. Een aantal dingen ervoeren wij allemaal. Bijvoorbeeld dat die deelvakken niet goed waren. Dat werd ook op die andere twee scholen ervaren bij talen.

Maar wij ervoeren dat veel sterker, omdat er ook op andere vakken deelvakken waren, waar dat dus ook niet werkte. Door de volle breedte konden wij ook zien dat de leerlingen heel zwaar belast waren. Wij konden ook zien dat in het meetellen van de praktische vaardigheden, wat in het begin de bedoeling was de weegfactor 80% zou zijn, dus de praktische vaardigheden in een vak telden voor 80% en de theorie telde voor 20%. Dat gaf een totaal verkeerd beeld van leerlingen. Daardoor werden de studieprestaties eigenlijk niet meer goed meetbaar. En als je dat bij één vak, of bij twee vakken zag, had dat op de bevorderingsnormen niet zo'n groot effect als wanneer je dat bij alle vakken deed. Dus wij zagen ineens leerlingen bevorderd worden die in het oude systeem niet bevorderd zouden zijn. Maar dat waren ijverige leerlingen, die veel tijd besteedden aan die praktijkstukken, of daar thuis met behulp van de computer alles mee deden, of zich lieten helpen. Doordat wij breed meededen, zagen wij dat het niet goed was dat die weegfactor 80% was. Wij zagen dat het niet goed was om zoveel praktische opdrachten te hebben per vak. Daar hebben wij ook opmerkingen over gemaakt. Wij zagen dat het niet goed was om voor een profielwerkstuk geen cijfer te geven. Ik heb van de week de verslagen erop na zitten kijken van een coördinator uit die tijd. Die schreef mij een brief waarin hij zei: Ad, wij hebben het gevoel dat wij in de marge eigenlijk nog wat mogen sleutelen, maar waar het echt om gaat – dat wordt steeds gezegd – dat is hier niet aan de orde.

De heer **Zijlstra**: Wie was die coördinator?

De heer **Cosijn**: Die coördinator was de heer De Kreeft van het Cito. Die bewaakte heel sterk de modellen die ontwikkeld waren. Dus als wij dan zeiden dat wij het over de deelvakken hadden, zei hij: daar hebben wij het niet over. Jullie moeten kijken of dit model, van bijvoorbeeld het invullen van een profielwerkstuk, wel goed werkt. Datzelfde heb ik ook ervaren bij het vmbo; dat er steeds erg gekeken werd naar de toepasbaarheid – is het allemaal dadelijk te doen? – en veel minder naar de inhoud. Ik heb dus opmerkingen gemaakt over inhoud en structuren van de tweede fase. Maar daar is eigenlijk helemaal niet op gereageerd. En de grote ergernis bij veel docenten was, dat toen wij dat in 1997 hebben opgemerkt en dat in alle verslagen die van alle bijeenkomsten werden gemaakt ook al en niet mee werd gedaan. U vroeg de vorige keer: is er een lijst van aanbevelingen gedaan? Die aanbevelingen zijn steeds gedaan tijdens de vergaderingen. Dus bij ieder verslag is door ons aangegeven wat niet goed werkte, wat we zo niet zouden moeten doen, en is in het tweede pilotjaar nog versterkt. In mei 1997 hadden wij al een heel goed beeld bij de overgang, wat er eigenlijk niet klopte, wat niet goed werkbaar was voor de tweede fase.

De heer **Zijlstra**: Dat is een belangrijke constatering. In mei 1997, dus voorafgaande aan de besluitvorming in de Tweede Kamer, had u al in diverse bijeenkomsten aangegeven dat er sprake was van overbelasting, dat het niet goed was om profielwerkstukken niet te becijferen, dat vakken niet opgeknipt moesten worden, dat je niet op alle vakken alle vaardigheden zou moeten oefenen. Al dergelijke cruciale constatering heeft u gedaan in die verslagen. Wat is daarmee gedaan, naar uw mening?

De heer **Cosijn**: Niets.



De heer **Zijlstra**: U heeft daar niets van teruggezien?

De heer **Cosijn**: Als ik zeg: niets, dan is dat dus ervaring van later. Er zijn natuurlijk wel kleine dingetjes bijgesteld. Bijvoorbeeld de weefactor, waarvan wij zeiden: dat is niet goed, dat het 80-20% is. Dat is aangepast naar 60-40%, terwijl wij voorgesteld hadden 20-80%. Zorg nou dat die praktische vaardigheden 20-40% meetellen. Doe dat ook niet twee per vak. Dat is teruggebracht naar één. Maar wij hadden voorgesteld: doe het liefst zelfs vakoverstijgend, zodat je grote opdrachten kunt doen, bijvoorbeeld bij talen. Dat kinderen een vaardigheid leren bij talen. Maar niet dat zij dat moeten doen bij Engels, bij Nederlands en bij Duits. Hetzelfde geldt voor de exacte vakken. Dus er is in de marge wel wat veranderd. Maar op hoofdlijnen is er toen, op dat moment, dus heel weinig met onze adviezen gedaan.

De heer **Zijlstra**: In welke structurele problemen die u aangaf is niets gebeurd? En voor wat betreft niets gebeurd: is het niet doorgerapporteerd door het Cito, of is het bij u gewoon onduidelijk waar het gebeven is?

De heer **Cosijn**: Het is voor ons gevoel – wij weten het niet zeker – bij het Cito gebeven. Ik dacht dat er bij die vergaderingen ook een vertegenwoordiger van het ministerie zat. Ik heb daar geen naam bij, maar ik heb gehoord dat er altijd iemand bij zat. Het moet dus doorgekomen zijn. Ook het PMVO was intensief bij de pilot betrokken. In 1998, dus dat aan het eind van het tweede jaar, waren wij via schooldossier de enige school die dat voor alle vakken gedaan had. Dat was het eerste schoolexamen. Wij hebben apart een certificaat gegeven bij het schoolexamen. Omdat het de eerste keer was, is staatssecretaris Netelenbos in Deurne geweest en heeft aan die leerlingen dat certificaat uitgereikt. Zij heeft toen ook gekeken naar de resultaten van de profielwerkstukken. Wij hebben in die gesprekken met haar op 11 mei 1998 duidelijk gemaakt – in de wandelgangen, maar ik ook nog onder vier ogen – dat wij vonden dat er een veel te grote werkdruk zat op de kinderen, dat wij dat zelf al voor een stuk hadden aangepast in ons tweede proefjaar, maar dat dat niet zat in de modellen zoals Cito die hanteerde en dat wij dus bang waren dat het landelijk tot grote overbelasting zou leiden als het het jaar daarop volledig zou worden ingevoerd. Dat de kinderen veel te hard moesten werken. Daarop zei de staatssecretaris toen: U gelooft toch niet dat kinderen ooit te hard werken? Dus wij hadden niet de indruk dat dat echt serieus genomen werd.

De heer **Van der Ham**: Dan gaan wij ook door naar een andere onderwijsvernieuwing, een didactische vernieuwing die u heeft meegemaakt: het studiehuis. Kunt u aangeven hoe het studiehuis bij u op school is ingevoerd?

De heer **Cosijn**: Het studiehuis was natuurlijk een andere werkvorm. De scholen waren daar toch al mee bezig, vooral vanuit het beroepsonderwijs. En je merkt natuurlijk ook, door de veranderingen in de maatschappij, dat scholen al bezig waren met te zoeken naar vormen die aansloten bij de kinderen. Ook natuurlijk ook door de computers kwamen er andere mogelijkheden. Dus los van de wetgeving waren scholen ook al aan het zoeken naar de beste vormen.

De heer **Van der Ham**: En was u ook aan de slag met het bijscholen van docenten bijvoorbeeld? Hoe ging dat in zijn werk?

De heer **Cosijn**: De wetgeving kwam heel sterk van boven, zo werd het ook ervaren. Het komt van boven, en scholen probeerden daar zo verantwoord mogelijk mee om te gaan; het onderwijs is van alledag, en je moet verbouwen met de winkel open. Daarom waren de scholen wel heel terughoudend, omdat het ze het ervoeren als opgelegd.

De heer **Van der Ham**: Ervaren, want het studiehuis was niet bij wet verplicht. Maar voelde u dat zo?

De heer **Cosijn**: Maar dan komt het dus: hoe gaat de school ermee om? Als je niet in staat bent als school, om daar met zijn allen goed gedragen beleid op te maken, dat in feite de plaats van de wetgever wordt overgenomen door de schoolleider, dus het management, krijg je dat het management er ideeën bij heeft, die als het ware gaat doorvertalen in de school. Dan wordt het toch weer ervaren als van bovenaf opgelegd.

De heer **Van der Ham**: Maar dan niet door de rijksoverheid, maar door een ander iets dat boven je zit.

De heer **Cosijn**: Wij hadden het zojuist over de wetgeving van de basisvorming en de tweede fase. Dat was heel duidelijk van bovenaf opgelegd. Dan kon je als rector een beetje opzij gaan staan en zeggen: hier heb je de circulaire, wij moeten het zo doen, ik kan er ook niets aan doen. Ik ben als het ware een beetje mede-uitvoerder, ik sta aan jullie kant! Dat is veranderd. Je krijgt nu door de deregulering dat de schoolleider niet meer kan zeggen: het is van bovenaf opgelegd, hij moet er zelf een stuk invulling aan gaan geven. En als je dat als schoolleiding doet zonder dat er draagvlak is, dan wordt er door professionals dus niet meer gemopperd op de rijksoverheid en de politiek, maar op het management. En dat zie je ook heel duidelijk gebeuren. Het management moet weg! Je kent al die bewegingen. Dat is gewoon een verplaatsing van de kritiek van de ene laag naar de andere; nou zijn wij aan de beurt.

De heer **Van der Ham**: Maar kunt u aangeven hoe het ontstaat bij die managers in de scholen, dat zij het gevoel hebben dat zij iets moeten gaan doen met zo'n studiehuis? Wat was de atmosfeer, dat zij zich gedwongen voelden om zoiets door te gaan voeren?

De heer **Cosijn**: Alle scholen zijn zoekende. Er werden ideeën aangedragen door Visser 't Hooft, waarvan veel schoolleiders zeiden: daar word ik door geholpen; dat ga ik proberen in mijn school in te voeren. Als ik naar mijn eigen school kijk, dan heb ik het geluk gehad dat ik tegelijkertijd toen deze zaken gingen spelen, ook de mogelijkheid kreeg om een nieuw gebouw neer te zetten. In Deurne zijn wij begonnen met een hoofdlijnennotitie, een beleidsplan te maken, om die met de docenten door te spreken, om te kijken hoe wij ons onderwijs vorm zouden geven nu er ook een nieuw gebouw kwam. Dan zie je al hoe lastig dat proces is. Als je niet uitkijkt, wordt zelfs dat van bovenaf ervaren. Zelfs door de mensen die meegepraat hebben. Docenten die vinden dat het niet precies overeenkomt met hun eigen ideeën, hebben vaak

de neiging om te zeggen dat het wel door de rector of door een ander bepaald zal zijn, in plaats van door elkaar. Dus het is een heel lastig probleem en dat blijft het voor alle scholen. Wij hebben het dan nog samen kunnen doen, maar bij heel veel scholen hebben directies toch geprobeerd het een beetje te vertalen naar beneden toe.

De heer **Van der Ham**: In verband de tijd gaan wij nu door naar het vmbo. Op dat punt zullen mevrouw De Rooij en de heer Bosma vragen stellen.

De heer **Bosma**: Mijnheer Cosijn, u heeft zich de afgelopen tien jaar bezig gehouden met dat hele fusieproces, dat uiteindelijk de IVO werd. En die fusie vond plaats juist om die vmbo zijn eigen plaatsje te geven.

De heer **Cosijn**: Ja.

De heer **Bosma**: De wet die leidde tot het vmbo had een interessant punt, namelijk dat de mavo bleef bestaan. De categorale mavo bleef in stand en ook het woord mavo bestaat nog steeds. Wat betekent het voor uw dagelijkse praktijk, dat de mavo nog steeds bestaat?

De heer **Cosijn**: Dat is heel slecht voor de onderwijsontwikkeling en slecht voor het vmbo. Dat had in mijn ogen dan ook nooit mogen gebeuren. Het probleem was, dat je probeert de structuur overeind te houden – vanuit de WRR destijds – en je veranderingen gaat doorvoeren in bestaande structuren. Daar hebben wij dus ook de beperkingen van gezien. Dat was al bij de basisvorming zo. Dat was zo bij de tweede fase en ook bij het vmbo. Want er waren en er zijn categorale mavo's en daarnaast de vmbo-scholen. En als je nou kijkt naar de wetgeving van het vmbo, dan is het vmbo alleen goed in te voeren als je dat doet vanuit een instelling die verschillende onderwijstypes in huis heeft. Dat is ook in Deurne gebeurd. Want dan kun je zorgen dat je dat vmbo via die leerwegen gaat inrichten, in de volle breedte. Als je directeur bent van een mavo – die zijn er veel geweest – en die wordt met vmbo geconfronteerd, dan kun en mag je alleen de theoretische leerweg invoeren. En omdat zij mavo waren, hadden zij de neiging om te zeggen: wij hebben de theoretische leerweg, en dat is de oude mavo, terwijl de oude mavo vroeger een drie- en vierjarige opleiding was. Later is dat een opleiding geworden op C- en D-niveau, allemaal vierjarig. De politiek had dat toen eigenlijk heel netjes geregeld. Er zou les gegeven moeten worden op twee niveaus: het C-niveau en D-niveau en er zou ook op C- en D-niveau kunnen worden afgesloten. De praktijk is dat op één niveau lesgegeven werd. Het lukte de meeste docenten niet om in de klas op twee niveaus les te geven. En op het einde van de rit, dus bij het examen, werd een vijf via een omrekeningstabel op C-niveau een zes. Dus dan haalde die leerling een zes op C-niveau en kon de leerling dus op een mix van C-niveau en op D-niveau slagen voor mavo. De bedoeling van de wet was, om alle leerlingen in de theoretische leerweg op één niveau te krijgen, namelijk het D-niveau. Het C-niveau zou verdwijnen. Een leerling die vroeger op C-niveau examen deed, zou de mogelijkheid krijgen om één theorievak eraf te halen en daarvoor een beroepsgericht vak op D-niveau in de plaats te zetten. Daarvoor is die gemengde leerweg ontstaan; dat was in feite in de plaats van het C-niveau. En ook kaderberoepsgericht, want die

leerlingen werken ook vaak op C-niveau. Op A- en B-niveau is toen de basisberoepsgerichte leerweg gekomen. Dus je krijgt dat spectrum van vroeger nu in de leerwegen. En als je nu een schooltype in stand houdt als mavo, in een apart gebouw, met een aparte directie, dan mag die blijven bestaan. Eigenlijk zaten daar vroeger de leerlingen van de gemengde en theoretische leerweg. Dat werd versmald tot de theoretische leerweg, maar voor het gemak werd dat toch nog steeds mavo genoemd, omdat die school zich daarmee herkenbaar profileerde. Men zei dan, dat staat gewoon in de wet. Dus hoefden zij zich geen vmbo te noemen. Veel scholen zijn zich wel vmbo-theoretische leerweg gaan noemen. Maar je ziet langzaam maar zeker nu een teruggaande beweging, van ouders die vragen om de mavo, dus denken de scholen: laten wij het maar weer mavo noemen. Maar de mavo en het vbo waren voor de leerling minder goede opleidingen dan nu het vmbo. Het vmbo is kwalitatief beter dan het eerst was. Alleen, nu heb je weer last van die structuren, omdat die niet doorbroken zijn. En daardoor krijg je nog steeds die scheefgroei en krijg je oneigenlijke concurrentie, waarbij je ziet dat de theoretische leerweg in een bredere instelling meer ter discussie staat bij ouders dan een categorale mavo die dan gewoon zegt dat zij mavo is. Hoewel beide dus eigenlijk hetzelfde onderwijs zouden moeten aanbieden in de theoretische leerweg zouden op een vroegere mavo, leerlingen die niet alle vakken op D-niveau kunnen afsluiten, niet moeten worden toegelaten. Die leerlingen worden echter wel toegelaten en halen met hangen en wurgen een diploma theoretische leerweg. Iedereen die dat gezien heeft kent de gevolgen in het mbo. Daar is heel veel uitval.

De heer **Bosma**: Het is een beetje theoretisch verhaal dat u houdt, maar aan het eind gebruikt u het woord concurrentie. U bedoelt eigenlijk te zeggen: heel veel leerlingen stromen naar die mavo toe.

De heer **Cosijn**: Als ik landelijk kijk, zie ik in elk geval dat het vmbo onrecht gedaan wordt, door te suggereren dat een school met alleen theoretische leerweg meer in zou houden, of beter zou zijn, dan scholen die vmbo breed hebben ingevoerd. Terwijl ik juist zeg: de leerling is veel beter af met de juiste keuzemogelijkheden, want leerlingen zijn verschillend van aard. De wetgever heeft niet voor niets dat kader en die gemengde leerweg laten ontstaan; dat krijgt niet de waardering die het zou moeten hebben.

De heer **Bosma**: Maar veel ouders zijn het met u oneens. Die zeggen: mijn kind moet naar de mavo! Hoe vindt u dat er moet worden omgegaan met die wens?

De heer **Cosijn**: Ouders zijn het niet met mij oneens. Ik geef al heel veel jaren voorlichting, toevallig gisteravond weer voor groep 8. Als die binnenkomen, of een kind wordt aangemeld voor het vervolgonderwijs merk ik al die jaren door, die tien jaar dat ik die voorlichting geef, dat het veel gemakkelijker is om ouders te vertellen wat havo en vwo inhoudt, dan vmbo. Dat heeft te maken met het feit dat zij zelf bijvoorbeeld op havo of vwo gezeten hebben. Die termen zijn hetzelfde gebleven. Dat is een stuk herkenbaarder. Vervolgens kun je dan nog wel uitleggen dat het vakkenpakket nu veranderd is naar profielen, maar dat zien zij dan later wel. Maar zij voelen een stuk herkenbaarheid. Op het moment dat je vmbo

gaat uitleggen, heb je verschrikkelijk veel woorden nodig. Dan krijg je glazige blikken, het lijkt zo ingewikkeld, met sectoren en leerwegen. Dus als er dan een school is in de buurt waar men zegt: bij ons hoeft u dat allemaal niet te weten, want wij zijn nog gewoon de oude mavo, dan denken die ouders: gelukkig, dat is tenminste nog bekende kost. Dat is waar het om gaat, en niet of dat voor hun kind het beste zou zijn. Het is herkenbaar.

De heer **Bosma**: U zegt net dat het vmbo kwalitatief beter is. Als u aan een ouder moet uitleggen waarom het vmbo kwalitatief beter is, welke argumenten gebruikt u dan?

De heer **Cosijn**: Ik laat dan zien hoe het vmbo veel beter inspeelt op de verschillen, op de aard van het kind. Als je een kind hebt dat toch wel graag ook praktisch wil leren, maar tegelijkertijd ook theoretisch veel aan kan –zoals dat vroeger ook was; de leerlingen zijn hetzelfde gebleven – dan is zo'n leerling het beste af in kaderberoepsgericht, of in de gemengde leerweg, beter dan alleen die theoretische leerweg. Het kind ontwikkelt zich dan beter. Dan merk ik dat als je daar moeite voor doet, en het goed uitlegt, en zeker als de ouders er voor kiezen, en het kind zit er eenmaal, de ouders zeer tevreden zijn. Het vmbo leidt bij ons tot zeer tevreden ouders.

De heer **Bosma**: U hebt er een paar meegenomen, dus wij zullen dat straks horen. Er wordt veel gesproken over een tweedeling. Het vmbo zou een heel vroeg keuzemoment hebben gecreëerd, op twaalfjarige leeftijd. En er wordt gezegd, dat de doorstroom van vmbo naar havo problematisch is. Ervaart u dat ook zo?

De heer **Cosijn**: Nee, dat ervaar ik niet. Ik moet een onderscheid maken. Toen de wet net was ingevoerd, hebben wij wel een dipje gezien. Toen het vmbo startte, bleek dat bij kinderen die de theoretische leerweg gedaan hadden, sommige vakken, onder andere wiskunde, niet goed aansloten bij datgene wat leerlingen op de havo zouden moeten kennen. Dat heeft in het begin wat terughoudendheid teweeggebracht, waarbij toch wel meer leerlingen naar het mbo gingen. Bij ons binnen de instelling is dat hersteld. Wij hebben gezorgd dat kinderen op de vmbo-theoretische leerweg, als zij aangaven dat zij graag naar de havo wilden gaan, al in het vmbo de gelegenheid kregen om dat bij te spijkeren, zodat er weer een naadloze overstap was van vmbo naar havo. En wij zien nu, wanneer ik dat vergelijk met tien jaar geleden, weer dezelfde hoeveelheden leerlingen die toch weer kiezen voor de havo, in plaats van het mbo. Wat er wel bijgekomen is, is dat de ouders en kinderen wel zien dat zij via het mbo tegenwoordig veel beter door kunnen stromen naar het hbo. Vroeger was het dat als je hbo wilde, je eerst maar de havo moest. Nu is er gewoon een aantal ouders en leerlingen die zeggen: dat hoeft niet, ik ga gewoon naar het mbo en ik stroom later wel door. Daardoor is er misschien wel wat minder belangstelling gekomen, maar dat is nauwelijks te zien in de keuze. Als ik bij mij kijk, dan kiezen er weer ongeveer evenveel leerlingen als vroeger eerst toch voor de havo.

De heer **Bosma**: Dat dipje wijt u aan de invoering van het vmbo. Maar dat dipje zien wij op landelijk niveau ook. Er zijn ook mensen die dat wijten aan de invoering van de profielen in havo/vwo. Kunt u dat meevoelen?

De heer **Cosijn**: Daar hebben wij geen last van. Dat speelt niet echt. Wij vragen dat dus al aan de leerling in de vierde klas, en weten dan dus waar hij naar toe wil gaan. Wij zorgen in vmbo 4 dat dat wordt bijgewerkt. Dat komt omdat wij binnen een instelling zitten en ook op docentenniveau afspraken kunnen maken en regelen. Het kan zijn dat dit op andere scholen, waar leerlingen slagen en dan pas kiezen voor een havo in de buurt, meer speelt dan bij ons. Ik herken het niet.

De heer **Bosma**: Wat u al even aanstipte zijn ontwikkelingen binnen die beroepskolom. Wij zijn als commissie in Enschede geweest, waar een school wordt gevormd waar het vmbo eigenlijk direct overgaat op het mbo. De scheiding daartussen zie je eigenlijk niet meer. Is dat een ontwikkeling die u steunt?

De heer **Cosijn**: Wat ik sterk steun is de doorlopende leerlijn. Dat zal natuurlijk een beetje plaatsgebonden zijn. In onze situatie in Deurne zien wij onze leerlingen maar naar twee roc's uitstromen. Voor ons is het natuurlijk vrij makkelijk om met die twee roc's afspraken te maken. Dat zie je ook steeds meer gebeuren. U had het daarstraks over de onderwijsontwikkeling van twintig jaar geleden, hoe het onderwijs daarmee omging en nu. Er is een soort deregulering gekomen. Maar wat je tegelijkertijd ziet, is dat het onderwijs zich anders aan het structureren is. Vroeger had je docenten die overal les gaven. Als ik bij ons kijk, dan werken wij met kerngroepen, en dat is op best veel scholen tegenwoordig. Dus er zijn docenten die bijvoorbeeld vooral les geven aan de derde en vierde klas van het vmbo. En omdat zij daar heel intensief met die kinderen bezig zijn, zijn die mensen ook bereid om vooral te overleggen met roc's. Wat je nu ziet, is doordat teams van docenten overleggen met roc's – bij ons zijn dat er twee – veel duidelijker die doorlopende leerlijn ontstaat. En dan is het niet zo zeer belangrijk dat je samen in één instituut zit. Met twee is het nog goed te behappen, ik kan mij voorstellen dat als het er meer zijn, het wat lastiger wordt. Met twee instituten waar onze leerlingen naar toe gaan, is heel goed te behappen dat wij zorgen voor die doorlopende leerlijn, zonder dat wij in één instituut zitten.

De **voorzitter**: Hartelijk dank. Daarmee zijn wij precies binnen de tijd gekomen aan het eind van het gesprek. Dank opnieuw voor alle informatie, en het uitgebreide overzicht over de verschillende vernieuwingen.

De heer **Cosijn**: Ik heb nog het een en ander bij mij aan papier, om het nog eens na te kunnen gaan. Dat zal ik u overhandigen.

De **voorzitter**: Dank.



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Woensdag 21 november 2007

**Gesproken wordt met de mevrouw M. de Bakker, mevrouw J. Reijnders en mevrouw A.M.J.E. van de Ven-Bastiaenen**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier) en mevrouw Boeve (adjunct-griffier).

De **voorzitter**: Dames, hartelijk welkom in Den Haag, in het gebouw van de Tweede Kamer, bij de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. In september waren wij bij u, op de school van uw kinderen. Daar heeft u ons ontvangen. Nu ontvangen wij u. Wij stellen het zeer op prijs dat u naar Den Haag bent gekomen om met ons te praten. U heeft of had kinderen op de Instelling voor Voortgezet Onderwijs te Deurne, waarvan wij net de heer Cosijn al spraken. In Deurne hebben wij uitgebreid met elkaar gesproken over uw huidige onderwijservaringen met de kinderen en alle veranderingen in het onderwijs. Het gesprek met u zal anders verlopen dan de andere gesprekken vandaag, want wij zijn vandaag ver teruggegaan in de geschiedenis. Wij zijn zelfs begonnen vlak na de oorlog. Dat zullen wij met u niet doen. Misschien is het goed als u ons vertelt op welk schooltype uw kinderen zitten en om welke leeftijden het gaat.

Mevrouw **De Bakker**: Wij willen jullie ook bedanken dat jullie ons de gelegenheid geven hier te komen praten. Ik heb twee dochters, eentje van 19 en eentje van 17. Die van 19 heeft twee jaar geleden haar havo-diploma gehaald bij het Peelland College. Die van 17 zit nu op het vwo, zoals ik het vroeger noemde: het atheneum. Zij zit in de vijfde klas.

Mevrouw **Van de Ven**: Ik heb drie kinderen: twee meiden en een zoon. De oudste is 26 en zit op het hbo hier in Den Haag, via vmbo, mbo en toen hbo. De middelste is 15, die doet vmbo op het Alfrink College, en de jongste is 14 en zit op het Hub van Doorne College, tweedejaars.

De **voorzitter**: En het Hub van Doorne is ook vmbo als ik mij goed herinner.

Mevrouw **Van de Ven**: Ja, kader.

Mevrouw **Reijnders**: Ik heb twee dochters, Miriam en Bianca, waarvan de oudste in vmbo-2 zit.

De **voorzitter**: Wij willen met u een paar aspecten van wat er nu in het onderwijs speelt langslopen. Het woord is aan de heer Dibi.

De heer **Dibi**: De basisvorming is in 1993 ingevoerd. Ik hoop dat u zich nog een beetje kunt herinneren hoe dat toen ging met uw kinderen. Een belangrijke doelstelling was om de studiekeuze van de kinderen uit te stellen. Kunt u ons vertellen hoe dat ging met het Cito-advies, en vervolgens naar de brugklas toegaan? Had u een voorkeur voor een klas met verschillende niveaus? Of had u het liefst een aparte klas met hetzelfde niveau voor uw kind?

Mevrouw **De Bakker**: Wat ik mij er nog van kan herinneren, is dat je altijd het Cito-advies, en dat gecombineerd met het advies van de leraar van groep acht, moest volgen. Als je daarvan wilde afwijken, moest je toch wel sterk in je schoenen staan. Dus dat werd meestal gevolgd. In mijn geval heeft dat voor beide dochters betekend dat zij naar de brugklas havo/vwo zijn gegaan. Op het Peelland College werd toentertijd drie jaar lang geen onderscheid gemaakt tussen havo- en vwo-leerlingen. Dat is, denk ik, op allerlei scholen verschillend in te vullen, maar bij ons was het toen drie jaar lang. Nu is dat teruggebracht naar twee jaar. Twee jaar lang zitten zij niet gescheiden bij elkaar. Ik heb het dan alleen over havo/vwo.

De **voorzitter**: Vond u dat goed? Beviel dat goed voor uw kinderen?

Mevrouw **De Bakker**: Ik dacht dat je mogelijk havo-leerlingen kon meetrekken, maar volgens mij gebeurt dat in de praktijk niet. Als u mij vraagt wat ik daarvan vind, dan denk ik dat je onderscheid moet maken naar niveau. Dus eerder.

De **voorzitter**: Waren uw twee dochters dan meteen op havo respectievelijk vwo terecht gekomen?

Mevrouw **De Bakker**: Ja.

De **voorzitter**: Dat had niet uitgemaakt.

Mevrouw **Van de Ven**: Mijn middelste dochter werd getoetst voor het Peelland College, dus havo/vwo, waarbij ik mijn twijfels had. Zij is daar naartoe gegaan en heeft het daar een jaar met hangen en wurgen volgehouden. Zij is toen gelukkig overgegaan naar het vmbo en samen met haar nog 39 andere leerlingen. Dus ik vraag mij af: hoe zit het met die toets? Het vmbo vroeg zich af: waar moeten wij ze laten? Dus daar zit volgens mij ergens iets fout. Toen is zij het vmbo gaan doen en ik moet zeggen dat het heel goed loopt. Zij had natuurlijk ergens wel iets van een havo in zich, maar zij doet het nu op haar manier, zoals mijn oudste dochter die nu op het hbo zit. Die zou eigenlijk ook op de havo beginnen, maar dat heb ik toen afgeraden. Zij is vmbo gaan doen, toen mbo, wat ik net al zei. Cum laude geslaagd, dus zij had meteen haar propedeuse. Ik denk: ja, zo kan het ook. Maar ik vind wel, wat u net stelde, dat eigen niveau het beste is.

De heer **Dibi**: Voor allebei nog een heel korte vraag, en daarna mevrouw Reijnders. Heeft u zich verzet tegen het advies van de basisschool?

Mevrouw **Van de Ven**: Ik wel. Ik heb ook gesprekken gehad met het Peelland College en met de directeur van de basisschool.

De heer **Dibi**: Welk resultaat heeft dat gehad?

Mevrouw **Van de Ven**: De directeur van de basisschool zei dat het jaar daarvoor er zoveel kinderen naar het vmbo zijn gegaan; schat ze maar eens wat hoger in, dan kunnen zij misschien wel naar het vwo. Dit was het gevolg. Dus ik denk niet dat dit zo'n succes is geweest.

Mevrouw **De Bakker**: Mijn kinderen hebben op een andere lagere school gezeten en daar werd zeker niet te hoog ingeschat. Dus ik heb mij neergelegd bij het advies.

Mevrouw **Reijnders**: Mijn dochter had advies vmbo en dat gaat heel goed.

De heer **Dibi**: Zou u uw kind liever bij soortgelijke kinderen in de klas willen hebben, met een gelijk onderwijsniveau, of zou u liever hebben dat het een gemengde klas is waar zij zich misschien aan kan optrekken?

Mevrouw **Reijnders**: Dat kan zij nu ook. Na 3 of 4 kan zij zich ook optrekken, en doorstromen.

De heer **Dibi**: Onlangs is de wet grondig herzien. Nu wordt ook niet meer gesproken over de basisvorming, maar over onderbouw vo. Bij de behandeling van deze wet is een amendement ingediend waarbij de lesuren-norm strenger gehandhaafd wordt: 1040 uren. Er waren op dat moment ook heel veel klachten van ouders over te veel lesuitval. Zij willen dat niet meer. De Kamer reageerde daarop door een vaste norm te stellen. Kunt u aangeven hoe u als ouder de lestijd van uw kinderen beleeft?

Mevrouw **De Bakker**: Wij zijn het er unaniem over eens dat het nu echt te veel lessen zijn. Het is te belastend voor de kinderen, moeilijk om te registreren in scholen en dat is erg belangrijk, vooral als je heel veel lessen moet maken. Wij hebben eens gerekend. Dan moet je meer

lessen maken, meer uren draaien dan de gemiddelde volwassene moet werken. Je hebt het dan over veertig uur per week voor die kinderen, zonder dat daarbij de maatschappelijke stage, de werkstukken, het huiswerk en de werkstukken meegerekend zijn. Dus als je over ongeveer veertig weken in een jaar praat, heb je het over veertig klokuren.

Mevrouw **Van de Ven**: Ik wil hierbij nog enige kanttekeningen maken. Ik heb twee kinderen op het vmbo zitten. De jongste komt om 16.30 uur thuis, gaat om 16.45 uur naar bed en wordt om 18.30 uur weer wakker gemaakt om te eten. De middelste is al een migrainepatiënt en dat is twee keer zo erg geworden.

De heer **Dibi**: Zijn zij zo oververmoeid?

Mevrouw **Van de Ven**: Ja en dan willen ze ook nog hobby's aanhouden, wat ik heel belangrijk vind: paardrijden en dansen. Daarna moet er nog huiswerk gemaakt worden. Waar zijn wij mee bezig! Blijf nog even kind!

Mevrouw **Reijnders**: Ja, daar sluit ik mij bij aan. Tijdens een vergadering bij ons op school kwam er een verhaal over kinderen die zo moe waren, dat zij bij de poort al bijna in slaap vielen.

De heer **Dibi**: Wat zou een oplossing volgens u kunnen zijn? Moet die urennorm dan omlaag? Moet de overheid zich daar hard voor maken?

Mevrouw **Reijnders**: Ja, wat minder uren, zodat zij ook wat meer kunnen doen buiten de school. Zij moeten ook kunnen sporten. De kinderen hebben ook nog een leven buiten de school!

Mevrouw **De Bakker**: Minder uren of meer uren registreren als schooluren, of hoe je het wil noemen. Twee uur huiswerk thuis tellen dan mee. Ik bedoel: alle andere uren tel je mee. Een sociale stage is gigantisch belangrijk, maar tel het wel mee, want het is wel belastend.

De **voorzitter**: Doet het probleem zich pas nu voor?

Mevrouw **De Bakker**: Het is nu duidelijk. En zeker op 5-vwo. Daar heb je ook nog eens profielkeuzes en er zit ook nog verschil in het aantal uren dat gemaakt moet worden in de profielen. Bijvoorbeeld Natuur en Gezondheid is op dit moment in ieder geval vijftien uur. Dan heb ik het nog niet over alle lessen die alle kinderen krijgen, maar wat in het profiel zit. Bij een ander profiel kan het elf uur zijn. Dus dan maak je al door het profiel meer uren. Dan wordt het wel weer gelijk getrokken, maar bij vijf vwo is dat heel duidelijk. Ik begrijp de andere ouders net zo goed hoor, maar zeker dit jaar speelt dat heel erg. En zij zijn echt met briefjes rond aan het lopen die afgetekend moeten worden, zodat de school niet straks in de problemen komt en boetes moet gaan betalen.

De **voorzitter**: Is het nu een probleem, omdat er ineens streng op wordt gecontroleerd?

Mevrouw **Van de Ven**: Ik heb van de week een gesprek gehad met de mentor en de schooldecaan. De reactie was: hou alsjeblieft over dat onderwerp op, want ik word

er doodziek van, ik hoor alleen maar dit soort verhalen. Telefoontjes. Mensen die bij haar aan de deur komen. Zij zei: ik kan er niets aan doen, dus maak het eventjes hard als jullie naar Den Haag gaan.

De **voorzitter**: Wat u ons vertelt is in die zin opvallend, dat een aantal jaren geleden veel ouders juist klaagden over uitval van lessen. Er waren veel ziekmeldingen en kinderen werden niet opgevangen. Ze werden naar huis gestuurd of ze moesten rondhangen in allerlei tussenuren, vanwege schooluitval en dergelijke. In reactie daarop is toen de norm gekomen, omdat men het zeer belangrijk vond dat leerlingen gewoon hun lessen krijgen. Er moet gewoon onderwijs worden gegeven.

Mevrouw **De Bakker**: Wij zijn het met u eens dat er voldoende lessen gegeven moeten worden. Maar doordat er zoveel keuzemogelijkheden zijn, vijftien vakken, met profielen, ontstaan er in ieder geval in vijf vwo roostertechnische problemen. Misschien niet als je een heel grote school bent met veel vwo-klassen, maar een school als het Peelland College krijgt daardoor te maken met uitval. Wij zien dat de kinderen langer op school moeten blijven, echt heel lang. De uitval verschilt per school. Het ligt ook aan het rooster en wat zij ervan kunnen maken. Heb je er Spaans bij, dan wordt het al moeilijk, want dan moeten al die anderen die bij jou in het profiel zitten, wachten tot jij Spaans gehad hebt.

De **voorzitter**: Dus het heeft ook te maken met de veelheid aan vakken en de wijze waarop de profielen in elkaar zitten? Heeft dat ook te maken met de schooluitval?

Mevrouw **Van de Ven**: Er zit nog een ander aspect aan vast. Een paar weken geleden heb ik een vergadering gehad met een school over het verkeersveiligheidsvierkant.

De **voorzitter**: Wat is dat?

Mevrouw **Van de Ven**: Ja, dat is heel moeilijk. Het gaat om de veiligheid in en om de school. Er zijn heel veel leerlingen bij ons die van andere plaatsen af komen. Die moeten soms drie kwartier of een uur fietsen. Zij gaan 's morgens in het donker weg en komen ook weer in het donker thuis, met de nodige onveiligheid op straat.

De **voorzitter**: Ook vanwege die lange schooltijden?

Mevrouw **Van de Ven**: Ja. Bovendien gaan zij naar huis als alle kantoren en andere mensen ook naar huis gaan. Het is dus dubbel onveilig.

De **voorzitter**: Dat komt er nog bij. Wij gaan verder naar de tweede fase. Het woord is aan Boris van der Ham.

De heer **Van der Ham**: U sprak over de profielen en zei dat deze werkwijze veel werk voor uw kinderen oplevert. Binnen die tweede fase is het idee van het studiehuis neergezet. Het studiehuis gaat uit van de gedachte dat kinderen, jongeren, moeten leren om zelfstandig te werken. In hoeverre schat u in dat uw kinderen daartoe in staat zijn?

Mevrouw **Van de Ven**: Wij hebben in het vmbo in principe niet zoveel met het studiehuis te maken. Ik denk

dat die zelfstandigheid tot een bepaalde leeftijd niet werkt. Er is ons als ouders gevraagd om te surveilleren tijdens vrije uren, want dan zijn er geen leraren en de leerlingen mogen dan zelfstandig werken. Maar dan is het meestal computergedoe. Het is prettig als ouders surveilleren om te voorkomen dat de kinderen op een verkeerde site gaan zitten. Ik denk dat kinderen tot een bepaalde leeftijd niet zelfstandig zijn. In ons geval is een doorstroming naar mbo, straks hbo, belangrijk want dan komt het ontzettend op zelfstandigheid aan, maar ik denk dat je daar zeker in de eerste twee jaar nog niet mee bezig moet zijn. Misschien wel vanaf de helft van het derde, en het vierde jaar.

De heer **Van der Ham**: Het idee gaat ook vooral over havo/vwo. Wat vindt mevrouw Bakker daarvan?

Mevrouw **De Bakker**: Je hebt als je oordeelt en kijkt naar de kinderen altijd met individuele gevallen te maken. Het ene kind kan er beter mee omgaan dan het andere. Dus je kunt er alleen in zijn algemeenheid over spreken. Ik denk dat je ervan uit mag gaan dat vwo-leerlingen daar beter mee uit de voeten kunnen. Dus ik denk dat wij daarin zijn doorgeschoten.

De heer **Van der Ham**: Kunt u een voorbeeld noemen waarin het dan doorschiet? Wat merkt u daarvan?

Mevrouw **De Bakker**: Je moet er niet van uitgaan dat kinderen die drie tussenuren hebben – ik wilde bijna zeggen vrij zijn, maar dat mag ik zo niet noemen natuurlijk – echt met hun studie bezig zijn. Dat deden wij vroeger ook niet, en dat zullen deze kinderen nu ook niet doen. Je kunt wel zeggen: wij moeten ze zelfstandiger maken want ze moeten straks ook zelfstandig zijn, maar bij de hogere opleidingen en de universiteiten komen ze daarvan terug. Daar worden steeds meer colleges gegeven. Ergens moet er een middenweg zijn.

De heer **Van der Ham**: Hoe merkt u dat? Aan uw oudste, die studeert dus nu?

Mevrouw **De Bakker**: Die doet hbo en dat is een ramp.

De heer **Van der Ham**: Kunt u dat eens omschrijven? Een van de doelstellingen van onder andere de tweede fase, het studiehuis, was, om de leerlingen krachtiger te maken voor het vervolgonderwijs. U zegt: voor mijn kind gaat dat niet op.

Mevrouw **De Bakker**: Ja, dat zeg ik.

De heer **Van der Ham**: Kunt u eens omschrijven hoe dat gaat?

Mevrouw **De Bakker**: De kinderen hebben zo weinig lessen – en nu heb ik het over de hbo-opleiding – dat zij twee keer in de week naar school moeten. Ze hebben geluk als de docent er is en als zij zich vervolgens in groepjes in een onderwerp kunnen verdiepen. Het is de vraag of zij dat kunnen, want je hebt basiskennis nodig als je bijvoorbeeld over verpleging of anatomie verder wilt nadenken. Daarnaast speelt het competentiegericht onderwijs op dat niveau een rol. Dat komt er gewoon op neer dat je elkaar gaat beoordelen. Als je die groepjes zit en ik mag een kind graag, zal ik wel zorgen dat ik mijn

oordeel klaar heb en dat het goed is. Je kunt er ook voor zorgen dat die groepjes van elkaar verschillen. Als je 18 of 19 jaar bent kun je elkaar aanspreken op bepaalde dingen, maar als er steeds wisselende groepen zijn wordt dat moeilijk. Leerlingen moeten om 12 uur 's nachts achter de computer gaan zitten om hun groepjes in te vullen, anders zijn die vol. Het gaat over onderwerpen als een infuus inbrengen of er wordt een groepje gevormd dat zich bezighoudt met "slechtnieuwsgesprekken". Dan schiet je echt je doel voorbij. Mijn dochter gaat dus in een hele week twee à drie keer weg voor een paar uurtjes les. En dat gebeurt niet alleen bij hbo. Hier weet ik het van, want ik zie het gewoon, en ik hoor het van veel ouders.

De heer **Van der Ham**: En u zegt: de basis om daar goed te kunnen functioneren, bijvoorbeeld in het hbo, wordt niet voldoende gelegd in het studiehuis of in de tweede fase.

Mevrouw **De Bakker**: Als u bedoelt: dat is ook studiehuis, dan is dat slecht. Dat is straks voor ons allemaal slecht, want die kinderen hebben gewoon onvoldoende kennis, op een enkele uitzondering na die zelf voldoende gemotiveerd is.

De heer **Van der Ham**: Hoe ziet u het liever? Hoe wilt u het inrichten als het aan u als ouder zou liggen?

Mevrouw **De Bakker**: Ik denk dat je gewoon lessen moet geven en vaardigheden moet trainen. Je moet ze natuurlijk zelfstandig laten wezen, want daar is het dan hbo voor. Maar er moet gewoon les gegeven worden, meer dan nu. Er moet op die manier kennis overgedragen worden door mensen die opgeleid zijn en ervaring hebben met zieken.

De heer **Zijlstra**: Dat is in het hbo. In het studiehuis wordt een aanzet gegeven tot het zelfstandig leren. U gaf net aan dat dit deels gebeurt onder toezicht van de ouders, maar een onderdeel van de gedachte is dat kinderen begeleid worden naar zelfstandig leren. In hoeverre is er volgens u sprake van begeleiding naar zelfstandig leren? Of is het meer: veel plezier met zelfstandig leren en dat was het dan?

Mevrouw **Van de Ven**: Wij vroegen ons eigenlijk af: waar blijft de leraar? Je kunt het ook zover doordrijven met het zelfstandig werken, dat de leraar niet meer nodig is. Ik denk dat de leraar toch wel erg belangrijk is. Ik heb de laatste tijd ervaren dat het groepje zelf maar dingen moet uitzoeken.

De heer **Zijlstra**: Zijn er in de beginfase van opleidingen, het speelt met name denk ik op havo/vwo, maar je ziet het bij het vmbo ook steeds meer komen, pogingen gedaan om het zelfstandig leren bij te brengen?

Mevrouw **De Bakker**: Ja, bij ons op de havo/vwo wel. Alleen, dat is natuurlijk afhankelijk van de gedrevenheid van een leraar. Hoe is hij voor een bepaald vak geschoold?

De heer **Zijlstra**: Dus dat verschilt per vak en per leraar?

Mevrouw **De Bakker**: Ja. Logisch ook per vak, denk ik. Je kunt aan de hand van foto's van Deurne een verhaal

maken en in die zin geschiedenis geven, maar dat past niet bij andere vakken. Ik doe echter de leraren tekort als ik zeg dat er helemaal geen begeleiding is. Alleen, sommige groepjes hebben meer begeleiding nodig dan andere en zie daar maar eens, als een enkele leraar, een middenweg in te vinden en het voor iedereen goed te doen.

De heer **Zijlstra**: Zegt u daarmee impliciet ook, dat het aantal leraren dat beschikbaar is voor dit soort vormen van onderwijs, te laag is? Een tekort aan leraren?

Mevrouw **De Bakker**: Ja, dat zeg ik.

De **voorzitter**: In het basisonderwijs wordt kinderen al heel jong geleerd om zelf een planning te maken. Bijvoorbeeld een planning voor de week, vierwekentaken en dergelijke. Hoe gaat met de zelfstandigheid in de planning? Hoe verliep de overgang naar de middelbare school? Sloot die goed aan? Was dat hetzelfde type zelfstandigheid? Moest het daar ineens heel anders? Of werd daar de zelfstandigheid weer afgenomen?

Mevrouw **De Bakker**: Ik zit in de ouderraad. Daar hebben wij een evaluatie met mensen van wie de kinderen in het eerste jaar zitten die instromen in havo/vwo. Je ziet grote verschillen tussen lagere scholen. Lagere scholen vullen op hun eigen manier in hoe zelfstandig zij kinderen laten werken. Dat was merkbaar op onze scholen en daarom werden zij begeleid. De kinderen krijgen formulieren waarin de planning van de leerstof die zij moeten kennen en weten staat. Maar ja, doe dat maar eens.

De **voorzitter**: Een van de anderen? Moesten uw kinderen op de lagere school al dingen zelfstandig plannen, een weektaak zelf invullen? En ging die overgang naar de middelbare school op dat punt gemakkelijk? Of ging het daar heel anders?

Mevrouw **Reijnders**: Ik heb eigenlijk nog maar één kind op de middelbare school zitten en dat gaat heel goed. Zij is redelijk zelfstandig. Ik hoor wel van sommigen dat kinderen in de derde klas zelfstandiger worden, maar dat laat hier en daar te wensen over. Sommige kinderen komen vast te zitten waardoor er weer problemen ontstaan die niet gesignaleerd worden.

Mevrouw **Van de Ven**: Voor leraren is het moeilijk in te schatten of het wel of niet lukt in je eentje. Waar moet je bijsturen? Onze kinderen hebben op dezelfde basisschool gezeten. Ik kan niet zeggen dat er daar zo specifiek aan dat gedeelte gewerkt is. Ik vind het prima dat er daar een training in is, maar je moet het niet sterk doorvoeren en op tijd signaleren als het echt niet gaat. Dat is heel moeilijk.

De heer **Zijlstra**: Zegt u daarmee feitelijk dat het generiek, dus voor iedereen doorvoeren van dergelijke zelfstandige leervormen, wat u betreft eigenlijk niet kan, gezien het verschil van kinderen in hun capaciteiten en vermogens?

Mevrouw **Van de Ven**: Ja, daar zit heel veel verschil in.

De heer **Zijlstra**: Dan gaan wij nu door naar het vmbo.



Mevrouw **De Rooij**: Met de invoering van het vmbo zijn de leerlingen uit vso-lom, dus leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, terechtgekomen in reguliere klassen. Ik richt mij even tot mevrouw Van de Ven en mevrouw Reijnders, want het gaat over het vmbo. Zitten in de klassen van uw kinderen veel leerlingen met gedragsproblemen of andere specifieke problemen? In hoeverre drukt dat een stempel op de sfeer in de klas?

Mevrouw **Van de Ven**: Mijn zoon zit in een klas waarvan eenderde leerwegondersteunend is. Dat drukt een stempel. Die kinderen hebben behoorlijk wat aandacht nodig, met het gevolg dat mijn zoon en anderen minder aandacht krijgen, althans te weinig. En dat vind ik kwalijk.

Mevrouw **De Rooij**: Te weinig aandacht? Bedoelt u te weinig begeleiding bij de opdrachten?

Mevrouw **Van de Ven**: Ja, het is natuurlijk logisch, want die kinderen met leerwegondersteuning hebben veel meer aandacht nodig. Als anderen iets vragen, kom je minder aan bod, want de onderwijzer is met anderen bezig. Dus het is een beetje rondfladderen: misschien is het wel prettig voor de zelfstandigheid, maar bijna eenderde leerwegondersteuning is wel veel.

Mevrouw **De Rooij**: Hoe is dat bij uw kind, mevrouw Reijnders?

Mevrouw **Reijnders**: Ik kan er niet over meepraten. Ik ben er niet van op de hoogte. Ik weet alleen dingen van mijn dochter en vanuit de ouderraad. Maar ik hoor daar nooit iets van.

De **voorzitter**: Is die helft leerwegondersteunend uitzonderlijk hoog?

Mevrouw **Van de Ven**: Ik geloof dat het in die klas uitzonderlijk hoog is. In andere klassen is het ook wel, maar ik dacht dat die klas inderdaad bijna eenderde heeft.

De **voorzitter**: Hoeveel kinderen zitten er in deze klas?

Mevrouw **Van de Ven**: Ik geloof 23.

De **voorzitter**: Is dat kleiner dan andere klassen?

Mevrouw **Van de Ven**: Nee, die hebben allemaal ongeveer hetzelfde aantal.

De **voorzitter**: Is naar uw indruk die leerwegondersteuning wel krachtig genoeg om zo'n groep, met zoveel kinderen die ondersteuning nodig hebben, draaiende te houden? Is er voldoende ondersteuning?

Mevrouw **Van de Ven**: Ik kan daar niet over oordelen, maar ik denk dat een klassenassistente erg prettig geweest zou zijn.

De **voorzitter**: Die is er dus niet?

Mevrouw **Van de Ven**: Nee.

Mevrouw **De Rooij**: Hoort u wel eens dat de leerlingen binnen zo'n klas elkaar helpen, omdat er eigenlijk geen klassenassistent is? Komt er meer druk op de leerlingen

om extra dingen uit te leggen aan een medeleerling die er minder van begrijpt?

Mevrouw **Van de Ven**: Nee, daar hoor ik eigenlijk niets van.

Mevrouw **De Rooij**: Dan gaan wij even naar een ander onderdeel. Helaas komt de vmbo nogal eens negatief in de publiciteit. Het imago is niet altijd even mooi. Ik zou graag van u willen weten of u als ouders ook last heeft van dat imago-probleem. Deelt u die mening?

Mevrouw **Van de Ven**: Wij hebben daar als ouderraad een aantal weken geleden een enquête over doen uitgaan, in verband met dat imago. Toen kregen wij meteen daar bovenop allerlei telefoontjes: ja ik mis dit erin, ik mis dat erin.

Mevrouw **De Rooij**: Wat voor soort dingen miste men?

Mevrouw **Van de Ven**: Ja, dan moet ik wel persoonlijk worden.

De **voorzitter**: Noemt u geen namen.

Mevrouw **Van de Ven**: Kinderen waren niet op school gekomen, maar de school had dit niet gemerkt. Die kinderen werden helemaal niet gemist. Dat vindt men raar. Als mijn kind niet komt, moet hij toch gemist worden!

Mevrouw **De Rooij**: Spijbelen.

Mevrouw **Van de Ven**: Nou, hij was niet aan het spijbelen; hij was gewoon aan het werk. Hij had een baantje en dat vond hij op dat moment interessanter. Er waren verschillende opgaven gedaan, dat kind A niet bij kind B in de klas mocht zitten, om bepaalde redenen. Dat was toch gebeurd. Nou ja goed, dat zijn allemaal bijzaken.

Mevrouw **De Rooij**: Wij willen het vooral hebben over het imago.

Mevrouw **Van de Ven**: Die enquête komt volgende week terug en dan worden de antwoorden uitgewerkt. Het ging met name over het pestbeleid en over het kwalijke imago. Wat vinden de mensen daarvan en hoe kan het beeld verbeterd worden? Ik loop daar twee jaar mee; ik zit in de ouderraad van beide vmbo-scholen. Mijn jongste zit op een vmbo-school die eigenlijk in Deurne niet zo'n goede naam had, maar ik loop daar twee jaar mee en ik moet zeggen dat ik het nogal vind meevallen. Ja, op elke school zitten kinderen die daar liever niet zitten, maar ik vind de school niet slecht.

Mevrouw **De Rooij**: U zegt dus eigenlijk: het imago dat die vmbo-school heeft is kwalijker dan ze eigenlijk verdient. Als je binnen bent zie je heel goede dingen gebeuren.

Mevrouw **Van de Ven**: Ja. Maar dikwijls komt dat van ouders die zich verder niet interesseren voor de problematiek en zich alleen bezighouden met het praatje dat in Deurne rondgaat. Ik denk: ga even naar de scholen om je te oriënteren.

Mevrouw **De Rooij**: Mevrouw Reijnders, hoe is dat bij u?

Mevrouw **Reijnders**: De vmbo waar Miriam op zit is de Alfrink, en daar heb ik helemaal geen klachten over.

De **voorzitter**: Tot slot. Wij kijken ook naar de kwaliteit van het Nederlands onderwijs. Dat is best lastig, want wat is de kwaliteit? Toch is men er niet gerust op dat de kinderen genoeg leren. Het gaat vaak over basisingen, zoals rekenen en spelling, goed kunnen lezen. Wij vragen naar uw ervaringen. Wij hebben heel slimme wetenschappers aan het werk gezet die daar iets in het algemeen over moeten zeggen. Maar hoe kijkt u daar als ouders tegenaan? Heeft u het gevoel dat het goed op peil is, dat uw kinderen toch met een goede bagage van school komen? Maakt u zich er zorgen over?

Mevrouw **De Bakker**: Ik moet zeggen dat, als ik mijn dochter wel eens bij haar huiswerk help, het heel diepgaande stof is. Met name heb ik het dan over scheikunde, wiskunde, natuurkunde. Het kan zijn dat het bij ons allemaal heel ver is weggezaakt, maar ik heb niet het idee dat de kinderen slechter geschoold zijn, slechter Nederlands zouden spreken of kennen. De ellende is ontstaan door het in tweeën knippen van talen. Dat sloeg echt nergens op. Er waren kinderen die de taal konden verstaan, maar die niet konden schrijven of spreken. Je kunt een taal niet opknippen.

De **voorzitter**: Uw dochters hebben die deelvakken gehad?

Mevrouw **De Bakker**: Ja.

De **voorzitter**: Hoeveel uren in de week was dat dan?

Mevrouw **De Bakker**: Nadat zij die vakken opgeknipt hadden, kreeg je er minder lang les in dan daarvoor. Had je Duits 1 en 2, dan had je er meer uren in.

De **voorzitter**: Als je alleen het deelvak Duits deed?

Mevrouw **De Bakker**: Duits 1. Dan had je bijvoorbeeld een luistertoets en moest je daarover vragen beantwoorden. Maar je hoefde mogelijk nooit Duits te spreken, laat staan schrijven. Voor mij was dat in ieder geval volkomen onbegrijpelijk. Je merkt dat de kinderen helemaal geen vreemde taal spreken.

De **voorzitter**: Mevrouw Van de Ven, wat is uw indruk van het onderwijs dat uw kinderen krijgen? Leren zij genoeg, om het maar kort door de bocht te zeggen?

Mevrouw **Van de Ven**: Op zich leren zij genoeg. Ik vind alleen dat zij Engels, Duits en Frans gewoon tot het vierde jaar in de pakketten mogen houden.

De **voorzitter**: Ja?

Mevrouw **Van de Ven**: Ja, dat vind ik wel. Zij kunnen nu op een gegeven moment kiezen. Frans laten de meesten vallen, want dat is toch van de drie talen de ingewikkeldste. Dan kunnen zij kiezen tussen Duits en Engels en dan wordt het meestal Engels. Mijn dochter heeft toevallig Duits gekozen. Maar ik zag graag dat zij alledrie de talen, Engels, Duits en Frans, tot en met het vierde jaar hielden.

De **voorzitter**: Welke leerweg volgt uw dochter?

Mevrouw **Van de Ven**: Theoretisch.

De **voorzitter**: Waarom vindt u talen zo belangrijk?

Mevrouw **Van de Ven**: Zodat zij straks over de grens hun woordje kunnen doen, ofwel binnen de grens. Dat vind ik belangrijk.

De **voorzitter**: Vindt u dan dat het aantal uren in de week had moeten worden uitgebreid, om ze meer taal te geven?

Mevrouw **Van de Ven**: Nee, zeker niet. Dan was er weer iets anders afgevallen.

De **voorzitter**: Wat had wat u betreft af moeten vallen?

Mevrouw **Van de Ven**: In het geval van mijn dochter wiskunde, maar het is een vak dat zij nodig heeft dit jaar. Tja, wat had er af moeten vallen?

De **voorzitter**: Dat is altijd de keuze; als er wat bij moet, moet er ook wat af. Of wij gaan over de 1040 uren heen.

Mevrouw **Van de Ven**: Nee, ik dacht het niet. Maar bij de theoretische leerweg is dat moeilijk. Als je het vak koken in je pakket hebt, kan dat van eenmaal per week naar eenmaal per veertien dagen, maar mijn dochter heeft alleen een theoretische richting. Zij heeft dan alles nodig.

Mevrouw **Reijnders**: Ik heb er niet zoveel aan toe te voegen. Bij Miriam gaat het allemaal goed volgens mij. Het niveau is goed.

De **voorzitter**: Ik hoor bij u geen grote somberheid over het hoofdrekenen van uw kinderen of spelling. De voorbeelden die je nog wel eens hoort. Hoofdrekenen doen ze niet meer?

Mevrouw **Van de Ven**: Nee, dat kunnen ze ook echt niet.

Mevrouw **De Bakker**: Maar ze doen het ook niet met een rekenliniaal. Daar heb ik het nog mee gedaan. In zo'n groene doos. Met de rekenliniaal gingen wij kwadraten uitrekenen. Dat kunnen ze niet meer, maar het is ook niet belangrijk, want zij hebben het niet meer nodig.

De **voorzitter**: Dank voor uw antwoorden. Heeft u zelf nog dingen die u aan ons kwijt zou willen? Over het onderwijs, of uw scholen in het bijzonder? Hebben wij overal aan gedacht in het gesprek met u?

Mevrouw **Van de Ven**: De meeste ouders die wisten dat wij hierheen gingen vroegen ons om vooral over die uren en die zelfstandigheid te praten. Dat hebben wij gedaan!

De **voorzitter**: Hartelijk bedankt voor uw komst, goede reis terug naar Deurne en succes met de kinderen.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 22 november 2007

**Gesproken wordt met de heer ir. W.C.M. van Lieshout**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD). Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier) en mevrouw Boeve (adjunct-griffier).

De **voorzitter**: Mijnheer Van Lieshout, goedemorgen en welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwing. Dank dat u gehoor heeft willen geven aan onze uitnodiging tot dit gesprek. Voor deze openbare hoorzitting hebben wij de dagen enigszins thematisch geordend. Er is gisteren veel aandacht besteed aan de basisvorming en vandaag zullen we veel aandacht besteden aan de tweede fase in de bovenbouw voor havo en vwo. We volgen daarbij steeds dezelfde opzet: we gaan zo ver mogelijk terug naar de vraag waar het idee nu eigenlijk vandaan kwam en wie de drijfveren achter de verandering waren. Daarna kijken we naar de oorspronkelijke concepten en wat daarmee in het beleidsproces en de besluitvorming is gebeurd. Ten slotte besteden we natuurlijk aandacht aan de uitvoering, de bijstelling van beleid en de resultaten. We hebben u uitgenodigd vanwege uw langjarige betrokkenheid bij het hoger onderwijs. Als wij goed zijn geïnformeerd, bent u 17 jaar lang voorzitter van het College van Bestuur van de Universiteit van Nijmegen geweest. U bent ook een van de oprichters van de Vereniging van Nederlandse Universiteiten (VSNU) en daar ook voorzitter van geweest in de periode 1991–1995. De VSNU wordt gezien als een van de drijvende krachten achter het in gang zetten van de vernieuwing van de bovenbouw, van de tweede fase en in dat licht hebben we u dan ook uitgenodigd. In dit gesprek zal het voortouw worden genomen door mijn collega's Zijlstra en Van der Ham. Ik geef de heer Van der Ham dan ook snel het woord.

De heer **Van der Ham**: Welkom. U bent lang betrokken geweest bij de VSNU. Kunt u teruggaand in de tijd naar eind jaren tachtig de maatschappelijke context schetsen, waaruit uw zorg over de aansluiting tussen het middelbaar onderwijs en het hoger onderwijs ontstond?

De heer **Van Lieshout**: Juist eind jaren tachtig hadden de universiteiten te maken met een geweldig grote instroom. Die had zich al eind van de jaren zeventig ingezet en daardoor kreeg de universiteit in dat geheel met een in tweeërlei opzicht volstrekt ander type student te maken. In de eerste plaats ging deze geweldige instroom niet naar de bèta en ook niet naar de medische kant, want die was gereguleerd. Zij ging voor een heel groot gedeelte in de richting van de sociale wetenschappen en daarbij moest de universiteit, die daar misschien ook nog te weinig op was ingesteld, er rekening mee houden dat veel van die studenten een ietwat andere instelling hadden dan de traditionele student. Het waren vaak mensen die maatschappelijk sterk betrokken waren en gretig deelnamen aan allerlei acties, waardoor soms de studie op het tweede plan kwam: men kreeg bij wijze van spreken toch wel de tijd om uiteindelijk die studie af te maken.

Het tweede belangrijke punt waar de universiteit mee te maken kreeg, was natuurlijk de intensiteit waarmee de overheid zich met de hele ontwikkeling van het onderwijs bestel ging bezighouden. Dat begon eigenlijk al met de Mammoetwet. Dat leidde onder andere tot een veel intensievere bemoeienis van de overheid, niet alleen met de structuur en de totale opzet; het ging veel dieper. Het had soms ook te maken met een min of meer ingrijpen in inhoud en ook wel met de aanpak van het onderwijs. Een heel typisch voorbeeld waarbij de universiteit dacht veel last te hebben van de gevolgen, was de basisvorming. Als ik daar dan toch iets over mag zeggen. Mede door de politiek werd het aantal leergebieden steeds meer uitgebreid. Ik weet het niet meer precies maar ik denk dat we uitkwamen op 15, waardoor ongetwijfeld de jonge mensen in aanraking kwamen met heel veel feiten over vele aspecten van het maatschappelijk leven maar waardoor een systematische aanpak van vakken ternaauwernood van de grond kwam. In een systematische aanpak probeer je een vak te structureren, methoden te ontwikkelen waardoor men snel nieuwe feiten kan plaatsen in het geheel en men ook leert zelf heel kritisch te zijn op hoe men in creativiteit nieuwe situaties hanteert, ook in de zin van "heb ik wel gelijk of anderen"? Die vaardigheid kwam door die aanpak in de verdrukking.

De heer **Van der Ham**: U legt nu de nadruk op een aantal didactische vaardigheden, maar speelde niet gewoon de hoge werkloosheid onder hoogopgeleiden een rol bij het

aansturen op veranderingen in de bovenbouw van het hoger onderwijs?

De heer **Van Lieshout**: Ik heb dat in alle jaren die ik binnen het hoger onderwijs heb kunnen functioneren eigenlijk zelden als een reële vraag gehad. Natuurlijk kwam het als één van de problemen in de discussie naar voren maar zowel binnen het hoger beroepsonderwijs als binnen de universiteiten heb ik altijd gemerkt dat men op zichzelf ervan uitging dat men een bepaalde taak had. In Nederland zijn wij altijd – en ik heb daar toen ook weinig weerstand tegen gevonden – van een systeem uitgegaan, waarin er zoveel mogelijk toegang moest zijn tot hogere studies. Vragen als waar de studenten terecht kwamen en of ze wel terecht zouden komen, kwamen zeker in de discussies en in die over besluitvormingsprocessen over overleg dat met anderen werd gevoerd nauwelijks aan de orde.

De heer **Van der Ham**: In de jaren tachtig en het begin van de jaren negentig nam het aantal studenten in het hoger onderwijs ook ontzettend toe. Heeft dat ook nog een gevolg gehad voor uw aanbeveling of uw zorgen?

De heer **Van Lieshout**: Dat is heel sterk van invloed geweest, want het betekende dat het enorme aantal studenten toch met ongeveer dezelfde hoeveelheid middelen moesten worden opgevangen. In grote lijnen werden de middelen bij de universiteiten niet beperkter maar namen studentenstromen zo geweldig toe. Daardoor kwam bijvoorbeeld in een aantal studierichtingen, die dit speciaal trof, de onderzoekstaak van de universiteiten in het geding. Vooral in de jaren negentig is er binnen de universiteiten nogal wat gebeurd, mede ook weer door ingrijpen van de overheid. Maar voor de universiteiten was het belangrijk dat men ontdekte dat er bij de studenten die instroomden een duidelijke achteruitgang merkbaar was wat betreft de zelfstandige studievaardigheid, de kennis en ook het inzicht in een aantal basisvakken. Dat speelde natuurlijk vooral in die studierichtingen waar de aansluiting op die basisvakken direct merkbaar was. Dat was onder andere bij de talen maar dat was uiteraard heel sterk in de bètavakken. Bij vakken die van meet af aan als “nieuw” werden ervaren zoals pedagogiek, antropologie en dergelijke was dat veel minder duidelijk en kwamen die problemen ook veel later pas in de discussie naar voren. Die heb ik met name ervaren binnen onze universiteit maar ook vanaf haar ontstaan binnen de VSNU.

De heer **Van der Ham**: Had u destijds een verklaring voor het feit dat in die vakken de kennis en de aansluiting op het hoger onderwijs minder was?

De heer **Van Lieshout**: Een van de uitgangspunten van de basisvorming was dat het accent wat meer kwam te liggen op die brede algemene ontwikkeling. Aanvankelijk werd zelfs gedacht om voor de gehele leerlingenpopulatie geen verschil in niveau te maken. Dat betekende dat met name de universiteiten te maken kregen met een ander ingangsniveau van de studenten. Dat werd nog eens versterkt doordat in de eerste jaren van de inrichting van de tweede fase de samenhangende programmering bijna niet meer was terug te vinden.

De heer **Van der Ham**: Maar zegt u eigenlijk dat de verslechtering van de aansluiting op het hoger onderwijs direct is terug te voeren op de invoering van de basisvorming, terwijl pas in het begin van de jaren negentig plaatsvond?

De heer **Van Lieshout**: Ik spreek over de veranderingen eind 70 en in de jaren 80. In eerdere discussies voor de invoering van de basisvorming speelde de gedachte een heel duidelijke rol dat het de eerste drie jaar primair ging om die heel brede ontwikkeling. De discussie daarover kwam volledig op gang toen de heer Van Kemenade minister werd. Maar hij kon het niet onmiddellijk het jaar erna zo sterk propageren als niet al in studies en ook in overleg in het voortgezet onderwijs eerder die discussie op gang was gekomen.

Veel belangrijker voor de universiteit was dat in die periode bij de inrichting van de tweede fase (15-18-jarigen) van het onderwijs de alfa/bèta-indeling veel minder helder werd. Daar waren wij aan gewend; vrij strakke programma's voor alfa/bèta. We wisten als het ware precies welke basiskennis werd overgedragen. Doordat dit veel minder helder werd, kregen we een veel grotere diversiteit afgestudeerden voor deze vakkenpakketten binnen het vwo. Mijn persoonlijke indruk was dat universiteiten, afhankelijk van de vakkenpakketten, dit ervoeren als een verschillend ingangsniveau van de aankomend student.

De heer **Zijlstra**: U komt steeds terug op basisvorming tweede fase maar de tweede fase is voortgekomen uit de profielnota's. De eerste was in 1991 en de tweede in 1992. De basisvorming is ingevoerd in 1993 en de tweede fase vanaf 1998, want het is in twee delen gegaan. Die tweede fase is tot stand gekomen uit de profielnota's. Daarin is door het hoger onderwijs en met name door het VSNU aangedrongen op een verbetering van de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het hoger onderwijs. De basisvorming heeft misschien later invloed gehad. U was in die tijd daarbij betrokken; kunt u nog eens terughalen wat de inzet van VSNU is geweest richting het ministerie en richting het onderwijsveld bij de totstandkoming van de profielnota's? Waarom vond u die aansluiting toen niet goed?

De heer **Van Lieshout**: Onze betrokkenheid is daarbij in twee fasen geweest. Allereerst hebben wij, zowel bij het ministerie als in het spaarzame overleg met het voortgezet onderwijs, toch heel nadrukkelijk de vraag aan de orde gesteld of je in de tweede fase niet veel meer zou moeten structureren, profileren rondom bepaalde typen van uitstroom. In dat opzicht was natuurlijk de indeling in vier profielen iets wat ons vanuit die grondgedachte bijzonder goed aansprak.

De heer **Zijlstra**: Ook in de uitvoering?

De heer **Van Lieshout**: Ook in de uitvoering. Wij hebben daar in de eerste tijd ook weinig overleg over gehad. Wij kregen pas overleg toen de stuurgroep werd ingesteld onder leiding van mevrouw Ginjaar. Daar heb ik persoonlijk ook enkele keren contact gehad, met de voorzitter van onze commissie voor aansluiting vo-wo. In die discussies hebben wij toch nauwelijks verschillen van inzicht gehad over de structuur van de opzet. Daar bleek in de VSNU ook geen sprake van te zijn. Er werden wat kleinere

onderwerpen aan de orde gesteld. Een daarvan was de toelating: welke studierichtingen vereisen nu per se het pakket natuur en techniek? In de VSNU was men gedeeltelijk zakelijk verantwoord maar gedeeltelijk ook een beetje qua status geneigd om zoveel mogelijk te kiezen voor natuur en techniek als het ook maar enigszins een echt bètakarakter had. Anderzijds was het duidelijk dat in deze profilering – ook al werd dat niet hardop gezegd – natuur en techniek absoluut het moeilijkste profiel was. Dat leidde bij de uitvoering dan ook tot de op zichzelf te verwachten gevolgen, dat sommige studierichtingen die aanvankelijk zeer voor de keuze natuur en techniek waren bij de uitvoering via allerlei zijlijnen toch probeerden om mogelijkheden te scheppen voor studenten met natuur en gezondheid.

De heer **Van der Ham**: En was er voldoende afstemming tussen al die partijen die daarin participeerden?

De heer **Van Lieshout**: Ik kan in dit opzicht wat betreft de universiteiten nauwelijks spreken van afstemming in de voorbereiding van de invoer van de profielen. Voor het voortgezet onderwijs was dat in beginsel ook erg moeilijk: met wie zou je daarover nu direct contact moeten zoeken? Je had de besturenbonden, de vakverenigingen en ook de vakbonden die natuurlijk in het onderwijs toch ook inhoudelijk een belangrijker rol speelden dan in de meeste andere sectoren. Het was dus een vrij “uit elkaar vallend” veld van opvattingen over de indelingen van de tweede fase. Ik heb zojuist al verteld dat in ons beeld de politiek veel meer op basis van ideologische grondslagen – en ik denk dat dit ook eigen is aan de politiek – beslissingen nam. Zij greep naar middelen – bij de inrichting van de basisschool was dat ook al een beetje het geval – die ook heel sterk ingrepen in de manier waarop het onderwijs werd gegeven. Dat leidt tot spanningen. Ik moet erbij vertellen dat dit ertoe leidde, dat wij de indruk hadden dat de inzet van de docenten in het voortgezet onderwijs waarschijnlijk ook invloed heeft gehad op het resultaat. , Als je er zelf niet zo in gelooft, is waarschijnlijk ook het resultaat minder.

De heer **Van der Ham**: U zegt dat het contact met het middelbaar onderwijs nogal lastig ging. Wat was het standpunt van de VSNU over de profielen en de samenstelling daarvan? Was dat eensluidend of waren er verschillen? Waren het kleine verschillen en kunt die eventueel noemen?

De heer **Van Lieshout**: Er is onder andere gesproken over wiskunde in het pakket cultuur en maatschappij en men vroeg zich af of dat nu zo noodzakelijk was. Toch werd daarover vrij snel een zekere overeenstemming bereikt. Laat ik het zo formuleren: veel mensen, ook binnen de VSNU, waren daar voorstander van omdat zij wiskunde zagen als een plaatsvervanger voor formele logica. Formele logica was voor wetenschappelijk onderwijs de basis en de kapstok om formeel te denken. Dat was overigens niet het enige argument voor handhaving van wiskunde in dit profiel. In deze tijd is het kwantitatief denken zo intrinsiek in onze maatschappij aanwezig en in alle vormen van beleid, dat van iedereen toch wel verwacht mocht worden dat men met statistiek uit de voeten kon.

De heer **Van der Ham**: U zei het overleg met middelbaar onderwijs lastig was. Er was een VSNU-werkgroep aansluiting vo/wo. Heeft die daar nog een rol in gespeeld? Kunt u daar kort iets over zeggen?

De heer **Van Lieshout**: Wij kregen de verslagen van deze groep. Het was meer een interne groep die werkte voor de VSNU om ons voortdurend op de hoogte te houden van de ontwikkelingen die zich in het onderwijs voltrokken. Wij hebben ze uiteraard geraadpleegd bij het tot stand komen van de stellingname van de VSNU, die ik later naar buiten bracht, ook in het overleg met mevrouw Ginjaar. Verder heb ik heel sterk de indruk dat in die tijd het contact ook van deze groep met het voortgezet onderwijs incidenteel was. Men wist elkaar op regionaal niveau wel te vinden als het nodig was maar de VSNU had er weinig contact mee.

De **voorzitter**: Ik wil daar toch even op doorgaan. U kwam met zorgwekkende verhalen richting de politiek en zei dat de aansluiting niet voldoende was. Waarop baseerde u dat dan? Was het alleen maar een constatering dat studenten het niet goed genoeg deden in het hoger onderwijs? Lag dat in uw analyse alleen maar aan de middelbare scholen of lag dat ook aan andere zaken? U had het daarnet over financiële kwesties, omdat u te weinig geld had maar wel meer studenten kreeg; dat levert natuurlijk ook een probleem op. Hoe kon u wegen waar nu eigenlijk het zwaartepunt van het probleem zat?

De heer **Van Lieshout**: Het antwoord daarop is heel eenvoudig: ik denk dat we dat niet konden wegen. Ik heb de indruk dat in al die tijd die weging nergens goed heeft plaatsgevonden want er voltrok zich ook nog een heel ander proces dat ook sterk van invloed is op het resultaat. De samenleving veranderde volstrekt, de manier waarop jonge mensen tegen studeren aankeken en hoe ze dat plaatsten. Het totale leven veranderde. Als die zaken veranderen, is het toch duidelijk dat dit invloed heeft op het onderwijs. Of dat een blijvende invloed is of niet, kan niet worden gezegd. Ik heb mij er echter altijd, ook binnen VSNU-verband, over verbaasd hoe wij relatief weinig behoefte hadden aan een veel systematischer evaluatie van de problematiek. Daarop werden echter wel vaak uitspraken gedaan. In VSNU-verband kwamen alle faculteiten bij elkaar en zij spraken ook over bepaalde problemen en de formulering daarvan. U kunt wel vragen hoe zoiets in het wetenschappelijk onderwijs aanvaard werd, maar men had geconstateerd dat het niveau achteruit ging. Gebleken was namelijk dat de resultaten in het eerste semester aanzienlijk slechter waren dan vroeger. Daarbij kwam de vraag niet aan de orde of men zich voldoende had ingesteld op die veranderingen en daardoor op zichzelf iets aan die aansluiting gedaan. Los van de algemene problematiek van de aansluiting was er een andere groep studenten binnen de universiteit gekomen die op een andere manier in het leven stonden dan vijftien jaar ervoor.

De heer **Zijlstra**: De tweede fase – met de profielnota's als belangrijke aanleiding, waarover we eerder hebben gesproken – is mede gestart omdat de VSNU, het hoger onderwijs, aandrang op een verzwaring van het voortgezet onderwijs. U geeft zojuist aan dat het hoger onderwijs er niet zo'n behoefte aan had en dat er geen systematische onderbouwing was. Heeft de VSNU inderdaad

aangedrongen op verzware van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs? Zo ja, waar kwam die wens vandaan en was die systematisch onderbouwd?

De heer **Van Lieshout**: Het aandringen op verzware is ongetwijfeld vanuit de VSNU gebeurd.

De heer **Zijlstra**: Ongetwijfeld, maar u was voorzitter en ik neem dus aan dat u dat weet.

De heer **Van Lieshout**: Ja, dat is ongetwijfeld gebeurd.

De heer **Zijlstra**: Maar weet u dat?

De heer **Van Lieshout**: Ja. Dat heb ik zelf ook heel nadrukkelijk naar voren gebracht. Daarbij moet ik toch opmerken dat er ook in het overleg met mevrouw Ginjaar altijd extra zorg was of er voldoende werd gedaan aan de de bèta- en de biologische medische vakken om de toegang tot de bèta- en de medische faculteit mogelijk te maken.

In die tijd werd het woord "verzware" vaak gebruikt. Maar wat verstond men eigenlijk onder verzware? Daarover bestaan twee heel verschillende opvattingen. Door een aantal mensen in de sector van de bètavakken binnen de universiteit werd "verzware" gezien als een grotere diepgang waardoor veel meer aandacht werd besteed aan het verkrijgen van inzicht. Iedere kennis gaat uit van feiten maar "verzware" is gericht op de groepering van die feiten, op het inzicht krijgen in de samenhang van die feiten, op het ontwikkelen van methoden om groepen van feiten toegankelijk te maken, om nieuwe feiten in het geheel te kunnen plaatsen en hoe je in nieuwe situaties met die ontwikkelde methodieken als mens in staat was om nieuwe problemen aan te pakken. Het was als het ware een "verzware in de diepte".

Wanneer je meer in de richting van de cultuur gaat en van mening bent dat mensen aan de universiteit meer zijn dan vakmensen maar toch ook een belangrijke bijdrage moeten leveren aan het dragen en bevorderen van de cultuur in de maatschappij, dan gaat het meer over "eruditie", om het met een groot woord te zeggen. Daarvoor, vond men, moest men op een breed terrein georiënteerd zijn.

Zelf heb ik in die discussie dit onderscheid niet zo scherp naar buiten gedragen omdat ik het accentueren van het verschil ook niet helemaal begreep en wel om twee redenen niet. In de eerste plaats kon die "verzware in de diepte" naar mijn mening niet tot stand worden gebracht met eendeloos verschillende groepjes leergebieden. Ik kan mij echter wel voorstellen dat een brede ontwikkeling in een beperkt aantal vakken een heel eind tot stand kan worden gebracht. Geschiedenis en aardrijkskunde zijn bijvoorbeeld twee vakken die zich daar uitstekend toe lenen. We hebben in Nederland een cultuur gehad van een heel brede taalopleiding. Maar ook dat was altijd al het geval en het zou zeker in de profielenstructuur die verzware niet tot stand brengen. Naar mijn mening konden veel nieuwe gebieden wellicht veel beter worden ondergebracht als deelopdrachten binnen een van de traditionele vakken daardoor toch aan de orde komen. In de tweede plaats begonnen we in die tijd al te spreken over "life long learning". Als het dan ging over die breedte, dan werd kennelijk aangenomen dat iemand op 20- of 21-jarige leeftijd al die brede maatschappelijke

kennis en inzicht moest hebben om als starter goed te kunnen functioneren. Ik denk dat dit niet kan. Ik was persoonlijk dan ook van mening dat we met het aantal traditionele vakken dat we hadden – of dat er te veel waren of niet, daar kan je over praten – best een breed opleidingsmensen konden ontwikkelen en dat we het accent moesten leggen op de verzware in de andere zin, in de verdieping.

De heer **Zijlstra**: U had het over "persoonlijk". Wij zijn er toch erg nieuwsgierig naar wat de VSNU als haar mening heeft uitgedragen. Ging de VSNU nu voor de diepgang, voor de breedte of misschien voor allebei?

De heer **Van Lieshout**: De VSNU heeft zich officieel alleen maar uitgesproken toen mevrouw Ginjaar kwam met vier profielen die al ontwikkeld waren. Dat was de eerste keer dat de VSNU een heel duidelijke uitspraak deed.

De heer **Van Ham**: Dus de profielnota's, waarin de wens van het hoger onderwijs tot een betere aansluiting werd aangegeven, zijn niet gestoeld op enigerlei uiting vanuit de VSNU?

De heer **Van Lieshout**: Niet vanuit de VSNU, maar binnen het onderwijs waren er natuurlijk heel veel persoonlijke contacten, waardoor veel mensen in het voortgezet onderwijs wisten wat vertegenwoordigers uit het wetenschappelijk onderwijs dachten over een aantal ontwikkelingen. De VSNU is pas formeel in de discussie gekomen op het moment dat de stuurgroep van mevrouw Ginjaar van start was gegaan. Toen hebben twee of drie gesprekken plaatsgevonden met vertegenwoordigers van de VSNU.

De heer **Zijlstra**: Ik begrijp nu van u dat u op dat moment niet hebt aangedrongen op die verzware. Er wordt ook gezegd u heeft aangedrongen op meer zelfstandig lerende leerlingen. Dat is ook iets wat terugkomt met name in de tweede profielnota, de vervolgnota. Is dat het geval geweest?

De heer **Van Lieshout**: Daarop is door de VSNU altijd sterk op aangedrongen. Dat is wat ik onder "verdieping" versta, namelijk mensen die in staat zijn om, in nieuwe situaties geplaatst, vanuit de denkmethode die ze hebben ontwikkeld nieuwe feitelijkheden te ordenen en van daaruit tot nieuwe wegen te komen.

De heer **Zijlstra**: Die wens was er dus wel, maar heeft u die ook "gedropt" bij het ministerie? Op bladzijde 20 van de profielnota lezen we namelijk, dat u in een reactie op de eerste profielnota een model heeft voorgesteld met een aantal clusters van vakken, waaruit de student verplicht een vak moet halen. De VSNU besteedt daarbij geen enkele aandacht aan aspecten als vaardigheden, werkwijze en dergelijke. Wanneer is die wens van zelfstandigheid nu ontstaan en wanneer is die geuit? Nogmaals, voor zover wij tot op heden hebben begrepen, is de tweede fase – mevrouw Ginjaar-Maas en haar stuurgroep – begonnen vanuit een expliciete wens vanuit uw richting.

De heer **Van Lieshout**: Ik kan natuurlijk het een en ander vergeten zijn, maar dat lijkt mij per se niet waar. Ook al

voordat ik voorzitter was van de VSNU was ik namelijk als enigszins betrokken bij het VSNU-gebeuren en ik was een van degenen die het beleid ten aanzien van onderwijs en onderzoek sterk in de gaten hielden. Zo is het niet geweest. Onze contacten over het voortgezet onderwijs liepen bijna uitsluitend via het ministerie. Alle officiële groepen die door de overheid werden ingesteld in de verschillende fasen zochten meestal wel contact. Soms was dat contact met de VSNU een formeel gegeven en dan was ik er in ieder geval bij betrokken, maar soms kregen wij een verzoek en dat kon worden behandeld door een delegatie van een commissie of van de rectoren doen.

De heer **Zijlstra**: Wanneer kwam die wens van zelfstandigheid naar voren?

De heer **Van Lieshout**: Vanaf het moment dat ik in Nijmegen ben gaan werken, werd ik met die wens geconfronteerd, omdat wij de indruk hadden dat allerlei ontwikkelingen die niet alleen aan het voorafgaand onderwijs lagen, maar ook aan de maatschappelijke ontwikkelingen die onvoldoende in hun consequenties werden doordacht.

De heer **Zijlstra**: Het is duidelijk dat u wilde dat leerlingen leerden leren maar wanneer bent u dat ook gaan uitdragen, bijvoorbeeld in de richting van de stuurgroep van mevrouw Ginjaar-Maas of daarvoor? Wanneer bent u gaan uitdragen dat daar behoefte aan was?

De heer **Van Lieshout**: Het eerste formele contact van de VSNU was er toen de stuurgroep van mevrouw Ginjaar-Maas was geïnstalleerd. Wij hebben dat contact ook gezocht en dat heeft enkele keren op een vruchtbare wijze plaatsgevonden.

De heer **Zijlstra**: Na de introductie van de tweede fase was er een verandering van instroomeisen en toen is er nogal wat gebeurd. Met name de technische universiteiten, die eerst alleen maar mensen met het profiel natuur en techniek zouden toelaten, gingen over tot toelating van mensen met het profiel gezondheid. Hoe verklaart u dat universiteiten, die toch een sterke wens hadden voor een goede aansluiting eerst het meest geëigende profiel toelieten en achteraf alsnog een niet zo geëigend profiel? Hoe verklaart u dat?

De heer **Van Lieshout**: Ik heb er maar één verklaring voor. Als je weinig studenten hebt, komen er allerlei gevaren om de hoek kijken en ziet men dat aanvankelijk duidelijke opvattingen een beetje onder druk komen te staan, waardoor men deze beweging maakt. Een heel duidelijke ervaring was voor mij Wageningen. Wageningen had in een aantal richtingen duidelijk behoefte had aan een profiel natuur en techniek maar kwam al heel snel tot de ontdekking dat je ook heel veel studierichtingen mogelijk waren met natuur en gezondheid. Misschien zelfs beter.

De heer **Zijlstra**: Maar de primaire drive volgens u was de angst voor achterblijvende studentenaantallen.

De heer **Van Lieshout**: Dat is mijn persoonlijke mening, ja.

De heer **Zijlstra**: Die profielen waren natuurlijk toch opgezet om te proberen die aansluiting wat beter te laten lopen. Wat is uw oordeel dan over de opzet van die profielen?

De heer **Van Lieshout**: Zelf ben ik van mening dat de invoering van die profielen toch voor het wo duidelijk een verbetering heeft gebracht. Daardoor gebeurden er namelijk twee dingen. Allereerst vertoonde zo'n profiel veel meer samenhang dan voor die tijd het geval was en op de tweede plaats waren per profiel de niveauverschillen tussen instromende studenten naar ons idee veel kleiner.

De heer **Zijlstra**: Als we de stukken van die tijd lezen en naar die profielen kijken, zagen we dat het in de politieke discussie en ook in de discussie in het onderwijsveld inmiddels wel over verzwaring ging. Ook in de Kamer werd enthousiast gesproken over verzwaring, want het moest allemaal steviger voordat mensen naar het hoger onderwijs gingen om ook daar de uitval wat te beperken. Daar was staatssecretaris Netelenbos op dat moment mee bezig; dat was de tweede fase. Tegelijkertijd was minister Ritzen bezig met een nieuw HOOP, het Hoger Onderwijs- en Onderzoeksplan. In datzelfde plan, dat dus synchroon liep, overlegde u over het vergroten van de instroom van studenten in het hoger onderwijs, want toen hadden we nog ongeveer 35% instroom en het zou naar 50% moeten. Hoe duidt u dat u enerzijds in de tweede fase betrokken was met eisen over verzwaring en versterking van het pakket en anderzijds met de minister in overleg was over een grotere instroom. Hoe dacht u die twee zaken met elkaar te kunnen verenigen?

De heer **Van Lieshout**: Ik moet u eerlijk zeggen dat mij van het laatste, de vergroting van de instroom, niets bij staat. Ik kan niet zeggen dat de VSNU dat niet heeft gedaan maar dan misschien wel na mijn tijd. In mijn tijd is dat niet gebeurd. Dat zou ik ook als voorzitter van de VSNU vrij moeilijk hebben kunnen overdragen, omdat wij in die tijd nog altijd zaten met de problematiek hoe goed om te gaan met de heel verschillende instroomcapaciteiten voor verschillende faculteiten, gezien de toch vrij vaste formaties per faculteit. Ik kan mij dat dus echt niet herinneren. Ik weet dat wij altijd geprobeerd hebben om alle studenten op te nemen. Dat kon ook niet anders, want dat ook wettelijk voorgeschreven. Maar ik weet ook dat vele instellingen zeker ten aanzien van meerdere studierichtingen herhaaldelijk geprobeerd hebben om via een numerus fixus of hoe dan ook een beperking te krijgen. In Nijmegen heb ik van de eerste jaren af geprobeerd heb een numerus fixus te krijgen voor psychologie. Wij hadden een uitstekende opleiding psychologie en werden werkelijk overspoeld met studenten die we misschien mede hadden dankzij het feit dat het een goede opleiding was. Voor een numerus fixus kregen we geen medewerking. Ik kan mij ook niet herinneren dat daarover door de VSNU ooit is gesproken, maar in ieder geval niet door mij.

De heer **Van der Ham**: Maar eind jaren tachtig en begin jaren negentig steeg de hoeveelheid studenten naar het hoger onderwijs spectaculair. In 1985 waren er nog maar 159.000 studenten en in 1995 al 166.000. Onderwijsinstellingen in het hoger onderwijs maakten zich zorgen, ook vanuit de financiën, of ze dat wel konden bolwerken. Er is

ook wel gezegd – misschien niet direct door u maar wel door anderen – dat men die verzwaring van de bovenbouw van de tweede fase wenste om het hoge aantal studenten een beetje te “knijpen” en het aantal een beetje minder te laten drukken op het hoger onderwijs. Herkent u zich daarin?

De heer **Van Lieshout**: Daar herken ik mij volledig in.

De heer **Van der Ham**: Maar bent u van mening dat er daarna, toen de afstroom naar het hoger onderwijs te veel terugliep, een soort “change of strategy” heeft plaatsgevonden omdat het allemaal iets te ver ging?

De heer **Van Lieshout**: Niets menselijks is de universiteiten vreemd maar u moet u ook realiseren dat ik zelf ook een heel grote ervaring in het hoger beroepsonderwijs en ik ook uit doelmatigheidsoverwegingen altijd grote vraagtekens heb gezet bij de verdeling tussen de taken van het hbo en het wo. Persoonlijk heb ik mij – niet als voorzitter van de VSNU maar door de vele contacten die ik met de bewindslieden had – er altijd over verbaasd dat de overheid en dus ook de politiek zich zo weinig uitspraken over die taakverdeling. Misschien was dat achteraf gezien wel wijs; dat weet ik niet. En dat leidde er dus ook toe dat op het moment dat bij de universiteit de stroom studenten afnam de strijd met het hbo om de student feitelijk toch ging spelen. Dat is misschien niet zo’n edel motief, maar feitelijk ging dat toch spelen. Maar ik denk niet dat daar diepere maatschappelijke of pedagogische gevoelens bij leefden, laat staan rationale overwegingen, behalve dan financiële.

De heer **Zijlstra**: Maar bij de invoering van de tweede fase zien we een verzwaring van pakketten – dat was ook de discussie – en dat leidde tot minder instroom en vervolgens weer tot – zoals u het zelf omschreef – “menselijk gedrag” bij de universiteiten omdat zij minder studenten haalden.

De heer **Van Lieshout**: Dat is mijn conclusie. Overigens speelde dat niet bij alle instellingen in dezelfde mate. Er waren namelijk instellingen die niet zo veel last hadden van die verminderde instroom en deze gingen ook weer terug naar een aantal waar ze redelijk mee konden leven. Maar u moet daarbij altijd in acht nemen dat het financieringssysteem – de overheid had er terecht heel veel belang bij dat dit goed geregeld was – heel sterk op kwantiteit was gericht en veel minder op kwaliteit. Daar hebben wij in die tijd nogal vaak over gediscussieerd. Overigens vond ik dat op zichzelf een zinnige benadering mits – en dat zat onvoldoende in het systeem hoewel dat wel een wezenlijke factor is – er dan wel rekening mee werd gehouden dat universiteiten en overigens ook het hbo in het eerste semester ook voldoende selectiemogelijkheden had zonder ernstige financiële gevolgen.

De heer **Zijlstra**: Maar ik wil toch even terug naar die tegenstelling. De tweede fase was net ingevoerd en men zag de tegengestelde effecten. Heeft u actie ondernomen, bijvoorbeeld in de richting van de staatssecretaris, door te zeggen dat u de gevolgen van de verzwaring voor de instroom vreesde terwijl u ook overleg voerde met de minister om de instroom te vergroten? Heeft u überhaupt het departement gewezen op deze tegenstrijdigheid?

De heer **Van Lieshout**: Nee, en ik zal het ook nog precies vertellen. Ik heb het misschien een paar keer in de zijlijn genoemd. Wij waren voorstander van die invoering van die profielen. Wij zijn daarna pas voor de eerste keer geconfronteerd met de indeling in de opzet van de profielen, formeel door de stuurgroep onder leiding van mevrouw Ginjaar. Op het moment dat wij ons advies hadden uitgebracht – wij waren in dat advies dus redelijk positief – was daarmee onze bemoeienis ook tegelijkertijd weer afgelopen. Dat hangt toch samen met het feit dat de universiteit en het vo om allerlei redenen relatief weinig contact hadden en universiteiten vaak pas reageerden op het moment waarop ofwel veranderingen aan bod kwamen – dan werd men wel gehoord – ofwel men met tekortkomingen geconfronteerd werd.

De heer **Van der Ham**: Ik heb nog een vraagje over de wat recentere geschiedenis. In september van dit jaar is het langetermijnadvies van de profielcommissies gepubliceerd. Ik weet niet of u dat nog een beetje gevolgd heeft.

De heer **Van Lieshout**: Ja.

De heer **Van der Ham**: Daarin is voorgesteld om van vier profielen naar twee terug te gaan. Staatssecretaris Van Bijsterveldt heeft daar al heel snel op gereageerd en gezegd dat ze dat niet van plan is, maar de VSNU heeft juist in een brief aan de Kamer gezegd dat dit haar wel goed lijkt. Wat vindt u daarvan? Is dat de handdoek in de ring of is dat wel degelijk wat u betreft in uw visie?

De heer **Van Lieshout**: Je zou kunnen zeggen dat we weer bij het oude terug zijn. De universiteit kende vroeger eigenlijk maar twee profielen, behalve natuurlijk dat er een onderscheid was tussen gymnasium-instroom en hbs-instroom. Dat was de alfa-bèta, of A en B. Uiteraard ben ik al vele jaren niet meer dagelijks betrokken bij het onderwijs. Ik vind de gedachte van samenvoeging van die profielen nog niet zo heel gek op het moment dat binnen de universiteit de ervaring zou zijn dat de twee profielen natuur goed in elkaar geschoven kunnen worden. Er zijn bijvoorbeeld aanzetten tot veel studierichtingen met meer algemene oriëntaties in het eerste jaar die ook breder van opzet zijn en die er mede op zijn gericht om studenten bij die bètavakken te trekken. Echter, wat betreft de twee profielen maatschappij blijft het grote probleem bij die studierichtingen – en dat is tegenwoordig niet alleen economie – dat hun verlangens met betrekking tot wiskunde ten aanzien van de instroom van studenten wat anders gericht zijn dan die van de echte alfafaculteiten. Met name bij economie maar toch ook bij alle managementwetenschappen blijkt veel duidelijker een behoefte aan een wat steviger wiskundebasis. Ik heb altijd de indruk dat wiskunde ook voor de studiekeuze van studenten een uitermate belangrijke rol speelt.

De heer **Van der Ham**: U zou dus willen aanmoedigen dat dit in de profielen blijft?

De heer **Van Lieshout**: Waar mijn zorg over een dergelijke samenvoeging van de twee profielen maatschappij ligt, is bij de vraag of met name vakken als economie wat betreft de opbouw van de pakketten wel voldoende aan hun trekken komen. Ik kan het natuurlijk ook anders formuleren: wordt aan degenen die echt naar



de cultuursector willen geen overdreven eisen gesteld ten aanzien van vakken waar ze misschien qua aanleg wat minder geschikt voor zijn.

De heer **Van der Ham**: Bij uw afscheid als voorzitter van VSNU in 1995 heeft u eens benadrukt dat het voor de VSNU zeer van belang is om een betrouwbare overleg-partner te zijn. Als u dat een beetje nakijkt over de afgelopen 15 à 17 jaar, is de VSNU dat in voldoende mate gebleken?

De heer **Van Lieshout**: Ik moet misschien beginnen met een wat schertsende opmerking. De VSNU is eigenlijk een soort bedrijfsvereniging met een beperkt aantal leden die bovendien ook nog allemaal in dezelfde vijver vissen. Ze zijn van nature ook altijd sterk in concurrentie met elkaar en verschillen bovendien soms ook in ideologische opvattingen die ze nastreven. Aan de andere kant, als men wil waarmaken – waar ik zelf ook een voorstander van ben – dat de overheid naast de taken die zij niet aan iemand anders kan geven – bijvoorbeeld een doelmatige structuur van het onderwijs, bewaking van de kwaliteit, de zorg dat ook jonge mensen passende opleidingsmogelijkheden hebben – zoveel mogelijk overlaat aan de burger – in dit geval dus de universiteiten – kan ik mij niet voorstellen dat ook de universiteiten niet waar nodig hun eigen belang niet laten prevaleren omdat het algemeen belang ook hun belang is. Dat is ook gebleken in de afgelopen jaren. Ik wijs op een aantal belangrijke feiten in dat opzicht. Misschien herinneren enkelen van u zich nog SURF, een glasvezelnet waardoor snelle verbindingen mogelijk waren. Het waren de universiteiten die dat eerste net in Nederland hebben gelegd. Daaraan heeft de overheid bijgedragen in geld, maar het SURF-net kon er alleen maar komen als alle universiteiten samenwerkten. Vóór die tijd was er al een taakverdelingsoperatie in studierichtingen. Doordat ze samenwerkten en dus ook offers moesten brengen, hebben de universiteiten de overheid eigenlijk min of meer op afstand weten te houden. Dan was er het eigendom van economisch goed; in 1995 werden de universiteiten ook economisch eigenaar van de gebouwen dankzij goede samenwerking met acceptabele oplossingen voor alle.

De heer **Van Ham**: Ik ga u toch een beetje onderbreken want anders bespreken de hele universitaire geschiedenis van de afgelopen tien jaar.

De heer **Van Lieshout**: Nee, maar het was naar aanleiding van de vraag! Ik denk dus dat het nodig is en dat we daartoe bereid zijn.

De heer **Van der Ham**: Uw voorbeelden zijn duidelijk. We gaan iets over de tijd heen maar we hebben nog twee korte aanvullende vragen en ik hoop ook dat u ze kort kunt beantwoorden.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U geeft aan dat er heel weinig contact is tussen universiteit en vo. Bent u het met mij eens dat er inderdaad sprake moet zijn van een structurele samenwerking tussen het vo en de universiteit als we inderdaad willen anticiperen op het aansluitingsprobleem?

De heer **Van Lieshout**: Laat ik het steekwoordgewijs zeggen: ja. Ik denk ook dat het nu kan want het vo is nu

veel beter georganiseerd. De VO-raad is daarvoor toch het aangewezen punt. Er zijn twee zaken die zich onmiddellijk als noodzakelijk aanbieden en dat is in de eerste plaats een systematische evaluatie van zo'n aansluiting en op de tweede plaats kan er veel winst behaald worden als ook studievoorlichting een onderwerp van gezamenlijk overleg zou zijn.

De **voorzitter**: Ik heb zelf nog een allerlaatste vraag. In 1992 heeft u deel genomen aan een hoorzitting over de profielnota in de Tweede Kamer. Dat ging over de aanpassingen die later in de tweede fase zouden plaatsvinden. In uw bijdrage aan die hoorzitting legde de VSNU sterk het accent op vaardigheden. Heeft u zich toen gerealiseerd dat zo'n sterk accent op vaardigheden deels ook ten koste zou gaan of zou kunnen gaan van de basiskennis? Ligt daar al niet de voorbode van de latere klachten van de universiteiten over het gebrek aan basiskennis bij de studenten en dat zij op wiskunde en andere elementaire vakken moeten worden bijgespijkerd?

De heer **Van Lieshout**: Ik heb mij dat heel goed gerealiseerd, alleen zat de politieke wereld in die tijd heel nadrukkelijk op het feit dat juist die breedte moest worden nagestreefd, dat de ontwikkeling van jonge mensen – en daar ben ik natuurlijk helemaal niet op tegen – vooral gediend zou zijn door breedte.

De **voorzitter**: Maar u legt nu de nadruk op de accenten in de politieke wereld maar in mijn vraag legde ik het accent op wat er in uw inbreng toen zo centraal stond: vaardigheden, vaardigheden, vaardigheden.

De heer **Van Lieshout**: Mijn inbreng was diepgang en die drukte ik uit met het woord "vaardigheden". Ik heb een paar keer verteld wat ik daar precies onder versta.

De **voorzitter**: Hartelijk dank voor dit gesprek.



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 22 november 2007

**Gesproken wordt met mevrouw drs. N.J. Ginjaar-Maas en mevrouw drs. J.C. Visser 't Hooft**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD). Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier) en mevrouw Maarleveld (informatiespecialist).

De **voorzitter**: Dames, goedemorgen. Welkom bij de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Hartelijk dank dat u op onze uitnodiging voor deze openbare hoorzitting bent ingegaan. Wij besteden vandaag veel aandacht aan de tweede fase. Wij zijn begonnen met de aanleiding die wij zochten in de universitaire wereld en daar zullen wij met u ook over spreken. Wij komen nu al in de fase van beleidsvoorbereiding, waar u een grote rol in heeft gespeeld en ook daarna, bij de uitvoering van de tweede fase. Door staatssecretaris Wallage werd in 1993 de Stuurgroep Profiel tweede fase opgericht, waarvan u beiden deel uitmaakte en mevrouw Ginjaar-Maas als voorzitter. U speelde niet alleen een rol in de voorbereiding van de vernieuwingsoperatie, maar ook in het invoeringsproces van het latere PMVO, het projectmanagement. Mevrouw Visser 't Hooft, u bent "wegbereider" genoemd. U hebt daarmee aan de wieg gestaan van de tweede fase. U was vice-voorzitter van de Stuurgroep Profielen die later opging in het projectmanagement voortgezet onderwijs, het PMVO. Mevrouw Ginjaar-Maas, u bent in ieder geval uitgenodigd als voorzitter van de stuurgroep. Wij kennen u ook als onderwijswoordvoerder van de VVD-fractie en staatssecretaris Onderwijs in de kabinetten Lubbers 1 en 2. U hebt een grote staat van dienst op het gebied van onderwijs. Ik geef graag voor dit gesprek het woord aan mijn collega's Zijlstra en Van der Ham.

De heer **Zijlstra**: Dames, welkom. Ik begin met een aantal vragen aan mevrouw Visser 't Hooft over haar rol van "wegbereider". Die term bleek later moeilijk te liggen, met name bij de SGP-fractie, zo hoorden wij, maar we gebruiken hem toch maar even. U werd in 1992 samen met de heer Markensteyn, consultant van het bureau Berenschot, aangesteld als

"wegbereider" van de tweede fase en feitelijk als adviseur van staatssecretaris Wallage. U kreeg de opdracht om een inschatting te maken van de voorstellen die hij had neergelegd in de vervolgnota op de nota Profielen. Waarom kreeg u die opdracht?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik denk dat dit is gebeurd, omdat Wallage op bezoek was geweest in Hilversum in de school waar ik toen rector was en had gezien hoe wij daar met leerlingen omgingen en werkten. Hij dacht waarschijnlijk iemand te hebben gevonden die de lijnen van de profielnota wel onderschrijft of daar in ieder geval van uitgaat. Wellicht heeft dat zijn keuze beïnvloed.

De heer **Zijlstra**: Kunt u daar iets meer over vertellen? Het had toch ook met een brand of zo te maken?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja, heel in het kort. De school was van 1200 naar 400 leerlingen teruggelopen en was dus in grote malaise geraakt. Ik ben daar toen rector geworden. We hebben een nieuw systeem van onderwijs bedacht en dat noemden wij "van geleid, via begeleid naar zelfstandig leren". Dat wil zeggen: in de onderbouw beginnen omdat je natuurlijk nooit zomaar in 4-havo kan beginnen en in een geleidelijke lijn leren om zelfstandig met je leerprocessen om te gaan. Tot overmaat van ramp brandde de school af. Voor de herbouw heb ik toen Wallage gevraagd om op school te komen kijken en de school toch wel te laten herbouwen. Dat heeft ertoe geleid dat hij mij gevraagd heeft om naar Den Haag te komen zodra de school er weer stond. En dat is dus gebeurd.

De heer **Zijlstra**: Mag ik daaruit afleiden dat hij met name geïnteresseerd was in uw didactische concept?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Wat was precies de opdracht die u vervolgens meekreeg als "wegbereider"?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik heb hem hier nog liggen, want ik heb hem er even op nageslagen. Wij hebben ons met opzet adviseurs genoemd, omdat toen al de term "wegbereider" wat gevoelig lag. Wij kregen de opdracht van Wallage om in het onderwijsveld, in alle gremia die daarbij betrokken waren, na te gaan of er een breed draagvlak zou kunnen zijn voor wat er in die nota stond. Achterin staat een hele lijst met

mensen die wij allemaal gesproken hebben. We hebben daar verslagen van gemaakt en dat rapport is aan de Tweede Kamer aangeboden.

De heer **Zijlstra**: Maakte het vernieuwen van de werkvorm en didactiek expliciet onderdeel uit van die opdracht?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Nee, niet expliciet, maar omdat we in die gesprekken met name ook met het hoger onderwijs te maken kregen met de vraag naar vaardigheden. Omdat studenten in die tijd niet gewend waren om bijvoorbeeld collegedictaten, werkstukken en dergelijke te maken, werd ons gevraagd expliciet aandacht te besteden aan vaardigheden.

De heer **Zijlstra**: Waar kwam die wens vandaan?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Die wens kwam vanuit het hoger onderwijs, heel duidelijk.

De heer **Zijlstra**: We hebben zojuist met de heer Van Lieshout gesproken. Hij zei dat hij die wens in een eerste contact met mevrouw Ginjaar-Maas heeft geuit.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Dat kan best zo zijn, maar wat ik me herinner is dat niet alleen de universiteit maar met name ook de hbo-instellingen steen en been klaagden: ze kunnen niet zelfstandig werken en ze kunnen niet samenvatten.

De heer **Zijlstra**: Dat was in uw richting? Mevrouw Visser 't Hooft was al iets eerder aan de slag. Wie uitte nu dit soort geluiden in uw richting?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Dat kwam vanuit het hoger onderwijs. Zowel de HBO-raad als wij, met de gesprekken die we met de universiteiten hadden.

De heer **Zijlstra**: Dus het geheugen van de heer Lieshout in dezen heeft hem wat in de steek gelaten?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Dat durf ik zo niet te stellen, maar het is in ieder geval een van de gespreks-onderwerpen geweest, die wij wel duidelijk hebben aangekaart in alle gremia.

De heer **Zijlstra**: Hoewel het niet expliciet in de opdracht stond, kwam de studielastbenadering in het rapport sterk naar voren?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Dat speelt een heel belangrijke rol in uw rapport.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Absoluut!

De heer **Zijlstra**: Dat roept toch de volgende vraag op. De profielnota ging met name over profielen. In de vervolgnota wordt wel een aantal opmerkingen gemaakt over studielast en zelfstandigheid. Waarom dan zo'n stevige rol voor de didactiek in uw eindrapport als "wegbereider", terwijl dat in de profielnota feitelijk maar een kleine rol speelt?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Dat heeft mede te maken met de invoering van die vaardigheden. Als je werkelijk over vaardigheden wilt gaan beschikken, moet je een andere wijze van werken inschakelen, dat wil zeggen veel meer variatie aan werkvormen, veel meer werkstukken maken en veel meer aandacht hebben voor dat soort vaardigheden. Dat betekent dat je dan "ingrijpt" in de didactiek. Ingrijpen is misschien wat sterk uitgedrukt, maar we hebben in ieder geval adviezen gegeven over hoe beter met verschillende leerlingen kon worden omgegaan om die vaardigheden aan te kweken. Dan zit je precies op dat raakvlak en dan kom je er bijna niet onderuit. Die studielast die tevoorschijn is gekomen, had heel duidelijk te maken met de profielen. Er was toen sprake van "pretpakketten", een welbekend begrip. We wilden in ieder geval voorkomen, dat een van die profielen een "pretprofiel" wordt, dat je gemakkelijk kan kiezen. Wil dat doen, dan moet je de studielast van al die vier profielen even zwaar maken. Daar is meteen het woord "studielast" tevoorschijn gekomen.

De heer **Zijlstra**: De studielast komt ook nadrukkelijk terug in uw randvoorwaarden aan het einde van het rapport. U zegt: Als je dit wilt gaan doen, heb je een aantal zaken nodig, zoals uitgebreide bijscholing van schoolleiding en docenten, een zorgvuldig begeleide en gefaseerde invoering is absoluut een vereiste en schoolgebouwen moeten worden aangepast. Wat was de reactie van staatssecretaris Wallage op deze randvoorwaarden?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Hij heeft ze in de Kamer besproken, neem ik aan.

De heer **Zijlstra**: Maar in uw richting?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik heb voor mezelf precies opgeschreven wat wij met die randvoorwaarden hebben gedaan. Voor de ondersteuning van het management is de driedaagse cursus voor schoolleiders ingesteld, betaald door OCW en ontwikkeld door Interstudie en KPC. Ik heb dat trouwens op papier staan. De bij- en nascholing van alle vakdocenten die wij te duur bevonden. Dus we hebben het alleen gekregen voor anw, ckv en filosofie. We hebben een ontwikkeling gedaan van schoolorganisatiemodellen.

De heer **Zijlstra**: Ik wil u even onderbreken. We komen hier nog op terug, want dit speelde later bij de invoering ook een rol. Maar u kwam met een rijtje randvoorwaarden, waarvan een ding duidelijk is: dat gaat geld kosten.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja, absoluut.

De heer **Zijlstra**: Dat was in een tijd dat staatssecretaris Wallage niet ruim in de financiële middelen zat. Wat was zijn reactie? Vond hij het hartstikke goed en wilde hij dat doen of had hij toch wat bedenkingen of dit allemaal wel kon?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Dat heeft Wallage niet in onze richting uitgesproken. Toen hij Nel en mij vroeg voor de stuurgroep, hadden we het idee dat we wel modellen zouden kunnen ontwikkelen waardoor het wel mogelijk was, maar het enige waar we echt almaar over zijn

gevallen, was de bijscholing en nascholing voor docenten die uit de nascholingspot moest komen.

De heer **Zijlstra**: U dacht wel modellen te kunnen ontwikkelen?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Was de wens daar de vader van de gedachte of dacht u er echt al inhoudelijke zaken voor te kunnen regelen?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Wij dachten dat wij dat ook inhoudelijk konden aanreiken en dat hebben we ook gedaan.

De heer **Zijlstra**: U heeft in die randvoorwaarden ook een vreemde tegenstelling staan althans, ik leg u dat maar even voor. U stelt namelijk dat er tijdelijk extra middelen nodig zijn en u merkt op: "De nagestreefde kwaliteitsverbetering dient gepaard te gaan met een verhoogde effectiviteit en efficiency, zodat een blijvend hoger kostenniveau niet in de rede ligt". Het zou dus alleen om invoeringskosten gaan en daarna zou het voor hetzelfde geld moeten kunnen. Maar, in uw eigen nota constateert u op bladzijde 12 dat aangetekend dient te worden dat dergelijk onderwijs een veel uitvoeriger vorm van studiebegeleiding van leerlingen vereist, die niet gecompenseerd wordt door het geven van hoorcollegeachtige lessen aan grotere groepen. U noemt daarbij het voorbeeld van gericht schrijven van het vak Nederlands, dat tot een enorme extra last leidt voor de leraren die dit op een dergelijke manier toepassen. Heeft daarbij enige druk een rol gespeeld, bijvoorbeeld vanuit het ministerie, dat u wel met een oplossing moest komen die inderdaad op de langere termijn geen geld mocht kosten terwijl u zelf in uw notitie eigenlijk aangeeft dat dit niet kan?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Nee, dat is gek genoeg niet aan de orde geweest.

De heer **Zijlstra**: Maar hoe kunt u dan in uw notitie constateren dat er meer begeleiding nodig is? U gaf zelf al aan: eerst meer begeleiding en op een gegeven moment zou de leerling door meer begeleiding als het ware naar zelfstandig leren moeten gaan. Het hele proces ernaartoe kost meer begeleiding.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Dat kost meer begeleiding, maar wij hadden het idee, dat leerlingen die echt intelligent zijn en zo zelfstandig kunnen leren dat ze dit ook zelfstandig kunnen, dat ook gaan doen en daarmee tijd overhouden voor het begeleiden van leerlingen die meer en extra hulp nodig hebben. Wij zagen dat als compenserende vaten en dat zou elkaar een beetje in evenwicht houden. Dat was ons uitgangspunt. Maar we wisten heel zeker dat de begeleiding van leraren een belangrijk punt zou worden, waarin geïnvesteerd zou moeten worden.

De heer **Zijlstra**: Ondanks het feit dat u constateerde dat er gemiddeld meer begeleiding nodig was, geloofde u toch dat het kostentechnisch gelijk zou kunnen blijven?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Maar wat ik mij herinner uit de periode van de stuurgroep is, dat wij het land afreisden en tegen docenten zeiden dat ze zich vergissen als ze zouden denken dat ze in het studiehuis de krant kunnen zitten lezen omdat de leerlingen het werk doen. Wij gingen ervan uit dat ze veel harder zouden moeten werken maar dat het werk ook veel leuker zou worden. We hebben vanaf het begin gezegd dat het een geweldige inspanning van de docenten zou vragen. En natuurlijk van leerlingen ook.

De heer **Zijlstra**: Dat is later gebleken!

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Mevrouw Visser 't Hooft, kunt u nog eens aangeven hoe die randvoorwaarden later zijn teruggekomen in de besluitvorming? Is er aan die randvoorwaarden voldaan, laat ik het maar zo expliciet vragen?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: In de besluitvorming over dit rapport?

De heer **Zijlstra**: Nee, het rapport heeft geleid tot een stuurgroep. Dat heeft geleid tot een wetsvoorstel tweede fase en tot de invoering. In hoeverre zijn deze randvoorwaarden uiteindelijk in het wetsvoorstel – waarvoor u de eerste stappen zette – teruggekomen?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Wij hebben ze gewoon serieus genomen, ze in ons beleid meegenomen en ervoor gezorgd dat we daar antwoorden op hadden. Als ik het lijstje nalees, hebben we bijna aan alle randvoorwaarden die genoemd zijn voldaan, behalve de aanpassing van de gebouwen en het feit dat we bij- en nascholing van alle docenten hadden gevraagd en niet van drie vakken.

De heer **Zijlstra**: Dus voor de rest vond u dat de randvoorwaarden goed waren ingevuld?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Dus de middelen waren aanwezig? De bijscholing had beter gekund?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Dat is een understatement! Als je van docenten vraagt op een andere manier les te geven – ze zijn indertijd allemaal opgeleid om frontaal en klassikaal les te geven – kan je natuurlijk niet verwachten dat het in een vloek en een zucht maar even achteloos gebeurt. Wij waren van mening dat alle docenten bijscholing, nascholing en begeleiding moesten hebben. Dat is totaal niet gebeurd.

De heer **Zijlstra**: Daar komt mijn collega zo nog even op terug. Ik wil nog even doorgaan op dat rapport. U zegt in dat rapport dat lerarenopleidingen ingrijpende veranderingen dienen te ondergaan. Welke veranderingen wilde u zien en zijn die ook daadwerkelijk doorgevoerd?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja. Ik herinner me dat ik na de stuurgroeperiode bezig ben geweest met visitaties van lerarenopleidingen. Dat was voor de lerarenopleidingen natuurlijk ook een hele klus. Je vraagt van leraren op een andere manier te werk te gaan en je zegt de lerarenoplei-

dingen dat zij ervoor moeten zorgen dat het in orde komt. Het is een beetje de problematiek van de kip en het ei. Men is eraan begonnen en wij hebben geconstateerd dat de ene lerarenopleiding verder was dan de andere, maar ik ga ervan uit dat men het nu totaal in de vingers heeft.

De heer **Zijlstra**: Maar het is toen opgestart om die omslag te maken, want het was bedoeld om die studielastbenadering te faciliteren?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja, maar ook het zelfstandig werken van leerlingen en het begeleiden van leerlingen daarin.

De heer **Zijlstra**: Wat later het studiehuis is gaan heten?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Maar in het rapport, mevrouw Visser 't Hooft, pleit u ervoor onderzoek te doen naar het functioneren van een studielastsysteem en het zelfstandig leren bij mbo-instellingen, want die hadden daar al ervaringen mee opgedaan. U vond het belangrijk om dat in te brengen in die lerarenopleidingen. Is dat onderzoek ooit verricht?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Nee, volgens mij is daar verder geen onderzoek naar gedaan.

De heer **Zijlstra**: Weet u ook waarom niet?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Nee, dat zou ik echt niet weten.

De heer **Zijlstra**: U vond het wel belangrijk om dat te doen, om die ervaringen mee te nemen. Wat vindt u ervan dat de verandering in de lerarenopleiding wel in gang is gezet, terwijl de ervaringen die er kennelijk met studielastbenadering en zelfstandig leren waren daarin niet inzichtelijk waren gemaakt waren. Was dat verstandig?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: We hebben met name met het management van de lerarenopleidingen gesproken en over de consequenties voor de opleidingen verteld. Wij dachten daar aan het juiste adres te zijn. Ik denk dat het probleem is geweest, dat degenen die les gaven op die lerarenopleiding zelf ook die opleiding niet hadden. Wij hoopten met de studielastbenadering via de vakontwikkelgroepen, door duidelijk aan te geven hoeveel uur er voor een vak beschikbaar was, een antwoord te geven op de vraag hoe het zou moeten worden ingevuld. Dat was ook een van de opdrachten van de vakontwikkelgroepen.

De heer **Zijlstra**: Maar dat onderzoek heeft niet plaatsgevonden?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Nee.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Maar u suggereert nu een beetje dat men binnen het mbo het studiehuis al in de vingers had. Dat is natuurlijk niet helemaal het geval. Daar werd wel voor een deel een beroep gedaan op de zelfstandigheid van leren door de leerlingen. Het mbo was hoogst geïnteresseerd in het studiehuis zoals wij dat op de rails hadden gezet en is als het ware weer "volger" geweest, zoals de basisvorming ook "volger" was.

De heer **Zijlstra**: De vraag is natuurlijk waarop je veranderingen baseert. Uw advies was om een lerarenopleiding te veranderen en daarbij naar het mbo te kijken, hoewel dat natuurlijk nog niet was wat het later was. Dat gebeurt niet en toch ga je iets veranderen. Vervolgens kijkt het mbo weer naar wat je veranderd hebt. Maar waarop zijn die veranderingen van lerarenopleidingen dan gebaseerd?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik zou niet durven beweren dat de lerarenopleiding helemaal niet naar de lerarenopleiding van het mbo heeft gekeken. Ik ga ervan uit dat ze, toen ze voor de vraag stonden hoe dat aan te pakken, zich georiënteerd hebben bij andere lerarenopleidingen. Overigens waren er ook ervaringen in Schotland en Canada met studiehuisachtige modellen. Ik denk dat u dat misschien beter weet dan wij.

De heer **Zijlstra**: Dank u wel.

De heer **Van der Ham**: We gaan even door naar 1993 toen de Stuurgroep Profiel tweede fase werd gevormd, waarvan u beiden deel van uitmaakte. Daar werd u, mevrouw Ginjaar-Maas voorzitter van en mevrouw Visser 't Hooft vice-voorzitter. Niet alleen speelde de stuurgroep een centrale rol in de voorbereiding van de vernieuwingsoperatie, ook speelde het latere PMVO een grote rol in het invoeringsproces. Kunt u, mevrouw Ginjaar-Maas, toelichten wat precies de opdracht van de stuurgroep was?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: De profielnota van staatssecretaris Wallage was door de Tweede Kamer geaccepteerd. Het was echter een heel globale beschrijving die dan ook op een heleboel punten verder moest worden uitgewerkt. Dat was in de eerste plaats onze opdracht. In de tweede plaats was het onze opdracht om het ministerie daarover te adviseren. Wij waren natuurlijk niet meer dan een adviesorgaan. In de derde plaats was de opdracht om samen met de scholen aan de slag te gaan.

De heer **Van der Ham**: Hoe deed u dat?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Het land afreizen, geweldig! Het is zo heerlijk om in een school of in een onderwijsinstelling te komen en daar leerlingen en docenten te zien die met elkaar bezig zijn. Ik vond dat geweldig.

De heer **Van der Ham**: Hoe zocht u die scholen uit? Je kan scholen uitkiezen die zeer ontvankelijk zijn voor vernieuwingen. Hoe zorgde u ervoor dat u echt een representatief beeld kreeg?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Voor een deel meldden de scholen zich zelf en wij hadden langzamerhand ook de netwerken van scholen, die ons uitnodigden omdat ze zo leuk bezig waren. Je hebt drie groepen scholen. De voorlopers die aan de slag zijn gegaan, de middengroep en de achterblijvers. Wij zijn ook naar achterblijvers gegaan om te kijken wat er gebeurde. Wat deden ze nou? De achterblijvers – en dat is natuurlijk heel zorgwekkend – hadden het idee dat het wel zou overwaaien omdat er in Den Haag al 40 jaar over onderwijsvernieuwing werd gesproken. Maar het woei niet over. Ik denk wel eens dat de klachten die wij kregen waarschijnlijk afkomstig waren

van de scholen die achter de heg hebben gelegen en hebben gedacht dat het hun tijd wel zou duren.

De heer **Van der Ham**: Wat zei u dan tegen hen?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: We probeerden ze te stimuleren en ze duidelijk te maken dat de onderwijsvernieuwing op zichzelf voor docenten een geweldige uitdaging was. Ik heb ook altijd de stelling verdedigd, dat dit ook voor oudere docenten leuk is. Men zei dat die oudere docenten een beetje op hun pensioen zitten te wachten en dat je daar helemaal niets meer van kan verwachten. Maar als je nu al 30 jaar voor de klas hebt gestaan en je het op een andere manier gaat doen, is dat juist geweldig inspirerend.

De heer **Van der Ham**: Even naar een ander punt, de organisatorische verhouding die u had met de staatssecretaris en het ministerie. Hoe onafhankelijk was u?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Volgens mij waren wij enorm onafhankelijk. Daar lette ik ook op. Als je het formeel stelt, dan betekent dat het volgende. Wij zijn een adviesorgaan, wij brengen adviezen uit en vervolgens is het aan het ministerie en de staatssecretaris om te bedenken wat ze met dat advies doen. Er zijn natuurlijk wel eens pogingen geweest om invloed uit te oefenen op het advies zelf, maar dat stuitte bij mij op grote bezwaren.

De heer **Van der Ham**: Welke bezwaren had u zo al?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik ga toch niet opschrijven wat het ministerie voorschrijft?

De heer **Van der Ham**: Zeiden ze wel eens: "En, mevrouw Ginjaar, wat dacht u ervan?"

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja, maar niet door de staatssecretaris.

De heer **Van der Ham**: Waar ging dat over en wie waren dat?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: De directeur voortgezet onderwijs en zijn medewerkers. We hebben een keer de heer Henkens genoemd en de heer Offerein.

De heer **Van der Ham**: Waarmee kwamen ze dan bij u?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Wat probeerden ze dan? Ja, ook de inhoud. Er is een enorme discussie geweest over mens- en maatschappijwetenschappen, over algemene natuurwetenschappen. Sommigen vonden dat allemaal niet zo'n goed idee. Maar wij schreven op zoals wij dachten dat het moest en zoals wij het vanuit het veld teruggekoppeld hebben gekregen en vervolgens konden zij kijken wat ze ermee deden. Volgens mij heb je dan een zuivere verhouding.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Het ging ook met name over vakken. Het ging bijvoorbeeld over wiskunde en ckv-2/3. Ckv-2/3 werd door het ministerie absoluut niet relevant gevonden als doorstroomgegeven, terwijl wij het programma van de vakontwikkelgroep hadden gezien – over studielast gesproken! – en dat een buitengewoon interessante en leerzame inhoud vonden. Terecht heet het

cultuur en maatschappij en wij vonden dat het er ook in thuishoorde. Maar dat is gewoon niet gelukt. Wiskunde idem dito. Daar hadden we ook hele duidelijke en uitgesproken meningen over, maar die werden ook niet gedeeld door het ministerie. Dus we hebben ook over vakken behoorlijk gesteggeld.

De heer **Van der Ham**: Hoe was die verhouding bijvoorbeeld met de staatssecretaris? U heeft het nu over ambtenaren, maar was de staatssecretaris een beetje blij met zo'n eigenzinnige stuurgroep?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik denk het niet eigenlijk.

De heer **Van der Ham**: Over welke staatssecretaris hebben we het dan?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Het was jammer dat Jacques Wallage is weggegaan. Ik denk dat hij dat wel leuk had gevonden, de stuurgroep als een soort sparringpartner. Tineke Netelenbos was niet gewend om tegengesproken te worden en vond dat dus minder leuk.

De heer **Van der Ham**: Waarin uitte zich dat?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Wij waren als stuurgroep nog lang niet klaar met ons werk en van de ene op de andere dag werden we opgeheven.

De heer **Van der Ham**: Waar had dat mee te maken?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik begrijp niet wat daar de reden van is geweest. De stuurgroep had een zelfstandige positie. Een aantal mensen van de stuurgroep zijn ondergebracht bij het Projectmanagement Voortgezet Onderwijs. Dat was veel meer een verlengstuk van het ministerie. Die mensen deden wat het ministerie zei dat ze moesten doen.

De heer **Van der Ham**: Maar er is ook wel eens kritiek geweest, onder andere van de Onderwijsraad: als je extern procesmanagement inschakelt, is eigenlijk ook de ministeriële verantwoordelijkheid wat diffuser. Wat vond u van die kritiek?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik heb jaren bij de Onderwijsraad gezeten en ik herinner me daar de discussies nog. Ik begrijp niet helemaal wat hiermee bedoeld is. Omdat het PMVO veel meer de lange arm van de minister in het klaslokaal was, was de minister er ook verantwoordelijk voor. De minister was niet verantwoordelijk voor de adviezen van de stuurgroep; die bracht zij zelf uit maar hij was weer wel verantwoordelijk voor wat er met die adviezen gebeurde. Volgens mij was dat een perfecte manier om verantwoording af te leggen. Want daar gaat het natuurlijk over: de bewindspersoon moet in de Kamer verantwoording afleggen.

De heer **Van der Ham**: U zegt niet te weten welke argumenten er waren om die stuurgroep op te heffen. U zei ook dat de nieuwe staatssecretaris niet zo gediend was van tegenspraak. Geeft u daarmee het antwoord of moeten we naar een ander argument zoeken?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik zou het niet weten. U kunt het waarschijnlijk het beste aan haar vragen. Wij waren nog

lang niet klaar. We moesten nog een heleboel dingen uitwerken en we vonden het buitengewoon verdrietig dat de stuurgroep van de ene op de andere dag was opgeheven.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Het was voor Jan Wagema-  
kers en voor mij buitengewoon moeilijk, omdat we  
gewoon in een spagaat terecht kwamen. Enerzijds  
moesten we nog een heel stuk beleidsvorming afronden  
en anderzijds werden we het land ingestuurd om te  
zorgen dat het werd ingevoerd. Het was voor ons echt een  
hartstikke moeilijke positie; niet prettig.

De heer **Van der Ham**: We gaan naar 1991. In de  
profielnota stond vooral in eerste instantie de tekortko-  
mingen in de aansluiting op het hoger onderwijs. Later  
kwam steeds meer de nadruk te liggen op de noodzake-  
lijke cultuuromslag op scholen. Langzaam werd dan  
het idee van het studiehuis geopperd. Kunt u aangeven  
op welke manier het idee van het studiehuis is ontstaan?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Dat is voornamelijk ontstaan  
in de discussies in de stuurgroep zelf, waarin natuurlijk de  
heer Wijnen die u ook hebt gehoord en die het probleem-  
gestuurd onderwijs (PGO) in Maastricht heeft geïntrodu-  
ceerd een belangrijke rol heeft gespeeld. Ik had mijn  
ervaring als rector van de school, waar we hele goede  
resultaten hadden omdat het een hele brede school was,  
van mavo – nu vmbo – tot en met vwo.

De heer **Van der Ham**: Dat was uw eigen ervaring op de  
school waar u zelf rector bent geweest? Kunt u omschrij-  
ven wat dat op uw school met uw ervaring precies  
inhiel?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Het hield in dat wij de  
brugklassen bij elkaar hielden, omdat we van mening  
waren dat je leerlingen op die jonge leeftijd nog niet kunt  
discrimineren omdat ze juist op een leeftijd zijn dat ze zich  
nog enorm ontwikkelen. We hadden de brugklassen bij  
elkaar en pas in de derde klas werd mavo eraf gehaald en  
hadden we havo en vwo. In de vierde klas ging het pas  
echt uit elkaar. Daarmee hadden we geweldig goede  
resultaten, omdat toen ook bleek dat heel veel van de  
adviezen die wij van basisscholen kregen naar ons idee  
niet klopten. Dat heb ik overigens net ook weer in de krant  
gelezen.

We zijn toen begonnen met dat begeleid leren. Ik weet  
nog dat ik er met de leraren een enorme discussie over  
heb gehad. Als je een les hebt van 50 minuten, praat dan  
hooguit tien minuten tot een kwartier om uit te leggen  
wat de nieuwe leerstof is en laat dan de leerlingen in  
tweetallen of alleen werken, zodat je de problemen ter  
plekke kunt oplossen in plaats van het hele uur te praten  
en ze daarna naar huis te sturen, waar ze vastlopen omdat  
ze hun huiswerk niet kunnen maken.

De heer **Van der Ham**: En bij u op die school werkte dat  
goed?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja, dat werkte heel goed.

De heer **Van der Ham**: Gaf die praktijkervaring – en  
misschien ook wel die van anderen – de doorslag om dit  
zo te propageren of was daar ook enige wetenschappe-

lijke, didactische, pedagogische onderbouwing voor? Hoe  
moet ik dat precies zien?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Heeft u het dan specifiek over  
mijn school?

De heer **Van der Ham**: Het idee van het studiehuis kwam  
tot stand. Uit uw eigen ervaring kon u zeggen dat u de  
elementen die daaraan ten grondslag lagen uit de praktijk  
kende. Maar dat het toch werd opgeschreven, dat  
daarover werd gesproken, had dat een bredere basis dan  
alleen uw ervaring of de ervaring van anderen binnen die  
stuurgroep?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: We zijn begonnen met te  
zeggen dat er een cultuuromslag zou plaatsvinden en dat  
er op een andere manier gewerkt moest worden, zowel  
door docenten als leerlingen. Het voorbeeld van het  
Roland Holst College heeft daarin een rol gespeeld. Maar  
er waren ook wel degelijk publicaties die erop wezen dat  
het onderwijs veel profijtelijker kan worden gegeven, dat  
het ook leuker is voor leerlingen en dat ze daardoor  
geïnspireerd raken. We zaten dus niet op een achterna-  
middag gezellig met een kopje thee om de tafel om eens  
even het studiehuis te bedenken. Het is een groeiproces  
geweest van ervaring, onderzoek en discussie binnen de  
stuurgroep en met mensen uit het onderwijsveld.

De heer **Van der Ham**: Welke mensen selecteerde u om  
daarover te spreken? Waren dat mensen die sowieso  
ontvankelijk waren voor dit soort vernieuwingen, nieuwe  
vormen van lesgeven, ook de wat klassiekere  
vernieuwingsscholen, zoals Montessori en andere, waar u  
mee sprak? Of had u dat breed samengesteld, dus ook  
met mensen die absoluut tegen dit soort vernieuwingen  
waren?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: We hebben in ieder geval niet  
uitsluitend met Montessori- en Jenaplanscholen  
gesproken. Integendeel zelfs, het waren heel vaak  
doorsnee openbare of bijzondere scholen. Elke school zat  
te worstelen met het probleem hoe zij hun leerlingen  
beter konden voorbereiden op het vervolgonderwijs of op  
de wereld van arbeid en beroep, als het om het mbo gaat.  
Het tijdsgewricht was er ook naar; iedereen brak het  
hoofd erover. Al die discussies – ook de nota van de ABOP  
De bedrijvige school – zijn allemaal stenen geweest die  
hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van dat concept.

De heer **Van der Ham**: Het hing in de lucht?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja! Daarom zijn wij in ieder  
geval heel verdrietig dat een aantal dingen niet gebeurd  
is, bijvoorbeeld die nascholing van docenten.

De heer **Van der Ham**: Daar komen wij zo meteen zeker  
ook nog op terug. Ik heb een laatste vraag. Was het de  
bedoeling om die pedagogische, didactische vernieuwing  
– het studiehuis – over het hele onderwijsveld uit te  
rollen?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja, dat spreekt toch vanzelf! Wat  
was de situatie toen? Kinderen kwamen van de basis-  
school waar ze redelijk zelfstandig hebben leren werken.  
Een kind van elf of twaalf jaar – en dat is nog zo – kan heel  
goed allerlei taken zelf doen. Dan komen ze in het



voortgezet onderwijs. Het was eigenlijk tot dan toe gebruikelijk dat men zei: "Hier gebeurt het zoals wij het willen, mond dichthouden en doen wat ik zeg". Wij vonden dat je onvoldoende gebruik maakte van vaardigheden die leerlingen meebrachten van de basisschool. Volgens ons zou de zelfstandigheid en de verantwoordelijkheid van de leerlingen een groeiproces zijn. Je bouwt voort op wat er in de basisschool gebeurd is en je eindigt dan als leerlingen zestien, zeventien of achttien jaar zijn en volwassen mensen zijn.

De heer **Van der Ham**: Maar er was toch geen concept van het studiehuis? Dat stond nog niet in de wet.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Nee, dat was ook niet de bedoeling. Maar het gaat wel om zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van jonge mensen. Ik heb het altijd raar gevonden dat je wel een hypotheek kunt sluiten en in militaire dienst kan als je achttien jaar bent maar dat de school relatief een geringe bijdrage heeft geleverd aan die zelfstandigheid en die eigen verantwoordelijkheid. Het is ook raar dat leerlingen van de basisschool in het voortgezet onderwijs komen en niet verder wordt gebouwd op vaardigheden die ze daar al verworven hebben. Dus in onze visie was het een groeiproces. Daarom is het ook raar dat men bij de vierde klas wilde beginnen met de invoering van het studiehuis; ze hadden bij de eerste klas moeten beginnen en vier jaar later in die bovenbouw, zodat de school ook heel goed wist dat dit het groeiproces was.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Maar dat is dus het grote misverstand geweest, dat wij een soort van blauwdruk ontwikkeld zouden hebben voor het studiehuis. Dat was absoluut niet aan de orde; wij hebben alleen gevraagd om met name rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen, zodat degenen die veel tijd nodig hadden voor wiskunde dat ook zouden krijgen en voor Frans idem dito. Daardoor worden leerlingen ook echt aangesproken op wat ze al kunnen, de basisvaardigheden en de kennis die ze hebben in plaats van gelijke monniken, gelijke kappen. Als er iets motivatiedodend is, is dat juist geen rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Dat is het enige wat wij werkelijk bepleit hebben.

De heer **Van der Ham**: Mevrouw Ginjaar-Maas, u zei, we zouden het ook zo graag in de onderbouw hebben willen doorvoeren. Wat voor moeite heeft u gedaan om dat bij de beleidsmakers onder de aandacht te brengen?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Het interessante is dat de scholen dat eigenlijk op een bepaald moment zelf bedacht hebben. Ze konden niet van het ene op het andere moment zeggen, dat een leerling in de vierde klas op zelfstandigheid en eigenverantwoordelijkheid wordt afgerekend. Dat is eigenlijk een heel geleidelijk proces geweest. Ook in de club van de basisvorming heeft men op een gegeven moment vastgesteld dat wat ze in de bovenbouw doen, heel interessant was. Dat wilden ze in de onderbouw dus ook doen.

De heer **Van der Ham**: Mevrouw Visser 't Hooft, u zei zojuist dat er in het land een beeld was ontstaan dat er een blauwdruk was, dat het studiehuis ingevoerd moest worden. Hoe is dat beeld volgens u ontstaan? Het staat

nergens in de wet en toch voelden heel veel leraren dat het zo moest.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik vrees – en dat kan ik niet genoeg benadrukken – dat de pers en met name de serie Heimwee naar de hbs in De Volkskrant daar een heel negatieve rol in hebben gespeeld. Ze hebben duidelijk scholen uitgekozen waar dit soort geluiden te horen waren: ons vak is ons afgenomen, we mogen geen lessen meer geven, we moeten zeker de krant gaan zitten lezen en de kinderen moeten het dan maar zelf doen. Omdat we het hadden over het studiehuis werd er gezegd, hét studiehuis en dat zal het dan wel wezen. Het is echter opvallend hoe weinig echt reflectie werd gepleegd door de pers over wat er eigenlijk aan de hand was.

De heer **Van der Ham**: We hebben onder andere het boekje Het studiehuis opgezocht. Dat zult u zich nog wel herinneren. Hierin staan koppen als Nooit meer zitten-blijven, Het lesrooster wordt afgeschaft en dat soort zaken. Ik kan me voorstellen dat door zo'n boekje, dat van overheidswege wordt verstrekt, wordt gedacht, dat het zo zal het wel moeten. Althans, dat hebben we wel begrepen uit de gesprekken.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Het zittenblijven vind ik eigenlijk iets heel raars. Ik snap ook helemaal niet dat ouders dat maar ieder jaar accepteren. Een kind is met Kerstmis met één vak achter, met Pasen met twee vakken, met de grote vakantie met drie vakken, blijft zitten en moet alles overdoen. Als je met Kerstmis had ingegrepen had je die achterstand in dat ene vak kunnen inhalen. Dus wij waren ervan overtuigd, dat als je het onderwijs meer zou toesnijden op de individuele leerling en zou kijken waar hij of zij behoefte aan heeft, je het zitten blijven drastisch kon beperken. Niet door te zeggen, dat vanaf heden niemand meer mag blijven zitten, maar door vanaf heden zo onderwijs te geven dat leerlingen niet meer hoeven te blijven zitten.

De heer **Van der Ham**: Mevrouw Visser 't Hooft zei dat de beeldvorming van dat studiehuis door de media is veroorzaakt. Daarnaast worden er natuurlijk ook dingen vanuit het ministerie verstrekt – dit is dan geen blauwdruk maar wel een kleurenfolder – waar heel veel grote koppen in staan. Kunt u zich voorstellen dat bijvoorbeeld docenten denken dat het zo dan blijkbaar zal moeten en dat dit toch enigszins is voorgeschreven?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik vind dat heel verbazingwekkend. Als je bedenkt dat van de 720 scholen er 600 in die netwerken zaten waarmee echt gewerkt werd. Dat gebeurde overigens met peanuts van het ministerie, want ik geloof dat ze per jaar 15.000 gulden kregen om echt hard te werken. Maar goed, ze hebben ontzettend hard gewerkt: 600 van die 720 scholen waren daarmee bezig. Daar hebben we mee gewerkt. We gingen het land in. We hebben het aan alle kanten honderdduizend keer gezegd, in alle lezingen, alle discussies, alle workshops. Het is mij dus echt een raadsel waarom dat heeft postgevat.

De heer **Van der Ham**: Maar u zegt, dat de beeldvorming is ontstaan door de media?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja, dat zeg ik.

De heer **Van der Ham**: Tegelijkertijd hebben ook heel veel docenten ervaren dat het op deze manier moest. Denkt u dat dit soort materiaal daar toch aan heeft bijgedragen, dus dat het niet alleen maar via de media tot hen kwam maar ook via de voorlichting vanuit het ministerie van onderwijs?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Als wij het zelf hadden mogen schrijven, hadden we het misschien anders opgeschreven.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: In onze boekjes hebben we hopelijk die nuances wel aangebracht. Voor bijvoorbeeld het boekje Verschil moet er zijn hebben we een hele werkgroep docenten om ons heen gehad. Voor het merendeel van onze boekjes hebben we hele groepen docenten geraadpleegd. Met hun inbreng zijn deze boekjes ook tot stand gekomen. Dus wij hebben er alles aan gedaan om juist dat beeld weg te halen. Toen is er ook nog die baliebijeenkomst geweest waar ik stevig ben onderuitgehaald, terwijl ik probeerde uit te leggen dat het studiehuis niet bestond.

De heer **Van der Ham**: Aan mevrouw Ginjaar-Maas vroeg ik daarnet of het studiehuis landelijk moest worden uitgerold. Toen zei u: ja, wat dacht je dan. U zegt heel uitdrukkelijk, het was helemaal niet verplicht. Hoor ik daar een verschil?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Nee, u hoort helemaal geen verschil, echt niet. Om te beginnen stellen we vast dat het studiehuis niet bestaat. Vervolgens stellen we vast dat er bij het hoger onderwijs buitengewoon behoefte was aan leerlingen die meer vaardigheden hadden, die dingen konden. Het ging niet om leerlingen die niet alleen kennis hadden maar met die kennis ook wat konden. Dat is een enorm verschil. Voor dat concept om leerlingen op te leiden die ook wat kunnen, hebben wij de term studiehuis bedacht. Ik vind het nog steeds een heel leuk woord. We hebben ook nog gezocht naar hoe we dat in het mbo zouden doen. Daar hadden we "werkplaats". Maar het woord geeft niet meer aan dan dat we op een andere manier les gaan geven. Hoe je gaat lesgeven is aan het onderwijsbeleid van de school.

De heer **Zijlstra**: Ik pak even het foldertje: Hèt studiehuis. De nadruk wordt daar op "het" gelegd.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja, jammer. Als er nu "studiehuis" had gestaan, was het al leuker geweest.

De heer **Zijlstra**: Als u kijkt naar de hele situatie toen in het onderwijs. De Onderwijsinspectie begon op een andere manier te inspecteren. Zij ging activerend leren toetsen. Hoewel de Onderwijsinspectie zegt dat het wat anders is dan het studiehuis, paste dat wel in het beeld. U had nog Teleac-filmpjes, voorlichtingsfilmpjes, waarin de leraar die ouderwets lesgeeft er niet erg fraai vanaf komt. Dat beeld is neergezet; het studiehuis wordt in een folder neergezet; de inspectie gaat andere dingen doen. En u gaat het land in als stuurgroep om te praten met schoolleiders en soms met docenten.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Nee, altijd met docenten.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: En ook met leerlingen.

De heer **Zijlstra**: U legt daar de profielen neer die verplicht zijn en een didactisch concept dat niet verplicht is. Hoe heeft u dat gescheiden en hoe denkt u dat leraren dat konden scheiden?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik heb het altijd vergeleken met een trein die op twee rails rijdt. De ene rail is het inhoudelijke en dat wordt bij de wet vastgelegd, dat ligt vast, maar de manier waarop je met die verschillen tussen leerlingen omgaat en hoe je dat vormgeeft – de andere rail – zal bijvoorbeeld in een school in Amsterdam heel anders zijn dan in een school in Emmen. En die school heeft de vrijheid om daar afhankelijk van haar populatie, leraren die daar lesgeven, de visie van de school, inhoud aan te geven op een schooleigen manier. Dat hebben we altijd staande gehouden.

De heer **Zijlstra**: U gelooft in dat concept, dat is wel duidelijk, want vol enthousiasme spreekt u daarover. Dat zult u toen ook gedaan hebben. Kunt u zich voorstellen dat docenten die naar zo'n bijeenkomst komen waar over de profielen wordt gesproken maar ook over het studiehuis, wat meer moeten hebben om dat onderscheid te maken? Dat die wel degelijk uit de voorlichtingsfilms, de brochure en deze voorlichting, het idee hadden dat ze eraan moesten? U legt iets uit en u kunt wel zeggen dat ze daar wat meer vrijheid in hebben, maar kunt u begrijpen dat die leraren die vrijheid veel minder zagen?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Wij hadden als ideaal dat elke school zijn eigen onderwijsbeleid formuleerde. We zagen in gedachten die lerarenvergadering waarin allemaal dingen werden voorbereid en men met elkaar probeerde te formuleren wat belangrijk was, waar men naartoe wilde en hoe dat aangepakt moest worden. Daar zijn we best in teleurgesteld. Een aantal scholen heeft dat prima gedaan maar ik wijt het nog steeds aan het tekort aan nascholing en het te snel opheffen van de netwerken. De scholen hadden netwerken; 600 van de 720 scholen. Binnen die netwerken kon men van elkaar leren, wat goed ging en wat verkeerd ging. Als op een gegeven moment die netwerken ook weer ophouden, zijn die scholen aan zichzelf overgelaten en dan komt het hier en daar niet goed terecht. Eerlijk gezegd, als iemand de ouderwetse manier van lesgeven zit te verheerlijken, denk ik wel even aan die ene collega van mij – toen ik zelf nog voor de klas stond – die de klas binnenkwam en zei, pakken jullie je schrift maar, vervolgens drie kwartier ging dicteren en dan was de les weer achter de rug. Zulke docenten had je vroeger ook.

De heer **Zijlstra**: Het ligt er natuurlijk aan hoe die docent dat doet. Ik kan u vertellen dat ik een geschiedenisleraar heb gehad die dat ook deed, maar buitengewoon interessant kon lesgeven.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Maar die ging niet dicteren? Dan mocht u zelf bedenken wat u opschreef!

De heer **Zijlstra**: Nee, die man had buitengewoon mooie verhalen.

In hoeverre zijn in de ontwikkeling van het studiehuis en van de profielen ook kritische geluiden meegenomen? Er is al politieke heisa ontstaan over een rapport van professor Imelman, dat de politiek in eerste instantie niet heeft bereikt. Het is bij u binnengekomen, in een la

verdwenen en na een artikel van HP De Tijd alsnog verstuurd. Waarom is dat artikel destijds niet meteen doorgestuurd?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Dat is bij Zunderdorp binnengekomen.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Het is in een PMVO-vergadering zijdelings besproken. De heer Zunderdorp had kennelijk de opdracht gegeven om dat rapport te schrijven en wij niet. Hij vond dat de vraag die hij gesteld had niet beantwoord was en heeft het vervolgens van tafel genomen.

De heer **Zijlstra**: De heer Zunderdorp was toen voorzitter van het PMVO?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja. Ik heb het wel gelezen maar ik moet eerlijk zeggen dat ik er absoluut geen boodschap aan had.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik was toen al geen voorzitter meer van de stuurgroep en ik las in de krant over het rapport-Imelman. Ik herinner me dat ik jullie toen gebeld heb en me afvroeg, wat is dat nou weer? De vraag was, hoe hielden wij rekening met kritiek? We hebben als stuurgroep een eerste rapport uitgebracht Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs. Daar werd zeer verdeeld op gereageerd. Wij zijn het veld afgereisd, hebben met docenten en met anderen daarover gediscussieerd. Als je kritiek krijgt, bof je want je kan er iets mee. Wij hebben die kritiek meegenomen naar Den Haag en hebben ons afgevraagd of dat wel hout sneed. Zo ja, dan moesten we er in de vervolgnota op terugkomen. Zo hebben we eigenlijk steeds gefunctioneerd.

De heer **Zijlstra**: Dat heeft u gedaan. Vervolgens ging het erover in het PMVO. Toen kwam het rapport-Imelman maar dat werd niet doorgestuurd. U zei dat het u had gelezen. De kritiek van de heer Imelman is in die zin toch wel fors, omdat hij zegt dat in het studiehuis algemene vaardigheden veelal niet als middel worden gebruikt om kennis in te zetten maar een doel op zichzelf zijn geworden. Het is dus niet meer het middel om goed te leren leren maar het is een doel geworden.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja, dat was zijn visie en die deelden wij niet.

De heer **Zijlstra**: Waarom vond u dat u gemachtigd was om die visie niet door te sturen naar de Kamer?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Dat moet u aan de heer Zunderdorp vragen, want daar ben ik niet verantwoordelijk voor. Daar heb ik me ook nooit verantwoordelijk voor gevoeld.

De heer **Zijlstra**: Destijds was er in het PMVO geen tegengas tegen de heer Zunderdorp?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: De heer Zunderdorp was voorzitter van het PMVO en heeft die beslissing genomen en het in de la gelegd. Ik denk dat u het aan hem moet vragen waarom hij dat gedaan heeft.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Eerlijk gezegd, als zo'n rapport bij de stuurgroep was binnengekomen, zouden wij eerst een gesprek met de heer Imelman hebben gehad om ons vervolgens af te vragen waar hij gelijk in had om vervolgens te reageren. Dat was onze manier van werken.

De heer **Van der Ham**: Welke geluiden van kritiek vond u in die periode wel interessant en behartigenswaardig?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Bijna alles wat we in de praktijk hoorden. We hebben met die lezingen het hele land afgereisd en in elke stuurgroepvergadering – die waren zeer intensief – kwam de hele lijst langs met de vraag hoe wij ermee om zouden gaan. We hebben zo zorgvuldig mogelijk gehandeld door die kritiek mee te nemen in al die publicaties die we maakten, daar antwoorden op te verzinnen en op te reageren.

De heer **Van der Ham**: U geloofde heel erg in dat studiehuis. Denk u nu, terugkijkend, dat u de kritiek misschien soms te veel met een roze bril hebt gezien waardoor dingen werden uitgefilterd?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik denk het niet. Op het moment dat je over zulk soort dingen praat, was iedereen er in eerste instantie razend enthousiast over. Men zag het grosso modo echt zitten. Die film van havo-4 stond ook nog vrij helder op het netvlies. Men vond dat men met die wijze van werken uit de voeten kon door de verschillende werkvormen.

Maar op het moment dat je het moet gaan doen, is het toch een ander verhaal. En juist omdat die bij- en nascholing heeft ontbroken en mensen er plotseling mee moesten beginnen, vroeg men zich af hoe het nu eigenlijk moest en hoe dat moest worden aangepakt. De discrepantie tussen de ideevorming die gedragen werd en de dagelijkse praktijk op dat moment door onder andere gebrek aan bij- en nascholing.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Er was nog een ander punt dat ik me nu herinner en daar hebben we zwaar aan getild. Dat was de reactie: "Prachtig wat jullie bedacht hebben, maar er zijn bepaalde groepen kinderen die die zelfstandigheid en verantwoordelijkheid niet aankunnen." Daar hebben we heel zwaar aan getild. Het zou natuurlijk vreselijk zijn als je het onderwijs gaat vernieuwen en er valt een groep kinderen tussen wal en schip. Ik herinner me dat we in Amsterdam zijn geweest op een totaal zwarte school. Een van de vragen die wij tijdens onze reizen door het land stelden, was dan ook of men dacht dat de kinderen het aan zouden kunnen als het studiehuis bij hen op school werd ingevoerd. Op die zwarte school in Amsterdam was de reactie, dat dit juist bij uitstek wat voor de kinderen was dat zij individuele aandacht en steun nodig hebben, die via die studiehuisformule kan worden gegeven.

De heer **Zijlstra**: Ik neem aan dat u uw woorden op meer dan alleen deze school heeft gebaseerd?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja natuurlijk!

De heer **Zijlstra**: Waarop? U bent op die school geweest. Daar vonden ze het heel geschikt, maar zijn er meer argumenten om dat te doen? Zo ja, welke?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Nee, er zijn meer scholen waar de docenten zeiden: "Wij hebben moeilijke leerlingen, maar als we dat studiehuis eenmaal goed hebben ingevoerd, is dat juist fantastisch voor onze school."

De heer **Zijlstra**: Dus het geluid dat u kreeg uit de moeilijke scholen was dus dat het een prima instrument werd gevonden?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja, prima. Vervolgens hebben we ook wat geluiden gekregen van leraren in het havo. Zij zeiden dat het allemaal wel prachtig kon zijn voor leerlingen van het vwo maar dat de havo-leerlingen dat niet aan zouden kunnen. Dus ook daar hebben we heel bijzondere aandacht aan gegeven, want ook de gemiddelde havo-leerling moet wat hebben aan dat nieuwe onderwijs en moet met dat havo-diploma naar het hbo kunnen en daar met succes kunnen studeren. Dus ook daar hebben we goed naar gekeken.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: In het begin hebben we die netwerken ook heel duidelijk gestructureerd opdrachten gegeven aan de hand van verschillende onderwerpen om naar de invoering van hun model van het studiehuis te kijken. Juist in het begin hebben we het opengelaten en gezegd: "Ga maar aan de slag en kijk maar waar je vastloopt". Toen we die geluiden uit het land kregen, hebben we die netwerken duidelijk opdrachten gegeven: "Hier en daar zitten bottlenecks; kunnen jullie als netwerk daar eens je licht op laten schijnen?". Die latere netwerken hebben hele duidelijke opdrachten gekregen om met een specifieke bril naar de problemen te kijken. We hebben de problemen in het land juist uitermate serieus genomen.

De heer **Zijlstra**: Heeft u bij uw ervaringen ook iets meegenomen van wat bij de basisscholing TVS – toepassing vaardigheden samenhang – ging heten, een soort voorloper van deze didactiek? Wij hebben hier gisteren de heer Schüssler gehad en de heer Cosijn, een rector van een brede scholengemeenschap. Zij gaven beiden aan, dat het nooit had kunnen leiden tot wat er nu gebeurt in het studiehuis als die ervaringen waren meegenomen, omdat een dergelijke didactiek door het selectieve karakter niet past in het bestaande school-systeem.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Jan van Luyn, de theoreticus van de basisvorming, maakte heel regelmatig de vergaderingen in de stuurgroep mee. Hij was juist buitengewoon enthousiast. Hij vond dat er nu eindelijk eens inhoudelijk over het onderwijs werd gepraat. Dit hadden wij nu eigenlijk ook met dat TVS bedoeld en dat wilden wij graag. Hij zei dat wat wij wilden ontwikkelen zijn weerslag zou hebben in de basisvorming.

De heer **Zijlstra**: De heer Van Luyn is een theoreticus over TVS, maar zowel de heer Schüssler die een middenschool had in Lelystad als de heer Cosijn in Deurne zagen echt wat ermee gebeurde. Heeft u dat soort ervaringen opgemerkt? Wat heeft u ermee gedaan?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik vind het onzin wat ze gezegd hebben!

De heer **Zijlstra**: Het zijn wel mensen uit de praktijk. Waarom is het volgens u onzin?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Het is onzin om te zeggen, dat het goed was gegaan als zij ons TVS-systeem hadden overgenomen.

De heer **Zijlstra**: Nee, dat zeggen ze juist niet. Zij zeggen dat de ervaringen die zij hadden met het TVS-systeem naar hun mening een voorbode waren dat het met het studiehuis mis zou gaan, omdat ze daaruit leerden dat het niet zou passen in het selectieve schoolstelsel dat we in Nederland hadden en hebben.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik deel die mening gewoon niet, eerlijk gezegd. Als ik goed naar Jan van Luyn geluisterd heb, was hij er absoluut van overtuigd dat juist deze lijn vanuit de basisschool de oplossing zou zijn voor die doorstroom naar een veel zelfstandiger leren, waardoor je goed voorbereid bent op het hoger onderwijs.

De heer **Zijlstra**: Er was kritiek, zoals van Imelman. U hoorde zelf ook kritiek. Er was nog een inspectierapport waar heisa over is geweest. Kunt u aangeven hoe de staatssecretaris en ambtenaren reageerden op kritische geluiden over de invoering van het studiehuis en de tweede fase?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Het enige wat ik kan aangeven is, dat wij als stuurgroep destijds zeer hebben geprotesteerd tegen de invoering in 1998. Wij vonden dat veel te vroeg. Ons standpunt is van meet af aan geweest, juist omdat het om zo'n cultuuromslag en zo'n gedragsverandering van docenten ging, dat je moest rekenen in een periode van zeven tot tien jaar voordat zoiets echt werkelijk goed landt. De scholen moesten dan ook de ruimte en de tijd krijgen om het te laten landen. Wij waren mordicus tegen invoering in 1998. Ik heb nagedacht over de vraag die u de vorige keer stelde en waarop we toen geen antwoord wisten, namelijk waar die 80% vandaan kwamen.

De heer **Zijlstra**: Ik zal dat even uitleggen voor de mensen die zitten te kijken. De staatssecretaris gaf in het wetgevingsoverleg aan dat 80% van de scholen er klaar voor zou zijn. De vraag die wij u stelden was of dat bij u vandaan kwam en, zo nee, waar het dan wel vandaan kwam.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik heb vanochtend even bij Nel gecheckt of zij daar ook zo over zou kunnen denken. Wij vermoeden dat zij is uitgegaan van die 600 van de 720 scholen – de ca. 80% – in de netwerken zitten en heeft gedacht, dat die er redelijk klaar voor waren. Ik zou anders niet weten waar het vandaan kwam.

De heer **Van der Ham**: In het debat heeft zij echt gezegd, dat zij zich beriep op de informatie van het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs, het PMVO. U zegt dat dit te breed is geïnterpreteerd.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Dat vermoed ik wel.

De heer **Van der Ham**: In de eerste plaats had u die informatie niet gegeven en in de tweede plaats was die informatie niet correct?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Het klopte dus ook niet.

De heer **Van der Ham**: Precies, de informatie was niet correct. Dan doet zich vervolgens wel de vraag voor wat u de staatssecretaris dan wel had geadviseerd, want u was mordicus tegen invoering in 1998. Wat heeft het PMVO exact geadviseerd aan de staatssecretaris?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Wij hebben in eerste instantie geadviseerd om het proces veel langer de tijd te geven om echt te laten landen.

De heer **Zijlstra**: En hoeveel langer?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Wij hebben de periode van zeven tot tien jaar genoemd. Dat is de hele tijd ons uitgangspunt geweest. Zeven tot tien jaar heb je nodig om dit goed te laten landen. Dat is echt noodzakelijk. Ik heb altijd een vermoeden – maar dat blijft bij een vermoeden – dat de politiek een korte-termijngeheugen heeft van vier jaar. Daarin wil je scoren, daarin wil je zaken neerzetten, want dan kan ik op mijn conto schrijven wat ik heb geregeld. Ik moet toegeven, de staatssecretaris kende haar stukken goed en ze was een goed onderhandelaar, dus dat heeft ze voor elkaar gekregen. Maar wij hebben altijd gezegd, dat je echt zeven tot tien jaar nodig hebt.

De heer **Zijlstra**: Dus de staatssecretaris heeft dat advies duidelijk naast zich neergelegd. Er was ook nog een ander advies. U had aangegeven dat er een bepaald invoeringsbudget nodig was. In het debat werd met name door de heer Van de Camp aangegeven, dat vier maal 90 mln. nodig was.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Dat was echt minimaal.

De heer **Zijlstra**: Dat was het minimale scenario? Waarop was dat gebaseerd?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik denk dat we hadden uitgerekend wat nodig was voor de her- en bijscholing van docenten, voor bouwkundige aanpassingen, voor de ontwikkeling van nieuwe lesmethoden, enz.

De heer **Zijlstra**: Kon de tweede fase überhaupt ingevoerd worden met minder dan dit door u genoemde minimale budget?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Wij dachten van niet.

De heer **Van der Ham**: Heeft u dat ook aan de staatssecretaris duidelijk gemaakt?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja, wij hebben diverse gesprekken over de financiën gevoerd. Maar als duidelijk blijkt dat het geld er niet is – en dat hebben we de vorige keer ook uitgesproken – dan hadden we misschien moeten zeggen dat het zo niet kon. Dat hebben we niet gedaan.

De heer **Zijlstra**: Daar komen we nog op. Wat was de reactie van de staatssecretaris toen u zei dat dit bedrag minimaal nodig was omdat het anders niet succesvol zou lukken?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Er werden allerlei argumenten aangevoerd. Wat betreft bouwkundige aanpassen werd gezegd, dat de scholen meestal brede gangen hebben en dat er stoeltjes en tafeltjes op de gang konden worden gezet. Wat betreft de nascholing van docenten werd verwezen naar de nascholingsbudgetten die de scholen daarvoor moesten inzetten. Er kwam een aantal van dat soort argumenten op tafel.

De heer **Zijlstra**: Dus de staatssecretaris kwam met argumenten maar u bleef eraan vasthouden dat het geld nodig was. Dat was er volgens haar niet. Wat heeft u vervolgens gedaan?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: We zijn moedig voortgegaan op de ingeslagen weg.

De heer **Zijlstra**: Als u met de wijsheid achteraf daarnaar kijkt?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Waarschijnlijk was het beter geweest als we een hoop stennis hadden gemaakt en hardop hadden gezegd: "Zo kan het niet, bekijk het maar."

De heer **Zijlstra**: De 45 mln. die er uiteindelijk kwamen, waren volgens u volstrekt onvoldoende?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja. Wat ik mij herinner bij de invoering van de Mammoetwet – volgens mij was u geen van allen nog geboren – is er tegelijkertijd een nieuw wiskundeprogramma geïntroduceerd. Alle wiskundeleraars van Nederland zijn toen op nascholingscursus geweest. Dat ging toen zo. Dat is ook logisch, want je maakt een nieuw programma. Volgens mij was dat nieuwe wiskundeprogramma nog veel gemakkelijker dan wat hier in het studiehuis aan de orde is, want docenten waren niet opgeleid om te functioneren, zoals wij hoopten dat ze zouden gaan functioneren.

De heer **Zijlstra**: Dus het zat ook heel erg in die bijscholing en die heeft onvoldoende plaatsgevonden?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja, absoluut.

De heer **Zijlstra**: Laten we eens kijken naar het hele proces eromheen. De stuurgroep was onafhankelijk en het PMVO hing er een beetje tussenin. In hoeverre heeft u de politieke besluitvorming destijds nog geprobeerd te beïnvloeden?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Jan Wagemakers en ik hebben iedere keer als er een brochure uitkwam of als we wisten dat er een besluitvorming in de maak was in de Tweede Kamer alle fracties bezocht.

De heer **Van der Ham**: Vond u dat uw rol?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja, dat was nu net het probleem; we hinkten telkens op twee benen. Je had het gevoel nog steeds in de beleidsvoorbereiding te zitten en tegelijkertijd in de uitvoering. Wij vonden dat we niet

alleen maar op papier moesten laten zien wat we hadden bedacht, maar ook onze achtergronden en motieven uitleggen, waarom en hoe. Dat hebben we iedere keer in die vaste Kamercommissie uitvoerig bijgepraat. Wij hebben inderdaad heel sterk onze bevindingen met de mensen van de commissie gedeeld.

De heer **Van der Ham**: Wat vond de staatssecretaris van deze directie lijnen met de Kamer?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Die heeft zich daar nooit over uitgesproken.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Die waren er al van oudsher. Ik herinner me nog de eerste stuurgroepvergadering. Daarin moet je natuurlijk een beetje aan elkaar snuffelen. Ik heb aan iedereen zijn politieke kleur gevraagd. Dat bleek heel breed gespreid te zijn. Ik herinner me nog dat we zeiden, dat het handig uitkomt omdat iedereen daardoor zijn eigen achterban in de Kamer kan informeren over wat we hier aan het doen zijn. En dat is ook gebeurd. Dus Clan heeft als het ware een soort traditie voortgezet. Wij hadden redelijke relatie met verschillende kamerleden.

De heer **Van der Ham**: Ik wil even terug naar die experimenten die zijn gedaan bij de invoering van de tweede fase. We hadden het er gisteren al over met de heer Cosijn. Hij heeft eigenlijk als enige school in Deurne het gehele pakket uitgevoerd. Hij kwam tot de conclusie: het is hartstikke mooi, ze waren echt enthousiast over de tweede fase, over de profielen, maar het is te overladen. Als al die opgepluste pakketten bij elkaar worden opgeteld, worden de leerlingen gek; dat zouden ze niet aankunnen. Wat heeft u met die geluiden gedaan?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: De monitor is ingezet en we hebben meteen, toen die geluiden bij die eerste monitor echt heel duidelijk werden, met het departement overlegd wat er dan afkon en hoe dat anders zou kunnen.

De heer **Van der Ham**: Hoe verliep dat?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Dat was een heel constructief overleg. We stonden buitengewoon positief tegenover die eerste wijzigingsvoorstellen.

De heer **Van der Ham**: Klopte het dat ze vanuit het parlement nog harder hadden willen ingrijpen dan u bijvoorbeeld?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik begrijp uw vraag niet.

De heer **Van der Ham**: Vond u dat de aanpassingen voldoende waren en werd daar verschillend over gedacht, bijvoorbeeld door het departement, dat verder of minder ver wilde gaan?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Nee, op dat moment is dat in zeer goed overleg en in pais en vree verlopen. De tweede keer is het echt misgelopen. Dat was na de scholierenstaking, want daar waren wij mordicus tegen.

De heer **Van der Ham**: Daar gaan wij zo nog even op in. Ik heb daar toch nog een vraag over aan mevrouw Visser 't Hooft. Als u op het geld scherper had gezet – de vier maal 90 mln. – waren er dan nog andere punten die

volgens u bij een goede invoering moesten worden meegenomen?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Aan de problemen die Leo Markensteyn en ik als randvoorwaarden hadden geformuleerd, hebben wij, waar dat ook maar enigszins mogelijk was, voldaan. Een van de grote problemen waar we tegenaan liepen was de GEU, de Groep Educatieve Uitgeverijen. Zij waren verzameld in een club, waar we heel regelmatig mee vergaderden, zeker een aantal keren per jaar. De methodes die zij ontwikkeld hebben, waren overladen. Zij zeiden letterlijk, dat zij methodes moesten ontwikkelen, wilden ze die dingen ook goed verkopen. "Als wij te ver voor de troep uitlopen, worden onze methodes niet verkocht". Zij hinkten dus eigenlijk op twee gedachten: Het oude moeten we ruimschoots bedienen en het nieuwe meteen invoeren. Van die methodes kon je zo'n kwart of een derde schrappen, maar dat durfden de scholen en de docenten ook niet, omdat de nieuwe examens er ook nog aankwamen. Dus die boeken waren alleen al letterlijk en figuurlijk te zwaar. Ik denk dat ook een heel voorname rol in die overladenheid heeft gespeeld. Die kinderen kregen veel te veel voor hun kiezen, veel meer dan eigenlijk noodzakelijk was.

De heer **Van der Ham**: Op dit moment speelt in het onderwijs de discussie over het lerarentekort. Speelde dat in die periode ook?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja, we hebben regelmatig geconstateerd – zoals we eerder in het gesprek ook al aangaven – dat de begeleiding van leerlingen een heel voorname punt is. Dat lerarentekort zat toen nog in heel specifieke vakken, met name bètavakken. Ik herinner me nog dat ik in Delft was en daar te horen kreeg dat er veel te weinig leraren voor natuur- en wiskunde zouden zijn. Het speelde dus voornamelijk in een aantal specifieke vakken.

De heer **Van der Ham**: Heeft u dat ook de staatssecretaris kenbaar gemaakt? Hoe reageerde zij daarop?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Op dat moment werd het probleem niet onderkend door de staatssecretaris: "Het zit in bepaalde vakken, maar dat komt wel goed. Daar moeten we wel wat aan doen." Maar het is niet echt doorgedrongen dat het werkelijk problemen zouden zijn.

De heer **Van der Ham**: Hoe belangrijk was dat voor u om dat aan de staatssecretaris duidelijk te maken?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Behoorlijk belangrijk. De goede invoering van het studiehuis door een goede leerlingbegeleiding te verzorgen komt erg onder druk te staan.

De heer **Van der Ham**: Was ook dat dreigende lerarentekort cruciaal om tot een goede invoering te komen?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: In ieder geval wilden we waarschuwen voor de consequenties als dat lerarentekort zich zou doorzetten. Dat hebben we dus gedaan.

De heer **Van der Ham**: Met welke urgentie heeft u dat bij de staatssecretaris onder de aandacht willen brengen?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Zo urgent mogelijk. We hebben gezegd dat het juist om die begeleiding ging. Dat is regelmatig in gesprekken aan de orde geweest.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Sindsdien heeft het ministerie een aantal commissies aan het werk heeft gesteld – ik heb er zelf ook in een paar gezeten – hoe dat lerarentekort kan worden opgeheven. Maar iedere keer als een heel goed advies werd uitgebracht, werd het ook weer binnen 24 uur onder de mat geveegd. Daar zit echt het probleem. Ik zit nu in de audit commissie van het Sprintprogramma en daar stuiten we natuurlijk ook weer op de lerarenverdwijning met alles erop en eraan. We zijn van plan op dat punt de minister weer adviezen te geven, want het onderwijs gaat kapot als er geen docenten zijn. Het is echt te gemakkelijk om onbevoegden te nemen; dat kan helemaal niet.

De heer **Zijlstra**: Even terug naar dat moment waar de heer Van der Ham aan refereerde voorafgaande aan de wetgeving. U heeft aangegeven dat het geld onvoldoende was. Daarmee was de bijscholing dus volstrekt onvoldoende. De invoeringstijd vond u veel te krap. U vond het lerarentekort een groot probleem, omdat daarmee de kern van uw voorstel van het studiehuis, namelijk een goede begeleiding, eigenlijk niet waargemaakt kon worden. Dat zijn allemaal zaken die u heel duidelijk bij de staatssecretaris heeft neergelegd?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Zij heeft daar geen beleidsactie op ondernomen?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ze tilde er niet zo zwaar aan. Ik denk bovendien – als ik het me goed herinner – dat leraren niet in de portefeuille van de staatssecretaris zaten, maar in die van de minister.

De heer **Zijlstra**: Dat is de ultieme verkokering. Als je een probleem constateert voor jouw onderwijsvernieuwing, zoals een lerarentekort, kun je dat niet afdoen door te zeggen, dat is een ander zijn portefeuille.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Nee, maar ik vrees dat het ministerie op dat punt redelijk verkokerd is. Ik weet ook niet of de boodschap is overgekomen bij degene die verantwoordelijk is voor de lerarenopleiding.

De heer **Zijlstra**: Deze adviezen zijn in ieder helder uitgebracht en daar heeft u in ieder geval niet kunnen waarnemen dat het tot enige beleidsactie heeft geleid?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Nee, behalve dan dat er bij tijd en wijle een commissie is ingesteld om te adviseren hoe het moest met de lerarenopleiding.

De heer **Van der Ham**: Mevrouw Visser 't Hooft, mag ik nog een vraag stellen in navolging van elkaars vragen? De heer Zijlstra noemde het hele rijtje op wat niet deugde voor de invoering. U zei: "Achteraf gezien hadden wij bij wijze van spreken moeten zeggen, toedeledokie, dit doen we niet zo." Hoe verklaart u waarom u dat niet heeft gedaan?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik denk dat daar verschillende redenen voor zijn. Ten eerste zit je in een rijdende trein, je gelooft erin en je vindt dit toch een mogelijkheid om de problemen in het onderwijs op te lossen. In de tweede plaats – zoals mevrouw Ginjaar al heel nadrukkelijk heeft aangegeven – is de stuurgroep gewoon veel te snel ontbonden waardoor een aantal dingen die op de rol stonden eenvoudigweg niet zijn uitgevoerd. Bovendien belandden Jan Wagemakers en ik plotseling in een andere functie in het PMVO. Achteraf had ik misschien niet in dat PMVO moeten gaan zitten en moeten zeggen: "Sorry jongens, maar zo gaat het niet." Maar dat heeft waarschijnlijk te maken met gedrevenheid, die u waarschijnlijk in mijn woorden heeft gehoord, om er dan toch van te maken wat ervan te maken valt.

De heer **Zijlstra**: Voorafgaand aan de wetgeving was er al discussie over overladenheid. Dat ging in goede harmonie tussen het departement en toen nog de stuurgroep.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Dat is in goed overleg gegaan, ja.

De heer **Zijlstra**: Het is dus niet voorgekomen dat het departement zei dat het te overladen was en dat het op deze wijze niet goed zou komen en dat de stuurgroep adviseerde om het momentum te behouden en door te gaan?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Als ik me goed herinner, heeft het departement het initiatief genomen. Er was onderzoek naar gedaan, de leerlingen werkten nog maar 1340 uur per jaar. Op die manier kan je natuurlijk geen havo- of vwo-diploma halen en dus zal er ook door de leerlingen harder gewerkt moeten worden. Dat gesprek heeft geleid tot een studielastbenadering van 1600 uur, dat wil zeggen lessen met alle andere activiteiten die de leerlingen moeten doen. Daar waren we het over eens. Toen er werd geïntercedeerd, is men eraan gaan sleutelen.

De heer **Zijlstra**: Dan constateer ik, dat het absoluut niet aan de orde geweest dat de stuurgroep zei dat er momentum, draagvlak was en dat dus moest worden doorgegaan en dat het ministerie allerlei problemen zag met overladenheid en een pas op de plaats wilde maken. Dat is niet aan de orde geweest voorafgaand aan de wetgeving?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Nee. Niet daaraan voorafgaand, maar na die monitoring hebben we in goed overleg met het departement bekeken hoe de invoering in de eerstvolgende tijd verlicht kon worden.

De heer **Zijlstra**: Dat leidde in 1998, vlak nadat de eerste scholen begonnen waren, tot een eerste bijstelling. Dat ging redelijk geruisloos, hoewel uw voorzitter, de heer Zunderdorp – ik meen in de Volkskrant – vervolgens een artikel schreef dat die eerste verlichting eigenlijk niet zo goed was. Is daar nog over gesproken?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Nee. Dat is in goed overleg met het departement geregeld, dus toen hadden wij nog geen relatie met de heer Zunderdorp.

De heer **Zijlstra**: Vervolgens brak augustus 1999 aan en begon ook de rest van de scholen. Dat waren niet meer

voorloperscholen die met enthousiasme begonnen waren, maar daar zaten ook de achterblijvers en de middenmoters bij, die in het verleden dachten dat ze wel zouden zien wat er gebeurt. En het gebeurde; in december stonden er enige tienduizenden leerlingen op het Malieveld en heeft staatssecretaris Adelmund ingegrepen met verlichtingsmaatregelen.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja, en daar waren wij het dus absoluut niet mee eens.

De heer **Zijlstra**: Waarom niet?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Om twee redenen. U weet dat die staking georganiseerd was door leerlingen uit een school in Vlaardingen. Dat was een van de scholen die werkelijk achterliep, die er niets aan had gedaan. Zij dachten dat de basisvorming ook eeuwen had geduurd en dat het bij dit ook zo zou gaan. Die school was dus echt een achterloperschool en de leerlingen werden in het diepe gegooid. Zij wisten de weg op het internet heel gemakkelijk te vinden en zij hebben opgeroepen tot die staking. Neemt u me niet kwalijk: als ik zelf een jongere was geweest, had ik er ook over gedacht om naar Den Haag te gaan en op het Malieveld te staan roepen. Natuurlijk is het allemaal te zwaar; dat ligt voor de hand. Het is een mooie happening. Dus die leerlingenstaking was gewoon een initiatief van leerlingen. Natuurlijk reageren leerlingen uit het hele land daarop, of je nu een middenmoter bent of een voorloper of een achterloper. Het is een hartstikke leuke happening; dat gebeurt anders nooit. Jan Wagemakers en ik zijn onmiddellijk naar die school afgereisd. We hebben daar met het management, docenten en leerlingen gesproken. We hebben daar gehoord hoe de vork aan de steel zat, hebben dat aan de staatssecretaris gemeld en gezegd, wees voorzichtig met maatregelen. We haar toen meegenomen naar een zware school in Hoogvliet, een van de voorloperscholen. Daar heeft ze gesproken met het management, met de leraren, met de leerlingen. Die zeiden allemaal dat het weliswaar zwaar was maar wel te doen. Ze hadden alleen tijd nodig om het echt goed te laten landen, maar het is te doen. Toen we naar de auto gingen, hebben we tegen staatssecretaris Adelmund gezegd, dat zij voorzichtig moest zijn met maatregelen, omdat het zo ver nog niet was. Zij moest zich niet in de luren laten leggen.

De heer **Zijlstra**: Dus uw advies was: geef het wat tijd, niet meteen verlichten, doorgaan, want het werkt op sommige scholen wel?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Op een aantal scholen wel en het proces heeft gewoon tijd nodig. Je moet niet meteen na een jaar weer met maatregelen komen, want daar worden scholen ook gek van.

De heer **Zijlstra**: Dat was het advies van u en de heer Wagemakers. De heer Zunderdorp, uw voorzitter, zat op dat moment bij Buitenhof op de tv en hij was het helemaal eens met de leerlingen. Heeft u daar intern nog over gesproken?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: De heer Zunderdorp en ik waren het op een aantal punten niet eens. Dit was er één van.

De heer **Zijlstra**: Is daar intern over gesproken?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Echte inhoudelijke discussies daarover kan ik me niet herinneren.

De heer **Zijlstra**: U had niet de behoefte om, nadat u zich met de staatssecretaris had ingezet om niet te verlichten, met uw voorzitter even stevig van gedachten te wisselen van en hem te vragen: "wat flik je me nou?"

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Eens in de maand zaten we met een hele club bij elkaar en daar kwam dit soort dingen op tafel. Wij hebben wel degelijk onderlegd en onderbouwd waarom wij een verdere verlichting niet zinnig vonden. Maar een echte discussie met hem persoonlijk daarover heeft niet plaatsgevonden, zover ik me kan herinneren.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Die kwestie van overladenheid is iets wat me redelijk hoog zit, eerlijk gezegd. We hebben die vakontwikkelgroep expliciet opdracht gegeven, dat dit de studiebelasting was en dat zij daar binnen moesten blijven. Daarbij hebben we ook goed de vinger aan de pols gehouden. Ik ben er altijd van uitgegaan dat die studiebelasting voor die verschillende profielen in orde was. Daar heeft SLO ook nog naar gekeken, dus ik was helemaal verwonderd toen ik op de tv zag dat leerlingen het programma overladen vonden. Hoe kan dat nou? We hebben zoveel veiligheid ingebouwd. Je wilt wel dat leerlingen wat harder werken, maar niet dat ze overbelast zijn. We hebben het daar vanmorgen over gehad. Misschien hebben die uitgever – dat zijn hele wantrouwende lui; ook die wisten van tevoren niet helemaal zeker hoe het allemaal zou worden – hun boeken maar volgeschreven met alles wat ze konden bedenken en zijn de leraren als het ware er niet toe gekomen om in die boeken met de leerlingen te selecteren wat ze wel en wat ze niet doen. Dat vind ik een belangrijk argument en daar zou eens naar gekeken kunnen worden. Vervolgens zijn wij natuurlijk ook heel erg op de toer gaan zitten van samenwerking tussen de verschillende vakken die min of meer bij elkaar horen. Er is een aantal onderwerpen dat je zowel bij natuurkunde als bij scheikunde kan behandelen. Als je dat goed op elkaar afstemt, zitten daar natuurlijk heel veel winstmogelijkheden. Maar het kan best zijn dat dat in scholen met die boeken in de hand niet op die manier geland is. Met andere woorden, wat betreft de overladenheid waarover geklaagd werd? Ik weet niet hoe het was gegaan als de invoering optimaal was op een zeker moment.

De heer **Zijlstra**: Gisteren was hier de heer Cosijn van de scholengemeenschap in Deurne, die dat hele pakket als pilot had gedaan. Die constateerde een aantal dingen waar in december 1999 tegen geprotesteerd werd. Namelijk dat profielwerkstukken over de hele breedte gingen en dat vaardigheden over alle vakken werden geoefend in plaats van verspreid over de vakken. Hij heeft eigenlijk toen al gewaarschuwd, zelfs nog voordat de wet werd ingevoerd, voor effecten die in 1999 naar voren kwamen. Toen waren er nog geen boeken gedrukt. Wat is daar mee gedaan? In hoeverre had u dat ook zelf kunnen weten?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: We hebben een aantal pilots gedraaid. We zijn zelfs in Deurne op bezoek geweest. De



mededeling dat het programma te overladen is, kan ik me niet herinneren.

De heer **Zijlstra**: Zij hebben expliciet gerapporteerd en twintig aanbevelingen gedaan op dit punt. Ik begrip uit uw reactie dat u dat volslagen nieuw is. Dan is toch de vraag wat er met de pilots gebeurt?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Met die monitoring en toen het ook breed gedragen werd door de scholen die begonnen waren, hebben we gezegd, dat we moesten kijken naar wat er eventueel minder zou kunnen. Toen hebben we met het ministerie gepraat. Maar dat was veel breder dan alleen maar de pilot.

De heer **Van der Ham**: U had al kritiek over het feit dat in de vrije ruimte een verplicht vak kwam.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Dan is het toch geen vrije ruimte meer?

De heer **Van der Ham**: Precies, althans dat hoor ik van u. Adelmund vond blijkbaar op dat moment in 1999 een verlichtingsmaatregel politiek noodzakelijk. Als u was gevraagd om een verlichtingsmaatregel door te voeren, zou u in eerste instantie – zo begrijp ik uit uw woorden – hebben gezegd dat niet te doen en het ze zelf te laten uitzoeken. Maar als ze toch om iets had gevraagd, wat had u dan aan haar voorgesteld?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Wij hadden die vrije ruimte beschreven als mogelijkheden voor een school om zich te profileren, voor de aansluitingsmodule waar we dingen voor ontwikkeld hadden en ook om een vak te kiezen uit bijvoorbeeld een ander profiel. Wij hadden geadviseerd om dat met een schoolexamen af te ronden en niet met een compleet centraal schriftelijk examen, zodat het vak sowieso lichter zou zijn en op een andere manier op het diploma vermeld zou worden. Dat is toen door het departement niet gehonoreerd.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik wil hier nog iets over zeggen. Nu ligt er een beetje de suggestie op tafel, dat het programma te overladen was en wij dat niet zo erg vonden.

De heer **Zijlstra**: Ik begrijp vooral dat u het niet wist.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Nee. Maar de stuurgroep heeft wel een soort leidraad gehad: bij alles wat we deden, moest het voor de leerling goed uitpakken. Als het programma te zwaar was geweest, dan weet ik zeker dat de stuurgroep niet zou hebben gewild dat leerlingen daar het slachtoffer van zouden worden. Maar dan kan je natuurlijk nog andere maatregelen verzinnen dan ineens een hoop vakken te schrappen. Dan kan je ook zeggen, dat je even naar het examenreglement moet kijken of dat voor die overgangperiode eigenlijk wel goed is.

De heer **Zijlstra**: Welke rol speelde het departement volgens u in het tweede verlichtingsvoorstel, zoals dat er kwam?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: In het tweede?

De heer **Zijlstra**: Ja.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Daar hebben wij dus geen rol in gespeeld omdat wij ertegen waren.

De heer **Zijlstra**: Ik vroeg ook met name wat u denkt dat de rol van het departement daarin was.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Als ik vanuit mijn hart spreek, denk ik dat daar een soort paniek is ontstaan, dat ze zich afvroegen wat ze met zo'n grote oploop moesten, want dat was nog nooit gebeurd. Dus een beetje een paniekreactie. Dat vonden wij buitengewoon verbazend.

De heer **Zijlstra**: Een paniekreactie. Zat daar ook nog iets achter van een oude wens uit te overladenheid? Was er binnen het departement een stroming die sowieso vond dat het programma overladen was?

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Volgens mij wilde het departement van het begin af aan het programma zwaarder maken. Misschien waren ze naderhand een andere mening toegedaan, maar wij hebben er zeker in het begin absoluut geen verschil van mening gehad over datgene wat nodig was om leerlingen voor te bereiden op de rest van hun leven.

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ik denk dat daar een korte memorie soms ook wel parten speelt, omdat die verzwaaring van het programma een heel duidelijke wens was van het hoger onderwijs, zowel van het hbo als van de VSNU. De 1600 uur is ook onder die druk tot stand gekomen. We hebben daar in de stuurgroep ook zeer heftig over gesproken, want wij zaten in eerste instantie op 1500 uur. Toen het departement 40 maal 40 uur wilde – 1600 uur – konden wij daar alleen maar mee akkoord gaan als ook alles erin zou zitten, excursies, sportdagen en wat niet al.

De heer **Van der Ham**: Dus het departement heeft ervoor gezorgd dat het programma nog zwaarder werd dan u voorstelde?

Mevrouw **Visser 't Hooft**: Ja, in eerste instantie wel.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Maar die 1500 uur hadden we nog niet op schrift.

De heer **Zijlstra**: Maar we zijn dat in de stukken tegen gekomen.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Goed, dus dat klopt!

De **voorzitter**: Het is een wat abrupt einde ...

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik wilde nog één ding aan u kwijt. U bent het vorige gesprek geëindigd met op tafel te leggen dat tegenwoordig meer leerlingen vwo- en havo-eindexamen doen. U vroeg daarna of dit betekent, dat het niveau gedaald is. Ik kwam thuis en het zat me niet echt lekker. Nu zijn we sinds 1968 bezig geweest om het onderwijs zo te vernieuwen en te verbeteren, dat ook werkelijk alle kinderen kansen krijgen om zich te ontplooiën. We weten dat dit ook vaak samenhangt met het sociale milieu thuis. Beginnen we daar eindelijk een klein beetje in te slagen, ligt er ineens een suggestie op tafel van: hé, daalt soms het niveau?

De **voorzitter**: Dat was geen suggestie, dat was slechts een vraag.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Nou ja, een suggestieve vraag dan.

De **voorzitter**: Nee, laat ik daar meteen van zeggen dat het gewoon een onderwerp van ons onderzoek is. De universiteit van Maastricht brengt dat voor ons zo feitelijk mogelijk in beeld.

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik ben benieuwd. Wat ik nu begrepen heb uit een artikel van de Volkskrant, is dat er nog steeds in die groepen waar we het net over hadden, waar ouders relatief weinig opleiding hebben, talenten verspild worden. Dus we hebben met z'n allen nog een taak.

De **voorzitter**: Zo is het!

Mevrouw **Ginjaar-Maas**: Ik wil u nog één suggestie aan de hand doen. Zou u niet een persprijs instellen voor uitmuntende objectieve berichtgeving over de stand van zaken in het onderwijs? Dat zou mij zeer welgevallig zijn!

De **voorzitter**: De vraag is dan altijd wie er in de jury komt! Hartelijk dank voor dit gesprek!

## BIJLAGE

### UITGAVEN STUURGROEP

#### Tweede Fase reeks:

- Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs, deel 1 1993
- Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs, deel 2 oktober 1994
- Handleiding vakontwikkelgroepen met SLO/CITO 1994
- Verschil moet er zijn september 1995
- Examen in het studiehuis december 1995
- Advies Examenprogramma's Havo/Vwo met SLO 1996
- Studiehuis in zicht 1996
- Organisatie in het studiehuis maart 1996
- De bibliotheek in het studiehuis november 1996
- Het examendossier februari 1997
- Netwerken in Nederland april 2000
- Van metafoor naar werkelijkheid juli 2000

#### In samenwerking met andere onderwijsinstututen en magazines:

- Met APS: Samen aan de slag, handreiking zelfstandig leren maart 1999  
Entourage van het leren december 1999  
Krachtige leeromgeving december 1999  
Investeren in krachtig leren 2000  
Het geheim van het studiehuis 2000
- Met KPC: Onderwijsvernieuwing: zorgvuldig mensenwerk 1999
- Met Reformatorisch onderwijs: Een verantwoord studiehuis 1999
- Met LDC/APS: Spullenboek LOB 1998
- Met MesoConsult: Studiehuisreeks 1993–heden
- Met MESO magazine: diverse artikelen in de loop der jaren
- MESO focus reeks: Gemengde berichten uit het studiehuis 1998
- Met Rob Knoppert en Wilma Cornelisse: Van metafoor naar werkelijkheid 2000

### GESPREKSNOTITIE PARLEMENTAIRE ONDERZOEK OP 22 NOVEMBER 2007

#### Randvoorwaarden Adviseurs Tweede fase, ter harte genomen door de Stuurgroep:

- ondersteuning management – driedaagse cursus voor schoolleiders betaald door OCW en ontwikkeld door Interstudie en KPC
- bij- en nascholing *alle* vakdocenten – te duur bevonden, moest via nascholingsgelden, alleen ANW, filosofie en CKV werden gehonoreerd
- ontwikkeling schoolorganisatiemodellen – Organisatie in het studiehuis 1996
- ontwikkeling lesmethoden – regelmatig overleg met uitgevers
- ontwikkeling modellen leerlingbegeleiding – Verschil moet er zijn 1995 en samen met APS Samen aan de slag 1999
- toerusting decanaat – ontwikkeling LOB en Spullenboek LOB met LDC en APS 1998

- aanspreken van leraren op hun professionaliteit – lezingen en discussies voor scholen door het hele land
- aanpassing inhoud leraarsopleiding – gesprekken met management van de opleidingen.

#### Andere onderwerpen van gesprek:

**Bottom-up ipv top-down:** van meet af aan gepoogd betrokkenheid van onderwijsveld te initiëren door onder andere:

- netwerken van scholen (600 van de 720 actief – 80%?)
- jaarlijkse conferentie Studiehuis in de steigers (jaarbeurs Utrecht): overdraagbaarheid van ontwikkelde modellen en materialen
- lezingen met discussies en workshops
- samenstelling vakontwikkelgroepen
- werkoverleg met VSNU, HBOraad, uitgevers, bonden.

#### Belemmerende factoren:

- rol van de pers: serie in de Volkskrant Heimwee naar de HBS, optreden in de Balie, waardoor misverstanden over HET studiehuis en de uitgedeelde rol van de leraren
- te snelle invoering Tweede Fase; Stuurgroep was tegen invoering in 1998
- overladenheid: signalen over overladenheid pas na eerste monitoring; eerste wijzigingen in overleg met de Stuurgroep; tweede set wijzigingen na paniecreactie van OCW na staking (niet overeenkomstig de visie van Stuurgroep)
- aansluiting basisvorming – Tweede Fase klopte niet, omdat inen uitvoering van de basisvorming nog niet was afgerond
- te snelle opheffing van Stuurgroep (beleidsvoorbereidende fase nog niet afgerond)
- korte termijndenken van politiek (4jarenbeleid)
- gebrek aan historisch besef bij Hoger Onderwijs en politiek (verzwaring niveau, dus betere selectie; vaardigheden, deelvakken, weg met kruisjeslijst)
- het Hoger Onderwijs schoot tekort bij het inspelen op de vernieuwingen
- geen financiële middelen voor aanpassing van gebouwen
- dreigend lerarentekort
- opstelling GEU: oud én nieuw lijdt tot overladenheid leerstof.

#### Wat kan beter en anders:

- besef dat grootschalige vernieuwingen grootmoedigheid in tijd en geld kosten
- investeren in leraren: verhoging professionaliteit, minder contacturen, nascholingscontracten, junior-senior en excellente leraren met bijbehorende bekostiging
- ruimte scheppen voor scholen om eigen onderwijsbeleid te voeren: individualisering en flexibilisering onderwijs o.a. om te kunnen inspelen op verschillen tussen leerlingen en om zittenblijven te voorkomen
- aandacht schenken aan doorstroming Vmbo-t naar Havo
- persprijs instellen voor uitmuntende, d.w.z. objectieve berichtgeving over de stand van zaken in het onderwijs.

Nel Ginjaar-Maas  
Clan Visser 't Hooft



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 22 november 2007

**Gesproken wordt met de heer prof. dr. W.M.M.H. Veugelers, mevrouw drs. A. Kruijer en de heren drs. H. Zijlstra en M. Ubas**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD). Alsmede is aanwezig mevrouw De Kler (griffier).

De **voorzitter**: Mevrouw, heren, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwing en dank dat u gehoor geeft aan onze oproep voor dit openbare gesprek.

U bent hier als vertegenwoordigers van het scholennetwerk Bovenbouw havo/vwo, waarvan de heer Veugelers coördinator is. Het netwerk is een samenwerking tussen scholen en de Universiteit van Amsterdam en bestaat al sinds 1988. U bent sinds het midden van de jaren negentig nauw betrokken geweest bij het opzetten van de netwerken tweede fase. Uw netwerk heeft zijn ervaringen met de vernieuwingen ook regelmatig vastgelegd in boeken, die wij ook hebben gekregen, waarvoor dank. Het laatste boek is Studiehuis leert, ervaringen met de vernieuwing van de tweede fase havo/vwo. Dat is uw laatste publicatie. In het licht van uw ervaringen zijn wij natuurlijk zeer geïnteresseerd om met u te spreken over de tweede fase, maar ook over het "nieuwe leren" en mogelijk zullen er nog andere onderwerpen aan bod komen. Ik geef ten behoeve van dit gesprek het woord snel aan mijn collega's Zijlstra en Van der Ham.

De heer **Zijlstra**: Het Scholennetwerk Bovenbouw havo/vwo functioneert sinds 1988 als wij het goed hebben, eigenlijk sinds het concept Wetsvoorstel basisvorming dat toen speelde. Kunt u iets vertellen over de ontstaansgeschiedenis van uw netwerk?

De heer **Veugelers**: In 1988 is de nota Modulering voortgezet onderwijs verschenen, de nota van staatssecretaris Ginjaar-Maas. Ik heb toentertijd een aantal scholen uitgenodigd waar ik contacten mee had om over die nota te praten: wat zouden de voorgestelde vernieuwingen betekenen voor scholen en is dit een antwoord voor de problemen waar de scholen mee zitten? Op die

manier is de gedachtevorming ontstaan met scholen over de vernieuwing van de tweede fase havo/vwo.

De heer **Zijlstra**: Behalve het feit dat die nota verscheen, wat was voor u de aanleiding om daarover contact met anderen te zoeken?

De heer **Veugelers**: Omdat ik met een aantal scholen al heel veel samenwerkte in allerlei projecten. Daarvoor was er sprake van dat het participierend leren ingevoerd zou worden in havo/vwo. Ik had dus al allerlei contacten met scholen en zij vroegen mij ook wel eens welke ontwikkelingen er waren, hoe zij daarover moesten denken en wat bijvoorbeeld de ervaringen in het mbo met moduleren waren.

De heer **Zijlstra**: Er was behoefte in het onderwijsveld om wat meer ervaringen te delen in plaats van ieder op zich bezig te zijn.

De heer **Veugelers**: Ja precies, gewoon met elkaar na te denken, ervaringen uitwisselen en te kijken hoe het in het onderwijs gaat. Het aardige was dat het al heel snel in het netwerk niet alleen maar ging over wat de overheid voorstelde. Men begon met elkaar te praten over waar zij tegenaan liepen, welke oplossingen gezocht moesten worden en wat men van elkaar kon leren. Zo is dat langzamerhand verder gegaan met dat netwerk.

De heer **Zijlstra**: Dus dat was het doel. Welke activiteiten ontplooiden u om dat doel te bereiken?

De heer **Veugelers**: We hebben sinds al die tijd één keer in de maand op donderdagmiddag een vaste middag dat we bij elkaar komen, meestal op de Universiteit van Amsterdam, maar ook heel vaak op scholen. Dan wisselen we ervaringen uit. Er zijn vaak wat thema's, er zijn vaak wat mensen van scholen die dat voorbereiden.

De heer **Zijlstra**: Kunt u dat "we" wat nader specificeren?

De heer **Veugelers**: "We"? Ik werk bij de lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en bij het centrum van nascholing Amsterdam. Er zijn ook vaak andere collega's van mij van de Universiteit van Amsterdam bij betrokken geweest. Wij spreken ook van een scholennetwerk, geen docentennetwerk, want scholen worden lid. De bedoeling is ook altijd dat minimaal twee mensen van

de school vaste deelnemers zijn. Misschien kunnen mensen van de school dat zo ook nog even aanvullen. Met elkaar vormen we dat netwerk. Het is ook een informele organisatie, er is geen formele structuur. Wat in ons netwerk heel erg belangrijk is, is dat we heel duidelijk gezamenlijk het netwerk vormgeven.

De heer **Zijlstra**: Dus samen met scholen, schoolleiders begrijp ik nu meer.

De heer **Veugelers**: Heel vaak zijn het juist afdelingsleiders of mensen die projectgroepen binnen de school voorzitten. Het zijn mensen die daadwerkelijk bezig zijn met vorm te geven aan de bovenbouw havo/vwo.

De heer **Zijlstra**: Uit hoeveel leden bestaat zo'n groep?

De heer **Veugelers**: We hebben steeds zo rond de 16 à 20 scholen. Er zit heel veel continuïteit in; soms valt er een school af, af en toe komt er een school bij, vaak omdat iemand van het netwerk bij een andere school gaat werken en die er met zijn nieuwe school ook weer bij wil komen.

De heer **Zijlstra**: Maar dat is de totale groep of zijn dat subgroepen van 16 scholen?

De heer **Veugelers**: Dat is zo wel de basisstructuur. We hebben ook vaak allerlei werkgroepen gehad rondom de vakken bijvoorbeeld, of rondom het profielwerkstuk. We organiseren ook af en toe grotere conferenties, zoals twee keer op het Jac. P. Thijssen. We hebben een basisstructuur en van daaruit organiseren we waar de scholen om vragen.

De heer **Zijlstra**: De heer Zijlstra wil het graag aanvullen en met zo'n naam kan ik dat natuurlijk niet weigeren.

De heer **Henk Zijlstra**: Het is wellicht aardig om toe te voegen, dat in de tijd van de invoering van de tweede fase het werken in netwerken van scholen een van de instrumenten was die in het land werden gepropageerd om scholen te helpen dat vorm te geven. Toen bestond ons netwerk uit ongeveer 40 of 50 scholen en dat functioneerde zo'n drie à vier jaar. Maar dat hoort erbij voor het beeld van de manier waarop we in de afgelopen tijd gewerkt hebben.

De heer **Zijlstra**: Met de tweede fase bestond dat netwerk uit zo'n 40 tot 50 scholen. Waren er nog andere netwerken actief, toen?

De heer **Henk Zijlstra**: Ja, er waren heel veel netwerken in Nederland aan het werk. Mensen daarvan troffen elkaar op Het studiehuis in de steigers en dat soort grote bijeenkomsten, waar u ongetwijfeld over gelezen of gehoord hebt.

De heer **Zijlstra**: Hoe groot was die dekkingsgraad volgens u ongeveer, als ik kijk naar een totaal aantal scholen van zo'n 700.

De heer **Veugelers**: Ik denk zo'n 60 tot 70%, zeker. Het is een beetje moeilijk uit te maken wanneer je nu wel of niet lid bent van een netwerk, omdat het informele organisaties zijn of wanneer je nu precies van een netwerk kunt

spreken. Maar Henk en ik hebben ook heel vaak in het land opgetreden om te proberen duidelijk te maken hoe wij vonden hoe een netwerk zou kunnen functioneren. Nogmaals, wat wij altijd heel erg benadrukt hebben is dat netwerken een aardige manier is voor scholen om met elkaar samen te werken aan de vernieuwing en dat zij in grote mate de agenda van de bijeenkomst en de onderwerpen bepalen.

De heer **Van der Ham**: Is dat percentage ook natte-vingerwerk of is dat ook echt onderzocht?

De heer **Veugelers**: Ik denk dat het PMVO daar harde cijfers over heeft.

De heer **Henk Zijlstra**: Ik weet dat PMVO dat onderzocht heeft. Pieter Leenheer heeft daar gegevens over verzameld maar die hebben wij niet paraat.

De heer **Van der Ham**: Als u elkaar trof bij verschillende bijeenkomsten, miste u dan bepaalde groepen, netwerken? Was de samenstelling in zoverre, dus ook kwalitatief, in orde?

De heer **Veugelers**: Die vraag snap ik niet helemaal.

De heer **Van der Ham**: Als u met andere netwerken afsprak, had u dan het gevoel dat 60 tot 70% daarin participeert? Was alles daarmee dan ook gedekt, of dacht u dat u een groep, een opvatting of een type scholen niet voldoende hoorde?

De heer **Veugelers**: Dat vind ik moeilijk te beoordelen. Ik heb natuurlijk niet met alle netwerken contact gehad, dus dat zou u beter via het PMVO kunnen vragen. Maar bij ons in het netwerk hebben we altijd duidelijk gemaakt dat er niet een heel specifieke ideologie is maar dat je wel ongeveer iets in de richting van het studiehuis moet willen. Mensen die geen gevoel hebben voor dat type onderwijs, zullen zich wat minder thuis voelen in ons netwerk.

De heer **Van der Ham**: Meneer Zijlstra, een kleine aanvulling?

De heer **Henk Zijlstra**: Ja, een kleine aanvulling, omdat dat niet ons perspectief is geweest, of we scholen misten of niet. Wat we doen – en dan spreek ik even vanuit de scholen – is elkaar opzoeken en kijken waar we elkaar kunnen helpen. Ja, en je leert van heel veel ervaringen en we nodigen iedereen uit die mee wil doen om zijn ervaringen te delen en zijn deuren open te zetten voor collega's van andere scholen. Maar dat is het perspectief en niet of wij iedereen bedienen. Iedereen die aan wil sluiten en mee wil doen en profiteren, is welkom.

De heer **Veugelers**: We hebben ook wel binnen ons netwerk een aantal scholen die wat minder ver gaan, maar dat vinden we juist heel goed. Wij waarderen die diversiteit binnen het netwerk.

De heer **Van der Ham**: Op welke wijze en op welk moment is dit netwerk betrokken geweest bij de onderwijsvernieuwingen en met name de tweede fase in het voortgezet onderwijs? Wie zich daar toe geroepen

voelt, maar ik zal maar even beginnen bij de heer Veugelers.

De heer **Veugelers**: Hoe wij betrokken zijn geraakt? Mevrouw Visser 't Hooft was rector van het Ronald Holst College en dat was een van de scholen in ons netwerk. Wij hebben in al die jaren heel veel contacten gehad met mensen van de stuurgroep, maar ook met de wegbereiders voorheen, met de heer Markensteyn, mevrouw Visser 't Hooft en vaak ook met ambtenaren en mensen van de inspectie. Zij zagen ons als groep waarmee ze van gedachten konden wisselen. Ze hoorden wat er in het veld speelde, welke oplossingen die mensen zochten en welke problemen ze tegenkwamen. Zij lieten ook wel eens een luchtballonnetje op, wat wij van iets dachten en of wij daarmee iets konden, wat wij zouden beslissen. Dat soort vragen.

De heer **Van der Ham**: Een andere aanvulling daar ook nog op?

De heer **Henk Zijlstra**: Zoals Wiel al zei, organiseerden we bijvoorbeeld conferenties. Ik herinner mij in ieder geval dat daar de staatssecretaris een keer geweest is, evenals het PMVO en een aantal ambtenaren. Wiel en ik coördineerden de agenda van de reguliere bijeenkomsten en wij proberen de mensen op belangrijke plekken in de sectoren om de tafel te krijgen om naar onze ervaringen te luisteren en aan te geven welke kant het wat hen betreft op gaat en hoe we daar samen over kunnen nadenken. Daar hebben dus ook ambtenaren aan tafel gezeten van CEVO, Cito, PMVO en noem maar op.

De heer **Van der Ham**: U had echt de indruk dat ze geïnteresseerd waren in uw bevindingen, dat het constructief was?

De heer **Henk Zijlstra**: Ja, ik denk dat ze anders de tijd niet gemaakt hadden. Ik herinner me een bezoek van de heer Van Maanen, die een aantal jaar geleden directeur was van het voortgezet onderwijs - ik meende dat het zo heette - en die ook geïnteresseerd was in het netwerk en op bezoek kwam. Dat was in 2003, de tijd van de nota Ruimte en keuzes.

De heer **Van der Ham**: Ja, die kwam in 2003 uit. Daar heeft u zich ook behoorlijk geroerd. Wat was precies uw kritiek? Wat heeft u gedaan en hoe heeft u dat gedaan?

De heer **Henk Zijlstra**: Ja, vanuit ons netwerk hebben we een initiatief genomen om gezamenlijk namens de scholen een brief te schrijven. Er zitten een aantal voorbeelden in - het voert misschien te ver om de voorbeelden daarin te noemen maar ik leg het zo uit als u het wilt weten - maar de kern van de boodschap was dat we de ruimte wilden krijgen om de antwoorden te vinden. We waren net vier of vijf jaar bezig zijn met de tweede fase en alle scholen moesten hun eigen antwoorden proberen te vinden. Zij waren bezig het onderwijs vorm te geven op grond van de eigen uitgangspunten en binnen de door de overheid gestelde kaders en zij waren bang dat dit proces zou worden verstoord. We kregen daarbij een steun in de rug bij de inspectie die net een rapport had uitgebracht, waarin wij in lazen dat scholen vier jaar bezig zijn en meer ruimte nodig hebben en dat ook docenten meer ruimte nodig hebben om te ontdekken hoe

dat nou zit met die overladenheid van die vakinhouden. Er waren allerlei ontwikkelingen die in de goede richting gaan. Dus: handen af van huidige structuur, neem geen structuurmaatregelen maar zoek het op een andere manier.

De heer **Van der Ham**: Mevrouw Kruijer, u bent docente biologie.

Mevrouw **Kruijer**: Jazeker.

De heer **Van der Ham**: Jazeker, goed dat u dat nog even herhaalt, anders waren we misschien in verwarring gebracht. Ik neem aan dat u de oproep van uw netwerk steunt. Wat heeft u daar in de praktijk nu van gemerkt? Waar bent u in de dagelijkse praktijk bang voor mee waarmee u zou kunnen worden geconfronteerd uit de plannen die toen in de nota Ruimte laten en keuze bieden werden neergelegd?

Mevrouw **Kruijer**: Ik had ik ook me laten scholen om docente anw te zijn. In een heel vroeg stadium werd al eigenlijk een beetje gezaagd aan de poten van het fundament van anw, wat vreselijk jammer was. Scholen waren net bezig om op een goede manier anw vorm te geven. De mensen moesten toch een beetje wennen aan het nieuwe vak en ik was bang dat het in een keer afgeschaffd zou worden en dat alle energie verloren zou zijn gegaan. Dat is helaas toch gebeurd. Vakinhoudelijk en wat betreft nieuwe boeken en dergelijke waren docenten toch bezig om uiteindelijk toch alle nieuwe lesmaterialen te maken. Het zou dan tot gevolg kunnen hebben dat het weer allemaal opnieuw moest, terwijl mensen net een beetje bezig waren. Dat is wat ik er dan als docent dan in de praktijk van zou merken.

De heer **Van der Ham**: U zegt dat het uiteindelijk toch is gebeurd. Hoe kijkt u daar tegenaan? Wat merkt u daarvan in de praktijk?

Mevrouw **Kruijer**: Ik ben geen docente anw in de havo meer, want bij ons op school wordt het niet meer gegeven. Op sommige scholen mag het nog wel worden gegeven. Helemaal in het begin, bij de bekende protesten 1999 die wij allemaal goed kennen, zijn meteen al punten van kritiek geleverd op het vak anw. Dat was heel erg jammer, want ondanks het feit dat er toen nog niet iets veranderd is, was er al wel in de manier van denken iets veranderd, dat het toch allemaal niet zo fantastisch was. Al die mensen die zich ervoor inzetten, begonnen toch al een beetje twijfelen. Er werd toch een beetje aan de echte spirit van enthousiasme getornd. Dat heb ik op zich altijd wel heel jammer gevonden. Ik heb er natuurlijk mee te maken dat het vak gereduceerd is. In het vwo krijgt het veel minder uren en ik denk dat het imago van het vak hierdoor duidelijke schade heeft ondervonden. Er is wat minder enthousiasme onder de docenten.

De heer **Van der Ham**: Mijnheer Ubas, kunt u daarop reageren? Toen er wel een nieuw voorstel tot herziening kwam, is er weer een brief van het netwerk gekomen, waarin wederom werd aangegeven dat herziening de werkelijkheid terzijde schuift en voortgang van het onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo verstoort. U bent teamleider vwo. U kunt het goed overzien. Wat merkt u daarvan op uw school?

De heer **Ubas**: Toentertijd waren docenten vooral bezig met ontwikkelen van allerlei praktische opdrachten binnen het onderwijs: leerlingen motiveren, olympiades, etc. Het was een heel bedrijvige tak waarin docenten zich ontwikkelden. Wat je nu ook weer ziet is, dat docenten in plaats van heel erg sectiegericht bezig te zijn steeds meer werken in teams en veel verder kijken, boven hun vakgebied uit. Ze vinden het jammer, want ze zien de wijzigingen aankomen. Wij willen echter verder uitontwikkelen en de tijd en de ruimte krijgen om die mooie extra dingen nu eens af te maken.

De heer **Zijlstra**: U heeft deze signalen als netwerk laten horen maar daar is blijkbaar niet zoveel mee gedaan. Hoe gaat dat in zijn werk? Kunt u daar iets over vertellen, mijnheer Veugelers? U heeft kritiek, herhaaldelijke kritiek, maar hoe gaat dat dan vervolgens?

De heer **Veugelers**: We hebben regelmatig overleg gehad met mensen die veel meer aan de invoeringskant stonden, zoals het PMVO en ambtenaren van het ministerie. Ook mevrouw Netelenbos heeft ons uitgenodigd om op bezoek te komen om met haar te praten over de examenproblematiek. We hebben dus vaker overleg gehad maar een netwerk bestuurt het land niet. En er waren veel geluiden maar helaas is er steeds maar meer geluisterd – zeker in de beginperiode na de invoering in 1999 – naar allerlei protesten en kwamen er heel snel aanpassingen.

De heer **Zijlstra**: U doelt nu op staatssecretaris Adelmund.

De heer **Veugelers**: Ja.

De heer **Zijlstra**: U zegt dat u best veel overleg hebt gehad, met het departement, het PMVO en zelfs met de staatssecretaris, maar achter de komma staat dat u feitelijk van uw adviezen niets heeft teruggezien.

De heer **Veugelers**: Niets, gaat wel heel erg ver.

De heer **Zijlstra**: Zal ik het dan opnieuw formuleren en zeggen "zeer weinig"?

De heer **Henk Zijlstra**: Uiteindelijk is dat correct. In de nota van 2003 worden drie groepen bezwaren en protesten genoemd. Een daarvan zijn wij. Op die manier zijn er afwegingen gemaakt. Wat wij - en dat herhaal ik dan nog maar even – met zijn allen vreselijk betreuren is dat als we terugkijken er regelmatig politiek gereageerd is op klagers en protesten en niet geluisterd naar diegenen die serieus zaak maakten van die ontwikkelingen. Daar ging het namelijk om. De overheid wilde iets; zij wilde via de tweede fase iets bereiken. Er zijn scholen geweest waar men de mouwen opstroopte, omdat het ook paste bij de ontwikkelingen die al in gang waren gezet. Die ontwikkelingen moesten gesteund en gestimuleerd worden in plaats van die hobbels op te werpen voor die ontwikkeling.

De heer **Zijlstra**: Zegt u daarmee dat de overheid feitelijk al begon aan de terugreis, terwijl u nog niet eens op de eindbestemming was aangekomen?

De heer **Henk Zijlstra**: Ja, ja. Dat is een mooie samenvatting.

De heer **Zijlstra**: Als u kijkt naar die onderwijsvernieuwingen en dan wederom in het bijzonder de tweede fase, in hoeverre werd het veld met uw en andere netwerken, daarbij nu echt betrokken? Kunt u daar nog eens wat dieper op in gaan? Ik bedoel met "betrokken" iets meer dan alleen praten.

De heer **Veugelers**: Hoe wij daar in formele zin bij betrokken werden?

De heer **Veugelers**: De stuurgroep, later het PMVO, had heel veel contacten met allerlei mensen. Soms waren er werkgroepen maar daar hebben wij formeel nooit ingezet. Wel hadden wij heel veel contacten met de mensen van de stuurgroep en het PMVO.

De heer **Zijlstra**: Werden er vanuit de stuurgroep PMVO ook bijvoorbeeld bij u concreet opdrachten neergelegd om dingen te testen, toetsen, hoe valt dit. Sterker nog, wij hebben zojuist van leden van de stuurgroep gehoord, dat zij op een gegeven moment wat kritische geluiden over overbeladenheid hoorden waarna zij actief via de netwerken opdrachten hebben uitgezet. Is dat bij u of uw netwerk gebeurd?

De heer **Veugelers**: Over welke periode hebben we het dan?

De heer **Zijlstra**: Dan hebben we het over de periode 1997-1999.

De heer **Veugelers**: Jullie hebben die boeken gezien. Dat zijn eigenlijk neerslagen van het werk dat we mede deden met kleine subsidies van het PMVO, de stuurgroep, in eerste instantie bijvoorbeeld ook om het idee van netwerken goed uit te werken. We hebben ook in het begin aandacht besteed aan de manier waarop scholen het studiehuis zouden kunnen vormgeven. Op een bepaald moment hadden we een werkgroep die wat sterker gericht was op wat wij noemen het vormingsgericht netwerk, met meer samenwerking en dialoog en dus niet zuiver gericht op zelfstandig leren. Dat vond de stuurgroep ook interessant en zij heeft ons gevraagd daar meer aandacht aan te besteden en daar vooral ook wat meer over te schrijven.

De heer **Zijlstra**: Bij de invoering van de tweede fase/studiehuis was die betrokkenheid er wel en zag u ook zaken terugkomen die u had geadviseerd en gememoreerd. Maar u zegt dat er niet meer naar u geluisterd – ik zeg het wat kort door de bocht – werd over de aanpassing van de profielen in 2003.

De heer **Veugelers**: Het leek wel of er toen naar andere mensen geluisterd werd, naar de klagers.

De heer **Van der Ham**: U was een van de netwerken maar er waren er meer. Werden er geluiden uit meerdere netwerken meegenomen of was uw netwerk in een iets betere positie? Bijvoorbeeld mevrouw Visser 't Hooft kwam uit uw gelederen.



De heer **Veugelers**: Wij waren wel een van de actievere netwerken en wij zijn ook uiteindelijk zo'n beetje het enige netwerk dat nog echt bestaat. In die zin denk ik, dat onze impact groter geweest is ook.

De heer **Zijlstra**: Uw impact was groter. Was u ook representatief voor de rest van de netwerken? U zat heel erg op de vernieuwing; u was erg pro vernieuwing.

De heer **Veugelers**: Precies, maar er zijn ook netwerken geweest – en volgens mij zijn er nog keurige overzichten van – die veel kleinere onderdelen van het studiehuis uitgewerkt hebben. Er was bijvoorbeeld ook een netwerk van reformatorische scholen.

De heer **Henk Zijlstra**: Mag ik daar nog één ding op aanvullen, want ik begrijp het beeld dat u heeft. Waar het ook wat ons betreft mee te maken heeft, is dat ons netwerk vanaf 1988 bestond, toen er nog geen sprake was van studiehuis of tweede fase. Voor ons vormt studiehuis/tweede fase een moment; het is een agendapunt geworden in het bestaan van ons netwerk waarbij we steeds bezig waren met ontwikkeling van het onderwijs in de bovenbouw havo/vwo en aansluiting op het vervolgonderwijs. Dat was een ander belangrijk thema dat we vanaf het begin op de agenda hebben gehad. Wij hebben het nooit gevoeld als opdrachten; wij waren in gesprek over onze ervaringen die wij in de dagelijkse werkelijkheid opdeden in onze scholen. Het PMVO of de stuurgroep heeft toen inderdaad ook netwerken in het leven geroepen om opdrachten uit te voeren. Maar dat is van een andere orde van grootte dan het netwerk waar wij in zaten, omdat we al bestonden en al onze eigen route en agenda hadden.

De heer **Veugelers**: Die andere netwerken moesten soms werken aan specifieke ontwikkelingen en waren bijvoorbeeld gekoppeld aan het Cito of examendossiers.

De heer **Zijlstra**: Vond u dat u representatief was – in uw netwerk natuurlijk wel, want mensen hadden zich niet voor niets bij u aangesloten – voor het onderwijsveld in de volle breedte?

De heer **Veugelers**: Nee, maar dat wilden we ook niet zijn.

De heer **Zijlstra**: In hoeverre konden de geluiden die van u terugkwamen worden geïnterpreteerd als dat wat het onderwijsveld wilde?

De heer **Veugelers**: Wij hebben ons altijd gepositioneerd als een groep die redelijk sympathiek staat ten opzichte van het studiehuis. We wisten ook dat er groepen waren die dat wat minder vonden en daar hadden we ook vaak contacten mee. Ik heb – en ook andere mensen van het netwerk – ook heel vaak inleidingen gehouden voor andere groepen scholen.

De heer **Van der Ham**: We gaan nog even door op het studiehuis. Kunt u aangeven wanneer wat u betreft het idee van het studiehuis is ontstaan?

De heer **Veugelers**: Naar mijn mening is in 1985 een heel belangrijke stap gezet met een rapport over de bedrijvige school van de commissie die op initiatief van ABOP is

ingesteld. In die commissie zaten mensen als Roel in 't Veld maar ook mevrouw Visser 't Hooft en zij hebben echt voor de eerste keer gesproken over flexibilisering van het onderwijs, van de taken van docenten en ook van de taken van de leerling. De commissie stelde voor om wat minder star te werken met een klassikaal systeem en om meer variatie in de roostering mogelijk te maken. Dat is volgens mij een belangrijke doorbraak geweest in het denken van de organisatie in het onderwijs.

De heer **Van der Ham**: Kunt u ook aangeven of het op dat moment begon door te dringen dat het misschien wel een interessant concept is. U vormde een enthousiaste groep onderwijzers en scholen die daar interesse in hadden. Op welk moment kwam dat vuurtje bij jullie op?

De heer **Veugelers**: Daarvoor had je al participierend leren en een aantal van de scholen die in het netwerk kwamen, hadden daar ook veel erg interesse in.

De heer **Van der Ham**: Dat waren ook vormen van pedagogisch...

De heer **Veugelers**: Ja. Bij Henk hadden ze een Taaltuin op school en op de Berlage waren er ook allemaal vernieuwingen. Het sloot aan bij waar we al mee bezig waren.

De heer **Henk Zijlstra**: Wat de scholen aan het einde van de jaren tachtig, begin jaren negentig bond, waren twee grote vragen. In de eerste plaats waren er motivatieproblemen op school en daarover moest worden nagedacht. In de tweede plaats halen de leerlingen bij ons een diploma maar daarmee is eigenlijk onze zorg nog niet klaar. We willen dat ze met dat diploma ook nog goed terecht komen in het vervolgonderwijs en voor een aantal scholen geldt dan ook nog dat ze goed terecht komen in de samenleving.

De heer **Van der Ham**: Maar in hoeverre waren die constatering nieuw? Waren de kinderen aan het einde van de jaren tachtig opeens anders? Waar zat dat hem dan in?

De heer **Henk Zijlstra**: Dat weet ik niet; ik kan alleen mijn eigen ervaring beschrijven. Dat is wat de scholen in het netwerk toen bond en dat waren de vragen waar we mee bezig waren. Het concept van het studiehuis werd toen ontwikkeld in gesprek daarmee. In sommige gevallen beleefden de scholen de manier van invoeren van de tweede fase op zo'n manier dat zij een stapje terug moesten. Nou ja, het zij zo. Maar we zagen wel een aantal ontwikkelingen die een antwoord zouden kunnen geven op de vragen waar wij mee worstelden. Was het daarvoor ook al zo? Wiel, jij bent onze onderwijshistoricus.

De heer **Veugelers**: In het begin van de jaren negentig kwamen er natuurlijk wel meer publicaties, ook over de vernieuwing van de bovenbouw havo/vwo. Het traject van de onderbouw leek afgerond te zijn, dus de blik ging naar de bovenbouw havo/vwo. Je had die VPRO serie over havo-4, opgenomen op een van de scholen bij ons in het netwerk. Die problematiek leefde wel. Het model van Wijnen uit Maastricht werd heel populair. Binnen de onderwijspsychologie kwam de nadruk te liggen op zelfsturing, dus op diverse plaatsen werd er meer gedacht over ...

De heer **Van der Ham**: Dus het viel in goede aarde, zeker op de scholen die al bezig waren met te experimenteren met verschillende leervormen.

De **voorzitter**: Het punt van de motivatie komt in heel veel gesprekken terug en je ziet ook bij heel veel onderwijsvernieuwingen dat toch het motivatieprobleem als een steeds terugkerende aanleiding tot onderwijsvernieuwingen. Tot en met de dag van vandaag, in allerlei vormen van het nieuwe leren komt ook steeds het motivatieprobleem terug. Maar wat weten we daar nu van? Ik bedoel het echt heel primair, basaal. Wat weten we er nog van? Waar komt het vandaan, hoe weten we welke methoden echt werken om dat te doorbreken? We willen dat graag weten ook in wetenschappelijke zin en daarom ben ik blij dat u er ook zit, maar ik wil het ook graag van mensen uit de praktijk horen. Of zijn we gewoon aan het proberen wat zou werken?

De heer **Ubas**: Wat het studiehuis als eindconcept is neergezet, is voor docenten een startmoment geweest om te gaan veranderen, want de klassieke busopstelling in de klas werd doorbroken. We hebben het studiehuis letterlijk neergezet en dat heeft in ons geval geleid tot zes enorme zalen waarbij de docent wel anders moest.

De **voorzitter**: Waarom had de busopstelling - dat is ook een vaak terugkomende term - nou te maken met die motivatie en waarom zou het werken in grote groepen in grote open ruimtes met een andere rol voor de leraar beter zijn? Ik ben op zoek naar de onderbouwing om deze veranderingen te willen.

De heer **Henk Zijlstra**: Het gaat mij betreft met name om didactische variatie. Wat weten we er nu van? Dat is natuurlijk de belangrijke vraag en ook de vraag die ons ook voortdurend bezighoudt. Wat weten we van leren en wat weten we van de vraag die op leerlingen in deze tijd afkomt? Dat zijn de twee belangrijke vragen die je voortdurend moet beantwoorden als je in het onderwijs werkt. Wat weten we van leren? Daarvoor gaan we te rade bij wetenschappers die daar onderzoek naar doen. Het inzicht dat veel scholen delen, is dat je problemen met motivatie te lijf gaat door je didactiek optimaal te variëren en vooral het oog gericht te houden op het actieve leergedrag van kinderen. Dat bereik je door een uitdagende vorm van onderwijs te kiezen. Let op, ik gebruik niet de term van zelfstandig leren; daar hebben wij vanaf het begin af aan afstand van genomen.

De **voorzitter**: Waarom?

De heer **Henk Zijlstra**: Een van die dingen die voor ons het onderwijs zo mooi maakt – en daar herkennen wij ons als scholen ook heel erg in – is de dialoog tussen docent en leerling, tussen leermeester en leerling. Dat is de kern van het onderwijs. "Zelfstandig leren" is een term die je kunt gebruiken om het meer te hebben over een activiteit van kinderen, maar heeft als nadeel, merkten we al snel, dat het lijkt alsof het kind of de leerling aan zijn of haar lot wordt overgelaten. Het is verre van ons om dat te willen; dat is niet waar we mee bezig zijn. Dat is één motivatieprobleem. Het tweede is de inhoud van het onderwijs. Dat is ook wel wat we eens betekenisvol onderwijs noemden: wat zijn nu de vragen waar onze leerlingen mee te maken hebben?

Hoe ziet de samenleving eruit, komt dat beeld voldoende terecht in wat ze bij ons doen, leren, moeten onderzoeken, enzovoorts? Dat zijn de vragen waar je mee bezig bent.

De **voorzitter**: In de gesprekken die wij met leerlingen hebben gehad, hebben we vaak gevraagd wat hen motiveert, wanneer zij zich in een les door een docent gemotiveerd voelen. Het terugkerende antwoord is, dat dit afhankelijk is van de vraag of de docent het inzicht heeft om de kinderen te inspireren. Zij zeggen dat het niets te maken met de lesvorm, variatie en didactiek – waarmee ik niet wil zeggen dat wat u zegt niet juist is – maar dit is wel wat veel kinderen ons vertellen. Zowel het klassikale, de busopstelling, maar wel met een docent voor de klas die zeer geïnspireerd les geeft, kan een enorme motivatie teweegbrengen, maar ook een hele andere vrije vorm met een vrije opdracht en zelf aan de slag met een lichte vorm van begeleiding, een variatie het nieuwe leren. Het zit dus niet in de didactiek maar bij de docent, de kwaliteit van de docent en of hij de goede snaar weet te raken bij de kinderen. Hoe past bij hen nou dat verhaal van deze leerlingen, dat echt op verschillende scholen terug is gekomen, bij uw analyse en oplossing?

Mevrouw **Kruijer**: Een wetenschappelijk verhaal kan ik u niet vertellen. Ik kan alleen maar voorbeelden uit de praktijk geven en ik denk, dat u gelijk heeft als u zegt dat de leraar altijd een inspiratiebron moet zijn voor hoe leerlingen. Maar mijn ervaring zegt toch wel dat met de bekende rijtjesopstelling een heleboel verloren is gegaan, al vond ik zelf wel dat ik een behoorlijk inspirerend verhaal ging vertellen. Ik vond ik dat zelf geweldig en ik had aan het einde van de dag het idee dat ik goed had les gegeven. Maar als ik het terugvroeg, bleek toch een heleboel van mijn mooie tekst verloren te zijn gegaan. Daar ben ik toch meerdere keren mee geconfronteerd. Je denkt dat je een mooi verhaal vertelt en je probeert er alles in te leggen en je geeft mooie voorbeelden. Als vervolgens blijkt dat een heleboel leerlingen blijken af te haken, ga je toch een manier bedenken om dan toch iedereen op een gegeven moment als het ware "op maat" te bedienen – en dat valt niet mee als je een volle klas hebt – maar toch zodanig dat leerlingen actief bezig zijn en opnemen wat jij graag wilt dat ze toch zich nemen. U hebt het heel mooi verwoord, maar ik heb dan echt het idee dat het laatste gewoon beter werkt. Als u mij vraagt om het bewijs van die stelling, bijvoorbeeld of de proefwerken beter worden gemaakt, kan ik u antwoorden dat de proefwerken inderdaad beter worden gemaakt.

De heer **Van der Ham**: Ik wil daar toch nog even op doorgaan. U zegt dat u de indruk hebt dat het laatste beter werkt, maar zegt u feitelijk niet eerder dat het laatste beter bij u werkt? De ene docent is goed in het een en de ander in het ander. In de ontwikkeling van het studiehuis is men geneigd het traditionele frontale als eenduidig systeem te vervangen door een ander eenduidig systeem, maar zit de waarheid hier niet juist heel erg in het midden?

Mevrouw **Kruijer**: Ik denk dat u daar heel erg gelijk in heeft. Als een leerling acht uur per dag in groepjes moet werken en allerlei dingen moet opzoeken, dan is dat heel saai. Dan is het fantastisch als er een goede geschiedenisdocent met een spannend verhaal aankomt. Afwisseling is wat dat betreft ook heel erg belangrijk. Nogmaals, ik denk dat u daar volkomen gelijk in hebt.

De heer **Van der Ham**: In de totstandkoming van het studiehuis is een rapport naar voren gekomen van professor Imelman. Hij had het verwijt dat het zelfstandige leren in het studiehuis een doel op zichzelf was geworden en niet meer werd ingezet als een middel. Wat is uw mening daarover? Had hij gelijk?

De heer **Veugelers**: Ik ken het rapport en wij hebben er veel last van gehad dat er een tegenstelling bleek te bestaan tussen klassikaal onderwijs en zelfstandig leren in het studiehuis. De werkelijkheid was veel gecompliceerder, veel gedifferentieerder. Het aardige van het studiehuis vonden wij, dat het gemakkelijker mogelijk werd om wat meer differentiatie aan te brengen in het didactisch handelen van de docenten. Dat hebben we als grootste wens gezien. Ik ken professor Imelman als collega; hij hecht wat sterker aan cultuuroverdracht en wat minder aan een actieve leerhouding van leerlingen.

De heer **Van der Ham**: Maar legde hij niet de vinger op de zere plek door te zeggen dat het ene "geloof" werd ingeruild voor het andere?

De heer **Veugelers**: Wij hebben niet geprobeerd van geloof over te stappen, maar in de publieke opinie leek dat heel vaak het geval. Dat vonden we eigenlijk heel vervelend. Heel vaak zaten we in de netwerken ook elkaar te corrigeren op de terminologie: let op, want als je zo gaat praten in deze termen lok je ook binnen je eigen school een tegenstelling uit tussen het klassikaal lesgeven en het zelfstandig leren.

De heer **Van der Ham**: Het boekje Studiehuis Leert heeft u onder andere geschreven om een constructieve bijdrage aan het debat te leveren. Kunt u, terugkijkend op de geschiedenis van de tweede fase en uw rol als netwerk daarin, aangeven of de tweede fase is geworden wat u daar eigenlijk mee voor ogen had? Zijn er zaken anders uitpakend en wat kan de overheid en de politiek – u zit nu voor ons – daarvan leren? Ik zie dat de heer Zijlstra op het puntje van zijn stoel zit.

De heer **Ubas**: Morgen hebben we de wiskunde olympiade in onze school. Dan zie je de leerlingen van 's ochtends vroeg tot laat in de middag met het zweet op hun voorhoofd. Dat zijn winstpunten. Er zijn debatwedstrijden, er zijn allerlei activiteiten veel meer gericht op vervolgonderwijs, masterclasses, webclasses, leerlingen de klas uit voor maatschappelijke stages. Dat zijn ontwikkelingen die volgens mij alleen maar winst zijn van de tweede fase.

De **voorzitter**: Waarom was daar de tweede fase voor nodig om dat soort dingen te organiseren? Een leek zou zeggen dat u ook daarvoor zo'n eigen wiskunde olympiade kunnen doen.

De heer **Ubas**: Je zou de activiteit ook in de klas kunnen doen, maar blijkbaar was er "iets" nodig om de boel in beweging te krijgen.

De **voorzitter**: Wat was dan dat "iets" in beweging brengt?

De heer **Ubas**: Misschien waren voor die tijd docenten veel meer gericht waren op alleen hun vak, alleen hun

veiligheid binnen de klas. Dat is toch de busopstelling die ik net bedoelde. De mensen kijken nu toch verder.

De heer **Van der Ham**: De tweede fase heeft als breekijzer gewerkt om dat soort dingen mogelijk te maken, maar bent u nu gewoon tevreden? Ik vraag het ook aan mevrouw Kruijer.

Mevrouw **Kruijer**: We hadden al die activerende dingen voorheen ook wel kunnen doen maar de praktische opdrachten maakten wel een deel uit van het examen. Nu is dat weer wat vrijgegeven, maar destijds telden zij voor 60% mee. Later werd dat omgedraaid naar 40%-60% en nog later werden de scholen nog meer vrij gelaten. Zodra praktische opdrachten meetellen, krijgen zij ook gewicht. Ik heb dat als erg positief ervaren en naar mijn idee heeft dat ook stimulerend gewerkt.

De heer **Henk Zijlstra**: Mag ik hier nog een element aan toevoegen dat nog niet genoemd is? We zijn het erover eens dat de profielstructuur in feite de kern is van de tweede fase. Wij zijn er allemaal buitengewoon blij mee dat die uitgevoerd moest worden en heeft gezorgd voor samenhang. Daar heeft de overheid zeer nadrukkelijk in gestuurd. Samenhang is in het belang van medewerkers en leerlingen want op deze manier worden allen uitgedaagd om over de grenzen van je vak heen te kijken. Ik pleit er niet voor om vakken op te heffen maar om dwarsverbanden te leggen en het leren efficiënter en effectiever te maken. Het heeft te maken met het voorbereiden op het vervolgonderwijs en daar hebben wij gewoon een boodschap aan te hebben.

De heer **Van der Ham**: Maar u heeft het over profielen, de vraag ging over het studiehuis. Laten we het dan even nader specificeren, want het had inderdaad twee onderdelen. Waren de profielen op zichzelf – want dat was natuurlijk het startpunt van de tweede fase – voldoende om dat breekijzer te vormen of was daarvoor ook de didactische vernieuwing in het studiehuis voor nodig?

De heer **Henk Zijlstra**: Wat ik altijd wel mooi heb gevonden in de ontwikkeling van de tweede fase is dat in de eerste plaats de nadruk is gelegd op de verandering van de inrichting van het onderwijs in havo/vwo, met als duidelijkste kenmerk de profielen en in de tweede plaats op het stimuleren van de didactische ontwikkeling. Die kon niet worden opgelegd; dat is aan de scholen zelf en dat heb ik altijd wel een mooie ontwikkeling gevonden. Hoe het studiehuis eruit zag, bepaalde elke school voor zichzelf. De tweede fase die moest er overal wel vergelijkbaar uit zien, want je hebt hetzelfde examen te halen.

De heer **Van der Ham**: Mijnheer Veugelers, kunt u zeggen wat nu de grootste fout is geweest waaruit de politiek een wijze les zou moeten trekken wat betreft de tweede fase?

De heer **Veugelers**: Het belangrijkste punt was dat snel veranderingen plaatsvonden. Een ander ding dat nog niet aan de orde is geweest, is dat de programma's voor de profielen tot overladenheid leidde, dat wil zeggen veel vakken met grote inhouden en te weinig afstemming tussen die vakken.

De **voorzitter**: Wat mij zojuist opviel, is dat u zei dat de havo-4 documentaireschool bij u in het netwerk zat en dat

u dat netwerk aan het vernieuwen was. Was dit nou een school die compleet achterbleef, of is de documentaire nog met een wat ander doel opgezet, aangezien de school achteraf blijkt te hebben gezeten in een vernieuwend netwerk.

De heer **Veugeliers**: Die school kwam er pas later in.

De **voorzitter**: Mevrouw Ortega-Martijn zal nog wat vragen over het nieuwe leren stellen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Mevrouw Kruijer, u heeft net aangegeven dat u het juist een winstpunt vond dat inderdaad de praktijkopdrachten ook meegeteld werden bij het examen. Maar er gaan nu op dit moment heel veel geluiden op, met name bij aanhangers van het nieuwe leren, om inderdaad dat centrale examen maar af te schaffen. Wat is uw visie daarop?

Mevrouw **Kruijer**: Een centraal eindexamen is een heel groot goed. Dat hebben we in Nederland en dat moeten we blijven koesteren. Ik ben tegen het afschaffen van het eindexamen, want ook met een eindexamenprogramma is er voldoende gelegenheid om heel veel aan afwisselende werkvormen, stimulerende didactiek, etc. te doen. Ik zou daar dus niet voor pleiten. Ik ben al een paar jaar "juf", zo'n 34 jaar. Toen ik begon, was er geen eindexamen in mijn vak biologie. Ik vind dat het vak wat dat betreft kwalitatief veel meer inhoud heeft gekregen doordat de eindexamens ook steeds aangepast zijn en er zeker niet gemakkelijker op geworden zijn.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wat kunnen wij dan doen aan die spanningsvelden tussen het kiezen van het eigen leertempo en aan de andere kant inderdaad het centrale examen? In hoeverre moeten wij zwaarte leggen op het schoolexamen en aan de andere kant het centrale examen?

Mevrouw **Kruijer**: U spreekt over de nadruk leggen op het eigen leertempo, maar als je aan de voorwaarde wilt voldoen om alle stof door te werken voor het centraal eindexamen, is er geen sprake van een eigen leertempo. Dan moet de docent echt het leertempo en een goede indeling maken; daar ben je echt wel aan gehouden. Verder is er een heel duidelijke verdeling; het schoolexamen telt mee voor 50% en binnen die schoolexamens heb je een bepaalde vrijheid.

De heer **Henk Zijlstra**: U zei dat er veel mensen zijn die het examen willen afschaffen. Volgens mij is dat naast de werkelijkheid. Ik ken bijna niemand die in het voortgezet onderwijs het eindexamen af wil schaffen. We zijn het er met z'n allen volgens mij behoorlijk over eens dat dit in ieder geval een norm is waar we op afgerekend willen worden en die ook voor onszelf een norm is. Die geeft aan wat we willen bereiken en is een uitdrukking van de eindtermen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik had het over de aanhangers van het nieuwe leren.

De heer **Henk Zijlstra**: Bij de discussie over het nieuwe leren denk ik ook weer aan de discussie over het nieuwe studiehuis waarover we zojuist spraken. Ik zeg wel eens, dat het nieuwe leren niet bestaat. Maar daarmee doe ik de

wetenschappers onrecht, want er wordt op twee fronten nagedacht over onderwijsontwikkeling. In de eerste plaats door de wetenschap en in de tweede plaats op scholen. In de wetenschap wordt een poging gedaan om een term te vinden om een aantal ontwikkelingen in de wetenschap te vatten. Wat er gebeurt nu, is dat de term "gearresteerd", overgenomen of omarmd is om de ontwikkelingen die scholen doormaken te beschrijven, terwijl die scholen er helemaal niet om vragen om op die manier een etiket opgedrukt te krijgen. Feitelijk gebeurt hetzelfde als bij het studiehuis. Scholen zijn volgens mij voortdurend bezig met een antwoord te vinden op de vraag hoe zij hun leerlingen op de beste manier op het diploma kunnen voorbereiden, hoe de leerlingen het beste kunnen worden voorbereid op het vervolgonderwijs en hoe ze geholpen kunnen worden een plek in de samenleving te vinden. U weet net zo goed als wij dat die samenleving zich razendsnel ontwikkelt en dat betekent dat je voortdurend bezig bent antwoorden te zoeken. Als dat het nieuwe leren is, is het mij best, maar ik herken me daar niet in. Het zijn antwoorden op de vragen die onze leerlingen nodig hebben.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik wil toch nu even terug naar het schoolexamen. Dat is toch de laatste tijd wat negatief in het nieuws gekomen, onder andere door het onderzoek van de heer Dronkers. Vindt u dat er inderdaad sprake is van een bepaalde maatschappelijke druk om het schoolexamen in ieder geval meer overeen te laten komen met het centraal schriftelijk examen? Zal dat niet op gespannen voet staan met het oorspronkelijke idee om in het schoolexamen de vaardigheden te toetsen en in het centrale eindexamen heel duidelijk de kennis?

Mevrouw **Kruijer**: Deze druk is aanwezig en ik zie dat ook niet als een positieve druk. Hierdoor hebben docenten namelijk toch de neiging om heel erg naar het examen toe te werken. Daardoor, zoals u ook al opmerkt, zou het werken aan die vaardigheden, onderzoeksvaardigheden, samenwerken, IT-vaardigheden en dergelijke, die heel belangrijk zijn voor het vervolgonderwijs, in de verdrinking kunnen raken. Dat zou ik ook heel erg jammer vinden. Ik denk dat die leerlingen – en daar gaat het steeds maar over – juist heel veel aan deze dingen hebben.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Heeft u misschien een alternatief voor het examineren?

De heer **Henk Zijlstra**: Ik denk dat ik zojuist al het antwoord heb gegeven. Voor ons hoeft het examineren niet zo anders, hoewel er belangrijke vragen zijn die om een oplossing vragen. Het beeld is wel dat bijvoorbeeld de wijze waarop het centraal schriftelijk examen wordt afgenomen langzamerhand achterhaald begint te worden. Daar moeten we maar eens tijd voor vinden om een nieuwe vorm te zoeken. Maar zoals ik zojuist al zei: het centraal examen blijft wat ons betreft overeind staan. Waar we wel last van hebben, is de boodschap – en de inspectie lijkt die nu ook een beetje te zoeken – dat het schoolexamen de plaats is waar scholen leerlingen een kontje wordt gegeven, of waar gesjoemeld of beleidsruimte wordt misbruikt. Dat laatste is natuurlijk buitengewoon vervelend. Het is erg goed dat er mensen zijn die controleren of de kwaliteit van het schoolexamen in orde is. Die is prima, maar je moet ook een beetje vertrouwen

hebben in de scholen, dat zij wel de fatsoenlijke dingen vragen aan hun leerlingen, nadenken over welk niveau de leerlingen moeten hebben en of zij getoetst kunnen worden op een manier waar ze wat aan hebben.

Mevrouw **Kruijer**: En natuurlijk zijn we tegen een veel te groot verschil tussen schoolexamens en het centraal schriftelijk eindexamen, laat dat duidelijk zijn.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: De heer Zijlstra heeft het zojuist gehad over de inspectie. Vindt u dat de rol van de inspectie de laatste tijd is veranderd?

De heer **Henk Zijlstra**: Ja, beduidend. Dat zullen diverse inspecteurs ongetwijfeld met me eens zijn, want zij hebben dat zelf tegen me gezegd. De rol van de inspectie is verschoven van die van critical friend – iemand die goed kijkt naar je praktijk, die je wijst op kansen die je laat liggen en problemen die er zijn – naar die van politie-agent. Ik heb geen gesprek meer met de inspecteur over hoe het onderwijs eruit ziet. Nee, de inspecteur komt kijken of ik mijn lessen tel en hoe ik met mijn klachten omga. Buitengewoon zonde en een gemiste kans, want we waren op een mooie manier bezig. De inspectie vervulde ook een mooie rol met het opnemen van de stand van zaken opnemen in scholen, het beschrijven van de ontwikkelingen en deze afzetten tegen door de overheid gewenste richtingen. Nu moet de inspectie alleen maar kijken of je doet wat je moet doen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wat u betreft, mag de inspectie weer terug naar haar oude rol?

De heer **Henk Zijlstra**: Graag!

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Mijnheer Veugelers, u bent docent bij het instituut voor de lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Op welke wijze wordt in de lerarenopleiding handen en voeten gegeven aan het onderwijsconcept het nieuwe leren?

De heer **Veugelers**: Ik zal niet flauw zijn om te vragen wat nu precies het nieuwe leren is, maar binnen de lerarenopleiding – niet alleen in mijn eigen lerarenopleiding maar ook in andere – wordt er heel veel aandacht besteed aan het op verschillende manieren les kunnen geven en het op verschillende manieren leerlingen kunnen begeleiden. Ik heb het idee dat de docenten daar aardig op voorbereid worden, maar lesgeven is niet eenvoudig. We merken ook dat heel veel beginnende docenten toch moeite hebben met lesgeven; orde houden en goed in de stof zitten, goed begeleiden. Gelukkig wordt nagedacht over het verbeteren van de positie van leraren, met name van beginnende leraren. Naar mijn mening zouden ze ook veel rustiger moeten kunnen ingroeien in hun baan. Dat proberen we ook wel te doen in intensieve samenwerking met scholen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Vind u dat de huidige docenten wel goed toegerust zijn om zo' n onderwijsconcept als het nieuwe leren inderdaad goed toe te passen? Ik doel met name op degenen die al een hele tijd docent zijn.

De heer **Veugelers**: Die al twintig jaar geleden opgeleid zijn?

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Bijvoorbeeld.

De heer **Veugelers**: Vaak krijgen lerarenopleidingen overal de schuld van, maar je hebt ook mensen die al twintig jaar geleden hun opleiding gehad hebben. Of zij goed opgeleid zijn? Ik denk vaak dat het nog niet eens een kwestie van vaardigheden is maar meer het gevoel hebben dat je in een vrij rustige sfeer kunt werken met leerlingen. We weten allemaal dat het vaak erg hectisch is in het onderwijs, het geren van de ene klas naar het andere klaslokaal, van de ene groep naar de andere groep. Ik merk dat als docenten, als scholen erin slagen om rust te creëren in de school, een rustige manier van werken, zij wat gemakkelijker met nieuwe werkvormen om kunnen gaan dan hun collega's in heel hectische scholen. Dus daarom heb ik het gevoel dat de voorwaarden en de situatie van de school veel belangrijker zijn dan de vaardigheden en de opleiding van de docenten.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Dus wat u betreft, als ze die ruimte zouden te krijgen om inderdaad heel rustig te kunnen wennen aan die nieuwe werkvormen, hoeven ze eigenlijk niet bijgeschoold te worden? Is dat wat u zegt?

De heer **Veugelers**: Enige bijscholing is zeker nodig, maar ik zou het niet willen omdraaien, namelijk dat als de bijscholing maar goed is het dan uit te voeren zou zijn. Maar misschien kunnen de mensen uit de scholen zelf daar nog wat over zeggen.

De heer **Ubas**: Het geldt niet alleen voor startende docenten. Het lijkt mij een eis voor iedere docent dat hij zich blijft nascholen en ontwikkelen; dat verwachten wij ook van onze leerlingen. Zeker de eerste twee jaar bij startende collega's, omdat zij nog niet echt bezig zijn met didactische differentiatie. Natuurlijk praten ze erover en proberen ze dingen uit, maar na twee jaar dan hebben ze eindelijk die dialoog tot stand gebracht naar de leerling toe en weten ze hun plek, wat er staat en wat bij ze past. Maar dan zullen ze verder moeten ontwikkelen. Mijn boodschap is dan ook om de jonge docenten vooral in het begin tijd te geven om te overleggen, om dingen te ontwikkelen. Dat is eigenlijk waar het nu in tekort schiet.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Maar is het bijhouden van je vak en je deskundigheid een verantwoordelijkheid van de docent, de school of van de overheid? Ik heb het dan niet alleen over vakinhoudelijke maar ook pedagogische, didactische ontwikkelingen.

De heer **Ubas**: Ik zou zeggen dat daarvoor ook de netwerken die nu ontstaan zijn moeten worden gestimuleerd. Net als dat bij de ontwikkelaars van nieuwe vakken is gebeurd, kan dat ook gebeuren bij beginnende collega's doen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U heeft het iedere keer over startende leraren, ik heb het eigenlijk over leraren die al twintig jaar leraar zijn, geconfronteerd werden met het studiehuis, geconfronteerd worden met het nieuwe leren en nu dus inderdaad met die stroom mee moeten. Zij zijn op een bepaalde manier opgeleid, vooral in het frontaal, klassikaal en traditioneel lesgeven. Ik heb u horen spreken over een cultuuromslag maar hoe krijgen we de rest ook mee?

De heer **Henk Zijlstra**: Dat is de zorg van scholen en schoolleiders, want de ontwikkeling van je deskundigheid en het voortdurend blijven leren, zijn de verantwoordelijkheid van de docent en de school samen. Docenten hebben inderdaad het voorbeeld te geven in hun vak. Elke school is daar ook mee bezig maar gezien de onderwijstijd wordt het vrijwel onmogelijk om tijd te maken om gezamenlijk te werken aan onderwijsontwikkeling en scholing. Dat moet in de avonden plaatsvinden en dat zijn niet de meest productieve uren daarvoor in het onderwijs.

De **voorzitter**: Ik sla een beetje aan op wat de heer Veugelers zei, namelijk dat het een van de belangrijkste dingen is om rust te creëren in de scholen met die toenemende didactische differentiatie? Iedereen heeft zijn eigen beeld maar mijn beeld is juist, dat de moderne school met haar variatie en werkvormen juist veel onrustiger is geworden. Hoe verhoudt uw pleidooi voor rust op school zich met dat voor gedifferentieerder, gevarieerder om de motivatie van de kinderen vast te houden? Zijn die dingen bij elkaar te brengen?

De heer **Veugelers**: Een aantal scholen in ons netwerk werken veel met periodisering, dat wil zeggen dat een leerling in een bepaalde periode maar een klein aantal vakken heeft en ook voor meer uren in de week. Dat geeft zowel voor leerlingen als voor docenten al heel veel rust. Je rent minder van het ene naar het andere lokaal, je werkt gewoon langere tijd met elkaar samen.

De **voorzitter**: We moeten afronden, we zijn al door de tijd heen. Hartelijk dank voor dit gesprek.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 22 november 2007

**Gesproken wordt met de heer dr. L.S.J.M. Henkens**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD). Alsmede is aanwezig mevrouw De Kler (griffier).

De **voorzitter**: Mijnheer Henkens, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. U was directeur voortgezet onderwijs op het ministerie van OCW gedurende bijna de hele periode die ons onderzoek ook omvat, van 1992 tot 2002. U heeft zich uit diende hoofde beziggehouden met zowel de basisvorming, als de tweede fase als het vmbo. Om die reden overleggen we even achter de tafel welk thema we als eerste zullen aansnijden. We doen het niet chronologisch; we beginnen met de tweede fase en daarvoor geef ik het woord aan mijn collega de heer Zijlstra.

De heer **Zijlstra**: Mijnheer Henkens, in 1991 bracht staatssecretaris Wallage de profielnota uit en in 1992 kwam hij met een vervolg daarop. Dat ging met name om de tekortschietende inhoudelijke aansluiting van het voortgezet onderwijs op het hoger onderwijs. De eerste vraag aan u is of dat inderdaad de aanleiding was. Wij hebben hier vanochtend de heer Van Lieshout gehad van de VSNU en hij gaf aan dat hij dat nooit had gemeld.

De heer **Henkens**: Voor zover ik mij dat herinner – beide nota's lagen er al toen ik kwam – was er inderdaad een aansluitingsprobleem tussen het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs. Die aansluitingsproblemen waren manifester bij het hbo dan bij het universitair onderwijs. Vanaf het begin dat er gesproken werd, werd er vanuit het hbo gewerkt aan wat zij "instroomprofielen" noemden. Deze werden opgesteld voor de onderscheiden studierichtingen en gaven aan wat verwacht zou mogen worden van de studenten die het voortgezet onderwijs verlieten, met name de havo-studenten die naar het hbo gingen. Dat was de inhoudelijke aansluiting, die volgens mij het hoofdprobleem was.

Wat daar nog bijkwam – ik weet niet precies op welk moment dat een rol is gaan spelen in de discussie over de profielen – is het feit dat er rond 1990 een review van de OECD heeft plaatsgevonden van het Nederlandse onderwijssysteem. In het rapport van de OESO-examiners

– vier buitenlandse experts die op basis van het landenrapport kijken welke grote vraagstukken en problemen er spelen in het onderwijssysteem van het onderzochte land – worden over het vwo en het havo een aantal stevige opmerkingen gemaakt.

Voor het havo lagen deze in de lijn met het feit dat er problemen waren in de aansluiting, maar er bleken ook problemen te zijn in de vaardigheden, in de studiehouding en het zelfstandig kunnen werken van de Havisten. Ze maakten ook de opmerking dat Nederland met een vijfjarige vooropleiding specifiek voor het hoger beroepsonderwijs toch een uitzondering was, internationaal gezien.

Voor het vwo werd opgemerkt dat ze zich verbaasd hadden over het feit dat het laatste jaar zo "examination driven" was, dat het heel sterk in het teken stond van voorbereiding op het examen en dat er eigenlijk weinig nieuwe inhoudelijke onderwerpen meer aan bod kwamen. Ik zeg dat wat zwart-wit. Verder maakten ze ook de opmerking dat ze weinig didactische vernieuwingen hadden gezien en dat het nog vooral klassikaal, frontaal lesgeven was. Dat was dus ook een signaal dat rond 1989, 1990 van buitenlandse deskundigen over havo, vwo beschikbaar was.

De heer **Zijlstra**: Was het OESO-rapport een belangrijke aanleiding voor de profielnota's?

De heer **Henkens**: Het is een element daarin geweest. Het zal zeker niet de aanleiding zijn geweest, want over de vernieuwingen in het voortgezet onderwijs werd eigenlijk al in de jaren tachtig gesproken, niet alleen over de basisvorming, maar ook over de bovenbouw: bijvoorbeeld wiskunde al dan niet verplicht voor alle leerlingen, om maar een onderwerp te noemen. Dat speelde toen ook al.

De heer **Zijlstra**: Die profielnota ging met name over de inhoudelijke kant van de vernieuwing. De stuurgroep die daarmee bezig was, gaf op een gegeven moment aan dat er een cultuuromslag moest komen. Dat ontwikkelde zich in het idee van het studiehuis. Kunt u aangeven op welke manier naar uw mening het studiehuisidee is ontstaan?

De heer **Henkens**: Ik was niet aanwezig bij de discussies in de stuurgroep, maar ik denk dat het een aantal verschillende ontwikkelingen dan wel signalen zijn geweest die uiteindelijk geleid hebben tot wat is gaan

heten studiehuis. Dat was enerzijds het element van de OECD, bij de examiners, dat ik net al genoemd heb. Het was anderzijds de toen bekende en beruchte uitzending havo-4, waar de worsteling naar voren kwam tussen docenten en een bepaald deel van de havo 4-populatie. Mede als gevolg van de computers in het onderwijs werd er ook gediscussieerd over de rol van de docent, van degene die docerend voor de klas staat tot iemand die zich ook zou moeten beraden op het begeleiden van leerprocessen. Dat kwam volgens mij allemaal bij elkaar, naast het feit dat er toen werd gezegd dat je de leerling actief moest betrekken bij het leren. Dan bekijft datgene wat je leert beter, als je daar zelf ook mee aan de slag gaat. Dat cumuleerde in 1993, 1994 in het studiehuis.

De heer **Zijlstra**: U geeft een opsomming van aanleidingen. Maar waar kwam het concept van het studiehuis vandaan, de oplossing voor deze opsomming?

De heer **Henkens**: Het concept voor het studiehuis kwam van de stuurgroep tweede fase havo-vwo.

De heer **Zijlstra**: Staat er buiten de stuurgroep nog verdere wetenschappelijke onderbouwing onder of ervaringen in het buitenland?

De heer **Henkens**: Naar mijn mening niet voor dat volledige concept, zoals de stuurgroep dat uiteindelijk neergezet heeft.

De heer **Zijlstra**: Wat vond u bij het ministerie van de verschuiving die langzaam binnen die stuurgroep plaatsvond van meer op het profiel gericht naar het pedagogisch-didactische terrein vanwege het studiehuis?

De heer **Henkens**: Wij zagen dat niet als een verschuiving; wij zagen het als iets wat erbij kwam. De profielen bleven nadrukkelijk ook onderdeel van de vernieuwing; sterker nog, de profielen vinden nadrukkelijk hun verankering in het wetgevingstraject. Je kunt achteraf wel stellen dat er misschien wat meer evenwicht had kunnen zijn in de experimenten, in de aanloop naar het wetgevingstraject tussen de studiehuiscomponent en de profielen.

De heer **Zijlstra**: De stuurgroep was natuurlijk een semi-onafhankelijke, maar toch door de overheid ingestelde organisatie. Was het nu aan de overheid om aan deze pedagogisch-didactische ontwikkeling te doen? Was dat niet aan het onderwijs zelf?

De heer **Henkens**: De overheid heeft volgens mij de taak om te zorgen dat dit type vernieuwingen, waarbij scholen nadrukkelijk de ruimte krijgen om eigen keuzes te maken, gefaciliteerd wordt. Voordat de vernieuwingen in de tweede fase werden uitgevoerd, hadden wij nog verplichte lessentabellen met aantallen uren die gegeven moesten worden in bepaalde leerjaren. Dat is eerst in de basisvorming op een andere leest geschoeid. Later voor de tweede fase is daar de studielast voor gevonden. Het studiehuis als zodanig is niet voorgeschreven. Er is wel aangegeven in de examenprogramma's dat er meer aandacht zou moeten zijn voor bepaalde vaardigheden. In die zin heeft de overheid die ook in wet- en regelgeving vastgelegd. Ik heb altijd gezegd: elke school kan haar eigen invulling daaraan geven, kan ook haar eigen

studiehuis, of beter nog ten minste twee studiehuisvormgevingen. Want de havist is een andere leerling dan de vwo'er en het heeft mij altijd verbaasd dat je binnen een en dezelfde school weinig onderscheid zag in de uitwerking van het concept tussen havo en vwo.

De heer **Zijlstra**: In hoeverre was die vrijheid er naar uw mening? Er kwamen profielwerkstukken, examenprogramma's werden aangepakt en de inspectie ging op activerend leren controleren. De stuurgroep die bezig was die verplichte profielen uit te rollen, was tegelijkertijd bezig in diezelfde gesprekken het studiehuis neer te zetten. Er waren voorlichtingsfilms, folders hoe het studiehuis eruit moest zien. In hoeverre was dat vrijblijvend?

De heer **Henkens**: Er waren folders en voorlichtingsfilms over hoe het studiehuis eruit zou kunnen zien. Er is misschien één fenomeen dat we niet hadden voordat het studiehuis werd ingevuld en dat was de keuzewerktijd. Als je kijkt hoe dat aspect van het studiehuis invulling heeft gekregen op de scholen, zie je daar zeer veel verschillende vormen van, zowel in omvang als in uitwerking. Er was misschien wel wat sterke drang en stimulans vanuit de stuurgroep, maar ik had niet het idee dat het zodanig was dat er maar één vorm van het studiehuis mogelijk zou zijn.

De heer **Van der Ham**: Even over de bestuurlijke gang van zaken. Bij de tweede fase werd er gekozen voor een constructie waarbij een extern procesmanagement verantwoordelijk was voor de voorbereiding en de implementatie op de scholen. Kunt u toelichten op welke wijze het projectmanagementteam zich verhiel ten opzichte van het ministerie?

De heer **Henkens**: Het wezenlijke was niet het verschil tussen het projectmanagement bij de tweede fase en de basisvorming. Het is goed om onderscheid te maken tussen de periode van de stuurgroep en het procesmanagement. De stuurgroep had nadrukkelijk tot taak mede te ontwikkelen en ideeën aan te dragen voor hoe die vernieuwing in de tweede fase eruit zou kunnen zien. Op het moment dat die vernieuwing als het ware vorm gekregen had in de wetgeving, kom je nadrukkelijker in de implementatiefase terecht van datgene wat de wetgever bepaald heeft dat er moet komen. Toen is de switch van stuurgroep profiel naar procesmanagement gemaakt. Het was een beetje raar, omdat we ook een procesmanagement basisvorming hadden, om voor het terrein van het voortgezet onderwijs twee gescheiden procesmanagements te hebben. Die zijn toen geïntegreerd.

De heer **Van der Ham**: We hebben vanochtend gesproken met twee vertegenwoordigers van de stuurgroep. Zij zeiden dat de stuurgroep veel onafhankelijker was dan de erfopvolger. Deelt u die analyse?

De heer **Henkens**: Dat klopt. Dat past ook bij de fase en past ook bij de taak en de opdracht die ze hadden. Als je moet ontwikkelen en ontwerpen, moet je meer ruimte hebben dan wanneer je je binnen de kaders van de wet bezig houdt met implementatie.



De heer **Van der Ham**: Hoe werd dat ervaren op het ministerie om zo'n stuurgroep te hebben die toch redelijk onafhankelijk was?

De heer **Henkens**: Dat was soms best lastig.

De heer **Van der Ham**: Kunt u daar een voorbeeld van noemen?

De heer **Henkens**: De stuurgroep heeft bijvoorbeeld met betrekking tot de faciliteiten die nodig zouden zijn voor de invoering van de tweede fase wel eens getallen en bedragen genoemd die op dat moment niet echt pasten binnen de financiële perspectieven die er waren.

De heer **Van der Ham**: Dan heeft u het over de begeleiding?

De heer **Henkens**: Bijvoorbeeld de begeleiding of de gelden die nodig waren voor bepaalde voorzieningen in gebouwen en inventaris.

De heer **Van der Ham**: Dan hebben we het bijvoorbeeld over die vier maal 90 mln. die er zouden moeten komen om het te implementeren?

De heer **Henkens**: Ja. Ik ken niet de precieze bedragen meer uit mijn hoofd. Maar daar ging het dan over. Dan was er natuurlijk altijd de discussie over de mogelijkheden, wat echt nodig was en in hoeverre je dan toch tot een bedrag kon komen dat niet leidde tot een onverantwoorde voortgang. Er waren ook andere verschillen, maar dat hoort bij zo'n ontwerp- en ontwikkelfase.

De heer **Van der Ham**: Denken de ambtenaren op een ministerie in zo'n geval niet dat die stuurgroep maar van alles vindt en mag vinden? U zegt dat het erbij hoort, maar ontstond er niet enige wrevel tussen zo'n stuurgroep en ambtenaren op het ministerie? Heeft u daar iets van gemerkt?

De heer **Henkens**: Wrevel vind ik een groot woord. Er is geen glans zonder wrijving, zeg ik wel eens. Er werden regelmatig stevige discussies gevoerd maar die hebben er niet toe geleid dat we niet tot het einde toe met elkaar goed door één deur konden en beiden stonden voor die invoering van de tweede fase havo/vwo.

De heer **Van der Ham**: Staatssecretaris Wallage zei dat zoiets externs ook nodig was om voldoende draagvlak te ontwikkelen voor zo'n onderwijsvernieuwing. Bent u het daarmee eens?

De heer **Henkens**: Dat hangt van de omvang van de operatie af en van de tijd waarin je zoiets neerzet. In die tijd heeft zo'n stuurgroep, zo'n extern procesmanagement zowel voor de basisvorming als voor de onderscheiden fase van de vernieuwing havo/vwo goed gewerkt.

De heer **Van der Ham**: Wij hoorden vanochtend dat het voor een aantal leden in die stuurgroep tot een kleine verrassing kwam dat de stuurgroep opeens werd omgevormd naar een PMVO, naar een procesmanagement. U zegt dat dit een logisch gevolg was. Maar begrijpt u die opmerking die we vanochtend hier hoorden van de twee dames?

De heer **Henkens**: Ja, die begrijp ik. Dat is wijsheid achteraf, misschien. Maar een groot project wordt meestal in verschillende fases opgedeeld. Dan is de projectleider voor de ontwerp- of ontwikkelingsfase niet altijd de meest geschikte persoon om het ook te implementeren, omdat daar andere competenties voor vereist zijn. Competenties die je in een creatieve fase nodig hebt, kun je niet meer in die zin ook gebruiken in de implementatiefase. Maar dat is wijsheid achteraf.

De heer **Van der Ham**: Zou je kunnen zeggen dat daarmee de indruk is gewekt dat, omdat de stuurgroep wat onafhankelijker en misschien ook wat kritischer was, de indruk is komen te ontstaan dat het werd afgebroken met die PMVO?

De heer **Henkens**: Dat die indruk is ontstaan bij anderen kan ik slecht wegnemen, maar het was in ieder geval niet de bedoeling.

De heer **Zijlstra**: Voordat de Kamer in 1997 akkoord ging met de tweede fase verscheen een aantal kritische rapporten. Er lag een inspectierapport, dat overigens na de behandeling pas tevoorschijn kwam en er was een rapport van prof. Imelman. Dat kwam überhaupt aan het begin niet te voorschijn, want dat bleef bij het PMVO hangen. Uiteindelijk kwam het via HP De Tijd toch naar voren. Welke reacties riep dat op bij uw departement en bij de staatssecretaris?

De heer **Henkens**: Ik moet dat even uit elkaar trekken, want deze rapporten zijn niet in dezelfde tijd tot stand gekomen. Dat inspectierapport speelde op dat moment geen rol. Wij konden het toentertijd ook niet plaatsen. Naar mijn idee was het een korte rapportage in het Onderwijsverslag over het jaar 1996 dat in 1997 verscheen en waarin stond dat met name in de experimenten die op veel scholen gebeurden, de wat zwakkere leerlingen wat meer problemen hadden met de manier waarop die scholen op dat moment aan de gang waren met die onderwijsvernieuwingen. Ze waren wat minder goed in het plannen en wat minder goed in het zelfstandig werken. Ik weet niet of, als dat in de discussie voorgeleggen had in de Tweede Kamer in juni, dat van dien aard en zwaarte was geweest dat het tot een andere afloop van het traject had geleid.

De heer **Van der Ham**: Er waren ook wat scholen die pilots deden. Gisteren hadden we hier de heer Cosijn, wiens school als enige school in de volle breedte meedeed aan zo'n pilot. Hij gaf aan dat in het overleg met het Cito, waar ook een vertegenwoordiger van het ministerie bij zat, diverse keren voorafgaand aan een wetgevingsoverleg is aangegeven dat het programma te overladen zou zijn. Dus u had signalen vanuit de onderwijsinspectie dat het problematisch was voor zwakke leerlingen en u had vanuit de pilot een signaal dat er sprake was van overladenheid. In hoeverre heeft dat bij het ministerie geleid tot overwegingen om te kijken of het programma van het studiehuis en de profielen wel goed in elkaar zat?

De heer **Henkens**: Wij hebben voortdurend discussie gehad over overladenheid van het programma.

De heer **Zijlstra**: Waar leidde dat toe?

De heer **Henkens**: Dat leidde tot bijstelling toen het wetgevingsproject ingevoerd.

De heer **Zijlstra**: Laten we even twee dingen scheiden, het gaat nu om voorafgaand aan de wetgeving.

De heer **Henkens**: Er was een proces ingericht om voor alle vakken tot nieuwe examenprogramma's te komen. Wij wisten uit ervaring dat groepen van vakdocenten de neiging hebben om te overvragen en optimistischer inschattingen te maken dan later in de praktijk zou blijken. Een aantal van mijn medewerkers had die ervaring uit het verleden. Wij hebben dus voortdurend degenen die deze programma's maakten, de stuurgroep, SLO, Cito, bevroegd over het feit of het geheel niet overladen was. Er zijn maar weinig medewerkers die het geheel overzien; degenen die van tevoren de examenprogramma's over de volle breedte, van voor tot achter doorgeploeterd hebben en ook een inschatting kunnen maken over de zwaarte van het geheel, kan je op de vingers van één hand tellen. Wij hebben die discussies wel gehad en het heeft er waarschijnlijk ook wel toe geleid dat er onderdelen in die try-out fase weggelaten zijn, maar we constateerden al in 1998 dat het toch te veel was, waarna een paar keer verlichtingsmaatregelen zijn genomen.

De heer **Zijlstra**: Daar komen we zo nog op. Zijn er in die discussies tegenstellingen geweest tussen de stuurgroep en departement waarin een vond dat het te overladen was en de ander niet?

De heer **Henkens**: Daar hebben we elkaar stevig op bevroegd. Als er een tegenstelling zou zijn geweest, hingen wij aan de kant van overladenheid en de stuurgroep naar de andere kant.

De heer **Zijlstra**: Vanochtend zaten hier twee leden van de stuurgroep en die zeiden, dat ze juist gewaarschuwd hadden voor die overladenheid. Sterker nog, zij adviseerden een studielast van 1500 uur en het ministerie wilde 1600 uur.

De heer **Henkens**: Dat is een ander verhaal. Dan heb je het over wat je mag verwachten van een leerling in een jaar. Er zijn ook onderzoeken van de inspectie geweest, dat de leerlingen ook 40 uur in de week maakten. Achteraf mag je vragen of je had mogen verwachten, dat leerlingen gedurende 40 weken 40 uur aan studielast besteedden. Maar dat was toen nadrukkelijk de bedoeling en de insteek.

De heer **Zijlstra**: Dus u, vanuit het departement, waarschuwde voor de overladenheid en de stuurgroep zat meer op de lijn van: het is een minder groot probleem?

De heer **Henkens**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Ten slotte nog even het rapport van Imelman?

De heer **Henkens**: Dat was naar mijn beleving later. Als ik het goed heb, is de opdracht tot het onderzoek begin 1997 verleend. Volgens mij bestond de stuurgroep toen nog, dus zal de opdracht wel gegeven zijn vanuit het procesmanagement basisvorming. Ik heb ook begrepen dat het onderzoek vooral ging over de basisvorming en de

kerndoelen basisonderwijs en dat daarin ook opmerkingen gemaakt zijn over de tweede fase. Wij hebben pas kennis genomen van het bestaan van dit onderzoek op het departement toen het artikel in HP De Tijd verscheen.

De heer **Zijlstra**: Heeft dat nog tot strubbelingen geleid richting het PMVO omdat ze dat achter hadden gehouden?

De heer **Henkens**: Niet anders dan dat de staatssecretaris het PMVO heeft gevraagd en laten uitleggen hoe dat precies in elkaar zat. Daar heeft ze de Kamer toen over geïnformeerd en dat was het.

De heer **Van der Ham**: In 1998 ging de tweede fase van start op een klein groepje scholen en in 1999 volgde de rest. De scholen stonden aanvankelijk helmaal niet zo negatief tegenover de tweede fase en het studiehuis en toch regende het na een tijdje klachten. Deze klachten zijn ook al eerder in dit gesprek ter sprake gekomen, namelijk de overladenheid, voor een deel ook de versnippering van het programma, scholen kampten met roosterproblemen en docenten hadden moeite met hun nieuwe didactische rol. In 1993 is door de "wegbereiders" Markensteyn en Visser 't Hooft een rapport gemaakt, waarin zij een aantal randvoorwaarden voor een deugdelijke invoering beschreven. In dit rapport werd bijvoorbeeld gezegd dat er extra middelen nodig waren en dat men de tijd moest nemen. In hoeverre heeft dat rapport bij de invoering wat u betreft een rol gespeeld?

De heer **Henkens**: Eigenlijk kun je zeggen dat het rapport van de heer Markensteyn en mevrouw Visser 't Hooft de opmaat naar de stuurgroep was. De stuurgroep heeft naast de ontwerp- en ontwikkeltaak ook verschillende experimenten op deelgebieden kunnen doen. Zij hebben ook wensen geuit met betrekking tot de facilitering. Dus dat wat daarin staat, heeft nadrukkelijk een rol gespeeld. Als je vraagt of het ook een rol heeft gespeeld bij het besluit tot invoering in 1998, dan denk ik dat op dat moment dat document niet ter tafel lag.

De heer **Van der Ham**: Dat was alweer te oud geworden?

De heer **Henkens**: Ja, daarna had je weer alle mogelijke andere ontwikkelingen doorgemaakt. Je had ook faciliteiten getroffen, er waren ook resultaten van experimenten, er was overleg gevoerd met het onderwijsveld en er was gekeken naar het draagvlak voor het studiehuis en de profielen in het veld.

De heer **Van der Ham**: Vond u dat bijvoorbeeld de scholen voldoende voorbereid waren op de tweede fase? Klopte het dat 80% van de scholen klaar was? Kon u dat staven op het ministerie?

De heer **Henkens**: Ik kan dat getal nog steeds niet thuisbrengen. Ik weet niet waar dat vandaan komt. Wij hadden op het ministerie geen zodanig hard bewijsmateriaal dat wij konden zeggen, dat het in 1998 niet kan.

De heer **Zijlstra**: Ik wil nog even van gedachten wisselen over de decemberstaking 1999. De leerlingen kwamen in opstand, want het pakket was te zwaar. Kunt u aangeven wat op dat moment de opvatting was van het procesmanagement over de door de staatssecretaris voorge-

legde verlichtingen? Wat was de mening van het ministerie? Laat ik het concretiseren: wilde u ingrijpen als ministerie?

De heer **Henkens**: Ja, maar wij waren niet de enigen volgens mij. Er waren signalen in oktober/november over overladenheid, niet in de laatste plaats door de acties via internet van de leerlingen die aangaven dat er toch een serieus probleem was. Toen heeft de staatssecretaris aan het PMVO en aan de inspectie gevraagd of zij beide snel met een rapportage konden komen over wat er nu precies waar is en wat de oorzaken zijn van die overladenheid. Het PMVO en de inspectie hebben inderdaad een overladenheid geconstateerd, die vooral te maken had met het feit dat een aantal van die scholen die in 1999 begonnen zijn, niet goed voorbereid waren. Er was dus geen sprake van structurele overladenheid. Die was het jaar daarvoor aangepakt. Maar het was nodig om iets te doen. Ze hebben toen beide in hun rapportages maatregelen aangedragen voor die verlichting. Die waren voor een deel hetzelfde en voor een deel anders. Wij hebben toen ambtelijk de staatssecretaris geadviseerd om inderdaad maatregelen te nemen en we hebben toen een mix samengesteld uit beide rapporten, waarbij een belangrijke insteek was: A. verlichting en B. geef scholen keuzemogelijkheden om te kiezen welke maatregelen ze nemen.

De heer **Zijlstra**: Heeft u nog beschikking over dat rapport van het PMVO waar dat in staat? Vanochtend hoorden wij – wederom – exact het tegenovergestelde geluid toen er gezegd was, dat zij helemaal niet voor die verlichtingsmaatregelen waren. Zij wilden juist doorgaan.

De heer **Henkens**: Ik heb het rapport niet, maar u heeft het. Het is per brief van 14 december 1999 samen met het rapport van de inspectie aan de Kamer gestuurd. Ik heb geprobeerd om het te googlen, om het te vinden maar ik heb wel de brief van de staatssecretaris gevonden waar ook verwezen wordt naar “in aansluiting op de rapporten van het PMVO en de inspectie”. Maar er staat een sterretje bij, dat het ter inzage ligt bij de griffie.

De heer **Zijlstra**: Ja, dat was ons ook opgevallen. Maar u heeft het in ieder geval niet meer.

De heer **Henkens**: Nee, maar het zal ongetwijfeld op het departement zijn.

De heer **Zijlstra**: Het is gewoon heel helder. U zegt, dat het ingrijpen van de staatssecretaris was gebaseerd op een gecombineerd advies van het PMVO en het departement.

De heer **Henkens**: Het was geen gecombineerd advies. Het waren twee adviezen die wij combineerden waren.

De heer **Zijlstra**: En die waren qua lijn redelijk eensluidend?

De heer **Henkens**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Kunt u dan nog ten slotte aangeven hoe dat binnen uw ministerie is gegaan? Was daar discussie over? Wie heeft binnen het ministerie de knoop doorgehakt over deze maatregel?

De heer **Henkens**: Wie zou dat anders kunnen zijn dan de staatssecretaris! Maar de staatssecretaris heeft dat gedaan op ambtelijk advies en ik was verantwoordelijk voor dat ambtelijk advies.

De heer **Zijlstra**: Was daar binnen uw afdeling eensgezindheid over?

De heer **Henkens**: Daar hebben we stevige discussies over gehad binnen de afdeling.

De heer **Zijlstra**: Dat mag ik interpreteren als een nee?

De heer **Henkens**: Daar was geen eensgezindheid over, nee.

De heer **Van Bochove**: We gaan een stap terug, maar dat is misschien ook weer een stap vooruit, want ik wilde het over 2002 hebben, waarin de Taakgroep basisvorming wordt ingesteld. Kunt u iets vertellen over de werkwijze en het advies van deze taakgroep?

De heer **Henkens**: Toen was ik er niet meer. Ik heb wel de eerste voorbereidingen daarvan meegemaakt. Op basis van het evaluatierapport van de inspectie is er een wetsvoorstel ingediend, waarin werd aangegeven welke korte-termijnmaatregelen getroffen zouden moeten worden. Ook is aangegeven dat er wat meer structureel gekeken zou worden hoe in lijn met het advies van de inspectie de basisvorming anders ingericht zou kunnen worden. In de beleidsnota van de staatssecretaris aan de Kamer is toen aangekondigd dat daarvoor een commissie zou worden ingesteld. Dat is later de taakgroep geworden. Ik heb nog wel bemoeienis gehad met het aantrekken van de voorzitter van de taakgroep, de heer Meyerink.

De heer **Van Bochove**: Maar u bent niet geïnformeerd over de werkwijze en het advies van die taakgroep?

De heer **Henkens**: Niet anders dan dat ik daar kennis van heb genomen. Daar had ik toen geen verantwoordelijkheid meer voor en ik was er ook niet meer bij betrokken.

De heer **Van Bochove**: Als ik u vraag hoe het nu met de ontwikkeling van die vier scenario's waar ze mee kwamen, moet u ook zeggen dat u daar onvoldoende van op de hoogte bent?

De heer **Henkens**: Inhoudelijk ben ik er onvoldoende van op de hoogte. Ik weet wel dat het natuurlijk in lijn lag met het feit dat scholen steeds meer zelf hun onderwijsconcepten zouden moeten invullen. Ik heb begrepen, dat de taakgroep een viertal scenario's heeft ontwikkeld, waarvan het eerste scenario heel dicht bleef bij de situatie die in de meeste scholen gangbaar was en het vierde scenario misschien het wenkend perspectief was dat op termijn of misschien wel nooit door een aantal scholen bereikt zou worden.

De heer **Van Bochove**: Als ik nu een beroep doe op uw lange ervaring, zowel als directeur voortgezet onderwijs en nu als hoofdinspecteur, ziet u dan de aanbeveling met vier scenario's waaruit scholen kunnen kiezen als een werkwijze voor onderwijsvernieuwingen/aanpassingen in de toekomst? Is het een mogelijkheid om het op zo'n manier te doen?

De heer **Henkens**: Ik weet niet of je dat met vier scenario's zou moeten doen. Het past natuurlijk bij het beleid waarin je scholen binnen ruimere kaders dan we in de jaren 90 gehanteerd hebben hun eigen invulling van die wettelijke opdracht laat geven. Het zijn nu vier scenario's, maar zou je ze invullen dan zou je er misschien wel 40 aantreffen binnen scholen. Je zou je namelijk ook kunnen voorstellen dat het afhankelijk wordt gesteld van de vakgebieden of van de opstelling van de teams van docenten, omdat die ook niet binnen een school allemaal op dezelfde manier in hetzelfde stramien zullen werken. Dan praat ik nog maar niet over de leerlingen aan de vmbo-kant of leerlingen aan de havo-vwo-kant.

De heer **Bosma**: Het vmbo is een van de grote ontwikkelingen dat u op het ministerie zat. Het behelsde onder andere het vbo, het voorbereidend beroepsonderwijs. De heer Van Veen heeft in 1994 een rapport geschreven, dat de eerste concrete bouwsteen geweest van het vmbo. Maar het vbo bestond nog maar heel kort; dat dateert van 1992. Wat was er zo slecht aan dat vbo dat het in 1994 alweer veranderd moest worden?

De heer **Henkens**: Het vbo was in de eerste plaats een andere naamgeving om te proberen het imago van het lager beroepsonderwijs te veranderen. De enige actie die naar mijn beleving in de beginjaren negentig verder is ondernomen, is dat zo snel mogelijk gekeken is welke veranderingen in de examenprogramma's voor mavo en vbo nodig waren om de aansluiting op de basisvorming zo goed mogelijk te maken. Er was een aantal verdere problemen in het mavo en het voorbereidend beroepsonderwijs waardoor de staatssecretaris wilde dat een commissie daar eens wat fundamenteeler naar zou kijken. Die problemen hadden onder andere te maken met het feit dat de basisvorming wel ingevoerd was voor de 12- tot 15-jarigen die onder de wet op het voortgezet onderwijs vielen, maar niet voor het speciaal voortgezet onderwijs. Dat viel onder de Interimwet Isovso en ook onder een andere directie, de directie primair onderwijs, terwijl een deel van de leerlingenpopulatie in het svo en in het voortgezet onderwijs, met name in het individueel voorbereidend beroepsonderwijs, vergelijkbaar was. Die commissie-Van Veen is toen met de gedachte gekomen van de leerwegen. Dat is er naar mijn beleving niet ingestoken. Daar is de commissie zelf mee gekomen.

De heer **Bosma**: Een van de grote veranderingen van het vmbo is de integratie van zorgleerlingen. Ik heb dat rapport van de commissie-Van Veen voor me en daarin wordt geschreven over het voorgenomen beleid om het vso onder te brengen in het regulier voortgezet onderwijs. In 1994 was er blijkbaar al sprake van een voorgenomen beleid – zoals de commissie het formuleert – om over te gaan tot integratie. Maar wij hebben dat in de stukken nauwelijks kunnen terugvinden. Waar kwam dat idee vandaan, waar werd het vastgelegd en waar lag de cesuur om de zorgleerlingen te integreren?

De heer **Henkens**: Ik denk dat daarachter schuil gaat wat ik net zei, namelijk dat de kerndoelen niet golden voor het speciaal voortgezet onderwijs. Wij hebben in die jaren een beleidsnota gemaakt – het was ten tijde van Wallage, dus het moet ergens in 1993 geweest zijn – die ook naar de Kamer gestuurd is en als ik mij goed herinner, heette deze nota De breedte van de basisvorming. Deze nota ging met

name over die zorgleerlingen, zowel in het voortgezet onderwijs alsook in het speciaal voortgezet onderwijs. Ik denk dat dat geïnterpreteerd is als de integratie van het speciaal voortgezet onderwijs in het reguliere voortgezet onderwijs. Het is geen structuurdiscussie; die hadden we op dat moment beslist niet. Wel was het een inhoudelijke discussie over de vraag waarom die groep leerlingen niet ook de kerndoelen van de basisvorming in het programma zou krijgen.

De heer **Bosma**: Heeft u de opdracht gegeven aan de heer Van Veen?

De heer **Henkens**: Dat heeft staatssecretaris Wallage gedaan.

De heer **Bosma**: Ja, op papier, maar ook in persoon? Heeft u nog gesproken met de heer Van Veen of met zijn commissie?

De heer **Henkens**: Ik zal ongetwijfeld bij het overleg geweest zijn van de staatssecretaris met de heer Van Veen, maar bij mijn weten heeft de staatssecretaris zelf de heer Van Veen benaderd en gevraagd of hij deze commissie wilde trekken. We hebben natuurlijk vervolgens de taakopdracht uitgewerkt en er zal een instellingsbeschikking gemaakt zijn, enz.

De heer **Bosma**: Wij vonden een krantenartikel terug uit oktober 1993, dus niet zo gek ver daarvoor. Daarin stond dat minister Ritzen een samengaan mavo en vbo niet bespreekbaar achtte. Een paar maanden daarna gaat Van Veen aan de gang. Wat is er in die tussentijd gebeurd?

De heer **Henkens**: Dat heb je soms met commissies die onafhankelijk aan het werk gaan, die komen op eigen ideeën. Ik weet niet wat de aanleiding voor de heer Ritzen was om die uitspraak te doen. Ik weet wel dat wij best verrast waren toen de commissie-Van Veen kwam met de leerwegen en ook met een vijfde leerweg, de individuele leerweg.

De heer **Bosma**: De integratie van die zorgleerlingen is ook achteraf een belangrijk issue geweest. Wat was de belangrijkste reden daarvan?

De heer **Henkens**: De belangrijkste reden was naar mijn mening dat staatssecretaris Netelenbos, die een paar bezoeken had afgelegd bij lom- en mlk-scholen – scholen voor leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden en moeilijk lerende kinderen – en daar gezien had dat weliswaar het pedagogisch klimaat prima op orde was en dat er prima voor de leerlingen werd gezorgd, maar dat er toch wel erg weinig onderwijs werd gegeven. Dat heeft haar er volgens mij toe gebracht om ook in het voortgezet onderwijs ervoor te zorgen dat zij geïntegreerd werden, met name de lom-voorzieningen, met de scholen voor regulier voortgezet onderwijs.

De heer **Bosma**: Speelde financiering daar ook een rol in?

De heer **Henkens**: Financiering speelde daar op zich een rol in, in die zin dat de steeds groeiende aantallen leerlingen die een beroep deden op extra zorg ook tot financiële problemen leidden. Dat was ook een probleem waar wij mee zaten. De heer Wallage had dat via Weer

samen naar school getackeld voor het basisonderwijs, maar hij had het vraagstuk voor het voortgezet onderwijs nog wat voor zich uitgeschoven. Daar waren ook extra middelen in het regeerakkoord voor en die zijn in belangrijke mate naar Weer samen naar school gegaan, zodat we in het voortgezet onderwijs met een financieel probleem zaten en nog geen beleidsmatige oplossing hadden.

De heer **Bosma**: Kunt u uitleggen waarom integratie goedkoper is dan segregatie wat betreft zorgleerlingen?

De heer **Henkens**: Ik weet niet of integratie op zich goedkoper is. Wij wilden wel kijken welke beheersingsmaatregelen er mogelijk waren. Ook zonder dat je geïntegreerd had, had je beheersingsmaatregelen moeten nemen. Beheersing was dus niet de drijfveer was voor integratie. De drijfveer voor integratie was ervoor te zorgen dat ook die groep leerlingen adequaat en goed onderwijs krijgt. Vervolgens hebben we gekeken hoe je dan tot indicatiestelling komt. Want die moet anders als je het, zoals nu, vormgeeft met leerwegondersteunend onderwijs. Toen hebben we die indicatiestelling ook getracht te benutten om de zorg te beheersen. Maar het heeft ertoe geleid – dat zie je ook in het basisonderwijs – dat enerzijds een beheersing is opgetreden en anderzijds via een indicatiestelling naar het speciaal onderwijs daar een groei heeft plaatsgevonden. Of je die een-op-een aan elkaar mag relateren en wijten, is wat te kort door de bocht maar je constateert het wel.

De heer **Bosma**: Hoe stond de wereld van vso-lom tegenover die integratie?

De heer **Henkens**: De wereld van vso-lom, met name het werkverband daarvan, stond niet positief tegenover deze integratie. Daar is ook uitvoerig mee gesproken. Ze maakten ook deel uit van het zogenaamde technisch overleg dat wij hadden. Dat is ook regelmatig in die discussies aan de orde geweest, niet alleen met het veld maar ook met de Tweede Kamer. De bestuursorganisaties hebben zich ook sterk gemaakt om ervoor te zorgen dat de vso-lomscholen die niet meer als zelfstandige onderwijsvoorzieningen konden doorgaan, uiteindelijk toch ondergebracht konden worden bij scholen voor voortgezet onderwijs. Maar het vso-lom stond er niet positief tegenover.

De heer **Bosma**: Waarom slaagden zij er niet in om het beleid veranderd te krijgen in hun richting?

De heer **Henkens**: Omdat er, denk ik, voldoende argumenten tegen waren. Er waren vso-lomvoorzieningen die uitstekend werk deden, waar het merendeel van de leerlingen ook een mavo-diploma haalde, in kleine groepen. Maar er waren ook voorzieningen – met name de sovso-scholen – waar vaak maar twee klassen aan verbonden waren en die leerlingen na twee jaar schakelden naar het voortgezet onderwijs. Daar was nogal wat uitstroom, dat gaf toch allemaal problemen. Waar we met het vso-lom met name lang over hebben gediscussieerd – en dat heeft uiteindelijk ook geleid tot maatregelen – is de groep leerlingen die leer- en opvoedingsmoeilijkheden hebben maar met name als gevolg van sociaal-emotionele problematiek. Die was en is lastig te vangen in de criteria die gehanteerd zijn bij de indicatiestelling, waar

intelligentiequotiënt en leerachterstand een belangrijke rol in spelen. Dat heeft er uiteindelijk ook toe geleid dat naast de harde landelijke criteria, die gehanteerd worden door de regionale verwijzingscommissies, besloten is om in de zogenaamde samenwerkingsverbanden een eigen budgettaire ruimte te creëren, zodat scholen zelf nog ruimte hebben om de leerlingen, die misschien net wel of net niet een indicatiestelling krijgen, toch nog uit dat budget de zorg te geven, die het samenwerkingsverband vindt dat die leerlingen zouden moeten hebben.

De heer **Bosma**: Extra budgettaire ruimte betekent meer geld. Maar het geld kwam uiteindelijk op de grote hoop van de lumpsum, dus er was geen garantie dat het geld ook bij de zorgleerlingen terecht kwam. Is er wel eens overwogen om dat geld te oormerken speciaal voor zorgleerlingen dan wel zorgvoorzieningen?

De heer **Henkens**: Wij zullen daar ongetwijfeld over gediscussieerd hebben, maar uiteindelijk is er niet voor gekozen omdat het niet echt paste in de filosofie die er toen was met betrekking de ruimte die het veld zou moeten krijgen. Wij waren ook voornemens – dat is ook gebeurd – om de ontwikkelingen te blijven monitoren. De verantwoordelijkheid voor die leerlingen ligt nadrukkelijk bij de school waar de leerlingen staan ingeschreven. En wij vertrouwden er wat dat betreft ook op dat de scholen die zorg aan die leerlingen geven die dat nodig hebben en dat oormerken op zich daar geen extra bijdrage aan zal geven.

De heer **Bosma**: Op welke manier werd er gemonitord dat dat vertrouwen ook terecht was?

De heer **Henkens**: Dat was voor een deel ook weer na mijn periode. Maar ik weet dat het SCO-Kohnstamm Instituut in opdracht van het departement een jaarlijkse monitor uitgebracht over hoe het precies zat met die zorgen en indicatiestelling. Er is twee of drie jaar geleden een onderzoek gedaan naar het zogenaamde zorgbudget. Dat was het budget in de samenwerkingsverbanden dat ik net bedoelde.

De heer **Bosma**: Ik kijk even naar de wet zelf, in het bijzonder naar de memorie van toelichting: "Uitgangspunten bij de invoering van de leerwegen is dat het mavo en vbo, zoals geregeld in de wet voortgezet onderwijs, als scholen blijven gehandhaafd, maar tegelijkertijd en vooral worden gezien als voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs". Dat klinkt een beetje als vlees noch vis, als een compromis. Wat werd er nu eigenlijk precies geïmplementeerd?

De heer **Henkens**: De leerwegen binnen de bestaande structuur. Het merendeel van de leerlingen in het vbo en de mavo gaat naar het middelbaar beroepsonderwijs of verlaat - maar dat vinden wij niet wenselijk – het onderwijssysteem. Van de mavo-leerlingen stroomde in de jaren tachtig zo'n 20% door naar de havo. Dat zakte halverwege of eind jaren negentig terug tot onder de 5%. Dat zit nu weer boven de 12%. Maar dat laat onverlet dat het merendeel van de leerlingen doorgaat in het middelbaar beroepsonderwijs. Primair is er dus ook naar gekeken bij de vormgeving van de leerwegen, hoe de aansluiting met het middelbaar beroepsonderwijs zo optimaal mogelijk kan plaatsvinden, zonder dat daarbij

ten principale de opstroom van de theoretische leerweg en de gemengde leerweg naar de havo onmogelijk werd. Maar gezien de profielen van de havo moet je dan wel bij je keuze van de vakken in de gemengde en de theoretische leerweg rekening houden met het feit dat je naar 4-havo wilt.

De heer **Bosma**: Er wordt vaak gesproken over een tweedeling in het voortgezet onderwijs. Aan de ene kant het vmbo en aan de andere kant havo/vwo. Ondersteunt u dat beeld?

De heer **Henkens**: Die tweedeling is er wel in een aantal situaties, maar niet over de volle breedte. Het was de bedoeling van het beleid dat mavo en vbo zoveel mogelijk in dezelfde vestiging ondergebracht zouden worden. Maar je ziet daar waar mavo/havo/vwo vestigingen zijn dat er een stevige concurrentie is in de lokale onderwijssituatie, dat een aantal scholen zich niet vrij voelen om de mavo aan hun vbo te koppelen in dezelfde vestiging omdat ouders dan andere keuzes maken. Daar zou je kunnen zeggen, dat er op die plekken een tweedeling is tussen havo/vwo aan de ene kant en vmbo aan de andere kant. Wat je ook constateert is dat daar, waar in de jaren tachtig en begin jaren negentig scholengemeenschappen een ongedeelde, heterogene brugklas hadden, dit in de jaren negentig sterk is teruggelopen. Het zijn bijna overal dakpanklassen zijn geworden. Een heterogene brugklas zul je nu nog nauwelijks aantreffen.

De heer **Bosma**: Het was ook een bijwerking van die wet dat de mavo gewoon bleef, ook als naam. Welke invloed had dat op het welslagen van het vmbo?

De heer **Henkens**: Het was er niet bevorderlijk voor. Het staafde natuurlijk ook die scholen die de keuze maakten en die de wet hun ook bood, om als afzonderlijke mavo in stand te blijven. Het leverde binnen scholen en binnen besturen die wel kozen voor vmbo – dus voor de vier leerwegen in een vestiging – stevige discussies op, omdat er altijd wel een deel van de docenten of een deel van de populatie daar niet zo voor was.

De heer **Bosma**: Waarom is er dan überhaupt voor gekozen om die mavo, ook als naam, te laten voortbestaan?

De heer **Henkens**: Omdat er noch in het veld, noch in de politiek op dat moment draagvlak was om het af te schaffen.

De heer **Bosma**: Wel op het ministerie?

De heer **Henkens**: Dat weet ik niet meer. Ik denk dat wij er wel op gewezen hebben, dat er in de geest van de wet alleen maar ongedeelde vmbo-voorzieningen zouden moeten zijn maar je moest ook constateren dat er zoveel mavo/havo/vwo-scholen waren en zo weinig vbo-voorzieningen, dat het zonder een echt gigantische structuuroperatie van schoolvoorzieningen niet doenlijk was om te zeggen dat je altijd ongedeelde vmbo had.

De heer **Bosma**: We hebben al eerder gesproken over de rol van projectmanagement, implementatiemanagers. Hoe zat het met de rol van de implementatiemanager bij

het vmbo? Had hij een brede opdracht of zat hij veel strakker aan de lijn?

De heer **Henkens**: De implementatiemanager vmbo had een ambtelijke status. Hij werkte vanuit de directie voortgezet onderwijs, dus onder mijn verantwoordelijkheid en in nauwe samenwerking met de staatssecretaris. Hij had een brede opdracht om de vmbo-wet zo goed mogelijk te implementeren. Hij had daarvoor voor een deel mensen van het voormalig procesmanagement voortgezet onderwijs die buiten het departement zaten en die hij aanstuurde.

De heer **Bosma**: Wat moest hij precies doen? Moet hij zorgen dat scholen gingen fuseren of dat ze alleen maar een ander naambordje ophingen?

De heer **Henkens**: Nee, hij was niet verantwoordelijk voor het fusieproces. We hebben het ook helemaal niet gestimuleerd om mavo's en vbo's te fuseren. Wij hadden twee zaken die met fusies van scholen te maken hadden. Om de wetgevingsoperatie succesvol te kunnen laten zijn, met name om het go, no go-besluit van 2002 met betrekking tot de zorgstructuur te kunnen nemen, was het noodzakelijk dat de lom-voorzieningen ondergebracht waren bij de overige vo-voorzieningen. Hij was er verantwoordelijk voor dat de maatregelen, die met name via de besturenorganisaties liepen, dat resultaat hadden. Ten tweede, hadden wij te veel en te kleine afdelingen in het voorbereidend beroepsonderwijs. We hadden stimuleringsmaatregelen, onder andere de intersectorale programma's om ervoor te zorgen dat scholen op basis van vrijwilligheid hun aantallen afdelingen verminderden, zodat het aantal leerlingen dat gebruikmaakte van een bepaald onderwijsprogramma in die beroepsvakken toenam. Dat was namelijk veel te duur voor een aantal scholen gezien de kleine aantallen leerlingen. Daar keken wij dus wel naar maar niet echt gericht naar fusies, niet in die fase.

De heer **Bosma**: Welk mandaat had hij? Wat kon hij tegen de scholen zeggen?

De heer **Henkens**: Hij sprak namens de staatssecretaris, dus hij kon geen andere dingen zeggen dan die zij ook voor haar rekening zou willen nemen. Naar mijn idee was er geen sprake van dat dit tot dwingende zaken leidde. Het was wel in de tijd dat er wat meer budgetten waren en hij heeft heel veel projecten geëntameerd, onder andere ook met bedrijfstukken bij scholen.

De heer **Bosma**: Van het vmbo gaat nu 16% van alle leerlingen die hun diploma halen door naar de havo. Is dat veel of is dat weinig? Er wordt gesproken over een tweedeling. Zou die 16% veel groter moeten zijn of zou dat reden voor tevredenheid moeten zijn?

De heer **Henkens**: Ik weet niet of het reden tot tevredenheid moet zijn. Het is in ieder geval verdrievoudigd in tien jaar. Het ligt evenwel altijd nog onder het percentage van de jaren tachtig. Maar in de jaren tachtig hadden we een heel sterk categoriaal systeem; toen was het ook lastig als je in de categorale mavo zat om na één jaar te besluiten om naar de havo te gaan die in een ander deel van de stad ligt. Nu is het veel meer dat je vaak in dezelfde onderwijsvoorziening zit. Je ziet ook in die onderbouw

een veel grotere beweeglijkheid, zowel opstroom als afstroom. We hebben het afgelopen jaar daarover als inspectie een rapport uitgebracht. Het is ook gemakkelijker omdat het determinatieproces binnen eenzelfde onderwijsvoorziening natuurlijk toch anders verloopt dan wanneer je via het determinatieproces een leerling naar een andere voorziening moet verwijzen, of dat nu naar de havo of naar de kaderberoepsgerichte leerweg is vanuit de categorale mavo. Ik heb het persoonlijk altijd erg jammer gevonden dat ook in de regelgeving met betrekking tot de opstroommogelijkheden naar de havo de gemengde en de theoretische leerweg niet op één noemer geplaatst zijn. Naar mijn idee zou dat emanciperend zijn voor het beroepsgerichte vak. De staatssecretaris heeft in de Kamer ook wel eens uitgesproken dat het toch slecht uit te leggen was waarom je met elektrotechniek als zesde vak niet naar de havo kon en met tekenen wel. Daarmee wil ik niets ten nadele van tekenen zeggen.

De heer **Bosma**: Als we even terugkijken op de operatie: een belangrijke reden voor de vorming van het vmbo was het imago. Het imago van het voorbereidend beroepsonderwijs was niet goed. Maar als je nu kijkt naar het vmbo moet je toch vaststellen dat het vmbo ook een slecht imago heeft. Is het dat allemaal wel waard geweest?

De heer **Henkens**: Het imago van het vmbo wordt in heel belangrijke mate, misschien wel in een te belangrijke mate, bepaald door het beeld vanuit de grote steden. Dat heeft weer te maken met het feit dat het merendeel van de vmbo-vestigingen in de grote steden gekleurd is. Als je buiten de grote steden kijkt, krijg je ook heel andere verhalen over het vmbo. Dus het is een beetje triest dat ook de opmerkingen over "het afvalputje", enz. de beeldvorming van het vmbo zijn gaan bepalen. Dat doet het vmbo naar mijn idee geen recht. Als je kijkt naar het elan waarmee heel veel docenten in het vmbo bezig zijn met het vormgeven van dat vmbo, zie je dat dit een veel groter elan is dan in de basisvorming of het studiehuis aanwezig is geweest. Het is ook echt een inhoudelijke vernieuwing.

De heer **Bosma**: Geldt dat ook voor de integratie van zorgleerlingen? Bent u daar even positief over achteraf?

De heer **Henkens**: Nee, ik denk dat de integratie van zorgleerlingen beter had gekund. We hebben ons er toch wat op verkeken, ook op het feit dat het lang niet op alle plekken even kleinschalig is vormgegeven. Ik denk ook dat in de deskundigheid van de docenten een grotere slag gemaakt had kunnen worden, om die deskundigheid van het vso-lom te behouden en te verbreden binnen het voortgezet onderwijs.

De **voorzitter**: Daarmee zijn we gekomen aan het einde van dit gesprek. Hartelijk dank voor deze tour d'horizon!





# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 22 november 2007

**Gesproken wordt met de heer drs. R. van de Kraats, mevrouw drs. M. Bodde-Alderlieste, de heer J.G.M. Palings en mevrouw J.M. Hommel-Rozendaal**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD). Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier) en mevrouw Maarleveld (informatiespecialist).

De **voorzitter**: Dames en heren, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwing. U bent hier als vertegenwoordigers van of een vakvereniging of van het Platform Vakverenigingen Voortgezet Onderwijs. U moet dat dadelijk zelf nog maar even toelichten, ook voor de mensen die thuis dit gesprek volgen. Het platform is in 1991 opgericht als overkoepelende vereniging van 25 vakinhoudelijke verenigingen van docenten in het voortgezet onderwijs. De commissie wil graag met u spreken over de betrokkenheid van docenten bij de vernieuwingen die wij bestuderen en de rol van de vakverenigingen daarbij. Misschien kunt u zich eerst even voorstellen en vertellen welke vakvereniging of welk platform u vertegenwoordigt. Dan begin ik bij de heer Palings.

De heer **Palings**: Mijn naam is Hans Palings en ik vertegenwoordig het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap, het KNAG.

Mevrouw **Hommel**: Ik ben Jeanet Hommel en ik ben bestuurslid van de VECON, de Vereniging van leraren in de economisch/maatschappelijke vakken. Dat zijn in de bovenbouw van havo en vwo economie en m&o.

Mevrouw **Bodde**: Mijn naam is Marianne Bodde, ik ben voorzitter van Levende Talen, dat is een federatie van 13 vakverenigingen van talendocenten.

De heer **Van de Kraats**: Ik ben René van de Kraats, voorzitter van het platform van al die vakverenigingen. Voordat ik voorzitter was, was ik acht jaar lang voorzitter van de sectie Nederlands binnen de club van Marian.

De **voorzitter**: Hartelijk dank. Wij spreken donderdag 27 november nog vier vertegenwoordigers van vakverenigingen, wiskunde, bèta, geschiedenis en de heer Gast, tegenwoordig adviseur van uw bestuur. Misschien wist u dat al, maar nu weet ook de buitenwereld die meekijkt dat.

Uw platform is een overkoepelende organisatie van een grote reeks van vakverenigingen. Bij veel onderwijsvernieuwingen zijn ook de belangen van de specifieke vakken in het geding. Inhoud, duur, plaats, verplicht, niet-verplicht, centraal examen, niet-centraal examen. Wij kunnen ons voorstellen dat soms de belangen van de vakverenigingen binnen het platform kunnen botsen of dat er wrijving tussen kan zijn; de ambitie van de een kan de ambitie van de ander in de weg staan, bijvoorbeeld bij de verdeling van het aantal uren dat beschikbaar is. Kunt u toelichten hoe dat in zijn werk gaat binnen het platform, in kwesties waarin er sprake is van conflicterende belangen?

De heer **Van de Kraats**: Het platform is vijftien geleden opgericht als spreekbuis van de vakverenigingen voor vakverenigingsoverstijgende zaken. Zodra er dus sprake is van een vakspecifiek probleem, laat het platform het over aan de betrokken vakvereniging die mogelijk met een actiegroep te maken heeft maar het dan zelf met die actiegroep regelt. Daar bemoeien wij ons als platform niet mee.

De **voorzitter**: Maken ze onderscheid tussen vakorganisaties en actiegroepen? Vakorganisaties zijn geen actiegroepen, even voor de duidelijkheid?

De heer **Van de Kraats**: Nee, het is heel goed denkbaar dat er binnen een vakvereniging een actiegroep ontstaat, maar er zijn ook vakverenigingen geweest die een actiegroep buiten hun organisatie hadden.

De **voorzitter**: Ja, wij hebben inmiddels gesproken met groepen als de Boze Bèta's en De Heelmeesters; hoe was dan de verhouding tussen de vakvereniging en de actiegroep?

Mevrouw **Bodde**: De actiegroep is vaak een kleinere groep dan een vakvereniging met een paar duizend leden. De Heelmeesters zijn bijvoorbeeld opgericht omdat het met de tweede moderne taal in het voortgezet onderwijs niet zo goed ging, met Frans en Duits. Levende Talen is

een democratische vereniging; we hebben statuten en algemene ledenvergaderingen en we hebben een structuur waaraan je je als voorzitter moet houden. Dat is soms wel lastig want het zijn dertien verschillende clubs, maar dat willen we altijd wel heel duidelijk voor het voetlicht brengen. Echter, omdat het toch gaat om de belangen van het vak of de belangen van de talen-docenten, zijn we wel nader tot elkaar gekomen. Ook in de voorbereiding van deze hoorzitting en die van de vorige hebben we contact met De Heelmeesters opgenomen, die overigens vaak ook lid zijn van Levende Talen.

De **voorzitter**: Nu zegt uw naam het al, u zet zich in voor de belangen van het vak, maar u heeft ook gemeenschappelijke belangen, de belangen van de vakdocent.

Mevrouw **Bodde**: Juist!

De **voorzitter**: In discussies over onderwijsvernieuwing is het een vaak terugkerende stelling dat de docent – al dan niet een vakdocent – zo'n ondergeschikte rol in beleidsvorming en besluitvorming heeft en onvoldoende wordt gehoord. Kunt u reageren op die stelling?

Mevrouw **Bodde**: Ja, wij hebben drie doelen. Het gaat er niet alleen om dat mooie vak van de taal te bevorderen maar ook om het belang te dienen van de vakdocent en het informeren, enzovoorts. Dus dat zijn zaken waar we ons voor inzetten. Heel belangrijk is daarbij, vooral de laatste tijd, het eigenaarschap van die vakdocent. Er worden allerlei dingen besloten. Ik heb ook een aantal brieven in mijn mapje hier zitten die we op verschillende momenten vanaf het eind van de jaren negentig en misschien zelfs wel van daarvoor, verstuurd hebben naar de minister, de staatssecretaris, de vaste Kamercommissie, dat soort beleidsmakers. Daar hebben we heel weinig respons op gekregen, terwijl we natuurlijk toch wel niet alleen voor dat vak maar ook voor die talendocent staan. We willen duidelijk maken dat het om hooggeschoolde professionals gaat. Die mensen hebben allemaal een hbo- of een wo-opleiding en sommigen zijn zelfs gepromoveerd. Maar het is heel moeilijk als vakvereniging om aandacht te krijgen voor die hoogopgeleide professional. Hij wordt vaak aan het einde van de rit, als het advies al op papier staat, nog eens gevraagd wat hij ervan vindt. Dan is het heel moeilijk om daar nog wat aan te veranderen.

Dat is niet altijd het geval. We hebben aan het begin van de tweede fase ook wel meegedacht met de ontwikkeling daarvan, maar dan zie je dat het stuk loopt op het feit dat de voortrekkers aan de slag gaan, en dat de implementatie – de mensen die er in het veld nog helemaal niet zo mee bezig zijn – weinig aandacht en tijd wordt gegund om mee te gaan in die nieuwe ontwikkelingen en zich dat proces ook eigen te maken.

De **voorzitter**: Begrijp ik goed dat uw kritiek is dat er in de voorbereidingen en implementatie fase misschien te veel geluisterd wordt naar of afgegaan wordt op de enthousiaste voortrekkers en dat er te weinig aandacht is voor een grote groep die er misschien neutraal tegenover staat door te weinig kennis of er terughoudend tegenover staat?

Mevrouw **Bodde**: Zo er al voortrekkers gehoord worden, dan is dit wel iets wat naar voren komt, ja.

De **voorzitter**: Herkennen anderen dat ook? Is dat ook uw beeld, mevrouw Hommel? Wat kunt u daar over zeggen?

Mevrouw **Hommel**: Niet alleen dat voortrekkers gehoord worden maar ook dat er daarna geen tijd wordt genomen om de rest mee te krijgen. Er wordt geen ruimte gegeven. De voortrekkers zijn van nature al enthousiast en zij krijgen vaak nog faciliteiten om ermee aan de slag te gaan. De mensen die niet automatisch iets hebben met die vernieuwingen moeten het ook nog in hun vrije tijd doen, na de gewone lessen. Dan wordt het extra lastig.

De **voorzitter**: Wij hebben ook vandaag gesproken met een van de netwerken rond de tweede fase. We komen straks nog op de specifieke onderwijsvernieuwing terug. Ik wil even het algemene beeld krijgen. In de vele netwerken die er toen waren zaten 600 van de 700 scholen. U kijkt al bedenkelijk als ik dat vertel. Je kunt wel zeggen dat er een school in een netwerk zit maar het kan ook zijn dat er een of twee enthousiastelingen uit die scholen daarin actief zijn. Waarom keek u zo verrast toen ik zei dat 600 tot 700 scholen in zo'n netwerk meedraaiden?

De heer **Van de Kraats**: Ik vind het een hoog aantal. Eerlijk gezegd, verrast dat me. Ik ken de cijfers niet.

Mevrouw **Hommel**: Ik zat net boven op de tribune, dus ik had wat gehoord. We hebben er net even over zitten praten. Het percentage dat werd genoemd, was echt ongelooflijk hoog. Ik was in die periode al actief voor deze vereniging en gaf ook les. Ik was niet eens nieuw en ik oriënteerde me ook wel wat maar ik wist van niets. Ik weet zelfs pas achteraf dat er een netwerk was voor mijn eigen vak, voor management en organisatie en ik ben pas drie jaar na die invoering van de tweede fase erachter gekomen dat dit netwerk bestond, terwijl ik dus docent was in dat vak en in de vakvereniging zat. Wij wisten van niets.

De **voorzitter**: Dan ben ik blij dat ik u dat gevraagd heb omdat dit het beeld nuanceert!

Mevrouw **Bodde**: Mag ik daar nog een aanvulling op geven? Wij hebben in onze vereniging altijd mensen die heel enthousiast met die talen of vakken bezig zijn. Zij zouden dan juist in die netwerken hebben moeten participeren. De dekkingsgraad die u noemt, is voor mij volkomen onverwacht.

De **voorzitter**: Akkoord. En dan nog een vraag voordat we de diepte ingaan, meer op de specifieke onderwijsvernieuwingen. Die vraag heeft betrekking op uw verhouding tot de vakbonden. De vakbonden staan ook voor de leerkrachten en het onderwijs.

De heer **Van de Kraats**: Zal ik daar iets over zeggen?

De **voorzitter**: Ja! Kunt u iets zeggen over de samenwerking dan wel waar u een andere rol heeft?

De heer **Van de Kraats**: In principe houden de vakverenigingen zich bezig met de vakinhouden en de vakbonden vooral met de arbeidsvoorwaardelijke rechtspositionele situatie van de docent.

De **voorzitter**: Dat schema begrijp ik.

De heer **Van de Kraats**: De situatie is op dit moment wat complexer, doordat een aantal vakverenigingen zich aangesloten heeft bij de Centrale van Middelbare en Hogere Functionarissen, de CMHF met daarbij de grootste vakvereniging voor gymleraren, de KVLO. Levende Talen heeft zich daarbij aangesloten en de Vereniging voor Wiskundedocenten nu ook. Deze verenigingen houden zich zowel met vakinhoud als met het vakbondswerk bezig en kunnen hun leden dan ook behalve vakinhoudelijk ook juridisch advies geven. Wij hebben als platformbestuur in het verleden regelmatig contact met de vakbonden gehad. Dat is wat teruggelopen maar ik zie de voorzitters van de diverse onderwijsbonden in de Stichting Beroepskwaliteit Leraren. Daarin zijn zowel de vakbonden als het platform vertegenwoordigd.

De **voorzitter**: Past die trend van nauwere samenwerking tussen – in dit geval – één bond en aantal vakorganisaties bij het beeld van emancipatie van de vakdocent?

De heer **Van de Kraats**: Wij hebben destijds in het begin van het platform geprobeerd om er met de vakbonden voor te zorgen dat de bestuurders van de vakverenigingen en dus van het platform in een soortgelijke positie zouden komen als mensen die uit het onderwijs in het vakbondswerk actief zijn. Bijvoorbeeld het imperatief verlof krijgen, is ons helaas nooit gelukt waardoor het werk altijd vrijwilligerswerk gebleven is. Dat is ook een van de redenen waarom docenten in dat veld met vernieuwingen minder aan het woord gekomen zijn, minder gezag hadden dan bijvoorbeeld de club van managers, schoolleiders en de vakbonden zelf, die een sterke achterban hebben.

De **voorzitter**: Het heeft er ook mee te maken of je het geld en de organisatie hebt om er op de goede momenten te zijn en je invloed te doen gelden, etc. Daarom vraag ik het ook. Aansluiting bij een vakbond kan namelijk betekenen, dat je ook kan beschikken over – een deel van – die geldmiddelen, organisatiekracht en betaalde krachten van de bond ter ondersteuning.

Mevrouw **Hommel**: Ja, maar dat moet je dan wel willen.

De **voorzitter**: Ja. U zegt dat op een toon van: ik wil dat niet?

Mevrouw **Hommel**: Ik heb heel erg de neiging om me bezig te houden met de vakinhoud. Ik vind het erg lastig om daar goed mee bezig te zijn en dan ondertussen ook nog die andere dingen mee te nemen, want je kunt ook heel verschillend denken over die elementen.

De **voorzitter**: Dat kan. Ik vraag het ook, omdat de vakbonden ons hebben verteld dat zij niet alleen maar staan voor de rechtspositie en de arbeidsvoorwaarden maar dat zij zich ook echt willen bemoeien met en zich inzetten voor de positie van de docent, voor de kwaliteit van het onderwijs. En dan kom je ook weer dicht bij uw doelstellingen.

Mevrouw **Bodde**: U bedoelt de vakinhoud? Maar daar hebben ze tot nu toe heel weinig mee gedaan. Het zijn

eigenlijk de vakinhoudelijke verenigingen die zich daarmee bezig houden.

De heer **Van de Kraats**: Echt met de expertise op het gebied van de vakinhouden houden ze zich niet bezig maar wel met de problemen die bijvoorbeeld beginners in didactisch-pedagogisch opzicht hebben. Zij organiseren bijvoorbeeld startersconferenties voor docenten die net in het onderwijs beginnen. Maar echt specifieke expertise hebben natuurlijk niet in huis.

De **voorzitter**: U moet maar zeggen als ik erover op moet houden, maar hebben niet veel onderwijsvernieuwingen ook echt gevolgen gehad voor de ruimte die u nog krijgt voor de vakinhoud?

Mevrouw **Bodde**: Absoluut!

De **voorzitter**: Veel pedagogische vernieuwingen raken ook echt de vakinhoud. Als een vakbond zich inzet voor een bepaald standpunt in het debat over een pedagogische vernieuwing, raakt zij in positieve of negatieve zin – het ligt eraan of je het met die vakbond eens bent – ook de ruimte die de vakdocent nog heeft. Er is nu heel veel discussie over de vraag welke ruimte de vakdocent nog krijgt.

Mevrouw **Hommel**: Dat is voor mij dus de reden om dat apart te willen houden.

De **voorzitter**: In mijn denken zou dat dan dicht bij elkaar komen.

Mevrouw **Hommel**: Nee, want die vakbond die neemt stelling in bijvoorbeeld een traject als studiehuis en wel of niet modernere vormen, etc. Dan krijg je verwarring met de vraag hoe wij ons vak op de beste manier kunnen vormgeven. De docenten die bij de vereniging zijn aangesloten, worden dan misschien een bepaalde richting op geduwd en dat wil ik niet.

Mevrouw **Bodde**: Daar ben ik niet zo bang voor. U vroeg er zojuist naar, maar inderdaad is de stap om ons als Federatie Onderwijsbonden aan te sluiten bij de CHMF voor ons noodzakelijk geweest om te overleven. De financiële voordelen moeten dan ook weer niet heel erg breed worden uitgemeten, want het zijn wekelijks maar drie of hooguit zes uurtjes imperatief verlof. Ik wil nog even ingaan op de stelling, dat de vakbonden die ook voor de vakinhouden het beleid zouden gaan bepalen. Dat kan natuurlijk niet. Het heeft wel consequenties maar dat is tot nu toe nog niet voorgekomen. Dat kan ook niet. Er zijn ook geen specifieke groepen voor taaldocenten, wiskundedocenten, economiedocenten en dergelijke in de grotere vakbonden. Ik zou dus ook niet weten hoe ze daar dan iets over kunnen zeggen.

De **voorzitter**: We sluiten dit snel af!

De heer **Zijlstra**: Ik heb hier toch nog een vraag over. Mogen we de conclusie trekken, dat u hiermee feitelijk zegt dat de vakbonden wat betreft de vakinhouden niet de docenten vertegenwoordigen in dit soort vernieuwingsprocessen?

Mevrouw **Bodde**: Ja.

De **voorzitter**: U knikt eensgezind!

We gaan verder naar de specifieke onderwijsvernieuwingen. Ik stel voor, dat wij de basisvorming met u gaan bespreken en daarvoor geef ik het woord aan de heer Van Bochove.

De heer **Van Bochove**: In 1987, toen het platform nog niet bestond, kreeg de SLO naast het Cito het verzoek de ontwikkeling van de eindtermen basisvorming voor haar rekening te nemen. Hoe werd de betrokkenheid van vakinhoudelijke verenigingen aan de ontwikkeling van de eindtermen – en later van de kerndoelen – ingevuld? Op welke wijze was u daarbij betrokken?

De heer **Van de Kraats**: Er was geen overkoepelende organisatie en de betrokkenheid hing sterk af van de relatie die de vakvereniging had met bijvoorbeeld medewerkers van de landelijke pedagogische studiecentra en de Stichting Leerplanontwikkeling. Sommige medewerkers van die instellingen zaten ook in het bestuur of waren lid van de betrokken vereniging. Op die manier, dus eigenlijk vrij incidenteel, werden die vakverenigingen erbij betrokken.

De heer **Van Bochove**: Kan gezegd worden dat een aantal docenten meedeed op basis van deskundigheid voor hun eigen vakgebied maar dat vakverenigingen daar geen rol in speelden? Is dat goed geformuleerd?

De heer **Van de Kraats**: Ja.

De heer **Van Bochove**: Uit eerdere gesprekken maar ook uit de stukken hebben we kunnen opmaken dat voor ieder afzonderlijk vak in dat hele traject van de basisvorming zo veel eisen op tafel werden gelegd en een zo sterke lobby werd gevormd dat het programma overladen werd. Hoewel het platform in 1987 nog niet bestond, is toch de vraag of er op de of andere manier een regie werd gevoerd in het vertegenwoordigen van de belangen, ook in het traject van die basisvorming. We zijn in de wet van 1991 daarmee uiteindelijk op vijftien vakken uitgekomen. Nogmaals, was er een regie tussen de vakken om ervoor te zorgen, dat zij aan bod kwamen en sterk vertegenwoordigd waren? Hebt u daar een beeld van?

De heer **Van de Kraats**: Naar wat ik weet en wat ik gelezen heb in de stukken van ons platform is het daarvoor uiteraard niet aan de orde geweest voor het platform. Daarna hebben we in het platform wel voortdurend over dit soort zaken onderling overleg gehad. Daarvoor was het inderdaad afhankelijk geweest van de contacten tussen de bestuursleden van de vakverenigingen. Dan is het natuurlijk nog mogelijk dat bestuursleden van verwante vakverenigingen, zoals natuurkunde en scheikunde, daarover wel contact hebben gehad maar met alle vakverenigingen onderling niet.

De heer **Van Bochove**: Dus de lobby die in die periode door vakverenigingen voor een bepaald vak werden gevoerd om een vak – dat kan ook het vak verzorging zijn of een ander vak – op de agenda te krijgen, was niet onderling afgestemd?

Mevrouw **Bodde**: Nee. Maar u zegt hiervoor, dat uit die ontwikkelingen blijkt dat er een heel sterke lobby was van alle vakken. Maar ik denk niet dat dit het geval was. Ik

denk, dat het ene vak een sterkere lobby had dan het andere en het is volkomen arbitrair of dat is doorgelopen bij de SLO of niet.

De heer **Van Bochove**: Maar ik denk niet alleen aan de SLO. Ik heb twee dingen opgemerkt. Ik ben bij de SLO begonnen maar mijn tweede vraag was vooral gericht op de totstandkoming van de basisvorming en de druk die er was onder andere op de politiek om vakken op het lijstje te krijgen. Zo kwamen we tot vijftien vakken.

Mevrouw **Bodde**: De vakverenigingen zijn niet uitgenodigd door welke instantie die daarmee bezig was dan ook om daaraan mee te doen. Ook bij de laatste actie van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming zijn de vakverenigingen bewust buiten de deur gehouden. Pas toen de inkt van al die dikke rapporten droog was, zijn zij uitgenodigd om daar hun verhaal te komen doen. De meesten zullen wel gereageerd hebben met brieven en om een uitnodiging hebben gevraagd maar daaraan is geen gehoor gegeven. Er was geen regie in de zin dat met de vakverenigingen werd gesproken.

De heer **Van de Kraats**: Wel heeft het platform daarover intern een conferentie georganiseerd. We hebben dus wel onderling gesproken over de herziening van de basisvorming naaronderbouw.

De heer **Van Bochove**: Ja, het antwoord van mevrouw Bodde was ook nadrukkelijk gericht op de herziening en mijn startvraag was gericht op de periode in het begin van de jaren negentig, waarin dat hele pakket tot stand gekomen. Daarover zegt u dat het ieder voor zich was en dat er geen afstemming was. Trek ik daarmee de juiste conclusie?

In 1993 bracht het procesmanagement basisvorming en de SLO een uitgebreide praktische beschrijving van drie belangrijke karakteristieken waaraan de kerndoelen zouden moeten voldoen. Het gaat om de begrippen toepassing, vaardigheid en samenhang, TVS. Hoe stonden de vakinhoudelijke verenigingen tegenover deze didactische aanwijzingen vanuit het procesmanagement?

De heer **Palings**: Het KNAG stond daar positief tegenover en het is via de schoolboeken ook in het onderwijs terecht gekomen. Met name vanuit aardrijkskunde geredeneerd, gaf die toepassing iets meer gewicht aan een vakinhoud, waardoor je als leerling iets meer met het vak kon doen dan alleen maar in een beperkte context leren. Er was ook een andere regionale context. Dat is dus wel degelijk opgepakt.

De heer **Van Bochove**: Dus als ik u vraag of de TVS-aanpak zich verhiel met de overdracht van de vakinhoud, zegt u "ja"?

De heer **Palings**: Ja, voor aardrijkskunde in ieder geval wel.

Mevrouw **Hommel**: In onze vakinhoudelijke vereniging is over deze aanpak nauwelijks gesproken, omdat wij ons volledig hebben moeten richten op het feit dat economie helemaal vertrokken was uit het verhaal. Wij hebben onze energie in andere dingen moeten stoppen.

De heer **Van Bochove**: Dat begrijp ik. Maar voor het geval dat wel van toepassing was?

Mevrouw **Bodde**: Dat geldt natuurlijk in het algemeen voor didactische principes, maar volgens mij was je daar allang mee bezig!

De heer **Van de Kraats**: Bijvoorbeeld het vak Nederlands is een vak dat wordt toegepast in andere vakken en waarbij in hoge mate sprake is van vaardigheid. Spelling en grammatica vormen onderdelen van het vak in de onderbouw en daar werd veel aandacht aan besteed. Dat zou dus niet meer mogen; de docenten Nederlands kregen een paar jaar geleden ook het verwijt van de Onderwijsinspectie dat zij de eindterm voor de basisvorming niet uitvoerden, omdat ze heel veel aandacht besteedden aan spelling en grammatica. Je ziet dus hoe zwalkend het beleid van de overheid dan is, want nu is er een groep ingesteld met doorlopende leerlijnen taal en rekenen. Nadat bij de herijking van de basisvorming het aantal eindtermen gereduceerd is en spelling en grammatica daarin niet meer voorkomen, wordt nu opeens weer gezegd dat de docent Nederlands veel meer aandacht aan de spelling moet besteden. Nogmaals, er is een werkgroep doorlopende leerlijnen ingesteld. Als docent word je van het ene op het andere ogenblik op het andere been gezet.

De heer **Van Bochove**: Dat verwijt kreeg u van de inspectie?

De heer **Van de Kraats**: Ja.

De **voorzitter**: Wanneer was dat?

De heer **Van de Kraats**: Een jaar of vier geleden heeft de inspectie een rapport van alle vakken uitgebracht, waarin staat dat de docent Nederlands tekort schoot in de toepassing van de eindtermen.

De **voorzitter**: Was dat een rapport specifiek over het vak Nederlands?

De heer **Van de Kraats**: Nee, het was voor de basisvorming, een jaar of vier, vijf geleden. Het is het evaluatie-rapport van de basisvorming van 1999.

De **voorzitter**: Bekende stof!

De heer **Van Bochove**: U maakte nog een andere opmerking, namelijk dat het beleid van A naar B ging en weer terug naar A en dan weer naar B. Het is een zwabberend beleid.

De heer **Van de Kraats**: Ja, er wordt gereageerd op wat er op een gegeven ogenblik in de media als een hype gepubliceerd wordt.

De heer **Van Bochove**: Wie reageert er?

De heer **Van de Kraats**: Ik krijg toch heel sterk de indruk dat er in Den Haag gereageerd wordt. Als hier scholieren op het plein staan te protesteren tegen de overladenheid, wordt zonder enig overleg met het veld een verandering ingevoerd.

De heer **Van Bochove**: Ik maak het even scherp, want "Den Haag" is een heel breed begrip.

Mevrouw **Hommel**: Wij bedoelen de Tweede Kamer.

De heer **Van de Kraats**: Want ook de staatssecretaris ...

De heer **Van Bochove**: Ik wil het scherp geformuleerd hebben: is het nu het ministerie, zijn het de ambtenaren die onmiddellijk wijzingen voorstellen op het moment dat het Malieveld volstaat of is het de politiek die zegt dat het anders moet omdat ze protesteren?

De heer **Van de Kraats**: Ik weet niet precies hoe dat verloopt hier, of het ministerie een belangrijke rol speelt.

Mevrouw **Hommel**: Op het gebied van taal is het natuurlijk helder. Daar zijn het uiteindelijk de politici die nu ingrijpen.

De heer **Van Bochove**: Ik weet het niet; ik stel u vragen.

Mevrouw **Bodde**: Wij zien dat politici ingrijpen, maar het proces dat zich daarvoor voltrekt – of dat nu ambtenaren zijn of niet – is voor ons niet zichtbaar.

De heer **Van Bochove**: Daar komen wij achter. In hoeverre zijn volgens u de TVS-karakteristieken ingevoerd in de basisvorming, breed of niet breed?

De heer **Van de Kraats**: Voor mijn vak durf ik wel te zeggen dat het niet breed is ingevoerd.

De heer **Van Bochove**: Ik begrijp uit uw reactie dat het voor de moderne vreemde talen ook niet breed is ingevoerd? Bij aardrijkskunde ligt dat anders?

De heer **Palings**: Daar is het wel breed ingevoerd.

De heer **Van de Kraats**: Bij talen ligt de problematiek natuurlijk ook anders dan bij de andere vakken waar veel meer sprake kan zijn van een vakoverstijgende aanpak. Dat blijkt nu ook bij de herinrichting van de onderbouw; de problematiek voor de talen is volgens de projectgroep onderbouw-vo toch een aparte.

De heer **Van Bochove**: Als ik nu zo de verschillen hoor die in uw gezelschap leven, heb ik nog wel een andere vraag: is het wel aan het procesmanagement om het TVS op te leggen?

Mevrouw **Bodde**: Eigenlijk niet.

De heer **Van de Kraats**: Mijn probleem is dat bij al die onderwijsvernieuwingen eigenlijk sprake is van een politieke of onderwijskundige motivering, waarbij er niet gekeken is naar welke problemen in het onderwijs zelf spelen. Het gevaar bestaat dat daardoor die voorstellen via het management opgelegd worden ...

De heer **Van Bochove**: Het management van de school?

De heer **Van de Kraats**: Ja. ... opgelegd worden aan docenten die te weinig tijd krijgen in Nederland om zich die vernieuwing eigen te maken. Aan elke vernieuwing gaat een proces van leren van leraren vooraf. De leraar in

Nederland heeft 10% ontwikkeltijd. Die is hij kwijt aan de werklust en hij heeft dus nauwelijks ontwikkeltijd. Uit internationaal innovatie-onderzoek blijkt dat er voor een geslaagde innovatie tijd nodig is voor degenen die de innovatie moeten invoeren. De Nederlandse politiek houdt nog steeds geen rekening met deze resultaten. Ze willen maar voortdurend op een koopje een vernieuwing invoeren. Elke vernieuwing moet budgettair neutraal ingevoerd worden. Er wordt geen aparte tijd uitgetrokken om de docenten de gelegenheid te geven zich dat eigen te maken. Een vernieuwing is impliciet kritiek op bestaand onderwijs. Dat verhoogt de leerbereidheid en de vernieuwingsbereidheid van de docent niet, want je geeft daarmee eigenlijk aan dat hij niet geschikt is, dat hij het niet goed doet. Voor die vernieuwing moet je dus echt ruimte maken om ook die bereidheid te vergroten.

De heer **Van Bochove**: Maar iemand die wij in een vorig gesprek hadden zei: je kunt wel zeggen dat er geld bij moet maar ook bij slecht weer moet er gevoetbald worden.

De heer **Van de Kraats**: Nee, die tijd kost geld maar het gaat me er vooral om dat die mensen in hun aanstelling veel meer tijd krijgen om zich daarin te scholen. Het laatste jaar, met die nadruk op de onderwijstijd, bevordert ook niet de bereidheid bij schoolleiders om hun eigen personeel zich te laten professionaliseren.

Mevrouw **Bodde**: U vraagt of het aan het procesmanagement is om dat te bepalen. Eigenlijk is het dat niet, want de mensen op de werkvloer zullen daar ook iets over moeten zeggen. Natuurlijk kun je niet tegen deze drie principes zijn, want ze zijn heel mooi maar de vraag is vervolgens hoe je dat gaat vormgeven en vooral met wie.

De heer **Van Bochove**: In 1999 constateert de inspectie dat het programma van de basisvorming te overladen, te versnipperd is. In een brief aan staatssecretaris Adelmund beveelt het platform aan om nog eens goed te kijken naar het totaal van de kerndoelen die een leerling geacht wordt te behalen en van hieruit na te gaan of een andere sortering dan de huidige vakkenverdeling, de huidige werkwijze van roosteren en invulling van vakken mogelijk zijn. Had u bij de aanbeveling "ontwikkeling van leergebieden" een vakintegratie voor ogen? Was dat wat men wilde?

De heer **Van de Kraats**: Dat is ook op een interne conferentie van het platform destijds aan de orde geweest. Nog voordat er een projectgroep onderbouw-vo was, is het probleem van de leergebieden al intern bij ons besproken. Wij hebben ons daarover ook gebogen en binnen het platform werd toen ook al het probleem van de vakken en het vasthouden aan de vakinhouden besproken. We zagen toen al dat er een ontwikkeling op gang zou komen, waarbij je een andere invulling van je eigen vak voor ogen moest hebben, wilde je in de onderbouw de aansluiting bij de leerbehoeften van de leerlingen krijgen. Wij zijn niet domweg alleen maar voor de bestaande vakinhouden opgekomen; we zagen die ontwikkeling in de onderbouw zich wel degelijk voltrekken.

De heer **Van Bochove**: En is er iets gedaan met wat er toen besproken is?

De heer **Van de Kraats**: We hebben toen ook aan de staatssecretaris een brief gestuurd maar daar is nauwelijks op gereageerd. Er is een gesprek geweest, hoorde ik van medebestuurder Vincent de Gast, die over een week ook hier komt. Ik zat toen niet in het bestuur. U moet hem nog maar eens vragen naar de precieze toedracht, maar ik heb begrepen dat er nauwelijks geluisterd is.

De heer **Van Bochove**: Dat was een gesprek met de staatssecretaris of met de ambtenaren?

De heer **van de Kraats**: Met de staatssecretaris.

De heer **Van Bochove**: In 2002 wordt de Taakgroep Basisvorming ingesteld die moet adviseren over de uitwerking van de aanpassingen in de basisvorming. Deze taakgroep ontwikkelt vier scenario's, waarover breed overleg over geweest en een brede consultatie in het onderwijsveld heeft plaatsgevonden. Kunt u aangeven hoe u die werkwijze van die taakgroep heeft ervaren?

Mevrouw **Bodde**: Wij zijn niet betrokken geweest bij die werkwijze.

De heer **Van Bochove**: Als men zegt dat er breed is geconsulteerd, constateert u dat het wel breed kan zijn maar zonder de vakverenigingen.

De heer **Palings**: Daar moet ik wel een aantekening bij maken.

De heer **Van Bochove**: Maar dan beginnen we bij mevrouw Hommel als u dat goed vindt.

Mevrouw **Hommel**: Consultatie bij het veld is over het algemeen niet bij docenten en wij zijn vertegenwoordigers van docenten.

De heer **Van Bochove**: Ja, maar ik zie het veld misschien toch breder; daar horen niet alleen vakbonden bij maar ook vakverenigingen. Daar horen ouders en leerlingen ook bij. Dat is de benadering die ik kies.

Mevrouw **Hommel**: Als de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming het veld consulteert, wordt over het algemeen gesproken wordt met directies en schoolleiders.

De heer **Van de Kraats**: Dat is niet helemaal het geval. Het platform heeft een vertegenwoordiging gehad in de Resonansgroep bij onderbouw-vo. In die Resonansgroep konden wij onze bezwaren kenbaar maken.

De heer **Van Bochove**: U heeft daar wel een inbreng geleverd?

De heer **Van de Kraats**: Ja, wel degelijk!

De **voorzitter**: De heer Van de Kraats vult het al in met de woorden "wij konden onze bezwaren kenbaar maken". U was dus niet enthousiast over de aanpak.

De heer **Van de Kraats**: Daar kwam ik net op!

De heer **Van Bochove**: Er ligt dan een advies. Hoe stond u daar tegenover?

De heer **Van de Kraats**: Het probleem bij de vakverenigingen was dat docenten die niet bevoegd waren voor vakken, ingezet werden op projecten bij leergebieden waar ze zich ongemakkelijk voelden en waar ze zich eigenlijk nog moesten inwerken.

De heer **Van Bochove**: Door die bundeling van vakken?

De heer **Van de Kraats**: Ja. En dat is een bezwaar dat vanuit de vakverenigingen gekomen is. Eigenlijk zou er in de opleiding van docenten maar ook in de projecten op school, eens wat zorgvuldiger moeten worden gekeken naar de expertise die van docenten in zo'n project verwacht wordt. Er wordt toch al te gemakkelijk verondersteld dat de vaardigheden wel aangebracht kunnen worden maar dan blijkt er toch een hoeveelheid kennis te ontbreken die nodig is. Te snel wordt gedacht dat die kennis wel even via de computer opgedaan kan worden als het gaat om het uitoefenen van die vaardigheden. In het verleden werd er veel kennis bijgebracht zonder dat het geoefend werd met vaardigheden, maar je kunt geen vaardigheden bijbrengen zonder basale kennis.

De heer **Van Bochove**: En er staan naar uw opvatting vanuit deze systematiek te veel mensen onbevoegd voor een bepaalde groep, hoewel ze wel een bevoegdheid hebben maar niet voor dat specifieke vak.

De heer **Van de Kraats**: Ja. Op zichzelf is het een spannend experiment maar dan moet je dan wel de ruimte voor geven en ervoor zorgen, dat mensen zich op een bepaalde manier kunnen bijscholen. Ook hier speelt weer het probleem dat de overheid een innovatie invoert zonder dat er tijd voor de docenten is om aan die innovatie mee te doen. Een ander punt is dat dit ook moet slagen. Elke vernieuwing die vanuit Den Haag wordt voorgesteld moet een succes zijn. Er wordt te snel te veel op de schop genomen. Je kunt veel beter met een klein experiment in een onderwijssituatie beginnen om te kijken of dat inderdaad ook werkbaar is. Als het niet werkbaar is, moet je ervan afzien hoe pijnlijk dat voor de politiek ook is.

De **voorzitter**: Dank u wel. Ik geef het woord aan de heer Van der Ham voor enkele vragen over de tweede fase.

De heer **Van der Ham**: Direct aansluitend op uw opmerking over de positie van docenten: juist bij de tweede fase en het studiehuis werd er ook een andere rol van docenten vereist, dat wil zeggen minder klassikaal lesgeven en meer als begeleider in het onderwijsproces. Ik durf bijna de vraag niet meer te stellen, maar waren docenten goed voorbereid op deze veranderde rol?

Mevrouw **Hommel**: Dat ligt er helemaal aan hoe het op een bepaalde school is ingevoerd. Er zijn scholen die zijn heel voorzichtig geweest en daar ging het allemaal prima. Die wisten wat hun docenten aankonden en wat ze wilden. Dat hele studiehuis kon worden ingevuld zoals je zelf wilde.

De heer **Van der Ham**: Dat ervoer u ook zo?

Mevrouw **Hommel**: Dat heb ik persoonlijk in ieder geval zo heel sterk ervaren. Ik weet ook dat er schoolleidingen waren die heel graag aan andere rectoren wilden laten

zien hoe goed ze bezig waren, maar zij hebben hun personeel overvraagd.

De heer **Van der Ham**: In hoeverre werden de vakinhoudelijke verenigingen betrokken bij het voorbereiden van docenten? Werden er cursussen aangeboden?

Mevrouw **Hommel**: In het algemeen wordt er dan wel naar ons gekeken maar wij zullen in onze vrije tijd cursussen en dergelijke moeten regelen. Dat is nu zelfs het geval met het nieuwe economieprogramma. Er is niemand die het initiatief neemt.

De heer **Van der Ham**: Hoe gaat dat dan precies? Wordt u gebeld door iemand van het ministerie?

Mevrouw **Hommel**: Nee, wij moeten aanvoelen dat er misschien wel wat nodig is.

De **voorzitter**: U moet dat zelf aanvoelen? Hoe voelt u dit aan?

Mevrouw **Hommel**: Nou ja, we werken in het onderwijs. Je ziet wat de ontwikkelingen zijn.

De heer **Van der Ham**: Maar u zegt dat het per school verschillend is, dus misschien gaat het op één school heel goed en op een andere school niet. Hoe voel je dat dan van elkaar aan?

Mevrouw **Hommel**: Je ziet dus dat er mogelijkheden komen voor mensen en daar ga je kijken wat er dan voor nodig is om de mensen aan de gang te helpen.

De heer **Van der Ham**: En kunt u dan aangeven hoe dat dan gaat met zo'n cursus? Moet je dan zelf aan de slag in je vrije tijd? Kunt u schetsen hoe dat dan gaat?

Mevrouw **Hommel**: Voor het nieuwe economieprogramma kan ik dat heel goed duidelijk maken, want daar zijn we momenteel mee bezig. Er loopt een pilot en die mensen krijgen facilitering. Er wordt geschreven en het moet allemaal heel snel, want het moet natuurlijk snel ingevoerd worden.

Maar daarna komt er een hele groep andere mensen die op een aantal vakinhoudelijke gebieden en didactische punten geschoold worden. We zijn nu een paar keer met elkaar om de tafel gaan zitten. "Met elkaar" betekent dan met de SLO maar de SLO zegt, dat scholing haar pakkie-an niet is. Het ministerie zegt dat we het zelf maar moeten regelen en dat doet dus niet mee. De lerarenopleidingen hebben het zo druk met van alles en nemen in ieder geval geen initiatief. Er is een Expertisecentrum Economie en Handel maar dat is daar niet voor, zo zegt men daar. En dan? Ik ben bang dat het er toch op zal neerkomen dat een aantal universiteiten wat krenten uit de pap pikt en die onderwerpen voor nascholing gaat regelen, waardoor er gaten vallen. Er zullen dus onderwerpen zijn waar geen nascholing voor komt, want ik kan het niet in mijn vrije tijd. Dat red ik echt niet.

De heer **Van der Ham**: Maar dan gebeurt het dus niet?

Mevrouw **Hommel**: Nee.

De heer **Van der Ham**: Spelen de LPC's nog een rol hierin?

Mevrouw **Hommel**: Die doen niet mee aan economie. Officieel hoort economie bij de KPC en de KPC wil misschien wel reageren als wij met een goed plan komen. Het laatste contact is van een jaar of vijf geleden. Daar doe ik dus niet meer aan mee.

De heer **Van de Kraats**: Maar meer in het algemeen gesproken, organiseren de LPC's wel conferenties.

De heer **Van der Ham**: Bij een conferentie zitten er dus heel veel mensen in de zaal. Daar leer je natuurlijk niet het activerend leren.

De heer **Van de Kraats**: Dat mag je wel stellen, ja! Maar je ziet dat lerarenafdelingen van die universiteiten en hogescholen in-company nascholing bieden. Dat gebeurt op de school zelf met een groep docenten en dat komt steeds meer voor. Dat wordt als effectiever ervaren dan een bezoek aan een groot congres. Maar ja, dat is allemaal afhankelijk van wat een universiteit of een hogeschool organiseert. De vakverenigingen proberen wel de expertise in te zetten die ze in huis hebben, want dat is natuurlijk minder kostbaar; je kunt dan je collega's op de hoogte brengen van je eigen ervaring en resultaten. Daardoor trekken die bijeenkomsten van de vakverenigingen ook behoorlijk wat mensen die daarvan niet door hun instelling op de hoogte worden gesteld maar door hun eigen collega's.

De heer **Van der Ham**: Maar concluderend: toen de staatssecretaris van Onderwijs bij de behandeling van de tweede fase in de Tweede zegt dat 80% van de scholen klaar was, kunt u in ieder geval wat betreft de docenten en de voorbereiding zeggen dat dit niet het geval was.

Mevrouw **Bodde**: De scholen misschien wel, maar de docenten niet. Waar wij tegenaan lopen vanuit de vakvereniging...

De heer **Van der Ham**: Wat is het verschil trouwens, tussen scholen en docenten?

Mevrouw **Bodde**: Dat is nou juist waar het hier om gaat hier. Een school bestaat uit een aantal mensen die daar werken, onder andere docenten. Docenten hebben vaak geen zicht op wat er gebeurt en wat er wel of niet mag. Ik zal u een heel concreet voorbeeld geven. Bij Levende Talen hebben we vanwege al die talen congressen en studiedagen, een landelijke studiedag, noem maar op. Er zijn mensen die er niet aan mogen deelnemen, omdat het geld kost, of omdat de school het budget voor deskundigheidsbevordering al besteed heeft of er lessen moeten uitvallen.

De heer **Van der Ham**: Er komt een select gezelschap?

Mevrouw **Bodde**: Ja, je ziet vaak dezelfde gezichten natuurlijk, en die mensen hebben kennelijk een positie in de school waardoor ze wel kunnen komen. Maar het is heel moeilijk voor docenten die graag willen komen maar dat niet mogen omdat het management zegt dat het niet kan. We organiseren ook wel studiedagen met bijvoor-

beeld universiteiten maar het is volkomen arbitrair wie daar wel of niet komen of mogen komen.

De **voorzitter**: De heer Palings geeft nog een aanvulling.

De heer **Palings**: Vanuit het KNAG organiseren wij ieder jaar een grote onderwijsdag die in samenwerking met een universiteit of hogeschool wordt georganiseerd. Op deze dag informeren collega's elkaar en komt iedereen met de vernieuwingen in aanraking. Deze dag wordt heel druk bezocht. Dat gebeurde al met de invoering van de "eerste" tweede fase en dat gebeurt nu ook weer met de vernieuwde tweede fase.

Met betrekking tot de vernieuwde tweede fase heeft de KNAG ook een andere ervaring dan bij de invoering aan het einde van de jaren negentig.

De **voorzitter**: Kunt u dat toelichten?

De heer **Palings**: Bij de invoering aan het einde van de jaren negentig kregen wij bij het KNAG nogal wat signalen binnen vanuit het werkveld dat het stroef ging. Deze signalen werden gegeven in de vorm van ingezonden brieven bij het vakblad Geografie en in besprekingen van het centraal examen. Een van de signalen was dat een examenonderwerp uit het programma werd gehaald omdat het niet centraal gevraagd zou worden. Rob van der Vaart, toentertijd net hoogleraar Onderwijsgeografie heeft een onderzoek gedaan naar wat er dan in het veld speelde. Daaruit kwam een groot aantal zaken naar voren waarover men ontevreden was.

De **voorzitter**: Zoals?

De heer **Palings**: De balans tussen vaardigheden en kennis was zoek, dat werd in ieder geval zo ervaren. Er lag een te grote nadruk op vaardigheden en te weinig op overzichtskennis. Toen het centraal examen was afgenomen, hoorde ik een leerling zeggen dat hij daarvoor niet had hoeven te leren. Dat zijn behoorlijke uitspraken. Ook kwam naar voren, dat er geen balans was tussen fysieke en sociale geografie. Kortom, een aantal inhoudelijke zaken werd naar voren gebracht.

De heer **Zijlstra**: Ik heb hierover twee vragen. Bent u op dit soort bijeenkomsten in de eerste plaats bezig om vakinhoudelijke dingen door te nemen of neemt u ook didactiek daarin mee?

De heer **Palings**: De didactiek wordt meegenomen, zeker!

De **Zijlstra**: Met de tweede fase – we hebben dat ook al een beetje bij de basisvorming besproken – kwam ook weer een heel circus op gang: welk vak moet hoeveel uur krijgen? Ook hier is sprake is van een aantal vakken dat in een beperkt aantal uren moest worden gestoken. Ik ga allereerst naar de heer Van de Kraats. U bent van het platform van de vakverenigingen. In hoeverre bent u dan bezig om ervoor te zorgen dat er op dat moment enige coördinatie aanwezig is bij de tweede fase? Is dat gelukt?

De heer **Van de Kraats**: Het probleem van de urenverdeling is bij mijn weten in het platform nooit aan de orde geweest.

De heer **Zijlstra**: Waarom niet?



De heer **Van de Kraats**: Op dat moment beseffen we dat elke vakvereniging ter wille van zijn achterban voor het eigen belang moet opkomen en dat zijn dus vakspecifieke belangen.

Mevrouw **Hommel**: Dirk Speelman, onze toenmalige voorzitter, heeft wel in een begeleidingscommissie gezeten. Wij hebben gepleit voor een keuzeruimte voor leerlingen, omdat we dat allemaal belangrijk vonden. Dus in dat opzicht hebben we wel een rol gespeeld.

De heer **Zijlstra**: Vervolgens kwam er wel vanuit ongeveer elke vakvereniging een lobby op gang dat het ene vak natuurlijk nog net iets belangrijker was dan het andere. Als je dan naar zo'n situatie kijkt en er moet een besluit genomen worden, wat is dan uw mening over uw invloed richting ambtenaren, politici en dergelijke? Het is ieder voor zich; is het dan niet verstandig om daar toch enige afstemming in te krijgen? Als u niet tot afstemming komt, verwacht u kennelijk dat anderen dat doen.

De heer **Van de Kraats**: Ik ben het helemaal met u eens. Ik weet dus van de Vereniging van Levende Talen dat in de vergaderingen van verschillende besturen en in de hoofdbestuursvergadering voortdurend is gesproken over de vraag of de vereniging een voorstander is van geïntegreerd literatuuronderwijs of niet. Bijvoorbeeld de docenten Duits vinden dat die literatuur toch bij het eigen vak moet blijven. Daar is een heel lange discussie over gevoerd maar dat heeft niet tot een unaniem standpunt geleid.

De heer **Van der Ham**: Maar kunt u dan een kwalificatie geven van uw eigen functioneren op dat punt? Wat zou uw kwalificatie zijn voor het feit dat u toch deel uitmaakt van de mensen die ze kunnen aanspreken. U komt niet tot overeenstemming; hoe kwalificeert u dat? Het gaat nu over uw eigen functioneren?

Mevrouw **Hommel**: Mag ik? Ik denk dat wij niet eens moeten willen dat wij daar een mening over hebben, want dan gaan wij heel veel tijd en energie stoppen in een compleet plaatje, in invulling van profielen, terwijl je bij voorbaat weet dat het toch niet doorgaat. Zelfs in de groep waar Dirk Speelman wel vier jaar in heeft gezeten, kon men zich bijna allemaal min of meer goed vinden in een voorstel. Maar de Tweede Kamer vond het niet goed en gaf opdracht opnieuw te beginnen. Dus waarom zouden we?

De **voorzitter**: Misschien weten andere collega's het wel maar mij is niet helemaal duidelijk in welke groep de heer Speelman zat.

Mevrouw **Hommel**: Volgens mij heette het Begeleidingsgroep...

De heer **Van de Kraats**: Het was de Begeleidingsgroep tweede fase.

Mevrouw **Hommel**: De heer Offerein zat er ook in.

De **voorzitter**: En die was gekoppeld aan het PMVO?

Mevrouw **Hommel**: Nee, dat was niet het PMVO. De heer Offerein zat er ook in. Dat weet ik in ieder geval zeker.

De **voorzitter**: Kan mevrouw Bodde ingaan op die vraag, want juist in haar vakgebied...

Mevrouw **Bodde**: Ja, in onze vereniging speelt het inderdaad. Het is een heel lastig punt. Ik sluit me dan ook aan bij de vorige sprekers als ze moeten kijken of ze dat willen en of ze er ook uit kunnen komen. Maar dit is wel een kwetsbaar punt natuurlijk en u stelt het ook terecht aan de orde. Er zou meer regie moeten zijn over dit soort zaken want het is nu echt ad hoc welk kamerlid een brief heeft gekregen van wie en op welk moment. Op dat punt wordt vaak besloten om iets te doen. Ik zal een voorbeeld geven. Frans en Duits zijn niet meer verplicht in de tweede fase voor gymnasiasten. Door onder anderen Balemans is een voorstel ingediend om dat nog wel verplicht te houden in de tweede fase. Maar Mariëtte Hamer van de PvdA had een brief gekregen van de Vereniging van Classici dat het toch wel heel erg slecht zou zijn voor Latijn en Grieks en op basis daarvan heeft ze haar steun aan dat voorstel ingetrokken. Ik vind dat een heel rare zaak. Ze heeft niet zoveel leden; wij zitten er voor 28.000 taaldocenten en het is te arbitrair, dat iemand van een vereniging, die op deze manier een brief stuurt, wordt gehoord. Het is te arbitrair en dat zou eigenlijk niet mogen. Dit is dan een voorbeeld uit de talenwereld maar het speelt wel.

De heer **Zijlstra**: Ik heb nog een vraag over het vmbo. De heer Speelman zat in die groep en daar kwam een advies uit dat eigenlijk in de breedte van die vakverenigingen werd gedragen maar dat u in ieder geval niet in de voorstellen over de tweede fase voorstellen heeft herkend. Is dat correct?

Mevrouw **Hommel**: Het moest helemaal van tafel. Ik heb op dat moment echt medelijden gehad met de ambtenaar.

De heer **Zijlstra**: En van wie moest dat van tafel?

Mevrouw **Hommel**: Van de Tweede Kamer.

De heer **Zijlstra**: Stond het in het voorstel zoals het naar de Tweede Kamer ging?

Mevrouw **Hommel**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Dat was nog het voorstel waar u met zijn allen achter stond?

Mevrouw **Hommel**: Ja.

De heer **Zijlstra**: En juist de behandeling in de Tweede Kamer heeft ervoor gezorgd dat het onderuit ging?

Mevrouw **Hommel**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Om ons wat dat betreft even zelf te keuren: de Tweede Kamer heeft het hier, naar uw mening, verknoeid?

Mevrouw **Hommel**: Nogal! Nu waren wij er eindelijk vier jaar lang bij betrokken geweest, vier jaar lang heb je alles gevolgd, nagedacht en gepraat en vervolgens moest het even door een ambtenaar opnieuw geschreven worden. Dat proces heeft zich dus niet nog een keer kunnen afspelen. Zo gaat dat soort dingen dus.

De **voorzitter**: We hebben een laatste vraag over het vmbo. Daar heeft het platform zich op een bepaald moment ook mee bezig gehouden.

Mevrouw **De Rooij**: U hebt verteld dat het platform regelmatig brieven schreef naar de staatssecretaris. In 2002 heeft het platform een brief geschreven, waarin u uw zorgen uitte over de monitoring van het vmbo, SCO Kohnstamm. U stelde min of meer dit het in de tweede fase goed is gedaan, maar nu krijgen wij bij het vmbo het idee dat gegevens worden gebruikt van schoolleiders en dat er weinig is geluisterd naar de werkvloer. Kunt u aangeven hoe daarop is gereageerd door de staatssecretaris?

De heer **Van de Kraats**: In het bestuur zat toen Vincent de Gast die zelf ook les gaf op het vmbo en op grond van eigen ervaring ook zag hoe die monitoring gebeurde. Hij heeft toen met het bestuur die brief opgestuurd. Er is toen ook een gesprek met het ministerie geweest, maar naar ik van hem gehoord heb, is er eigenlijk niets gedaan met die brief.

Mevrouw **De Rooij**: De monitoring is dus niet na de brief of na dat gesprek bijgesteld?

De heer **Van de Kraats**: Nee, niet naar ik van hem begrepen heb maar misschien kunt u dat over een week ook nog een keer aan hem vragen.

De **voorzitter**: Dat gaan wij zeker doen. Daarmee zijn wij gekomen aan het einde van het gesprek, tenzij u nog nabranders heeft.

Mevrouw **Hommel**: Er werd zojuist even over de monitoring gesproken, maar bij de behandeling van de tweede fase wordt steeds teruggesproken op de vakdossiers. Die zien er allemaal uit of er ontzettend goed over nagedacht is en dat is dus ook niet waar. Daarin staan hele verhalen over literatuuronderzoek en de vakverenigingen die erbij betrokken zijn, maar de betrokkenheid van onze vakvereniging was soms alleen maar dat zonder voorbereiding de voorzitter werd opgebeld en hem een paar vragen werden gesteld, ook over een deel van de vakken die hij misschien niet eens goed kende. Zo zijn er meer van dat soort zaken.

De **voorzitter**: En dat gebeurde vanuit het projectmanagement? Wie bereidde die vakdossiers voor?

Mevrouw **Hommel**: Dat doet de SLO. Maar zo incidenteel zijn de dingen waar vervolgens drie jaar later naar verwezen wordt: "kijk maar, want in het vakdossier staat ..." Dat is op deze manier tot stand gekomen en dat is gewoon niet goed.

De **voorzitter**: Uw vakverenigingen zaten niet structureel in werkgroepen van de SLO, wel soms op individuele basis maar niet allemaal structureel.

Mevrouw **Hommel**: Het waren toevallige contacten.

De heer **Zijlstra**: De SLO geeft in de stukken niet per definitie weer wat er door een docent op de werkvloer via u als vakverenigingen wordt gevoeld en wordt uitgedragen?

Mevrouw **Hommel**: Ja, en de inhoud van die vakdossiers is vaak te veel op incidenten en enkele persoonlijke meningen gebaseerd.

De heer **Van de Kraats**: Via ons komt natuurlijk ook niet het hele veld aan het woord, wij vertegenwoordigen een deel.

De **voorzitter**: Met die relativering sluiten we het helemaal af. Hartelijk dank voor dit gesprek.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 23 november 2007

**Gesproken wordt met de heren mr. Ch. van Veen en drs. C. Hover**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier), mevrouw Middelhoven (stafmedewerker) en mevrouw Maarleveld (informatie-specialist).

De **voorzitter**: Welkom bij de parlementaire commissie Onderwijsvernieuwingen. Mijnheer Van Veen, hartelijk welkom. U bent oud-minister van Onderwijs in de periode 1971 tot 1973 en daarna tien jaar voorzitter van het VNO geweest. U bent vanochtend vooral uitgenodigd als voorzitter van de commissie-Van Veen, de commissie waarin eigenlijk de fundamenten zijn gelegd voor wat later het vmbo werd.

Mijnheer Hover, wij hebben u uitgenodigd vanwege uw betrokkenheid bij de commissie-Van Veen. U heeft daarin als een van de auteurs van het rapport voor de commissie gewerkt en bent later ook betrokken geweest bij de beleidsreactie vanuit het departement op dat advies. U hebt een relevante achtergrondstudie gemaakt naar de risicodoelgroep in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, waar wij ook nog wel op zullen terugkomen.

De heer **Bosma**: Voor de heer Van Veen komen wij aan het eind van het gesprek nog even terug op het maritiem onderwijs, waar hij zijn hart aan heeft verpand; daar stellen wij nog wat vragen over. Het grootste deel gaat echter inderdaad over het rapport van de commissie-Van Veen, maar begint met het feit dat u, mijnheer Van Veen, minister van Onderwijs bent geweest in het kabinet-Biesheuvel. Gisteren sprak de commissie de heer Schüssler, die heel lang in het onderwijs heeft gezeten als rector en als adviseur in allerlei projectgroepen. Die zei: de heer Van Veen heeft de contouren neergezet van de middenschool. Het was grappig dat hij het woord "contouren" gebruikte, want later kwam de heer Van Kemenade met de Contourennota en die ging over die middenschool. Begrijp ik nu goed dat u eigenlijk de geestelijk vader bent van de middenschoolgedachte?

De heer **Van Veen**: Nee, dat is zeer bepaald te veel eer. Daar heb ik ook te kort voor op het departement gezeten. Het politieke leven van het kabinet-Biesheuvel was kort. Een belangrijke maatregel voor ons op het departement is geweest, om de integratie van het kleuter- en basisonderwijs inhoud te geven en het programma op poten te zetten om ervoor te zorgen dat dat goed kon worden afgerond. Het is te veel eer om te stellen dat ik vanuit die middenschoolgedachte iets zou hebben neergezet.

De heer **Bosma**: Was u voorstander van die middenschoolgedachte, het idee van geïntegreerd voortgezet onderwijs?

De heer **Van Veen**: Wat ik heb gedaan was in vele opzichten goed om dat zo te doen. Bovendien zagen wij ook wel dat er de nodige veranderingen moesten plaatsvinden. Staatssecretaris Schelfhout hield zich voornamelijk bezig om die kleinere scholen op een zodanige manier te combineren, dat de betrokkenheid van de ouders zo sterk mogelijk kon worden in de nieuwe basisschool. Er is wel een aantal dingen gereed gemaakt aan vernieuwingen. Het bij elkaar houden in de vorm van de middenschoolgedachte ging mij aan het hart en ik heb dat een en ander maal ook in de Kamer heel duidelijk gezegd. Ik heb zelfs nog een bezoek gebracht aan een land dat zich destijds heel nadrukkelijk met planning van onderwijs bezighield, Rusland. Ik heb heel nadrukkelijk de Tweede Kamer ervoor gewaarschuwd dat onderwijsplannen bijzondere behoedzaamheid vragen en die heb ik geprobeerd in acht te nemen.

De heer **Bosma**: Was de Sovjet-Unie toen een voorbeeld voor de onderwijsinrichting van die tijd?

De heer **Van Veen**: Het was heel duidelijk dat de planning van het onderwijs een langere termijn vraagt, een kortere termijn en een middellange termijn. Iets uittekenen komt in 1993 en 1994 ook heel nadrukkelijk weer aan de orde in de commissie waarin ik heb gezeten, toen ik mij beijverde om een praktische leerweg te introduceren voor die leerlingen in het beroepsonderwijs die niet verder mee konden komen en voor wie het dus eindonderwijs werd en om ervoor te zorgen dat ook die kinderen aan hun trekken konden komen.

De heer **Bosma**: U hebt het bruggetje al gemaakt van het kabinet-Biesheuvel, waarin u minister was, naar de

commissie-Van Veen. Dan schrijven wij 1994. Waarom vroeg men u voor die functie?

De heer **Van Veen**: U moet zich realiseren dat er weliswaar een grote tijdspanne tussen ligt, maar toch niet zo groot als het lijkt. Want intussen waren er in Nederland niet alleen onderwijsontwikkelingen maar ook andere sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen geweest. Ik roep daarvoor in herinnering het jaartal 1982, toen Kok en Van Veen bij mij thuis het Akkoord van Wassenaar sloten. Een van de grote elementen in dat akkoord was, dat de werkgevers en de werknemers, in werkgeversorganisaties en vakbonden vertegenwoordigd, zich beijverden om ervoor te zorgen dat de praktische beroepsopleidingen zodanig werden, dat de aansluiting van onderwijs op arbeidsmarkt geoptimaliseerd zou worden. Daar waren al twee adviescommissie voor geweest waar ook de vakbeweging bij betrokken was, de commissie-Rauwenhof en de commissie-Wagner. Het was heel duidelijk dat er in die fase maar één grote zorg was bij zowel de vakbeweging als bij de werkgeversdelegatie: een goede aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Vanuit die achtergrond was het jaar 1993 niet zo heel ver weg.

De reden waarom ik gevraagd werd, was om het idee van minister Ritzen inhoud te geven. Intussen was de periode van de ambachtschool al tien jaar daarvoor afgesloten met de komst van de middenschool, de mavo. Met name de ambachtschool, die in mijn tijd was geïntroduceerd als een basisopleiding, was al onderwijsgeschiedenis geworden. In die fase hebben wij in 1993 gezegd dat het model dat minister Ritzen op tafel heeft gelegd mogelijk is, maar dat men zich wel moet realiseren dat dat in Nederland niet kan als er niet heel duidelijk rekening wordt gehouden met de vrijheid van de leerling om te gaan naar de school die hij wil, om de studie te volgen die hij wil en met de vrijheid van de onderwijsinstellingen om te opereren zoals ze willen opereren. Dat geldt voor de ondernemers net zo. Met andere woorden: als men dat wil doen, dan moet het heel goed geïntegreerd gebeuren. In 1994 is in mijn rapport uiteindelijk niet de relatie met de middenschool de essentie, maar die met het Akkoord van Wassenaar, dat in feite de grondslag is voor de introductie van goed voorbereidend beroepsonderwijs in Nederland. Kinderen konden, al naar gelang hun aanleg en ambitie, kiezen voor mbo, hbo, universiteit. En als ze dat niet konden, was het nodig dat er in ieder geval een goede technische basisopleiding was om in het bedrijfsleven de aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt goed tot stand te brengen. Het is vreemd voor iedereen die de geschiedenis niet kent, maar de ambachtschool was al weg, de mulo was al weg, de mavo leed in de periode dat ik in 1993 gevraagd werd aan een postnatale depressie. In die fase heb ik gedaan wat ik in het belang van de kinderen moest doen en in 1994 heb ik hetzelfde nog een keer gedaan.

De heer **Bosma**: U werd benoemd door minister Ritzen. Gingen er uitgebreide gesprekken aan uw installatie vooraf?

De heer **Van Veen**: Nee, dat is op een wat merkwaardige manier gegaan. Als oud-minister heb ik er alle begrip voor dat een minister gehaast is en een heleboel andere dingen moet doen dan alleen maar minister van Onderwijs zijn. Hij is lid van een kabinet. Toen hij mij vroeg, heb ik lang gearzeld of ik dat wel wilde doen. Ik

had emotioneel een binding met de oude ulo en ik had een binding met de oude ambachtschool. Ik heb nog meegemaakt dat op de lagere school een jongen in de hoogste klas afscheid nam omdat de leerplicht afliep. Hij was niet zo goed, hij behoorde echt tot de groep die het niet verder kon brengen. Hij ging werken in een garage en nam midden in de klas afscheid van zijn schooljeugd. Hij kreeg van de meester een boekje mee, "Het leven in". Dat zal ik nooit vergeten. Ik was in 1993 gemotiveerd om te zeggen: als de mulo dicht moet en ambachtschool dicht moet, dan moet je er in ieder geval voor zorgen dat de kinderen wat meer wordt meegegeven dan alleen een boekje. Ik heb mij toen bedacht dat als ik het wilde doen, het goed moest worden gepland. Ik verwijt het het toenmalige kabinet – een minister is immers onderdeel van het kabinet – dat het niet de goede planning heeft gemaakt die nodig is. Nu praat men over innovatie, maar toen had men moeten praten over een deltaplan voor een verantwoorde invoering en een goede aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt. Met name in de periode dat ik in 1982 met Kok het Akkoord van Wassenaar sloot, hebben wij dat wel voor ogen gehad. Met "wij" bedoel ik mijzelf als oud-voorzitter van het VNO. Ik zat daar eigenlijk als oud-voorzitter van het VNO en zeker niet als oud-minister van Onderwijs.

Mevrouw **De Rooij**: Met die commissie ging u veel het land in en hebt u veel rondgekeken. Hoe heeft dat u geholpen om tot een goed oordeel te komen?

De heer **Van Veen**: Nadat het kabinet in 1993 had besloten om het duale stelsel in te voeren, of via het algemeen vormend onderwijs of via het beroepsonderwijs, en wij de grondvoorwaarden heel nadrukkelijk naar voren hadden gebracht, ging het in 1994 wel heel erg snel. Ik heb heel goede herinneringen aan de contacten met het onderwijsveld. Die waren uitstekend. Dat ik het in 1994 heb kunnen doen, dank ik in natuurlijk aan de deskundigen die wij hadden, maar met name aan het onderwijsveld, want daar was men ook gemotiveerd. Daar zag men ook hoe belangrijk het is dat kinderen, ook kinderen die niet zo goed mee kunnen komen en niet naar het mbo of hbo kunnen, toch een goede vakopleiding krijgen. Die vakopleiding is, denk ik, het belangrijkste motief geweest in die tijd in het onderwijsveld. De heer Hover is daar steeds bij geweest en ik roep hem graag op als getuige om dat nog eens te bevestigen. Toen ik gevraagd werd om hier te komen, heb ik gezegd wel te willen komen, maar dat ik ook graag de secretaris van de commissie erbij wilde hebben. Ik heb tegen Ritzen gezegd dat ik niet bereid was om het te doen met een ambtenaar als secretaris van de commissie, maar alleen met mensen uit het veld. Ik heb geen slechte herinneringen aan die periode en ik hoop dat deze commissie dat kan bevestigen. Maar anders merk ik dat wel uit de rapporten en kan ik nog eens proberen dat in een interview te nuanceren.

Mevrouw **De Rooij**: Dat rapport is er vrij snel gekomen. Waarom stond er zo'n tijdsdruk op het rapport?

De heer **Van Veen**: Het grote verschil tussen een ondernemer en het onderwijs is, dat het in het onderwijs een vaststaand gegeven is dat er ieder jaar nieuwe kinderen naar de scholen komen. Ik heb me in 1994 heel nadrukkelijk en na lang aarzelen bereid verklaard om die

commissie te leiden, maar ik wist dat de minister haast had.

Mevrouw **De Rooij**: Waarom had de minister haast?

De heer **Van Veen**: De minister had haast omdat de leerlingen de voortgang van het onderwijsproces bepalen. Er gaan kinderen weg en er komen jaarlijks kinderen bij, dat is een ongoing proces in het onderwijsstelsel. Dat vraagt goede aandacht. Ik kan me wel voorstellen dat minister Ritzen erg veel haast had, maar werd wel persoonlijk verrast door de snelheid waarmee ik geïnstalleerd werd. Waarom? Op een bepaald moment – voor ik ja zou zeggen – dacht ik nog een gesprek à deux te hebben met de minister, waarin ik hem nog eens de drie vrijheden uit het duale systeem voor ogen kon houden. Ik werd echter gelijk door de minister verrast. Het hele departement had zo snel gewerkt, dat de hele commissie al in ontwerp was samengesteld. Het enige wat ik nog heb gedaan, is enige mensen eraan toevoegen, want ik zag dat mijn eigen VNO niet erg goed vertegenwoordigd was. Ik heb toen gezegd dat het bedrijfsleven goed moest zijn vertegenwoordigd en bovendien wilde ik nog eens zorgvuldig kijken naar de instellingsbeschikking. Die was nog niet getekend en die is later ook bijgesteld. Op pagina 39 van het rapport "Recht doen aan verscheidenheid" staat dat die vrijheid beter in het besluit moest worden meegenomen. U kunt ook zien dat wij op een aantal terreinen enige nuance aangebracht hebben in wat de minister voor ogen had. De essentie was dat ik op een verstandige manier heb geprobeerd het onderwijsveld te betrekken bij de voorbereidingen en naar mijn idee heeft het onderwijsveld dat ook goed gedaan. Eén ding is duidelijk: het rapport "Recht doen aan verscheidenheid", dat ook mijn naam draagt, is een rapport dat rekening houdt met wat er politiek is gebeurd. Er zijn beslissingen genomen en men moet verder, want in september moeten kinderen weer naar school. Dat betekent dus ook dat de commissie het eigen vergaderschema en de rondgang snel heeft uitgevoerd. Dat is voor mij en de heer Hover heel hard werken geweest, maar het proces heeft daardoor niet ingeboet aan kwaliteit. Het enige essentiële in het rapport "Recht doen aan verscheidenheid" dat niet is doorgevoerd, is de introductie van een leerweg voor leerlingen die niet kunnen meekomen en toch een goede opleiding moeten hebben. Dat is terechtgekomen bij de verdere uitvoering, waar ik niet bij betrokken ben geweest. Toen werden wel allerlei probleemgevallen opgelost, maar niet de essentie. Ik heb daar later, in 1997, nog eens een open brief over geschreven. Daar wil ik nu niet te veel over zeggen, maar die open brief was eigenlijk een duidelijke kreet vanuit het hele onderwijsveld: kom met een goed plan om waar te maken wat wij willen. Goed onderwijs, niet alleen voor de mensen die het heel goed kunnen, maar vooral ook voor de kinderen die echt een steuntje in de rug nodig hebben. U zit tegenover de man die daarbij betrokken is geweest. Helaas moet ik zeggen dat het allemaal niet zo goed is verlopen. Dat is ook de zorg die u hebt als volksvertegenwoordigers. Ik ben gelukkig in mijn particuliere leven ook nog voorzitter van een stichting die zich daar druk over maakt en in Rotterdam, in het heel klein, dingen probeert te doen die landelijk nog niet kunnen.

De heer **Bosma**: Wij gaan toch even op zoek naar de oorsprong van het vmbo. Dat is een enorme verandering

geweest in het onderwijs. Daar gaat toch 60% van de kinderen in het voortgezet onderwijs naar toe. De invoering kent een aantal facetten, de leerwegen waar u net al uitgebreid over hebt gesproken, maar ook het samenvoegen van het vbo met de mavo. U bent geïnstalleerd in februari 1994, maar vier maanden daarvoor, in oktober 1993, zei minister Ritzen van Onderwijs nog: "Samengaan van mavo en vbo is nu niet bespreekbaar." Als wij op zoek zijn naar de oorsprong van het vmbo, waar ligt die dan?

De heer **Van Veen**: Die oorsprong ligt bij het kabinetsbeleid.

De heer **Bosma**: Is dat ooit expliciet gemaakt?

De heer **Van Veen**: Nee. In 1993 hebben wij de minister gewaarschuwd. Wij hadden als commissie opdracht gekregen om hem te adviseren over de meerwaarde die er in het duale stelsel te bereiken is. Daar heeft de commissie een aantal verstandige dingen over gezegd. Daarbij is gezegd dat als hij dat wil, hij wel rekening moet houden met de drie vrijheden. De minister is vervolgens gekomen met voorstellen. Wat dat betreft is het dus geen uitvinding van Van Veen. Dat was ook de reden dat ik in 1994 heel sterk aarzelde om het te doen, ook al omdat ik het eigenlijk helemaal niet wilde. Maar toen het uit de startblokken was, was er maar één opdracht voor mij. Dat ben je als oud-minister en vooral ook als oud-voorzitter van het VNO verplicht aan de commissie-Rauwenhof en de commissie-Wagner, die samen met de vakbeweging en de werkgevers vroegen om eindelijk eens een goede aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Dan kom je terecht bij het voorbereidende stuk.

De heer **Bosma**: U werd niet verondersteld te praten over structuur. Waarom niet?

De heer **Van Veen**: Dat was de opdracht niet.

De heer **Bosma**: Hebt u enig idee wat de achtergrond was van die opdracht?

De heer **Van Veen**: Nee. Zo rustig en langdurig als wij nu zitten te praten over een aantal problemen waar u tegenaan loopt, dat soort gesprekken heb ik met minister Ritzen niet gehad. Mijn aarzeling in 1994 hing samen met het feit dat ik er emotioneel niet zo erg warm voor liep. Maar die ontwikkelingen waren er. De ambachtschool was al weg, de mavo was op slot, het ging over het duale systeem. Wij hebben gezegd dat als het dan moet, het langs deze weg moest. Als u dan een duaal systeem wilt, moet u zich realiseren dat er vrijheid moet zijn om te kiezen. Als je kinderen naar het beroepsonderwijs wilt hebben, moet je beginnen met goede voorlichting en moet je plannen maken, maar die hebben we niet gezien.

De heer **Bosma**: Een ander element van de vorming van het vmbo, naast de leerwegen en samenvoeging vbo en mavo, was de positie van de zorgleerlingen. Is daar met u over gesproken? U schrijft er wel iets over in uw rapport op pagina 79. Ik zegt het even in mijn eigen woorden: Het is voorgenomen beleid dat de zorgleerlingen geïntegreerd worden en de commissie steunt dat.

De heer **Van Veen**: Ik wil graag het woord geven aan de heer Hover. Hij heeft datgene gedaan wat ik als voorzitter niet kon. Ik was al gelukkig dat ik op grote deskundigheid kon terugvallen, zowel uit het veld als vanuit de eigen commissie.

De heer **Hover**: De commissie heeft naar de zorgleerlingen gekeken op een manier zoals die op dat moment aan de orde was. Dat verschilt denk ik sterk van de indruk die wij nu hebben als wij kijken naar het verschijnsel zorgleerlingen en de groei die met name na 1995 heeft plaatsgevonden. Het referentiekader van de commissie was vooral het individueel beroepsonderwijs en stukjes van het vso. De commissie heeft gedacht dat met name te incorporeren via de individuele leerweg, om daar jongeren met bepaalde beperkingen, hetzij cognitief, hetzij sociaal, in een wat kleinschaliger setting de mogelijkheid te bieden om door te stromen naar het beroepsonderwijs.

De heer **Bosma**: Waarom wilde u dat?

De heer **Hover**: Wij wilden dat omdat de doorstroom naar het vervolgonderwijs lastig was. Een van de problemen waarvoor de commissie was ingesteld, betrof de grote uitval en het feit dat leerlingen onvoldoende konden doorstromen naar het vervolgonderwijs. Dat was met name het gevolg van de niveaudifferentiatie, waardoor aan het eind van de rit eigenlijk volstrekt onduidelijk was wat de leerling in zijn pakket had. De heer Van Veen heeft zojuist al duidelijk aangegeven dat het van belang was en is om te zorgen voor een goede doorstroming, ook naar het beroepsgerichte vervolgonderwijs. Dat was een belangrijk streven van de commissie.

De heer **Bosma**: De commissie schrijft een rapport, maar noemt de zorgleerlingen eigenlijk niet. Zij zegt wel dat er aparte aandacht voor moet komen, maar dat zij zich daar nu even niet mee bezighoudt. U schrijft dan een soort aanvullend rapport, een achtergrondstudie, over de positie van de zorgleerlingen. Maar ook u gaat eigenlijk uit van integratie, want tussen de regels door lezen wij eigenlijk dat het bestaand beleid is. Klopt dat?

De heer **Hover**: Ik wil dan graag even het verschil markeren tussen de situatie van de secretaris Hover en de adviseur Hover in de volgende situatie. In september bood de commissie het advies aan. Het ministerie heeft de tijd genomen om met een afgewogen beleidsreactie te komen. Staatssecretaris Netelenbos gaf bij de ontvangst van het rapport meteen al aan dat zij nog eens goed naar een aantal dingen wilde kijken. Dat had te maken met de positionering van het vbo en de mavo. Dat heeft vervolgens geleid tot haar keuze om er vmbo van te maken. De heer Van Veen heeft al aangegeven dat dat niet zijn uitvinding was.

De heer **Bosma**: Was het de uitvinding van mevrouw Netelenbos?

De heer **Hover**: Het was kijkend naar het advies van de commissie de keuze van mevrouw Netelenbos om te zeggen – ik zeg het even in mijn eigen woorden – dat zij tevreden was over allerlei dingen die zijn aangereikt, maar dat zij twee voorbehouden maakt. Dat is de positionering

van het vbo en de mavo ten opzichte van elkaar, waarmee zij in feite al een voorschot nam op de beleidsreactie.

De heer **Bosma**: Wat de heer Ritzen niet wilde als ik het goed begrijp. De heer Ritzen wilde vbo en mavo uit elkaar houden en de verschillen zelfs groter maken. Begrijp ik goed dat mevrouw Netelenbos...

De heer **Hover**: Ik vind dat mevrouw Netelenbos en de heer Ritzen voor zichzelf moeten spreken. Ik kan alleen maar zeggen wat ik heb waargenomen, dat mevrouw Netelenbos bij de ontvangst van het rapport zei dat zij twee voorbehouden maakte. Die hadden te maken de positionering van vbo en mavo ten opzichte van elkaar – omdat wij dat in die leerwegen op een andere manier vorm gaven – en het praktijkonderwijs. Dat noemden wij toen nog de arbeidsmarkt gerichte leerweg, maar dat is later omgedoopt in "praktijkonderwijs" en "de individuele leerweg". Daar wilde zij anders naar kijken. Nadien is dat de hulpstructuur geworden.

Het is van belang om dan in de gaten te houden dat vanaf het moment dat de commissie klaar was, ook de secretaris van de commissie klaar was. De secretaris van de commissie – dat is wellicht een formeel punt maar wel van belang – is geen lid van de commissie. In die zin is het veel minder mijn rapport dan van de heer Van Veen, niet dat ik overigens wegloop voor wat er in staat. Vervolgens ben ik gevraagd door het ministerie om een ambtelijke werkgroep te ondersteunen die de beleidsreactie moest voorbereiden. Dat is mij om twee redenen gevraagd. Omdat ik ingevoerd was in het denken van de commissie en omdat ik inmiddels, hoewel de commissie er niet heel diep op ingegaan was, mij toch al gericht had op de positie van de zorgleerlingen.

De heer **Bosma**: In februari 1995 is uw rapport af. Een van de doelen die u zich stelt, is het ontmythologiseren van wat er allemaal gebeurt rondom risicodoelgroepen. Een van de conclusies die u trekt is, dat risicodoelgroepen – ik denk dat dat synoniem is aan zorgleerlingen – op dat moment zo'n 20% uitmaken van wat het vmbo gaat worden en dat dat zo zal blijven, dus dat er een stabiele groep zal blijven van 20%. Hoe was u zo zeker van uw zaak?

De heer **Hover**: Ik heb mij dat nadien ook wel eens afgevraagd, want ik heb een ruime betrokkenheid gehad bij het verschijnsel van de zorgleerlingen. In feite kunnen wij nu constateren dat daar een flinke groei in heeft plaatsgevonden, in feite op alle niveaus, op het niveau waarover wij het nu hebben en bij het speciaal onderwijs, waar later de rugzakregeling voor bedacht is.

De heer **Bosma**: De groei is zelfs 60%, dat is niet gering!

De heer **Hover**: Dat bestrijd ik niet. Die groei is groot en ik kan mijzelf aanrekenen dat ik dat op dat moment niet gezien heb. Ik ben toen uitgegaan van de gegevens die op dat moment bekend waren, dus van de historische groeicijfers van dat moment. Op basis daarvan was mijn inschatting dat het mogelijk moest zijn om dat te compartimenteren, zodat je zou kunnen zeggen dat er een bepaald percentage leerlingen is dat extra zorg nodig heeft. Daar zou je in principe op kunnen plannen.

De heer **Bosma**: U had wat tijd nodig om tot die wijsheid te komen, maar de Onderwijsraad kwam vrij snel met tamelijk harde kritiek op uw rapport. Die betwijfeld of de empirische onderbouwing van deze studie voldoende adequaat was, sprak van gedateerd onderzoek, dat er werd gesproken met directeuren die niet representatief waren. Dat moet toch hard aangekomen zijn?

De heer **Hover**: Dat kan zo zijn. Ik heb dat onderzoek gedaan in een relatief korte tijd, gebruik makend van bestaande bronnen en sprekend met mensen die representatief waren, in mijn ogen en in zekere zin ook in de ogen van de mensen van de ambtelijke werkgroep van het ministerie. Terugkijkend kun je zeggen dat er meer groei is geweest dan destijds is voorzien, dat zal ik niet ontkennen.

De heer **Bosma**: De Onderwijsraad schrijft ook dat het de vraag is of de aanname van een stabiele doelgroep juist is en dat de verwachting dat de oververtegenwoordiging van allochtone leerlingen in speciale voorzieningen zal afvlakken, veel te optimistisch is.

De heer **Hover**: Ik moet daar een aantal kanttekeningen bij zetten. Als je kijkt naar de achtergrond van de leerlingkenmerken van kinderen die je als zorgleerlingen definieert – en dat heeft in de discussie nadien ook nog een grote rol gespeeld – dan moet je onderscheid maken tussen enerzijds de echte kindkenmerken, die als het ware in het kind zitten en die nadien in trajecten van ontwikkelen van indicatiestelling zijn geoperationaliseerd in termen van IQ en taal- en rekenvaardigheden, en anderzijds het aspect van de sociaalemotionele en de gedragsproblematiek. Het eerste deel zit in principe in de normaalverdeling van de mensheid ingebakken. IQ is gewoon de normaalverdeling, de klok. Een bepaald percentage kinderen heeft een bepaald IQ en daar kun je het deel zorgleerlingen als het ware op ijken. Bij de sociaalemotionele problematiek gaat het in feite om een interactie effect, tussen dingen die in het kind zitten en in de omgeving van het kind. Dat kunnen de ouders zijn, dat kan ook de school zijn. De groei die zich vervolgens ontwikkeld heeft – maar dat is ook weer allemaal wijsheid achteraf – zit met name in het punt van de sociaalemotionele problematiek. Vervolgens doet zich dan de vraag voor of dat aan de kinderen ligt, aan de samenleving in het geheel, of dat een interactie-effect is tussen kind en leerkracht en kind en inrichting van het onderwijs.

De heer **Bosma**: Welke rol heeft uw rapport gespeeld in het tot stand komen van beleid?

De heer **Hover**: Het rapport is denk ik door ambtelijke werkgroepen en vervolgens door de staatssecretaris gebruikt om de voorstellen rond de inrichting van de hulpstructuur verder vorm te geven.

De heer **Bosma**: De zorgleerlingen werden geïntegreerd en u beschrijft dat in uw rapport. U beschrijft ook het begrip "substitutie", in de zin dat elders in de zorg wordt gewerkt met een goedkopere vorm van zorg. Staatssecretaris Wallage heeft gezegd dat de bekostiging van leerlingen in het vso en het ivbo gemiddeld ongeveer twee keer zo hoog is als die van leerlingen in het reguliere onderwijs. Begrijp ik nu dat de financiële kant van de zaak een belangrijke, zo niet de belangrijkste reden is geweest

om zorgleerlingen te integreren in het reguliere onderwijs?

De heer **Hover**: Het is denk ik niet de belangrijkste reden geweest, maar voor een deel is het natuurlijk aan de desbetreffende bewindspersoon om daar een uitspraak over te doen. Ik heb dat als zodanig niet als opdracht meegekregen. Het is wel evident dat er naar het geld gekeken wordt, maar er zijn in het vervolgtraject ook op inhoudelijke gronden indicatiecriteria ontwikkeld. Er is gewoon gekeken welke kinderen kunnen worden gedefinieerd als zorgleerlingen. De kinderen die daaraan voldoen zullen dan ook die extra middelen moeten krijgen. Ik denk dat die rekensom wel klopt. Er is de afgelopen jaren steeds meer geld naar de zorgleerlingen gegaan. Dat heeft op zichzelf ook wel weer tot vragen op het departement geleid over hoe daarmee om te gaan. Wij zitten nu in het beleidstraject "passend onderwijs". Daarin worden weer andere modaliteiten bedacht, overigens van het type zoals die in mijn studie naast elkaar zijn gezet. Die worden voor 2011 voorzien voor passend onderwijs.

Mevrouw **De Rooij**: Uit de studie op basis van literatuurstudie blijkt dat leerlingen en ouders zelf juist liever segregatie hebben, dat ze liever bij lotgenoten les krijgen. Bovendien leeft binnen het speciaal onderwijs de angst dat de eigen deskundigheid verloren zal gaan. Desondanks stelt u dat er veel te zeggen is voor de variant waarbij de individuele leerweg wordt geïntegreerd in andere leerwegen. Had u de staatssecretaris niet klemmen-der moeten wijzen op de mening van ouders, leerlingen en docenten, en moeten concluderen dat het beter zou zijn om de zorgleerlingen gescheiden te houden?

De heer **Hover**: Dat denk ik niet. Ik heb daar uitvoerig naar kunnen kijken, ook nog nadien, en ik durf zonder meer de stelling aan dat de kans op leersucces van een leerling groter is als hij in een reguliere setting zit. Laten wij ons even de bevindingen van de inspectie over het speciaal onderwijs in herinnering roepen. Die heeft in feite tot op heden steeds geconstateerd dat er goed op de kinderen wordt gelet en goed voor de kinderen wordt gezorgd, maar dat zij weinig leren. De ervaringen met rugzakleerlingen geeft ook te zien dat leerlingen die geïntegreerd in het onderwijs zitten, een betere onderwijsontwikkeling doormaken dan andere leerlingen. Dat laat onverlet, dat geloof ik ook wel, dat het in een aantal gevallen beter is dat leerlingen apart zitten en dat je bij de manier waarop je het doet ook rekening moet houden met wat ouders willen. Dat gebeurt nu ook in de keuze tussen plaatsing in het speciaal onderwijs en de keuze voor een rugzak. Je hebt een heel specifieke groep van sociaalemotionele problematiek en gedragsproblematiek en dan moet je rekening houden met het feit dat er door die leerlingen in principe allerlei vormen van verstoringen in het onderwijsproces kunnen optreden. De voorstellen rond de hulpstructuur Leerweg Ondersteunend Onderwijs bieden in principe ook een structuur voor relatief kleine groepen waarin dat eenvoudiger zou kunnen.

Mevrouw **De Rooij**: Wij hebben tijdens onze werkbezoeken en de gesprekken die wij met leerlingen en met ouders en docenten hebben gehad, gehoord dat het grote aantal LWO-leerlingen in een klas een flinke stempel op

zo'n klas drukt. Soms is dat wel 50%, heb ik deze week nog gehoord. Dat ontkent u?

De heer **Hover**: Ik heb volgens mij weinig ontkend. Wij moeten een aantal dingen uit elkaar halen. Ik heb gesteld dat het voor kinderen goed is voor hun leerproces, voor de mate waarin zij tot een diploma geholpen worden...

Mevrouw **De Rooij**: Ik bedoelde dat de druk die op een klas wordt gelegd, ervoor kan zorgen dat het voor de reguliere leerlingen minder goed uitpakt. Wat vindt u daarvan?

De heer **Hover**: Ja, dat kan het geval zijn.

Mevrouw **De Rooij**: Is het dan achteraf gezien verstandig geweest om de zorgleerlingen te integreren?

De heer **Hover**: Ik denk nog steeds dat het verstandig is om zorgleerlingen zoveel mogelijk te integreren. Wij hebben het al over stelselwijzigingen gehad. Wij moeten beseffen dat er voor scholen verschillende mogelijkheden waren om in het kader van samenwerkingsverbanden tot vormgevingen te komen. Er wordt wel gesproken van een hulpstructuur waarbij een en ander geïntegreerd is in het gewone onderwijs, maar in heel veel gevallen is nog steeds sprake van een aparte setting waarin bijvoorbeeld het praktijkonderwijs plaatsvindt. Ik wijs op orthodidactische centra waarin leerlingen zitten. Vso/lom-scholen zijn soms op een bepaalde manier voor een deel toch gecontinueerd. Daar is in de invoeringsfase overigens heel veel gedoe over geweest. Het beleid bepaalt zeker niet dwingend dat al die kinderen in een reguliere klas moeten zitten. Dat is heel vaak ook niet het geval. Er was een keuzevrijheid, een van de vrijheden waar de heer Van Veen het over had. In samenwerkingsverbanden heeft men zelf de vrijheid om dat in te richten.

Mevrouw **De Rooij**: Het vmbo is de laatste tijd helaas negatief in het nieuws, het heeft een negatief imago. Was u zich destijds bewust van het feit dat het goede imago van de mavo daarvoor opgeofferd zou worden?

De heer **Hover**: U hebt gelijk, het vmbo heeft nu geen geweldige naam. Maar de situatie die de commissie aantrof, was ook niet heel erg geweldig. Er waren heel ernstige problemen rond het niveau. In feite was volstrekt onduidelijk wat de kinderen kenden en konden. De doorstroming was niet goed geregeld, de afdelingstructuur was in feite onhoudbaar en onbetaalbaar geworden. We moeten oppassen om nu te zeggen dat het toen goed was en dat de commissie dat onderuit heeft gehaald. Ik heb betrekkelijk weinig bemoeienis gehad met wat u misschien de ontmanteling van de mavo noemt. De commissie heeft heel nadrukkelijk de theoretische leerweg geïntroduceerd, met het accent in termen van naamgeving op theorie. Het was duidelijk voor de commissie dat dat gericht was op doorstroom naar de havo dan wel naar wat nu de BOL 4-opleidingen zijn. De commissie wilde recht doen aan verscheidenheid. Een deel van de kinderen is daarbij gebaat. Dat heeft weer met cognitie te maken en voor een deel ook met de typische kleinschalige situatie van de mavo, die vaak heel erg adequaat was voor bepaalde leerlingen, die misschien later zorgleerlingen zouden zijn geworden. De commissie heeft daar volgens mij goed oog voor gehad. Het was,

zoals ik zojuist al heb aangegeven, de staatsecretaris die gezegd heeft daar anders tegenaan te kijken. Dat is uiteraard haar goed recht, want zij was toen de politiek verantwoordelijke. Om verkeerde beeldvorming te voorkomen: het staat wel los van de hulpstructuur en de groei van de zorgleerlingen. Daar zit wat mij betreft geen directe relatie tussen.

De **voorzitter**: Mijnheer Van Veen. In de voorstellen voor de leerwegen zat nadrukkelijk een arbeidsmarktgerichte leerweg, een kortere weg naar de arbeidsmarkt, met name voor de groep kinderen die misschien meer ambachtelijke vaardigheden dan theoretische vaardigheden heeft. Die leerweg is er niet gekomen. Wat ons daarbij opviel, is dat de arbeidsmarktcommissie van de SER niet uw voorstel steunde, maar dat van de staatssecretaris. Ook de SER, met daarin ook de werkgevers, heeft uw voorstel voor een arbeidsmarktgerichte leerweg niet gesteund en was het eens met de staatssecretaris om dat niet uit te voeren. Hoe kijkt u daarop terug?

De heer **Van Veen**: Ik ken dat SER-advies niet. Dat is van welke periode?

De **voorzitter**: In de periode van de beleidsreactie, misschien dat de heer Hover dat precies kan zeggen. Nadat uw advies is uitgekomen heeft de SER-commissie arbeidsmarktbeleid zich er nog over gebogen.

De heer **Van Veen**: Dat advies ken ik niet, maar ik kan me dat niet voorstellen, omdat met name de commissie-Rauwenhof en de commissie-Wagner op dit punt heel helder zijn en daar was ook de vakbeweging in vertegenwoordigd. Ik zou mij kunnen voorstellen dat er in de jaren daarna een demografische ontwikkeling is ontstaan waardoor er een andere kijk is gekomen op de mate waarin dat zou kunnen. Zover het mij aangaat, op het moment dat ik meehielp dat advies tijdig tot stand te laten komen heb ik mij met name gericht op de goede aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Dat is gedaan op aandrang van het gezamenlijk bedrijfsleven, van vakbeweging én werkgevers. In de SER zit natuurlijk ook nog een derde partij, de Kroonleden. Die kunnen mogelijk anderszins een andere opvatting hebben gehad.

De **voorzitter**: Het was voor ons ook een opvallend punt. Voor zover wij begrepen was de motivatie van de SER-commissie dat men wilde voorkomen dat te veel kinderen daarheen zouden worden afgescheept. Kinderen moesten allemaal enige theoretische bagage hebben en dus bij voorkeur in de andere leerwegen worden gehouden. Dan was er nog wel een escape, en die zat dan in de praktijkschool.

De heer **Van Veen**: In het advies dat wij hebben gegeven inzake de op de arbeidsmarkt gerichte leerweg, was meegenomen dat in die aanpak de doorstroming naar het verdere beroepsonderwijs heel nadrukkelijk moest worden opengehouden. Dat was een van de voorwaarden.

De heer **Hover**: Ik wil er tussentijds op wijzen dat de staatsecretaris wel het praktijkonderwijs heeft ingevoerd, dat in zekere zin een vertaling is van de arbeidsmarktgerichte leerweg. U vroeg net of het wel wijs was om dingen te integreren, maar dat is precies wat er in de



reactie van de SER-commissie wordt voorgesteld: niet apart maar zoveel en zo lang mogelijk geïntegreerd. Daarmee is dus de problematiek van zorgleerlingen in reguliere settings gesteund en daar zit een zekere spanning tussen.

De heer **Van Veen**: Ik heb de passage intussen gevonden. Wat wij voorstelden in de op de arbeidsmarktgerichte leerweg, was heel nadrukkelijk bedoeld als een aparte leerweg om in te spelen op de actuele leerbehoeften van de leerling gericht op praktisch onderwijs. Dat is het punt dat u noemde. Op de tweede plaats: zodanig ingericht dat doorstromingsmogelijkheden naar eventuele beperkte vervolgotrajecten bevorderd worden. Dat is heel nadrukkelijk ook als een randvoorwaarde meegenomen. En op de derde plaats natuurlijk het toeleiden naar de arbeidsmarkt. Dat was op zichzelf een heel wezenlijk onderdeel van ons voorstel. Je moet niet alleen die eerste twee dingen doen, maar er ook voor zorgen dat die kinderen, die het al zo moeilijk hebben omdat ze cognitief of anderszins niet zoveel hadden meegekregen om normaal te functioneren in dat beroepsonderwijs met name in de toeleiding naar de arbeidsmarkt goed worden gevolgd. Het is vaak een van de grote problemen dat die kinderen nog niet weten wat ze willen en ook niet weten hoe de arbeidsmarkt eruitziet. Er is dus ook een heel belangrijke voorlichtende taak voor dat onderwijs.

De **voorzitter**: Vindt u dat de praktijkschool zoals die er uiteindelijk is gekomen in de voorstellen van de staatssecretaris, ook de betekenis en de waarde heeft gekregen die u voor ogen had met de arbeidsmarktgerichte leerweg? Vindt u dat een goed alternatief? Was dat zoals u het had beoogd?

De heer **Hover**: Ik vind dat er onderscheid gemaakt moet worden tussen de commissie en wat er daarna gebeurd is. Wij kunnen vaststellen dat er een verschil zit tussen wat de commissie heeft voorgesteld en wat is ingevoerd. De commissie stond een veel meer reguliere arbeidsmarktgerichte leerweg voor ogen, precies zoals de heer Van Veen dat verwoordde. Wat vervolgens is ingevoerd, is een meer zorggerichte variant. Je kunt dus de vraag stellen of wij er misschien beter aan gedaan hadden om het oorspronkelijke voorstel neer te zetten, met dan misschien wel de problemen waar de SER naar verwijst. Maar misschien was dat anders gelopen, dat is heel goed mogelijk.

Mevrouw **De Rooij**: Mijnheer Van Veen, u hebt een notitie geschreven, "Onderwijspracticum Rotterdam", over maritiem onderwijs. Daarin legt u een verband tussen schaalvergroting en het eroderen van differentiatie in het onderwijsaanbod. Kunt u dat eens toelichten?

De heer **Van Veen**: Ik ben betrokken bij het Havenmuseum in Rotterdam. Ik baseer de voorstellen die ik aan het Rotterdamse bedrijfsleven, de Rotterdamse overheid en de Rotterdamse roc's doe, op mijn waarnemingen in het Havenmuseum. Het gaat dus om gegevens die niet hard zijn, maar om de waarnemingen die met name in het Havenmuseum worden gedaan in de contacten met de laagste klassen van het basisonderwijs bij hun bezoek aan het museum, en de grote belangstelling die met name de jeugd heeft voor de verschillende havenactiviteiten in

Rotterdam. Er is daarvoor een hele expositieruimte ingericht.

Mevrouw **De Rooij**: Bij het doorlezen van die notitie merkte ik dat u net als destijds bij het rapport, heel veel aandacht schenkt aan de praktisch ingestelde leerlingen, en interesse probeert te wekken bij praktisch ingestelde leerlingen voor wat zij rondom de haven aan werkzaamheden en opleidingen kunnen doen. Vond u het realistisch van staatssecretaris Netelenbos om er destijds naar te streven om zoveel mogelijk praktisch ingestelde leerlingen een diploma te laten halen?

De heer **Van Veen**: Natuurlijk is het op zichzelf jammer dat de opleidingsmogelijkheden die er in het verleden waren en nu in de toekomst mogelijk worden verdwenen. Doorstromingsmogelijkheid naar de rest van het onderwijs is heel belangrijk. Maar ik denk niet dat het essentieel is voor onze aanpak.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u in het kort beschrijven wat u beoogt met het onderwijspracticum in Rotterdam?

De heer **Van Veen**: Wat we beogen is om te zorgen dat kinderen begeleid worden vanaf de laagste klas basisonderwijs tot het moment dat hij voor zichzelf tot keuzes is gekomen. In de eerste plaats zal dat zijn: laten zien wat Rotterdam – niet alleen de haven maar het hele Rotterdamse bedrijfsleven – op de arbeidsmarkt voor interessants te bieden heeft. Het is voor de kinderen een openbaring als ze op een efficiënte manier kennis maken met met name het moderne bedrijfsleven in Rotterdam. Dat gaat men zeer veel positiever dan tot nu toe aankijken tegen het werken in Rotterdam dan als havenarbeider. Dat is zo totaal anders. Het is dus een verkenning van hoe de wereld eruitziet, niet de haven, maar het regionale Rotterdamse moderne bedrijfsleven, met name ook vanuit de informatietechnologie, want dat speelt natuurlijk een belangrijke rol in het moderne bedrijfsleven. In de tweede plaats: de kinderen langzamerhand gewennen aan de mogelijkheden die er zijn in het opleidingstraject door ervoor te zorgen dat men op een soepele wijze toegeleid wordt naar wat in hun belangstelling staat, ook praktisch, met vakantiewerk, met voorlichting aan de ouders. Dan ontstaat een gerichte belangstelling op het een of op het ander, kan er in vrijheid worden gekozen, en dan kunnen zich de wegen scheiden.

De heer **Zijlstra**: Mijnheer Hover. U gaf in het begin van het gesprek aan dat het niet uw advies was, dat u secretaris was, maar er wel de verantwoordelijkheid voor neemt. Vervolgens bent u betrokken geweest bij de aanpassing van de i-leerweg voor zorgleerlingen en u hield ook een vlammend betoog over praktijkgericht versus arbeidsmarktgericht onderwijs, dus het advies versus wat de staatssecretaris deed. Was u persoonlijk van mening dat er misschien nog wat verbeterpunten mogelijk waren waar het de l-leerweg betrof, en de arbeidsmarktgerichte leerweg in het advies van de commissie-Van Veen?

De heer **Hover**: Onverlet het verschil dat er in zit, is mij in het onderzoek dat ik daarna heb verricht natuurlijk meer duidelijk geworden van de omvang van de zorgproblematiek. De commissie heeft dat wel meegenomen in het nadenken over de arbeidsmarktgerichte leerweg en over

de individuele leerweg, maar zij had toch veel meer het neerzetten van onderscheidende civiele effecten voor ogen, dus gewoon uitstroomroutes en veel minder een heel gedegen analyse van wat daar intern allemaal achter zat voor leerlinggroepen. Gedeeltelijk wisten wij dat wel, maar dat had minder de prioriteit.

De heer **Zijlstra**: Was dat een inzicht achteraf, of had u vanuit uw expertise dat liever teruggezien in het rapport?

De heer **Hover**: Nee, dat denk ik niet. Je kunt wel zeggen dat als we daar meer van geweten hadden, wij een aantal dingen misschien beter hadden kunnen uitwerken. Kijkend naar de mainstream, die 60% van die kinderen, ben ik zelf echter geneigd om te zeggen dat het prima was om in het advies te proberen met die vier leerwegen iets neer te zetten dat inderdaad onderscheidende civiele effecten had. Natuurlijk moet je vervolgens op allerlei punten nog de verdieping in – wat ook gebeurd is – kijkend naar de programma's, lessentabellen, enz. Het was op zich duidelijk dat dat er nog achteraan moest komen.

De **voorzitter**: Hartelijk dank voor deze nadere toelichting en voor dit gesprek.

## BIJLAGE

### AANTEKENINGEN VAN DE HEER VAN VEEN VOOR ZIJN GESPREK MET DE COMMISSIE

#### Aantekeningen voor gesprek van 23 november 2007

Naar ik heb begrepen, heb ik vanmorgen beperkte spreektijd. Ik wil mij in eerste aanleg dan ook beperken tot mijn rol als oud-minister van Onderwijs in het kabinet Biesheuvel en tot mijn rol als oud-voorzitter van het Verbond van Ondernemingen VNO in de jaren 1993, 1994 en 1997.

In die periode kwam de radicale vernieuwing van met name het beroepsonderwijs uit de startblokken, een onderwijsvernieuwing, die nu in de Tweede Kamer onderwerp van zorg is. In 1993 behoorde de klassieke ambachtschool, die ik tien jaar eerder introduceerde als vierjarige technische basisopleiding, reeds tot de onderwijsgeschiedenis en ging de mavo soms nog gebukt onder postnatale depressies. Veel ouderen, waaronder ook ik, denken nog met weemoed terug aan de voorgoed voorbijge mulo-jaren.

In 1993 werd ik op dringende uitnodiging van minister Ritzen voorzitter van de Adviescommissie Dualisering. Onze opdracht was om te onderzoeken, op welke wijze en met welke meerwaarde dualisering in het onderwijs mogelijk is. Een begrijpelijke vraag, want vanuit het bedrijfsleven (ondernemingen en vakbeweging) werd eensgezind gepleit voor een zo hecht mogelijke aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt en waren de mts en de hts in die tijd al succesnummers in het beroepsonderwijs. De Adviescommissies Wagner en Rauwenhof beoordeelden de aansluiting over het algemeen als redelijk, maar al wel met de kanttekening, dat de zwakke positie van het voorbereidend beroepsonderwijs aandacht vraagt. Daar zijn de discrepanties tussen onderwijs en arbeidsmarkt zorgelijk: te veel algemeen vormend opgeleide leerlingen en te weinig leerlingen met een beroepsopleiding. Om des tijds wille bespaar ik u de details van het rapport, de samenvatting heb ik voor u beschikbaar.

Onderwijs-arbeidsmarkt is van levensbelang voor onze open economie. Zij vraagt van de overheid een helder antwoord op de centrale vraag: hoe wordt omgegaan met de keuzevrijheid van de leerlingen en niet te vergeten van hun ouders en daarna met de keuzevrijheid van de student? Het antwoord van de commissie is duidelijk: de overheid moet waarborgen dat iedereen die gemotiveerd en geschikt is zo veel mogelijk in de gelegenheid is, één initiële beroepsopleiding IN ALLE VRIJHEID te kiezen en af te maken, waarbij uiteraard advies en voorlichting een rol spelen.

Kennelijk als resultaat van ons advies volgde het jaar daarop in 1994 het verzoek van minister Ritzen om hem andermaal van advies te dienen. Ditmaal werd het de Commissie MAVO/VMBO. De twee nieuwelingen in de onderwijspiramide. Het vmbo stond daarbij intrinsiek in maatschappelijke waardering op achterstand: deels nog in de steigers en vaak nog gehuisvest in oude gebouwen met dito outillage.

Onze taak was: het op inhoudelijk niveau uitwerking geven aan de AFSLUITING van beide schoolsoorten, rekening houdende met de veranderingen in het vervolgonderwijs. Op de keper beschouwd kwam de vraag van minister Ritzen naar mijn oordeel neer op de vraag aan de Commissie MAVO/VMBO: op welke wijze kan recht worden gedaan aan de verscheidenheid, die zich in het onderwijsveld voordoet als gevolg van het in gang gezette onderwijsvernieuingsbeleid? Een belangrijke vraag, want het raakt de belangen van bijna tweederde van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Ik moet U bekennen, dat ik sterk heb gearzeld, of ik wel op de uitnodiging van de minister moest ingaan. Emotioneel voelde ik mij sterk verbonden met sterke kanten van het historisch gegroeide onderwijspatroon. Op basis van mijn ervaringen in mijn VNO-tijd en de signalen uit de onderwijswereld heb ik uiteindelijk ja gezegd en werd in 1994 het advies uitgebracht: RECHT DOEN AAN VERScheidenheid. Ik ga niet in op de details van het lijvige advies. Het heeft een heldere samenvatting en de fijnproevers onder U raad ik de lezing aan van blz. 29 van ons advies.

Zoals ik U al eerder heb uiteengezet, is een belangrijk onderdeel van ons advies het voorstel om voor een deel van de vmbo-leerlingen een speciale leerweg te introduceren: EEN ARBEIDSMARKTGERICHTE LEERWEG. Op de bladzijden 37 en 38 van ons advies vindt U de uitwerking daarvan.

#### EEN ARBEIDSMARKTGERICHTE LEERWEG

De commissie-Van Veen adviseerde als volgt:

Aan de onderwijsvraag van een groot deel van de leerlingen kan binnen één van de genoemde leerwegen (techniek, dienstverlening en economie) goed tegemoet gekomen worden. Er is echter een aantal leerlingen voor wie dat toch te hoog gegrepen is. Voor een groot deel van deze leerlingen gaat het in beginsel op EINDONDERWIJS, weliswaar niet het oogmerk van het onderwijs, maar het is wel een feit. VOOR DEZE LEERLINGEN is een eigen leerweg gewenst, omdat zij binnen één van de andere leerwegen onvoldoende specifieke aandacht kunnen krijgen. Deze leerweg moet:

1. inspelen op de actuele leerbehoefte van de leerling gericht op praktisch bezig zijn;
2. zodanig zijn ingericht, dat doorstroommogelijkheden naar (eventueel beperkte) vervolgotrajecten bevorderd worden;
3. en tevens direct toe leiden naar de lokale of regionale arbeidsmarkt.

Met als belangrijke elementen bij de vormgeving: een omvangrijke buitenschoolse component en het creëren van een binnenschoolse praktijkcomponent.

Achteraf is het naar mening te betreuren, dat in het overheidsbeleid niet krachtiger op deze arbeidsmarktgerichte leerweg is ingezet. De discrepantie in de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt is alleen maar toegenomen: te veel algemeen vormend opgeleide leerlingen en te weinig leerlingen met een beroepsopleiding. Het bedrijfsleven klaagt over het gebrek aan goede vakmensen; de leerlingen missen kansen op de arbeidsmarkt.

De arbeidsmarktgerichte leerweg, zoals de commissie die op blz.37 e.v. heeft beschreven, levert mijns inziens onderwijskundig een hoog rendement op. De leerlingen kunnen in het vmbo in vrijheid de studie en beroepskeuzes doen die bij hun mogelijkheden passen. In de arbeidsmarkt ontstaat een beter evenwicht tussen de categorie algemeen vormend opgeleide leerlingen en de leerlingen met een beroepsopleiding.

Een bijkomend voordeel is mijns inziens dat de door onze commissie aanbevolen leerweg in de kostenvergelijking van de via het mbo opgeleide student versus een hbo/wo opgeleide student (bron rijksbegroting OCW 1997) gunstig afsteekt.

Tot slot de open brief van 20 mei 1997. Ik wil hier slechts vaststellen, dat ik de brief schreef, omdat ik vreesde, dat nu de WEB (Wet Educatie en Beroepsonderwijs) in Staatsblad staat, de discussie over het secundair beroepsonderwijs binnen het politiek-maatschappelijke debat wegzakt, terwijl juist de ROC-vorming en de WEB het startpunt hadden moeten worden voor een broodnodige vernieuwingsimpuls van met name het technisch beroepsonderwijs. Ik hoop van harte, dat het parlementaire onderzoek zal uitmonden in een actieplan voor het vmbo.

C. van Veen

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 23 november 2007

**Gesproken wordt met de heren J.A. van Nierop en J. de Kruijf**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier), mevrouw Middelhoven (stafmedewerker) en mevrouw Maarleveld (informatie-specialist).

De **voorzitter**: Heren, goedemorgen. Welkom bij de parlementaire onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor hebt gegeven aan deze uitnodiging voor een openbaar gesprek. U bent vertegenwoordigers van het platform vmbo. Tevens bent u beiden voorzitter van respectievelijk de platforms bouwtechniek en verzorging en welzijn, die mede zijn opgericht voor vmbo-docenten om met elkaar te praten over inhoudelijke en onderwijskundige vernieuwingen. Wij willen met u van gedachten wisselen over de ontwikkelingen in het vmbo. Ik geef het woord aan mijn collega mevrouw De Rooij.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u ons meer vertellen over die platforms vmbo? Wat is hun betekenis en wat is uw rol in die platforms?

De heer **Van Nierop**: Platforms vmbo zijn docentenplatforms waar met name docenten voor deskundigheidsbevordering maar ook voor de ontwikkeling van de beroepsgerichte vakken, bij elkaar komen om die ontwikkeling samen met de scholen verder vorm te geven. Wij hebben in Nederland een vijftiental van dit soort platforms, voor allerlei beroepsgerichte vakken en afdelingen. Daarboven hebben wij een stichting waarin de platforms bij elkaar komen en geprobeerd wordt de belangen van het vmbo beroepsgerichte vakken aan de orde te stellen. Ik ben voorzitter van die stichting en tevens voorzitter van het platform bouwtechniek. Jaap de Kruijf is secretaris en voorzitter van het platform zorg en welzijn.

De heer **Bosma**: Ik ga even terug in de tijd, eigenlijk in het verlengde van het gesprek dat wij zo-even hadden met de heer Van Veen. De heer Van Veen wordt in februari 1994

gevraagd om een rapport te schrijven over de toekomst van het beroepsvoorbereidend onderwijs. Dat heette sinds 1992, het vbo, daarvoor was het het lbo. Kunt u schetsen hoe het beroepsonderwijs ervoor stond begin jaren negentig? Wat is het verschil tussen lbo en vbo, behalve het ene lettertje?

De heer **De Kruijf**: Ik kom uit zorg en welzijn, daarin heb ik vanaf 1967 allerlei functies bekleed. Het eerste wat mij opvalt noem ik de svm-operatie, waarbij lbo en mbo uit elkaar werden gehaald en elk een eigen weg gingen. Men vergat echter de ontwikkelingen op elkaar af te stemmen.

De heer **Bosma**: Die werden echt uit elkaar gehaald. Kunt u dat toelichten?

De heer de **Kruijf**: "Mijn eigen" school, waar ik toen werkte, was een lhno/mhno-school met een leraressenopleiding.

De heer **Bosma**: lhno was huishoudonderwijs?

De heer de **Kruijf**: Ja, lager huishoud- en nijverheidsonderwijs en het middelbaar en dan was er nog de leraressenopleiding. Dus een ideaal systeem voor fuikvorming. Maar wel ideaal systeem tussen aanhalingstekens voor docenten om afstemming te krijgen tussen programma's. Die afstemming loopt, laten wij eerlijk zijn, via de personeelskamer en die werd uit elkaar gehaald. Dat hield in dat het mhno zich transformeerde naar het middelbaar beroepsonderwijs en dat het lhno zijn eigen weg moest vinden. Uiteindelijk is het allemaal goed gekomen en richt het zich nu op de sector zorg en welzijn, maar dat was in die tijd wel een probleem. Het lhno stond natuurlijk in een heel kwade reuk in die tijd.

De heer **Bosma**: Ik wil het iets breder pakken en naar het beroepsonderwijs toen kijken. Dan was er de lts, die term kennen veel mensen nog; het lhmo, dat u noemde, het huishoudonderwijs en het lds, de lagere detailhandelsschool. Een belangrijke ontwikkeling was dat het aantal leerlingen drastisch afnam. Van 1980 tot 1995 met de helft. Hoe kwam dat? Waarom ging het zo slecht, waarom wilde niemand meer naar die scholen?

De heer **De Kruijf**: Ik denk dat het slecht ging bij een aantal sectoren, met name omdat men het gevoel had dat het restonderwijs was geworden. Daarnaast trok de mavo

enorm. Je zag bij de scholen vaak in het derde leerjaar een forse afstroom van leerlingen die aanvankelijk naar de mavo waren gegaan. Ik denk dat het grootste probleem was dat de voorbereiding op verder onderwijs onduidelijk was. Het had nog een beeld van lager beroepsonderwijs, alsof je voor lagere functies opgeleid werd, maar dat beeld klopte niet meer met de werkelijkheid. Bij het zoeken naar een goede invulling van programma's deed iedere school ook eigenlijk wat haar het beste uitkwam.

De heer **Bosma**: Je kunt zeggen dat dit een probleem was van het vbo zelf, maar je kunt ook kijken naar de demografie. Er kwamen in de periode 1980 tot 1995 dramatisch minder kinderen in de voortgezet-onderwijsleeftijd. Als dan ook het marktaandeel ietsje afneemt, kom je al snel uit op de helft minder kinderen. Was het beroepsonderwijs het probleem of de demografie?

De heer **Van Nierop**: Volgens mij lag het probleem aan beide, maar het grootste deel werd gevormd door het maatschappelijke beeld over het beroepsonderwijs. Overigens iets waar wij nog steeds last van hebben.

De heer **Bosma**: Daar komen we straks op, maar ik wil eerst over die periode spreken.

De heer **Van Nierop**: In die periode was dat duidelijk een probleem.

De heer **Bosma**: Het was een imagokwestie?

De heer **Van Nierop**: Het was voor het beroepsonderwijs een imagokwestie. Dat is overigens niet de grondslag voor de plannen van Van Veen, wat mij betreft. Daar ligt wel degelijk een andere oorzaak onder.

De heer **Bosma**: Welke?

De heer **Van Nierop**: Die oorzaak ligt veel meer in de doorstroom vanuit mavo en voorbereidend beroepsonderwijs naar het mbo. Ook toen al was er een dramatische uitval bij de doorstroom naar het middelbaar beroepsonderwijs. Wat dat betreft moeten wij onze geschiedenis maar eens beter bekijken.

De heer **Bosma**: Dat was het belangrijkste dat moest veranderen in die tijd, de doorstroom naar het mbo?

De heer **Van Nierop**: Voor mij was dat de belangrijkste reden waarom de commissie-Van Veen met haar voorstellen kwam.

De heer **Bosma**: En in het verlengde daarvan de uitval?

De heer **Van Nierop**: Ja, in het verlengde daarvan de uitval. Uitval als oorzaak waarom die doorstroming in ieder geval veel beter moest plaatsvinden.

Mevrouw **De Rooij**: Ik zie mijnheer De Kruif bedenkelijk kijken.

De heer **De Kruif**: Dat was alleen een manier van reageren. Ik ben het wel eens met de reden die Jan noemt. Ik denk daarnaast dat ook de inhoudelijkheid van de programma's een reden was voor leerlingen en ouders

om andere richtingen te kiezen. Het is een cumulatie van oorzaken naar mijn gevoel, ook als ik het zo terughaal vanuit mijn eigen tijd in het hno en leao.

De heer **Van Nierop**: Ook toen gold overigens dat het overgrote deel van de leerlingen die naar de mavo ging, gewoon naar het middelbaar beroepsonderwijs toeging. Weliswaar was het percentage toen wat hoger, dat lag zo tussen de 15 en 20%. Andersom geredeneerd betekent dat toch dat 80% van de mavoleerlingen richting het middelbaar beroepsonderwijs ging en dus zijn vervolg vond in een beroepsopleiding. Dat zijn voor mij twee motieven waarom volgens mij gezocht is naar een betere aansluiting.

Mevrouw **De Rooij**: Doelde de heer De Kruif ook op de aansluiting toen hij over de programma's sprak?

De heer **De Kruif**: De programma's, ja. Er bestonden toen geprofileerde examens, a, b, c, en d. De een deed dat uiterst zorgvuldig en de ander had een handige omreken-tabel achter in zijn agenda, maar het gevolg was dat het vervolgonderwijs en de maatschappij vaak niet meer wist waar het voor stond.

De heer **Bosma**: De commissie-Van Veen kwam met een aantal voorstellen voor leerwegen en sectoren. Het waren een soort profielen. Die voorstellen hadden ook betrekking op het samengaan van vbo, het beroepsonderwijs met de mavo. Was dat in uw optiek nodig?

De heer **Van Nierop**: Absoluut, omdat gold en nog steeds geldt dat wij ons gingen voorbereiden op een opleiding op mbo-niveau. Een opleiding op mbo-niveau gaf duidelijkheid op het moment waarop mavo- en vbo-leerlingen een sector moesten kiezen. Afhankelijk van die sector kregen de leerlingen een aantal verplichte vakken waarmee de vrijheid blijheid naar de achtergrond werd gedrongen.

De heer **Bosma**: Maar die vrijheid blijheid betekende ook voor heel veel mensen die op de mavo zaten, dat ze naar de havo konden.

De heer **Van Nierop**: Voor 20%, voor 80% dus niet. Laten we van die overgrote meerderheid uitgaan. De discussie gaat al jarenlang over het overeind houden van de doorstroom naar de havo. Daar moeten wij voor zorgen. Aan de andere kant moet goed gekeken worden naar de 80% leerlingen die richting het middelbaar beroepsonderwijs gaat. Wij moeten de aansluiting met het middelbaar beroepsonderwijs ook verbeteren. Daarom waren de plannen van Van Veen toentertijd zeer terecht. Wij hadden daar natuurlijk wel wat op- en aanmerkingen bij, maar op grond van de analyse die is gemaakt, was het wel een terechte manier om te kijken naar voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs.

De heer **Bosma**: Een ander element bij de vorming van het vmbo was de integratie van de zorgleerling. Wat was daar de belangrijkste reden voor?

De heer **Van Nierop**: In tegenstelling tot Jaap, die jarenlang in het vbo gewerkt heeft, kom ik uit de wereld van het svo-lom. In het svo-lom werd nadrukkelijk gesteld dat integratie en zorg voor alle leerlingen de achtergrond

van de integratie was, maar mijn idee blijft dat met name het geld daarbij de belangrijkste drijfveer was.

De heer **Bosma**: Dat is een idee. Kunt u dat hardmaken, heeft u dat gehoord, heeft u dat ergens gelezen?

De heer **Van Nierop**: Nee. Wij hebben in het kader daarvan uitgebreid in het werkverband svo-lom gesproken over wat er gebeurt en hoe het nu gaat. Vanmiddag krijgt u de heer Rosenbaum op bezoek. Volgens de staatssecretaris ging het budgettair neutraal ging, maar het was duidelijk dat met het opheffen van de scholen voor svo-lom en scholen voor svo-mlk wel degelijk bezuinigd werd. Er is toen ook gesproken over een maximum percentage zorgleerlingen dat ingezet moest worden. Er is verder gesproken over het beperken van wat toentertijd de "knuffelscholen" genoemd werd door de staatssecretaris. Dat waren de svo-lom scholen.

De heer **Bosma**: De knuffelscholen?

De heer **Van Nierop**: Knuffelscholen ja. Svo-lom scholen richtten zich sterk op de orthopedagogische kant en in dat kader werden zij de knuffelscholen genoemd. Daar werden leerlingen "gepamperd" om te bewerkstelligen dat ze het mavo- of vbo-diploma zouden halen. Daarbij werd voorbijgegaan aan het feit dat een heel grote groep leerlingen door het behalen van het mavo-diploma op die svo-lom scholen, vervolgens uitstekend is doorgestroomd. Er is in die tijd wel degelijk op die manier gesproken over en gekeken naar die scholen.

De heer **Bosma**: Knuffelscholen. Aan de ene kant klinkt dat warm, maar het klinkt ook een beetje denigrerend.

De heer **Van Nierop**: Zo hebben wij dat ook gevoeld en ervaren. Ik heb in dat kader de staatssecretaris ook wel eens een knuffel overhandigd om haar duidelijk te maken dat dat niet de manier was om te praten over die schoolsoort en over de aanpak van de zorgleerlingen die daar hun plek vonden. Ik vond het erg schadelijk dat die scholen in de plannen na Van Veen wegbezuinigd zijn en dat niet gezorgd is voor een opvang die op dat ogenblik recht deed aan de zorg die die leerlingen nodig hadden.

Mevrouw **De Rooij**: Hoeveel procent van die leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs haalde een eindexamen?

De heer **Van Nierop**: Voor zover ik weet zat dat tussen de 95 en 100%. Op mijn oude school, en daar ben ik nog steeds trots op, hebben wij 600 examenkandidaten gehad en is er één gezakt. Dat gold voor een heleboel svo-lom scholen, die heel veel zorg besteedden aan met name de orthopedagogische en orthodidactische kant.

Mevrouw **De Rooij**: In 1999 ging het vmbo van start en werd de mavo bij het vbo gevoegd. Hoe werd dit ontvangen bij de oude mavo-scholen?

De heer **De Kruif**: Dan ga ik af op het gevoel van een vriend. Die werkte bij het mavo en ik heb hem toen een bosje bloemen gestuurd ter verwelkoming. Zo benaderden wij dat ook. Ik denk dat het bij de mavo's als een schok ervaren werd. Men zag het aankomen, maar men had nog lange tijd de hoop dat het niet zou gebeuren. Ik

denk dat men er daar niet op voorbereid was. Men volgde de discussie, maar er waren al zoveel discussies geweest over de middenschool, het vbo, enzovoort. Bij de mavo's dacht men dat dit wel voorbij zou gaan. Ik vond het een logische stap dat het mavo onderdeel ging uitmaken van het vmbo, omdat er sprake was van een daling. Aanvankelijk 30% naar het havo en daarna op ongeveer 15%.

De heer **Van Nierop**: De mavo heeft ook heel lang een lobby gevoerd om zelfstandig te blijven en eigenlijk aan te schurken tegen het havo/vwo-gedeelte. Men heeft heel lang geprobeerd om zich te richten op die 20% die naar die havo ging.

Mevrouw **De Rooij**: Was die lobby gericht op de doorstroming naar de havo?

De heer **Van Nierop**: Ja. Ik heb dat wel eens het theezakjesmodel genoemd. Het theezakje van de havo werd nog een keer uitgeschud in het warme water van het mavo. Dan krijg je een soort verdunde havo-opleiding die vervolgens niet tegemoet komt aan alle goeie dingen die de leerkrachten daar doen, maar wel aan die wijze waarop de mavo's op dat moment tegen de doorstroming aankeken. Zij realiseerden zich veel te weinig dat het grootste deel naar het mbo ging.

Mevrouw **De Rooij**: In hoeverre hield de staatssecretaris die optie met het vmbo open om door te stromen van de oude mavo, de theoretische leerweg, naar de havo?

De heer **Van Nierop**: Die mogelijkheid is altijd open gebleven. Ik heb het altijd heel erg spijtig gevonden dat men de theoretische leerweg niet ingeruild heeft voor de gemengde leerweg, met de mogelijkheid om naar de havo te gaan. Ik vind nog steeds dat de gemengde leerweg de koninklijke weg van het vmbo moet zijn voor leerlingen die meer theoretisch ingesteld zijn, omdat daar een beroepsgericht vak in aanwezig is.

De heer **Bosma**: Kunt u iets vertellen over de implementatie van de vorming van het vmbo? Werden scholen begeleid, waren er financiële middelen, hoe werden ze aangestuurd vanuit het ministerie?

De heer **De Kruif**: Ik moet eerlijkheidshalve zeggen dat er in die periode geld vrijkwam voor het vmbo. Dat heb ik wel zo ervaren. De begeleiding liep trapsgewijs: van OC&W naar de zorginstellingen en naar het management. De platforms waren druk in de weer met informeren van de docenten over de toekomst en bespreking van de plannen.

De heer **Bosma**: Wat veranderde er dan voor docenten?

De heer **Van Nierop**: In feite veranderde het geheel met de invoering van het vmbo. De programma's veranderden, de aansluiting veranderde en er kwamen andere examenprogramma's. Er zat ook een pedagogisch-didactische component in. De veranderingen moesten voor de ouders en de omgeving vertaald worden. Instellingen en bedrijven komen nog steeds met het verhaal over de ambachtschool en denken niet verder na. Er kwam een enorme lading op je af. Dat vond ik op zich prima, maar ik wilde meer tijd en ruimte voor een goede

vormgeving. Dat wil ik nog steeds. Waar ben je eigenlijk mee bezig?

De heer **Bosma**: Ik mis in uw lijstje van veranderingen de komst van bijvoorbeeld de zorgleerling.

De heer **De Kruif**: Dat komt waarschijnlijk omdat ik zelf uit het ihno en het itho kom. De omslag naar leerweg ondersteunend onderwijs verliep daar natuurlijker. Verder was onze school al bezig om andere vormen te vinden. Daarin verschil ik met mijn collega.

De heer **Van Nierop**: Ik wil daar dadelijk iets over zeggen.

De heer **Bosma**: Hoe werden docenten begeleid bij de integratie van de zorgleerlingen?

De heer **Van Nierop**: Daar gebeurde in het begin weinig tot niets mee. In ieder geval binnen de vbo-scholen en ook in de mavo's waren de docenten voornamelijk bezig met de forse verandering in de programma's en alle strikte regels daaromheen. De introductie van de zorgleerlingen krijgt pas de laatste twee, drie jaar gestalte via de zorgadviesteams (ZAT), via ambulante begeleiding van opdc's en van andere instellingen en via regelingen die samenwerkingsverbanden met elkaar gemaakt hebben. Docenten werden weinig tot niet voorbereid op de komst van die groep leerlingen, terwijl de svolomscholen wel werden opgeheven. Het werkverband heeft in dat kader ook een soort verplichting gekregen. Er is gepusht, zelfs met forse druk. Er werden chantageachtige middelen gebruikt om maar mee te gaan doen in het technisch overleg over de realisatie van het overzetten van die scholen.

De heer **Bosma**: Hoe werd u gechanteerd, want dat is een heel harde term.

De heer **Van Nierop**: Ik wil en blijf het zo noemen. Ik zat op dat moment in het bestuur van het werkverband, waarvoor vanmiddag de heer Rosenbaum komt. Ik ben op een zaterdag benaderd door het dagelijks bestuur van het landelijk werkverband svo-lom met de mededeling dat wij die dag moesten beslissen of wij mee gingen doen in het technisch overleg, zijnde het overleg tussen de overheid, het ministerie en de partners in het veld. Als wij niet mee zouden doen, zouden wij een actiegroep worden, was de mededeling. Als wij niet mee zouden doen, lag er druk op dat op dat ogenblik op de werkgelegenheidsgarantie en de salarisgarantie omdat die dan van tafel zouden gaan. Ik noem dat behoorlijk druk uitoefenen en ik vind dat gaan in de richting van chantage. Zo is dat gelopen.

De heer **Bosma**: Die druk kwam niet van het ministerie, begrijp ik?

De heer **Van Nierop**: Die druk kwam wel degelijk van het ministerie.

De heer **Bosma**: Hoe weet u dat?

De heer **Van Nierop**: Omdat de voorzitter van het werkverband gebeld was door de staatssecretaris en de directeur-generaal met de mededeling dat wij op die manier moesten meedoen in het technisch overleg. Vervolgens heeft het db ons gebeld, met de vraag: wat

moeten wij nu doen? Moeten wij meedoen aan dat technisch overleg of niet? Zo lag die druk van de instanties op de kwestie rondom de zorgleerlingen.

Mevrouw de **Rooij**: Wie was de persoon die belde?

De heer **Van Nierop**: Staatssecretaris Netelenbos. De naam van de directeur-generaal moet u mij niet vragen, die weet ik niet meer. Ik weet wel dat daar die druk neergelegd is.

De heer **Bosma**: Als u niet gechanteerd was, zoals u het noemt, hoe was de ontwikkeling volgens u dan wel verlopen?

De heer **Van Nierop**: Ik vind nog steeds dat wij niet aan dat technisch overleg deel hadden moeten nemen. Wij hadden er als vertegenwoordigers van de scholen voor svo-lom buiten moeten staan, ten behoeve van de zorg voor die leerlingen. Dat is te weinig gebeurd. Er is in dat kader van de invoering van het vmbo voor de zorgleerling voor leerweg ondersteunend onderwijs een soort maximum gezet op het bedrag dat beschikbaar was.

De heer **Bosma**: Per leerling?

De heer **Van Nierop**: Ja. Het is een regeling geworden, dat er een bedrag per leerling kwam en vervolgens een bedrag voor de samenwerkingsverbanden. De samenwerkingsverbanden moesten er vervolgens gezamenlijk voor zorgen dat op de scholen de zorg ging plaatsvinden. Verder kwam er een bedrag per leerling die voorheen of naar het i-onderwijs of naar het svo-lom ging. Dat bedrag is beduidend minder dan de oude bedragen, c.q. de oude organisatie. Daar is dus gewoon bezuinigd op de zorg.

De heer **Bosma**: Dat geld kwam op de hoop van de lumpsum. In die tijd werd een andere maatregel genomen: scholen kregen één budget waarvan ze zelf alles moesten doen. De indicatiestelling die u noemt, betekende eigenlijk alleen maar dat er meer geld op de grote hoop van de lumpsum terecht kwam.

De heer **Van Nierop**: Er bestond geen garantie. Daarnaast bestond de druk dat de groei van de zorgleerlingen ingeperkt moest worden. Er zou geen "oneigenlijke" doorgroei van het geld ten behoeve van zorgleerlingen beschikbaar komen.

De heer **Bosma**: Hoe werd getracht om die groei onder controle te houden?

De heer **Van Nierop**: Er is eerst sprake geweest van een maximum aantal leerlingen dat naar het svo-lom zou gaan. Vervolgens is geprobeerd dat in te perken door een bepaald bedrag aan de samenwerkingsverbanden te geven en bij de samenwerkingsverbanden de verplichting te leggen om de zorg voor die leerlingen in het vmbo ook gestalte te geven. In het kader van de invoering vond ik dat een heel slechte ontwikkeling.

De heer **Bosma**: En wat was dat maximum aantal leerlingen?

De heer **Van Nierop**: Ik heb de percentages niet meer precies in mijn hoofd zitten, maar er is sprake van



geweest dat het percentage van de leerlingen van 1998 een maximum indicatiestelling zou zijn en blijven.

De heer **Bosma**: En alles wat er bij kwam?

De heer **Van Nierop**: Dat moesten scholen met elkaar oplossen uit de lumpsumfinanciering die ze kregen voor allerlei andere zaken, c.q. voor reguliere leerlingen.

De heer **Bosma**: Wat betekent dat in de praktijk?

De heer **Van Nierop**: Dat betekent in de praktijk dat je de zorgmiddelen verdunt en dat je dus minder zorg aan die zorgleerlingen kunt besteden. Dat was ook de zorg van met name de i-scholen, omdat deze scholen zagen aankomen dat ze daarmee minder geld voor de leerlingen in het i-onderwijs zouden krijgen.

De heer **Bosma**: Wat betekent dat in de praktijk voor de individuele leerlingen?

De heer **Van Nierop**: Het betekent nog steeds in de praktijk dat er individuele leerlingen zijn die niet de zorg krijgen die zij eigenlijk nodig hebben. Want wat is er daarna gebeurd? Er is een uitgebreide discussie over geweest en vervolgens hebben wij regionale verwijzingscommissies ingesteld. Die regionale verwijzingscommissie bepalen of een leerling wel of geen leerweg ondersteunend onderwijs krijgt. In mijn huidige regio betekent het dat wij zo'n veertig tot vijftig leerlingen hebben die geen indicatie hebben, maar die wij wel zorg geven. Met de scholen in onze omgeving zorgen wij er samen voor dat die leerlingen toch de zorg krijgen die ze nodig hebben. Dat betekent dat je het elders verdunt.

De heer **Bosma**: Het komt uit andere potjes?

De heer **Van Nierop**: Ja, of wij moeten minder zorg geven dan wij zouden willen. Dus voor die groep leerlingen was de invoering van het vmbo een slechte zaak.

Mevrouw **De Rooij**: Ik heb nog aanvullende vraag voor de heer Van Nierop voor wij naar een ander deel-onderwerp gaan. Kunt u mij uitleggen wat er is gebeurd met de deskundigheid die er binnen scholen voor vso-lom bestond? Hoe is die meegenomen in het vmbo?

De heer **Van Nierop**: In het begin zijn die scholen nog als een soort expertisecentrum overeind gebleven. Ik kom nog veel oud-collega's tegen. Bij bepaalde scholen gingen de docenten naar andere vestigingen zodat die kennis, die expertise, verspreid is en daarmee uitdooft. Dat is ook een van de zaken die wij altijd genoemd hebben. Expertise bouw je op doordat je dat samen doet. Op het moment dat je mensen individueel in een andere organisatie zet, dooft die expertise ook gedeeltelijk uit. Er zijn regio's die het wel opgelost hebben door aparte vestigingen te maken en te blijven financieren. Daar zie je dat die expertise overeind blijft wordt ingezet op reguliere vmbo-scholen in het kader van samenwerking. Maar ik zie wel een vermindering en dat is ook een van de redenen waarom ik denk dat de zorg op dit moment minder goed gestalte krijgt.

Mevrouw **De Rooij**: Het vmbo begon en de eerste centrale eindexamens werden gemaakt door de leerlingen. Die eerste examens leidden tot een extreem hoog slagingspercentage en het niveau van dat eindexamen leek niet al te hoog. Gold dat toen voor alle leerwegen?

De heer **De Kruijff**: Naar mijn gevoel gold het in ieder geval voor de basis beroepsgerichte leerweg en vervolgens gold het ook voor de kaderberoepsgerichte leerweg. Voor de gemengde en theoretische leerweg was het naar mijn gevoel iets minder. Je mag het niet zeggen, maar er werd gewenst dat het goed uit zou komen en dan kwam het ook goed uit. Daarvoor was er natuurlijk wel een enorme lobby geweest die inhield dat het helemaal mis zou gaan, tienduizenden leerlingen zouden het niet halen, enzovoort. Er kwamen dramatische verhalen uit Amsterdam. Daar werd met OC&W over gesproken, zoals wij vanuit de platforms verwachtten. Wij keken inderdaad wel enigszins verbaasd naar de hoge scores.

De heer **Bosma**: Maar u zegt: er werd gewenst dat het goed uitpakte en het pakte goed uit. Dat klinkt wat cryptisch. Wat bedoelt u daarmee?

De heer **De Kruijff**: Er werd enerzijds voortdurend gezegd dat wat ontwikkeld werd, veel te moeilijk was voor grote groepen leerlingen. Anderzijds werd gezegd, en daar hoorde ik ook bij, dat dit bij de ontwikkeling paste en dat het om de gezamenlijke inzet ging. Steeds werd echter benadrukt dat veel leerlingen ongediplomeerd de mist in zouden gaan. U weet hoe het loopt met examens. U weet waarschijnlijk ook wel dat er een standaardsetting plaatsvindt in een normeringscommissie, en dat is altijd nadat het examen al gemaakt is. Dus ik denk dat men niet ongelukkig was met de hoge uitslag.

De heer **Bosma**: U zegt eigenlijk: er is gewoon gesleuteld met die standaardsetting. Door wie?

De heer **De Kruijff**: Bij die normering zitten ook docenten en ook de examens worden ontwikkeld waar docenten bij zijn. Wij hoeven niet iedereen de schuld te geven, maar zo werkt het wel natuurlijk. Als dan steeds gezegd wordt: mensen kijk uit, het is te moeilijk, enzovoort, dan krijg je zo'n effect.

De heer **Van Nierop**: Er zit ook een andere kant aan dit verhaal. Het was natuurlijk wel de eerste keer dat wij centraal examens deden voor alle leerlingen binnen het beroepsonderwijs.

De heer **Bosma**: Want het beroepsonderwijs kende geen centrale examens?

De heer **Van Nierop**: Een aantal richtingen binnen het beroepsonderwijs, het a- en b-niveau, kende geen centrale examens. Die ontwikkeling heb ik altijd als heel positief ervaren. Alle leerlingen in het voortgezet onderwijs moesten in de examenperiode de gymzaal in om examens te gaan doen. Dat heeft een dubbel effect gehad. Verhalen over leerlingen die het niet zouden halen, dat het fout zou gaan en dat het niveau niks voorstelde, hebben een verwarrend imago opgeleverd. Ik ben overigens van mening dat dit alleen gold voor de basis beroepsgerichte leerweg. Een andere kant is dat je de ouders duidelijk kon maken dat hun kinderen, wat er ook

gebeurde, een centraal examen maakten dat ook landelijk vastgesteld werd. Voor het imago heeft dat, denk ik, op termijn een positieve invloed.

De heer **Bosma**: Dat er vervolgens een beetje gesleuteld werd aan de resultaten maakte u niet uit?

De heer **Van Nierop**: Dat maakte wel uit natuurlijk. Wat mij betreft had dat niet hoeven en ik heb overigens het idee dat het inmiddels ook niet meer op die manier aan de orde is. Maar de eerste keer was dat nadrukkelijk wel aan de orde. Wij hebben op mijn school nog nooit zoveel tienden gehad bij het centraal examen als die eerste keer bij de examens basis beroepsgericht.

De heer **De Kruif**: De leerlingen waren kennelijk "slimmer" geworden.

De heer **Van Nierop**: De leerlingen waren dus heel slim geworden. Ik heb mijn collega's daar overigens een aantal malen met die prima resultaten gefeliciteerd.

Mevrouw **De Rooij**: Hoe zit het inmiddels met de uitslagen van de centrale examens? Is dat weer veranderd, is dat weer bijgetrokken?

De heer **Van Nierop**: Ik heb het idee dat met name de basis beroepsgerichte leerweg een stuk zwaarder is geworden dan de eerste keer. Het is wel degelijk aangepast.

De heer **Bosma**: En als u meer naar de inhoud kijkt, welke kant is het dan opgegaan?

De heer **Van Nierop**: Ik ben in het kader van inhoud voor de beroepsgerichte vakken heel blij met de koppeling van theorie en praktijk. Leerlingen doen een centraal schriftelijk, praktisch examen. Dat betekent dat zij én praktijk én de theorie in één examen doen. Dat is een heel goede ontwikkeling. Dat betekent dat je de logische koppeling ook voor een leerling aanbrengt.

De heer **De Kruif**: Wij hebben het gevoel dat wij nu een beetje terug zijn bij de vroegere setting – en dan moet je uitkijken dat je niet nostalgisch wordt – waar theorie en praktijk bij de geprofileerde examens ook vaak toegepast werden. Aanvankelijk was ik niet zo gelukkig met het invoeren van dat examengebeuren, omdat er naar mijn gevoel erg veel tijd in ging zitten en je de niveaus, als je het zorgvuldig deed, ook met gedifferentieerde programma's kon bereiken. Maar dan moet de discipline in het onderwijs inderdaad iets hoger liggen.

De heer **Bosma**: Je hoort wel eens de klacht dat de examens te veel op taal gebaseerd zijn, dat ze daar te veel op steunen.

De heer **Van Nierop**: Dat is een van de moeilijke dingen, met name bij de basis beroepsgerichte leerweg. De examens zijn heel talig, ze vergen veel lezen. Leerlingen die praktisch uitstekende resultaten kunnen halen, gaan de fout in gaan omdat zij de opdracht niet helemaal goed lezen.

De heer **Bosma**: Wat is het probleem van dat talige element, zoals u dat noemt en hoe groot is dat probleem?

De heer **Van Nierop**: Nogmaals, het geldt met name voor de basis beroepsgerichte leerweg. Voor kader en algemeen theoretisch is dat al een stuk minder en hoort het ook een stuk minder te zijn. Het talige is een probleem omdat wij veel meer leerlingen op onze scholen hebben die, komend uit die vermindering van de zorg, een wat minder doorgevoerd leesniveau hebben en wat meer gericht zijn op praktisch handelen. Dat is overigens niet zo vreemd als je kijkt hoe leerlingen op dit ogenblik binnen de maatschappij zelf functioneren. Daar communiceren ze op heel andere manieren dan op die talige manier die wij nog steeds in de examens hebben zitten.

De heer **De Kruif**: Ik vind het met name een probleem voor leerlingen die een allochtone achtergrond hebben en meer moeite moeten doen voor het Nederlands. Ik zie in het werk dat ik nu in Utrecht doe, dat zij eigenlijk een hogere opleiding zouden kunnen volgen als daar beter op ingespeeld zou worden, en dat zie je ook wel terug in de examens. Dat is denk ik nog wel een leerpunt naar Cevo en Cito, die de examens maken en uiteindelijk vaststellen.

De heer **Bosma**: Een element dat vaak genoemd wordt rond het vmbo, is het argument van de tweedeling. Er wordt gezegd: kinderen kiezen al op jonge leeftijd bijvoorbeeld vmbo, en slagen er dan niet meer in om op enige manier weer op het spoor van havo en daarna wellicht hbo te komen. Ziet u die tweedeling in de praktijk?

De heer **Van Nierop**: Ik zie wel een tweedeling in de praktijk, maar niet die u nu suggereert. Het blijkt dat veel leerlingen die vmbo en mbo doen, en met name niveau 4 en daarna doorstromen naar het hbo, veel succesvoller zijn dan de leerlingen die via de havo naar het hbo gaan. Daar zijn cijfers van bekend, dat is zeer succesvol. Ik heb het privé ook meegemaakt dat dit een heel succesvolle weg.. Als ik me niet vergis gaat 70 tot 80% van de mbo'ers die naar het hbo gaan, inderdaad met een diploma van het hbo af.

De tweedeling zie ik wel op heel jonge leeftijd, wanneer leerlingen naar het vmbo moeten en niet naar het havo en vwo mogen. Op allerlei manieren zie je die tweedeling op dit ogenblik ook terugkomen.

De heer **Bosma**: Dus de selectie vindt te vroeg plaats?

De heer **Van Nierop**: Absoluut. Ik zeg altijd: hoe slimmer je cognitief bent, hoe langer je mag wachten met kiezen. Als je vwo doet mag je tot je achttiende wachten, maar vmbo'ers moeten met 12, maar zeker met 14 jaar kiezen welke richting zij op moeten en hoe zij verder moeten. Eigenlijk een heel erg ongewenste ontwikkeling.

De heer **Bosma**: Hoe zou zoiets te verbeteren zijn?

De heer **De Kruif**: Er is een route uitgehaald die in het verleden goed functioneerde, de vhbo-route. Dat zou al een goed punt zijn.

De heer **Bosma**: Hoe zat die in elkaar?

De heer **De Kruif**: In het verleden bestond het voorbereidend hoger beroepsonderwijs. Dan kon je vanaf het lbo en vbo door naar het hbo. Dat was voor laatbloeiers een goede route. Ik zeg altijd dat het erop lijkt dat je in het

schoolstelsel ook een beetje een maatschappelijk tweedeling proeft, maar in ieder geval was het door-groeiën veel nadrukkelijker aan de orde. Ik zou het een goede ontwikkeling vinden als dat weer kan. Daarnaast is het merkwaardig dat op twaalfjarige leeftijd het woord "beroep" met allerlei voorzetsels steeds wordt gehanteerd, maar als je naar het havo of het vwo gaat, zit dat er niet in. Zorg dat het daar ook eens een keer genoemd wordt, dat dit soort componenten erin komen. Dat zou in mijn ogen een goede oplossing zijn om die tweedeling die er nu is te elimineren.

De heer **Van Nierop**: Ik heb gehoord wat de heer Van Kemenade hier afgelopen woensdag gezegd heeft en ik kan het er eigenlijk alleen maar mee eens zijn. Wij selecteren te vroeg. De middenschool c.q. de gedachte om de basisopleiding voort te zetten tot het veertiende of vijftiende jaar en pas daarna keuzes maken richting beroep, opleiding en vervolgstudies is om een heleboel motieven een uitstekende manier om die tweedeling tegen te houden. Ik vind dat wij hier de keuze te vroeg moeten maken, maar dat is een wat meer principiële keuze die ik vanwege een aantal opties maak. Met het systeem dat je vanaf die leeftijd al die keuzes moet maken zijn wij met België uniek. In de rest van Europa en de Westerse wereld wordt dat keuzemoment later gelegd. Ik denk dat het in verband met de verstandelijke ontwikkeling en ontwikkeling van kinderen heel verstandig zou zijn als ze die keuze later kunnen maken. Dat zie je ook in de groei van leerlingen als ze zo vijftien, zestien worden. Dan komt er ineens een soort spurt in het maken van keuzes. Hebben wij die leerlingen daarvoor al heel sterk ingeperkt, dan zie je dat ze dus ook de sprong naar dat andere niveau niet meer maken.

Mevrouw **De Rooij**: U geeft beiden de beroepsgerichte vakken. Kunt u aangeven wat de plaats moet zijn van die beroepsgerichte vakken in de eerste jaren van het vmbo, of in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs?

De heer **De Kruijf**: Ik kijk nu eerst nog even vanuit de zorg en welzijn en wil het graag verbreden. Voor leerlingen die op het beroepsvoorbereidend vmbo terecht komen moet de nadruk op oriëntatie liggen. Laat ze kennis maken met de praktijk, maar in die zin dat het beeld verruimd wordt en dat ze daarna weten wat aantrekkelijk is.

Mevrouw **De Rooij**: Meer naar de sectoren dus?

De heer **De Kruijf**: Ja, meer naar de breedte van de sector. Je zie dat daarna leerlingen om heel andere redenen iets kiezen, dus wees daar ook wat terughoudend in. Daarnaast moet je ervoor zorgen dat er voor die leerlingen een keuze blijft. Het moet ook stimuleren in de behoefte om verder te leren. Ik zie zo'n ontwikkeling in het hele vmbo. Elementen als functietraining verdwijnen. Een leeromgeving moet echt, contextrijk zijn. Het moet voor de leerlingen wel leuk zijn.

De heer **Van Nierop**: Wij bereiden leerlingen slecht voor op vervolgskeuzes. Dat geldt zowel voor het mbo als voor havo- en vwo-leerlingen. Als u mij vraagt wat de invloed van de beroepsgerichte vakken daarin zou kunnen zijn, zeg ik: wij zouden leerlingen zich veel breder in de onderbouw moeten laten oriënteren op keuzes die zij daarna moeten maken. Maar wel in echte omgevingen.

Daarin is het vmbo de laatste jaren nadrukkelijk geslaagd, in ieder geval in de bovenbouw. Ik heb er alle bewondering voor als ik kijk naar wat zich daar tegen de stroom in ontwikkeld heeft. Ik zal u een concreet voorbeeld noemen. Toen ik acht jaar geleden op bezoek ging in een les zorg en welzijn, moesten daar twintig leerlingen tegelijk een kop soep maken. Thuis het recept overgeschreven, en vervolgens moesten zij met z'n twintigen dezelfde soep maken. Aan het eind van de les gaf de juffrouw die de soep proefde de één, een 7,2 en de andere een 6,8. Nu zie ik in dezelfde omgeving een groepje van vier leerlingen die gelet op het feit dat ze straks wellicht in de thuiszorg terecht komen, een glutenvrije maaltijd voor gezinnen moeten maken. Dat is een andere manier van denken en werken. Dat heeft zich dus binnen zeven, acht jaar binnen zorg en welzijn voltrokken. Je kunt in alle andere sectoren gaan kijken, ook daar heeft zich dat ontwikkeld. Dat is de sterke kant van de beroepsgerichte vakken binnen het vmbo, dat die in een zeer korte periode een heel forse groei, ontwikkeling en vernieuwing hebben doorgemaakt. Van onderop, vanuit die docenten. Dat hebben de docenten en scholen voor elkaar gekregen. Die manier van werken zouden wij veel meer moeten laten zien in de onderbouw. Het wordt dan duidelijk wat leerlingen willen en kunnen. Deels heeft dit te maken met de ratio, maar deels ook met het gevoel. Dat doen wij op dit ogenblik in het voortgezet onderwijs in de breedte onvoldoende. Die aanpak kan men leren uit de beroepsgerichte vakken.

Mevrouw **De Rooij**: Welk advies wilt u de politiek geven wanneer het gaat om de invoering van grootschalige onderwijs vernieuwingen?

De heer **De Kruijf**: Dan zou mijn advies zijn: zet er niet al te veel politieke druk op. Soms heb je het gevoel dat er een monument opgericht moet worden in de periode dat een bewindspersoon er zit, en dat monument komt er dan ook. Maar of dat monument gerealiseerd kan worden in het veld in de tijd van zo'n zittingsperiode, kan men zich wel eens afvragen. Met andere woorden: geef meer tijd voor ontwikkelingen en – maar dat trekken wij ook naar ons zelf toe – zorg in ieder geval dat de docenten er nadrukkelijk bij betrokken worden. Zij moeten het uitvoeren. Ik denk dat wij er als platform in toenemende mate in slagen om met name docenten er bij te betrekken.

De heer **Bosma**: Voor wie is het vmbo een monument?

De heer **De Kruijf**: Nu voor de leerlingen en voor de docenten en afgeleid daarvan ook voor het management en dienstengevolge ook voor de mensen in de politiek die er voor waren; die zouden er ook trots op kunnen zijn. Onder verwijzing naar de huidige invoering van maatschappelijke stages heb ik het gevoel dat die op korte termijn moeten worden ingevoerd. Laat zo'n proces nou ook eens wat neutraler groeien, zonder die druk erachter. Ik heb wat dat betreft wel vertrouwen in de ontwikkelingen in het veld.

De heer **Van Nierop**: Als de politiek vraagt hoe zij daarmee om zou moeten gaan: zet een koers uit en geef het vervolgens over aan het veld. Ga niet binnen drie jaar weer roepen: wij gaan nu de spelregels weer veranderen. Zet de koers uit, doe het en zeg ook dat het moet. Zorg ervoor dat die organisatie draait. Sta niet toe dat scholen majeure beleidsbeslissingen beleidsarm invoeren, want

dan gebeurt er niks. Laat scholen daarna vanuit het veld zelf, samen met docenten, het verhaal ontwikkelen, en regel het niet tot in de lessentabellen, zoals in het zakboekje vmbo 2002 was gedaan. Het was tot bijna tot op de komma geregeld. Vervolgens moest dat allemaal uitgevoerd worden en nog geen twee jaar later moesten wij het weer anders doen. Nogmaals: zet een koers uit voor het voortgezet onderwijs, laat vervolgens het veld dat met elkaar uitwerken en geef het daar de tijd en de mogelijkheden voor.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: De heer De Kruif zei op een gegeven moment dat hij van mening is dat er meer allochtone kinderen zouden instromen in het hoger onderwijs als daar beter op zou worden ingespeeld. Heeft hij daar concrete adviezen over?

De heer **De Kruif**: Ik heb jarenlang in Katwijk gewerkt en daar was de gewoonte dat meisjes naar het lhno gingen, of ze nou gymnasium in hun pakket zouden kunnen hebben of niet. Ik weet dat in die tijd het team, en daar was ik een onderdeel van, zich afvroeg of die leerlingen niet hoger opgeleid konden worden. Je keek naar de maatschappelijke omstandigheden in zo'n plaats, maar ook naar de taalbeheersing en die was veelal onvolgende. Er is vanuit de school destijds extra ingezet op met name taalbeheersing en ook op zaken waarbij taal gerelateerd was aan een praktijkomgeving. Wij hebben erg veel in stages geïnvesteerd en wij hebben nadrukkelijk relaties gelegd met het mbo. Dat advies zou ik eigenlijk nu ook willen meegeven. Ik weet dat er heel veel gebeurt, maar ik wil wat dat betreft daar gelijk de dringende vraag aan verbinden om de koppeling vmbo-mbo weer terug te halen. Dat is voor autochtone en allochtone leerlingen prettig. Dan is wat dat betreft de cirkel weer rond. De svm had goede kanten, maar dat onderdeel vond ik echt een zwaar minpunt. Om maar heel concreet te zijn: ik zou heel graag bij het mbo een bekostigingsfactor zien ten aanzien van de mate waarin wordt samengewerkt met vmbo. Ik heb het gevoel dat geld vaak stuurt in een samenwerking.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Dus u bent een voorstander van de doorgaande leerlijn richting mbo?

De heer **De Kruif**: Ja, zonder meer, en veel dwingender en zeker dwingender naar het mbo toe.

De **voorzitter**: Daarmee zijn wij dan wel weer terug bij het dilemma. U zegt: leg er niet te veel politieke druk op en geef de scholen ruimte. Maar bij zo'n specifieke wens zoals u die nu neerlegt, zegt u wel: even doordouwen politiek. Ik hoorde u ook zeggen: niet te veel beleidsarm toestaan als je het wilt, druk erop. Dat zit spanning in.

De heer **De Kruif**: Dat klopt, dat realiseerde ik mij gisteravond ook toen ik mij zat voor te bereiden. Ik dacht: dat is tegengesteld. Je moet echter op een gegeven moment je verantwoordelijkheid nemen. Van Veen stelde al dat er een probleem is in de relatie vbo-mbo. Eigenlijk kun je de eerste vier pagina's uit zijn rapport herhalen. Dat probleem is er nog steeds en daar moet de politiek iets aan doen. Daarnaast vermoed ik, kijkend naar alles wat er nu in de regio's gebeurt, dat het vlieg wiel een zetje nodig heeft.

De **voorzitter**: Met die woorden sluiten we af. Hartelijk dank.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 23 november 2007

**Gesproken wordt met de heer drs. L.J.A. Engbers**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier), mevrouw Middelhoven (stafmedewerker) en mevrouw Maarleveld (informatiespecialist).

De **voorzitter**: Welkom bij de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor hebt willen geven aan onze uitnodiging voor dit openbare gesprek. U bent directeur van het Vader Rijn College in Utrecht. U bent ook een van de initiatiefnemers van brandbrieven over de situatie op het vmbo, mede namens een grote groep van vmbo's in de grote steden. Ten slotte hebt u ook nog meegewerkt aan het boekje "Leren Excelleren" onder leiding van de heer Rinnooy Kan. Drie aanleidingen om met u te praten over de positie van het vmbo.

Ik geef meteen het woord aan de heer Bosma.

De heer **Bosma**: U geeft sinds 2001 leiding aan het Vader Rijn College. Wij hebben vandaag eerder gesproken over de invoering van het vmbo en de plannen die daaraan voorafgingen. Wij zijn heel ver teruggegaan in de tijd, maar wij spiegelen het graag aan de realiteit en daarom bent u hier. Was de invoering van het vmbo nodig?

De heer **Engbers**: Ik was ervan overtuigd dat er iets in het onderwijs moest gebeuren, maar niet of dat via het vmbo moest. Daar bedoel ik mee: zoals het zich aanbood. Op die verandering zat ik niet te wachten, integendeel.

De heer **Bosma**: Waarom zat u daar niet op te wachten?

De heer **Engbers**: Omdat daar ook de verplichting van de centrale examinering aan vastzat. Dat was voor de school meteen al een zware druk, althans, dat werd door de collega's als heel zwaar ervaren. Aan zware druk zijn wij in het onderwijs gewend, er werd echter ernstig getwijfeld aan het nut omdat de collega's het idee hadden dat zij aan andere dingen harder moesten werken dan aan het examenrij maken.

De heer **Bosma**: Aan welke andere dingen moeten u en uw collega's dan werken?

De heer **Engbers**: Ik kan niet spreken voor het hele land. Ik heb als schooldirecteur te maken met de populatie leerlingen waar ik verantwoordelijk voor ben en zo wil ik het ook graag houden. Als ik een goede analyse maak van die populatie en van de collega's die ik in huis heb, ga ik met die twee gegevens aan het werk. Wat ik moet proberen te bereiken, moet heel duidelijk met de collega's worden vastgesteld. Wij wilden dat deze kinderen binnen zes jaar op de arbeidsmarkt minimaal gekwalificeerd waren op niveau 2. Wat ons daarnaast werd aangedaan, was alleen maar ellende.

De heer **Bosma**: Wat hindert dat u bij het opleiden voor een centraal schriftelijk examen?

De heer **Engbers**: Ik constateerde dat er in de school klasjes waren met een leraar of lerares. Daar moest onderwijs worden gegeven. Ik had de stellige overtuiging dat deze twee partijen er niet op uit waren om samen wijzer te worden. Ze zaten daar om elkaar heel ongelukkig te maken. De leraar of de lerares werd door de leerlingen gepest en andersom werd geprobeerd om dat ook te doen. Ik schets misschien wel een heel negatief beeld, maar het gaat er mij om dat ik moet aansluiten bij de leerling die ik op school heb. De leerling die je op school hebt – en dan zeg ik niets over het niveau – is bij ons niet de leerling die zit te wachten op een les Duits, natuurkunde of Nederlands waarvan de leerling vaak ook het nut niet begrijpt. Wij proberen de samenleving, en als afgeleide daarvan de arbeidsmarkt, in het zicht te krijgen. Heel veel van onze leerlingen nemen namelijk niet deel aan de Nederlandse samenleving. Zij staan er buiten, maar zij moeten er wel in.

De heer **Bosma**: Misschien moet u even uw populatie beschrijven. Wij weten het wel, maar misschien sommige toehoorders niet.

De heer **Engbers**: Mijn school staat in de wijk Overvecht in Utrecht. Dat is een van de wijken die ondertussen via mevrouw Vogelaar ook wel bekend zijn geworden. Uit die wijk komt het grootste deel van onze leerlingen, daar staat de kleurrijke Vader Rijn school. Wij hebben allemaal Utrechtse kinderen, maar als ik de leerlingenlijst naloop, moet ik constateren dat 90% van de leerlingen Marok-

kanse of Turkse namen heeft. Verder staat er 10% namen uit de hele wereld op de lijst, waaronder ook wat Nederlandse namen. Dat is de situatie waar wij voor staan. De politiek heeft ons de opdracht gegeven om die kinderen naar de samenleving en de arbeidsmarkt te geleiden. U, de politiek, komt ons vertellen dat wij met het vmbo gewoon een examentje moeten doen. Vooral als het over de bbl gaat, word ik dan helemaal furieus. Laten wij eerlijk zijn, wat stelde het voor? Iedereen slaagde met een 10 of een 9, zelfs de slechtste leerling werd weggestuurd met het mooiste diploma. Dat had toch geen enkel civiel effect, wat u toch zo nodig wilde, of wij met z'n allen? Wij kregen op onze donder van het mbo dat wij de leerlingen niet goed voorbereidden en dat zij vervolgens allemaal uitvielen in het mbo. Dat is nog steeds voor een groot deel het geval. Wat is het vmbo? Voorbereidend (middelbaar) beroepsonderwijs. Dat betekent dat je de kinderen ervoor klaarstoomt om op die school hun opleiding te verzilveren in een beroepskwalificatie. In dat grote gebouw met al die opleidingen en al die kinderen raken zij alleen maar de weg kwijt; niets ten nadele van mijn collega's van het mbo overigens, want die doen ook heel erg hun best. Maar mijn kinderen en heel veel anderen verzuipen erin. Ik vind dat onze school de plicht heeft om deze kinderen "roc-proof" te maken. Zij raken dan in ieder geval niet de weg kwijt in die laatste jaren waarin zij aan hun beroepskwalificatie werken.

De heer **Bosma**: Er zaten net twee heren aan uw kant van de tafel van de Stichting platforms vmbo, ook mensen uit de praktijk, mensen aan de technische kant van het vmbo. Die zeiden dat zij hartstikke blij waren met dat eindexamen in het beroepsonderwijs, dat er niet was vóór de vorming van het vmbo. Ze vonden het goed voor de eigenwaarde van de scholier. Eindelijk kunnen de scholieren laten zien wat zij bereikt hebben, ze hebben een papertje waarmee ze verder kunnen.

De heer **Engbers**: Op mijn school gaan ze ook niet zonder een papertje de deur uit. Zij gaan de deur uit met een bewijs van het roc, van het mbo, dat zij geschikt zijn om op niveau 2 te gaan werken. Zij hebben een veel mooier diploma dan het bbl-diploma. Het diploma is mooi gekleurd, blauw met een gouden randje. De naam is er mooi op geschreven en er staan handtekeningen op. Dat hebben zij ook, en daar zijn zij heel trots op. Alleen, mijn leerlingen hebben ook een portfolio, waardoor zij kunnen laten zien wat zij gedaan hebben en waarmee zij de mensen van het mbo ervan overtuigd hebben dat zij op een bepaald niveau aan de slag mogen. Zij kennen de mensen van het mbo al en de mensen van het mbo kennen die kinderen. Zij zijn trots op wat zij al gepresteerd hebben. De andere kinderen hebben over het algemeen alleen maar een papertje en de toetsen en tests die zij gemaakt hebben, liggen in de prullenbak of zijn verfrommeld ergens in de gang van de school achtergebleven, terwijl mijn kinderen trots met een portfolio weglopen en zeggen: kijk eens wat ik gedaan heb. Deze kinderen gaan met een grotere eigenwaarde van school af.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u aangeven in hoeverre de populatie binnen uw school van invloed is geweest op de invoering van het vmbo? Licht door die populatie het zwaartepunt anders dan bij een school in Friesland?

De heer **Engbers**: Ja, dat bedoelde ik te zeggen. Ik heb intussen wel de wijsheid meegekregen dat ik niet moet willen praten voor heel Nederland of voor allerlei andere scholen. Ik ben mij er duidelijk van bewust dat wat ik zeg sterk ingegeven is door de populatie waar ik mee werk. Ik meen dat er in Nederland in de grote steden heel veel scholen zijn met dit soort populaties. Die scholen zitten allemaal in dezelfde situatie en daar zijn ze zich van bewust. Daar is men zichtbaar aan het worstelen om die kinderen naar de arbeidsmarkt en naar de samenleving te krijgen en in die zin vertegenwoordig ik een belangrijke groep scholen.

Mevrouw **De Rooij**: Inderdaad. Ik ben daar erg benieuwd naar en daarom is het prettig dat u hier zit namens de scholen in de grote steden. Wat is die worsteling precies?

De heer **Engbers**: Eigenlijk moet ik verbaasd zijn dat de kinderen 's ochtends op school komen, gelet op hun achtergrond en thuissituatie. Deze kinderen zetten op eigen houtje de wekker, nadat ze wakker zijn worden halen ze ergens wat te eten of te drinken, waarna ze zich aan de schooldeur melden, en nog lachend ook. Dan denk ik: fantastisch, hoe is het mogelijk? Er wordt vaak naar de ouders gewezen. Ik wil tegen alle mensen die steeds over de verantwoordelijkheid van de ouders praten het volgende zeggen: kijk eens verder dan dat gemakkelijke roepen over de verantwoordelijkheid van de ouders. Hoeveel ouders zijn niet even hulpbehoevend als de leerling? Kijk eens naar een moeder van vijf kinderen die zwaar depressief is, op vijf hoog woont, nooit de deur uit komt en door iedereen aangewezen wordt op van alles en nog wat. Zij kan niet verder, want zij spreekt de taal niet. Ik weet het, wij moeten daar ook aan werken, maar gebruik die school dan bijvoorbeeld om met die moeders en die ouders verder te komen. Wij doen onze stinkende best om die ouders te betrekken bij activiteiten van de school. Dat gaat niet makkelijk, het is hartstikke moeilijk, maar volgens mij is dat de enige weg om iets van inburgering te kunnen realiseren. Op school vindt de inburgering plaats, ouders met kinderen in het onderwijs. Ga daarvoor! De school moet daar ook voor gaan. De rapporten moeten worden opgehaald, anders krijgen de kinderen geen rapport. Wij nodigen de ouders uit bij presentaties en zij komen, want dat vinden zij ook leuk. Alleen de communicatie tussen ouders en de school is moeilijk. Ik moet vaak via gebaren gesprekken met ouders voeren. Soms denk ik dat zij mij wel begrepen hebben, maar aan het eind van zo'n gesprek zegt men: geen Nederlands spreken. De ouders hebben kennelijk helemaal niets van het gesprek begrepen. Met behulp van tolken kun je deze worstelingen voorkomen, maar zij komen pas in zicht als het heel serieuze gesprekken zijn. Een ontspannen gesprek is ook nodig om het warme contact tussen school en thuis te organiseren. De ouders vinden dat ook leuk, want dat contact is belangrijk, alleen de communicatie is heel moeilijk.

Mevrouw **De Rooij**: Ik begrijp van u dat er meer nadruk ligt op inburgering dan op kennisoverdracht, en dat dit een hele klus is.

De heer **Engbers**: Voordat het beeld ontstaat dat er een beetje lekker gespeeld en gedaan wordt: dat is dus niet het geval. Het gaat om kennis, je mag het ook competenties noemen. Bij competenties gaat het om meer dan

kennis, het zijn vaardigheden, gedrag en attitude aan elkaar gekoppeld, maar het is ook kennis. Wij hebben wel degelijk vakken die wij hartstikke belangrijk vinden: Nederlands, rekenen, burgerschap en bewegen. Dat laatste is voor kinderen ook heel belangrijk. Deze vakken komen wel degelijk aan bod. Vanmorgen toen ik weg ging, zat een klasje keihard aan procenten te werken. Dit is voor veel van onze kinderen een moeilijk onderdeel, maar wij blijven daarop de nadruk leggen. Dit zijn de belangrijke dingen. Ook bij Nederlandse taal.

De heer **Bosma**: Wat is er dan tegen dat die vakken op enig moment met een centraal examen wordt afgesloten?

De heer **Engbers**: Er komt dan automatisch een soort examenregime in een school. De docenten gaan zich onzeker voelen. Wat zal er geëxamineerd worden? Men wil die kinderen zo goed mogelijk op zo'n examen voorbereiden. Daardoor ontstaat een scheve verhouding tussen de leraar en het vak. Dan leer je de kinderen zaken die niet aankomen, die er net naast gaan.

De heer **Bosma**: Is het probleem dan de inhoud van het examen? U zegt dat door een examen een zekere druk ontstaat en een bepaalde disciplinerende. Die kun je wel of niet willen, maar je kunt ook zeggen: dat hoort er ook bij. Wij leven immers in een prestatie maatschappij? Waarom is dat nou zo erg, zeker als je het zou beperken tot vier vakken? Sluit de inhoud van het examen niet aan op wat uw school belangrijk vindt? Moet dat dan per school bepaald worden?

De heer **Engbers**: Het heeft met angst te maken, dat geef ik toe. Misschien moet ik die angst opzij zetten als het examen inderdaad gericht is op ankervakken en op basale kennis. In het mbo is dat nu ook aan de orde. Als je wilt verankeren dat mensen een kwalificatie voor de arbeidsmarkt op een bepaald niveau afsluiten, vind ik dat goed. Dat mag men ook wel in een Cito-achtige sfeer in een vmbo aan de orde stellen. Ik vind het erg goed dat in het basisonderwijs kinderen in groep 6 of 7 al Cito-toetsjes doen. Die toetsjes laten de ontwikkeling van het kind op het gebied van rekenen en taal zien. Dat toetsen door het Cito kan per jaar naar het vmbo worden doorgetrokken. Bij ons worden momenteel al in jaar 1 en jaar 2 Cito-testen georganiseerd om de leerkrachten inzicht te geven in de ontwikkeling van de taal. Gaat deze ontwikkeling door, dan zit je op de goede weg. Je krijgt handvatten om voor het onderwijs van die kinderen maatwerk te leveren. In Nederland focussen wij altijd op dat eindpunt, maar er moet veel meer een doorlopende lijn zijn waarin examinering wordt gebruikt voor reparatie en niet voor afstraffing. Is dat wat u bedoelt?

De heer **Bosma**: Nee, maar het verheldert wel wat u wel en niet wilt. Ik probeerde te achterhalen wat het probleem was en in welke hoedanigheid een examen wel zou kunnen. Dat is me nu duidelijk.

Mevrouw **De Rooij**: Met de invoering van het vmbo kwamen er veel zorgleerlingen in het vmbo terecht. In hoeverre had u het gevoel dat uw school, uw docententeam was toegerust op de integratie van die zorgleerlingen?

De heer **Engbers**: Daar waren de docenten niet op toegerust. Wij kregen die kinderen gewoon en de expertise was in de school zeer beperkt aanwezig. Wij moesten het daarmee doen. Wij hebben een aantal jaren geworsteld met het onderwijs voor deze kinderen. U doelt toch op het verdwijnen van het ivbo?

Mevrouw **De Rooij**: Ja.

De heer **Engbers**: Wij hadden heel weinig expertise ten aanzien van de ivbo, en wij kregen wel de kinderen. De begeleiding van de leraren die deze i-kinderen kregen was minimaal. Wij hebben snel teams gevormd van mensen die met deze kinderen bezig waren, waardoor zij samen de expertise gingen opbouwen. Die expertise kwam, al werkend, eigenlijk uit de mensen zelf en was gebaseerd op de vraag hoe men, met af en toe een scholing, daarmee moest omgaan.

Mevrouw **De Rooij**: Begrijp ik het goed dat u weinig ondersteuning heeft gehad van buitenaf en dat u zelf als team die expertise heeft moeten opbouwen?

De heer **Engbers**: Ja, en ik ben heel trots op de expertise die wij nu in huis hebben om deze kinderen te begeleiden. Het is een heel dankbare groep om te onderwijzen. Het zijn vaak lieve kinderen. Mensen werken graag met deze groep kinderen. Alleen, je moet er wel degelijk goede expertise voor hebben om ze in het leerproces te ondersteunen.

De heer **Bosma**: Moet ik uit uw woorden afleiden dat die kinderen toch een aantal jaren tussen wal en schip terecht zijn gekomen?

De heer **Engbers**: Ja.

De heer **Bosma**: Wat betekent dat in de praktijk?

De heer **Engbers**: Dat er geheid hier en daar scherven zijn gevallen.

De heer **Bosma**: Kunt u dat concretiseren?

De heer **Engbers**: Ik denk dat in die periode kinderen zijn doorgestroomd naar het mbo, het toenmalige kmbo. Deze vorm van onderwijs sloeg niet aan en er zijn kinderen die nu zonder diploma op de arbeidsmarkt rondlopen. Van deze groep zit een niet onbelangrijk deel in de kaartenbakken van bepaalde bureaus.

De heer **Bosma**: Welke bureaus?

De heer **Engbers**: Van de werkzoekenden.

De heer **Bosma**: Wij zijn als commissie langs tal van scholen geweest en hebben kennis gemaakt met de meest prachtige benamingen voor manieren van leren. Het nieuwe leren is al bekend, maar wij zijn ook het "natuurlijk leren" tegengekomen, en, wat heel erg speelt in het vmbo en mbo, het "competentiegericht leren". U hebt een variant, "competentieleren". Hoe zit dat in elkaar, wat is dat?

De heer **Engbers**: Het is niet veel anders dan het nieuwe leren. Daar kan ik mij ook zo over opwinden. Sommige

mensen matigen zich allerlei oordelen aan over dat nieuwe leren, natuurlijk leren en het competentieleren. Ik heb het nu niet over havo/vwo, al weet ik daar wel iets van, maar wil me even richten op het vmbo. Daar wil je onderwijs dat heel veel praktijk in zich heeft. Dat onderwijs geef je vorm door kinderen dingen te laten doen en tevens te laten leren. Wij vinden het heel belangrijk dat die kinderen aan de hand van praktische dingen, competenties ontwikkelen, waardoor ze in de "leerstand" komen. Daarom hebben wij gekozen voor dat competentiegerichte leren. Daar zit een filosofie achter. Wij hebben gesproken over de populatie van Vader Rijn. Dat is de groep kleurrijke schoolkinderen van Turkse en Marokkaanse komaf. Hun samenleving thuis is niet te vergelijken met de Nederlandse samenleving. Zij wonen vaak tien hoog in een samenleving die meer lijkt op het dorp in het Rifgebergte dan op Utrecht anno 2007. Om aansluiting te vinden met de Nederlandse samenleving en de arbeidsmarkt te brengen, zullen zij kennis moeten maken met en grip moeten krijgen op de Nederlandse samenleving die uitgaat van zelfsturende burgers, enzovoort. Wij willen met dat competentiegerichte leren bereiken dat deze kinderen op school worden geconfronteerd met de Nederlandse samenleving die hen vervolgens ook naar de arbeidsmarkt leidt. Eigen verantwoordelijkheid dragen, zelfstandig zijn, plannen, dat zijn allemaal zaken die niet vanzelfsprekend door deze kinderen aangeleerd worden. Daarom is volgens mij de discussie over het nieuwe leren en de negatieve bejegening daarvan soms een schande. Deze kinderen moeten in staat worden gesteld om te gaan met de Nederlandse samenleving door praktisch onderwijs – dat niet verward mag worden met praktijkonderwijs – waardoor zij geïnspireerd worden om te leren. Voor deze kinderen is deze praktische insteek prettig om dingen uit te zoeken en samen te leren. Daarom vind ik die keuze voor het competentieleren zo belangrijk. De school wil graag dat de politiek met de handen daarvan afblijft en dat de school de kans krijgt om op deze manier verder te gaan. Ik smeed u om die ruimte te laten bestaan. Laat de school met deze kinderen de weg zoeken naar de Nederlandse samenleving en naar de arbeidsmarkt!

De heer **Bosma**: Het competentiegerichte leren gaat te veel uit van competenties van vaardigheden. De kenniscomponent waar de vaardigheden eigenlijk bovenop moeten komen, is te klein of ontbreekt vaak.

De heer **Engbers**: Die kritiek ken ik natuurlijk. Wij hebben vier ankervakken benoemd. Die vier ankervakken zijn voor mij de sleutel om goed in de Nederlandse samenleving te functioneren. Wij vinden dat mensen de taal zowel schriftelijk als mondeling goed moeten kunnen hanteren. Mensen moeten kunnen rekenen en over het algemeen kunnen zij dat heel goed. Verder moeten zij burgerschapsvaardigheden in huis hebben. De kinderen moeten weten wat democratie is, wat een middenveld is, hoe zij met elkaar op straat moeten omgaan en hoe zij dat kunnen verbeteren als het problemen geeft. Ook moeten zij weten hoe zij met woningcorporaties moeten omgaan, enzovoorts. Al deze zaken hebben kinderen nodig om zich in de Nederlandse samenleving te kunnen bewegen. Kleurrijke scholen zijn voor kinderen eigenlijk fantastisch. Misschien is dat ook weer vloeken in de moskee, want je zou toch zeggen dat wij die segregatie niet moeten willen. Maar die is er. Wij hebben meegekregen dat de kinderen

zich in die kleurrijke omgeving veilig moeten voelen. Wat is belangrijker dan je veilig voelen als je aan het leren bent? Je hebt die veilige omgeving nodig, omdat wij uit onderzoek weten dat deze kinderen thuis vaak grote problemen hebben. Het is wat als je moeder vijf kinderen heeft en overspannen is. Het is thuis dan niet gezellig. Op straat zijn deze kinderen niet welkom, zij worden gediscrimineerd en aan de kant gezet. In de bus krijgen zij soms te maken met razzia's. De school, dat is hun plek. Daar hebben zij niet te maken met kinderen die hen ook weer in een hoek zetten. Wel is het cruciaal dat die kleurrijke school de link met de witte wereld tot stand brengt. Cruciaal is bijvoorbeeld het volgen van een stage. Een stage is het contact met de witte wereld. De school moet zich hiervoor inspannen omdat er vaak bij deze kinderen die veel moeten leren, veel mis gaat bij stageplekken. Mijn school heeft gelukkig van het ministerie van Justitie hulp gekregen om die stages goed te begeleiden. Maar het is toch eigenlijk van de zotte dat niet het ministerie van Onderwijs de school helpt om die stages goed te begeleiden?

De heer **Bosma**: Wat doet Justitie precies voor u?

De heer **Engbers**: Justitie geeft de school middelen om met name Marokkaanse jongens goed te begeleiden op stageplekken. Dat vind ik een heel slimme zet van Justitie. Die weet waar het om gaat: hoe kun je preventief onderwijs aanbieden waardoor kinderen inderdaad makkelijker in de samenleving en op de arbeidsmarkt komen? Onderwijs reageert aldus: eerst wilden jullie die lumpsum en nu willen jullie weer oormerken. Ja, ik wil geld voor stages oormerken, want ik weet hoe het bij de lumpsumfinanciering gaat. Dat geld gaat in de grote pot en dan zijn stages weer niet de eerste prioriteit.

De heer **Bosma**: De prioriteit van wie?

De heer **Engbers**: Van de school, want er zijn natuurlijk nog meer dingen in de school die aandacht vragen.

De heer **Bosma**: Valt uw school onder een groter schoolbestuur?

De heer **Engbers**: Ja.

De heer **Bosma**: Stelt dat schoolbestuur de goede prioriteiten?

De heer **Engbers**: Ik vind dat het op dit moment goed bezig is ons te ondersteunen in de lijn waarin wij werken.

De heer **Bosma**: Als geoormerkt geld voor doelgroepen verdwijnt in de lumpsum van uw grote schoolbestuur, heeft u dan het gevoel dat u daarvan nog steeds evenveel geld terugziet voor uw school met al zijn problemen?

De heer **Engbers**: Ik vind dat wij weinig geld afdragen aan het schoolbestuur.

De heer **Bosma**: Ik bedoel niet zozeer de kosten voor het schoolbestuur zelf. In de loop der jaren zijn er allerlei budgetten in lumpsumfinanciering terechtgekomen, die vroeger rechtstreeks naar u gingen omdat u een bepaalde populatie had. Die budgetten gaan nu naar het schoolbestuur en worden daar herverdeeld.



De heer **Engbers**: Wij krijgen veel onderwijs-achterstandengeld, omdat uit de postcodes blijkt dat 80% van onze kinderen te maken heeft met multiproblemen. Dat geld komt bij het schoolbestuur binnen. Vervolgens is de discussie: waar gaat het geld heen? Gaat het ook naar het gymnasium, of gaat het alleen naar de scholen en naar de kinderen met die specifieke postcodes? Scholen in de stad Utrecht hebben afgesproken dat er een algemene voorziening moet komen rond het schoolmaatschappelijk werk. Wij dragen als school met ons geld bij aan dat algemene schoolmaatschappelijk werk in de stad. Ik vind dat verantwoord. Dat kinderen van een havo meeprofiten van onze financiering van het schoolmaatschappelijk werk vind ik ook verantwoord. Maar ik zou het niet meer verantwoord vinden als dat geld zomaar over alle scholen verdeeld zou worden. Dat zou ik niet pikken.

De heer **Bosma**: Neem het voorbeeld van de onderwijs-achterstandengelden. Er zijn allerlei veranderingen gekomen in de wijze waarop die geldstromen terechtkomen op scholen. Zegt u nu dat het op de huidige manier, met het schoolbestuur meer als budgetbeheerder, niet ten koste gaat van de middelen voor uw kinderen?

De heer **Engbers**: Ik wil straks nog wel uw vraag beantwoorden, maar er is een andere discussie, en die is veel interessanter. Het geld gaat niet meer naar de gemeente, maar naar het schoolbestuur. Je moet de vraag stellen of dat een goede keuze is geweest. Gemeenten kunnen beter dan schoolbesturen de problematiek van een gemeente in beeld krijgen. Zij zijn ook beter in staat om de geldstromen op een politiek verantwoorde wijze te organiseren. Een schoolbestuur is een vertegenwoordiger van het brede onderwijs in zijn geheel. Ik weet uit ervaring dat in de grote steden relatief veel geld naar het vmbo gaat als de gemeente het voor het zeggen heeft. Zo gaan vsv-gelden en masse naar het vmbo en het mbo. Dat is een heel goede zaak. Als dat geld teruggaat naar het schoolbestuur, weet ik zeker dat het geld ook naar andere doelen gaat die ook heel belangrijk zijn. Wie wil niet dat een paar Marokkaanse jongens hun gymnasiumdiploma halen? Maar daar gaat het niet om. Ik vind dat de gemeente geschikter is om die middelen goed te verdelen dan grote schoolbesturen. Of ik mij door mijn schoolbestuur voldoende gehoord voel? Nee, want in mijn geval gaat het om een klein bestuurtje, je kent de collega's allemaal, en als het geld verdeeld wordt zitten wij elkaar aan te kijken. Ik geef dan aan hoeveel kinderen van het Vader Rijn problemen hebben. De collega's weten dan verdomd goed hoe de gelden verdeeld moeten worden. Dat is in een klein bestuur nog heel goed mogelijk. Er zijn een paar grote besturen en ik denk dat daar geen direct contact is tussen de collega's over de verdeling van het geld.

De heer **Bosma**: U zegt: de segregatie is een feit en mijn school is een kleurrijke school, maar dat biedt ook een gevoel van veiligheid en warmte voor de scholieren. Ik begrijp dat u tegenstander bent van ideeën om allochtone kinderen gedwongen te spreiden over scholen?

De heer **Engbers**: Absoluut. Dat is een heel slechte zaak. Je moet niet met kinderen slepen. Kinderen moeten goed onderwijs krijgen, op de plek waar zij dat zelf willen.

De heer **Bosma**: Uw tegenstanders zeggen: allochtone kinderen moeten in contact komen met Nederlandse autochtone kinderen.

De heer **Engbers**: Dat vind ik ook, maar dat gebeurt heel slecht. Ik vind dat ook niet de ideale situatie, ik leef met de feiten. En die feiten hebt u mij voor een deel aangedaan. Er is één absolute weeffout in ons onderwijs en dat is de vroege selectie, waardoor bepaalde kinderen allemaal het havo en vwo in verdwijnen en een heel groot deel van de kinderen in het vmbo terecht komt. Een groot deel van die kinderen heeft, vooral in de grote steden, te maken met segregatie. Ik heb altijd gesteld dat het een misser geweest is dat we de middenschool niet vorm hebben kunnen geven. Ik heb zelf een poging gedaan om dat onderwijs vorm te geven. Wij hebben als laatste school nog toestemming gekregen om middenschool te worden, De Witte Raaf. Dat was een soort zoenoffer, volgens mij. Het ministerie zei destijds: oké, nog één middenschool en dan is het afgelopen. Dat was in 1982.

De heer **Bosma**: Voor wij uw hele carrière gaan doorneemen...

De heer **Engbers**: Nee, nee. Het gaat er mij om dat die vroege selectie bijdraagt tot segregatie in het onderwijs. Wij zouden een tussenschool kunnen vormgeven voor alle kinderen, met welk niveau dan ook. De segregatie wordt dan deels omzeild en je hebt de heterogeniteit in het onderwijs voor een belangrijk deel teruggebracht. Heterogeniteit is in het onderwijs de dynamiek die wij nodig hebben om in de hele samenleving innovatie te krijgen.

De heer **Bosma**: Er wordt vaak gesproken van een tweedeling in het voortgezet onderwijs: aan de ene kant het vmbo en aan de andere kant het havo en het vwo. Men zegt dat het heel moeilijk is voor vmbo-kinderen om door te stromen naar de havo.

De heer **Engbers**: Ja, naar de havo wel, maar ik vind ook dat zij dat niet moeten willen. De koninklijke weg is om te proberen vanuit het vmbo naar niveau 4 mbo te komen. Dat is een fantastische weg om een baan te krijgen. Wij moeten ophouden met te zeggen dat die andere weg beter is of iets dergelijks.

De heer **Bosma**: Dat zegt niemand.

De heer **Engbers**: Jawel, dat zeggen heel veel mensen. Dat is toch de oorsprong van het negatieve imago van de hele vmbo? Via die weg ben je toch de gesjochtene haas. Men kan echter op veel scholen bewijzen dat er een goede doorstroom is en dat het succes van de weg vmbo-mbo-hbo veel groter is dan die van havo naar mbo.

De heer **Bosma**: Kunt u mij vertellen welke percentages of aantallen kinderen van uw school doorstromen, welke route zij ook nemen, de koninklijke weg of het karrenspoor naar de havo?

De heer **Engbers**: Verreweg het grootste deel van onze kinderen zit op mbo niveau 2. Omdat die portfolio een belangrijke rol speelt in de overdracht van vmbo naar mbo, komen mensen van het mbo praten met onze kinderen om te kijken wat voor niveau zij hebben. Dan

blijkt dat ongeveer 25% van de kinderen een hoger niveau-advies krijgt van het mbo dan toen ze bij ons zijn binnenkwamen. Dan wordt een leraar trots en wordt de school ook trots. Wij hebben met deze manier van werken de kinderen zo gestimuleerd dat het niveau een stuk hoger is uitgevallen vergeleken met het moment van de binnenstroom vanuit het basisonderwijs. Daar is zoveel winst te halen. De vmbo's in de grote scholen in de grote steden zijn scholen vol talent. Het wordt echter ondergewaardeerd. Er is een verkeerde oversteek, maar die kinderen moeten nog groeien. Geef ze de kans om te groeien. Daarom ben ik ook zo voor de Cito-toetsen: gewoon meten en die testen gebruiken om te repareren en aan te vullen.

De **voorzitter**: Ik kom terug bij de middenschool. U zegt dat de heterogeniteit ervan een mooi doel is. Een deel van de kinderen die u tot hun zestiende in de middenschool wilt houden, zijn kinderen van wie al duidelijk is dat ze havo of vwo makkelijk aankunnen en die kant opgaan. Bij een ander deel van de kinderen is misschien al eerder duidelijk dat ze niet zo zeer cognitief en theoretisch zijn ingesteld, maar veel meer pragmatisch, beroepsgericht. Wij blijven daarmee worstelen. Voor een deel van de kinderen kan het zinvol zijn om het moment van selectie uit te stellen, maar voor een deel van de kinderen zal het niet zo zijn. Hoe kijkt u daar tegenaan?

De heer **Engbers**: Die heterogeniteit heeft meerdere doelen, inclusief een sociaal doel: kinderen met verschillende achtergronden gaan met elkaar om. Op de langere termijn ontstaat daardoor een netwerk in de samenleving dat niet segregatie als kenmerk heeft. Het tweede punt is de heterogeniteit op kennis. Waarom zijn bepaalde kinderen veel verder in hun ontwikkeling dan andere kinderen? Omdat zij in een milieuo leven waardoor ze gevoed worden. Vmbo-kinderen trekken zich op aan vwo-kinderen. Ik geef onmiddellijk toe dat havo- en vwo-kinderen enigszins in hun kennisontwikkeling teruggehouden worden, maar ze kunnen zo wel bijdragen aan de samenleving op de wat langere termijn. Zij zullen straks in een sprint alles inhalen. Hiermee kun je wel bereiken dat je in de samenleving een heterogeniteit krijgt waarin mensen elkaar beter leren kennen, samen de kennis delen en daardoor ook verder komen.

De **voorzitter**: Als er een grotere doorstroming zou zijn naar de havo, zou de havo dan ook een heterogene school worden? U was niet zo enthousiast over die doorstroming, maar als de overstap gemakkelijker wordt, zou dit ook een strategie kunnen zijn om tot een menging van kinderen van verschillende achtergronden te komen. Toch bent u daar heel kritisch over.

De heer **Engbers**: Wij hebben het nog niet gehad over de theoretische leerweg, een grote valkuil voor veel kinderen. Daar wordt heel theoretisch onderwijs gegeven en dat is ook een kenmerk van de havo. Er zitten zowel op de theoretische leerweg als op de havo kinderen die in hun leren veel meer op de praktijk zijn ingesteld dan op de theoretische kennis die ze daar aangeboden krijgen. Dat is mijn bezwaar tegen dat soort opleidingen. Als die opleidingen meer op de praktijk gericht zouden zijn, gebeurden er niet zoveel ongelukken met kinderen die van de theoretische leerweg naar het mbo gaan en daar enorm veel studietijd verliezen.

De **voorzitter**: Hoe erg is dat?

De heer **Engbers**: Kennelijk is er iets vergeten in het onderwijs van de theoretische leerweg waardoor de kinderen niet leren nadenken over hun loopbaan. Dat is zonde, want anders zouden zij volgens mij veel meer gemotiveerd zijn om te leren. Datzelfde kun je eigenlijk ook over de havo zeggen. Daarom ben ik niet voor de theoretische leerweg, omdat daar de uitval veel groter is en het om kinderen gaat die veel meer leren door te doen.

De heer **Zijlstra**: Ik wil nog even terug naar die tussenschool. Uw heel betrokken betoog gaat soms meer over inburgeren en opvoeden van kinderen. De noodzaak daartoe is bij uw populatie veel groter dan het ontwikkelen van kennis. U doet veel op een paar ankervakken, maar aan veel andere zaken komt u niet toe, gezien de voorgeschiedenis van de leerlingen. Als voorbeeld noemt u daarnaast, om het zwart-wit te stellen, een gymnasiast die al die zaken wel heeft meegekregen. Hoe denkt u dat in een klas onderwijskundig te gaan doen? Het primaire doel van een school is toch het bieden van onderwijs, met alle respect voor de problemen die u probeert op te lossen?

De heer **Engbers**: Een makke van het Nederlandse onderwijs is dat wij moeilijk hebben geleerd gedifferentieerd met groepen om te gaan, terwijl een docent wel over deze vaardigheid moet beschikken. De verschillende niveaus, de verschillende achtergronden van kinderen moet je inzetten en gebruiken voor het onderwijs zodat alle kinderen in het leerproces verder komen.

De heer **Zijlstra**: Dat ben ik met u eens, maar u zegt dat alleen voor een aantal ankervakken lukt. Voor veel andere vakken lukt het niet, omdat u veel tijd moet besteden aan opvoedkundige en inburgeringsachtige zaken. Je kunt het vak Duits niet voor de hele populatie overslaan omdat een deel daarvan daar nog niet aan toe is. Hoe denkt u dat onderwijskundig aan te pakken?

De heer **Engbers**: Het is een beetje technisch, maar in onze middenschool deden wij dat als volgt. Groepen kinderen met een hoger niveau kregen bijvoorbeeld een kennisvak als Duits of Frans apart om ze daarin verder te krijgen. Andere kinderen deden op dat moment meer kunstzinnige vakken of meer beroepsgerichte vakken. Het ging erom dat je de hele groep bij elkaar had als mentorgroep en met elkaar kringgesprekken voerde over wat je meemaakte in de samenleving of thuis. Dat was voor veel kinderen een openbaring. Nu weten de kinderen wel hoe een kringgesprek verloopt. Je kunt kennis over bepaalde vakken neerzetten in de school, waardoor de kinderen aan hun trekken komen, terwijl je de heterogeniteit in sociaal opzicht helemaal overleind houdt.

Mevrouw **De Rooij**: U heeft in september 2004 en 2005 samen met 200 andere directeuren van vmbo-scholen een brief geschreven aan mevrouw Van der Hoeven, waarin u uw bezorgdheid over de ontwikkelingen binnen het vmbo kenbaar heeft gemaakt. Waar was u zo bezorgd over en waarom?

De heer **Engbers**: De inhoud van de brief is volgens mij nog steeds actueel. Ik heb de brief deze week nog eens nagelezen. Het ging bijvoorbeeld over werkdruk. In de

vmbo's krijgen de kinderen van 8.30 uur tot 14.30 uur les. Je bent steeds met die kinderen bezig. Ontspanning is er bijna niet. Wij wilden aandacht vragen voor de werkdruk. Hoe kun je daar iets aan doen? Door mensen wat meer ruimte, lucht te bieden op bepaalde momenten in de dag, zodat ze zich eventjes los kunnen maken van het werk en tot rust kunnen komen. Dit kost echter tijd en de kinderen blijven in de school. Voor zo'n oplossing moet je meer personeelsruimte hebben. Hetzelfde geldt voor ontwikkel-tijd. Steeds meer onderwijs is maatwerk dat iedere keer weer verzonnen moet worden. Als je na zo'n dag van 8.30 tot 14.30 uur ook tijd nodig hebt voor contact met de collega's, ben je 's avonds niet meer in staat om ontspannen de les voor de volgende dag voor te bereiden. We hebben daar aandacht voor gevraagd. Een ander belangrijk punt was de lerarenopleiding. Onze scholen zullen het eerst slachtoffer zijn als straks de werkloosheid toeslaat. Wie gaat er in die scholen werken? Daar moet je dus mensen voor hebben die dat kunnen en dat willen. Daarvoor moeten mensen worden opgeleid. Bij ons op school en op een aantal andere scholen heeft men het sos-verhaal opgepakt, Samen Op Scholen leraren opleiden. Dat is een heel belangrijk en heel goed project. Gelukkig hebben wij geen ongevolde lessen, omdat wij de lerarenopleiding in eigen huis hebben. Wij kunnen deze mensen gebruiken om die lessen te laten geven onder toezicht van leraren. Die krijgen het daardoor echter weer drukker en daar moet je dus weer iets voor regelen. Dat zijn drie heel belangrijke punten, die werkdruk, de ontwikkeltijd en de ruimte om te doen wat volgens ons moet. Blijf er met je fikken vanaf, Den Haag, want wij zitten het dichtst bij waar het gebeurt en wij zijn professionals! Echt, wij weten waar wij het over hebben! Faciliteer ons zo goed mogelijk, alsjeblieft!

Mevrouw **De Rooij**: De afgelopen maand stonden in *Trouw* twee artikelen over de regeling inzake de maximale verblijfsduur van vijf jaar op het vmbo. Wat is uw mening over deze regeling?

De heer **Engbers**: Die vind ik prima. Ik vind zelfs dat kinderen na vier jaar vmbo naar het mbo moeten. Die maximaal vijf jaar zou ik inzetten voor noodgevallen. In principe ben ik voor een vierjarige doorstroom en zou het vijfde jaar gebruikt kunnen worden voor kinderen die ziek zijn geweest of iets dergelijks. Wij koersen erop dat je het vmbo ook als een pedagogische tijd ziet. Kinderen van 12 tot 16 jaar zitten in een bepaalde ontwikkeling. Met 16 jaar zijn die kinderen anders dan met 12 jaar en vanaf 16 jaar kunnen ze veel meer hun eigen weg zoeken. Daarom vinden wij het belangrijk als aan deze leerlingen duidelijk wordt gemaakt wanneer de tijd gekomen is om met de volwassenen mee te gaan naar een andere school.

Mevrouw **De Rooij**: Wordt die maximale verblijfsduur minder snel overschreden als er een doorlopende leerlijn is met het mbo?

De heer **Engbers**: Ja, natuurlijk, dat is een vereiste, maar de mbo-kant moet ook nog wel wat gepeurd worden om dat voor elkaar te krijgen.

De **voorzitter**: Hartelijk dank.



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 23 november 2007

**Gesproken wordt met de heren E.J. Veenstra en drs. H.H. de Jager**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede is aanwezig mevrouw Boeve (adjunct-griffier).

De **voorzitter**: Heren goedemiddag, welkom bij de parlementaire onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor hebt willen geven aan onze uitnodiging voor het openbare gesprek. U hebt beiden deel uitgemaakt van het Procesmanagementteam Basisvorming. Als lid en waarnemer van de commissie Van Veen hebt u aan de wieg gestaan van de voorbereiding en de invoering van het vmbo. Later bent u bij de invoering van de leerwegen betrokken geweest bij het PMVO en de vmbo-projectorganisatie.

De heer **De Jager**: Ik was geen procesmanager van de basisvorming.

De **voorzitter**: Dan zetten wij dat direct recht. Ik had er nauwkeurig even onderscheid in moeten aanbrengen. De heer Van Bochove neemt het initiatief.

De heer **Van Bochove**: In januari 1991 werd het Procesmanagementteam Basisvorming ingesteld (PMB). Mijnheer Veenstra, u volgde de heer Schüssler op. Het wetsvoorstel basisvorming werd op 26 mei 1992 door de Eerste Kamer aanvaard. Kunt u aangeven waarom Wallage ervoor koos een PMB in te stellen en daarmee van start te gaan met voorbereidingswerkzaamheden terwijl het wetsvoorstel basisvorming nog niet was aangenomen?

De heer **Veenstra**: Eerst het procesmanagement. Dat is voor een belangrijk deel ingegeven door een onderzoek van de Universiteit van Amsterdam van Huppens en Verhoef in 1990. Die zeiden, wetend wat de basisvorming op dat ogenblik zou inhouden omdat het wetsvoorstel bij de Tweede Kamer was: dat wordt een buitengewoon complex invoeringstraject, het gaat over vrij veel zaken. Het ging over scholengemeenschapvorming en over de inhoud, het allerbelangrijkste. Bestaande organisaties als

de schoolbesturen, de koepelorganisaties en de bestaande ondersteuningstructuur zouden moeilijk in staat zijn om dat invoeringsproces te coördineren en te regisseren. Daarom werd een procesmanagementteam basisvorming ingesteld in 1991. In januari 1992 ben ik toegetreden en heb ik de heer Schüssler vervangen. Waarom die activiteiten voordat de Eerste Kamer de wet had goedgekeurd? Op dat ogenblik was duidelijk hoe die wet eruit zou zien. De Eerste Kamer heeft een bepaalde verantwoordelijkheid, maar of het wetsvoorstel zou afgestemd worden, of er zou op kleine onderdelen wat veranderen. Het procesmanagementteam basisvorming moest ongeveer 1400 scholen informeren over wat die basisvorming zou inhouden. Vandaar dat wij van meet af aan begonnen zijn met twee taken: informatie en communicatie, tweezijdige communicatie. Waar gaat de basisvorming over? Welke signalen krijgen wij uit het veld over waar de problemen liggen?

De heer **Van Bochove**: Wat aan de gang was voordat de Eerste Kamer besloten had, was toch controversieel? Ik kan uit stukken opmaken dat ook in de Eerste Kamer daarover met de staatssecretaris forse discussies plaatsvonden.

De heer **Veenstra**: Wij vonden dat op dat ogenblik een zaak tussen staatssecretaris Wallage en de Eerste Kamer. Hij moest dat probleem vooral zelf oplossen.

De heer **Van Bochove**: U zag uzelf niet in de rol van, zoals het in de Eerste Kamer werd genoemd, de change agent van de staatssecretaris? U was het onderwijs al aan het veranderen voordat de politieke besluitvorming daartoe aanleiding gaf?

De heer **Veenstra**: Nee, dat was volstrekt onjuist. Wij waren niets aan het veranderen, wij waren aan het informeren en communiceren, heel duidelijk die twee taken. Op zich was dat niet zo vreemd, omdat het voorstel in de Tweede Kamer behandeld was en iedereen er kennis van kon nemen. Er was een heel duidelijke nieuwsgierigheid en gretigheid bij scholen. Zij wilden precies de inhoud van de kerndoelen weten en vroegen wat zij daarmee op het niveau van de school konden doen. Het was informatie en communicatie.

De heer **Van Bochove**: Wat zouden de scholen daarmee kunnen doen als de Eerste Kamer daarmee ook akkoord zou gaan?

De heer **Veenstra**: Ja, altijd onder dat voorbehoud. In onze lezingen maakten wij steeds duidelijk hoe de parlementaire democratie en de besluitvorming in elkaar zitten. Wij wezen erop dat de Eerste Kamer nog moest spreken.

De heer **Van Bochove**: Wat was uw verhouding als projectmanagement tot het departement?

De heer **Veenstra**: Wij hadden veelvuldig overleg met het departement, vooral met ambtenaren die ook belast waren met de invoeringsvoorbereiding.

De heer **Van Bochove**: Dat waren?

De heer **Veenstra**: Marc Frequin was er een belangrijke speler in. Die herinner ik mij nu.

De heer **Van Bochove**: Wie zette in dat soort van overleg de toon? Had u de leiding van het proces of waren zij sturend? Hoe ging dat eigenlijk in die relatie?

De heer **Veenstra**: Het was een gelijkwaardig samenspel. Jan van Luyn en ik, die in het procesmanagementteam basisvorming zaten, kwamen uit de onderwijspraktijk, waren beiden rector geweest en konden als het ging om innovatiestrategische vraagstukken op het niveau van de school onze deskundigheid daar inbrengen. Daar werd ook naar geluisterd. Omgekeerd was er natuurlijk het hele beleidsvormingsaspect vanuit de mensen op het departement; hun werkterrein. Daarover konden zij ons informeren.

De heer **Van Bochove**: Hoe waren uw contacten met het onderwijsveld? U zei dat u lezingen gaf. Bleef het daarbij?

De heer **Veenstra**: Ja, in de beginperiode, maar het liep zelfs door tot 1 augustus. Een groot aantal scholen wilde wachten totdat het wetsvoorstel door de Eerste Kamer was aangenomen. Men vond dat er nog tijd genoeg was. Dat was een vrije keus, wij drongen ons niet op. Wij hebben de scholen alleen maar die informatie gegeven. Het waren boeiende en diepgaande discussies met serieuze vraagstukken over bijvoorbeeld die veertien vakken en de 250 kerndoelen. Verder wilde men weten hoe het met de kinderen in het vmbo zou gaan. Zou dat niet een te grote veralgemenisering inhouden? Dat type vraagstukken was aan de orde en vragen over de scholengemeenschapvorming.

De heer **Van Bochove**: U zei dat er scholen waren die wachtten tot de besluitvorming in de Eerste Kamer had plaatsgevonden. Tijd genoeg. Was dat ook werkelijk zo?

De heer **Veenstra**: Als die school dat vindt dan is dat dus zo.

De heer **Van Bochove**: Hoe kijkt u daar tegenaan? De scholen hadden maar een jaar de tijd.

De heer **Veenstra**: Ja, ik zou er als schoolleider eerder mee beginnen.

De heer **Van Bochove**: Is er voldoende tijd genomen tussen de besluitvorming in de Eerste Kamer en het moment van invoering?

De heer **Veenstra**: Scholen vinden vaak dat als er veranderd moet worden, daarvoor ook een noodzaak moet zijn. Die noodzaak is er pas – en dat zit in ons onderwijsstelsel – wanneer de overheid andere eisen van deugdelijkheid stelt; eisen van deugdelijkheid in de vorm van kerndoelen basisvorming. Op dat ogenblik ziet men dat het serieus is en wordt er aangepakt. Daar is wat voor te zeggen. Ons onderwijs is mede gebaseerd op de input die gegeven wordt vanuit het beleid, inclusief de Tweede Kamer. Daar wordt verteld wat de eisen van deugdelijkheid zijn. Dan kan ik mij goed voorstellen dat men op die inputkant wacht voordat een school het proces om dat in te voeren inzet.

De heer **Van Bochove**: Op welke manier verliep dat proces, die implementatie? Wat was uw rol daarin en die van de scholen?

De heer **Veenstra**: Wij wisten van meet af aan dat scholen daarbij een serieuze ondersteuning behoeften. Wij hebben ons - en staatssecretaris Wallage was daar een voorstander van – mede gericht op de ondersteuning-instellingen: de landelijk pedagogische centra, de SLO en de nascholingsinstellingen. Wij zijn die kerndoelen gaan vertalen in hanteerbare taal voor scholen. Met name Jan van Luyn heeft dat gedaan als lid van het procesmanagementteam basisvorming. Dat werd TVS, toepassing vaardigheid samenhang. Het bleef bij de kerndoelen maar het ging over de ordening, wat je daarmee samen kon doen in de school. De algemene vaardigheid was gloednieuw, namelijk onderzoek doen, zelfstandig werken en probleemoplossing. Bij de afzonderlijke vakken zat ook nog een aantal van dat soort zaken. Verder was er de mogelijkheid om vakken met elkaar op te laten trekken, bijvoorbeeld natuurkunde, biologie, scheikunde, dat soort opties. Wij wisten dat je een stevige ondersteuning moest hebben, wilde het op school succesvol zijn. Wij hebben ons ook gericht op die ondersteuning en wij hebben de scholen verteld – ik schets dat nu wat zwart-wit voor de duidelijkheid – dat zij van een gedwongen winkelnering (want dat waren de landelijke centra en de SLO) naar veel meer marktwerking gingen. Waar zaten die scholen op te wachten? Wat waren de problemen van individuele scholen? Het ging minder om de vakkenstructuur omdat op die centra ondersteuning was voor Frans, Duits, Engels, beeldende vakken, enzovoort, maar meer over schoolontwikkeling. Hoe kon men bijdragen aan bijvoorbeeld het versterken van die vaardigheden bij de leerlingen? Tot slot ging het om de versterking van het schoolmanagement. Daar hebben wij van meet af aan op gehamerd en dat geldt tot en met de invoering van het vmbo. Als je een succesvolle invoering wilt hebben van welke onderwijsinnovatie dan ook op het niveau van de school, zal het schoolmanagement, de schoolleider, zijn onderwijskundig leiderschap moeten tonen.

De heer **Van Bochove**: Hoe werd dat inhoud gegeven?

De heer **Veenstra**: Wij vertelden dat allereerst op die scholen zelf. Die communicatie ging van ons uit. Wij probeerden duidelijk te maken dat daar de noodzaak zat, niet omdat wij het zo aardig vonden maar omdat de

innovatie dat vroeg. Verder drongen wij bij de centra aan op mogelijkheden om schoolleiders te laten professionaliseren.

De heer **Van Bochove**: Welke centra bedoelt u?

De heer **Veenstra**: Dat is de KPC-groep, APS en CPS. Een schoolleider was in het onderwijssysteem voor de basisvorming vooral een beheerder, en ook stel ik het zwart-wit om het duidelijk te maken. Hij zorgde ervoor dat docenten het werk konden doen. Er moest een gebouw zijn, tafels, leermiddelen, krijtjes, elektriciteit, enzovoorts. De docenten deden het werk in de klas, het echte werk zal ik maar zeggen. Bij de basisvorming werd de schoolleider gevraagd ervoor te zorgen dat die algemene vaardigheden ook een plek zouden krijgen. Die schoolleiders hadden daarvoor nieuwe vaardigheden en deskundigheid nodig. Dat gold voor de invoering van het vmbo en later voor de doorontwikkeling van het vmbo. Versterking van dat schoolleiderschap was buitengewoon belangrijk.

De heer **Van Bochove**: Mag ik nog even met u naar de implementatie en TVS, toepassing vaardigheid en samenhang. In hoeverre hadden de scholen de vrijheid die wel of niet te accepteren?

De heer **Veenstra**: Natuurlijk waren zij daarin vrij. De invoering van de basisvorming, dat was toen ook hun kreet, kon je beleidsrijk doen dan wel beleidsarm. Om het nu even duidelijk te schetsen: beleidsarm wilde zeggen dat men koos voor de nieuwe vakinhouden, dat die vaardigheden een plek kregen en dat men het daarbij liet. Beleidsrijk was een andere wijze van omgaan met de leerlingen, een andere wijze van pedagogiek en didactiek. Daar hebben wij scholen altijd vrij in gelaten. Wij gingen niet over de wijze waarop een school de eigen richting en inrichting vorm gaf. Wel brachten wij scholen met elkaar in contact, om te laten zien hoe een ander het kon doen. Daar kon men van leren. Wij hebben nooit gezegd: het moet beleidsrijk, want binnen de kaders van de wetgeving waren scholen daar volstrekt vrij in. Wij waren er ook absoluut niet normatief in.

De heer **Van Bochove**: Herkent u zich in het gevoel van sommige scholen dat in de onderwijspraktijk TVS moest worden gebruikt? Het was een mogelijkheid maar men had die vrijheid.

De heer **Veenstra**: Absoluut. En TVS gebruiken vind ik ook een heel lastige.

De heer **Van Bochove**: Het zijn mijn woorden. Ik zeg het ook even kort door de bocht om het duidelijk te maken. Voorzitter De Moor verlaat in 1992 officieel wegens tijdgebrek het PMB en wordt opgevolgd door de heer Zunderdorp. Tijdens de behandeling van het wetsvoorstel basisvorming in de Eerste Kamer komen de verstoorte verhoudingen in het Procesmanagementteam aan bod. Drie maanden later legt Wallage in de Tweede Kamer omstandig uit dat er langdurige startproblemen waren bij het PMB, die niet alleen met botsende karakters te maken hadden, maar ook met een verschil in taakopvatting tussen de verschillende mensen. Mijnheer Veenstra, u bent in de plaats gekomen van de heer Schüssler, mijnheer De Jager, u kwam in 1994. Hoewel deze personele wisselingen veelal voor uw komst plaatsvonden,

kunt u aangeven welke wisselingen hebben plaatsgevonden en waarom?

De heer **Veenstra**: De eerste wisseling was dus van Ed Schüssler, die uit het procesmanagementteam ging; ik ben hem opgevolgd. Mijns inziens waren er twee redenen – maar hij zou dat nog veel beter kunnen vertellen – waarvan een reden de innovatiestrategische aanpak was. Ook maar weer kort geschetst: je kunt het op twee manieren aanpakken. Ruud de Moor was heel duidelijk voor de aanpak via koepelorganisaties. Die vertegenwoordigen het bevoegd gezag en het bevoegd gezag gaat over scholen. De koepelorganisaties moesten worden benaderd en ervoor zorgen dat in de scholen de basisvorming wordt ingevoerd. Mijn opvatting en ook die van Schüssler was duidelijk: je moet die scholen in gaan en je moet met de verantwoordelijken in de school zelf een-op-een communiceren. Als het loopt via koepelorganisaties, bestuur, de rector, de school, dan ben je te toch ver weg.

Het tweede, en ook daar was ik het van harte mee eens, was dat niet alleen de basisvorming maar ook scholengemeenschapvorming werd ingevoerd. Ik zie dat als een soort bijvangst, zal ik maar zeggen. Ik vond dat wij ons daarmee niet moesten bemoeien. Dat heb ik ook duidelijk gezegd tegen Wallage voor ik toetrad tot het procesmanagement basisvorming, vlak voor de kerstvakantie. Ik heb gezegd: dat is niet ons pakkie-an. De Moor heb ik voor ik bij het procesmanagement binnenstapte eerst om een gesprek gevraagd om deze twee dingen duidelijk te maken: de innovatiestrategische benadering en het afwijzen van scholengemeenschapvorming. Ik vond dat je je als inhoudelijke club niet bezig moest houden met structurele vraagstukken, te meer daar het ook best gevoelig lag. Het item brede scholengemeenschapvorming, stond niet hoog op de agenda van het veld.

De heer **Van Bochove**: Mijn slotvraag. Wat was de verdere invloed van die koerswisseling? U zei al: De Moor wilde dit, en toen ik binnenkwam gaf ik al aan dat ik het toch iets anders wilde. Mag ik ervan uitgaan dat Zunderdorp diezelfde opvatting had en dat u dus een iets andere koers hebt ingezet?

De heer **Veenstra**: Ja. Toen duidelijk werd dat Ruud de Moor ermee zou stoppen – hij was overigens een buitengewoon prettig mens om mee samen te werken – heeft Wallage tegen Jan van Luyn en mij gezegd: ik heb een andere voorzitter op het oog en ik zou het prettig vinden wanneer jullie voor ik hem benoem een gesprek met hem willen hebben. Wij hebben dat gesprek op zijn kantoor gevoerd en daar hebben wij deze zaken uitdrukkelijk besproken. Wij hebben onze koers duidelijk gemaakt. Wij hebben ook gezegd, en dat was best een spannend moment voor Jan van Luyn en mij: als dat niet kan of niet mag om zeer moverende redenen, dan moeten wij hiermee stoppen. Het was een heel wezenlijk onderdeel voor ons beiden om op deze manier die innovatiestrategische aanpak te realiseren.

De **voorzitter**: Ik heb een aanvullende vraag over de relatie tussen de basisvorming en schaalvergroting. U zei: ik wil ze graag uit elkaar houden, het is mijn pakkie-an niet. Maar ze waren ook op minstens minste twee manieren erg verweven met elkaar. In de basisvorming

mocht het niet gaan over structuurdoorbraken in het onderwijs. Maar een manier om die schooltypen, die sectorale verdeling te doorbreken, was de opschaling, grote scholengemeenschappen, verschillende soorten scholen moesten onder één noemer worden gebracht. Dan bracht je die leerlingen bij elkaar. Dat was de ene verwevenheid. De andere was dat het proces van fusies en schaalvergroting heel veel aandacht vroeg van de schoolleiders die ook de basisvorming moesten invoeren. Dat gaf weer een negatieve interactie op elkaar. Je kunt je tijd maar aan een beperkt aantal dingen tegelijk besteden.

De heer **Veenstra**: Ja, volstrekt juist. Als dat eerste punt waar is, deugde de basisvorming niet. De Tweede Kamer besloot tot basisvorming zonder samenvoeging van schooltypen. Dat was het besluit, het was geen noodzakelijk voorwaarde voor de invoering van de basisvorming en dan moet je je daaraan houden. Het was aan ons om duidelijk te maken dat het ook kan in categorale scholen voor vbo, havo, enzovoort.

De **voorzitter**: Dan kregen scholen wel gemengde signalen. Zij kregen immers ook een signaal vanuit Den Haag. In het regeerakkoord stond dat moest worden opgeschaald, er moesten scholengemeenschappen worden gevormd. Die scholen brachten een en een met elkaar in verband. Het kon toch geen toeval zijn dat deze twee dingen tegelijkertijd moesten gebeuren?

De heer **Veenstra**: Wij hebben van tevoren gezegd dat wij die twee zaken uit elkaar wilden houden. Wij propageerden niet de vorming van een brede scholengemeenschap omdat de basisvorming dan gemakkelijker ging. Dat vonden wij een oneigenlijke zaak. Dat hebben wij ook uitdrukkelijk gezegd tegen de staatssecretaris gezegd. De discussie voordat ik toetrad tot het PMB ging ook hierover.

De **voorzitter**: Konden scholen dat ook begrijpen? U was toch ook een vertegenwoordiger van de staatssecretaris?

De heer **Veenstra**: Nee, wij waren niet de verlengde arm van de staatssecretaris. Het is goed om dat ook eens vast te stellen.

De **voorzitter**: Dat is misschien uw eigen principiële taakopvatting, maar werd het door scholen ook zo begrepen?

De heer **Veenstra**: Ja. Hoewel, dat zeg ik nu al te fors. Als scholen met problemen zaten – en ik kan daar tal van voorbeelden van aangeven, zowel bij basisvorming als ook bij het vmbo – brachten wij die problemen terug bij het beleid en dan werd daarop gereageerd. Daar kwamen ook veranderingen door. Dus men zag ons wel als een betrouwbare ambassadeur, grosso modo, zeg ik nu even.

De **voorzitter**: En de tweede verwevenheid?

De heer **Veenstra**: Ja, dat is een lastige. Die verwevenheid is innovatie-strategisch een draak. Je kunt niet én bezig zijn met een grootschalige hervorming van de inhoud van je onderwijs én met allerlei vraagstukken over de keuze van gebouwen en directeuren. Deze vragen werken bij een innovatie vervuילend. Je moet zorgen dat je first things first doet. Ook dat hebben wij gezegd. Doe

dan maar de beleidsarme invoering van de basisvorming, maar concentreer je vooral op het vormen van scholengemeenschappen.

De **voorzitter**: Die boodschap gaf u wel af?

De heer **Veenstra**: Natuurlijk, innovatie-strategisch was dat absoluut noodzakelijk.

De **voorzitter**: Dat is interessant om vast te stellen. Dat was uw advies aan de scholen. Wat was uw advies aan de staatssecretaris? Zei u ook tegen hem: als innovatie-strategie is dit een draak?

De heer **Veenstra**: Dat heb ik gezegd.

De **voorzitter**: Wat zei de staatssecretaris toen?

De heer **Veenstra**: Hij was toch wel een andere mening toegedaan. Hij vond dat die twee samen moesten gaan.

De **voorzitter**: Vond hij dat er ook een inhoudelijke argumentatie was? Ik kom terug op mijn eerste vorm van verwevenheid. Vond hij ook dat zij om die reden samen moesten gaan?

De heer **Veenstra**: Natuurlijk, hij was er ook van overtuigd – en daar kan ik mij veel bij voorstellen – dat je een brede scholengemeenschap moest hebben voor het optimaal invoeren van de basisvorming. Maar het is van tweeën een. Dat beslis je dan tegelijkertijd, maar dat was natuurlijk politiek geen haalbare kaart, of je doet het niet. Voor dat laatste is gekozen. Dan moest de basisvorming ook in categorale scholen kunnen worden ingevoerd.

De **voorzitter**: Dus formeel, vanwege het politieke draagvlak, had het niets met elkaar te maken. U zegt echter: het had wel degelijk met elkaar te maken, de staatssecretaris wilde het allebei.

De heer **Veenstra**: Ja.

De heer **Zijlstra**: De heer Veenstra zei heel enthousiast “ja” toen de voorzitter vroeg: werd u door het veld gezien als onafhankelijk? Toen plooidde er bij de heer De Jager een lichte glimlach rond de mondhoeken. Was dat toevallig of zat er ook een oordeel in?

De heer **De Jager**: Ik moest even denken aan de opmerking over de problematiek van de scholengemeenschapvorming. Ik was in die tijd schoolleider en het bracht ook behoorlijk wat geld in het laatje. Ik wijs op de rekenformules voor de vorming van scholengemeenschappen. Op de achtergrond speelde het probleem dat het vmbo in de problemen zat en dat op die manier ook gestimuleerd werd dat dit schooltype deel ging uitmaken van een brede scholengemeenschap. Dat is dus met name gebeurd door een behoorlijke rekenfactor toe te kennen aan die scholen. Het bracht echt heel veel geld op. Daardoor zag je in één keer een versnelling optreden in de scholengemeenschapvorming in Nederland.

De **voorzitter**: Er was dus ook een andere reden.

De heer **Veenstra**: Geld, ja.



De **voorzitter**: Wij stappen over naar het vbmo.

De heer **Bosma**: Wij willen het nu hebben over de commissie-Van Veen. De heer Van Veen hebben wij vanochtend mogen verwelkomen. Mijnheer De Jager, u was lid van die commissie en mijnheer Veenstra was waarnemer?

De heer **Veenstra**: Ja. Dat is iemand die heel goed oplet wat er gebeurt. Ik zat er vanuit het procesmanagement basisvorming. Het vmbo ging ook over die basisvorming. Het begon niet bij klas 3, de discussies speelden zich ook in de onderbouw af.

De heer **Bosma**: Ja, dat is een interessant punt. Kun je stellen dat het vmbo een soort voortzetting is van de ideeën van de basisvorming?

De heer **Veenstra**: Het lijkt mij duidelijk dat het dat ook was. Dat vind je ook terug in de programma's voor de eindexamens. Daarin kregen de vaardigheden ook ruime aandacht.

De heer **Bosma**: Zou je kunnen stellen dat een goede basisvorming eigenlijk een soort voorwaarde is voor een succesvolle vmbo?

De heer **Veenstra**: Ja, ik kan het zo moeilijk scheiden. Goed onderwijs moet er zijn, dat zeg ik dan maar even. Eén ding was duidelijk. De basisvorming en het vmbo waren twee zaken die op elkaar aansloten: zwaluwstaarten als het ware.

De heer **Bosma**: Mijnheer De Jager, u was lid van de commissie-Van Veen. Het is voor ons nog steeds een groot raadsel waar het vmbo nu eigenlijk vandaan kwam. Wij vonden een uitspraak van minister Ritzen uit oktober 1993. Hij zei in zeer harde termen: absoluut geen vmbo. In februari 1994 werd de commissie-Van Veen geïnstalleerd die aan de slag gaat met de leerwegen. Deze leerwegen hebben betrekking op het voorbereidend beroepsonderwijs en de mavo. Was dit al een duidelijke aanzet tot het vmbo?

De heer **De Jager**: De herziening van het vmbo had mede te maken met een tweetal oorzaken. In de eerste plaats werd met de invoering van de Mammoetwet langzamerhand het mavo-onderwijs ingevoerd. Eerst mavo 3 en later mavo 4, vervolgens kwamen er mavo c en mavo d bij, vervolgens zag je mavo-diploma's met zes keer c en dan had je een mavo-diploma. Mavo 3 werd aan de kant geschoven. Vóór 1968 ging 50% van de Nederlandse leerlingen naar het beroepsonderwijs. Dat liep terug tot 25%, een halvering van het aantal leerlingen. Die afdelingen liepen leeg en dat betekende dat scholen dat financieel niet meer konden bolwerken. Vervolgens kwam de invoering van het abc en het vmbo kreeg er een d-niveau bij. Dat werd niet een echt groot succes. Er moest iets gebeuren met het vbo en dat heeft Wallage eind jaren tachtig, begin jaren negentig nog geprobeerd met de verharding van de bovenbouw van het vmbo. Toen werden de lao-scholen en de lhno-scholen in één keer omgezet in afdelingen, de afdelingsstructuur. Dat werd geen succes. Daarna besloot men, ook gezien de invoering van de basisvorming, tot een aansluitingsmoment vanuit de basisvorming naar het nieuwe vmbo.

Dat had een drietal oorzaken. De niveaudifferentiatie was ver doorgeschooten binnen de scholen voor vbo – daarvoor heette het lbo – maar mevrouw Ginjaar-Maas heeft dat omgezet in het vbo. Bij de niveaudifferentiatie zag je heel grote verschillen tussen scholen. Bovendien hadden de vbo-scholen geen centrale eindexamens, alleen voor de c en d, de algemene vakken.

De tweede problematiek betrof de aansluiting op het mbo. De mbo had toen al een andere werkwijze dan het vbo. Je zag dat de leerlingen daar veel zelfstandiger moesten werken, vaardigheden moesten bezitten die zij niet meekregen vanuit het vbo, althans niet in voldoende mate. Het derde probleem betrof de zorgelijke situatie rond de bezetting van de afdelingen. Dat vind je vandaag de dag nog terug, maar de bezetting van de afdelingen in het vbo werd dramatisch. Metaaltechniek, motorvoertuigtechniek, autotechniek, zorg en verzorging, handel en administratie, bij alle afdelingen. Je zag een verschuiving van de technieksector naar de economiesector. Veel allochtone kinderen kozen eerst vaak voor techniek, maar schoven later in de richting van de economiesector. De technische afdelingen liepen leeg en scholen moesten sluiten. Men heeft nog geprobeerd om er iets aan te doen door er een regievoerder op te zetten. Mijnheer Engbers heeft dat gedaan, maar dat is in mijn beeld niet echt een groot succes geworden. Er moest iets moest gebeuren rond de infrastructuur van het vbo. Dat was een heikel punt, want het bedrijfsleven hield heel lang vol dat men toch de afdelingenstructuur in stand moest houden.

De heer **Bosma**: U zegt: de scholen liepen leeg. Het aantal kinderen tussen 1980 en 1995 liep met de helft terug. Dat kwam echter in de eerste plaats door de demografie, het aantal kinderen in die leeftijd werd überhaupt kleiner, en met een iets kleiner marktaandeel van het beroepsonderwijs scheelde dat de helft van het aantal kinderen. Dat gegeven stabiliseerde zich echter vanaf 1994-1995, dus het moment dat u aan de gang ging met de commissie-Van Veen. Was u niet bezig een probleem op te lossen dat zichzelf al automatisch aan het oplossen was?

De heer **De Jager**: Dat probleem loste zich niet vanzelf op omdat de bezetting onvoldoende was. Dat betekende dat scholen afdelingen moesten sluiten. Alleen die afdelingen bleven open, waar nog leerlingenaantallen voorradig waren. Vervolgens vond afkalving van de afdelingsstructuur in Nederland plaats. Daar moest iets mee gebeuren, los van de twee andere motieven, die ik u genoemd heb.

De heer **Bosma**: De andere kant van wat het vmbo werd, de mavo, was bezig met een soort revival, een tweede jeugd. Bent u dat met mij eens?

De heer **De Jager**: Wat ik als problematisch heb ervaren vanaf 1968 tot en met begin jaren negentig, is de invoering van het c-niveau. Ouders kozen voor een algemeen vormende opleiding omdat dat mogelijkheden biedt. Je zag een enorme toeloop van leerlingen daar. Mevrouw Ginjaar-Maas heeft geprobeerd dat deels terug te draaien door de eis te stellen dat een mavo-diploma minimaal drie keer c en drie keer d moest bevatten. Toen zag je de leerlingenaantallen naar de mavo iets teruglopen. Dat was echter het probleem waar het vmbo mee kampte en nog steeds kampt, het imago-probleem.

De heer **Bosma**: Minister Ritzen zei in oktober 1993: geen splitsing tussen mavo en vbo. Hij wilde het zelfs verder uit elkaar halen. Later kwam in de politiek weer sterk de denkrichting op om het beroepsonderwijs en de mavo samen te brengen. Kunt u dat verklaren?

De heer **De Jager**: In het land maakte een aantal groepen zich zorgen over de positie van de mavo. De een was mavo Nieuwe Land van de ander is mij de naam even ontschoten. Die waren behoorlijk aan het lobbyen om het mavo-onderwijs boven tafel te houden. Ik vond het zelf geen goede keus. Je zag namelijk door die scheiding, en door het onderbrengen van de mavo bij het vmbo, dat heel veel scholen in Nederland ervoor kozen om de mavo-poot te koppelen aan havo/vwo, vaak uit strategische overwegingen. Ik was schoolleider van een scholengemeenschap in Meppel. Ik was misschien één van de mensen die er een vmbo van maakte met de tl gekoppeld aan het beroepsonderwijs. Toen wij dat deden, waren wij twee klassen kwijt, want de ouders maakten een andere keuze. Zij wilden niet dat hun kinderen in een gebouw zaten waar ook het beroepsonderwijs wordt gegeven. Zij vonden dat het gekoppeld moest worden aan het havo/vwo. Je ziet nu ook weer de beweging in den lande waarbij het vmbo met een vbo-deel wordt losgekoppeld van het tl/havo/vwo-deel, zelfs in de onderbouw.

De heer **Bosma**: Dat is een wettelijke mogelijkheid. Is dat een weeffout of een fout in die wet? Had het anders gemoeten?

De heer **De Jager**: De commissie-Van Veen moest zich houden aan de bestaande structuren. Wij mochten geen structuurdiscussie voeren. Ik zei dat dit een vertaalslag betekende vanuit de oude abcd naar het nieuwe vmbo. Ik denk dat je op enig moment te veel leerwegen in dat traject had.

De heer **Veenstra**: Ik denk dat de keus in de beleidsreactie, om vmbo en mavo dichterbij elkaar te brengen, is gemaakt door staatssecretaris Netelenbos. Dat heeft nog twee redenen of oorzaken. De eerste is dat zowel vbo als mavo voorbereid op mbo. Er leefde toen heel duidelijk ook de gedachte: vbo/mavo moet voorbereiden op mbo, havo op hbo en vwo op de universiteit. Die opvatting speelde in die periode ook heel stevig, ook al om slalombewegingen te voorkomen, het hoppen van het ene naar het andere schooltype en dan doorgaan. De tweede reden is dat de gedachte bestond dat wellicht het imago van het vbo verhoogd zou worden wanneer je die twee schooltypen gelijk benadert, zonder ze in elkaar te voegen; dat was dus een brug te ver. Vooral: gelijk benadert. Daarmee krijg je twee schooltypen naast elkaar die een gelijkwaardige opleiding hebben naar het mbo. Alleen de weg ernaartoe is een andere, die past beter bij kinderen. Dat was een heel legitieme redenering.

De heer **Bosma**: De redenering dat wellicht de mavo met zijn sterke imago opgeofferd zou worden aan het wat mindere imago van het beroepsonderwijs was speelde niet binnen de commissie?

De heer **De Jager**: Nee, in mijn beeld niet.

De heer **Bosma**: Is dat achteraf een vergissing geweest?

De heer **De Jager**: Achteraf gezien, als je terugkijkt naar 1994, is het niet bevorderlijk geweest voor een goede samenhang tussen zowel de beroepsgerichte leerwegen als de mavo-leerweg, het tl.

De heer **Van der Ham**: U had het over de twee niveaus, d en c. Ik proefde uit uw woorden dat het geen goede keus is geweest. Toch hoorden wij bij onze rondgang langs de scholen dat het zo aardig was omdat je daarmee specifiek eindexamen kon doen op het niveau dat je aankon en dat dit per vak kon verschillen. Wij hoorden ook van bepaalde scholen dat je alles maar op het laagste niveau moest doen, dus dat het het vakkenpakket naar beneden trekt. Deelt u die analyse?

De heer **De Jager**: Nee. Het a- en het b-niveau waren niveaus van de school. Die kon de school zelf invullen, er was geen centraal eindexamen. Er waren wel landelijke organisaties die eindexamens maakten. Een behoorlijk aantal scholen maakte daar gebruik van, maar het was vrijblijvend. Mijn docenten bouwtechniek vroegen wel eens mijn toestemming om de examenopgaven van het jaar daarvoor te gebruiken omdat dit beter bij hun programma paste. Die vrijblijvendheid was er. Bij het c- en d-niveau lag het anders, met name voor de algemene vakken. Toen het leerwegenverhaal kwam, had je een sterke scheiding tussen basiskaders gemengd en theoretisch, hoewel er samenhang zat in de kern en de verrijksdelen van de leerstof. Het probleem lag bij de basisberoepsgerichte leerweg. Dat heb ik destijds aangegeven, maar dat was niet bespreekbaar. Tijdens een bijeenkomst wezen docenten erop dat leerlingen op hun school in de basisberoepsgerichte leerweg, voor wiskunde makkelijk een programma konden volgen voor een kaderberoepsgerichte leerweg. Onze reactie luidde dat zo'n leerling een diploma van de basisberoepsgerichte leerweg kon halen - er was een officieel eindexamen van de Cefo en Cito - en dat op de achterkant van de cijferlijst aangegeven kon worden dat deze leerling voor het vak wiskunde een 7 had op kaderniveau. Dat was toen niet bespreekbaar. Nu is het sinds kort toegestaan. Dat betekent dat leerlingen van een kadergerichte leerweg zelfs vanuit de basis een vak kunnen doen vanuit de theoretische leerweg. Ik heb er eens met een school over gesproken in Gorderdijk die een aantal leerlingen van de theoretische leerweg zelfs enkele vakken uit de havo wilde laten doen. Daarmee werd het diploma tl in stand gehouden en werd tegelijkertijd zichtbaar dat zo'n leerling meer kon dan sowieso mocht. Centrale examinering, bewaking van buiten af, dat is de keus geweest voor het leerwegenverhaal, maar tegelijkertijd zaten daar problemen door de stringente scheiding van basiskader/gemengd en theoretisch.

De heer **Veenstra**: Een ander probleem is dat tegelijk met de invoering van de leerwegen vastgesteld is dat de verblijfsduur voor leerlingen op het vmbo niet langer mag zijn dan vijf jaar. Ook daar waren wij niet gelukkig mee en dat hebben wij ook gemeld. Twee redenen: het is altijd mogelijk dat leerlingen in die leeftijd van 12 tot 16 jaar problemen tegenkomen waardoor ze vertraging oplopen, zonder dat dit iets zegt over hun kwaliteiten. Dat is een reden. De tweede reden is dat een school niet het risico wil lopen dat leerlingen zakken. In geval van twijfel kon men de leerlingen beter in de basisberoepsgerichte leerweg zetten. Een ander punt is dat je daardoor

belemmert dat leerlingen een leerwegenverbetering realiseren. Je hebt je basisberoepsgerichte leerweg gedaan, dat was logisch toen je daar in stapte op 12-jarige leeftijd. Je hebt je echter doorontwikkeld en je wilt de kaderberoepsgerichte leerweg volgen, eventueel met die gedifferentieerdheid. Die differentiatie was er echter uitgehaald. Dat zat wel in het rapport-Van Veen, maar werd eruit gehaald in de beleidsreactie. Daar hebben wij ook over gesproken met mevrouw Netelenbos.

De heer **Bosma**: Hoe werd daarop gereageerd?

De heer **Veenstra**: Zij nam dat niet over. Zij zei: nee, je kiest daarvoor en dan zet je die route in en dan gaan wij dat niet differentiëren. Dat wordt te lastig, te moeilijk, dat doen wij niet.

De heer **De Jager**: Er werd gezegd: je kunt die leerling rustig in een hoger niveau mee laten doen maar vervolgens examen laten doen voor de basis; de rest vermeld je dan in het schooldossier. Dat schijnt echter toch minder motiverend te werken dan wanneer je gewoon ook examen kunt doen. Gelukkig is dit nu, na vele jaren, bijgesteld. Ik denk dat scholen er gebruik van zullen maken met hun leerlingen.

Mevrouw **De Rooij**: Er waren nog meer verschillen tussen het rapport van de commissie-Van Veen en de beleidsreactie van staatssecretaris Netelenbos. Zo kwam er geen individuele leerweg maar een zorgstructuur, leerwegondersteunend onderwijs voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Vso/mok, dus voortgezet speciaal onderwijs voor moeilijk lerende kinderen werd omgevormd tot praktijkonderwijs. Wat vond u van die beleidsreactie?

De heer **De Jager**: Ik vond het een beperking en wij hebben daarin gelijk gekregen. Uiteindelijk zijn in 2002 de leer/werktrajecten ingevoerd. Voor de commissie-Van Veen had je het ivbo en lbo. In het ivbo had je kleine groepen, in het lbo redelijk grote groepen. Je zou verwachten dat door de samenvoeging de groepsgrootte hanteerbaar was voor docenten. Zij krijgen leerwegondersteuning en worden geplaatst in een basisberoepsgerichte leerweg. Dit gebeurde echter niet. Ik heb vanmorgen nog een schoolleider aan de telefoon gehad die dit beaamde. De leraren kunnen in die grote groepen onvoldoende aandacht besteden aan dat type. Ik was er dus niet voor.

Mevrouw **De Rooij**: Denkt u dat het Weer samen naar school-traject uit het primaire onderwijs daarbij een rol heeft gespeeld?

De heer **Veenstra**: Niet bij die arbeidsmarktgerichte leerweg, maar bij het leerwegondersteunende. Eigenlijk moet ik het anders zeggen. Bij het invoegen van vso/lom in mavo/vbo heeft dat zeker een rol gespeeld. Kijkend naar die leerweg die er niet gekomen is, namelijk de hulpstructuur, vind ik de beleidsreactie om leerwegondersteunend onderwijs te realiseren een verbetering. Je geeft met leerwegondersteunend onderwijs de mogelijkheid niet een aparte leerweg te creëren, je ziet dat als een soort van zuurdesem om door al die leerwegen heen gaan. Natuurlijk ligt het accent bij de basisberoepsgerichte leerweg, want daar zitten de kinderen die dat

leerwegondersteunend onderwijs het meest nodig hebben; zij zijn daarvoor vaak geïndiceerd en daarvoor zijn extra middelen. Maar ook in de kaderberoepsgerichte leerweg, ook in de theoretische leerweg zijn er leerlingen die faalangstig zijn, concentratiestoornissen hebben, dyslexie. Het leerwegondersteunend onderwijs maakte het mogelijk dat de groep leerlingen met die vaak tijdelijke kleine – faalangst, concentratieproblemen – op het niveau waar zij geschikt voor waren dat traject konden volgen naar het uiteindelijke diploma. Mijns inziens was dit een duidelijke verbetering ten opzichte van wat wij hadden geschreven in het rapport van Van Veen.

De heer **De Jager**: Ik ben het eens wat betreft de leerlingen die in de kader- en theoretische en gemengde leerweg zitten. Ook die hebben ondersteuning nodig. Zij kwamen ook uit het vso/lom en werden geïntegreerd. Scholen hebben er nog steeds een probleem mee om leerlingen, vooral de voormalige ibo-leerlingen die deel uitmaakten van de basisberoepsgerichte leerweg en die daar opgevangen moesten worden goed in dat traject te begeleiden, omdat de groepen veel te groot zijn. Dat probleem is eigenlijk tot nu toe niet opgelost.

Mevrouw **De Rooij**: Een belangrijke wijziging was de integratie van zorgleerlingen in het vmbo. In uw rapport stipt u aan dat dit bestaand beleid is en dat de commissie zich daarbij aansluit. Waarom was het bestaand beleid en waar kwam het vandaan? Waarom steunde u de integratie van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs?

De heer **Veenstra**: Waar hebben wij geschreven dat wij dat steunden?

De heer **Bosma**: Op pagina 79 van het rapport Recht doen aan verscheidenheid.

De heer **Veenstra**: Het gaat over de integratie van leerlingen. Wij hadden een vrij sterke scheiding tussen leerlingen die naar het vso/lom en naar het reguliere onderwijs gingen. Er is ook een rapport van Hover verschenen. Je zag dat het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs steeds sterker groeide. Het lastige was dat met name op het vso/lom veel leerlingen via het traject van de leerwegen een diploma konden krijgen met civieleffect en doorstroming naar het mbo. Het moest dus geen eindonderwijs bij het vso/lom worden. Dat was in een groot aantal vso/lom-scholen wel het geval. Wij wilden graag bereiken dat zoveel mogelijk leerlingen een diploma kregen dat doorstromingsrecht gaf naar het mbo. Kijk je naar het mlk, wat later het praktijkonderwijs werd, dan zag je een grote verscheidenheid in de vormgeving van het onderwijs. Men gaf dat toe en werkte er intern ook hard aan. De groep gaf aan dat dit varieerde van het buigen van paperclipsen tot het voorbereiden van kinderen op de wereld van arbeid en beroep, vrije tijd, zelfstandig wonen en werken. Men probeerde ook dat onderwijs via de arbeidsmarktgerichte leerweg een kwaliteitsimpuls te geven. Daar waren wij het uiteraard van harte mee eens.

De heer **Bosma**: Even beleidskundig. In dat rapport Recht doen aan verscheidenheid schrijft u dat het voorgenomen beleid is. Wie had u verteld dat het voorgenomen beleid was? Waar kwam dat vandaan?

De heer **Veenstra**: Dat heeft de staatssecretaris ongetwijfeld gezegd, want ik zou anders niet weten waar dat vandaan zou zijn gekomen. U vroeg dit vanmorgen ook aan de heer Van Veen. Hij had een opdracht gekregen en als daarin stond dat het voorgenomen beleid was, heeft ontegenzeggelijk de staatssecretaris het tegen hem gezegd.

De heer **Bosma**: Kijkend naar de achtergronden van de integratie van zorgleerlingen vonden wij een nota van de heer Wallage over kwetsbare leerlingen uit 1993, De breedte van de basisvorming. Hij beschrijft daarin dat de bekostiging van leerlingen in vso en ivbo gemiddeld twee keer zo duur is als die van leerlingen in het reguliere onderwijs. Was de financiële kant van zorgleerlingen de belangrijkste reden voor het integreren van die zorgleerlingen in uiteindelijk het vmbo?

De heer **Veenstra**: Geld heeft ongetwijfeld een rol gespeeld. Ik zei het daarnet al, het rapport van Hover maakte duidelijk dat het vso geweldig groeide. Dat nam niet af, dat nam alleen maar toe. Een duidelijke inzet was, ook bij het leerwegondersteunend onderwijs, ervoor te zorgen dat het geld op de juiste plekken terecht kwam. Daarom werd de indicatiestelling als een van de belangrijke elementen naar voren gebracht. Op duidelijke indicatiegronden konden aan een leerling middelen worden toegekend voor leerwegondersteunend onderwijs. Men wilde daarmee ook in ieder geval het budget in de hand houden. Dat was duidelijk een element dat gekoppeld werd aan het feit dat die leerlingen die steun ook daadwerkelijk nodig hadden. Er was namelijk ook een inspectierapport verschenen nadat alle ibo/ ivbo-dossiers waren doorgelicht. Daarin constateerde de inspectie dat in meer dan de helft van dat soort dossiers het geld aan leerlingen werd toegekend die daarvoor op grond van deficiënties niet in aanmerking kwamen.

De heer **De Jager**: De kwalificatie van ivbo-leerlingen gebeurde binnen scholen en die hadden een zekere mate van vrijheid om vast te stellen welke leerlingen in aanmerking kwamen voor een ivbo-opleiding. Dat betekende ook meer financiële middelen, maar het betekende ook dat de overheid er van buitenaf geen greep op had. Je zag ook binnen scholen dat het aantal ivbo-leerlingen toenam naarmate het aantal leerlingen afnam. Dat is altijd arbitrair.

De heer **Bosma**: Het was een openeinderegeling?

De heer **Veenstra**: Ja.

De heer **De Jager**: En daarom is voor deze uitwerking gekozen.

De heer **Bosma**: Mijnheer Veenstra noemt tot twee keer toe het rapport van de heer Hover dat gereed was in februari 1995. De heer Hover schrijft daarin: in het vmbo zal straks 20% van de leerlingen zorgleerlingen zijn en dat aantal zal stabiel blijven. Vrij snel daarna, in april 1995, kwam de Onderwijsraad met een reactie op dat rapport. Die maakt er – werkelijk waar – gehakt van. De raad betwijfelt of de empirische onderbouwing van deze studie voldoende adequaat is, spreekt van gedateerd onderzoek en zegt dat mensen zijn gehoord die niet representatief zijn. Het is nogal wat. U noemt dat rapport tot twee keer

toe en daar leid ik uit af dat het in de besluitvorming een behoorlijke rol heeft gespeeld. Waarom heeft u wel geluisterd naar de heer Hover, die aankomt met cijfers die achteraf niet blijken te kloppen, en waarom heeft u zo weinig naar de Onderwijsraad geluisterd?

De heer **Veenstra**: Ik was niet verantwoordelijk voor het beleid, laat ik dat ook even vaststellen. Wel had het rapport-Hover gevolgen voor het beleid. Daar richtte het beleid zich naar. Vervolgens moest dat beleid ook worden geïmplementeerd op het niveau van de school. Wij vonden het op dat ogenblik absoluut niet interessant om ons in die discussie te mengen. Wie had er nu gelijk, de Onderwijsraad of Hover? Het punt was dat er een beleid was gemaakt, op basis van welk rapport en welke tegenkrachten dan ook. Voor ons was het de vraag of wij daarmee konden leven of het mogelijk was om het uit te werken in een vorm die het binnen onderwijs hanteerbaar was en welke effecten en resultaten het zou opleveren. Het antwoord daarop was wat ons betreft: ja.

De heer **De Jager**: Ik ben het daarmee eens. De uitwerking van het rapport van de commissie-Van Veen, de vertaalslag die naar de scholen gemaakt werd, heeft zijn plek daarin gevonden, los van de problemen die er op dit moment nog in het onderwijs zijn en die wel mede daarvan het gevolg zijn. Ik kan me echter niet voorstellen dat het rapport van de Onderwijsraad afwijkt van het rapport van Hover. Wij hadden goede ervaringen met Hover, en dat rapport heeft achteraf ook niet geleid tot een rampzalige andere uitwerking binnen school.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u aangeven op welke manier scholen werden voorbereid op de komst van de zorgleerlingen?

De heer **Veenstra**: Wij hadden daarvoor een aantal interventies. Een ervan was, te zorgen dat er samenwerkingsverbanden waren. Er waren 84 regio's waarin alle scholen voor mavo/vwo/vso/lom/vso/mlk, het praktijk-onderwijs waren verenigd. Die 84 regio's hadden wij in vijf grotere regio's verdeeld en in iedere regio zat een ambassadeur vanuit het procesmanagement voortgezet onderwijs. Die ambassadeur was vooral bezig met informatie en tweezijdige communicatie. Wat dat laatste betreft: luisteren naar de problemen van scholen, bezien hoe die konden worden doorgespeeld en zorgen voor een adequate oplossing. Een volgend punt was dat wij een consortium hadden opgericht met de ondersteuningscentra, de ondersteunings- en nascholingsinstellingen, dus de KPC-groep, ACPS, APS en de nascholingsinstellingen, waarin wij een traject hadden gemaakt van voortdurende scholing, dus leren van elkaar. Wij hebben ook een uiterste poging gedaan om met lerarenopleidingen in gesprek te komen, alleen was dat heel lastig. Lerarenopleidingen waren niet zo bezig met het geheel. Hier speelde een aparte problematiek die nu pas aangepakt wordt. Wij hielden veel bijeenkomsten over thema's als handelingsplannen, hoe breng ik dat in de praktijk, scholing van docenten en van schoolleiders. Wij hebben vooral aan schoolleiders gedacht in dit hele traject. Wij wilden ervoor zorgen dat de schoolleiders weer in staat waren om de schoolontwikkeling ook deze groep van leerlingen te richten, zodat deze leerlingen, die het niet makkelijk hebben in ons onderwijs, een goede plek konden krijgen.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u aangeven hoeveel docenten gebruik hebben gemaakt van deze mogelijkheid tot bijscholing?

De heer **Veenstra**: Nee. Wij hebben de kwaliteit van de nascholing geëvalueerd, hoeveel mensen daaraan mee hebben gedaan, en daar staan de aantallen, maar die heb ik niet paraat. Er hebben heel veel mensen aan meegedaan.

De heer **De Jager**: Vrij veel scholen hebben hieraan meegedaan. Dat gebeurde vaak in de vorm van een schoolbenadering, met een heel schoolteam, en dat was vrij behoorlijk.

Mevrouw **De Rooij**: Dus niet alleen schoolleiders, maar ook docenten waren aanwezig.

De heer **Veenstra**: Ja. Wij richtten ons vooral op een teamgerichte nascholing. In de centra die ervoor verantwoordelijk waren, zaten de deskundigen, de professionals om ervoor te zorgen dat het ook een schoolteam wérd.

De heer **De Jager**: Daarnaast hebben wij een aantal pilotprojecten gehad, die onderwerpgebonden waren. Wij hebben natuurlijk de vrije netwerken gehad, waarin scholen zelfstandig met elkaar een aantal onderwerpen behandelden. Daar kwam dit ook aan de orde. Dus er is vrij veel aan gebeurd.

De **voorzitter**: Ik wil u nog vragen waar wij die informatie zouden kunnen vinden.

De heer **Veenstra**: Dat is een goede vraag. In een evaluatie van de nascholing door prof. Johan van der Sanden en een evaluatie van het traject "Scholen scholen" door het CPS.

De heer **Van der Ham**: De heer Veenstra zei dat het rapport van de Onderwijsraad vernietigend was over het rapport-Van Veen. Ik vraag het nu aan de heer De Jager. U zegt: dat is mijn verantwoordelijkheid niet. Maar kende u het rapport überhaupt? Had u het gelezen?

De heer **Veenstra**: Van de Onderwijsraad? Ja, en ook het rapport-Hover uiteraard.

De heer **Van der Ham**: Voelde u zich verantwoordelijk voor een goede uitvoering? Hoe verliep de discussie over het rapport van de Onderwijsraad dat zo vernietigend is?

De heer **Veenstra**: Ik wil niet gezegd hebben dat het rapport van de Onderwijsraad als een quantité négligeable aan de kant werd geschoven. Natuurlijk hebben wij ernaar gekeken en wij zagen dat het een zware problematiek was. Daar waren wij al van overtuigd, maar wij werden er nog eens opnieuw in bevestigd. Dat hebben wij ook nooit ontkend.

De heer **Van der Ham**: In het rapport stond dat het onderzoek niet deugde en dat het niet empirisch onderbouwd was. Dat haalde de hele bodem weg, zou je kunnen zeggen. Het slaat wat dat betreft niet aan, want er wordt gezegd: ja, het zal lastig worden.

De heer **Veenstra**: Het rapport van Hover schoof de problematiek niet onder het tapijt. Het heette niet voor niets Roeien in de mist. Daarover bestond geen misverstand. De discussie tussen de Onderwijsraad en Hover ging volgens mij meer over de kwantiteit van de problematiek. Maar dat er een probleem was en een almaar groeiende stroom leerlingen naar het vso, daar was geen verschil van mening over. Het is lastig voor een procesmanagement – ik wil dat graag zeggen – om zich te begeven in dat soort wetenschappelijke discussies, wat er waren er natuurlijk veel meer. Wel goede nota van nemen, goed naar luisteren want het is geen flauwekul, maar tussen de discussies onderling...

De heer **Van der Ham**: Waarom het ene wetenschappelijke rapport wel en het andere niet?

De heer **Veenstra**: Dat was ook niet mijn kwaliteit.

De heer **Zijlstra**: Ik snap dat u zich niet in de beleidsdiscussies wilde mengen, want u moest iets invoeren, maar u zag toch, vooral in de steden, de uitwerking van het feit dat die data anders uitvielen dan destijds door Hover was uitgezocht? U zag toch dat aan de onderkant van het gebouw veel meer zorgleerlingen binnenkwamen? Had u niet vanuit uw implementatiedachte, vanuit de problemen die daaruit voortkwamen, de behoefte om signalen af te geven?

De heer **De Jager**: Toen bleek dat het aantal zorgleerlingen toenam, hebben wij in het onderwijs natuurlijk een aantal maatregelen genomen. In de eerste plaats was dat de invoering van de leer/werktrajecten, met name voor die categorie leerlingen die in de combinatie bedrijfsleven/school in staat waren een diploma te behalen. Daar zijn wij intensief bij betrokken geweest. Scholen konden zich daarvoor aanmelden en moesten daar projectplannen voor indienen. Die plannen hebben wij beoordeeld en daar zijn wij mee aan de slag gegaan. Dat heeft tot een behoorlijk resultaat geleid. Later kwam daar de mogelijkheid bij om vanuit de roc's een niveau 1-opleidingen te verzorgen binnen de vbo-scholen. Ook daar zag je dezelfde categorie en hetzelfde type leerling en ook daar is veel gebruik van gemaakt. Alleen, die beide maatregelen hadden hetzelfde doel. De ene was gekoppeld aan het roc, de andere aan de vmbo-school. De een kreeg een diploma van het roc, de ander kreeg een diploma van de vmbo-school. Het was lastig om het bedrijfsleven er goed bij te betrekken; dat was wel een punt. Toen de leer/werktrajecten werden ingezet, was er ook behoefte aan personeel, dus je kon je leerlingen makkelijk kwijt. Ik vond het kwalijk dat, de werkgelegenheid terugliep die trajecten als eerste onder druk kwamen staan waar het ging om het vinden van goede plekken. De toename van het aantal leerlingen is dus mede aanleiding geweest om deze oplossing te zoeken.

De heer **Veenstra**: Ik wil er graag nog iets aan toevoegen. Natuurlijk werd die problematiek veel groter. Wij hebben het laatste deel waarin ik actief was vanaf 2003, voor het probleem met de kwaliteit van de leerlingenzorg projectleiders ingesteld door een consortium van de werkgevers, werknemers en schoolleiders. Scholen moesten beter zicht krijgen op de volgende problemen: wat doen wij aan leerlingenzorg, wat kunnen wij aan en wat niet, en als wij iets niet aankunnen, hoe gaan wij dat

oplossen? Hoe werd de relatie met de jeugdhulpverlening rond de school verbeterd? Er kwamen activiteiten en middelen voor leerwegondersteunend onderwijs. Hiertoe hoorde ook een zorgbudget voor een samenwerkingsverband, zodat de gelden werden besteed aan leerlingen die deze steun nodig hadden. Ik voorspel u dat wij het met dit thema de komende tien, vijftien jaar, twintig jaar nog druk zullen hebben. Het is een aanhoudende zorg om deze leerlingen binnen de boot te houden. Een school kan dat niet alleen maar zoekt partners buiten die school, hetzij in het bedrijfsleven, hetzij in de toeleverende school, de school die daarna komt of in de jeugdhulpverlening. Daar ligt het zwaartepunt op dit ogenblik.

De **voorzitter**: Dank. Met deze profetische woorden sluiten wij dit gesprek af.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 23 november 2007

**Gesproken wordt met de heren N. Rosenbaum en drs. J.T. van Heerikhuizen**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede is aanwezig mevrouw De Kler (griffier).

De **voorzitter**: Heren goedemiddag, welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor heeft willen geven aan de uitnodiging voor het openbare gesprek. Mijnheer Rosenbaum, u bent voorzitter van het Landelijk Werkverband svo-lom. In die hoedanigheid was u overlegpartner inzake het vmbo inclusief de zorgstructuur. Mijnheer Van Heerikhuizen, u bent voorzitter van het Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs.

De heer **Van Heerikhuizen**: Met de opmerking dat ik in de tijd van de commissie-Van Veen nog geen voorzitter was.

De **voorzitter**: Dank voor deze aanvulling. En het Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs, de opvolger van Werkverband svo-mlk. Ik geef snel het woord aan mevrouw De Rooij.

Mevrouw **De Rooij**: In 1994 verschijnt het advies van de commissie-Van Veen, in 1995 volgt de beleidsreactie van staatssecretaris Netelenbos. Zij wijkt op een aantal punten af van het advies van de commissie-Van Veen. Geen individuele leerweg, maar er wordt een zorgstructuur geïntroduceerd, lwoo voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben en svo-mlk dat werd omgevormd tot praktijkonderwijs. Uw achterban, docenten, ouders en leerlingen stonden negatief tegenover de integratie van zorgleerlingen in het regulier onderwijs. Waar zat de kritiek precies?

De heer **Rosenbaum**: De kritiek zat er met name in dat mijn achterban, de ouders en wij ook bang waren dat de opgebouwde kennis, de knowhow die wij hadden, zou verwateren in het grote geheel van het vmbo. Het allerbelangrijkste punt was dat de kleinschaligheid van de svo-lom-scholen zou verdwijnen. Daarmee zou ook de deskundigheid van de docenten verdwijnen in het vmbo.

Dat was in grote lijnen de kritiek. Ik denk dat wij er straks dieper op in zullen gaan.

De heer **Van Heerikhuizen**: Ik kan mij aansluiten bij hetgeen de heer Rosenbaum zegt, met dien verstande dat die kritiek in een later stadium geleid heeft tot een wijziging van het beleid. De arbeidsmarktgerichte leerweg werd uiteindelijk omgezet in praktijkonderwijs als een specifieke onderwijssoort in de WVO. Er is dus tegemoetgekomen aan de kritiekpunten die net genoemd werden.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u aangeven wat de meerwaarde was van die losse, aparte lom-scholen?

De heer **Rosenbaum**: Het waren kleine scholen waar kinderen met over het algemeen grote leer- en gedragsproblemen, problemen in het autistisch spectrum, bij elkaar zaten in een veilige omgeving met docenten die over het algemeen speciaal opgeleid waren om met deze problemen om te gaan. Er wordt vaak gezegd dat er een stigma zat op deze scholen, maar dat werd juist door de kinderen en ook door de ouders vaak niet zo ervaren. Juist omdat zij bij elkaar zaten en steun hadden aan elkaar, juist omdat iedereen wel wat had. Het pestgedrag was ook duidelijk minder dan op andere scholen. Het waren dus veilige, kleine omgevingen. Ik hoorde Hoover vanmorgen zeggen: er werd goed voor de leerlingen gezorgd maar leren deden zij er niet. Ik zat op het puntje van mijn stoel en dacht: daar kan ik dan vanmiddag iets over zeggen, want dat is echt de grootste mogelijke nonsens die er is. 90-95% van de leerlingen haalde daar een vbo- of mavo-diploma.

Mevrouw **De Rooij**: Wees gerust, wij hebben hier vanmiddag een collega van u gehad...

De heer **Rosenbaum**: Hem heb ik ook gezien, klopt, ja.

De heer **Bosma**: U zegt: geen stigma. Kunt u dat iets toelichten?

De heer **Rosenbaum**: Als je kinderen uit het speciaal onderwijs bij elkaar zet, zal de buitenwereld daarnaar kijken en ze zielig en sneu vinden, ook al omdat ze vmbo of mavo moeten volgen in een speciale school. Dat zal misschien een rol hebben gespeeld, maar voor de kinderen en ouders was het overduidelijk dat er hier meer uit te werd gehaald dan in het regulier onderwijs mogelijk

was. Die negatieve klank – als die er al mocht zijn – werd volkomen ondergesneeuwd door de positieve effecten die het had voor kinderen.

De heer **Bosma**: Een kritiekpunt was ook dat de nadruk veel lag op zorg en erg weinig op onderwijs.

De heer **Rosenbaum**: Dat kritiekpunt wierpen wij verre van ons, ook in die tijd al. Wij zeiden dat de pedagogiek voorop staat, of, zoals een collega van mij het verwoordde: een kind moet eerst lekker in zijn hemd zitten voor hij kan gaan leren. Ik denk dat het een volkomen terechte opmerking was, dus pedagogiek was van het allergrootste belang. Maar pedagogiek zonder didactiek is onmogelijk, dus probeerden wij wel degelijk om, als het om leren ging, zoveel mogelijk uit de kinderen te halen. Als je naar de eindexamenresultaten kijkt van deze leerlingen blijkt dat zij vaker veel betere eindcijfers haalden; zij deden staatsexamens, geen schoolexamens, maar gewoon echte staatsexamens die 100% veilig en waardig waren.

De **voorzitter**: Ik begreep uit eerdere gesprekken vandaag dat er nog geen staatsexamens waren.

De heer **Rosenbaum**: Het svo-lom heeft sinds het bestond altijd landelijk georganiseerde staatsexamens gehouden. Dat gold toentertijd voor de mavo. De vbo-leerlingen deden het altijd in samenwerking met andere scholen, dus die haalden dan hun vbo-diploma bij een school waarmee werd samengewerkt. Zij deden dus ook de landelijke examens.

De **voorzitter**: De svo-lom-scholen waren staatsexamens.

De heer **Rosenbaum**: De mavo-leerlingen.

De **voorzitter**: Dus het mavo-diploma op uw school had eigenlijk een vastere betrouwbaardere waarde dan het staatsexamen?

De heer **Rosenbaum**: U zegt het, absoluut. Het was volledig 100% staatsexamen, zowel schriftelijk als het mondeling.

De heer **Van Bochove**: Even het begrip staatsexamen. De leerlingen deden gewoon mee aan het landelijk mavo-examen.

De heer **Rosenbaum**: Ik zal het goed uitleggen. Zij deden mee aan een schriftelijk landelijk examen en daarna werd er een mondeling examen afgenomen zoals bij een staatsexamen. Daarmee kregen zij dus ook een diploma mavo staatsexamen.

De heer **Bosma**: U sprak over meerwaarde, over docenten, speciale kennis die daar zat en over de locaties. Wat was nu het belangrijkste, de mensen, de docenten of de locaties?

De heer **Rosenbaum**: Uiteindelijk de mensen die er zaten. De meerwaarde van zo'n svo-lom-school zat hem in het geheel van docenten en locatie. Het idee achter de integratie was dat als je de docenten uit het svo-lom zou onderbrengen in het regulier vmbo, en daarmee de knowhow van het svo-lom, het vmbo sterker en breder

zou worden. Dat is een van de premissen waarvan wij steeds gezegd hebben: dat is niet waar. Dat bleek ook niet waar te zijn, daarin trad verdunning op.

De heer **Bosma**: Daar komen wij straks uitgebreider op terug. U zat in het technisch overleg, daarin zaten allerlei mensen uit het veld. Laat ik nog een stap teruggaan. In het rapport van de commissie-Van Veen uit 1994 wordt ineens gezegd: het is voorgenomen beleid om de zorgleerlingen te integreren. Hoe kwam dat bij u terecht? Wat was het eerste signaal over integratie dat u hoorde binnen die hele svo-lom-wereld?

De heer **Rosenbaum**: Nu vraagt u mij heel ver terug te gaan. Indertijd bestond ons landelijk werkverband al en wij kregen die signalen binnen via de leden die lid waren van de vakbond. Ik denk dat het zo uiteindelijk is gegaan. Een aantal leden van het landelijk werkverband waren lid van de ABOP of andere vakorganisaties en kwamen daarmee bij het landelijk werkverband terug.

De heer **Bosma**: Welke tijd was dat? Voor Van Veen?

De heer **Rosenbaum**: Nee, want in het rapport-Van Veen zelf zijn wij niet meegenomen.

De heer **Bosma**: Er kwam een technisch overleg, daar zat u in en vele anderen uit het veld, bestuursorganisaties, ambtenaren, vakbonden et cetera. U speelde daar een rol in. Heeft u het geluid van de lom-wereld daar voldoende naar voren weten te brengen?

De heer **Rosenbaum**: Nou, gezien het resultaat moet ik daar uiteraard "nee" op antwoorden. Ik heb ook vanochtend mijn ex-collega Van Nierop daarover gehoord, hij was vrij expliciet in zijn woorden. Ik zou zelf een term als chantage niet hebben gebruikt.

De heer **Bosma**: Welk woord zou u dan wel gebruiken?

De heer **Rosenbaum**: Wij werden wel zwaar onder druk gezet, dat is absoluut een feit.

De heer **Bosma**: Hoe ging dat dan?

De heer **Rosenbaum**: Dat ging bijvoorbeeld als volgt. Er moest een convenant worden getekend waarin alle partijen aangaven het eens te zijn met de weg, zoals wij die aan het inzetten waren. Svo-lom was de enige die daar op dat moment nog tegen stemde. Toen werden wij zwaar onder druk gezet door alle partners, niet alleen door het ministerie maar door alle partners. Het is waar dat de staatssecretaris mij toen belde en zei: nu moet je toch echt meegaan, want anders is er straks geen convenant en geen convenant betekent dat de salarisgarantie en werkgelegenheid, zoals wij die nu voor jullie klaar hebben liggen, weer van tafel zijn en dat wij opnieuw zullen gaan beginnen. Wees je dat bewust, als je nee zegt, wat je dan doet met je achterban. Op die manier is dat toen gegaan.

De heer **Bosma**: En vond deze actie, die u geen chantage noemt, plaats voor dit op papier stond, bijvoorbeeld voor het door de Kamer werd goedgekeurd? Hoe moet ik mij dat in de beleidscyclus voorstellen? Of was het ver daarna?



De heer **Rosenbaum**: Nee. Af en toe kwam het natuurlijk wel in de Kamer, maar er is nadrukkelijk voor gekozen om het technisch overleg dusdanig in te stellen dat wij steeds als een blok naar de Tweede Kamer gingen, zodat de staatssecretaris ook kon zeggen: gehoord het veld, enfin, u weet precies hoe dat verder gaat. Dus zo ging dat.

De **voorzitter**: Dat is nog geen antwoord op de vraag of het voor of na de vaststelling van de vmbo-wet in de Kamer was.

De heer **Rosenbaum**: Dit is voor de vaststelling.

De heer **Bosma**: Dus u werd onder druk gezet en vervolgens zegt de staatssecretaris: kijk, het hele veld staat achter mij. Dat speelt een rol in de beleidscyclus en daarmee en daardoor kon de staatssecretaris in de Tweede Kamer zeggen: kijk eens, het hele veld is er tevreden mee.

De heer **Rosenbaum**: Ja, klopt.

De heer **Bosma**: En dat noemt u geen chantage?

De heer **Rosenbaum**: Nou, toen ik het Van Nierop vanochtend hoorde zeggen, was mijn eerste beeld erbij: dat heb ik indertijd anders beleefd. Wij hadden natuurlijk ook kunnen zeggen: wij stappen eruit, de werkgelegenheid en salarisgarantie zijn een zaak van de vakbonden en onze taak was het vooral om op te komen voor de leerlingen. Dus achteraf redenerend, en zo gaat het natuurlijk, met de kennis die je nu hebt, hadden wij op dat moment waarschijnlijk moeten zeggen: wij tekenen niet mee en komt het ervan, dan komt het ervan.

De **voorzitter**: Ondervond u steun van de vakbonden op dat moment?

De heer **Rosenbaum**: Nee, totaal niet. Ik zie die bijeenkomst nog helemaal voor mij. Dat was echt schorsing op schorsing, waarbij de druk op mij echt werd opgevoerd: nu moet je meegaan want anders heb je toch een groot probleem. Ik heb op dat moment om een time out gevraagd en gezegd: en nu wil ik mijn achterban raadplegen.

De heer **Bosma**: Hoe beleefde u dat persoonlijk, want u werd gedwongen een kant op mee te gaan die u met uw lom-wereld, die u bijzonder dierbaar is, waar u heel lang in heeft gewerkt, met veel kinderen die persoonlijk veel voor u betekenen...

De heer **Rosenbaum**: Ik had deze vraag niet verwacht maar ben blij dat ik erop kan antwoorden. Dat was een heel frustrerende periode voor mij, persoonlijk ook. Ik moest terug naar mijn achterban om uit te leggen wat er was gebeurd. Ik werd daarin wel gesteund door de achterban, maar het was natuurlijk een heel penibele situatie. Ik heb dat eerder een kras op mijn ziel genoemd en dat was ook absoluut zo. Ja, dat was een bittere nederlaag, en ik weet nog bij het afscheid van het svo-lom in 2002, waar de toenmalige staatssecretaris Adelmund bij was, dat ik zei: Binnen tien jaar richten wij weer opnieuw een svo-lom op en de eerste school zullen wij naar u noemen. Toen zei zij: Het zal niet nodig blijken, want alles komt goed met het vmbo en alles komt goed

met uw zorgleerlingen. Dat blijkt dan toch anders te lopen.

De heer **Bosma**: Die kras op uw ziel, is dat ook hoe u er achteraf tegenover staat?

De heer **Rosenbaum**: Ja en ik wijs op hoe het op dit moment is georganiseerd in de hulpstructuur en op wat er over is gebeven van wat wij destijds als een overwinning voelden, de zogenaamde nevenvestiging zorg. Ik weet niet of u de term al bent tegengekomen, maar dat bleek een lege doos te zijn, een cadeau van niks. Dan denk ik, ook daar zijn wij ingetuind.

Dat brengt mij nog even op uw vorige vragen terug. Wij zaten er natuurlijk als amateurs. Wij waren gewoon directeur van een school en gekozen tot voorzitter van het landelijk werkverband, maar daarmee waren wij wel nog gewoon schooldirecteur. Opeens werden wij geconfronteerd met professionele besturen, vakorganisaties en het ministerie, die de druk erg opvoerden. Daarvan zeg ik achteraf: daar heb ik persoonlijk van geleerd, maar daar heb ik ook van geleerd dat mij dat niet meer op die manier zal gebeuren. Het gebeurt niet meer, maar het zou mij ook niet meer gebeuren. Dus hoe langer ik erover nadenk, hoe meer het woord chantage misschien toch op zijn plek blijkt te zijn.

De heer **Van Bochove**: Dat is dan genoteerd.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u aangeven in het kader van deze – misschien toch wel – chantage, wie die mensen waren die u zo onder druk zetten? Wie waren die andere spelers?

De heer **Rosenbaum**: Dat waren in feite alle andere spelers. Kijk, de vakorganisaties vonden het belangrijk om de werkgelegenheid en salarisgarantie van het personeel binnenboord te houden. Maar de vakorganisaties zaten ook inhoudelijk op het spoor dat het svo-lom geïntegreerd moest worden. De bestuursorganisaties volgden een ander spoor. Zolang zij de macht niet uit handen hoefden te geven aan de samenwerkingsverbanden en konden blijven zitten als bestuursorganisaties die de zaken goed konden regelen, was dat voor hen een heel aantrekkelijke gedachte. Het ministerie wilde gewoon deze vmbo-wet erdoor hebben. Dus iedereen had zijn moverende redenen om deze wet erdoor te krijgen op de manier waarop zij vonden dat dit zou lukken.

Mevrouw **De Rooij**: U geeft net aan: de staatssecretaris heeft mij inderdaad ook gebeld over de werkgelegenheid, over de baangarantie. Met wie van de vakbonden heeft u bijvoorbeeld contact gehad? Kunt u iets specifiekere zijn over de andere spelers?

De heer **Rosenbaum**: Behalve dat er natuurlijk wel eens bilateraaltjes waren, herinner ik mij niet specifieke druk van individuele mensen. Als ik toch een moet noemen die het meest pregnant was, dan was dat de AOOb.

De heer **Bosma**: Wie was dat dan?

De heer **Rosenbaum**: Rob de Koning.

De heer **Bosma**: Is dat principieel niet heel raar dat over een onderwijsvorm als de lom wordt gesproken door vakbonden?

De heer **Rosenbaum**: Ja, mijn idee. Dat vonden wij indertijd ook heel raar, maar ook de vakorganisaties dachten er heel anders over. Ik heb gezegd: jullie zijn er volgens mij alleen maar voor de centen en de werkgelegenheid van de mensen, over de inhoud moet je je mond houden. Daar waren zij het absoluut niet mee eens. Dus zij zaten ook gewoon inhoudelijk aan tafel.

De heer **Bosma**: Had u enige bondgenoten in dat technisch overleg?

De heer **Rosenbaum**: Ja, die zaten vooral bij het mlk en zmk. Wij trokken daar altijd met zijn drieën in op.

De heer **Bosma**: En de mensen van het ministerie die de meeste druk uitoefenden?

De heer **Rosenbaum**: Dat was in die tijd Ankie Verlaan, die meestal het woord voerde namens het ministerie. Ankie Verlaan is trouwens ook, in tegenstelling tot wat Van Nierop vanochtend zei, de uitvindster van het woord "knuffelschool". Dat was niet de staatssecretaris maar dat was zij.

De heer **Bosma**: Wat vindt u van die term?

De heer **Rosenbaum**: Dat is een vreselijke term, omdat het heel denigrerend is en lijkt te zeggen: jullie doen maar wat, dat wil zeggen, jullie zijn lief voor die kinderen en dat is heel fijn maar jullie leren ze niets. Dat is de suggestie, meer dan een suggestie die eronder zit. Dat beeld wilden wij nu juist niet de wereld in brengen. Er was nog een beeld dat wij de wereld uit wilden hebben. In het gesprek hiervoor werd dat ook gezegd. Dat ging over de groei van het speciaal onderwijs. Het is waar, het speciaal onderwijs groeide, maar er was één onderwijsvorm die niet groeide en dat was het svo-lom. Dat kan ik ook heel makkelijk verklaren: er waren in Nederland ruim 100 svo-lom-scholen met gemiddeld 100 leerlingen per school. Dat waren er in totaal 10.000 en daarmee zaten die scholen allemaal barstensvol. Er mocht niet meer gebouwd worden, dus mochten er ook geen nieuwe svo-lom-scholen bijkomen. Die scholen zaten vol, zij konden wel groeien maar zij groeiden helemaal niet. De groei zat in het ivbo, niet in het lom. Als u wilt, kunt u dit nakijken.

De heer **Bosma**: Had u contacten met de staatssecretaris zelf?

De heer **Rosenbaum**: Ja. Ik ben wel eens uitgenodigd bij haar op de kamer. Dat waren meestal lunchgesprekken. Voor zover ik mij herinner is dat drie of vier keer voorgekomen. Er kwam dan een bepaald onderwerp aan de orde, bijvoorbeeld zo'n onderwerp als waar wij het net over hadden. De toenmalige directeur-generaal Stekelenburg heeft dat ook een aantal keren gedaan.

De heer **Bosma**: U noemde net het rapport van de heer Hoover al, een subrapport bij het rapport van de commissie-Van Veen. Hij sprak over 20% zorgleerlingen in wat uiteindelijk het vmbo werd en zei dat dit percentage niet zou groeien. Die voorspelling is absoluut niet

uitgekomen, want dat is met 60% gestegen. Dat is nogal wat. Hoe stond u tegenover de uitkomsten van het rapport van Hoover?

De heer **Rosenbaum**: Achteraf je gelijk halen is gemakkelijk, maar wij moesten er indertijd wel heel erg om lachen. Wij wisten - en met ons trouwens alle schooldirecteuren - wat er zou gebeuren als je criteria los zou laten op een bepaalde groep leerlingen. Wij wisten ook dat er heel veel leerlingen waren, met name in de grote steden, die niet in het svo-lom en ook niet in het ivbo zaten, maar die ongetwijfeld tot die grote groep zouden gaan horen als je daar indicaties op los zou laten. Dat is precies wat er is gebeurd.

De heer **Bosma**: Waarom precies in de grote steden?

De heer **Rosenbaum**: Omdat met name de grote groepen allochtone leerlingen niet in het ivbo zaten maar in het reguliere vbo. Nadat de criteria gesteld waren, dachten de scholen opeens: hé, dat is mooi, voorheen gaven wij gewoon les aan deze leerlingen, maar nu blijkt er opeens extra formatie voor te komen. Er ging gewoon een lampje branden.

De heer **Bosma**: Dus die indicering lokte ook een bepaalde vraag uit?

De heer **Rosenbaum**: Absoluut. Dat is ook wat er is gebeurd. Dat hebben wij zelfs in het technische overleg voorspeld, bij mijn weten. Dat herinner ik mij wel zo.

De **voorzitter**: Was de indicatiestelling wel terecht, of zegt u ook: er was eigenlijk geen aanleiding om al die kinderen te indiceren, die zaten immers al in het reguliere onderwijs? Waarom moeten zij ineens geïndiceerd worden en een budget krijgen?

De heer **Rosenbaum**: De bedoeling was natuurlijk om juist minder kinderen tot de zorg toe te laten. Dus de bedoeling was omgekeerd aan het effect.

De **voorzitter**: Ja, maar ik vroeg of het inhoudelijk terecht, maar budgettair ongewenst was.

De heer **Rosenbaum**: Voorheen, en dat was een zwak punt, hadden zowel de ivbo-scholen als de svo-lom-scholen een eigen indicatiestelling. De eigen commissie van toelating bepaalde of leerlingen wel of niet toelaatbaar waren tot het speciaal onderwijs. De achterliggende gedachte was of het wel goed verliep. Ik snap dat men daar serieus naar wil kijken, maar daarna kwam het hele circus rondom de criteria. Eerst werd gezien of kinderen aan de criteria voldeden en als dit niet het geval was, dan werd er via een extra testje voor gezorgd dat zij er wel aan voldeden. Daar was niet goed over nagedacht. De uitwerking is zeer negatief geweest.

De **voorzitter**: Ik weet nog niet zeker of ik u goed begrijp. Er zijn daarna veel meer kinderen geïndiceerd, maar dat was niet de bedoeling. Dat is duidelijk. Zei u daarnet dat er een verborgen groep was die wel degelijk extra zorg en ondersteuning nodig had, maar die niet had gekregen omdat die kinderen niet op het ivbo zaten?

De heer **Rosenbaum**: Dat klopt.

De **voorzitter**: Dus er was een verborgen problematiek die inhoudelijk terecht naar boven kwam?

De heer **Rosenbaum**: Ja, als je het op die manier formuleert dan klopt dat natuurlijk.

De **voorzitter**: Tenzij je zegt: de indicatoren klopten helemaal niet.

De heer **Rosenbaum**: De indicatoren waren volgens Hoover objectieverbaar en dat is natuurlijk wat anders dan objectief. Dus ook daarvan werd gezegd: wij kunnen een leerling wel testen, maar dan testen wij nooit precies hoe het zit.

De **voorzitter**: In eerdere gesprekken is gezegd dat svo-lom witte scholen waren. Waarom was dat eigenlijk zo?

De heer **Rosenbaum**: Daar hebben wij wel eens onderzoek naar gedaan. Ouders uit allochtone groepen wilden hun kinderen niet naar het speciaal onderwijs sturen; daar gold dat stigma wel. De laatste jaren zag je dat overigens al verdwijnen, met als voorlopers de grote steden.

De **voorzitter**: Zag je die allochtone kinderen wel in de groep ivbo?

De heer **Rosenbaum**: Ja, daar zaten zij wel.

De **voorzitter**: Maar de groep met verborgen problemen?

De heer **Rosenbaum**: Nee dat klopt. Dit kwam voornamelijk in de grote steden voor waar scholen gewoon aan het werk waren met leerlingen en er helemaal niet bij nadachten dat het ook wel eens ivbo-leerlingen konden zijn. Die scholen gaven gewoon les aan die leerlingen, zoals Engeles vanochtend ook al aangaf.

De heer **Bosma**: Herkent u het beeld dat het geven van onderwijs aan kinderen van svo en ivbo ongeveer twee keer zo duur is als het geven van onderwijs aan kinderen in regulier onderwijs?

De heer **Rosenbaum**: Dat zal wel ongeveer kloppen, ja.

De heer **Bosma**: Speelt financiering een belangrijke rol bij deze integratiemaatregel?

De heer **Rosenbaum**: Ongetwijfeld. Maar de groei die men tegen wilde gaan – men vond het te duur worden –, zat voornamelijk in het ivbo, niet in het svo-lom. Men dacht dat met die indicatiestelling tegen te kunnen gaan, daar hebben wij het net over gehad. Dat bleek dus niet zo te zijn. Er zal nooit erkend worden dat er financiële redenen waren om dit hele traject in te gaan, maar er is wel degelijk altijd gezegd dat het budgettair neutraal moest gaan en dat er ook een drempel of grens moest zijn aan het aantal te indiceren leerlingen. Want, zo werd er bedreigd, als jullie meer leerlingen indiceren dan wij nu willen, gaat gewoon het bedrag per leerling omlaag, dan blijft het wel budgettair neutraal.

De heer **Bosma**: Misschien dat het politiek niet werd toegegeven. U zat in allerlei technische overleggen, u

kende het veld door en door en u sprak met mensen uit de beleidswereld. Het argument dat het goedkoper moest omdat het te duur was, moet u regelmatig gehoord hebben.

De heer **Rosenbaum**: Dat klopt, maar dan meer in de zin van: wij willen het budgettair neutraal houden, wij zijn bang dat het speciaal onderwijs dusdanig groot wordt dat het echt veel te veel geld gaat kosten en dat willen wij niet.

De heer **Bosma**: Dan even over de integratie zelf en de implementatie ervan. Mijnheer Van Heerikhuizen, hoe ging dat in zijn werk? Den Haag wilde integratie en daarover zijn beslissingen genomen. Hoe verliep dat?

De heer **Van Heerikhuizen**: Bij de overstap van het svo-mlk naar de arbeidsmarktgerichte leerweg is ergens de omslag gemaakt naar praktijkonderwijs. Die omslag was wat ons betreft vrij logisch. Ik heb gesproken met mensen die daar toen zijdelings bij betrokken geweest zijn. In het voortgezet onderwijs worden alle leerlingen geacht een vmbo-diploma te halen. Leerlingen volgen dus het onderwijs, terwijl in het praktijkonderwijs en de agl (arbeidsgerichte leerweg) het omgekeerde het geval is: het onderwijs moet de leerling volgen. Dat betekent dat je, gelet op de risico's die al bij de invoering van de hulpstructuur geconstateerd waren, een behoorlijk risico zou lopen met die arbeidsmarktgerichte leerweg, omdat het een andere structuur is, een ander wezen dan het vmbo, die in zo'n majeure operatie werd meegenomen. Toen is gekozen voor een nieuwe onderwijssoort binnen de WVO, naast het vmbo en havo/vwo en dat implementatietraject is achteraf gezien voorzien van goede randvoorwaarden. Daar heb ik tijdens de andere bijeenkomst ook al over gesproken. Die goede randvoorwaarden zaten in de ruimte in de wetgeving en het inrichtingsbesluit. Het ging om de vraag: hoe gaan wij dat svo-mlk, met die combinatie van zorg en onderwijs, ombuigen naar praktijkonderwijs waar onderwijs en begeleiding en zorg centraal staan, met onderwijs op de eerste plaats? Bovendien was in de wetgeving duidelijk de doelstelling vastgelegd. De leerlingen moesten worden voorbereid op wonen, werken, vrije tijd en arbeidstoeleiding. Er zat ruimte in het inrichtingsbesluit en partijen gaven ons de ruimte om dit op te pakken. Scholen c.q. de landelijke organisatie svo-mlk-werkverband – dat omgezet is naar werkverband praktijkonderwijs – kregen en namen de kans om vanuit de sector en scholen een start te maken met het grote project Praktijkonderwijs in de steigers. Daarbij werden de verworvenheden – die inmiddels verdampt zijn – vanuit het svo-mlk, gekoppeld aan investeringen door onder andere OC&W. Daar is van onderaf zoekend gebouwd aan de inhoud en invulling van adaptief onderwijs: start bij wat een leerling kan, heb in beeld waar de knelpunten zitten maar ga er vanuit dat ieder mens talenten heeft en dat je op deze manier aan talentontwikkeling kunt werken. In de afgelopen negen jaar zijn wij daar met een fors aantal scholen behoorlijk in geslaagd, zegt de omgeving. Ik heb er zelf ook een mening over. Ik vind dat wij daar een behoorlijke stap gemaakt hebben in de inhoud, maar dat wij nog een stap moeten maken. De randvoorwaarden waren zo anders dan bij het svo-lom en de overstap naar het lwlo, dat wij tot op heden terug kunnen kijken op een traject, waarin wij met de nodige problemen werden en worden

geconfronteerd. Wij kunnen nu zeggen: wij hebben een eigen baan kunnen lopen binnen de wereld, de structuur en cultuur van het voortgezet onderwijs. Het is voor ons, vanuit het svo-mlk, een heel goede stap geweest om deze kinderen te plaatsen in de context van het voortgezet onderwijs, met behoud van hetgeen wij in de cultuur van het svo-mlk opgebouwd hadden en daar meer resultaatgericht werken aan toe te voegen. Er werd niet meer gekeken naar wat de kinderen niet kunnen. Er is op dat punt een omslag gekomen.

De heer **Bosma**: Hoe is nu in de praktijk geborgd, zowel voor lom als mlk, dat die kennis uit die specifieke omgevingen in het vmbo bewaard is gebleven?

De heer **Rosenbaum**: Dat is niet geborgd. Door de integratie is de kennis van de svo-lom-docenten opgegaan in de zee van het vmbo. Ik kan het niet anders formuleren. Waar samenwerkingsverbanden ervoor hebben gekozen om het voormalige svo-lom in stand te houden via een nevenvestiging zorg of een open dc, daar is de kans dat die kennis is behouden veel groter dan waar dat niet is gebeurd.

De heer **Bosma**: U zegt: in de zee. Hoe zie ik dat voor mij als er leraren in die emmer zitten?

De heer **Rosenbaum**: Ik heb de vergelijking al eerder gemaakt. Je hebt het warme bad van het svo-lom. Daar haal je een emmer water uit en je gooit die emmer water vervolgens leeg in de koude zee van het vmbo. Daarmee daalt in ieder geval het peil in het bad, maar stijgt het peil in de zee niet en wordt het water ook niet warmer.

De heer **Bosma**: Die lom-leraar ging naar het vmbo en gaf niet meer alleen les aan lom-kinderen?

De heer **Rosenbaum**: Die zal in de praktijk vooral les zijn gaan geven aan ivbo-leerlingen, denk ik, wat overigens in het algemeen een ander slag leerlingen is. Die ivbo-leerlingen zaten voornamelijk in wat wij dan noemen de basisberoepsgerichte leerweg, terwijl de svo-lom-leerlingen over het algemeen daarboven zaten en vaak in een kader- en theoretische leerweg zaten. Het op een hoop gooien van svo-lom en ivbo is ook een misverstand, want het was een ander soort leerling.

De heer **Van Heerikhuizen**: Ja, het zit hem niet alleen op docentniveau, het zit hem ook op systeemniveau. Zorgcompetenties zijn van een andere aard dan die van een docent in het vmbo, die zijn eigen competenties heeft. Je moet je afvragen of het systeem erop gericht is om zo'n docent volledig tot zijn recht te laten komen. Je moet niet alleen mensen overplaatsen, maar je moet ook kennis en systemen overplaatsen. Dat zijn complexe veranderingige trajecten. Wij hebben het geluk gehad dat wij dit systeem van binnenuit maar met steun van buiten, konden doorontwikkelen. Daarbij leerden wij van wat de omgeving ons aanreikte.

De heer **Bosma**: Bij de samenvoeging van kleuteronderwijs en lager onderwijs, zag je vaak dat de mensen van de lagere scholen uiteindelijk de leiders van de scholen werden. Als je nu kijkt naar de samenvoeging mavo/voorbereidend beroepsonderwijs/zorgleerlingenstructuur, wie werden er uiteindelijk directeur van die

nieuwe scholen en wat is er gebeurd met de lom-directeuren?

De heer **Rosenbaum**: Het was heel simpel. Dat waren gewoon de directeuren/rectoren van de scholengemeenschappen waarmee werd gefuseerd maar die ze in de praktijk gewoon overnamen. De directeuren van de svo-lom-scholen werden vaak coördinator of mochten nog iets leidinggevends doen. Ik heb geprobeerd na te gaan wat er is gebeurd met die mensen. Dat is heel lastig, maar ik denk dat er van de 100, 115 directeuren bij de opheffing, op dit moment nog drie of vier in een echte directiefunctie zitten, dat wil zeggen in een directiefunctie vwo/havo/mavo.

De heer **Bosma**: Wat betekent dat voor het behoud van de specifieke zorgkennis?

De heer **Rosenbaum**: Er zijn, denk ik, zeer veel rectoren die de zorg hoog in het vaandel hebben staan. Ik vrees echter zeer voor het antwoord op de vragen hoe met die specifieke svo-lom-kennis en met die leerlingen wordt omgegaan, hoe ervoor wordt gezorgd dat het goede behouden blijft en hoe het beste uit leerlingen wordt gehaald.

De heer **Van Heerikhuizen**: Wilt u de vraag nog een keer herhalen?

De heer **Bosma**: Wat gebeurde er met mensen in leidinggevende functies bij de samenvoeging tot wat uiteindelijk vmbo werd? In uw geval was dat de mlk-wereld?

De heer **Van Heerikhuizen**: Dan moet ik eerst even duiden op de bestuurlijke en institutionele positie van de scholen van het praktijkonderwijs. Een fors aantal van die scholen zat toen nog onder primair onderwijs-besturen en zijn opgeschoven in de richting van vo-besturen. Daar kom je vaak als kleinste en laatste binnen. Kleinschalige en kwalitatief hoogwaardige onderwijsvoorzieningen, roepen wij dan. Daarvan is een aantal een afdeling geworden van een vmbo. Een afdelingsleider of de leidinggevende heeft soms samen met de persoon van het vmbo moeten zoeken naar het behoud van de specifieke cultuur van het praktijkonderwijs. Er zat borging in het inrichtingsbesluit in de wetgeving, maar in de beginperiode moest men elkaar leren kennen. Daarnaast waren er zelfstandige scholen voor praktijkonderwijs, die in het begin onder hun eigen bestuur vielen. In veel gevallen werd de vso-directeur directeur praktijkonderwijs; daar is relatief weinig verloop geweest. Wij zien nu dat door de invoering van de lumpsumfinanciering en het feit dat het praktijkonderwijs compleet onder de WVO valt, meer schoolbesturen opschuiven in een bestuurlijke positie onder een vo-bestuur.

De heer **Bosma**: Kunt u inzicht geven in de vervolgcarière van zorgleerlingen? Waar komen die uiteindelijk terecht?

De heer **Van Heerikhuizen**: Voor het praktijkonderwijs hebben wij sinds twee jaar een landelijke monitor ingevoerd, een uitstroommonitor, waardoor wij op ieder moment inzicht hebben in de leerlingen bij het verlaten van de school en waar zij naartoe gaan. Het beeld nu is

dat een fiks aantal leerlingen tussen hun zestiende en achttiende de reguliere arbeidsmarkt betreedt. Dat gebeurt op twee manieren. Zonder additionele hulpmid- delen, dat zijn leerlingen die verdwijnen op assistent- niveau, routinematig assisterende functies op de regionale arbeidsmarkt. Daarnaast heb je een aantal leerlingen die dat doen met additionele middelen als jobcoaching en ondersteuning. Verder heb je een percentage dat in de richting van de sociale werkvoorzie- ning gaat. En een heel klein percentage komt terecht in een dagopvang, waarbij arbeidsprestatie ondergeschikt is aan de persoonlijke ontwikkeling. Ik noem bewust even geen percentages omdat die per regio ontzettend verschillen. Wij hebben een periode gehad, toen wij de eerste monitor hielden – dat was volgens mij 2002–2003 – dat 60% gewoon naar de arbeidsmarkt ging. Maar daarna is de conjunctuur teruggelopen, en deze groep is zó conjunctuurgevoelig. Het is last hired first fired. Als de conjunctuur terugzakt zien wij onmiddellijk verschillen per regio qua uitstroom. Daarnaast speelt ook de pro-activiteit van scholen een rol. Zijn zij in staat om een netwerk van bedrijven en netwerkpartners om de school heen te organiseren als het gaat om arbeidstoeleiding? Wij hebben goed zicht op dit moment op de uitstroom. Iedere school heeft dat sowieso, omdat zij daar ook nog een stukje nazorg op zetten.

De heer **Bosma**: Mijnheer Rosenbaum, wij hebben tegenwoordig ook de startkwalificatie mbo2. Heeft dat invloed op de resultaten van de mensen uit uw wereld?

De heer **Rosenbaum**: Ik kan er niets over zeggen omdat leerwegondersteuning niet op het diploma staat. Je weet dus niet wat er gebeurt. Ik weet wel dat een van de sprekers vandaag heeft gezegd dat in svo-lom geen startkwalificatie werd gehaald, terwijl dat een onzin- redenering is. Want de meesten haalden hun mavo- diploma en gingen daarna gewoon door naar vervolg- opleidingen.

De heer **Bosma**: Mijnheer Rosenbaum, u heeft in 2004 samen met het Kamerlid Eijsink in een artikel geschreven dat de integratie van zorgleerlingen, goedbedoeld en wel, aan het mislukken is. Waarom nam u die positie in?

De heer **Rosenbaum**: Omdat wij op dat moment konden zien hoe het landelijk ging met onze groep. Toen hadden wij nog zicht op wat gebeurde met de svo-lom-leerlingen die twee jaar geleden verplicht zijn opgenomen. Wij hoorden van de docenten en aan de resultaten van de leerlingen konden wij merken dat er minder uit werd gehaald dan erin zat. Waar de leerlingen in een aparte setting waren gebleven, en dat werden er steeds minder, kon je zien dat het op de oude voet doorging. Toen leerlingen die geen staatsexamen meer konden doen, eenmaal naar het reguliere vmbo gingen en daar examen deden, kwamen zij lager uit dan wat voorheen mavo was. Dus zij kwamen niet terecht in de theoretische leerweg, maar in voornamelijk basis en kader.

De heer **Bosma**: De problemen kwamen door de integratie van de zorgleerlingen in het reguliere onder- wijs?

De heer **Rosenbaum**: Nu volg ik de vraag niet helemaal.

De **voorzitter**: U stelde dat de prestaties van dezelfde groep leerlingen, geïntegreerd in het vmbo, lager waren.

De heer **Rosenbaum**: Ja.

De **voorzitter**: Dat was ook cijfermatig te onderbouwen?

De heer **Rosenbaum**: Het is natuurlijk heel erg lastig om het cijfermatig te onderbouwen. Je kunt alleen zien dat twee jaar na de integratie veel minder leerlingen die in eerste instantie op svo-lom hadden gezeten examen deden in de theoretische leerweg. De meeste leerlingen kwamen terecht in de basisberoepsgerichte leerweg of in kader.

De **voorzitter**: Dat waren leerlingen die nog waren gestart op een oude lom-school, inmiddels op een vmbo zaten en daar niet meer in de mate die vroeger gebruikelijk was het mavo-examen haalden?

De heer **Rosenbaum**: Dat klopt. De meeste leerlingen kwamen terecht in het ivbo. Daar komt de ijzere vo-wet ter sprake. Leerlingen met een grote mond en met gedragsproblemen stromen altijd af. Dat is gewoon cijfermatig. Een gymnasiumleerling die zich niet goed gedraagt, gaat naar de havo. Een havo-leerling die zich niet goed gedraagt, gaat naar de mavo theoretische leerweg. Daarom konden wij het zien. De gedrags- problemen en leerproblemen werden niet meer dusdanig opgepakt, dat het toch kon leiden tot wat leerlingen werkelijk waard waren.

De heer **Bosma**: Welke rol speelde de bureaucratie daarin?

De heer **Rosenbaum**: De bureaucratie rondom geïndi- ceerde leerlingen gold nog niet. Alle leerlingen hadden toen al een automatisch indicatie vanuit het oude systeem. Vanuit het nieuwe systeem wordt het heel erg lastig om dit te zien. Die leerlingen krijgen een indicatie- stelling en op dat moment is niet meer feitelijk te onderkennen of een leerling nu een voormalige ivbo'er was of een voormalige svo-lom'er. Die discriminatie was heel moeilijk aan te brengen, dan moest je wel heel diep de dossiers in. Dat gebeurde niet en kon ook nauwelijks in het ivbo. Die klassen waren veel te groot voor de docenten om daarop in te spelen. Dus de problemen kwamen op één hoop.

Mevrouw **De Rooij**: Dus eigenlijk zegt u nu: die kleinscha- ligheid die nu gemist wordt, was er op scholen voor speciaal onderwijs en had invloed op het niveau waarop de leerling uiteindelijk terecht kwam.

De heer **Rosenbaum**: Absoluut. Dat was ook een van mijn eerste stellingen, vanmiddag, dat klopt.

Mevrouw **De Rooij**: Had die invoering van de leerweg en zorgstructuur naar uw mening voldoende kans van slagen gehad onder ideale omstandigheden met genoeg financiële middelen, voldoende invoeringstijd, voldoende na- en bijscholing en de juiste lerarenopleiding?

De heer **Rosenbaum**: Ja. Over dat laatste punt wil ik zo ook nog wel even wat zeggen. Als je er genoeg geld tegenaan legt en je zorgt ervoor dat

er meer dan genoeg voorbereidingstijd is en dat de leerlingen met de juiste problemen op de juiste manier worden aangepakt, dus niet op één grote hoop worden gegooid als lwoo, was de kans van slagen veel groter geweest. Wij waren dan met de kleine locaties blijven zitten, maar dan hadden wij er in ieder geval veel beter en meer voor kunnen knokken en dan was de winstkans veel groter geweest.

Het laatste punt dat u noemt, de lerarenopleidingen, vind ik ook zo'n heikel punt. Op dit moment bestaat er geen lerarenopleiding voor vmbo. Ik zou ontzettend graag zien dat wij er in Nederland voor kiezen om voor deze groep gemotiveerde docenten te zoeken. Zij kunnen les geven aan deze zoals Engeles het vanochtend ook zei, prachtige groep leerlingen. Niet iedereen is ervoor geschikt, maar er bestaat toch een grote groep mensen die wel geschikt zijn. Geef die een speciale opleiding en betaal ze vervolgens ook meer dan de docenten in het vwo.

**De heer Van Heerikhuizen:** Mag ik daarop aansluiten? Met name dat aspect van de docentenopleiding is van wezenlijk belang geweest na de ontstaansperiode van het praktijkonderwijs. Wij hebben ook overleg gehad met de Wozo-instellingen, en er zijn ook nascholingstrajecten opgezet in overleg met het landelijk werkverband, waarbij kwalitatief goede trajecten voor docent praktijkonderwijs als nascholing ingevoerd werden. In de beginfase was er ook nog sprake van docent lwoo, dat zijn later gecombineerde trajecten geworden. Er zijn ook nog wel masteropleidingen in te halen op dit moment. Ik zie dat scholen naast de reguliere bevoegdheid, vooral in dit aspect investeren. Docenten, scholen en systemen ontwikkelen zich in een goede richting, maar je moet dat wel in de gaten houden.

Even terug naar het antwoord op de vraag: had onder andere omstandigheden deze majeure operatie kans van slagen gehad? Ik heb in de afgelopen twee dagen gekeken en geluisterd naar hetgeen er gezegd is. Het was natuurlijk een heel complexe operatie, waarbij een aantal dingen tegelijk gebeurd is en waarbij je de vraag moet stellen: zijn deze ontwikkelingen achteraf gezien, voldoende doordacht geweest, ook gelet op de faal- en succesfactoren? Met name bij de hulpstructuur was er een aantal risicofactoren. Die risicofactoren voor het landelijk werkverband en voor het praktijkonderwijs op zich hebben wij kunnen omzeilen voor deze doelgroep. Dit resulteerde in de positie die wij nu hebben, waarbij kleinschalige scholen in stand kunnen worden gehouden en je onder de randvoorwaarden positieve ontwikkelingen kunt creëren. Nu hebben wij de taak – en wij hebben heel erg geïnvesteerd op inhoud – om net als andere scholen in het vo een kwaliteitsslag te maken. De sector moet zelf de verantwoordelijkheid nemen voor een kwaliteitsontwikkeling in de komende jaren, inclusief borging en doorontwikkeling.

**Mevrouw De Rooij:** Mijnheer Rosenbaum haalde net de mogelijkheid aan voor een extra lerarenopleiding speciaal gericht op het vmbo. Nu staan er meestal leraren met een tweedegraads bevoegdheid voor de klas op het vmbo. Kunt u aangeven wat u in die opleiding tekort komt om goed om te kunnen gaan met zorgleerlingen?

**De heer Van Heerikhuizen:** Mijn ideaalbeeld is dat je voor deze groep leerlingen eerstegraads docenten zet. Het Finse systeem van alleen maar universitair afgestudeerde

mensen voor de klas spreekt mij zeer aan. Daarmee wordt ook de status van het vak een stuk hoger. Het gaat er dus om dat je zeer gemotiveerde, hoogopgeleide mensen met kennis van zaken voor deze leerlingen zet. Daar hebben deze leerlingen recht op.

**De heer Rosenbaum:** Die mensen kunnen wij kwalificeren als zorgspecialisten, want wij krijgen straks ook te maken met lerarentekorten. Dat gaat bij ons ook heel hard spelen. Je moet zorgspecialisten voor de klas zetten, mensen die trots kunnen zijn op hun beroep en dat ook in hun opleiding vertaald zien en in hun salaris. Pas dan kun je ook aan talentontwikkeling bij zorgleerlingen gaan werken.

**De heer Van Heerikhuizen:** In dit kader wil ik ook nog opmerken dat het woord "zorg" een rotwoord is. Ik hoor het mijzelf nauwelijks meer zeggen. Het gaat ook niet om zorgleerlingen. Het gaat om leerlingen. En het gaat om leerlingen met een probleem. Ik weet niet goed een ander woord, maar door het woord zorgleerlingen roep je weer die knuffelgedachte op.

**De heer Rosenbaum:** Van knuffelen naar buffelen.

**Mevrouw De Rooij:** Het onderwijs voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen, zmok, is altijd apart gebleven. Waarom is het van belang om juist deze leerlingen apart te houden?

**De heer Van Heerikhuizen:** Door deze specifieke problematiek waren er bij koppeling aan bijvoorbeeld het praktijkonderwijs andere problemen ontstaan. Het is mogelijk om op het snijvlak tussen zmok en praktijkonderwijs in het kader van passend onderwijs eens voorzichtig te zoeken naar mogelijkheden van combinatie-trajecten. Een voorbeeld is dat leerlingen een deel van de specifieke orthopedagogische begeleiding krijgen binnen een zmok-setting en een deel binnen de mogelijkheden van het praktijkonderwijs. Dan wordt het een discussie over passend onderwijs. In principe denk ik dat de keuze voor onze sector op zich een goede geweest is omdat wij anders een te complexe problematiek binnengehaald hadden. Dan kom je terecht bij de zmolkers, om het zo maar even te noemen.

**De heer Rosenbaum:** Ik ben het daar volstrekt mee eens. Het is goed dat het erbuiten is gebleven. Wij dreigen overigens dezelfde discussie binnen het kader van passend onderwijs opnieuw te krijgen. Ik hoop dat wij van deze gesprekken in ieder geval leren dat wij deze fouten niet nog een keer maken bij de invoering van passend onderwijs, want dat dreigt op zich wel weer te gaan gebeuren.

**De voorzitter:** Dat laatste moet u even toelichten.

**De heer Rosenbaum:** Ook bij passend onderwijs zitten alle partners om de tafel met de vraag: hoe gaan wij er straks voor zorgen dat alle leerlingen in een regio passend onderwijs krijgen? Als wij daar geen duidelijke afspraken over en duidelijke kaders voor maken, gaan wij de heel verkeerde kant op. Passend onderwijs is iets anders dan dat ouders bepalen naar welke school hun kind gaat. Ik wil het voor de zmok-kant nader uitleggen. Ouders moeten een belangrijker rol krijgen bij de vraag waar hun

kinderen les mogen gaan krijgen, vindt het ministerie. Dat is prima en dat geldt vooral voor de kinderen in de clusters 1, 2 en 3. Bij cluster 4-kinderen, de zmk-kinderen, zijn vaak de ouders onmachtig om de juiste beslissingen te nemen voor hun kind. Het onderwijs is momenteel bang dat als die ouders een beslissende stem krijgen over de school waarop hun kinderen mogen zitten, er problemen over ons afgeroepen worden. Ik wil dat als waarschuwing neerzetten, want dit is absoluut een dreigende wolk boven het onderwijsveld. Het veld is daar duidelijk over: dit absoluut niet.

De heer **Dibi**: Er is op veel verschillende terreinen sprake van toename van zorgkinderen, onder andere in het speciaal onderwijs. U begon volgens mij met 13.000 leerlingen en momenteel zijn het er bijna 28.000. Dat heeft ook te maken met passend onderwijs en pogingen om ouders een meer beslissende stem te geven. Waar denkt u dat die toename van zorgkinderen vandaan komt?

De heer **Van Heerikhuizen**: In het rapport van de commissie-Van Veen en in de beleidsreactie is bij de keuze voor de arbeidsmarktgerichte leerweg ook een indicatie gemaakt van het aantal leerlingen. Toen is nadrukkelijk op tafel gekomen dat de populatie vso-mlk, zijnde 13.000, met een zekerheid grenzende waarschijnlijkheid zou groeien naar rond de 25.000. Dat zit nu inderdaad rond de 27.000, 28.000. Een andere reden is dat een deel van de i-groep, een splinter van het vso-lom en het zmk, daarbij gekomen is plus nog een aantal – met respect – restgroepen, die toen op andere plekken zaten. Dit was ook wel voorzien en voorspeld. Zoals het er nu naar uitziet, zal dat ook rond dat getal blijven.

De **voorzitter**: Hartelijk dank voor dit gesprek. Misschien had ik aan het begin van dit gesprek nog moeten zeggen dat uw collega de heer Dijkhuizen verhinderd was, maar dat wij hem eerder gesproken hebben. Dus ook die informatie hebben wij meegenomen.





# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 23 november 2007

**Gesproken wordt met de heren J.J.M. Reulen, mr. N.Ph. Geelkerken en mr. S.J. Steen**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede is aanwezig mevrouw De Kler (griffier).

De **voorzitter**: Heren, goedemiddag, welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen als vertegenwoordigers van de besturenorganisaties. De heer Reulen vertegenwoordigt de katholieke besturenorganisatie, de heer Geelkerken de openbare en algemeen toegankelijke scholen en de mijnheer Steen de bijzondere scholen. Wij zijn natuurlijk zeer geïnteresseerd in de betrokkenheid van uw organisaties bij de onderwijsvernieuwingen en de rol die zij daarin hebben gespeeld. Ik geef het woord aan mevrouw De Rooij.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u iets vertellen over de rol van de besturenorganisaties? Aan welke overlegtafels neemt u plaats? Wat is uw verhouding tot de VO-raad?

De heer **Reulen**: De besturenorganisaties zijn organisaties van bestuur en management die zich bezighouden met de belangenbehartiging en de kwaliteitsontwikkeling van hun leden. Daarvoor hebben zij een intern circuit om de leden bij het beleid te betrekken en ook door hun leden te laten vaststellen. De verhouding tot de VO-raad is deze: de VO-raad doet een aantal zaken die algemeen gelden voor alle scholen, meestal van bekostigings- en beheersmatige aard en de cao. Een aantal aspecten van algemeen beleid en datgene wat te maken heeft met richting, stichting en de identiteitsgevoelige aspecten van inrichting doen de besturenorganisaties, althans mijn organisatie. In hoeverre dat geldt voor de VBS en voor de VOS/ABB moeten de heren zelf maar vertellen.

De heer **Geelkerken**: U weet dat ik zelf niet meer actief ben in het onderwijsveld, maar tot voor kort bestuurder ben geweest van VOS/ABB. Op dit moment ben ik directeur van het Centrum voor Arbeidsverhoudingen in Den Haag. Beide collega's zijn nog volop actief in het

onderwijsveld, ik heb ook met het onderwijsveld van doen, maar in een wat andere rol.

VOS/ABB als organisatie is vergelijkbaar met wat collega Reulen heeft geschetst. Wij voeren op alle fronten overleg met de rijksoverheid, met name met het ministerie van Onderwijs, maar ook met de vakbeweging, ouderorganisaties, netwerken van de eigen scholen, bedrijfsleven. Kortom een breed pallet aan reflectie en alles wat daarmee samenhangt.

De heer **Steen**: De VBS, de Verenigde Bijzondere Scholen, verenigt de scholen met het andere onderwijs. De kenmerken van dat andere onderwijs zijn pedagogisch ondernemerschap – dat staat hoog in het vaandel bij de scholen die zijn aangesloten bij de VBS – de menselijke maat – scholen die zo georganiseerd zijn dat bestuur en school ook echt een bij elkaar betrokken gemeenschap zijn – en de gelijkwaardigheid van levensbeschouwingen, natuurlijk wel op voorwaarde dat er respect is voor de overtuiging van de ander. Dat betekent dat onze scholen een profiel hebben. Ouders sturen hun kind niet naar een bestuursconglomeraat, maar naar een school die een bepaald profiel heeft. Wij zijn een profielorganisatie, wij adviseren scholen en helpen ze om zelf vorm te geven aan dat profiel. De VO-raad, waarmee wij nauw samenwerken, komt eigenlijk op voor de collectieve schooloverstijgende belangen in de hele sector van het voortgezet onderwijs. Dan gaat het over arbeidsmarktbeleid, macrobekostiging, kwaliteit, innovatie. Bij elkaar genomen: de VO-raad tekent voor de beleidsagenda van de sector VO zelf als basis voor het overleg met het ministerie en de politiek.

Mevrouw **De Rooij**: Sinds de invoering van de lump sum in 1996 zijn schoolbesturen zelf verantwoordelijk voor hun uitgaven. Kunt u in het algemeen iets vertellen over het financiële beleid van schoolbesturen en welke invloed de lumpsum heeft gehad op de invulling van het onderwijs?

De heer **Reulen**: De lumpsumbekostiging is inderdaad een essentiële bijdrage geweest bij het vorm en inhoud geven aan de autonomie van schoolbesturen. Aan de andere kant is de lumpsumfinanciering zodanig samengesteld, dat er ook bindende consequenties aan vast zitten voor de schoolbesturen. Er zit ook een dichttimmerend element achter. De lump sum gaat uit van een aantal indicatoren die te maken hebben met de bekostiging van het voorbereidend beroepsonderwijs en het avo-

onderwijs. Een mavo die verbonden is aan het vbo in een scholengemeenschap komt er goed uit. Een mavo die verbonden is aan het havo/vwo valt onder de bekostiging van het avo/vwo-onderwijs. Daar zitten consequenties aan vast voor de vaste voet. De vaste voet voor het vwo en het leerwegondersteunend onderwijs zijn boeiender en beter voor een school dan wanneer het alleen een avo-samengestelde scholengemeenschap is. Dat zijn zaken die bijvoorbeeld ook rond de positionering van de mavo een essentiële rol hebben gespeeld in het kader van de bekostiging. Er zijn natuurlijk ook andere aspecten geweest die de positie van de mavo bepaald hebben, maar dan gaat het om cultuurelementen. Daar heeft u niet naar gevraagd, maar mogelijk is het boeiend om het er straks even over te hebben. Ik denk dan aan nog een andere ratio, namelijk 1 fte ten opzichte van de klassengrootte. Bij het vwo is die 1 op 17, bij het avo-onderwijs is het 1 op 22. Dit zijn allemaal bepalende factoren. Daardoor kwamen de grotere scholengemeenschappen in een steviger vaste voet terecht. Aan de andere kant, bij leerwegondersteunend onderwijs werd die vaste voet door een extra toelage ook nog een keer verhoogd. Er is dus een aantal factoren die de scholen ruimte gaven om te handelen, maar het feit dat de lump sum een vrijere keuzemogelijkheid zou bieden, is inderdaad niet waar.

De heer **Geelkerken**: Lump sum is een heel belangrijke verandering geweest in het denken over de aansturing van scholen en alles wat daarmee samenhangt: van een heel gedetailleerde bekostigingsstructuur naar een toch globalere methodiek om budget te genereren ten faveure van scholen. Die verandering in sturingsmechanisme is een van de majeure veranderingen geweest van de afgelopen jaren. Ik ben het eens met collega Reulen dat in de sfeer van de onderbouwing toch allerlei sturings-elementen zaten, maar het beginsel als zodanig onderschrijf ik ten volle. Dit is een positieve ontwikkeling geweest, alleen moesten scholen er in de eerste fase van de uitvoering mee leren omgaan. Dat was best even wennen. De risico's die vergezeld gingen met de lump sum waren ook vele malen groter, want men moest ineens zelf de risico's afdekken via het budget dat men kreeg. Dus is men ook gaan reserveren. Het grappige is dat er dan ineens weer geroepen "scholen reserveren en geven het geld niet uit", maar het is natuurlijk inherent aan dit systeem dat er gereserveerd wordt voor wat grotere uitgaven.

In de tweede plaats is het belangrijk dat in de financieringsmodellen gelijke tred moet worden gehouden tussen wat je verwacht van scholen en datgene wat je financiert. Daar zou ik een kritische kanttekening bij willen zetten in die zin, dat in de afgelopen jaren nogal eens verwacht werd dat de scholen wat meer deden zonder dat sprake was van een gelijke stijging in de bekostiging. Denk bijvoorbeeld in de sfeer van de vervanging. Die is gedecentraliseerd, zit in de lump sum nu met een budget van ongeveer 2% van de loonsom. Maar de feitelijke vervangingsnoodzaak vergt zo ongeveer 5%. Iedereen roept dan wel "lesuitval mag niet", maar de financiering heeft geen gelijke tred gehouden met hetgeen daarvoor noodzakelijk is. Kortom, een belangrijke ontwikkeling maar toch wel met een heleboel haken en ogen in de praktijk.

De **voorzitter**: Die lumpsumdiscussie is zo interessant dat wij er het uur over vol kunnen praten. Ik heb er in

ieder geval nog een paar vragen over. Er is toch met u over gesproken bij de invoering, ook over de kanttekeningen die u daar nu bij plaatst als te weinig bekostiging of de haken en ogen? Maar u bent er wel mee akkoord gegaan.

De heer **Steen**: Ik ben inderdaad samen met de collega's bij het overleg betrokken geweest. Ik onderschrijf overigens wat zojuist gezegd werd, dat de keuze voor lump sum op zichzelf paste bij de inzichten dat centrale sturing beter vervangen kon worden door beleidsruimte bij de scholen zelf. Dan moet je natuurlijk ook zelf de beslissing kunnen nemen hoe je met je middelen omgaat. Op het moment dat die lumpsuminvoering in het vo aan de orde was, moesten wij eerst een goed normatief stelsel hebben voor het bepalen van de materiële kosten van de scholen voor voortgezet onderwijs. Daar is een advies over ingewonnen bij de commissie Normering Voortgezet Onderwijs. Daar kwam op dat moment uit dat er enkele tientallen mln. gulden extra nodig was om de materiële bekostiging volgens dit aanvaarde normatieve stelsel sluitend te maken. Ik moet eerlijk zeggen dat staatssecretaris Wallage daar fair in was. Die heeft toen aan de Kamer bericht dat de uitkomsten van het advies van die normeringscommissie voortgezet onderwijs weliswaar zijn, dat zo'n ca. 60 mln. gulden extra nodig zijn om dit nieuwe, genormeerde materieel bekostigingssysteem financieel sluitend te kunnen invoeren, maar dat hij dat geld niet heeft. Voorts stelde hij in de richting van de Kamer dat het wel van belang is dat die stap wordt gezet, omdat dit – de normering van de materiële bekostiging – de eerste stap is om de weg vrij te maken voor de lumpsum. De organisaties hebben toen gezegd, dat zij de openheid van de staatssecretaris richting politiek belangrijk vonden en dat zij erop vertrouwen dat dit financiële gat de komende jaren – misschien door een nieuw kabinet – gedicht zal worden. Helaas is dat laatste niet gebeurd.

De **voorzitter**: Maar u nam zelf welbewust de beslissing om het voordeel te pakken, ondanks het risico en dan maar hopen dat het meevalt.

De heer **Steen**: Wij zagen dat schoolbesturen over een budget moesten kunnen beschikken waar zij zelf de afwegingen over konden maken – binnen overigens bepaalde randvoorwaarden voor de besteding – wilde je die nieuwe keus voor beleidsvrijheid bij de schoolbesturen ook daadwerkelijk in praktijk kunnen brengen. Om dat te kunnen hadden wij zo'n genormeed bekostigingsstelsel nodig. Wat wij belangrijk vonden was de volstrekte openheid over het feit dat er binnen een redelijke termijn aanvullende bekostiging nodig was om dat materiële stelsel financieel sluitend te maken.

De **voorzitter**: Maar de staatssecretaris kon u niets beloven. Hij kon niet zeggen: het volgende kabinet zal het wel oplossen. Zo werkt het niet in Den Haag.

De heer **Steen**: Uw vraag was: dan had je toch ook "nee" kunnen zeggen? Wij hebben natuurlijk gezegd dat wij niet accepteren dat er een stelsel komt dat niet financieel sluitend is. Maar de boel op slot doen, niet de stap zetten naar zo'n genormeed materieel stelsel, blokkeert de volgende stap, namelijk naar de lump sum, terwijl wij dat wel een goed instrumentarium vonden om de beleids-

vrijheid van de schoolbesturen ook daadwerkelijk handen en voeten te geven.

De **voorzitter**: Ik bekritiseer u niet. Ik stel alleen vast dat u de principiële keus toen welbewust heeft gemaakt en dat u wat betreft de materiële voorwaarden maar even heeft afgewacht of dat helemaal in orde zou komen.

De heer **Steen**: Wij hebben vertrouwen gehad in de politieke krachtsverhoudingen waarin misschien kort na dat toen zittende kabinet opnieuw naar de zaak zou worden gekeken.

De **voorzitter**: Ik heb nog een vraag aan de heer Geelkerken over de gevolgen ervan qua risico's voor schoolbesturen. Er moest dus gereserveerd worden. U zei dat er later weer kritiek kwam op die reserves, maar dat die onterecht was. Ik wil even een ander punt aan de orde stellen. Die reserves moesten in een vrij hoog tempo worden aangelegd, want de risico's waren er ook op korte termijn. Ten koste van welke uitgaven heeft u die reserves kunnen aanleggen? Ik ben maar een eenvoudige econoom, dus ik denk: u moest een spaarpotje aanleggen en dat betekent dat u in de huishoudportemonnee even wat minder te besteden heeft.

De heer **Geelkerken**: Inderdaad is het juist dat zowel in de materiële component als in de personele component sommige uitgaven niet gedaan zijn ten faveure van de reserves. Meestal ging het om de materiële component, omdat er ook enkele punten in die financieringsmodellen zaten die over langere termijn uitgesmeerd waren, bijvoorbeeld in de sfeer van onderhoud.

Twée aspecten zijn nog relevant. Wij zijn indertijd akkoord gegaan, maar wij hebben van jaar op jaar gewezen op de ontoereikende financiering. Het was zo'n beetje het hoofddossier van het totale onderwijsveld richting de politiek. Kennelijk zijn er op dat punt jaar op jaar andere politieke keuzes gemaakt. In de tweede plaats was er een probleem over de hele linie. Wij leefden in een tijdsge-wricht dat er nogal eens een keer een hype was met een project: vandaag gaan wij dit doen, dat werd fantastisch gevonden en daar werd dan ook budget bij gelegd.

De **voorzitter**: Kunt u daar een voorbeeld van geven?

De heer **Geelkerken**: Er zijn in die tijd reeksen incidentele trajecten geweest van één, twee, drie jaar dat wij iets gingen bevorderen. Na verloop van tijd hadden wij dat gedaan, maar dan kreeg het traject geen vervolg en was er weer een ander traject.

De **voorzitter**: Kunt u daar een concreet voorbeeld van geven?

De heer **Reulen**: Er zijn projecten geweest rond zorg binnen de basisvorming, er zijn binnen het vmbo bij de invoering projecten geweest, projecten rond de intrasectorale programma's, er zijn herhaaldelijk projecten geweest die een tijdelijk karakter hadden. Die werden meestal vanuit het procesmanagement aangestuurd. Als je zo'n project voor één of twee jaar had uitgevoerd moest je als schoolbestuur reserveren, omdat anders na een jaar al de verworvenheden, de kennis en ervaring weg zouden eppen. Die wilde je, ook door die reserveringen, toch een stuk zeker stellen.

De heer **Steen**: Ik wil er een punt aan toevoegen: de lastenkant. Die hoort natuurlijk ook bij de eigen verantwoordelijkheid. Je werd zelf ook veel meer verantwoorde-lijk voor de risico's, bijvoorbeeld als je een verkeerde inschatting had gemaakt. Een goed voorbeeld is de verantwoordelijkheid voor de eigen ontslag- en uitkeringskosten. Als je moet inkrimpen, moet je wel kunnen aantonen dat je zorgvuldig te werk was gegaan en dat, als je het had kunnen zien aankomen, je ook tijdig de besteding van je budget had aangepast. Een voorbeeld zijn de Melkertbanen. Als een schoolbestuur zich bij wijze van spreken liet overhalen om iemand te benoemen van wie het salaris niet structureel was maar tijdelijk – zo lang die regeling bestond – dan werd het na een jaar wel geacht zo iemand vast te benoemen. Na drie jaar viel de bekostiging van die banen weg omdat de regeling werd afgeschaft. Als je dan tot ontslag moest overgaan, zaten daar als gevolg van dat vaste diensverband toch ontslag- en uitkeringskosten aan verbonden. Om daar verantwoord mee om te gaan moet je natuurlijk een zekere reservering plegen. Dat is de andere kant van onderne-mend gedrag die ik zelf wel eens onderbelicht vind. Ik denk dan aan een SER-rapport van ik dacht uit 2005 Ondernemerschap voor de publieke zaak. Als wij vinden dat de publieke dienstverlening meer ondernemerschap aan de dag moet leggen – dat is niet winst maken met onderwijs, maar professionals in die sector de ruimte geven om initiatieven te nemen – dan moet het ook mogelijk moet zijn om een zekere buffer aan te leggen om de risico's te kunnen opvangen als ontwikkelingen zich op enig moment tegen je keren. Het onderwijs wordt in dat rapport ook apart beschreven.

De **voorzitter**: Nog één punt over die reservevorming. Is op het moment dat u met het ministerie sprak over die omschakeling naar lump sum ook gesproken over een andere manier van afdekking van die risico's? Er is uiteindelijk voor gekozen dat op het niveau van schoolbe-sturen reserves moesten worden aangelegd, maar er waren ook andere methoden.

De heer **Steen**: Ik kan twee voorbeelden geven. Een bijvoorbeeld is de instelling van het vervangingsfonds en het participatiefonds. Dat zijn twee nationale fondsen waar ook de scholen voor voortgezet onderwijs destijds wettelijk bij waren aangesloten. Voor het participatiefonds geldt dat nu nog, voor het vervangingsfonds niet meer. Daarmee vereven je natuurlijk de risico's voor uitkering bij ontslag en voor vervanging bij ziekte. Een tweede voorbeeld. In het begin gold dat de werkelijke kosten voor het personeel dat aan de school verbonden is, maatgevend zijn voor de vergoeding van de personele component. De leeftijden van het personeel op een school kunnen natuurlijk behoorlijk verschillen. Op een kleinere school heb je dan eerder een grotere uitslag die je niet kunt opvangen als je alleen maar een gemiddeld stelsel hebt.

De **voorzitter**: Wij gaan nu wel erg de techniek in.

De heer **Steen**: De eerste jaren is dat deel van de lump sum dat betrekking had op de personele kosten zodanig verrekend, dat het de daadwerkelijke personele kosten van die school waren. Dat noemden wij wel eens een gemengd lumpsumstelsel. Voor de materiële kosten was het echt lump sum – één bedrag per leerling – voor de

personele kosten qua voorschot eveneens, maar aan het eind van het jaar werd beoordeeld of je daar wel mee uitkwam gezien de daadwerkelijke kosten van het personeel. Na twee jaar zijn wij naar het volledige lumpsumstelsel gegaan.

De **voorzitter**: Dat lijkt mij voor dit moment genoeg hierover, bedankt.

Mevrouw **De Rooij**: Op welke wijze zijn de besturen-organisaties betrokken bij de implementatie van het vmbo? Wat was daarbij uw inbreng?

De heer **Reulen**: De besturenorganisaties waren op afstand betrokken bij het vmbo. Bij de instelling van het procesmanagement dat zich bezighield met het vmbo, werd het accent sterk bepaald vanuit de schoolleiders-organisaties. De representanten bij het vmbo-procesmanagement – zoals ook bij de basisvorming – werd ook sterk door schoolleiders ingevuld. Wel zijn wij betrokken geweest bij het technisch overleg dat daar een gevolg van was, om dat uit te werken. Later bij het beroepskolomoverleg – wat daar weer een gevolg van was – zijn wij wel intensiever betrokken en hadden wij ook bestuurlijke verantwoordelijkheid met andere organisaties. Onze inbreng was dat het vmbo een duidelijke aansluiting moest krijgen met het mbo, dat het vmbo de leerlingen praktijkgericht moest opleiden, dat er vooral leerlesprogramma's zouden moeten worden ontwikkeld waardoor de schooluitval in het vmbo teruggedrongen zou worden. Dat was onze inbreng in grote lijnen, plus dat er ook voor het leerwegondersteunend onderwijs mogelijkheden waren in het mbo. Een van de punten waarover lange tijd discussies zijn geweest, ook met de vertegenwoordigers uit bedrijfsleven, is de vraag of er na niveau 2 ook niveau 1 kon komen. De bereidwilligheid, neen, de mogelijkheden binnen de branches waren verschillend, maar op zich zijn die opleidingen er wel gekomen. U weet dat op dit moment weer de discussie is of die niveaus niet beter bij het vmbo kunnen worden ondergebracht. Daar zitten ook haken en ogen aan – daar wil ik nu niet op ingaan want dat is uw vraag niet – maar een belangrijke vraag is wel in hoeverre deze opleidingen in de cao worden erkend door de werkgevers en welke consequenties dat heeft, ook qua maatschappelijke waardering. Dat waren hevige discussiepunten.

Mevrouw **De Rooij**: Invoering van het vmbo betekende dat vbo en mavo in elkaar op zouden gaan. Wat vond u ervan dat de mavo's bij het vbo betrokken zouden worden?

De heer **Reulen**: Dat was een hevig discussiepoint in onze organisatie. Wij hadden een groot aantal categorale mavo's. Een beperkt aantal categorale mavo's stonden het opgaan met het vmbo in het liefst een brede scholengemeenschap voor, er was ook een aantal dat zelfstandig wilde blijven. Dat was de meerderheid, maar daar was het aantal leerlingen debet aan. Zij moesten kiezen voor mavo/havo of voor het vmbo. Als het aan hen lag, was het altijd een keuze voor havo/vwo. De belangrijkste reden daarvoor was het geweldige cultuurverschil tussen mavo- en vbo-populatie. In een artikel in de NRC uit 2004 over de mavo in de grote stad worden drie directeuren van katholieke mavo's in Rotterdam, Vlaardingen en Utrecht en ook ouders geïnterviewd. Dat

artikel geeft een excellente sfeertekening van het denken binnen het categorale mavo op dat moment. Als de scholen kozen voor het vbo hadden zij meer mogelijkheden op het punt van de vaste voet, kozen zij voor havo/vwo, dan hadden zij een slechtere vaste voet. Dat kon allemaal consequenties hebben voor de personele bezetting en voor andere ondersteunende zaken. Maar een keuze van harte, zowel van de scholen als van de ouders, was er niet bij onze mavo's.

De heer **Steen**: Ik wil dat onderstrepen. Wij hebben dat ook destijds in ons commentaar duidelijk naar buiten gebracht, het commentaar dat ik eerder aan de commissie ter hand heb gesteld. Wij hebben gepleit voor juist een verbinding van het vbo met het middelbaar beroepsonderwijs. Het middelbaar beroepsonderwijs zat maatschappelijk toen echt in de lift. Het leren van een mooi vak, met je handen werken, dat werd echt weer gewaardeerd. Onze stellige overtuiging was toen, dat het vbo een betere toekomst zou krijgen als wij de verbinding met het mbo wisten vast te houden – iets wat bijvoorbeeld in de agrarische sector heel bekend is – want die was er hier en daar wel.

Het tweede punt was dat de mavo in de Mammoetwet de voor doorstroming garant staande schoolsoort was. Ouders waren voorzichtig, stuurden hun kind niet meteen naar de havo maar naar de mavo en een flink percentage ging daarna naar de havo en het vwo. Door de mavo en het vbo dwingend aan elkaar te verbinden, zagen wij die doorstroomroute in gevaar komen. Dat is later wel bevestigd door wat er uiteindelijk is gebeurd.

De heer **Reulen**: Mag ik daar nog een aanvullende opmerking over maken? Ik sluit mij aan bij de woorden van de heer Steen, maar ik denk wij er op dit moment nog niet in slagen om die aansluiting goed te laten verlopen. Ik denk dat wij over een aantal jaren hier weer zitten om te praten over de problematiek van het vmbo en mbo. Waarom? Omdat de programma's in het vmbo en op niveau 1 en 2 vaak inhoudelijk een grote overlap vertonen en didactisch ook op dezelfde wijze gebracht worden. Door die overlap is de uitval in niveau 1 en 2 groot en verlaten op het mbo op die niveaus heel veel leerlingen voortijdig en ongekwalificeerd de opleidingen. Ik wilde dat toch even kwijt.

De heer **Van der Ham**: De heer Steen zegt: mavo en doorstroming, dat ging eerst goed, toen het vmbo werd ingevoerd, ging het veel minder goed. Uit de cijfers blijkt dat eind jaren tachtig, begin jaren negentig de doorstroming van mavo naar havo inderdaad instort. Dat ging daarna weer omhoog, voor de vmbo werd ingevoerd. Kloppen die cijfers wel?

De heer **Steen**: Ik zie aan uw collega's dat u met die gegevens toch iets te vrij omgaat, maar het voert misschien te ver om daar nu een discussie over te openen.

De **voorzitter**: Ik stel voor om ons eindrapport af te wachten, daar staan de precieze cijfers in. U heeft het beiden net niet bij het goede eind. Wij gaan naar het thema van de tweede fase.

De heer **Zijlstra**: Ik ga toch eerst een vraag stellen over het vmbo. Bent u betrokken geweest bij het technisch

overleg bij de invoering van het vmbo, waarbij ook gesproken werd met het vso-lom, vso-mlk?

De heer **Reulen**: Medewerkers uit ons bureau zijn daarbij betrokken geweest.

De heer **Zijlstra**: En de heer Steen rechtstreeks?

De heer **Steen**: Persoonlijk, ja.

De heer **Zijlstra**: Wij hadden hiervoor een gesprek met de heer Rosenbaum, en vanochtend met de heer Van Nierop. Toen heeft u ongetwijfeld het woord "chantage" gehoord. Zij gaven aan dat er in dat overleg op hen zeer grote druk is uitgeoefend, ook door de schoolbesturen, om akkoord te gaan met het compromis dat voorlag met wat het vmbo was, terwijl vso-lom en vso-mlk daar buitengewoon grote problemen mee hadden. Waar kwam die druk bij u als schoolbestuur vandaan?

De heer **Steen**: Ik ben er natuurlijk niet bij geweest toen hij dit verteld heeft, maar ik mij herinner die de werkverbanden vso-lom/vso-mlk er grote problemen mee hadden dat de eigen wettelijke bekostiging van deze twee soorten weg dreigde te vallen onder invloed van de plannen rond het vmbo. Ik moet eerlijk zeggen dat de besturenorganisaties daar onderling verdeeld over waren. Er waren er die vonden dat je er in het kader van het grotere geheel maar op moest vertrouwen dat het vso-lom en -mlk wel goed ingebed zouden worden in die nieuwe structuur. Mijn eigen organisatie – daar hebben wij destijds ook een brief over geschreven, als ik mij niet vergis aan staatssecretaris Netelenbos – vond die richting wel een goede. Ben je angstig ingesteld en durf je de volgende stap niet aan, of vind je het een goede richting, maar vind je dat er onvoldoende waarborgen zijn om op je schreden terug te keren als je vroeg in het proces merkt dat een aantal veronderstellingen niet uitkomt? Wij hebben toen heel concreet aangegeven dat wij wel mee willen in dit proces, maar dat wij op voorhand wel willen vasthouden aan de eigen wettelijke bekostiging van vso-lom en vso-mlk. Als de plannen goed waren, zou je deze aparte vormen naar ons idee mee krijgen, als er maar een mogelijkheid was dat zij konden terugvallen op die eigen wettelijke bekostiging als hun positie later niet echt goed werd meegenomen. In het begin is het ook heel spannend geweest. De grote scholengemeenschappen kregen vroeg in het proces zekerheid over de bekostigingslicentie van deze vormen van speciaal onderwijs. Verder was men dan afhankelijk van de zorgvuldigheid waarmee besturen en directies daarmee om gingen, want afdwingbaar was het niet. Kijk hoe het uitpakt voor deze groep kinderen! Wij hebben op dat punt in ieder geval een voorbehoud gemaakt.

De heer **Zijlstra**: Klopt het beeld dat er geen eenheid was binnen het overleg en dat het vmbo daarmee ook richting de Kamer moeilijker gepresenteerd kon worden als zij op dat moment niet akkoord waren gegaan?

De heer **Steen**: De staatssecretaris stond voor de afweging of zij het voor haar verantwoordelijkheid zou nemen om naar de Kamer te gaan met het verhaal dat zij wel bepaalde organisaties mee had, maar met name de werkverbanden lom en mlk tegen zijn. Dan is het een inschatting: maak ik dan een kans bij de Kamer, of doe ik

er verstandiger aan om nog wat meer te investeren in het voortraject en ook de anderen het vertrouwen te geven, dat zij als het ware hun mening nog zouden kunnen bijstellen? Voor dat laatste is gekozen. Ik ben toen zelf ook nog heel indringend door de staatssecretaris toegesproken, want wij hadden schriftelijk vastgelegd dat wij akkoord gingen onder de voorwaarde dat die wettelijke bekostiging van lom en mlk weer hersteld zou worden als in de praktijk zou blijken dat deze onderwijssoort in het gedrang kwam.

De heer **Zijlstra**: De tweede fase – daar bent u natuurlijk ook bij betrokken geweest – omvat twee componenten: het studiehuis en de profielen. Over de profielen was niet het meeste te doen, dat was over het studiehuis. Kunt u aangeven hoe de besturenorganisaties stonden tegenover het sterke accent dat er steeds meer kwam te liggen op het studiehuis?

De heer **Reulen**: Ik wil daar een poging toe wagen. Bij de eerste zitting heb ik geprobeerd duidelijk te maken dat het een taak van de overheid is om zich bezig te houden met het wat, niet met het hoe. Het studiehuis is het inrichten van een school waarbij op leerlinggerichte wijze getracht wordt via verantwoorde leerwegen de doelen te bereiken die gesteld zijn voor de vakken in de tweede fase. Het is niet de taak van de overheid om dat studiehuis in te richten. Wij zijn er altijd een voorstander van geweest om de inrichting van het studiehuis over te laten aan de scholen. Wij hebben in het overleg met onze achterban, waar die brede schakering van gedachten naar voren kwam, altijd geprobeerd dat standpunt in te nemen. Er zijn ook scholen geweest die vanaf het begin zeiden: wij hebben reeds een studiehuis, maar daar hadden zij mogelijk een andere opvatting over dan de minister en de schrijvers, de denkers die de tweede fase hebben ontwikkeld. Een van de problemen van het Nederlandse onderwijs is dat wij termen en begrippen gebruiken over onderwijsvernieuwing – of het nu projectonderwijs is, of het studiehuis of wat ook – die niet uniform gehanteerd worden. Als u op scholen komt, ziet u ook verschillende invullingen van het studiehuis. Er wordt een woord gebruikt dat aanslaat, maar niet sluitend wordt gedefinieerd. Dan ontstaat spraakverwarring. Wij hebben het studiehuis altijd gebruikt op de manier die ik u net probeerde duidelijk te maken, om scholen op die wijze ruimte te geven om de nieuwe, tweede fase in te richten zoals zij dat verantwoord achtten met de deskundigheid en het scholingsniveau dat bij die school paste; dat hoort ook bij de autonomie van scholen.

De heer **Zijlstra**: U vond, als ik u goed interpreteer, dat het studiehuis ruime mogelijkheden bood voor differentiatie. De vraag aan de andere heren is, of dat bij hen ook zo ervaren werd, mét daarbij de vraag: vond u dat de invoering van het studiehuis een zeker verplichtend karakter had of voelde u zich volledig vrij in het invoeren van studiehuis-achtige of niet-studiehuis-achtige didactische concepten?

De heer **Steen**: Het was helder waarom de profielstructuur nodig was en daarover was wel overeenstemming. Wij vonden de studiehuisgedachte echt een wervend concept. Mensen mogen daardoor begeistert zijn en dat ook graag willen uitdragen. Dat zouden wij ook graag in eigen kring doen. Dat neemt niet weg dat het niet

aan de wetgever is – dat signaal hebben wij ook afgegeven – om dat concept te verbinden aan de veranderingen die verwacht werden bij de invoering van de tweede fase, bij de profielstructuur. Je kunt best vragen wat er in de wet stond, maar het wonderlijke is dat het zo gebracht is en er zo over is geschreven en gepraat, dat bij de scholen in ieder geval de indruk is ontstaan dat het er onlosmakelijk bij hoorde. Misschien zijn scholen er ook wel eens zelf met enthousiasme mee aan de slag gegaan om pas gaandeweg te ontdekken dat het heel veel haken en ogen had. Het was een wervend concept, mensen zijn daardoor gegrepen en de indruk is ontstaan dat het een onlosmakelijk met het ander verbonden was, terwijl gaandeweg is gebleken dat het iets is waar je naar op weg kunt gaan, waar je je door kunt laten inspireren en stimuleren, maar dat je er niet volledig aan moet binden. Je moet organisatorisch in je school wel flink wat randvoorwaarden op orde hebben – ook als het gaat om de competenties en kwaliteiten van je personeel – om op basis van het uitgangspunt van het studiehuis je onderwijs te kunnen organiseren.

De heer **Geelkerken**: Op zichzelf ligt het bij ons vergelijkbaar met wat de collega's melden. Het is altijd goed om achteraf vast te stellen wat er toen aan de orde was. Wij waren toen toch wel degelijk gegrepen door het ideologische perspectief en de mogelijkheden die het zou bieden. Dan zie je al snel dat mogelijkheden niet alleen mogelijkheid blijken te zijn, maar dat je toch wel in die richting behoorde te gaan. Ik zou het ook een beetje willen plaatsen in het tijdsbeeld van dat moment.

De heer **Zijlstra**: U had op zijn minst het gevoel al dat het toch eigenlijk moest, dat het gezien de communicatie min of meer het karakter had van de weg die gegaan moest worden. Speelde daar ook in mee hoe de examenprogramma's waren opgezet en dat er profielwerkstukken in moesten komen? Speelde daarin mee dat de inspectie inmiddels op een andere wijze was gaan inspecteren?

De heer **Steen**: In ieder geval wel de profielwerkstukken. Er zat ook een aantal didactische vernieuwingen in die niet vrijblijvend waren. Het is precies wat mijn collega zegt: waar men toen mee geworsteld heeft en waar daarna ook echt forse kritiek op en zorg over kwam. Maar als je vervolgens terugkijkt kun je wel zeggen dat het ook mensen in beweging heeft gebracht. Wij hebben toch geleerd op een andere manier te kijken naar de manier waarop je modern onderwijs kunt organiseren. Maar die profielwerkstukken, dat onderdeel werd gewoon van je verwacht. De inspectie sluit daar natuurlijk altijd op aan. Want als je in je stelsel van scholen verwacht dat zij zowel een ander programma aanbieden als dat ze andere programma ook anders organiseren, dan is het begrijpelijk dat de inspectie vervolgens probeert om scherp in beeld te krijgen of dat lukt en waar de mogelijke knelpunten zitten.

De heer **Van der Ham**: Even terug naar de invoering van de tweede fase en de besluitvorming over de tweede fase. Hoe kijkt u daar tegenaan? Vond u dat op een goede wijze geschieden, hier in het parlement en door de staatssecretaris?

De heer **Steen**: Op een bepaald moment kwam er vanuit onze organisaties toch de druk om het uit te stellen omdat

de scholen er nog niet klaar voor waren. Het bekende verhaal: de randvoorwaarden zijn nog niet op orde. Het is volgens mij ook een keer een jaar uitgesteld. Het wonderlijke was toen – zeker uit mijn achterban, maar dat lag nog veel breder – dat er juist vanuit de scholen druk kwam om invoering niet langer uit te stellen. Dat is toen opgelost door een jaar de mogelijkheid te bieden om vrijwillig van start te gaan en het jaar daarna iedereen. Volledig uitstel van een jaar viel slecht bij scholen, die zich eigenlijk al heel erg aan het voorbereiden waren, mensen gemotiveerd hadden. Die willen dan niet geconfronteerd worden met een gedwongen uitstel van een jaar.

De heer **Van der Ham**: Dus u had het ook centralistischer willen hebben? Begrijp ik uit uw woorden dat er iets meer vrijheid voor de scholen was om het in 1998 of in 1999 in te voeren, maar dat zij die vrijheid eigenlijk niet hadden moeten hebben?

De heer **Steen**: Nee, dat bedoel ik niet. Als u vraagt of ik misschien vind dat er te vroeg afgekondigd is dat het moest, omdat men er nog niet klaar voor was, dan zeg ik dat het eigenlijk niet zo mag worden gezien. Weliswaar waren wij bezig de staatssecretaris ervan te overtuigen dat het in zijn totaliteit een jaar uitgesteld moest worden, maar wij ontdekten ook dat die inzet niet helemaal gedragen werd door een flinke groep scholen in onze eigen achterban. Toen is gekozen voor de variant die ik net beschreef.

De heer **Reulen**: Ik ben het eens met de beschrijving van de heer Steen waarom het gegaan is zoals het gegaan is. Alleen ik herinner mij nog de discussies die wij met rectoren daarover hadden. Ik kreeg herhaaldelijk de vraag te horen of dit wel de goede manier is om het af te blazen. Als je met vernieuwingsprocessen begint en je gaat op een bepaald moment zwalken – die keuzemogelijkheid werd als een soort zwalken geïnterpreteerd – denken sommige scholen al gauw dat het toch niet doorgaat. Andere scholen die al enthousiast bezig zijn, vragen zich af of zij straks wellicht nog worden teruggefloten. Toen kregen wij een discussie die wij niet wilden maar die wel gevoerd is.

De heer **Van der Ham**: Wat vond u van de rol van het parlement in dezen, mijnheer Reulen?

De heer **Reulen**: Ik denk dat het zwalken ook een aspect is geweest van het parlement.

De heer **Van der Ham**: Waar zat dat precies in?

De heer **Reulen**: Door de indruk dat je niet helder was door twee startmogelijkheden aan te bieden.

De heer **Van der Ham**: Dat vond u het grootste probleem?

De heer **Reulen**: Of je stelt het voor iedereen een jaar uit of je begint, maar je geeft niet de keuze. Eigenlijk was iedereen ermee bezig om te starten, ook al was niet iedereen er klaar voor. Dat roept dan toch het idee op van: wij hebben niks gedaan en wij worden beloond.

De heer **Van der Ham**: Maar je kunt ook redeneren dat het voor de ene school wat makkelijker zal gaan dan voor

de andere. Een beetje spreiden zodat je ook naar bevind van zaken kunt handelen. Daar is toch ook wel iets voor te zeggen?

De heer **Reulen**: Er is iets voor te zeggen, maar in de praktijk wordt dat toch op een andere wijze geïnterpreteerd en daar praten wij nu over.

De heer **Van der Ham**: Als je je best niet doet, word je ervoor beloond ook?

De heer **Reulen**: Ja.

De heer **Geelkerken**: Ik wil er wel enige nuance in aanbrengen. Ik denk dat op dat moment die keuze gegeven die omstandigheden helemaal niet zo slecht was. Je kunt er wel van leren dat wij in het algemeen met vernieuwingsprocessen en het implementeren ervan niet altijd het juiste oog op de werkelijkheid van de samenleving hebben gehad, maar op de werkelijkheid van het politieke besluitvormingsproces om ergens toe te komen.

De heer **Van der Ham**: De staatssecretaris zei in het debat dat 80% van de scholen is klaar is. Dat herkende u niet?

De heer **Geelkerken**: Dat die 80% op zich misschien klaar was, was wellicht toen wel aan de orde, maar zulke processen zijn natuurlijk wel processen met een langere adem. Het scholenveld prepareert zich daarop, je hebt de hardlopers en wat rustiger scholen en alle nuances ertussen. Als er dan beweging komt in de richting van uitstel, dan schaadt dat een heleboel. Wat je daar als algemene les uit kunt trekken? Ik denk dat je gewoon heel erg zorgvuldig moet zijn met het aankondigen wanneer dingen gaan gebeuren en daar ook een beetje stabiel beleid in ontwikkelen. Maar nogmaals, gegeven de situatie waarin wij toen zaten, denk ik dat de keuze op zich de enige juiste was.

De heer **Van der Ham**: Ten slotte nog een vraag over het vmbo en het studiehuis. Hoe hebben die op elkaar ingewerkt?

De heer **Reulen**: Ik denk dat de ontwikkelingen in de praktijk vrij los van elkaar hebben gestaan. Het studiehuis was in wezen een appel op de didactische vaardigheden van de leraar om op een andere wijze met een andere jeugd om te gaan dan alleen maar te doceren en kennis over te dragen.

De heer **Van der Ham**: Ik heb het meer over de aansluiting tussen de oude mavo en havo en het vmbo en de havo.

De heer **Reulen**: Daar kan ik alleen maar in algemene zin iets over zeggen. Geconstateerd werd dat steeds minder leerlingen doorstroomden van het mavo naar het havo. Dat ging van een procent of 20 op een gegeven moment naar rond de 10, 11. Binnen het vmbo is dat nu weer iets groeiende. Ouders – dat wordt in het krantenartikel ook duidelijk naar voren gebracht – kiezen vaak een school op rationele gronden, maar ook op irrationele gronden. Veel ouders die hun kinderen naar het mavo zien gaan, zouden hen het liefst naar de havo zien gaan, en willen die mogelijkheid in stand houden. Die is theoretisch ook in stand gehouden, maar omdat het in feite gaat om 8, 9,

10%, is dat niet substantieel. Maar ieder kind is er een, laat ik dat ook gezegd hebben.

De heer **Van der Ham**: De verwarring die daarnet ontstond over die cijfers, had te maken met het feit dat de doorstroming na de invoering van de tweede fase wat afvlakte, terwijl de groei wel weer redelijk in die overgang zat. Maar dat is weer gecompenseerd door de invoering van het vmbo.

De heer **Reulen**: Ja. Weet u wat mij nu het meest frappeerde in al de vragen? Ze gingen altijd over de relatie mavo-havo en mavo-vmbo. Maar u stelt niet de vraag waarom er opeens zoveel leerlingen naar het nieuwe havo/vwo gaan. U moet dan eens de uitstroomcijfers van die leerlingen zien in het derde jaar op het havo, die dan terugstromen naar het vmbo, in de vooronderstelling dat die leerlingen dan wel een vmbo theoretische leerwegdiploma's zullen halen. Dat is niet waar. Die kinderen blijken vaak zodanig "gedeukt" te zijn, dat zij zelfs aan dat diploma niet meer toekomen. Ik verwijs hier korthedshalve naar het rapport Dijkbewaking, dat daarover een jaar of acht geleden in Tilburg tot stand is gekomen. Daaruit bleek dat de uitstroom uit het havo/vwo naar het vmbo substantieel was en dat men al die kinderen vaak niet meer kon traceren of later in speciale projecten in het mbo, om een niveau 1- of -2-kwalificatie te krijgen. Dat wil ik eraan toevoegen.

De **voorzitter**: Maakt u zich geen zorgen, wij verzamelen echt de allerlaatste cijfers over dit soort doorstroom, opstroom en afstroom. Wij hebben recentere cijfers dan die van u, van zeven jaar geleden. Het beeld is inmiddels echt wel een slag anders, maar wij zullen ook uw rapport erbij nemen.

De heer **Zijlstra**: Als wij het opbouwen van reserves, de lumpsumfinanciering en het studiehuis even bij elkaar voegen, dan horen wij in het land dat er nog wel eens substitutie heeft plaatsgevonden van docenten richting begeleiders, en dat de primaire overweging daarbij niet didactisch maar financieel van aard was: een begeleider is goedkoper. Zijn u dergelijke geluiden bekend en in hoeverre is dat in uw schoolorganisaties voorgekomen, bijvoorbeeld noodgedwongen omdat men geld moest vrijmaken voor reservevorming?

De heer **Steen**: Ik heb daar geen voorbeelden van paraat.

De heer **Reulen**: Ik ken daar ook geen voorbeelden van. Ik constateer wel dat er veel meer begeleidingsactiviteiten in scholen plaatsvinden door docenten, omdat er een ander leren is gekomen, omdat er een ander type leerling is. Maar ik constateer ook dat er docenten voor gebruikt worden die niet zitten in de salariering van bijvoorbeeld schaal 12, maar in een lagere schaal, wat weer het gevolg is van het nieuwe financieringssysteem.

De heer **Dibi**: Ik wil even iets verder terug, naar de invoering van de basisvorming. Destijds nam u ook deel aan het overleg met de bewindslieden in het zogeheten CCOO. Daarin had u allen een belangrijke stem. Kunt u aangeven welke standpunten u had over van het wetsvoorstel van de heer Wallage en de fusieprikkel die daar in zat?

De heer **Steen**: Wij waren daar uitgesproken op tegen. Dat is ook echt heel helder in die vergaderingen over de tafel gegaan en is ook goed in de notulen terecht gekomen. Ik heb er zelf ook nog een scherp debatje met de staatssecretaris over gehad in zo'n vergadering, want hij was ook gelijktijdig voorzitter van het overleg. Kort gezegd, wij betreurden het dat de inhoudelijke vernieuwingsslag gekoppeld werd aan schaalvergroting, want de opheffingsnorm van de mavo werd verdubbeld, er werd een premie gegeven op het vormen van een brede scholengemeenschap en voor een nevenvestiging kreeg je extra bekostiging. Wij vonden dat je de inhoudelijke vernieuwing, het andere programma, niet moest koppelen aan zo'n schaalvergrotingsoperatie.

De heer **Geelkerken**: Het is al een hele tijd geleden, dus helemaal scherp heb ik het niet meer, maar ik kan mij vanuit de ideologie waar ik jarenlang in gewerkt heb goed voorstellen dat wij er in die tijd wel degelijk voor waren. Dus de ideologie om betere onderwijskansen te creëren voor alle kinderen, ook voor kinderen die het van nature niet zo goed hebben van huis uit of wat dies meer zij, dat schaalvergroting en fusieprikkels reële randvoorwaarden zouden kunnen creëren om betere kansen voor alle kinderen te effectueren. Wat dat aangaat was er in onze kringen een sterk ideologische setting om vanuit de ambitie om voor alle kinderen het best denkbare onderwijs te realiseren, te denken dat het een goede ontwikkeling is.

De heer **Reulen**: Bij de bespreking in de CCOO rond de basisvorming hebben wij in een vroegtijdig stadium laten weten dat wij de invoering van veertien, vijftien, zestien vakken een onhaalbare kaart vonden voor alle leerlingen in de bandbreedte van gymnasium tot en met ivbo. Er is toen verlichting gekomen voor het ivbo, er is 30% ruimte gecreëerd en die werd weer ingevuld onder druk van bovenaf die daarop volgde. Wij hebben destijds een pleidooi gehouden, in geschrift en woord, dat acht, negen vakken in gezamenlijkheid op verschillende niveaus goed zou zijn. Wij hebben toen ook het aantal vakken aange-reikt dat daar gangbaar voor zou kunnen zijn. Middels de resterende vakken zouden dan de oorspronkelijke schooltypen herkenbaar moeten zijn.

De heer **Dibi**: U wilde acht of negen vakken, de staatssecretaris wilde veertien vakken en er kwam nog een vak bovenop. De staatssecretaris volgde het advies van de WRR, die een kerncurriculum met veertien vakken wilde. Waarom is er aan uw oproep geen gehoor gegeven?

De heer **Reulen**: Er waren meer kritische stemmen over de basisvorming, maar de argumenten verschilden. U weet net zo goed als ik dat het invoeren van de basisvorming op politiek gebied zowel in de Tweede Kamer als in de Eerste Kamer hevige discussies met zich heeft gebracht. Dat gaf weer dat de opvattingen in den lande zeer verschillend waren. Als ik mij goed herinner, is in de Eerste Kamer de heer Lubbers er zelfs nog aan te pas gekomen om daar toch de stemming ten goede te keren.

De heer **Dibi**: Ik ken de politieke geladenheid van die hele discussie, maar had uw bezwaar ook te maken met de vrijheid van onderwijs en ook met het feit dat de categorale mavo zou kunnen verdwijnen door het

stimuleren van de vorming van brede scholengemeenschappen?

De heer **Reulen**: Gedeeltelijk. De welwillendheid ten opzichte van scholengemeenschappen was groter dan de welwillendheid ten opzichte van de veertien vakken, maar wij hebben altijd bepleit dat in een cultuur die pluriform is, waarin ouders een schooltype mogen kiezen, niet één schooltype aangeboden mag worden.

De heer **Steen**: Voor ons speelde inderdaad die belangrijke doorstroombepalende rol van de mavo, die ook in onze beleving als schoolsoort goed functioneerde. Wij zelf hadden echt grote twijfels dat de vbo-leerlingen, toen nog lbo-leerlingen, zoveel betere kansen kregen als zij in de eerste klas van het voortgezet onderwijs verplicht een vakkenpakket van veertien vakken moesten volgen met een heel sterk algemeen vormend deel. Onze overtuiging was dat je dat type leerlingen veel betere kansen gaf, als je hen al vrij vroeg in het voortgezet onderwijs de gelegenheid geeft om voor een programma te kiezen waarin ook vaardigheden waar zij wel goed in zijn, een element zijn in het programma, in plaats van hun eerst twee, drie jaar lang een heel breed, algemeen vormend pakket dwingend op te leggen.

De heer **Dibi**: De invoering van de basisvorming is voorafgegaan door een hele lange discussie over de middenschool. Die werd ook best breed gedragen. In de samenleving, zowel bij de christelijke partijen als bij de sociaal-democratische partijen leefde een gevoel van: wij moeten al die arbeiderskinderen emanciperen. Was u daar toen van afgestapt, of was u het daar vanaf het begin al mee oneens?

De heer **Steen**: Wij waren allemaal kinderen van die tijd, en je wilde gewoon met het onderwijs het beste, ook voor de kinderen die niet uit een milieu kwamen waar de stap naar de hbs of het gymnasium als vanzelf werd gezet. Ik vind het heel belangrijk dat niet de indruk ontstaat dat je ook maatschappelijk gezien niet het beste met die leerlingen voor zou hebben als je op inhoudelijke gronden kritiek had en twijfels uitte of dit voor het type leerling dat vbo of lbo volgt wel een vooruitgang was. Het omgekeerde was waar. Onze stelling was dat die kinderen veel betere kansen kregen als zij al vroeg in het voortgezet onderwijs voor een pakket konden kiezen dat gericht was op het je eigen maken van een aantal vakken, het competent worden om een beroep goed uit te kunnen oefenen, hopelijk zodanig dat je later datzelfde beroep ook nog op mbo-niveau kon volgen. Dat was onze overtuiging en wij dachten: is dat een manier om die kinderen betere kansen te geven, later op de arbeidsmarkt, door hen op die jonge leeftijd drie jaar lang te verplichten om een pakket te volgen dat sterk gericht was op algemeen vormende vakken, waarvan zal blijken dat zij het niet aankunnen op dat niveau en dat het hun ook niet interesseert, en demotiveert, waarna zij afvallen? Daar hadden wij sterke twijfels over en die hebben wij ook geuit.

De heer **Geelkerken**: Er werd in die periode heel verschillend over gedacht, allemaal vanuit het concept van de beste denkbare kansen bieden aan kinderen om door te stromen en wat dies meer zij. Zo was er een hele groepering die dacht dat datgene wat toen het model



was, de basisvorming in relatie tot de brede scholengemeenschap, betere kansen zou kunnen bieden aan alle kinderen, omdat je door uitstel van de beroepskeuze voorkwam dat mensen op heel jonge leeftijd in een tunnel terecht kwamen waar zij niet meer uit zouden komen en dat je met die scholengemeenschap kon bereiken dat de problemen rond de doorstroming naar een hoger type onderwijs teruggedrongen zouden kunnen worden. Kortom, een heleboel zeker ideologisch gedragen stellingen waar ik in zekere zin nog steeds achter sta, voluit. Alleen in de sfeer van de uitvoering en, nogmaals, met de kennis van nu, moet je vaststellen dat dingen op een aantal onderdelen anders gelopen zijn dan toen werd verondersteld. Ik denk dat wij als het gaat om de ideologie nog steeds best wel een breed draagvlak hebben, maar langzamerhand ook geleerd hebben hoe dat in de praktijk te brengen, hoe die kansen het beste te creëren.

De heer **Reulen**: Ik sluit mij aan bij de woorden van de heer Steen.

De **voorzitter**: Een klein nuanceverschil... Hartelijk dank voor dit gesprek, waarin wij de omgekeerde chronologisch volgorde hebben bewandeld, nietwaar?



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 26 november 2007

**Gesproken wordt met de heer prof. dr. P.R.J. Simons**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier) en mevrouw Middelhoven (stafmedewerker).

De **voorzitter**: Professor Simons, goedemorgen en hartelijk welkom bij de Parlementaire Onderzoekscmissie Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor heeft willen geven aan onze uitnodiging voor dit openbare gesprek. U hebt als hoogleraar Digitale Didactiek veel geschreven, onder andere op het gebied van het "nieuwe leren". U wordt ook gezien als één van de grondleggers in Nederland van het nieuwe leren, dus graag willen wij met u over dat onderwerp spreken, maar ook over de wetenschappelijke onderbouwing van grootschalige onderwijsinnovaties in het algemeen. Dit gesprek zal met name worden gevoerd door mijzelf en mevrouw Ortega-Martijn en ik geef haar graag als eerste het woord.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Zojuist is er aangegeven dat u de grondlegger wordt genoemd van het nieuwe leren. Wat verstaat u onder dat concept?

De heer **Simons**: Ik denk niet dat ik de grondlegger ben van het nieuwe leren. Ik dacht het ooit wel, maar ik heb inmiddels uitgevonden dat in 1965 in Nederland een boek is geschreven dat "het nieuwe leren" heet, in 1817 in Engeland en al voor het jaar nul in allerlei oude publicaties, dus de term op zich is al zo oud als de weg naar Rome. Ik heb wel in 1995 samen met een paar anderen een boek geschreven dat heet "new learning" en later ook een artikel in het Nederlands dat "op weg naar het nieuwe leren" heet. Wat ik er toen onder verstond was, denk ik, wat anders dan wat er nu over het algemeen in de pers en in de praktijk mee wordt bedoeld, omdat in onze publicaties heel sterk de nadruk lag op nieuwe uitkomsten, terwijl de discussie nu gaat over nieuwe vormen. Wij hadden in die artikelen ook steeds benadrukt dat nieuwe uitkomsten vragen om nieuwe vormen, maar de discussie over nieuwe vormen is een beetje verloren gegaan. Wat ik

in die nieuwe vormen belangrijk vind zijn twee dingen. In de eerste plaats is het belangrijk dat leerlingen datgene wat ze leren ook op de lange termijn onthouden en kunnen gebruiken op de juiste plaats en tijd. Dat vraagt om meer diepgang in het leren. In de tweede plaats hebben en hadden we naast de traditionele meer kennisgerichte uitkomsten meer behoefte aan algemene vaardigheden. Daarbij gaat het om vaardigheden zoals leren problemen oplossen, leren zelfstandig werken, leren samenwerken en leren reguleren. Die nieuwe vormen van uitkomsten vragen voor een deel bijna vanzelfsprekend andere vormen van leren.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Vraagt dat ook nieuwe vormen van toetsen?

De heer **Simons**: Ja, en daar zit vaak de bottleneck, omdat we er helemaal niet goed in zijn om die nieuwe uitkomsten ook te toetsen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wat is volgens u het principiële verschil tussen het traditionele leren, het frontaal klassikaal leren, en het nieuwe leren?

De heer **Simons**: Ik denk dat dit samen te vatten is in drie belangrijke kenmerken. Bij het nieuwe leren ligt meer nadruk op het samenwerkend leren, dus samen met leeftijdsgenoten of anderen bezig zijn met leren. Daar ligt de nadruk meer op leren in de praktijk in een rijke context, met authentieke taken, zodat het dichter bij het gebruik is. Het is bovendien een vorm van leren waarin de nadruk ligt op zelfstandig werken, dus het onder leiding van een docent meer actief zelf bezig zijn met leerstofverwerking, en zelfstandig leren. Zelfstandig leren is ook meer gelegenheid hebben om eigen keuzes te maken ten aanzien van doelstellingen en vormen van leren.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wat is het verschil tussen wat de traditionele vernieuwingsscholen op dit gebied doen en het nieuwe leren?

De heer **Simons**: Geen. De traditionele vernieuwingscholen waren bezig met dezelfde soorten van veranderingen in gewenste uitkomsten en daaraan gekoppelde vormen. Wat ik net nog niet heb gemeld, is dat er heel veel verschillende vormen van nieuw leren zijn, terwijl ze in het publieke debat verworden zijn tot bijna laissez-faire-onderwijs, waar de leerling zelf alles mag bepalen en

weten. Dat is in ieder geval nooit mijn bedoeling geweest en je ziet dat in de praktijk ook niet terug als het nieuwe leren. Maar in de traditionele onderwijsvernieuwingscholen ging het om dezelfde discussies. Ik heb net ook al verwezen naar de literatuur die in dat opzicht ook al heel oud is, dus we moeten niet net doen of het nou helemaal nieuw is.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Nee.

De **voorzitter**: U zei net, dat we nu pleiten voor meer diepgang in het leren. Dat is eigenlijk heel opvallend omdat de beeldvorming rond het nieuwe leren is dat de diepgang er wel van afgaat.

De heer **Simons**: Ja, dat is beeldvorming.

De **voorzitter**: Kunt u beschrijven wat u bedoeld met meer diepgang in het leren en hoe dat verkregen zou kunnen worden?

De heer **Simons**: In het Engels noemen ze het "less is more". Het gaat erom dat het belangrijker is dat een leerling iets goed snapt en een aantal kernbegrippen heel goed door heeft en kan gebruiken dan dat alles eens een keer is langsgelopen. We hebben heel lang de neiging gehad te denken dat als je al die vakken maar gehad hebt en binnen al die vakken de kennis maar een keer hebt zien langskomen, je het dan op het juiste moment in het vervolgonderwijs of in de praktijk wel kunt gebruiken en nog steeds weet of snapt. Dat is gewoon niet zo. Uit onderzoek blijkt dat de lange-termijnretentie van kennis heel beperkt is. De meesten van u zullen dat ook herkennen, dat we dingen helemaal niet zo goed en zo lang onthouden en dat we het op het moment dat we het nodig hebben niet meer weten. Dat betekent dat we moeten zoeken naar manieren om die kennis die we echt belangrijk vinden diepgaander te verwerken. Dat betekent vaker herhalen, maar ook meer verbinden met allerlei verschillende contexten en toepassingen, en daar de ins en outs goed van overzien. Dat kost tijd en daarom is "less more", want dat betekent dat je gewoon veel minder kunt doen.

De **voorzitter**: Hebben we nu op een goede manier met elkaar afgesproken wat dan de belangrijkste kennis is die kinderen diepgaand tot zich moeten nemen?

De heer **Simons**: Nee, dat vind ik het kernprobleem van het onderwijs in deze tijd. Ik zou dan ook een pleidooi willen houden voor een nationaal debat over wat we nu echt belangrijk vinden. Ik vind persoonlijk dat we veel te veel vakken hebben, dat we te veel inhouden per vak hebben, op een aantal andere punten ook nog te veel uren maken en dat we docenten te veel lessen laten geven. Dus ik vind dat alles minder zou moeten maar wel beter.

De **voorzitter**: Hangt naar uw oordeel deze analyse samen met de onderwijsvernieuwingen die wij zoeken?

De heer **Simons**: Ja, dat heeft wel een belangrijke rol gespeeld. Bijvoorbeeld in de basisvorming is door iedereen en al een tijd geleden heel duidelijk gezegd dat er veel te veel vakken zijn en een zodanige versnippering van alles, dat de leerlingen door de bomen het bos niet

meer zien. In het studiehuis zijn we begonnen met heel weinig vakken en is het aantal vakken heel snel weer uitgebreid en toegenomen, zodat mensen nu ook weer klagen dat het te veel is. Ik denk dat het nog steeds een belangrijke rol speelt in allerlei discussies. Het idee daarvoor is, dat het niet gaat om wat de leerling leert maar om wat de docent onderwijst. Naar mijn opvatting gaat het om wat de leerling leert en hoeveel en dat heeft ook te maken met iets langer dan de toets van morgen en iets verder dan het examen kijken.

De **voorzitter**: Ik wil het nog even over die nieuwe uitkomsten hebben. In het debat over die uitkomsten – wat kunnen leerlingen nog? – wordt vaak heel klassieke en elementaire kennis gemist, bijvoorbeeld hoofdrekken, spelling. Zijn dat ook uw belangrijkste uitkomsten? Vindt u dat er een soort vaste ijzeren voorraad van kennis is of dat ook die kennisbasis in de tijd zou moeten ontwikkelen en misschien wel heel erg is veranderd is ten opzichte van twintig jaar geleden?

De heer **Simons**: In de eerste plaats gaat het er niet om wat ik vind. Ik vind dat we het daar als samenleving, met alle partijen en actoren, over moeten hebben en het met elkaar eens moeten zien te worden. Maar dan moeten we ook consequent zijn. Ik heb me bijvoorbeeld heel erg gestoord aan de pabo-hoofdrekenoets. We laten kinderen eerst jarenlang op allerlei plekken met de rekenmachine rekenen en vervolgens nemen we ze een toets af waar ze de rekenmachine niet meer mogen gebruiken. Dan nemen we heel ingewikkelde hoofdrekensommetjes af en constateren dat ze dat niet meer kunnen. Daarin vind ik dat we inconsequent zijn.

Als we zeggen dat de leerlingen een rekenmachine mogen gebruiken, mogen zij die ook op zo'n toets gebruiken. Ga dan niet achteraf weer ineens het hoofdrekken toetsen, wat die leerlingen al een jaar of vier, vijf niet meer geoefend hebben. Het is typisch lagereschoolstof die ze dan na de middelbare school weer getoetst krijgen. Daar zijn we niet consequent. Veel van die sommetjes in de pabo-toets zouden voor mij niet hoeven, maar het is wel belangrijk dat je kunt controleren of een uitkomst van een som in de buurt zit, dat je als een rekenmachine een heel rare uitkomst geeft, een soort back up hebt, dat dit niet waar kan zijn. Je moet in de winkel wel even bepaalde dingen snel kunnen uitrekenen, want anders word je misschien wel afgezet. Dus je gaat op een andere manier kijken naar wat je belangrijk vindt in die stof.

Voor spelling geldt iets dergelijks. Er is een tijd geweest in het basisonderwijs dat spelling niet meer belangrijk werd gevonden door de scholen, docenten en de samenleving. Ik heb de indruk dat heel veel kinderen van deze tijd het volstrekt onbelangrijk vinden. Terwijl onze generatie het niet kan laten om elke spelfout die je tegenkomt, te corrigeren, zie ik op de universiteit, waar we de top 15% van onze leerlingen hebben, zo gigantisch veel spelfouten langskomen. Maar we hebben daar dus kennelijk niet in geïnvesteerd. Als we het belangrijk vinden, moeten we ervoor zorgen – en dat is helemaal niet zo ingewikkeld – dat kinderen correct leren spellen. Dan moeten we daarin investeren.

De **voorzitter**: Dus u pleit voor een nationaal debat over de inhoud, zodat we daarvan in ieder geval van elkaar weten wat we belangrijk vinden en we daarop consequent

toetsen en elkaar erop aanspreken? De vorm volgt de inhoud.

De heer **Simons**: Ja, zo moet het zijn.

De **voorzitter**: Wat betreft de vorm pleit u voor samenwerkend leren, een meer praktijkrijke context en zelfstandig werken. Wat is de wetenschappelijke onderbouwing van het nut van dit soort vormen? Wat weten we daarvan?

De heer **Simons**: In de ene redenering is het belangrijk dat kinderen kunnen samenwerken – het bedrijfsleven is die mening toegedaan – en in de andere dat zij in staat zijn om zelfstandig te werken. Middelbareschoolkinderen kunnen dat over het algemeen even goed als basisschoolkinderen die dat heel goed kunnen. Als we het zelfstandig leren belangrijk vinden, zodat je voor het levenslang leren beter beslagen ten ijs komt, is het bijna vanzelfsprekend dat je daaraan in het onderwijs aandacht besteedt. Je kunt niet leren samenwerken buiten het onderwijs. Het lijkt mij onzinnig dat het leren samen met anderen iets is wat je maar buiten de school moet leren. Daar gebeurt dat niet. Leren leren, leren zelfstandig werken, leren zelfstandig leren, zijn activiteiten die zo dicht bij het primaire proces van het onderwijs zitten, dat de school dat tot haar taak moet rekenen. Daar zou je dus bijna geen wetenschappelijke evidentie voor nodig hebben want je kunt het alleen maar leren door het te doen, het te praktiseren, het te oefenen en door het gevraagd te worden. De andere kant is natuurlijk dat er wel degelijk ook heel veel onderzoek gedaan is, en daar is het verschillend voor de verschillende aspecten van het nieuwe leren die ik zojuist heb genoemd. Naar samenwerkend leren is veel onderzoek gedaan en dat kan worden samengevat in de volgende stelling: samenwerkend leren werkt beter dan individueel leren als het aan bepaalde, heel ingewikkelde condities voldoet. En vaak voldoet het daar niet aan, omdat het heel erg ingewikkeld is, omdat docenten niet geleerd hebben hoe je dat moet organiseren en begeleiden en omdat kinderen het niet kunnen en niet geleerd hebben hoe je dat doet. Omdat het juist iets is wat je moet leren, moet er ook geïnvesteerd worden in het leren samenwerken. Als aan al die condities niet wordt voldaan, gaat het niet goed. Als je het goed organiseert, werkt het beter dan het individueel leren en doen en tegelijkertijd werken we dan aan de leeruitkomsten en aan een extra doelstelling die we ook belangrijk vinden. Kijken we naar het zelfstandig werken, dan is daar ook op grote schaal evidentie dat het op zichzelf beter werkt dan het minder zelfstandig werken.

De **voorzitter**: Als u zegt “op grote schaal evidentie”, bedoelt u dat er wetenschappelijk onderzoek is waaruit duidelijk naar voren komt dat het efficiënter is?

De heer **Simons**: Effectiever en efficiënter, allebei. Maar dat geldt niet voor zelfstandig leren. Daar is veel minder duidelijke evidentie voor maar daar is op zichzelf ook wat minder onderzoek naar gedaan. Het geldt zeker ook niet voor het contextrijke, het authentieke leren. Dat is eigenlijk een vernieuwing die nog heel weinig is onderzocht.

De **voorzitter**: Maar deze drie elementen vormen samen grosso modo het nieuwe leren?

De heer **Simons**: Precies!

De **voorzitter**: Maar u zegt daarmee ook, dat er maar voor een van de drie dimensies een stevige wetenschappelijke basis is.

De heer **Simons**: Twee van de vier, zei ik.

De **voorzitter**: Maar ik heb er drie genoteerd.

De heer **Simons**: Ja, maar ik maak een onderscheid tussen zelfstandig werken en zelfstandig leren. Ik zei het wel voor samenwerkend leren en zelfstandig werken en niet voor contextrijk en zelfstandig leren.

De **voorzitter**: En zelfs voor die dimensies waarvan u zegt dat er een stevige wetenschappelijke basis onder zit, is het heel ingewikkeld, want zowel de leerling moet weten hoe hij dat dan vervolgens doet – er gaat blijkbaar nog een leerfase aan vooraf – maar ook de docent moet de andere rol leren.

De heer **Simons**: Ja, en daar is vaak niet aan voldaan en dat komt omdat we denken dat het makkelijk is voor docenten en het onderwijs om het te organiseren. We denken dat het makkelijk is voor leerlingen om het te leren, en beide kloppen niet. Het is een heel ingewikkeld leerproces dat je niet even vooraf doet, waarna het gaat werken. Het is een proces waarmee je geïntegreerd in het onderwijs een hele tijd mee bezig bent. Bovendien is het voor docenten heel ingewikkeld om het goed te organiseren.

De **voorzitter**: Maar zijn er dan niet grote risico's genomen bij de invoering in de praktijk van deze vormen?

De heer **Simons**: Ja, zeker! Het grootste risico is eigenlijk dat er niet goed genoeg geïnvesteerd is in wat het betekent voor de professionele ontwikkeling van docenten. Er is niet goed genoeg rekening gehouden met die condities. Je kunt dat niet doen in heel grote klassen. Het betekent ook dat je dan ook iets moet doen aan de organisatie van het onderwijs en het aantal leerlingen per klas bijvoorbeeld. Dus in die zin ben ik het met u eens dat er grote risico's zijn genomen.

De **voorzitter**: Misschien nog een tussenvraag voordat we het overstapje maken naar het studiehuis. U zegt dat je condities in orde zou moeten brengen door minder leerlingen per klas. Nu zijn daar weer de laatste berichten over – en u moet maar aangeven hoe wetenschappelijk dat is – dat investeren in minder leerlingen per klas een slechte investering is qua onderwijsrendement. In de achterliggende jaren is relatief veel geld gegaan in het klassen verkleinen, terwijl men zich nu afvraagt of dat wel een goede investering was.

De heer **Simons**: Ja, dat onderzoek gaat al jaren als een touwtje heen en weer. De ene keer blijkt dat het wel werkt, de andere keer blijkt dat het niet werkt. Ook daar hebben we niet echt de goede gegevens over verkregen. Ik constateer alleen dat wij in Nederland, als een van de rijkere landen van de wereld, ook heel grote klassen hebben, vergeleken met de meeste andere landen. Misschien is het wel efficiënt maar is het om andere

redenen niet goed, omdat je die condities niet kunt creëren voor andere vormen van leren.

De **voorzitter**: U zegt dat een van die condities kleinere klassen zouden zijn maar dat over de wetenschappelijke basis daarvan op zijn minst discussie bestaat. Het is wel een heel dure investering; het kost veel geld om de klassen kleiner te maken in Nederland. Dan zitten we toch een beetje met een dilemma; gaan we nu op een wankel basis veel geld daarin investeren? Wij worden geacht dadelijk aanbevelingen te doen. Zou u zeggen dat wij voldoende basis hebben om die aanbeveling te doen?.

De heer **Simons**: Niet uit de wetenschap, nee. Maar er zijn andere redenen waarom het die basis wel zou hebben. Ik noem bijvoorbeeld de internationale vergelijkingspositie en als je kijkt naar wat nodig is voor de professionele ontwikkeling van docenten.

De **voorzitter**: Maar dan is de internationale vergelijkingspositie het kale feit dat Nederland grotere klassen heeft dan ander omliggende landen.

De heer **Simons**: Ja, en toch goed presteert. Dus we zitten voor een dubbeltje op de eerste rij.

De **voorzitter**: De combinatie van grotere klassen en toch goed presteren, geeft dan weer aanleiding tot de vraag waarom dan juist geïnvesteerd moet worden in kleinere klassen.

De heer **Simons**: Als ik mocht kiezen, zou ik ook eerder kiezen voor minder uren per docent dan voor kleinere klassen, want we doen ook met onze lessentabel en het aantal uren dat ze in vergelijking met andere landen moeten maken een heel zwaar beroep op het uithoudingsvermogen van docenten. Volgens mij is het ook een optelsom van alles: veel leerlingen per klas, veel lessen, heel veel eisen die je aan het onderwijs stelt en ook nog heel veel controle op het proces van het onderwijs. Dat alles bij elkaar maakt het een heel zwaar pakket.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U zegt net dat er bij het invoeren van het nieuwe leren veel risico's zijn genomen. Geldt dat ook voor de invoering van het studiehuis?

De heer **Simons**: Ik ben daar maar zijdelings bij betrokken geweest. Wat ik steeds heb gelezen en gehoord, is dat het studiehuis beleidsarm is ingevoerd, dat er heel expliciet aan de scholen veel ruimte is gegeven om dat op hun eigen manier invulling te kunnen geven en dat er niet is gezegd dat bij het studiehuis een bepaalde vorm van didactiek hoort. De koppeling die dan ook vaak wordt gelegd tussen nieuw leren en het studiehuis is mijns inziens nooit in het beleid aanwezig geweest, omdat er heel expliciet is gezegd dat het studiehuis weliswaar uit een aantal vernieuwingen bestond, maar dat de scholen veel ruimte kregen om dat op hun eigen manier in te vullen. Dat is ook op heel veel verschillende manieren gedaan en daardoor zijn die risico's kleiner gehouden, omdat scholen konden aansluiten bij hun stand van zaken, waar ze mee bezig waren, waar ze dachten dat ze stonden en wat ze aankonden. We plakken er elke keer een bepaald label op. In de middenschooldiscussie werd de middenschool ineens een eenheidsworst en daarmee was het hele idee weg. Nu is

het nieuwe woord "ophokken", wat slecht is. Daarmee is ineens alles wat je met grotere groepen kinderen doet slecht geworden.

De **voorzitter**: Omdat mensen er dan een woord op plakken dat voor iedereen een negatieve connotatie heeft.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ziet u het studiehuis wel als een vorm van het nieuwe leren?

De heer **Simons**: Het is een van de condities die je creëert om het nieuwe leren te kunnen organiseren maar het is niet hetzelfde.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Waar zit het verschil in?

De heer **Simons**: In een studiehuis kun je best vormen van onderwijs organiseren waarin kinderen niet met elkaar samenwerken, waarin ze niet zelfstandig leren en waarin ze niet met authentieke taken werken. Ze werken daarin hoogstens zelfstandig. Dat is een van de vier vernieuwingen die ik noemde die te maken hebben met het nieuwe leren. Het kan wel en daarom zeg ik ook dat het een van de condities is die je organiseert. Dat kan bijvoorbeeld de ruimtelijke conditie zijn die je nodig hebt om het nieuwe leren te kunnen organiseren. Maar we mogen dat niet als synoniemen beschouwen.

De **voorzitter**: U zei zojuist dat een van de condities kleinere groepen zou zijn, terwijl er in het studiehuis vaak juist met grotere groepen wordt gewerkt.

De heer **Simons**: Naar mijn mening is variatie in groepsgrootte nodig. Met sommige dingen moeten docenten kleine groepjes leerlingen die het allemaal niet aankunnen, die achterlopen of iets niet begrijpen, kunnen begeleiden. Dan is het nodig dat de andere groepen wat groter zijn, omdat ze zelfstandig aan het werk zijn. Dus variatie in groepsgrootte is nou juist een van de condities die noodzakelijk zijn om het goed te doen. Ik heb steeds het idee dat een deel van de kinderen heel veel aankan en heel veel zelfstandig kan, dat een ander deel van de kinderen redelijk veel sturing en begeleiding nodig heeft en dat een beperkte, onderste groep heel veel begeleiding en sturing nodig heeft. Je moet condities in het onderwijs creëren om die variatie aan te kunnen en om je als docent in te zetten voor de kinderen die dat het meest nodig hebben.

De **voorzitter**: Kunt u iets meer zeggen over de indeling in groepen? Heeft dat ook te maken met cognitief talent? Welk beeld moeten we daarbij hebben of is dat volstrekt individueel onvoorspelbaar?

De heer **Simons**: Cognitief talent is een aspect, voorkennis is een ander; er zijn ook verschillende kinderen die inhoudelijk gezien achterstanden hebben en die de voorkennis missen. Maar het heeft misschien ook te maken met persoonlijkheid en met de mate van zelfstandigheid die je aankan, met de mate waarin je makkelijk samen met anderen leert en werkt. Misschien heeft het ook wel te maken met persoonlijkheidsstoornissen. Maar daar weten we te weinig van, vind ik.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Dat zou dan betekenen dat het nieuwe leren eigenlijk niet ingezet kan worden op iedere individuele leerling. Is dat wat u zegt?

De heer **Simons**: Dat zeg ik ook, ja. Ik denk dat het nieuwe leren in volle omvang en breedte niet voor alle leerlingen kan worden ingezet, omdat het een combinatie is van leren en leren leren. Leren zelfstandig werken, leren samenwerken en leren problemen oplossen. Er zit een soort evenwicht tussen die twee. Het probleem is dat we niet investeren in dat leren leren en daardoor gaat het leren niet goed. Dat betekent dat je nieuw leren alleen maar kunt organiseren in een context waarin je die twee dingen tegelijkertijd laat opgaan en veel investeert in het leren leren. Daarvoor is juist de individuelere begeleiding van die docent nodig. Daar zijn kleine groepen voor nodig voor die leerlingen die dat niet aankunnen of die een persoonlijkheid hebben die daarmee in strijd is of die dat niet willen. Daarvoor is variatie in groepsgroottes heel belangrijk en heb je ook ruimtes nodig waarin dat kan.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Zou het nieuwe leren effectiever zijn bij heterogene of homogene groepen wat u betreft?

De heer **Simons**: Ik kan dat niet op basis van onderzoek beantwoorden. Mij lijkt dat hoe heterogener groepen zijn hoe moeilijker het voor de docent is en hoe belangrijker het is dat docenten daar goed op voorbereid zijn. Hoe meer risico we lopen, hoe eerder het misgaat, omdat wij in ons Nederlands onderwijssysteem geneigd zijn groepen zo homogeen mogelijk te maken. Op zichzelf zou ik er wel voor zijn om wat meer heterogene groepen te hebben dan wij in Nederland geneigd zijn te hebben.

De **voorzitter**: Want?

De heer **Simons**: Omdat kinderen dan beter van elkaar kunnen leren, dat snellere kinderen de langzamere kunnen helpen en meenemen, omdat kinderen ook de verschillen beter zien die er zijn in leren en tussen kinderen en omdat het in het leven ook zo gaat buiten de school dat je met die heterogeniteit te maken hebt. Als we kinderen twintig jaar lang buiten die heterogeniteit houden dan zou dat niet goed zijn voor hun latere ontwikkeling.

De **voorzitter**: Maar dat is meer een sociale-integratiedoelstelling.

De heer **Simons**: Die is overigens heel belangrijk.

De **voorzitter**: Jazeker, maar op de vraag van mijn collega of nieuwere manieren van leren beter zouden gaan in homogene of heterogene groepen, was uw eerste antwoord dat men daar eigenlijk heel weinig van weet.

De heer **Simons**: Ja, precies.

De **voorzitter**: Maar vervolgens pleit u er wel voor, maar dat is dan alleen vanwege die andere doelstelling?

De heer **Simons**: Ja.

De **voorzitter**: Nu is het natuurlijk de vraag of als u als wetenschapper en deskundige bij uitstek op dit gebied, op

zoveel punten zegt dat men er eigenlijk nog weinig van weet, dit niet enerzijds moet leiden tot een pleidooi voor meer onderzoek doen ...

De heer **Simons**: Dat zou ik van harte ondersteunen!

De **voorzitter**: Dat zou u natuurlijk van harte ondersteunen, maar anderzijds is de vraag wat docenten die daar toch al op heel veel plekken mee moeten werken, met deze nieuwere methode doen, zelfstandigheid, leren leren, samenwerkend leren. Weten die docenten dan genoeg? En dan heb ik het nog niet eens over omscholing of bijscholing, wat daar vast en zeker bij hoort. Maar als u als wetenschapper, als deskundige bij uitstek zegt dat we heel veel dingen nog niet weten, hoe moet die docent dat in de praktijk dan op een goede manier vormgeven?

De heer **Simons**: Ja, dat is ook het grote probleem, dat we docenten daarin onvoldoende de gelegenheid hebben gegeven om zich daarin te scholen en te professionaliseren en daarover te leren. Maar een heleboel dingen weten we wel, bijvoorbeeld hoe je samenwerkend leren organiseert of hoe je zelfstandig werken organiseert. Maar ook die dingen hebben docenten tamelijk snel zelf moeten uitzoeken en daar is ook veel niet goed gegaan. De scholen hebben – voor zover ik dat in de zijlijnen heb kunnen volgen – ook veel te weinig tijd genomen om dat te doen. Er was al een aantal jaren bekend dat het studiehuis zou komen, maar de meeste scholen zijn pas een halfjaar tevoren eindelijk ertoe overgegaan om dat voor te bereiden. Veel van de studiewijzers voor het studiehuis zijn in de zomervakantie voor de invoering gemaakt.

De **voorzitter**: Heeft u zicht gehad op de informatie die toentertijd naar de scholen toe ging? Ik doel dan op de tijdigheid van die informatie, de inhoud ervan, de wetenschappelijke onderbouwing, was het wel valide?

De heer **Simons**: Daar heb ik geen zicht op.

De **voorzitter**: Bent u toentertijd überhaupt ingeschakeld door het procesmanagement? Zij waren bezig met het uitrollen van het idee van het studiehuis.

De heer **Simons**: Nee, ik ben daar niet bij betrokken geweest. Er is wel gebruik gemaakt van sommige van mijn publicaties.

De **voorzitter**: Werd daar op een goede manier gebruik van gemaakt?

De heer **Simons**: Ja hoor.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U zegt dat het studiehuis op een gegeven moment beleidsarm is ingevoerd omdat het geen verplichting was. Vindt u het wat de tweede fase betreft wel een goede beleidskeuze?

De heer **Simons**: Ja, ik vind dat wel een goede stap geweest.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Waarom vindt u dat?

De heer **Simons**: Omdat het beleidsarm is ingevoerd, geeft het meer ruimte voor allerlei vormen van onderwijs-

vernieuwing die ik belangrijk vind. Bovendien paste het in het kader van tamelijk veel vrijheid en autonomie voor de school om zelf invulling te geven aan de manier waarop ze dat wilden gaan doen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Heeft u het gevoel dat de scholen goed met die ruimte zijn omgegaan?

De heer **Simons**: Er zijn scholen die daar heel goed mee omgaan maar er zijn ook scholen die het een verplicht nummer vonden en die het niet goed hebben gedaan. Ik kan dat niet zo in het algemeen zeggen.

De **voorzitter**: Bent u als wetenschapper betrokken bij evaluaties van dit soort studiehuis-invullingen? Het gebeurt natuurlijk op allerlei plekken op verschillende manieren. Het zou interessant zijn om dat te volgen, te evalueren en met elkaar te vergelijken om te kijken wat er goed gaat en van elkaar te leren.

De heer **Simons**: Ik ben daar persoonlijk niet bij betrokken geweest; wel zijn er wat onderzoeken gedaan – veel te weinig – maar ik was daar niet bij betrokken.

De **voorzitter**: Maar zou u dan niet als eerste aan de poort moeten kloppen om te zeggen dat u een van de grondleggers was - hoewel u dat nuanceerde - in Nederland en dat u graag wilde meekijken om te zien hoe het in de praktijk uitwerkte?

De heer **Simons**: In die tijd zou ik dat wel gevonden hebben. Ik ben op het ogenblik in een wat andere positie en met wat andere onderzoeksthema's bezig maar zo aan het einde van de jaren negentig zou ik dat wel gewild hebben. Maar wij investeren in Nederland in dat opzicht nog heel weinig in onderzoek.

De **voorzitter**: Op basis waarvan zegt u dat dit heel weinig is? Is dat in vergelijking met andere landen?

De heer **Simons**: Nee, in andere landen is dat hetzelfde maar aan de ene kant menen we heel veel onderzoek te moeten doen, te evalueren en pilots te doen om dan te gaan invoeren maar aan de andere kant voeren we gewoon dingen in en doen we maar heel beperkt evaluatieonderzoek om ervan te leren. Er wordt wel geïnvesteerd in onderwijsonderzoek maar niet gerelateerd aan dat soort grootschalige vernieuwingen.

De **voorzitter**: En de vraag is dan: waarom niet? Het budget wordt langs bepaalde wegen weggezet maar wie zou dan zijn deel van het budget anders inzetten? Wie moet daarop sturen?

De heer **Simons**: Er is eigenlijk nauwelijks budget voor dat soort innovatieonderzoek. Er wordt wel geïnvesteerd in onderwijsonderzoek maar tot niet zo lang geleden had dat nauwelijks relaties met de grote vernieuwingen die aan de gang waren.

De **voorzitter**: Sinds een aantal jaren wordt er door veel mensen gepleit voor "evidence based" onderwijsvernieuwing, op bewijs gebaseerd en wetenschappelijk gefundeerd. Kan dat überhaupt? Is dat type onderzoek op te zetten?

De heer **Simons**: Dan zouden we eerst moeten kijken wat op dit moment de evidence is waar we iets op kunnen baseren. Als we daarover gaan praten, moeten we onmiddellijk kijken wat we accepteren als evidentie en wat niet. Geldt dat alleen maar voor evidentie die in Nederland is verzameld, of kijken we internationaal? Volgens de eisen die in Amerika worden gesteld, mag het alleen maar gaan over onderzoeken met grote groepen waar een random toewijzing aan condities heeft plaatsgevonden. Er is een willekeurige indeling in twee groepen; een die de vernieuwing krijgt en een die de vernieuwing niet krijgt. De een wordt in de ene groep gezet en de ander in de andere groep. Dan moet een grote groep gedurende lange tijd gevolgd worden om daarna de resultaten ervan te bezien. Als we dat soort onderzoek als basis nemen, hebben we nauwelijks evidentie want dat onderzoek is bijna niet gedaan. Er zijn maar een aantal vormen van evidentie waarop we ons zouden kunnen baseren.

De **voorzitter**: Daarom ook de vraag of het überhaupt kan. De reden dat het nog nooit is gedaan, heeft misschien ook een oorzaak.

De heer **Simons**: Nee, in die betekenis kan het dus niet. Het kan wel als je een bredere betekenis geeft en rekening houdt met kwalitatief onderzoek; als je accepteert dat je alleen al om ethische redenen nu eenmaal niet in het onderwijs van die random groepen kunt maken en als je accepteert dat er allerlei vormen van onderzoek zijn die ook hun waarde hebben, behalve het experimentele onderzoek. Bovendien moet je ook rekening houden met evaluatieonderzoek. Dan kan je al een stukje verder komen. Ik denk alleen niet dat we de tijd hebben om te wachten op de uitkomst van al dat onderzoek. De ontwikkelingen in de samenleving gaan zo snel, dat we niet elke keer onze vernieuwing kunnen baseren op het onderzoek.

De **voorzitter**: Maar pleit u dan voor meer "practice based" vernieuwen, dat wil zeggen gewoon maar doen en al doende leren, met daarna de goede evaluaties etc.?

De heer **Simons**: Ik zou een soort combinatie willen voorstellen van aan de ene kant wel goed gebruikmaken van wat er is en wat internationaal gezien is verzameld aan evidentie en dat goed inzetten in de onderwijsvernieuwingen. Je moet echter niet denken dat dit dan een garantie op succes geeft. Het kan best weer in de ene school, of in Nederland, of bij bepaalde typen kinderen weer niet zo goed uitwerken. Er zijn zoveel variabelen die een rol spelen, dat we niet kunnen verwachten dat we dat kunnen doen zoals het in de medische wereld gebeurt: je maakt een pil, test die vijftien jaar uit en vervolgens schrijf je hem voor. Zo werkt dat niet bij mensen. Aan de andere kant ben ik er inderdaad voor dat we ook meer onderzoek doen tijdens het proces van vernieuwen. Ik vind het ook belangrijk dat meer docenten de gelegenheid krijgen om onderzoek te doen in hun praktijk en daar hulp bij krijgen van wetenschappers. Er zijn ook ontwikkelingen in die richting. De Kennisrotonde is een mooi voorbeeld bij Kennisnet op school, waar scholen en docenten in samenwerking met wetenschappers onderzoek kunnen doen. Het project "durven, delen, doen" is er een mooi voorbeeld van dat scholen onderzoeksvragen kunnen aanleveren en geld krijgen



voor het gezamenlijk met wetenschappers doen van onderzoek. Het is dus wel in opkomst. Maar waar ik vooral voor zou willen pleiten, is dat er meer mogelijkheden voor docenten komen om ook onderzoek te doen in hun eigen praktijk.

De **voorzitter**: Waarom zou het goed zijn dat docenten zelf dat onderzoek gaan uitvoeren?

De heer **Simons**: Ten eerste is dat goed voor de status van het beroep en dat vinden we om vele andere redenen een belangrijk thema. Ten tweede kan het onderzoek dan veel dichterbij de praktijk plaatsvinden. Dat is goed voor de scholen omdat ze dan docenten hebben die dichterbij staan bij de literatuur over vakdidactiek en onderwijsvernieuwing, onderwijskunde. De docenten die dan als onderzoeker optreden, kunnen ook een rol spelen in de begeleiding van hun collega's in de school, trekker worden van vernieuwingen en anderen helpen om ook aan dat onderzoek mee te doen. Ik zie het een beetje voor me dat in de scholen een beperkt aantal docenten de rol van docent-onderzoeker op zich neemt. Daarmee bereiken wij een heleboel goede dingen tegelijkertijd. In het bèta-onderwijs zijn de zogenaamde Van der Hoeven-plaatsen gecreëerd, waarmee een aantal docent-onderzoekers de gelegenheid krijgt om onderzoek te doen. Ik vind het jammer dat dit alleen in de bètahoek plaatsvindt en ook niet voor andere vakken, want het is een heel goede ontwikkeling.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik heb in een paar artikelen de suggestie gelezen dat door het nieuwe leren het vak van de docent wordt weggenomen. Wat vindt u van die stelling?

De heer **Simons**: Het vak van de docent wordt daardoor natuurlijk niet weggenomen maar het wordt wel anders. De verschuiving die u daarbij bedoelt, is dat vakdocenten ook een rol krijgen in het begeleiden van leerlingen. Volgens mij gaat het juist om de vakinhoudelijke begeleiding naast de begeleiding van het zelfstandig leren, het werken en het samenwerken. Die kunnen niet van elkaar gescheiden worden. Het vak wordt dus belangrijker want je kunt niet meer 's avonds bedenken wat je morgen gaat doen. Je moet boven je vak staan om die begeleiding te kunnen verzorgen. Tegelijkertijd vind ik het voor bepaalde aspecten van het onderwijs niet zo slecht als het vak een beetje bij de docenten wordt weggenomen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Welke aspecten dan?

De heer **Simons**: Met name in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, de eerste twee jaar, zou het goed zou zijn als leerlingen minder docenten voor de klas zouden hebben, dat ze niet met 20 of 30 verschillende mensen te maken krijgen maar dat er een geleidelijke overgang is van de een of twee mensen die ze op de basisschool hadden en de grote aantallen die ze in de tweede fase krijgen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Maar waarom vindt u dat?

De heer **Simons**: Kinderen hebben in de basisschool geleerd om zelfstandig te werken. Dat kunnen ze daar heel goed. In de brugklas worden ze geconfronteerd met een

groot aantal docenten, die er moeite mee hebben om de namen te onthouden en die er niet in slagen om ook de pedagogische kant van het onderwijs te organiseren omdat ze met zovelen zijn en de kinderen allemaal maar twee of maximaal drie uur per week zien. De overgang van een of twee docenten in de basisschool naar die grote aantallen zou wat geleidelijker moeten verlopen, en ik denk ook dat dit kan. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs kunnen mensen best twee of drie vakken verzorgen. De hoge eisen die wij stellen voor de vakinhoudelijke component is meer vanaf de derde klas en niet zozeer in de eerste twee.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Maar de tegenstanders van het nieuwe leren zeggen juist dat de docenten de leerlingen zo weinig zien. U suggereert net het tegenovergestelde.

De heer **Simons**: Omdat daar heel rare dingen door elkaar worden gehaald. De discussie over docenten en leerlingen die elkaar niet zien, speelt in het hoger onderwijs, in het hbo en op de universiteit en helemaal niet in het voortgezet onderwijs. Toch verbinden we in de discussie die twee aspecten met elkaar. Ik vind dat er in het hoger onderwijs op bepaalde plekken veel te weinig contacturen zijn en dat er veel te weinig contact is tussen docenten en studenten. Maar in het voortgezet onderwijs zie ik dat helemaal niet.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Maar zijn docenten van het voortgezet onderwijs genoeg geprofessionaliseerd om zich bezig te houden met aspecten van het nieuwe leren?

De heer **Simons**: Nee, daar is niet genoeg aandacht aan besteed. Ik denk dat mensen zich niet realiseren hoe ingewikkeld die overgang is geweest en wat een ingewikkelde verandering dat betrof. Omdat het aan de scholen werd overgelaten om dat te organiseren – het werd beleidsarm ingevoerd – zijn de docenten daar niet goed genoeg op voorbereid.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Maar krijgen de echte vakdocenten, die al twintig, dertig jaar in het vak zitten, mogelijkheden tot bijscholing, waardoor ze in staat zijn om de aspecten van het nieuwe leren mee te nemen in hun werk?

De heer **Simons**: Ja, ik denk ook niet dat we oudere vakdocenten hebben die niet willen en jongere vakdocenten die niets anders willen dan het nieuwe leren. Zo ligt het niet. Er is geen relatie met ervaring en leeftijd of je voor- of tegenstander bent van het nieuwe leren. Er zijn ook veel oudere docenten die al heel lang voor de klas staan en het een goede ontwikkeling vinden en oudere docenten die dat niet zo vinden. Ik werk bij een universitaire lerarenopleiding aan de Universiteit van Utrecht. Daar doen wij onder andere onderzoek naar leeftijdsfasen in het werk van de docent. Daar zien we een aantal fasen en verschillen tussen mensen. Eén ding is duidelijk: de oudere docent is niet tegen en de jongere docent is niet voor. Het is heel goed mogelijk om senior docenten – daarvoor hebben we interessante projecten gedaan met docenten boven de 55 – te motiveren voor het nieuwe leren, maar dan moeten we wel rekening houden met wat zij belangrijk vinden en hoe zij in hun vak staan en daar zijn gekomen.

Wat we vooral zien, is dat het idee "jij bent oud dus jij deugt niet, en jij bent zeker tegen, jij hebt weerstand tegen verandering", in de hoofden zit van sommige managers en politici maar niet in de hoofden van de docenten.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Hoe je het ook wendt of keert, op dit moment heeft een aantal vakdocenten zich verenigd, omdat zij willen bewijzen dat het frontaal klassikaal leren effect heeft maar het nieuwe leren niet. Waarom zouden wij moeten kiezen voor het nieuwe leren terwijl het traditionele frontaal klassikaal leren al heeft laten zien dat het effect heeft?

De heer **Simons**: Op welk onderzoek baseren deze mensen zich dan om te laten zien dat het traditionele frontaal onderwijs effect heeft? Daar geldt net zo goed hetzelfde. Een docent die heel goed kan vertellen en goed de aandacht van de kinderen weet te trekken door alles heel spannend te maken, bereikt bepaalde effecten. Maar een geschiedenisdocent die uit een boek voorleest, bereikt helemaal geen effecten. Ook daar geldt, dat de condities waaronder dit gebeurt, de persoonlijkheid en de vaardigheden dan de docent, zo belangrijk zijn voor het effect dat zij bereiken, dat je niet in het algemeen kunt zeggen dat die ene vorm van onderwijs voor alle kinderen goed is.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ziet u bij de lerarenopleiding een andere ontwikkeling naar het nieuwe leren, een verschuiving van inhoud? Hoe ziet u dat?

De heer **Simons**: Ik ben directeur van een universitaire lerarenopleiding. Een universitaire leraar volgt eerst een bachelor van drie jaar in een vak, bijvoorbeeld Duits. Dan doet hij een masteropleiding Duits en dan nog een jaar universitaire lerarenopleiding. Hij heeft zijn vakinhoud dus al gehad in zijn bachelor- en masteropleiding en daarna gaat hij zich tegelijkertijd met een stageplaats of werkomgeving in zijn school nog specialiseren in het onderwijs, in het leren. Het is dus onzin om te zeggen dat de vakinhoud bij die docenten niet goed zou zijn, want dan zouden onze universitaire opleidingen niet goed zijn. Het is wel een ander verhaal in de hbo-lerarenopleidingen. Daar volgen mensen van het begin af aan een geïntegreerde opleiding in het vak en leraarsberoep. Daar ga ik niet over, maar voor de universitaire lerarenopleiding kunnen we niet zeggen dat er een vermindering van de vakinhoud is opgetreden ten opzichte van vroeger, omdat we een masteropleiding in het vak als entree voor de lerarenopleiding vragen. Dan ligt in het laatste jaar het accent meer op de algemene kant. Er zit ook nog vakdidactiek in, een deel van het programma, maar het is leren op de werkplek, het zijn algemeen onderwijskundige dingen, omgaan met orde, met vernieuwingen, de variëteit in vernieuwingen leren en een breed scala van algemene vakken.

De **voorzitter**: U zei dat u niet gaat over het hbo, maar misschien heeft u er wel zicht op of er in de hbo-lerarenopleiding een verschuiving van het zwaartepunt is naar de didactische kant van de opleiding.

De heer **Simons**: Ja, ik hoor daar wel allerlei dingen over. Omdat het op de universiteit van het begin af is geïntegreerd in de vakken, vindt men dat men daardoor te

weinig toekomt aan de vakinhoud in die lerarenopleiding. Maar ik kan er niet meer over zeggen dan dat ik dat wel eens gehoord heb.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Pleit u voor meer academisch opgeleide docenten?

De heer **Simons**: Ja, ik denk dat de vergrijzing onder de leraren vooral onder de eerstegraadsleraren optreedt. Als we er niet voor zorgen dat er veel meer universitair afgestudeerde leraren komen, zullen we de komende jaren te weinig nieuwe leraren hebben. De Universiteit Utrecht heeft onder leiding van Yvonne van Rooij ook het initiatief genomen om gezamenlijk aan dit probleem te gaan werken om te zorgen voor meer instroom komt in de universitaire lerarenopleiding. Dat moet van het begin af gebeuren met een variëteit aan maatregelen. Er is een masterplan gemaakt om ervoor te zorgen dat de instroom in de universitaire lerarenopleidingen gigantisch zal toenemen. Anders worden er steeds meer universitaire leraren vervangen door niet-universitaire leraren en dat zou niet goed zijn voor het onderwijs.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Waarom zou dat niet goed zijn voor het onderwijs?

De heer **Simons**: Omdat de universitair opgeleide leraar op zijn vakgebied een hoger niveau heeft dan de niet-universitair opgeleide leraar, gewoon al door het systeem waarin hij een volledige masteropleiding in het vakgebied heeft gevolgd. Daarnaast wil ik nog refereren aan de situatie in Finland waar alle leraren een universitaire opleiding krijgen, ook voor het kleuteronderwijs en het pabo-onderwijs. Dat gaat misschien wel wat ver, maar ik zou het wel belangrijk vinden dat in die zin de verbinding tussen lerarenopleidingen – ook tweede- en derdegraadsopleidingen – en de universiteit sterker zou worden.

De **voorzitter**: Ik wil tot slot twee hoofdlijnen uit uw verhaal bij elkaar brengen. De eerste is dat er een nationaal debat zou moeten komen over de onderwijsinhoud: wat vinden we belangrijker? Dat zou ingedikt moeten worden. Dus niet meer de breedte met daardoor enige oppervlakkigheid, maar juist indikken en diepgang.

De heer **Simons**: Dat is echt heel belangrijk!

De **voorzitter**: De tweede hoofdlijn is dat het nieuwe leren vier verschijningsvormen heeft. De wetenschappelijke basis daarvan is op onderdelen niet sterk. Ik heb nog een vraag, namelijk of bepaalde typen onderwijsinhouden zich beter lenen voor het nieuwe leren, het samenwerkend leren en zelfstandig leren dan andere.

De heer **Simons**: Mag ik uw samenvatting nog even corrigeren? Ik denk dat ik heel duidelijk heb gezegd ten aanzien van het tweede punt, dat de evidentie er ook niet is voor traditioneel en frontaal onderwijs, dat daar evengoed de complexiteit en de condities een belangrijke rol spelen.

De **voorzitter**: Dat kwam ook naar voren in de vraag van mevrouw Ortega.

De heer **Simons**: Omdat altijd gezegd wordt dat er voor het nieuwe leren geen evidentie is en voor het oude leren wel. Zo ligt het niet. Of er relaties zijn met vakken of niet? Dat weet ik niet. Ik ken geen onderzoek waarin duidelijk wordt dat het bijvoorbeeld bij aardrijkskunde wel werkt en bij talen niet. Ik weet wel dat vakken heel erg belangrijk zijn en dat de manier waarop het onderwijs wordt georganiseerd heel erg verschillend is per vak en dat we dat ook niet heel makkelijk kunnen generaliseren over vakken heen. Samenwerkend leren is bijvoorbeeld bij geschiedenisonderwijs heel wat anders dan bij wiskundeonderwijs. We zouden dat voor al die vakken moeten onderzoeken om dat soort uitspraken te kunnen doen.

De **voorzitter**: De onderzoeksagenda is weer gevuld op het terrein van het nieuwe leren. Hartelijk dank, mijnheer Simons!



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 26 november 2007

**Gesproken wordt met de heer prof. dr. W.H.F.W. Wijnen**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier) en mevrouw Middelhoven (stafmedewerker).

De **voorzitter**: Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor heeft willen geven aan de uitnodiging voor dit openbare gesprek. U wordt wel een van de grootste onderwijsvernieuwers van Nederland genoemd. U schudt alvast met uw hoofd. U bent in ieder geval al geruime tijd zeer vernieuwend bezig geweest aan de Universiteit van Maastricht en deze universiteit kent inmiddels ook de Wynand Wijnen Prijs. Een prijs die wordt uitgereikt aan een school die een belangrijke bijdrage aan onderwijsvernieuwing heeft geleverd, zegt toch wel wat. U was ook nauw betrokken bij de implementatie van de tweede fase, die een van onze aandachtsgebieden is. We willen graag met u van gedachten wisselen over onderwijsvernieuwing in het algemeen en over de tweede fase en het nieuwe leren in het bijzonder. Dit gesprek zal van onze kant vooral worden gevoerd door mijzelf en mevrouw Ortega. Ik zal de aftrap verrichten. U introduceerde al in 1973 – al geruime tijd geleden – het probleemgericht onderwijs in Maastricht. Ik twijfel altijd of dat probleemgericht of probleemgestuurd onderwijs is, maar dat kunt u dadelijk meteen oplossen. Kunt u zeggen wat de aanleiding was voor deze onderwijsvernieuwing, die toentertijd in Maastricht écht nieuw was, en wat zij inhield?

De heer **Wijnen**: Over het verschil tussen probleemgestuurd en probleemgericht onderwijs wordt nog steeds discussie gevoerd. Bij probleemgericht onderwijs ligt de nadruk op het kunnen oplossen van problemen; bij probleemgestuurd onderwijs ligt de nadruk op het sturen van het leerproces. Het zijn verschillende opvattingen van mensen die het ene belangrijker vinden dan het andere. Je kunt zeggen dat je de problemen introduceert omdat dat een goed middel lijkt te zijn om mensen tot leren te brengen. Dan is het vinden van de oplossing niet altijd

noodzakelijk, want je kunt heel veel leren als je de oplossing niet vindt. Anderen denken daar wat anders over.

U vroeg naar de aanleiding en waarom het is begonnen. U herinnert zich ongetwijfeld dat we in Nederland jarenlang de situatie hadden dat iedereen die dat wilde naar een medische opleiding kon gaan en dat er geen beperkingen waren wat de toelating betreft. Toen in 1968 het parlement de beslissing had genomen dat er een achtste medische faculteit zou moeten komen, had dat te maken met kwantitatieve overwegingen. Er waren te veel gegadigden voor die opleiding en er waren te weinig plaatsen om daaraan tegemoet te komen. In 1970 zijn we begonnen met plaatsingscommissies. Dit betekende dat je wel geneeskunde mocht studeren maar dat er een plaatsingscommissie was die bepaalde waar dat zou kunnen. In 1972 hebben we de beslissing genomen dat niet iedereen die dat wilde geneeskunde zou kunnen studeren en hebben we dus een beperking ingesteld. Dat heeft in Maastricht tot de conclusie geleid dat, aangezien wij niet nodig waren op kwantitatieve gronden, wij ons vanaf dat moment moesten richten op kwalitatieve gronden. Wij wilden dan ook ander medisch onderwijs.

De **voorzitter**: Ik begrijp niet precies waarom u zegt dat u niet nodig was op kwantitatieve gronden want een numerus fixus is meestal bedoeld om de kwantiteit juist onder controle te houden.

De heer **Wijnen**: De beslissing om een achtste medische faculteit te maken kwam voort uit het idee dat er te veel kandidaten waren om geneeskunde te studeren. Toen die numerus fixus eenmaal was ingevoerd, werd gezegd dat we misschien met die zeven faculteiten konden voldoen aan de behoeften en dat de trein in Maastricht alsnog kon worden stopgezet.

De **voorzitter**: Ik begrijp het. Dat stukje ontbrak inderdaad in het verhaal.

De heer **Wijnen**: Men heeft toen zelfs uitgerekend wat het zou kosten wanneer degenen die er al waren met wachtgeld gestuurd zouden worden. Met andere woorden: het was toen al een dubbeltje op zijn kant.

De **voorzitter**: U moest dus vernieuwen om te overleven.

De heer **Wijnen**: Dat was toen een belangrijke overweging van het bestuur en de voorbereidingscommissie om te zeggen dat een universiteit in Maastricht in belangrijke mate kwalitatief beargumenteerd zou moeten worden. Dat was niet erg vreemd, omdat er in die tijd al bij verschillende medische faculteiten in Nederland op kleinere schaal experimentjes en kleinere vernieuwingen bezig waren. Die kwamen echter niet allemaal echt goed van de grond omdat ze in een isolement of maar bij één vakgroep of hoogleraar plaatsvonden.

Een van de overwegingen die daarbij toen een rol hebben gespeeld, was allereerst dat de vakkensplitsing of de vakkenversnippering niet de beste manier leek om medisch onderwijs te geven, omdat relaties tussen vakken en verbindingen tussen vakken bij studenten daardoor minder goed tot stand kwamen. Probleemoriëntatie was dus een eerste argument voor de vernieuwing. Het tweede argument was dat de medische faculteiten op dat moment, zoals ook anderen van mening waren, te veel de nadruk legden op het kennen en het kunnen en dat attitudes – houdingen – bijvoorbeeld hoe je met patiënten moest omgaan, minder sterk de nadruk kregen. Het derde argument was dat van de zelfwerkzaamheid. Men vond dat het universitaire onderwijs in sterke mate passief was wat de studenten betreft. Het bestond vooral uit luisteren naar en opschrijven om het vervolgens te reproduceren.

De **voorzitter**: U zegt almaar dat “men” dat vond.

De heer **Wijnen**: Dat was de basisfilosofie die door de voorbereidingscommissie was geschreven voor de medische faculteit in Maastricht.

De **voorzitter**: En wie was tot deze analyse gekomen, bijvoorbeeld die op het punt van de zelfwerkzaamheid?

De heer **Wijnen**: Dat was een werkgroep die de basisfilosofie voor de medische faculteit in Maastricht had voorbereid. Daarin zaten vertegenwoordigers van verschillende universiteiten en andere faculteiten. Zij hadden in de basisfilosofie neergeschreven wat er op het gebied van onderwijs, onderzoek en gezondheidszorg zou moeten gebeuren.

De **voorzitter**: Dus op basis van hun eigen ervaringen met studenten hadden ze dat vastgesteld?

De heer **Wijnen**: Ja, zoals een werkgroep voorschrijft dat een faculteit een bepaalde vorm zou moeten krijgen, hadden ze een viertal principes opgeschreven: probleemoriëntatie, attitudeontwikkeling, zelfwerkzaamheid en voortgangsevaluatie. Dat laatste is nu denk ik een beetje vreemd, maar in die tijd was het niet ongebruikelijk dat studenten aan het einde van het eerste jaar een reeks tentamens moesten maken en dat op basis daarvan een beslissing werd genomen. Een van de stellingen die men toen had uitgesproken was dat het mogelijk moest zijn om de studenten al eerder in de studie informatie te geven over hoe het gaat. We vonden dat we niet moesten wachten tot het einde van het jaar met het nemen van de beslissingen maar dat we bijvoorbeeld al in oktober of november de eerste informatie moesten kunnen terugspelen, zodat men tijdig een andere keuze kon maken indien dat nodig was.

De **voorzitter**: Dat was de analyse van de aanleiding, maar hoe ging dat er daadwerkelijk uit zien? Wat was er daadwerkelijk zo vernieuwend aan?

De heer **Wijnen**: Wat er vernieuwend aan was, was dat we in belangrijke mate de onderwijsgroep – een groep van 10 tot 12 studenten die met elkaar studeren – als een organisatorisch punt genomen hadden. Het tweede was dat we betrekkelijk rigoureuus gezegd hebben dat er geen colleges gegeven werden. Dat is de start geweest om te voorkomen dat we, zoals we in Amerikaanse voorbeelden hadden gezien, na vijf jaar weer een traditionele medische faculteit zouden worden. Er waren Amerikaanse voorbeelden waarin men vernieuwend was begonnen maar waarin geleidelijk aan weer werd teruggegaan naar het gebruikelijke model. Ik herinner me dat vernieuwing over het algemeen verzet oproept omdat vernieuwing vaak gezien wordt als kritiek.

De **voorzitter**: Dat is toch ook wel terecht? Er zit toch wel een element van kritiek in? Anders ga je het niet heel anders doen.

De heer **Wijnen**: Het is nog maar de vraag of je in vier of vijf jaar kunt zien of een bepaald systeem werkt. Maastricht heeft ook de eerste acht jaar gewerkt met het idee dat de rest van Nederland dacht dat we niet helemaal goed bij ons hoofd waren, omdat we iets deden wat in de medische wereld niet gebruikelijk was. Nu is dat anders: nu wordt er anders tegenaan gekeken en nu zegt men dat er toch elementen in zitten die op een bredere schaal ruimer gebruikt kunnen worden. Dus in die zin is het niet vreemd dat vernieuwingen weerstand oproepen maar als je te snel gaat veranderen, kom je niet tot een idee van wat de conclusies zouden moeten zijn. Neem bijvoorbeeld het traditionele onderwijs. Dat bestaat al iets meer dan 150 jaar, maar we kunnen altijd nog een aantal belangrijke problemen erkennen die daarmee samenhangen. Ik heb het over uitval, over motivatie en over aansluiting. Dit zijn allemaal problemen waar we nog steeds mee worstelen, terwijl we al 150 jaar ervaring hebben.

De **voorzitter**: Ik onderbrak u zojuist; u was bezig te schetsen wat het vernieuwende in Maastricht inhield.

De heer **Wijnen**: Het vernieuwende zat hem in de kleine groepen, het met elkaar samenwerken, het beginnen met problemen en van daaruit redeneren naar de vakken toe en niet omgekeerd. Het had ook te maken met eerder contact met patiënten, de relatie met patiënten en het directer aansluiten bij de motieven van studenten die naar de universiteit komen om geneeskunde te leren. Een van de problemen die toen geformuleerd werd, dat studenten terwijl ze dokter willen worden om zieke mensen beter te maken in collegezalen, practica-ruimten en laboratoria werden geplaatst en pas na drie jaar mochten kijken of er nog zieke mensen waren. Dat is zo ongeveer de beste manier om iemand te demotiveren. Om iemand te demotiveren moet je hem iets anders laten doen dan wat hij vraagt en dat lang genoeg doen.

De **voorzitter**: Het motivatieprobleem komt vaak terug als het gaat om drijfveren voor vernieuwing. Liepen er dan veel studenten weg bij de medische faculteiten in Nederland als gevolg van die vroegere werkwijze?

De heer **Wijnen**: Nee, ze liepen niet weg, want als er maar een product is, kun je geen ander kopen. Met andere woorden: er was geen reden om weg te lopen, want er was niet iets anders wat je dan zou kunnen doen.

De **voorzitter**: Maar op andere plekken in het hoger onderwijs zag je veel uitval.

De heer **Wijnen**: Maar bij de medische faculteiten is dat traditioneel gezien altijd minder geweest. Het aantal medische studenten dat afhaakt bij een studie is over het algemeen beduidend minder dan bij andere faculteiten. Misschien is het ook een gelukkige greep geweest, dat ermee begonnen kon worden maar dat is achteraf.

De **voorzitter**: Veel van de zaken die u beschrijft in de toenmalige vernieuwing van de medische faculteit in Maastricht zijn kenmerken die je ook later terugziet in het studiehuis als een vorm van het nieuwe leren. Daarbij gaat het om zaken als zelfstandigheid, contextrijk en praktisch gericht. Ziet u dit zelf ook zo? Ziet u zich als een voorloper van die trend?

De heer **Wijnen**: Er zijn zeker parallellen, maar "voorloper" is, denk ik, niet het goede woord. Dit soort discussies gaat natuurlijk heel ver in de tijd terug. We hebben allemaal zulke veranderingen gezien, ook in het lager en het voortgezet onderwijs, met name het Dalton, Jena en Montessori. Dat zijn ook allemaal veranderingen waarvoor gepleit is veelal op grond van een probleem of een vraagstuk en waarvan men dacht het op die manier te kunnen oplossen. Dat is bij het probleemgestuurd onderwijs ook gebeurd. Een aantal problemen dachten we op deze manier wellicht dichter bij een oplossing te kunnen brengen. Dat is bij het nieuwe leren voor een deel ook het geval: er zijn problemen en misschien komen we op deze manier wat dichter bij een oplossing. Dat is bij de tweede fase ook zo: er waren problemen en misschien komen die op deze manier bij een oplossing.

De **voorzitter**: Ik heb nog een vervolgvraag voordat ik het woord aan mijn collega geef. U zegt dat dit ons misschien dichterbij een oplossing brengt, maar je ziet dat er toch vrij massaal in die richting is vernieuwd in het onderwijs. Zou je dan niet mogen verwachten dat er een stevige onderbouw was van die vernieuwingskeuze? U zegt namelijk heel voorzichtig, "misschien brengt het ons dichterbij een oplossing".

De heer **Wijnen**: Ik zeg het met name voorzichtig omdat we langzamerhand ook weten dat dit soort vernieuwingen toch een wat langere tijd nodig heeft om echt stevig verankerd te zijn. We hebben nu nog altijd – dat hoeft ik u niet te vertellen – betrekkelijk felle discussies met tegenstanders van bepaalde vernieuwingen. Ook dat is niet nieuw. De tegenstellingen tussen de opvattingen van Sparta en Athene als het ging om de opvoeding van kinderen vertegenwoordigt nog steeds de twee stromingen waar wij ook nog altijd mee te maken hebben: "moet ik het strenger doen of juist niet?" Dat speelt door, ook in de vernieuwingsvoorstellen zoals die in meerdere of mindere mate of tafel worden gelegd.

De **voorzitter**: U zegt dat men de vernieuwingen tijd moet geven, maar dat lost niet zozeer het probleem op dat ik aankaart. Wij zijn met zijn allen in de laatste paar

jaren sterk in één richting gaan vernieuwen maar de vraag is of we wel een goede, stevige onderbouw hebben op basis van onderzoek en ervaringen elders.

De heer **Wijnen**: Als ik me mag beperken tot de tweede fase zou ik willen zeggen dat de massaliteit die u heeft genoemd nogal meevalt. Wanneer ik namelijk de eerste rapporten van de stuurgroep over de tweede fase lees...

De **voorzitter**: Ik bedoel niet zozeer de tweede fase, want daar komen we zo nog op. In Maastricht, maar ook al eerder, zijn alle onderwijsvernieuwingen van de laatste decennia gericht op meer zelfstandigheid, meer zelf plannen, meer groepswork, meer probleemgericht, praktisch gericht en meer "contextrijk", hoe je het ook wil noemen. Was er nou begin jaren zeventig al een onderbouw voor die trend of waren er bewezen ervaringen uit de Verenigde Staten of uit andere landen?

De heer **Wijnen**: Er was misschien geen wetenschappelijke onderbouw, maar er was wel een trend die we in heel veel sectoren van de samenleving zagen. De individualisering die daaraan ten grondslag ligt, zien we natuurlijk ook terug in het verkeer tussen mensen in het algemeen. We zien vergelijkbare veranderingen in de gezondheidszorg en in het bedrijfsleven. Wat dat betreft speelt het onderwijs zich niet af in een isolement.

De **voorzitter**: Maar, om de parallel met de gezondheidszorg te trekken: in de gezondheidszorg worden – want het is een commerciële wereld – miljarden besteed aan onderzoek en worden – gelukkig – allerlei medicijnen in experimenten uitgeprobeerd voordat ze op de markt worden gebracht. Die vergelijking gaat dus meteen ook weer mank.

De heer **Wijnen**: Voor een deel wel maar aan de andere kant zijn er toch twee gebieden – het onderwijs en de politiek – waar iedereen verstand van heeft en waar iedereen over mee kan praten. Dat ligt bij geneeskunde natuurlijk heel anders. Daar pas je wel op om je in de discussie te mengen omdat je al te gemakkelijk onderuit zult gaan. In die zin denk ik dat de veranderingen in het onderwijs voor een deel toch gebaseerd zijn op problemen die we beleven in het onderwijs: klachten van leerlingen, klachten van ouders en klachten over het aansluiten op het hoger onderwijs. Je probeert daar iets aan te doen, niet op grond van harde wetenschappelijke inzichten maar op grond van ervaringen en door te kijken hoe anderen dat doen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U bent al een hele tijd bezig met probleemgestuurd onderwijs. Ik neem aan dat er op dit moment al wel wetenschappelijke evidentie hiervoor aanwezig is?

De heer **Wijnen**: Ja, er is inmiddels een groot aantal proefschriften verschenen waarin onderdelen van dat probleemgestuurd onderwijs onderzocht zijn en waarover evidentie op tafel gelegd kan worden. We mogen naar mijn mening inmiddels ook constateren dat het concept, ofwel in zijn geheel, ofwel onderdelen ervan, op bepaalde plekken wordt overgenomen. Er is zelfs een internationale organisatie die zich bijna uitsluitend bezighoudt met probleemgestuurd onderwijs. In die zin is het dan ook

geen nieuwigheid waarbij iedereen vraagt wat dat nou weer is.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik wil even stilstaan bij het feit dat uit een aantal onderdelen blijkt dat er sprake is van een bepaalde mate van effectiviteit. U bent zeer nauw betrokken geweest bij de invoering van de tweede fase en de vernieuwingen in de bovenbouw voor havo en vwo. Waarom dacht u dat uw ervaring in Maastricht breed toepasbaar zou zijn in het voortgezet onderwijs in Nederland?

De heer **Wijnen**: Voor een deel is dat gebaseerd op het feit dat de problemen die zowel in het voortgezet onderwijs als in het universitaire onderwijs gesignaleerd werden parallel liepen. Men vond bijvoorbeeld dat de activiteit van studenten verhoogd zou moeten worden. Dit had ook betrekking op de uitval, die zowel in het universitaire onderwijs als in het voortgezet onderwijs niet als bevredigend werd gezien. Integendeel! Ook heb ik het over de aansluiting van de beide stelsels op elkaar. Dat waren vergelijkbare problemen en dan kom je betrekkelijk gemakkelijk op het idee dat je ook aan vergelijkbare oplossingen moet denken.

De **voorzitter**: Zou u ervoor zijn geweest als het op alle medische faculteiten in Nederland in 1973 tegelijkertijd was ingevoerd?

De heer **Wijnen**: Nee, dat niet, maar dat heeft te maken met de strategie van een vernieuwing en hoe je een vernieuwing wil invoeren. Ik moet ten aanzien van probleemgestuurd onderwijs natuurlijk erkennen dat het vele malen gemakkelijker is om in een weiland met een faculteit te beginnen dan een bestaande faculteit te vernieuwen en te restaureren. Het is hetzelfde als het verschil tussen het ontwerpen van een nieuw gebouw en het restaureren van een bestaand gebouw. Het laatste is vele malen moeilijker. Ik heb het voorrecht gehad om, voordat ik in Maastricht werkte, een tiental jaren in Groningen te mogen werken. Als je daar iets wilde veranderen, had je heel wat meer tijd en energie nodig, niet omdat men dat in het noorden niet zou willen maar juist omdat bestaande structuren zo stevig zijn, dat die zich niet zo gemakkelijk laten veranderen. In die zin is dat dus een groot verschil.

Een ander punt dat we op het ogenblik nog wel eens vergeten als het om de tweede fase gaat, is dat we het weliswaar nu over het studiehuis hebben maar dat, zoals eerder gezegd, het studiehuis niet bestaat, net zo min als "het" nieuwe leren bestaat. In de eerste rapporten is zelfs heel expliciet aangegeven dat iedere school zijn eigen studiehuis zou moeten inrichten. Daarbij werd de hele weg beschreven van een organisatie volgens het lesroostermodel tot een organisatie volgens het dagdelenmodel. Maar daar zijn we feitelijk niet aan toegekomen. Dat moet volmondig worden erkend.

De **voorzitter**: Nu moeten we misschien even wat preciezer zijn. U zei zelf dat de analyse van problemen in het voortgezet onderwijs identiek is aan die in Maastricht met betrekking tot het medische onderwijs. Daarmee kwamen we volgens u ook op eenzelfde oplossingsrichting. Dat nu is in de volksmond "het studiehuis" gaan heten. Nu zegt u dat het studiehuis niet bestond, maar er was toch wel degelijk een concept dat met veel enthousiasme werd aangereikt – ik zeg het wat eufemistisch – richting de scholen.

De heer **Wijnen**: Jawel. Er was een concept dat vooral te maken had met het idee dat we niet het onderwijs maar juist "het leren" moesten organiseren. Er was ook een concept dat we moesten proberen de versnippering wat terug te brengen door combinaties van vakken te kiezen. Bovendien was er een concept dat we moeten proberen om de zelfstandigheid van de leerlingen te laten groeien. Dat waren elementen van dat concept, maar dat concept kun je op een aantal manieren vormgeven. Er is niet een vormgeving die daarbij past; je kunt niet zeggen "het moet zo en niet anders". Vele wegen leiden naar Rome en dat spreekwoord gaat ook in dit geval op. Je kunt niet zeggen dat een Spartaanse opvoeding per definitie beter is dan de wat vriendelijker opvoeding van de Atheners. In die zin werkt dat niet. Het heeft ook te maken met wie het doet, of je erachter staat, of je de vaardigheden hebt om dat te kunnen doen en of er een draagvlak is. In die zin is het dus niet zo vreemd dat de ene school geen kopie van de andere kan zijn.

De **voorzitter**: Maar op basis van uw ervaringen in Maastricht dacht u wel dat de gekozen richting in Maastricht de gekozen richting moest zijn voor het voortgezet onderwijs in Nederland?

De heer **Wijnen**: Naar mijn mening moest op een aantal kenmerken een verschuiving plaatsvinden. Het is natuurlijk geen zwart-wit plaatje met de "ieder wijs school" als het ene uiterste en de traditionele klassieke frontale school als het andere uiterste. Daar zit gigantisch veel variatie tussen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wat zijn dan die kenmerken? U gaf aan dat een aantal kenmerken in het voortgezet onderwijs geïmplementeerd zouden kunnen worden?

De heer **Wijnen**: Een van de kenmerken is het activeren van leerlingen en dit zou men moeten proberen te realiseren. Ik vind het belangrijk dat er wat meer tijd en aandacht wordt besteed aan het waarom en waartoe en dit heeft voor een deel te maken met de motivatieproblematiek. Het is belangrijk dat je probeert aan te geven hoe je zelf je zelfstandigheid in toenemende mate kunt laten groeien en dat je probeert de samenhang tussen datgene wat je bestudeert zo goed mogelijk te zien. Die elementen had ik in dat verband graag terug willen zien komen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U zegt dat u de zelfstandigheid zou willen laten toenemen. Dat is een van de aspecten waarvoor de tweede fase werd ingevoerd: om de leerlingen erop voor te bereiden, zodat er een betere aansluiting zou zijn op het hoger onderwijs. Vindt u dat we daarin zijn geslaagd?

De heer **Wijnen**: De vraag is een beetje hoe je dat wilt formuleren en hoe je daarnaar kijkt. Ik heb onlangs van een docent aan de universiteit de volgende uitspraak gehoord: als je kijkt naar de studenten die tegenwoordig naar de universiteit komen en je wilt ze typeren, dan zou je kunnen zeggen "ze kennen minder, maar ze kunnen meer". De vraag is dan wat we willen, wat we belangrijk vinden. In het begin van de tweede fase en ook in de



rapporten van de heer Wallage staat heel expliciet dat de aansluiting vooral te maken zal hebben met inhoud, met zaken die niet gekend zouden zijn. In diezelfde tijd is er een rapport verschenen waarin staat, dat de universiteit niet zozeer verwacht dat studenten bepaalde dingen kennen maar dat ze moeten beschikken over vaardigheden. Ze moeten weten hoe ze met leerstof om moeten gaan en ze moeten beschikken over vaardigheden om hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden, om een plan te trekken en wat planmatiger te werk te gaan. Dat type vaardigheden kwamen in dat rapport ter sprake en die punten zouden verbeterd moeten worden. Er is dus een poging gedaan om bij die tweede fase een verschuiving in die normen mogelijk te maken.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wat vindt de universiteit anno 2007 van de verschuivingen van dit moment?

De heer **Wijnen**: Ik denk niet dat de universiteiten ontkennen dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden. Men zegt dat de zelfstandigheid van de aankomende student is toegenomen en dat studenten meer kunnen, zoals ik juist citeerde van een Delftse directeur van onderwijs. Dus in die zin zijn er verschillen te constateren. Maar we weten ook dat de ontwikkelingen zich niet op alle scholen op dezelfde manier hebben voltrokken. Daardoor kunnen we dus niet zeggen dat er een uniforme manier van uitvoeren van de tweede fase in dit land is.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U heeft zonet aangegeven dat u ook in Groningen heeft gewerkt en dat bepaalde structuren heel moeilijk zijn te doorbreken vooral daar waar sprake is van onderwijsvernieuwingen. Denkt u dat dit ook een rol heeft gespeeld bij de tweede fase?

De heer **Wijnen**: Ik denk dat dit zeker een rol heeft gespeeld. Vernieuwing wordt toch vaak gezien als kritiek op wat men doet. We vinden het over het algemeen niet erg prettig als iemand de indruk wekt dat we iets niet op de goede manier doen. Naar mijn mening is die vernieuwing echter niet zozeer kritiek op wat er gebeurt; het is veel meer het bij de tijd brengen en het inzetten van nieuwe mogelijkheden om het onderwijs tot onderwijs te maken dat bij deze tijd hoort. Ik kan mij niet voorstellen dat de manier waarop wij onderwijs hebben genoten om ons voor te bereiden van de maatschappij van vandaag, hetzelfde onderwijs zou kunnen zijn en geschikt zou zijn voor onze kleinkinderen. We moeten met de tijd mee en met nieuwe mogelijkheden. Ik noem het meest voor de hand liggende voorbeeld van technische mogelijkheden die op een verantwoorde en goede manier een rol zouden kunnen spelen in het onderwijs.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U zegt dat we met de tijd mee moeten. Dat betekent ook dat docenten met de tijd mee moeten. In hoeverre is er voldoende geïnvesteerd in het bijscholen van docenten?

De heer **Wijnen**: Je kunt natuurlijk altijd zeggen dat daar niet genoeg in is geïnvesteerd. Er is sprake van geweest dat er meer in geïnvesteerd had moeten worden. Aan de andere kant zie je bijvoorbeeld ook dat de invoering van de tweede fase, zoals u weet, in twee groepen is gegaan. Een aantal voorloperscholen is een jaar eerder begonnen dan andere. Je zou zeggen dat daardoor de tweede groep beduidend beter voorbereid had moeten zijn op de

tweede fase dan de eerste groep. De gegevens die daarover beschikbaar zijn bevestigen dat echter niet. Je hebt altijd de indruk dat je de dingen pas anders moet gaan doen op het moment waarop je ook daadwerkelijk moet beginnen. Als ik weet dat ik pas over een jaar met iets hoeft te beginnen, gaat het in dat nog beschikbare jaar er nog wat kalmer aan toe.

De **voorzitter**: U formuleert het wel in termen van "moeten". Men moest op een gegeven moment, hoewel met dat jaar extra, wel anders gaan werken.

De heer **Wijnen**: Ja, op een bepaald punt wel. Dat andere "moeten" had niet zozeer betrekking op dat men anders moest gaan werken maar dat de nieuwe examenprogramma's verplicht werden. Het waren de examenprogramma's die in dat ene jaar al dan niet overgenomen en ingevoerd werden. De manier waarop men het onderwijs inrichtte, werd daardoor echter niet bepaald.

De **voorzitter**: Ik wil nog even teruggaan naar die voorfasen. U zei dat aanvankelijk in de nota's van staatssecretaris Wallage het probleem werd bepaald door de aansluiting en de inhoud – de kennis – dat het kennisniveau dus omhoog moest. Dat leidde later tot uitspraken als "weg met de pretpakketten"; men wilde steviger profielen invoeren. Geleidelijk aan kwam er een ander accent en wel op vaardigheden. Kunt u nu precies aangeven waar dat vandaan kwam? We hebben hier gesproken met de heer Van Lieshout, de toenmalige voorzitter van de VSNU die daarvoor ook jarenlang bestuurslid is geweest. Hij heeft niet duidelijk gezegd – ik zeg het weer eufemistisch – dat dit signaal uit het hoger onderwijs kwam.

De heer **Wijnen**: Ik denk ook niet dat het rapport is geschreven vanuit het hoger onderwijs waarbij gezegd werd dat de vaardigheden meer aandacht behoeften als voorbereiding op het hoger onderwijs. Maar de verandering in termen van onderwijzen naar leren heeft eigenlijk meer een rol gespeeld in relatie met het "probleem", dat we in het onderwijs weinig rekening konden houden met verschillen tussen leerlingen. Er is toen gezegd dat leerlingen in vele opzichten verschillend zijn als ze binnenkomen in een bepaald klassenverband of welke combinatie dan ook. Als je rekening wilt houden met de verschillen tussen leerlingen is het misschien verstandiger om niet het onderwijzen te organiseren – want dat leidt heel gemakkelijk tot een uniformering van de klas – maar om juist te kijken of we het leren kunnen organiseren, omdat verschillende leerlingen in een klaslokaal dan met verschillende onderdelen van leren bezig te zijn. Het leren is flexibeler dan het onderwijzen, in termen van de organisatie. Dat heeft toen geleid tot het andere concept van het studiehuis, omdat daarin een wat grotere flexibiliteit kan worden bereikt en rekening kan worden gehouden met verschillen tussen leerlingen.

De **voorzitter**: Ik wil het hier nog even heel precies over hebben, want het is op zijn minst voor de geschiedschrijving toch erg relevant. Het extra accent op de vaardighedenkant en het zelfstandig kunnen werken kwam toch wel degelijk uit het hoger onderwijs.

De heer **Wijnen**: Het kwam uit een onderzoeksrapport dat in die tijd verschenen is. Zo moet ik het zeggen.

De **voorzitter**: Weet u nog wie dat onderzoek toen heeft besteld?

De heer **Wijnen**: Ik dacht dat het vanuit de HBO-raad kwam, maar dat zou ik moeten nakijken. Ik zal kijken of ik dat alsnog kan doorgeven.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U heeft zojuist aangegeven dat er sprake is van andere problemen waardoor onderwijsvernieuwingen ingezet worden. We hebben onder andere al gesproken over de aansluiting en ook de uitval is even de revue gepasseerd. Hoe zit het met het motivatieprobleem? Wat zijn daar de oorzaken van?

De heer **Wijnen**: Ik probeer daarbij na te denken over wat er voor mij motiverend is om iets wel of niet met meer of minder plezier te doen. Me dunkt dat het belangrijk is dat het voor leerlingen duidelijk is waarom en waartoe bepaalde dingen moeten gebeuren. Als er alleen maar gezegd wordt "We zijn aan hoofdstuk zoveel toe, en we gaan dus maar verder" dan is het niet altijd duidelijk waarom en waartoe dat nodig is. Ik denk dat het belangrijk is dat we zelf enige invloed kunnen hebben op datgene wat we willen doen. Als ik zelf de volgorde mag bepalen waarin bepaalde zaken uitgevoerd zullen worden, is dat aangenamer dan wanneer een ander mij precies voorschrijft wanneer ik wat moet doen. Met andere woorden: een zekere eigen verantwoordelijkheid, de mogelijkheid om de volgorde zelf te bepalen weten waarom iets goed is, een idee hebben dat je er belang bij hebt en dat je er iets mee kan, zijn belangrijke elementen van motiveren. Dat is ook de reden dat stages, werkplekleren en probleemgestuurd onderwijs directer zichtbaar maken waarom en waartoe men een bepaalde activiteit zou moeten ondernemen. Dit leidt minder gemakkelijk tot motivatieproblemen.

Een van de boeiende ervaringen die we in Maastricht hebben opgedaan, was dat de studenten in die eerste jaren het hele jaar intensief met hun studie bezig waren.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Is er ooit onderzoek gedaan naar het motivatieprobleem bij leerlingen?

De heer **Wijnen**: Er is heel veel onderzoek gedaan naar motivatieproblemen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Komen de aspecten die u net hebt genoemd daarin naar voren?

De heer **Wijnen**: Daarin komen deze zaken naar voren. Daarin komt ook naar voren dat een positieve feedback aan leerlingen over het algemeen beter is dan een negatieve feedback naar leerlingen toe. Motivatieonderzoeken, met name in de sociale psychologie, zijn in ruime mate voorhanden.

De **voorzitter**: Is er ook voldoende gebruik van gemaakt bij het ontwikkelen van nieuwe onderwijsconcepten? Ik vraag dat zo omdat het motivatieprobleem elke keer genoemd wordt en je ook kan zeggen dat het zich voortsleept. Het speelde misschien al vanaf de tijd dat u in de jaren zeventig in Maastricht begon maar zeker in de jaren tachtig en negentig.

De heer **Wijnen**: Voor een deel heeft u natuurlijk gelijk, maar we moeten het ook koppelen aan iets anders. Als we

verder teruggaan in de tijd en we kijken naar het gildenwezen hebben we met de motivatieproblematiek in die zin weer niet te maken. Het heeft dus toch te maken met het feit dat je een groep die verschillend is in een bepaald opzicht probeert te uniformeren. Men zegt wel dat wanneer je een klas voor je hebt, het voor een deel van de leerlingen te langzaam gaat en voor een ander deel te vlug. Daarom richten we ons op de middengroep. Dat soort verschijnselen heeft te maken met het plaats- en tijdgebonden zijn van de manier waarop we onderwijs geven. Als je dat wat meer zou kunnen individualiseren en flexibeler zou kunnen maken, hoeven leerlingen en studenten niet te wachten op de langzamere die op hun tenen moeten lopen en het toch niet kunnen bijhouden.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U heeft in Maastricht heeft veel ervaring opgedaan met de invoering van onderwijsvernieuwingen. U heeft aangegeven dat je voor vernieuwingen tijd en ruimte nodig hebt, dat docenten voor vernieuwingen opgeleid en bijgeschoold moeten worden en dat leerlingen geleid moeten worden naar de andere manier van leren. Ik wil graag opnieuw even kijken naar de tweede fase. Er was daar sprake van dat er randvoorwaarden aanwezig moeten zijn zodat het op een goede en succesvolle manier ingevoerd zou kunnen worden. Er was een stuurgroep en die moest wat randvoorwaarden aanleveren. Vindt u dat alle randvoorwaarden voorhanden waren om er zorg voor te kunnen dragen dat de tweede fase succesvol zou worden ingevoerd?

De heer **Wijnen**: Die vraag kun je eigenlijk nooit met "ja" of "nee" beantwoorden; er kan namelijk altijd meer. Maar er zijn op zichzelf weinig vernieuwingen waarover zoveel geschreven is en zoveel onder de aandacht is gebracht van het onderwijs als uitgerekend die tweede fase. Er is inmiddels een Studiehuisreeks waarin 75 nummers verschenen zijn over alle mogelijke aspecten. Er zijn grote conferenties geweest in de Jaarbeurs in Utrecht waar docenten elkaar lieten zien op welke manier je in de tweede fase met de leerlingen aan de slag zou kunnen gaan. Er is ook een geweldige hoeveelheid brochures over alle mogelijke aspecten: van examens en roosters tot de organisatiestructuur. Maar ik durf niet te zeggen dat die manier van benadering van de docenten succesvol is geweest, omdat het uiteindelijk toch te maken heeft met het zelf een keer proberen en kijken wat er mogelijk is. Dat creëert een soort draagvlak dat je niet op een andere manier teweeg kunt brengen. Het is uiteindelijk toch de ervaring die mensen moet overtuigen dat iets op een andere manier kan. Ik kan zo een aantal docenten in Maastricht noemen...

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Mag ik u even onderbreken? Zegt u nu dat de stuurgroep niet overtuigd was dat dit op de goede manier geïmplementeerd zou worden?

De heer **Wijnen**: Nee, wat ik probeer te zeggen is dat je uiteindelijk toch te maken hebt met de situatie in een school waar iets al dan niet gedragen wordt door een docentencorps en men al of niet aan de slag gaat om een model en een uitvoering te bedenken voor dat wat je aan het onderwijs zou willen veranderen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Maar is dat dan geen randvoorwaarde geweest? U heeft toch in die stuurgroep gezeten en heeft het er toch met elkaar over gehad over

welke situatie in de juiste context gecreëerd kan worden zodat een onderwijsvernieuwing effectief ingevoerd kan worden?

De heer **Wijnen**: Ja, maar ik heb er mijn twijfels over – en ik heb dat eerder ook al gezegd – over of je een dergelijke onderwijsvernieuwing van boven naar beneden zou moeten implementeren. Ik denk dat je van onderop meer tijd en aandacht zou moeten besteden aan het zich laten ontwikkelen van de onderwijsvernieuwing.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Is dat wijsheid achteraf of heeft u dat toen ook gezegd?

De heer **Wijnen**: Ik denk dat dit voor een deel wijsheid achteraf is en voor een deel ook – achteraf – is gebaseerd op de ervaringen in Maastricht.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: We hebben ook begrepen dat er niet genoeg middelen voorhanden waren om de docenten bij te scholen. Is dat waar?

De heer **Wijnen**: Er is sprake geweest van een vraag van ongeveer 400 mln. die nodig zou zijn voor de nascholing van docenten. Die was er niet maar bij dat overleg zijn de voorzitter en secretaris van de stuurgroep en de staatssecretaris betrokken geweest. Ik was daar niet bij betrokken en weet niet precies hoe die gesprekken gevoerd zijn of wat daarvan de precieze uitkomst is geweest.

De **voorzitter**: Een ander punt van belang in de implementatie was de vraag of er wel genoeg docenten zouden zijn. Ook toen al speelde het lerarentekort, want een andere manier van lesgeven en een andere manier van begeleiding vergen misschien wel meer inzet in plaats van minder inzet. Kunt u daar vanuit uw ervaringen in Maastricht iets over zeggen? Leidde de manier van werken in Maastricht tot meer of minder universitair personeel voor begeleiding en onderwijs?

De heer **Wijnen**: De normering van de onderwijsactiviteiten gebeurt centraal in dit land, zoals u weet. Dat betekent dat de middelen die Maastricht ter beschikking kreeg om het andere onderwijs mee op te zetten niet meer maar ook niet beduidend minder waren dan bij andere medische faculteiten. Het moest dus gebeuren met dezelfde middelen.

De **voorzitter**: Maar waren er wel meer of minder uren beschikbaar vanuit het universitair personeel?

De heer **Wijnen**: Ik heb het wel eens als volgt geformuleerd als het gaat om de middelen van de universiteit: in de medische wereld heeft de patiëntenzorg natuurlijk een hoge prioriteit, onderzoek heeft een hoge prioriteit en onderwijs heeft een iets minder hoge prioriteit. Wanneer je de middelen verdeelt over 40%, 40% en 20% – en dat is niet ongebruikelijk – zouden we moeten zeggen dat het probleemgestuurde onderwijs in Maastricht met dezelfde middelen kon worden gerealiseerd als vanuit Den Haag beschikbaar zijn gesteld. Maar ik sluit niet uit dat de docent in Maastricht iets meer tijd aan het onderwijs moet besteden dan zijn collega aan een andere medische faculteit in dit land.

De **voorzitter**: En zeker niet minder! Kunt u zich herinneren dat er toentertijd al een discussie was over dit aspect, namelijk dat als je deze onderwijsvernieuwing serieus zou aanpakken er meer en intensievere begeleiding nodig zou zijn?

De heer **Wijnen**: Eén van de eerste zaken die ik heb mogen doen in Maastricht was het uitrekenen of we met de middelen die we vanuit Den Haag kregen het onderwijssysteem konden uitvoeren zoals dat gepland was. Eén van de belangrijke voordelen die Maastricht gaandeweg heeft bereikt, is het werken met blokboeken. Deze gelden als een soort spoorboekje voor het programma van de studenten en daarmee kunnen we het hele onderwijs zwart op wit op tafel leggen. Er zijn veel universitaire opleidingen die dit niet kunnen en elk jaar weer tijd moeten besteden aan voorbereiding en uitvoering.

De **voorzitter**: Dank u voor dit antwoord maar ik doelde er meer op of het een onderwerp van discussie was in de stuurgroep van de tweede fase en in het latere PMVO. Nogmaals, dit betrof de vraag of, als deze onderwijsvernieuwing zou worden uitgerold over Nederland, dit misschien wel een intensivering van de begeleiding en een intensivering van het aantal leerkrachten zou vergen. Het zelfstandig leren moest namelijk nog wel geleerd worden.

De heer **Wijnen**: Dat gebeurde in die zin niet. Er is wel gesproken over een verdere flexibilisering van het leraar zijn, waar we inmiddels ook volop mee bezig zijn, omdat we langzamerhand ook voor bepaalde taken onderwijsassistenten in het onderwijs hebben ingezet. Je kunt ook met een differentiatie van taken een aantal zaken op een andere manier organiseren.

De **voorzitter**: Zonder kwaliteitsverlies?

De heer **Wijnen**: Ja, ik zou niet weten waarom niet. Er is een aantal taken die een docent er nu bij moet nemen, terwijl andere mensen ook de kwaliteiten hebben om dat ook goed en misschien zelfs heel goed te doen. De werkdruk van de docenten wordt vaak verklaard door alle mogelijke zaken aan te kaarten, waarvan men zegt dat ze niet des leraars zijn. Als je dat soort differentiatie en flexibilisering kunt invoeren, moet daar op een of andere manier winst te behalen zijn.

De **voorzitter**: Ik wil nog even met u naar het belang van een afsluiting van de opleiding, het examen of een toets. Sommige voorstanders van het nieuwe leren – ik noem het toch maar even zo – stellen namelijk ook het belang van de centrale examinering ter discussie. Ze zeggen dat het ook niet meer past bij de nieuwe manier van onderwijs. Misschien kunt u eerst iets zeggen over hoe dat in Maastricht is gegaan. Heeft u de wijze van examinering veranderd? En misschien kunt u daarna iets zeggen over de manier waarop u tegen het belang van een centraal examen aan het eind van het voortgezet onderwijs aankijkt. Past dat nog bij alle vernieuwingen?

De heer **Wijnen**: We hadden in het begin in Maastricht een systeem van blokken waarbij studenten zes weken lang bezig waren met een bepaald onderwerp, zoals hoofdpijn, kopzorgen, bloedverlies, een aantal van dat

soort thema's. We hadden in de eerste jaren aan het eind van ieder blok een toets: "jullie zijn met dat en dat onderwerp bezig geweest en zouden er dat en dat van hebben kunnen opsteken. Geef een antwoord op de voorgelegde vragen." Dat leidde al snel tot verzet van studenten, die van mening waren dat er een discrepantie was tussen het onderwijs aan de ene kant en de toetsing aan de andere kant. Als er wordt gezegd, dat studenten iets met een probleem moeten doen zolang het maar met geneeskunde te maken heeft, leidt dat ertoe dat de ene groep wat anders doet dan de andere. De ene groep zal geïnteresseerd zijn in klinische aspecten en een andere groep zal geïnteresseerd zijn in basiswetenschappelijke aspecten. Dat varieert. Dan komt er aan het einde van het blok die toets en moeten alle studenten hetzelfde hebben gedaan. Dat is een probleem. Als studenten moeten weten wat er in die toets staat, is het misschien wel beter dat jullie – de docenten – hen vertellen wat zij in die toets terug willen zien en dan mogen zij die problemen wel houden, zo was de redenering van de studenten. Zo ver waren we toen nog niet. Toen hebben we gezegd dat we een manier van examinering moesten bedenken, waarbij rekening kan worden gehouden met de verschillen tussen de groepen die naar aanleiding van hetzelfde probleem toch iets anders doen. We zijn toen begonnen met wat inmiddels de voortgangstoets is gaan heten en dat betekent dat we de studenten viermaal per jaar een artsexamen voorleggen. De eerstejaars, de vierdejaars en de zesdejaars, dus alle studenten maken vier keer per jaar, binnen de medische faculteit in Maastricht, een en dezelfde toets. De inhoud van de opeenvolgende toetsen is uiteraard verschillend, maar ze zijn wel gebaseerd op dezelfde blauwdruk. Met andere woorden: we meten op een andere manier. We meten niet of iemand voldoet aan de eisen maar we meten of iemand voldoende ver is zodat redelijkerwijze verwacht mag worden dat hij aan het einde van het zesde jaar op het beoogde niveau is. We hebben geprobeerd zicht op dat niveau te krijgen door diezelfde toets voor te leggen aan recent afgestudeerde medici van andere faculteiten. We wisten dat we dat niveau op zijn minst moesten halen omdat anders de kritiek zou losbarsten op wat we gedaan hadden.

**De voorzitter:** Dus u heeft niet ingeleverd op de noodzakelijke medische kennis waar patiënten op mogen rekenen, maar u bent vaker gaan toetsen. Zeg ik dat goed?

**De heer Wijnen:** Dat klopt. We zijn vaker en op een andere manier gaan toetsen. We hebben steeds gekeken hoe vol het glas al is en of het vol genoeg zal worden om iemand de kwalificatie "arts" mee te geven. Wij toetsen niet naar brokken: als student in een bepaald vak komt, komt er niet direct een toets achteraan en weer een als hij een ander vak gaat doen. Zo zien studenten de onderlinge samenhang niet.

**De voorzitter:** Kunnen we dit in het voortgezet onderwijs invoeren?

**De heer Wijnen:** Zoiets zou in het voortgezet onderwijs ook mogelijk kunnen zijn. Je kunt daar ook bepalen dat er geen afzonderlijke toetsen per vak gegeven moeten worden of kunnen kijken of het niveau van functioneren beantwoordt aan het niveau zoals wij dat willen.

**De voorzitter:** Zou er dan nog wel een gescheiden vakinhoud zijn, of begrijp ik dat verkeerd?

**De heer Wijnen:** Nee, er zou nog wel een onderscheiden vakinhoud zijn; dat hebben we in Maastricht natuurlijk ook. De verschillende vakken zijn wel onderdeel van de voortgangstoets maar zij zijn onderdeel van een en dezelfde toets. Wat dat betreft, wordt er met betrekking tot de inhoud geen concessie gedaan. Wel is een probleem bij het voortgezet onderwijs dat wanneer we zeggen dat we het zelfstandig leren willen doen toenemen, we dat zelfstandige leren dan ook wel zouden moeten toetsen. Daar zijn we op dit moment naar mijn mening nog niet ver genoeg. De traditionele kennisinhouden zijn nog steeds dominant aanwezig in de eindexamens. De beoogde verschuiving van kennen naar kunnen, is wat dat betreft naar mijn mening nog niet volledig tot haar recht gekomen in de toetsen.

**De voorzitter:** Er zijn ook mensen die zeggen dat de harde kenniskant van het examen is verwaarloosd en dat dit geleidelijk aan in belang is afgenomen, vooral na de invoering van de tweede fase waarin de profielwerkstukken op een gegeven moment ook gingen meetellen in het eindcijfer.

**De heer Wijnen:** Het blijft natuurlijk een heel merkwaardige zaak dat, terwijl we er harde cijfers voor zouden kunnen hebben, we de moeilijkheid van het eindexamen van het afgelopen jaar nog nooit hebben vergeleken met het eindexamen van enkele jaren geleden. Dat zijn op zichzelf niet verschrikkelijk ingewikkelde onderzoeken, maar we doen ze nooit omdat het waarschijnlijk veel gemakkelijker is om er een mening over te hebben dan naar feiten te zoeken.

**De voorzitter:** Dat klopt maar dat is niet echt een antwoord op mijn vraag. Is het aspect van de harde kenniscomponent niet als gevolg van de tweede fase minder zwaar gaan wegen?

**De heer Wijnen:** Maar als dat zo is, zouden we dat toch moeten zien aan de gegevens en aan de inspectierapporten?

**De voorzitter:** Er is nu natuurlijk een hele discussie over of de resultaten van de schoolonderzoeken en de centrale examens uit elkaar lopen. Maar mijn vraag is meer feitelijk: is er na de invoering van de tweede fase niet een verschuiving gekomen waardoor de nadruk meer ligt op praktische opdrachten en de vaardighedenkant?

**De heer Wijnen:** Vooral in de eerste jaren van de ontwikkeling van de tweede fase was er juist sprake van een te grote overladenheid. Hierdoor zijn er snel maatregelen genomen om de optelsom van al die examencommissies en examenprogramma's terug te brengen tot een wat aanvaardbaarder niveau. Dit kwam doordat de eerste examenprogramma's kennelijk te zwaar en te overladen waren.

**De voorzitter:** Die overladenheid zat natuurlijk wel voor een groot deel in die opdrachten en werkstukken, maar goed, laten we dat even terzijde houden. Ik wil graag mijn laatste vraag aan u stellen. Wij spreken later vandaag met uw collega, professor Jolles. Misschien is het aardig om

daar alvast iets over te zeggen. De bevindingen van zijn hersenonderzoek zouden kunnen leiden tot de conclusie dat leerlingen van 16 jaar nog niet in staat zijn om zelfstandig hun leerproces in te richten, zelfstandig te werken of zelfstandig te plannen. Hoe kijkt u daar tegenaan in het licht van uw pleidooi voor zelfstandigheid?

De heer **Wijnen**: Over het algemeen gaan leerlingen naar school om iets te leren wat ze nog niet kunnen. Dat betekent dus dat als leerlingen niet kunnen plannen het misschien verstandig is om daar in het onderwijs aandacht aan te kunnen besteden. Ik heb eerder ook al gezegd dat het niet gaat om een zelfstandigheid waarbij leerlingen alles zelf moeten beslissen en alles zelf moeten plannen, maar ik heb gesproken over een toenemende zelfwerkzaamheid en een toenemende zelfstandigheid. Ook kleuters laten we al bepaalde dingen zelf kiezen en leren. Het feit dat ze nog niet kunnen beslissen, wil nog niet zeggen dat je daar geen aandacht aan moet besteden en dit niet zou kunnen oefenen.

De **voorzitter**: Is er dan niet een misverstand zowel in het debat als in de praktijk geslopen? Gaan we van nu af aan meer aandacht besteden aan het zelfstandig leren of aan het leren zelfstandig te leren?

De heer **Wijnen**: U hebt vanmorgen zelf in de krant kunnen lezen hoe we dingen soms kernachtig samenvatten. Vanochtend stond in de krant dat de tweede fase en het studiehuis bestonden uit zelfstandig leren op de computer. Een ergere karikatuur zou je nauwelijks kunnen bedenken! Dat zou namelijk betekenen dat we geen leraren meer nodig hebben. We hebben de tweede fase en het nieuwe leren en dat heeft naar mijn mening te maken met een fundamenteel meningsverschil of je nu de Spartaanse of de Atheense kant op moet. We hebben te maken met een karikatuur van datgene wat een ander voorstelt. Van het studiehuis hebben we een karikatuur gemaakt, van de basisvorming, van vmbo en ook omgekeerd: van het nieuwe leren en van het zelfstandig leren wordt ook een karikatuur gemaakt. En vervolgens is het niet zo moeilijk om de karikatuur te bestrijden, want daar zijn we goed in. Ik denk dat we met elkaar zouden moeten kijken naar de waardevolle elementen in die beide benaderingen: waarom verschillen we van mening over een aantal aspecten, hoe kunnen we daar iets van maken wat voor onze kleinkinderen wél van belang is, waarom kunnen we het niet even opschorten om voortdurend met elkaar van mening te verschillen? Waarom moet ik altijd, wanneer een ander iets roept, het tegendeel roepen?

De **voorzitter**: Ik wil nog een ding vragen omdat het me intrigeert hoe u daarnaar kijkt. Vindt u nu, terugkijkend, dat we in het voortgezet onderwijs een risico hebben genomen met allerlei experimentele vormen van het studiehuis en het zelfstandig leren?

De heer **Wijnen**: Als we het huidige onderwijs leggen naast dat wat ik heb genoten toen ik jong was, zouden we zien dat er in het onderwijs in een periode van dertig, veertig jaar vele malen meer vernieuwd is dan iemand voor mogelijk houdt. De school van vandaag is voor velen van ons niet meer te herkennen, omdat docenten op een andere manier met leerlingen omgaan. Ik vind het weer een karikatuur wanneer we zeggen dat de onderwijs-

vernieuwingen zijn mislukt. Er is veel meer vernieuwd dan we denken.

De **voorzitter**: Maar mijn vraag was of u vindt dat er, laten we zeggen in de laatste tien tot vijftien jaar risico's zijn genomen in het voortgezet onderwijs met een aantal vernieuwingen die ondoordacht, onzorgvuldig of te snel zijn ingevoerd.

De heer **Wijnen**: Nee, dat vind ik niet. Als ik vandaag voor hetzelfde probleem geplaatst zou worden als toen de stuurgroep begon, zou ik het op precies dezelfde manier proberen te doen.

De **voorzitter**: Ondanks alle signalen die we inmiddels kennen uit het voortgezet onderwijs?

De heer **Wijnen**: Volgens mij zijn dat signalen die iets te maken hebben met de karikatuur die we van de vernieuwing hebben gemaakt.

De **voorzitter**: Akkoord. Laten we met die woorden dit gesprek sluiten. Hartelijk dank.



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 26 november 2007

**Gesproken wordt met de heren dr. A.M. Verbrugge en ir. R. Hanzen.**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie) en Zijlstra (VVD).  
Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Middelhoven (stafmedewerker) en mevrouw Maarleveld (informatiespecialist).

De **voorzitter**: Heren, goedemiddag, welkom bij de Parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Mijnheer Verbrugge en mijnheer Hanzen, u bent beiden bestuurslid van Beter Onderwijs Nederland, als ik het goed zeg. De heer Verbrugge is nog docent in de filosofie en wel aan de Universiteit van Amsterdam en de heer Hanzen is docent wiskunde in het voortgezet onderwijs geweest.

Beter Onderwijs Nederland is in 2006 opgericht met als doel het zo goed mogelijk tot bloei laten komen van de potenties van leerlingen en studenten, door gedegen, vakinhoudelijke en algemene vorming. Eén van uw kernthema's is de grote zorg die u heeft over de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs.

Mijnheer Verbrugge, in één van uw publicaties, genaamd Eerherstel voor de vakdocent, schrijft u het volgende: "De kwalitatieve neergang van ons onderwijsstelsel wordt naar ons inzicht veroorzaakt door een aantal in elkaar grijpende tendensen die het idee van onderwijs als vakkundige vorming ondermijnen". Daar zit een aantal elementen in waar we in het gesprek graag op terug willen komen.

Het eerste zal zijn de kwalitatieve neergang van ons onderwijsstelsel. Kunt u die beschrijven en onderbouwen voor ons?

De heer **Verbrugge**: Ja, dan hebben we het over het eindresultaat dat in de verschillende sectoren per niveau en per vak wordt gehaald. De vraag is natuurlijk hoe je dat gaat meten? Wij zijn een vereniging, waarvan de leden in hun eigen praktijk hebben geconstateerd dat er sprake is van een teruggang op verschillende niveaus. Dat geldt in ieder geval voor mezelf, maar ook voor de overige leden. Dat is kennis uit de praktijk, waar het gaat om elementaire vaardigheden als taalbeheersing, kennis van de vreemde talen en algemene ontwikkeling. Overigens heeft ook de

VSNU dat signaal laten horen. De universiteiten hebben in reactie daarop ook het aantal contacturen uitgebreid en speciale "herstelwerkzaamheden" verricht. Bovendien is het ook het afgelopen jaar wel duidelijk geworden dat de verschillende sectoren over elkaar klagen. Ik wijs in dit verband op het voorstel van Doekle Terpstra begin dit jaar over de aansluiting mbo/hbo of havo/hbo. Hij stelde voor een jaar voorafgaand aan het hbo te introduceren. Vervolgens wordt de uitstroom van het hbo wat betreft de lerarenopleiding weer onvoldoende bevonden door de VO-raad, omdat er een enorme uitval is van nieuwe leraren en men ook over de vakinhoudelijke kwaliteiten daarvan zo zijn vraagtekens heeft. Een aantal leden experimenteert nogal eens met examens uit het verleden en waarvan de uitkomsten niet tot tevredenheid stemmen. Er is inderdaad weinig objectieve meting naar gedaan en onze leden doen dat uit eigen ervaring wel. Ondertussen merk je dat in de verschillende sectoren de klachten heel duidelijk zijn en men ook op elkaar reageert. Wij hebben dit zelf natuurlijk al enige tijd zien aankomen. Ik wijs er ook nog even op dat de Technische Universiteit Eindhoven één van onze sponsors is en veel ervaring heeft met het niveau van met name de exacte vakken maar nog een veel betere ervaring heeft met studenten uit bijvoorbeeld België. Ik wijs er bovendien op, dat de studenten uit de exacte hoek zelf de actie Lieve Maria zijn begonnen. Zij hebben aan den lijve ondervonden wat het verschil in kwaliteit is en op welke manier je daar vervolgens in je vervolgopleiding tegenaan loopt.

De **voorzitter**: Een deel van de signalen komt heel duidelijk ook uit het hoger onderwijs. Tegelijkertijd hebben we ook kunnen vaststellen dat – vanochtend nog in een gesprek – ook juist vanuit het hoger onderwijs op een gegeven moment de accentverschuiving is gevraagd richting vaardigheden, dus leren leren in plaats van materie leren.

De heer **Verbrugge**: Onder andere de VSNU heeft al enige tijd geleden inderdaad kenbaar gemaakt dat men te kampen had met studenten die onvoldoende in staat waren om zelfstandig te werken in een hogere opleiding. De vraag is dan waar dat door komt en hoe dat moet worden opgelost. Het is in elk geval geen oplossing om de fase van zelfstandig werken alleen maar te vervroegen. Wanneer een leerling op zijn achttiende of negentiende niet zelfstandig als student kan werken met veel eigen planning, opdrachten en een eigen tijdsindeling, is het

heel onwaarschijnlijk dat hij dat op zijn vijftiende wel kon als je daar geen bijzondere maatregelen voor neemt. De elementaire vraag daarbij is wanneer iemand zelfstandig wordt en wanneer hij zelfstandig kan werken. Wat is daarvoor nodig? Dan kom je bij heel andere thema's uit en gaat het om een vorm van zelfdiscipline: niet afgeleid en verstrooid raken maar concentratievermogen ontwikkelen en liefst ook motivatie voor een vak om daarin te scoren of er in ieder geval alle voldoening uit te halen wanneer je daarvoor mooie prestaties neerzet.

De **voorzitter**: Motivatie is een terugkerend begrip als drijfveer voor vernieuwing. Het moet anders, gezien het gebrek aan motivatie. Kunt u daar eens vanuit uw visie op onderwijs, bijvoorbeeld gezien vanuit het belang van de vakdocent en de vakinhoud eens reflecteren op de manier waarop moet worden omgegaan met dat motivatieprobleem van leerlingen?

De heer **Verbrugge**: We hebben daar duidelijk met een cultureel verschijnsel te maken hebben, want onderwijs is maar een deel van hun leven, een deel van hun vorming. Alleen heeft het weinig zin om die motivatie als vertrekpunt te nemen. Heel simpel gezegd: wanneer je jonge kinderen alleen maar friet met appelmoes voorziet, zullen ze niet gemotiveerd raken om op een gegeven moment iets anders te eten. Dus er is een tijd waarin je de overgang moet zien te maken en, om met Aristoteles te spreken, "de juiste liefde dient aan te leren". Daarin zit altijd een element van gewenning, gewoontevorming omdat je kennis met iets moet maken, geprikkeld door iets moet raken en een deel van je tegenzin moet leren te overwinnen. Dus als je te vroeg bij de natuurlijke interesse aansluit, zal dat voor een deel van de leerlingen goed uitpakken – dat hangt ook samen met hun milieu – het voorbeeld dat ze nemen aan ouders, die bijvoorbeeld academisch zijn opgeleid, of juist in hun beroep heel erg enthousiast zijn. Maar voor een ander deel, zeker in deze moderne tijd, zul je moeten zien dat die motivatie zelf ook nog gevormd dient te worden en dat je mensen ook enigszins tegen zichzelf in bescherming dient te nemen. Met andere woorden: dat je kinderen – en dat doen we in ons rechtssysteem ook – nog niet geheel op die eigen motivatie terugwerpt maar de verantwoordelijkheid daarvoor neemt en, net als bij dat eten, dus enige zorg ervoor draagt dat zich dat kan vormen in de loop der tijd. Ik wijs nogmaals op zowel het voorbeeld van de docent die houdt van zijn vak en mensen kan inwijden in dat vak, als dat van de verantwoordelijkheid van de docent, voor zover hij toch enigszins toeziet op de manier waarop leerlingen zich voorbereiden op die lessen van elementair belang. Dit blijkt ook overigens uit onderzoek dat is onlangs nog gedaan door de MBO-raad, dat voor leerlingen nog steeds geldt dat een goed opgeleide vakdocent een heel centrale rol speelt in het feit of ze een vak interessant vinden en bereid zijn iets meer voor te doen.

De **voorzitter**: We komen zo nog uitgebreid terug op die rol van die vakdocent.

De heer **Hanzen**: Een van de klachten die Beter Onderwijs Nederland verwoordt, is dat de vakdocent zijn vak is kwijtgeraakt. Wat je je eigenlijk moet afvragen is wanneer je überhaupt een vak hebt. Volgens mij heb je dan te maken met twee zaken. Als je een vak hebt, moet je op

zijn minst een domein hebben van zaken waar je je zorgen om maakt en daarnaast moet je ook een domein hebben van zaken waar je macht over hebt. Als die twee domeinen totaal niet matchen met elkaar, met andere woorden dat je je druk maakt over zaken waar je absoluut geen macht over hebt, dan heb je geen macht over je vak en geen macht over je werk.

De **voorzitter**: Kunt u dat met een voorbeeld inkleuren voor ons?

De heer **Hanzen**: Een goed voorbeeld is, als ik mijn wiskundeles wil inkleuren, ik daar van overheidswege of schoolwege geen vrijheid toe krijg en ik die invulling wil geven vanwege het feit dat ik vanuit mijn ervaring denk te weten hoe je leerlingen in vwo 5 of 6 voorbereidt op een verdere loopbaan aan de universiteit. Als ik die vrijheid niet krijg, kan ik niet op mijn manier mijn zorg en invulling geven daaraan geven.

De heer **Verbrugge**: En dat wordt gemerkt door leerlingen.

De heer **Hanzen**: Ja.

De **voorzitter**: Heeft u dat ervaren in uw praktijk? U bent vier jaar wiskundedocent geweest. Had u de vrijheid niet om zelf uw vak in te vullen, uw manier van lesgeven vorm te geven?

De heer **Hanzen**: Dat klopt. Die had ik niet.

De **voorzitter**: Even terug naar het citaat uit het artikel. Daar heeft u het over een aantal in elkaar grijpende tendensen die het idee van het onderwijs etc. ondermijnen. U heeft er net al één genoemd. Kunt u nog meer van dat soort in elkaar grijpende tendensen noemen die het vak onderwijs, of het onderwijs als een vormend...

De heer **Verbrugge**: Ja. Eén onderdeel is de brede culturele ontwikkeling die een heel lange geschiedenis heeft, maar die ook in de jaren zestig al een bepaalde cesuur heeft laten zien. Dat is wat we dan in de filosofie noemen de subjectivering. Dat is dat de eigen wil, de eigen mening, het eigen gevoel, de eigen beleving een steeds belangrijker plaats inneemt in de intermenselijke verhoudingen en dus ook een zwaartepunt krijgt. Je zou kunnen zeggen dat in de loop van de decennia ook binnen het onderwijs dit idee van de eigen beleving, de eigen voorkeuren en de eigen interesse steeds belangrijker zijn geworden en dat mede als gevolg daarvan de gedachte van een vak, als een objectief canon dat erbij hoort en dat je dient te beheersen onder druk is komen te liggen en in zekere zin ook werd uitgespeeld tegen de notie van wat de leerling zelf wil, wat hij voor zijn ontwikkeling nodig heeft en wat hij leuk vindt. Daarbij was niet alleen van belang wat nodig was voor zijn ontwikkeling maar ging het ook al snel in de richting ging van zijn interesse en wat hij er eventueel later mee kan doen. Het is dus zowel een nutsdenken als een denken in termen van de eigen interesse. Daar zie je de toch wat funeste invloed van de neo-Nietzschiiaan, maar toch ook die van Foucault. Dat is in de onderwijswereld terecht gekomen. De stelling was: het beroep doen op een vak was in principe de legitimatie voor een machtsstructuur. De docent oefent een vak uit en kan van een leerling verwachten dat hij bepaalde



vaardigheden en kennis heeft. Dat nu werd opgevat als een hiërarchische verhouding waarin een persoon – de leraar – door een beroep te doen op zijn vak een machtspositie innam. De deconstructie is dan het blootleggen van zo'n mechanisme en daar is dankbaar gebruik van gemaakt in bepaalde onderwijsinstellingen; een deel van het management en een deel van de onderwijskundigen – en dus de leraren – werden "aangevallen" doordat het om de leerling gaat, om de interesse van die leerling. Daar is het de oude leraar, de onderwijzer echter ook altijd om gegaan maar in deze constructie wordt alleen uitgegaan van een ander mensbeeld. Wanneer die leraar aangewezen is op het vermaken van die leerling of op het zoveel mogelijk meebuigen om die interesses te volgen, moet hij een deel van zijn vak opgeven en dat kan op een gegeven moment ook van boven worden opgelegd. In plaats van een curriculum met daaraan gekoppeld de vereiste kennis en vaardigheden omdat die nu eenmaal behoren bij vakinhoudelijke vorming, gaat het dus meer om de interesse van de leerling, waarbij uit het oog wordt verloren dat het water altijd naar het laagste punt stroomt. Met andere woorden: die leerling volgt niet zozeer zijn particuliere interesse maar de interesse van de peergroup en zal ook weer de makkelijkste manier kiezen. Dat is ook allemaal helemaal niet erg, want zo zitten jongeren ook in elkaar, maar het idealistische beeld dat mensen dan vanuit hun eigen echte interesse zich in dat vak inwerken, is in hoge mate rooskleurig. Maar het kan wel gebruikt worden door bepaalde onderwijsvernieuwers om het op die manier te presenteren. Dat gebeurt natuurlijk wel naast andere argumenten, zoals het nuts criterium, enz.

De **voorzitter**: Maar is het eigenlijk niet om het even welke route wordt gekozen zolang de overheid maar de eindtermen, het centraal examen en het examenprogramma blijft definiëren?

De heer **Verbrugge**: Jazeker. Maar dat hebben wij ook altijd voorgestaan: zorg dan dat je in ieder geval op die verschillende niveaus een bepaalde kwaliteitswaarborg hebt waarin je het niveau bewaakt. Er bestaan veel misvattingen omtrent Beter Onderwijs Nederland, ook waar het gaat om dat nieuwe leren bijvoorbeeld. Wij zijn daar inderdaad sceptisch over en wij vinden dat het van bovenaf te zeer is opgelegd, ook in de tweede fase, zowel door de overheid als door de onderwijsinstellingen zelf na verloop van tijd. Laat dat duidelijk zijn. Anderzijds is ons uitgangspunt nu juist die goed ontwikkelde, opgeleide leraar die een zekere autonomie heeft in de vormgeving van zijn vak. Dat betekent dat er geen enkel probleem is wanneer hij er met de middelen uit het nieuwe leren voor kan zorgen dat het niveau wordt gehaald. Overigens hebben de leraren dat in het verleden ook gedaan; de een misschien wat meer dan de ander. Dat staat het wat ons betreft de leraren vrij om dat zo te doen. Het grote probleem is alleen, dat het voor veel leraren een voldoende feit was dat ze op een bepaalde manier moesten werken, een manier waar ze veelal zelf niet in geloofden en twijfels over hadden. Bovendien was de vormgeving van de tweede fase van dien aard dat het eindniveau onvoldoende werd bewaakt. Dan krijg je dus zowel subjectivering, de werkstukcultuur, het afvinken van werkstukken, als onvoldoende toetsing van het niveau van het centraal schriftelijk. Het resultaat is dat er

ook nu mensen het hoger onderwijs binnen komen bij wie we twijfels hebben over een aantal basisvaardigheden.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Mijnheer Hanzen, wanneer is het u opgevallen dat uw vak werd "weggenomen"?

De heer **Hanzen**: Ik ben een zogenaamde zij-instromer. Ik heb vijf jaar in het bedrijfsleven gewerkt, heb ontslag genomen, ben voor de klas gaan staan en ben vervolgens na vier jaar ook weer redelijk snel teruggegaan naar mijn oude werkgever. Ik had geen lesbevoegdheid. Die heb ik in het eerste jaar gehaald. Dan loop je je de blaren onder de voeten en na dat jaar, als je die bevoegdheid eenmaal hebt, begin je een beetje te snappen in wat voor een organisatie en politieke wereld je terecht bent gekomen. Ook kom je vrij snel tot de ontdekking dat je heel weinig over je vak te zeggen hebt. Als na zes jaar, aan het einde van een schoolloopbaan van een leerling, de resultaten niet passen bij wat de school verwacht, dan worden de mensen vervolgens op het matje geroepen bij de verantwoordelijken binnen school om eens even te praten of misschien de norm wat veranderd zou kunnen worden. Door de overheid wordt met betrekking tot de vakinhoud de APS op ons afgestuurd met allerlei didactische inzichten en ook de school, vanwege de perverse prikkels, wordt steeds gestuurd op output, output en output. Diploma's leveren geld op, dus ik begrijp wel dat de schoolleiding op die manier acteert. Het is van groot belang, ook voor de interne economische huishouding, dat zo'n groot mogelijk aantal diploma's wordt opgeleverd.

De **voorzitter**: Ten koste van wat gaat dat?

De heer **Verbrugge**: Normstelling.

De heer **Hanzen**: Precies. Het is inmiddels een bekend gegeven van Jaap Dronkers, dat de schoolonderzoekcijfers de laatste tien, vijftien jaar nadrukkelijk verder weg driften van de cijfers van het centrale examen. Met andere woorden: scholen pakken daar hun kans om de invloed op het aantal geslaagden op jaarbasis te beïnvloeden. Nogmaals, ik begrijp het mechanisme.

De **voorzitter**: Dus u zegt dat scholen de resultaten van hun schoolonderzoeken manipuleren – ik gebruik mijn woorden, maar u mag er natuurlijk een ander woord voor kiezen – omdat zij perverse prikkels hebben. Zij moeten er gewoon voor zorgen dat er voldoende mensen slagen? Zo worden ze gefinancierd?

De heer **Hanzen**: Wat ik met mijn eigen ogen in het laatste jaar dat ik op school werkte, heb gezien is dat drie van mijn collega's zijn ontboden met de vraag die ik zojuist voorlegde. En ik weet van die drie dat ze daar niet in zijn meegegaan.

De **voorzitter**: Zij krijgen de vraag om de normen bij te stellen?

De heer **Hanzen**: Ik weet niet hoeveel mensen die vraag gesteld hebben gekregen en er wel in mee zijn gegaan. Misschien is het bij die drie gebleven en is er niets aan de hand. Misschien waren het er in werkelijkheid vier of vijf.

De **voorzitter**: Samengevat: de wijze waarop scholen worden gefinancierd en afgerekend, gaat ten koste van de kwaliteit. De betrouwbaarheid van cijfers over die kwaliteit wordt minder.

De heer **Verbrugge**: Dat zijn die in elkaar grijpende tendensen en als je dan ook nog een cultuur hebt waarin heel veel werkstukken worden geproduceerd waarvan niet heel uitdrukkelijk een bepaald niveau kan worden geconstateerd, kan op die manier ook in het school-dossier, in die schoolonderzoeken een deel van die vakinhoudelijke erosie worden ondervangen. Dat zie je dan van buiten niet. Je hebt uitwendige financiering, individuele interesse, scholen die gebaat zijn bij een politiek waarin ze er toch voor zorgen dat het er en heel sexy en leuk uitziet op een school en dat er toch zoveel diploma's worden afgeleverd. Dan bevind je je in gevaarlijk vaarwater. Maar deze tendens is overigens nog veel ernstiger aanwezig – naar onze bevindingen – in het mbo en het hbo.

De **voorzitter**: Kunt u dat toelichten?

De heer **Verbrugge**: In het vo heb je in ieder geval nog het voordeel van een centraal examen dat nog rond het vak georganiseerd is. We weten ook van onze leden, dat juist in het mbo en het hbo de traditionele bevoegdheid plaats heeft gemaakt voor zoiets als bekwaamheid. Daarbij hoeven onder invloed van een cocktail van competentiegericht onderwijs en het nieuwe leren docenten ook niet meer specifiek in een vak opgeleid te zijn. Ik zal u een voorbeeld geven. Een goede vriend vertelde mij over weer een goede vriend die gesjeesd was als student en hbo economie had gedaan. Hij was hem onlangs tegen gekomen en deze vertelde hem dat hij een baan had als docent Engels in het hbo. Dat kan ook, want hij is bekwaam en hij wordt bij het proces betrokken. Dat betekent, dat hij vooral moet kijken hoe het leerproces in groepen plaatsvindt. Wat dat betreft, ben ik dan ook wel blij met de nieuwe nota van Plasterk, waarin ook naar de kwaliteit van bijvoorbeeld de lerarenopleiding wordt gekeken. In dat voorbeeld zien we dus precies de ontwikkeling die ik geschetst heb, alleen nog in een veel sterkere mate. Het competentie-onderwijs in combinatie met het nieuwe leren heeft het risico in zich – en daar hebben we helaas te veel voorbeelden van – dat de vakinhoud zo verwatert dat de vakdocent niet eens meer nodig is en dat mensen op basis van een bekwaamheid worden aangenomen. Aanvankelijk was dat bedoeld als bijvoorbeeld iemand lasser is geweest en voorman is geworden, hij op een gegeven moment het onderwijs in gaat en een bepaalde bekwaamheid krijgt. Dat nu wordt in den brede opgepakt en naar onze mening in te veel gevallen op een verkeerde manier ingevuld. Het is heel belangrijk om bij alle opleidingsniveaus het idee van een vak wel serieus te houden. Je zult moeten weten wat het niveau is wanneer mensen het hbo binnenkomen en bijvoorbeeld havo hebben gedaan. Hetzelfde geldt voor het mbo. Zodra je het organisatieprincipe van het vak loslaat, kom je op een heel glibberig gebied, want dan weet je niet meer waar we op terug kunnen vallen wanneer je in een vervolgopleiding zit.

De **voorzitter**: Maar misschien dat u dat nog kunt toelichten want velen pleiten juist voor vakkenintegratie: probleemgericht, dat wil zeggen met inzet van meerdere

aspecten vanuit de vakken om een probleem op te lossen. Vervolgens kun je in het examen nog steeds die verschillende elementen vanuit die vakkennis toetsen. Zijn ze nu geleerd?

De heer **Verbrugge**: Ja, maar dan zul je dus wel moeten weten wat er uiteindelijk is gedaan. Binnen het vo is dit naar mijn mening niet eens een probleem. Het is in zekere zin ook vrij simpel. Wanneer je verwacht dat iemand voldoende Nederlands spreekt aan het einde van een opleiding – en dat lijkt me in ieder geval in ons staatsbestel van een zeker belang – dan zul je dat moeten toetsen. Het Nederlands brengt gewoon bepaalde regels met zich mee, dus ook een bepaalde vakkundigheid in de beheersing op schrift en in woord. Hetzelfde geldt voor je vreemde talen: Duits, Engels, enz. De gedachte is, wanneer je voorbereidend wetenschappelijk onderwijs volgt, dat je in staat bent om in een academische context te opereren. Dat vereist een bepaald niveau.

De **voorzitter**: Die vakinhouden kunnen toch gewoon aan het einde van het onderwijsdeel worden getoetst? Maar wat is nu zo – en dat is voor u altijd een heel belangrijk punt – het onderscheid van het vakdomein en dus ook van de vakdocent? Ik probeer nog even scherp te krijgen waarom u bezwaar heeft tegen alle trends van alle vakoverstijgende projecten en vakkenintegratie als wij nu kunnen garanderen dat in het examen nog steeds die elementen die essentiële vakinhoud wordt geëxamineerd.

De heer **Verbrugge**: De organisatie rondom een vak is dan de meest efficiënte manier om dat te doen. Zo simpel is dat. Dat heeft ook een heel oude traditie. Als je wilt leren voetballen, krijg je ook bepaalde oefeningen die je zult moeten doen. Hetzelfde geldt voor wiskunde en natuurkunde. Dat werkt organiserend en structurerend. Wanneer mensen dus niet meer die structuur krijgen – daar zal de heer Jolles vanmiddag ongetwijfeld ook nog wel het een en ander over zeggen – raken ze in de war, zeker jonge mensen. Vakoverstijgende activiteiten zijn best leuk en best belangrijk maar die zul je altijd moeten stapelen op een heldere, gestructureerde grondbasis. Het vak is het organiserende principe. Later – zeker aan de universiteit – kun je dingen gaan combineren maar zorg ervoor dat zeker in de voorfase de basis helder en gestructureerd is, zodat kinderen echt het gevoel krijgen dat ze iets beheersen. Dan is een vak het eenvoudigste organiserende principe. Aan de universiteit wordt het weer een ander verhaal. Als het goed is, heb je daarom ook die veelheid aan vakken gehad waar je vervolgens integraal mee kunt gaan werken in een vervolgopleiding.

De **voorzitter**: Laat alles zich ook organiseren in vakken? Er is bijvoorbeeld op dit moment weer veel aandacht voor burgerschap.

De heer **Verbrugge**: Daar moet je helemaal geen apart vak van maken. Ieder vak is al een vorm van burgerschap, namelijk dat je respect opbrengt voor wat geldt. Een ander element van burgerschap is dat je met recht van spreken leert te spreken en dat je er zomaar uitkraamt wat in je opkomt, maar dat je luistert naar wie recht van spreken heeft. Dat betekent, dat je je een beetje moet verdiepen in iets. Dat leer je onder andere in een vak; daar leer je aandacht opbrengen. Je leert ook luisteren naar je medeleerlingen. Op basis van hetzelfde principe zie je dat

iemand met gezag kan spreken wanneer hij kennis van zaken heeft en hoop je zelf ook zo'n punt te bereiken. Verder kun je expliciet bij een vak als maatschappijleer of geschiedenis, maar ook bij Frans, Duits of klassieke talen aandacht vragen voor dat idee van burgerschap.

De **voorzitter**: U pleit voor het integreren van burgerschap in bestaande vakken in plaats van het apart zetten van burgerschap en daar vakken bij betrekken.

De heer **Verbrugge**: Dat maakt het leraarsvak nou juist zo leuk! Maar er is ook een karikatuur gemaakt van die ouderwetse leraar die als een vakidoot alleen maar rijtjes aan het overdragen is. Daar begin je mee; de eerste jaren doe je wat elementair is en vervolgens laat je dat verder groeien. Je zoekt voortdurend contact met wat speelt en wat leeft, maar wel om mensen vanuit zo'n vak op een hoger plan te brengen. Dat gold voor mij ook; ik heb met mijn leraar Duits Christiane F. gekeken en Fassbinder.

De **voorzitter**: Gekeken of gelezen? Bij ons deugde het niet als je alleen ging kijken; je moest het wel lezen!

De heer **Verbrugge**: Natuurlijk hebben wij het ook gelezen; dat moesten we toen nog! Christiane F. was natuurlijk een prachtige film! Het gaat erom dat je het sprankelend maakt en je het over de grenzen van alleen maar grammatica tilt. Maar dat doet nu juist de leraar niet. Ik denk echter dat het heel slecht is om die elementen vervolgens uit een vak te halen en ze apart te doen. Nee, het volle leraarschap bestaat daarin. Dat is de aantrekkelijkheid.

De heer **Hanzen**: Die vakintegratie, of die vakoverstijgendheid is ook iets wat de onderwijsvernieuwers zich een beetje hebben toegeëigend, om het maar even heel zwart wit te schetsen. In mijn beleving ben je echter voortdurend aan het vakoverstijgen. Je maakt voortdurend relevant wat je aan het doen bent. Dat is niets nieuws. Het vervelende is dat een term als het "nieuwe leren" iedereen die daar kritiek op heeft meteen in de hoek plaatst van "dus ouderwets". Dat is een erg vervelende discussie; je start bij voorbaat vanuit een achterstand, want je moet je verdedigen tegen het jaren-vijftigimago.

De **voorzitter**: U pleit er eigenlijk voor dat docenten naar eigen goeddunken elementen van het nieuwe leren, die ze waarschijnlijk al tientallen jaren gebruiken, integreren in het vak dat zij geven.

De heer **Verbrugge**: Je gaat natuurlijk altijd met je tijd mee, maar je ziet ook dat er een aantal constanten zijn. Wil je leren integreren, dan moet je integreren, net als bij pianospelen. Dat kunnen we wel vervelend vinden met al die oefeningen maar dat is de manier waarop je het leert. Dat is wat BON naar voren brengt: als je mensen iets wilt leren, moet je ze het bijbrengen. In bepaalde gevallen hoort daar zonder meer de oefening bij. Daar ontkom je niet aan, of je moet het vak niet meer serieus nemen, maar ja, dan loop je vanzelf tegen de lamp.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Daar horen oefeningen bij, maar aan de andere kant ook daadwerkelijke kennisoverdracht. Dat is in ieder geval waar u voor pleit?

De heer **Verbrugge**: Ik stoer me heel erg aan de indeling in kennis, vaardigheden, het competentiejargon en dan nog psychosociale elementen. Kennis is in alle gevallen, zoals Plato en Aristoteles ons al leerden, "epistèmè": verstand hebben van iets, iets kunnen. Wanneer ik kennis van wiskunde heb, kan ik iets. Dan kan ik werken met het materiaal. Hetzelfde geldt voor een historicus en uiteindelijk ook voor een bankwerker. Alleen de vorm van kundigheid is verschillend. Ook door onderwijsvernieuwers is een beeld neergezet, dat kennis een soort informatie is die door een leraar bij de leerling wordt ingegoten en dat dit uit de tijd is. Neen, heel veel elementen ook van de eerste leerjaren, hebben te maken met het je toe-eigenen, het aanleren van een elementaire kundigheid. Daar hoort kennis van een feit bij – bijvoorbeeld geschiedenis – maar ook een eigen tact om iets op een bepaalde manier te kunnen doen, met andere woorden de methode, de kundigheid. Hetzelfde geldt voor wiskunde of natuurkunde. Je moet formules kennen. Dat is een element van kennis maar er is geen wiskundige die daarop gaat bevragen. Je wilt dat een leerling daar sommen mee kan maken en dat hij ermee kan werken. Die kundigheid hoort bij het vak en daarom spreek ik over vakkundigheid. Dat geldt voor een bioloog, voor een historicus en voor iemand die hout- of metaalbewerking doet. En daar horen bepaalde oefeningen bij die ook altijd al praktisch van aard zijn. Dus voor ons is het kundigheids-element op de verschillende niveaus van belang en dat hoort bij een vak.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Hebt u het idee dat die kundigheid van de docent is weggenomen? Ik hoor almaar dat het vak is afgepakt maar wat is er dan precies afgepakt? Ik hoor ook dat APS iedere keer komt om aan te geven wat de pedagogisch-didactische vaardigheden moeten zijn maar wat is er nou precies aan de hand?

De heer **Verbrugge**: In het geval van een leraar hebben we het over vakkundigheid in tweevoudige zin, namelijk de beheersing van zijn vak en het vermogen om dat op een bepaalde wijze over te brengen op leerlingen, de populatie van een bepaald niveau en van een bepaalde leeftijd. Dat is een heel eigen vermogen, want je kunt wel een heel goed wiskundige zijn maar dat betekent nog niet dat je ook een goede leraar bent. Het ene is wel een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde. De vakkundige leraar heeft die twee elementen. Het eerste element is dat er erosie plaatsvindt – hoeveel vakkundigheid in inhoudelijke zin krijgt de nieuwe leraar ook in de lerarenopleiding nog mee? – en de vraag aan de orde is welke rol dat nog speelt in de uitoefening van zijn functie. Daarbij hebben wij met name aandacht gevraagd voor de problematiek in het hbo en het mbo. Het tweede element is de vraag hoezeer een leraar nog eigenaar is van zijn eigen professie. De leraar is ook bij uitstek een individu. We hebben allemaal het idee dat het individu belangrijk is maar het is een beetje potsierlijk dat juist degene die al die individuen zou moeten onderwijzen, na al die opleiding die hij heeft genoten, eigenlijk geen individu is, terwijl hij nota bene vaak twaalf of twintig jaar scholing achter de rug heeft maar hem is opgedragen dat hij volgens een bepaalde manier moet werken. De aantrekkelijkheid van het beroep is dat je als leraar een eigen signatuur hebt, een eigen stijl, je eigen goede dingen maar ook je eigen zwakke dingen. Je moet leren om te gaan met een variëteit aan werkvormen. Als

wij zeggen dat het vak is afgenomen, gaat het zowel om het inhoudelijke als over het idee waarover Ralph Hanzen sprak, dat je op een bepaalde manier moet lesgeven of je normen moet bijstellen op basis van een financieringsmodel, wat niet in overeenstemming is met je beroep. Beter Onderwijs Nederland is onder andere voortgekomen uit een artikel dat ik geschreven heb met als "Geschonden beroepseer", omdat met name vanuit die kant heftig werd gereageerd omdat dat men dat zo aan den lijve ondervindt.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Welke onderwijsvernieuwingen hebben ertoe geleid dat inderdaad de docent geen eigenaar meer is van zijn eigen professie?

De heer **Hanzen**: Het gaat met name om zaken als het studiehuis en de tweede fase; die hangen zwaar aan elkaar. Het nieuwe leren is daar als een saus overheen gegoten. Het is een zogenaamd paraplubegrip, waarbij een aantal zaken steeds weer te onderkennen valt. Een daarvan is dat de leerling centraal staat, met andere woorden dat de leerling de kennis construeert. Er is geen vakdocent meer nodig om die kennis over te dragen. Bovendien heeft de leerling de regie van het eigen leerproces en stelt hij ook nog vast wanneer hij denkt voldoende niveau te hebben bereikt. Dat zijn in extremis de stapelingen van de onderwijsvernieuwingen maar die vind je in allerlei gradaties terug, in het echte leven op de scholen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Al die zaken die u benoemt, zijn niet door de overheid opgelegd. Door wie zijn ze wel opgelegd?

De heer **Hanzen**: Dat is een heel mistig en schimmig gebied. Ik heb zelf de invoering van de tweede fase niet meegemaakt, niet als leerling en ook niet als docent. Ik was er tevoren uit en ik kwam er daarna weer in als docent. De richting is zeer impliciet. Op studiedagen is het expliciet, want dan staan de bekende instituten inderdaad in hun eenrichtingsverkeer te vertellen hoe het moet. Sterker nog, deze instituten leveren mensen in school-directies. Dat geeft ook een rare binding tussen de richtingen aan.

De **voorzitter**: Welke instituten zijn dat?

De heer **Hanzen**: APS, KPC's, CPS, noem maar op.

De **voorzitter**: De landelijke pedagogische centra?

De heer **Hanzen**: Ja.

De **voorzitter**: En zij leveren de mensen voor de directies? Begrijp ik dat goed?

De heer **Hanzen**: Dat klinkt als een bewuste activiteit maar ik heb het meegemaakt dat in mijn directie iemand van KPC of van CPS binnenkwam.

De **voorzitter**: Op zichzelf kan dat gebeuren.

De heer **Hanzen**: Op zichzelf kan dat maar het geeft wel aan met welk gedachtegoed je binnen een directie te maken krijgt.

De **voorzitter**: Want alle pedagogische centra staan voor één gedachtegoed?

De heer **Hanzen**: Ja.

De **voorzitter**: Waar komt dat dan vandaan? Waarom staan de pedagogische centra die de scholen in Nederland ondersteunen in hun ontwikkeling van methodes, in uw ogen één gedachtegoed voor?

De heer **Hanzen**: Daar heb ik geen zicht op. Ik zie alleen dat het een feit is.

De **voorzitter**: Ja, maar als dat één van de mechanismen is of één van de drijfveren achter bepaalde onderwijsvernieuwingen, is het voor ons natuurlijk belangrijk om te begrijpen waar dat vandaan komt.

De heer **Hanzen**: Ja, dat begrijp ik.

De **voorzitter**: Wij praten nog met die pedagogische centra, dus vandaar mijn vraag.

De heer **Verbrugge**: Ik wil er wel wat over zeggen.

De **voorzitter**: Graag.

De heer **Verbrugge**: Maar eerst wil ik nog even een reactie geven op de eerste vraag. De overheid – en daarmee komen we weer op die samengrijpende tendensen – heeft een aantal maatregelen genomen, te beginnen met de schaalvergroting in de jaren tachtig, de bekende fusies. Vervolgens kregen we de lumpsum-financiering waarin die instellingen grote zelfstandigheid kregen en werden afgerekend op input en output. Dat is een zeer kwantitatieve benadering met te weinig controle op de kwalitatieve opbrengst en de toegevoegde waarde. Vervolgens is een aantal zeer stevige onderwijsvernieuwingen doorgevoerd die natuurlijk allemaal moesten worden begeleid, geïmplementeerd en gecoördineerd. Dat heeft in de jaren negentig geleid tot wat wij "de schil rondom het onderwijs" noemen, een logisch gevolg van zo'n vernieuwingsdrang. Er diende nogal een ombouw plaats te vinden en die moest toch op allerlei manieren worden begeleid. Toen is die schil enorm gegroeid en ook op de scholen zelf binnen gekomen doordat er procesbegeleiders kwamen, coördinatoren en dergelijke. Voor een deel was dat gewoon dwang. Het gebeurde in de tweede fase en die tweede fase is op zo'n manier geformuleerd dat de scholen daar een studiehuisachtige invulling aan moesten geven. Daarbij gaat het met name om de praktische opdrachten, de werkstukken. Dan kan wel gezegd worden dat de leraar nog gewoon les zou geven, maar dat ging dus niet omdat je daaraan niet kunt voldoen. Daar moest dus al een omslag worden gemaakt. Dat is voor een deel gecoördineerd en voor een deel opgelegd van buiten en toegeëigend van binnen. Vervolgens komen de adviescentra binnen en beginnen het proces te begeleiden. Er komt een kapitaalstroom op gang en daarmee is deze "schil" ontstaan. Zeker in het beroepsonderwijs heeft dat interessante aspecten, want onder het mom van het nieuwe leren – dat qua didactiek best goede bedoelingen kan hebben – kunnen ook bezuinigingen worden doorgevoerd en kan bijvoorbeeld door onbevoegd personeel als procesbegeleider te

benoemen of op het aantal contacturen worden bezuinigd.

De vraag is waar dit vandaan komt. Er zijn andere stromingen binnen de onderwijskunde. Prof. Immelmans heeft al in een vroeg stadium te kennen gegeven dat er het een en ander mis was. Je zou kunnen zeggen dat dit is gebeurd onder invloed van een bepaalde ideologie, die haar herkomst vindt in de jaren zeventig en is ontstaan uit een culturele revolutie. Er was sprake van democratisering en het idee ontstond dat een vak sterk toegesneden moest worden op de beleving en dat de leraar meer een coach moest worden. Binnen de onderwijskunde hebben onder invloed van een bepaalde stroming naar nieuw links ideeën de overhand hebben gekregen, die hebben geleid tot een vrij eenzijdig klimaat. Dat geldt niet voor alle onderwijskundigen, maar er was sprake van een vrij eenzijdig klimaat dat zeker dus in die commerciële centra nogal de overhand heeft gehad. Vanuit ideologische overwegingen werd de vakdocent toch een beetje "weggezet" als iemand die vooral voor zichzelf bezig was.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ideologische overwegingen noemt u nieuw links?

De heer **Verbrugge**: Het is iets te kort door de bocht maar het heeft te maken met anti-autoritair en een aanval op de traditionele docent, omdat hij werd gezien als iemand die een machtspositie claimt op basis van zijn kennis van het vak dat hij uitdraagt. Er werd gezocht naar ander typen onderwijs. Dat gebeurde al op de universiteit als zodanig – denk aan de protestacties aan het einde van de jaren zestig en begin jaren zeventig over inspraak, de introductie van werkgroepen en geen hoorcolleges meer – en ook binnen de onderwijskunde heeft dit een vrij sterk een ideologisch karakter gekregen. Daar zit een bepaald mensbeeld, een bepaalde ideologie achter.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Met betrekking tot de rol van de docent heeft u ook twee andere aspecten genoemd, namelijk de schaalvergroting en de lumpsumfinanciering. Kunt u dat nog nader concretiseren?

De heer **Verbrugge**: De overheid zou zich echt eens serieus moeten afvragen wat nu eigenlijk de voordelen zijn geweest. We hebben onlangs bij ProRail gezien dat het hele idee van de markt niet erg veel heeft opgeleverd, omdat er geen serieuze concurrentie mogelijk is, althans op dit gebied. We hebben een soort quasi-markt geïntroduceerd waarin scholen met elkaar moesten concurreren om die input. Dan moet je heel erg op imago werken maar ondertussen gebeurt dat wel met publiek geld en is het dus niet eens een echte markt. Dat is een heel onwenselijke situatie omdat je dan die genoemde perverse prikkelingen krijgt. Bovendien betekent het dat een school gaat "ondernemen". Maar het is natuurlijk wel een gemakkelijke manier van ondernemen: je hebt publiek geld, je kunt niet failliet gaan – althans dat is heel erg lastig – en vervolgens kun je naar eigen inzicht daar dingen mee doen. In het beroepsonderwijs, in het hbo en het mbo, moet bijvoorbeeld de salariëring van bepaalde bestuurlijke toppen marktconform zijn. Je hebt eerst een markt gemaakt van het onderwijs en, nogmaals, het is niet eens een echte markt. Vervolgens is het mogelijk dat met dat geld leuke dingen worden gedaan. Die dingen zijn soms ook best aardig maar de andere kant van het verhaal is, dat de school zelfstandig is in de honorering

van de docenten. De scholen mogen daarin een eigen beleid voeren. Ze worden werkgevers en dat is nu ook de manier waarop we over onderwijsinstellingen praten: we hebben werkgevers en werknemers. Ik vind dat een idiote situatie, om u de waarheid te zeggen. De school draait bij de gratie van de leraren! Hoezo hebben we met werkgevers te maken? Dat zou helemaal niet de basis moeten zijn waarop je met elkaar aan tafel zit. Maar het heeft inderdaad dat neveneffect gehad, namelijk dat de overheid door dat marktmodel op voorhand een belangensplitsing creëert. In het traditionele zuilenmodel representeert het bestuur het algemeen belang. We hopen nog steeds dat dit gebeurt, maar dan moet je wel uitgaan van mensen die je kunt vertrouwen en die een bepaalde binding hebben met een gemeenschap, dat ook zo aanvoelen, die verantwoordelijkheid nemen en de kwaliteit hoog achten. Wanneer je op een gegeven moment een situatie krijgt waarin je een quasi-marktachtig model krijgt – in bepaalde opzichten zou een echte markt nog gunstiger zijn – en waarin de scholen moeten werven en diploma's basis worden voor de financiering, moet men aan het imago gaan werken. Dat is het voordeel van de bestuurder; hij moet aan het imago gaan werken om te zorgen dat hij zoveel mogelijk binnenkrijgt. Hij moet ouders tevreden stellen, want zij worden nu onderwijsconsumenten en worden doorslaggevend voor je financiering, want als je geen instroom hebt, ga je er als onderwijsinstelling op achteruit. Verder krijg je de gedachte dat er iets moet worden ondernomen. Je zet nieuwe gebouwen neer, je voert overleg met zijn allen, en je krijgt op die manier een bureaucratistische bestuurderswereld met soms wel zeven managementlagen. In de wet van de bureaucratie wordt met zo'n model op een heel andere manier – en dat bedoel ik dus met die splitsing – tegen het onderwijs aangekeken. Het wordt ondernemen, studenten binnenhalen, schaal vergroten, wordt nieuwe projecten neerzetten en je in de markt positioneren. Daar is men dan zo mee bezig dat hetgeen waar het eigenlijk om gaat – de leerling die goede docenten heeft en het zo goed mogelijk faciliteren van die docenten – uit het zicht raakt en de dienstbare rol van het management geheel uit het oog wordt verloren.

De **voorzitter**: U schrijft in een van uw artikelen dat in de periode van minister Van der Hoeven, waar het accent heel sterk is gelegd op de autonomie van de scholen, juist de bureaucratische schil is toegenomen waarin docenten hun werk moeten doen. Is dat wat u hier beschrijft?

De heer **Verbrugge**: Ja, maar dat geldt voor het vo veel minder. De zorgen van onze vereniging betreffen toch vooral die sector en dat heeft er inderdaad ook mee te maken dat het vo net als de universiteiten nog altijd wel die vakdocenten had, die een bepaalde opleiding moeten hebben genoten en waarin je gewoon een centraal examen hebt en de einduitkomst wordt gemeten. Dat is een andere situatie dan in mbo/hbo; daar kun je veel meer spelen.

De **voorzitter**: U heeft in het gesprek mechanismen beschreven en u spreekt ergens in een artikel ook over "perverse prikkels". In mijn eigen woorden gezegd: de mechanismen die leiden tot een devaluatie van de kwaliteit. De concurrentie op input en worden afgerekend op de uitstroom. Maar er zitten geen prikkels in die kijken naar de kwaliteit?

De heer **Verbrugge**: Ja, maar volstrekt onvoldoende.

De **voorzitter**: Daartegenover kan je stellen dat uit internationaal onderzoek – althans, zo wordt dat opgevat – de indruk naar voren komt dat Nederland nog steeds in de top staat als het gaat om onderwijs. We hebben nog steeds heel goed onderwijs, terwijl u eigenlijk een heel somber verhaal beschrijft over de verkeerde mechanismen en prikkels, die zouden leiden tot een daling van kwaliteit.

De heer **Verbrugge**: Het is van belang om te kijken wat nu precies in dat internationale onderzoek wordt gemeten. Dan blijkt het onder andere over wiskunde te gaan maar daar kan misschien Ralph Hanzen misschien wat aardigs over zeggen.

De heer **Hanzen**: Dat gaat waarschijnlijk vooral over het PISA-onderzoek.

De **voorzitter**: Het meest aangehaalde onderzoek, ja.

De heer **Hanzen**: Daar zie je dat de opgaves die gemaakt moeten worden, zijn opgesteld door een Nederlander. Dat zijn contextrijke sommen en we stoppen onze jeugd vol met dat type opgaven. Onze leerlingen hebben dan ook veel ervaring met die sommen.

De heer **Verbrugge**: Die van tien ganzen in de vijver!

De heer **Hanzen**: Bijvoorbeeld.

De **voorzitter**: Ik verstond alleen maar tien ganzen.

De heer **Verbrugge**: Ja, maar het is abstract!

De **voorzitter**: De context ontging mij.

De heer **Hanzen**: Wat ook van belang is, is dat het PISA-onderzoek door ons is voorgelegd aan leerlingen van havo en vwo3 en in andere landen aan twaalfjarigen. Er wordt gewoon in een andere groep onderzocht.

De **voorzitter**: U relateert sterk de waarde die we moeten hechten aan de PISA-uitkomsten?

De heer **Hanzen**: Ja, precies.

De heer **Verbrugge**: Voor de rest weten we het niet.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Mijnheer Verbrugge, u zegt in een interview dat u inderdaad kanttekeningen plaatst bij de resultaten van het PISA-onderzoek omdat PISA met name contextrijke wiskunde toetst waar Nederlandse leerlingen goed in zijn maar dat we bij de internationale wiskunde olympiade in twintig jaar tijd van de zevende naar de tweeënzestigste plaats zijn gekelderd. Wat wilt u daar nu precies mee zeggen?

De heer **Verbrugge**: Je kunt verschillende dingen meten. Wat PISA meet, zit op vmbo-2 niveau. Het is heel aardig om te zien dat we daar vrij behoorlijk in scoren – en daar wil ik ook niets aan afdoen – maar het gaat er natuurlijk uiteindelijk wel om wat de mensen kunnen wanneer ze het onderwijs verlaten. Wat kunnen de mensen wanneer ze achttien zijn? Je moet niet gaan meten wat ze kunnen

wanneer ze dertien of veertien zijn maar wanneer ze achttien zijn. Daar had de opmerking ook betrekking op. Dan blijkt – ik heb zo-even al verwezen naar de actie Lieve Maria – dat het in het hoger onderwijs helemaal niet goed gesteld is met de wiskunde en de ontwikkeling in de afgelopen decennia. Natuurlijk heb je altijd die uitblinker en er is er altijd weer een die toch weer scoort en misschien winnen we die olympiade ook wel weer eens binnenkort.

De **voorzitter**: Ik wou net zeggen: die uitblinker sturen we juist naar de olympiade!

De heer **Verbrugge**: Maar het gaat natuurlijk om het gemiddelde niveau – we hebben het niet over die freak – en dan blijkt dat de problemen bij het hoger onderwijs liggen. Ik hoef al niet meer naar de pabo-opleiding of de opmerkingen van Doekle Terpstra te verwijzen. We hebben serieus geconstateerd dat er sprake is van een deficiëntie.

De **voorzitter**: Ik wil ter afronding nog een vraag stellen. U wordt vaak neergezet als de grote tegenstander van het nieuwe leren. Maar als wij artikelen en interviews lezen, bent u er ook weer genuanceerd over. Wilt u nog een keer voor ons en voor al degenen die meelisteren precies formuleren hoe u aankijkt tegen het nieuwe leren en/of het competentiegericht leren?

De heer **Verbrugge**: Ik heb er in zekere zin zo-even al iets over gezegd: wanneer een leraar ermee kan werken, wanneer de school ermee kan werken, de leerling het goed doet en het eindniveau haalt, hebben wij er geen principiële bezwaren tegen. We denken overigens wel dat het in veel gevallen om een combinatievorm zal gaan en niet om het nieuwe leren in zijn harde vorm. Hoe je het ook wendt of keert, in de opleidingen volgen de jaren elkaar op. We leven niet meer in de tijd van Hegel en Hölderlin, die als Privatdozenten door de aristocratie werden ingehuurd, voortdurend met de kinderen in de weer konden zijn en ze op verschillende gebieden wegwijs konden maken. We leven in een situatie, waarin we met wat minder middelen proberen onderwijs aan een breed publiek aan te bieden, toegankelijk te maken en er zo'n hoog mogelijk niveau in te halen. Wanneer je het nieuwe leren echt serieus wilt implementeren, heb je simpelweg meer arbeidskrachten nodig en zal dat ook maar voor een bepaald deel van het publiek geschikt zijn. We zien in Nederland dat heel veel ouders – in de Randstad is dat heel duidelijk – hun kinderen in de huiswerkindustrie moeten plaatsen om de zaken die op school onvoldoende gebeuren of waar ze zelf ook thuis niet meer voor kunnen zorg dragen, op die manier op te vangen. Daarom hebben we ook gezegd, die methodiek werkt zeker in het mbo de segregatie in de hand, want de minder kapitaalkrachtigen kunnen dat niet. Kortom, het nieuwe leren geeft mensen verantwoordelijkheid die ze wel aan moeten kunnen. Dat heeft weer met die zelfstandigheid te maken, die je in zekere zin in die achttien jaar bijgebracht moet krijgen. In veel gevallen zijn mensen daar te jong voor. We zien dat er op dit moment 10% minder jongens naar havo/vwo gaan. Wanneer het omgekeerde het geval zou zijn, zouden we ons ook grote zorgen maken – terecht – maar laten we nu ook constateren dat er 10% minder jongens naar toe gaan. Dat betekent dat dit systeem een tol eist. Het heeft inderdaad

met een bepaalde discipline te maken, met een bepaalde afhankelijkheid, die bij jongens ook nog in hogere mate speelt en natuurlijk ook weer met milieu samenhangt. Ons bezwaar is dat het nieuwe leren in veel gevallen een zelfstandigheid vereist die te vroeg is. Hoe je het ook wendt of keert, wanneer je met groepen werkt, zal jaar 1 toch moeten opleiden voor jaar 2, dat tot jaar 3 en dat weer tot jaar 4. Daarvoor moet je uitgaan van een bepaalde inhoud die door iedereen wordt gedeeld op een bepaald niveau. Het nieuwe leren zal daar hoe dan ook zorg voor moeten dragen, anders werkt de stapeling van ons onderwijs niet meer. Dan kom je in veel gevallen met de beperkte middelen die we hebben toch uit op een vrij stevige dosis, waarin je groepsgebonden ervoor zorgt dat de gehele groep aan het einde van het jaar op dat niveau zit, of dat om timmeren of metaalbewerken gaat of om wiskunde of Grieks.

De **voorzitter**: Dank u wel!

De heer **Hanzen**: Mag ik daar nog iets aan toevoegen? Ontkoppel wat mij betreft ook de resultaten van een school van het centrale examen. Dat is naar mijn mening erg belangrijk.

De **voorzitter**: Wat bedoelt u daar precies mee?

De heer **Hanzen**: Zorg ervoor dat beide cijfers niet meer hoeven te worden opgeteld en gedeeld door twee, een gemiddelde.

De **voorzitter**: En schoolonderzoek en centraal examen beide voldoende moeten zijn.

De heer **Hanzen**: Daarbij wordt de invloed van de scholen op het aantal geslaagden kleiner. Wat ook extreem belangrijk is mijns inziens is dat er zowel op basisscholen, middelbaar onderwijs, mbo's en hbo's een externe vakinhoudelijke toetsing komt.

De **voorzitter**: Met deze aanbevelingen sluiten we het gesprek af. Nogmaals hartelijk dank!





# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 26 november 2007

**Gesproken wordt met de heer prof. dr. J. Jolles en mevrouw dr. E.A.M. Crone**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Ortega-Martijn (ChristenUnie) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Dank dat u gehoor heeft willen geven aan onze uitnodiging voor een gesprek. U verricht beiden onderzoek op het gebied van de hersenontwikkeling van adolescenten. De commissie wil graag met u van gedachten wisselen over uw onderzoek in relatie tot de onderwijspraktijk.

Ten behoeve van de hoorzittingen hebben we binnen de commissie een verdeling naar de verschillende onderwijsvernieuwingen gemaakt. In dit gesprek zullen mevrouw Ortega-Martijn en ikzelf het voortouw nemen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U houdt zich beiden bezig met onderzoek naar hersenen van adolescenten. Beiden hebt u geconstateerd dat die adolescente hersenen nog niet zijn uitontwikkeld. Wat is daarvan de betekenis voor het onderwijs?

Mevrouw **Crone**: We weten dat bepaalde hersengebieden die belangrijk zijn voor de hogere cognitieve functies, dus de moeilijkere functies, langzaam ontwikkelen in de adolescentie. Dat heeft mijns inziens twee belangrijke gevolgen voor het onderwijs. Ten eerste rijpen bepaalde kennisvaardigheden nog langzaam, zodat er nog veel sturing nodig is bij planning en het stellen van doelen. Ten tweede staat dat hersengebied sterk in communicatie met emotionele hersengebieden, waardoor de adolescentie een tijd is waarin er een kwetsbare balans is tussen emotionele hersengebieden enerzijds en rationele, cognitieve hersengebieden anderzijds.

De heer **Jolles**: Voor het onderwijs is het in ieder geval belangrijk dat de adolescent moet leren kiezen. Hij moet de omgeving kunnen bekijken om te zien wat er aan belangrijke informatie is en die informatie integreren in zichzelf. Hij moet een keuze maken waarin emotionele aspecten, kennisaspecten en sociale aspecten gewogen worden. Hij moet naar de omgeving kijken en de

informatie uit de omgeving is nodig voor dat gedrag, voor zijn keuze, voor zijn nabije toekomst, de toekomst over een jaar en voor de toekomst over tien jaar. Dat proces is zo ingewikkeld, dat kan pas wanneer het kind 15, 16, 18 of 20 jaar is. Dat is wat er uit hersenonderzoek komt, namelijk dat die hersenontwikkeling zo enorm lang doorloopt.

De **voorzitter**: Hoe nieuw is deze kennis?

De heer **Jolles**: Het is al vrij lange tijd bekend dat hersenen behoorlijk lang doorgroeien, maar dat was vooral bij het proefdieronderzoek bekend. Zeker de laatste vijf tot tien jaar is hier ontzettend veel onderzoek bij de mens naar gedaan.

De **voorzitter**: Waardoor is die doorbraak mogelijk geweest?

De heer **Jolles**: Door gebruik van moderne hersenscantechnieken waarmee de hersenen van een levende mens kunnen worden bekeken. Vandaar dat dit soort kennis pas vijf of zeven jaar geleden echt heel hard is aangetoond.

De **voorzitter**: Kunt u beschrijven wat voor soort testen u doet met adolescenten om te kijken hoe, welke hersenontwikkeling, welke hersenactiviteit er is op welke leeftijd, enz.?

Mevrouw **Crone**: Dat is afhankelijk van het type taken dat we gebruiken. We stemmen die taken ook af op basis van de onderzoeksvragen die we hebben.

De **voorzitter**: Kunt u daar eens een voorbeeld van geven?

Mevrouw **Crone**: Wij lieten bijvoorbeeld kinderen van acht jaar, van twaalf jaar en van achttien jaar een bepaalde taak uitvoeren waarbij ze moesten leren op basis van positieve of negatieve feedback over hun eigen gedrag. Ze moesten een regel leren en dan zeiden we of het goed of fout was. Wanneer volwassenen een fout maken, worden alle controlegebieden in de hersenen actief. Dat betekent dat de deelnemer beseft dat hij zijn gedrag moet aanpassen, omdat hij een fout heeft gemaakt. Dat zien we niet bij achtjarige kinderen; daar zien we het tegenovergestelde. Bij die kinderen zijn alle controlegebieden actief naar een positieve feedback. Dat

betekent dat ze op een andere manier van die informatie gebruikmaken. Rond de twaalf jaar was er een overgangsperiode.

Ik noem dit voorbeeld omdat het aantoont dat we in de neurowetenschappen bepaalde bevindingen hebben die daadwerkelijk gebruikt kunnen worden om kinderen te sturen op bepaalde momenten in hun ontwikkeling. Ik kan nog wel een paar voorbeelden noemen.

De **voorzitter**: Misschien nog een voorbeeld, want het is voor veel mensen nog zo nieuw. Dat was het overigens voor ons ook toen we ons gingen inlezen.

Mevrouw **Crone**: Een ander voorbeeld van een kennisvaardigheid is het werkgeheugen. Deze functie is heel belangrijk voor allerlei schoolprestaties, omdat die zo sterk correleert met zowel het kunnen leren rekenen, leren lezen als het aanleren van allerlei verschillende vaardigheden. Natuurlijk doen al die vaardigheden een beroep op verschillende functies, maar er zit ook ergens een overlap in, want ze maken allemaal gebruik van werkgeheugen, dus moet je informatie actief houden gedurende een bepaalde tijd. Als ik u bijvoorbeeld een paar letters noem: B, Z, K en ik vraag u om aan mij terug te noemen, dan kunt u dat vrij goed. Maar als ik nu de letters noem: D, B, G, K en ik vraag u ze in alfabetische volgorde te herhalen, dan wordt het een stuk moeilijker. Dat komt omdat je met die informatie moet gaan werken in je werkgeheugen. Je moet die informatie als het ware manipuleren. Hier zien we weer dat het een lang ontwikkelingstraject is, wat nog doorloopt in de adolescentie. En de hersengebieden die daar belangrijk voor zijn, is een specifiek subgebied in het voorste gedeelte van de hersenen, waarvan blijkt dat de activiteit toeneemt naarmate je ouder wordt. Als je ouder wordt in de adolescentie gaat het gebied steeds harder werken en kun je steeds beter die taak uitvoeren.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: In hoeverre wordt wat u aangeeft al toegepast in de praktijk?

Mevrouw **Crone**: Het wordt op dit moment niet toegepast in de praktijk. Daar is het ook nog wel wat vroeg voor. Prof. Jolles gaf al aan, dat de laatste vijftien jaar deze techniek revolutionair is geweest. Internationaal wordt dat ook zo gezien. Ik was laatst op een congres in de Verenigde Staten, waar ook werd gezegd dat tot tien jaar geleden alle inzichten gebaseerd waren op patiënt-onderzoek. Het is nu revolutionair dat we deze inzichten kunnen gebruiken om meer te leren over de gezonde, normale ontwikkeling van mensen. Dus het wordt nog niet gebruikt, maar ik denk ook dat dit nu nog niet mogelijk is. We zullen daar nog wat meer onderzoek naar moeten doen om echt de consistentie van die bevindingen aan te tonen.

De heer **Jolles**: We hebben het nu over cognitieve neurowetenschappen door onder andere scanonderzoek. Daarnaast is er natuurlijk heel veel ander onderzoek uit de neurowetenschappen, bijvoorbeeld het feit dat slaap bij adolescenten anders verloopt dan bij jongeren. Er is altijd gedacht dat adolescenten minder slaap nodig hebben, omdat ze tussen kind en volwassen in zitten. Maar het tegendeel is waar. Deze kennis hebben we al een behoorlijke tijd. We hebben ook kennis van individuele verschillen. We kunnen nu eindelijk zeggen, dat een kind misschien een langzaam groeiende boom is, maar dat het

later ook de hoogste groeiende boom kan worden. Uit structureel hersenonderzoek kan je individuele verschillen in hersenontwikkeling halen. Daar worden ook scan-technieken gebruikt, maar zonder testen erbij. Zo is er een "heel grote mand vol laaghangend fruit", dat wil zeggen kennis die er is en die in samenwerking met het onderwijs gebruikt zou kunnen worden. Dat laat onverlet wat mevrouw Crone zegt, dat er nog heel veel onderzoek gedaan moet worden. Maar we zijn er positief over, dat je door de dialoog met de onderwijspraktijk op heel korte termijn toch tot toepassingen kunt komen in de dagelijkse praktijk.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U heeft het over laaghangend fruit. Wanneer gaan we dat plukken?

De heer **Jolles**: Nu, vandaag, gisteren.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Over wat voor laaghangend fruit hebben we het? Wat heeft slaap te maken ermee te maken als we kijken naar het onderwijs?

De heer **Jolles**: Er zijn jongeren, adolescenten, die om half 9 's morgens met hun hoofd in hun handen zitten, waar de leraar terecht niet blij van wordt. Die jongen is niet de leraar aan het pesten. Hij is laat naar bed gegaan; gaat iedere dag laat naar bed, zeker in het weekend, omdat hij niet hoeft. Het laaghangend fruit is dat je wel degelijk met pedagogische maatregelen de ouders kunt helpen, de jongen kan helpen en de leraar kan helpen. Hoe kan je zorgen dat je eerder naar bed toe gaat? Wat moet je laten? Wat je bijvoorbeeld moet laten is MSN-en om 3 minuten voor 11 als je om 2 minuten over 11 moet gaan slapen of een computerspelletje spelen. Dus er zijn zeker pedagogische maatregelen te nemen op grond van de kennis die we hebben.

Een ander punt is impulsiviteit. Dat is een woord dat we uit de neuropsychologie hebben. Impulsiviteit is niets anders dan een nog onderontwikkeld regelmechanisme. Onze hogere functies onderdrukken lagere functies. Impulsiviteit zorgt ervoor dat je snel op iets reageert, terwijl je brein eigenlijk zou moeten zeggen: "wacht even, even nadenken". Dat is bij jongens later dan bij meisjes. Jongens ontwikkelen zich in het algemeen later. Dat kan zich uiten als ADHD-achtig gedrag. Dat zijn dus ook dingen waar je interventies mee kunt doen, wat ook gebeurt, waar scholen en andere professionals al mee bezig zijn.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Even terug naar het ADHD-achtig gedrag. Het lijkt of op dit moment iedereen ADHD heeft. Heeft dat misschien te maken met datgene wat u nu aangeeft?

De heer **Jolles**: De omgeving is nodig om sturing te geven aan het zich ontwikkelende kind. Bij die sturing moet ook worden aangegeven welk gedrag wel goed is en welk gedrag niet. De omgeving, de ouders of leraar, moeten het kind helpen om even aan de rem te kunnen trekken. De impulsiviteit wordt steeds minder omdat er sturing van bovenaf komt. Die sturing is als het ware de impulscontrole. En daar weten we ontzettend veel van. Impulscontrole heeft ook weer te maken met die voorste delen van de hersenen. Dat zijn dan toevallig de delen die zich het laatst ontwikkelen, die zich voor dit soort gedrag pas in de adolescentie goed ontwikkelen.

De **voorzitter**: Wat is nu de betekenis van deze deels nieuwe kennis voor de ontwikkeling van nieuwe onderwijsmethoden? Nu we de werking weten van de voorste hersendelen, die zo belangrijk zijn voor die planning, het zelfstandig kunnen werken, het niet direct – impulsief – reageren op korte termijn op de directe omgeving, maar ook het vooruitkijken, welke implicaties heeft dat voor hoe we omgaan met zelfstandigheid in het onderwijs? Kunnen we daar implicaties aan verbinden?

De **Jolles**: In de eerste plaats is de omgeving nodig om het optimale uit het kind te halen. Het zit er niet sowieso in. Biologisch of genetisch heb je wel bepaalde voorwaarden en potenties voor de ontwikkeling van gedrag en cognitie, maar de omgeving is nodig om datgene wat erin zit eruit te laten komen.

De **voorzitter**: Kunt u preciezer aangeven wat u met de omgeving bedoelt?

De heer **Jolles**: De omgeving, dat zijn de ouders, de randvoorwaarden die zij aan het kind stellen, maar ook de hulp die ze geven. Ik noem het wel het "kennis-landschap". Als ouder kun je een kennislandschap aan het kind geven, wat voor soort kennis er allemaal bestaat. Je kunt het kind helpen om daar een zekere keuze in te maken. Je hoeft niet te zeggen, dát is de kennis die je moet hebben, maar je kunt zorgen dat er een overwogen keuze in mogelijk is. Dat geldt voor het onderwijs ook. Dat wil zeggen dat je het kind niet helemaal in zijn eentje moet laten leren of "kennis" construeren. Het is niet meer zo dat het kind zijn kennis zelf construeert; je moet wel degelijk ook kennis op het bordje van het kind leggen. Daar is de omgeving, dus de onderwijsgevende, nodig om al die factoren, al die kennisitems op zijn bord te leggen en te helpen om te kiezen, om te prioriteren tussen hetgeen wat hij voor zich heeft.

De **voorzitter**: Dat vergt intensieve begeleiding in het onderwijsproces van adolescenten. Verhoudt zich dat goed tot de ontwikkelingen die we vandaag in deze zaal hebben besproken omtrent het nieuwe leren, zoals veel zelfwerkzaamheid en zelfstandigheid?

De heer **Jolles**: Ik denk dat in het nieuwe leren een aantal goede dingen zit. Het is natuurlijk uitstekend als het kind aan het eind van zijn ontwikkeling helemaal zelfstandig kan werken en zelfstandig de zaken kan kiezen. Alleen de aanpak, zoals ik die voorstel, is anders. Je hebt wel degelijk die onderwijzer nodig om dat kind te laten helpen kiezen. In die zin is het strijdig met de uitvoering van het nieuwe leren, zoals u dat vandaag heeft besproken.

De **voorzitter**: U legt de nadruk op het woord uitvoering?

De heer **Jolles**: Niemand kan ertegen zijn dat het kind zoveel mogelijk competenties moet ontwikkelen. Uit wetenschappelijk onderzoek is zeker gebleken dat het construeren, het zelf actief bezig zijn met kennis, goed is. Maar dat geldt niet voor alle vormen van kennis. Je kunt niet een kind een racket en een bal geven en zeggen: ga er maar eens over nadenken, je gaat nu tennisspeler worden en met dat racket en die bal ga je gewoon tennissen. Nee, dat moet je oefenen, daar moet je vaardigheden in verwerven. Er zijn veel dingen die niet aan bod komen in

het nieuwe leren, die wel degelijk voor de ontwikkeling van het kind essentieel zijn.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U zegt er zijn veel dingen die niet aan bod komen. Welke zijn dat?

De heer **Jolles**: Als je een beroepskeuze moet maken voor later, moet je je daar een voorstelling van kunnen maken. Hoe kom je aan zo'n voorstelling? Vaak omdat je ouders of mensen dicht in je buurt een mooi verhaal hebben over wat ze doen. Je kunt je er een voorstelling van maken, omdat je iemand ziet die het doet. Het gedrag van een accountant is anders dan van een advocaat of een bedrijfsleider van een supermarkt. Wat nu niet voldoende aan bod komt, is kennis, kennis die je nodig hebt om samen met de kennisitems de werkelijkheid te construeren.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: De werkelijkheid construeren voor jezelf, als het gaat om een beroepskeuze?

De heer **Jolles**: Om die werkelijkheid te construeren heb je kennis nodig. Je kunt het vak Engels niet construeren, want je hebt kennis nodig over de woorden, de grammaticale regels en dergelijke. Die kun je niet vanuit jezelf construeren, want die zijn er, die zijn gegeven. Voor een kind dat zich aan het einde van zijn adolescentieperiode in de samenleving "los" moet kunnen redden, is het heel handig een rugzakje te hebben met kennis en ervaring. Dus het onderwijs moet ervoor zorgen dat het kind zoveel mogelijk ervaring krijgt, maar ook af en toe op zijn knieën is gevallen en als het ware "au" kan roepen, omdat de feedback op je gedrag heel essentieel is voor je keuze of dit een goede of een slechte richting voor je is. Een toonaangevende ouder of onderwijsgevende is degene die kan kiezen of er voor dit individuele kind nog wat bij moet. Dus die inspirerende leraar is van groot belang om inspiratie geven, kennis te geven, ervaringen over te brengen en emoties daaraan te koppelen. Dat zijn zaken die in het nieuwe leren niet erg in de uitvoering aan bod zijn gekomen, omdat daarin de leraar meer de rol heeft gekregen van begeleider, tutor, iemand die weet waar de boeken staan, terwijl – in ieder geval naar mijn mening – de rol van de leraar juist een veel grotere plek moet krijgen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U had het net over die beroepskeuze. Bij verschillende onderwijsvernieuwingen was sprake van uitstel van die keuze. Heeft dat ook te maken met wat u heeft ontdekt op het gebied van de hersenontwikkeling? Er wordt namelijk gezegd, dat adolescenten eigenlijk nog niet kunnen kiezen wat ze later willen worden.

De heer **Jolles**: De samenleving is zo enorm complex dat je zoveel mogelijk ervaringen gekregen moet hebben om uit ervaringen te kunnen kiezen, anders blijft het platte kennis. Je kunt bij wijze van spreken een reisboek nemen. Je wilt op vakantie en pakt een reisboek; je kunt dan wel uit 180 landen uit de wereld zoeken, maar de kennis die daar staat, leeft niet. De goede keuze om ergens heen te gaan, komt vaak van iemand die daar geweest is en je beeldende verhalen vertelt, waardoor je je een visuele voorstelling kunt maken. De ervaring van iemand anders moet zich in jouw brein verankeren. Dat is ook weer zo spannend uit het hersenonderzoek. We

weten nu dat er spiegelneuronen zijn, hersencellen die reageren op datgene wat je bij iemand anders ziet, die dezelfde activiteit vertonen als degene die het aan het beleven is. Ook dat is iets wat zich moet ontwikkelen. Dus het gaat niet om platte kennis uit een boek, het gaat om het ervaren. Kennis plus het ervaren horen bij elkaar en daar is een heel lange periode voor nodig. Dat is dan de middelbareschooltijd.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Dus de docent wordt straks weer een rolmodel met voorbeeldgedrag?

De heer **Jolles**: Ik vind het van zeer groot belang dat de leraar inderdaad die rol kan nemen op de middelbare school, en overigens ook op de lagere school. Er zijn zoveel voorbeelden van mensen die nu zeggen, "in mijn middelbareschooltijd was er die leraar of die persoon die mij zo'n verhaal heeft verteld en dat heeft mij de route gewezen". Daar is emotionele verwerking voor nodig. Mevrouw Cone zei ook al, in de middelbareschooltijd moeten hersensystemen die met emotie samenhangen, gekoppeld worden aan andere hersensystemen. Dat moet je als het ware leren. Het antwoord op uw vraag is dan ook: ja, inderdaad moet de leraar daar een enorm belangrijke inspirerende en motiverende rol in spelen.

De **voorzitter**: Wij zijn er bijzonder in geïnteresseerd hoe nieuwe kennis bijvoorbeeld uit uw vakgebied op een zorgvuldige manier toepassing kan vinden in het onderwijs. Kunt u ook slechte voorbeelden geven, van hoe halve berichten uit de wetenschap worden opgepakt in de pedagogiek en al worden toegepast zonder dat er voldoende wetenschappelijke evidentie is of zonder dat de dingen goed worden begrepen?

De heer **Jolles**: Er is een rapport van een internationale commissie van de OESO, die het woord "neuromythen" heeft geïntroduceerd, een mythe, iets wat lijkt op waarheid maar het niet is. Er zijn de neuromythen van het linkerbrein en het rechterbrein. Inderdaad, de linker- en rechterhersenhelft verschillen van elkaar, maar vaak worden zij nu in het onderwijs – in ieder geval de laatste tien jaar – als een soort metafoor gebruikt: links is rationeel, rechts is emotioneel; links is man, rechts is vrouw. Dat zijn ongelooflijk foutieve metaforen, omdat zij een eigen leven zijn gaan leiden. Er zit iets van werkelijkheid in; er zit inderdaad een verschil tussen links en rechts, maar het wordt verkeerd gebruikt. Een tweede "neuromythe" is die van de kritische periode.

De **voorzitter**: Maar heeft u dat eerste voorbeeld ook teruggezien in de onderwijspraktijk in Nederland? Bent u voorbeelden tegengekomen waar ergens in het onderwijs of de wereld daaromheen, deze mythe zodanig werd vertaald, dat er in het onderwijs rekening mee werd gehouden?

De heer **Jolles**: Die mythe van links versus rechts wordt vertaald in termen van modellen, hoe het onderwijs op bepaalde scholen of schooltypen ingevuld moet worden.

De **voorzitter**: Kunt u zo'n voorbeeld noemen uit de praktijk en beschrijven welke denkfout daar dan in zat?

De heer **Jolles**: De denkfout dat het door het woord "brein" ergens op te plakken ook werkelijkheid wordt. De

basis is een observatie van goede leraren, goede onderwijsontwikkelaars, namelijk dat rationeel iets anders is dan emotioneel. Dat is een uitstekende observatie en dat weten wij al tienduizenden jaren, maar dat is in het onderwijs ook belangrijk. Houd het daarbij, maar plak er niet het etiket linker- en rechterbrein op.

De **voorzitter**: Maar op welke manier is dat dan in welk voorbeeld in de onderwijspraktijk toegepast?

De heer **Jolles**: In bepaalde onderwijspraktijken gaat men ofwel het linkerbrein ofwel het rechterbrein trainen. Je hebt bijvoorbeeld een bepaald soort dyslexie, een leesprobleem, waarbij men veronderstelt dat er in het linkerbrein iets mis is en dus wordt het linkerbrein getraind. Of er is iets in het rechterbrein mis, is er bijvoorbeeld een ander leerprobleem dat met het rechterbrein te maken heeft. Maar we zijn nog helemaal niet zover. We kunnen vaststellen dat er een leerprobleem is maar wat dan het leerprobleem aan zonder dat uitstapje naar het brein.

Een nog mooier voorbeeld is misschien het hartbreinleren, ook een metafoor die we acht jaar geleden voor het eerst hebben gehoord. Die heeft best wel wat impact gehad. Er zijn boekjes over verschenen. Als je vaststelt dat je enerzijds met je verstand leert en anderzijds met je gevoel, is daar niets op tegen. Dat is prima. Maar je hebt het brein er niet voor nodig en je hebt het hart er niet voor nodig. De negatieve consequentie daarvan is, dat er bij bepaalde scholen apparatuur wordt aangeschaft om met een plakker op de zijkant van je lichaam de hartfrequentie te registreren. Op grond van die hartfrequentie worden bepaalde lessen wel of niet gegeven. Dat gaat dan te ver.

De **voorzitter**: Wie vervult dan de rol van intermediair als het gaat om dit soort kennis, in dit geval de rol die niet goed wordt opgepakt?

De heer **Jolles**: Een collega van ons in Engeland heeft een jaar geleden een mooi stuk geschreven in een heel belangrijk tijdschrift. Zij zegt over dit onderwerp, neuromythe 1, 2, 3, 4, 5. Waarom is dat? Omdat de school en de leraar bestookt worden met folders en dergelijke. Zij heeft uitgerekend dat er in Engeland per jaar minstens 70 folders, brochures en dergelijke in de bus vallen of via congresjes worden aangeboden. Dat zijn bedrijven of bedrijfjes die er geld mee verdienen om met "brain based learning" een onderwijspraktijk te veranderen. Vrijwel alle "brain based learning" gebruikt het woord brein, maar is niet "evidence based"; er zijn geen onderbouwingen voor. Dus, het antwoord op uw vraag is dat de leraar ook niet kan kiezen. Dat heeft hij niet geleerd. Als er bedrijven zijn die een aantal mogelijkheden op zijn bord leggen, gaat hij dat proberen.

De **voorzitter**: Bestaan die bedrijven ook in Nederland? U geeft het voorbeeld van Engeland; wij zijn natuurlijk op zoek naar interessante, toepasbare kennis – daarvoor moet er voldoende onderzoek worden gepleegd maar daar komen straks nog wel even op – en als die kennis er dan is, relevant en toepasbaar is, is het vervolgens de vraag hoe je dat dan op een zorgvuldige manier in de praktijk kunt toepassen. Hoe gebeurt dat nu in de praktijk in Nederland? Gebeurt dat goed? Wie pakt die rol op?

De heer **Jolles**: Ik denk dat daar nu maar een oplossing voor is. De enige groeperingen die zich met onderwijs en onderzoek bezighouden, zijn onderzoekers en kennisinstellingen aan universiteiten. Dus het is essentieel dat er een directe relatie wordt gemaakt tussen de kennisinstellingen – de universiteiten – en het onderwijs, de onderwijsorganisaties. Daar kunnen ook het hoger beroepsonderwijs, landelijke pedagogische centra, uitgeverijen van schoolboeken, enz. bij betrokken zijn. Daarom moet je ervoor zorgen dat er goede dialogen gevoerd worden. Alleen door de kennisinstellingen te koppelen aan de onderwijsinnovatie gaan we vooruit. Nu is er geen relatie tussen de kennisinstellingen enerzijds en het onderwijs anderzijds, behalve individuele contacten.

Mevrouw **Crone**: We doen het zelf veel. Het aantal publiekslezingen voor scholen waar je voor wordt uitgenodigd, is niet te tellen. Je probeert zoveel mogelijk te doen wat je kunt. Maar het is ook wel een positieve ontwikkeling dat die neuromythen worden ingevoerd, in de zin dat er zo'n honger is naar kennis. Docenten vinden het een heel belangrijk onderwerp, willen daar graag aan bijdragen en gaan zoeken naar mogelijkheden, hoewel ze het soms in de verkeerde hoek zoeken, daar waar de neuromythen worden verkocht. U stelde de vraag of we een school of systeem konden noemen waar dat ook daadwerkelijk is gebeurd maar het is moeilijk om dat zo als voorbeeld te geven. Je hoort op de werkvloer of als je een lezing geeft op een school van de docenten, dat ze hierover of daarover iets hebben gehoord. Op die manier weet ik dat die mythen bestaan, maar ik weet niet direct een school te noemen waar ze een brochure hebben met dit type onderwijs en waarvan ik kan zeggen dat het ontzettend fout is. Je hoort het meer tijdens dat soort bijeenkomsten. Het geeft ontzettend veel voldoening om dit soort lezingen te verzorgen, omdat er zo'n honger is naar kennis hierover. We kunnen als wetenschappers hier echt wel flink wat bijdragen. We moeten alleen nadenken hoe we dat in de toekomst moeten gaan doen, omdat de vraag overweldigend is.

De heer **Jolles**: Ik heb dezelfde ervaring. Het is spannend om te zien dat er vanuit het onderwijs een ongelooflijke honger naar kennis is en dat de vraag nu direct aan onderzoekers wordt gesteld. In het verleden werd die vraag gesteld aan de landelijke pedagogische centra. Die hebben goed werk gedaan, maar het zijn toch niet de plekken waar echt alle kennis ligt. Om die reden moet je naar een dialoog. De kennis komt van de kennisinstellingen en die kan vertaald worden via welke instantie dan ook, maar het moet wel vanuit de kennisinstellingen komen. Je hebt namelijk een soort stempeltje "goedgekeurd" nodig. Daar hebben wij ons peer review systeem voor. Het onderwijs moet daarom meer "evidence based" worden.

De **voorzitter**: Op het punt van "evidence based" onderwijsvernieuwingen hebben wij verschillende geluiden gehoord in onze hoorzittingen. Er waren ook hoogleraren die zeiden dat het heel ingewikkeld was om dat goed te doen. Hoe kan naar uw mening op een verantwoorde manier de slag worden gemaakt van de elementaire kennis over hersenontwikkeling bij adolescenten naar toepassing, gericht op het onderwijs? Hoe doe je dat? Kan dat in een laboratoriumsetting of moet dat experimenteel kleinschalig? Hoe doe je dat op een

zorgvuldige manier? Hebben we daar ook al ervaring mee in Nederland of elders?

De heer **Jolles**: Ik heb veel "evidence based" werk in klinische settings gedaan met mensen met een functiestoornis, met geheugenproblemen of anderszins. Daar zie je dat er de afgelopen 30 jaar een enorme kennisbasis is ontstaan in het "evidence based" werken. In de gezondheidszorg zei men dertig jaar geleden nog dat dit helemaal niet kon; met patiënten mag je geen wetenschap doen; dat is helemaal niet mogelijk. Destijds werd precies hetzelfde in de gezondheidszorg gezegd, namelijk dat het heel erg moeilijk is. Nu zeggen we, dat het prima gaat. Heel veel ervaringen hiermee uit de gezondheidszorg kun je moeiteloos vanmiddag in de onderwijspraktijk implementeren. Je moet natuurlijk wel naar bepaalde uitgangspunten kijken. Ik denk dat het heel goed mogelijk is om op scholen "evidence based" interventies te doen, waarbij je het effect van een bepaalde methode afzet bij groep 2A en 2C die een experimentele methode krijgen en groep 2B en 2D die krijgen wat ze normaal gesproken krijgen.

Wat zijn dat voor methoden? Ik noem science, bijvoorbeeld om de tweedeklassers enthousiast te maken en te houden voor bètavaardigheden. Moet je dat met computers doen of met nieuwe schoolboeken? Moet je ze een opdracht geven om raketten te bouwen? Het zijn allemaal goede mogelijkheden. Hoe zorg je ervoor dat kinderen gemotiveerd zijn? Dat kun je doen door een groepsvergelijkend onderzoek. Dat hoeft geen jaren te duren. Onze ervaring is dat leraren dat ontzettend leuk vinden. Het is inspirerend voor de leraren om met dit soort innovaties bezig te zijn en het staat heel dicht bij hun praktijk. Zelf denk ik dat je dit soort interventie-onderzoek vrij simpel op scholen kunt doen. Daarnaast zul je ook experimenteel onderzoek moeten doen. Dat kan je in een experimentele onderwijssetting doen. Je hebt ook fundamenteel onderzoek nodig. Ik denk zelf dat je de combinatie moet hebben van fundamenteel – toegepast – onderzoek en implementatieonderzoek, net zoals dat ook in de geneeskunde de afgelopen veertig jaar vorm heeft gekregen.

De **voorzitter**: Wij hebben in de onderzoeken van de onderwijsinstellingen de laatste decennia weinig van dit type onderzoek aangetroffen, dat wil zeggen alleen op kleine schaal, experimenteel en waarbij met vergelijkingsgroepen is gekeken wat al dan niet werkt. Waarom zou dat zou zijn? Waarom is het verschil tussen de gezondheidszorg en het onderwijs zo groot als het om het experimenteel onderzoeken van vernieuwingen gaat?

De heer **Jolles**: In de gezondheidszorg gaat het bijna vanzelfsprekend om de individuele persoon, met zijn klacht over darmen, zijn hoofd of zijn huidziekte. In het onderwijs hebben we een aantal tientallen jaren helemaal niet naar het kind gekeken. We hebben niet naar de lerende gekeken, niet naar de fasen in zijn ontwikkeling. Het onderzoek is vooral op procedures gericht geweest, op de grote aanpak. Wij verwachten, internationaal gezien, dat de aanpak zal verschuiven van teacher centred naar learning centred, naar het leren van het individu. Dat wil zeggen, meer aandacht voor zijn hersenontwikkeling, meer aandacht voor functies en vaardigheden en meer aandacht voor emoties, motivaties en voor motoriek, het bewegen. De aansturing van zijn motoriek is iets heel

anders dan het leren wat de Duitse woordjes zijn die de tweede naamval krijgen. Het is weer iets anders dan leren skaten of het leren van jaartallen. Het antwoord op de vraag is, dat we nu veel meer al die verschillende aspecten van het individuele kind in het onderwijs stoppen en dat is de afgelopen dertig tot veertig jaar helemaal niet gebeurd.

Mevrouw **Crone**: Ik vind het een heel moeilijke vraag. Ik weet niet of u bedoelt of "evidence based" onderwijs per definitie mogelijk is of specifiek op het gebied van neurowetenschappen.

De **voorzitter**: Beide vragen zijn relevant, maar in ieder geval specifiek op het gebied van neurowetenschappen. Hoe kunnen we met de kennis die daar de laatste tien jaar is gegenereerd nu zorgvuldig een slag maken naar toepassingsgericht onderzoek?

Mevrouw **Crone**: Ik ben het ook wel eens met de collega's in het veld dat het een heel moeilijke opdracht is maar het is er niet een die we uit de weg moeten gaan. Als je ziet wat we aan kennis hebben vergaard in de afgelopen tien jaar, is dat revolutionair. Het is ongelooflijk wat voor kennis we nu hebben in vergelijking met tien jaar geleden, plus wat het ons nog gaat opleveren. Dat is gewoon niet te bevatten. Maar we moeten er wel heel voorzichtig mee omgaan. Je kunt niet zomaar zeggen: nu weten we dat dit gebied van de hersenen nog niet zo goed werkt en daarom gooien we het hele programma om. Dat moet wel heel voorzichtig gebeuren. De eerste stap is, dat er kennis moet zijn bij de leerkrachten over ons onderzoek en wat het oplevert. We hebben harde evidentie dat bepaalde hersengebieden nog niet functioneren op een bepaald moment en dat kunnen we gebruiken. Als bijvoorbeeld de prefrontale cortex nog niet goed werkt, weet je dat je een externe prefrontale cortex nodig hebt, die jou helpt met plannen, zolang dat gebied nog niet is gerijpt. Dan heb je even iemand in je omgeving nodig die je daarbij helpt. Het overbrengen van die kennis moet op dit moment prioriteit hebben en ondertussen gaan wij heel hard door in het laboratorium om beter inzicht te krijgen in de individuele verschillen en die te correleren met prestaties op scholen. Ik denk dat de komende jaren "evidence based" zeker mogelijk is, maar nu is het nog wat vroeg.

De **voorzitter**: U heeft ook onderzoek in de Verenigde Staten gedaan. Is men daar, als het om onderwijs gaat, verder met het zoeken naar "evidence based" toepassingen?

De heer **Jolles**: Vorig jaar is er een internationale organisatie opgericht, de "International Mind Brain Education Society". Die heeft dit punt kernachtig staan. Er is een aantal topuniversiteiten waar ze in de educational department een grote master-stroom op het gebied van Mind Brain Education hebben georganiseerd, die enorm veel aandacht trekt. Maar dat is zeker niet overal het geval. Het zijn als het ware kristallisatiekernen hier en daar en daarin is de directe interactie tussen de kennisinstelling enerzijds en de researchscholen anderzijds als een soort netwerkform essentieel. De Verenigde Staten lopen echter zeker niet op ons voor; er zijn zelfs bepaalde gebieden waarop wij verder zijn dan in de Verenigde Staten. Maar in de Verenigde Staten zijn er wel een aantal grote groeikernen, waar ze zelfs binnen het Education

Department een hersenscanner hebben staan. Dat is al een aanwijzing dat het van groot belang wordt geacht. Daar komen ook die interventieprogramma's uit die echt in die researchscholen worden onderzocht, "evidence based". Overigens heeft ook de centrale overheid in de VS aangegeven dat het "evidence based" moet. Het is daar een soort dogma geworden maar het is zeker niet al op grote schaal ingevuld, omdat men het ook daar moeilijk vindt hoe dat aangepakt moet worden. We zouden er de komende anderhalf jaar eens heel goed over moeten praten hoe wij dat kunnen doen.

Mevrouw **Crone**: Er is ook veel dialoog met onderzoekers in de VS.

De heer **Jolles**: We maken ook internationaal van elkaar gebruik, zoals van landen waar wel degelijk dit soort vernieuwingen bestaan. We hoeven het niet helemaal opnieuw te doen maar gebruik maken van de ervaringen bijvoorbeeld op Harvard of San Diego.

De **voorzitter**: Er zijn ook wel een paar interessante verschillen tussen onderwijs en gezondheidszorg. Experimenteren in het onderwijs zou betekenen, experimenteren met kinderen. Kinderen zitten maar een paar jaar op school en als je dan één of twee jaar gaat experimenteren, neem je wel een risico. Om aan ouders het voorstel voor te leggen of zij het goed vinden dat de komende jaren iets met hun kind wordt geprobeerd, zal misschien niet enthousiast worden ontvangen. Dat lijkt me een groot verschil met de gezondheidszorg. Als een patiënt ziek is en afhankelijk is van elke vernieuwing, elk nieuw medicijn dat gevonden kan worden, dan wordt daar heel anders op gereageerd. Het tweede verschil is, dat er in de gezondheidszorg een geweldige commerciële, financiële drive is om nieuwe producten te ontwikkelen en er dus ook heel veel geld beschikbaar is voor onderzoek. Kunt u daarop reageren?

De heer **Jolles**: Dan reageer ik graag even op dat laatste, want dat is een soort "inkoppertje". De hoeveelheid geld die de onderwijsinnovaties de laatste vijftien jaar gekost hebben, lijkt me ook niet erg gering. Als we dat geld op een efficiëntere wijze inzetten, zijn wel al heel veel verder.

De **voorzitter**: U denkt dat er teveel geld is uitgetrokken voor de onderwijsvernieuwingen in het verleden? U hoeft die vraag niet te beantwoorden; die gaan wij beantwoorden!

De heer **Jolles**: Het eerste punt dat u noemde is dat 20, 30, 40 jaar geleden ook door dokters werd gezegd dat zij hun patiënten toch ook niet zomaar aan een andere behandeling konden blootstellen. Dat is in de tussentijd wel gebeurd, omdat je op een integere manier patiënten aan mogelijkheid A of mogelijkheid B blootstelt. Geen patiënt wordt zorg onthouden; geen student of scholier zal onderwijs onthouden worden. Maar je kunt wel vormen van onderwijs geven, waarvan je om een goede reden zegt dat het hiermee verbetert. Ik geef even een voorbeeld. Uit cognitief hersenonderzoek weten we dat je verschillende oplossingsstrategieën hebt. Enerzijds heb je verbaal-linguïstisch, met woorden achter elkaar en anderzijds heb je complex-visueel. Ik kijk naar een landschap, ik kan mijn ogen dichtdoen en ik kan dat onthouden. Ik kan dat niet in woorden beschrijven. We

weten ook dat andere delen van het brein daarvoor nodig zijn. Er is "evidence based" onderzoek, waarbij kinderen leren visualiseren. Ze leren zichzelf een voorstelling te maken van datgene wat ze moeten onthouden. Dat is een ongelooflijk potente strategie. Je doet het kind er niet tekort mee door dat soort strategieën aan te leren. Ik stel me dus onderwijsonderzoek voor, waarbij je bijvoorbeeld bètavaardigheden leert door het stimuleren van het visuele voorstellingsvermogen. Dat is goed. Na dat drie maanden bij kinderen gedaan te hebben kun je zeggen of methode A of methode B beter is. En als het beter is, spreid je dat over meer scholen uit en ga je vervolgonderzoek doen.

Mevrouw **Crone**: Het onderzoek in het laboratorium is vaak buiten schooltijd. Dan leren we kinderen bepaalde vaardigheden; we kijken met onze scanmethoden welke hersengebieden erbij betrokken zijn en relateren die gegevens dan aan de prestaties op school. Het is dus een andere manier om te kijken wat voor typen vaardigheden bijdragen aan de schoolprestatie. Dat is misschien iets verder weg dan een implementatie van een nieuwe leer methode, maar het geeft wel belangrijke inzichten in individuele verschillen in hoe de werking van bepaalde hersengebieden bijdraagt aan bepaalde schoolprestaties.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Mevrouw Crone heeft net aangegeven dat er sprake is van harde evidenties daar waar de hersenen nog niet echt goed ontwikkeld zijn en dat pubers geholpen moeten worden in het plannen en dergelijke. Is er inderdaad een verband tussen cognitieve leerprestatie en planningvaardigheden van pubers en, zo ja, welke conclusie kan daaruit getrokken worden?

Mevrouw **Crone**: U bedoelt of de planning zoals wij die meten in het laboratorium samenhangt met de prestatie op school?

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ja.

Mevrouw **Crone**: Ja, dat is zeker het geval. Dat meten we door middel van correlatie, zodat je een samenhang maakt waarin we kijken of die kinderen die hogere planningsvaardigheden hebben ook beter presteren op school en de kinderen die lagere planningsvaardigheden hebben minder presteren op school. We gaan zelfs een stapje verder: of kinderen die meer hersenactivatie hebben bij een planningstaak het beter doen op school in vergelijking met kinderen die minder hersenactivatie hebben.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Over welke leeftijdscategorieën praten we?

Mevrouw **Crone**: De leeftijdscategorie die wij includeren in ons onderzoek is 8 tot 18 jaar.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Is de hersenactiviteit bij 18 jaar hoger?

Mevrouw **Crone**: Nee, er zijn ook bij 18-jarige nog steeds individuele verschillen; de een is beter dan de ander. We kunnen niet per se spreken over een hogere hersenactivatie; het is meer hoe het systeem samenhangt, want iedere functie die we uitvoeren is het gevolg van de manier waarop verschillende hersengebieden met elkaar

communiceren. Soms heeft het ene hersengebied de overhand en soms het andere hersengebied. In de adolescentie is een overactivatie – dus meer activatie – in de limbische gebieden die belangrijk zijn voor de verwerking van emoties. Dus het is niet altijd "meer is meer volwassen". We moeten het interpreteren in termen van netwerken, hoe die verschillende hersengebieden met elkaar samenwerken. Het netwerk is efficiënter wanneer je achttien jaar bent dan wanneer je veertien jaar bent.

De **voorzitter**: Ik heb het idee dat de vraag en het antwoord iets langs elkaar heengaan. Misschien moet ik de vraag anders formuleren. Maakt het wat uit of we het hebben over vmbo-leerlingen of vwo-leerlingen? Dat is een andere interpretatie van dezelfde vraag. Hebben cognitieve leerprestaties iets te maken met de leeftijd waarop je planningsvaardigheden ontwikkeld?

Mevrouw **Crone**: Naar die individuele verschillen heb ik zelf geen onderzoek gedaan. Mijn steekproef is altijd een representatie van de samenleving. Uiteindelijk zijn het kinderen met over het algemeen een gemiddeld IQ.

De heer **Jolles**: Er is wel een onderzoek wat door heel veel universiteiten en kennisinstellingen als heel waardevol wordt beschouwd. Men gaat er eigenlijk van uit dat rond het vijftiende jaar de elementaire functies in het brein wel klaar zijn: puur visueel waarnemen; auditief waarnemen; motorische aansturing. Een jongen van vijftien is uitstekend in staat om te skateboarden, veel beter dan wij dat kunnen. Maar het gaat vanaf vijftien jaar om de integratie daarvan, de integratie van al die aparte deelvaardigheden en de integratie van hersenfuncties. Dat proces kan jaren duren. Een vmbo-leerling kijkt heeft misschien een bepaald intellectueel uitgangsniveau, maar op dat uitgangsniveau ligt een heel grote marge. Datzelfde geldt voor havo-leerlingen en vwo-leerlingen. Ik noemde daarnet de metafoer van de langzaam groeiende boom die uiteindelijk toch de hoogste boom kan worden; dat geldt ook voor bepaalde vmbo-leerlingen, die misschien in een bepaalde periode wat onrijp zijn in hun impulsremming, in de cognitieve vaardigheden die ze hebben, ook omdat in de cultuur waar ze uitkomen, hun ouders, het gezin, de straat waarin ze wonen, meer of minder gesproken wordt, meer of minder taal wordt gebruikt, er meer of minder intellectuele cultuur is. Dat zorgt ervoor dat ze op dat moment trager zijn in hun ontwikkeling. Het kan zijn dat, als je die kennis er later bijdoet, dat kind wel degelijk in die zin kan uitgroeien. Er is – heel globaal genomen – een verschil tussen vmbo-, havo- en vwo-leerlingen, maar er zit een marge in de verdere ontwikkeling en die wordt door de omgeving bepaald.

De **voorzitter**: In zekere zin is die ontwikkelingssnelheid bij kinderen dus ook sterk afhankelijk van de omgevingsfactoren. Bijvoorbeeld het "kennislandschap" dat ouders aanbieden, bepaalt mede de snelheid waarmee kinderen in staat zijn tot zelfstandigheid, enz.?

De heer **Jolles**: Internationaal zijn er toppers die zeggen dat alles er is rond het twaalfde tot het vijftiende jaar; dan heb je een geploegde akker waar alles kan groeien, zoals graan of maïs of dergelijke. Al naar gelang je erin zaait wordt het graan of maïs of wat dan ook. Wij zijn er "foutievelijk" van uitgegaan dat je op je twaalfde

ongeveer klaar bent. Maar dan komt het nog! De integratie van al die vaardigheden hangt af van wat je als boer erin zet. Om die reden is de kwaliteit van de school, de kwaliteit van de leraar, van boeken, van de programma's op de computers, bepalend is voor wat er verder uit gaat groeien.

**De voorzitter:** Dus er is nog geen onderzoek waarbij die verschillende groepen kinderen naar cognitief talent – ik weet niet of dat de goede term is – of naar het schooltype waar ze nu op zitten, uit elkaar zijn getrokken om te kijken waar ze staan, hoe snel ze zich ontwikkelen en op welke leeftijd ze wat kunnen?

**Mevrouw Crone:** In ieder geval niet op het gebied van hersenactivatie. Ik weet niet of dat wel het geval is op het gebied van gedrag. Maar in termen van hersenactivatie ben ik me niet bewust van zo'n onderzoek wat op die manier gedaan is.

**De voorzitter:** Is er wel onderzoek gedaan naar de verschillen tussen jongens en meisjes? Dat is vaak een onderscheid door leken geuit: jongens zijn in bepaalde dingen sneller en in andere dingen ook duidelijk langzamer in hun ontwikkeling.

**De heer Jolles:** De literatuur zegt keihard dat er gewoon verschillen zijn tussen jongens en meisjes. Ze overlappen wel. De gemiddelde jongen kan meer van dit en het gemiddelde meisje meer van dat. Natuurlijk zijn er heel veel overeenkomsten, maar in het algemeen ontwikkelen jongens zich trager. Jongens heb veel meer jaren nodig voordat hun impulscontrole klaar is. Jongens zijn in het algemeen echt duidelijk beter in ruimtelijke vaardigheden, complex-visuele vaardigheden. Meisjes zijn echt vanaf hun tweede jaar tot hun 92ste jaar beter in taalvaardigheden; hebben een veel beter verbaal werkgeheugen. Die dingen weten we gewoon. De afgelopen veertig jaar mochten daar alleen niet veel publicaties over komen, omdat het een dogma was dat mannen en vrouwen helemaal hetzelfde waren. Nu wordt het enorm spannend. Ik ken heel veel onderzoekers die het fantastisch vinden om hier nu eindelijk eens onderzoek naar te mogen doen. Dus bij ieder onderzoek wat daarop gebeurt, zie je dat er verschillen zijn. Tot nu toe is daar heel weinig onderzoek naar gedaan. Je wilt weten, als je dat kind van twaalf jaar ziet, hoe het over drie jaar is of over tien jaar. Dat betekent dat je ze moet volgen. Sinds kort is in Nederland een heel groot onderzoek gestart, het COOL-onderzoek en dat gaat onder andere dat soort dingen doen door het langere tijd volgen van kinderen. Eigenlijk is er nu geen echt goed antwoord mogelijk op de vraag die u stelde.

**De voorzitter:** Dus ook niet op de vraag of bepaalde onderwijsmethoden meer kansen bieden aan meisjes dan aan jongens?

**Mevrouw Crone:** Dat is een heel moeilijk punt. Er is een gemiddelde voor meisjes en een gemiddelde voor jongens en die valt in een bepaalde verdeling. Die verdelingen hebben een ontzettend grote overlap, dus ik vind het een gevaarlijk idee om programma's toe te spitsen op jongens of op meisjes. Er kunnen wel verschillen zijn in die gemiddelden, maar de overlap is zo gigantisch groot.

**De voorzitter:** Er zijn wel in toenemende mate cijfers dat de leerprestaties van jongens achterblijven bij die van meisjes.

**Mevrouw Crone:** Dat is een ander punt!

**De voorzitter:** De vraag is natuurlijk of dat samenhangt met didactische vernieuwingen. Bijvoorbeeld de taligheid van meisjes zou een verklaring kunnen zijn, als de onderwijsmethodes steeds meer vragen van kinderen op het gebied van taligheid. Zou dat een verklaring kunnen zijn?

**Mevrouw Crone:** Ik sluit het niet uit.

**De heer Jolles:** In mijn optiek, als je vraagt of er heel veel circumstantial evidence is, zal ik daarop met "ja" antwoorden. Het meer verbaal-linguïstisch worden van ons onderwijs de laatste 20 jaar heeft wel degelijk een bevoordelende invloed gehad. Het is fantastisch dat meisjes zoveel beter geworden zijn. We weten nog "Marie wordt wijzer" in de jaren tachtig; fantastisch dat het er gekomen is maar jammer is het voor Paul en voor Kevin. Om daar wat aan te doen moet bestaande circumstantial evidence bij elkaar gepakt worden. Persoonlijk denk ik, dat onze samenleving dat ook vraagt, namelijk om er nu voor te zorgen dat er minder schooluitval van jongens komt, dat ze meer gemotiveerd worden, dat er onderwijs komt dat beter bij hen aansluit. Je zal er misschien naar toe moeten dat met name motorische vaardigheden worden ontwikkeld. Jongens zijn daar traag in; in de zin van het reguleren daarvan. Die zijn beter in visuele strategieën. Het zou misschien voor de hand liggen om aan scholen de mogelijkheid te geven om datgene wat er in de wetenschap ontdekt is te proberen voor jongens. Zou het niet voor jongens veel enthousiasmerender zijn om ook met complex-visuele strategie, met het mentaliseren, met de visuele voorstellingsvermogen te gaan werken, dus andere strategieën aan te leren naast de andere. Overigens geldt dat ook de andere kant uit. Er wordt altijd gezegd dat meisjes slecht zijn in wiskunde. Is dat wel zo? Het kan best zijn dat, zoals jongens ietsje trager zijn in de ontwikkeling van taal maar uitstekend kunnen praten – zoals we weten van heel veel mensen die in de politiek werken – dat dit ook voor meisjes geldt voor wiskunde. Dat wil zeggen dat je op school misschien bètavaardigheden moet aanbieden op een manier die meer aansluit bij de natuurlijke informatieverwerkingstrategie van meisjes. Dat is een gedachte. Dat is typisch een vorm van "laaghangend fruit" naar het onderwijs. Enthousiaste leraren kunnen daarmee doorgaan en denken, dat vind ik een leuk idee, dat ga ik eens even uitproberen.

**Mevrouw Ortega-Martijn:** U heeft aangegeven dat de omgeving een heel belangrijke rol speelt bij de ontwikkeling van de hersenen, ook de cultuur. U heeft ook aangegeven hoe u de rol van de opvoeder, onder andere de onderwijzer, daarin ziet. Maar hoe ziet u de rol van leerlingen onderling? U zit het tussen homogene groepen en heterogene groepen?

**De heer Jolle:** Ons klassikale schoolsysteem heeft natuurlijk een enorm lange historie, minstens 150 jaar. De vraag is, of dat in deze tijd nog steeds de beste optie is. In die zin zou je kunnen voorstellen dat voor bepaalde vaardigheden veel meer naar functiegroepen moet



worden gekeken. Dus dat je kinderen iets meer bij elkaar zet die een bepaald vaardigheidsniveau hebben op het gebied van rekenen of van taal of wat dan ook. Dat is misschien bevredigender voor een groter deel van die groep. Nu heb je een groep van dertig kinderen, die toevallig biologisch gezien ongeveer dezelfde leeftijd hebben, maar die erg uit elkaar liggen qua vaardigheden. Ik denk wel degelijk dat er onderzocht moet worden of je dat klassikale systeem voor sommige dingen niet moet laten vallen en daarvoor in de plaats niveaugroepen moet instellen, die ook stimulerend zijn voor kinderen die excelleren. De bovenste 40% van de klas is gewoon beter dan het gemiddelde en sommigen daarvan hebben de stof al 14 keer gezien, die kennen dat helemaal. Geef die groep een andere soort stof, waardoor het meer motiverend en meer inspirerend wordt. Ik zeg niet dat dit al helemaal bewezen is, maar het is een implicatie van onderzoek wat tot nu toe gedaan is. Het is een implicatie die in nieuw onderwijsonderzoek in de klas zou kunnen worden onderzocht.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik heb nog een vraag over de kansarmen, het vmbo en de ontwikkeling de laatste tijd tussen "witte" en "zwarte" scholen en dergelijke. Aan de ene kant horen we dat we geen onderscheid mogen maken tussen "witte" scholen en "zwarte" scholen, omdat "zwarte" scholen ook wel goed presteren. U heeft zelf het woord cultuur genoemd en in bepaalde culturen zijn er misschien inderdaad dingen onderontwikkeld gebleven. Wat vindt u ervan als we alle kinderen die hetzelfde hiaat in die ontwikkeling hebben bij elkaar zetten?

De heer **Jolle**: Dat is een vraag waar ik niet op durf en mag antwoorden. Ik ben neuropsycholoog en neurowetenschapper. Ik kan wel een kleine indicatie geven. U vraagt eigenlijk om een organisatorische maatregel. Ik durf geen antwoord te geven op die vraag, want dat gaat over iets buiten mijn vakgebied. Ik weet wel veel van individuele mensen, individuele kinderen. Daarvan kan ik als neuropsycholoog zeggen, dat de context van ongelooflijk groot belang is. De context waarin een kind opgroeit, het gezin, de wijze waarop ouders met het kind praten, de taal. Is het alleen de taal van: "zou je mij het brood even willen geven?" of "kun je even naar Albert Heijn gaan en dit of dat kopen", of worden er ook woorden gebruikt zoals "overeenkomst", "jaloezie" of "afgunst". Dat zijn abstracte termen. U weet ook dat, als je een hoogopgeleide familie hebt, dat soort worden meer worden gebruikt. Persoonlijk denk ik dat die context van een enorm groot belang is. Dat overstijgt het belang van "witte" scholen en "zwarte" scholen. Ik denk dat dat voor alle rassen of huidskleuren geldt. Dat betekent dat we voor kansarmen moeten zorgen, dat die intellectuele omgeving gestimuleerd wordt en dat ouders van wat voor achtergrond ook geholpen moeten worden om de omgeving te creëren waarin hun kind optimaal zijn talenten kan ontwikkelen. Daarin zijn de ouders en de context de partners van de school en moet er een samenhang komen tussen wat ouders doen enerzijds en de leraar anderzijds. Een paar keer paar jaar een "zevenminuten-gesprek" is wel erg weinig om een overdracht te geven van wat er thuis gebeurt naar wat er op school gebeurt. Dus deze context kan gebruikt worden om de doelen op school te behalen.

De **voorzitter**: Hartelijk dank voor dit gesprek!



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 26 november 2007

**Gesproken wordt met de heer drs. H.P. Meijerink**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie) en Zijlstra (VVD). Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Meneer Meijerink, goedemiddag. Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwing. Dank u wel dat u op de uitnodiging voor dit openbare gesprek bent ingegaan. U bent tussen 1996 en 2002 hoofdinspecteur voor het voortgezet onderwijs geweest. Dat is een periode die volledig onze onderzoeksperiode overlapt en het type onderwijs dat hoofdzakelijk onze aandacht heeft. U bent daarna ook nog voorzitter van de Taakgroep Basisvorming geweest. Ook om die reden bent u een waardevolle gesprekspartner voor deze commissie. Wij willen graag met u ingaan op uw rol bij de inspectie en later bij de taakgroep. Ik geef in eerste instantie het woord aan de heer Dibi.

De heer **Dibi**: In 1996 trad u aan als hoofdinspecteur. Vlak voor uw aantreden brengt de onderwijsinspectie een rapport uit over de verplichte toetsen voor de basisvorming. Hierin wordt geconstateerd dat scholen omwille van de aansluiting op het onderwijsproces in ruime mate gebruik hebben gemaakt van de mogelijkheid tot vrijstelling van een deel van de toetsen en van "knippen". In normaal Nederlands betekent dat volgens mij dat de "dozen dicht bleven". En dat bemoeilijkte de landelijke evaluatie van die toetsen. U kwam op die scholen en was de "ogen en oren" van het ministerie. Hoe werden de toetsen ervaren op de scholen?

De heer **Meijerink**: In 1996 was het de derde generatie van die toetsen. Het jaar daarvoor bestonden ze ook al. Het ging niet goed; vanaf het begin was duidelijk dat het een geweldige heisa opleverde in de scholen met heel veel organisatorisch gedoe. Het was ook niet voor niets dat deze maatregelen al vrij snel werden genomen. Men hoefde niet alle toetsen te doen met alle leerlingen maar mocht kiezen: per vak een toets. Het hoefde ook niet in alle klassen. Vanaf het begin was het in de school

duidelijk dat het erg veel uitvoeringsproblemen opleverde.

De heer **Dibi**: Hoe was het op de scholen duidelijk? Wat zeiden de leraren? Wat voorspelden zij?

De heer **Meijerink**: In het algemeen was men negatief over de toetsen. Dat gold voor de uitvoerbaarheid, maar ook inhoudelijk waren er veel bezwaren tegen de toetsen. Er was tenslotte in aanvang één toets in de volle breedte voor de leerlingen van het ivbo tot het gymnasium. Dat dit niet goed kon, was voor leraren wel heel duidelijk en in de uitvoering bleek dit ook. Allerlei toetsen waren nauwelijks zinvol in het vbo, terwijl de variëteit in de toetsen wel toenam. Het Cito heeft erg zijn best gedaan om de toetsen gevarieerder te maken en over meer doelstellingen te laten gaan. Het werd een interessant pakket langzamerhand en dus was het des te tragischer dat er vrijwel geen gebruik van is gemaakt.

De heer **Dibi**: Dus het Cito wilde meer recht doen aan de verschillen tussen alle kinderen door ook iets te veranderen aan die toetsen, maar alsnog was er ontzettend veel kritiek. De scholen gaven een helder signaal aan u af. Ik kan mij voorstellen dat u dat ook terugkoppelt aan de desbetreffende bewindspersoon.

De heer **Meijerink**: Jazeker. Daar hebben we over gerapporteerd en dit ook mondeling gedaan. Ook in het Onderwijsverslag van die jaren besteedden we aandacht aan de moeilijkheden rond de toetsing van de basisvorming. Dat is uitgebreid gebeurd.

De heer **Dibi**: U zegt net dat het ook mondeling is gebeurd. De toenmalige staatssecretaris was mevrouw Netelenbos. U komt bij haar op bezoek en vertelt over de onuitvoerbare praktijk van het beleid. Hoe gaat het dan?

De heer **Meijerink**: Daar hebben we het wel over gehad. Voor de staatssecretaris was de toetsing een belangrijk element in het totale beleid rond de basisvorming. In die tijd was er nog het idee dat als men de toetsen netjes afnam, er in klas twee of drie verantwoord werd nagegaan wat van al die kerndoelen in de basisvorming was terechtgekomen. Dat was het optimistische idee dat toen nog bij de staatssecretaris overheerste. En daar zit ook wel iets in. Het was wel degelijk de bedoeling een totaalpakket uitgesmeerd over al die vakken en vervat in

driehonderd kerndoelen aan te bieden aan de totale groep leerlingen van twaalf tot veertien jaar en na te gaan of de leerlingen dat aanbod beheersten en verwerkt hadden. Achteraf kunnen we zeggen dat het niet zo veel kans had om het behoorlijk en valide te doen of om het zodanig te doen dat men informatie per school krijgt. Een van de doelstellingen van de toetsen was dat er een soort "toezicht" mogelijk was. Door de uitslag van zo'n toets op schoolniveau kon je nagaan in hoeverre de school erin geslaagd was om de kerndoelen te bereiken. Het had iets van een waarborgfunctie en dat was een overheersend idee bij de staatssecretaris, voor zover ik mij herinner.

De heer **Dibi**: Dus de toetsen hadden echt een doel voor haar? Waren ze gekoppeld aan de basisvorming? Zegt u nu ook dat zij niet zat te wachten op de kritiek die u uit de praktijk meekreeg? Het beeld dat wij tot nu toe namelijk van de staatssecretaris hebben gekregen, is dat het nogal een pittige tante is met een heel uitgesproken onderwijsvisie. Een aantal gesprekspartners heeft ons de vorige week zelfs gezegd dat zij zich gechanteerd voelden door de staatssecretaris. Hoe heftig ging het eraan toe in een dergelijk gesprek?

De heer **Meijerink**: Dit is een vrij lastige vraag. In de eerste plaats is aan de orde wat de positie is van de inspectie in dit opzicht. Wij zijn in dienst van de minister en wij kijken dan ook met die ogen naar de werkelijkheid in de scholen. Als wij bezorgd zijn over dingen die er gebeuren, rapporteren wij dat zeker. Wij verkeren niet in een positie dat we negatief doen over het beleid of de ideologie achter een beleid.

De heer **Dibi**: Mag ik de vraag anders formuleren? U bent hoofdinspecteur en heeft veertig inspecteurs onder u. U komt op die scholen en ziet dus ook hoe het beleid in de praktijk uitpakt. U koppelt dat terug aan het ministerie. Of het nu positief of negatief is, u brengt informatie over. Zegt u nu dat dit niet uw taak is of is dat wel uw taak?

De heer **Meijerink**: Dat was wel mijn taak. Ik werk nu niet meer bij de inspectie, zoals u weet. Zeker, maar wat wij vanuit onze positie zorgvuldig uit elkaar probeerden te houden, waren opvattingen over onderwijs, goed en effectief onderwijs en de signalen en resultaten die in de school aantreft. Daar moet men onderscheid in maken. Het is heel goed mogelijk dat er onderwijsbeleid wordt gevoerd waar een inspecteur het niet mee eens is maar waarbij hij toch de professionaliteit opbrengt om zorgvuldig te kijken wat er in de praktijk met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs van terecht is gekomen. Dat laatste hebben wij uitgebreid gedaan toen wij in 1998-1999 de gehele basisvorming geëvalueerd hebben.

De heer **Dibi**: Daar gaan we zo nog op in.

De heer **Meijerink**: In de eerste fase van een beleidsomslag zoals we die in de jaren 1995-1996 hebben meegeemaakt, past een zekere terughoudendheid van de onderhoudsinspectie. Dat is de ene kant. Als wij aan de andere kant echter dingen aantreffen in een school waar we echt bezorgd om waren, bijvoorbeeld omdat we denken dat leerlingen tekortkomen, dan zeggen en schrijven we dat. U vindt dat in het jaarlijkse Onderwijsverslag van de inspectie. Over deze perikelen – met

toetsing en andere invoeringsperikelen – rond de basisvorming in die jaren heb ik verschillende keren mondelinge uitwisselingen gehad met ambtenaren en met de staatssecretaris, waarin wij van onze bezorgdheid blijk gaven. De grond van een dergelijk overleg is niet dat het beleid om moet – dat zou ook raar en voorbarig zijn – maar de dingen die we aantreffen, zaken die serieus en ernstig zijn en waaraan iets moet gebeuren. Dan heb je het ook over de condities, de voorwaarden en de faciliteiten die een school op dat moment heeft.

De heer **Dibi**: Ik heb nog één vraag over het gesprek met de staatssecretaris. U zegt haar wat er aan de hand is en zij zegt dat ze hier niet op zit te wachten. Veranderde dat ook wat aan uw toekomstige relatie met diezelfde staatssecretaris? Heeft het bij u tot een herbezinning van uw positie geleid?

De heer **Meijerink**: Nee, dat gebeurde niet. Ik was net in dienst bij de inspectie – dat moet in het voorjaar van 1996 geweest zijn – en ik had de staatssecretaris een paar keer in het voorbijgaan gesproken. Ik werd uitgenodigd voor een nader gesprek en dat ging inderdaad over de basisvorming. Dat was natuurlijk toen het item. Het was ook een beetje een kennismaking. Ik dacht dat ik met de staatssecretaris zou spreken maar toen ik daar aankwam, zaten daar tien mensen, ambtenaren en beleidsmensen, aan tafel. Ik was nog maar net in dienst van deze organisatie en ik heb van mijn hart geen moordkuil gemaakt en onomwonden aangegeven dat ik vreesde dat het niet goed ging. Het was een heel moeilijke situatie. U weet wat voor type compromis de basisvorming is: men probeert horizontaal onderwijs met dezelfde uitdagingen en eisen voor leerlingen te passen in een verticaal schoolsysteem van gymnasium tot vbo. Dat is ook heel spannend en ingewikkeld. Ik heb aangegeven dat ik bezorgd was, omdat het niet zo goed ging. Daar had ik een aantal argumenten voor zoals die toetsen en andere dingen. We waren bezorgd hoe het bij het ivbo (het individueel voorbereidend beroepsonderwijs) met de basisvorming ging. Toen kreeg ik wel de wind van voren van de staatssecretaris. Daar is geen twijfel over.

De heer **Dibi**: U was ontgroend?

De heer **Meijerink**: Ja, ik was totaal met de benen op de grond gezet! De kern van de reactie van de staatssecretaris was interessant. Ze zei dit niet te verwachten van de onderwijsinspectie, omdat dat helemaal niet haar positie en rol was. Ik bemoeide mij met het beleid zelf. Ik had vrij snel door – niet in de bijeenkomst zelf maar even later – dat ze wel gelijk had. Het was niet zo'n passende reactie op dat moment van de inspectie. Daar zat wel wat in. Dat zij in 1996 vasthoudend en consequent op dit dossier was, vind ik niet zo gek. Het was in augustus 1993 ingevoerd en het was een enorme manoeuvre. Dan kan je niet amper drie jaar later tot de overweging komen om de koers te verleggen omdat het niet zo gemakkelijk gaat in de school. Zo gaat dat niet. Al met al vond ik die reactie niet zo gek.

De **voorzitter**: Was een dergelijk gesprek typerend voor de cultuur en omgang binnen de top van het ministerie? Dit is niet bepaald een ontvankelijkheid, een open houding voor signalen uit het veld.

De heer **Meijerink**: Ik wilde uit mezelf al zeggen dat dit niet illustratief is. Terugkijkend op die jaren – met mevrouw Netelenbos maar ook met andere bewindspersonen – ben ik van mening dat het er juist wel heel open en collegiaal toeging. Men stond open voor de bevindingen van de inspectie en ook van mij persoonlijk. Ik heb er juist goede herinneringen aan en in dat opzicht is het absoluut niet illustratief. Ik vertelde het om aan te geven dat je positie bij ingezet beleid beperkt is. Ik werd even met de neus op die beperking gewezen maar verder hoort u mij hierover niet klagen. Ook de persoonlijke verhouding met mevrouw Netelenbos, die ik nog jaren als bewindspersoon heb meegemaakt, was verder prima.

De heer **Van Bochove**: Ik wil graag met u naar 1999. De inspectie bracht het gezaghebbende evaluatierapport Werk aan de basis uit. In 1997 is het plan voor de evaluatie van de basisvorming als het ware gemaakt. Daarin werd de centrale vraagstelling ruimer geformuleerd dan de opdracht in de wet u meegaf; niet alleen de doelen van de basisvorming maar ook de integrale kwaliteit werd hierin meegenomen. Hierin zitten ook pedagogisch-didactische elementen, bijvoorbeeld of er ook voldoende aandacht is voor actief leren en of de elementen van vakdidactisch handelen voldoende aan de orde komen. Dat waren allemaal aspecten die erbij gevoegd waren. Kunt u toelichten waarom de inspectie ervoor koos om een oordeel te geven over het didactisch handelen van scholen?

De heer **Meijerink**: Wij hebben na zorgvuldig overleg met minister en staatssecretaris inderdaad gekozen voor een heel brede, diepe aanpak van de evaluatie. Ik had daar persoonlijk ook een grote voorkeur voor. Als we dan toch echt moeten kijken naar een flinke steekproef van scholen – het waren 120 scholen en het was een heel zorgvuldige steekproef – is dit toch een uitgelezen mogelijkheid om ook heel diep in de school naar de kwaliteit van het onderwijs te kijken en niet al te oppervlakkig. Een normaal beleidsevaluatieonderzoek zou heel goed door een goed onderzoeksinstituut of een universiteit kunnen worden uitgevoerd. Nu de rol aan de inspectie werd toebedeeld, waren we in de exclusieve positie dat we diep in de school en de klas konden komen. We hebben in de 120 scholen in totaal ruim 7000 lessen bijgewoond en beoordeeld. We gingen met teams van acht tot tien inspecteurs een paar dagen een school in en hebben heel goed gekeken. Dat levert meer op dan alleen een beleidsevaluatie. Ik denk dat dit ook meegenomen was. Maar leidde deze aanpak automatisch tot een bredere set aan criteria? Dat denk ik niet. Als u goed kijkt naar wat wij in de lessen hebben waargenomen en gerapporteerd – behalve het hoofdrapport waren er ook nog negentien vakrapporten – ziet u dat wij feitelijk alleen gekeken hebben naar datgene wat in wet- en regelgeving was voorgeschreven en in de basisvorming moest worden uitgevoerd.

Als zodanig valt hier het didactisch werk niet onder, maar de basisvorming is in de wet geregeld en in een daaruit voortvloeiend kerndoelenbesluit. En daar ging het nu om. Daarin is voor alle vakken in een groot aantal kerndoelen vastgesteld wat de leerlingen moeten leren. Er was ook nog een preambule, waarin algemene vaardigheidsdoelen werden voorgeschreven. Dat was niet iets wat de inspectie verzond maar dat lag er al, dat was het beleid. Als u die driehonderd kerndoelen en de algemene

vaardigheidsdoelen op de keper beschouwt, zult u zien dat het een groot aantal pedagogische, didactische consequenties heeft. Er waren heel veel vaardigheidsdoelen in alle vakken. Dus alle vakken hadden een voorkeur voor doelformuleringen die vaardigheden van leerlingen vergen. Dan bedoel ik niet alleen cognitieve maar allerlei vaardigheden, ook vaardigheden die betrekking hadden op samenwerken, problemen oplossen, onderzoek doen, overleg voeren etc. Als je wilt kijken of de school deze doelstellingen bereikt, dan kan het niet anders dan dat men bepaalde uitvoeringen in praktische zin wil zien die aannemelijk maken dat kinderen leren samenwerken.

De heer **Van Bochove**: Maar het is toch aan de school te bepalen hoe men dat doet?

De heer **Meijerink**: Ja, de overheid geeft geen didactische voorschriften. Maar een leerling kan geen behoorlijk groepsgesprek voeren als een leraar alleen uitlegt hoe hij dat moet doen. Je kunt geen behoorlijk verslag van iets leren maken door alleen uitleg van een leraar te krijgen. Je kunt geen probleem leren oplossen door alleen maar een handleiding van een leraar te krijgen. Die dingen leert men al doende en dat is ook erg vanzelfsprekend. Die kan men ook min of meer aantreffen in de school.

De heer **Van Bochove**: Was er dan geen kritiek in de scholen op de manier waarop u daarmee omging en dat u zich ook met de hoe-vraag bemoeide?

De heer **Meijerink**: In de periode dat wij de 120 scholen visiteerden, kan ik mij die kritiek niet herinneren.

De heer **Van Bochove**: Later wel?

De heer **Meijerink**: Later is dat wel eens opgedoken maar toen was de setting ook anders. Ik denk dat er toen op dat moment in de scholen geen kritiek of weerstand was tegen een bredere onderzoeks aanpak, want ze vonden het zelf in het algemeen ook waardevol. Ze hadden er wel moeite mee. Terecht natuurlijk, want ga maar met dertig leerlingen in een klas een onderzoek doen. Dat is heel lastig, bewerkelijk en moeilijk. Ik wil over de actieve leerling, de activerende didactiek, nog een relativerende opmerking plaatsen. Wij wilden niet allerlei groepswerken en debatstructuren in de klas aantreffen omdat de leerlingen actief moesten zijn. Het was wel mooi als dit het geval was en al helemaal als leerlingen er ook iets van leerden, maar als een leraar drie kwartier sprak en dat goed deed, inspirerend en beeldend en wij merkten dat de leerlingen luisterden en betrokken waren, zij vragen stelden of een vraag van de leraar beantwoordden, ze op de goede momenten lachten, enz., werd door ons genoteerd dat het activerend leren was. Het ging ons ook om de effectiviteit van al die dingen die in de klas gebeurden.

De heer **Van Bochove**: U kwam dus niet in de school, constateerde dat het niet gebeurde en zei in het eindgesprek tegen de schoolleiding dat u over een halfjaar terug zou komen en dat er dan toch echt wat veranderd moest zijn?

De heer **Meijerink**: Nee, dat is in die jaren zeker niet gebeurd. Jaren later zijn er op basis van dit evaluatie-

onderzoek naar de basisvorming toezichtarrangementen ontwikkeld, in goede samenspraak met het veld zelf en de pedagogische provincie. Daarin zijn meer van die criteria opgenomen die samenhangen met effectief leren. Ook daar kan ik mij niet veel conflicten over herinneren.

De **voorzitter**: Kunt u ook aangeven wie behoort tot de pedagogische provincie?

De heer **Meijerink**: Als wij een toezichtkader ontwikkelen, deden we dat in overleg met alle belanghebbenden. Dan zat de tafel vol met leraren en organisaties, vakorganisaties, die tegenwoordig meer gebundeld zijn, bijvoorbeeld in de VO-raad. Toen waren er alleen al zes besturenorganisaties die met ons meekeken naar een dergelijke ontwikkeling. Daar was iedereen bij.

De heer **Van Bochove**: De volgende vraag gaat over TVS, Toepassing Vaardigheid en Samenhang. Dat is een didactisch beginsel dat onder andere via het PMVO nadrukkelijk in de scholen werd gebracht. Hoe keek de inspectie daar tegenaan? Paste dat binnen de wet- en regelgeving naar uw opvatting?

De heer **Meijerink**: Wij hadden overleg met het procesmanagement. Wij vonden in het algemeen dat het wel iets verder ging dan wat strikt was voorgeschreven. Wij maakten daar niet zoveel moeilijkheden over want zij hadden hun eigen missie of opdracht en die liep behoorlijk langs die van ons. Het kruiste elkaar niet of nauwelijks. We waren wel goed op de hoogte van wat we deden, ook als wij rapporteerden.

De heer **Van Bochove**: De aanbeveling naar de scholen ging wel langs het randje van wat wettelijk was voorgeschreven en in de andere stukken was neergelegd?

De heer **Meijerink**: U vraagt mijn persoonlijke oordeel daarover?

De heer **Van Bochove**: U was hoofdinspecteur in die tijd.

De heer **Meijerink**: Ja, wij vonden dat het een beetje op het randje was. Zo kunt u het wel samenvatten. Het is een wat lastig gebied dat snel doorschuift naar persoonlijke invullingen.

Met betrekking tot het procesmanagement en zijn positie en opdracht gaat het om een veel principiële kwestie. De opdracht van het procesmanagement – ik beperk mij hierbij tot de basisvorming en later het PMVO – was dat het beleid moest worden “uitgerold”. Die term werd ook gebruikt. Dat betekent dat namens de overheid een hulpdienst ingezet werd om scholen van dienst te zijn, te helpen en voorbeelden aan te leveren. Dat moest er wel toe leiden dat na verloop van een redelijk tijdsbestek de zaak was ingevoerd. Dan gaat het wringen als men vervolgens vaststelt dat zij hierin ook hun eigen invulling hadden in sommige opzichten. Dat is dan al op het randje. Het is ook een teken van een innovatiestrategie die toen normaal was. We bedenken iets van bovenaf – de Tweede Kamer speelt hier een belangrijke rol in – en dat gaan we implementeren. Dan krijg je dit type procesmanagement.

De heer **Van Bochove**: Top-down en dan een procesmanagement dat men als het ware in de scholen dropt.

De heer **Meijerink**: Ja, wel met veel hulp en bijstand. Ze hebben van alles ontwikkeld waar de scholen veel baat bij hebben gehad, maar uiteindelijk was de missie “uitrollen”. Achteraf denk ik dat het een minder profijtelijke aanpak is voor een grote onderwijsvernieuwing.

De heer **Van Bochove**: Het moet van binnenuit komen? Van onderop?

De heer **Meijerink**: Dat is heel lastig en ingewikkeld, maar bij een volgende opdracht die ik mocht uitvoeren, de vernieuwing van de basisvorming vanaf 2002, heb ik met zo’n aanpak ervaring kunnen opdoen. Zodoende kan ik de beide strategieën goed vergelijken.

De heer **Van Bochove**: Daar komen we zo nog even op terug. Ik wil nog één vraag stellen over de invoering van de basisvorming. Dat gebeurde op sommige scholen “beleidsrijk” en op andere scholen gebeurde dat “beleidsarm”. Hoe ging de inspectie om met die scholen die de basisvorming “beleidsarm” invoerden?

De heer **Meijerink**: Dat waren bijna alle scholen. We deden een goede steekproef van 120 scholen.

De heer **Van Bochove**: Dus eigenlijk werd het helemaal niet “beleidsrijk” ingevoerd?

De heer **Meijerink**: Ik denk dat dit een betere conclusie is. Met een “beleidsarme” invoering hadden wij geen probleem.

De heer **Van Bochove**: Maar dat betekende toch dat op een categoriaal gymnasium niets veranderde?

De heer **Meijerink**: Dat zou kunnen. Als wij dan in de lessen keken en weinig algemene vaardigheidsdoelen zagen, zeiden we dat wel. Als we een serie lessen in een gymnasium volgden waaruit bleek dat de leraren geweldig hun best deden maar dat de groepen kinderen meer dan de helft van de tijd niets deden, zeiden we daar ook wat van.

De heer **Van Bochove**: Daar nam men kennis van en ging gewoon verder?

De heer **Meijerink**: Als het om “beleidsrijk” en “beleidsarm” schoolbeleid gaat, heeft de inspectie daar geen bezwaar tegen. Wij meldden en rapporteerden het, ook op schoolniveau en in het reguliere schooltoezicht. Het wordt gesignaleerd, maar de bottom line is wet- en regelgeving.

De heer **Van Bochove**: Een van de conclusies uit Werk aan de basis luidt dat scholen nog onvoldoende vorderingen hebben gemaakt met de inhoudelijke en didactische aanpassing van het onderwijs aan de eisen van de basisvorming. Aan de drie doelstellingen van de basisvorming is echter wel voldaan. Kunt u toelichten hoe het kan dat de inspectie ten aanzien van de implementatie van de basisvorming negatief is, terwijl over de realisering van de doelstelling positief wordt geoordeeld?

De heer **Meijerink**: Over de doelstelling van de basisvorming zijn nogal wat meningsverschillen.

De heer **Van Bochove**: Kunt u dat toelichten?

De heer **Meijerink**: Het is ook later gekomen. Toen is van verschillende kanten nader ingevuld wat de doelstelling is: ligt die meer op organisatorisch of pedagogisch-didactisch of emancipatorisch terrein? Het is meer achteraf praten. Er waren min of meer drie formele doelstellingen. Uitstel van studie- en beroepskeuze, modernisering van de programma's, verhoging van het peil. Er werd één breedtepakket aangeboden. Daarover konden we aannemelijk maken dat er enige vorderingen waren geboekt in de afgelopen vijf jaar, zowel bij het uitstel als bij het peil van het onderwijs en modernisering van het programma. U moet maar eens kijken naar al die leermiddelen die in vier jaar zijn ontwikkeld. Dat stelde wel wat voor. Als u spreekt over inhoudelijke en didactische vernieuwing grijp ik terug naar de toelichting die ik eerder heb gegeven met betrekking tot kerndoelen en vaardigheidsdoelen. Die waren daar onvoldoende bereikt.

De heer **Van Bochove**: Heeft men om u tot dat onderzoek en die conclusies te brengen ook geprobeerd invloed uit te oefenen vanuit het departement, bijvoorbeeld "neem het wat breder, kijk niet naar een enge opgave", omdat men zich zorgen maakte over de mogelijke ontwikkelingen?

De heer **Meijerink**: Wij hadden wel regelmatig over deze kwesties overleg met het ministerie, over wat we precies zouden rapporteren en hoe ver we zouden gaan, maar ik heb niet het gevoel dat op het punt van wat we zouden rapporteren er echt veel invloed vanuit het departement is uitgeoefend. Men vond het mooi dat wij zo de diepte zijn ingedoken en dat het informatie opleverde over de volle breedte van de kwaliteit van het onderwijs in die fase. We hebben toen zelf onderscheid gemaakt tussen de "oude en vertrouwde taken" en de "nieuwe taken". De nieuwe taken waren kerndoelen en allerlei daarmee samenhangende vernieuwingen. Dat ging niet zo best. Maar als men kijkt naar de oude vertrouwde taken, dat wil zeggen leerlingbegeleiding, doorlopende leerwegen en efficiënt onderwijs, dan was het redelijk in orde. Die dubbele kant zat in ons rapport en ik heb daar niet veel bezwaren en kritiek over gehoord.

De heer **Van Bochove**: Was men wel blij met de conclusies waar u mee kwam?

De heer **Meijerink**: Het was een wat genuanceerde conclusie en dat komt in verschillende opzichten vaak wel goed uit. Wat wij zelf relativeerden, was dat wij na vijf jaar hebben gekeken naar een gigantische operatie. De invoering was net achter de rug en dan willen we al zien dat er geweldige resultaten zijn! Kom op, dat kan niet!

De **voorzitter**: Maar de koppen in de krant de dag erna waren wel "basisvorming mislukt". Dat was op basis van de conclusie uit het inspectierapport, dat met name de didactische vernieuwing maar niet op gang was gekomen.

De heer **Meijerink**: Ik heb die terminologie nooit gebruikt en we hebben dat ook bestreden. Ik vond het echt een verkeerde conclusie. Maar als men vaststelt wat van de inhoudelijke vernieuwing – nogmaals, de kerndoelen – evident de bedoeling was en dat daarvan heel weinig van was terug te vinden, kon een journalist zeggen dat het tot dan toe was mislukt. Wij zeiden dat het geen adequate conclusie was na vijf jaar onderwijsvernieuwing. Het is

dan nog maar de vraag wat men met "basisvorming" bedoelt. Er zijn ook doelstellingen waar we behoorlijke vorderingen in zien.

De heer **Dibi**: In 2002, nadat u hoofdinspecteur bent geweest, begon u als voorzitter van de Taakgroep Basisvorming. Kunt u iets vertellen over de opdracht, de werkwijze en advies van deze taakgroep?

De heer **Meijerink**: Ik heb met de toenmalige staatssecretaris, mevrouw Adelmund, overleg gevoerd. Ik wil er een anekdote bij vertellen. In die tijd, in 2001, waren er ondertussen ook rapporten van de Onderwijsraad over de basisvorming en die gingen een beetje de kant uit van leergebieden. Er moest meer samenhang in de programma's komen. Wij hadden immers ook gezegd dat het versnipperd was en te veel. De Onderwijsraad verwees naar leergebieden in plaats van vakken. Ik herinner mij dat in het overleg over die opdracht de kwestie van de leergebieden ook aan de orde was. Er werd toen gesuggereerd om daar een project van te maken. Ik weet nog dat ik daar niet lang over hoefde na te denken, want dan zouden de leergebieden de volgende onderwijsinnovatie in Nederland zijn. Ik had voldoende gezien hoe het eraan toe ging in de innovaties om daar niet aan te beginnen. Ik heb gezegd dat ik dat niet wilde doen. Ik vind leergebieden wel een zinvol concept maar niet om het in te voeren of te vernieuwen. Het resultaat van het overleg was uiteindelijk dat de opdracht voor meer dan de helft zou bestaan uit interactie met de scholen: we gaan goed overleggen met de scholen en leraren over hoe het in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs echt moet gaan, hoe het anders moet en wat zou helpen en pas daarna komen we met aanbevelingen voor de politiek. Het was ook in deze volgorde.

De heer **Dibi**: Was dit een omslagpunt? Was het iets totaal nieuws dat de scholen er op deze manier bij werden betrokken?

De heer **Meijerink**: Natuurlijk was er wel vaker over draagvlak gesproken – dat woord was niet van de lucht – maar dat we dat zo consequent en uitgebreid zouden doen, was wel nieuw. Dat is in het onderwijsbeleid niet eerder zo intensief aangepakt. We hadden een dubbele opdracht: overleg met scholen over scenario's in de onderbouw en adviseer vervolgens de minister en de Tweede Kamer over de daarbij behorende kaders en regels.

Zo is het ook gegaan. Het project heeft twee jaar geduurd. Het was echt een project van de scholen en zo voelde het voor mijzelf ook. We hebben heel veel geconfereerd op scholen en zonder al te veel te overdrijven, kan ik zeggen dat ik in die periode van vrijwel alle basisvormingsvestigingen mensen heb gesproken. Dat leidde uiteindelijk tot een concept in scenario's met tamelijk algemene kerndoelen. Die algemene kerndoelen waren nodig om de ruimte te scheppen en de scenario's waren beeldspraak voor de ruimte die de scholen moeten benutten, willen ze het onderwijs aanpassen op hun groep kinderen.

De heer **Dibi**: We komen zo terug op de scenario's. Hoe verhiel u zich tot het departement?

De heer **Meijerink**: Dit ging in een heel goede verstandhouding met het departement. Dat gold voor mevrouw Adelmund maar ook voor mevrouw Van der Hoeven die later als minister deze portefeuilles had. Ze hadden op het departement, ook de ambtenaren, goed in de gaten dat het er anders aan toe moest gaan en dat men moest luisteren naar de scholen, wilde men nog een draai geven aan deze wat lastige fase in het voortgezet onderwijs. Later heeft het departement eenzelfde soort aanpak uitgevoerd bij de Koersdocumenten en ook grote bijeenkomsten met veel leraren georganiseerd. Wij kregen de leraren ook uit de school. Naar mijn idee komen ze veel te weinig uit de school. Nu, met de onderwijstijd, gebeurt dat al helemaal niet meer. Wij hielden op het laatst conferenties waar 2000 leraren naartoe kwamen. De communicatie ging ook niet steeds in de pedagogische provincie of met de schoolleiders, natuurlijk ook heel belangrijke factoren en figuren in het onderwijsbeleid, zeker als het er op schoolniveau anders aan toe moet gaan. Maar het draait uiteindelijk om leraren en mijn overtuiging is en was dat we die rechtstreeks moeten betrekken in zo'n manoeuvre.

De heer **Dibi**: Dan komt u aan het eind van uw periode met een eindrapport. Daar staat toch een zware conclusie in, want u zegt dat de politiek niet heeft bijgedragen aan de oplossing van de problemen van de basisvorming maar juist de basisvorming heeft gefrustreerd. Dat komt volgens u omdat het allergrootste probleem was dat de basisvorming een politiek compromis was.

De heer **Meijerink**: Dat is een tamelijk principiële opmerking die ergens in een groter verband van een analyse is ondergebracht. Maar een probleem rond de basisvorming was dat het een compromis was, niet gewrocht maar toch wel moeilijk! Dat was vanaf het begin een belangrijke moeilijkheid geweest. Ik wees terug naar die moeilijkheid en wat moet de politiek anders als het niet goed gaat? Dan moet zij bijstellen en bijdraaien. Een stukje meer, een stukje minder en dan kijken of het dan beter gaat. Terugkijkend in 2004 op tien jaar basisvorming concludeer ik dat dit niet geholpen heeft.

De heer **Dibi**: Was u opgelucht? Als hoofdinspecteur zag u heel veel dingen aankomen maar vanwege uw positie kon u er niet concreet iets mee doen. Bij de taakgroep kon u wel zo'n pittige conclusie opschrijven. Was het voor u een opluchting om dat eindelijk eens te kunnen zeggen?

De heer **Meijerink**: Niet speciaal deze conclusie. Het was echter wel degelijk een soort opluchting omdat ik van de politiek verantwoordelijken zo'n open en ruime opdracht kreeg nadat ik zo intensief met de basisvorming onderbouw bezig was geweest. Daar lag toch wel een groot vertrouwen aan ten grondslag. Als u naar de opdracht kijkt en de uitvoering die wij er in twee jaar aan gaven, ziet u dat wij de handen behoorlijk vrij hadden. Ik heb op allerlei punten tussentijds gevraagd om iets anders te mogen doen, bij te stellen of de planning iets te veranderen en om onderzoek te doen dat meer geld kostte. In de tussentijd waren er allerlei kwesties die in een dergelijk open traject opdoken, maar ik kan niet anders zeggen dan dat mevrouw Adelmund en later mevrouw Van der Hoeven daar heel goed mee zijn omgegaan. Daar heb ik erg veel plezier van gehad.

De heer **Dibi**: Lag de ruimte die u kreeg aan het verschil in de bewindslieden? Was mevrouw Adelmund een ander iemand dan mevrouw Netelenbos of kwam het doordat u een andere positie had? Het lijkt mij dat u als hoofdinspecteur dit soort dingen ook aan de orde kon stellen.

De heer **Meijerink**: Mijn positie was wel totaal anders. Ik was geen lid meer van de inspectie en had die opdracht ook niet. Ik was in algemene dienst en leidde als ambtenaar die taakgroep. Dat gebeurde voor een belangrijk deel buiten OC&W; we zaten niet voor niets in Zwolle. Er moest vooral het idee ontstaan, dat dit een project van de scholen zelf was. Met betrekking tot de samenwerking met de bewindslieden en het departement kan ik in dat opzicht alleen maar positief zijn. Dat ging goed. Ik denk dat het tot veel meer mensen, ook in de beleidshoek, is doorgedrongen dat het op de oude manier niet zo goed ging. Ondertussen waren het vmbo en de tweede fase aan het "woeden". Er moest echt iets verzonnen worden en in dat opzicht was dit een soort omslag.

De heer **Van Bochove**: Ik probeer even op dit onderwerp verder te gaan. De Taakgroep Basisvorming ontwikkelt vier scenario's die kunnen dienen als kapstok om het denken over de nieuwe basisvorming op scholen te structureren. De kernboodschap van het advies van de taakgroep aan de overheid luidde: Stel scholen in staat zelf een eigen gezicht aan de onderbouw te geven. Vernieuwingen moeten vooral van onderop komen. U hebt al eerder gezegd dat dit een belangrijk uitgangspunt was. Kunt u dit toelichten, bijvoorbeeld aan de hand van de ontwikkeling van leergebieden?

De heer **Meijerink**: Net zei ik al dat het via een advies van de Onderwijsraad even dreigde dat leergebieden zouden worden ingevoerd. In de scenario's die u noemt, is de samenhang in het programma een centraal element. Door verschillende scenario's kun je meer samenhang in het programma brengen, gewoon omdat vakken wat beter samenwerken en – een ander uitsterste – dat je geen vakken meer hebt, dat er of bepaalde afgebakende leergebieden zijn waarin de vakken niet meer figureren of dat leerlingen de maat zijn voor het aanbod en niet de disciplines. In die scenario-gedachtegang is er sprake geweest van leergebieden.

U weet dat er als opvolger van de taakgroep in 2004 een projectgroep onderbouw-vbo in het leven is geroepen, die stimulerend werkt op de onderbouw, daar ook veel bij aandraagt en een monitor voor u samenstelt. De derde aflevering verschijnt eerdaags. Zodoende weet ik nu dat in vrijwel alle vmbo-vestigingen in Nederland leergebieden figureren, wel in meer of minder uitgesproken vorm en meer of minder onder druk van omstandigheden of financiën. Maar toch hanteert men in al die honderden vmbo-vestigingen leergebieden. Na vijf of zes jaar hebben de leraren dat toch zelf gedaan, want ze hoefden dat niet te doen. Ze vonden het beter voor de leerlingen of als werkmodel voor de omstandigheden waar ze in verkeren. Maar het is dus gelukt.

De heer **Van Bochove**: Het werkt kennelijk.

De heer **Meijerink**: Ja, in allerlei opzichten werkt het. We moeten wel uitkijken waar de wal het schip keert.



De heer **Van Bochove**: Is het voorstellen van verschillende scenario's waar scholen uit kunnen kiezen een manier waarop de overheid onderwijsvernieuwingen in de toekomst zou kunnen ondersteunen, iets waar we van kunnen leren voor de toekomst?

De heer **Meijerink**: Ja, ik denk dat het in principe wel bruikbaar is maar je moet wel uitkijken waar het over gaat. Hier gaat het om de samenhang in de programma's. Ik kan mij ook nog scenario's voorstellen, waarin de aanpak van taal en rekenen erg verschilt maar de inhoud niet. Voor verschillen in de inhoud kan ik mij niet veel scenario's voorstellen. Ieder kind van twaalf of zestien moet – wil hij een beetje een kansrijke schoolloopbaan doormaken – een soort basiskennis en -vaardigheid op deze disciplines hebben. Zo ver reiken die scenario's echter niet, dus je moet wel kijken waar we het over hebben: organisatorische omstandigheden, hoe kiezen ze hun lessentabel, hoe lang duren de lessen, gaan ze over tot organisatievormen waarbij meer in dagdelen dan lessen wordt geopereerd? Dat type ruimte dat de overheid biedt in de onderbouw, kan goed in scenario's worden ondergebracht en geeft de scholen meer houvast.

De heer **Van Bochove**: Maar heeft men het niet te veel geïnterpreteerd dat men de stappen één, twee, drie, vier naar boven moet maken, met andere woorden dat men moet proberen om in vier te komen? Dat is de opgaande lijn?

De heer **Meijerink**: Het kan, maar wij hebben dat steeds bestreden. We hebben steeds gezegd dat er geen rangorde is in de scenario's. Een scenario hangt in de eerste plaats samen met de leerlingen en in de tweede plaats met de omstandigheden. Daarin kiest de school een perspectief. Een scenario is een perspectief en geen handleiding.

De heer **Van Bochove**: In 1998 voert de Kamer een plenair debat over het doorzenden van inspectierapporten aan de Kamer. Er hadden zich namelijk twee incidenten voorgedaan. Het ene betreft de verzending van het Onderwijsverslag 1996, waarin de inspectie kritische kanttekeningen plaatst bij de projecten studiehuis. Dit verslag werd in juni 1997, later dan gebruikelijk, aangeboden aan de Kamer en kon daardoor niet meer meegenomen worden bij de plenaire behandeling van de Wet profielen. Het andere rapport betreft een tussenrapportage van de inspectie dat daags na een belangrijk AO over de tweede fase aan de Tweede Kamer werd gestuurd. De motie-Lambrechts die daarop werd ingediend, verzoekt de regering om de inspectierapporten onmiddellijk door te sturen naar de Tweede Kamer. Kunt u zich deze incidenten nog herinneren?

De heer **Meijerink**: Ik kan ze mij vaag herinneren, dus ik weet niet of mijn antwoord u veel oplevert! Ik herinner mij dat er gedoe over was en dat ook de suggestie werd gedaan dat dit gemanipuleerd zou zijn. Wat mij goed is bijgebleven, is dat dit onzin was. Er is in dat opzicht niet gemanipuleerd. Er waren wel toevallige omstandigheden rond de productie van het Onderwijsverslag – dat is altijd heel ingewikkeld – en de aanbiedingsdatum. Overigens waren er algemene afspraken over toezending van inspectierapporten naar de Tweede Kamer en over

openbaarmaking in het algemeen. Als wij een rapport hadden, moesten bewindslieden de tijd hebben voor een beleidsreactie. Dat is redelijk en logisch. Daar namen we een globale termijn voor van ongeveer tien dagen. Dat was het uitgangspunt en voor zover ik mij herinner, werd dat ook zo gehanteerd.

Over het Onderwijsverslag – en dat is natuurlijk een heel bijzonder rapport – zijn er andere afspraken gemaakt, die later ook wettelijk zijn verankerd in de Wet op het onderwijstoezicht. Daar is de afspraak dat het onverwijld doorgestuurd moest worden en dat betekent ook, dat over het Onderwijsverslag overleg plaatsvindt tussen de Kamer en de inspectie. Ik ben daar zelf verschillende keren bij geweest. Van de suggestie die van dit incident uitging, dat toezending van rapportages opzettelijk werd opgehouden, weet ik niets. Het lijkt mij ook buitengewoon onwaarschijnlijk. Het gedoe dat achteraf ontstond over kritische kanttekeningen over inhoudelijk de tweede fase – de motie van mevrouw Lambrechts – vond ik overdreven en onlogisch. Veel van de twijfels en de bezorgdheid in de school die wij aangaven, was allang bekend. Ook anderen deden onderzoek en er waren ook andere publicaties. Het PMVO hield zich daar ook al mee bezig. Ik vond het overdreven.

De heer **Van Bochove**: De kritiek uit de Kamer was dat het tot andere conclusies had kunnen leiden in het Kamerdebat als men eerder kennis had gehad van de inhoud van de stukken.

De heer **Meijerink**: Dat zou kunnen, maar het lijkt mij onwaarschijnlijk. Het waren niet van die hemelstormende nieuwigheden.

De **voorzitter**: Dat gold misschien voor de voortgangsrapportage of de tussenrapportage maar hoe is dat met uw kritische kanttekening bij het studiehuis in het bewuste Onderwijsverslag? Op dat moment waren er niet veel kritische kanttekeningen bij het studiehuis, maar als een gezaghebbende dienst als de onderwijsinspectie daar een kritische kanttekening bij plaatst en het rapport zoals gepland voor het debat naar de Kamer zou zijn gegaan, dan zou het een rol hebben gespeeld.

De heer **Meijerink**: Ja.

De **voorzitter**: Was er intern discussie over die passage?

De heer **Meijerink**: Nee.

De **voorzitter**: Weet u dat zeker?

De heer **Meijerink**: U bedoelt intern bij de inspectie?

De **voorzitter**: Nee, tussen de inspectie en het departement.

De heer **Meijerink**: Nee, niet waar ik bij was. Er werd natuurlijk wel over teksten overleg gevoerd, maar dat ging ook wel buiten mij om. De Inspecteur-Generaal was daarvoor natuurlijk de meest aangewezen gesprekspartner. Mijn herinnering reikt zover, dat ik dacht dat het om elementen ging die ook al eerder gerapporteerd waren. Vaak zat dit type commentaar al in afzonderlijke rapporten. Ik weet dat hier niet honderd procent zeker, dus het hoeft niet maar het was vaak wel het geval.

De heer **Van Bochove**: U hebt hier toen niet met de Inspecteur-Generaal over gesproken? U zei dat hij de meest aangewezen gesprekspartner in dit verband was?

De heer **Meijerink**: Nee, niet over dit incident en over het verlate aanbieden van het Onderwijsverslag.

De heer **Van Bochove**: U hebt als voorzitter van de Taakgroep Basisvorming de geschiedenis van de basisvorming al eens grondig onder de loep genomen. Wat zou u de commissie adviseren ten aanzien van het implementeren van grote onderwijsvernieuwingen en de rol van de overheid daarbij?

De heer **Meijerink**: Dat is wel zo'n beetje de hamvraag, niet?

De heer **Van Bochove**: Dat dacht ik wel, ja!

De heer **Meijerink**: Een aantal dingen heb ik al gezegd. Ik denk in de eerste plaats dat rond onderwijsvernieuwing interactieve beleidsvorming een wezenlijke voorwaarde is. U moet dat echt interactief doen. In de tweede plaats lijkt mij dat de moeilijkheid is dat u moet manoeuvreren op de lastige balans van enerzijds voorschriften en harde garanties voor onderwijskwaliteit – want daar bent u mede verantwoordelijk voor – en anderzijds de autonomie, de ruimte en de vrijheid die daarbij horen voor professionele mensen in het onderwijs. In die spanning moet u manoeuvreren. Het gaat daarbij om u, beleidsmensen, onderwijsbegeleiders en het procesmanagement. Dat vergt actuele inschattingen. De moeilijkheid is dat de autonomie – die op zichzelf wel werkt, vruchten afwerpt en met betrekking tot de vernieuwing van de basisvorming ook wel gewerkt heeft – haar keerzijde heeft. Zij loopt hier en daar vast en dat ziet men af en toe ook. Dat is voor u een belangrijk signaal, want dan dreigt er wat uit de hand te lopen.

Ik noemde zojuist rekenen en taal als voorbeeld. Dat is ook een project dat op dit moment wordt aangepakt, waaraan ik een bijdrage mag leveren. Als door de inhoudelijke autonomie van scholen meer leerlingen tussen twaalf en zestien jaar basale vaardigheden ontberen omdat ze er niet aan toekomen, dan hebben we een flink probleem want dan bieden we kinderen onvoldoende kansen. Dat lijkt mij een signaal voor de overheid om wat te doen. Er is iets om in die balans even door te slaan naar de andere kant.

Een ander actueel voorbeeld lijken mij de zeer zwakke scholen. De inspectie is er in mijn tijd mee begonnen om die goed te signaleren, zorgvuldig aan te geven en over een aantal jaren te volgen. Er zijn scholen in Nederland die al drie jaar of langer onderpresteren en waar de leerlingen de dupe zijn. Wat nu? De staatssecretaris of de minister kan als eindverantwoordelijke nogal moeilijk in bestuurlijk opzicht ingrijpen op zo'n school. Dit is een ander voorbeeld van hoe het beter en duidelijker vanuit de overheidsverantwoordelijkheid geregeld moet worden. Ik maak mezelf er gemakkelijk van af door te zeggen dat u aan de ene kant zorgvuldig moet balanceren op garanties en daarbij behorend toezicht en waarborging – waar de inspectie een belangrijke rol in speelt – en aan de andere kant ruimte en autonomie moet bewaken. Nogmaals, dat is gemakkelijk gezegd. Maar als het om echte vernieuwingslagen gaat, kunt u dat beter doen vanuit een globaal perspectief, met doelstellingen en perspectieven die u

goed checkt bij de onderwijzers en de mensen voor de klas die het werk doen. Vervolgens moeten de uitwerkingen en scenario's aan het veld worden overgelaten. Dat lijkt mij nog steeds een vrij behoorlijke aanpak.

De **voorzitter**: Met die laatste woorden sluiten we af. Hartelijk dank voor dit gesprek!

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 26 november 2007

**Gesproken wordt met de heer S. van Lienden (LAKS), mevrouw F. Nobel (JOB), mevrouw L. Westerveld (LSVb) en de heer B. Verweij (ISO)**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie) en Zijlstra (VVD).

Alsmede is aanwezig mevrouw De Kler (griffier).

De **voorzitter**: Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Dit is de rust van de studeerkamer ten opzichte van de acties die buiten worden ondernomen. We zullen het vanmiddag niet lang hebben over "1040 uur" omdat dat een beetje te dicht bij de actuele politieke agenda ligt, maar het heeft natuurlijk wel te maken met de onderwijsvernieuwingen die wij hebben bestudeerd. Ik heet u van harte welkom, LAKS, JOB, LSVb en ISO. Ik stel voor dat jullie allen kort toelichten waar de organisaties voor staan.

De heer **Verweij**: Het ISO, Interstedelijk Studenten Overleg, is een grote landelijke studentenorganisatie die 430.000 studenten in het hoger onderwijs vertegenwoordigt. Bij het ISO zijn de medezeggenschapsraden van hogescholen en universiteiten aangesloten en wij zijn, bij wet geregeld, samen met de LSVb de vaste overlegpartner van de minister van Onderwijs. Op die manier zijn wij altijd zeer betrokken bij de onderwijsvernieuwingen die worden voorgesteld.

Mevrouw **Westerveld**: De LSVb is een landelijke studentenvakbond. In onze organisatie zijn de verschillende vakbonden van verschillende universiteits- en hbo-steden vertegenwoordigd. Op die manier zijn wij ook de vertegenwoordiger van studenten op landelijk niveau.

Mevrouw **Nobel**: De JOB, Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs, vertegenwoordigt de mbo-studenten in Nederland.

De heer **Van Lienden**: Het LAKS, het Landelijk Actie Komitee Scholieren, is een scholierenvakbond. Onze leden bestaan uit leerlingenvakbonden, en op die manier proberen wij bottom-up scholieren een stem te geven op het gebied van onderwijs. Wij staan vooral voor

participatie, onderwijskwaliteit en dat soort dingen meer. Wij zijn ook vaak betrokken bij onderwijsvernieuwingen in het voortgezet onderwijs.

De **voorzitter**: Bedankt. Jullie hebben mede aan de wieg gestaan van dit parlementaire onderzoek dat voortvloeide uit acties van scholieren en studenten. In januari 2007 overhandigden LAKS, JOB en LSVb onder het motto "Wij willen leren; geef ons ook de kans" een noodklok aan de heer Bruins, de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs. Ik zeg het nog even voor de mensen die hem alweer waren vergeten. Ik bedoel daar overigens verder niets mee; hij is namelijk echt heel kort staatssecretaris van Onderwijs geweest. U moet daar niets achter zoeken. Het doel van die noodklok was aandacht te vragen voor problemen die waren ontstaan door het invoeren van het "nieuwe leren", onder andere doordat er wel erg weinig lesuren werden gegeven, zo zeg ik er plagerig bij. Wie van u kan ons toelichten wat de aanleidingen voor deze actie waren? Wat waren de problemen waar jullie als scholieren en studenten tegenaan liepen waardoor jullie naar Den Haag gingen?

Mevrouw **Nobel**: In het mbo wordt op het moment het competentiegericht onderwijs ingevoerd. Veel scholen grijpen dat aan om inderdaad minder lessen te geven, voor een deel misschien uit bezuiniging en voor een deel omdat ze denken dat jongeren het nodig hebben om meer vrijheid te krijgen. Wij kregen veel klachten omdat studenten het nodig vonden om juist meer lessen te krijgen en meer vakkennis tot zich te nemen.

Mevrouw **Westerveld**: Ook bij ons in het ho kwamen veel klachten binnen, met name klachten over slechte begeleiding en nutteloze lessen. Ook kwamen er klachten binnen dat van heel veel onderwijsvernieuwingen studenten eigenlijk de dupe waren. Ze werden bijvoorbeeld in heel grote lokalen bij elkaar gezet, zonder dat ze de indruk hadden dat er persoonlijke aandacht aan hen werd besteed.

De **voorzitter**: Uw voorbeelden komen van de universiteiten als ik het goed begrijp?

Mevrouw **Westerveld**: En van de hbo-instellingen.

De **voorzitter**: Heeft u de indruk dat dit soort klachten vooral van de universiteiten komt of van zowel de universiteiten als de hbo-instellingen?

Mevrouw **Westerveld**: Wij krijgen meer klachten binnen van hbo-instellingen omdat daar heel massaal onderwijs wordt gegeven. Hbo-instellingen groeien vaak een stuk harder dan universiteiten.

De heer **Verweij**: Veel problemen hadden, zoals u al aangaf, te maken met het competentiegericht onderwijs. Dat is een heel grote onderwijsverandering en die zie je vooral terug op het hbo. Op de universiteiten wordt er nog op de ouderwetse manier college gegeven.

De heer **Van Lienden**: In het voortgezet onderwijs gaat het natuurlijk vaak over zelfstandig werken. Het gaat over het opdoen van competenties op het vmbo en ook steeds meer op de havo en het vwo. In de bovenbouw gaat het niet alleen over het studiehuis en de tweede fase – dat zijn al wat oudere onderwijsvernieuwingen die voor een deel ook bij het “nieuwe leren” horen – maar ook over het feit dat er steeds meer zelfstandigheid wordt gevraagd van leerlingen, met POP’s en PAP’s die allemaal uit het mbo en het hbo zijn overgenomen.

De **voorzitter**: Kunt u even toelichten wat POP’s en PAP’s zijn?

De heer **Van Lienden**: Dat zijn “Persoonlijke Ontwikkelingsplannen”. Daarin moeten scholieren beschrijven wat ze willen leren, hoe ze het gaan leren en hoe ze het uiteindelijk geleerd hebben. Ik ken het uit het beroepsonderwijs, maar het komt inmiddels ook voor in het voortgezet onderwijs. Leerlingen zijn echter vaak niet in staat om dit te doen en soms kost het zoveel tijd om dit te doen dat er geen tijd meer over is voor echte kennisoverdracht. Vaak was de kennisoverdracht op scholen miniem omdat er veel onduidelijkheid was en omdat de leraren vaak tegen de scholieren zeiden: “Doe maar wat” of “Ga maar iets doen”. Veel scholieren hebben het daardoor niet gehaald, of konden de overstap naar het vervolgonderwijs niet maken, wat natuurlijk ontzettend zonde is. Volgens het LAKS draaide het er bij deze scholieren niet om dat ze weinig les kregen maar ging het hen vooral om kwalitatief betere lessen of in ieder geval over een betere definitie van het begrip “les”. Volgens ons is een “les” een docent voor de klas en dat soort lessen was er volgens ons te weinig.

De **voorzitter**: Kunnen jullie op een meer praktisch niveau voorbeelden geven van problemen die jullie tegenkwamen? Wat voor soort dingen werden er als misstanden aangedragen?

De heer **Verweij**: Zoals net werd gezegd, draaiden veel problemen om de POP’s en de PAP’s. Docenten droegen veel minder kennis over aan de studenten en er ontstond een soort rolverandering, waarbij de docent meer een coach werd dan een echte docent.

De **voorzitter**: Kunt u dit voorbeeld concreet maken?

De heer **Verweij**: Bij lerarenopleidingen komt dit vaak voor. Daar krijgen studenten een opleiding in een bepaald vak maar het vak komt steeds minder aan de orde. In de

lerarenopleiding geschiedenis, Nederlands en aardrijkskunde krijgen studenten steeds minder geschiedenis, Nederlands en aardrijkskunde en moeten ze in plaats daarvan steeds vaker formuleren wat een goede docent moet kunnen en hoe een docent voor de klas moet staan. Ze leren hoe ze hun vak moeten overbrengen, en daardoor leren ze uit welk boek ze iets moeten halen. Ze leren juist niet de kennis die nodig is om een vak te geven. Ze doen dit aan de hand van Persoonlijke Ontwikkelingsplannen. Hierin moesten de studenten gecoacht worden en dat betekende dat er veel meer uren voor begeleiding vrijkwamen. Tijdens deze uren moesten studenten praten over vragen zoals “wie ben jij?”, “hoe sta je in het leven?”, “hoe zie je je toekomst?”. Hierdoor vroegen sommige studenten zich af en toe af waar de school zich mee bemoeit. Het is goed dat er aandacht voor is en dat studenten hierin worden begeleid, maar op een gegeven moment sloeg het door. De echte vakken werden almaar minder zwaar gemaakt en op een gegeven moment werd het duidelijk dat studenten zich op hun eigen vakgebied steeds minder bekwaam begonnen te voelen. We hebben van studenten uit verschillende onderwijsinstellingen hierover klachten gekregen.

De **voorzitter**: Dit was met name in het hbo, meen ik?

De heer **Verweij**: Dit kwam inderdaad vooral in het hbo voor. Op de universiteit gingen de klachten vaak over het feit dat er docenten waren die het vak juist minder goed over konden brengen, omdat academici steeds minder vaak verplicht worden om een didactisch diploma te halen. Ze leren niet hoe ze als docent voor een groep moeten staan. Er spelen dus op beide soorten instellingen bepaalde problemen maar de problemen waar de hbo-instellingen mee kampen, zijn voornamelijk gericht op het competentiegericht onderwijs.

De **voorzitter**: Jij vertegenwoordigt medezeggenschapsraden en met name de studenten en scholieren die daarin zitten. Ik neem aan dat dit soort problemen ook op dat niveau zijn aangekaart?

De heer **Verweij**: Dit soort problemen zijn inderdaad vooral op onderwijsniveau aangekaart. Er wordt vaak gediscussieerd over hoe een school of opleiding moet worden ingericht en over wat voor soort onderwijs studenten willen genieten.

De **voorzitter**: Waren dit concrete klachten? Het is namelijk niet niks als studenten uit zichzelf aangeven dat ze meer les willen krijgen.

De heer **Verweij**: Het is vaak uit idealisme bij collegevoorzitters en het college van bestuur als gezegd wordt dat we goed moeten communiceren en dat veranderingen wel teweeg worden gebracht als we er goed over praten. Maar uiteindelijk betekent dit toch een cultuurverandering binnen het onderwijs en ik denk dat ze dat overall onderschat hebben en er geen concrete antwoorden op hebben kunnen geven. In medezeggenschapsraden was er ruimte om op centraal niveau hierover te praten, alleen is het vaak het geval dat opleidingen bijvoorbeeld geen opleidingscommissie hebben. Dit betekent dat de studenten niet met de directeur van de opleiding praten over de kwaliteit van het onderwijs. In zulke gevallen moesten studenten met klachten direct naar de examen-

commissie van de opleiding, bijvoorbeeld als een ze een negatief bindend studieadvies hadden gekregen. Vaak ontbreekt de medezeggenschapsstructuur op lager niveau maar op centraal niveau is die wel vaak aanwezig. Het is echter nog maar de vraag of er wel naar klachten van studenten geluisterd wordt; het competentiegericht onderwijs is namelijk vrijwel overal ingevoerd.

Mevrouw **Westerveld**: Ik wil nog even een aanvulling hierop geven. De LSVb heeft de afgelopen week een onderzoek gedaan naar de bereikbaarheid van opleidingscommissies. We hebben heel veel onderwijsinstellingen gebeld om te vragen waar hun opleidingscommissies zaten, wat de adressen hiervan waren, en of studenten hier gemakkelijk achter konden komen. Het blijkt dat in heel veel gevallen het secretariaat geen flauw benul heeft van wat een opleidingscommissie is of waar ze te vinden zijn. 90% van de onderwijsinstellingen die we hebben gebeld, hebben de adressen van de opleidingscommissies niet centraal. Toen wij daarachter kwamen, vroegen wij of de studenten zelf achter het adres van hun opleidingscommissie konden komen. Dit bleek heel vaak niet te kunnen. Als je als student een klacht hebt, is de opleidingscommissie in principe de bewaker van de kwaliteit van het onderwijs omdat een onderwijscommissie bestaat uit studenten en docenten die onderling de kwaliteit van het onderwijs evalueren. Het blijkt vaak dat er geen opleidingscommissie is, dat deze niet te vinden is, of dat deze nauwelijks functioneert omdat veel opleidingscommissies niet het werk doen dat veel opleidingscommissies zouden moeten doen. Daar is binnen een opleiding vaak ook geen ruimte voor.

De **voorzitter**: Ik wil het hebben over de kwaliteit van de opleidingen. Scholen krijgen tegenwoordig veel autonomie. Dat gold in het hoger onderwijs natuurlijk al langer. Er wordt vaak gezegd dat scholen zich horizontaal moeten verantwoorden over wat ze doen. Dat wil zeggen dat ze zich tegenover iedereen die belang heeft bij de opleiding moeten verantwoorden. Dit kunnen werknemers, ouders, en studenten zijn. Functioneert dat naar jullie inzicht? Verantwoorden scholen zich niet alleen naar de overheid via de inspectie, maar ook naar de directe kring van belanghebbenden? Hoe werkt dat in de praktijk?

De heer **Verweij**: In principe doen ze dat wel. Op het moment dat er te veel klachten binnenkomen, verwacht ik wel dat ze daar iets mee doen. Ik denk dat daar veel gesprekken over zijn, vooral omdat hogescholen vaak stagiaires leveren. Er zijn de laatste tijd ook steeds meer klachten binnengekomen vanuit het bedrijfsleven over het feit dat studenten steeds minder doen en niet voldoen aan het kwaliteitsniveau dat zij beogen. Ik denk dus wel dat ze er ruimte voor maken maar wij vragen ons wel af of het ook daadwerkelijk functioneert. Echter, we hebben misschien nog wel grotere zorgen over wat er tegenwoordig verticaal gebeurt wat betreft de rol van de onderwijsinspectie en de NVAO. Ik weet niet of ik hier direct op in moet gaan.

De **voorzitter**: Dat zou de volgende vraag zijn geweest.

De heer **Verweij**: Waar studentenorganisaties zoals het LSVb voor gepleit hebben, is dat er een soort kwaliteitsmeting met betrekking tot het onderwijs komt. We willen dat men gaat nadenken over de wijze waarop instellingen

afgerekend kunnen worden op de kwaliteit die ze leveren. Natuurlijk is een heel belangrijke indicator de kwaliteit en capaciteiten van de student die straks de arbeidsmarkt opgaat, maar tegelijkertijd zie je dat de NVAO niet veel anders kan dan een student te vertellen of hij of zij "voldoende" of "onvoldoende" is. "Onvoldoende" is nogal radicaal, want dat betekent dat de opleiding moet stoppen. Sinds kort ligt het voorstel bij de Tweede Kamer dat ervoor pleit om andere methodes van accreditatie te implementeren. Vaak zei de NVAO ook dat ze de studenten "voldoende" hadden gegeven, terwijl ze eigenlijk maar met hun hakken over de sloot waren geslaagd. Je krijgt namelijk een heel gevecht als er wordt gezegd dat iemand "onvoldoende" is. Waar het ISO en de LSVb voor pleiten is dat de NVAO cijfers geeft. Echter, dit lijkt niet haalbaar te zijn.

Wat ik ook nog even wil zeggen is dat kwaliteit moeilijk te meten is. Je kan iemand wel een 7, een 8 of een 9 geven maar je kunt de waarde hiervan niet inschatten als je niet weet wat "kwaliteit" nu precies is. Staat "kwaliteit" voor de student-docent ratio? Voor het aantal contacturen? Als er één docent voor een klas van duizend studenten staat, zien wij ook wel dat de kwaliteit van het onderwijs niet erg hoog is. Echter, kwaliteit is in het algemeen wel zeer moeilijk te meten. Dit is een probleem.

De **voorzitter**: Op welke manier is LAKS betrokken bij de discussie over de kwaliteit van scholen?

De heer **Van Lienden**: Ik wil eerst nog een opmerking maken over de horizontale en verticale verantwoording die onderwijsinstellingen moeten afleggen. Ik denk dat die verhouding in het voortgezet onderwijs behoorlijk scheef zit. De overheid heeft de Wet medezeggenschap op scholen (Wms) geïntroduceerd, en daarmee de scholen een power tool gegeven. Dit werkt echter niet goed op scholen. Het is als leerling erg lastig om medezeggenschap te krijgen als er geen achterban zoals een leerlingenraad bestaat. We hebben ervoor gepleit om een leerlingenraad als achterban te krijgen. Dit heeft niet gewerkt. Bovendien is het er eigenlijk op ingericht dat de horizontale verandering een steeds bredere rol krijgt. Daar komt ook de Maatschappelijke Raad voor het Voortgezet Onderwijs bijvoorbeeld aan. Dat is ontzettend positief maar dan moet de overheid er wel voor zorgen dat de inspectie zich ook hierop richt. De overheid moet ervoor zorgen dat de school de horizontale verantwoording direct controleert en de onderwijsinspectie moet de rol van grote broer spelen die over de schouder mee kijkt. Zoiets heb ik vorige keer ook al gezegd. Het LAKS wil dat de onderwijsinspectie, de school alles op schoolniveau bepaalt en dat mensen aan de bel trekken als er iets mis is. Het LAKS pleit ook voor een zeer uitgebreide vierjaarlijkse kwaliteitscontrole. Blijkt bij die controle dat een school niet goed functioneert, dan grijpt de inspectie direct en hard in. Op dit moment werkt dat niet zo; ze werken namelijk erg langs elkaar heen. De medezeggenschapsraden hebben bepaalde bevoegdheden, vooral instemmingsbevoegdheden, maar die overlappen deels de bevoegdheden van de inspectie. Ze werken niet samen. Op dit moment gaat de medezeggenschapsraad naar een geschillencommissie als hij ergens niet uitkomt. Op dat moment start ook het proces bij de onderwijsinspectie op en op die manier ben je zo een paar jaar verder. We willen hier veel meer stroomlijnen in zien. Dan pas kan er echt op kwaliteit beoordeeld worden en kan er

veel meer macht worden gegeven aan de belanghebbenden op scholen.

Hoe zit het met de kwaliteit van het voortgezet onderwijs? Ik wil de discussie aangaan over het hoe en wat. Op dit moment heeft de overheid gezegd dat zij over het "wat" gaat en de scholen over het "hoe". Echter, als je het specifiek over het nieuwe leren hebt, bijvoorbeeld de iederwijs-instelling, vervagen deze rollen. In zo'n geval gaat de school namelijk ook rommelen aan het "wat". Er is op dat moment geen duidelijk onderscheid te maken tussen de kennisinhoud en de competenties. De overheid heeft niets gezegd over de competenties en wil uiteindelijk juist de kennis toetsen. Zulke scholen gaan veel verder in het leren van competenties. In zulke situaties gaan de scholen én deels over het "wat" én helemaal over het "hoe". Dat zorgt ervoor dat de overheid steeds verder terugtrekt van de scholen, terwijl er juist daar begeleiding nodig is, omdat er daar sprake is van onderwijsvernieuwing. Er moet heel stevig worden gekeken naar deze scholen met de vraag of dit wel werkt. Scholieren mogen daarvoor niet als proefkonijn gelden. Natuurlijk snappen wij dat bepaalde onderwijsvormen wel uitgetoetst moeten worden op kleine schaal maar daarbij moet de overheid wel een heel duidelijke rol spelen. Echter, scholieren zien juist dat die traditionele rol, die eigenlijk een aantal jaren nu geldt, daarvoor niet meer opgaat. Ik denk dat daar een heel uitgebreide discussie over gevoerd moet worden.

**De voorzitter:** Dat is deels natuurlijk ook een reactie op de periode waarin de overheid zich intensief bemoeide met het wat en het hoe, namelijk de jaren '90 die wij op dit moment onderzoeken. Daarop volgde een periode van grotere autonomie en nu zeg jij of – beter gezegd, zegt het LAKS – dat de overheid beter moet kijken wat er in het onderwijs, specifiek op het gebied van het nieuwe leren, allemaal gebeurt.

**De heer Van Lienden:** Ja, en daarom zeg ik dat de overheid primair op kwaliteit moet aansturen. Geef de onderwijsinspectie een veel hardere rol – dat is ook mogelijk met de nieuwe WOT en de interventiepiramide – geef hen veel meer bevoegdheden om direct in te kunnen grijpen als het mis gaat wat betreft de kwaliteit. Daar wordt op dit moment veel te weinig op gecontroleerd en het is natuurlijk raar dat scholen eigenlijk zoveel vrijheid hebben. Het is dan niet meer dan normaal dat er een zware inspectie tegenover staat, omdat de overheid haar onderwijs eigenlijk uitbesteedt aan scholen. Zo is het op dit moment met de terugtrekking van de overheid. Het lijkt mij ook niet meer dan logisch dat de overheid heel hard een inspectiedienst controleert en controleert wat er na de inspectie wordt gedaan. Bij het nieuwe leren ging dat scheef.

**De voorzitter:** Vinden jullie dat er wordt geëxperimenteerd op scholen op een manier die onzorgvuldig is?

**Mevrouw Nobel:** Ik denk dat er in het mbo, zeker in de afgelopen jaren, echt geëxperimenteerd is met studenten. Als ik wel eens op kantoor ben en de telefoon opneem als er iemand belt met een klacht denk ik wel eens: "Waar zijn we nou mee bezig?" Er zijn inderdaad geen lessen, geen boeken, omdat dat allemaal goed zou zijn voor die jongeren. En het dan niet genoeg terugkoppelen naar die jongeren om inderdaad die horizontale verantwoording te

krijgen. Het is natuurlijk goed dat er een medezeggenschapsraad is, maar er moeten ook gewoon dingen in de klas worden gevraagd aan de jongeren. Vragen zoals: "Wat vinden jullie er nu eigenlijk van?" en "Kunnen jullie op deze manier goed leren?" Dat zagen wij veel te weinig.

**De heer Van Lienden:** Op het voortgezet onderwijs is de grote vernieuwingsdrift van het nieuwe leren, waar we vooral het competentiegericht onderwijs onder scharen, niet erg toegeslagen. Echter, het kan wel heel erg misgaan – kijk bijvoorbeeld naar Slash 21. Maar waar ik vooral experimenten zie...

**De voorzitter:** Kun je dat van Slash 21 even toelichten?

**De heer Van Lienden:** Slash 21 is een school die eigenlijk puur op competentie was gericht. Scholieren mochten zelf weten wat ze gingen leren. Ze konden bijvoorbeeld naar begeleidingsuren gaan maar dit hoefde niet. Uiteindelijk is dit een gigantische flop geworden. De examenresultaten waren dramatisch en dan ook echt dramatisch. Ik dacht dat zo'n 80% of 90% niet is geslaagd en ook geen aansluiting meer vond bij de rest van het onderwijs. Ik heb een voorbeeld van een school in Leeuwarden waarin de scholieren de eerste twee jaar klassiek onderwijs volgden. In het derde jaar begonnen ze met een nieuwe werkvorm, in het vierde jaar werd dit overboord gegooid, toen ging het volgende concept eroverheen en in de examenklas werd er nog een keer een projectbureau ingehuurd om het nog een keer goed om te gooien. Gek dat 50% niet slaagt? Je weet als scholier in dat geval namelijk niet meer waar je aan toe bent en niet meer waar je naartoe aan het werken bent. Dat is, denk ik, kenmerkend voor de vernieuwingsdrift op dit moment. Alles gebeurt op kleine schaal maar het is niet duidelijk wat er gebeurt en de begeleiding erbij is slecht. Natuurlijk zijn er ook mooie voorbeelden, maar die actie ging natuurlijk over de klachten.

**Mevrouw Westerveld:** Je ziet het in het hoger onderwijs ook. Er zijn te weinig docenten, er wordt geëxperimenteerd met het zetten van studenten voor de klas zonder dat de opleiding precies doorheeft hoe ze het willen vormgeven. Het wordt eerst gedaan en pas daarna wordt het geëvalueerd en als het succes heeft gaan ze ermee door. Veel vormen van onderwijs worden op die manier gegeven. Ik zie dit ook steeds meer in onderwijs waarin je groepjes studenten aan het werk zet, of in experimenten met blackboard en het inleveren van opdrachten. Je merkt dat als de experimenten goed werken ze er een paar jaar mee doorgaan en als ze niet goed werken, is het "jammer dan" en dan slaagt iedereen gewoon. Dat soort voorbeelden kom je in het hoger onderwijs vaak tegen.

**De heer Verweij:** Los van alle experimenten, want misschien zijn experimenten ook wel eens goed omdat je dan loskomt van bepaalde dingen door nieuwe dingen te onderzoeken, hebben we het idee dat er soms wel met heel goede bedoelingen onderwijsvernieuwingen worden doorgevoerd. Zoals we ook al eerder hebben gezegd, zijn we bijvoorbeeld helemaal niet tegen het competentiegericht leren. Het zit hem alleen vaak in de manier waarop dat uitgevoerd wordt. Volgens mij moet dat juist veel meer horizontaal en moet dat gericht worden op zowel studenten als docenten. Studenten kregen vaak klachten van docenten die bijvoorbeeld zeiden: "Ik moet jullie nu

ineens anders les gaan geven, en ik moet jullie een POP laten schrijven". Dat werkt heel demotiverend en het wordt ook vooral van boven opgelegd. Natuurlijk moeten er soms dingen van boven worden opgelegd, maar dat moet je wel met elkaar doen. Volgens mij zouden de CvB'ers – leden van het college van bestuur – een keer een cursus verandermanagement moeten volgen om te ontdekken hoe moeilijk het is om mensen mee te krijgen in een verandering en hoe je ervoor kan zorgen dat je een breed draagvlak krijgt. Als het draagvlak breed is en zowel studenten als docenten zeggen dat ze ervoor gaan en de managers dit ook vinden, kom je volgens mij wél ergens. En er zijn inderdaad ook goede voorbeelden.

De **voorzitter**: Dit zit al heel erg op de uitvoeringskant. Het staat genoteerd. Ik wil even terugkomen op de beginkant van de onderwijsvernieuwingen, zoals het nieuwe leren, zoals ik het maar even samenvat. Er zitten altijd een paar elementen in die ik bij jullie wil toetsen. Het eerste is dat er een motivatieprobleem is. Het tweede is dat leerlingen en studenten zelfstandig moeten leren en dat dit vroeger moet beginnen en het derde is dat er meer nadruk moet komen op vaardigheden, ook als dat ten koste gaat van kennis, zo zeg ik er zachtjes achteraan. Ik wil het even met jullie hebben over de probleemanalyse waaruit veel van deze vernieuwingen vervolgens worden voortgetrokken. Laten we beginnen met het motivatieprobleem. Dat is een terugkerend thema. Er is een gigantisch motivatieprobleem bij leerlingen en studenten en dus moeten we anders gaan werken.

De heer **Van Lienden**: In het voortgezet onderwijs komt de kreet "leren moet weer leuk worden" naar voren. Leuk? Scholieren vinden hun onderwijs best leuk hoor, ook hun sociale contacten en ze vinden het fijn als ze iets leren. Echter, leuk hoeven we het niet te maken; wel gemakkelijker, zou ik er gelijk achteraan willen zetten. Maar dat is een andere discussie. Volgens mij draait het niet om "leuk" en daar gaat het heel vaak fout. "Leuk joh, werkstukjes maken, knippen, plakken" en dat soort dingen, maar waar draait het uiteindelijk om? Dat de scholier op zijn fietsje naar huis het gevoel heeft gehad dat hij nuttig bezig is geweest. Als dat ontbreekt, gaat de motivatie alleen maar nog verder omlaag, hoe leuk hij knippen of plakken ook vindt.

De **voorzitter**: Waar zit hem dat gevoel dat je nuttig bezig bent geweest dan in?

De heer **Van Lienden**: Volgens mij als jij een les hebt gehad die meerwaarde had boven een boek, dat jij dacht dat een uur lang een boek lezen een mindere ervaring zou zijn dan een les. Bijvoorbeeld dat je denkt dat de docent die voor de klas stond een meerwaarde had, dat hij je heeft geprikkeld, en dat je denkt dat je samen met alle andere leerlingen iets hebt neergezet. Daar moet je het in zoeken. En dat zit volgens mij veel meer in de kennishoek dan in de vaardighedenhoek, met uitzondering van het vmbo waar wij warme voorstanders zijn van een betere verdeling tussen praktijk en theorie. Daar is namelijk meer praktijkonderwijs nodig.

Mevrouw **Nobel**: U had het net over de motivatie van studenten. Waar, volgens ons, studenten in ieder geval niet gemotiveerd van worden is wanneer ze niets kunnen vragen aan de docent. Buiten de POP's en de PAP's

hebben wij de DOLA's, de docent op loopafstand. Die zijn niet altijd zo te belopen, zeg maar. Als die ergens zitten waar het een beetje onduidelijk is allemaal en je hebt een vraag over een project waar je mee bezig bent en je kan er geen vragen over stellen, is dat een moment waarop je echt ongemotiveerd raakt.

Mevrouw **Westerveld**: In het hoger onderwijs merk je dat studenten gemotiveerd worden – of, in ieder geval, dat de instelling studenten denkt te kunnen motiveren – door een vast aantal uren per week in te roosteren, met name bij eerstejaars, onder het mom van onderwijsintensivering. De klachten die wij daar vaak over krijgen luiden meestal als volgt: "Goed, we hebben nu een vast aantal uren en moeten aanwezig zijn om die uren vol te maken, maar als we er zitten, worden we slechts beziggehouden". We horen vaak dat studenten vinden dat ze niet echt iets leren. Studenten moeten verplicht aanwezig zijn, maar vinden dat wanneer ze aanwezig zijn, ze niet echt iets leren. Dit leidt ertoe dat studenten ongemotiveerd raken.

De **voorzitter**: Wat je beschrijft is weer de nieuwste ontwikkeling, namelijk het idee dat het onderwijs weer intensiever gemaakt moet worden, dat er meer uren moeten komen, maar dat dit vervolgens niet kwalitatief wordt ingevuld.

De heer **Verweij**: Ik wil graag een aanvulling maken op wat het LAKS net zei over de rol van de docent. Of het nu leuk is of niet, je moet na afloop geïnspireerd op de fiets naar huis zitten en het gevoel hebben dat je weer iets hebt gedaan. Natuurlijk ligt de verantwoordelijkheid bij de studenten zelf – je moet zelf verantwoordelijkheid nemen voor het leerproces. Echter, het scheelt ook wanneer jij gepassioneerd raakt door de docent die voor de groep staat en je daardoor denkt dat de kennis die je leert nuttig en interessant is en daarmee verder wilt. Dit kan zowel met het nieuwe als met het oude leren. Als ik vroeger een spreekbeurt moest geven, was dit ook het leren van een soort vaardigheid. Ik moest mijn eigen onderwerp zoeken en kreeg geen kennis toegereikt. Dat ben ik nog steeds niet vergeten, want ik vond het een ontzettend leuk project. Dat komt doordat de docent ons daarover op een geïnspireerde manier les gaf en ons leerde hoe je iets moest presenteren.

Tegelijkertijd zie je het ook met het oude leren en met de oude geschiedenisdocent die gewoon weer klassiek voor de klas staat: iemand die een prachtig verhaal over de Tweede Wereldoorlog brengt kan je ook raken. Door dat soort dingen begin je te denken dat je verder wilt in dat bepaalde vakgebied. De rol van de docent mag niet onderschat worden wanneer je de motivatie van studenten wilt verbeteren.

De **voorzitter**: Het voorbeeld van de geschiedenisleraar die inspirerende verhalen vertelt, komt inderdaad bijna iedere dag terug! Ik wil nu even verdergaan met het punt van de zelfstandigheid. We hebben vandaag met verschillende deskundigen gesproken over het nieuwe leren. Zelfstandigheid is daarbij een zeer belangrijke factor. Een van de vragen daarbij was: Wanneer zijn leerlingen in staat om zelfstandig het studieproces in te richten? Er wordt dan vaak in dat soort termen gesproken. Wat vindt het LAKS hiervan?

De heer **Van Lienden**: Ik denk dat daar vooral in het voortgezet onderwijs een spanningsveld tussen zit. Dat merk je ook in het onderwijs zelf. Hoe wordt de tweede fase vaak ingericht? Met studieplanners. Dat betekent dat jij als leerling krijgt aangereikt wat je de komende periode moet doen en dat je dat zelf mag gaan invullen. Dat gooien ze over de schutting en vervolgens mag je zelf uitzoeken wat je ermee doet. Ze zetten er dan wel alvast weeknummers bij. Kortom, ze doen het heel halfslachtig. Ze zeggen dat de studenten de verantwoordelijkheid hebben, maar eigenlijk krijgen ze gewoon een rooster aangereikt. Dat is voor scholieren heel onduidelijk: heb ik nu wel de vrijheid of niet, zo vragen ze zich dan af. Scholieren krijgen een dergelijk rooster aangereikt, maar als ik zie dat ik voor wiskunde som 51 t/m 56 moet doen en weet dat dit niet gecontroleerd wordt, ga ik er ook gemakkelijker over denken. Ik denk dat scholieren qua zelfstandigheid vaak worden onderschat maar ze moeten wel gerichte leeropdrachten krijgen. Bijvoorbeeld: als een docent heel duidelijk zegt dat een leerling een werkstuk moet maken waarbij hij zijn eigen onderwerp moet kiezen, maar hierbij wel wordt begeleid in het computerlokaal, zullen die scholieren ook heel zelfstandig een eigen werkstuk in elkaar zetten. Echter, als er in de studieplanner staat dat je op 21 juni een werkstuk met een vrij onderwerp af moet hebben en je ook nog eens je uren in een logboek moet verantwoorden, denk ik dat daar niets van terecht komt. Ik vind het te vroeg om vanaf de vierde klas op het havo en het vwo te beginnen met zelfstandig te leren. In het vmbo komt het ook steeds vaker voor en daar komt het zelfs vanaf de derde klas voor. Je ziet ook dat vooral de aansluiting tussen het vmbo en het mbo slecht is. Een van de problemen is dat er geen doorlopende leerlijn is. Ze hebben die geprobeerd te creëren door te zeggen dat je op het mbo zelfstandiger moet zijn. Daardoor moeten scholieren op het vmbo ook zelfstandiger zijn. Dit betekent in de praktijk dat ze vooral niets gaan doen. Wat er dan gebeurt, is dat het vmbo- onderwijs nog gemakkelijker wordt gemaakt.

De **voorzitter**: Ik wil even vragen of wat je ons nu vertelt uit enquêtes komt? Hebben jullie enquêtes gehouden onder scholieren? Kun je iets zeggen over de onderbouwing van de dingen die je ons vertelt?

De heer **Van Lienden**: Deze dingen komen uit heel veel verschillende gesprekken. Eén keer per twee of drie weken loop ik mee op een vmbo-school en ik kom gemiddeld twee of drie keer per week op een school. Daar hoor ik die verhalen en ik hoor het ook van de docenten waar ik mee praat. Dit wordt erkend door de onderwijsinspectie en de VO-raad. De problematiek wordt overal erkend maar nooit op tafel gelegd. Dat is een van de problemen. Iedereen constateert dat er een probleem is, maar er wordt niets gedaan met die informatie.

De **voorzitter**: Houden jullie wel eens enquêtes onder jullie leden om jullie standpunten meer kracht bij te zetten?

Mevrouw **Nobel**: Wij hebben het onderzoek ODIN en doen tweejaarlijks een onderzoek naar de tevredenheid van de studenten. Daar doet een groot deel van de mbo'ers aan mee.

De **voorzitter**: Komen de klachten waar jij het over hebt ook daaruit voort?

Mevrouw **Nobel**: Voor een deel wel. Er wordt ook naar ons klachten- en informatiecentrum gebeld. Daar komt ook een deel van onze informatie uit. Ik wil ook nog iets zeggen over de zelfstandigheid. Er is natuurlijk een verschil tussen iemand alleen iets laten doen en iemand begeleiden bij een opdracht. Als het een duidelijke opdracht is en je wordt begeleid, kan die begeleider heel goed bepalen hoeveel begeleiding iemand nodig heeft. Dat is iets anders dan iemand alleen of in een groepje in een hoekje te zetten en verder geen aandacht meer aan ze te besteden. Soms zeggen docenten: "Nee, ik mag je vraag niet beantwoorden want je moet hier zelfstandig werken". Dat is natuurlijk niet helemaal de manier.

De **voorzitter**: Die boodschap is dus ook wel eens te horen in het mbo.

Mevrouw **Nobel**: Ja, daar worden we regelmatig over gebeld. Studenten klagen vaak dat docenten hun vragen niet mogen beantwoorden.

De **voorzitter**: En dat vind je niet goed voor de zelfstandigheid?

Mevrouw **Nobel**: Precies.

De heer **Van Lienden**: Dat is in het voortgezet onderwijs ook het geval. We krijgen steeds meer klachten binnen over het feit dat in de open leercentra die nu ontzettend populair zijn en waar scholieren met boeken, computers en tijdschriften kunnen werken, de scholieren tegenwoordig bijna geen leraar meer aan de arm mogen trekken met de vraag hoe iets zit. Dit komt doordat de leraren een te hoge werkdruk hebben, omdat ze vinden dat de leerlingen het zelf maar moeten uitzoeken en omdat er veel parttimers het onderwijs in gaan. Daardoor is het voor scholieren heel moeilijk om leraren op te zoeken. Leerlingen krijgen steeds vaker te horen dat een docent hen iets niet mag vertellen of dat ze iets zelf moeten uitzoeken. Dat zie ik niet direct als een meerwaarde.

Mevrouw **Westerveld**: In het hoger onderwijs merk je ook vooral dat mensen klagen over te weinig begeleiding. Studenten willen zelfstandig werken. Echter, als er maar één studiebegeleider op de 300 studenten is en een student een maand moet wachten voordat hij een half uurtje kan praten met zijn studiebegeleider, is er iets mis met de begeleiding. Studenten willen wel zelfstandig zijn maar ze moeten hierbij voldoende begeleiding krijgen. Dat gaat vaak mis. We hebben toen ook een actie samen met de JOB en het LAKS gedaan nadat er meer dan 1500 klachten binnenkwamen, waarvan meer dan de helft over onvoldoende begeleiding ging. Dat is volgens ons een heel groot probleem dat ook in het hoger onderwijs speelt.

De **voorzitter**: Jullie actie leidde tot Kamervragen. Hoe reageerde de staatssecretaris op jullie initiatief?

De heer **Van Lienden**: We hadden een beetje de pech dat er op dat moment een kabinetswisseling plaatsvond. Het was, in ieder geval voor het LAKS, het eerste knuffel-



moment met deze staatssecretaris: "wat goed, wat zijn we blij, dit gaan we meenemen".

De **voorzitter**: Was dit de reactie van de nieuwe staatssecretaris?

De heer **Van Lienden**: Ja, staatssecretaris Bruins had niet zoveel interesse in het LAKS. Daar heb ik op een gegeven moment een beetje ruzie mee staan blaffen op Radio 1, maar dat gaan we snel vergeten. Het onderwerp van onze actie is vaak teruggekomen en er zijn ook gesprekken beloofd. Die zijn half opgestart en ik heb geen uitnodiging ontvangen. De staatssecretaris heeft naar aanleiding van onze klachten gezegd de komende ambtsperiode iets aan de kwaliteit van het onderwijs te willen doen. Zelfs Wouter Bos werd erbij gesleept. Het ging over de 35 jaar achterstand en dat ze er misschien niet in vier jaar iets aan kunnen doen maar dat ze hun best gaan doen. Er komen wel veranderingen aan die betrekking hebben op de kwaliteit maar dat komt meer door wat er zich in de actualiteit afspeelt dan door de acties. Dat vind ik wel heel jammer.

De heer **Verweij**: Er is wel veel meer aandacht gekomen voor kwaliteit in het onderwijs. Dat merken we in alle gesprekken met de VO-raad, de accreditatieorganisaties, de onderwijsinspectie, het college van bestuur, en met studenten zelf. In alle gesprekken komt de vraag naar voren wat er wordt voorgesteld. De gesprekken gaan over onderwerpen zoals het minimum aantal uren en er valt overal van alles op aan te merken. Kamerleden vragen wel steeds meer aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs. Ik denk dat dit een gevolg is van het duidelijke signaal dat studenten hebben gegeven. Ik denk ook dat er op dit moment een goede wil is bij minister Plasterk om daar echt wat aan te doen.

De **voorzitter**: Het is natuurlijk ook een vrij unieke situatie dat studenten en scholieren vragen om meer kwaliteit in het onderwijs en een intensievere begeleiding. Zijn jullie inmiddels een meer structurele gesprekspartner van het ministerie en de staatssecretaris?

De heer **Verweij**: Ja, wij zijn sowieso altijd wel een beetje de structurele gesprekspartner geweest. De afgelopen tijd was dit zelfs wat meer zo. Met de HBO-raad en de VSNU hebben we een nieuw bekostigingsakkoord gesloten en zijn we tot een nieuw accreditatiesysteem gekomen. Dit voorstel is ook naar de Tweede Kamer gestuurd om een akkoord te krijgen. Op die manier wordt er naar ons geluisterd en worden we er zeker bij betrokken. Maar tegelijkertijd merk je ook dat je heel weinig van je eigen standpunten terugziet. De afgelopen weken heb je bijvoorbeeld gehoord dat ze de basisbeurs willen afschaffen en het collegegeld willen verhogen. Maar we zitten wel overal aan tafel.

De **voorzitter**: Dat is al iets.

Mevrouw **Westerveld**: Ik wil me hier graag bij aansluiten. We zitten inderdaad overal aan tafel, bijvoorbeeld bij het bespreken van de strategische agenda die minister Plasterk de afgelopen vrijdag heeft gepresenteerd. Daar hebben wij tot in een vrij vergevorderd stadium invloed op gehad. Echter, we hebben ook een groot aantal punten aangekaart die niet zijn meegenomen. Ze hoeven

natuurlijk niet alle punten mee te nemen, maar tegelijkertijd vinden we het jammer dat er zonder overleg bepaald werd welke punten er in de strategische agenda kwamen te staan en welke niet. We hebben een aantal hele zinnige punten genoemd aan tafel maar deze verdwijnen gewoon. We vinden het heel jammer dat we vaak worden meegenomen tot het moment waarop de echte beslissing valt. Vaak krijgen we achteraf de echte beslissing te horen.

De heer **Van Lienden**: Voor mij is het moeilijk te beoordelen omdat er wordt bepaald hoeveel afspraken je met de staatssecretaris hebt. In het begin was het heel intensief en wilden ze allerlei dingen invoeren, want van de wet moeten wij een keer per twee maanden met elkaar praten. Soms komt het ook heel ambtelijk over en zijn we binnen een half uurtje klaar. Het begon al te rommelen met kritiek op de maatschappelijke stage. Je merkt nu, vooral met de actualiteit, dat er weinig ruimte voor kritiek is. We worden vaak te laat betrokken. Dan zegt Van Bijsterveldt: "Ja, Sywert, je bent nu te laat". Maar dan had zij mij niet zo laat om mijn mening moeten vragen! We worden niet vaak bij het beginproces betrokken en op het moment dat we een verzoek doen om te praten, wordt dat meestal niet gehonoreerd. Dat is wel heel jammer.

De **voorzitter**: Laten we het toch nog even hebben over de 1040 uur. Ik wil het er niet over hebben of het nu 1040 uur moet zijn of iets meer of iets minder.

Mevrouw **Nobel**: Ik wil nog even inhaken op het vorige punt van Sywert. Wij hebben niet zo'n gesprek een keer per twee maanden.

De heer **Van Lienden**: Dat heb ik voor jullie voor elkaar gebokst.!

Mevrouw **Nobel**: Heb jij dat voor ons voor elkaar gebokst? Fantastisch!

De **voorzitter**: Zo hoor je nog eens wat.

Mevrouw **Nobel**: Wij zouden ook graag vaker met de staatssecretaris aan tafel willen zitten. Ik denk dat wij dat zelf naar de staatssecretaris moeten brengen.

De heer **Dibi**: Hoe vaak praten jullie met de staatssecretaris?

Mevrouw **Nobel**: Ik zat er eigenlijk net over na te denken wanneer dat voor het laatst was. Ik geloof dat we dat sinds augustus niet meer hebben gedaan. Toen ben ik voorzitter geworden. Ze is wel naar de presentatie gekomen, maar dat was natuurlijk geen inhoudelijk gesprek.

De **voorzitter**: Ik wil even bij de lesurennorm stilstaan. Wij kijken nadrukkelijk naar de kwaliteit van het onderwijs. Waar moet de overheid nu precies ingrijpen? De overheid moet er natuurlijk voor zorgen dat er kwalitatief goed onderwijs in Nederland is. Wij vragen ons af hoe de overheid dat precies voor elkaar moet krijgen. Een van de dingen die daarvoor bestaan, is die urennorm. Ik wil het niet zozeer hebben over hoe hoog of hoe laag die moet zijn maar meer over het fenomeen van een urennorm. In sommige acties vanuit sommige delen van het onderwijs wordt er gepleit voor meer uren en in andere delen van

het onderwijs wordt gezegd dat de urennorm maar niks is.

Mevrouw **Westerveld**: In het hoger onderwijs verschilt het per studie. Als je filosofie doet, heb je veel minder uren nodig omdat je veel meer tijd nodig hebt om dingen voor te bereiden dan wanneer je een bètastudie doet. Wij pleiten er dus voor om het per opleiding te bekijken. Men moet zich afvragen hoeveel uren er per opleiding nodig zijn. Bij zulke dingen moet de opleidingscommissie betrokken worden. Dit moet niet van bovenaf vastgesteld worden. Men moet juist per studie kijken hoeveel uren er nodig zijn om de studie goed vorm te kunnen geven.

De **voorzitter**: Maar je zegt daarmee dus wel dat het hebben van een urennorm belangrijk is, ook al is het maar op het niveau van de opleiding, en dat het goed is dat studenten weten hoeveel uren ze les hebben en hoeveel uren ze er zelf in moeten steken.

Mevrouw **Westerveld**: Het moet vooral duidelijk zijn. Studenten moeten het inderdaad duidelijk hebben hoeveel uren ze er zelf per week in moeten steken. Het moet wel van twee kanten komen. Als student ben je verplicht om een aantal uren in je opleiding te steken om deze met goed gevolg af te ronden maar tegelijkertijd mag jouw opleiding jou ook wat bieden. Ik denk dat je met name van die tweezijdigheid uit moet gaan en dat je het ook echt bij de studenten en docenten van de opleiding moet leggen. Je moet niet op bestuurlijk niveau afspreken hoeveel uren een bepaalde opleiding heeft.

De heer **Verweij**: Maar er moet dan wel een minimum aantal uren zijn. Ik wil even een voorbeeld van de actualiteit geven. Vanmorgen stond bijvoorbeeld in de krant dat de minister of de staatssecretaris er zo veertig uur af kan halen. Hoe verstrekkend is een dergelijke urennorm? En hoe redelijk is een urennorm? Als je wat oplegt, zou dat een minimumurennorm moeten zijn. Ik sluit me ook volledig aan bij de LSVb dat er geen algemene urennorm voor het onderwijs in Nederland zou moeten zijn. Dan krijg je echt een probleem en doe je ook geen recht aan de verschillen tussen opleidingen.

De **voorzitter**: Zou jij wel vinden dat er in het hbo, gevarieerd naar opleiding, wel een minimum aantal uren zou moeten zijn, iets wat er nu niet is?

De heer **Verweij**: Ik denk dat dit best een oplossing zou kunnen zijn maar dat zou dan een minimumurennorm moeten zijn die in goed overleg met de docenten en de studenten bepaald werd. Je moet voorkomen, waarop het LAKS bij het voortgezet onderwijs op dit moment veel kritiek heeft, dat er uren zonder inhoud ingevuld worden. Als je er goed over praat, er met elkaar mee kunt leven en de opleidingscommissie van studenten er goed bij betrokken wordt, zie ik hierbij geen problemen omdat de studenten er dan zelf inspraak in hebben gehad. Ik wil hier nog wel iets aan toevoegen. Ik had laatst een gesprek met mensen van de Onderwijsraad, en die zeiden dat het wel een soort optimum voor studenten lijkt te zijn. Ik heb zelf ook wel eens gehad dat ik vier uur per week naar school moest. Ik dacht toen dat ik de hele week de tijd zou hebben om huiswerk te maken, maar dat gebeurde dus niet. Als je structureel vanaf het eerste jaar in het ritme zit dat je elke dag vier uur lang op je

onderwijsinstelling wordt verwacht, dan merk je dat je daarna ook nog even twee uurtjes aan je huiswerk zit en dat je voor een groot deel vrij bent om dingen te doen. Op die manier kom je in een bepaald ritme. Ik heb er niets op tegen dat er in het eerste jaar gekeken wordt naar hoe intensief het onderwijs wordt aangeboden en dat je juist in het vierde jaar zegt dat we nu competentiegericht gaan werken. Op dat moment kan je tegen de student zeggen dat hij nu drie jaar op weg is en vragen wat hij nu nog verder wil leren. Om dat vier jaar lang vanaf het begin te doen, wordt erg moeilijk.

Mevrouw **Nobel**: Ik wil graag even iets toevoegen aan de definitie van een uur. Wat is een uur? Is die docent op loopafstand ook een uur? Daar moet een inspectie ook goed naar kijken. Een opvulurkje met een docent en wat studenten erbij is natuurlijk geen les. Opleidingen moeten hun studenten ook niet alleen op stage sturen omdat dat acht uur per dag is. Dat is natuurlijk niet de manier om de 850 uur, zoals het bij ons is, vol te maken.

De **voorzitter**: Jullie zijn dus van mening dat stages en uren die studenten zelfstandig in moeten vullen geen lessen zijn?

Mevrouw **Nobel**: Dat hangt er vanaf. Als het goed wordt ingevuld, er goede begeleiding is, de studenten daadwerkelijk iets doen en er vragen gesteld kunnen worden, kan het een heel nuttig uur zijn. Maar als een docent aan de andere kant van het gebouw is – en de gebouwen zijn in het mbo soms nogal groot – dan heeft een dergelijk uur geen zin. Dan is er geen begeleiding wat mij betreft.

De heer **Van Lienden**: Zal ik het er nog één keer over hebben? Ik begin bijna moe te worden van die normen. Wat maakt een norm een goede norm? In het voortgezet onderwijs moet je zeggen dat je alle niveaus vertegenwoordigt. Hier zitten al drie types van onderwijs. Dat heb je in het voortgezet onderwijs niet. Waarom zou je één norm over de massa uitstorten als een zweep? Dat vind ik ontzettend raar. Je kunt de onderwijsmarkt kwalitatief altijd het beste vergelijken met de zorgmarkt: je zou het niet pikken als elke patiënt op precies dezelfde manier behandeld zou worden, met dezelfde procedures voor elke kwaal en dezelfde kwantitatieve normen. Daar is individuele klantbehandeling heel normaal. In het onderwijs heeft elk niveau, elke school, en elke klas misschien wel een eigen benadering nodig. Op het moment dat je een dergelijke norm eroverheen knalt, doe je geen recht aan de individuele scholier en kun je geen maatwerk meer leveren. Daarom zou ik voorstander zijn van een bandbreedte die door een school bepaald kan worden en die op de horizontale manier wordt verantwoord. De mensen die op die school werken, hebben expertise en weten wat de leerlingen op die school nodig hebben – een school in Amsterdam-West is bijvoorbeeld heel anders dan het Barlaeus. De school zou alles moeten afspreken en de inspectie zou daarna moeten kijken of de kwaliteitsnorm wordt behaald. De inspectie zou zo hard moeten controleren op die norm, dat de norm leidend wordt. Je zou eigenlijk een bandbreedte moeten creëren, een fixus zou ik ook zeggen, want anders is het geen bandbreedte en doe je nog niets. Ik zou ook veel duidelijkere criteria en wetgeving met betrekking tot de normhandhaving willen hebben. Op dit moment heb je niet alleen de onderwijstijdnorm, maar

ook de studielastuurnorm. De studielastuurnorm is een overblijfsel uit de tweede fase. Scholieren hebben hier hard tegen geprotesteerd – gebaseerd op verkeerde berekeningen weliswaar, maar we willen het nu niet over het aantal uren hebben. Laat het in ieder geval duidelijk zijn wat een studielastuur is. Wij zouden het liever een huiswerkuur willen noemen. Wat is dan een onderwijstijd-uur? Moet een leraar claimbaar zijn? Wat is de klassengrootte? Wat is de manier van onderwijs? En als het gaat om de definitie van een huiswerkuur moet je je afvragen wat je juist niet moet hebben. Laat dat weer op elkaar aansluiten en laat daar weer een verhouding tussen zijn. Ik pleit er niet voor om daar weer een een-op-een-koppeling op terug te stoppen zoals bij de tweede fase, maar ik zou wel graag willen zien dat er duidelijke scheidingslijnen kwamen. Er wordt nu namelijk ook gezegd dat die 1040 uur – ik ga hem nu toch maar even noemen – maar 25 uur per week is. Dat is niet zo – je moet namelijk heel duidelijk neerzetten wat de begeleide uren zijn, en wat de niet-begeleide uren zijn. Dit moet met goede berekeningen gebeuren en scholen moeten zich hierbij niet laten leiden door “vrijheid, blijheid” zoals op veel scholen wel gebeurt. De overheid moet juist strenge normen neerzetten die haalbaar zijn, en tegelijkertijd ook motiverend zijn.

De **voorzitter**: Ik heb verder geen aanvullende vragen. Hebben jullie nog nabranders?

De heer **Verweij**: Ik wil nog even iets zeggen over het ketendenken in het onderwijs. We horen vaak dat er 30% uitval is van studenten in het hbo en 25% op de universiteit. Wat je regelmatig hoort, is dat de voorlichting op het voortgezet onderwijs de schuld krijgt omdat de decaan daar niet functioneert of iets dergelijks. Het is eigenlijk “iets over de schutting gooien en kop in het zand”. Omgekeerd doet het voortgezet onderwijs het ook. Ze zeggen bijvoorbeeld dat de instapnormen op het hbo en het wo veel te hoog zijn. Je ziet dit op alle niveaus terug, zelfs op het ministerieel niveau. Je ziet daar een minister voor het hoger onderwijs en een staatssecretaris voor het voortgezet onderwijs. Waar het ISO voor pleit, is dat er beter gekeken wordt naar het ketendenken, dat het LAKS, het ISO, de JOB en de LSVb beter met elkaar praten over de problemen die we hebben in het voortgezet onderwijs, het mbo en het hoger onderwijs, dat mensen dat op managementniveau moeten doen en dat dit ook op ministerieel niveau moet gebeuren.

Mevrouw **Westerveld**: Hier wil ik me volledig bij aansluiten. Ik wil ook nog even de aandacht vestigen op de studielast. Vaak wordt de studielast bepaald voordat een vak wordt ontwikkeld. Zes pagina's literatuur stellen dan bijvoorbeeld een uur voor. Op die manier wordt de norm berekend waaraan een vak moet voldoen. Studenten moeten een x-aantal pagina's hebben gelezen en moeten een bepaald aantal lessen hebben gevolgd. Vaak vindt er, wanneer dat eenmaal op gang is, helemaal geen evaluatie meer plaats om te kijken of het aantal uren dat ervoor staat er ook daadwerkelijk voor staat. Wij zouden dus ook graag willen dat er meer nadruk wordt gelegd op het goed evalueren van vakken, door zowel studenten als docenten, en dat er naar aanleiding van die evaluaties ook daadwerkelijk actie wordt ondernomen. Dit zou kunnen betekenen dat de urennorm wordt bijgesteld of dat het

aantal pagina's literatuur wordt bijgesteld. Dat gebeurt naar onze mening veel te weinig.

De **voorzitter**: Moet dat op de universiteit gebeuren door de opleidingscommissie?

Mevrouw **Westerveld**: Dat zou in principe door de opleidingscommissie moeten gebeuren. Zij evalueert nu al de vakken, alleen wordt daar vaak weinig mee gedaan. De reden dat er vaak weinig mee wordt gedaan is dat opleidingscommissies vaak weinig te zeggen hebben. Ze kunnen advies geven maar dat advies kan het bestuur van de faculteit of het bestuur van de opleiding gemakkelijk naast zich neerleggen. Daarom zouden wij graag willen dat er hardere acties aan verbonden worden wanneer een opleidingscommissie concludeert dat er iets mis is met de inhoud van een vak of met de inhoud van een bepaald studieprogramma.

Mevrouw **Nobel**: Ik wil graag nog een aanvulling maken op wat Lisa heeft gezegd. Het is heel belangrijk dat wanneer er vernieuwingen worden doorgevoerd, er goed naar de studenten wordt geluisterd. Daarom zit ik hier ook. Ik denk dat dit de laatste tijd, zeker in het mbo, te weinig gebeurt. Er wordt te weinig gekeken naar wat de studenten er eigenlijk van vinden.

De heer **Van Lienden**: Ik wil nog even meegeven dat ik de rol van de onderwijsinspectie een heel prominente plek zou willen geven. Zij kan namelijk toetsen hoe dingen in de praktijk gaan. Ik zou de onderwijsinspectie een veel dwingender beleid willen laten voeren. Ik wil daar ook de opmerking bij geven dat als er een tijd aanbreekt waarin de overheid taken overdraagt op de publieke sector, het normaal is dat de centrale overheid bezuinigt. Maar ik ben ook van mening dat ze absoluut niet mogen bezuinigen op controlemechanismen; daar moet de overheid juist in investeren. Op de onderwijsinspectie is weer 20% bezuinigd, en ik zou serieus willen vragen – niet of dat van tafel kan; ik denk namelijk dat dit podium daar niet voor is – of er opnieuw over de rol van de onderwijsinspectie in de laatste jaren kan worden nagedacht. Wat mag zij wel en wat mag zij niet? Wat is de politieke verantwoordelijkheid van het besluit te interveniëren op scholen? Dat is een heel boeiend proces waarmee duidelijk kan worden dat de onderwijsinspectie een heel centrale rol kan spelen in het oplossen van de onderwijsvernieuingsproblemen.

De heer **Van der Ham**: Ik wil graag een vraag stellen aan Fieke Nobel over de integratie van het vmbo en het mbo. Dat gebeurt steeds meer en wordt ook steeds vaker besproken. Welke kansen en bedreigingen zie je in die ontwikkeling?

Mevrouw **Nobel**: Het is een proces tussen scholier en student worden. De kans is dan ook, dat er minder scholieren en studenten daarop blijven hangen en dat ze na het vmbo zeker een mbo opleiding gaan doen. Wilt u weten of ik bedreigingen zie in het feit dat er beter wordt samengewerkt?

De heer **Van der Ham**: Nee, ik wil graag weten wat u ervan vindt dat het in één gebouw samengevoegd wordt en wat u van sommige ideeën vindt.

Mevrouw **Nobel**: Misschien is het juist goed voor een jongere – maar ik zit nu ook alleen maar hardop te denken – om een nieuwe stap te maken.

De heer **Van der Ham**: Ik begrijp dat u vooralsnog veel kansen en mogelijkheden hierin ziet?

Mevrouw **Nobel**: Ja. Hierdoor kan niemand blijven hangen en dat is heel belangrijk.

De **voorzitter**: Met die optimistische woorden sluiten wij af. Hartelijk bedankt voor dit gesprek en voor jullie komst naar Den Haag.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Dinsdag 27 november 2007

**Gesproken wordt met de heer prof. dr. ing. F.J.H. Mertens**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier) en mevrouw Middelhoven (stafmedewerker) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Goedemorgen, mijnheer Mertens. Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. U was in de jaren 1996-2001 inspecteur-generaal van het onderwijs en in de periode ervoor topambtenaar bij het ministerie van OCW. Wij zijn blij dat u op deze korte termijn met ons dit openbaar gesprek wilt voeren. We willen vandaag met name ingaan op de rol van de inspectie in deze periode die voor onze commissie zo belangrijk is. We zullen ook nog stilstaan bij de evaluatie van de basisvorming.

Zou u voor ons in hoofdlijnen de ontwikkeling van de inspectie sinds de jaren zeventig kunnen schetsen? Er zijn grote veranderingen geweest in de werkwijze van de inspectie, zowel waar het gaat om haar verhouding met de scholen, als waar het gaat om haar verhouding tot het departement. Zou u ons in een overzichtelijk tijdsbestek een tour d'horizon daarvan kunnen geven?

De heer **Mertens**: Het is goed dat u aangeeft dat dat binnen een "overzichtelijk tijdsbestek" moet gebeuren, want het is een lange periode waar we over spreken. Ik denk dat het misschien heel illustratief is dat in het midden van de zeventiger jaren – in het jaar 1975, om precies te zijn – de inspectie werd geïntegreerd in het ministerie en dat de afzonderlijke positie van de inspecteur-generaal werd afgeschaft. Ik denk dat dit aangeeft wat de positie van de inspectie op dat moment werd. In mijn eigen woorden geduid was er daarvoor een inspecteur-generaal die zijn eigen werkwijze in relatie tot de scholen en in relatie tot het departement had. In de jaren zeventig werd die positie beëindigd en werd de positie van de inspecteur-generaal gecombineerd met die van directeur-generaal op het ministerie. Je zou kunnen zeggen dat daardoor de betekenis van de inspectie in het geheel van de beleidscyclus toenam, omdat zij dichterbij

het beleid kwam, maar in principe verloor zij daardoor aan profiel in relatie tot de buitenwereld en werd zij onderdeel van de ministeriebureaucratie. Dat heeft geduurd tot – en nu maak ik een grote sprong door de tijd – het jaar 1991, toen de toenmalige bewindslieden het verstandig achtten dat de inspectie haar eigen zelfstandige positie kreeg en weer wat dichterbij de scholen kwam om daarmee het geluid wat uit die scholen kwam over wat er in het beleid nodig was weer wat krachtiger te laten klinken. In 1991 is de inspectie relatief zelfstandig buitengeplaatst en is de functie van inspecteur-generaal geherintroduceerd in het onderwijs. Ik denk dat die twee momenten aardig illustreren welke ontwikkelingen de inspectie heeft doorgemaakt. Je kunt zeggen dat de inspectie in de jaren tachtig niet erg prominent aanwezig was en zoekende was naar een nieuwe rol, omdat het toen om beleid draaide. Ook waren er veel andere instituties rondom de scholen gecreëerd die een veel taken die vroeger door de inspectie vervuld werden, over hadden genomen.

De **voorzitter**: Wat trof u aan toen u de baas werd van de inspectie? Heeft u toen veranderingen in gang gezet omdat u niet tevreden was?

De heer **Mertens**: Ik ben in 1996 benoemd tot inspecteur-generaal van het onderwijs en heb zelf geambieerd om die functie te mogen vervullen. Dat kwam voort uit mijn ideeën over hoe de ontwikkelingen beter zouden kunnen vorm krijgen. In de negentiger jaren was er een dualiteit in het onderwijsbeleid, een dualiteit waar u als onderzoekscommissie ook mee geconfronteerd wordt, ook al heb ik er nog maar weinig over gehoord tijdens de gesprekken. Deze dualiteit ontstond doordat in het begin van de negentiger jaren het idee postvatte dat het onderwijsveld een grotere mate van zelfstandigheid zou moeten krijgen ten opzichte van het beleid en dat het beleid minder dominant aanwezig zou moeten zijn in al datgene wat er in de scholen gebeurt.

De **voorzitter**: Wanneer begon die omslag?

De heer **Mertens**: Die begon in de tachtiger jaren. Minister Deetman heeft nog een notitie geschreven met de titel "School op weg naar het jaar 2000". Die bevatte onder andere het idee dat de scholen zelf een grotere beleidsverantwoordelijkheid zouden moeten kunnen dragen, passend bij onze ideeën over de ontwikkeling van

de verzorgingsstaat, de rol van de overheid in den brede, de financieringsproblematiek en de afwegingen die gemaakt moesten worden. De beleidsmakers waren in die tijd van mening dat de school een belangrijke eigen rol zou moeten kunnen gaan vervullen.

Deze lijn die is in de jaren negentig is doorgetrokken en is voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs beleidsmatig onder andere verwoord in een beleidsstuk wat ik graag onder de aandacht zou willen brengen. Dat beleidsstuk, "De school als lerende organisatie", is in 1995 gemaakt onder verantwoordelijkheid van staatssecretaris Netelenbos. Daarin werd de gedachte ontvouwd dat een school die een hoge mate van zelfstandigheid heeft, onderwijskundig voor het onderwijsbeleid van die school zich veel meer zou moeten verantwoorden naar de omgeving toe, niet alleen over de kwaliteit die ze nastreeft maar ook over de kwaliteit die ze realiseert. Om dat mogelijk te maken is een aantal wettelijke voorzieningen getroffen. In diezelfde gedachtegang werd verwoord dat de inspectie meer naar die scholen toe zou moeten om de ideeën en beweringen die de school deed over haar eigen kwaliteit te toetsen. Op die manier zou de school een kwaliteitsbeeld moeten krijgen van zichzelf, niet alleen door wat zij over zichzelf beweert, maar ook door wat er door een professionele organisatie getoetst is. Daarmee wordt dat een onderdeel van de openbaarheid in en rond die school. Vaders en moeders, leerkrachten en de directie van de school moeten gebruik kunnen maken van die inzichten. Ik heb zelf op het ministerie mee mogen werken aan die beleidsnotitie en vond die gedachtegang zo toekomstgericht en zo sterk dat daarin de oplossing zat voor de problematiek in het beleids- en scholenveld en ik vanuit die ervaring heb geopteerd voor de functie van inspecteur-generaal om de rol die voor de inspectie in de beleidsnota beschreven werd ook daadwerkelijk handen en voeten te kunnen geven. Dat is ook wat ik in de jaren dat ik in de inspectie heb mogen werken gedaan heb.

**De voorzitter:** Ik wil even terug naar de vraag wat u aantrof bij de inspectie en wat u toen heeft veranderd in de organisatie en de werkwijze.

**De heer Mertens:** Ik heb geprobeerd de gedachtegang uit de nota De school als lerende organisatie daadwerkelijk in de inspectie te implementeren. Wat ik aantrof was een inspectie die zich in het begin van de negentiger jaren, professioneel relatief goed ontwikkeld had. Daarmee bedoel ik te zeggen dat ze een werkwijze ontwikkeld had die haar in staat stelde om op een professioneel verantwoorde manier iets te kunnen zeggen over de kwaliteit van het onderwijs. Ze deed dat in die jaren in hoofdzaak op het macroniveau door middel van overzichtsrapporten en veel minder voor de afzonderlijke school. In de jaren dat ik er was heb ik geprobeerd – en dat kon goed door dat wat ik aantrof – dat meer te buigen in de richting van het feedback geven aan de afzonderlijke school.

**De voorzitter:** Maar kwam de inspectie wel eens op de scholen en in de klas?

**De heer Mertens:** De inspecteur van het voortgezet onderwijs kwam op scholen daar waar er inspecteurs waren. De werkwijze van de inspectie in het voortgezet onderwijs bestond op dat moment in het bijzonder uit het voeren van gesprekken op het niveau van de school, op

het mesoniveau. De inspectie van het voortgezet onderwijs had geen traditie de daadwerkelijke lessituaties te bezoeken om op basis daarvan een beeld op te bouwen over de kwaliteit van het onderwijs op die school.

**De voorzitter:** Was er in de periode waar we nu over spreken een helder kader op basis waarvan de inspecteurs de scholen die zij bezochten beoordeelden, of beoordeelde de inspecteur de scholen meer op basis van zijn eigen ervaring en inzichten?

**De heer Mertens:** Ik denk dat er in de jaren negentig wel geprobeerd is om meer proberen te sturen wat de inspecteur op de scholen deed. Toen ik er kwam was dat voor het voortgezet onderwijs nog zwak ontwikkeld en bepaalde veel inspecteurs nog hun eigen manier van scholenbezoeken, niet alleen naar de aard van inhoud van dat bezoek, maar ook naar frequentie en prioriteitsstelling die men daarin aanbracht. In de periode daarna hebben we uitdrukkelijk geprobeerd een structuur af te spreken op basis waarvan alle inspecteurs moesten werken, ook om ervoor te zorgen dat alle scholen op een gelijkwaardige wijze door de inspectie benaderd werden, zodat de inspectie met recht zou kunnen zeggen dat ze de scholen in Nederland kent.

**De voorzitter:** Dat was toen dus nieuw. Vindt u dat de inspectie een rol speelt in het handhaven van wet- en regelgeving – uw antwoord daarop zal misschien snel "ja" zijn – en vindt u ook dat de inspectie een rol speelt in de implementatie van beleid?

**De heer Mertens:** De handhaving van wet- en regelgeving is voor de inspectie natuurlijk een vanzelfsprekendheid. Het onderwijs wordt gegeven binnen wettelijke kaders die gelden voor alle scholen. De inspectie hoort erop toe te zien dat dat ook daadwerkelijk gebeurt. Wat betreft de implementatie van beleid heb ik persoonlijk altijd een grote mate van behoudendheid betracht en geprobeerd dat niet de rol te laten zijn van de inspectie. De inspectie implementeert geen beleid, anders dan dat dat beleid in nieuwe wet- en regelgeving wordt vastgelegd. Wanneer er nieuwe wetten tot stand komen, heeft de inspectie uiteraard de taak om erop toe te zien dat deze nieuwe wetten worden nageleefd. Maar de inspectie is niet een voorbode van beleid, van beleid dat nog in wet- en regelgeving moet worden vastgelegd.

**De voorzitter:** Met dat deel van het beleid dat niet in wetten was neergeslagen, ging u de scholen dus niet lastigvallen. U zei nadrukkelijk dat u vindt dat het niet de taak van de inspectie is. Gold dat ook voor de inspectie tijdens uw tijd en in de periode ervoor?

**De heer Mertens:** Ik denk dat de inspectie het naar haar aard altijd heel moeilijk heeft gevonden om beschouwd te worden als een soort omroeper het land rond te reizen om reclame te maken voor het beleid van de dan zittende bewindslieden.

**De voorzitter:** Ervoer u wel eens druk van de bewindslieden? Die willen hun beleid natuurlijk wel graag uitgerold hebben over het land. U was toch de oren en ogen van de bewindspersonen?

De heer **Mertens**: Natuurlijk. Ik was de ogen en oren van de bewindslieden, maar dat betekent natuurlijk ook dat je iets terugzegt. Je bent niet direct slechts de omroeper en de berichtgever.

De **voorzitter**: Maar u communiceerde ook richting scholen en niet alleen richting de bewindslieden.

De heer **Mertens**: Natuurlijk had de inspectie een rol in het duiden van de dingen die in die tijd vanuit Zoetermeer bedacht werden. De inspectie was soms toegerust om dat te kunnen doen en was waarschijnlijk ook de enige instantie die vanuit het ministerie in de scholen kwam. Dat die zaken ter sprake kwamen, was een vanzelfsprekendheid. Dat informatieverstrekking deel was van de taken van de inspectie is begrijpelijk, maar vooruitlopen op dat wat het beleid in wet- en regelgeving nog moet neerleggen is niet de rol die de inspectie behoort te hebben. Dat is mijn persoonlijke opvatting.

De **voorzitter**: Sommige dingen in het beleid komen natuurlijk nooit in wet- en regelgeving voor – we komen daar straks nog wel in meer detail op terug – maar die onderdelen van het beleid droeg u niet uit en kon u de scholen dus ook niet op aanspreken?.

De heer **Mertens**: Daar werden de scholen in formele zin niet op aan gesproken.

De **voorzitter**: Verwachtten de bewindslieden van de inspectie dat u het beleid naar de scholen toebrecht en uitdroeg?

De heer **Mertens**: Gepassioneerde bewindslieden proberen natuurlijk alle hulpmiddelen die de organisatie biedt, die binnen het systeem belegd zijn, te benutten voor hun eigen doeleinden. Dat is op zichzelf heel begrijpelijk.

De **voorzitter**: Het antwoord is dus ja?

De heer **Mertens**: Het antwoord is ja.

De **voorzitter**: Kunt u daar voorbeelden van noemen? Heeft u momenten gehad waarop u dacht dat de bewindspersoon meer van u wilde dan alleen maar wet- en regelgeving? Wilden de bewindslieden wel eens dat u een bepaald beleidsvoornemen dat nog niet in de wet- en regelgeving was neergeslagen het land in ging brengen? Heeft u wel eens gezegd dat u dat te ver vond gaan?

De heer **Mertens**: Dat onderwerp kwam met grote regelmaat aan de orde. Ik zeg nogmaals dat dat op zichzelf begrijpelijk was. Ik heb er in mijn tijd altijd voor gezorgd dat wij daarin zo zuiver mogelijk bleven en dat wij er in de discussies met de bewindslieden zelf op letten dat de inspectie niet voor politieke doeleinden werd misbruikt. Dus bijvoorbeeld dat er niet al op wet- en regelgeving vooruit gelopen werd alvorens die wet- en regelgeving in het Staatsblad stond en dat er geen afwijkingen werden toegestaan met het oog op de aanstaande regelgeving. Daarvan hebben wij steeds gezegd: "dat doen we niet".

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U zei dat de kwaliteit door de scholen werd bepaald en dat de inspectie toetste in

hoeverre in datgene wat naar voren werd gebracht die kwaliteit ook daadwerkelijk aanwezig was. Nu is "kwaliteit" een moeilijk te definiëren begrip. We hebben ook begrepen dat er een scheiding was tussen het "wat" dat door de overheid werd bepaald en het "hoe" dat men aan de scholen wilde overlaten. Vond u dat een goede lijn waarmee de inspectie de kwaliteit kon gaan toetsen?

De heer **Mertens**: Misschien kunt u aangeven wat u precies onder "wat" verstaat.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Het "wat" is de inhoud en de resultaten.

De heer **Mertens**: Kunt u een voorbeeld geven?

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Kennis, inhoud, eindresultaten, normen, kerndoelen.

De heer **Mertens**: Ik vraag dat zo omdat het onderscheid tussen "wat" en "hoe" op dit moment tamelijk gangbaar is. Gemakshalve kun je zeggen dat de overheid over het "wat" gaat en dat de scholen over het "hoe" gaan, maar ik weet niet of dat helemaal het geval is. Natuurlijk behoort dat wat geleerd moet worden op scholen in hoofdlijnen wettelijk te worden vastgelegd. Het lijkt me ook ontzettend efficiënt als dat goed gebeurt, dus dat het niet onduidelijk maar goed wordt vastgelegd. Dat is heel belangrijk als kader voor de scholen. Het "hoe" is inderdaad iets waar de scholen zelf een belangrijke rol in dienen te vervullen. Het heeft betrekking op hoe men onderwijs geeft. Maar niet alle aspecten van het "hoe" kunnen natuurlijk uitsluitend door de school bepaald worden. Ik neem als voorbeeld de huidige discussie over het aantal uren. Hiervan kun je zeggen dat het een hoe-vraag is. De overheid zou kunnen zeggen dat dat niet uitmaakt hoeveel uren scholen eraan besteden, als ze de beoogde resultaten maar behalen. Toch wordt er een heftige discussie gevoerd over het aantal uren.

De **voorzitter**: Het schematische overzicht tussen "wat" en "hoe" tussen overheid en scholen is volgens u dus niet eenduidig?

De heer **Mertens**: Dat is bepaald niet eenduidig. Ik zou er zeer voorzichtig mee zijn om zo schematisch over de dingen te denken, want dan zou u heel gemakkelijk uzelf tegen kunnen komen. Ik denk dat het van groot belang is dat een aantal elementen van het "wat" in wet- en regelgeving wordt vastgelegd, zoals het aantal uren onderwijs dat in ons land in de verschillende soorten onderwijs verzorgd wordt. Het lijkt me efficiënt om dat goed af te spreken. Je zou vervolgens wel kunnen zeggen hoe dat geïmplementeerd wordt in de praktijk en dergelijke. Daar moet je met gevoel voor de praktijk van alledag mee omgaan en daar kan de inspectie bijvoorbeeld een hele belangrijke rol in vervullen. Dat zou mijn benadering zijn.

De **voorzitter**: Ik wil even op dat punt verdergaan. De inspectie gaf in uw periode ook zelfstandig invulling aan het begrip "kwaliteit". Dat strekte zich ook uit over het "hoe". Ik citeer uit een onderwijsverslag uit die jaren: "Leraren die onderwijs willen verzorgen dat voldoet aan de eisen die de kerndoelen van de basisvorming en de nieuwe examenprogramma's stellen, stimuleren tot actief

leren. Actief leren is een kwalitatieve aanduiding van het type onderwijs dat nodig is om aan de wettelijk vastgelegde kerndoelen te voldoen". Hoe kwam de inspectie tot een dergelijke invulling van kwaliteit?

De heer **Mertens**: Het voorbeeld dat ik net gaf is misschien niet helemaal wat u zoekt in mijn antwoord, omdat dat wat u citeerde gegeven is in de definitie van de basisvorming. Wanneer de inspectie zegt "wij beoordelen op wet- en regelgeving", is de formulering die u net gaf bijna letterlijk afkomstig uit de bepalingen ter zake van de basisvorming.

De **voorzitter**: Dat heeft de inspectie dus niet zelf bedacht. Ik wil het even hebben over het actief leren. Wij hebben eerder met elkaar gesproken en toen legde u uit hoe dat tot stand is gekomen. Het lijkt mij relevant als u dat nu herhaalt. Het actief leren is wel degelijk een begrip dat de inspectie zelf heeft ingevuld in het toetsingskader dat ze bij de scholen hanteert.

De heer **Mertens**: Ik denk dat daar toch wel enige precisering nodig is. In ons vorige gesprek liep enigszins door elkaar wat de inspectie gedaan heeft in de evaluatie van de basisvorming. Bij de evaluatie van de basisvorming hebben we uiteraard, zoals een evaluator altijd doet, het beleid als uitgangspunt genomen en gekeken of dat in de scholen daadwerkelijk gerealiseerd is. In dat beleid werd een bepaalde didactische manier van opereren voor de scholen geformuleerd. Dat is terug te vinden in het toetsingskader van de inspectie.

De **voorzitter**: Er is nog wel een discussie of TVS – Toepassing, Vaardigheid en Samenhang – dat de didactische benadering is die in het kader van de basisvorming werd geïntroduceerd echt in de wet- en regelgeving stond. Het stond in ieder geval niet in de wet, is onze waarneming. Het is er dus later bij betrokken, terwijl je zou kunnen zeggen dat de basisvorming in eerste instantie een vernieuwing was van het curriculum, van de toets en dat pas later de didactiek erbij werd betrokken. TVS is in de inspectiekaders vervolgens vertaald tot "actief leren".

De heer **Mertens**: De historische reconstructie die u van de ontwikkeling van het TVS-idee geeft, is volstrekt juist. De inspectie is de invoering van de basisvorming gaan evalueren in de jaren 1996, 1997, 1998. In 1999 is daarover gerapporteerd. Op dat moment zou het heel vreemd geweest zijn als de inspectie niet ook de didactische concepten die toen uitgekristalliseerd waren en inmiddels in kerndoelen en examenprogramma's hun neerslag gekregen hadden, in de evaluatie betrokken zou hebben. Ik denk dat iedereen dat vreemd zou hebben gevonden omdat juist in die jaren daar enorm veel nadruk op gelegd werd, hetgeen nog bevorderd werd door het toen zichtbaar wordende tweedefaseonderwijs en het studiehuis.

De **voorzitter**: Maar je zou ook een andere redenering kunnen volgen, namelijk dat wanneer je een beleidsinzet, de basisvorming, evalueert je dat doet op basis van de doelstellingen die ten grondslag lagen aan die onderwijs- vernieuwing. Pas later – en u bevestigt dat ook – is die didactische vernieuwing daarin zo belangrijk geworden. Als je gaat evalueren, evalueer je dan op basis van wat er

in de loop van de tijd meer accent heeft gekregen, of evalueer je dan op basis van wat in het begin van de basisvorming de doelstellingen van de basisvorming waren?

De heer **Mertens**: Je kan daar keuzes in maken, maar het is niet zo dat er over die nieuwe didactische werkwijze bij de introductie van de basisvorming geheel niet gesproken is. Zelfs sinds de eerste ideeën over middelschool en daarna de uitwerking naar basisvorming is al gesproken over de noodzaak om te komen tot didactische vernieuwing. Die concepten waren ten tijde van de aanneming van de wet die de basisvorming regelt nog niet zo nadrukkelijk uitgewerkt, maar hingen natuurlijk wel in de lucht. En de ondersteuningsstructuur was geprogrammeerd om daadwerkelijk uitwerking te geven aan wat later TVS genoemd is.

De **voorzitter**: Maar die didactische vernieuwing, die toen in de lucht hing en een beetje op ongreepbare wijze ontstond...

De heer **Mertens**: Aanvankelijk op ongreepbare wijze; later is deze gepreciseerd.

De **voorzitter**: ...en nadien is gepreciseerd, wordt dan voor u de kapstok om op macroniveau te gaan evalueren hoe de basisvorming is uitgevoerd.

De heer **Mertens**: Dat is juist en dat is ook niet zo gek, want als de bewindslieden de inspectie vragen om de basisvorming te evalueren, is dat natuurlijk ook een heel bewuste keuze. Je vraagt de inspectie om de basisvorming te evalueren. De kracht van de evaluatieaanpak ligt natuurlijk in wat er in scholen gebeurt. De inspectie is geen macro-evaluator van het onderwijssysteem. Daar zijn andere instanties voor, die dat veel beter kunnen doen, zoals het Sociaal en Cultureel Planbureau of wetenschappelijke onderzoeksinstituten. Die kunt u daarvoor inschakelen. Maar als u dan de inspectie vraagt "wat ziet u van de basisvorming terug in de scholen?" is het niet gek wanneer de inspectie daarover bericht op grond van wat ze in klassen en in scholen daadwerkelijk aan onderwijsontwikkeling waarneemt binnen het wettelijke kader van die basisvorming.

De **voorzitter**: Ik laat de evaluatie op dit moment even rusten en ga even met u verder over dat activerend leren. Kunt u aangeven wat de wetenschappelijke onderbouwing van dat concept was?

De heer **Mertens**: Ik weet niet of we mogen zeggen dat de inspectie het activerend leren gepropageerd heeft. Het is in elk geval niet een begrip dat als zodanig in de stukken van de inspectie is terug te vinden. De inspectie heeft wel steeds met betrekking tot de aspecten didactiek, interactie en de wijze waarop het klassenmanagement door leerkrachten vorm krijgt, aandacht gevraagd voor het activerend leren. Aspecten waarbij het gaat om de mate waarin de didactiek die gepraktiseerd wordt kinderen daadwerkelijk bij het onderwijs betreft, ervoor zorgt dat er voldoende gevarieerd wordt in de wijze van werken in de klas, rekening houdt met verschillen en allemaal van dit type aspecten, worden betrokken op de klassieke school: de leraar in een klas. De fundering voor het onderwijskundig denken dat de inspectie daarbij



gehanteerd heeft was te vinden in wat de beweging van de effectieve school genoemd werd. "Beweging" is een beetje een gek woord in deze context: er was een groep researchers die in de zeventiger jaren min of meer geconsolideerd hebben waar kwalitatief onderwijs uit bestond. Dat referentiekader, dat in Nederland bijvoorbeeld is samengevat door professor Scheerens van de universiteit Twente, is in de inspectie gehanteerd voor de uitwerking van het referentiekader dat in de verschillende vormen van toezicht in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in de loop der jaren gehanteerd is.

De **voorzitter**: Is er, naar uw oordeel, voldoende politiek debat geweest over de inhoudelijke keuze voor het model van de effectieve school en over de vertaling daarvan naar het toezichtskader van de inspectie? Kunt u zich een Kamerdebat herinneren over de effectieve school?

De heer **Mertens**: Nee, er is geen Kamerdebat geweest over de effectieve school.

De **voorzitter**: U zegt overigens dat die term niet voorkwam in de stukken. Wij zijn het wel tegengekomen in stukken, maar dat laat ik dan maar even liggen. Op zichzelf is het een hanteerbaar begrip en u gebruikt het zelf ook. Als dat voortkomt uit de onderwijsvisie van de effectieve school en u gaat daarmee scholen bezoeken, adviseren en beoordelen, zou het dan niet goed zijn als ook ergens expliciet op politiek niveau de vraag werd gesteld of we ook wel die kant op wilden?

De heer **Mertens**: Zeker. Of het op alle punten noodzakelijk is, is de vraag. Als u kijkt naar het verloop van de ontwikkeling van de manier van werken van de inspectie, dan heeft de inspectie deze werkwijze in de jaren 1997-1998. Wij meenden dat dat noodzakelijk was om in de afzonderlijke school daadwerkelijk een volwaardige gesprekspartner te kunnen zijn als het gaat om de kwaliteit van het onderwijs. Je moet ook iets terug kunnen zeggen over de voorstellen die de school op tafel legt. Daar is uiteraard een debat over ontstaan tussen de inspectie en het onderwijsveld. Voor een deel hebben we dat zelf georganiseerd om te ontdekken of dat wat wij als referentiekader gebruikten ook paste bij dat wat in het onderwijs gebeurde. We hebben daar ook met deskundigen en met ouders over gesproken. Daaruit ontstond een bepaalde consensus waar de inspectie uiteraard het laatste woord in had en bepaalde dat het op die manier zou gebeuren. Die beweging tussen inspectie en onderwijsveld heeft uiteraard een politieke vertaling gekregen, omdat daar in het onderwijsoverleg natuurlijk over gesproken werd door de vertegenwoordigers van het veld, de staatssecretaris en de ministers. Er werd ook in licht kritische zin over gesproken omdat sommige mensen zich afvroegen of de inspectie dit wel op deze manier moest gaan doen. Daar is op geantwoord dat het goed was dat de inspectie dit zo ging doen.

De **voorzitter**: En daarmee was het af?

De heer **Mertens**: Nee, daarmee was het niet af. Ik heb dat als een beetje ongemakkelijk ervaren omdat ook gesuggereerd werd dat de inspectie het toezicht niet helemaal volgens de wet uitoefende. Ik heb in 1998 gepleit voor een nieuwe wettelijke regeling voor de

inspectie, waarin deze manier van toezicht houden ook daadwerkelijk verankerd zou worden. Dat is ook gebeurd.

De **voorzitter**: Ik wil het eerst nog even met u hebben over de periode vóór de nieuwe wet over het onderwijs-toezicht. Die kwam er in 2001, mede op uw verzoek. U heeft net al aangegeven dat het belangrijk was om die wettelijke grondslag onder het systeem van kwaliteitsbeoordeling te hebben. Tot die tijd was die wettelijke grondslag er dus niet. Ik zeg dat niet als kritiek, maar als constatering. De inspectie vatte het op als haar taak om de kwaliteit handen en voeten te geven, daar een begrip aan te koppelen en daar een visie onder te leggen. Maar tot die tijd was er eigenlijk geen wettelijk kader waarbinnen de inspectie die taak naar zich toe kon trekken.

De heer **Mertens**: Dat is juist, als u daar maar niet mee bedoelt te zeggen dat de inspectie toen in strijd met de wet handelde.

De **voorzitter**: Dat wil ik niet beweren.

De heer **Mertens**: Nee, maar het lijkt me belangrijk om dat even vast te stellen. Er was in de wet geen enkel beletsel voor de inspectie om dit zo te doen, maar er moest wel een heleboel interpretatie en duiding aan te pas komen. En daar waar interpretatie en duiding aanwezig zijn, zijn ook verschillen van mening aanwezig. Daar kan een betere wetgeving een einde aan maken door een duidelijke keuze in de wet- en regelgeving vast te leggen.

De **voorzitter**: Ik wil nog even terugkomen op de "hoe"-vraag. Wat is de rol van de inspectie wanneer het gaat om het definiëren van kwaliteit op basis van de WOT? Wat betekent dat voor de vrijheid die de scholen nog hebben om het "hoe" van de onderwijskundige aanpak zelf in te vullen? Waar zit daar de spanning?

De heer **Mertens**: In principe legt de WOT de scholen niets anders op dan wat er in de algemene wet- en regelgeving voor het onderwijs is bepaald. De WOT is ook geen wet die invloed uitoefent op de scholen, het is een wet die als doel heeft de inspectie te disciplineren. In de WOT is bepaald welke gezichtspunten de inspectie in de kwaliteitsdefinitie mag meenemen. De conclusies die de inspectie op die punten trekt zijn qua opvolging vrijblijvend voor de scholen. De inspectie mag dingen zeggen over het pedagogisch klimaat, maar de conclusies die de inspectie daarover trekt zijn niet verplichtend voor de school. Het is een bijdrage aan het debat in de school, om de stevigheid van de onderwijskundige opvattingen van de school in kwestie te leggen naast de opvattingen die de inspectie heeft. Daarbij gaat de inspectie van de veronderstellingen uit dat zij professioneel en deskundig is, dat ze de state-of-the-art van het onderwijskundig handelen kent en hoopt dat de scholen zich daar ook enigszins op oriënteren.

De **voorzitter**: Uw stelling is dat de vrijheid van scholen om het onderwijs in te richten, methodes te kiezen, et cetera, volstrekt niet wordt belemmerd door de taak en de verantwoordelijkheden die de inspectie heeft op het toezien van de kwaliteit.

De heer **Mertens**: Ja. Die wordt formeel gezien niet door de inspectie belemmerd, maar wordt hoogstens getart door inhoudelijke overwegingen van de inspectie. Dat lijkt mij een belangrijk punt. Steeds wordt de indruk gewekt – niet door u, maar in het debat over het onderwijs – dat de scholen over het “hoe” gaan. Het lijkt alsof je in het onderwijs willekeurig het “hoe” kunt kiezen. In een professionele bedrijfstak als het onderwijs is het “hoe” echter niet willekeurig. Het “hoe” wordt geleid door de stand van de ontwikkelingen en de standaarden van professionaliteit. De inspectie heeft steeds als doel gesteld dat ze de scholen graag een spiegel voor wil houden om te zien of ze daadwerkelijk aan de eisen des tijds onderwijs verzorgt en niet dat elke amateur binnen de school maar kan bedenken hoe je het nu vandaag eens gaat doen. Ik hoop niet dat u aan die gedachte verdere verspreiding wil geven.

De **voorzitter**: Die gedachte was bij ons nog niet genesteld.

De heer **Mertens**: Dat is goed om te horen.

De **voorzitter**: Maar preventief heeft u daar het nodige aan gedaan. We gaan even door naar het volgende onderwerp.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: De factor “tijd” is een belangrijk kengetal voor de onderwijskwaliteit. Studenten in het hbo protesteren ertegen dat ze zo weinig les krijgen, leerlingen protesteren tegen de verplichte 1040 uur, ouders maken zich zorgen over lesuitval en te veel tussenuren. Tegenwoordig wordt gewerkt met studielast. Wat vindt u van het begrip “studielast”? Is het een bruikbaar begrip voor de wetgeving en is het handhaafbaar voor de overheid?

De heer **Mertens**: Mijn antwoord hierop kan heel kort zijn. Ik heb het begrip studielast altijd een heel ongeschikt begrip gevonden om in wet- en regelgeving neer te leggen, eenvoudiger omdat het geen handhaafbaar begrip is. De studielast definieert wat een individu – een student, een leerling, een kind – aan onderwijsprestatie moet leveren. Het is dus een individuele activiteit die tot op de dag van vandaag in de Nederlandse samenleving niet handhaafbaar is. Het kan natuurlijk nog komen dat je daar een registrator voor vindt, maar dat lijkt me toch wel heel ver weg en ook bepaald niet wenselijk. Ik vind het een heel ongeschikt begrip dat heeft geleid tot heel veel verwarring.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Op welke manier zouden we wel wat kunnen doen met het aantal uren?

De heer **Mertens**: Ik heb altijd gepleit voor het omschrijven in de wet van het programma dat een onderwijsinstelling aan een leerling of een student behoort te leveren. Onderwijs heeft in belangrijke mate betrekking op het “hoe”, en het “hoe” drukt zich uit in een programma. Dat programma is het resultaat dat een school biedt. Het resultaat van het leren wordt gerealiseerd bij kinderen en bij studenten. Maar wat de school biedt is een programma. Dat programma kent uiteraard een inhoud in werkwijze en wordt gekaderd door een heel duidelijk getal, namelijk: tijd. De bepaling van tijd, zoals we in het basisonderwijs 1000 uur in de wet hebben staan, werd

altijd gehandhaafd in het basisonderwijs. Dat is volstrekt duidelijk. Natuurlijk zijn er altijd discussies over wat er tot de 1000 uur gerekend mag worden. Dat gebeurt in de actualiteit van vandaag ook. Maar je hebt de inspectie ervoor om dat met gevoel voor wat er in de praktijk mogelijk is te controleren. Ook als er zich in de praktijk een onderwijskundige ontwikkeling voordoet waardoor je andere vormen en andere variëteit in de scholen ziet, moet je dat kunnen aanpassen en daarop flexibel reageren. Tijd in gewone uren gedefinieerd lijkt mij steeds van groot belang, in de wetgeving heel goed hanteerbaar en in de praktijk van de handhaving ook goed om mee te werken.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: De studielast was bij de invoering van de tweede fase een zeer belangrijk onderdeel. Heeft u toen uw bezwaren kenbaar gemaakt over de hanteerbaarheid van de studielast?

De heer **Mertens**: Ja. Ik was goed vertrouwd met de studielast, omdat een deel van mijn ervaring in het hoger onderwijs ligt waar de zegening van de studielast voor het eerst is geïntroduceerd, zoals u wellicht weet. Daar heeft de heer Wijnen u gisteren misschien ook iets over verteld. Voor de universiteiten was dat niet een groot probleem omdat daar in de afgelopen jaren geen grote veranderingen hebben plaatsgevonden en omdat ze daar goed mee om konden gaan. In het hoger beroepsonderwijs, zoals ik zelf gezien heb, heeft dit tot ernstige gevolgen geleid. Door de introductie van het begrip “studielast” en daarnaast eigenlijk geen enkele andere onderwijskundige concepten waarin je die studielast kon inbedden, moest het onderwijs geëxtensiverd worden – dat werd nadrukkelijk gezegd – en moesten er minder lessen gegeven worden. Dat heeft geleid tot een tamelijk chaotische situatie in het hoger beroepsonderwijs, die gedurende de negentiger jaren voortgeduurd heeft. Dat kwam omdat de studielast een concept was wat geen enkel concreet aangrijpingspunt bood voor docenten noch voor studenten, noch voor bestuurders, waarmee ze andere soorten onderwijsinvulling konden legitimeren.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik wil nu even overgaan op de tweede fase.

De heer **Mertens**: In de tweede fase werd dat geïntroduceerd en was ik meteen gealarmeerd. Ik ben erg enthousiast geweest over het hele gedachtegoed wat door de commissie op tafel werd gelegd. Professor Wijnen was lid van die commissie – de stuurgroep, heette dat – dus je zag dat dat concept steeds verder verspreid werd.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Heeft u dat wel kenbaar gemaakt aan de stuurgroep? Heeft u gezegd dat u dacht dat er problemen van zouden kunnen komen?

De heer **Mertens**: Persoonlijk was ik geen directe gesprekspartner van de stuurgroep. Ik ben overigens wel in informele besprekingen van de stuurgroep gehoord om nog eens een keer te kunnen vertellen hoe ik over de dingen dacht. Ik had natuurlijk wel met leden van de stuurgroep een interactie, onder andere met professor Wijnen, die ik regelmatig tegen kwam. Mijn opvatting daarover heb ik niet onder stoelen of banken geschoven. Ik heb er in de loop van de negentiger jaren ook enkele artikelen over geschreven om te laten zien wat ik van dat

concept vond. Ook heb ik er op het ministerie met bewindslieden over gesproken.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Hoe hebben de bewindslieden daarop gereageerd?

De heer **Mertens**: Ze vonden het natuurlijk een belangrijke bijdrage aan het gesprek. Het is goed dat het aan de orde geweest is. Het is ook plezierig dat ik dat zo nadrukkelijk gezegd heb. Er zal uiteraard rekening worden gehouden met mijn ervaringen en mijn inzichten daarin.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Met welke bewindslieden heeft u toen gesproken?

De heer **Mertens**: Het concept van het studiehuis kwam het ministerie binnen tijdens de periode van minister Ritzen. Dat was de eerste geadresseerde bewindspersoon. In de volgende regeerperiode hebben de stuurgroep en staatssecretaris Netelenbos dat overgenomen, maar de hoofdlijnen zijn gezet in de periode van minister Ritzen. Die heeft het concept met enthousiasme gegroet en dat was de aanleiding voor de stuurgroep om met het concept verder te gaan.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U heeft het dus met beiden over de studielast gehad en het is ook in de wet- en regelgeving gekomen bij de invoering van de tweede fase.

De **voorzitter**: Met het oog op de tijd wil ik even overschakelen op een ander element binnen de tweede fase, namelijk het studiehuis. Kunt u aan ons uitleggen hoe het activerend leren – wat de inspectie toentertijd als kwaliteitsmaatstaf hanteerde – en het studiehuis zich tot elkaar verhiel?

De heer **Mertens**: Ik heb zelf die relatie nooit zo gezien. Het studiehuis was een veel omvattender concept. Men wilde daarmee eigenlijk een hele andere school creëren. Daar stond de didactische en pedagogische benadering van het activerend leren, zoals dat voortkomt uit de effectieve scholen, ver vanaf. Het studiehuis heeft mij nooit aangesproken omdat dat radicaal wilde breken met de structuur van het onderwijs die gebaseerd is op het principe dat er een docent is die leerlingen onderwijst. Dat vond ik de meeste fundamentele vergissing van het studiehuis omdat door de introductie van het studiehuis de betekenis van de leraar werd uitgehold.

De **voorzitter**: Wat was uw functie op het moment dat het studiehuis werd geïntroduceerd?

De heer **Mertens**: Ik was toen directeur-generaal van het beroepsonderwijs.

De **voorzitter**: Heeft u zich toen met die discussie bemoeid? Ik vraag het omdat u een aantal zeer uitgesproken meningen heeft over de tweede fase terwijl u toen een topfunctie had op het ministerie en later bij de inspectie.

De heer **Mertens**: Dat is juist.

De **voorzitter**: Heeft u zich toen in dat debat gemengd?

De heer **Mertens**: Ik heb u net al gezegd dat ik me altijd heb gemengd in het debat. Ik had ook een goede positie op het ministerie en heb nooit enige moeite gehad om de dingen die ik vond te kunnen vertellen. Maar u moet mijn positie natuurlijk niet onderschatten: ik was op dat moment slechts één van de gesprekspartners.

De **voorzitter**: Heeft u de inspectie, die op dat moment onder leiding stond van de heer Stekelenburg, voor het studiehuis gewaarschuwd?

De heer **Mertens**: De inspecteur-generaal nam in die tijd deel aan de vergaderingen die toen elke vrijdagmiddag plaatsvonden, de beleidsvergaderingen. Daar werden de hoofdlijnen van beleid besproken, niet in de aanwezigheid van de bewindslieden. Daar heeft de heer Stekelenburg een goed gedocumenteerd betoog met zijn bezwaren tegen het studiehuis gehouden. Ik heb hem gevraagd dat op papier te zetten. Dat heeft hij gedaan en ik heb u dat stuk ter hand gesteld. Ik heb dat stuk ook besproken met de bewindslieden.

De **voorzitter**: Wat was de reactie van de bewindslieden op deze signalen?

De heer **Mertens**: Belangrijk. Het waren een aantal heel verstandige opmerkingen die bij de invoering van het studiehuis in acht zouden worden genomen.

De **voorzitter**: Maar het was geen aanleiding om het concept te veranderen?

De heer **Mertens**: Het was geen aanleiding om het concept te veranderen, zeker niet daar waar de heer Stekelenburg in zijn notities sprak over een revolutionair concept en vond dat revoluties binnen het onderwijs niet pasten.

De **voorzitter**: Maar in de jaren daarna moest de inspectie daar natuurlijk wel mee aan de slag. Voor scholen is gebleken – althans, uit de gesprekken die wij hebben gevoerd – dat het moeilijk uit elkaar te houden was dat het ministerie graag richting een studiehuis wilde – ik zeg “een” studiehuis; anderen zeggen “het” studiehuis – en dat de inspectie scholen daar niet op afrekende en een eigen begrip had: het activerend leren. Kunt u zich voorstellen dat sommige scholen dat niet allemaal uit elkaar konden houden, en dat ze meenden dat het vooral Den Haag was die die kant op wilde?

De heer **Mertens**: Ja, dat kan ik mij voorstellen, hoewel wij altijd geprobeerd hebben om vanuit ons eigen referentiekader de scholen te beoordelen en geprobeerd hebben zo weinig mogelijk beleidsbegrippen op te nemen omdat wij ons wilden richten op de kwaliteit van het onderwijs en niet op de kwaliteit van het beleid. U moet niet onderschatten hoeveel scholen enthousiast waren over het concept van een studiehuis gedurende de tijd dat ik inspecteur was. Dat heeft mij wel verrast. In de onderwijsverslagen van die jaren – wat ik er persoonlijk ook van vind – kwam ook naar voren dat heel veel scholen enthousiast waren.

De **voorzitter**: Als u het hebt over scholen, bedoelt u dan de schoolleiding, of de projectgroep die de school aan het

leiden was, of bedoelt u dat breder, met betrekking op docenten?

De heer **Mertens**: Het kwam niet zozeer vanuit de besturen maar vanuit de scholen zelf. U kunt dat lezen in de onderwijsverslagen van de inspectie in die jaren. Die zijn gebaseerd op waarnemingen die de inspectie in die scholen deed. Wie dat nu precies zijn kan ik niet zeggen. Er is natuurlijk geen volksraadpleging gedaan door de inspectie. Dat is onze taak ook niet.

De **voorzitter**: Nee, maar het is wel belangrijk om precies te zijn hierover.

De heer **Mertens**: Het kwam in ieder geval niet alleen vanuit de stuurgroep of vanuit de procescoördinatie.

De **voorzitter**: Ik wil even terugkomen op uw opmerkingen over de inspectie en de toenmalige inspecteur-generaal, de heer Stekelenburg. U vertelde dat de heer Stekelenburg dat rapport had gemaakt, dat u ermee naar de bewindslieden ging en dat u de reactie kreeg dat zij het mee zouden nemen bij de implementatie van het studiehuis. Is dat naar uw waarneming ook gebeurd? Zijn de risico's met betrekking tot het revolutionaire karakter van de vernieuwingen waar toen op gewezen werd in acht genomen? Is er bij de implementatie iets gedaan met de opmerkingen?

De heer **Mertens**: Ik denk dat er te weinig mee is gedaan. Bij het kijken naar de implementatie zijn al die problemen door de bewindslieden wel onderkend, maar werd verondersteld dat je al die problemen wel gelijktijdig zou kunnen behandelen. Ik denk dat dat, achteraf beschouwd, een misvatting geweest is. Als het gaat om de rechtspositie van docenten, als het gaat om 40 uur aanwezigheid op de school, als het gaat om werkplekken, als het gaat om de organisatie van de school, zijn er geen dingen die je gelijktijdig kunt gaan doen, om nog maar niet te spreken van de aanpassingen in huisvesting en de andere voorzieningen die nodig zijn om daadwerkelijk met een dergelijk concept uit de voeten te kunnen. Dat vereist een bepaalde integraliteit die we toen niet konden opbrengen omdat daar én de middelen niet voor waren én omdat het nog ontzettend veel conceptueel werk zou vereisen om dat voor elkaar te krijgen. En dan zouden we natuurlijk moeten hebben besluiten dat we een dergelijke revolutionaire verandering pas over vijf of tien jaar zouden kunnen invoeren, nadat we aan aantal zorgvuldig voorbereide pilots in het onderwijs geïmplementeerd zouden hebben om te kijken hoe een school in een nieuwe setting, met nieuwe concepten, zou kunnen werken.

De **voorzitter**: En dat is niet gebeurd.

De heer **Mertens**: Dat is niet gebeurd.

De **voorzitter**: Ik wil het tot slot met u hebben over een andere belangrijke factor die betrekking heeft op de kwaliteit van het onderwijs: het centraal examen. Wat is er in de afgelopen periode gebeurd met de – ik noem het in mijn eigen woorden maar even de waardevastheid – van het centraal examen? Wat gebeurde hiermee als gevolg van het invoeren van de tweede fase? Maakt u zich daar zorgen over?

De heer **Mertens**: In de jaren dat ik inspecteur-generaal was, was het niet waarneembaar dat zich daar belangrijke veranderingen voltrokken. Wel begonnen wij die jaren met heel zorgvuldig kijken naar de verschillen in de scores tussen het schoolexamen en het centraal schriftelijk examen. Daar is een norm voor afgesproken: de resultaten mochten toen niet meer dan één punt van elkaar verschillen. Waar dat wel het geval was, zou er een inspectiebezoek plaatsvinden.

De **voorzitter**: Wanneer is die norm afgesproken?

De heer **Mertens**: Ik denk dat dat in het jaar 1997–1998 gebeurd is. Wij waren intern wel bezorgd over de ontwikkeling van het centraal schriftelijk examen omdat het hele denken over het studiehuis en alles wat daarmee samenhangt gemakkelijk leidt tot de conclusie dat een centraal examen niet samengaat met een dergelijk onderwijsconcept, omdat de variëteit in werkvormen strijdig is met een centrale examinering. Dat was het geluid dat je toen hoorde en dat was ook één van de problemen met het concept van het studiehuis. Het is een gevaarlijk concept. In handen van heel verstandige mensen komt er alleen maar goeds van, maar in handen van wat minder toegeruste mensen, of mensen met andere belangen, kan het heel gemakkelijk in zijn tegendeel keren.

De **voorzitter**: U zegt dat er door het studiehuis druk kwam op het centraal examen. Heeft dat ook geleid tot een erosie van het centraal examen?

De heer **Mertens**: Dat kan ik niet vaststellen in de korte tijd waarover ik kan spreken, maar wij waren er wel ongerust over. We hebben in het jaar 2000 in een onderwijsverslag zeer expliciet aandacht gevraagd voor het examineren in het onderwijs, niet alleen in het voortgezet onderwijs waar de tweede fase was ingevoerd, maar in het onderwijs in het algemeen. We hebben gepleit voor integer examineren en ik heb zelf toen ook een examengrede gehouden bij de aanbidding aan de bewindslieden van het toenmalige onderwijsverslag met als motto "Let op uw zaak". Wij als inspectie zagen het centraal examen als een groot goed dat we in Nederland hebben. Ook kijkend naar onze omringende landen is dat een instituut dat je moet bewaken. Dat wil niet zeggen dat het zich niet kan ontwikkelen. Echter, het principe van het centraal examineren is voor het maatschappelijke vertrouwen in het onderwijs van grote betekenis.

De **voorzitter**: Maar u heeft er geen oordeel over of de zwaarte qua inhoud van het examen is verminderd en of het gewicht ten opzichte van het schoolexamen is verminderd?

De heer **Mertens**: Daar heb ik op dit punt geen concrete kennis over. U ontmoet nog een hele hoop andere mensen die daar veel meer van weten. Ik wil u dus vragen mij daarvan te verschonen.

De **voorzitter**: Akkoord. Wij nemen die vraag mee naar de verdere gesprekken van vandaag. Hartelijk dank voor dit gesprek.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Dinsdag 27 november 2007

**Gesproken wordt met de heer prof. dr. J.M.G. Leune**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier) en mevrouw Middelhoven (stafmedewerker) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Mijnheer Leune, goedemorgen. Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. U was voorzitter van de Onderwijsraad in de periode 1992–2000, een periode die groot deel bestrijkt van de periode die wij onderzoeken waar het gaat om onderwijsvernieuwingen. In deze periode hebben zowel de basisvorming, de tweede fase als het vmbo hun beslag gekregen en de Onderwijsraad is daar in adviserende zin bij betrokken geweest. Wij willen dan ook graag over de rol en de invloed van de Onderwijsraad met u van gedachten wisselen, maar als dat mag ook uw persoonlijke expertise benutten. Ik geef meteen het woord aan mijn collega mevrouw Ortega-Martijn.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Vorige week hebben wij gesproken met de heer Hoefnagel die heeft aangegeven hoe de rol van de Onderwijsraad in de loop der jaren veranderde. Onder andere heeft hij gezegd er nog wel eens druk werd uitgeoefend vanuit het departement in de fase dat de Onderwijsraad een advies in voorbereiding had. Kunt u zeggen hoe dat in zijn werk is gegaan?

De heer **Leune**: Het lijkt mij verstandig om allereerst te benadrukken dat de Onderwijsraad een adviesorgaan is dat onafhankelijk werkt en onafhankelijk is van het departement, van de Tweede Kamer en van de regering. De leden van de raad worden op persoonlijke titel door de Kroon benoemd op basis van hun deskundigheid en plegen geen last of ruggespraak. De onafhankelijkheid van de raad is niet alleen af te leiden uit de wettelijk geregelde formele positie, maar blijkt ook uit de vele kritische adviezen die de Onderwijsraad gewoonlijk uitbrengt. De Onderwijsraad laat zich niet om een boodschap sturen. Uiteraard ziet het ministerie van Onderwijs heel graag dat de Onderwijsraad beleids-

vriendelijke adviezen uitbrengt, maar beleidsvriendelijkheid is voor de Onderwijsraad geen maatsstaf. Ik vind dat er helemaal niets mis mee is, wanneer het ministerie van Onderwijs de Onderwijsraad informeert over bedoelingen en over achtergronden van beoogde beleidswijzigingen, bijvoorbeeld door gesprekken te voeren met de leiding van de raad, door leden van de raad uit te nodigen voor deelname aan studiebijeenkomsten, door aanvullende documentatie te verstrekken en dergelijke. Dat is bij adviesorganen van het Rijk ook erg gebruikelijk en dat helpt de adviesorganen om beredeneerde adviezen te verstrekken, als zij dat maar doen met een rechte rug, op een integere manier gebruik maken van hun eigen deskundigheid en zich inderdaad niet laten leiden of misleiden door een politiek gezichtspunt.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Het gaat ons erom of er druk is uitgeoefend.

De heer **Leune**: Ik kan met het begrip "druk" niet zoveel. Natuurlijk probeert een departement dat een wetsontwerp tot stand helpt brengen de achtergrond en de bedoelingen daarvan kenbaar te maken aan degenen die erover moeten adviseren. Dat zou ik geen oneigenlijke druk willen noemen. Ik heb 25 jaar lang in de Sociaal-Economische Raad mee mogen denken met ministeriële vertegenwoordigers die in vergaderingen van die raad en van zijn commissies informatie verstrekten over beleidsbedoelingen. Ik ben thans voorzitter van de Politieonderwijsraad, ook een wettelijk geregeld adviesorgaan van het Rijk. Daar zitten vertegenwoordigers in van de ministers van Binnenlandse Zaken en van Justitie. Dat is reuze handig voor de kwaliteit van de advisering en ook voor de follow-up daarvan.

De **voorzitter**: U heeft nooit verdergaande discussies hoeven te voeren met vertegenwoordigers van het departement over de inhoud van uw adviezen? Het was altijd, zoals u beschrijft, informerend over en weer, maar was het nooit zo erg dat werd gezegd: Wat u nu aan het opschrijven bent, is wel heel erg!

De heer **Leune**: Wat wij aan het opschrijven waren konden niet weten, want daar waren wij dan mee bezig. Achteraf heb ik nogal eens moeten incasseren dat men met een advies van de raad niet gelukkig was.

De **voorzitter**: Maar dat is wat anders.

De heer **Leune**: Inderdaad.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U heeft aangegeven dat het inderdaad wel eens voorkomt dat adviezen van de Onderwijsraad niet gevolgd worden door de bewindlieden. Een voorbeeld is de leerstandaarden. Deze worden voor het eerst in 1999 door u aanbevolen en vervolgens nog een keer in 2004. In beide gevallen wordt het invoeren van de leerstandaarden in strijd met het streven naar vergroting van de autonomie en deregulering bevonden. In plaats van leerstandaarden werden de bestaande kerndoelen aangepast. Leerstandaarden vormden voor de Onderwijsraad een heel belangrijk punt. Kunt u dat toelichten?

De heer **Leune**: De Onderwijsraad achtte en acht het nog steeds inderdaad van groot belang dat vooral in het basisonderwijs zogeheten leerstandaarden worden ingevoerd. Dergelijke standaarden geven aan wat leerlingen aan het eind van de rit – dus aan het einde van groep 8 als zij de basisschool verlaten – minimaal moeten kennen en kunnen, anders gezegd: een vloer in de kwaliteit van het onderwijs. Dat is thans niet zo. Er zijn door de overheid kerndoelen voorgeschreven voor de basisschool. Die zijn globaal geformuleerd en geven niet aan wat het beheersingsniveau is wat een leerling geacht wordt te hebben verworven. Zoals uit menig onderzoek blijkt – de inspectie heeft dat onlangs weer kenbaar gemaakt – verlaat 15 tot 20% van de leerlingen het basisonderwijs zonder dat elementaire vaardigheden op het terrein van taal en rekenen voldoende worden beheerst. Dat is uiterst zorgelijk en naar mijn stellige overtuiging één van de hoofdoorzaken van het zorgelijke rendement in het voortgezet onderwijs. Het behoeft nauwelijks betoog dat wanneer je de basisvaardigheden op het gebied van taal en rekenen niet beheerst, je het dan in het voortgezet onderwijs, laat staan in de onderwijssoorten daarboven, erg moeilijk hebt.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik begrijp u aangeeft als verschil tussen leerstandaarden en kerndoelen, maar ik vind het toch heel belangrijk om te weten in hoeverre de Onderwijsraad er echt bij de bewindlieden voor heeft gepleit – hoe veel energie heeft u erin gestoken – om inderdaad om voor leerstandaarden te gaan.

De heer **Leune**: Ik kan u verzekeren dat de Onderwijsraad als geheel en zeker ook ik als voorzitter daar destijds ongelooflijk veel energie in hebben gestoken, juist omdat het hier zo'n fundamentele kwestie betreft. Het betreft hier in essentie de vraag hoe de overheid omgaat met de verantwoordelijkheid voor de deugdelijkheid van het onderwijs, zoals voorgeschreven in artikel 23, lid 5 van de Grondwet. De Onderwijsraad heeft het zich daarbij niet makkelijk gemaakt, want wij hadden natuurlijk met veel kracht van argumenten kunnen beredeneren waarom die standaarden zo van belang zijn. Nee, wij zijn een belangrijke stap verder gegaan; wij hebben die standaarden ontwikkeld, wij hebben ze gemaakt met name voor taal en rekenen en we hebben ze, zo zou je kunnen zeggen, op een presenteerblaadje aan het kabinet aangereikt. Ik betreur in hoge mate dat dat advies van de Onderwijsraad niet is gevolgd.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Waarom is het advies niet gevolgd?

De heer **Leune**: Dat moet u uiteraard vragen aan de verantwoordelijke bewindlieden. Als ik het goed inschat en begrijp, dan kwam het advies op een moment dat het denken in de Kamer heel sterk in het teken stond van het vergroten van de autonomie van scholen en werd het voorschrijven van standaarden in strijd geacht met die filosofie.

De **voorzitter**: Aan de wijze waarop u dat formuleert is al duidelijk dat u dat een ondeugdelijk argument vindt.

De heer **Leune**: Absoluut.

De **voorzitter**: Kunt u toelichten waarom dat een verkeerde argumentatie is?

De heer **Leune**: De Grondwet wordt er nog wel eens bijgehaald om te beredeneren waarom de overheid zo iets niet zou mogen. Dat is echt onzin. Artikel 23, lid 5 van de Grondwet maakt het wel degelijk mogelijk dat de overheid op deze manier deugdelijkheidseisen formuleert en aan scholen voorhoudt en ook als een bekostigingsvoorwaarde doet gelden. Dergelijke standaarden behoeven niets af te doen aan de vrijheid die met name bijzondere scholen hebben om vanuit een levensbeschouwelijk gezichtspunt onderwijs te verzorgen. Het gaat bij die leerstandaarden vooral om de cognitieve inhoud van het onderwijs en niet om de normatieve.

De **voorzitter**: De periode van uw voorzitterschap valt ook samen met het invoeren van de basisvorming, de tweede fase en het vmbo, zoals ik al eerder zei, en de Onderwijsraad adviseerde daarover. Nu verschillen die vernieuwingsoperaties in vele opzichten van elkaar. Dat is ons wel heel duidelijk geworden. Kunt u terugkijkend op de periode waarin u actief was, aangeven of er ook sprake was van een terugkerend patroon bij deze vernieuwingsoperaties?

De heer **Leune**: Laat ik om te beginnen beamen dat u terecht opmerkt dat er tussen de drie innovaties die u onderzoekt grote verschillen zijn in achtergronden, in bedoelingen, in uitwerking, in problemen, in succes en falen. Ik denk dat wij inderdaad moeten oppassen om ze generalistisch te bejegenen.

De **voorzitter**: Die fout zullen wij niet maken.

De heer **Leune**: Maar als je de abstractieladder beklimt en als het ware boven deze drie innovatieprocessen gaat hangen met een helicopterview, kun je toch wel enkele constanten in de beleidsvoering signaleren. Ik ben denk ik niet volledig als ik een poging doe om die constanten op het spoor te komen, maar ik denk toch dat je kan vaststellen dat er in alle drie de gevallen weinig oog was voor de praktische uitvoerbaarheid van plannen en dat er sprake was van veel ongeduld in de politieke arena. Anders gezegd: het willen scoren in een heel kort tijdsbestek, hetgeen in het geval van onderwijsinnovaties zelden verstandig is. Bovendien was de kring van beleidsvoerders relatief klein en ook relatief gesloten.

De **voorzitter**: Kunt u toelichten dat de kring van beleidsvoerders klein en gesloten was? Even voor de helderheid: behoorde de Onderwijsraad daartoe?

De heer **Leune**: Formeel niet, althans niet in de inner circle. De Onderwijsraad is een adviesorgaan dat geen deel uitmaakt van het ministerie.

De **voorzitter**: Wie beschouwt u dan wel tot de inner circle?

De heer **Leune**: De bewindslieden uiteraard en vaak ook een paar adviseurs daaromheen, lang niet altijd goed zichtbaar.

De **voorzitter**: Bedoelt u dan topambtenaren?

De heer **Leune**: Sommige topambtenaren hadden veel invloed op het denken van hun bewindslieden.

De **voorzitter**: Op zichzelf is dat logisch.

De heer **Leune**: Op zichzelf is daar ook helemaal niets mis mee, maar je zag dan wel vaak een zekere beduchtheid voor kritiek.

De **voorzitter**: Nog heel even naar de inner circle. Is dat het: de bewindslieden en hen topambtenaren?

De heer **Leune**: Ja, en een paar mensen ook van buiten. Soms uit de bevriende politieke sfeer, soms omdat een bewindsman of -vrouw onder de indruk raakte van het gedachtegoed van een extern deskundige.

De **voorzitter**: Blijven die deskundigen dan extern of krijgen ze ook een plek in het proces?

De heer **Leune**: Soms. Bijvoorbeeld bij professor Wijnen was de incorporatie op een gegeven moment zichtbaar.

De **voorzitter**: Heeft u nog andere voorbeelden van de incorporatie van de externe deskundigen?

De heer **Leune**: Nee, ik zou op dit moment niet zo'n sprekend voorbeeld kunnen noemen.

De **voorzitter**: Denkt u dat het naar binnenhalen van externe deskundigen, dus mensen uit de praktijk, bezwaarlijk is?

De heer **Leune**: Nee, dat hoeft helemaal niet bezwaarlijk te zijn, mits bij het ontwerpen van beleid voldoende sprake is van countervailing power. Op het moment dat het een gesloten circuit wordt, wordt het eng en riskant en dat is ook wel gebleken.

De **voorzitter**: U zei dat er niet goed werd omgegaan met kritiek?

De heer **Leune**: Zo is het.

De **voorzitter**: Kunt u voorbeelden geven en aangeven waar de inner circle zich sloot en de kritiek echt buiten werd gehouden?

De heer **Leune**: U heeft zo-even gesproken met professor Mertens en begrepen dat er op het hele concept van het studiehuis en de studielastbenadering behoorlijke kritiek was, ook van binnenuit en ook van gezaghebbende zijde.

U kunt vaststellen wat er met die kritiek gebeurd is, niet veel!

De **voorzitter**: Akkoord.

De heer **Leune**: Dan is er in de beleidsvoering onmiskenbaar sprake van sterke gevoeligheid voor incidenten, of scherper geformuleerd, voor de waan van de dag. Ook op dit moment zien we overigens die gevoeligheid volop in werking. We leggen in de wet een urennorm vast waar scholen zich aan moeten houden en leerlingen gaan de straat op. Sommigen worden wat hard bejegend en in een week tijd zonder fundamentele discussie en zonder advies van de Onderwijsraad enzovoorts, wordt de norm losgelaten. Over de waan van de dag gesproken!

De **voorzitter**: En dat is een patroon?

De heer **Leune**: Dat is een patroon, ja.

De **voorzitter**: Kunt u van achterliggende jaren andere voorbeelden van hetzelfde geven?

De heer **Leune**: Zo'n mooi voorbeeld als we nu uit de actualiteit kunnen plukken, heb ik niet bij de hand, maar als u terugblijkt op de wordingsgeschiedenis van de tweede fase van het voorgezet onderwijs dan zult u een heleboel momenten aantreffen, ook in uw eigen dossiers, waarop rumoer ontstond, waardoor een staatssecretaris, maar ook de Kamer, snel de koers wijzigde. Een andere constante is dat er over het algemeen toch weinig oog was voor een consequente en een consistente implementatie. Als eenmaal een bepaalde lijn is ingezet en de lijn is goed doordacht, dan moet je niet overmorgen of de week daarop een heel andere kant op gaan. Het is voor scholen uiteindelijk dodelijk om op deze manier geconfronteerd te worden met overheidsbeleid. En tenslotte kan ik noemen een sterke onderbenutting van gevalideerde wetenschappelijke kennis bij het ontwerpen van beleid.

De **voorzitter**: Die gevalideerde wetenschappelijke kennis was er wel?

De heer **Leune**: Ja, die was natuurlijk wel voortdurend in ontwikkeling. Bijvoorbeeld over de condities voor effectief onderwijs hebben we geleidelijk aan heel veel kennis verworven, maar daarmee is in de beleidsvoering maar heel beperkt rekening gehouden. Vooral op het terrein van de onderwijsachterstandenbeleid maken we onvoldoende gebruik van de know how die we inmiddels hebben over hoe je dat beleid het meest effectief vorm kan geven.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Eén van de veranderingen die wij onderzoeken gingen aanvankelijk over structuur en inhoud, maar al snel ook over de vorm, de pedagogisch-didactische aanpak. Herkent u dat patroon?

De heer **Leune**: Ja, dat herken ik. Eén van de laatste adviezen die de Onderwijsraad onder mijn leiding op 14 november 2000 uitbracht over de basisvorming – luttele dagen later trad ik terug – betrof de agenda van de herijking van de basisvorming. Daarin staat letterlijk: "Door de aandacht op een verandering van didactiek te concentreren, verdwenen de wettelijke doelen van de basisvorming steeds meer op de achtergrond". Je kunt

daar op zijn minst enkele bedenkingen tegen naar voren brengen. Het overaccentueren van de pedagogisch-didactische werkwijze roept het grote gevaar op van het overwaarderen van de methodiek en van het wegdrijven van de inhoud; in de organisatiesociologie heet dat goal displacement, dat wil zeggen dat middelen zich zelfstandigen tot doelen en dat de eigenlijke doelen uit het beeld raken. De eigenlijke doelen van de basisvorming waren natuurlijk inhoudelijk van aard, namelijk om het cultureel kapitaal waar leerlingen mee in aanraking komen in het funderend onderwijs te verrijken.

De **voorzitter**: In die vernieuwingen kreeg geleidelijk aan pedagogisch-didactische vernieuwing meer accent. In die pedagogisch-didactische vernieuwing zat ook een duidelijke trend: toepassings- of contextgericht, meer accent op zelfstandigheid, meer aandacht voor vaardigheden ten koste van kennis, zeg ik er zachtjes achteraan. Herkent u ook die trend onder die didactische vernieuwingen in de hele jaren '90 tot en met nu en hoe beoordeelt u die ontwikkelingen?

De heer **Leune**: Ja, ik herken die trend. Ik denk dat het in beginsel positief te beoordelen valt dat scholen aandacht besteden aan het vermogen van leerlingen om kennis toe te passen, dat scholen ook aandacht hebben voor het ontwikkelen van vaardigheden en voor het vermogen van leerlingen om zelfstandig te leren. Anders gezegd: leren leren is ongetwijfeld een belangrijk onderwijsdoel. Maar pas op, zeg ik er wel onmiddellijk bij, niet ten koste van kennisverwerving, anders is het leren leren gebaseerd op drijfzand. Onderwijs betreft allereerst de verwerving van kennis en inzicht, zeker in de fase van het funderend onderwijs. Je moet eerst iets weten om iets te kunnen toepassen. Dus is een stevig cognitief fundament een noodzakelijke voorwaarde voor activerend leren. Zelfstandig leren is overigens heel sterk afhankelijk van het niveau van de leerlingen en van hun ontwikkelingsfase. Hoe slimmer en rijper de leerlingen zijn, hoe meer ruimte je ze kan bieden voor zelfstandig leren. Uit heel veel onderzoek blijkt dat leerlingen die moeite hebben met leren, worstelen met hun schoolgeschiktheid, maar beter stevig bij de hand kunnen worden gehouden. Alle leerlingen zoeken overigens als vanzelf de grenzen van hun bewegingsvrijheid op school op.

De **voorzitter**: Dank. Na een periode van centraal aangestuurde onderwijsvernieuwingen is ook een periode aangebroken, misschien begon die onder Paars 2, minister Hermans, waarin de autonomie van scholen meer accenten verkreeg. Minister Van der Hoeven heeft dat ook nadrukkelijk centraal gesteld in haar beleid. U heeft geschreven dat er te weinig oog is voor de risico's en gevaren die daaraan kleven, onder andere voor de kwaliteit. Kunt u dat voor ons toelichten?

De heer **Leune**: Die risico's van autonomie van scholen treden vooral op als de leeropbrengsten in het geding zijn en ook wanneer de autonomie betrekking heeft op het niveau van de docenten. Bijvoorbeeld als de band tussen bevoegdheid en bekwaamheid wordt doorgesneden, zoals een aantal jaren geleden gebeurd is.

De **voorzitter**: Dus beide risico's doen zich ook voor?

De heer **Leune**: Zeker. Mijn stelling is dat in het door de overheid bekostigde onderwijs de autonomie van scholen om te bepalen wat leerlingen uiteindelijk moeten kennen en kunnen begrensd dient te zijn. De vraag is natuurlijk waarom? Waarom zou die begrenzing er moeten zijn? Daar zijn een aantal belangrijke redenen voor aan te voeren. Onderwijs is een algemeen maatschappelijk belang. Als het onderwijs niet deugt dan raakt dat niet alleen maar de onderwijsdeelnemers en de scholen, maar dat raakt dan de hele samenleving. De hele samenleving betaalt daar een prijs voor. Wij willen bovendien sinds 1801 een samenhangend nationaal onderwijsbestel. Wij willen niet dat het onderwijssysteem als los zand aan elkaar hangt. We zien graag dat leerlingen soepel kunnen doorstromen van de ene schoolsoort naar de andere. Als scholen autonomer worden, dan is natuurlijk de kans groot dat dat schoolwezen een onordelijke lappendeken wordt. Dan is het een empirische vaststelling, ook op basis van internationaal onderzoek, dat een richtinggevend en een niet-vrijblijvend ambitieniveau scholen prikkelt om goed te presteren. Ook in dat opzicht is het goed indien de autonomie van scholen wordt begrensd. Een te ver doorgevoerde schoolautonomie schept ongelijke onderwijskansen.

De **voorzitter**: Kunt u dat toelichten?

De heer **Leune**: Zie bijvoorbeeld de discrepantie tussen de uitslagen voor van het centraal schriftelijk examen en het schoolonderzoek bij de eindexamens, een discrepantie die de afgelopen jaren fors is toegenomen. Ik zag dat u vanmiddag ook mijn collega professor Dronkers gaat interviewen. Vraagt u eens aan hem om het bewijsmateriaal daarvoor; hij heeft het overvloedig verzameld.

De **voorzitter**: Zijn wij zeker van plan.

De heer **Leune**: Lijkt mij heel verstandig. Je ziet dat het in zekere zin mede afhankelijk is van op welke school je toevallig zit, of je ook je diploma haalt. De ene school gaat soepeler om met de kwaliteitsmaatstaven dan de andere. Dat is uit het oogpunt van gelijke kansen natuurlijk niet best.

Ik heb nog een argument voor die begrenzing van de autonomie van scholen daar waar het gaat om de kwaliteit. Als die kwaliteit goed begrensd is en helder geregeld is en goed is neergelegd in deugdelijkheidseisen – wat dus thans niet het geval is – kun je ook aan scholen veel meer vrijheid bieden om die beoogde doelen te bereiken en kun je als het ware met een gerust hart zeggen: wij hebben nu het wat geregeld, er zijn verschillende wegen die naar Rome leiden, laten we nu het hoe maar zoveel mogelijk overlaten aan de professionaliteit van de scholen. Dus, regel het wat, niet het hoe. Ik heb het gesprek beluisterd dat u had met mijn collega professor Schuyt en hij heeft hetzelfde gezegd: biedt scholen de ruimte om resultaten te boeken maar reduceer het aantal procesvereisten drastisch. Beperk hun vrijheid om de output te bepalen, verruim hun mogelijkheden om het onderwijs vorm te geven.

De **voorzitter**: Maar, de heer Mertens zei ook dat ook op het terrein van het 'hoe' de overheid ook een aantal waarborgen moet inbouwen, bijvoorbeeld de onderwijstijd. Hij waarschuwde juist – even kijken of u het helemaal



met elkaar eens bent – voor een al te schematische verdeling van het wat en het hoe. Het wat is aan de overheid en het hoe moet aan de scholen worden gelaten!

De heer **Leune**: Hangt ervan af hoe je het definieert. Ik definieer het begrip hoe even heel strikt. Ik dacht dat de heer Mertens dat zo-even wat ruimer definieerde. Ik zou het begrip hoe willen beperken tot de aanwending van de pedagogisch-didactische methode en tot de vormgeving van het didactische proces, even los van de vraag waar dat inhoudelijk over gaat. Daarvan zou ik zeggen, laat het aan de scholen over, dan kom je ook mooi uit met de Grondwet. Het past ook heel mooi binnen het concept van vrijheid van onderwijs, je komt mooi uit met het streven naar meer autonomie van scholen, je doet meer recht aan de professionaliteit van docenten, maar trek je als overheid dan wel terug op je basisverantwoordelijkheid om de kwaliteit ordentelijk te regelen.

De **voorzitter**: Nu hebben we een periode gehad van de overheid die zich in ieder geval vergaand vanuit Den Haag bemoeide met onderwijsvernieuwing. Dat ging ook nadrukkelijk over het hoe. Wij hebben een periode gehad van een sterk accent van autonomie van scholen. Vindt u nu terugkijkend dat de overheid enigszins consequent is omgegaan met die kerntaak en daarbij langs de lijnen van uw onderscheid – wat aan de scholen is en wat aan de overheid? – consequent heeft gehandeld?

De heer **Leune**: Nee, dat heeft de overheid niet. Ik heb daarover nogal wat gepubliceerd, ook los van mijn rol als voorzitter van de Onderwijsraad. Als je nu vaststelt hoe is omgegaan met het streven naar vergroting van autonomie van scholen, dan zie je aan de ene kant dat de overheid is teruggetreden via de voordeur door allerlei formele deugdelijkheidseisen los te laten en vervolgens via de achterdeur is binnengekomen door aan scholen alle mogelijke kwaliteitseisen voor te houden met name via de inspectie. Dit ging vaak om kwaliteitseisen die niet in de vorm van deugdelijkheidseisen in de wetgeving waren en zijn verankerd. Je kunt je dus wel voorstellen dat veel schoolleiders dachten: de vergrote autonomie is een mooi verhaal maar wij zien daar weinig van terug. Het zou inderdaad goed zijn indien de overheid – misschien een suggestie aan uw adres voor uit te brengen advies – een aantal dingen héél goed zou regelen, héél streng zou zijn als het gaat om de kwaliteit; niet alleen overigens van het onderwijsaanbod maar ook en vooral de kwaliteit van de docenten. Ik zou willen zeggen: stoppen met de bestaande autonomie van instellingen die lerarenopleidingen verzorgen om de startbekwaamheden van aantredende leraren te bepalen. Ik zou willen pleiten voor herinvoering van het centrale examen bij de pabo, zodat voor iedere aankomende docent in het basisonderwijs helder is wat hij nu moet kennen en kunnen en het niet van een toevallige hogeschool afhangt wat hij in zijn bagage heeft meegekregen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: De overheid stelt in het voorgezet onderwijs het curriculum vast. Dat moet natuurlijk meegaan met zijn tijd. Hoe moet de overheid dat aanpakken?

De heer **Leune**: Ik denk dat de overheid niet een compleet curriculum moet voorschrijven. Dat moet de overheid niet

willen. Dat is ook helemaal niet nodig. De overheid moet zich beperken tot een heldere definiëring van de na te streven leeropbrengsten, de overheid moet zich in dat kader beperken tot het voorschrijven van een vakken-canon of eventuele leergebiedencanon en de aan te wenden leertijd. Vervolgens moet de overheid zorgen dat docenten goed zijn opgeleid.

De **voorzitter**: Even heel precies zijn. Als u het zo beschrijft dan heb ik toch ineens een heel curriculum voor me. De overheid moet de vakken-canon en de leertijd bepalen. Dan heb je het hele hoofdstuk toch wel bijna ingevuld.

De heer **Leune**: Dat zijn belangrijke bestanddelen en daarmee zijn natuurlijk wel stevige piketpalen geslagen en dat moet ook wel in mijn optiek. Dan heb je nog niets gezegd over de manier waarop er met leerlingen gewerkt wordt.

De **voorzitter**: Ik probeer het te begrijpen. Als je nu terugkijkt naar de basisvorming waar een breed pakket van uiteindelijk 15 vakken werd gemaakt en als je kijkt naar het pakket in de tweede fase, ook brede pakketten, alle vakken zijn onderscheiden, vindt u dat dan een goede manier van de overheid om het curriculum te beïnvloeden of vindt u dat dat in de toekomst heel anders moet en, zo ja, hoe anders dan?

De heer **Leune**: Daar is het juist, vind ik, niet goed gegaan omdat de beoogde leeropbrengsten niet werden gedefinieerd. De manier waarop de kerndoelen voor de basisvorming vorm en inhoud hebben gekregen zwabberde alle kanten uit. Dat bood ook geen houvast wanneer de inspectie ging beoordelen hoe het met de kwaliteit van het onderwijsaanbod gesteld was.

De **voorzitter**: Stel nu dat wij de leeropbrengst veel strakker zouden formuleren. Wat betekent dat dan voor wat de overheid nog moet doen aan de startkant, namelijk het vakkenpakket?

De heer **Leune**: In elk geval ervoor zorgen dat de bestanddelen van het waardevol te achten cultureel kapitaal dat een samenleving heeft in het curriculum zitten. De term die dan valt is "vakken-canon". Daar moet voldoende tijd voor worden uitgetrokken. En nogmaals, zorgen dat de docenten kwalitatief in staat zijn om het onderwijs verantwoord te verzorgen. Of scholen nu werken met groepeeringsvorming of groepeeringsvorming zo, of dat de leerlingen meer of minder zelfstandig worden getraind, of hoe ze precies gegroepeerd worden binnen de school, laat dat maar aan de school over. Dat is ook de charme van ons onderwijsbestel. Er is ruimte voor verschillende pedagogisch-didactische inkleuringen en dat moet ook vooral zo blijven.

De **voorzitter**: Ik wil de overstap maken naar het vmbo.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: In 1994 verscheen er het advies van de commissie-Van Veen met als titel "Recht doen aan verscheidenheid". De beleidsreactie van staatssecretaris Netelenbos week op een belangrijk punt af. Er kwam namelijk geen afzonderlijke arbeidsmarkt-gerichte leerweg. In plaats daarvan werd een hulp-

structuur, de zogenaamde zorgstructuur, geïntroduceerd. De Onderwijsraad is zeer kritisch over de voorstellen van de staatssecretaris. Ten eerste vindt de Onderwijsraad dat deze voorstellen weinig te maken hebben met de problematiek waarvoor de commissie-Van Veen werd ingesteld. Daarnaast achtte de Onderwijsraad de hulpstructuur risicovol. De voorstellen komen hem onvoldragen en zéér ingrijpend voor. Ten slotte waarschuwt de raad voor een averechts effect: deze koppeling kan de positie en beeldvorming van met name het vbo verder verslechteren. Waarom kwam er ondanks uw advies geen arbeidsmarktgerichte leerweg juist omdat er een groep kinderen is die minder goed theoretisch leert en mogelijk juist gebaat zou zijn bij een dergelijke leerweg?

De heer **Leune**: Het staat zo in mijn geheugen gegrift dat er destijds een brede maatschappelijke en politieke consensus was die ook in de Kamer tot uitdrukking is gekomen over de noodzaak om de kwaliteit van het voorbereidend beroepsonderwijs op te krikken, om de algemeen vormende component in dat beroepsonderwijs te versterken én last but not least om ernaar te streven dat in beginsel alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond e.d., een startkwalificatie behalen, dat wil zeggen dat alle leerlingen in beginsel de arbeidsmarkt betreden op minimaal mbo2-niveau. Als ik het mij nu goed herinner – maar u moet het uiteraard vragen aan de verantwoordelijke bewindslieden uit die tijd – dan meende het kabinet dat het optuigen van een arbeidsmarktgerichte leerweg als een volwaardige leerweg in het vmbo strijdig zou zijn met die drie uitgangspunten die ik zo-even noemde en waarover dus een behoorlijke consensus was. Dat gold wel heel in het bijzonder voor het uitgangspunt van de startkwalificatie.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Was u het eens met dat argument?

De heer **Leune**: Nee, want de redenering was vervolgens – ik spreek nu opnieuw interpretatief, u moet dat maar checken, misschien heb ik het verkeerd in mijn geheugen opgeborgen – dat als we nu maar goed bewerktuigd leerwegondersteunend onderwijs mogelijk maken en daarnaast ook nog praktijkonderwijs, we aan de behoefte aan een arbeidsmarktgerichte leerweg wel voldoende tegemoet zouden komen. Een volwaardig alternatief was dat natuurlijk niet, want praktijkonderwijs leidt gewoon direct op voor de arbeidsmarkt en drijft dus weg van de gedachte van een startkwalificatie op het niveau van mbo2.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik neem aan dat u al dit soort argumenten ook hebt besproken?

De heer **Leune**: Ja, daar mag u inderdaad van uitgaan, wees daar maar zeker van. De Onderwijsraad maakte zich ernstig zorgen – dat kunt u terugvinden, u heeft daar net nog uit geciteerd – over de positie van de zwakke leerling in met name het voorbereidend beroepsonderwijs. Ik herinner mij nog goed onze zorgen over de positie van zoals dat vroeger heette de ibo-leerlingen, leerlingen die in die tijd individueel lager beroepsonderwijs volgden. Die zorgen zijn in zekere zin uitgekomen, zou je kunnen zeggen, want het vmbo zoals dat gestalte heeft gekregen is voor de leerlingen aan de onderkant van het begaafd-

heidsgebouw – ik heb het niet over de vso-leerlingen maar over die vroegere categorie ibo-leerlingen – inderdaad een probleem gebleken. Ik denk dat in dat opzicht een herbezinning op het onderwijsaanbod in het vmbo verstandig zou zijn, met name in die zin dat de mogelijkheden van werkend leren en van lerend werken beter worden benut. Wel zeg ik er nadrukkelijk bij: onder regie en verantwoordelijkheid van de school. Ik proef af en toe de neiging om te denken – soms zie ik het ook in de praktijk gebeuren – dat de school de verantwoordelijkheid voor die vmbo-leerlingen in zekere zin afschuift en delegeert naar het bedrijfsleven, maar zo moet het niet. De school moet ook verantwoordelijk blijven voor dat werkend leren als dat wordt ingevoerd en ervoor zorgen dat onderwijskundige doelstellingen centraal blijven staan. Naar mijn overtuiging is er geen complete sloop van het vmbo nodig, maar een duidelijke bijstelling in het licht van de kritiek die de Onderwijsraad destijds had. Overigens wees de Onderwijsraad in 2004 – dus ruim na mijn tijd – op de noodzaak om leerlingen die de theoretische leerweg volgen beter voor te bereiden op het middelbaar beroepsonderwijs. Anders gezegd, als het VMBO nog eens een keer opnieuw op de snijtafel wordt gelegd, is er niet alleen maar aandacht nodig voor de onderkant van het vmbo, maar ook duidelijk aandacht voor de bovenkant.

De **voorzitter**: Ik heb nog een vraag over de positie van de SER. U was lid van de SER, voorzitter van de commissie Arbeidsmarktbeleid.

De heer **Leune**: Ik ben jarenlang voorzitter geweest van de commissie voor Arbeidsmarktvoorstellen van de Sociaal-Economische Raad. Dat was de commissie van de SER die onder meer de onderwijsadviezen voorbereidde. Ik was voorts in de periode 1990–2004 Kroonlid van de Sociaal-Economische Raad.

De **voorzitter**: Ik wil nog even terugkomen op dat punt van die arbeidsmarktgerichte leerweg, die de commissie-Van Veen heeft bepleit maar er niet is gekomen en waarvan de Onderwijsraad zich afvroeg of daar wel goed over was nagedacht. Als ik het goed begrepen heb dan heeft ook de commissie voor Arbeidsmarktvoorstellen van de SER dat deel van Van Veen niet omarmd.

De heer **Leune**: Dat had ook te maken met die startkwalificatie. Ook in de SER bestond een brede consensus tussen de centrales van werkgevers, van werknemers en de Kroonleden dat het, gelet op de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, heel goed zou zijn indien in beginsel alle leerlingen tenminste op het niveau van mbo2 de arbeidsmarkt zouden betreden.

De **voorzitter**: Maar ik vind het zo opvallend omdat de heer Van Veen zelf uit het bedrijfsleven kwam. Hij is zo'n 10 jaar lang voorzitter van het VNO geweest en had dat voorstel met name vanuit zijn werkgeversbril zo veel gewicht gegeven. Vervolgens willen dezelfde werkgevers en ook de werknemersvertegenwoordigers in uw commissie van de SER dat toch maar niet met de nadruk op die algemeen vormende kant, de arbeidsmarkt-kwalificatie. Later zeggen diezelfde sociale partners dat het vmbo veel te theoretisch is geworden!

De heer **Leune**: Tja. Ik herinner mij nu opeens een brochure van VNO-NCW waarin beredeneerd wordt uiteengezet hoe belangrijk het ook voor het toekomstige vakmanschap is dat aankomende vaklieden over algemeen vormende kennis beschikken, bijvoorbeeld door op school ook wat Engels te leren, leren om goed met de Nederlandse taal om te gaan en ook een vak als Informatica te krijgen, om maar eens drie elementen te noemen die je in de basisvorming terugvindt.

De **voorzitter**: Maar is ook daar niet een patroon zichtbaar van een van de maatschappelijke partners van het onderwijs die dan weer dat accent legt, dan weer dat accent en vervolgens als het accent is verschoven zegt dat hij nu weer die vaardigheden of die kennis mist?

De heer **Leune**: Ik kan het niet helemaal beoordelen wat het VNO-NCW betreft, maar, terugkijkend, is het volgens mij wel waar dat er wat idealistisch gekeken is naar de mogelijkheden om in dat vmbo die algemeen vormende componenten steviger te verankeren voor alle leerlingen. Daarmee wil ik niet gezegd hebben dat het een ideaal is dat je zou moeten loslaten, maar een ideaal dat je zodanig zou moeten proberen vorm te geven dat het ook haalbaar is voor leerlingen die praktisch zijn ingesteld.

De **voorzitter**: Dat is niet of niet voldoende gelukt?

De heer **Leune**: Dat is onvoldoende gelukt. Je zou dat langs de methodische weg van werkend leren en lerend werken een heel eind kunnen repareren zonder dat je in de valkuil loopt van een ontoereikende toerusting van een belangrijk deel van onze jeugd voor het arbeidsbestel.

De **voorzitter**: Nu is in plaats van die arbeidsmarktgerichte leerweg onder andere het lwoo gekomen: het leerwegondersteunend onderwijs, maar dat richt zich op zorgleerlingen, terwijl zorgleerlingen en leerlingen die meer praktische talenten hadden dan cognitieve leertalenten toch echt verschillend zijn, zij het dat voor een deel elkaar kan overlappen.

De heer **Leune**: Dat is juist.

De **voorzitter**: Wij hebben wij geconstateerd dat de inschatting van de ontwikkeling van het aantal zorgleerlingen ten tijde van de start van het vmbo werd onderschat en dat ook de Onderwijsraad heeft gewezen. Vindt u, achteraf gezien, de zorgstructuur die toen voor de zorgleerlingen van het vmbo is opgezet adequaat was?

De heer **Leune**: Nee, die is achteraf bekeken te krap bemeten. Als er beter naar de Onderwijsraad was geluisterd, was dat niet gebeurd. Dan hadden wij misschien überhaupt hier niet gezeten, ben ik zo vrij te veronderstellen.

De **voorzitter**: Ik zal daar niet op reageren. Als u zegt "te krap bemeten", bedoelt u dan vooral budgettair te krap bemeten of ook kwalitatief? De kwaliteit van de zorg, de kennis die aanwezig was, de organisatie die werd opgezet?

De heer **Leune**: Absoluut. Ik heb zo-even gesproken over het belang en de noodzaak van een consequente implementatie met oog voor de praktische uitvoerbaar-

heid van beleidsmaatregelen. Hier heb je nu ook een voorbeeld van een innovatie die naar mijn idee onvoldoende is doordacht op zijn implementaire condities.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik ga verder met de tweede fase. In het advies over het wetsvoorstel tweede fase was de Onderwijsraad positief over de herprofilering van voortgezet onderwijs, omdat leerlingen zo gericht op hun studie in het hoger onderwijs werden voorbereid. Wel is kritiek geuit op de breed uitgewaaierde vakken, waardoor kernvakken ondersneeuwd en het grote aantal studielasturen. De wet is met tussentijdse bijstellingen ingevoerd. Hoe kijkt u aan tegen de wijze waarop deze wetgeving is geïmplementeerd en de verschillende aanpassingen die daarop zijn gevolgd?

De heer **Leune**: Misschien moet ik even verduidelijken dat ik bij de advisering over de tweede fase formeel niet meer betrokken was vanaf 1 januari 2001, toen was ik geen voorzitter meer van de Onderwijsraad, maar eigenlijk al veel eerder niet meer, want het laatste advies dat de Onderwijsraad over de tweede fase voortgezet onderwijs onder mijn leiding uitbracht dateert van december 1999. De belangrijkste koerswijzigingen die zich hebben voltrokken en waar uw vraag over gaat, die hebben zich voltrokken na mijn aftreden en heb ik dus alleen op afstand kunnen waarnemen. De Onderwijsraad was bezorgd, niet over het hele concept van die herprofilering van havo en vwo want dat was naar de mening van de Onderwijsraad een zeer verstandige ingreep: leerlingen inhoudelijk beter voorbereiden op hun studie in het hoger onderwijs, beter samenhangende vakkenpakketten, een einde maken aan de omnivalentie van het diploma. Prima, maar wij keken wel heel kritisch naar de uitwerking van die filosofie, met name daar waar die zich vertaalde in lessen en examenprogramma's. Wij vonden die namelijk nogal overladen en geleidelijk aan werd ook wel duidelijk dat het pedagogisch-didactische concept waarmee dat werd omringd toch ook zo de nodige vragen opriep.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Waarom vond u het overladen?

De heer **Leune**: Alle vakgroepen van leraren gingen zich roeren, zagen graag voor hun vak meer uren in de lessentabellen en in de examenprogramma's en op een gegeven moment werd ons wel duidelijk dat dat voor scholen, maar ook voor leerlingen, een hele lastige opgave zou worden. Dat is ook wel gebleken, uiteindelijk zijn die examenprogramma's versoepeld. De implementatie van deze innovatie was grillig, zonder enige twijfel. Er waren vele, vele koerswendingen, vooral onder invloed van incidenten. Het rumoer van de straat heeft een hele belangrijke rol gespeeld bij die koerswendingen. Als je gaat zoeken naar een patroon daarachter in politieke zin, dan moet je gewoon simpelweg vaststellen dat onder alle politiek verantwoordelijke kabinetten die koerswendingen zich hebben voorgedaan. Het begon bij Kok 2, vervolgens bij Balkenende 1, Balkenende 2, Balkenende 3 en, als ik nu de krant mag geloven, voltrekt zich ook weer onder Balkenende 4 een koerswending gezien de voornemens van de staatssecretaris om die urennorm te wijzigen en, als ik het goed begrijp, dan ook nog in dubbel opzicht, want de uren die scholieren straks gaan besteden aan hun maatschappelijke stage mogen in mindering worden gebracht op de

lessuren die zij krijgen. Dus niet alleen die 40 uur minder, maar ook nog eens stageuren die in mindering mogen worden gebracht.

De **voorzitter**: U kijkt ons zo verwachtingsvol aan, maar het debat daarover zal morgenavond in de plenaire zaal worden gevoerd.

De heer **Leune**: In zekere zin werden die koerswendingen ook Kamerbreed gedragen. Ook de Kamer heeft een heel actief aandeel gehad in het bepleiten van veranderingen in de aanpak van de tweede fase. Dat was dus niet alleen maar een grilligheid van een bewindsman of -vrouw, maar dat kon je in de hele politieke arena waarnemen.

De **voorzitter**: Ik zou u, ook met het oog op de tijd, als laatste een wat open vraag willen stellen, maar op basis van het gesprek kan ik al enigszins inkleuren hoe u er tegen aankijkt. Wat is uw visie op wat al genoemd is het 'nieuwe leren'?

De heer **Leune**: Dat is een onduidelijk, een amorf begrip. Volkomen afhankelijk van hoe je het definieert maar vooral hoe je het uitwerkt, kun je er meer positief of meer negatief over denken. Als bijvoorbeeld het nieuwe leren meer aandacht betekent voor studievaardigheden, het meer stimuleren van hun probleemoplossend vermogen, het prikkelen van hun creativiteit, het stimuleren van hun vermogen om zelfstandig te leren, het meer rekening houden met verschillen tussen leerlingen, dan is het prachtig en pure winst en moeten wij het vooral willen. Maar als het nieuwe leren bewust of onbewust, maar evengoed een alibi wordt voor scholen en leraren om te ontsnappen aan de kernopdracht om leerlingen heel veel te leren in cognitieve zin en als het nieuwe leren een argument wordt om het instruerend leren af te schaffen of te bagatelliseren, dan zijn we volstrekt op de verkeerde weg.

De **voorzitter**: Heeft u aanleiding vanuit uw praktijk en visie om te zeggen dat zich dat voor heeft gedaan?

De heer **Leune**: Ja, dat heb ik zeker.

De **voorzitter**: Kunt u beschrijven wat u daarvan heeft gezien?

De heer **Leune**: Het nieuwe leren heeft op sommige scholen toch de vorm gekregen van alleen nog maar begeleidend onderwijs. Leerlingen in een groep zetten en in de groep een algemene opdracht geven: zoek het maar uit, ga maar googlen en kijk maar eens wat je vindt. Dat is dan de les en de leraar beweegt zich op verre afstand van wat die leerlingen aan het doen zijn. Dat kan dus een keer nodig zijn in het kader van een meeromvattend curriculum, maar als dit in de plaats komt van een gestandaardiseerde instructie op basis van professionele standaarden dan benutten we de leertijd, een schaars goed, niet doelmatig. Het belangrijkste instrument waarover een school beschikt om leerlingen wat te leren is de les. Leertijd is in dat opzicht cruciaal. Het blijkt ook uit allerlei onderzoek naar de effectiviteit van scholen dat hoe meer tijd je ergens aan besteedt hoe groter ook de kans is dat leerlingen wat leren. Je moet die tijd dus goed benutten en niet laten vervliegen, niet ondoelmatig aanwenden. Voordat je het weet is een schooldag om. Het nieuwe

leren is in dat opzicht denk ik, althans op sommige scholen, een bedreiging geworden voor effectief onderwijs.

De **voorzitter**: Zou de overheid daar dan op moeten interveniëren of zou de overheid zich kunnen beperken tot het toezien op de einduitkomst van het onderwijs?

De heer **Leune**: Toezien op de einduitkomst is natuurlijk het handvat voor de overheid, met name voor de inspectie, om vast te stellen dat er in sommige opzichten wat fout gaat. Scholen hebben nu de mogelijkheid om dingen in zekere zin te verdoezelen, onder meer via dat schoolonderzoek. Ik zou ervoor zijn om het relatieve gewicht van het centraal schriftelijk deel van het eindexamen te verstevigen, waardoor de mogelijkheid voor scholen om in zekere zin wat te sjoemelen met de basiskwaliteit van de leeropbrengsten wordt gereduceerd.

De **voorzitter**: Kunt u die aanbeveling iets concreter maken?

De heer **Leune**: Het is nu fiftyfifty.

De **voorzitter**: Centraal deel en schoolonderzoek?

De heer **Leune**: Ja, maar je zou je kunnen voorstellen dat het 70-30 wordt en dat 70% van het resultaat wordt bepaald door de uitkomst van het centraal schriftelijk en 30% door de uitkomst van het schoolonderzoek.

De **voorzitter**: Waarmee nog eens wordt onderstreept hoe belangrijk dat centraal examen is voor de kwaliteitsbewaking.

De heer **Leune**: Absoluut!

De **voorzitter**: Wij moeten dit gesprek afronden. Hartelijk dank!

De heer **Leune**: Graag gedaan!

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Dinsdag 27 november 2007

**Gesproken wordt met mevrouw prof. dr. M.P.C. van der Werf**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier), mevrouw Middelhoven (stafmedewerker) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor heeft willen geven aan de uitnodiging voor dit openbare gesprek. U heeft veel onderzoekservaring op het terrein van longitudinaal onderwijsonderzoek, op het gebied van kwaliteit van het onderwijs en de invloed van het nieuwe leren op het onderwijs. In dit gesprek zullen wij ons dan ook op die thema's richten. Wij hebben ten behoeve van de hoorzittingen een zekere rolverdeling afgesproken en ik geef graag als eerste het woord aan mevrouw Ortega-Martijn.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Hoe kenschetst u het nieuwe leren en heeft u daar ook voorbeelden van?

Mevrouw **Van der Werf**: Het nieuwe leren is eigenlijk een containerbegrip. Ik heb begrepen in de discussies de laatste tijd in het onderwijsveld dat wij nu eigenlijk niet meer mogen spreken van het nieuwe leren, omdat het zich wil profileren als het afzetten tegen het oude leren. Men spreekt liever niet meer in dit soort bipolaire termen. Desondanks kunnen wij in de onderwijspraktijk van vandaag de dag een aantal elementen herkennen die ik toch wel zou willen kenschetsen als het nieuwe leren. Eén van de belangrijkste kenmerken daarin is het accent sterk op de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen met betrekking tot wat zij willen leren, hoe en wanneer zij willen leren. Dat is één van de belangrijkste kenmerken van het nieuwe leren die tot uitdrukking komt in de onderwijsmethoden van het zelfontdekkend leren, probleemgestuurd leren, praktijkgestuurd leren, onderzoekend leren en exploratief leren, allemaal begrippen die min of meer op hetzelfde neerkomen, namelijk dat leerlingen het allemaal zelf moeten uitvinden.

Een ander element dat wij terugzien in het nieuwe leren is het accent op meer de algemene vaardigheden, competenties worden die tegenwoordig ook wel genoemd. Het zogenaamde competentiegerichte leren is een belangrijk element van het nieuwe leren en komt eigenlijk voort uit de gedachte dat afzonderlijke vakgebieden niet mogen bestaan, omdat alles in samenhang met elkaar moet worden geleerd.

Een ander element dat wij ook terugzien in het nieuwe leren is het accent op het samenwerkend leren, maar dat is een accent dat wij niet in alle onderwijsvormen terugzien, omdat op sommige scholen waarin het nieuwe leren extreem is ingevoerd, leerlingen toch grotendeels individueel leren. Nieuw leren kan dus ook individueel en hoeft niet per se in samenwerking.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Heeft u zelf ook voorbeelden van scholen die wat dit betreft op een goede manier bezig zijn met het nieuwe leren?

Mevrouw **Van der Werf**: Op een goede manier zou ik zeker niet zo willen zeggen, wel heb ik voorbeelden van scholen waarin zij in extreme vorm bezig zijn met het nieuwe leren. Op sommige roc's zien wij dat in heel sterke mate. Eerder, in een tv-programma, heb ik al het voorbeeld gegeven van het Friesland College in Leeuwarden, waar men langzamerhand een klein beetje op de schreden terugkeert onder aanvoering van de leerlingen die zich hebben verzet tegen het feit dat er eigenlijk helemaal meer geen les werd gegeven. Het roc gaat uit van het concept van het praktijkgestuurd leren. Leerlingen krijgen de keuze om aan de slag te gaan met praktijkproblemen van werkgevers in de omgeving van hun school. Ze mogen zelf beslissen wat ze daarvan willen leren en wanneer ze dat willen doen. Dat kunnen ze op school doen of daarbuiten, in hun vrije tijd. Dat is een heel extreme vorm van het nieuwe leren. Het leidt zelfs wat ik zou willen noemen tot "ontscholing". De meest extreme vorm van ontscholing is de lege school en dat zien we op het Friesland College dan ook regelmatig.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Extreme voorbeelden zijn goed, maar wij willen ook graag een voorbeeld horen waar het juist heel effectief is.

Mevrouw **Van der Werf**: Ik zou geen voorbeelden kunnen noemen waar het nieuwe leren effectief is. Er is een aantal extreme voorbeelden, maar of die ook effectief zijn, zal

nog moeten blijken omdat daar nog nooit goed onderzoek naar is gedaan.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Is er een voorbeeld waarvan u het gevoel heeft dat als het op die manier doorgaat, er wel goede hoop is?

Mevrouw **Van der Werf**: Nee!

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Zijn er parallellen te zien tussen het nieuwe leren, de manier hoe u het interpreteert en kenschetst, en bijvoorbeeld de traditionele vernieuwingschool zoals Montessori, Jena, Dalton?

Mevrouw **Van der Werf**: Bepaalde elementen van de traditionele vernieuwingscholen zijn wel te herkennen in het nieuwe leren. Bijvoorbeeld in het Montessorionderwijs is altijd al het accent gelegd op de zelfstandigheid van de leerling, maar de zelfstandigheid ging daar niet verder dan dat leerlingen aan de hand van wel omschreven taken zelf mochten plannen wanneer zij bepaalde dingen wilden doen en wanneer zij bepaalde dingen moesten afhebben. Zij moesten dus min of meer de leerstof zelfstandig doorwerken, maar op een bepaald moment moet het wel klaar zijn. De leerstof was wel heel nauwkeurig omschreven, de leerdoelen waren ook heel erg nauwkeurig omschreven. Een ander voorbeeld is de vrije school die ook vaak wordt aangewezen als een voorbeeld van waar het nieuwe leren wel kan slagen, maar ook het vrije-schoolonderwijs is niet een voorbeeld van het nieuwe leren. De parallel die je zou kunnen trekken met het nieuwe leren op de vrije scholen is dat het onderwijs daar gericht is op een brede ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerlingen. Daar speelt niet alleen de leerstof een belangrijke rol maar ook bijvoorbeeld de ontwikkeling van de persoonlijkheid, van creativiteit, enz. De brede ontwikkeling is daar wel vergelijkbaar met de brede competenties waarop in het nieuwe leren het accent wordt gelegd. In de vrije scholen is er ook gewoon een leerstofaanbod dat gericht is op het bereiken van de kerndoelen. De momenten waarop de leerstof wordt aangeboden op de vrije scholen zijn ook heel erg gestructureerd.

De **voorzitter**: Zeer onlangs kwam er een bericht in de krant over de opvallende daling van de schooluitval op scholen waar competentiegericht leren was ingevoerd. Het Friesland College werd daarbij ook genoemd. Heeft u dat bericht ook gehoord?

Mevrouw **Van der Werf**: Ja.

De **voorzitter**: Kunt u dat dan eens naast uw kritische beschouwing van het nieuwe leren op het Friesland College leggen?

Mevrouw **Van der Werf**: Ik heb toch wel mijn twijfels over de wijze waarop deze gegevens naar voren zijn gekomen, dat wil zeggen twijfels over de kwaliteit van het onderzoek waar dat op gebaseerd is. Het Friesland College is misschien wel een heel mooi voorbeeld, maar je kunt je afvragen of op het Friesland College wel heel goed bekend is welke leerlingen zijn uitgevallen en welke niet. In een situatie waarin leerlingen heel erg vrij zijn om op school te komen of niet is het toch ook heel erg moeilijk om te achterhalen of die leerlingen ook daadwer-

kelijk nog wel naar school gaan. Ik heb geen inzicht in de cijfers van het Friesland College, maar als wij dus goed onderzoek willen doen naar de daling van de drop-out dan moet je met hele goede cijfers naar voren komen en die ook goed vergelijken met die van andere roc's waar het praktijkgestuurde of het nieuwe leren niet is ingevoerd. Zomaar komen met cijfers van één school en dan roepen "onze leerlingen vinden het allemaal zo leuk, dus blijven zij ook allemaal op school" is voor mij geen overtuigend bewijs dat het werkt.

De **voorzitter**: Is het studiehuis in uw visie een vorm van het nieuwe leren?

Mevrouw **Van der Werf**: Het studiehuis zoals dat is ingevoerd met het begin van de tweede fase zou ik willen noemen een voorloper van het nieuwe leren. In eerste instantie was het nog niet het nieuwe leren, omdat in de tweede fase een sterk voorgeschreven onderwijsprogramma werd aangeboden – de profielen van de tweede fase – met heel duidelijke exameneisen waaraan leerlingen moesten voldoen. Het studiehuis was bedoeld om leerlingen meer te leren zelfstandig te werken, zoals zelfstandig taken uitvoeren, te leren leren, het leren van studievaardigheden. Op zichzelf is daar niets mis mee. Het is niet de vorm van nieuw leren waarin de leerlingen volledig de verantwoordelijkheid krijgen over wat zij willen leren en hoe zij dat willen doen. Want het wat en het hoe werden in het studiehuis gewoon voorgeschreven door de examenprogramma's en de docenten die het onderwijsprogramma aanboden. Ik moet daar nog wel een kleine nuancering in aanbrengen, want ook in de profielen van de tweede fase en de examenprogramma's werd een sterk accent werd gelegd op de zogenaamde algemene vaardigheden. Het leren leren is een algemene vaardigheid, maar ook het leren communiceren, het ontdekken van verbanden, het analyseren en het reflecteren. Dat moet allemaal geleerd worden door het uitvoeren van praktijkopdrachten en werkstukken. En dat soort taken beginnen eigenlijk al te lijken op het probleemgestuurde zelfontdekkend leren, zoals we dat in het nieuwe leren tegenkomen. Het studiehuis is misschien wel een voorloper van het nieuwe leren dat zo langzamerhand steeds extremer is geworden.

De **voorzitter**: Wij zijn geïnteresseerd in de vraag of in het onderwijs de laatste jaren de vorm de inhoud is gevolgd, of de inhoud de vorm. Is nu het curriculum in de bovenbouw aangepast aan de nieuwe vormen van het leren, of is het nieuwe leren aangepast aan het aangepaste curriculum?

Mevrouw **Van der Werf**: In het curriculum van de tweede fase, de profielen van de tweede fase zoals die in de eerste instantie zijn ingevoerd, zaten daar ook wat algemene vaardigheden, maar de eisen in het examenprogramma waren grotendeels wel behoorlijk omschreven. Bij de herziening van de tweede fase hebben de scholen meer vrijheid gekregen in de invulling van de examenprogramma's. Dat maakt eigenlijk de weg open voor de extremere invoering van het nieuwe leren.

De **voorzitter**: Was die nieuwe formulering na herziening van de tweede fase, waardoor scholen meer ruimte kregen, nu een aanpassing aan vernieuwing van de methode, de introductie van vormen van het nieuwe

leren? U zegt dat die ruimere formulering ruimte gaf voor didactische en pedagogische vernieuwing.

Mevrouw **Van der Werf**: In het advies dat de KNAW heeft uitgebracht over de herziening van de profielen van de tweede fase staat een aantal formuleringen waaruit blijkt dat het examenprogramma voor de tweede fase weloverwogen meer open is gelaten om ruimte te bieden aan de invoering van het nieuwe leren.

De **voorzitter**: U zegt "de invoering van het nieuwe leren" en dat suggereert dat ergens het nieuwe leren is ingevoerd. Formuleert u het bewust zo of bedoelt u dat vormen van het nieuwe leren op verschillende scholen in het land is geïntroduceerd?

Mevrouw **Van der Werf**: Ja, dat is wat ik bedoel. Als ik het heb over het invoeren van het nieuwe leren bedoel ik natuurlijk dat het door scholen wordt gedaan en dat scholen dat op allemaal verschillende manieren kunnen doen. Het was ook heel duidelijk in het KNAW-advies zo geformuleerd dat de meer openheid in die examenprogramma's voor scholen de ruimte zou kunnen bieden om het examenprogramma in te vullen zoals zij dachten dat het goed was. Een tweede overweging daarbij was om de concurrentie tussen scholen te versterken.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U staat bekend als criticaster van het nieuwe leren. Uw belangrijkste kritiek is dat het niet gebaseerd is op empirische kennis over hoe mensen leren en hoe leren het effectiefste is. Maar wij kunnen het ook omdraaien, want welke empirische kennis heeft u op aan te tonen dat het nieuwe leren niet bijdraagt aan beter onderwijs?

Mevrouw **Van der Werf**: De laatste jaren zijn er verschillende overzichtsartikelen verschenen waaruit blijkt dat vormen van leerlinggestuurd leren, zelfontdekkend leren, onderzoekend leren of probleemgestuurd leren allemaal minder effectief zijn dan vormen van leren – ik zou het liever vormen van onderwijs willen noemen – waarin de leraar een belangrijk sturende rol heeft.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Heeft u voor ons misschien een titel van zo'n onderzoek?

Mevrouw **Van der Werf**: Een recent overzichtsartikel is bijvoorbeeld van de hand van professor Kirschner uit Utrecht die in zijn overzichtsartikel weer verwijst naar andere overzichtsartikelen die alweer wat ouder zijn. Hij zet heel mooi op een rijtje wat nu de huidige stand van de kennis is van het zelfontdekkend leren, in ieder geval van vormen van instructie waarbij de leraar een minimale rol speelt.

De **voorzitter**: Wij spreken volgende week nog met professor Kirschner en dan zullen wij hier ongetwijfeld op terugkomen.  
Er is veel discussie ook al in deze zaal geweest over zin en onzin van evidence based onderwijsvernieuwingen. Wat zijn volgens u de mogelijkheden maar ook de beperkingen van zo'n benadering? Misschien moet ik het even toelichten voor de mensen die thuis meeluisteren. Het idee is dat wij voortaan alleen nog maar onderwijsvernieuwingen moeten doorvoeren die wetenschappelijk zijn gefundeerd en empirisch zijn onderbouwd en niet

werkende weg maar wat moeten gaan proberen.

Mevrouw **Van der Werf**: Ik ben er principieel voorstander van om alleen maar onderwijsvernieuwingen in te voeren die gebaseerd zijn op empirisch onderzoek of op resultaten van empirisch onderzoek. Er is wel een praktisch probleem, namelijk dat als je empirisch onderzoek wilt doen naar de effecten van onderwijsvernieuwingen, je dat wel onder heel goed gecontroleerde omstandigheden moet doen. Je moet dan een soort experimentele groep hebben van leerlingen die geconfronteerd worden met onderwijsvernieuwingen en daarnaast een groep van leerlingen die meer traditioneel onderwijs krijgt. De effecten van die onderwijsvernieuwingen kan je natuurlijk pas goed vaststellen na een aantal jaren. Als die effecten negatief zijn, dan is toch wel een hele generatie leerlingen geconfronteerd geweest met onderwijs dat niet goed was. Dat kan allerlei negatieve consequenties voor die groep leerlingen hebben. Er zijn dan eigenlijk een aantal jaren verspild.

De **voorzitter**: Ergo?

Mevrouw **Van der Werf**: Het allerbelangrijkste is dat scholen die onderwijsvernieuwingen willen invoeren, die heel goed moeten beargumenteren vanuit een analyse van een probleem dat speelt. Op basis van die probleemanalyse moeten ze goed nadenken over de wijze waarop zij dat dan probleem willen oplossen en vervolgens ook heel goed over de wetenschappelijke onderbouwing van een bepaalde nieuwe vorm van onderwijs.

De **voorzitter**: Werkende weg, bedoelt u dan? De wetenschappelijke onderbouwing moet dan werkende weg worden aangebracht?

Mevrouw **Van der Werf**: Nee. Met name uit de leerpsychologie is al heel veel bekend over hoe leerlingen leren. Op basis van die leerpsychologie weten wij ook hoe leerlingen niet leren, namelijk zelfontdekkend, zelfsturend, et cetera. Wij weten ook heel veel over hoe mensen hun informatie verwerken, hoe leerprocessen verlopen. Op basis daarvan kunnen wij kleine bijstellingen in bestaand onderwijs aanbrengen en op hele korte termijn kijken of dat tot iets leidt of niet. Stapsgewijs zou je dan kunnen komen tot nieuwe vormen van onderwijs. De weg is in ieder geval niet om al het bestaande weg te gooien en in de plaats daarvan iets heel nieuws te bedenken, waarvan uit wetenschappelijk onderzoek allang bekend is dat het niet werkt en niet aansluit bij de leerprocessen van leerlingen.

De **voorzitter**: U zegt dat het niet werkt. Moeten wij dat begrijpen als dat het minder effectief is?

Mevrouw **Van der Werf**: Dat het minder effectief is en in heel veel gevallen zelfs schadelijk! Zelfontdekkend leren, probleem gestuurd leren is niet alleen minder effectief, het is zelfs ook schadelijk, omdat het bij leerlingen niet de basiskennis aanbrengt die ze nodig hebben om op verder te kunnen bouwen, omdat het soms leidt tot allerlei misconcepties over bepaalde kernbegrippen van bepaalde vakken, omdat het soms leidt tot ongeorganiseerde kennis. Uit Amerikaans onderzoek is zelfs gebleken dat kinderen uit zwakkere milieus die geconfronteerd worden met het zelfontdekkend leren, na dat zelf ontdekken nog

minder wisten dan voorheen. Dat betekent dus dat het ook nog eens een leidt tot een afname van kennis.

De **voorzitter**: Dat is voor ons moeilijk te begrijpen. Kunt u beschrijven hoe dat dan komt?

Mevrouw **Van der Werf**: Het kind is zo in de war gebracht door allerlei ervaringen die hijzelf heeft moeten opdoen, dat hij naderhand gewoon minder van de dingen snapt dat voorheen.

De **voorzitter**: U beschrijft een manier waarop onderwijsvernieuwing in de praktijk zorgvuldig met wetenschappelijke toetsing zou kunnen plaatsvinden. Wat is de rol van de overheid daarbij? Moet zij zich daar überhaupt mee bemoeien? Wij hebben het in een eerder gesprek vandaag gehad over de kerntaak van de overheid. Dat is toch vooral toetsen op onderwijsinhoud en toetsen dat de uitkomst van het onderwijsproces voldoende kwaliteit heeft. Kan de overheid daarmee volstaan of zegt u dat de overheid ook in dat zorgvuldige proces van vernieuwing een rol moet spelen?

Mevrouw **Van der Werf**: Ik vind dat de belangrijkste taak van de overheid is om vast te stellen wat leerlingen moeten leren gedurende hun schoolloopbaan, in ieder geval in het primaire onderwijs en in het voortgezet onderwijs. De overheid moet de inhoud van onderwijs vaststellen, graag in zo duidelijk en zo specifiek mogelijk eindtermen. De overheid moet er ook op toezien dat alle leerlingen ook inderdaad die eindtermen halen. De wijze waarop die eindtermen gehaald moeten worden, is naar mijn mening een zaak van de scholen zelf. Scholen mogen dan inderdaad wel experimenteren met allerlei onderwijsvernieuwingen als ze maar aantonen dat het inderdaad leidt tot de eindtermen die leerlingen moeten realiseren.

De **voorzitter**: U zei dat idealiter onderwijsvernieuwing evidence based zou moeten zijn, maar dat dit niet kan omdat je anders zes of vier jaar lang met een groep kinderen gaat experimenteren en aan het eind van de rit dan kan blijken dat zij die onderwijsinhoud niet hebben opgepikt. Hoe voorkomen wij dan dat wij met onderwijsvernieuwingen dat soort risico's nemen als de overheid alleen maar aan het einde van de rit kijkt?

Mevrouw **Van der Werf**: De overheid moet niet alleen maar aan het einde van de rit kijken, bij de examenprogramma's bijvoorbeeld in de tweede fase, maar ook tussentijds. Dat is erg belangrijk. Als ik zeg dat de overheid het onderwijsaanbod moet vaststellen, de eindtermen moet vaststellen, dan bedoel ik daarmee niet alleen de eindtermen helemaal aan het eind van het voortgezet onderwijs, maar ook bijvoorbeeld halverwege het basisonderwijs, eind basisonderwijs en halverwege het voortgezet onderwijs, dus bijvoorbeeld aan het eind van wat nu nog basisvorming wordt genoemd, al mogen wij daar niet meer over praten. Eindtermen moeten worden vastgesteld en moeten dus op verschillende momenten worden getoetst.

De **voorzitter**: Dat betekent dus meer toetsen dan nu gebeurt?

Mevrouw **Van der Werf**: Meer centraal toetsen dan nu gebeurt.

De **voorzitter**: Op meerdere momenten in het basis-onderwijs en het voortgezet onderwijs?

Mevrouw **Van der Werf**: Ja!

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Toen u vanuit de leerpsychologie schetste hoe leerlingen wel of niet leren, sprak u ook over probleemgestuurd leren, probleemgestuurd onderwijs. Nu hebben wij ook de heer Wijnen gesproken en vernomen dat ze in Maastricht heel erg bezig zijn geweest met probleemgestuurd onderwijs en dat er zelfs al empirische kennis aanwezig is waaruit blijkt dat het wel effectief is. Ik hoor u zeggen dat het zelfs schadelijk kan zijn. Kunt u voor ons nog even aangeven hoe dat precies zit?

Mevrouw **Van der Werf**: Ik weet niet met welke empirische evidentie de heer Wijnen is gekomen om aan te tonen dat het probleemgestuurd leren wel effectief is. Wel weet ik dat in het overzichtsartikel van Kirschner ook al het onderzoek naar probleemgestuurd leren op een rijtje is gezet en dat daar de conclusies zijn dat in ieder geval de positieve effecten van het probleemgestuurd leren, zelfs zoals dat in het medische onderwijs wordt gegeven, nog nooit duidelijk zijn aangetoond.

De **voorzitter**: Het is toch wel effectief geweest of zegt u dat er eigenlijk van de opleiding van professor Wijnen al die jaren geen adequate artsen zijn gekomen?

Mevrouw **Van der Werf**: Dat kan ik niet beoordelen. In het onderzoek naar het probleemgestuurd leren in het medisch onderwijs is natuurlijk wel gezien wat die artsen allemaal kunnen in termen van het oplossen van problemen, meer de algemene vaardigheden. Of die artsen ook evenveel kennis hebben van het vakgebied als artsen die op een andere wijze zijn opgeleid, is nog nooit onderzocht.

De **voorzitter**: Behalve dan dat het gewaarborgd was, althans zoals professor Wijnen ons heeft uitgelegd, in gewoon examinering, waarbij ook door andere universiteiten en medici c.q. wetenschappers van andere universiteiten is meegekeken. Die waarborgen zaten dus wel in de afsluitende examens op de onderdelen die de studenten krijgen.

Mevrouw **Van der Werf**: Die afsluitende examens toetsen natuurlijk niet alle kennis die verondersteld wordt die medici moeten hebben.

De **voorzitter**: Dat is voor deze commissie op dit moment moeilijk om te beoordelen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: In het blad Didaktief staat een interview met u met als kop: onderwijspeil is sinds de basisvorming gedaald. Kunt u die stelling die in de titel is vervat ook onderbouwen en is er voldoende empirische basis om te kunnen stellen dat het niveau inderdaad daalt?

Mevrouw **Van der Werf**: Dat is een vraag waar ik niet een heel duidelijk antwoord op kan geven. Ons onderzoek is



een grootschalig cohortenonderzoek. Wij hebben nu drie cohorten leerlingen vergeleken, een cohort leerlingen dat nog geen basisvorming heeft gehad, een cohort leerlingen dat in de eerste klas zat toen de basisvorming werd ingevoerd en een cohort leerlingen dat in de eerste klas zat toen het vmbo werd ingevoerd.

De **voorzitter**: Kunt u voor de duidelijkheid misschien omschrijven wat een cohort is?

Mevrouw **Van der Werf**: Dat is een lichte leerlingen. Dit onderzoek ging over een lichte '89 leerlingen, een lichte '93 leerlingen en een lichte '99 leerlingen. Dat waren leerlingen die op dat moment in de eerste klas zaten van het voortgezet onderwijs. Wij hebben die leerlingen gevolgd in hun schoolloopbaan tot en met het eindexamen en zelfs ook nog daarna. Wij hebben toetsen afgenomen toen de leerlingen in de derde klas van het voortgezet onderwijs zaten. Wij hebben geconstateerd dat over de drie lichte leerlingen heen de onderwijsloopbanen steeds voorspoediger zijn verlopen in die zin dat leerlingen minder vaak blijven zitten, dat er sprake is van meer "opstroom" – leerlingen die met een bepaald advies toch naar een hoger schooltype gingen – en minder "afstroom". Aan de ene kant zien we heel duidelijk een toename van het rendement van het voortgezet onderwijs, maar het zijn wel kwantitatieve cijfers: hoe veel leerlingen halen na zoveel jaar hun diploma? Er is sprake van een stijging van het rendement. Als wij kijken naar de kennis en de vaardigheden die de leerlingen hadden in de derde klas, dan zien wij op zijn best dat die vaardigheden gelijk zijn gebleven. Als je die twee zaken met elkaar combineert, kom ik tot de conclusie, dat het peil van het onderwijs is gedaald, want immers met gelijke kennis en vaardigheden haal je sneller een diploma of een hoger diploma dan in het verleden het geval was.

De **voorzitter**: Maar een leek zou zeggen: ze kennen en kunnen nog steeds evenveel al zijn ze zijn misschien dan wel in kwaliteit gedaald. Misschien moet u even precies zeggen wat u bedoelt met "de kwaliteit is gedaald". Bedoelt u dan dat de normering van het eindexamen lager is geworden?

Mevrouw **Van der Werf**: Dat kan ik niet beoordelen. Wij krijgen wel gegevens over de eindexamencijfers, maar de normering van die cijfers wordt elk jaar aangepast aan de lichte leerlingen die examen doet. Als de eindexamencijfers gemiddeld een zes blijven, kunnen wij daaruit niet concluderen dat het niveau hetzelfde is gebleven.

De **voorzitter**: Kunt u voor ons beschrijven wat u bedoelt met "ze worden aangepast aan de jaargangen leerlingen"? Kunt u ons uitleggen hoe die aanpassing gebeurt, de jaarlijkse vaststelling van dit is een zes? Het is een heel ingewikkeld proces. Wij hebben ons er wel een beetje in verdiept, maar zou u het ons nog eens kunnen uitleggen?

Mevrouw **Van der Werf**: Ik weet natuurlijk niet hoe het Cito het doet, maar doorgaans wordt gekeken naar de verdeling van het aantal goede antwoorden, bijvoorbeeld op een toets. Het gaat dan om de top van de verdeling. Je hebt bijvoorbeeld een toets van ongeveer 100 vragen. Als zeg ongeveer 50% van de leerlingen zestig vragen goed heeft, dan wordt de normering zo vastgesteld dat de

leerlingen die zestig vragen goed hebben een 5,5 krijgen of een 6. Vervolgens krijgen de leerlingen die lager scoren een lager cijfer. Met die verdeling worden aan de percentages van de hele groep leerlingen die het examen heeft gemaakt, schoolcijfers toegekend. Dat kan je elk jaar zo doen op basis van de examens. Als in het ene jaar 60% van de leerlingen 60% van de vragen goed heeft en die krijgen een zes, dan wordt in het jaar daarop, ook al is het examen bijvoorbeeld moeilijker of makkelijker, of hebben leerlingen het slechter of minder goed gemaakt, er op die manier weer voor gezorgd dat bijna altijd zoveel procent van de leerlingen gemiddeld een zes heeft. Ik denk dat ik het niet helemaal technisch correct weergeeft zoals het gebeurt, maar globaal gesproken gaat het zo.

De **voorzitter**: Wij zullen er vanmiddag nog in het gesprek met professor Dronkers op terugkomen, die daar ook veel studie naar heeft verricht.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik wil het nog even hebben over dat cohortenonderzoek. U heeft inderdaad heel duidelijk aangegeven hoe dat gebeurt, maar wij spreken wel over de periode 1989-1999, waarin toch een verschuiving is te zien in de accenten in een vak. Bijvoorbeeld een sterker accent op spreekvaardigheid, betekent minder aandacht voor lees- of schrijfvaardigheid. Meet u ook dat soort dingen?

Mevrouw **Van der Werf**: Die onderzoeken zijn heel grootschalig opgezet. De eerste doelstelling van het onderzoek was trouwens de evaluatie van de basisvorming. Toen wij ermee begonnen, is ervoor gekozen om de toetsen te beperken tot twee vakken; wiskunde en Nederlands. Voor Nederlands is toen de keuze gemaakt voor begrijpend lezen. In die drie lichte leerlingen is die in alle lichte leerlingen even belangrijk is geweest. Het is niet zo dat bijvoorbeeld sinds de invoering van het vmbo het begrijpend lezen minder accent heeft gekregen. Hetzelfde geldt ook bij de invoering van de basisvorming.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Hetzelfde met dezelfde accenten? Daar komt het eigenlijk op neer?

Mevrouw **Van der Werf**: Ja.

De **voorzitter**: Nu wordt dat cohortenonderzoek om de zoveel jaren herhaald. Gebeurt dat niet met vaste intervallen?

Mevrouw **Van der Werf**: Nee.

De **voorzitter**: Waarom eigenlijk niet?

Mevrouw **Van der Werf**: Het was oorspronkelijk wel de bedoeling dat het vaste intervallen zouden zijn. De eerste lichte was '89, toen '93 en het was de bedoeling dat er in '97 weer een nieuw cohortenonderzoek zou plaatsvinden, maar door veel discussies op het departement – die financiert deze onderzoeken – is dat er toen niet van gekomen.

De **voorzitter**: Waar gingen dat soort discussies over?

Mevrouw **Van der Werf**: Daar ben ik zelf nooit bij geweest, maar ik vermoed dat ze grotendeels over geld gingen.

De **voorzitter**: Er was gewoon geen vaste financiering voor uw instituut om dat om de drie of vier jaar te herhalen? Iedere keer kwam de vraag op "zullen we het weer eens doen"? Als er geld was, kreeg u groen licht en, zo niet, werd het uitgesteld?

Mevrouw **Van der Werf**: Ja.

De **voorzitter**: Dat is wel opmerkelijk, want het gaat toch om een van de weinige structureel repeterende onderzoeken naar kwaliteitsontwikkelingen in het onderwijs. Maar het gebeurde zo ad hoc?

Mevrouw **Van der Werf**: Het is mogelijk dat bij de discussie over het laatste cohort ook nog de invoering van het vmbo een rol heeft gespeeld dat eraan zat te komen. Ik weet niet meer uit mijn hoofd of dat een rol heeft gespeeld, maar ik zou me kunnen voorstellen dat het vmbo eraan zat te komen en men toen men gedacht heeft om even te wachten om dan gelijk de eerste lichte vmbo-leerlingen mee te kunnen pikken.

De **voorzitter**: Men had ook kunnen zeggen: laten wij het nog één keer doen voordat het vmbo is ingevoerd want dan kunnen wij het straks des te beter vergelijken?

Mevrouw **Van der Werf**: Dat zou ook veel mooier zijn geweest.

De **voorzitter**: Uw kritiek dat innovatie in het onderwijs niet of onvoldoende empirisch wordt onderbouwd of zelfs soms tegen de laatste stand van onderzoek ingaat, gold dat ook voor de onderwijsvernieuwingen die wij tegen het licht houden? Gold dat voor de basisvorming? Was daar toen in uw waarneming een empirische basis voor? Lag er onderzoek ten grondslag aan de wensen om te komen tot de basisvorming?

Mevrouw **Van der Werf**: Als u het heeft over de invoering van de basisvorming denk ik dat er een aantal argumenten zijn geweest om dat te gaan invoeren, zoals het streven naar een meer gemeenschappelijk onderwijsaanbod voor alle leerlingen van twaalf tot en met vijftien jaar en het streven om die leerlingen zoveel mogelijk bij elkaar te houden vanuit het idee dat vroege selectie moest worden voorkomen. Voor het idee van voorkoming van vroegtijdige selectie werd verwezen naar andere landen waar meer sprake was een heterogeen gemeenschappelijk onderwijs aanbod voor leerlingen van twaalf tot en met vijftien jaar en naar de goede resultaten die in die andere landen waren bereikt. Dat zou je kunnen opvatten als een onderbouwing, hoewel ik niet helemaal zeker weet of daar ook heel harde cijfers aan ten grondslag lagen. Van de invoering van het gemeenschappelijk onderwijsaanbod, dus de keuze voor de veertien vakken voor alle leerlingen van twaalf tot vijftien jaar, waren natuurlijk ook wel goede voorbeelden in de andere landen, maar de keuze voor die vakken is eigenlijk ook niet vanuit een wetenschappelijk onderzoek tot stand gekomen en is meer gebaseerd op ideeën van wat

leerlingen zouden moeten leren, wat een gemeenschappelijk kennisbasis voor alle leerlingen zou moeten zijn, brede algemene vorming. Ik heb dus heel erge twijfels over de wetenschappelijke onderbouwing van de basisvorming toen. Als u nu terugkijkt naar het idee van een gemeenschappelijk onderwijsaanbod en leerlingen zoveel mogelijk bij elkaar houden, dan zien wij in ieder geval op basis van gegevens van ons eigen onderzoek dat daar heel positieve effecten van uitgaan, namelijk voor de zwakkere leerlingen, en dat er wat negatieve effecten van uitgaan voor de wat betere leerlingen. Als u mij de vraag zou stellen of wij een heterogene onderbouw zouden moeten hebben voor het voortgezet onderwijs, dan kan ik daar een genuanceerd bevestigend antwoord op geven, omdat het voor die zwakkere leerlingen toch echt wel goed is. Dat is wel met heel harde cijfers van ons eigen onderzoek aan te tonen.

De **voorzitter**: Het is dan een politieke weging om te zeggen dat die voordelen opwegen of niet tegen de nadelen?

Mevrouw **Van der Werf**: Ja.

De **voorzitter**: U beoordeelt dat gematigd positief, voorzichtig positief?

Mevrouw **Van der Werf**: Ja.

De **voorzitter**: Wij hebben vanmorgen uitgebreid gesproken met professor Mertens, oud-inspecteur-generaal van de Onderwijsinspectie over de rol van de inspectie, over haar invulling van het begrip kwaliteit, waar zij dat op baseerde en hoe zij daar vervolgens mee richting scholen te werk ging. Hebt u daar zicht op? Ik weet niet of u het gesprek hebt kunnen volgen, maar de inspectie hanteert het begrip activerend leren. De activerende lesvormen worden positief beoordeeld. De heer Mertens heeft ons verteld dat dit mede voorkomt uit een onderwijsvisie die word genoemd "de effectieve school". Dat was ook de wetenschappelijke basis voor de inspectie om het activerend leren als graadmeter te hanteren en dat heeft ook zijn plek gekregen in het toezichtskader van de inspectie. Hoe kijkt u als onderwijskundig wetenschapper zowel naar die onderbouwing als naar de manier waarop de inspectie daar richting scholen in opereert? Heeft u daar zicht op?

Mevrouw **Van der Werf**: Het toezichtskader van de inspectie is inderdaad voor een heel groot deel gebaseerd op wat bekend is uit onderzoek naar effectief onderwijs, maar ik heb zo wel mijn twijfels of dat "activerend leren", voldoende is onderbouwd vanuit het onderzoek naar effectief onderwijs, omdat juist het activerend leren een heel vaag begrip is. Als er mee bedoeld wordt dat de inspectie kijkt of leerlingen tijdens de lessen wel daadwerkelijk aan het leren zijn, dus of de leertijd effectief wordt gebruikt, dan heeft hij gelijk. Maar als de inspectie kijkt of leerlingen wel voldoende met hun handen bezig zijn, of ze wel voldoende zelfontdekkend bezig zijn, of er wel voldoende praktijkopdrachten worden gegeven etc., dan is dat volstrekt niet onderbouwd vanuit onderzoek naar effectief onderwijs. Ik heb zelf het vermoeden dat juist met betrekking tot het begrip activerend leren, de inspectie toch een beetje geneigd is om te gaan kijken of

er wel aspecten van het nieuwe leren worden gerealiseerd in het onderwijs, in de scholen.

De **voorzitter**: Op basis van wat zegt u dat? U zegt dus in feite dat het kwaliteitscriterium activerend leren zo wordt toegepast dat daarmee het nieuwe leren wordt bevorderd?

Mevrouw **Van der Werf**: Omdat het begrip activerend leren juist een begrip is wat ook heel erg door de propagandisten van het nieuwe leren wordt gebruikt. Het is dus heel verleidelijk om dan juist die aspecten te gaan beoordelen in het toezichtskader. Omdat het in het toezichtskader niet nauwkeurig omschreven staat, is het dus ook aan de inspecteurs om dat begrip te interpreteren.

De **voorzitter**: U vermoedt dat ze dat interpreteren zoals u vreest?

Mevrouw **Van der Werf**: In een aantal gevallen zeker wel.

De **voorzitter**: Heeft u daar ook aanwijzingen voor of is dat alleen een onbestemd gevoel?

Mevrouw **Van der Werf**: Ik heb van een aantal scholen in de provincie Friesland de beoordelingsrapporten gezien van de inspectie. Al die scholen kregen een minbeoordeling op het aspect activerend leren, omdat leerlingen te weinig gestimuleerd werden om zelf opdrachten uit te voeren etc.

De **voorzitter**: Tot slot zou ik u willen vragen hoe de overheid in de toekomst haar rol van kwaliteitsbewaker beter structureel zou kunnen funderen, dus een onderzoeksinstrument waarmee de overheid structureel de ontwikkeling van de kwaliteit van het Nederlands onderwijs zou kunnen bewaken? Onze indruk is dat dat er nog niet structureel is. Er gebeurt wel wat, zoals uw onderzoek en er zijn ook andere onderzoeken, maar hoe zouden wij dat moeten vormgeven als de overheid zou zeggen: wij gaan nu een thermometer ontwikkelen om de kwaliteit in het voortgezet onderwijs of bijvoorbeeld het basisonderwijs te bewaken? Hoe zouden wij dat vanuit de wetenschap moeten vormgeven? Kunt u ons daar nog over adviseren?

Mevrouw **Van der Werf**: Als onderzoeker zou ik zeggen iedere vier jaar een cohortenonderzoek beginnen, maar dat is zo grootschalig dat je je dan noodzakelijkerwijs zou moeten beperken tot een aantal vakgebieden. Je krijgt dan dus nooit over de volle breedte zicht op de kwaliteit van het onderwijs. De overheid zou goed moeten nadenken over een kerncurriculum voor alle leerlingen tot en met bijvoorbeeld 15 jaar. In dat kerncurriculum worden voor een aantal momenten ook eindtermen vastgesteld en die worden centraal geëxamineerd. Op basis van de gegevens die daaruit naar voren komen, kan de overheid heel goed inzicht krijgen in de ontwikkeling van kwaliteit van het onderwijs en kan daarmee de kwaliteit van het onderwijs bewaken, als je maar in de centrale examinering elk jaar ook een behoorlijk aantal examenopgaven opneemt die gewoon steeds weer terugkomen, hetzelfde zijn. Dus niet elk jaar het hele examen totaal veranderen maar gewoon een vaste range van examenvragen die elk jaar terugkomen. Dat is dan een relatief goedkope manier

om het kwaliteit van het onderwijs te bewaken. Dat lijkt dan op de periodieke peilingen van het onderwijsniveau die in het basisonderwijs plaatsvinden, maar zij moeten wel veel vaker gebeuren dan nu en de inhoud van die peilingen moet ook wel iedere keer hetzelfde zijn. Daar zijn wij met ons eigen cohortenonderzoek tegenaan gelopen, namelijk dat halverwege van hogerhand werd besloten dat de inhoud van die toetsen moest veranderen. Dan kun je dus geen goede vergelijkingen over de tijd meer maken.

De **voorzitter**: Dank voor dit gesprek.

Mevrouw **Van der Werf**: Graag gedaan.



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Dinsdag 27 november 2007

**Gesproken wordt met de heer prof. dr. J. Dronkers**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).  
Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier), mevrouw Middelhoven (stafmedewerker) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Professor Dronkers hartelijk welkom bij de Parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen en dank voor uw aanwezigheid. ik zeg dat met een onderstreping omdat u speciaal voor dit gesprek bent overgekomen uit Italië, met de nodige vertraging maar met vasthoudendheid en wij waarderen dat zeer. U bent hoogleraar sociale stratificatie aan het Europees Universitair Instituut in Florence en daarnaast hoogleraar sociologie aan de universiteit van Amsterdam. U hebt heel veel geschreven op het gebied van onderwijs, waaronder over thema's als sociale ongelijkheid van het onderwijs en de kwaliteit van het onderwijs.  
De vorige week woensdag spraken wij oud-minister Van Kemenade die de politiek kortadempig noemde: te snel nieuwe inzichten zonder dat vorige vernieuwingen goed zijn geland in het veld of zijn geëvalueerd. In dat licht vonden wij uw artikel uit 1991 interessant. In dit artikel "De Mammoetwet als voorbeeld van een succesvolle onderwijsvernieuwing" merkte u op, dat de voorstanders van de middenschool direct na de inwerkingtreding van de Mammoetwet in 1968 alweer pleitten voor de volgende structuurwijziging, zonder dat de Mammoetwet zichzelf had kunnen bewijzen, laat staan dat er een evaluatie was. In dat genoemde artikel levert u die evaluatie. Kunt u ons zeggen wat uw belangrijkste bevindingen waren en welke lessen op dat moment nog getrokken hadden kunnen worden voor de invoering van de basisvorming?

De heer **Dronkers**: Er was achteraf een tweede cohort gemaakt. Je vergelijkt vooraf en achteraf bij een normale evaluatie voor onderwijsvernieuwingen. Er waren een paar dingen heel belangrijk. Een van de belangrijkste was dat de doorstroming dankzij de Mammoetwet was verbeterd. Overigens was dat een onbedoeld effect van de Mammoetwet, want oorspronkelijk was de bedoeling van de Mammoetwet dat je zou overstappen van bijvoorbeeld de tweede klas havo naar de derde klas vwo. Dat

gebeurde niet. Als er van zo'n tussentijdse stroom sprake was, was het een tussentijdse afstroom, dat wil zeggen van 3 vwo naar 3 havo maar geheel onverwacht – en dat was mede dankzij de scholengemeenschappen – ontstond een enorme stapeling: na de havo het vwo. Met andere woorden, na het voltooien van de havo was er nog een klas vwo. Die beweging zag je erg versterkt terugkomen tussen die twee cohorten in. De mogelijkheid van stapelen is voor kinderen uit een lager milieu een van de belangrijkste vormen om het hoger onderwijs te bereiken. Je kunt allerlei definities voor "lagere milieus" hanteren, maar daar ga ik niet op in.

In de tweede plaats was een veel scherpere omschrijving van wie toelaatbaar waren bij het begin van het voortgezet onderwijs. Voor de Mammoetwet was er geen toelatingsexamen maar was er geen Cito-toets. Het hing dan ook sterk af van het besluit van de leerkracht van de basisschool waar een leerling naartoe ging. Dat is nu niet veranderd maar wel is het belang van de Cito-toets, de correctie van de leerkracht, sterk veranderd. Dat geldt zowel voor de ouders als voor de leerkracht zelf. Er waren dus twee dingen zichtbaar: meer stapelen en een groter belang van geleverde prestaties aan het einde van de basisschool.

De **voorzitter**: In uw analyse van waar die succesfactoren uit voortkwamen, zegt u in het artikel dat dit ook te maken had met de nieuwe differentiatie die werd aangebracht in het onderwijsstelsel, de aansluiting die op orde werd gebracht tussen de verschillende scholen en de objectiverende Cito-toets. U eindigt het artikel met de zinsnede dat daaruit lessen zijn te trekken voor de basisvorming. Kunt u nog formuleren welke lessen u op dat moment voor ogen stonden? Die lessen zijn niet getrokken.

De heer **Dronkers**: Ik heb het hele artikel niet meer vormvast in mijn hoofd na zestien jaar maar de boodschap was om duidelijk af te sluiten, niet op één niveau maar met de differentiatie in gedachten en rekening houdend vooral ook met stapeling. De basisvorming mocht geen eenheidsworst worden maar de leerlingen moesten "stapelend" blijven groeien en moesten hun keuzes kunnen heroverwegen.

De **voorzitter**: En die factoren waren belangrijk als – en dat was toch een van de doelstellingen van de basisvorming – je sociale ongelijkheid zou willen doorbreken,

ofte wel het onderwijsstelsel zodanig zou inrichten dat sociale gelijkheid zou kunnen worden bevorderd.

De heer **Dronkers**: De opvatting was dat je maar het beste zo lang mogelijk hetzelfde schooltype kon hebben. In feite stond dat een beetje haaks op de wens van zoveel mogelijk doorstroommogelijkheden. Je ging in feite investeren in doorstroommogelijkheden en in de objectivering van de doorstroom. Daar is wel wat voor te zeggen maar dat is in de loop van de jaren zeventig en tachtig zo "verabsoluteerd" geraakt, dat daar met geen onderzoek tegenop was te werken.

De **voorzitter**: Toch probeert u het nog een keer en in 1995 verschijnt het rapport van de commissie-Kemner Leerwegen gewogen. In dit rapport worden, mogelijk onder invloed van de druk om het budget onder controle te krijgen, voorstellen gedaan om het aantal jaren dat scholieren en studenten op school verblijven aan banden te leggen. Inefficiënte leerwegen moeten voortaan maar zelf worden betaald. Dat is, kort gezegd, de aanbeveling. Nadat in de jaren zeventig winst was geboekt met het bevorderen van die door- en opstroom – de effecten van de Mammoetwet – werd in de jaren negentig daar weer een rem op gezet of zelfs het mes in gezet. U reageert op de commissie-Kemner eind januari 1995 in de NRC met het artikel Een schoolloopbaan met vele bochten is bijna altijd voordelig. We hebben in uw literatuur zitten graven en ik hoop dat u het ook nog paraat heeft. Kunt u de hoofdlijn van dat artikel voor ons schetsen?

De heer **Dronkers**: Dat grijpt in feite terug op dat onderzoek. Ik heb gezegd: prima, maar als je het belangrijk vindt dat er meer gelijke kansen komen, kom je met een omweg als leerling niet slechter uit. Als de klassieke mavo-havo-vwo-omweg naar het hbo en uiteindelijk naar het wo – dat is een heel lange weg – er niet zou zijn, is dat een nadeel want met name de mensen die door hun achtergrond of door minder hulpmiddelen voorzigtiger moeten kiezen, wordt de kans ontnomen om die extra start te maken.

De **voorzitter**: En juist voor die groepen is dat belangrijk?

De heer **Dronkers**: Voor die groepen is het belangrijk, niet omdat omwegen niet gebruikt worden door kinderen uit hogere milieus maar aan het einde van de rit moet je je bij het eindniveau afvragen welke van de leerlingen uit het laagste niveau de koninklijke weg hebben gebruikt – rechtstreeks – en hoeveel leerlingen de omweg hebben gebruikt. Dan zie je dat aanzienlijk meer leerlingen uit het lagere milieu die omweg hebben gebruikt, terwijl het overgrote deel van de kinderen uit het hogere milieu de koninklijke weg heeft gebruikt. In feite sloot de commissie, uit financiële overwegingen maar ook uit een soort ingenieursmentaliteit over de samenleving – we gaan weer aan de knoppen draaien want dan gaat het beter – deze weg af. Ik moet overigens zeggen dat de vergrote doorstroming niet alleen maar een gevolg was van de Mammoetwet. De Mammoetwet is in feite het gevolg van een heel oude commissie, de aaneenschakelingscommissie van het begin van de twintigste eeuw. Deze commissie probeerde de verschillende vormen die ontstaan waren aaneen te schakelen. Al voor de Mammoetwet had je doorstroming van mulo naar de hbs, alleen werd die doorstroming veel meer mogelijk. Tussen

de mulo en de hbs kreeg je de havo – de oude mms – en je kreeg een veel fijnmaziger stelsel van "waterwegen", als ik deze term mag gebruiken, waardoor veel meer water te vervoeren viel dan door twee of drie hoofdkanalen.

De **voorzitter**: Ik heb nog een aanvullende vraag over dat artikel in reactie op de commissie-Kemner. In de titel zegt u dat de schoolloopbaan met vele bochten bijna altijd voordelig is. U zegt dat het niet alleen voordelig voor de scholier is die het betreft, maar ook voor de samenleving.

De heer **Dronkers**: Ja, toen hadden we nog geen Lissabon-doelstellingen maar wel iets wat erop leek. In de tweede plaats hebben we in een aantal gevallen nagegaan waar die leerlingen op de arbeidsmarkt terecht kwamen, want er werd ook wel gezegd dat een leerling die zo'n grote omweg maakt een zwak typetje blijft – ik zeg het maar even huiselijk – en het op de arbeidsmarkt helemaal niet goed zal doen. Nu, dat viel dus reusachtig mee. Dat leverde op op de arbeidsmarkt in termen van de beroepspositie en in termen van inkomen.

De **voorzitter**: En daarmee waren ook de maatschappelijke kosten en baten van de zogenaamde inefficiënte leerweg eigenlijk heel efficiënt?

De heer **Dronkers**: Precies! Want hij kwam in feite efficiënt uit. Waarom dat het geval is, heeft met selectiviteit van wegen te maken. Je kunt zeggen dat die omweg misschien een indicator is van zwakkere leermogelijkheden maar het kan ook een indicator zijn van een fantasie uithoudingsvermogen. Balanceer die twee dingen uit en je begrijpt waarom je aan het einde van de rit een nuleffect hebt.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: We gaan verder met weer een andere publicatie van u, dit keer uw recente boek Ruggengraat van ongelijkheid. Daarin maakt u duidelijk waardoor de sociale ongelijkheid in het onderwijs in Nederland zo groot is. Bij het bestrijden van ongelijke kansen in het onderwijs hebben sociaal-democraten volgens u belangrijke fouten gemaakt. Een daarvan heeft betrekking op de overschatting van de softe didactische werkvormen. De zoektocht naar nieuwe oplossingen voor het terugdringen van ongelijkheid in het onderwijs leidde in de jaren zeventig tot een voorkeur voor softe didactische werkvormen. Dat zijn onderwijsmethoden waarbij de startniveaus en de ontplooiingsmogelijkheden van de individuele leerlingen centraal staan. Kunt u nader onderbouwen waarom zachte didactische werkvormen zijn aangegrepen als manier om sociale ongelijkheid te doorbreken en wat het effect hiervan is geweest?

De heer **Dronkers**: Ik kom hier gelijk aan bij het woord "startniveau": je moet aansluiten bij het startniveau van de leerling. Een van die gedachten was dat de leerlingen, doordat we dat niet doen, als verdwaasd in die banen zitten en niets kunnen opnemen omdat het langs ze heen gaat. Dan zorg je dat ze op een apart rijtje komen te staan en dan mogen ze wat kleuren of andere dingen doen. Men zei dan ook dat moest worden aangesloten bij het startniveau om vervolgens vanuit de geleerde realiteit te kunnen zeggen waarom bijvoorbeeld die woordjes of die begrippen belangrijk zijn die een leerling op dat moment moest leren.

Wat er daarmee fout ging, was misschien niet zozeer het alleen aansluiten maar ook de consequenties die eraan verbonden waren, namelijk dat je bezig bent het niveau waarnaar je streeft – het eindniveau – los te laten. Je laat in feite in elk geval differentiatie toe en dat is misschien mooi vanwege die aansluiting op het startniveau, maar het gevaar is dat je vervolgens iedere leerling ook op zijn niveau laat eindigen. Dat kan voor de leerling van het laagste niveau nog steeds een te laag niveau zijn en dan ontnem je hem een kans. Mijn college Meijnen heeft ooit een prachtig boek geschreven waarin hij de schooltypen onderscheidt. Een van de slechtwerkende schooltypen was: "Ik sluit aan op het startniveau en laat kinderen zich verder ontwikkelen". Een van de andere slechte schooltypen was overigens: "Ik definieer het startniveau en dat is het dan". Een aantal scholen in zijn analyse wisten de combinatie te maken, dat zij aansloten op het startniveau maar wel allemaal op dat hoge niveau eindigden. Wat ik zojuist met de "softe" methode bedoelde, is in de eerste plaats aansluiting bij het startniveau en in de tweede plaats dat je het ze zelf laat uitzoeken. En daar zit met name het eindniveauprobleem in. Je laat ze zelf hun weg naar het eindniveau vinden. Dat ging mis. In die combinatie werkte dat niet.

De **voorzitter**: En waar heeft u dat aangetroffen? Dat klinkt nogal vergaand "Ik laat het ze zelf uitzoeken".

De heer **Dronkers**: "Ik laat het ze zelf uitzoeken", maar er was geen verschillend niveau. Je liet verschillende niveaus per leerling toe, want jij start toch op dat punt. Je laat het ze niet zelf uitzoeken, dat was een iets te huiselijke uitdrukking, maar je laat ze hun eigen leerweg ontwikkelen zonder bijvoorbeeld te zeggen dat ze op dit punt, bijvoorbeeld aan het einde van de basisschool, echt grammatica moeten hebben, omdat zij ook wel zonder grammatica goed konden uitkomen. Wat dat betreft, maakten de meest effectieve scholen juist in termen van ongelijkheid de combinatie van het moeten aansluiten en leerlingen "eruit trekken" naar een hoger niveau, naar een bepaald kennisniveau. Dat komt in wezen neer op een motief dat in het boek steeds terugkomt en dat een van de weinige regelmatigheden in de onderwijswetenschappen is, namelijk time on task: de combinatie van de hoeveelheid tijd die je krijgt om te worden onderwezen en de hoeveelheid tijd die je krijgt om te leren. In de tweede plaats veronderstelt het zelf vinden van die weg in essentie dat je alvast een benul hebt waar die weg naar toe gaat. Dat betekent in feite dat de leerling of zijn ouders over genoeg cultureel kapitaal beschikken. Als de leerling de weg niet weet, de cultuur niet weet, doet hij er veel langer over om die weg te vinden of vindt hij hem zelfs helemaal niet. Dat is het gevaar vanuit het ongelijkheids-perspectief van dat zelf vinden. Daar kan een voordeel tegenover staan, namelijk motivatie. Het doorwerken op het eigen startniveau begint doordat je ten dele zelf kan ontdekken en dan kan je ook die motivatie in stand houden. Maar dat kan je niet eindeloos doen. Je kunt niet zeggen dat het wel goed zal komen.

De **voorzitter**: U zegt dat de motivatie in stand blijft door het ze zelf laten ontdekken. Moet de motivatie worden versterkt? Hoe werkt dat dan?

De heer **Dronkers**: Naarmate een leerling de stof, de vaardigheid zich meer eigen kan maken, wordt het meer een deel van zichzelf en minder een deel van iets wat hem wordt opgedrongen. Dat bedoel ik met die motivatie.

De **voorzitter**: De conclusie is daarmee, dat het zware accent op het uitgaan van de leerling met zijn startniveau en dat begeleiden met zachte, didactische werkvormen voor die kinderen die geen of minder culturele bagage en minder begeleiding van huis uit meekrijgen tot een gebrek aan ambitie en een lager eindniveau leiden dan noodzakelijk zou zijn.

De heer **Dronkers**: Het is geen gebrek aan ambitie maar zij weten niet op welk niveau zij moeten eindigen. Als een leerling een duidelijke omschrijving van het eindniveau heeft en de leerkracht dat ook communiceert, weet hij ook dat hij bijvoorbeeld deze grammatica moet doen. Hetzelfde zie je terug in de discussie over het studiehuis.

De **voorzitter**: Daarmee hebben we kansen laten liggen in deze inrichting van het onderwijs?

De heer **Dronkers**: Ik kom er straks nog even op terug in mijn analyse over de eindexamencijfers maar ik kan het groter wordende gat tussen het centrale eindexamencijfer en de schoolcijfers – met name voor de zwarte scholen – eigenlijk niet anders interpreteren. Ik heb gelukkig ook een eerder artikel geschreven over het studiehuis en wie daar het meeste last van zou hebben. Daarin heb ik dit in feite voorspeld; wat dat betreft, was het voor een wetenschapper een moment van triomf achteraf gezien. Maar een bittere triomf, moet ik eerlijk zeggen. Ik had het liever anders gezien.

De **voorzitter**: Als we nu terugkijken op de vijftien jaar onderwijsvernieuwing die wij althans onderzoeken: wat vindt u van de mate waarin wetenschappelijke onderbouwing een rol heeft gespeeld bij die vernieuwingen?

De heer **Dronkers**: U heeft al gereleveerd hoe het met de Mammoetwet ging. Toen is er alvast een cohort gekomen. Dat is niet dankzij Van Kemenade maar dankzij mevrouw Van Someren Downer, die overigens kort erna overleed. Haar politieke vrienden hebben daarna niet veel belangstelling voor het cohort getoond toen Pais aan het bewind was. Maar, er was een cohort. Dat gold ook voor de experimenten met de middenschool. Daar kan je allerlei "alsen" en "maren" bij zetten maar het waren experimenten. Dat nam in de loop van de jaren tachtig en negentig verder af.

De **voorzitter**: Waarom nam dat af? Was de politiek niet geïnteresseerd in de uitkomsten van lopende vernieuwingen?

De heer **Dronkers**: Ze wisten het blijkbaar al. Mijn collega Jules Peschard heeft een voorstel gemaakt voor de evaluatie van de basisvorming, officieel volgens een opdracht van OCW. Op een bepaald moment was dat niet nodig.

De **voorzitter**: Die is uiteindelijk uitgevoerd door de inspectie.

De heer **Dronkers**: Ja, heeft men laten uitvoeren door de inspectie maar deze – met alle respect voor de inspectie – vraagt toch meer naar de opinie van mensen dan dat zij het zelf onderzoekt. Als de inspectie in een rapport weer over schoolcijfers zegt, dat zij niet de indruk heeft dat scholen bewust met de schoolcijfers sjoemelen – ik denk overigens niet dat ze dat bewust doen – betekent dit dat zij dit gewoon aan de leerkrachten en directeuren heeft gevraagd en nooit zelf heeft onderzocht.

De **voorzitter**: De inspectie had onvoldoende distantie tot de scholen?

De heer **Dronkers**: De inspectie is geen wetenschappelijke instelling. Zij heeft gewoon niet dat apparaat in huis en tot op zekere hoogte ook niet de distantie tot het Haagse apparaat om dat te doen.

De **voorzitter**: Nu heeft u al een langjarige staat van dienst als het gaat om het kritisch beschouwen van het onderwijsbeleid en de effecten daarvan. Wat was uw ervaring met de beleidsmakers op dit punt?

De heer **Dronkers**: Ik heb geen ervaring met beleidsmakers. Sinds 1997 ben ik niet meer in het ministerie van OCW geweest, bis zum auf den heutigen Tag.

De **voorzitter**: En wat was toen de aanleiding?

De heer **Dronkers**: In 1997 heb ik voor het eerst de toegevoegde waarde van de scholen berekend in Trouw.

De **voorzitter**: En waarom was dat aanleiding om daarna het ministerie niet meer in te komen?

De heer **Dronkers**: Ze vroegen me niet! Wat dat betreft, ben ik een trotse wetenschapper!

De **voorzitter**: U denkt te weten dat de aanleiding was de cijfers in Trouw?

De heer **Dronkers**: Waarom zou men mijn collega's wel gevraagd hebben?

De **voorzitter**: Maar het kan ook een toeval zijn dat tegelijkertijd met uw cijfers in Trouw ...

De heer **Dronkers**: Zeker, zeker! Maar het is een toeval dat al tamelijk lang duurt!

De **voorzitter**: Sindsdien bent u niet meer gevraagd om nog eens met het ministerie te praten over uw onderzoeksbevindingen?

De heer **Dronkers**: Nee! Niente! Ik vind het zelf niet erg; mijn eerste taak is goed wetenschappelijk onderzoek te doen en daarover te rapporteren, in eerste instantie in wetenschappelijke tijdschriften en in tweede instantie in stukken als in de NRC, De Volkskrant, Trouw en andere bladen. Dat is de taak waarvoor ik betaald word en daarom ben ik hier ook. Om geen andere reden. Sociologie gaat over samenleving en dus wil je iets vertellen over wat je gevonden hebt. Dan moeten de mensen zelf uitmaken of ze dat willen gebruiken. Ik doe ook onderzoek naar echtscheidingen en de negatieve effecten van echtscheiding op kinderen. Dat kunnen

mensen gebruiken om te besluiten dat ze toch maar bij elkaar willen blijven. Ik ga niet zeggen dat ze dat moeten gebruiken, behalve als mensen zeggen – en dat is in het verleden ook regelmatig gebeurd en dat is precies analoog aan wat er met OCW gebeurde – dat echtscheiding niet erg is voor kinderen. Dat is echte onzin, omdat we uit reeksen onderzoeken weten dat het negatieve gevolgen voor kinderen heeft, voor hun schoolprestaties, hun gezondheid, voor het moment waarop zij hun eerste kinderen zullen krijgen, voor hun kansen om zelf te scheiden, enz. Dat is overigens niet alleen het geval in obscure, conservatieve landen maar ook in Noorwegen, Finland en Zweden.

De **voorzitter**: Ik wil nog even terug naar de cijfers in Trouw. U hebt het punt van de echtscheidingen goed gemarkeerd!

De heer **Dronkers**: Het legt uit hoe ik daartegenaan kijk!

De heer **voorzitter**: Waarom denkt u dat de publicatie van de Trouw-cijfers en uw betrokkenheid daarbij op zoveel weerstand stuit bij het ministerie?

De heer **Dronkers**: Het ministerie heeft allereerst een jaar lang een proces gevoerd tegen Trouw. Er is lange tijd geprobeerd om ze niet openbaar te krijgen.

De **voorzitter**: Trouw heeft de inspectiecijfers opgevraagd?

De heer **Dronkers**: Trouw heeft "gewobd".

De **voorzitter**: Trouw heeft op basis van de Wet openbaarheid bestuur de cijfers opgevraagd. Dat hebben ze gewonnen. Vervolgens hadden ze de cijfers, maar wat was toen uw rol daarbij?

De heer **Dronkers**: Toen waren ze tamelijk wanhopig, want ze hadden een hele bak cijfers over Trouw heen gestort, ik denk zelf – maar dat is mijn cynische geest – om ze te verzuipen. De vraag was hoe Trouw dat zou publiceren. Er was een tweede discussie die samenhang met de vraag hoe in Engeland met die cijfers was omgegaan. Ik was een voorstander van toegevoegde waarde; je zegt niet welke school de hoogste cijfers haalt maar welke school de hoogste cijfers haalt, gegeven de leerlingen die zij heeft. Dat betekent, dat een school met gemiddelde eindexamencijfers maar met een heel moeilijke populatie – bijvoorbeeld alleen maar kinderen van laaggeschoolde ouders – een fantastische school is met veel toegevoegde waarde. Een school die ook gemiddeld scoort maar allemaal leerlingen met hooggeschoolde ouders heeft, voegt niets toe. Men is het er nog steeds redelijk over eens dat je op die manier de kwaliteit van scholen meet. Trouw wilde die methode graag toepassen en ik was ook van mening dat we die moesten toepassen. Toen heb ik mijn diensten aangeboden. Dat betekende, dat er één getal achter elke school kwam. Dat was mooier dan een rijtje van vijf getallen. Zo is dat gekomen.

De **voorzitter**: Waar zat dan de weerstand op het departement? Waarom vond men dat niet zo prettig?



De heer **Dronkers**: Men was überhaupt niet voor openheid in dit soort dingen; dit soort dingen regelden ze zelf wel.

De **voorzitter**: Waarom was men daar zo huiverig voor? We zullen dat ook de bewindslieden vragen die we nog spreken.

De heer **Dronkers**: Een aantal jaren heeft men volgehouden dat alle scholen eigenlijk even goed waren.

De **voorzitter**: Er zijn geen slechte scholen.

De heer **Dronkers**: Er zijn geen slechte scholen! Pas veel later – ik denk voor het eerst onder Adelmund begon men te zeggen dat er best wel scholen minder goed konden zijn. Tot dat moment vond men dat eigenlijk allemaal onzin. Trouw en ook ikzelf zijn gered door de druk van de ouders die dit wilden zien, door het enorme verkoop-succes van die editie van Trouw. Het ministerie kon ook niet meer terug. Op hetzelfde moment – en dat was buitengewoon knap, technisch gesproken – maakte staatssecretaris Netelenbos een zwaai van 180 graden en ging hetzelfde doen. Ze ging dat zelf doen en ze zou het ook nog beter doen. Dat is uiteindelijk niet gelukt maar dat is een verhaal apart.

De **voorzitter**: Bent u nog steeds betrokken bij de Trouw-cijfers?

De heer **Dronkers**: Nee, want het is nu een routine geworden. Ik geniet er nog wel van, want de analyse van het centraal schriftelijk en het schoolonderzoek was alleen maar mogelijk dankzij het feit dat het op de kwaliteitskaarten van scholen stond, de inspectie dat verder niet wist en ik gelukkig een stagiaire had die uitermate goed met databestanden kon omgaan.

De **voorzitter**: Daarmee komen we meteen op het volgende punt, namelijk de relatie met het eindexamen. Het eindexamen omvat het centraal examen en het schoolexamen. De kwaliteit van beide zou onomstreden moeten zijn. U sprak tijdens uw afscheidscollege in 1999 al over de verschillen tussen het centraal examen en het schoolexamen en u heeft er ook vaak over gepubliceerd. Nog onlangs verkondigde u in de NRC dat de cijfers van het centraal schriftelijk examen lager worden ten opzichte van de cijfers van het schoolexamen. De inspectie is het inmiddels met u eens. Kunt u aan ons uitleggen wat de relevantie van die waarneming is en waarom wij ons daarover zorgen moeten maken?

De heer **Dronkers**: Die schoolcijfers blijven door de jaren heen min of meer gelijk. Daarmee voldoen ze ook aan een heel klassieke wet, namelijk de wet van Posthumus (1940, De Gids): wat er ook gebeurt, er is altijd stabiliteit. Wat je langzaam ziet wegzakken, zijn de cijfers voor het centraal schriftelijk gedeelte. De afstand wordt groter, hoewel dat niet voor alle scholen geldt. Bepaalde scholen groeien harder binnen die afstand dan andere en bij bepaalde typen scholen – particuliere scholen, zwarte scholen en de scholen met een eigen didactische opvatting – is die afstand extra groot. Ik zal uitleggen waarom het minder geldt voor de vrije scholen maar ik zal eerst toelichten hoe dat gaat bij de zwarte scholen. Als een jongen of een meisje met een diploma en een cijferlijst de school

verlaat, heeft hij een lijst die in feite uit twee verschillende lijsten is opgebouwd. Als de leerling tamelijk lage cijfers heeft gehaald voor het centraal schriftelijk maar goede schoolcijfers heeft behaald, compenseert dat elkaar en is hij geslaagd. De leerling vindt het prima, want hij kan eindelijk de arbeidsmarkt op.

De werkgever weet uit ervaring dat het diploma niet waard is wat erop staat. Daardoor gaat hij in feite meer kijken naar de naam van de school die erop staat en dat betekent dat je op termijn differentiatie tussen scholen krijgt.

In de tweede plaats zou deze leerling kunnen denken dat hij wordt gediscrimineerd omdat zijn buurman, die dezelfde cijfers had van de andere school, die baan wel krijgt. De werkgever doet aan statistische discriminatie, omdat het diploma gemiddeld minder waard is dan het voorstelt. Ik hoef niet verder te schetsen dat dit tot grote spanningen kan leiden, want het betekent een vergroot gevoel van discriminatie. Op vrije scholen heeft men daar minder last van, omdat daar meestal ouders naar toe gaan met een uitbundige hoeveelheid cultureel kapitaal en dat element kunnen opvangen en realiseren.

De **voorzitter**: En waar zou dat wat u betreft toe leiden in termen van aanbevelingen?

De heer **Dronkers**: Ik ben het dus niet eens met de staatssecretaris die zegt dat de inspectie het zal aanpakken en daarop toezicht zal houden. Dat doet de inspectie al jaren en het heeft nooit enige consequentie gehad. Ik zal een voorbeeld geven van de particuliere scholen, waar de afstand groter is dan een half punt gemiddeld. Tegenwoordig heeft de inspectie dat als een bovengrens aangegeven, maar bij alle particuliere scholen is dat allang zo hoog. In 2001 heeft Robert Sikkes daar een analyse van gemaakt in Het Onderwijsblad. De inspectie heeft toen beloofd dit nauwlettend in de gaten te zullen houden. Sindsdien is de afstand niet kleiner geworden. Dat kan ook niet, want je zadelt de inspectie met een onmogelijke taak op. Wat moet de inspectie zeggen? Moet zij achteraf tegen een school zeggen dat het verschil zo groot is dat de examens ongeldig moeten worden verklaard? Zelfs al zou de inspecteur of zelfs de hoofdinspecteur dat doen, dan zou hij weggestuurd worden bij OCW omdat dit geen oplossing is. Je moet dus een stelsel verzinnen waarin dit handhaafbaar is. In mijn ogen betekent dit dat op de een of andere manier een leerling een voldoende moet hebben voor het schoolonderzoek en voor het centraal examen. De "alsen" en "maren" hiervan zijn naar mijn mening oplosbaar. Een daarvan is de vraag wat er gebeurt met dat ene vak waarin die jongen of dat meisje al zo slecht in was. Dat is makkelijker op te lossen dan de zaak te middelen.

Dat wordt nog sterker doordat bij meer vakken minder centrale examens worden afgenomen in de komende jaren. Dat is in feite nog een oude lijn van meer vrijheid aan de school. Overigens moet ik nog wel vermelden, dat mijn afscheidsrede als hoogleraar uit 1999 nooit is gepubliceerd, omdat ook mijn vakgenoten – het was niet alleen de politiek – van mening waren dat ik scholen ervan verdacht dat zij ermee sjoemelden. Ik heb het nooit gepubliceerd gekregen in Nederland.

De **voorzitter**: Desalniettemin hebben wij er kennis van kunnen nemen, dus het is gelukkig niet verloren gegaan.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U hebt gezegd, dat er zowel bij het schoolexamen als het centraal examen sprake moet zijn van een voldoende. Andere ook wijze heren en dames die ook problemen hebben met de verhoudingen, zitten er meer aan te denken om het centraal examen maar voor 70% en het schoolexamen voor 30% te laten meetellen. Wat vindt u daarvan?

De heer **Dronkers**: Daar zou ik over moeten nadenken. Mijn hoofdpunt is dat het gehandhaafd moet worden maar dat je een zodanig mechanisme moet vinden dat je de inspectie niet met de onmogelijke taak opzadelt om achteraf het examen ongeldig te moeten verklaren. Ik ben zelf niet zo voor die 70% en 30%, omdat ik dat schoolonderzoek heel waardevol vind. Daar kan je andere zaken in toetsen dan in het centraal schriftelijk. Ik wil ze eigenlijk allebei even zwaar laten wegen, maar dan ook serieus even zwaar laten wegen. Dat zou mijn hoofdbezwaar zijn. Door de eis van een voldoende te stellen, versterk je ook de leerkrachten. Ik ben van mening dat de situatie rond de particuliere scholen volstrekt uit de hand is gelopen en ik begrijp nog steeds niet waarom er niets gebeurd is.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wat is er dan gebeurd?

De heer **Dronkers**: Ze hebben een groter verschil over alle vakken en alle onderwijstypen dan 0,5. Ze hebben een licentie gekregen voor het houden van schoolonderzoek en ik wacht met spanning tot de licentie wordt ingetrokken en ze dus weer teruggaan naar het oude staatsexamen. Ik denk overigens niet dat het gebeurt, want het is zo in strijd met vrijheid en ruimte geven dat ik het niet zie gebeuren. Op deze wijze kan je dus in toenemende mate een goed diploma kopen.

De **voorzitter**: Dat snap ik, maar uw laatste opmerking dat u het niet ziet gebeuren, heeft te maken met de tendens van autonomie van scholen en dergelijke?

De heer **Dronkers**: Ja.

De **voorzitter**: U ziet niet meer een overheid die daarin durft te interveniëren?

De heer **Dronkers**: Precies.

De **voorzitter**: We hebben gelukkig nog tijd genoeg voor een aantal andere belangrijke vragen. U refereerde al even aan het feit dat er ook vakken zijn met alleen een schoolexamen voor de prestaties. Past dat in de lijn van het verzwakken van het belang van het centraal examen?

De heer **Dronkers**: Ja, maar je kan ook zeggen dat we nu het belang versterken van wat een leerling op school doet. Dat vind ik op zichzelf een nuttige gedachte maar je moet er op de een of andere wijze voor zorgen dat je niet in de situatie komt dat de slager zijn eigen vlees keurt. Dat is mijn angst.

De **voorzitter**: U bekritiseert ook in verschillende publicaties de wijze waarop in de afgelopen decennia het belang van toetsen en examen steeds is gerelativeerd. Waar komt deze relativisering vandaan? Heeft u geanalyseerd waarom er steeds die druk is om dat belang te relativiseren?

De heer **Dronkers**: Onderwijs heeft de taak te socialiseren en daarmee is onvermijdelijk verbonden dat er ook selectie plaatsvindt. Selectie is het meer bloederige deel, het onaangenamere deel van het onderwijs, want je komt met onaangename berichten.

In de eerste plaats was tot de jaren zestig de linkerkant – in deze context bedoel ik ook de christen-democratische partijen – een voorstander van meten, ten dele omdat ze op deze wijze – en in mijn ogen terecht – dachten ervoor te kunnen zorgen dat niet het milieu de doorslag gaf of ik in de zesde klas van de basisschool werd voorbereid voor het toelatingsexamen maar dat mijn prestaties de doorslag zouden geven. Een heel lange tijd is daarop ingezet. Een van de mooiste afsluitingstoetsen komt uit Groningen, kort na de Tweede Wereldoorlog ingevoerd – de GALO-toets – en is uiteindelijk door Wallage gestopt en daarvoor kwam de Cito-toets in de plaats. Die beweging rolt als het ware door met de Mammoetwet, want in de Mammoetwet wordt iets heel belangrijks afgeschaft en dat is het toelatingsexamen voor hbs en gymnasium. Of je daaraan kon deelnemen, hing af van de meester of de juffrouw op de lagere school. De vierde of de vijfde splitste hij in een groep die het wel deed en een groep die het niet deed. Dat gebeurde niet uit slechtigheid maar daar speelde milieu een zware rol in. Dat is in feite afgeschaft en daarvoor komt in de plaats die eis van hetzij een Cito-toets of een andere psychologische toets plus het advies. Dat toelatingsexamen was dus in feite ingeruild en dat was een enorme stap voorwaarts. Tegelijkertijd ontstond de belangstelling voor de zachtere methoden die de nadruk leggen op de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerling en die hadden het niet zo met die toetsen. Daarin werd de persoonlijkheidsontwikkeling centraal gezet en dan wil je niet aan allemaal toetsen. In de tweede plaats ontstond in die periode ook het idee dat die toetsen zelf voor ongelijkheid zorgden. Daar had men niet volstrekt ongelijk in, want een curriculum is altijd een keuze voor een bepaalde stof. Het meest dramatisch zien we dat natuurlijk bij het geschiedenisonderwijs maar je kunt het ook heel goed zien bij het taalonderwijs; voor de Tweede Wereldoorlog was er gekozen voor schriftelijk onderwijs in de vreemde talen. Om die reden maakte onze minister-president ook zo'n prachtige fout toen hij in 1940 in Engeland aankwam, het beroemde verhaal dat hij bij Churchill binnenkomt en zegt "goodbye". De minister-president! Nu kunnen we gerust zijn, want we hebben het belang naar de andere kant opgeschoven: spreken, gebruiken, etc. In elk curriculum zit strijd over wat er geleerd moet worden en dat hangt samen met ongelijkheid, met definiëring van wat goed en slecht is en welke kant de samenleving opgaat, etc. Toetsen hebben dus altijd dat element in zich. Dat nu is in de jaren zeventig erg sterk benadrukt, samen met die softe methode naar de ontwikkelingskant. Die ontwikkelingskant is niet iets raar wat ze toen verzonnen hebben, want onderwijs is ook socialisatie. Tot op zekere hoogte is onderwijs loco parentis, de vervanging van de ouders die een deel van hun opvoedingstaak aan een andere instantie hebben overgedragen. Dat is een klassieke formulering in het onderwijs. Die socialisatie is dus niet iets raars met hippies, drugs en allerlei andere gevaarlijke dingen; het zit ook in het onderwijs gebakken.

De **voorzitter**: Maar concluderend zegt u dat u die partijen die meritocratie zouden willen bevorderen weer

terug zouden moeten naar de aanvankelijke ideeën vlak na de oorlog, dat die toetsen juist het talent objectiveren en dus kinderen op basis van hun talent meestal objectieve kansen kunnen geven, omdat het de meest objectieve selectie is.

De heer **Dronkers**: Onderwijs is een van de belangrijkste erfenissen die je in de huidige samenleving je kinderen kunt meegeven, in eerste instantie nog belangrijker dan het geld. Het is dus voortdurend object van ouders om hun kansen te verbeteren. Michael Young heeft dat ook uitvoerig beschreven in zijn prachtige boek over *The Rise and Fall of meritocracy*; sociale klassen gaan zich opnieuw vestigen, nu niet meer de klasse met geld maar de klasse met opleiding en wij zorgen dat we de goede opleiding hebben, dat onze kinderen naar de goede scholen gaan. Ik heb al in mijn boekje *Ruggengraat* geschreven dat je ook niet moet proclameren dat je het weg krijgt maar je kunt het wel mitigeren, je kunt het wel verzachten. Je kunt het al wel in de vroege jeugd versterken. Er zijn dus mogelijkheden zonder dat je nu in gejubel moet uitbarsten. Om de "verstening" van het culturele kapitaal tegen te gaan, zou je terug moeten grijpen op de toetsing.

De **voorzitter**: Hoe kijkt u in dat verband aan tegen leerstandaarden? Dat is ook een thema dat al verschillende keren in deze zaal is aangesneden. Het gaat om een vaste norm dat kinderen bijvoorbeeld aan het einde van de lagere school tenminste een bepaald niveau, een bepaalde kennis op het gebied van taal, rekenen etc. hebben verworven.

De heer **Dronkers**: Dat is prachtig maar de vraag is wat je dan doet met de kinderen die dat niet kunnen. Ik ben voor een Cito-toets. In feite definieer je in een Cito-toets in het geniep een leerstandaard. Maar we moeten een andere oplossing hebben voor kinderen die dat niet kunnen. Ik kom dan even terug op de basisvorming. Een van de dingen waar ik in het eerste artikel voor pleitte, is om er geen grote eenheidsworst van te maken want dat kan niet iedereen. Je moet dan niet die leerlingen maar achterin de klas plaatsen of ze een tussenuur geven.

De **voorzitter**: Maar eerder pleitte u er wel voor dat er een duidelijk einddoel was waar het onderwijspad op wordt gericht.

De heer **Dronkers**: Je moet dus twee dingen tegelijk doen als leerkracht. Je moet zeggen waar de leerlingen naar moeten streven. Dat kan je echter niet met alle leerlingen; de menselijke soort is daar te verschillend voor.

De **voorzitter**: Vervolgens komt er de Cito-toets waarbij de leerstandaard wel als streefdoel wordt gehanteerd maar niet als absoluut doel per leerling.

De heer **Dronkers**: Je moet met name ook een duidelijk idee hebben van wat je gaat doen in die gevallen waarin men niet gaat. Dat betekent niet – zoals het bekende voorbeeld uit Amsterdam – dat die toets dan maar niet moet worden gedaan maar dat rijst de vraag wat er verder met die leerling moet gebeuren; wat kan die leerling dan wel?

De **voorzitter**: Ik wil nog even ingaan op dat voorbeeld in Amsterdam. In Amsterdam doet inmiddels 50% niet meer mee aan de Cito-toets en in sommige wijken 45% van de leerlingen. Dat zijn juist die leerlingen die wel geholpen zouden kunnen zijn – ik volg uw redenering – met zo'n objectieve toets om tot een goede doorstroming – selectie, zo u wilt – te komen.

De heer **Dronkers**: Maar op een moment moet je erkennen dat je er met deze leerling niet in geslaagd bent. Je moet de dingen niet wegstoppen maar kijken welke mogelijkheden er nog zijn voor die leerling. Het "hangt" natuurlijk ten dele vroeg in het speciaal onderwijs maar je kunt ze niet ergens in een school stoppen waar ze nog een tijdje blijven zitten.

De **voorzitter**: Het is duidelijk dat deze groep leerlingen de leerstandaard niet zouden halen als die er was maar ze worden ook buiten de Cito-toets gehouden. U zegt daarvan, dat je dat niet moet doen?

De heer **Dronkers**: Ik vind de leerstandaard belangrijker: waar streef je naar? Wat houdt je de leerlingen voor dat je met alle geweld iedereen langs die Cito-toets moet halen? Wat dat betreft, vind ik wat er uiteindelijk gebeurt belangrijker dan de procedure.

De **voorzitter**: Maar zou u de stelling aandurven dat voor deze groep leerlingen in Amsterdam het hebben van een leerstandaard hun onderwijspeil zou verhogen?

De heer **Dronkers**: Absoluut! Dat kunnen we ook prachtig zien in onderzoek in de jaren zeventig en tachtig. Amsterdam had de Cito-toets afgeschaft en er gebeurden twee dingen. Het advies in Amsterdam ging steeds omhoog in de loop der tijd. Als je Amsterdam toch in je dataset had om allerlei redenen zag je bij de Cito-toets iets anders; die ging naar beneden. Een van de wethouders vond het te gortig worden en ...

De **voorzitter**: Jaap van der Aa misschien, lange tijd onderwijswethouder?

De heer **Dronkers**: Precies, die bedoel ik. Die vond het te gortig worden en heeft dus in feite weer leerstandaarden in Amsterdam toegepast. Tot die tijd kon je Amsterdam rustig meenemen als variabele, want het deed het prachtig in onderzoek. In feite mis je als leerkracht een referentiepunt en daar gaat het mij om. Het gaat mij er niet om of je nu al die leerlingen erlangs haalt of niet, maar je mist een referentiepunt. Onderwijs geven is altijd context gebonden en je kunt niet in de klas van de school verderop kijken, maar je moet ergens een punt hebben om de prestaties van de leerlingen te waarderen. Als je je die niet regelmatig herinnert, ga je zweven.

De **voorzitter**: Nu is er in het Nederlandse onderwijs een soort toetsenhuiver en dat heeft te maken met waar u zelf ook al aan refereerde, namelijk met de druk die op leerlingen wordt gelegd door een toets volgend jaar. Dat zal met leerstandaarden niet anders zijn en dat zal op dezelfde bezwaren stuiten. Zou u vinden dat het nadeel van de druk die op kinderen wordt gelegd om maar naar die toets toe te werken in een juiste verhouding staat tot het voordeel, namelijk een duidelijk doel waarop je je richt?

De heer **Dronkers**: Ja, ik ben erop tegen wat er nu in Amerika gebeurt, namelijk "No child left behind". De Amerikaanse overheid heeft een enorm toetsenprogramma losgelaten. Dat is overigens wel begrijpelijk, want de situatie van het gewone Amerikaanse onderwijs is desastreus; daarbij vergeleken zijn wij een wonder. In de PISA komt de USA op een plek die u niet wilt weten. Wij denken alleen maar aan Harvard en dergelijke maar ze voeren in de normale scholen nu massaal toetsen in. In hun jargon heeft dat "No child left behind". Naar mijn mening halen ze daar te vaak de toetsen langs; de leerlingen en de scholen worden teveel afgerekend, maar het past wel beter binnen de Amerikaanse context. Met de twee toetsen die wij in Nederland hebben, namelijk de Cito – in feite het eindexamen basisschool, althans functioneert als zodanig – en het eindexamen aan het slot van het secundair onderwijs lijkt mij dat in mijn ogen voldoende. Voor de rest moet je vertrouwen op en bouwen aan de professionaliteit van leerkrachten.

De **voorzitter**: Maar denkt u dat de voordelen opwegen tegen de druk die op kinderen wordt gelegd?

De heer **Dronkers**: Nee als we maar meer gaan doen. Dan wegen die voordelen daar niet tegen op.

De **voorzitter**: Als we vaker zouden toetsen ...

De heer **Dronkers**: Zou ik tegen zijn!

De **voorzitter**: ... waar uw collega Van der Werf vandaag voor pleitte, wegen de nadelen niet meer op tegen de voordelen van het heldere einddoel?

De heer **Dronkers**: Als onderzoeker vind ik het fantastisch, wat een data, maar laat ik mijn gretigheid maar bedwingen en zeggen, dat je een balans moet vinden. In De Ruggengraat spreek ik daar voortdurend over. We moeten niet van het loslaten van allerlei dingen teruggeren, want dat is een beetje wat er nu gebeurt.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik hoor als een rode draad door het verhaal de onderwijsongelijkheid. Waar zitten wat u betreft in het huidige Nederlandse onderwijsbestel, de huidige onderwijsstructuur de grootste belemmeringen om die onderwijsongelijkheid te doorbreken?

De heer **Dronkers**: Dat zijn er vele maar laat ik er maar één noemen: wij geven veel te weinig aandacht aan het voorschoolse gebeuren. Laat ik schetsen hoe het in Finland gaat. De Finse kleuterschooljuffrouwen zijn academici. Ik zeg niet dat we dit onmiddellijk morgen moeten doen, want ik weet alle ellende maar het geeft wel het beeld aan. Als je wilt starten, is de grootste winst die in ongelijkheidstermen te halen valt niet in de midschool maar in het voorstuk. Dat ligt politiek natuurlijk moeilijk, want je gaat aan ouders en scholen zitten sleutelen. In de tweede plaats is het misschien niet eens zozeer de vroege selectie die we hebben maar de fataliteit van de selectie. Daar bedoel ik mee dat je verrekke moeilijk uit het vmbo komt als je daar eenmaal in zit. Op zichzelf is het waar – en dat wordt steeds opnieuw door onderzoek ondersteund – dat hoe vroeger de selectie hoe zwaarder het gewicht van het oude milieu daarin is. Voordat we die selectie echter helemaal aan het einde schuiven, wil ik u ervoor waarschuwen dat je ook in het

echte middenschoolstelsel – zoals de high school in Amerika – een uitstekende selectie kunt hebben. Zij is minder zichtbaar maar binnen al die "streams" wordt die wel degelijk toegepast. Mijn andere favoriete voorbeeld komt uit Japan. Ook daar is een high school ingevoerd. Na de Tweede Wereldoorlog moesten zij het Amerikaanse model overnemen en het Duitse model achterlaten. In het Japanse model zijn alle high schools gelijk maar voor alle high schools heb je een toelatingsexamen zodat je high schools met zeer goed presterende leerlingen krijgt en high schools met heel slecht presterende leerlingen, die verder hetzelfde curriculum doorlopen. De ongelijkheid in Japan is ongeveer even groot als die in Duitsland en die in Duitsland ongeveer even groot als die in Nederland op basis van het sociale milieu. Er is dus geen echt recept en wij hebben in Nederland een duidelijke fout gemaakt met die splitsing van het vmbo en het verder afkoppelen van de rest en het tamelijk hardhandig de nek omdraaien van de doorstroommogelijkheden. Dat is niet alleen door Ritzen en door bezuinigen gebeurd maar ook door de hergroepering van scholen en omdat bepaalde onderwijsvernieuwingen doorstroming minder waarschijnlijk maken.

De **voorzitter**: Wat bedoelt u met "hergroepering van scholen"?

De heer **Dronkers**: In het vmbo. Daar is mavo in terecht gekomen, de oude ambachtsschool – de lts – maar we hebben er in feite ook het speciale voortgezet onderwijs in ondergebracht. Het is een enorme groep van 60% van de populatie geworden.

De **voorzitter**: Een belangrijk onderdeel van ons onderzoek betreft de kwaliteit van het onderwijs. We hebben daar al op verschillende manieren over gesproken. In het maatschappelijk debat over de vraag waar we staan met de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs wordt vaak gerefereerd aan de PISA-onderzoeken. Dat is onze laatste houvast, zo zeg ik licht grappend. In die PISA-onderzoeken doen wij het relatief goed. Zijn dat zinvolle vergelijkingen? Kunnen we daar geruststellende conclusies aan verbinden?

De heer **Dronkers**: In PISA 2003 doen we het goed maar die mat vooral realistische wiskunde. Dat betekent dat PISA vooral mat wat wij massaal in ons onderwijs doen. Dat was ook precies de klacht van de Duitsers, want daar leren ze Pythagoras en, verdorie, dat kwam helemaal niet in PISA terug!

De **voorzitter**: Dus een sterk accent op toepassing?

De heer **Dronkers**: Dat is vanuit het OECD-perspectief volstrekt logisch, want de OECD is het om het human capital te doen; niet om wat men op school leert maar om wat kan worden toegepast in de arbeidswereld. Dat is de taak van de OECD. Als we naar lezen en andere dingen kijken, doen we het niet zo goed en zitten we lager. Als we meer naar toetsen kijken die schoolse kennis meten – voor het gemak: de stelling van Pythagoras – scoren we ook lager. We halen echter nooit het Amerikaanse niveau. Zo erg is het niet. Maar Amerika is in een aantal opzichten, zeker qua scholen, een soort derdewereldland. Dat komt door de zeer lokale financiering van het Amerikaanse onderwijs. Je ziet dat in een aantal staten wordt

ingevoerd wat wij in 1890 en 1918 hebben gedaan, namelijk het gelijk trekken van de financiering van scholen.

In PISA doen wij het relatief goed maar er zijn een paar maren. Uit PISA blijkt ook dat ons milieu-effect ook een van de sterkste is. Ik heb dat even gemist in het juichbulletin van het ministerie. In PISA 2000 is Nederland eruit gegooid. We hebben een zeer frustrerende voetnoot bij alle tabellen, waarin staat dat Nederland niet in deze tabel is opgenomen omdat de data niet kloppen. Die data klopten niet, omdat onze medewerking te laag was. De non-respons was te hoog en die zat hem vooral aan de onderkant.

De **voorzitter**: Wat bedoelt u met "de onderkant"?

De heer **Dronkers**: Vmbo! Als het merendeel van je vmbo-scholen niet meewerken en alleen je havo- en je vwo-scholen meewerken, krijg je zo'n voetnoot. In 2003 doen we wel mee.

De **voorzitter**: Toen deden er wel weer genoeg vmbo-scholen mee?

De heer **Dronkers**: Toen voldeden we aan de maatstaven. Het blijft natuurlijk altijd heel moeilijk om dat eerlijk over al die landen te houden.

De **voorzitter**: Ik bedoel, dat het voor de data-input voor PISA 2003 wel voldoende representatief was voor ons leerlingenbestand?

De heer **Dronkers**: Ja, en in 2003 is Engeland eruit gegooid.

De **voorzitter**: Maar even heel precies: de data die wij inleverden voor 2003 waren wel voldoende representatief voor ons hele leerlingenbestand?

De heer **Dronkers**: Ja.

De **voorzitter**: Want 60% van de leerlingen zit op het vmbo, dus het is wel belangrijk dat zij er voldoende zwaar in zitten!

De heer **Dronkers**: Ja. Maar het milieu-effect is in 2003 het sterkt en bovendien blijkt ook heel duidelijk dat de afstand tussen migrantenleerlingen en autochtone leerlingen ongeveer het grootst van alle landen is.

De **voorzitter**: Voor ons begrip: is dat vergelijkbaar met de opmerking over het milieu-effect? Wat is het verband daarmee?

De heer **Dronkers**: Nee, dit is het pure migranteneffect; de eerste en de tweede generatie. Ik weet dat de ouders buiten Nederland geboren zijn. Dat weten we van al die OECD-landen. Nederland, Duitsland en Denemarken hebben ongeveer de grootste afstand tussen de gemiddelde score van de autochtonen en de gemiddelde score van de allochtonen. Als je rekening houdt met de opleiding van de ouders wordt die afstand kleiner maar zij blijft nog steeds een van de grootste. Frankrijk vormt een middengroep en binnen Europa heeft Engeland relatief de kleinste afstand. De Verenigde Staten hebben ook nog wat afstand maar zodra ik daar rekening houd met milieu is

het verschil tussen migranten en niet-migranten weg. In het noordwestelijke deel van Europa is dat niet het geval. De vorige minister heeft daarover gezegd dat we het erg goed doen omdat onze migranten in vergelijking met Duitsland heel hoog scoren. Wij scoren überhaupt hoog en onze migranten trekken we daarin mee. Maar onze afstand is even groot. Zij heeft in mijn ogen echt gelogen met de statistieken en dat heb ik ook geschreven in een stukje in Het Onderwijsblad.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Hoe komt het dat die afstand zo groot is? Heeft dat te maken met wat u zojuist hebt gezegd over de voorschoolse situatie die wat u betreft niet goed wordt ingevuld?

De heer **Dronkers**: Misschien, ik weet het niet helemaal. Dat is een van de grote dingen waar ik nog mee bezig ben. We weten dat landen verschillen in de mate van achterstand van allochtonen en dat we dat niet kunnen herleiden tot de opleiding, het beroep of het inkomen van de ouders. Nederland, Duitsland en Denemarken behoren tot de landen met de grootste afstand. Het kan zijn dat we een ander soort migranten krijgen dan bijvoorbeeld Australië. Ik zeg het maar even heel bot: in Australië zijn het de Chinezen. Naar West-Europa komen Noord-Afrikanen en West-Aziaten en ook nog Latijns-Amerikanen. Dat is ongetwijfeld een deel van de verklaring. Het kan ook dat onze samenleving niet is ingericht op migranten. Ergens heb ik gevonden – maar ik moet dat nog verder uitzoeken – dat migranten in samenlevingen waar minder bescherming is op de arbeidsmarkt een grotere kans hebben om aan een baan te komen. Het is wel niet zo'n mooie baan maar het is wel een baan. Migrantenachterstanden zijn niet hetzelfde als sociaal-economische achterstanden. Daar zit een culturele kant aan en waarschijnlijk ook een religiekant. Ik ben daar met PISA hard aan bezig. Helaas kunnen we dat niet voor de Nederlandse data doen, want alleen de Nederlandse overheid regelt de verzameling van de PISA-data. Niemand van de wetenschap zit daaraan. Ze hebben wel een begeleidingscommissie neergezet, maar die is volstrekt tandeloos. De Nederlandse overheid heeft besloten om niet te vragen naar het land van herkomst van de leerling. Dat betekent dat er in feite met die data niet goed is te werken, gegeven het feit dat we heel veel migranten uit de Europese Unie hebben in verhouding tot het aantal migranten dat niet afkomstig is uit de Europese Unie. Gelukkig doet Duitsland het wel en ik hoop en bid dat op 4 december, wanneer de PISA 2006 data binnenkomen, meer landen het hebben gedaan. Nederland heeft het ook voor 2006 niet gedaan. Dat weet ik wel zeker.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik heb nog één vraag hierover. Zou die afstand ook met de taal te maken hebben?

De heer **Dronkers**: Ja en nee, maar in hoofdzaak "nee". Het is niet alleen door de taal te verklaren. Er zit taal in. Ik zal u een voorbeeld geven. Een hooggeschoolde migrant heeft de Nederlandse taal niet nodig om zijn kinderen toch succesvol te laten zijn in het onderwijs. Een heel laaggeschoolde migrant zal de Nederlandse taal misschien wel heel erg nodig kunnen hebben om het succesvol te maken maar als ze thuis Nederlands zouden spreken, zou het voor het runnen van dat gezin misschien helemaal niet zo goed zijn. Er zitten allerlei "alsen" en "maren" in waardoor je niet zo rechtstreeks kan zeggen

dat het allemaal goed zou komen als ze die taal nou maar spraken, temeer ook om je in Nederland als migrant uit de Europese Unie heel wel in Nederland terecht kunt met Engels, ook omdat we meer Engelstalige scholen krijgen. Dat is nog een vers apart.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U noemde ook religie. Kunt u dat verder duiden?

De heer **Dronkers**: Er is een klassiek onderzoek van Max Weber over het kapitalisme, waaruit blijkt dat katholieken dat minder goed deden dan de protestanten. Ik zeg het nu maar even heel simpel. De katholieken hebben daar nu geen last meer van maar daar waren goede redenen voor, die ten dele in bepaalde belevenissen en gedragspatronen zaten. Dat kan nu ook voorkomen. Laat ik met het positiefste voorbeeld beginnen: Confucianisme kan zijn dat je zoveel nadruk legt op de ouders en op het belang van ouders, dat de moeder hoewel ze analfabeet is dat de kinderen naar de basisschool hetzelfde boek koopt omdat ze mee opgaat in het leren. Dat past in een bepaalde opvatting over de wijze waarop je in de wereld staat. Het is echter ook mogelijk dat het niet zo handig is in een kapitalistische, moderne samenleving om veel belang te hechten aan eer en respect. Eer en respect zijn echter belangrijke waarden in Mediterrane gebieden, waaronder moslimgebieden. Ik zeg niet dat dit er voor de eeuwigheid en altijd in zit.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik heb nog een laatste vraag over PISA. We hebben ook gesproken met vertegenwoordigers van Beter Onderwijs Nederland. Zij hebben aangegeven dat PISA in Nederland bij het derde leerjaar voortgezet onderwijs meet bij 14- en 15-jarigen en dat het in andere landen gaat om 12-jarigen. Klopt dit?

De heer **Dronkers**: Nee, ik denk dat ze testen door elkaar hebben gehaald. Het gaat hierbij echt om 15-jarigen in andere landen. Ze hebben waarschijnlijk de TIMSS-data door elkaar gehaald. Voor mij was de uitkomst van PISA niet iets wat plotseling uit de hemel kwam vallen; daarvoor bestonden al veel meer vergelijkende data. PISA is prachtig, want het is het mooist en het grootst. De OECD zit erachter, dus het gaat om geweldige aantallen. Een daarvan is TIMSS en die gaat over wiskunde. Daarvoor wordt een 12-jarige getoetst die zelfs nog in de basisschoolperiode zit.

De **voorzitter**: Ik denk dat we hiermee zullen afsluiten. We wachten de nieuwe PISA-resultaten af. Begin december, begreep ik?

De heer **Dronkers**: 4 december ga ik ze onmiddellijk downloaden, want ik wil zien welke landen wel naar het geboorteland gevraagd hebben. Ik hoop dat Frankrijk daarbij zit – dat zou fantastisch zijn – evenals Amerika en Canada.

De **voorzitter**: Het is op zichzelf wel opmerkelijk dat Nederland, waar zo'n discussie is juist over de oververtegenwoordiging van allochtone kinderen in de groep achterstandsléerlingen in het onderwijs, dat aspect daarin niet wil opnemen.

De heer **Dronkers**: Ik denk dat daar een goede verklaring voor is. In 2000 was men mislukt doordat de scholen niet

meededen. Dan wil je alle vragen voorkomen die scholen zouden aanzetten tot niet meedoen.

De **voorzitter**: Het heeft dus te maken met het feit dat de scholen vrijwillig hieraan meewerken?

De heer **Dronkers**: De minister besteedt dat uit.

De **voorzitter**: Ik vind het wel sympathiek maar is het wel wetenschappelijk logisch om dat vrijwillig te maken, want zit daar niet al een voorselectie in van de scholen die zich enthousiast zullen aanmelden?

De heer **Dronkers**: Je doet het niet via aanmelden. Er zit een risico in maar dat geldt voor alle landen. Dat probleem hebben alle landen en daarom heeft men in PISA voor alle landen dezelfde regels toegepast wanneer een land niet meer mag meedoen: als er zoveel van jouw scholen die je eerst gekozen had, afvallen en je hebt niet aan bepaalde eisen voldaan bij het vervangen daarvan, mag je niet meer meedoen.

De **voorzitter**: Dus de overheid maakt een representatieve steekproef van de scholen maar vervolgens mogen de scholen die daar binnenvallen zelf beslissen of ze meedoen.

De heer **Dronkers**: Ze probeerden de weggevallen scholen te vervangen door een soortgelijke school maar je houdt natuurlijk alleen een stukje omdat de enthousiasten mee willen doen, maar dat geldt in wezen voor alle landen.

De **voorzitter**: Uw vermoeden is dat, om te zorgen dat er deze keer wel of in 2003 wel voldoende vmbo-scholen meededen, Nederland de vraag naar de herkomst van de kinderen maar heeft weggelaten.

De heer **Dronkers**: Ja, want dat levert spanning binnen de scholen op.

De **voorzitter**: En daarom kunnen we op een belangrijk punt op dit moment, een belangrijk probleem van achterstandskinderen in Nederland geen vergelijkende uitspraak doen?

De heer **Dronkers**: Daarom nog des te belangrijker, omdat de data die we in Nederland hebben, in feite maar vier achterstandsgroepen kennen – Marokkanen, Turken, Antillianen en Surinamers – terwijl we in feite een veel gevarieerdere groep migranten hebben. De West-Afrikanen zijn volstrekt buiten beeld, net als de Chinezen en de migranten uit het Midden-Oosten. We hebben maar vier officiële probleemgroepen. De grootste Europese groep in Nederland zijn Duitsers, gevolgd door Belgen. Nu moet je ze allemaal bij elkaar optellen en delen, een kruis erover slaan en hopen dat het goed gaat. Daarom gebruik ik ze ook niet.

De **voorzitter**: Duidelijk! Dank, ook voor deze laatste beschouwing over het PISA-onderzoek. Hartelijk dank voor dit gesprek en uw komst naar Nederland, speciaal voor ons.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Woensdag 28 november 2007

**Gesproken wordt met de heren drs. C.J. van den Heuvel en drs. H.I.M. van Dieten**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede is aanwezig mevrouw De Kler (griffier).

De **voorzitter**: Dank dat u bereid was dit openbaar gesprek met ons aan te gaan. Mijnheer Van de Heuvel, u bent directeur geweest van het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC), een van de drie LPC's, Landelijke Pedagogische Centra. Daarnaast bent u een van de aanjagers geweest van Slash21, een vernieuwende school voor Voortgezet Onderwijs. Mijnheer Van Dieten, u was projectleider en schoolleider van Slash21 en u bent nu, als ik het goed zeg, projectdirecteur Innovatie van het Carmelcollege.

Wij willen graag met u van gedachten wisselen over de plaats, positie en rol van de Landelijke Pedagogische Centra in onderwijsvernieuwingen en innovatie en in de tweede plaats, meer in het bijzonder, over Slash21. Ik zal het gesprek met name voeren, samen met mijn collega mevrouw Ortega-Martijn. Ik geef haar graag als eerste het woord.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Kunt u in het algemeen iets vertellen over de Landelijke Pedagogische Centra en hun relatie tot het ministerie? Onder andere wil ik graag dat u de hele financiering meeneemt.

De heer **Van den Heuvel**: De positie van Landelijke Pedagogische Centra verschilt erg al naar gelang wordt gekeken naar de fase, het begin van de basisvorming ten opzichte van pakweg tien jaar later en nu. Het is goed dat onderscheid te maken. Bij de start van de basisvorming vielen de Landelijke Pedagogische Centra onder de Wet op de onderwijsverzorging, de Wov, zoals die vaak wordt genoemd. In die tijd werden de centra voor 100% door OCW betaald en verrichtten zij hun diensten voor de scholen gratis. Daarbij was bepaald dat 40% van de activiteiten werden opgedragen, geprogrammeerd werd dat genoemd, door OCW en 40% door het scholenveld. Over 20% mochten wij zelf beslissen. Die werd vaak gebruikt voor het ontwikkelen van achtergrondmateriaal

voor de twee "40-s" en om wat langeretermijnwerk te doen. Later is de wet geëxpireerd. Er is een nieuwe wet gekomen, de Sloa. Onder die wet zijn de percentages aangepast en is de mogelijkheid geopend en ook sterk gestimuleerd dat de Landelijke Pedagogische Centra tegen betaling in opdracht van scholen gingen werken. De middelen die vroeger door het ministerie beschikbaar waren gesteld om dingen gratis te doen voor scholen zijn dus weggehaald bij de Landelijke Pedagogische Centra en aan de scholen toegekend, zodat die hun diensten zelf konden inkopen bij wie zij wilden.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Dat betekent dat u bent overgegaan van aanbodgericht naar meer vraaggericht werken?

De heer **Van den Heuvel**: Wij vonden dat wij vóór de Sloa ook al vraaggericht werkten, maar daarna is het explicieter zichtbaar, omdat de school met die middelen zelf opdrachtgever werd. Dat is natuurlijk een sterkere positie dan zonder die middelen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Als 40% geprogrammeerd is vanuit OCW, noemen wij dat aanbod- of vraaggericht?

De heer **Van den Heuvel**: Ja, dat is interessant. Dat hangt ervan af van welke kant u het bekijkt. Vanuit OCW gezien, is het vraaggericht, maar de scholen zullen het ongetwijfeld als aanbodgericht hebben ervaren. Want OCW bepaalde binnen die 40% wat wij moesten doen. Op het moment dat besloten was tot invoering van de basisvorming, werden bij ons activiteiten geprogrammeerd om de scholen te helpen bij de invoering van die basisvorming. Aanbodgericht of vraaggestuurd is ook een belevingskwestie. Ik zou zeggen dat het puur technisch gesproken vanuit de overheid gezien vraaggestuurd is en vanuit het veld gezien aanbodgestuurd.

De **voorzitter**: Betekent het dan dat u in het uitrollen van nieuw beleid en onderwijsvernieuwingen, een verlengstuk, een instrument was van overheidsbeleid?

De heer **Van den Heuvel**: Ja, maar verlengstuk vind ik iets te sterk uitgedrukt. Dat suggereert dat wij precies uitvoerden wat was opgedragen. Zo ging de programmering niet helemaal, maar wij waren wel een instrument. Wij kwamen met de overheid overeen – overigens via tussenkomen van een groep procesmanagers met wie

zaken inhoudelijk werden doorgeëxerceerd en doorgedacht – welke activiteiten in die innovatie aan de scholen werden aangeboden. Eigenlijk was de overheid opdrachtgever en het scholenveld doelgroep, hetgeen anders is in de situatie die daarna kwam.

De **voorzitter**: De breuk lag in 1999, toen er een nieuwe wijze van financieren is gekomen. Tot 1999 waren het de procesmanagers die uw werkprogramma voor een belangrijk deel mee invulden?

De heer **Van den Heuvel**: Ja, in ieder geval voor dat stuk van ons programma.

De **voorzitter**: Ging het bij de producten en ondersteuning die u aanbood over de curriculumkant, de didactische kant of over beide?

De heer **Van den Heuvel**: Het ging over beide, maar de accenten lagen verschillend, afhankelijk van de vraag om welke innovatie het ging en in welke fase de innovatie zich bevond.

De **voorzitter**: Kunt u dat toelichten aan de hand van de basisvorming?

De heer **Van den Heuvel**: De kern van basisvorming was vakkeninnovatie. Leerlingen moesten veertien tot vijftien vakken aangeboden krijgen; techniek en verzorging werden toegevoegd. De vakken kregen nieuwe eindtermen en dus een nieuwe inhoud. Dat moest in de scholen worden vormgegeven. Het accent was dus gericht op vakken en onze activiteiten dus ook. Wij begonnen met voorlichtingsconferenties voor vakleraren. Per vak werd aan de orde gesteld: wat is nu basisvorming, wat betekent het voor jouw vak, en hoe kun je dat doorredeneren? De bijeenkomsten waren heel grootschalig, omdat het een hele grote doelgroep was. Vervolgens kwamen er methodekeuzeconferenties: welke methodes hebben de uitgevers ontwikkeld die geschikt zijn voor basisvorming? Die werden getoond door uitgevers, er werden criteria gemaakt op grond waarvan keuzes te maken waren, enzovoort. Dan kwam de stap waarbij voorbeeldmatig lesmateriaal werd ontwikkeld. Al deze activiteiten vonden op landelijke schaal en op landelijk niveau plaats en steeds waren daarbij grote groepen docenten per vak betrokken.

De **voorzitter**: In de periode van basisvorming is ook geleidelijk aan TVS toegevoegd, Toepassing, Vaardigheid en Samenhang. Dat was een didactische vernieuwing, een nieuwe vorm van onderwijs geven die bovenop de vakkenvernieuwing en de vernieuwing van lesmateriaal die daar bij hoorde is gekomen. Heeft u daaraan ook een bijdrage geleverd?

De heer **Van den Heuvel**: Ja. Overigens is dat interessant, omdat TVS een soort onderwijskundige toevoeging aan het fenomeen basisvorming is, die nauwelijks in de oorspronkelijke plannen zat. Eigenlijk is het een meer onderwijskundige – didactische, zo u wilt – invulling van de wet, die er oorspronkelijk niet in zat. Maar het maakte de basisvorming wat rijker en ook, denk ik, wat interessanter voor leraren, omdat middels TVS de basisvorming een meer onderwijskundig karakter kreeg, hetgeen later

nog werd versterkt door de Taakgroep middels de vier scenario's.

De **voorzitter**: Even een vraag tussendoor. Waarom zegt u dat het daarmee rijker werd?

De heer **Van den Heuvel**: De oorsprong van de basisvorming was: wij gaan die vakken doen. Alles wat iets onderwijskundig beter maakt, is verrijking, en ik vind dat TVS een goede poging was om de basisvorming onderwijskundig te verrijken.

De **voorzitter**: U vond het een noodzakelijke onderwijskundige vernieuwing op dat moment?

De heer **Van den Heuvel**: In ieder geval een vernieuwing in een richting die ik als gewenst beschouw en zelfs al een beetje een voorloper was van het studiehuisdenken en het nieuwe leren. Eén van de aspecten van die twee innovaties is juist een andere ordening van leerstof, meer samenhang, betere herkenbaarheid voor leerlingen. Dat zat in TVS al een beetje.

De **voorzitter**: Ik bedoel de volgende vraag niet vervelend, maar als u zegt: "Ik vond het een verbetering, ik vond het wenselijk", was het relevant dat u of het KPC dat wenselijk vond? Of hadden de procesmanagers gaandeweg het proces TVS meer accent gegeven en werd u verzocht dat richting scholen mee te nemen?

De heer **Van den Heuvel**: Eigenlijk is beide waar. Het procesmanagement heeft het initiatief genomen. Wij hebben een belangrijke rol gespeeld in het ondersteunen van het initiatief en het vormgeven ervan. Zowel het scholenveld als het KPC en ik als persoon vonden dat een verrijking van het proces.

De **voorzitter**: Laten wij doorgaan naar de tweede fase. Kunt u aangeven wat uw rol was en of u even enthousiast en als KPC even gemotiveerd heeft bijgedragen aan het uitrollen van het studiehuis?

De heer **Van den Heuvel**: Nu moet ik toch even iets corrigeren. Als ik de indruk heb gewekt dat wij met supergroot enthousiasme de basisvorming hebben ingevoerd, dan moet ik dat een beetje bijstellen. Wij hebben weliswaar dat werk met groot enthousiasme en ik denk ook met grote professionaliteit uitgevoerd, maar wij waren nooit erg blij met het concept onder de basisvorming. Daar zitten echt veel te veel compromissen in om een groot draagvlak in de scholen te kunnen bereiken. Dat was wel een handicap.

De **voorzitter**: Uw enthousiasme zat meer op TVS-kant, de onderwijskundige vernieuwing?

De heer **Van den Heuvel**: Ja. Toen kreeg het meer onderwijskundige dimensie en werd het interessanter.

De **voorzitter**: Dank voor deze verheldering. Dan stappen wij nu over naar de tweede fase en het studiehuis.

De heer **Van den Heuvel**: Dat kwam later en was een door het scholenveld meer gewenste innovatie. Zo was er ook makkelijker draagvlak.



De **voorzitter**: Waar leidde u uit af dat het meer gewenst was in het scholenveld?

De heer **Van den Heuvel**: Wij werkten met scholen, met schoolleiders, met docenten, enzovoort. In de basisvorming merkten wij zalen met weerstand, maar in de tweede fase zat er gretig publiek. Dat was duidelijk merkbaar.

De **voorzitter**: Dat enthousiasme had zowel betrekking op de vernieuwing van de vakkenpakketten, richting profielen, et cetera, als op de studiehuis, de didactische vernieuwing?

De heer **Van den Heuvel**: Ja. Ik denk dat voor beide een behoorlijk draagvlak was. Maar heel verschillend, met als probleem dat ze tegelijk werden gestart terwijl het één wettelijk werd geregeld en het ander landelijk werd gestimuleerd.

De **voorzitter**: Waarom was het gelijk opgaan een probleem?

De heer **Van den Heuvel**: Wij hebben toen binnen de KPC-groep een keer een analyse gemaakt van wat het betekent voor een school als tegelijk nieuwe profielen moeten worden ingevoerd, geprobeerd wordt de methodiek aan te passen zodat een werkwijze ontstaat die binnen het studiehuisdenken wordt beoogd, naast nog andere lopende innovaties die te maken hadden met financiering van de scholen, binnenkomen van ict, enzovoort. Dat is een dermate groot pakket aan veranderingen, dat het te veel is voor een school om tegelijk te doen.

De **voorzitter**: Wat was uw eigen rol in het uitdragen van het studiehuis? Was dat meer "in opdracht van", of met eigen bezieling, ideeën en enthousiasme?

De heer **Van den Heuvel**: De landelijke activiteiten waren in opdracht van de stuurgroep en binnen het door de overheid geprogrammeerde deel. Inmiddels zitten wij wel binnen de Sloa, maar ook daarbinnen zit een door de overheid gefinancierd deel.

De **voorzitter**: De Sloa is toch ingevoerd in 1999?

De heer **Van den Heuvel**: Ik dacht 1997. In het kader van overheidsopdrachten die door de stuurgroep zijn ingevuld, hebben wij ondermeer schoolleiderstrainingen verzorgd, samen met InterStudie. Groepen schoolleiders kwamen bijeen en werkten aan een soort koersplan voor de eigen school. Zij werden daarin door ons getraind, ondersteund en gecoacht. Zij kwamen op gezette tijden terug en dan werd het koersplan weer doorgenomen en bijgesteld. Geleidelijk verschoof het accent naar: hoe voer je zo'n plan uit? Dat is één onderdeel geweest van onze activiteiten in de tweede fase. Ook op de vakkenlijn zijn natuurlijk activiteiten verricht in de sfeer zoals ik al heb beschreven bij de basisvorming.

De **voorzitter**: In de vele gesprekken en werkbezoeken die wij hebben gehad, worden de LPC's vaak gezien als drijvende kracht achter dit soort vernieuwingen. Drijvende kracht is misschien nog te neutraal: duwende, stuwende kracht. Herkent u dat?

De heer **Van den Heuvel**: Ik herken dat én iets anders boeiends. In de beoordeling van de positie van de LPC is in die periode een interessante verschuiving gekomen. Aanvankelijk vond een aantal mensen dat wij te ver van scholen af stonden. Later vonden de mensen dat wij te veel invloed op scholen uitoefenden. Dat is in een paar jaar gebeurd en ik heb dat altijd een heel interessante overstap gevonden. Natuurlijk namen wij gedrieën, APS, CPS en KPC, in de invoering van dit soort landelijke innovaties een belangrijke plek in. Wij voerden een groot activiteitenprogramma uit. Daarbij werden wij via ons andere pakket rechtstreeks door scholen ingehuurd om dit soort innovaties te bewerkstelligen. Dat bevestigde onze rol. Wij zijn zeker ook prominent aanwezig geweest waar innovaties onderwijskundiger werden, TVS, scenario's, studiehuisgedachte, het nieuwe leren.

De **voorzitter**: In uw scholingsactiviteiten, kennisoverdracht, et cetera, heeft u zich misschien vooral gericht tot schoolleiders en enthousiaste voortrekkers binnen de scholen, die in projectgroepen zaten, enzovoort, maar is de grote groep docenten die om- en bijscholing nodig hadden als je al een nieuwe richting uit wilt, misschien onvoldoende bereikt. Dat is niet zozeer een verwijt aan u. Misschien hadden ook anderen dat moeten doen, bijvoorbeeld de schoolleiding zelf. Herkent u dat beeld?

De heer **Van den Heuvel**: Wij zijn er door de overheid, via de stuurgroep, op geprogrammeerd om landelijke activiteiten op te zetten in groepen schoolleiders, projectleiders tweede fase, enzovoort. De groep die u bedoelt, bereikten wij als wij door scholen benaderd werden om in de school processen te begeleiden. Daar is steeds in de volle breedte van het docentencorps gewerkt. Kwantitatief is dat wel minder dan het ander.

De **voorzitter**: Zou u kunnen zeggen dat de enthousiastere scholen waren, scholen die met graagte aan de slag wilden met vernieuwingen?

De heer **Van den Heuvel**: Zeker komen er in het zogenaamde marktdeel van de centra meer vernieuwende scholen voor dan "stilstaande scholen".

De **voorzitter**: Tot 1999 bepaalden de overheid, de procesmanagers, een belangrijke deel van uw inzet. Daarna kwam de omslag en moesten in principe de scholen het programma bepalen. Dat is veel diffuser omdat niet duidelijk is wat scholen willen. Ik kan mij zo voorstellen dat u zich in de fase na 1999 sterker bent gaan profileren, uw eigen aanbod bent gaan maken en dat misschien zelfs bent gaan doen vanuit een eigen onderwijskundige visie die minder is gestuurd door onderwijskundige visies die u vanuit Den Haag werden aangereikt. Is dat een goede beschrijving van de omslag die u heeft gemaakt?

De heer **Van den Heuvel**: Op de eerste plaats worden er bij de centra, zelfs tot nu toe, activiteiten geprogrammeerd door Den Haag. Wel is de omvang minder geworden en minder gekoppeld aan grootschalige landelijke innovaties. Zo is de omslag geleidelijk gekomen, maar voor het overgrote deel, voor meer dan de helft, verrichten de centra nu activiteiten in opdracht van het scholenveld en worden die ook door het scholenveld zelf gefinancierd. Het betekent dat de

vraagsturing nu echt optimaal is doorgevoerd en dat wij bij scholen doen wat scholen willen hebben. Natuurlijk positioneer je je in zo'n markt. Dus je bent niet blanco. Scholen weten ook: als ik meer dát wil, moet ik naar het APS, voor iets anders kan ik beter naar het CPS. Er zijn naast de centra ook een heleboel andere, kleinere, spelers, maar ook grote adviesbureaus hebben zich op deze markt begeven.

De **voorzitter**: Om u zelf te positioneren heeft u ook een onderwijskundig verhaal nodig.

De heer **Van den Heuvel**: Ja. Maar de centra hebben zeker geen positie in de markt ingenomen op basis van één visie. Zeker niet, al worden wij daar wel vaak mee verbonden.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik wil het toch nog even hebben over de na- en bijscholing van docenten. U heeft zelf al aangegeven dat die vooral vakgericht was. Eerder heeft de commissie het Platform VVVO aan tafel gehad. Dat heeft onder andere naar voren gebracht dat er eigenlijk niks voor handen was voor het vak economie en dat er zelfs in jaren geen contact met het KPC is geweest. Kunt u dat weerleggen of bevestigen?

De heer **Van den Heuvel**: Ik ben daar heel verbaasd over. De vakken waren verdeeld omdat het niet zinvol was om met zijn drieën alle vakken te doen; APS deed er vijf, CPS vijf en wij vijf. Ik herinner mij dat economie in ons pakket zat, maar ik kan mij niet voorstellen dat er jarenlang geen contact was. Voor alle vakken werden namelijk voortdu- rend conferenties georganiseerd, lesmaterialen uitgewis- seld, enzovoort. Sterker nog: vaker werden tot en met de uitvoering zogenaamde kaderdocenten ingezet, excellente leraren uit een school die wij inhuurden voor een of twee dagen in de week en die zo mét ons alle activiteiten uitvoerden. Daar zijn ongetwijfeld ook leden van de vakvereniging bij geweest.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Dan het nieuwe leren. Dat wordt wel als verzamelterm gebruikt voor allerlei nieuwe vormen van onderwijzen en leren. Waar ligt volgens u de oorsprong van het nieuwe leren? U heeft zojuist aangegeven dat u het studiehuis en TVS ziet als voorlo- pers van het nieuwe leren. Kunt u daar concreter over zijn?

De heer **Van den Heuvel**: Op een gegeven moment ontstaat bij menigeen het gevoel dat het onderwijs toch een beetje los groeit van de leerling en, anders dan andere sectoren, relatief weinig doet met de nieuwe leerpsychologische inzichten en nieuw beschikbare media. Dat zet aan het denken. Binnen de KPC-groep is zo op een bepaald moment een soort expertgroep ingericht met allerlei mensen uit het land: ministerie, scholen, organisaties, wetenschap. Daarbinnen is nagedacht over de vraag wat het betekent dat er zoveel nieuwe inzichten, mogelijkheden en media beschikbaar zijn die in de scholen zo weinig worden gebruikt terwijl er wel aanleiding toe is. Er waren motivatieproblemen, leerlinguitval, enzovoort.

De **voorzitter**: Kunt u preciezer zijn over de expertgroep?

De heer **Van den Heuvel**: In de oorspronkelijke groep, aangeduid met de Polmangroep – vanwege het bij elkaar komen in het Polmanhuis in Utrecht – zat de directeur VO van het ministerie van Onderwijs, een andere ambtenaar van dat ministerie, de directeur van de schoolmanagers- club, een paar KPC'ers, de heer Laan van de Stichting Carmelcollege. Dat zijn de deelnemers die ik zo spontaan kan opnoemen. In die groep is als het ware nagedacht op grond van het uitgangspunt: stel dat wij met alles wat wij weten en hebben, scholen opnieuw zouden bedenken, hoe zou de school er dan nu uitzien? Zo is een soort globaal concept gemaakt dat vervolgens in samenspel tussen de KPC-groep en de Stichting Carmelcollege verder uitgewerkt is en uiteindelijk heeft geleid tot Slash21.

De **voorzitter**: Kunt u ons meenemen in het proces, uitgaande van de analyse die u hiervoor heeft geschetst, met als één element dat het onderwijs was losgegroeid van de leerling? Heeft dat misschien ook te maken met de motivatieproblemen die hier vaak worden aangehaald? Andere elementen van de analyse waren dat er te weinig werd gedaan met nieuwe leerpsychologische inzichten en te weinig gebruik werd gemaakt van nieuwe media. Welk nieuw onderwijstype hoort daar bij? Kunt u beschrijven waarom die analyse leidt tot die onderwijsvernieuwing?

De heer **Van den Heuvel**: Wij komen nu geleidelijk in de uitwerking. Dan denk ik dat wij het gesprek met zijn tweeën moeten voeren.

De **voorzitter**: Als u wilt aansluiten, mijnheer Van Dieten, gaat uw gang.

De heer **Van den Heuvel**: Laat ik deze vraag dan nog beantwoorden. De analyse leidde tot het inzicht dat de leerstof anders moest worden geordend dan gebruikelijk. Het verknippen van leerstof in vakken, zoals gebruikelijk in het onderwijs, leidt niet tot leerstof die door de leerling als maatschappelijk relevant wordt herkend.

De **voorzitter**: Waarom is dat zo? Dit is bijvoorbeeld een punt waar een groep als het BON (Beter Onderwijs Nederland) zich zeer tegen verzet. Wat is uw motivatie om de vakonderscheiden weg te halen?

De heer **Van den Heuvel**: Een leerling komt geen natuurkunde, scheikunde of economie tegen, maar maatschappelijke verschijnselen. Er gebeuren dingen. Om dat te begrijpen, te verklaren en mee om te gaan, heb je elementen nodig uit verschillende leergebieden. Het is voor een leerling herkenbaarder als je de ordening anders maakt. Dat geldt overigens niet voor een vak als Engels.

De **voorzitter**: Heeft het er niet mee te maken dat zo het motivatieprobleem wordt getackeld? Heeft het te maken met de effectiviteit van leren?

De heer **Van den Heuvel**: Met beide.

De **voorzitter**: Kunt u dat onderbouwen? Hierin zijn wij zeer geïnteresseerd. De vraag naar de onderbouwing in aannames wordt aan iedereen gesteld.

De heer **Van Dieten**: Er zijn een paar dingen. Van belang is dat wij in de loop van de processen van basisvorming

en tweede fase gemerkt hebben dat steeds geprobeerd is deelvernieuwingen in te voeren. Dat gaat wringen. Een van de belangrijke punten bij Slash21 is geweest, dat wij naar een integrale aanpak zijn gegaan en gezegd hebben: als wij de school veranderen op basis van inzichten die de analyse heeft opgeleverd, moet tegelijkertijd gekeken worden naar leerstofaanbod, naar processen in de verhouding leraar-leerling en de organisatie van de leeromgeving. Er is geprobeerd om daarvoor een coherente aanpak te ontwikkelen en te zoeken naar wat wel en niet werkt. U vroeg of het motiverend is. Van een aantal dingen in het onderwijs denkt iedereen altijd dat die van nature gegeven zijn: een lestabel, lessen van 50 minuten, in één dag zeven verschillende onderwerpen, allemaal in hetzelfde tempo. Je kunt je afvragen hoe effectief dat werkt. Daar is evidence over en uitkomst is dat het niet altijd even effectief is. Het KPC heeft een duizendtal uren opname van klassensituaties gemaakt waarbij de camera slechts gericht was op leerlingen. Zo wordt zichtbaar wat er in een les gebeurt. Conclusie is dat effectieve slagen te maken zijn om leerlingen meer te motiveren door thema's te zoeken waarin concepten met elkaar te verbinden zijn. Voorbeeld: energie is niet iets dat beperkt is tot scheikunde, het zit ook in natuurkunde en biologie. Wat is het voor concept? Hoe werkt dat? Het is te combineren met duurzaamheid en zo kun je er een heel scala aan begrippen mee benaderen. Dat is wat bij Slash21 en veranderingen in het aanbod van leerstof is gebeurd. Je werkt vanuit een totaalblik, en vervolgens worden deelgebieden aangepakt en kom je op details zoals die ook in andere kennisvakken worden aangeboden. Eindtermen veranderen niet door het anders organiseren. Wij hebben niet gezegd dat wij alles op de helling willen zetten en ook het examen willen afschaffen. Wij hebben ouders en leerlingen vanaf het begin beloofd dat zij met ons in zee kunnen gaan met de garantie dat kinderen het eindexamen zouden halen.

**De voorzitter:** U heeft radicaal een ander onderwijsconcept neergezet, met als enige houvast dat u zich verbond aan het centrale eindexamen. Daar zit dan vier tot zes jaar tussen. Hoe heeft u gemonitord dat er niet onverantwoord werd geëxperimenteerd met kinderen?

**De heer Van Dieten:** Kinderen zijn heel weerbaar en kunnen erg veel hebben. Ook in het reguliere onderwijs zijn er kinderen die tekort komen, maar ik ben niet zo bang voor het aangaan van experimenten. Dat is ook de enige manier waarop je evidence kunt opbouwen. Als je nooit iets probeert.

**De voorzitter:** U bent niet zo bang en u heeft er veel vertrouwen in, maar had u waarborgen ingebouwd voor u het zo radicaal anders ging doen?

**De heer Van Dieten:** Er zijn een paar waarborgen ingebouwd. Zo hebben wij vanaf het begin gezegd – en het KPC heeft daar een grote bijdrage aan geleverd – dat kerndoelen in het leerstofaanbod bij thema's en concepten gerealiseerd moesten worden. Dat vraagt dat deze herkenbaar aanwezig zijn. Aan de ene kant betekent het dat de aanbodkant waaruit leerlingen moeten kiezen, bekend is. Aan andere de kant gebruikten wij reguliere voortgangstoetsen, bijvoorbeeld de monitor van het Cito, om op gezette tijden bij leerlingen te peilen hoe het met de voortgang zat.

**De voorzitter:** En dat pakte goed uit?

**De heer Van Dieten:** Dat pakte goed uit.

**De heer Van den Heuvel:** Er is ook door universiteiten onderzoek gedaan naar de feitelijke voortgang van leerlingen.

**De voorzitter:** Waren universiteiten ingeschakeld om te monitoren?

**De heer Van Dieten:** Ja, die zijn door de stuurgroep ingehuurd, onder andere de universiteiten van Groningen en Maastricht.

**De voorzitter:** Is Slash21 alleen onderbouw of ook bovenbouw?

**De heer Van Dieten:** Slash21 is een mix. De school is begonnen als onderbouwschool en alleen voor het vmbo theoretische leergang hebben wij leerlingen naar het eindexamen geleid. Havo/vwo-leerlingen gingen na de derde klas naar het reguliere deel van de school. Slash21 maakte namelijk deel uit van een brede scholengemeenschap, het Marianum in de Achterhoek.

**Mevrouw Ortega-Martijn:** Het zou fijn zijn als u ook even aangeeft wat u zoal op uw weg bent tegengekomen bij het uitvoeren van het experiment. Wat zijn leermomenten waarvan andere scholen die eventueel overwegen het nieuwe leren te gaan invoeren, kunnen leren? De commissie heeft nogal wat artikelen gelezen over Slash21 en daarbij valt op dat de teneur aanvankelijk negatief was, maar dat later ook positieve artikelen verschenen, onder andere over de examenresultaten.

**De heer Van Dieten:** In de zes jaar dat ik mij met Slash21 heb beziggehouden, waarvan vier jaar actief met leerlingen in school, heb ik ontzettend veel leerervaringen opgedaan. Als eerste noem ik mijn bewondering voor 12- tot 13-jarige leerlingen om aan zelfreflectie te doen. Leerlingen hebben een enorm zicht op hoe zij werken, waarom zij dingen aanpakken zoals zij dat doen. Dat is, denk ik, niet strijdig met wat afgelopen maandag door de heer Jolles is gezegd over de mogelijkheden van dat soort vaardigheden. Ik neem onmiddellijk aan – en daar zijn ook gesprekken over gevoerd met de heer Jolles – dat vaardigheden op zo'n moment niet volledig uitgerijpt aanwezig zijn. Deze worden aangelegd en ontwikkeld. Tegelijkertijd stimuleer je het brein, net als bij het leren van een taal, om dat soort ontwikkelingen door te maken. Het wil niet zeggen dat je niets moet doen met dat soort vaardigheden tot leerlingen 18 zijn en dat het dan ineens uit de lucht komt vallen. Vandaar dat in het proces zulke mooie dingen te zien zijn. De tweede ervaring die ik belangrijk vind, is dat wij een brede instroom hadden van vmbo tot en met vwo, waarbij leerlingen in een heterogene situatie zijn geplaatst. Ik heb gemerkt dat dat heel positief uitpakt voor leerlingen. Dat wil zeggen wat in vakjargon heet "opstroom". In gewoon Nederlands betekent het dat veel leerlingen op een hoger eindexamenniveau zijn geëindigd dan waar zij door het basisonderwijs voor waren geïndiceerd.

**De voorzitter:** Zullen wij het punt van de eindexamenresultaten even arresteren?

De heer **Van Dieten**: Akkoord.

De **voorzitter**: Wij hebben gesproken met studenten en scholieren. In dat gesprek is ook gesproken over Slash21. Daarbij werd gezegd dat de eindexamenresultaten onder de maat waren.

De heer **Van Dieten**: Ik ben benieuwd met welke studenten en scholieren u hebt gesproken. Ik heb andere cijfers en die heb ik ook bij mij.

De **voorzitter**: Als u eens de feitelijke cijfers geeft, dan kan iedereen verder zijn mening vormen. Wat zijn de eindexamenresultaten geweest?

De heer **Van Dieten**: De eindexamenresultaten zijn geweest dat van de 36 kandidaten voor de theoretische leerweg er één is gezakt. Afgelopen jaar heeft de eerste groep havo-kandidaten eindexamen gedaan met als uitkomst dat alle leerlingen die toegelaten waren tot 5 havo zijn geslaagd. De school heeft berekend dat het aantal leerlingen dat onvertraagd via Slash21 aan een havo-diploma gekomen is procentueel hoger is dan via de reguliere instroom. Verder is berekend dat als over een jaar vwo'ers uit de Slash21-instroom eindexamen hebben gehad 53% van het oorspronkelijke cohort met havo/vwo-indicatie óf een havo- óf een vwo-diploma heeft, terwijl in leerjaar een maar 42% een havo/vwo-indicatie meekreeg van het basisonderwijs. Vervolgens is de vergelijking gemaakt met havo/vwo-leerlingen uit de reguliere instroom. Beide cohorten vormden destijds 44%, maar van het reguliere cohort zal slechts 38% een havo- of een vwo-diploma halen. Ik vind dat een opvallend resultaat. Het is ook van wezenlijk belang, omdat het aangeeft – en ook dat zal de heer Jolles onderschrijven – dat wij kinderen te vroeg laten kiezen. Wij verwijzen te vroeg, maken te vroegtijdig een selectie en daarmee verknoeien wij talent.

De **voorzitter**: Dat is uw opvatting, maar is het een conclusie die u ook verbindt aan uw ervaringen met Slash21? Zo ja, op basis waarvan zegt u dat?

De heer **Van Dieten**: Ik zeg het om twee redenen. Als je kijkt naar onderzoek van de OESO, dan zijn er vier landen in Europa...

De **voorzitter**: Over die data beschikken wij, maar ik wil graag de toespitsing naar Slash21.

De heer **Van Dieten**: Dat probeerde ik uit te leggen. Bij binnenkomst in Slash21 beschikte 42% van de leerlingen over een havo/vwo-indicatie en uitkomst is dat 53% van de leerlingen eindigde met een havo/vwo-diploma. Dat betekent een toename van 11%. Dat zijn leerlingen die eerst een basis-, kader- of GT-advies hadden.

De **voorzitter**: Misschien moet u aan de uitleg toevoegen dat u de leerlingen bij de instroom ongedeeld bij elkaar houdt?

De heer **Van Dieten**: Ja. De eerste twee jaren houden wij leerlingen ongedeeld bij elkaar.

De **voorzitter**: Vaak wordt de stelling betrokken dat er scholen zijn die de eindexamencijfers compenseren met

de resultaten van schoolonderzoeken. In hoeverre lopen deze bij uw school uit elkaar?

De heer **Van Dieten**: Die lopen enigszins uit elkaar omdat er verschil is tussen wat je onderwijst, leert en toetst in een schoolexamen en wat aan de orde komt in landelijke examens. Ik vind daarom dat de landelijke score van Slash21-leerlingen moeten worden vergeleken met de landelijke score van andere scholen. Dat deel is namelijk niet ingekleurd door wat in het specifieke schooldeel wordt gevraagd. Voorbeeld: vaardigheden voor Engels zijn bij het landelijk examen anders dan bij het schoolexamen. Als ik de vergelijking zo maak, is de score niet 100% hetzelfde, maar de afwijking is niet zodanig dat wij ons daar zorgen over moeten maken.

De **voorzitter**: Wij kunnen de cijfers eindeloos uitdiepen en analyseren, maar met het oog op de tijd stel ik voor dat wij nog even teruggaan naar de vraag van mevrouw Ortega-Martijn over de leermomenten en -ervaringen.

De heer **Van Dieten**: Ik heb zelfreflectie van leerlingen al genoemd. Andere positieve ervaring is dat er een leergemeenschap ontstaat waarbij de leerling centraal staat. Een leerling heeft mij het verschil tussen onder- en bovenbouw wel eens zo uitgelegd: in de onderbouw was de docent er voor mij, maar toen ik in de bovenbouw havo/vwo zat, was de docent er voor zijn vak. Ik vond dat een typerend verschil. Natuurlijk heeft dat te maken met de hogere vakeisen, maar ik vind dat het ook iets zegt over de wijze waarop de leergemeenschap ervaren wordt. Wij hebben ook de ouders zeer intensief laten participeren. Ik heb dat bijzonder waardevol gevonden. Ouders waren partners in deze ontdekkings- en zoektocht. Wij hebben steeds de driehoek: leerlingen-school-ouders nadrukkelijk in beeld gebracht om met elkaar af te stemmen wat wij aan het doen waren, welke risico's dat met zich bracht en hoe daarmee om te gaan. Dat heeft enorm stimulerend gewerkt. Tenslotte, je moet zaken anders organiseren. Mijn docenten hebben heel veel tijd nodig gehad en ook gekregen voor training, intervisie en elkaar ontmoeten. Wij hadden met de vakbonden ook afspraken over een andere cao-interpretatie. Dat mocht, mits het team ermee instemde en dat is gebeurd. Zo waren mijn medewerkers 's ochtends vanaf half negen tot 's middags vijf uur op school. Dat heb je nodig omdat je met elkaar wilt samenwerken en daarbij leerlingen goed in beeld wilt houden. In gezamenlijkheid en met één visie nieuwe ontwikkelingen doorwerken vraagt veel overleg en dat kan alleen als je elkaar ontmoet. Ik heb het als zeer plezierig ervaren dat je door het andere rooster met elkaar een groep en een hecht team vormde. Tenslotte, ik ben ervan overtuigd dat wat wij gedaan hebben, geschikt is voor bijna alle leerlingen, omdat je steeds probeert aan te sluiten bij leerstijlen en competenties van leerlingen, maar dat het niet geschikt is voor alle docenten.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Kunt u dat uitleggen of toelichten?

De heer **Van Dieten**: Je moet niet alle docenten de rol van begeleider willen geven. Dat vergt vaardigheden en competenties die niet iedereen heeft. Daarom moet je gedifferentieerd te werk gaan en steeds goed kijken in hoeverre iemand in te zetten is als expert en in hoeverre hij is in te zetten in de begeleidende rol. Je kunt er niet

van uitgaan dat iemand die destijds vakdocent is geworden, zich zomaar een geheel nieuwe rol eigen maakt. Dat kun je niet van iedereen vragen.

De **voorzitter**: Van hoeveel leraren hebt u afscheid genomen in dit proces?

De heer **Van Dieten**: In dit proces is één docent afgefallen omdat de werkdruk hem te veel werd en één persoon is afgefallen omdat hij niet voldeed. Verder hebben wij in het team heel veel opgevangen via een goede werkverdeling.

De **voorzitter**: Zijn er geen docenten vertrokken omdat ze simpelweg de vernieuwing niet mee wilden maken?

De heer **Van Dieten**: Nee. Maar start is ook geweest dat docenten van te voren hebben gekozen om mee te gaan doen.

De **voorzitter**: Slash21 was in zekere zin een experiment en een proeftuin. Andere scholen hebben ernaar gekeken en er lessen uit kunnen trekken. Hoe bruikbaar is de proeftuin en hoe essentieel was het daarbij dat u beschikte over een totaal nieuw gebouw en u het team zelf kon samenstellen? Andere scholen hebben waarschijnlijk niet de mogelijkheid om een nieuw concept in zo'n setting neer te zetten. Dan moet gestart worden met al aanwezig personeel, bestaand gebouw, bestaande onderwijsmethoden, enzovoort.

De heer **Van den Heuvel**: Ik erken dat de setting verschilt op zaken als de beschikbaarheid van een nieuw gebouw, personeel dat er zelf voor gekozen had. Er was ook extra geld om investeringen te doen om nieuw lesmateriaal te maken, enzovoort.

De **voorzitter**: Waar kwam het geld voor de extra investeringen vandaan?

De heer **Van den Heuvel**: Carmel heeft zelf behoorlijk geïnvesteerd in ontwikkelingen, de KPC-groep heeft behoorlijk geïnvesteerd in ontwikkelingen en er zijn sponsors aangezocht die hebben bijgedragen.

De **voorzitter**: En hoe kwam u aan het geld?

De heer **Van den Heuvel**: Wij hebben in het kader van naar eigen inzicht in te zetten OCW-middelen, later de denktankmiddelen genoemd, bijgedragen aan Slash21. Het zijn middelen die bedoeld zijn om ontwikkelingen op gang te brengen die gericht zijn op de wat langer termijn.

De **voorzitter**: Terug naar het experiment en de toepasbaarheid.

De heer **Van den Heuvel**: Overdragen, in letterlijke zin, werkt eigenlijk in het onderwijs in geen enkele setting. Zo is ook Slash21 niet overdraagbaar. Wat wel overdraagbaar is, zijn inzichten dat dingen anders kunnen. Voorbeelden zijn: leerlingen van verschillend niveau twee jaar bij elkaar te houden en toch hoge resultaten te scoren, inzet van andersoortig, digitaal, lesmateriaal, een veel grotere motivatie en betrokkenheid van kinderen krijgen bij een andere onderwijsmethode. Wij hebben diverse landelijke bijeenkomsten georganiseerd na de start van Slash21.

Daar zijn verworvenheden uit de voorbeelden uitgedragen. Opkomst op deze bijeenkomsten was massaler dan het KPC ooit had meegemaakt. Elke bijeenkomst is zo'n drie keer herhaald en elke keer weer waren er enorme aantallen belangstellenden. Dat illustreert dat er veel belangstelling voor is. Momenteel doe ik audits voor het Platform Bèta Techniek, en als ik nu vmbo-scholen bezoek, zie ik dat scholen elementen van de verworvenheden van Slash21 hebben overgenomen, maar niet integraal. Dat was niet beoogd en kan ook niet, omdat dat een te grote innovatie is voor een normale setting. Je kunt zaken die te maken hebben met vakkenintegratie en grotere samenhang geleidelijk overnemen, ook dingen die te maken hebben met grotere inzet van itc en andere samenwerking tussen personeel. Dat gebeurt daadwerkelijk. Slash21 heeft zeker een grote impact in het land. Er zijn andere projecten dan Slash21 ontstaan, waarbij ook de integrale aanpak is gekozen. Inmiddels zijn er ongeveer tien tot vijftien in het land. Maar het is van belang dat iedere school zijn eigen weg vindt. Daarbij kan gebruik worden gemaakt van ervaringen van anderen, zodat niet dezelfde fouten worden gemaakt, maar het hele concept kopiëren kan nooit.

De **voorzitter**: Het is wel opvallend dat vernieuwingswegen die scholen kiezen, lijken op wat bij Slash21 is gestart. Heeft u, vanuit denktankgeld of iets dergelijks, ook experimenten van een heel ander type ingezet? Het LPC is bijvoorbeeld betrokken bij het experiment De Nieuwste School, ook in dezelfde richting. Het zou interessant zijn als u zou zeggen: wij gaan ook eens hele andere dingen uit proberen.

De heer **Van den Heuvel**: Het is interessant om te zien dat het beeld is ontstaan dat de Centra, maar dan met name KPC en APS, zich volledig hebben gestort op het nieuwe leren. Inmiddels ben ik twee jaar weg bij het KPC en ik weet de cijfers niet meer exact, maar in mijn tijd besloegen activiteiten die met het nieuwe leren waren gemoeid, nog geen 10% van het werkpakket van de twee centra. Alle andere activiteiten zijn gericht op het optimaliseren van leerprocessen die niet zo integraal anders zijn.

De **voorzitter**: Het is waardevol dat u het beeld corrigeert, maar ik kom terug op mijn vraag: u zet eigen geld in om in een experimentele setting nieuw leren te ontwikkelen, maar u heeft niet gekozen voor meer experimenten in andere richtingen, bijvoorbeeld uitgaande van andere didactische modellen.

De heer **Van den Heuvel**: Als 10% van het budget is ingezet op het nieuwe leren, blijft 90% over voor allerlei andere activiteiten. Daaronder vallen optimaliseringsactiviteiten binnen het huidige systeem van klassikaal, frontaal onderwijs. Er zit geen nieuw concept op het traditionele onderwijspatroon bij, zoals bij het nieuwe leren wel is gedaan.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wat is uw visie op de positie van de docent, ook in het kader van alle veranderingen?

De heer **Van den Heuvel**: Dat is een redelijk algemeen gestelde vraag, maar ik neem aan dat die een beetje geïnspireerd is op de landelijke discussie. In het gangbare onderwijssysteem heeft de docent erg veel rollen. Hij is

onderwijskundige, pedagoog, vakdeskundige, administrator, ict'er, enz. Dat wreekt zich omdat het pakket zo breed en zwaar is dat nogal wat docenten daar moeilijk mee uit de voeten kunnen. Ik ben voorstander van meer differentiatie, zodat mensen die goed zijn in informatieoverdracht zich daar meer op kunnen concentreren, anderen meer op de coachingskant en weer anderen de ict. Ik simplificeer zo een beetje, maar het is de richting waarin ik denk. Het beeld bij het denken over studiehuis en het nieuwe leren, dat de docent minder belangrijk wordt omdat leerlingen zelfstandig leren, wil ik naar het rijk der fabelen verwijzen. Het Slash21-concept gaat niet over zelfstandig leren. Dat is een hardnekkig misverstand. Wij hebben geprobeerd docenten er beter van bewust te maken dat de ene stof een andere methodiek vraagt dan de andere, en ze daarin deskundiger te maken. Een docent moet in staat zijn te analyseren op welke manier welke stof het beste aan leerlingen kan worden aangeboden. Dat leidt tot een scala aan mogelijkheden, inclusief een stukje zelfstandig leren. Maar er is een heleboel leerstof die leerlingen niet zelfstandig kunnen leren. Het vakmanschap van de docent moet ervoor zorgen dat hij niet eenzijdig informatie overdraagt via klassikale, frontale verhalen. Het omgekeerde mag ook niet gebeuren, namelijk dat hij een werkvorm kiest die de andere eenzijdigheid heeft, namelijk leerlingen alles zelf laten doen en alleen maar coachen. Afhankelijk van de situatie, de lesstof en de leerling kies je je werkvorm. Dat is de professionaliteit van de docent.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Dus klachten zoals wij wel eens horen, dat leraren de richting van begeleiding op moeten, vindt u niet terecht?

De heer **Van den Heuvel**: Nee, die vind ik niet terecht. Docenten moeten diverse rollen oppakken, omdat die relevant zijn in het leerproces van de leerling. Omdat niet iedereen alles kan, moet er via teamoverleg een nadere taakverdeling komen.

De heer **Van Dieten**: Er moet ook een rijk repertoire aan vaardigheden ontwikkeld worden. Er wordt nu onvoldoende aangesloten bij leerlingen, en er moet kennis worden verworven over meervoudige intelligentie, en het feit dat mensen iets van verschillende kanten kunnen benaderen en zich zo zaken heel verschillend eigen maken. Dat inzicht wordt helemaal niet gebruikt. Gevolg is dat hele hoge eisen aan docenten worden gesteld. Ook bij Slash21 is kwaliteit van docenten een wezenlijk aspect van het succes.

De **voorzitter**: U bent niet bang dat deze nieuwe rol en de nieuwe manier waarop u een docent zou willen neerzetten, het aanzien van het vak zou schaden en daarmee de animo van jongeren om het onderwijs in te gaan zou verminderen?

De heer **Van Dieten**: Nee. Het aanzien van het vak is niet het vak geschiedenis of Engels, het is het vak van docent.

De **voorzitter**: Maar dan herhaal ik mijn vraag. Bent u niet bang dat spreken over docenten in termen van begeleiders, het aanzien, en daarmee het enthousiasme om docent te worden, zal aantasten?

De heer **Van den Heuvel**: Ik praat niet over de docent als begeleider, maar over een docent die dat grote scala van vaardigheden heeft waar de heer Van Dieten op doelt en die weet wanneer hij welke vaardigheid moet inzetten. Ik vind dat een vorm van professionaliteit van hoog niveau en denk dat de status van docent juist stijgt als hij deze vaardigheden bezit en toepast.

De **voorzitter**: Wij moeten afronden. Wij zijn iets te laat begonnen. Daarom mochten wij ietsje later eindigen. Ik dank u zeer voor dit gesprek.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Woensdag 28 november 2007

**Gesproken wordt met de heer drs.  
R.H.A.M. Kraakman**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD)

Alsmede is aanwezig mevrouw De Kler (griffier).

De **voorzitter**: Hartelijk welkom, mijnheer Kraakman. Dank dat u gehoor hebt willen geven aan de uitnodiging voor dit openbare gesprek. U was voorzitter van de Commissie Toetsing Basisvorming die in 1996 "De toets der kritiek" uitbracht. Daarnaast, en dat is voor ons ook heel interessant, bent u de voorzitter van het grootste schoolbestuur van Nederland Ons Middelbaar Onderwijs in Brabant.

Om geen tijd te verliezen, geef ik snel het woord aan de heer Van Bochove en de heer Dibi, die het gesprek met u zullen voeren.

De heer **Van Bochove**: U was voorzitter van de Commissie Toetsing Basisvorming die in 1996 "De toets der kritiek" uitbracht. Uw commissie adviseerde om de verplichting tot afsluitende toetsing te laten vervallen. Wat was de aanleiding voor het instellen van de Commissie Toetsing Basisvorming?

De heer **Kraakman**: Kort en goed kwam het er op neer dat, vrij kort nadat de basisvorming van start was gegaan, de eerste ronde daaraan verbonden toetsen bij de scholen moest worden afgenomen. De eerste ervaringen daarmee waren van dien aard, dat er nogal wat weerstand op de scholen ontstond. Je zou kunnen zeggen dat er rond die toetsen een soort ontlading kwam van alle zorgen die er rond de invoering van de basisvorming sowieso al waren. Het was een karrenvracht aan toetsen die de school werden binnen gereden en directies en docenten maakten zich zorgen hoe het nu moest met die toetsen. Er was veel commentaar, veel weerstand, in allerlei opzichten bezwaren en kritiek. Voor de toenmalige staatssecretaris was dat alle reden om te kijken hoe zij het probleem rond de toetsen, dat bovenop de commentaren kwam die er op de basisvorming al waren, zo snel mogelijk van tafel kon krijgen. Een probaat middel is dan het instellen van een commissie.

De heer **Van Bochove**: De staatssecretaris was echt onder de indruk van hetgeen er aan kritiek binnenkwam?

De heer **Kraakman**: Dat mag ik daaruit afleiden. Zij heeft vrij snel stappen gezet en nog voor de commissie is ingesteld heeft zij besloten dat het eerste jaar het afnemen van de toetsen bij basisvorming moest worden beschouwd als een experiment. Zij heeft toen ook wat verluchtingen aangebracht in alle voorschriften rond de toetsing. Maar voor een meer structurele oplossing werd de commissie in het leven geroepen, die voor de kortere en langere termijn voorstellen moest doen aan de staatssecretaris.

De heer **Van Bochove**: U geeft een heel gepast antwoord, maar u heeft de staatssecretaris daar ongetwijfeld ook over gesproken. Wat was haar opvatting?

De heer **Kraakman**: Ik heb haar gesproken en haar opvatting was – dat kunt u ook terugzien in de opdracht die de commissie heeft meegekregen – dat de toetsen zouden moeten blijven. U ziet dat wij als commissie ons toch wat vrijheid hebben veroorloofd door in wat langeretermijnperspectief over de toetsen na te denken en daarover aan de staatssecretaris advies uit te brengen, naast de kortetermijnaanbevelingen.

De heer **Van Bochove**: Was de staatssecretaris blij met de vrijheid die u nam?

De heer **Kraakman**: Wij hadden de afspraak dat ik haar twee keer tussentijds zou rapporteren over de voortgang van de werkzaamheden. Dat is ook gebeurd. Mijn indruk in die gesprekken was dat naarmate de commissie zich wat meer ruimte wilde veroorloven in de advisering, de staatssecretaris dat wat minder aantrekkelijk vond.

De heer **Van Bochove**: Zij apprecieerde dat niet helemaal?

De heer **Kraakman**: Nee. Het was niet helemaal tegen te houden omdat het toch een gerespecteerde commissie was met vertegenwoordigers uit zowel het veld als de wetenschap. Voor mij, als voorzitter, was dat aangenaam werken, maar er zat een spanning tussen de opvatting, gebaseerd op expertise in mijn commissie, en wat de staatssecretaris vond dat de uiteindelijke ruimte kon zijn die wij in het advies zouden nemen.

De heer **Van Bochove**: Heeft dat geleid tot spanningen tussen u en de staatssecretaris?

De heer **Kraakman**: Ik moet daar maar gewoon open in zijn. In mijn commissie heeft zich een moment voorgedaan, waarop is overwogen om toch de opdracht aan de staatssecretaris terug te geven. Dat was op het moment dat wij als commissie vonden dat het taboe rond de begrippen "niveau" en "niveauverschil" met betrekking tot leerlingen, toch eigenlijk niet zo goed paste in de operationalisering van de opdracht die wij hadden gekregen. U begrijpt dat ik diplomatieke termen gebruik, maar ik neem aan dat u begrijpt wat ik probeer duidelijk te maken.

De heer **Van Bochove**: De staatssecretaris hield daaraan vast. U vond dat niet verstandig en er ontstond een forse aanvaring met de staatssecretaris?

De heer **Kraakman**: In mijn commissie ontstond daar wat ongenoegen over. Degene die met de staatssecretaris sprak, was ik. De uitkomst moest ik terug rapporteren aan de commissie en dat leverde een debat op rond de vraag wat de ruimte voor de commissie was om, naar eer en geweten en op basis van de eigen expertise, advies aan de staatssecretaris uit te brengen.

De heer **Van Bochove**: Uiteindelijk heeft u dat wel gedaan. Wat was uw eindconclusie in de commissie? Wij laten ons niet onder druk zetten en gaan onze weg?

De heer **Kraakman**: Wij hebben een diplomatieke oplossing gekozen, zou je kunnen zeggen, door het probleem uiteindelijk niet te maskeren. Dat is ook terug te vinden in het rapport. Als u dat wenst kan ik u hier de passages aanwijzen waar weinig verhullend de problemen van niveauverschillen en toetsing staan aangegeven. Het heeft wel een spanning opgeleverd tussen de ideologische opvattingen over de basisvorming en wat daarmee beoogd was teweeg te brengen.

De heer **Van Bochove**: U heeft eigenlijk een chique oplossing gekozen door aan de ene kant uw eigen onafhankelijkheid in stand te houden en aan de andere kant de staatssecretaris een beetje te bedienen?

De heer **Kraakman**: Zo mag u dat samenvatten.

De heer **Van Bochove**: In uw adviesrapport stelt u, en ik citeer om u niet te kort te doen: "De complexiteit van het invoeringsproces en politieke en technische problemen maken dat de afsluiting van de basisvorming niet aansluit bij de verwachting van het onderwijsveld, de overheid en politiek. Ook sluit zij niet aan bij de actuele stand van zaken in de basisvorming. Door snel ingrijpen bij problemen, bleef de schade gelukkig beperkt." U noemt hier verschillende actoren: onderwijsveld, overheid en politiek. Kunt u aangeven welke rol zij speelden of welke verwachtingen zij hadden rondom de afsluitende toetsen basisvorming?

De heer **Kraakman**: Ik zal het proberen duidelijk te maken in een aantal korte statements. Het risico voor/vanuit het veld was, dat door de wijze waarop met de toetsen werd omgegaan de nog wat broze support voor invoering van de basisvorming verder zou afkalven. Dat is een niet

onbelangrijk element en ik neem aan dat overheid en politiek dat weten. Je hebt weinig aan vernieuwingen die uiteindelijk niet steunen op draagvlak en op bereidheid van het veld om deze handen en voeten te geven. Op het moment dat de toetsen zo'n impact bleken te hebben, heeft de staatssecretaris dat risico tijdig onder ogen gezien en zij heeft ingegrepen. Daarmee, zou je kunnen zeggen, is het broze draagvlak niet verder afgebrokkeld. Politiek lag er een ingewikkeld vraagstuk omdat – en de formulering moet u maar voor mijn rekening laten – de basisvorming een typisch resultaat was van ons poldermodel. Het was niet meer wat het oorspronkelijk beoogde te zijn en waar debatten over de middenschool die in de jaren tachtig zijn gevoerd, aan ten grondslag lagen. Uiteindelijk is een compromis ontstaan waar qua systematiek wel de nodige opmerkingen bij waren te maken. Het heeft ertoe geleid dat het op een aantal punten voor de scholen en directies onduidelijk was wat de betekenis van de toetsen zou moeten zijn. De staatssecretaris had er wel fantastische doelen aan verbonden: waarborgfunctie, evaluatiefunctie, schoolinterne functie. Dat is echter een type denken dat aan de mensen op de werkvloer en in de dagelijkse praktijk redelijk voorbijgaat. Daar is sprake van alleen een leraar met zijn leerlingen die probeert op zijn of haar manier de kerndoelen van de basisvorming te realiseren.

De heer **Van Bochove**: De scholen deden er ook lacherig over. Alle leerlingen haalden in het eerste jaar een 10, althans op de scholen waar men het geprobeerd heeft.

De heer **Kraakman**: Dat klopt, en misschien had men daar door wat al die functies waren die met die ene toets of toetsbatterij gediend waren. Overigens wordt in ons rapport duidelijk uiteengezet dat de drie verschillende functies niet in één toets te verenigen zijn. Maar goed, dat speelde politiek toch een rol. Het had, alles bij elkaar, toch iets te maken met "het moet zoals wij hebben afgesproken", met op de achtergrond het zoveel mogelijk voorkomen dat het draagvlak verder afbrokkelde. Ik moet zeggen dat door het snelle ingrijpen – de toenmalige staatssecretaris heeft de situatie snel onder ogen willen zien – grotere schade is voorkomen.

De heer **Van Bochove**: Aan welke schade moet ik dan denken?

De heer **Kraakman**: U moet denken aan het afbrokkelend draagvlak, u moet denken aan, overigens voor de langere termijn, nog grotere scepsis bij docenten als het gaat over van bovenaf opgelegde vernieuwingsprocessen, waar in de kern misschien goede elementen in zitten, maar waarbij de manier waarop het wordt aangepakt, draagvlakvervreemdend werkt. Dat type risico's is vermeden. Ik moet er bij zeggen dat wij op dat moment leefden in de tijd van het Schevenings Beraad, debatten over autonomie, eigenstandigheid en dat 1996 het jaar was van de invoering van de lumpsum, zijnde het meeste ultieme instrument om autonomie te voeden. In die context van zich opbouwend vertrouwen tussen overheid en veld speelt nu net deze kwestie waarbij heel veel overheidsbemoeienis zichtbaar werd.

De heer **Van Bochove**: In het kader van streven naar autonomie pasten, naar uw opvatting, dit soort aspecten niet?



De heer **Kraakman**: Nee, en ik sta daarin niet alleen. Dat werd breed in het onderwijs zo gevoeld.

De heer **Van Bochove**: U heeft het steeds over beperkte schade voor docenten en de gang van zaken in de school. Was er ook nog schade in de richting van leerlingen? Daar gaat het uiteindelijk toch om?

De heer **Kraakman**: Ik ben van mening, hoe eigenaardig dat ook klinkt – ik wil er niet het beeld mee wekken dat zorgvuldigheid op dat punt niet aan de orde is – dat je nogal wat moet ondernemen om schade aan leerlingen toe te brengen. Ik hoorde dat in het vorige gesprek ook zeggen. Anders gezegd, moraliteit van leraren is van dusdanige aard dat ik ervan overtuigd ben dat, wat de overheid ook bedenkt, de leraar uiteindelijk in zijn relatie met de leerling, de leerling toch altijd dient of bedient. Het is misschien een wat romantisch beeld, maar ik ben er toch van overtuigd dat dat de kern is van wat ik altijd het ambt van leraar noem.

De heer **Van Bochove**: De professionaliteit van de docent voor de klas heeft ervoor gezorgd dat hoewel hij zich ergerde aan de gang van zaken, de leerling niet de dupe is geworden?

De heer **Kraakman**: Daar ben ik van overtuigd.

De heer **Dibi**: U bent geruime tijd voorzitter van het grootste schoolbestuur. Als wij de stukken lezen, zien wij ook dat u een grote, invloedrijke speler bent in onderwijsland. Kunt u ons informeren over het aantal scholen dat u beheert, het aantal docenten dat bij u werkzaam is en het aantal leerlingen?

De heer **Kraakman**: Wij besturen 46 scholen voor voortgezet onderwijs. Er vallen geen scholen voor middelbaar beroepsonderwijs of basisscholen onder. De scholen liggen allemaal in Brabant, met één uitzondering, een school in Gennep. De scholen zijn heel verschillend: grote, brede scholengemeenschappen, categorale vmbo-scholen, een categorale mavo – als ik dat nog even zo mag zeggen – categorale gymnasia. Kortom, alles wat de sector kent is binnen de organisatie aanwezig. Binnen OMO werken 7000 personeelsleden en op de 46 scholen zitten 70.000 leerlingen.

De heer **Dibi**: Hoeveel procent van het onderwijs valt in Brabant onder het OMO?

De heer **Kraakman**: Dat hangt er enigszins van af. Het percentage vmbo is lager dan voor bijvoorbeeld havo/vwo. Dat heeft te maken met de ontstaansgeschiedenis van Ons Middelbaar Onderwijs. De organisatie bestaat negentig jaar en is begonnen als AVO-schoolbestuur. Na invoering van de Mammoetwet vallen daar havo- en vwo-scholen onder. Later is de mavo er bijgekomen en pas begin jaren negentig is de slag gemaakt om beroepsonderwijs, dat inmiddels vmbo heet, bij OMO op te nemen. Dat is met name gebeurd in het kader van de vorming van scholengemeenschappen, mede als gevolg van invoering van lumpsumfinanciering. Kijkend naar het marktaandeel, wordt al snel gesuggereerd dat OMO een monopolie heeft. Dat is niet het geval. In het vmbo valt 45 procent van het aanbod onder OMO, en in het havo/vwo 50 procent.

De heer **Dibi**: Beschouwt u OMO als een beleidsvormend bestuur?

De heer **Kraakman**: Ik moet dat nuanceren. Op het gebied van onderwijsbeleid hanteren wij het principe dat de scholen daarin hun eigen keuzes maken. Er is dus vanuit het bestuur geen inhoudelijke of systeemgerichte aansturing van onderwijs in de scholen. Scholen zijn daarin autonoom. Wij vragen alleen van scholen, dat de missie die zij formuleren en die natuurlijk lokale kenmerken heeft, convergeert met die van Ons Middelbaar Onderwijs. Dat is een formulering die scholen heel veel ruimte geeft om eigen lokaal geïndiceerde keuzes te maken. De school heeft ook altijd een eigen omgeving en het is relevant die te betrekken bij de wijze waarop je, strategisch gezien, met de school toekomstgericht wilt werken.

Wij zijn wel een beleidsvormend bestuur als het gaat over de ondersteunende processen: personeelsbeleid, arbeidsvoorwaarden, financieel beleid.

De heer **Dibi**: Daar komen wij zo op. U kiest er wel voor om een ongedeelde vmbo te laten bestaan met alle leerwegen onder één dak. Dat lijkt mij toch richting beleidsvorming te gaan. Waarom kiest u daar zo nadrukkelijk voor?

De heer **Kraakman**: Dat is inderdaad het enige punt – en ik had het ook nog willen aangeven – waarop wij als bestuur een soort kader hebben vastgesteld. Dat is gedaan bij de totstandkoming van het vmbo, op verzoek en dus ook met inbreng van schoolleiders van scholen met vmbo. Destijds was de situatie wat onduidelijk. Ik ben nog steeds van mening dat er in het bestel een soort omissie zit in de wijze waarop het vmbo is vormgegeven. Naar mijn idee ware het een goede keuze geweest om consequent alle leerwegen van het vmbo in schoolverband bij elkaar te brengen en te houden. Uiteindelijk zou het ook onder één dak moeten komen, maar dat ideaal is niet altijd realiseerbaar omdat de situatie met gebouwen vaak een gegeven is. Dan moet geprobeerd worden om het idee van alles onder één dak naar beste vermogen vorm te geven. Uitgangspunt is vooral dat de leerwegen van het vmbo onder één regie gebracht worden. Dat is het meest cruciale en eruit springende punt. Wij noemen dat ongedeelde vmbo: in principe alle leerwegen en zoveel mogelijk sectoren onder één regie en als het enigszins kan onder één dak. Het probleem met het vmbo is, naar mijn oordeel, dat de theoretische leerweg ook een "los" bestaan kan leiden, maar verbonden aan het havo/vwo. Dat is een omissie in de keuze van het vmbo, nog los van de keuze zelf, omdat het zo niet consequent is. Laten wij het nu maar helemaal triviaal maken: als u alleen vanuit mijn omgeving zou weten hoeveel tijd nodig is om oplossingen te zoeken voor de onduidelijke positie van het vmbo-t, qua overleg met andere scholen, schoolbesturen, ingewikkelde vraagstukken, soms ruzieachtige situaties, concurrentiesituaties waarbij ook niet altijd het belang van de leerling gediend werd, et cetera, et cetera. Los van de vraag of je daar wel of niet achter wilt staan, is althans mijn oordeel daarover, dat als je de keuze voor het vmbo maakt, die consequent gemaakt moet worden voor dat samenhangende geheel van de leerwegen. Daar hangt mee samen dat het lange tijd in politieke Haagse kringen not done was te spreken over vormalisering, het was taboe. Het was de tijd van de vorming van brede

scholengemeenschappen, de jaren negentig. Ook daar is altijd, politiek en bestuurlijk, een opening blijven hangen omdat verticalisering weliswaar not done was, maar wie het deed, werd er niet in belemmerd en wie het al was, werd niet teruggefloten. Daar ziet u in allerlei opzichten eigenaardige verschijningsvormen die niet altijd de kwaliteit van het onderwijs of het belang van de leerlingen dienen.

De heer **Dibi**: U maakt grote bezwaren tegen deze omissie en kiest voor een andere lijn. Maakt u dat als grote speler kenbaar en koppelt u dat terug aan verantwoordelijken?

De heer **Kraakman**: Wij hebben het grote kader aangegeven, en waar het maar enigszins kan kiest Ons Middelbaar Onderwijs voor ongedeelde vmbo waar wij verantwoordelijkheid voor dragen. Overigens doen wij dat ook nog steeds met gebruik van ons verstand. Soms moet je een wat meer pragmatische kant kiezen, bijvoorbeeld als sprake is van, laat ik maar zeggen, concurrentieomstandigheden waarbij vasthouden aan ongedeelde vmbo de marktpositie zou verslechteren en er allerlei problemen om de hoek komen kijken, zoals de werkgelegenheid van je personeel. Wij realiseren het dus niet overal, maar het uitgangspunt is dat wij het realiseren waar wij kunnen. Wij doen er ook steeds kund van dat dit onze opvatting is. In parlementaire kring en ook in de kring van het departement ligt er blijkbaar de opvatting dat besteldiscussies in de afgelopen en komende jaren niet gevoerd mogen worden. Dat lijkt een actueel taboe te zijn. Met dat gegeven blijven wij wel zeggen wat wij vinden, maar moet ik vaststellen dat wij daar nog nooit, hoe mooie en krachtige speler wij ook zijn, politiek enige support voor hebben kunnen vinden.

De **voorzitter**: Ik heb twee aanvullende vragen. U bent een katholiek schoolbestuur. Ten tijde van de besluitvorming over het vmbo en de aparte positie van de mavo daarin, hebben vooral schoolbesturen van katholieke mavo's er zeer voor gepleit om apart te mogen blijven. Dat is door de politiek gehonoreerd, wat wij daar achteraf verder ook van vinden. Heeft u daar in die fase met uw katholieke collega-bestuurders over gesproken?

De heer **Kraakman**: Er is natuurlijk over dit soort thema's wel gesproken. Maar als u op zoek bent naar het antwoord op de vraag of wij daar in een of andere gereguleerde of systematische vorm over hebben gesproken, dan moet ik dat ontkennend beantwoorden.

De **voorzitter**: U heeft gezegd dat OMO zich terughoudend opstelt tegenover de eigen scholen omdat daar ruimte moet zijn voor inbedding in de lokale situatie en geluisterd moet worden naar wat speelt bij de direct belanghebbenden van de school. Veel van de direct belanghebbenden, zoals ouders, hechten aan de aparte mavo. Toch zegt u dat u dat ongewenst vindt. Hoe verhoudt zich dat dan met uw visie op de vrijheid van scholen en het rekening willen houden met wat de directe belanghebbenden graag zouden zien bij en van de school?

De heer **Kraakman**: Dat is een interessant én lastig thema. Het heeft te maken met ook wel actuele debatten over de vraag of het onderwijs zich niet meer en meer zou moeten ontwikkelen naar datgene wat de "klant" nodig

heeft. Vraagsturing is dan het woord. Ook in alle ondersteunende processen is wat vroeger aanbodgestuurd verliep, gekanteld naar vraaggestuurd. Voorbeeld is het KPC, waarvan ik zo-even de oud-directeur hier nog zag. Dat is een beetje de lijn van deze tijd. Je ziet dus ook dat in governance-discussies de rol van ouders als belanghebbenden en primair de belangrijkste groep stakeholders ook een vraagelement meekrijgt. Ik wil niet ontkennen dat dat relevant is, maar ik ben van mening dat de samenleving met het parlement als representant ook mag vinden wat onze jeugd, onze kinderen, geacht worden mee te krijgen en in welke vorm, zeker waar het gaat om leerplichtig onderwijs. Het is in mijn ogen een genuanceerd, spannend evenwicht tussen wat de klant vraagt, en hetgeen wij, u, de samenleving, vinden dat aan onze jeugd zou moeten worden meegegeven en in welke organisatorische setting dat gebeurt.

De **voorzitter**: Ik onderbreek u even. De Kamer heeft besloten dat die vrijheid bestaat en blijft bestaan. Zo zou je kunnen zeggen dat de samenleving heeft besloten dat de aparte mavo mag blijven. Als het OMO-bestuur dan toch anders blijft denken, is dat eigenlijk ongewenst, zeker omdat de ouders op het lokale niveau zeggen dat zij het ook heel belangrijk vinden dat de aparte mavo kan blijven bestaan.

De heer **Kraakman**: Er is in ieder geval vrijheid van denken. Met alle respect voor de keuze die het parlement maakt – u kunt ervan uitgaan dat wij die ten volle respecteren – mogen wij nog steeds vinden wat wij vinden. U moet ons ook niet kwalijk nemen dat wij een zekere pretentie hebben iets van onderwijs te weten, of er in ieder geval een grote verbondenheid mee hebben. Onze opvatting is dat het voor het vmbo een goede zaak zou zijn om de leerwegen bij elkaar te hebben. Als wij de kans hebben, realiseren wij dat ook en dat is ook zeker niet verboden. Daarmee komen wij niet op gespannen voet met het parlement te staan. De lokale omstandigheden spelen een rol en in het palet van scholen binnen Ons Middelbaar Onderwijs dat ik al schetste, heb ik aangegeven dat wij én categorale gymnasia én categorale mavo's hebben. Zo wordt wel degelijk rekening gehouden met lokale omstandigheden en ligt het genuanceerder dan in de vraag is gesteld.

De **voorzitter**: Het heeft ook veel te maken met beleidskeuzes in Den Haag. De afgelopen jaren is meer autonomie aan de scholen gegeven. Dit is daar een voorbeeld van. De school mag kiezen of de mavo integreert of apart blijft. Vraag is wat er gebeurt met autonomie van scholen als er grote schoolbesturen tussen zitten. Ongetwijfeld willen zij op basis van hun expertise de autonomie zo beïnvloeden of beperken, dat het overeenkomt met de eigen opvattingen. Kan dat de autonomie van de school zoals het parlement had bedacht, niet aantasten?

De heer **Kraakman**: Ik probeer even niet in uw val te lopen, als u mij toestaat dat ik dat zo zeg.

De **voorzitter**: Het is geen val. Het is een reëel spanningsveld tussen de autonomie van scholen en de school op lokaal niveau met daar tussenin, zoals in Brabant, een groot schoolbestuur.

De heer **Kraakman**: Punt is, dat wij er niet tussenin zitten. Een school bestaat uit een aantal geledingen en het schoolbestuur is onvervreemdbaar aan de school verbonden. Het feit dat wij een groot schoolbestuur zijn, mag dan wel het beeld oproepen dat wij verder van scholen af staan, maar het kan niet zonder elkaar bestaan. U moet het niet uit elkaar trekken. Kijkend naar het proces is het ook ondenkbaar dat het bestuur beleid verkondigt zonder dat het besproken is met de scholen en er op scholen draagvlak voor bestaat. Dat is anders geen lang leven beschoren. Dit beleid is tot stand gekomen op verzoek en in overleg met schoolleiders en wordt ook gedragen. De opvattingen convergeren behoorlijk, maar nogmaals, er zijn marktomstandigheden en lokale omstandigheden die samenhangen met de stakeholderspositie en wij blijven naast een ideaal ook ons verstand gebruiken. De mogelijkheid dat lokale mavo's blijven bestaan is er dus nog steeds en het aanbod is er ook. U moet de situatie overigens ook niet idealiseren. Voor een groot aantal mavo's heeft in de jaren negentig opheffing gedreigd omdat het leerlingaantal onder het vereiste aantal van 240 zakte. Deze scholen zijn nolens volens gefuseerd met havo/vwo-scholen ten einde het bestaan te continueren. Ook dat is een stukje van de realiteit van de afgelopen decennia geweest.

De heer **Dibi**: Ik wil een aantal unieke elementen van OMO noemen. OMO heeft een eigen lerarenopleiding, een eigen "educational leadership program" voor schoolleiders, een eigen keurmerk waaraan elke OMO-school moet voldoen, een eigen bouwprotocol en een eigen cao. De voorzitter heeft al aangegeven dat de overheid in de afgelopen jaren meer autonomie aan de scholen heeft gegeven en zich een beetje heeft teruggetrokken. In de Kwaliteitsagenda van dit kabinet die wij onlangs hebben ontvangen, wordt gesproken over "monopolieposities" en "nieuwe Zoetermeertjes". Het is een beetje een kritische vraag, maar wordt u daarmee bedoeld?

De heer **Kraakman**: Ongetwijfeld. Het aantal keren dat Ons Middelbaar Onderwijs wordt geïnterpreteerd als ministerie van Onderwijs is inmiddels historisch. Een organisatie als de onze straalt dat in zekere zin ook uit. Ik wil het meteen relativeren aan de hand van een recent verschenen onderzoek "Overhead of overheid". Het blijkt dat de hoeveelheid middelen die wij investeren in bestuur en management, aanmerkelijk lager ligt dan de parameters op grond waarvan bekostiging plaatsvindt. Anders gezegd: bij ons gaat meer geld naar het primaire proces en wijkt de leraar/leerling-ratio iets in positieve zin af van het landelijke gemiddelde. Wij roepen het beeld op van groot, bureaucratie, centralisme. Dat is onvermijdelijk, maar alles bij elkaar valt het heel erg mee. Wat wij wel doen en ook aan onze stand verplicht zijn, is dat wij voortdurend vragen om vernieuwing, hoe het anders, beter kan en hoe wij binnen de marges van de autonomie onze eigen mogelijkheden kunnen realiseren.

De heer **Dibi**: Kunt u aangeven wie dat onderzoek heeft uitgevoerd?

De heer **Kraakman**: Het onderzoek is uitgevoerd door Ecorys, een instituut, verbonden aan de Technische Universiteit Delft.

De heer **Dibi**: Door de overdracht van steeds meer bevoegdheden aan scholen kunnen maatschappelijke belangen van het onderwijs in het gedrang komen, zo stelt het Sociaal en Cultureel Planbureau. Overheden zijn vooral geneigd om het maatschappelijk belang prioriteit te geven, terwijl onderwijsinstellingen het belang van de school laten prevaleren als zij de afweging mogen maken. Op welke manier houdt u zich bezig met het maatschappelijk belang? Constateert u wel eens een spanningsveld tussen wat de scholen willen en wat de overheid ziet als maatschappelijk belang van het onderwijs?

De heer **Kraakman**: In zijn algemeenheid merk ik op dat schoolbesturen en zeker ook Ons Middelbaar Onderwijs zich in toenemende mate oriënteren op wat tegenwoordig heet de maatschappelijke onderneming. Dat vloeit voort uit de discussie over het maatschappelijk middenveld en het subsidiariteitsbeginsel, waarop een belangrijk deel van onze samenleving en de bereikte welvaart en het bereikte welzijn gebaseerd is. Ons Middelbaar Onderwijs is daar negentig jaar geleden uit voortgekomen, vanuit de behoefte om katholieken in het zuiden te emanciperen. Nu wordt de slag gemaakt naar maatschappelijk ondernemen. De spanning met de overheid zal daarbij betrekkelijk zijn, maar niet helemaal verdwijnen. Het hangt af van de mate waarin wij erin slagen de autonomie op een serieuze manier vorm te geven vanuit de maatschappelijke verantwoordelijkheid als scholen. Ik schat in dat scholen de ruimte serieus zullen oppakken. Dat zie je op dit moment ook al op een bepaalde manier gebeuren in de vorm van een soort contractuele verhouding. Er is een beleidsagenda waarin de minister als uitvoerder van de wetgeving optreedt en het veld zaken moet waarmaken. Ik schat in dat die verhouding zich in positieve zin ontwikkelt. Ik denk dat het vertrouwen, gekoppeld aan de autonomievergroting, bij de maatschappelijke ondernemingen die scholen zijn in goede handen is en dat wij heel snel ontwikkelen in de richting van moderne, bestuurlijke verhoudingen – in goed Nederlands heet dat governance – en dat de positie van de stakeholders, de belanghebbenden, daarbij steeds pregnanter wordt. Scholen ontwikkelen zich van soms een arrogantie naar ouders en leerlingen naar meer ontvankelijkheid voor dialoog. Dat kost tijd en ik denk dat het een goede ontwikkeling is.

De heer **Dibi**: Ik ga terug naar het maatschappelijk belang van het onderwijs, een actueel thema in alle onderwijsvernieuwingen. Het beeld van OMO als klein "Zoetermeertje" met monopoliepositie wordt gevoed doordat u ook zelf studenten zoekt voor de eigen lerarenopleiding en de eigen OMO-scholen en een eigen cao heeft die afwijkt van de landelijke cao. Concurrereet u zo met niet-OMO-scholen en kan daarmee het maatschappelijk belang in het gedrang komen? Hoe ervaart u dat?

De heer **Kraakman**: Ik weet niet of door concurrentie het maatschappelijk belang in het gedrang komt. Wij zoeken binnen de ruimte die er is eigen creatieve oplossingen die onderscheidend zijn. Als daarmee binnen de krappe arbeidsmarkt de aantrekkelijkheid om op een OMO-school te gaan werken toeneemt, lijkt mij daar niets mis mee. Spin-off in de arbeidsmarktverhoudingen is ook echt spin-off. Wij hebben primair gekeken hoe wij de werksituatie en de aantrekkelijkheid van het vak leraar in onze scholen kunnen bevorderen. Dat is primair het

oogmerk geweest van onze eigen arbeidsvoorwaarden. Dat was ook het oogmerk met onze eigen lerarenopleiding. Overigens is de eigen lerarenopleiding geen echt eigen opleiding, omdat het wettelijk nu eenmaal zo is geregeld dat de certificerende bevoegdheid bij hbo- en wo-instellingen ligt. Wij hebben wel gekeken hoe het komt dat zo weinig van onze eigen havo/vwo-leerlingen voor het vak leraar kiezen. Vervolgens hebben wij initiatieven genomen die ertoe hebben geleid dat het aantal leerlingen dat van onze scholen af komt en voor de lerarenopleiding kiest, substantieel hoger ligt dan gemiddeld in Nederland. Het is helder dat wij daar een eigen belang mee dienen, maar de ouders die hun kinderen naar onze scholen sturen, zijn hetzelfde soort ouders als de ouders die hun kinderen naar niet-OMO-scholen sturen. Wij proberen het beste te bieden en in onze situatie is dat ook geboden. Dat zou iedereen moeten nastreven. Dat doen wij ook en wij hebben binnen de mogelijkheden die positie ook echt vorm gegeven.

De heer **Dibi**: Wat u verder nog uniek maakt, is dat u als voorzitter van OMO alle onderwijsvernieuwingen heeft meegemaakt die wij onderzoeken. Over basisvorming en vmbo heeft u al het nodige gezegd. Op welke wijze zijn schoolbesturen en u in het bijzonder geraadpleegd over vernieuwingen? Kunt u specifiek ingaan op de tweede fase, omdat wij daar nog niet zo aan toe zijn gekomen?

De heer **Kraakman**: Wij zijn altijd indirect betrokken geweest. Het Nederlandse onderwijs kent een behoorlijke organisatiegraad. Tot voor kort was het verzuild ingericht, maar sinds de VO-raad is de representatie van de scholen in termen van schoolbesturen en werkgevers, ontzuild geraakt. Wij denken dat daarmee de belangenbehartiging krachtiger zijn beslag kan krijgen. Dat is hard nodig, omdat de sector het vertrouwen van de samenleving terug moet verdienen. In de tijd dat vernieuwingen speelden, waren organisaties nog verzuild en participeerden wij in de Katholieke Bond voor Besturen in het Voortgezet Onderwijs (KBVO). Daar is natuurlijk gesproken over alle plannen. Als OMO hebben wij in het proces van de tweede fase niet zo'n dominante rol gespeeld, omdat wij het proces van de tweede fase niet zo'n verkeerd proces vonden. Dat is namelijk in het voortraject in redelijke samenhang met deskundigen en mensen uit het veld voorbereid. Het speelde een beetje in de tijd dat leraren zich nog niet zo op inhoudelijke kanten van onderwijsontwikkelingen manifesteerden, maar meer naar buiten traden als de "calculerende" leraar. Het was de tijd waarin werkdruk een belangrijk punt was, waarover ook het OTO-onderzoek van het IVA is verschenen. Niettemin was het veld bij het hele voortraject van de tweede fase betrokken. Wij hadden daar niet zoveel principiële bezwaren tegen, te meer omdat de belangrijke aanleiding om tot verandering van het havo/vwo-bovenbouwonderwijs te komen klachten waren vanuit het hoger onderwijs over grote aansluitingsproblemen. Het is wel interessant om te zien dat hetzelfde hoger onderwijs nu over wat in de tweede fase gebeurt hetzelfde geluid lanceert als toen de tweede fase er nog niet was en die er juist kwam om de aansluiting te verbeteren. Er is altijd geleefd in de veronderstelling dat de tweede fase ertoe zou leiden dat havo/vwo-onderwijs in omvang zou afnemen. Wij hebben zelfs in grote steden, ook met gemeentebesturen, een tijdlang debatten gevoerd over de vraag of wij niet een proces in gang moesten zetten om

het aantal havo/vwo-scholen in bijvoorbeeld Eindhoven en Tilburg te verminderen gelet op het effect van de tweede fase op het aantal deelnemers in bovenbouw havo/vwo.

De heer **Van Bochove**: Sinds de invoering van de lumpsum in 1996 zijn schoolbesturen zelf verantwoordelijk voor hun uitgaven. In 2000 ontstond er opschudding over het beleggen van reserves door scholen in het voortgezet onderwijs. Kunt u in het algemeen iets vertellen over het financiële beleid dat door een groot schoolbestuur als OMO gehanteerd wordt? Waar legt u de nadruk? Hoe vult u dat in?

De heer **Kraakman**: Kern is dat scholen draaien op basis van middelen die wij in het kader van de bekostiging van de rijksoverheid krijgen. Dat is bijna 100%. Ik laat even achterwege wat ouders nog aan ouderbijdrage betalen, omdat dat een apart verhaal. De premisse van de rijksoverheid is, dat er een evenwicht is tussen taken en middelen. Met andere woorden: de taken van de scholen worden geacht gedekt te zijn met de middelen die wij krijgen. Er wordt veel over gedebatteerd of die premisse klopt, maar iedere dag dat hij wordt toegepast, klopt hij. Van de middelen die wij krijgen, gaat 2,3% naar het centraal bureau van OMO en daar zit bijvoorbeeld ook mijn salaris in. De rest gaat een-op-een naar de scholen. Er is dus geen beleid om op voorhand, bij ontvangst van het geld, een deel op de plank te leggen of in potjes te stoppen. Scholen moeten vervolgens volgens voorschrift van het CFI geld reserveren voor al bekende toekomstige verplichtingen. Dat betekent dat volgens voorschrift en gebaseerd op meerjarenplannen gereserveerd moet worden via het aanleggen van voorzieningen voor zaken als groot onderhoud, BAPO-verplichtingen en jubileumgratificaties, zodat als de grote uitgaven zich voordoen deze ook daadwerkelijk kunnen worden betaald. Door te reserveren in voorzieningen ontstaat een evenwichtig uitgavenpatroon en wordt verevend. Als vervolgens naar balansen en jaarrekeningen wordt gekeken, zie je dat geld op de plank liggen, maar eigenlijk is het niet helemaal correct om dat te zien als opgepot geld. Het geld is gereserveerd voor een van tevoren al beschreven doel. Hoe komt er toch geld op de plank en waarom is dat nodig? Bij Ons Middelbaar Onderwijs gebeurt het door zodanig te exploiteren dat er een positief exploitatieresultaat ontstaat. Overschot dat zo ontstaat en beperkt blijft tot een marge tussen 3 en 10% van de omzet – anders gezegd: exploitatiemiddelen – van de school mag gereserveerd worden. Hiermee kunnen variaties in de exploitatie worden opgevangen. Er zijn jaren dat de exploitatie net iets in het rood uitkomt, soms is het gunstiger en variaties in de jaren kunnen zo opgevangen worden. Overigens is de bovengrens die OMO hanteert, de ondergrens die minister Van der Hoeven destijds heeft geïntroduceerd. Zij heeft bepaald dat exploitatieoverschotten tussen de 10 en 40% mogen worden gereserveerd. Als er een groter overschot is dan 10%, worden scholen geacht dat uit te geven aan goede doelen, zoals zaken die het personeel en leerlingen betreffen, extra investeringen in elektronische leeromgeving, en al naar gelang de school haar prioriteiten stelt.

De heer **Van Bochove**: In onze tocht door het land horen wij toch nogal wat opmerkingen, ook van schoolbesturen,

dat er onverwachte risico's zijn waarvoor gereserveerd moet worden. Zij noemen daarbij als voorbeeld dat bij een medewerker die niet goed functioneert een duur ontslagtraject kan volgen. Valt dit in uw bestuur ook onder de 3 tot 10%?

De heer **Kraakman**: In principe wel. U moet zich daarbij wel realiseren dat hier een voorbeeld van schaalvoordeel in beeld komt. Per school zijn de exploitatiereserves benoemd, maar op macroniveau van Ons Middelbaar Onderwijs kan ook nog een vorm van verevening worden toegepast zonder dat de vermogensposities van de onderscheiden scholen hoeft te worden aangetast. Dit soort grote tegenvallers, die zich wel eens kunnen voordoen, kunnen zo op macroniveau wat makkelijker worden verevend.

De heer **Van Bochove**: U verevent op zo'n moment over alle scholen?

De heer **Kraakman**: Uiteindelijk betekent het toch dat iedere school zijn eigen exploitatieoverschot houdt. Het is misschien wat technisch om dat precies uit te leggen, maar je kunt tijdelijk putten uit mogelijkheden die er bij een school zijn en daar niet nodig zijn, en daarmee elders zo'n groter probleem opvangen. Later zuivert zich dat weer aan via exploitatieresultaten.

De heer **Van Bochove**: Met deze manier van werken kan ook gestuurd worden op onderwijsvernieuwing. Voorbeeld: bij invoering tweede fase kan het besluit worden genomen om niet overal duur betaalde leerkrachten voor de klas te zetten, maar ook goedkopere begeleiders. In hoeverre is dat een verantwoorde benadering en in hoeverre is het een door scholen gekozen benadering?

De heer **Kraakman**: Ik kan uw vraag niet beantwoorden waar het over andere schoolbesturen gaat. Dit schoolbestuur heeft deze benadering nog nooit gekozen en het is in mijn scholen ook nooit geoperationaliseerd.

De heer **Van Bochove**: Zou de overheid een rol hebben om er op toe te zien dat geld nadrukkelijk naar kwalitatief goede docenten gaat in plaats van naar begeleiders die – ik zeg het nu even gechargeerd en zwart-wit – grote groepen leerlingen bezighouden?

De heer **Kraakman**: Mijn opvatting is dat wij als maatschappelijk middenveld – vergeef mij even de misschien wat achterhaalde term – werkend met belastingeuro's, een soortgelijke publieke verantwoordingsplicht hebben als de overheid, lokaal of landelijk, heeft. Wij proberen gemeenschapsgeld zodanig in te zetten dat onze jeugd daarmee goed af is. Houding moet zijn dat dat tot op de laatste eurocent verantwoord moet kunnen worden. Of het altijd zo gedetailleerd moet als nu vaak gebeurt, is een debat op zich, maar door de overheid moet wel toezicht worden gehouden opdat het geld wordt besteed voor kwalitatief hoogwaardig onderwijs waarmee leerlingen goed af zijn. Leraren vervullen daarin een cruciale rol. Door mijn rol worden leerlingen hooguit indirect beter, maar toezicht is uitstekend.

De heer **Van Bochove**: Zou je dat kunnen vertalen in minimale eisen die de overheid oplegt en waarop het schoolbestuur aangesproken kan worden?

De heer **Kraakman**: Ja. Ik vind dat wij gevraagd mogen worden ons te verantwoorden en aangesproken mogen worden op dingen die niet in orde zijn. Geen twijfel over mogelijk.

De heer **Van Bochove**: U bent in 1992 bij het OMO gekomen. In 1991 bestond het OMO 75 jaar en ter ere van het jubileum is door toenmalig staatssecretaris van Onderwijs, een rede gehouden. Dat was een belangrijke speech voor OMO. Kunt u daar iets over zeggen?

De heer **Kraakman**: Ik was in 1991 nog niet in functie, maar in 1992 vibreerde het optreden van Wallage nog na binnen de organisatie. Van de speech is een bandopname en meteen op mijn eerste werkdag werd mij aangeraden daar naar te kijken. Van Wallage was bekend dat hij een groot voorstander was van brede scholengemeenschappen. Ons Middelbaar Onderwijs was een schoolbestuur dat zich toch op het avo toelagde. Hij kapittelde het bestuur omdat het wel bezig was met brede scholengemeenschappen voor havo, vwo en, vooruit, mavo – laat ik het zo maar een beetje badinerend zeggen – maar voor beroepsonderwijs werd, zeg maar de neus opgehaald. Uitgangspunt voor vorming van brede scholengemeenschappen was nou net dat de verbinding tot stand moest komen van het voormalige lbo-vbo met het avo. Het bestuur heeft zo in het hol van de leeuw een flinke schrobbering gekregen van de toenmalige staatssecretaris en dat heeft wel even door getrield.

De heer **Van Bochove**: Met effect?

De heer **Kraakman**: Met zeer veel effect. Ik moet u zeggen dat vanaf 1992 – u moet maar uw eigen verbanden leggen – het beroepsonderwijs in Ons Middelbaar Onderwijs welkom is geweest en wij in een aantal gevallen brede scholengemeenschappen hebben gemaakt. Ik durf te stellen dat wij door vanuit die nieuwe insteek onze maatschappelijke verantwoordelijkheid op te pakken, hebben kunnen zorgen voor continuïteit voor veel onderwijsvoorzieningen in Brabant, juist door de verbondenheid bij Ons Middelbaar Onderwijs. Ik ben ervan overtuigd dat als het zo niet was gegaan, een aantal voorzieningen in Brabant inmiddels niet meer zou bestaan.

De heer **Van Bochove**: Je zou kunnen dat het van de staatssecretaris "management by speech" was?

De heer **Kraakman**: Dat zou je inderdaad kunnen zeggen. Dat is weer zo'n goede Nederlandse term.

De **voorzitter**: Ik wil nog één vraag stellen over het concept de nieuwste school en het nieuwe leren. Dit concept is ontwikkeld door APS en OMO. Het valt op dat daarin een keus is gemaakt – en ik citeer uit een stuk daarover – voor een nieuwe eigentijdse vorm van voortgezet onderwijs. Dit onderwijs gaat er anders uit zien dan het bestaande onderwijs, namelijk via vraagsturing, ontdekkend leren, veel reflecteren op het eigen leerproces, individuele leerarrangementen, et cetera, et cetera. Wat betekent het dat het OMO-bestuur dit concept zo

uitdrukkelijk mee ontwikkelt, neerzet en daarvan zegt – zo lees ik het toch – dit is waar wij heen willen, dit is de toekomst?

De heer **Kraakman**: Het initiatief is ontstaan als reactie op een aantal zaken. Allereerst zit de drang naar innovaties in onze ambities. Wij willen in een aantal opzichten vooroplopen en onze historie, onze omvang en ons kwaliteitsdenken noodzaken ons daar ook toe.

De **voorzitter**: Wat is de aanleiding, wat is het kwaliteitsprobleem in de huidige OMO-scholen? Zijn die zó niet goed, aangezien een radicaal ander concept ontwikkeld wordt?

De heer **Kraakman**: Ik zal het uitleggen. Innovatie is altijd binnen Ons Middelbaar Onderwijs ingebed. Overigens kan innovatie op scholen met traditioneel leren evenzeer worden toegepast en dat gebeurt ook. Er is op dit moment in heel Nederland geen school meer die er net zo uitziet als 20 of 25 jaar terug, omdat de school in toenemende mate midden in de samenleving is komen te staan. Was het vroeger vaak een instituut waarbij de ramen dicht waren, nu staan de ramen open. En als wij dat niet uit ons zelf zouden doen, zou u als politiek dat wel doen. Steeds meer vraagstukken uit de samenleving krijgen een al dan niet oplossingsgerichte koppeling met wat er in school gebeurt. Toen wij de vraag kregen of wij voor een vinexlocatie in Tilburg een nieuwe school wilden stichten, hebben wij vanuit onze innovatieattitude daaraan de vraag gekoppeld of het mogelijk zou zijn alle wetenschappelijke kennis en praktijkinzichten die rond onderwijs en leerprocessen bestaan, te bundelen en te zoeken naar een nieuw concept dat op deze locatie vorm gegeven zou kunnen worden. Het plan heeft nooit het oogmerk gehad om iets te ontdekken of een experiment aan te gaan op grond waarvan alle OMO-scholen volgens het nieuwe concept zouden moeten gaan werken. Toen wij startten met de nieuwe school is er ook voor gekozen om personeel uit de eigen scholen voor vijf jaar aan het project te verbinden opdat zij, verrijkt met ervaringen die het werken volgens het nieuwe concept op zou leveren, in de eigen school zouden kunnen kijken wat al dan niet overgenomen kon worden. Wij willen niet iets ontwikkelen waarvan gezegd gaat worden "Dit zal het zijn en zal voor alle OMO-scholen gelden." Zoals ik al eerder zei, hebben wij niet één type OMO-school. Ons oogmerk is nooit en te nimmer geweest een nieuw concept te ontwikkelen dat overal ingevoerd zou moeten worden.

De **voorzitter**: Uw opvatting als OMO-bestuur is wel, dat op basis van de nieuwste ontwikkelingen en wetenschappelijke kennis, dit de optimale school voor de toekomst is.

De heer **Kraakman**: Voor een aantal kinderen, met een aantal talenten.

De **voorzitter**: Wonen die kinderen dan toevallig in een vinex-wijk?

De heer **Kraakman**: Nee, maar daar wonen zij ook. Toen wij het initiatief hadden uitgewerkt – overigens kwam het initiatief van ons en is het APS via een tender geselecteerd om te ondersteunen – hebben wij het vervolgens bij een aantal, met name grote, gemeenten aangekondigd. Wij hadden het concept op papier dan wel prachtig

bedacht, maar het feitelijke concept ontstaat pas al werkend met leerlingen. Daarbij hebben wij ons steeds gerealiseerd dat een grote bevolkingsconcentratie nodig is, omdat je in zekere zin een maatschappelijke bovenlaag nodig hebt die het aandurft om in zo'n situatie kinderen aan die school toe te vertrouwen. Uiteindelijk is het Tilburg geworden. Nogmaals, niet met het oogmerk om het als een algemeen generiek concept overal van toepassing te verklaren, maar meer om er van te leren, te kijken wat het oplevert en te zien of dat het voor een aantal leerlingen, met bepaalde kwaliteiten, een hele interessante en motiverende manier is om de middelbare school te doorlopen.

De **voorzitter**: In uw eigen cao is tijd gereserveerd voor deskundigheidsbevordering van leraren. Kunt u toelichten wat daar zoal onder valt, hoe substantieel het is en of er ook gebruik van wordt gemaakt?

De heer **Kraakman**: In de OMO-cao is voorzien dat 11% van de normjaartaak – in Nederland vastgesteld op 1659 klokuren – kan worden besteed aan deskundigheidsbevordering. Wij vertrouwen dat de professional toe vanuit de opvatting dat deze een soort onbedwingbare behoefte heeft om de eigen professionaliteit aan de maat te houden. Onder leraren is er wel variëteit in professionaliteit.

De **voorzitter**: Kunt u concretiseren in welke mate er gebruik van wordt gemaakt door uw docenten? Als het percentage niet wordt opgesoupeerd, waaraan zou het dan kunnen liggen?

De heer **Kraakman**: Het toevertrouwen hoort bij de opvatting over professionaliteit van de leraar. In zekere zin beoordeel je het indirect, namelijk via functionerings- en beoordelingsgesprekken. Dat doen leidinggevenden in een school. Ik denk dat het goed is dat via de Wet BIO een aantal zaken voor leraren zijn vastgelegd en daar zo tijd voor beschikbaar is. In zijn algemeenheid denk ik – om het maar niet al te verhullend te formuleren – dat vanwege de geweldige werkdruk die er in het onderwijs heerst, niet in alle gevallen de volledige 11% aan deskundigheidsbevordering wordt besteed. Daarmee wil ik niet zeggen dat die niet aan andere, nuttige dingen wordt besteed. Soms zit het in begeleiding, in het introduceren van nieuwe methodes; het wordt wel steeds aan onderwijs gerelateerd. Er zit een zekere bandbreedte in die docenten ook wel gebruiken in het licht van de werkdruk die nog steeds in het onderwijs bestaat.

De **voorzitter**: Ik dank u heel hartelijk voor dit gesprek.

# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Woensdag 28 november 2007

**Gesproken wordt met de heren R. Limper en W. van Katwijk en Y.B. Houben-Nijst**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede is aanwezig mevrouw De Kler (griffier).

De **voorzitter**: Mevrouw, mijne heren, hartelijk welkom bij de parlementaire onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. U vertegenwoordigt de ouderorganisaties van het openbaar, het katholiek en het christelijk onderwijs. Het lijkt mij goed dat u zichzelf eerst voorstelt.

De heer **Limper**: Ik ben Rob Limper. Ik werk als directeur bij de Vereniging voor Openbaar Onderwijs (VOO).

Mevrouw **Houben**: Ik ben Yolande Houben, ouder en afgevaardigde van de Nederlandse Katholieke Oudervereniging (NKO).

De heer **Van Katwijk**: Ik ben Werner van Katwijk. Ik ben directeur van Ouders & COO. Voor 1995 waren wij de landelijke ouderraad voor het protestants-christelijk onderwijs.

De **voorzitter**: Dank u wel. Ik geef voor dit gesprek direct het woord aan de heer Dibi.

De heer **Dibi**: Kunt u in het algemeen iets vertellen over de rol van ouderorganisaties? Aan welke overlegtafels nam en neemt u plaats en hoe vaak?

De heer **Van Katwijk**: Op dit moment zitten wij in de Leerling-Ouderkamer voor overleg met de bewindspersonen over onderwijsbeleid. Dit overleg is specifiek voor ouders en leerlingen en vindt in totaal zes keer per jaar plaats: drie keer voor voortgezet onderwijs en drie keer voor primair onderwijs. Besturen en personeel hebben een ander overleg. In de loop der jaren hebben wij aan verschillende tafels gezeten, van CCOO tot POVO. en ook bij specifieke overleggen over onderwijsvernieuwingen.

Mevrouw **Houben**: Voor mij ligt het iets anders. Ik heb tussen 1985 en 2000 als afgevaardigde van de NKO in het

OOVO gezeten, later in het POVO, maar ook voor het beroepsonderwijs. Na 2000 ben ik niet meer actief geweest voor de NKO.

De heer **Limper**: Wij nemen deel aan het gestructureerde overleg dat Van Katwijk al meldde. Daarnaast hebben wij zeer regelmatig contact met de leden van de vaste Kamercommissie Onderwijs, om langs die weg ook ons doel te bereiken.

De heer **Dibi**: In hoeverre behartigt u de belangen van alle ouders en hoe behoudt u de band met ouders?

De heer **Limper**: Ik denk dat er weinig verschil is met de praktijk van u als Kamerleden. Wij zijn een vereniging met plaatselijke afdelingen en werkgroepen. Langs die lijn hebben wij door de jaren heen onze standpunten gevormd en die vervolgens richting bewindslieden, ambtenaren en Kamerleden geventileerd.

Mevrouw **Houben**: Voor de NKO was het erg veelzijdig. Ik was zelf bijvoorbeeld voorzitter van de MR op onze school voor voortgezet onderwijs, regiovoorzitter voor NKO Midden-Brabant en ik zat in de landelijke werkgroep voortgezet onderwijs van de Nederlandse Katholieke SchoolRaad (NKSRR), in het KPC... Op al die verschillende manieren was ik betrokken en hoorde ik via allerlei kanalen wat ouders dachten. Via de landelijke werkgroep had ik ook contact met andere katholieke scholen in het land.

De heer **Van Katwijk**: Ik sluit aan bij de inbreng vanuit de ouders. In de loop der jaren is wel het een en ander veranderd door invoering van internet en dergelijke. Daarnaast organiseren wij via de Oudersacademie cursussen voor ouders, bijvoorbeeld via het organiseren van ouderavonden. Zo is er jaarlijks contact met zo'n 18.000 ouders, die ons vervolgens ook op andere wijzen benaderen. Dat gebeurt via e-mails, maar er is ook een servicetelefoon. Kortom: er is een heel complex van manieren waarop ouders ons bereiken.

De heer **Dibi**: Hoeveel leden heeft elke organisatie?

De heer **Limper**: Wij kennen veel soorten leden, onder wie leden van schoolbesturen, leden van medezeggenschapsraden, maar geen schoollidmaatschappen. Wij

hechten eraan dat ouders zelf hun handtekening zetten voor het lidmaatschap. De vereniging telt 28.000 leden.

Mevrouw **Houben**: Ik zou het op dit moment niet weten, maar er zijn op katholieke scholen veel ouders die ook lid zijn van de NKO.

De heer **Van Katwijk**: Bij ons zijn ouder- en medezeggenschapsraden aangesloten van 1600 scholen, maar het totaal aan leden per school bepaalt het ledenaantal van de ouderorganisatie.

De heer **Dibi**: Wat valt u op van de organisatie van ouders en ouderorganisaties in Nederland in vergelijking met andere landen? Heeft u daar kijk op?

De heer **Limper**: Ik denk van wel. De kwaliteit van ouderorganisaties in Nederland steekt positief af tegen die van de meeste andere organisaties in Europa. De heer Van Katwijk en ik vertrekken binnenkort naar een bijeenkomst van de European Parents Association (EPA) in Polen. Wij ontmoeten daar ons Europese netwerk. In vergelijking met besturen en vakorganisaties in eigen land, zijn wij sterk onderbedeeld in termen van faciliteiten, menskracht en wat dies meer zij. Wij zien op dossiers veel verschillende namen vanuit die organisaties, terwijl wij alles in hoge mate alleen moeten doen. Wij hebben elk een eigen bureau, waarvan de omvang per organisatie verschilt, maar wij kunnen ons absoluut niet dezelfde breedte en specialisaties permitteren als besturen en personeelsvakorganisaties.

Mevrouw **Houben**: De katholieke ouders zijn van oudsher zeer goed georganiseerd. Ook op Europees niveau bestaat goede samenwerking via conferenties en dergelijke. De inschatting is dat de oudergeleding hier net zo goed is georganiseerd als in landen als Italië, Portugal en Frankrijk, met sterke katholieke ouderorganisaties.

De heer **Van Katwijk**: Ik ben ook secretaris-generaal van de EPA. Daar zijn 42 organisaties bij aangesloten, en je ziet het verschil tussen de wat meer geprofessionaliseerde ouderorganisaties en ouderorganisaties die volledig op vrijwilligers draaien. De Nederlandse ouderorganisaties horen bij de meer geprofessionaliseerde, en kunnen daardoor wat meer kwaliteit leveren. In totaal hangt er rond ouderorganisaties nog steeds de sfeer van vrijwilligerswerk. Daar zou nog wel eens een discussie over gevoerd mogen worden.

De heer **Dibi**: Ziet u zo ook verschillen in invloed of macht van ouderorganisaties ten aanzien van het onderwijsbeleid?

De heer **Van Katwijk**: De Scandinavische landen zouden voor Nederland het voorbeeld moeten zijn, omdat daar van nature gesproken wordt met ouders, nog voor overleg met lerarenorganisaties plaatsvindt. In Frankrijk zijn grote ouderorganisaties, maar wel gepolitiseerd.

De heer **Dibi**: Wij hebben als voorbereiding onder andere regionale hoorzittingen georganiseerd en daar vaak de kritiek gehoord dat de stem van ouders niet is meegenomen bij de invoering van de verschillende onderwijsvernieuwingen. In hoeverre zijn de ouderorganisaties geraadpleegd in de voorbereidende fase?

De heer **Limper**: Er is een duidelijk verschil in de werkwijze van de afgelopen vijf à tien jaar en de tien jaar daarvoor. Bij de basisvorming verliep binnen het openbaar onderwijs het debat in het landelijk platform. Daar werd alles doorgesproken, en werd gepoogd om tot consensus te komen. Volgens mij is de werkwijze doorbroken door mevrouw Netelenbos. Zij heeft organisaties rechtstreeks met elkaar aan tafel gezet, en op dat moment is de directe invloed groter geworden. Ik herinner mij dat bij verschillende organisaties binnen het openbaar onderwijs verschillend werd aangekeken tegen basisvorming. In tegenstelling tot koepelorganisaties binnen het bijzonder onderwijs, hadden wij in die perioden de gewoonte verschillen kenbaar te maken en ieder zijn eigen geluid te laten horen in plaats van een compromis te zoeken dat in een verzwakte visie naar buiten werd gebracht. Op de basisvorming hebben wij ons commentaar geleverd, maar aangezien in die periode onze positie niet zo duidelijk en sterk was als nu, heeft het commentaar niet erg hard doorgeklonken.

Mevrouw **Houben**: Mag ik daar nog iets aan toevoegen? In de periode 1985-1986 is – ik denk door staatssecretaris Wallage – via het OOVO bewerkstelligd, dat voor het eerst aan ouderorganisaties afzonderlijk hun mening werd gevraagd. Aanvankelijk was het erg moeilijk, omdat het nieuw was en de inspraak binnen ouderorganisaties nog geregeld moest worden. Binnen de NKO moest het worden opgepakt door vrijwilligers met ondersteuning door één persoon op het bureau. Alles was nog erg kleinschalig, en er was niet genoeg geld om zo'n proces goed en met meer mensen te ondersteunen. Zo is het werk gedaan door onvoorbereide vrijwilligers. Het was een hele klus, en pas naderhand is ook de aanpak van vrijwilligers professioneler geworden. Doordat wij met elkaar probeerden één standpunt te krijgen, waren wij gezamenlijk sterker in wat wij wilden. Ik denk dat de inspraak gedeeltelijk is gelukt, maar ik ben het ook wel met de heer Limper eens dat het in het begin niet zo heel sterk is geweest. Dat had natuurlijk met het begin van zo'n inspraakprocedure te maken en met het feit dat je met veel vrijwilligers moest werken. Langzaam maar zeker is het beter geworden, ook omdat degenen die het deden beter in de materie kwamen door mee te doen aan expertmeetings. Zij kregen op die manier van alle kanten informatie, en konden zo de eigen, plaatselijke georganiseerde ouderorganisaties informeren, maar ook bevragen. Zo ontstond doorstroom van informatie. Voor nu is echter het advies om organisaties beter te faciliteren, zodat zij het, met of zonder vrijwilligers, beter kunnen organiseren.

De heer **Van Katwijk**: Het overleg bij de voorbereidingen is een groot aantal jaren door de koepel gevoerd, met daarbinnen een sterke dominantie van besturen en personeelsorganisaties. Wij zaten wel formeel aan tafel als er een breed overleg kwam, maar dat kwam tot stand nadat aan allerlei subtafels en voorbereidende overleggen allerlei zaken al waren besproken. Zo werden wij geregeld ter plekke geconfronteerd met spanningen en resultaten van overleggen die wij niet eens kenden. Onder de agenda lag kennelijk nog een agenda.

De heer **Dibi**: Voelde u zich een beetje overweldigd door het speelveld met organisaties van besturen, personeel en ambtenaren?



De heer **Van Katwijk**: Soms. Een saillant voorbeeld was – maar dat heeft niet hier mee te maken – dat op het moment dat staatssecretaris Wallage een akkoord over een nieuwe wet Medezeggenschap onderwijs had bereikt met de besturen en personeelsorganisaties, moest worden geconstateerd dat hij het overleg met ouders en leerlingen had overgeslagen. Het akkoord is opgebroken, maar het toont hoe gedacht werd.

De heer **Dibi**: Wat was als ouderorganisatie uw grootste bezwaar tegen invoering van de basisvorming?

De heer **Limper**: Ik zou willen beginnen met wat ik het grootste pluspunt vond van de basisvorming, namelijk het uitgangspunt van gelijke kansen voor iedereen. Dat is tegelijkertijd ook mijn grootste bezwaar. De vormgeving was namelijk een gelijklopend programma, en dat is in onze beleving het tegengestelde van gelijke kansen. Zo is het in die tijd ook verwoord. Er is de vergelijking gemaakt met het basisonderwijs, waar in dezelfde periode de start is gemaakt met adaptief, op het kind gericht onderwijs. Hoe kon het dan toch dat in het voortgezet onderwijs werd voorgesteld een gelijksoortige mêlee aan alle kinderen voor te zetten? Dat was gedoemd om te mislukken.

De heer **Dibi**: Heeft u dat kenbaar gemaakt?

De heer **Limper**: Ja zeker, maar dat was in de tijd dat het geluid nog niet zo hard doorklonk. Wij waren niet in de positie om, à la de leerlingenorganisatie op dit moment, grootscheepse acties te voeren. Het is toen wel gebeurd bij de vierjarigenmaatregel, waar ouders zich duidelijk hebben gemanifesteerd, ook op het Malieveld, maar bij de basisvorming was het ondenkbaar.

Mevrouw **Houben**: Wij waren groot voorstander van de basisvorming vanwege de doelstelling om zo de kwaliteit te verhogen, maar met name uitstel van studie- en beroepskeuze vonden wij zeer positief. Maar als je verhoging van kwaliteit voor iedereen wilt, waar blijven dan de kwetsbare leerlingen en hoe worden zij op de juiste wijze begeleid door leraren? Wij waren zeer huiverig dat dit onderdeel niet goed geregeld zou worden, en naderhand is dat bij de invoering ook uitgekomen.

De heer **Dibi**: U heeft dat kenbaar gemaakt. Wat was de reactie?

Mevrouw **Houben**: Er werd steeds gezegd: dat gaan wij nog regelen. Het duurde nogal lang voor het allemaal geregeld was, en met name de leerkrachten waren er nog lang niet aan toe om die vbo-leerlingen te begeleiden. Zij hadden daarover niets geleerd in de eigen opleiding, en waren ook niet bijgeschoold voor het werken met kwetsbare leerlingen. Naderhand is het wel gebeurd, maar het was eigenlijk allemaal te laat. Blijkbaar is het van tevoren niet bedacht en was de operatie te massaal.

De heer **Dibi**: Wat was uw grootste bezwaar bij invoering van de tweede fase?

De heer **Van Katwijk**: In het overleg hebben wij aangegeven voor invoering van het vbao te zijn. Toen dat niet haalbaar bleek, kwam de vraag aan de orde of de doelstellingen die met basisvorming werden beoogd,

haalbaar zouden zijn zonder structuurwijziging in het onderwijs. Helaas was een structuurwijziging onbespreekbaar en moesten binnen de bestaande structuur oplossingen worden gevonden. Ander probleem voor ons was de veelheid aan vakken. Wij hebben zelfs over een vijftiende vak gesproken, maar de vraag is of je dat aan alle kinderen kunt voorzetten.

De heer **Dibi**: Even een vraag tussendoor. U heeft wel gepleit voor invoering van het vak verzorging. Maakte u daarmee het pakket niet nog zwaarder?

Mevrouw **Houben**: Wij waren daar zeer voor. Wij hebben juist gevraagd verzorging tot apart vak te maken. In het kader van de emancipatie werd het als een goed plan gezien om alle leerlingen techniek en verzorging als aparte vakken te geven.

De heer **Van Katwijk**: Wij vonden dat als je uitstel van studiekeuze wilde én een brede oriëntatie, het vak verzorging niet mocht ontbreken. Wellicht hadden wij in die tijd al moeten kiezen voor groepen van vakken. Die richting is later ook ingeslagen. Zo zijn wij er mede debet aan geweest, maar tegelijkertijd kregen wij ook van ouders van meer praktisch ingestelde leerlingen het signaal of het allemaal wel haalbaar was. Iets soortgelijks heeft zich voorgedaan bij invoering van de tweede fase. Op een gegeven moment zie je dat de beweging niet meer van onderop komt, maar van bovenaf. Het hoger onderwijs gaat eisen stellen aan het voortgezet onderwijs, en het studiehuis en de tweede fase worden in die ontwikkeling meegenomen. De aansluiting van de eerste op de tweede fase is dan op een gegeven moment een probleem. De hoeveelheid zelfstudie die in de tweede fase kwam, is voor een aantal leerlingen te doen, maar andere leerlingen haken af als zij heel veel aan zelfstudie moeten doen. Dat zijn elementen geweest die te bediscussiëren waren, maar het is zo gegaan aangezien wij toch allemaal op de lijn zaten van: er moet wat gebeuren in het middelbaar onderwijs, en: als het één niet kan, dan maar het andere.

Mevrouw **Houben**: Mag ik nog even ingaan op verzorging als verzwaring? Wij zagen vooral de theoretische vakken als verzwaring voor de zwakkere groep. Via het vak verzorging wordt het leren van vaardigheden ingepast, en daar zijn juist de zwakkere groepen goed in; daar hebben zij ook later veel aan. Maar voor gymnasiumleerlingen is het ook heel belangrijk dat zij huishoudelijke vaardigheden en ook het zorgen voor anderen systematisch leren en zij dit niet zomaar al doende oppikken. Zoals het positief wordt beoordeeld als alle meisjes techniek beter leren, zo geldt het ook voor verzorging. Wij hebben er ook nog voor gepleit om levensbeschouwelijke vorming en oriëntatie op studie en beroep in het reguliere programma in te bouwen, zodat uitstel van beroepskeuze in de basisvorming zichtbaar gebruikt kon worden.

De heer **Dibi**: Tijdens de invoering van de tweede fase ontving de Tweede Kamer diverse brieven van ouders waarin de financiële gevolgen van de invoering van de tweede fase aan de orde werden gesteld, zoals de stijging van de ouderbijdrage en kosten van schoolboeken. In hoeverre heeft u vooraf en/of tijdens de invoering van de tweede fase signalen afgegeven over financiële of andere gevolgen?

De heer **Van Katwijk**: Toen wij berekeningen kregen over stijging van kosten van schoolboeken, zijn bij ons bellen gaan rinkelen en is rechtstreeks gekozen voor de financiële invalshoek. Ouders & COO is in het financiële dossier gedoken en op het spoor gekomen van verticale prijsbinding van schoolboeken, het kartel en ga zo maar door. Wij zijn een lobby gestart, en na zeven jaar is het nu, met dank daarvoor aan de politiek, eindelijk anders geregeld.

Mevrouw **Houben**: Als ik mij goed herinner zijn de ouderorganisaties toen hiertegen gezamenlijk opgetreden.

De heer **Limper**: In die periode heeft de vaste Kamercommissie Onderwijs ook nog een aparte hoorzitting georganiseerd. De prijsstijgingen, die wel opliepen tot tientallen procenten, zijn zichtbaar gemaakt, en dat is mede aanleiding geweest voor waar wij nu staan in dit dossier.

Mevrouw **Houben**: Ik weet ook nog uit die tijd dat de NKO alle ouderverenigingen met een enquête heeft benaderd om te achterhalen welke ouderbijdrage per school werd gevraagd. Het bleek dat er enorme verschillen waren, en er is toen ook tegen besturen gezegd dat hier dringend iets aan gedaan moest worden.

De heer **Van Katwijk**: In het algemeen geldt bij iedere onderwijsvernieuwing het probleem dat er nieuwe methodes en boeken moeten komen. Dat geldt ook voor wijzigingen. Ik denk dat die kostenfactor voortaan moet worden meegenomen in het geheel.

De heer **Van Bochove**: Als je vanuit de scholen kijkt, zou de kostenfactor een reden kunnen zijn om voorlopig niet meer te veranderen?

De heer **Van Katwijk**: Ik denk dat onderwijsveranderingen voortaan geleidelijker zullen gaan, dankzij het nieuwe mechanisme dat bij financiering is doorgevoerd, namelijk het vooraf reserveren van gelden.

Mevrouw **Houben**: Ik hoorde overigens dat het OMO-schoolbestuur de ouderbijdrage is gaan overnemen. Dat is nog niet zo lang geleden structureel ingevoerd. Ik weet niet precies hoe de uitvoering is, maar oorspronkelijk is er de kritiek van ouders over het verschil in ouderbijdrage per school terwijl die allemaal onder hetzelfde bestuur vielen.

De heer **Van Bochove**: In het gesprek met de commissie zei de heer Kraakman dat alle kosten gedekt werden vanuit rijksmiddelen, maar de ouderbijdrage liet hij buiten beschouwing. Kennelijk is er dus toch een bepaalde vorm van ouderbijdrage.

De heer **Van Katwijk**: Ik heb altijd mijn vraagtekens bij deze situatie gehad. Oorspronkelijk kregen scholen 5% van de opbrengsten van schoolboeken van de leveranciers. Dat is meer dan de ouderbijdrage.

De heer **Limper**: En het bedrag mocht expliciet niet ten goede komen aan de ouders zelf die de schoolboeken hadden betaald.

De heer **Van Bochove**: Ik ga naar een ander punt, met uw welnemen, het vmbo. Dat wordt ingevoerd, maar op veel locaties blijft het categoriaal mavo gewoon in stand. Hoe stond u daar tegenover op dat moment?

De heer **Van Katwijk**: Ons standpunt was dat als het mavo in stand werd gelaten, het vmbo zou mislukken. Toch was er ook sprake van een spagaat. Wij kregen heel veel reacties van ouders dat het mavo een heel waardevol instituut was, met name voor leerlingen die aan opstroom deden. Vanuit het geheel van het overleg en om onderwijsvernieuwing een kans te geven, kon men het mavo niet in stand laten.

De heer **Van Bochove**: Mevrouw Houben, hoe stond uw organisatie er tegenover?

Mevrouw **Houben**: Aanvankelijk vonden wij het wel een goed idee, omdat individuele leerlingen soms gebaat zijn bij kleine scholen. Betrekkelijk veel ouders kiezen er graag voor omdat het vertrouwd is, kleinschalig en veilig, met directe contacten met docenten en directie. Van de andere kant vonden wij het een beperking dat leerlingen voor een andere leerstream naar een andere school moesten. Dus, van de ene kant voordelen, van de andere kant nadelen. Wij hebben het nooit direct afgewezen.

De heer **Van Bochove**: Hebt u stappen gezet opdat het gewone mavo in stand bleef?

Mevrouw **Houben**: Eigenlijk hebben wij ons meer sterk gemaakt voor het recht om kleine scholen in stand te houden. In dezelfde tijd ontstonden brede scholengemeenschappen. Dat was voor sommige leerlingen een goed idee omdat alle leerwegen zo in één school bijeen waren en leerlingen niet verplaatst hoefden te worden, maar voor andere leerlingen was die kleinschalige school gewoon beter.

De heer **Van Bochove**: En vond u daarvoor als katholieke ouderorganisatie bij de politiek gehoor?

Mevrouw **Houben**: Wij vonden dat de mogelijkheid moest blijven bestaan, maar misschien had daar de informatie bij gemoeten dat het betekende dat je niet kon kiezen voor allerlei andere leerwegen.

De heer **Limper**: Het sociaal gewenste antwoord in die tijd was – Van Katwijk heeft dat ook gezegd – dat het vmbo zou mislukken zonder het mavo. Dat was de trend. Tegelijkertijd kwam er vanuit de categoriale mavo's verzet tegen de integratie in het vmbo. Wij hebben ons tegen dat verzet nooit verzet.

De heer **Van Bochove**: Met andere woorden: u vond het prima dat het mavo in stand bleef?

De heer **Limper**: Wij vonden als organisatie dat in sommige situaties samenvoegen goed was, maar elders was het zeer verstandig het categoriaal mavo te houden. Tot vijf jaar geleden zagen wij ook dat vmbo-scholen met gescheiden locaties, weer "mavo" op de gevel zetten. Betrokkenen op die school hechtten aan het etiket "mavo", en niet aan het etiket "vmbo".

De heer **Van Bochove**: Waar hing het vanaf of het mavo gehandhaafd kon worden?

De heer **Limper**: Met name van de leerlingenpopulatie. Het vmbo was bedoeld om leerlingen meer mogelijkheden te geven om tussen de leerwegen te wisselen, maar er werden ook op papier vmbo's gevormd waarbij locaties zover uit elkaar lagen dat wisseling niet in praktijk werd gebracht. Dan is het begrijpelijk dat een mavo zich wil afficheren als mavo.

De heer **Van Bochove**: Uw stelling is dat je je beter mavo kunt blijven noemen als je de theoretische leerweg scheidt van de rest?

De heer **Limper**: Ja.

De heer **Van Bochove**: Mijnheer Van Katwijk, wat vindt u?

De heer **Van Katwijk**: Beantwoording is moeilijk omdat je vanuit de kennis van nu terugkijkt naar wat je toen deed. Je probeert te achterhalen waarom je toen zo hebt gekozen. Het vbo kampte toen met grote imago-problemen, en er werd gezegd dat het bij zou dragen aan imagoverbetering als mavo en vbo zouden worden samengevoegd. Imagoverbetering werd ook voor de Nederlandse economie van uitzonderlijk belang geacht. Achteraf kun je constateren dat de zaak daardoor niet versterkt is, en de imago-problemen nu voor het hele vmbo gelden, inclusief de theoretische leerweg. Wat logisch is en lijkt, is niet altijd de emotie van de Nederlander in de samenleving. De emotie lag de andere kant op en het vmbo wordt gezien als het afvoerputje van het Nederlands onderwijs. Dat kan niet, want het is het belangrijkste deel van het onderwijs. Sommigen zeggen dat wij nooit de categorale mavo's hadden moeten toestaan omdat er dan geen andere keus was geweest. Achteraf denk ik dat wij waarschijnlijk veel sterker hadden moeten insteken op positieverbetering van het vbo, en dat er een structuurwijziging tot stand had moeten worden gebracht. Dat zeg ik met de kennis van nu en niet met de kennis van toen.

De heer **Van Bochove**: Er zijn ook mensen die zeggen dat je het vmbo moet versterken en het mavo niet apart moet laten bestaan. Er zou eigenlijk geen lijn meer moeten zijn van de theoretische leerweg/mavo naar het havo; die categorie leerlingen zou heel bewust de weg vmbo-mbo-hbo moeten gaan.

De heer **Van Katwijk**: Daar heb ik mijn reserves bij. Op een gegeven moment is in alle overleg een taboe ontstaan over leerlingen die bleven zitten. Zij werden op een bepaald moment zelfs aangeduid met de term "recidivist". Achteraf denk ik dat zo geen rekening is gehouden met de ontwikkeling van een kind tussen 12 en 18 jaar. Je moet een kind de tijd geven, en ook een jaartje extra in het voortgezet onderwijs hoort daar bij. Uiteindelijk levert dat meer op dan de besparing van € 8000 tot € 10.000 door zittenblijven te voorkomen.

De heer **Van Bochove**: Zegt u dat je de overgang van de theoretische leerweg naar het havo niet moet blokkeren?

De heer **Van Katwijk**: Ja, dat moet je niet doen. Een groot aantal leerlingen is erbij gebaat dat opstroom mogelijk is. Er zijn nu zelfs universitaire docenten die de opstroom van mavo naar havo enzovoort hebben doorlopen.

Mevrouw **Houben**: De NKO dacht er precies zo over. Er was een actie tegen het stapelen van opleidingen. Wij hebben gezegd dat sommige kinderen een langere leerweg nodig hebben en moeten kunnen stapelen om zo een hoger niveau te kunnen bereiken dan via alleen beroepsonderwijs.

De heer **Limper**: De essentie waarom de mogelijkheid van stapelen behouden moet worden, is dat leerlingen uitermate verschillen. Voor het gemak kan dan wel gezegd worden dat 60% van de leerlingen op het vmbo zit, maar daar zitten heel verschillende leerlingen tussen. Er zijn er die geen Engels kunnen leren, maar wel een uitstekende loodgieter kunnen worden. Laat dat dan ook lukken. Maar een leerling die het Engels wel aankan, moet door kunnen stromen naar het havo. Als er één beroepsstroom komt, is dat een verarming van ons stelsel.

De heer **Van Bochove**: Als je je oor te luisteren legt, is er heel wat kritiek op de kwaliteit van het onderwijs. Maar ouders zijn, zo blijkt uit onderzoek, overwegend positief over de kwaliteit van het onderwijs op de school van hun kinderen. Een belangrijke uitzondering daarop vormt de mate waarin de school erin slaagt het lesprogramma volledig uit te voeren. De helft van de ouders kwalificeerde dit in 2002 als "matig" of "slecht". In 2006 was dat nog steeds zo. Lesuitval is voor ouders het grootste knelpunt. Ziet u een relatie tussen de handhaving van de lesurennorm en de kwaliteit van het onderwijs?

De heer **Limper**: Ik kan mij heel goed voorstellen dat ouders door de jaren heen uiten dat lesuitval heel vervelend is. Toch is dat niet gebaseerd op een oordeel over de schoolkwaliteit. Voorbeeld is die ene school die onder de 900 uur zat, maar als excellent beoordeeld werd door de inspectie. Voor ouders is het vervelende dat zij ervan uit moeten kunnen gaan dat hun kinderen op school zitten. Als er tussentijdse uren zijn, gaan kinderen dingen doen waar school en ouders geen zicht op hebben. Naar de kwaliteit van het onderwijs heeft de gemiddelde ouder niet echt gekeken, en het verband wordt niet gelegd.

Mevrouw **Houben**: Ik denk er anders over. Indertijd waren wij als ouders al erg boos over lesuitval. Wij zagen dat de kinderen minder les kregen, dus minder leerden, en dus ging de kwaliteit van de school achteruit; dat is even iets anders dan de kwaliteit van het onderwijs. Maar als de school het zo organiseert dat er weinig lesuitval is, is de kwaliteit van de school beter en dus de kwaliteit van het onderwijs. Met minder lessen hebben de kinderen minder mogelijkheden om zich de lesstof eigen te maken. Je kunt, denk ik, niet verwachten dat kinderen dat zelfstandig thuis doen. Het is een groot goed waar wij naar streven, maar niet de praktijk. Als de school lesuitval goed regelt, is de kwaliteit ook beter. Die connectie is zeker wel gelegd.

De heer **Van Katwijk**: Mijn antwoord is: ja. Als ik nee zou zeggen, zou ik vraagtekens zetten bij wat een leraar toevoegt aan het onderwijs. In ons onderwijsbeleid

houden wij te weinig rekening met het kind en gaan wij ervan uit dat een tussenuur een uur zelfwerkzaamheid is. Voor de meerderheid van de leerlingen is dat niet zo. Jongens gaan voetballen en meisjes gaan weer wat anders doen of voetballen mee. Uit vakliteratuur blijkt dat kinderen, een hele kleine groep uitgezonderd, contacten met goede leerkrachten nodig hebben. Ik wil niet in de actuele discussie belanden, maar ik leg nadrukkelijk de link tussen kwaliteit van onderwijs en contact met leerkrachten.

De heer **Van Bochove**: Welke rol heeft de overheid in het handhaven van de kwaliteit van het onderwijs? Is handhaven van de lesurennorm een goed middel?

De heer **Van Katwijk**: Wij vinden dat de overheid een goed onderbouwde norm moet stellen en eisen mag stellen omdat zij onderwijs financiert. De discussie moet verder gaan over wat een school kan bieden aan contacturen, leerkrachten en zelfwerkzaamheid. Dat laatste past ook in deze tijd, maar leerlingen moeten zelfwerkzaamheid leren. De lesurennorm moet worden onderbouwd vanuit wat een kind nodig heeft om aan eindtermen te voldoen, en moet niet gebaseerd zijn op rekenkundige modellen om als instituut te functioneren. Het gaat om het kind. Dat is bij de start 12 jaar en op zijn achttiende moet het voldoen aan bepaalde eisen. Er moet gekeken worden wat daarvoor nodig is.

De heer **Van Bochove**: U zegt dat de overheid een norm moet stellen. Daar staat tegenover dat in toenemende mate gesproken wordt over meer autonomie voor scholen; dat geeft spanning. Hoe ver moet de overheid gaan?

De heer **Van Katwijk**: Op het moment dat de sector zelf een norm stelt waar de overheid zich in kan vinden, kan zij terugtreden. Als de sector dat niet doet, moet de overheid dat blijven doen. Wij spreken de sectoren daar ook op aan.

De heer **Limper**: De absolute norm voor zowel het basis- als het vervolgonderwijs is door de jaren heen nog nooit onderbouwd. De geschiedenis laat zien dat normering van het aantal lesuren wordt ingegeven door conjunctuurverschijnselen en de vraag of er wel of niet genoeg geld is, om het aantal lesuren te verhogen of te verlagen. Als vereniging zeggen wij dat de verschillen tussen kinderen enorm zijn, en dat een norm van bijvoorbeeld 1040 lesuren erg weinig zegt. Er kan beter een bandbreedte worden aangegeven die door scholen in te vullen is. Het ene kind heeft veel meer contacturen nodig dan het andere, en het is bij uitstek aan de professionaliteit van een leerkracht en een school om te bepalen hoeveel tijd elk kind nodig heeft.

Mevrouw **Houben**: Scholen zeggen dat zij niet genoeg leerkrachten hebben en uitval niet kunnen opvangen. Ouders zeggen dat zij willen dat de school hun kinderen opvangt. Leerlingen willen vrij hebben, maar ook goed voorbereid worden op vervolgonderwijs. Ik begrijp dat leerlingen protesteren, maar dat is gewoon voor eigen belang en omdat het leuk is om te protesteren, denk ik. Maar als er te weinig docenten zijn voor de scholen om de uren in te vullen, dan denk ik dat de overheid daarin moet faciliteren. Er is altijd een lesurennorm geweest, maar die

is niet gehandhaafd. De overheid moet zorgen voor meer leraren om het probleem op te lossen of moet andere oplossingen faciliteren. Zelfwerkzaamheid kan een oplossing zijn voor uitgevallen lessen, maar kinderen moeten in de klassen blijven, er moet begeleiding zijn en zij moeten opdrachten krijgen waarmee zij zelf aan de slag kunnen, bijvoorbeeld met behulp van internet.

De **voorzitter**: Kunt u, mijnheer Limper, nader toelichten hoe het werkt met het instellen van een lesurennorm met bandbreedte? Hoe profiteren individuele kinderen daarvan? Kan een school wel maatwerk per kind leveren? Zal niet elke school uitkomen op een aantal lesuren binnen de bandbreedte, wat dan de norm is voor alle kinderen?

De heer **Limper**: Ik denk dat elke school een algemene basis kan leveren en vervolgens per kind of per groep kinderen specifieke extra's kan bieden. Dat zien wij ook al ontstaan als actuele verlichting in de lesurennorm. Van de 1040 uur mag 40 uur in de vorm van mentoruren worden aangeboden. Dat is een heel klein stukje bandbreedte, maar het is wel de richting die ik voorsta. Centraal staat de vraag of uitgegaan wordt van de leerling of het runnen van een instituut. Wij kiezen zeer nadrukkelijk voor het eerste en hopen dat ons idealisme overkomt.

De **voorzitter**: Jawel, maar de vraag is of het beeld dat de heer Van Katwijk geeft, niet dichter bij de praktijk van de school uit zal komen. Als ideaal vind ik het prima.

De heer **Limper**: Als ik kijk naar de uitkomst van de deze week gehouden gesprekken met de VO-raad, zie ik de tendens dat de leerling weer centraal komt te staan en niet het instituut.

De heer **Van Bochove**: Ik ga over naar de laatste vraag en stel die aan u alle drie. Welke adviezen zou u de commissie willen meegeven voor de toekomst inzake de rol van beleidsmakers en de politiek bij onderwijs- vernieuwingen?

Mevrouw **Houben**: Ik denk dat in de eerste plaats de positie van ouders moet worden versterkt. Wil je de maatschappij meekrijgen, dan kan dat het beste door de ouders bij onderwijsvernieuwing te betrekken en hun daarin een stem te geven. Het betekent wel dat zij goed georganiseerd moeten worden en over voldoende ondersteuning moeten beschikken, omdat zij anders op beleidsniveau niet gehoord worden. De stem in de scholen kan het beste doorklinken via MR, ouderraad en ouderverenigingen, en in Den Haag en Zoetermeer via ouderorganisaties. Dat alles vergt grotere ondersteunende bureaus dan nu, zeker als onderwijsvernieuwing aan de orde is.

De heer **Van Katwijk**: Ik sluit aan bij de oproep voor meer ondersteuning en grotere bureaus. Ik ben zelf vanaf 1984 als professional betrokken, en terugkijkend is mijn voornaamste conclusie dat onderwijsvernieuwing niet in handen van de bewindspersoon moet worden gelegd. Politiek en bewindspersonen moeten kaders stellen, bijvoorbeeld uitstel studiekeuze of wat dan ook. Als vervolgens procesverantwoordelijkheid in handen van dezelfde bewindspersoon wordt gelegd, gaat er een aantal dingen fout. Ten eerste heeft de politiek altijd haast.

Het proces moet binnen vier jaar tot iets leiden, omdat het aan de kiezer moet worden verkocht. Ten tweede praat dezelfde bewindspersoon die praat met het onderwijs en onderwijsorganisaties over onderwijsvernieuwing, tevens met hen over bezuinigingen. Zo werden wij als onderwijsorganisaties in het verleden regelmatig geconfronteerd met agenda's onder agenda's. Er werden zaken "afgerekend", bijvoorbeeld cao-besprekingen die niet wilden vlotten, sluiting van een groot aantal scholen, toerusting, enzovoort. Dezelfde bewindspersonen die soms met drastische bezuinigingsmaatregelen kwamen, gingen een week daarna met dezelfde mensen praten over de vraag wat er in het onderwijs moest veranderen. Tja, en dan is het niet zo verwonderlijk dat de reactie is: wij hebben even geen tijd. Ik zou voor een constructie zijn als bij het ministerie van Verkeer en Waterstaat: de minister legt geen wegen aan, dat doet Rijkswaterstaat. Er zou een soort Rijkswaterstaat voor het onderwijs moeten komen.

De heer **Limper**: Ik heb twee adviezen. Het eerste is dat onderwijsvernieuwingen niet moeten worden ingevoerd op basis van kortlopende experimenten. Ervaring leert dat zich daarvoor een aantal enthousiaste scholen aanmelden die met extra geld, mensen en begeleiding aan de slag gaan. De conclusie is dan al gauw dat het een goed experiment was en dat het, dus, overal ingevoerd kan worden. Voor experimenten zou je juist die scholen moeten selecteren die absoluut niet willen veranderen. En dan kijken hoe het werkt. Bovendien moeten experimenten minstens voor de periode van één schoolgeneratie worden aangegaan. Er moet met klas 1 begonnen worden, en per jaar worden doorgeschoven. Mijn tweede advies is: voorkom dat onderwijs een speelbal wordt van de politiek. In de achterliggende jaren is er een aantal momenten geweest waarop bewindspersonen, ministerie en onderwijsorganisaties het met elkaar eens waren over een koerswijziging in beleid, of over een vernieuwing in de onderwijspraktijk, maar bij het voorleggen aan de Tweede Kamer bleken er allerlei, wel of niet op verkiezingsprogramma's gebaseerde, agenda's te zijn, waardoor het akkoord werd geamendeerd en veranderd. Als met onderwijsvernieuwing politiek wordt bedreven, zijn wij verkeerd bezig.

De heer **Van Bochove**: Hoe zit het dan met uw eigen politieke beïnvloeding? Hiervoor heeft u gezegd dat u invoering van het vak verzorging erg belangrijk vond en door druk uit te oefenen op de politiek heeft u dat ook voor elkaar gekregen. Met andere woorden: als u de politiek nodig heeft, maakt u er gebruik van, maar anders is het verwerpelijk?

De heer **Limper**: U mag dat zeggen, maar er is een belangrijk verschil in nuance. Wanneer alle onderwijsorganisaties en bewindspersonen het met elkaar eens zijn, zou het zo moeten zijn dat wij niet meer bij u terecht komen. Maar als wij het oneens zijn, heeft u een rol te vervullen.

Mevrouw **Houben**: Op schoolniveau zou de mening van ouders via de medezeggenschapsraad gevraagd moeten worden. Dat vraagt om facilitering en geld, wat er nu niet is. Voor Den Haag is dat ver weg, maar ik vraag er expliciet aandacht voor.

De heer **Zijlstra**: Kunt u, mijnheer Limper, een voorbeeld geven van een situatie waarin het hele onderwijsveld het eens was met een onderwijsvernieuwing of koerswijziging, en het vervolgens bij besluitvorming in de Tweede Kamer misging?

De heer **Limper**: Het meest recente voorbeeld zijn de leerplusarrangementen. Door het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen is onderzocht hoe deze financieel onderbouwd moesten worden en is een berekening gemaakt voor het voortgezet onderwijs op basis van achterstanden in het vmbo. Vervolgens heeft de Kamer erop aangedrongen het havo/vwo erbij te betrekken, maar daarmee kwam er een streep door de berekeningssystematiek. Gevolg is geweest dat een aantal scholen geld voor leerplusarrangementen hebben gekregen waar zij blij verrast mee waren omdat zij het nooit verwacht hadden, maar andere scholen, die het geld wel nodig hadden, kregen het niet.

De heer **Zijlstra**: Valt dat binnen het kader van vernieuwingen die wij onderzoeken?

De heer **Van Katwijk**: Daar kan ik een voorbeeld van geven. Overigens vind ik dat politiek wel iets met onderwijs te maken heeft. Ik ben meer van de stroming van "re-inventing government", maar je moet dan wel weten waar de overheid wel en niet haar lijnen zet. Het voorbeeld dat ik wil noemen is de tweede fase. Invoering daarvan lukte niet, en breed werd gevoeld dat er veel meer tijd nodig was. De politiek ging een beetje mee door uitstel van één jaar toe te staan, maar dat was te weinig. Ik begrijp het vanwege de haast die de politiek altijd heeft. Misschien moeten wij toe naar een Kamerperiode van zes jaar.

De **voorzitter**: Wij sluiten dit gesprek af. Hartelijk dank.



# Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Woensdag 28 november 2007

**Gesproken wordt met mevrouw J. Roovers en de heren F.H.M. van Rooij en E.W. de Jong**

**Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem**

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (ChristenUnie), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).

Alsmede is aanwezig mevrouw Boeve (adjunct-griffier).

De **voorzitter**: Mevrouw, mijne heren, goedemiddag. Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. U vertegenwoordigt onderwijsbonden. Misschien is het goed als u uzelf voorstelt en daarbij de organisatie vermeldt waar u voor stond of staat.

Mevrouw **Roovers**: Ik ben Joke Roovers. Ik was destijds werkzaam bij de onderwijsbond KOV, Katholieke Onderwijs Vakorganisatie, later heette het de Onderwijsbonden CNV en nu CNV Onderwijs.

De heer **Van Rooij**: Ik ben Frans van Rooij. Ik ben mijn bondswerk ook begonnen bij de KOV, meegegaan in de Federatie en ook nog meegegaan in de fusie. CNV Onderwijs heb ik net niet meer meegemaakt omdat ik toen met flexpensioenen ben gegaan.

De heer **De Jong**: Ik ben Evert de Jong. Ik was werkzaam bij de Protestants Christelijke Onderwijsvakorganisatie, PCO. Daar ben ik ook de laatste voorzitter geweest en ik heb meegewerkt aan de Onderwijsbonden CVN. Ik ben in september vertrokken als vice-voorzitter van CNV Onderwijs.

De **voorzitter**: Wij praten met u over de betrokkenheid van de bonden waarvoor u stond en staat bij de onderwijsvernieuwingen. Ik geef het woord aan mijn collega, de heer Van Bochove.

De heer **Van Bochove**: Kunt u in het algemeen iets vertellen over de rol en plaats van de CNV Onderwijsbond?

De heer **De Jong**: Na de discussie over de middenschool hebben wij in de eigen organisatie een indringend debat gehad over geïntegreerd voortgezet onderwijs. In die fase

is ook indringend meegedaan in de centrale werkgroep waarin wij als zelfstandige organisaties participeerden. Zo hebben wij inbreng gehad op mogelijke vormgeving. Naarmate wij dichter bij het heden komen, is de betrokkenheid alsmat minder geworden. Daar zijn verklaringen voor, maar in de fase waarin de discussie werd gevoerd over basisvorming en geïntegreerd onderwijs, zijn wij intensief betrokken geweest. Ik wil er op wijzen – en in ons vooroverleg met zijn drieën hebben wij het daar ook over gehad – dat de commissie-Wagner in dit verband ook nogal belangrijk was, met name voor de vmbo-discussie, die op de een of andere manier weer opbloeit. Wij hebben actief geparticipeerd en deden dat mede vanuit onze dubbele doelstelling. Tot en met heden zijn wij een organisatie die opkomt voor de belangen van personeel, maar evenzeer voor goed onderwijs.

De heer **Van Bochove**: Aan welke overlegtafels nemen de onderwijsvakorganisaties deel?

De heer **De Jong**: Ook bij deze vraag hoort een stukje geschiedenis. Het begon ermee dat minister Van Veen de eerste structurering heeft aangebracht door het in het leven roepen van de Centrale Commissie Onderwijs Overleg (CCOO). Daarbinnen participeerden koepels en vakorganisaties maakten daar weer deel van uit. Ik moet constateren dat naarmate wij vorderden met de CCOO, het neerkwam op veel praten maar weinig echt overleg dat leidde tot consensus en gemeenschappelijke visies. Het gebeurde een enkele keer dat een bewindsman bereid was een notitie een beetje aan te passen. Vervolgens constateerden wij zelf dat er twee bewegingen zijn. Het belang van het overleg werd vanuit het ministerie gemarginaliseerd, wat betekende dat wij in die fase geregeld direct naar de Kamer zijn gegaan en met fracties zijn gaan spreken. Nu doen de bonden alleen nog mee aan overleg over primair onderwijs in de zogenaamde regiegroep. Daarin participeren de bonden, werkgevers, schoolleiders en ouders en wordt er gepraat met de top van het departement. Voor onderwijskundig overleg met werkgeversorganisaties zijn de VO- en BVE-raad beschikbaar, maar dat loopt niet altijd zoals wij dat willen. Daar is de neiging om ons in de positie te plaatsen dat wij alleen over cao-zaken gaan; de rest, zo wordt gezegd, regelen wij wel. Dit weekeinde hebben wij daar weer een mooi voorbeeld van gezien, maar daar moeten wij het nu maar niet over hebben.

De heer **Van Bochove**: Ik begrijp het. Het is een probleem om uw dubbele doelstelling helder te maken aan de gesprekspartners.

De heer **De Jong**: Het hangt er ook van af wie de gesprekspartner is. Voor overleg met overheid en ministerie zien wij een afnemende lijn, politiek gezien was en is er wel belangstelling voor opvatting van bonden en bij werkgeversorganisaties is het sterk wisselend. Tegelijkertijd overleggen wij op het niveau van instellingen en met besturen niet alleen over cao-zaken, maar ook over zaken die ermee te maken hebben.

De heer **Van Bochove**: Gezien de toename in autonomie voor scholen is het misschien ook een beetje logisch dat overleg verschuift van het ministerie naar schoolbesturen en VO-raad.

De heer **De Jong**: Ja, maar het zou mij een lief ding waard zijn als gekeken zou worden naar hoe het gaat in andere sectoren van de samenleving, waar decentralisatie en autonomie evenzeer spelen. Bij andere bonden binnen de vakcentrale blijkt dat naast cao-overleg ook overleg plaatsvindt over scholing, kwaliteit en meer van dat soort aspecten. Hier is het echt niet eenvoudig om over dat dossier in gesprek te komen.

De heer **Van Rooij**: Overigens illustreert de OMO-cao dat er wel mogelijkheden zijn om naast puur arbeidsvoorwaardelijke aspecten ook zaken voor onderwijsontwikkeling mee te nemen.

De heer **Van Bochove**: U geeft aan dat je met een schoolbestuur over dat punt afspraken kunt maken. Wat is uw verhouding tot de vakverenigingen?

De heer **Van Rooij**: Leraren in het voortgezet onderwijs zijn vaak zowel lid van een vakvereniging – bijvoorbeeld voor wiskundeleraren – alsook van ons. De vakverenigingen hadden zich gebundeld in een koepel en op een bepaald moment hebben zij zich aangesloten bij een andere centrale dan de Vakcentrale CNV, namelijk de CMHF. Het lid zijn van twee centrales heeft niet echt tot gevolg gehad dat de verhoudingen verslechterd of vertroebeld zijn. Wij hebben zoveel en zo goed mogelijk samengewerkt. Praktisch voorbeeld is de commissie-Tweede Fase, waarin naast mensen uit dat platform, ook een beleidsmedewerker van de Onderwijsbond zat en ik ook af en toe meedraaide om bestuurlijke zaken te bespreken. Af en toe ontstaat wel enige frictie, omdat de vraag wordt gesteld hoe het kan dat mensen in twee centrales zitten.

De heer **Van Bochove**: Ik ga met u naar de invoering van de basisvorming. Er vindt overleg plaats in de CCOO met bewindsliden en ook de CNV was gesprekspartner. In het OOVO, Overleg Orgaan Voortgezet Onderwijs, waren KOV en PCO vertegenwoordigd. Kunt u aangeven hoe het overleg met de bewindspersonen verliep tijdens voorbereiding en implementatie van de onderwijsvernieuwingen basisvorming, tweede fase en vmbo?

Mevrouw **Roovers**: Toen op enig moment het OOVO in het leven werd geroepen, was dat prettig omdat wij daar als eigenstandige organisatie inbreng konden hebben. Het was veel meer horizontaal overleg en niet het verticale

overleg zoals dat in de koepels het geval was. Het principe was ook dat het OOVO-overleg finaal was als wij tot overeenstemming konden komen. Het voortraject voor basisvorming is in de centrale werkgroep inhoudelijk aan bod gekomen. Dat is de basis geweest voor de verdere ontwikkeling. Wij hebben het daar het prettigst gevonden omdat wij merkten dat wij inbreng hadden. Toen de basisvorming politiek aan de orde was, werkte inbreng via de werkgroep niet meer, maar moest de politieke lobby worden ingezet. Toen eenmaal besloten was basisvorming in te voeren in het vigerende onderwijsstelsel, was het enthousiasme al wel verminderd. Bij de tweede fase was het voortraject eveneens duidelijker dan toen het voor politieke besluitvorming bij de Kamer lag. Dan is er geen sprake meer van echte inspraak en kan hoogstens weer wat worden bereikt via politieke lobby. Wat het beroepsonderwijs betreft, vind ik dat er te weinig aandacht is geweest voor uitkomsten van overleg van de commissie-Wagner, waar in werkgroepverband is gesproken over aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt. Er zijn ook vergaande afspraken over gemaakt. Het heeft niet geleid tot finaal overleg, maar het is de input geweest voor regelgeving vmbo en tweede fase middelbaar beroepsonderwijs.

De heer **Van Bochove**: Nu u vanuit uw delegatie al voor de tweede keer een opmerking maakt over de commissie-Wagner, laten wij daar dan maar meteen op inhaken. Het zit u kennelijk hoog. Kunt u uitleggen hoe de aanpak van de commissie-Van Veen en de commissie-Wagner zich tot elkaar verhieldden? Hoe heeft het te maken met uw standpunt?

Mevrouw **Roovers**: Volgens mij is het gedachtegoed van de commissie-Wagner de basis geweest op grond waarvan in de commissie-Van Veen verder is gepraat. Frans heeft daar namens ons in gezeten en hij kan er nog meer over zeggen dan ik. Met name dat gedachtegoed is een basis geweest waarop Van Veen op een gegeven moment naar regelgeving heeft toegewerkt.

De heer **Van Rooij**: En ook naar vormgeving. Mavo en vbo zouden gelijkwaardige keuzes moeten worden door daarbinnen leerwegen naast elkaar te zetten die structuur hebben, zoals de theoretische leerweg, de beroepsgerichte leerweg – eventueel met een individueel gerichte poot voor de zwakkeren – de arbeidsmarkt gerichte leerweg en de gemengde leerweg die de versterking van de combinatie beroepsvoorbereidend en theoretisch zou moeten inhouden. Gevolg zou moeten zijn dat de keuze voor één van die leerwegen niet meer een restkeuze zou worden – zo van: als het niet anders kan moet het dat maar worden – maar een bewuste keuze. Er is voortdurend gediscussieerd hoe te bereiken dat vbo en mavo interessante keuzes worden en niet alleen maar als laatste keus worden neergezet, als tegenhanger van de uitspraak die u ongetwijfeld wel kent: je moet toch eigenlijk havo hebben, mavo is het minste, over de rest willen wij het liever maar niet hebben. In de commissie is alles gedaan om de versterking van het vbo voor te bereiden en vorm te geven.

De heer **De Jong**: Wagner heeft centraal gesteld hoe de link tussen onderwijs en arbeidsmarkt moet worden gelegd. Dat was een redelijk open vraag. Betrokkenen uit werkgevers- en werknemerskring, maar ook onderwijs-



betrokkenen zijn met elkaar op die vraag gaan kauwen en richtingen gaan kiezen, omdat de arbeidsmarkt veranderde, de samenleving veranderde. Er was openheid om met elkaar oplossingen te zoeken.

De heer **Van Rooij**: Daar hoorde de constatering bij dat vbo geen eindonderwijs meer kon zijn.

De heer **Van Bochove**: De commissie-Wagner zat sterk op de lijn van versterking van de beroepskolom en de opdracht aan de commissie-Van Veen was om dat verder uit te werken. De heer Van Veen heeft hier verteld dat hij in zijn commissie heel nadrukkelijk de werkgevers-component vertegenwoordigd wilde hebben. Beide commissies hebben hun adviezen uitgebracht. Daarin is de werkgeversinbreng zeker verwerkt, maar vervolgens wordt vanuit de SER gezegd: allemaal onzin, dat moet je helemaal niet zo doen. In de SER zaten dezelfde werkgevers en die zeiden ook dat het toch eigenlijk een slecht voorstel was. Hoe kijkt u daar dan tegenaan?

De heer **Van Rooij**: Ik denk dat het toen, 1994, 1995, een uitvloeisel was van het feit dat gedacht werd dat er overschotten op de arbeidsmarkt zouden zijn. Vandaar is het idee gekomen om jonge mensen zo snel mogelijk – en ik denk er wel eens achteraan: zo smal mogelijk – op te leiden om het werk te doen dat van belang is. Daarom had men moeite met verbreding, in plaats van smalle, gerichte opleidingen en had men ook het idee dat het niet verstandig was om alle leerlingen ook nog door te laten stromen naar vormen van middelbaar beroepsonderwijs.

De heer **Van Bochove**: Het arbeidsmarktgerichte zoals Van Veen voorstond, kwam er uiteindelijk niet, mede onder druk van de SER-commissie.

De heer **Van Rooij**: De arbeidsmarktgerichte leerweg, dat misverstand moeten wij wel even goed in de gaten houden, was maar voor een kleine groep leerlingen. In de andere opleidingen moest er voorbereid worden voor een stevige beroepsopleiding; dus niet eindonderwijs waarmee meteen aan het werk kon worden gegaan.

De heer **Van Bochove**: Die kleine groep was in de perceptie van Van Veen wel zo belangrijk, dat hij tot op de dag van vandaag bezig is daarvoor iets te realiseren.

De heer **Van Rooij**: In het vervoltraject is dat zo opgepakt, dat de arbeidsmarktgerichte leerweg het praktijkonderwijs is geworden, de enige vorm van voortgezet onderwijs die buiten de vmbo-, havo- en vwo-scholen gebleven is.

De heer **Van Bochove**: Nog één vraag en dan hou ik hier over op. De werkgevers in de SER-commissie zeiden wel dat zij leerlingen wilden die met een diploma de school verlieten. Dat was voor hen reden om de arbeidsmarktgerichte leerweg buiten het vmbo te houden. Hoe staat u daar tegenover?

De heer **Van Rooij**: Wij dachten dat het diploma vooral belangrijk was voor de overstap naar het middelbaar beroepsonderwijs en het verwerven van een beroepskwalificatie op liefst zo hoog mogelijk niveau. De arbeidsmarktgerichte leerweg is bedoeld voor die groep leerlingen, van wie niet te verwachten is dat zij op het

niveau van middelbaar beroepsonderwijs een diploma kunnen halen. Voor hen is het eindonderwijs en de gedachte was dat zij een kwalificatie zouden krijgen waarmee zij een, in de praktijk bijna altijd beschermde, eenvoudige positie op de arbeidsmarkt zouden krijgen. Qua aantal is steeds gesproken over een groep van 25.000 leerlingen.

De **voorzitter**: Als ik het goed begrijp, was de commissie-Wagner en daarna de commissie-Van Veen erg georiënteerd op de verticale beroepskolom, terwijl de uitkomst van het vmbo-proces een horizontale integratie was: vso-lom, vmbo, mavo. Kun u dat voor ons nog bij elkaar brengen?

De heer **Van Rooij**: In de commissie-Van Veen is nooit gesproken over samenvoegen van mavo en vbo, maar wel over het versterken van de schoolstructuur, over het kijken naar de zwakke positie van hele kleine scholen, zowel in het beroepsonderwijs – lhno bijvoorbeeld – als mavo's. Alles moest op een bepaald moment zo snel, dat de commissie niet tot een heel afgerond advies is gekomen. Wij hebben alleen suggesties gedaan voor versterking van mogelijkheden en structuren. Vervolgens is daar het vmbo uit voortgekomen, zonder dat iedereen daar meteen de logica van inzag.

Mevrouw **Roovers**: Ontwikkelingen gaan op een bepaald moment zoals zij gaan. Als je zelf denkt aan zelfstandige scholen voor funderend onderwijs, dan zou de bovenbouw van het lbo naar de tweede fase zijn gegaan, en ingebouwd zijn in de structuur van beroepsopleiding. Toen politiek het besluit genomen was om de basisvorming in te voeren binnen de huidige scholenstructuur, moest in korte tijd gekeken worden wat er met de bovenbouw moest gebeuren. Dat vroeg van iedereen een snelle switch.

De heer **Van Bochove**: U geeft aan dat het denken eerst was gericht op – in mijn woorden – een tussenschool, maar dat dat is gewijzigd in twee jaar basisvorming en de rest die daarop moest volgen.

Mevrouw **Roovers**: Ja. Die omslag heeft consequenties gehad voor het denken en natuurlijk de snelheid waarmee gehandeld moest worden.

De heer **Van Bochove**: Ik ga terug naar de rol van de onderwijsorganisaties bij onderwijsvernieuwingen. Is uw rol bij invoering tweede fase en vmbo identiek geweest als bij basisvorming, namelijk de combinatie van rechtpositionele en onderwijsinhoudelijke reacties?

Mevrouw **Roovers**: Ik denk dat de inbreng identiek was, zij het dat in de loop der jaren de invloed van onderwijsvakorganisaties op onderwijskundige ontwikkelingen meer onder druk is komen staan. Wij zijn daar door de politiek toe gedwongen, maar ook in toenemende mate door de achterban, die tegen een aantal ontwikkelingen wel "ja" wilde zeggen, mits voldaan werd aan een aantal condities rondom invoering. Naarmate dat steeds moeilijker werd, is de bereidheid om "ja" te zeggen tegen een aantal ontwikkelingen minder geweest.

De heer **Van Bochove**: U zegt dat uw achterban steeds meer eisen ging stellen aan condities rondom invoering.

Wilde men dat vooral op onderwijskundige aspecten? Hoe moet ik dat zien?

De heer **De Jong**: Het was altijd een combinatie van een aantal zaken. Onze leden – mevrouw Roovers gaf het al aan en het is ook door anderen al gezegd – werden geconfronteerd met de hijgerigheid van de politiek. Dat leidde bij een deel van onze leden tot een soort afwach- tende houding: wij zien wel! Dat bepaalde voor een deel ook onze positie. Wij probeerden helderheid te krijgen over het perspectief, maar ook over hoe snel het moest, hoe snel het kon, hoe het zat met scholing, hoe met faciliteiten in ruimte en tijd om in school die dingen te effectueren waarvan docenten zeiden dat zij die graag wilden doen. Het invoeringstraject bracht zo nogal problemen met zich mee. Dat had niet in eerst instantie met geld of salaris te maken, maar met condities. Het werd allemaal opgelegd en wij moesten af en toe op de rem te stappen, terwijl wij het over het algemene doel wel vaak eens waren.

Mevrouw **Roovers**: Ik denk dat ook het tijdsgewricht een rol speelde. Een aantal van de operaties heeft plaatsge- vonden in een periode met terugloop in leerlingaantallen. Zo ontstond het gevecht om de leerling. Voor de man of vrouw voor de klas kon het betekenen dat ook de eigen positie in gevaar kwam.

De heer **Van Rooij**: In de tweede helft van de jaren tachtig waren grote bezuinigingen doorgevoerd die in de eerste fase van invoering van de basisvorming nog wel degelijk een rol hebben gespeeld.

De heer **Van Bochove**: U zegt dus dat de houding van de leden niet primair werd bepaald door geldkwesties, maar door ongelof of veranderingen wel door zouden gaan, problemen rondom rechtspositie vanwege effecten van de HOS-nota, teruglopend aantal leerlingen.

Mevrouw **Roovers**: Bedenk dat er ook nogal wat fusieproblemen waren.

De heer **Van Bochove**: Kijk, dat hebben wij nog vergeten: in die tijd was ook nog aan de orde dat grote scholenge- meenschappen tot stand gebracht moesten worden.

De heer **Van Rooij**: De fusieproblematiek is misschien aardig om concreet te noemen. De politiek beschouwde fusie als een middel om de gedachte rond basisvorming te helpen vormgeven. Daarmee werden scholen immers breder en groter, zijn er meer mogelijkheden en gaat het, dus, lukken. In heel veel scholen werd het echter beleefd als "wij moeten wel omdat anders opheffing dreigt, de werkgelegenheid per school op het spel staat" of om meer financiële zekerheid te hebben. Dat laatste hing samen met de overstap naar lumpsumfinanciering en risico's die daarmee van het rijk naar afzonderlijke scholen werden verplaatst. Al met al speelde tegelijkertijd een aantal tegenstrijdige ontwikkelingen die niet het klimaat creëerden om volop aan onderwijsvernieuwing te doen, vooral ook omdat je eerder zwaarder belast werd, meer lessen moest geven, grotere groepen kreeg dan dat er wat ruimte werd gecreëerd.

De heer **Van Bochove**: Er was een grote spanning tussen een veel onrust veroorzaakt door een groot aantal zaken

die net allemaal zijn opgesomd en het belang van onderwijsvernieuwing die misschien wel in rust zou moeten plaatsvinden.

Mevrouw **Roovers**: Ik zou erop willen wijzen dat wat onder het begrip onderwijsvernieuwing in de publiciteit komt ook nogal eens verwarrend is. Enerzijds valt er de opbouw van een andere onderwijsstructuur onder, anderzijds inhoudelijke en didactische vernieuwingen. Ik denk dat er vooral veel weerstand is geweest tegen structurele veranderingen en minder tegen inhoud en didactiek. Dat is in de belevingswereld en publiciteit erg door elkaar gaan lopen. Er zijn in de praktijk een heleboel zaken veranderd die helemaal niet gestuurd zijn door de overheid, door ons, of wie dan ook, maar de vraag van de leerling werd anders doordat er een ander type kind op school kwam, allochtonen kwamen op school, ict ontwikkelde zich. De professional die het onderwijs moet maken, past zich daarop aan.

De heer **Van Bochove**: Je kunt toch niet ontkennen dat die dingen door elkaar heen liepen?

Mevrouw **Roovers**: Die liepen door elkaar heen, maar als je analyseert wat er gebeurd is, moet je aangeven waar je het op dit of dat moment over hebt.

De heer **Van Bochove**: Een slotvraag over dit onderwerp waar u niet alle drie op hoeft te antwoorden. Heel veel docenten hebben ons in de afgelopen periode gezegd dat er van alles gebeurde, maar "over onze hoofden heen" en "niemand vertegenwoordigde ons eigenlijk". Hoe stemde u af met uw leden?

De heer **De Jong**: Wij deden dat op de reguliere democratische manier.

De heer **Van Bochove**: Wat moet ik onder die reguliere democratische manier verstaan?

De heer **De Jong**: Je moet eerst lid zijn en dan heb je pas invloed. Daar begint het dus mee. Mensen die geen lid zijn en zeggen niet gehoord te zijn, hebben ook geen recht om gehoord te worden. Vervolgens zijn wij, zeker in de fase rond de basisvorming, zowel KOV als PCO, heel indringend met onze leden aan de gang gegaan, hebben gediscussieerd op het niveau van afdelingen, zijn ook naar scholen toe gegaan, hebben besproken wat wij willen en kunnen. Voor een deel zit het misverstand er ook in, omdat wij niet altijd precies deden wat zij wilden. "Wij worden niet gehoord" is dan "Zij doen niet wat wij zeggen". Als organisaties, en ik denk dat ik ook wel namens de KOV kan spreken, is behoorlijk geïnvesteerd, juist omdat wij weten dat het heel veel van onze leden niet in eerste instantie om het geld gaat, maar om plezier in arbeid. Zij willen met elkaar praten over het vak dat hun dierbaar is. Daar hebben wij nogal in geïnvesteerd en dat kregen wij ook terug in signalen als: je moet daar rekening mee houden, wordt speciaal onderwijs niet vergeten, hoe zit het met de i-leerling, enz. Daar kwamen onze leden voortdurende mee. Heb je daar wel aan gedacht, hoe vul je dat in? Je kunt wellicht zeggen dat het niet allemaal optimaal is, maar wij hebben daarin behoorlijk geïnvesteerd. Het algemene klimaat, zoals door Joke Roovers geschetst, met allerlei bekommernissen is ook nog eens niet echt uitnodigend om tussendoor nog

een keer naar een ledenvergadering van een bond te gaan. Dat realiseer ik mij heel wel, maar met name waar het gaat om inhoudelijkheid en professionaliteit denk ik dat wij daar behoorlijk in geïnvesteerd hebben.

De heer **Van Bochove**: Samenvattend zegt u dus: wij hebben als organisaties gestaan voor de belangen van onze leden en wij hebben die leden daarbij betrokken.

De heer **De Jong**: Ja, en daarbij overigens ook zeker wetend dat niet alles leidt tot koekoek-één-zang. Er waren ook leden die zich afvroegen wat wij allemaal aan het doen waren. Dat hoort ook een beetje bij democratie, zeg ik dan maar.

De heer **Van Bochove**: De bijeenkomsten waren wel eens spannend, begrijp ik?

De heer **De Jong**: Ja.

De heer **Van Rooij**: Ik kan dat aanvullen omdat ik tot 1993, naast het parttime vakbondswerk dat ik deed, directeur was van een mavo in de Zaanstreek. Ik heb in mijn regio heel veel onderwijsinhoudelijke discussies gevoerd, maar ook discussies over fusieperikelen. Voorbeeld is dat er in de Zaanstreek 21 mavo's waren, er moest veel overlegd worden. Daar is mij gebleken dat het geloof in de toekomst van het onderwijs, afgewenteld op de politiek, maar ook voor een deel op schoolleidingen en besturen, steeds kleiner begon te worden. Men had zoiets van: jongens, wij hebben nu al zoveel gehoord. Er zaten mensen bij die heftige discussies hadden gehouden over de middenschool van Van Kemenade. Overigens, zonder het met elkaar eens te worden, want binnen het onderwijs waren de meningen, net als in de maatschappij, fiftyfifty. Voor- en tegenstanders waren even fel en in aantal even groot.

Dus de discussiebereidheid nam af en men kreeg een houding van "wij zien het wel" en "wat komt zal wel weer een slap aftreksel zijn van wat wij eigenlijk zouden willen, en dan gaan wij wel weer kijken hoe ermee om te gaan".

De heer **Van Bochove**: En dan was het voor de Zaanstreek met het wel of niet handhaven van de mavo natuurlijk nog extra spannend?

De heer **Van Rooij**: Dat speelde wel degelijk een rol.

De heer **Van Bochove**: Hoeveel mavo's zijn er nu nog in de regio?

De heer **Van Rooij**: Niet één meer!

De heer **Van Bochove**: Zij zijn allemaal opgegaan in het vmbo?

De heer **Van Rooij**: Ja.

De heer **Van Bochove**: Dat is niet overal zo gebeurd.

De heer **Van Rooij**: Nee, dat is waar.

De heer **Dibi**: Er wordt vaak gezegd dat de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de leraar voor de klas. De commissie-Rinnooy Kan constateerde onlangs dat bijna

17% van de leraren onbevoegd voor de klas staat. Door wie of wat wordt de kwaliteit van de leraar bepaald?

De heer **De Jong**: Wat mij betreft door de leraar, maar feitelijk besluit het bestuur of iemand wel of niet in een school kan of mag werken. Ik denk dat daarbij ook gezegd moet worden dat als het gaat om kwaliteit – ik herhaal het maar weer eens – uiteraard ook scholing, deskundigheidsbevordering en professionalisering een rol spelen. Nu zouden wij de hele discussie over bekwaam versus kwaliteit kunnen gaan voeren, maar ik denk toch dat de kwaliteit van de leraar heel cruciaal is.

De heer **Dibi**: Wij spraken vandaag ook de voorzitter van OMO. Dat heeft een afwijkende cao. Eén van de punten daarin is dat docenten aan bij- en nascholing 11% van de werktijd mogen besteden. Hoeveel docenten er uiteindelijk gebruik van maken is niet helemaal duidelijk, maar is er vandaag de dag, onder de huidige omstandigheden, wel tijd voor bijscholing?

De heer **De Jong**: Mijn kinderen houd ik altijd voor: tijd hebben is kiezen. Het komt erop neer dat op schoolniveau keuzes gemaakt moeten worden over waar met elkaar in geïnvesteerd wordt en hoe. Ik realiseer mij daarbij dat het lerarentekort een storende factor is, evenals de actuele discussie over de lesurennorm, maar het is een kwestie van met elkaar beleid maken.

De heer **Van Rooij**: Lijn is daarbij – en naar onze achterban vervullen wij daarin een voortrekkersrol – dat scholing zo belangrijk is dat je er wel in móet investeren. In de cao is voor deskundigheidsbevordering zo'n 10% van de normjaartaak aangegeven, maar als organisatie hebben wij altijd gezegd dat het hartstikke goed is als door docenten en school een gezamenlijk plan wordt gemaakt waarin school- en eigenbelang gelijk opgaan, zodat eigen ontwikkeling een belang speelt in het belang van wat op school nodig is en wat er verder moet gebeuren. Dat zou moeten gaan leiden tot een persoonlijk ontwikkelingsplan, dat op zijn beurt weer leidt tot afspraken over scholing die ook getoetst moeten kunnen worden. Wij hebben nooit het idee gehad dat leraren die eenmaal een papiertje hebben klaar zijn. Scholing en ontwikkeling zijn uitermate belangrijk. Wij stimuleren dat ook in contacten met onze achterban en zeggen er bij: kies en doe niet alles.

Mevrouw **Roovers**: Aanvullend geef ik daarbij aan dat de opleiding voor leraar in het basis- en voortgezet onderwijs via verschillende trajecten verloopt. Met de basisvorming zijn wij in een onderwijspraktijk terecht gekomen die vraagt dat vaardigheden uit de ene component toegevoegd zouden moeten worden aan die van de andere. Als op het voortgezet onderwijs alleen vakleraren komen, moet men zich realiseren dat zij een aantal vaardigheden missen die nodig zijn om met integrale lespakketten om te gaan. Als zij eenmaal in huis zijn, is het een kwestie van met het team een dusdanig beleid voeren dat geprobeerd wordt dat klimaat om te zetten. Wij zien voorbeelden van basisschoolmensen die het goed doen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Zo is er ook wel eens aan gedacht dat er een lerarenopleiding gemaakt moet worden voor kinderen van 4 tot 15 jaar in plaats van vanaf 12 jaar met vakleraren te gaan werken.

De heer **Dibi**: Mijnheer Van Rooij, het klinkt heel mooi dat er een plan moet komen voor een docent om zich bij te scholen en dat vervolgens te toetsen, maar dat staat wel in schril contrast met het beeld dat wij van docenten krijgen. Daaruit blijkt dat er helemaal geen tijd is voor dit soort dingen.

De heer **Van Rooij**: Dat is juist het probleem waar het op dit moment – en misschien al een aantal jaren – om gaat. Er wordt zoveel van een leraar gevraagd in zijn dagelijkse werk, dat er te weinig tijd overblijft om goed en gefundeerd te werken aan de wat verder verwijderde toekomst. Door de actualiteit wordt dat misschien nog verder bemoeilijkt, maar ik begrijp dat jullie het daar vanavond over gaan hebben. Blijft dat via cao's bijscholing wel degelijk mogelijk is en dat in het verlengde daarvan wordt gestimuleerd dat er functionerings- en beoordelingsgesprekken komen. Het onderwijs heeft wel een achterstand in te lopen en ik vind het te gemakkelijk om dat het onderwijs als enige te verwijten. Natuurlijk zouden er meer initiatieven genomen kunnen worden, maar de ruimte is er niet of nauwelijks. Dat heeft met geld, en in het verlengde daarvan – eigenlijk is dat hetzelfde – met tijd te maken.

De heer **Dibi**: Stel dat wij het urentekort even parkeren en er zou geld en ruimte zijn, zouden docenten dan ook allemaal gebruik maken van de mogelijkheden om aan deskundigheidsbevordering te doen?

De heer **Van Rooij**: Als het niet vanzelf gaat, moeten wij daar niet in berusten. Eventueel moeten er dan maatregelen genomen worden, dat hoort ook bij personeelsbeleid. Als de condities voldoende zijn, kan je niet accepteren dat iemand niets doet.

De heer **De Jong**: Rond de Wet bio speelde de discussie over het bijhouden van bekwaamheidsdossiers. Het bestuur is er verantwoordelijk voor dat docenten over de mogelijkheden beschikken dat het gebeurt. Ik zal niet de realiteit ontkennen dat het moeilijke keuzes zijn, maar wij hebben daar – in een aantal gevallen tegen de wens van leden in – van harte "ja" tegen gezegd, met als achtergrond dat het van de gekke is dat het onderwijs als sector geen traditie heeft om gedurende je loopbaan scholing te volgen. In alle mogelijke andere sectoren, bijvoorbeeld de zorg, is dat heel normaal. Bij onderwijs is een extra lastig punt dat lessen nu eenmaal gegeven moeten worden en dat een vervanger nodig is als je er niet bent. Maar onze bonden hebben al jarenlang het beleid dat, ook voor de sector onderwijs, het een must is dat mensen tijdens hun loopbaan worden bijgeschoold en daartoe in staat worden gesteld.

De heer **Dibi**: In deze context kunnen wij ook niet om de lerarenopleidingen heen. Daar begint het. Wat is de rol van lerarenopleidingen en welke rol zouden de overheid en het bevoegd gezag, het schoolbestuur, moeten spelen om daar de kwaliteit te bewaken?

Mevrouw **Roovers**: Ik denk dat er in het verleden een heel vreemde traditie is geweest. Uit mijn tijd als leidinggevende op een school, herinner ik mij nog dat de kweekscholen bepaalden wat op school gebeurde. Zij bepaalden waartoe zij opleidden. In het overleg daarover is toen door ons ingebracht dat werkgevers en werknemers

samen een beroepsprofiel zouden horen te maken en dat opleidingen vervolgens een opleidingsprofiel maken. De minister moet dan, als bewaker van de kwaliteit van het onderwijs, het profiel goedkeuren. Mijn indruk is dat een aantal opleidingen deze gedachtegang gevolgd heeft en als zodanig aan de slag is gegaan. Maar er is er ook een aantal die als het ware hun eigen opleidingen blijven maken, een beetje los van het onderwijsveld. Ik denk dat wij daar veel stringenter in moeten zijn.

De heer **Dibi**: Wij zien dat er op dit moment geen centraal examen is bij de lerarenopleiding. Als de overheid daarin een rol zou moeten vervullen, wat zou dan absoluut vastgelegd moeten worden?

Mevrouw **Roovers**: In ieder geval moet je de eindtermen vastleggen en de minister moet die goedkeuren. Vervolgens kan via de inspectie worden gekeken of eraan voldaan wordt.

De heer **Dibi**: En welke rol hebben schoolbesturen hierin?

Mevrouw **Roovers**: Ik denk dat schoolbesturen steeds verder af staan van de schoolpraktijk, maar zij blijven wel verantwoordelijk. Als het niet functioneert, worden zij aangesproken.

De heer **Dibi**: Wij krijgen ook wel eens verhalen dat men er niet veel vertrouwen in heeft dat schoolbesturen de kwaliteit bewaken. Hoe komt dat?

Mevrouw **Roovers**: Volgens mij moet je de verantwoordelijkheid veel meer neerleggen bij de professionals in de school. Hoe groter de afstand van besturen van de school, hoe moeilijker het is om de kwaliteit te bewaken. Wij moeten de beroepseer meer propageren en naar voren halen.

De heer **Dibi**: Het vak teruggeven aan de docent?

Mevrouw **Roovers**: Ja.

De heer **De Jong**: Kijk ook naar wat in een aantal vmbo-scholen gebeurt. Docenten pakken daar gewoon hun verantwoordelijkheden en bespreken hoe zij verantwoord les kunnen geven aan deze leerlingen. Zij hebben voor zichzelf een kwaliteitsnorm en een beeld van wat deze leerlingen moeten kennen en kunnen en pakken op dat punt zelf hun verantwoordelijkheid.

De heer **Dibi**: Zijn zij daarvoor toegerust? Als wij nu kijken naar de discussie over het nieuwe leren die ook in het vmbo begint door te sijpelen, zijn docenten toegerust om met een nieuwe pedagogische didactiek aan de gang te gaan?

De heer **Van Rooij**: Ik vind dat er in toenemende mate goede voorbeelden zijn van mensen die, soms tegen de stroom in, ervoor zorgen dat het lukt. Vorige week was ik op een bijeenkomst van zeventig teamleiders in de provincie Noord-Holland, gelukkig veel jonge mensen. Je ziet in het voortgezet onderwijs iets van verjonging op gang komen. Het waren heel enthousiaste mensen, overwegend uit het vmbo, maar er zaten ook mensen vanuit havo/vwo bij, die aangaven dat zij op andere manieren aan het werk konden door met een kleine groep

te werken. Minder instructie, ook niet het nieuwe leren in de zin van: je doet het zelf maar en wij horen over een week wel of het gegaan is. Nee, begeleid bezig zijn, gecombineerd zelf werken, in groepjes werken, instructie geven en zo bereiken dat kinderen, passend bij hun mogelijkheden, zo goed mogelijk de onderbouw door komen en verder kunnen. Daar zijn in toenemende mate goede voorbeelden van. Dus het kan wel degelijk. Alleen klagen die mensen, gefundeerd, dat zij heel veel van die dingen in hun eigen tijd moeten doen. Zij ervaren dat van het benutten van de ruimte die theoretisch gezien in de cao staat, weinig terecht komt. En daar zouden wij echt wat aan moeten doen.

De heer **Van Bochove**: Ik ga nog even terug naar de basisvorming. De heer Deetman stuurde in 1987 het wetsvoorstel basisvorming naar de Kamer, dat bijna in lijn lag met het WRR-rapport dat, dacht ik, in 1986 was geschreven. Eén punt is nogal afwijkend. Waar de WRR zegt dat er op termijn wel een structuurwijziging zal plaatsvinden, wijst Deetman dat helemaal af. De KOV stuurt in 1988 een kritisch commentaar op het wetsvoorstel naar de Kamer, onder andere over structuurhandhaving. Kunt u aangeven hoe in die jaren de toen nog verzuilde vakorganisaties tegenover het structuurprobleem stonden?

Mevrouw **Roovers**: Vanuit het katholiek onderwijs kwamen wij in die tijd nog heel nadrukkelijk op voor mensen, maar speciaal kinderen, die wat minder kans hadden. Wij vonden het belangrijk dat al die kinderen een behoorlijk fundament kregen. Om die reden waren wij ook voor de basisvorming. Wij zagen ook dat bij scholen onderling het afglijden bestond: als je niet naar de havo kon, kon je naar de mavo, als je niet naar de mavo kon, naar de lts, anders misschien nog naar de huishoudschool, enzovoort. Daar wilden wij van af en wij zagen hiertoe kansen bij de basisvorming. Het was daarom een verschrikkelijke teleurstelling dat de structuurwijziging niet doorging. Zo bleef het afglijden in stand. Daarom hebben wij uiteindelijk gezegd dat het wetsvoorstel zo voor ons niet hoefde. Wij misten daarin namelijk juist de dingen die ons voor ogen stonden in de discussies over de eindfase van het funderend onderwijs. Iedereen zag dat de samenleving gecompliceerder werd, dat je niet in acht jaar de basis kon leggen en dat doortrekken met een paar jaar nodig was.

De heer **Van Bochove**: Met andere woorden: u was wel degelijk van mening dat er een structuurwijziging moest komen om die leerlingen een optimale kans te geven?

Mevrouw **Roovers**: Ja.

De heer **De Jong**: Voor de goede orde: dat waren wij allebei. Ik denk dat ook essentieel is dat onze leden, zeker in die periode, behoefte hadden aan perspectief. Waarvoor gebeurt het allemaal?

De heer **Van Bochove**: Ik onderbreek u even. Waarom zegt u met nadruk: in die periode?

De heer **De Jong**: Ik denk dat het ook nu nog geldt, maar dat was ook de periode dat de basisschool net was gaan draaien. Daar hoorde een zorgvuldig invoeringsproces bij, maar ook minpunten als vergroting van groepen en dat

soort zaken, dat weet ik wel. Tegelijkertijd was er bij onze leden nog steeds het besef dat zij uitstel van studie- en beroepskeuze, hoofd-hart-handen, verbreding van het pakket wilden realiseren. Zij gaven daarbij aan te weten dat het niet in één keer kan, maar wilden wel weten wat het eindplaatje was. En als je dan zegt "dat zien we wel" of "ik wil me niet vastleggen op structuurwijziging", dan komt de vraag op: waarom doen wij dit dan allemaal? Dat gold voor de KOV en dat gold voor de PCO.

De heer **Van Bochove**: Had het in die periode ook te maken met de voorgeschiedenis, de middenschool, Pais met zijn veranderingen, dan Deetman in het eerste kabinet-Lubbers met veranderingen?

De heer **De Jong**: Het had net zo goed te maken met het verborgen talent van Van Heek. Onze leden zaten heel sterk op die lijn: hoe kom je aan de aansluiting basisvoortgezet onderwijs, hoe ga je die organiseren? Het probleem was niet zozeer dat de middenschool er niet zou komen, maar wel of de basis bleef met een doorlopende lijn, het goede moment voor keuze van studie en beroep, verbreding van het pakket. Dat staat en stond bij veel van onze leden, gelukkig, heel hoog in het vaandel.

De heer **Van Bochove**: Er is ook een andere groep, namelijk de ouders. In hoeverre was er bij hen draagvlak voor de basisvorming?

Mevrouw **Roovers**: Naar mijn waarneming was die wisselend. Het proces van zo hoog mogelijk beginnen en dan afglijden wordt ook door ouders gehanteerd. Een aantal ouders kreeg zo hoop, omdat doorstroming naar een hogere vorm van onderwijs haalbaarder zou worden als hun kind twee jaar langer basisvorming zou volgen. Anderen zeiden er geen behoefte aan te hebben omdat zij voor hun kind meteen het gymnasium wilden. Voor mij is de conclusie dat het draagvlak wisselend was en sterk gekoppeld aan de belangen van de eigen kinderen.

De heer **Van Bochove**: Staatssecretaris Wallage komt met zijn tweede nota van wijzigingen op het voorstel dat door Deetman is ingediend. Daarin kiest Wallage ervoor om alle vakken op één niveau af te sluiten, waar de WRR pleitte voor twee niveaus. Hoe keek u aan tegen het voorstel van de WRR en het voorstel waar Wallage uiteindelijk mee kwam?

Mevrouw **Roovers**: Ik denk dat je in principe kinderen hetzelfde aanbod moet geven. Maar wij staan ook realistisch in de wereld en zeggen erbij dat niet elk kind hetzelfde aankan. Daarom moet het onderwijs zo vorm gegeven worden, dat je elk kind aanspreekt op zijn mogelijkheden. Dat vind ik essentiëler dan te praten over één of twee niveaus, omdat je je dan alleen richt op de eindfase.

De heer **Van Bochove**: Er zat wel een fundamenteel verschil tussen wat de WRR wilde en wat Wallage uiteindelijk voorstelde.

Mevrouw **Roovers**: Ja.

De heer **Van Bochove**: Waar lag uw voorkeur?

Mevrouw **Roovers**: Op één niveau, maar daarbij aangetekend dat het onderwijs zo moet zijn dat het kinderen aanspreekt op wat zij kunnen.

De heer **Van Bochove**: Één niveau met de nodige verdieping, maar wel op één niveau afsluiten. Moet ik het zo vertalen?

Mevrouw **Roovers**: Ja.

De heer **Van Rooij**: Daar werd overigens in de Tweede Kamer nog wel eens van gezegd dat één niveau genoeg zou zijn omdat elk kind binnen dat ene niveau optimaal aan zijn trekken zou komen en zijn eigen programma kreeg. Dat was wel een moment van redelijke weerstand vanuit het onderwijsveld. Mensen in het voortgezet onderwijs vonden het al heel moeilijk om in een groep van 25 tot 30 leerlingen twee of drie niveaus te hebben, laat staan ieder kind bijna individueel te behandelen. Op zich is dit een opvallend verschil tussen basis- en voortgezet onderwijs, maar wel een gegeven dat heel duidelijk misschien ook wel door de opzet van de lerarenopleidingen is ingegeven. Er was echt weerstand tegen de invoering van basisvorming, tegen het idee dat te regelen was dat ieder kind optimaal op zijn eigen niveau onderwijs aangeboden krijgt.

De heer **Van Bochove**: Gaf dat bij uw achterban spanningen, in de zin dat eerstegraads leraren daar heel anders over dachten dan de derdegraads leraren die er toen ook nog waren?

De heer **Van Rooij**: Ik denk dat het er mede toe leidde dat heel veel eerstegraders toen zeiden: ik heb er niet heel veel zin in; dus als het even kan, wil ik wel naar de bovenbouw. Als het mensen van voor de HOS-invoering waren, moesten zij dat eigenlijk ook wel, om hun schaal 12-functie waar te maken. Zo ging het in de praktijk nog wel vrij natuurlijk. Maar misschien was het zo toch minder goed voor de onderbouw, omdat een meer gemêleerd gezelschap aan leraren daar beter was geweest.

De heer **Van Bochove**: U zegt dat het natuurlijk is gegaan, maar zo ontstond een verdeling met eerstegraders in de bovenbouw en...

De heer **Van Rooij**: Ja. Dat had te maken met het feit dat de mensen uit de periode voor HOS met een eerstegraads bevoegdheid automatisch in schaal 12 zaten en na de HOS niet meer.

De heer **Van Bochove**: Wij kennen de oorzaak, maar vanuit onderwijskundig optiek zou het toch essentieel zijn dat eerstegraads docenten ook in de basisvorming hun aandeel leverden.

De heer **Van Rooij**: Dat zeg ik: het leek vrij natuurlijk, maar voor het totale onderwijsaanbod was het niet goed. Het was veel beter geweest als het hele gemêleerde pakket aan leraren door de hele school bezig gebleven was.

De heer **Dibi**: Wij gaan over naar de tweede fase, maar niet voor ik nog een korte vraag heb gesteld over de in de cao vastgelegde afspraken. U zei net dat in de cao tijd voor bijscholing is geregeld, 10%. Dat wordt vaak niet

nagekomen. Waarom treden bonden daar niet tegen op? Of, als het wel gebeurt, hoe treedt u ertegen op?

De heer **Van Rooij**: Ik ben niet meer recent met cao's bezig, maar ons standpunt is altijd geweest dat bij een goed aanbod op schoolniveau de verplichting nageleefd kan worden. Wij moeten daarbij erkennen dat wij de laatste jaren het goede aanbod eerder als uitzondering dan als regel zijn tegengekomen.

Mevrouw **Roovers**: Ik denk dat wij ook indirect invloed kunnen uitoefenen, namelijk door medezeggenschapsraden erop te wijzen dat zij zich met dit aspect van schoolorganisatie moeten bezighouden. Als men het niet met elkaar eens kan worden, wordt de vakbond nog wel eens ingeroepen om met de leiding van de school in discussie te gaan.

De heer **Dibi**: U ziet daar geen dominantere rol in?

Mevrouw **Roovers**: Nee. Het is op de school zelf waar die processen zich afspelen.

De heer **De Jong**: Het is zoals mevrouw Roovers het formuleert. Het is een afgeleide verantwoordelijkheid. Wij hebben als taak leden te scholen op dit aspect. Kijkend naar het fenomeen medezeggenschap hebben wij in de laatste jaren permanent gezegd dat de begroting en de meerjarenbegroting cruciale elementen in de sfeer van medezeggenschap zijn. Wat gebeurt er met het geld binnen de school? Hoe en aan welke facetten wordt het besteed? Veel van onze leden zeggen: daar ben ik niet van, ik ben maar van het lesgeven. Ik denk dat wij op dit punt leden moeten toerusten; en ik denk dat het geldt voor BO én VO. Dat doen wij ook. Als vervolgens sprake is van echt mismanagement in die zin dat het helemaal niet opgenomen is, dan pakken wij het wel op. Gegeven de decentralisatie en autonomie zal de bond leden moeten toerusten.

De heer **Dibi**: In 1998 ging de tweede fase van start op een klein groep scholen en in 1999 volgde de rest van Nederland. Aanvankelijk stonden scholen niet afwijzend tegenover de tweede fase en het studiehuis. Toch regende het klachten na de invoering: de overladenheid en versnippering van het programma, scholen kampten met roosterproblemen en docenten hadden moeite met hun nieuwe pedagogisch, didactische rol. Hoe werden scholen en leraren voorbereid op de tweede fase? Kunt u daarbij ook ingaan op het tijdsaspect bij invoering?

De heer **Van Rooij**: Ik heb inderdaad heel duidelijk beleefd dat het concept positief ervaren werd. Heel veel mensen dachten dat het goed was om leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven en te stimuleren zelfstandig bezig te zijn. Dat moeten wij doen! Maar toen het invoeringstraject in beeld kwam en er maar een heel klein beetje tijd beschikbaar kwam om je te scholen in dat nieuwe werken – niet het nieuwe leren maar het nieuwe werken met leerlingen – bleek dat het op heel veel scholen in de praktijk bijna niet te doen was. Er was maar een klein groepje mensen dat echt tijd kreeg om het voor te bereiden. Vaak lag er niet een heel gestructureerd beeld achter, maar werd heel snel overgegaan tot bijna voortdurend grote groepen jongelui in de bovenbouw van havo/vwo bij elkaar te zetten. Groepen van zeventig

leerlingen met één of twee docenten erbij, weekopdrachten en dan maar kijken hoe het uitpakt. Dat is niet echt een zorgvuldig begin. Toen kwam de onvrede heel snel, want het is heel logisch dat kinderen tussen de 15 en 18 jaar niet vanzelf aan het werk gaan en blijven. Daar hoort wel degelijk stimuleren en controleren bij. Volgens mij is overigens ook nooit beweerd dat het nieuwe leren zonder die dingen zou moeten worden uitgevoerd. Ik denk dat het niet echt doorleefd is in de scholen voor men ermee moest beginnen. Als je nu kijkt, zie je dat de scholen die langzaam begonnen zijn, uiteindelijk het meest tevreden zijn, omdat zij het voorzichtig gedaan hebben door eerst bijvoorbeeld de helft van de tijd nog klassikaal te werken en te kijken hoe de individuele tijd met opdrachten vorm kon krijgen. Andere zijn flink terug moeten gaan in hun aanpak van leerlingen.

De heer **Dibi**: Laten wij teruggaan naar de invoeringstermijn. De staatssecretaris heeft uiteindelijk besloten om een jaar uitstel te geven aan scholen die nog niet klaar waren. Welke rol speelden de onderwijsbonden hierin? Waren zij voor uitstel of moest het uitstel langer zijn? De AOb ging op een cruciaal moment overstag. Hoe stond u, maar ook het CNV daar tegenover?

De heer **Van Rooij**: Wij waren erg bezorgd over de snelheid van invoering. De problemen zoals ik hiervoor schetste, hebben wij ook steeds overgebracht. Onze stellingname was dat het beter zou zijn geweest als scholen nog wat langer tijd hadden gekregen om vrijwillig in te stappen, niet één jaar meer, maar drie of vier. Daar hebben wij nooit gehoor voor gekregen, ook niet bij collega-bonden. Misschien hebben wij ook niet hard genoeg geroepen, maar dat durf ik niet met zekerheid te zeggen.

De heer **Dibi**: U trad niet gezamenlijk op als onderwijsbonden?

De heer **De Jong**: Wij wel, maar de AOb had nogal eens een ander accentje.

De heer **Van Rooij**: Ja.

De heer **Dibi**: Hoe komt dat, denkt u?

De heer **De Jong**: Wij hebben, in lijn van de eerdere processen, uitdrukkelijk aangegeven – de heer Van Rooij formuleerde het, denk ik, uitstekend – dat het niet ging om nieuw leren, maar om anders werken. Dat kun je niet opleggen, het vereist een andere attitude en verandering van binnenuit. Daar heb je gewoon tijd voor nodig. Wij hebben juist het pleidooi gehouden om het rustig aan te doen en uitgelegd aan de politiek dat mensen in het onderwijs het met hen eens zijn dat het anders moet omdat wij in een andere samenleving leven die andere eisen stelt aan scholen en onderwijs, maar dat er wel ruimte gegeven moet worden.

Mevrouw **Roovers**: Er was natuurlijk ook de druk van de examenproblematiek: als je een wat langer invoeringstermijn maakt, moeten examens ook langer gedifferentieerd zijn. Daar was ook niet zo'n bereidheid toe.

De heer **Dibi**: Er volgden al snel verlichtingsmaatregelen. Hoe kijkt u daar tegenaan? Waren die in lijn met wat u voorstelde of wilde?

De heer **Van Rooij**: Eigenlijk was sprake van een zekere inconsequentie. Een van de argumenten om de bovenbouw havo/vwo opnieuw en anders in te richten, was nu juist dat sprake zou moeten zijn van versteviging, verzwaring, om te zorgen dat de aansluiting bij het universitair onderwijs en hoger beroepsonderwijs beter zou zijn. Gedachte daarbij was dat het zou kunnen betekenen dat leerlingstromen zuiverder zouden verlopen: minder op havo/vwo, een aantal op mavo en ook op vmbo een aantal, die daar dan echt thuishoorden en niet omdat het een negatieve keuze zou zijn. Die gedachte leidde er dus ook toe dat er stevige programma's kwamen. Dat was echt een bewuste keus. Maar vrij snel daarna kwam het idee, in Nederland en in Europa, dat wij juist veel hogeropgeleiden nodig hadden en werd het verzwaren minder populair vanwege de getalsmatige gevolgen die dat zou hebben. Toen is wat snel en makkelijk gekozen voor weer een verlichting zonder dat er een hele lichter met het programma gewerkt had. Ik denk dat dat echt jammer is geweest en wat inconsequent.

De heer **Dibi**: Dus u zegt eigenlijk dat de tweede fase was bedoeld om de aansluiting op het hoger onderwijs beter te laten verlopen, maar tegelijkertijd was de verzwaring erop gericht om die te beteugelen?

De heer **Van Rooij**: Men was het er eerst mee eens dat het zou kunnen betekenen dat er uiteindelijk minder havo/vwo-leerlingen waren die eindexamen zouden kunnen doen.

De heer **Dibi**: Zijn dat geen tegenstrijdige doelstellingen?

De heer **Van Rooij**: In eerste instantie niet, aangezien men het er begin jaren negentig nog over had dat wij met allerlei overschotten aan mensen op de arbeidsmarkt te maken zouden hebben. Dan was het niet zo gek dat men dacht genoeg te hebben aan minder hoogopgeleiden, daarnaast een stel goedopgeleiden op middelbaar niveau en een stel die lager opgeleid zijn. Toen de arbeidsmarkt zich echter anders ontwikkelde en de vraag naar hoger opgeleiden groter werd, is een slag gemaakt en gezegd: dan hebben wij ook zoveel mogelijk hoger opgeleiden nodig.

Mevrouw **Roovers**: Er is ook gekozen voor bevestiging van de koninklijke weg, waarbij via havo naar hoger beroepsonderwijs wordt gegaan en via het vwo naar de universiteit en niet dat vwo'ers naar het hbo gaan, of havo'ers met een omweg langs het vwo naar de universiteit. De bevestiging van de koninklijke weg was ook een doelstelling.

De heer **Dibi**: Een ander kenmerk waar wij vaak mee geconfronteerd werden, is dat de tweede fase ook iets in zich had van getouwtrek van vakken, die met elkaar concurreerden over het aantal uren. Hoe stelde u zich als vakbond op in die discussie?

De heer **Van Rooij**: Wij hebben in eerste instantie geprobeerd een voor ons gevoel heel hanteerbaar

compromis aan onze complete achterban te verdedigen. Ik kan u verzekeren, als in zo'n zaal een aantal leraren havo en vwo bij elkaar zitten met verschillende vakken als natuurkunde, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde en kunstzinnige vorming, dat dat ook zo ongeveer het scala is aan verdelingsvoorstellen. Het gevecht onder elkaar begon al voor wij wat gezegd hadden. Op een geven moment hebben wij moeten vaststellen dat het voor ons als organisatie nooit tot een goed einde te brengen is en dat daar overkoepelend een beslissing in genomen moest worden, uiteindelijk misschien wel in de vorm van wetgeving.

De heer **Dibi**: Wij krijgen ook vaak te horen dat de overheid een kerncurriculum moet vastleggen. Wat is dan de koninklijke weg om tot een kerncurriculum te komen? Moet u daarin een rol spelen? Is het wetgeving die wij zelf moeten vaststellen?

De heer **Van Rooij**: Ik zei net al, dat wij er als organisatie op dat moment van overtuigd waren dat wij een redelijk verhaal hadden dat verdedigbaar was bij de achterban en waar eventueel wetgeving op te baseren zou zijn. Zo heb ik het ook steeds verkondigd en geprobeerd te verkopen. Maar ik kreeg, in alle eerlijkheid, mijn ex-collega's, mijn leden, niet tevreden. De één vond dat er meer wiskunde in had moet zitten, de ander meer kunstzinnige vorming, en ga zo maar door.

De heer **Dibi**: Het was een compromis van een compromis van een compromis, net als de basisvorming?

De heer **Van Rooij**: Ik vind, in alle eerlijkheid, dat het eerste rapport uit 1998 nog steeds een heel verdedigbaar verhaal is voor de tweede fase.

De heer **Dibi**: Dan gaan wij over naar het vmbo en daarmee de laatste vraag. In 1999 werden de leerwegen ingevoerd. Daarnaast werden het lwoo en praktijk-onderwijs geleidelijk ingevoerd. Het idee van de zorgstructuur week af van het advies van de commissie Van Veen: Recht doen aan verscheidenheid. Achter het idee van de zorgstructuur lag de verwachting dat de know how van docenten uit het vso-lom en het ivbo zou worden overgedragen naar het regulier voortgezet onderwijs. Is naar uw mening de deskundigheid behouden gebleven in het regulier onderwijs?

Mevrouw **Roovers**: Ik denk beperkt en dat het van school tot school wisselt. Een deel van de deskundigheid is volgens mij verloren gegaan in de fusiestrijd. Daarbij speelde of je een i-afdeling wilde meenemen en die groot genoeg was om een eigenstandig geheel te worden in die grote school. Een ander deel is ten onder gegaan aan de bekostigingssystematiek. De bekostiging van het i-onderwijs was niet meer geoormerkt, kon besteed worden aan de hele school en daarmee vloeide ook een stuk van de deskundigheid weg. Het heeft soms ook te maken met de mensen die het doen. Ik heb de indruk dat de mensen die aan de i-afdeling en aan het vso lesgeven, hele enthousiaste gemotiveerde mensen waren. Maar als die in een groter team terecht komen waar zij als het ware niet gehoord worden, dan gaat dat verloren. Er zijn ook plaatsen waar het goed is gegaan, omdat gezegd is dat zij juist iets nieuws inbrachten in de school waar anderen mee uit de voeten konden en zo de zorg ook werd gedeeld

naar andere leerlingen toe. In zijn algemeenheid denk ik dat er te veel verloren gegaan is.

De heer **Dibi**: U deelt die mening ook?

De heer **Van Rooij**: Jazeker.

De heer **De Jong**: Wij hadden de hoop dat er via de constructie van het OPDC – en na het gevecht dat er geweest is en dat echt een gevecht geweest is – voldoende waarborgen zouden komen om de specifieke deskundigheden van i- en vso-lom-mensen onder te brengen en te gebruiken voor de leerlingen die het nodig hadden, maar ook uit te dragen naar andere scholen. OPDC staat voor Orthopedagogisch Didactisch Centrum dat door een aantal samenwerkende besturen of door een groot bestuur dat veel voortgezet onderwijs heeft, in het leven geroepen kan worden. Dat is veel te weinig gebeurd. Er zijn enkele voorbeelden waar het werkt, maar het heeft te weinig voldaan aan de verwachtingen van een volwaardig alternatief. Het had een nieuw stukje zorgstructuur kunnen worden, maar het heeft het niet gered.

De heer **Dibi**: De staatssecretaris was een groot voorstander van integreren van zorgleerlingen in het regulier onderwijs, zodat zij ook een diploma zouden kunnen krijgen met een echt civiel effect. Steunde u haar daarin?

De heer **De Jong**: Wij hebben altijd gezegd, met name rondom het rugzakje – maar daar hebben wij het nog niet over gehad – dat wij niet net moeten doen alsof het speciaal onderwijs overbodig wordt. Het is voor een aantal leerlingen gewoon uitstekend om op een school voor speciaal onderwijs te zitten. Het is ook voor de leerkracht in het regulier onderwijs niet altijd even gemakkelijk om een aantal van die leerlingen in de groep erbij te hebben. Je zult daar met enig verstand mee om moeten gaan. Wij hebben hierbij ook goed naar onze leden geluisterd, omdat het een onderwerp was waar zij heel alert op waren: wat gebeurt er met de i-leerling, wat gebeurt er met de leerling speciaal onderwijs in de nieuwe setting? Wij hebben dus rondom OPDC, maar ook rond een aantal andere trajecten, bepleit dat de voorziening speciaal onderwijs er gewoon zou blijven.

De heer **Dibi**: Wat is naar uw mening de invloed van de lump sum op de besteding van het zorgbudget en de rugzakjes? Er wordt wel eens gezegd dat door de nieuwe financiering het geld niet terecht komt bij de leerlingen die het nodig hebben, maar verwatert.

De heer **Van Rooij**: Omgaan met lumpsumfinanciering is een kwestie van leren. In het begin speelden daar veiligheid, en dus spaarzaamheid en zuinigheid een grote rol in. Ik ben ervan overtuigd dat flink wat mensen die gewend waren aan geoormerkt geld, bijvoorbeeld voor de zorgstructuur, en die in grotere scholengemeenschappen met lumpsumfinanciering terecht zijn gekomen, op het moment dat zij zijn gaan kijken hoe het met dat geld zat, tot de conclusie moest komen dat een deel miste omdat het, als zijnde niet meer geoormerkt, naar andere doelen was gegaan. Het is een onderwerp waar in toenemende mate in medezeggenschapsraden over gesproken wordt en de laatste jaren, zeker in het voortgezet onderwijs



gelukkig steeds beter en goed gefundeerd, omdat ik denk dat het nog steeds een zorgpunt is.

De **voorzitter**: Dank. Soms eindigen gesprekken heel abrupt. Dat is nu ook het geval, maar wij zijn door onze tijd heen. Wij willen u heel hartelijk danken voor dit gesprek.

De heer **Van Rooij**: Mag ik nog één korte zin over de Zaanstreek zeggen? Ik realiseer mij dat ik net even te enthousiast was. Ik moet het hebben over 21 scholen voor voortgezet onderwijs, waaronder 12 mavo's.

