

Vergaderjaar 2007–2008

31 007

Parlementair onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Nr. 10

VERSLAGEN, DEEL B

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****Donderdag 29 november 2007**

J.C.J.M. Jimkes	Oud-conrector; klokkenluider tweede fase	307
J. Tichelaar	Voorzitter Algemene Onderwijs- bond (AOB) 1994–2002, voordien voorzitter Algemene Bond van Onderwijzend Personeel (ABOP); lid Tweede Kamer der Staten-Generaal	315
R.J. Offerein	OCW-ambtenaar directie VO; beleidsterrein de tweede fase	325
J.G. van Loon	Voorzitter van het bestuur Groep Educatieve Uitgeverijen (GEU) (ThiemeMeulenhoff)	335
S.L. de Valk	Lid van het bestuur Groep Educatieve Uitgeverijen (GEU) (Wolters-Noordhoff, Groningen)	335
M. Gebuis	Actievoerder scholierenstaking Malieveld 1999	345
Mw. G. Hauwert	Mede-auteur Lieve Maria-brief, klachtenbrief over het voortgezet onderwijs van alle wiskunde en natuurkunde studieverenigingen van Nederland	345
Mw. M.P. Kollenveld	Platform overkoepelende Vereni- ging van Vakverenigingen Voortge- zet Onderwijs (Platform VVVO), docente wiskunde	351
J. Chr. Nolthenius	Platform overkoepelende Vereni- ging van Vakverenigingen Voortge- zet Onderwijs (Platform VVVO), docent bèta-vakken	351
M. Nonhebel	Platform overkoepelende Vereni- ging van Vakverenigingen Voortge- zet Onderwijs (Platform VVVO), docent geschiedenis	351

Vrijdag 30 november 2007

F. Wisman	Oud-ambtenaar ministerie van OCW op beleidsterrein lbo/mavo en basisvorming; gedurende 25 jaar	361
J.J.C.M. Corstjens	Implementatiemanager vmbo; directeur Platform Bèta Techniek	369

Mw. J.W.A. Verlaan	Plv. directeur VO ministerie van OCW 1993–1997, voorzitter College van Bestuur ROC Amsterdam 1997–2003	379
R.A.M. Diephuis	Lid Adviesgroep vmbo, betrokken bij vernieuwend vmbo, Scholingsboulevard Enschede, oud-SLO-medewerker	389
K. Veling	Schoolleider brede scholengemeenschap, oud-lid Eerste Kamer der Staten-Generaal (CU)	395
(oud-)vmbo-leerlingen	Leerlingen van het Johan de Witt College Den Haag	403
Maandag 3 december 2007		
R. Zunderdorp	Voorzitter procesmanagement PMVO	409
J. Wagemakers	Lid Stuurgroep profielen in het voortgezet onderwijs (1993–1996), lid van PMVO (1996–2000), voorzitter Tweede Fase Adviespunt (2000–2004)	419
B. Huijssoon	Ambtelijk secretaris, directeur bureau Stuurgroep Profiel Tweede Fase (1993–1996), oud-secretaris PMVO, coördinator monitoring (1996–2000), medewerker bij het Tweede Fase Adviespunt (2000–2006)	419
P.J.A.M. Hettema	Oud-voorzitter van Schoolmanagers_VO (een voorloper van de VO-Raad)	429
S. Slagter	Voorzitter VO-raad	429
W.T.G. Dresscher	Oud-voorzitter Nederlands Genootschap van Leraren (NGL), oud-vice-voorzitter AOb, voorzitter van de AOb mei 2002 – heden	439
P.A. Kirschner	Hoogleraar Onderwijspsychologie en -technologie; veel gepubliceerd over het nieuwe leren.	449
A.M.L. van Wieringen	Voorzitter Onderwijsraad sinds 2001, hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam sinds 1985	457

Dinsdag 4 december 2007

W.J.G.M. van de Camp	Lid Tweede Kamer der Staten-Generaal 1986-heden (CDA)	465
J.M. de Vries	Lid Tweede Kamer der Staten-Generaal 2002-heden (CDA)	465
M.M. Frequin	Plv. directeur directie VO ministerie van OCW 1988–1992; auteur boek «Ja minister, nee minister»	473
W.J. Deetman	Minister van OenW 1982–1989;	483
L.M.L.H.A. Hermans	Minister van OCW 1998–2002, voorzitter van de Koninklijke Vereniging MKB-Nederland	493
C.M. van Putten	Universitair docent en onderzoeker sectie Methoden en Technieken van Psychologisch Onderzoek Universiteit Leiden; risicoleerlingen	503

Donderdag 6 december 2007

Mw. M.A.M. Barth	Voorzitter Onderwijsbond CNV, lid Tweede Kamer der Staten-Generaal (PvdA) 1998–2002, voormalig onderwijsjournalist voor het dagblad Trouw	509
Mw. S.A.M. Dijkema	Staatssecretaris van OCW, lid Tweede Kamer der Staten-Generaal 1994–2007 (PvdA)	509
C.G.A. Cornielje	Commissaris van de Koningin in Gelderland 2005 – heden, lid Tweede Kamer der Staten-Generaal 1994–2005 (VVD)	521
Mw. E.D.C.M. Lam-brechts	Lid Tweede Kamer der Staten-Generaal 1994–2006 (D66)	531
Mw. F. Vergeer	Lid Tweede Kamer der Staten-Generaal 2002–2006 (SP)	541
Mw. M.J.A. van der Hoeven	Minister van OCW 2002–2007	549

Vrijdag 7 december 2007

J. Wallage	Staatssecretaris van OenW 1989–1993	559
J.M.M. Ritzen	Minister van OenW 1989–1998	579

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

Donderdag 29 november 2007

Gesproken wordt met de heer J.C.J.M. Jimkes

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 Maarleveld (informatiespecialist) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Goedemorgen mijnheer Jimkes, welkom bij de Parlementaire Onderzoekscommissie Onderzoeksvernieuwingen. Dank dat u op onze uitnodiging voor dit openbare gesprek wilt ingaan. We hebben u uitgenodigd vanwege uw grote betrokkenheid bij de onderwijsvernieuwing, met name de tweede fase voortgezet onderwijs. U heeft zeker 37 jaar ervaring in het onderwijs: als docent wiskunde, als decaan, als conrector, als plaatsvervangend rector aan het St. Bonifatius College te Utrecht. U heeft gewerkt in de tijd voor de Mammoetwet, tijdens de Mammoetwet en daarna. Dus u heeft echt alles meegemaakt. Ik geef graag het voortouw aan mijn collega's Zijlstra en Van der Ham.

De heer **Van der Ham**: Begin jaren 90 lagen er voorstellen van staatssecretaris Wallage – profielnota en de vervolgnota – voor de vernieuwing van de bovenbouw van havo/vwo. Mevrouw Visser 't Hooft en de heer Markensteyn werden aangesteld als wegbereiders voor de tweede fase, als adviseurs van de staatssecretaris. Zij moesten een inschatting maken van het draagvlak voor de voorstellen van Wallage en ook richtlijnen geven voor een verantwoord vervolgtraject. Kunt u aangeven wanneer u voor het eerst kennisnam van de beleidsvoornemens voor vernieuwing van de bovenbouw?

De heer **Jimkes**: In feite begon dat al in de jaren '80, dus dat was iets daarvoor. Toen kwamen regelmatig plannen voorbij vliegen. Daarbij viel het me steeds op dat de analyse van wat nut en noodzaak was niet altijd even duidelijk was. Daar hadden we niet veel last van, want die plannen verdwenen vrij snel in de prullenmand. Eén plan haalde het wel: in 1984 schafte heer Wallage het gedeeld vwo af. Dat waren twee profielen en die gingen er in 1984 uit. Bij die profielnota kwamen zij in feite weer terug, want daarin werden de profielen gepresenteerd. Gelet op het

voorafgaande wilden we eerst wel eens zien of het allemaal wel zou doorgaan, maar ik begreep dat een zekere structurering van de vakkenpakketten wel gewenst was.

De heer **Van der Ham**: Er was in het veld wel draagvlak voor het feit dat er iets zou moeten veranderen in de bovenbouw van havo en vwo?

De heer **Jimkes**: Ja, absoluut! Ik kom dadelijk nog even terug op de didactiek, maar de profielstructuur klonk op zichzelf niet slecht. Het ging om samenhangende pakketten in de bovenbouw. Op een school met een goede decaan gebeurde dat eerlijk gezegd vanzelf al, maar het kon geen kwaad om dat vast te leggen. Wel kondigde zich eigenlijk meteen iets vreemds aan, iets wat ik nooit begrepen heb en nu nog niet begrijp, namelijk dat deelvakken en begrippen als "studielast" hun entree maakten.

De heer **Van der Ham**: Daar komen we zo meteen op. Maar de analyse dat er iets in de bovenbouw moest gebeuren werd naar uw inschatting wel gedeeld in het veld? Aan welke problemen waar iets aan gedaan moest worden in de bovenbouw werd dan gedacht in die periode?

De heer **Jimkes**: Uiteraard de aansluitingsproblemen. Maar ik wil toch wel even vermelden dat die analyse naar mijn idee helemaal niet zo goed is gemaakt. Dat heeft ook de heer Lieshout, zij het schoorvoetend, toegegeven. Maar men ervoer het als goed dat er iets aan gebeurde. Dat was zeker toen het verhaal van de didactiek erbij kwam, de andere poot, de aanzet van het studiehuis.

De heer **Van der Ham**: Maar wel werd onmiddellijk in het middelbaar onderwijs gezegd dat zaken zoals teveel pretpakketten in de bovenbouw tegengegaan moesten worden.

De heer **Jimkes**: U prikkelt mij met het woord "pretpakket". Dat moet u niet gebruiken. Een pretpakket bestaat in mijn ogen niet; wel zijn er onsamenhangende pakketten. Daarbij doel ik bijvoorbeeld op een pakket met scheikunde, economie II, handvaardigheid; een pakket waar geen structuur in zit. Maar u bedoelt waarschijnlijk met een pretpakket: Latijn, Grieks, drie of vier moderne vreemde talen en geschiedenis. Vaak bedoelde men dan

een pakket zonder wiskunde. Maar goed, onsamenhangende pakketten waren er zeker wel en op zichzelf was het goed dat men daar wat aan deed.

De heer **Van der Ham**: Er is ook gesproken over het studiehuis. Daar gaan we het straks uitgebreid over hebben. In hoeverre waren de inspiratiebronnen voor de tweede fase en later ook het studiehuis, gebaseerd op representatieve inspiratiebronnen?

De heer **Jimkes**: Dan gaan we toch nadrukkelijk praten over de inspiratiebronnen bij het studiehuis, want de inspiratiebronnen bij die andere structuur waren bij ons niet zo duidelijk. Dat had ook met die niet zo goede analyse te maken. Maar voor de andere kant waren toch heel duidelijk mevrouw Visser 't Hooft en de heer Wijnen grote spreekbuizen. Dan kom je meteen ook aan een minder gunstige kant van het geheel, maar ik wil toch eerst zeggen waarom dat studiehuis in principe veel draagvlak had in het begin. Binnen het voortgezet onderwijs was het een groot probleem dat de leerlingen buitengewoon slecht te motiveren waren. Men had het gevoel toch niet helemaal goed bezig te zijn. Dat was op onze school ook het geval en er was grote belangstelling voor activerende didactiek. Op allerlei manieren werd geprobeerd om daar iets aan te doen. Toen verscheen mevrouw Visser 't Hooft met haar prachtige bevlogen verhaal dat indruk maakte. Ik heb haar wel gevraagd waarom dat andere erbij moest, want haar verhaal klonk best goed.

De heer **Van der Ham**: Dat andere was dat studiehuis?

De heer **Jimkes**: Nee, mevrouw Visser 't Hooft kwam met het idee van het studiehuis; het andere was de structuur. Aanvankelijk had ze daar succes mee. Maar even verderop ging het toch mis op dat punt. Er kwamen namelijk steeds meer andere elementen bij dat studiehuis, zoals praktische opdrachten en veranderingen in het examendossier, die toch wat minder goed vielen en die later ook in de wet werden vastgelegd. En zeker het optreden van de heer Wijnen was ongelukkig. De achtergrond van de heer Wijnen hoef ik u niet te vertellen. Dat heeft u ook nagegaan. Hij was heel bevlogen, evenals mevrouw Visser 't Hooft. Dat kon ik nog wel volgen, want zij had succes gehad met een studiehuis-project op een bepaalde school. Maar de heer Wijnen begon het project te verkopen als een soort wondermiddel, de Haarlemmer olie voor het onderwijs: alle problemen zouden als sneeuw voor de zon verdwijnen. Daarmee ging hij over de schreef. Ik citeer even een uitspraak van hem: "Nu vallen lessen uit als de leraar afwezig is. Maar als wij met het studiehuisconcept gemotiveerde leerlingen hebben, actief en zelfstandig, zal een zieke docent niet meer relevant zijn. Die leerlingen gaan gewoon verder." Toen hij dit soort dingen ging zeggen, klopte het niet meer. Hij draagt een geloof uit waarin ik hem niet helemaal meer kon volgen.

De heer **Van der Ham**: Toch baseerden zij zich ook op praktische ervaring, zeiden zij.

De heer **Jimkes**: Ja, mevrouw Visser 't Hooft had een specifieke ervaring op haar school die aansloeg. Maar dan moet u goed bedenken dat de school van mevrouw Visser op omvallen stond. Mevrouw Visser 't Hooft creëerde draagvlak bij haar docenten en dan kan het. Je kunt de

gekste dingen doen als je docenten voor je plan weet te winnen, als je er zelf achterstaat en het ook goed in elkaar kunt steken, maar je moet zo'n concept natuurlijk niet in die extreme vorm aan andere scholen opdringen.

De heer **Van der Ham**: U stelt daarmee, dat mevrouw Visser 't Hooft een school had die letterlijk tot op de grond was afgebrand. Maar ook daarvoor was het een probleem. Die is weer op kunnen staan omdat er draagvlak was en omdat er iets heel nieuws kon worden opgestart.

De heer **Jimkes**: Ja, dat had te maken met die activerende didactiek waarvoor heel breed belangstelling bestond en vandaar die "euforie" in het veld. Op die golf is men doorgegaan. Maar, zoals ik al zei, er kwam toch iets vreemds bij. Eerst inhoudelijk, later in de structuur maar ook vooral door de presentatie van de heer Wijnen. Het gevaarlijke daarvan – ik herinner me dat, het woord "gevaarlijk" in dit verband ook is gebruikt door de heer Mertens – zat niet zozeer in het concept, maar wel in het feit dat er schoolleiders zijn die blind zo'n geloof volgen zonder daarvoor draagvlak op hun school te hebben. Dan gebeuren er ongelukken. Dat leverde later die enorme problemen op waar zo enorm veel publiciteit aan is besteed omtrent het studiehuis. Maar daar zat niet de kern van de problemen. De kern zat in de structuur. En daar hebt u het tot nu toe nog niet vaak over gehad, heb ik gemerkt.

De heer **Zijlstra**: Waar zat volgens u dan het probleem in de structuur?

De heer **Jimkes**: Het was een heel goed idee om te gaan werken met structurering van de vakkenpakketten, zodat je samenhangende pakketten kreeg. Als je dat gedaan had binnen de oude structuur van 15 grote vakken en je had gezegd dat voortaan een samenhangend pakket moest worden gekozen met nog wat kleine dingen erbij was het niet zo'n ramp geworden. Maar er kwamen allerlei wensen en eisen van vervolgopleidingen en dat resulteerde in deelvakken. Denkt u aan de ramp met de deelvakken bij de moderne vreemde talen! Allerlei lobbygroepen kwamen met nieuwe vakken. Er ontstond een lappendeken van vakken. Het aanbod van vakken werd ineens verdubbeld, van 15 naar 30. Vroeger had je in de bovenbouw vier soorten wiskunde, toen werden het er ineens acht op havo en vwo. Het was een complete lappendeken. Daar kwamen dan nog de studiehuisgerelateerde zaken bij, zoals de studielastbenadering, praktische opdrachten, examendossiers, handelingsdoelen, profielwerkstukken, enz. Die dingen werden allemaal bij elkaar geschoven als een soort hutspot van verbreding, verdieping met een grote hoeveelheid saus van studiehuisgerelateerde zaken eroverheen. Er werd aan de ene kant echter niet goed bekeken of dit allemaal nuttig en noodzakelijk was en aan de andere kant werd niet gekeken naar de uitvoerbaarheid. En daar is het helemaal fout gegaan. Men lette helemaal niet op de uitvoerbaarheid van het geheel. De heer Offerein was een meester in het goed in elkaar proberen te passen van al die wensenlijstjes. Dat heeft hij formidabel gedaan. Ik had de indruk dat hij op een gegeven moment ook de enige in Nederland was die nog wist wat er in die "pot" zat. Maar hij was geen uitvoeringsdeskundige. Dat was zijn ding niet.

De heer **Zijlstra**: U bent dat wel, gezien uw rijke geschiedenis op het uitvoeringsgebied. U zegt dat er is niet gekeken of het nuttig en uitvoerbaar was. Wat is uw oordeel over de nuttigheid en de uitvoerbaarheid?

De heer **Jimkes**: Dat zijn echt twee verschillende dingen. Het kan heel nuttig zijn maar moeilijk uitvoerbaar en je conclusie kan zijn, dat je het toch moet doen. Maar de analyse van nut en noodzaak was niet goed onderzocht. Dat bleek ook later. Toen de zaak klaar was, wilden bijvoorbeeld de medische faculteiten helemaal geen profiel natuur en gezondheid, terwijl dat speciaal voor hen was gemaakt. Zij vroegen nu natuur en techniek.

De heer **Zijlstra**: Kunt u dat even specificeren? Wij hebben hier allemaal last van de wet van de remmende voorsprong. Het profiel natuur en gezondheid werd ingesteld.

De heer **Jimkes**: Het profiel natuur en gezondheid met al die deelvakken was natuurlijk gemaakt voor medische opleidingen en het profiel natuur en techniek voor de ingenieursopleidingen. Toen het allemaal klaar was, wilde de medicijnenopleiding – met een heel groot aanbod aan studenten – natuur en techniek. Delft, die een tekort aan studenten had, wilde natuur en gezondheid. Toen begon men zich af te vragen hoe het eigenlijk zat met nut en noodzaak van al die maatregelen. Die eisen en wensen bleken helemaal niet zo ijzersterk te zijn. Het was heel vervelend om dat te ontdekken. Gaandeweg kwam ik daarachter. In het begin dacht ik nog, dat het misschien dan wel nuttig en noodzakelijk was maar ik liep tegen de uitvoerbaarheid op. Ik heb een beetje rondgevraagd en toen merkte ik dat heel weinig mensen er überhaupt iets van wisten. Dat was in 1996. Men had zich daar niet erg in verdiept. Dat had veel te maken met de strategie van het PMVO. Het PMVO wilde dat wij ons concentreerden op dat studiehuisconcept. Het motto was "eerst denken en dan roosteren". Als je die strategie volgt, komen mensen te laat toe aan het kijken naar de uitvoering. Als je dan met mensen sprak in 1996 die daar wel naar keken, zeiden ze: we begrijpen niet dat er niet meer onrust is. Op een gegeven moment heb ik aan de bel getrokken – niet zo hard, al noemt men mij klokkenluider – maar ik heb misschien niet hard genoeg geluid. Toen heb ik contact gezocht met de heer Wagemakers van het PMVO, toen nog stuurgroep. Hij zei toen: maar over de uitvoering hebben wij geen deskundigheid in huis, dat moet je op schoolniveau doen. Ik zei toen, dat dat hartstikke ingewikkeld was, waarop hij zei dat dat wel meeviel. Dat heb ik hem toen wel kwalijk genomen. Later heeft hij toegegeven dat het inderdaad toch wel wat ingewikkelder was dan hij toen liet merken. Hij noemde toen een paar scholen die daar goed mee bezig waren. Daar zocht ik contact mee maar dat bleken twee scholen te zijn die wel met dat studiehuisconcept bezig waren, maar niet met die technische structuurkant.

De heer **Zijlstra**: Had u de indruk dat de stuurgroep alleen maar met het studiehuis bezig was?

De heer **Jimkes**: Ja, die waren enorm in de weer met dat studiehuis, maar nauwelijks met die structuur. Daarom ging er enorm veel aandacht naar het studiehuis, maar de kern van het probleem zit in die structuur. Daar liepen uiteindelijk alle scholen tegenaan. Het was verbredend en

verdiepend, maar ook een enorme versnippering. Door die versnippering ging er nog iets heel vreemds gebeuren, namelijk waar het de bedoeling was dat die leraren de leerlingen meer zouden gaan begeleiden, kregen ze minder uren en mislukte dat aspect. Dus het ging helemaal fout; onze activerende didactiek werd eerlijk gezegd bijna in moeilijkheden gebracht door die rare structuur.

De heer **Zijlstra**: U was al bezig met activerende didactiek?

De heer **Jimkes**: Jazeker.

De heer **Zijlstra**: U had dat studiehuis daar niet voor nodig?

De heer **Jimkes**: De stimulans was op zich goed, maar niet in die extreme vorm. Dat was voor mij niet nodig geweest. Maar toen merkte ik wel dat er veel meer in die structuur was vastgelegd dan mij lief was. Maar het euforische verhaal van de heer Wijnen geloofde ik in ieder geval niet en dat geloofden meer met mij niet. Wat ik er nog wel bij moet zeggen is, dat het verhaal niet alleen onzin was, maar ook nog beledigend was. Het kwam over als "die leraar heb je eigenlijk niet nodig". Dat bedoelden ze niet, maar zo kwam het wel over.

De heer **Van der Ham**: U zegt hier eigenlijk, dat u in het idee van het studiehuis een paar hele goede elementen zag. Maar dat is gefrustreerd door de tweede fase?

De heer **Jimkes**: Door de structuur. Die hinderde dat bij ons op school. Ik heb een collega gehad die letterlijk zei in een ingezonden stukje: "Waarom zal het studiehuis mislukken!". Toen ik hem had uitgelegd hoe die structuur in elkaar zat – bijna niemand snapte daar iets van – zei hij, dat het dan zou gaan mislukken. Hij heeft dat stuk geschreven voor het NRC, maar dat was te ingewikkeld. "Studiehuis slecht", dat klinkt goed, maar het structuurverhaal wordt allemaal te ingewikkeld gevonden. Dus dat schrijven ze niet op. Maar goed, daar zat dus de kern.

De heer **Zijlstra**: Men begon met een profielnota die voornamelijk ging over structuur. Op zich was er wel het gevoel dat daar wat gebeuren moest. Toen kwam er na de wegbereiders een stuurgroep, dat later het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO) werd en die waren vooral bezig met het studiehuis.

De heer **Jimkes**: Ja, dat zeiden ze ook heel nadrukkelijk. Ik kan daar een prachtig voorbeeld van geven. Op een gegeven moment was er een uitvoerder, die werkte bij de APS, die keek naar de structuur, de heer Jan Verhulst. Die zei op een gegeven moment tegen mevrouw Visser 't Hooft dat het toch wel ingewikkeld was. Als je het dan zo ingewikkeld vindt, antwoordde zij, schrijf er dan eens wat over op. Samen met een collega heeft hij dat helemaal uitgewerkt en dat leverde een boekje op van 50 pagina's op, wat er inderdaad ingewikkeld uitzag. Toen hij vroeg om dat uit te geven, wilden ze dat niet doen, omdat de scholen anders ineens naar de organisatie zouden gaan kijken en dat vonden ze veel te vroeg. Ze wilden dat ze bleven denken, niet gaan roosteren, eerst denken. Toen hebben ze een compromis gevonden en heeft het PMVO de kernpunten, de beslisvelden, uit het boekje gepubli-

ceerd. Het boekje zelf heeft het APS gepubliceerd: "Profielen in de week, uren in last". Het is een heel mooi voorbeeld om aan te geven hoe ze met die andere kant bezig waren. Het is allemaal wel te begrijpen, als anderen maar weer met die uitvoeringskant bezig waren geweest.

De heer **Zijlstra**: Maar dat gebeurde niet, terwijl het hele proces begonnen was vanuit de structuurkant. Het probleem zat volgens u nog steeds in die structuur, ook in die uitwerkingsfase, maar men was bezig met iets anders.

De heer **Jimkes**: Ja, men was bezig met iets anders en dat heeft het hele proces doorgedruurd tot en met mevrouw Netelenbos. Ook mevrouw Netelenbos was geïnfecteerd met het idee dat het allemaal eenvoudiger zou worden. De Kamerleden vonden het allemaal nogal ingewikkeld worden, maar mevrouw Netelenbos zegt op pagina 70 van de Handelingen eigenlijk: "Nee hoor, die nieuwe structuur zal organisatorisch gelijk of eenvoudiger worden." Zij was het spoor volkomen bijster en die opmerking klopte dus helemaal niet. Waar ze die vandaan had, moet u maar uitzoeken, maar het klopte niet. Dat was een beetje het beeld, ook bij heel veel schoolleiders. Die grote onrust over de ingewikkeldheid kwam pas later. Nog één heel belangrijk ding. Het zat niet zozeer in de zwaarte – dat speelde ook wel – maar echt in de constructie. U moet het zich misschien voorstellen als een grote boot die werd gemaakt. Daar werd van alles ingestopt, een heleboel troep. Die boot werd geconstrueerd. Er werden grote constructiefouten gemaakt, met name met die deelvakken en die onevenwichtigheid in die vakken. Die boot werd gemaakt en werd zwaar beladen, niet goed gecontroleerd, niet op uitvoerbaarheid getoetst snel het water ingedruwd met de vlag van het studiehuis bovenop. Het studiehuis kreeg de volle aandacht, maar het was een wanproduct. Die boot lekte aan alle kanten. Mevrouw Adelmund raakte in paniek. Ze ging bagage overboord gooien, maar de constructie was niet goed en het heeft tien jaar gedruurd om daar iets aan te repareren.

De heer **Van der Ham**: Die vakkenstructuur en die profielen gingen allemaal met wetgeving gepaard. Op de ochtend van het wetgevingsoverleg, hier in de Tweede Kamer, bleek dat er een heleboel fracties waren die veel zorgen hadden, vergelijkbaar met uw klachten over de structuur. Maar een onderwijfsbond, die eigenlijk ook bezwaren had tegen een aantal wezenlijke zaken binnen de invoering van de tweede fase, bleek om te zijn. U heeft dat gedetailleerd gevolgd. Wat waren uw waarnemingen?

De heer **Jimkes**: Mag ik een aanloopje nemen via die 80%? Er was onrust ontstaan in het veld. Ik had met veel schoolleiders contact. Die begonnen individueel brieven te sturen. Ik had contact met de VVO, de heer Gispens, de voorzitter toen. Ik had contact met de AOb-man die daarover ging. Ik had contact met de uitgevers. Allemaal zonden ze signalen uit van, dit gaat niet goed. De VVO werd naar mijn idee ingepakt door mevrouw Netelenbos. Daar werd tegen gezegd: jullie willen uitstel en geld, maar dat gaat niet. Het is het een of het ander. Toen heeft de VVO op dat moment gekozen voor het geld, vier keer 90 mln. gulden. De PMVO steunde dat ook. Ik vond dat ontzettend stom. Maar Gispens zei de indruk te hebben dat de meeste schoolleiders dit toch wel goed vonden. Maar ik had een ander beeld en vroeg hem een enquête te houden over dit punt. Dat wilde hij niet. Daar kom ik later

nog op terug. Die AOb-man waar ik mee sprak had mij gezegd dat hij inmiddels zoveel signalen had dat hij ging voor uitstel.

De heer **Van der Ham**: Wie was dat?

De heer **Jimkes**: Ik weet het niet 100% zeker, maar ik neem aan dat dat de heer Wim Kok geweest moet zijn, niet dé Wim Kok. Hij zei tegen mij – en gelukkig ook tegen Kamerleden, anders zou ik hier helemaal in mijn eentje staan – dat ze voor uitstel zouden gaan. Dat vond ik prachtig. Het debat begon 's ochtends. De Kamerleden waren en masse verontrust. Mevrouw Netelenbos zei dat 80% van de scholen er goed mee bezig was – het beroemde 80% verhaal – en dat het organisatorisch reuze meeviel. Ze wilde het duidelijk doordrukken. De enige die daarmee instemde was Sharon Dijksma, maar die was partijgenoot. Maar de anderen waren zeer kritisch. Ik heb dat hele debat gevolgd en middenin dat debat komt er een speedfax binnen van het AOb. In die fax stond dat dat uitstel voor hun niet hoefde en dat zij genoeg zouden nemen met 50 mln. Ik was stomverbaasd. Later heeft hij me verteld, ik werd overruled door de voorzitter.

De heer **Van der Ham**: Door wie werd die fax gestuurd?

De heer **Jimkes**: Door die voorzitter, de heer Jacques Tichelaar. Het veld was natuurlijk hartstikke kwaad op hem en hij kreeg onmiddellijk de bijnaam "Jacques fax". Dat vond hij niet leuk. Er gingen ook mensen naar hem toe en vroegen hem, wat heb je nou gedaan? Toen zei hij de indruk te hebben dat de meeste scholen ervoor waren dat het zou gebeuren.

De heer **Van der Ham**: Waar was dat op gebaseerd? Op die 80%?

De heer **Jimkes**: Waarschijnlijk dacht hij dat is wel aardig en de VVO had ook zo'n beetje dat standpunt. Maar hij liet ook de VVO in de kou staan, want hij vroeg 50 mln., precies het bedrag wat Netelenbos in haar hoofd had, en niet de 90 mln. die het PMVO en de VVO wilden. Dus het was twee keer fout.

De heer **Van der Ham**: U sprak veel met mensen achter de schermen blijkt uit uw verhaal. Wat is uw analyse waarom ze daar dan toch mee akkoord zijn gegaan?

De heer **Jimkes**: Hij is volgens mij door mevrouw Netelenbos bewerkt. Zij heeft natuurlijk gezegd: 80% is ervoor, je moet dat nu doorzetten, het staat in het regeerakkoord, jij bent ook PvdA-man, misschien wil je later nog beroemd worden. Dat is mijn perceptie, maar vraagt u het hem zelf, hoe hij dat heeft ondergaan.

De heer **Zijlstra**: Dat is uw perceptie, maar heeft u ook nog andere bewijslast?

De heer **Jimkes**: Ja, die mijnheer van de AOb belde ik natuurlijk op en zei, wat maakt u me nou, hoe kan dat nou? Ja, zegt hij, ik ben overruled. De VVO was ook voor, maar die vroeg wel 90 mln. Tichelaar dacht dus dat de meeste scholen voor waren en in de reactie aan protesterende mensen zei hij: "de zaak is politiek afgekaart". Dat citaat kreeg ik door van die mensen. Naar mijn mening

bedoelde hij natuurlijk politiek afgekaart met mevrouw Netelenbos.

De heer **Van der Ham**: Wie zei dat?

De heer **Jimkes**: Dat heb ik begrepen uit een fax van de mensen die hem aanspraken op zijn beleid en later naar de scholen rondstuurden met de opmerking dat dit Tichelaars reactie was Zij hebben in die fax aanhalingstekens gebruikt: dit zijn zijn woorden geweest.

De heer **Van der Ham**: Wat was precies de deal in uw ogen?

De heer **Jimkes**: Het was een hele stomme deal natuurlijk.

De heer **Van der Ham**: Wat stond er tegenover voor het AOb?

De heer **Jimkes**: Die 50 mln., maar dat was 40 mln. minder dan de 90 mln. die het PMVO wilde hebben en dat was sowieso al veel te weinig.

De heer **Van der Ham**: Wat was vervolgens het effect op dat debat?

De heer **Jimkes**: Dat debat sloeg dood. Mevrouw Netelenbos hoefde niets meer te doen. Zij had ook nog een hele slimme opmerking. Die staat op pagina 74: "Ik heb eigenlijk met die individuele scholen niets te maken. Het gaat mij om wat de officiële vertegenwoordigers zeggen". Zij suggereerde ook steeds dat die scholen die protesteerden altijd die achterblijvers waren. De heer Van der Vlies van de SGP heeft toen gezegd, dat hij dat niet kon volgen. Ik heb er geen behoefte aan om mevrouw Netelenbos te verdedigen. De cruciale vraag is, waar kwam die 80% vandaan. Daar was niet echt onderzoek naar gedaan. Wij deden dat later via die enquête. Maar mevrouw Netelenbos had dat in ieder geval niet gedaan en kon dat ook niet staven.

De heer **Van der Ham**: Wat was haar antwoord op die vraag?

De heer **Jimkes**: Zij zei dat zij dat had nagevraagd bij het PMVO. Mevrouw Visser 't Hooft wist zich dat niet goed meer te herinneren en ik weet ook niet wie de waarheid spreekt, maar mevrouw Netelenbos suggereert op die pagina 74 dat ze overleg heeft gepleegd over dit 80% verhaal met het PMVO.

De heer **Van der Ham**: Dat hebben we allemaal gelezen. De inschatting van mevrouw Visser 't Hooft was, dat ze ermee bezig waren.

De heer **Jimkes**: Ik heb mevrouw Visser 't Hooft gehoord en zij heeft vorige week gezegd dat ze het helemaal niet wist, toen het haar de eerste keer werd gevraagd. Vorige week begon ze te bedenken wat het geweest zou kunnen zijn. Ze had gelijk. Het waren de scholen die heel goed bezig waren met de tweede fase, d.w.z. met het studiehuisconcept. Dat was het verhaal. Dat wist ik ook wel. 80% van de scholen is heel aardig bezig, vooral met dat studiehuisconcept. Maar met die structuur lag dat heel anders.

De heer **Zijlstra**: U gaf al aan dat het een belangrijk punt was tijdens dat debat, hoeveel scholen er klaar voor waren. De 80%. Vervolgens bent u aan de slag gegaan om te bewijzen dat dat een tikje anders lag. U bent die enquête gaan houden. Wat gebeurde daarmee?

De heer **Jimkes**: Ik was verpletterd, want ik had wat contact met die politieke partijen, met name met mevrouw Lambrechts. Zij had ook van het veld gehoord dat het wel kon, maar dat veld was natuurlijk de AOb-fax. Dat was heel cruciaal in dat verhaal. Ik had een notitie geschreven waarin ik een aantal punten van het debat aan de kaak stelde en waarin ik aangaf dat die 80% niet klopte. Ook andere dingen klopten niet, maar het ging vooral om die 80%. Wij wilden dat onderzoeken. Ik heb opnieuw geprobeerd de VVO dat te laten doen, maar die wilde dat niet, want die had zich al vastgelegd. We kregen ook de adressen niet van de VVO, dus toen heb ik het samen met een andere school, het Nieuw Lyceum in Bilthoven, zelf gedaan. Dat moest razendsnel gebeuren, want ze hadden gezegd dat we binnen drie dagen iets moesten laten weten, anders was het over.

De heer **Zijlstra**: "Ze" was mevrouw Lambrechts?

De heer **Jimkes**: Dat kregen we te horen van Kamerleden. Het was ook heel duidelijk, want de zaak was helemaal gewonnen voor mevrouw Netelenbos. Als je niet snel iets deed zou het fout gaan.

We hebben die enquête heel voorzichtig opgesteld en heel braaf geschreven, dat we ervan uitgingen dat die boeken gereed zouden zijn. Die waren helemaal niet gereed, maar die braafheid hebben we opgebracht. Wij wilden dat die enquête naar de uitvoerders van de tweede fase ging en niet naar de rector, die er misschien niet veel van wist. Wij hadden tien vragen, zoals "Hoe zit het met de verdeling van de studielast; hoe met de examens, enz." Tien vragen die te maken hadden met die structuur. Wij kregen soms reacties van mensen, die niet eens wisten dat dat allemaal moest gebeuren. De uitslag was: 76% wilde niet beginnen. Precies het omgekeerde van wat mevrouw Netelenbos beweerde. De deelname in die drie dagen was 54%. Dat is niet slecht. Binnen drie dagen reageerde 54% en de uitslag was dat 76% uitstel wilde. Dat was een tamelijk overtuigende uitspraak, waarmee het vermoeden van mevrouw Netelenbos werd verworpen.

De heer **Zijlstra**: Wat is daar vervolgens mee gedaan? U heeft die klok toen wat harder geluid?

De heer **Jimkes**: Jazeker. Bovendien begon toen iedereen de uitslag van de enquête te citeren. Het drong door en er kwamen nog meer geluiden los. Mevrouw Netelenbos voelde zich in de hoek gedreven. Zij vond het zielig voor de scholen die wilden beginnen, dus bedacht zij een compromis. De scholen die willen beginnen mochten in 1998 starten en de overige scholen mochten een jaar later starten. Dat was wel iets, maar ik vond het een ongelukkig compromis. Het idee was natuurlijk dat je een vol jaar zou nemen om rustig te experimenteren en pilots te nemen, zoals die van mijnheer Cosijn – overigens is er niets met de resultaten daarvan gedaan – om te kijken of het wel uitvoerbaar was. Maar dat gebeurde nu niet.

De heer **Zijlstra**: Het politieke compromis kwam naar uw mening mede voort uit de enquête?

De heer **Jimkes**: Ja, ik ben wel zo onbescheiden om dat te zeggen. Er is ook in de Kamer naar verwezen. Het was het eerste en volgens mij het enige serieuze onderzoek op dat moment. Bovendien bleek het redelijk te sporen met wat er later gebeurde, met het percentage scholen dat in 1998 begon.

De heer **Zijlstra**: Mevrouw Lambrechts was één van degenen die vond dat het snel moest gebeuren, want dan konden ze er nog wat mee. De uitslag, het compromis, was niet datgene wat u eigenlijk had beoogd?

De heer **Jimkes**: Ik had van tevoren misschien kunnen zeggen, dat ze er helemaal niet aan hadden moeten beginnen. Dan had ik het risico gelopen dat ze me weg zouden lachen. Prof. Wagenaar heeft dat wel geroepen, maar hij werd niet serieus genomen omdat hij ook teveel op dat studiehuisconcept zat en niet op die structuur. Er waren ontzettend weinig mensen die goed zicht hadden op de ingewikkeldheid van de structuur. Het was ook lastig, want het was nog niet af en er werd voortdurend aan gesleuteld.

De heer **Zijlstra**: Die wetgeving werd gefaseerd ingevoerd. Daar was u dus ook niet gelukkig mee.

De heer **Jimkes**: Wij hebben er toch wel profijt van gehad.

De heer **Zijlstra**: Daarmee kwam ook dat studiehuis, maar dat was eigenlijk niet wettelijk vastgelegd?

De heer **Jimkes**: Dat studiehuis was wel degelijk in een aantal elementen vastgelegd, om te beginnen die studielastbenadering. Die studielastbenadering, waarvan iemand al eerder van heeft gezegd dat dat een heel ongelukkige constructie was. Die studiebelasting is wat een leerling in totaal moet doen en totaal per vak. Bij 90% van de scholen werkt dat op de volgende manier. Die scholen hebben studielasttabellen en gaan dat onmiddellijk vertalen in lessentabellen. Normaal gesproken moest er een lesrooster worden gemaakt. Er is werd over gesproken dat er geen lesrooster meer zou zijn, maar dat klopte niet.

De heer **Zijlstra**: Waar werd dat geroepen?

De heer **Jimkes**: In dat mooie boekwerk. Maar dat klopte niet, want dat lesrooster moest er wel komen. Voor een school met een bovenbouw van zo'n 30 leerlingen kan je zeggen, zou het niet nodig zijn, maar bijvoorbeeld een school waar ik werkte met zo'n 600 leerlingen moest je natuurlijk wel een lesrooster maken. Je vertaalt dan de studielast naar het lesrooster. Voor de docenten bestaat dat begrip studielast helemaal niet meer. Die kijken gewoon naar het aantal uren. De meeste waren enorm teleurgesteld omdat ze zo weinig uren kregen. Die gingen er enorm op achteruit door die versnippering. Dat punt gaf in de praktijk heel veel problemen. Daar kwamen ook nog de praktische opdrachten bij en de examendossiers. De slaag-zak-regeling die er heel ongelukkig uit zag, moest worden aangepast. Een vak met 760 uur naast een

vak met 120 uur en die werden als bijna gelijkwaardig gezien bij de slaag/zak-regeling.

De heer **Zijlstra**: In de regelgeving zaten wel degelijk elementen?

De heer **Jimkes**: Jazeker en dat heeft mevrouw Visser 't Hooft ook nooit ontkend. Verleden week zei ze nog: Het zijn twee sporen en die zijn met elkaar verknoopt.

De heer **Zijlstra**: Hoe werd dat studiehuis bij u naar binnen gereden?

De heer **Jimkes**: Mevrouw Ginjaar sprak over "uitgerold", maar wij waren natuurlijk niet gek. We deden het niet op de manier zoals zij dat wilden. Dat zou een catastrofe zijn geworden in die school, omdat de docenten dat niet wilden. Als je een school hebt waar men wel wil, is dat schitterend. Ga je gang, zou ik zeggen, maar hou wel het centraal examen goed in de gaten. Ik wilde niet zeggen dat het niet zou kunnen, maar op 90% van de scholen kon het niet op die manier.

De heer **Van der Ham**: Waarom niet?

De heer **Jimkes**: De achterliggende gedachte was dat het lesrooster zou verdwijnen of een ander karakter zou krijgen. Men zou echt op basis van die studielast gaan werken. Op papier klopte dat systeem, zoals veel systemen, maar nu de praktijk.

De heer **Van der Ham**: Waarom kon dat bij 90% van de scholen niet slagen?

De heer **Jimkes**: Omdat die wel degelijk met lesroosters werkten. Dat leverde slechte lesroosters op. Die liepen tegen allerlei administratieve rompslomp op. Er was een heleboel te registreren. Er zou een programma voor ontwikkeld worden, wat er nooit gekomen is. Ze werden dus geconfronteerd met ontzettend veel gedoe. Dat leidde ontzettend af.

De heer **Van der Ham**: Het concept van het studiehuis was dus formeel niet verplicht? Werd dat op de een of andere manier dan toch verplicht gebracht, afgezien van al die folders?

De heer **Jimkes**: Nee, het was niet verplicht. Het werd wel heel euforisch gebracht. Als een schoolleider "erin trapte" werd het een gevaarlijk concept. Het werd gevaarlijk als een schoolleider dat concept op zijn school ging toepassen als er geen draagvlak was bij de docenten. Niet in zijn algemeenheid, want er zou een school kunnen zijn die er wel goed mee werkte. Maar je kon er niet helemaal langs, omdat er veel dingen in de wet stonden, zoals praktische opdrachten, handelingen, doelen, examendossier. Heel veel zaken werden vastgelegd. Dat gaf ook een enorme werkdruk, niet in de diepte maar in de breedte. Die leerlingen moesten ontzettend veel doen, dus die begonnen te protesteren.

De heer **Zijlstra**: Naar uw mening was het voor veel scholen moeilijk werkbaar. Mevrouw Ginjaar-Maas zei echter vorige week dat zij het landelijk gingen uitrollen.

De heer **Jimkes**: Dat is dat euforische verhaal.

De heer **Zijlstra**: Kunt u ons nog eens meenemen in dat euforische verhaal? Hoe ging dat?

De heer **Jimkes**: Dat heb ik u net geschetst met de heer Wijnen die zei: jullie hebben last van niet-gemotiveerde leerlingen...

De heer **Van der Ham**: Dat is een professor, een wetenschapper, op afstand. Wat heb je daar als docent, als schoolmanager in de praktijk mee te maken? Dat is heel ver van je af.

De heer **Jimkes**: Niets, hij bleef ook ver van me af. Ik heb er wel last van gehad door de beeldvorming die ontstond.

De heer **Van der Ham**: Hoe ontstond die beeldvorming?

De heer **Jimkes**: Er ontstond een beeld, dat het studiehuis moest. Hij zei, dat dit het wondermiddel was. Als je dit doet wordt het geweldig. Hij gooide het er topdown in. Ik heb hem vorige week horen zeggen dat hij daar spijt van heeft. Dat vind ik wel interessant, hoewel hij op het eind zei, dat hij nergens spijt van had! In ieder geval heeft hij gezegd dat hij het nooit meer op die manier zou doen.

De heer **Van der Ham**: Wij gaven ook al bij het gesprek met mevrouw Ginjaar-Maas en mevrouw Visser 't Hooft aan dat de folders die zijn geschreven en de filmpjes die zijn getoond, lieten zien hoe dat studiehuis er precies uit zou moeten zien. Hoe ervoer u die informatie?

De heer **Jimkes**: Dat was echt wel beledigend. Er werd eigenlijk tegen die docenten gezegd: jullie hebben het eigenlijk niet goed gedaan en jullie rol is ook niet zo vreselijk belangrijk. Dat vonden die leraren niet leuk. Bovendien vond ik het heel gemakkelijk om te horen dat de heer Wijnen zich beklaagde over de karikatuur die werd gemaakt van het nieuwe leren. Om het een beetje in Jip en Janneke taal te zeggen: "Zij zijn begonnen". In die filmpjes zie je dat ze een vreselijke karikatuur maakten van die oude stijl leren.

De heer **Van der Ham**: Wat schetste het beeld?

De heer **Jimkes**: Je ziet de een of andere idioot die met een mooi pak met stropdas voor de klas staat te schreeuwen en te roepen, evident zo'n leraar die de weg kwijt is. Er liep misschien wel een enkele zo rond, maar de meerderheid was bezig met andere dingen en probeerden de boel te veranderen. Weet u wat heel interessant is in dat verband, want ik ben een man van harmonie. Er is in 2000 een uitspraak gedaan over het studiehuis en die luidde: "Het studiehuis is eigenlijk een verdraaid goede leraar". Die uitspraak is van mevrouw Visser 't Hooft. Ze deed hem in 2000 nadat ze gemerkt had dat het niet zo goed ging. Als zij nu vanaf het begin af aan helemaal had ingezet op die leraar. Die leraar doet als hij goed bezig is vanzelf de dingen die bij een studiehuisachtige benadering horen. Maar met gematigde pas, niet als een idioot de boel willen omploegen.

De heer **Van der Ham**: Zijn er ook nog scholen gefaciliteerd in het invoeren van de tweede fase? U had het al over de boeken, de roosterproblematiek. Er zou een servicebureau komen. Er zou een studieplanning- en registratiesysteem komen. Hoe heeft u dat ervaren?

De heer **Jimkes**: Dat is natuurlijk een lachertje, dat SPRS (studieplanning- en registratiesysteem). Men had ontdekt dat die administratie heel ingewikkeld zou worden. Dat hadden ze goed gezien. Er is toen een opdracht verstrekt van 1 mln. aan een softwarehuis om een programma te maken dat dan aan de scholen zou worden gegeven. Dat project is wel afgerond, maar toen dat klaar was, was het geld op. Toen werden de scholen verplicht om daarvoor te betalen. Bovendien moest het passen in het programma wat je al hebt. Dat werkte dus niet. Kortom, die scholen moesten allemaal opnieuw het wiel uitvinden.

De heer **Van der Ham**: Dat is niet echt goed van de grond gekomen, zegt u?

De heer **Jimkes**: Nee.

De heer **Van der Ham**: Het servicebureau voor de roosterproblematiek?

De heer **Jimkes**: Dat is er ook niet gekomen, want elke school moest zelf uitvinden hoe dat werkte, geheel in de geest van wat Wagemakers zei: dat moet op schoolniveau worden uitgezocht. De heer Verhulst heeft later nog geprobeerd een groep scholen te helpen, omdat hij er al behoorlijk ver in was. Je probeerde elkaar wel te helpen, maar dat bureau is er niet gekomen.

De heer **Van der Ham**: Ook werd gezegd dat de boeken op tijd zouden komen. Hoe verliep dat?

De heer **Jimkes**: Dat is ook een ramp geworden. Bovendien waren die uitgevers buitengewoon ongelukkig met dat compromis. Ze moesten nu voor twee verschillende systemen boeken maken. Toen zij de indruk kregen dat er niet zoveel scholen in 1998 zouden beginnen, hebben zij volgens mij tegen mevrouw Netelenbos gezegd, dat zij er niet op die manier aan zouden gaan werken. Maar het moest en dat kunt u hen vanmiddag zelf nog vragen..

De heer **Van der Ham**: Wat voor boeken kreeg u precies en wanneer kreeg u ze?

De heer **Jimkes**: Wij hebben er minder last van gehad omdat wij in 1999 zijn begonnen. Maar die boeken kwamen te laat, waren te dik, waren in de haast gemaakt en dat gaf grote problemen, zeker bij de scholen die in 1998 begonnen. Er begonnen in 1998 125 scholen, maar die hadden slechts 11% van de leerlingen. Het ging namelijk vaak om hele kleine scholen en er waren scholen die alleen met de vwo-afdeling meededen. Ik wil niets ten nadele van die mensen zeggen, want die hebben dat in goede overtuiging gedaan, maar het percentage leerlingen was echt veel minder dan die 80, die mevrouw Netelenbos dacht binnen te halen.

De heer **Zijlstra**: Er wordt vaak gezegd dat onafhankelijke procesmanagementteams, de stuurgroep, zoals die er toen waren en ook de pedagogische centra een prominente rol hebben gespeeld. Wat is uw mening daarover?

De heer **Jimkes**: Die pedagogische centra hebben goudgeld verdiend aan dit project. Wij kregen uitgebreide cursussen, vooral gericht op dat studiehuisconcept. "Zorg dat u dat goed voor elkaar hebt, de rest komt later". Dat

was op zich wel aardig, maar niet bevredigend, omdat niet naar die structuur werd gekeken.

De heer **Zijlstra**: Die pedagogische centra moesten tijdens dat proces steeds meer vraaggestuurd gaan opereren. Kwamen zij met een concept dat u kon afnemen?

De heer **Jimkes**: Nee, sterker nog, ik ben op een gegeven moment aan die uitvoeringskant zelf die pedagogische centra roosterodellen van mijn eigen school gaan leveren. Die bundelden zij dan, sloegen er een nietje door en stuurde het naar andere scholen. Er was geen scholing in die uitvoeringskant, wel in dat studiehuisconcept. Dat andere spoor werd ernstig verwaarloosd.

De heer **Zijlstra**: Het ging in 1998 in. De eerste verlichtingsmaatregelen kwamen al in datzelfde jaar. In 1999 was er de bekende scholierenstaking. Dat leidde ook weer tot verlichtingsmaatregelen. Als u nu kijkt naar het verloop van dit proces en alle waarschuwingen die u heeft afgegeven en vervolgens naar wat er na invoering van de wet is gebeurd, wat is daar dan uw visie op?

De heer **Jimkes**: Het is niet om gelijk te krijgen, maar het bleek uiteindelijk nog veel erger te zijn dan ik aanvankelijk gedacht had. Ik was wat dat betreft ook nog redelijk goedgegelovig. De boot was overbelast, terecht dat mevrouw Adelmund er zo nu en dan wat uitgegooid heeft, maar de kern van het probleem werd daar niet mee weggenomen. De structuur was niet goed. Het repareren van die structuur heeft tien jaar geduurd en ook dat is niet helemaal prettig verlopen. Als je een schip moet repareren tijdens het varen, dan gebeuren er ongelukken. Het vak ANW moest sneuvelen, hetgeen heel vervelend was, de bètavakken werden bij de reparatie omlaag gehaald ten gunste van de moderne talen. Dat heeft heel ongelukkig uitgepakt. Die reparatie heeft wel verbeteringen opgeleverd, maar als je terugkijkt naar de oude structuur – die van voor de tweede fase – zou ik daar de voorkeur aan hebben gegeven.

De heer **Zijlstra**: Dan kom ik terug op het kernpunt dat u aangaf. Er is heel veel aandacht geweest voor het studiehuis, maar wat u betreft zat het grote probleem in de structuur?

De heer **Jimkes**: Ja, inderdaad. Dat is heel goed samengevat.

Ik wil graag nog één opmerking maken? Het zou voor de politiek interessant zijn om eens in de Handelingen te kijken op pagina 13, waar de heer Van de Camp een interessante opmerking maakt. Hij zegt tegen mevrouw Netelenbos: "Mevrouw Netelenbos, u wil 1000 uur in de bovenbouw, maar dat kan niet, daar is het geld niet voor". We zaten toen nog in de financiering die gebaseerd was op het aantal lessen. De lumpsum was daar doorheen gefietst. De scholen hebben geld gekregen op basis van lessen. Die 1000 uur corresponderen met 30 lessen in de bovenbouw. Die 30 lessen – zei de heer Van de Camp die dat gehoord had van de VVO – worden al jaren niet meer gegeven op de scholen, omdat er bezuinigingen zijn geweest in de jaren 80. Dat komt nu voor alle scholen neer op ongeveer 27 uur. Als u vindt dat er 1000 uur gegeven moet worden in de bovenbouw, dan moet er geld bij, ongeveer 10%, aldus de heer Van de Camp.

Mevrouw Netelenbos antwoordt op pagina 50: "Dan doen die scholen het niet goed". Dat is een onzinnige opmerking, want daar was geen onderzoek naar gedaan. Al die scholen hadden zo'n 26 à 27 uren in de bovenbouw. Helaas is dat punt ook aan mijn aandacht ontsnapt. Er was zoveel ellende en op die 1000 uur lette toen verder toch niemand. Maar nu wordt het politiek heel actueel en interessant, omdat er helemaal geen geld is om die 1000 uur echte lessen te geven. In zoverre hebben die protesterende jongens – ik vind ze overigens wat al te wild – toch wel het goede spoor te pakken. Dat wilde ik toch ook nog wel even kwijt.

De **voorzitter**: Hartelijk dank. De volgende week spreken wij nog met enkele Kamerleden en natuurlijk ook met de bewindslieden. Dan zullen wij een aantal van deze punten wel weer terug zien komen. Nogmaals, hartelijk dank.

De heer **Jimkes**: Graag gedaan!.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 29 november 2007

Gesproken wordt met de heer J. Tichelaar

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 Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Mijnheer Tichelaar, goedemorgen. Hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Fijn dat u op korte termijn met ons kon spreken in dit openbare gesprek. U was voorzitter van de Algemene Onderwijsbond van 1 april 1994 tot 1 juni 2002. Daaraan voorafgaand was u algemeen secretaris en voorzitter van de ABOP, één van de voorgangers van de AOb. We willen graag met u spreken over de betrokkenheid van de AOb bij de invulling van de onderwijsvernieuwingen, basisvorming, tweede fase en vmbo. Ik geef graag het voortouw aan mijn collega's Zijlstra en Van der Ham.

De heer **Van der Ham**: Het AOb ontstond uit een fusie van de Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel (ABOP) en het Nederlands Genootschap van Leraren. In het artikel dat wij tegenkwamen naar aanleiding van het tienjarige bestaan wordt gesproken over de "slobbertrui" van de ABOP en de driedelige kostuums van het NGL. Kunt u in het algemeen iets vertellen over de rol en de plaats van de AOb ten tijde van uw voorzitterschap?

De heer **Tichelaar**: Het was een fusie tussen de ABOP en het NGL. Beide organisaties hadden een heel sterke positie in het veld. Het Nederlands Genootschap van Leraren met name omdat het buitengewoon bekwaam was bij de rechtspositionele ondersteuning nadat er in de Kamer besluiten waren genomen. De ABOP stond bekend om de nog steeds gehanteerde dubbele doelstelling; de belangen van het onderwijspersoneel als het gaat om de rechtspositie en ook de kwaliteit van het onderwijs. Eigenlijk een dubbele doestelling waarvan sommigen zeggen dat je die nooit echt goed kunt nakomen.

De heer **Van der Ham**: Hoe maakte u die afweging tussen die twee belangen?

De heer **Tichelaar**: Dat gaat voortdurend in overleg met de leden. Op het moment dat er geld te verdelen is of andere keuzes gemaakt moeten worden – bijvoorbeeld klassenverkleining of salarisverhoging – krijg je een debat over de kwaliteit van het onderwijs; de werkdruk versus salarismaatregelen. Dus dat wordt voortdurend met de leden gecommuniceerd. Het zijn niet altijd gemakkelijke keuzes maar die worden wel gedragen door de leden.

De heer **Van der Ham**: Heeft het tot spanning geleid toen die twee bonden bij elkaar kwamen of werd in goede harmonie een afweging gemaakt tussen de verschillende belangen?

De heer **Tichelaar**: Het heeft juist geleid tot versterking van de positie, omdat je heel goede juridische kennis inbracht en tegelijkertijd de kwaliteit van onderwijs door andere mensen werd ingebracht. Ook getalsmatig had het een heel belangrijke positie in het onderwijsveld.

De heer **Zijlstra**: Vorige week hadden we een gesprek met een aantal vakverenigingen. Zij gaven aan dat volgens hun waarmening de AOb zich niet met de onderwijsinhoud bezighoudt. Klopt dit beeld volgens u?

De heer **Tichelaar**: Dat zou je aan hen moeten vragen. Dat is hun verantwoordelijkheid om zo'n statement af te leggen. Ik ben het er absoluut niet mee eens maar begrijp hun positie wel, omdat zij met name vonden het alleenrecht te hebben over de kwaliteit van het onderwijs te spreken.

De heer **Van der Ham**: Kunt u aangeven hoe u de kwaliteit wilt borgen als u zich niet met de inhoud bezighoudt?

De heer **Tichelaar**: De opmerking dat de bond zich niet met de inhoud bezighoudt bestrijd ik. Ik heb net getracht te verwoorden hoe het één zich verhiel tot het ander. Bij de vakverenigingen zie je een heel smal deel dat zich ten opzichte van het algemene belang positioneert. Als hun opvatting is dat zij zich beter verwoorden dan de AOb betreffende de vakinhoud ben ik het absoluut niet met hen eens.

De heer **Zijlstra**: Een ander beeld die voortkwam uit de gesprekken met leraren over de onderwijsvernieuwingen

is dat zij hierbij nooit betrokken zijn geweest. Wat vindt u van dat beeld?

De heer **Tichelaar**: Dat verwerp ik. Juist als je keuzes wilt maken die zo moeilijk liggen omdat er altijd de rechtspositie en de kwaliteit van onderwijs bij onderwijsvernieuwingen betrokken zijn moet er grote betrokkenheid worden getoond. De bond kent ook een aantal sectoren, primair, voortgezet onderwijs. Al die leden waren heel nauw bij deze discussies betrokken. Dat wil niet zeggen dat op het moment dat de onderwijsvernieuwingen ingevoerd waren zij ten alle tijden gelukkig waren met de uitvoering ervan. Dat is een andere discussie dan de vraag die u stelt of de mate van betrokkenheid voldoende is geweest.

De heer **Zijlstra**: Op welke manier betrok u de leraren, uw leden bij de besluitvorming over de onderwijsvernieuwingen?

De heer **Tichelaar**: Er waren binnen het ministerie een aantal onderwijskundige overleggen en daarbij was de AOb ook vertegenwoordigd. Ter voorbereiding daarvan werd altijd overlegd met de sectie Voortgezet Onderwijs. Via klankbordgroepen en schoolcontactpersonen werden de mensen echt betrokken bij dit proces. Dat was ook de afweging welk standpunt wij in het onderwijskundige overleg innamen. Ik moet u wel bekennen dat 40% lid is van een vakorganisatie. Als u heeft gesproken met de 60% die daar niet lid van waren kan ik mij voorstellen dat zij zeggen dat zij hier door de vakverenigingen noch door de bond bij betrokken worden. Maar zij waren ook geen lid!

De heer **Van der Ham**: We beginnen met een aantal onderwijsvernieuwingen af te lopen, te beginnen met de basisvorming. De ABOB en het NGL waren nog niet gefuseerd en tijde van de basisvorming. Kunt u aangeven wat de twee bonden vonden van de basisvorming?

De heer **Tichelaar**: Laat ik beginnen met het NGL, die vond het niets. De ABOP vond het geweldig.

De heer **Van der Ham**: Kunt u ons aangeven welke argumenten daar achter lagen?

De heer **Tichelaar**: Volgens mij had het NGL gekozen voor een categorale indeling van het onderwijs, de ABOP voor de positie van de emancipatie van de mensen met lagere en middeninkomens en de doorstroming van de leerlingen. Wij vonden het concept van toen nog de middenschool heel goed – wij zijn daar tientallen jaren mee bezig geweest – een heel goed concept om het moment van de keuze van de leerling uit te stellen in het voortgezet meerdere jaren en dat stond haaks op hetgeen het NGL wilde.

De heer **Van der Ham**: Hoe verklaart u het verschil tussen die twee bonden?

De heer **Tichelaar**: Het zou te maken kunnen hebben met de doelstellingen die wij als bond hadden om te zorgen dat de emancipatie hoog in het vaandel stond, andere bonden kozen voor andere speerpunten. Dat verklaart volgens mij ook wie lid werd van de ABOP op van het NGL. Het waren heel principiële keuzes die je maakte.

De heer **van der Ham**: Die twee bonden zijn daarna gefuseerd met volstrekt tegenovergestelde standpunten. Heeft dat nog tot iets geleid in de AOB?

De heer **Tichelaar**: Dat zij nu zo sterk zijn.

De heer **Van der Ham**: Hoe heeft het zich tot één standpunt kunnen ontwikkelen?

De heer **Tichelaar**: Ik zit hier in de hoedanigheid als voorzitter van de AOb. Op dat moment lag het proces van de basisvorming in belangrijke mate achter ons en gingen we over naar de tweede fase en de profielen. Toen maakten we keuzes met elkaar en probeerden we de positie helder te maken hoe je ertegenover stond.

De heer **Van der Ham**: De NGL-bloedgroep heeft zich er toen naar geschikt en pragmatisch bekeken hoe dat verder ging?

De heer **Tichelaar**: Mag ik u even vragen wat u bedoelt met "naar geschikt"?

De heer **Van der Ham**: Naar het feit dat de basisvorming was ingevoerd.

De heer **Tichelaar**: Ja, wel degelijk. Vervolgens zijn er ook weer diverse correcties op gekomen. Toen ik voorzitter was kwam er een andere onderwijsvernieuwing, de tweede fase, en toen was de basisvorming met alle gevolgen van dien ingevoerd, aangepast, enz.

De heer **Zijlstra**: Op die tweede fase bestond binnen het ambtelijke apparaat, de Onderwijsinspectie, de Onderwijsraad veel kritiek. De heren Leune en Mertens hebben daar deze week nog een boekje over opengedaan. Hoe lag de tweede fase bij uw achterban? Kunt u daarbij een onderscheid maken tussen het deel van de profielen en het didactisch deel van het studiehuis?

De heer **Tichelaar**: Er lag een breed onderschreven klacht over de aansluiting voortgezet onderwijs en hoger onderwijs. Die klacht was er niet voor niets. Dat kwam tot uitdrukking in het vroegtijdig verlaten van een universiteit of hbo-opleiding en in de wijze waarop studenten hun studie gingen volgen. Er was weinig zelfredzaamheid. Er was geen enkele twijfel over in het veld of hier iets aan gedaan zou moeten worden. Dat heeft geresulteerd in de opvattingen met betrekking tot enerzijds de profielen en anderzijds het studiehuis.

De heer **Zijlstra**: Wij hebben hier de VSNU op bezoek gehad en zij zei dat zij nooit om de profielen als aansluiting op het wetenschappelijk onderwijs heeft gevraagd. Waar kwam dit geluid vandaan? Leefde dat wel bij mensen in het voortgezet onderwijs? Was dat anders dan wat de VSNU hier heeft gezegd?

De heer **Tichelaar**: Ik blijf staande houden dat er toen een probleem bestond waar het gaat om de aansluiting tussen het voortgezet onderwijs en de universitaire en dat dat ook echt als een probleem werd gezien. Ik gaf ook aan waar dat tot uitdrukking kwam. Ik kan geen verantwoordelijkheid dragen voor de uitspraken van de VSNU, maar vanuit die wereld klaagde men steen en been over de aansluiting van de leerling vanuit het voortgezet

onderwijs naar het hoger onderwijs. Dat is tot op de dag van vandaag nog steeds zo.

De heer **Zijlstra**: Hoe keek de achterban aan tegen het studiehuis?

De heer **Tichelaar**: Dat is een heel ingrijpend proces geweest voor de docenten die opgeleid waren in het stramien van frontaal onderwijs, kennisoverdracht. Zij geraakten nu opeens in een pedagogisch didactische positie waarbij je meer begeleider bent dan primair in het proces van kennisoverdracht. Dat grijpt in en dat kan ik mij heel goed voorstellen. Het vraagt heel iets anders van de docent dan men vanuit de opleiding gewend was.

De heer **Zijlstra**: U beschrijft waar ze wat moeite mee hadden. Dat was zo, maar stonden ze er overwegend positief tegenover of hadden ze andere gevoelens? Hoe uitte zich dat binnen uw bond? Leidde het tot spanningen?

De heer **Tichelaar**: Volgens mij moet u een onderscheid maken in de voorfase en de uitvoering. Voordat de uitvoering van de verbreding en verdieping neerdaalde in de scholen, in de voorfase, was er geen enkel misverstand. De problemen zag men qua aansluiting, zelfstandig werken en pedagogisch didactisch handelen. Op het moment dat het studiehuis neerdaalde en de gevolgen in het dagelijkse handelen tot uitdrukking werden gebracht kwamen de problemen. Ik onderscheid de voorfase en de invoering daarvan.

De heer **Van der Ham**: Tijdens de behandeling van de wet profielen, de tweede fase, was er veel discussie over de invoeringsdatum. Op de ochtend van het wetgevingsoverleg in de Tweede Kamer kwam er opeens een spoedfax van de AOb binnen. En dat leverde u de bijnaam Jacques fax op. De AOb heeft in de spoedfax aangegeven dat zij haar standpunt wijzigde en nu wel voor de invoering per 1998 was. Een week daarvoor was het AOb nog tegen de invoering per 1998. Kunt u aangeven waarom het standpunt van de AOb op zo'n cruciaal punt wijzigde?

De heer **Tichelaar**: Het gebeurde zelfs in een tijdsbestek van een aantal dagen. Volgens mij was het overleg tussen de AOb en de Kamer op woensdag en wij hebben daarna in vergaderingen gemeend dat standpunt te moeten wijzigen. Voor ons was helder dat als een vernieuwing wordt ingevoerd daarbij ook de voorwaarden in acht worden genomen om het docenten, scholen en leerlingen mogelijk te maken om vernieuwingen echt in te passen. Wij vonden dat woensdag in onvoldoende mate recht was gedaan aan processen van wetgeving, mediatheek, om- en bijscholing. Wij hebben dat ook uitgesproken richting de vaste Kamercommissie. We kregen de dagen daarna in de gaten dat het kabinet sprak van invoering of van uitstel zonder dan sprake was van extra middelen. Wij hebben veelvuldig contact gehad met de leden over wat ons te doen stond. De eindconclusie was dat wij liever zagen dat in het kader van de werkdruk financiële middelen beschikbaar werden gesteld voor de invoering. Ten tweede hebben wij gevraagd of door de scholen zelf aangegeven kon worden of de invoering onmiddellijk in 1998 of in 1999 gedaan kon worden. Dus naar aanleiding daarvan hebben we de fax gestuurd en die was gekoppeld

aan het feit dat we dan liever kozen voor de keuze van de scholen om het in te voeren. Wij wensten ook een bedrag voor de dingen die ik al heb genoemd met betrekking tot her, bij- en omscholing, mediatheek en noem maar op.

De heer **Van der Ham**: Het PMVO sprak als het ging over geld zelfs over vier keer 90 mln. Wat vond u van dit bedrag?

De heer **Tichelaar**: Wij hadden om 100 mln. gevraagd. Op enig moment is er vanuit het kabinet gezegd dat er een mogelijkheid was voor het verstrekken van extra middelen. Het gaf echter daarbij aan dat die beperkt zouden zijn gelet op de nieuwe kabinetsperiode. Blijkbaar zijn de spelregels dat er geen geld uit gegeven kan worden van een kabinet dat er nog niet is. Dat heeft ertoe geleid dat het bedrag is tenslotte naar beneden gegaan tot 50 mln. Daarbij is de afspraak gemaakt dat bij een nieuw kabinet een evaluatie zou plaatsvinden. Verder is besloten – daar waren we heel blij mee – dat de scholen zelf de keus konden maken welke invoeringsdatum gehanteerd zou worden.

De heer **Van der Ham**: Het PMVO suggereert 90 mln. per jaar. U zet in op 100 mln., eigenlijk 50 mln. jaar. Waarom er 40 mln. onder gaan zitten als de invoeringseisen zo belangrijk voor de AOb waren? Waarom is niet ingezet op meer geld om de invoering goed te faciliteren?

De heer **Tichelaar**: U moet beseffen dat veel problemen in de politiek en onderwijswereld gepaard gaan met de opmerking "als er maar middelen over de brug komen". Volgens mij is in onvoldoende mate te onderbouwen dat de middelen het probleem werkelijk zouden oplossen. Dat blijkt ook later in de uitvoering. Natuurlijk wens je geld voor her- en bijscholing, een mediatheek en minder werkdruk. Maar, wat tot op de dag van vandaag de meeste irritatie of twijfels opwekt bij docenten als het gaat om vernieuwingsprocessen heeft wel degelijk te maken met het pedagogisch didactisch handelen en het politieke handelen: hoe lang gaat het duren, wanneer grijpt de politiek weer in en wordt het toch weer anders? Dat zijn heel andersoortige processen. Als je je dan ook nog realiseert dat de sector die ernstig vergrijsd is en dus al veel vernieuwing hebt meegemaakt, met alle resultaten van dien, die niet hebben geleid tot hetgeen de verwachting was, dan kan ik mij toch wel enige scepsis op dat front voorstellen.

De heer **Van der Ham**: Er is gesproken door het PMVO over 90 mln. U ging akkoord met 50 mln. U zegt dat geld relatief is, akkoord, maar waar heeft u uw keuze voor 50 mln. op gebaseerd?

De heer **Tichelaar**: Dat was gebaseerd op de doelstellingen. Wij wilden dat er gekeken werd naar mediatheken, wij wilden dat gekeken werd naar...

De heer **Van der Ham**: Maar het was veel minder geld dan geadviseerd werd door het PMVO.

De heer **Tichelaar**: Dat zou kunnen.

De heer **Van der Ham**: Waarom ging u daar zo snel voor het debat mee akkoord? U had ook het debat in de Tweede Kamer kunnen afwachten. Daar waren ook veel

kritische partijen bij die zeiden ook dat er goed gefaciliteerd moest worden. Maar voordat het debat plaatsvond, was er al een afspraak.

De heer **Tichelaar**: Ik heb net al iets gezegd over de positie van de AOb. U moet niet denken dat de AOb in Nederland bepaalde wat er gebeurde op het gebied van onderwijs.

De heer **Van der Ham**: Maar gelet op uw adviserende rol en maatschappelijke positie wordt er toch ook wel door de Kamer naar uw bijdrage in het debat gekeken? Als u al voor het debat akkoord gaat met een bepaald bedrag dan heeft dat toch effect op het debat in de Tweede Kamer?

De heer **Tichelaar**: Het was niet een van te voren akkoord gaan met het debat. Het was meer een inschatting, gelet op de komst van een nieuw kabinet, van welke financiële middelen beschikbaar waren. Toen hebben wij gekozen voor gefaseerde invoering en hebben we het bedrag op 50 mln. gesteld. Daar kunnen anderen anders over denken. Maar je kunt ook heel hoge bedragen aanvragen die niet meer realistisch zijn. Dat is altijd een afweging die je maakt vanuit een adviesrol. Het is de politiek die de verantwoordelijkheid neemt om te kiezen voor het model van het procesmanagement, van de AOb, van de ouders of van de studenten. Dat is een politieke afweging en daar draagt degene die adviseert geen verantwoordelijkheid voor.

De heer **Zijlstra**: Het AOb-model kwam met 100 mln. Wat wij duidelijk proberen te krijgen is waar die vandaan kwam. Er lag een berekening vanuit de VVO en het PMVO die beide spraken over vier keer 90 mln.. U kwam met een kwart daarvan en liep de deur uit met een achtste daarvan, 50 miljoen. Wij begrijpen heel goed hoe de onderwijswereld aankijkt tegen beslissingsprocessen rond onderwijsvernieuwingen. Maar als vakbond bent u daarmee bezig. U moet daar waar een vernieuwing komt de randvoorwaarden zo maximaal mogelijk invullen zodat het hopelijk deze keer goed gaat. Er komen zelfs nieuwe verkiezingen aan. Dat kan betekenen dat een nieuw kabinet daar waar de zaken nu niet goed zijn geregeld het beter kan gaan doen. Waarom hebt u niet gezegd: "Dit is voor ons het minimum, als u hier niet mee akkoord gaat zien we het na de verkiezingen wel weer verder". Was het uw probleem of het probleem van de staatssecretaris?

De heer **Tichelaar**: We hebben een eigenstandige afweging gemaakt binnen de bond met welke eis we zouden komen na het overleg dat we hadden gehad met de vaste Kamercommissie van Onderwijs. De bedragen die wij hebben genoemd, zijn wel gestoeld op overleg met de leden en we hebben gekozen voor de inzet van 100 mln. en gefaseerde invoering. Het is geen 100 mln. geworden omdat wij zeiden "doet u dan maar 50 miljoen". Er was wel degelijk een afspraak dat, gelet op de nieuwe kabinetsperiode, het bedrag daarna tot 100 mln. zou komen, mede gelet op de evaluatie. Dat was dus eigenlijk onze inzet.

De heer **Zijlstra**: Is dat overigens gebeurd? Die overige 50 miljoen?

De heer **Tichelaar**: Volgens mij zijn de middelen – dat vind ik een triest proces – in onvoldoende mate voelbaar

bij de docenten terechtgekomen. Het is wel in lagen terechtgekomen waarvan ik vind dat de docenten niet dat hebben gekregen waar ze wel om vroegen.

De heer **Van der Ham**: We hebben net met de heer Jimkes gesproken, de conrector die het verzet tegen de invoering van de tweede fase en het studiehuis vertolkte. Hij organiseerde een enquête waaruit bleek dat 76% van de docenten en schoolleiders tegen de voorstellen waren zoals die voorlagen en vooral bezwaren hadden tegen de invoeringsdatum. In het debat speelde de 80% een grote rol. De staatssecretaris kwam hiermee en zei daarvan "die zijn klaar". Heeft de suggestie dat 80% van de scholen klaar waren voor de invoering van de tweede fase ook in de onderhandelingen met u een rol gespeeld?

De heer **Tichelaar**: Nee, bij ons was op basis van de schoolcontactpersonen het beeld duidelijk hoe de scholen voor Voortgezet onderwijs ervoor stonden waar het ging om integrale of gefaseerde invoering.

De heer **Van der Ham**: Hoe was dat beeld?

De heer **Tichelaar**: Er stonden 123 scholen klaar om datgene te doen wat werd voorgesteld. De overige in meer of mindere mate. Dat is de reden waarom we hebben gekozen voor gefaseerde invoering. Ik moet er wel bij zeggen dat die 123 scholen 10% was van het totale scholenbestand. Nu kun je je dit niet meer voorstellen maar volgens mij waren er toen rond de 1500 scholen. Wij wilden die scholen de ruimte geven om te kunnen starten, dat wensten zij ook. Dat hebben we ook bereikt doordat zij van start konden gaan en andere stelden het een jaar uit.

De heer **Van der Ham**: Maar u deelde dus niet het beeld van de staatssecretaris niet dat zij schetste in het wetgevingsoverleg dat 80% van de scholen klaar stonden?

De heer **Tichelaar**: Voor ons waren de feiten dat we na intensief contact met de scholen uit kwamen op 123 scholen. Ik kan niet onderbouwen hoe de staatssecretaris tot die 80% is gekomen.

De heer **Van der Ham**: Heeft ze dat wel genoemd in het overleg met u als argument? Doe nu mee want 80% van de scholen is gereed!. Heeft ze dat in uw richting wel als argument gebruikt?

De heer **Tichelaar**: Ik ken deze staatssecretaris wel als vrij stevig in haar opvattingen en de drive om een aantal dingen voor elkaar te krijgen. Diezelfde drive trof zij aan de overkant vanuit de AOb. Wij hadden hier een zelfstandige positie in en reageerden vanuit het proces dat wij aantroffen bij de leden. De staatssecretaris ging over haar eigen afwegingen.

De heer **Van der Ham**: Heeft ze die 80% wel genoemd?

De heer **Tichelaar**: Ik kan mij dat niet meer herinneren.

De heer **Van der Ham**: Maar heeft u wel uw getallen bij haar voorgelegd, zodat ze wellicht het beeld kreeg dat erg afweek?

De heer **Tichelaar**: Ons argument van de 123 scholen en de andere in meer of mindere mate schepte een onderbouwing om te komen tot een gefaseerde invoering. Die hebben wij ook aangedragen en daar is ook politiek gehoor aan gegeven.

De heer **Van der Ham**: Nog even terugkomend op het debat en de fax die binnenkwam. De heer Jimkes zei dat daarmee ook het hele debat doodsloeg. Was dat ook uw constatering? Het debat was eigenlijk een fopspeen, want de deal was al gemaakt. De Kamer kon nog wel wat doen maar de rugdekking van de vakbonden die zich weken daarvoor hadden verzet tegen de invoeringsdatum en de extra financiële middelen was gebroken, het verzet was gebroken.

De heer **Tichelaar**: U geeft een buitengewoon vreemde voorspiegeling van staatsrechterlijke verhoudingen.

De heer **Van der Ham**: Ik probeerde de woorden van de heer Jimkes die hierover een beeld schetste voor te leggen zodat u daarop kunt reageren.

De heer **Tichelaar**: Dan reageer ik op de spreker die hiervoor is geweest, de heer Jimkes, en dan zeg ik dat hij een vreemd beeld heeft van de staatsrechterlijke verhoudingen in Nederland tot op dit moment. We wisten en weten als geen ander dat bonden, ouderorganisaties, studentenorganisaties een adviesrol hebben. Natuurlijk probeer je die met verve uit te voeren, maar het is nog altijd de verantwoordelijkheid van de politiek om een keuze te maken. Dat één fax het bedrijf aan de overkant in stilte doet gaan omdat het denkt "dan doen we het maar niet" is niet volgens de verhoudingen. Ik ken die in ieder geval niet zo. Het tegendeel is vaak waar. Hij kan die waarneming hebben gedaan, maar ik heb die niet gedaan.

De heer **Zijlstra**: Ik zal de vraag anders proberen te stellen. U hebt overleg gehad met de staatssecretaris en dat had iedereen in die tijd want het was een wetgevings-overleg. U had daar een belang bij. Op de ochtend van het wetgevingsoverleg zond u die fax. Uw inzet – dat heeft u ook al aangegeven – was 100 mln. en latere invoering. Het feit dat u die fax op die ochtend zond, is dat een teken dat in ieder geval de AOb met de staatssecretaris een deal had?

De heer **Tichelaar**: Wat stond er in de fax? Er stond in dat het ging om geld – dat heb ik al uitgelegd – en om een gefaseerde invoering. U spreekt over een latere invoering.

De heer **Zijlstra**: Een gedifferentieerde invoering!

De heer **Tichelaar**: Akkoord, maar laten we even correct zijn over wat er in de fax stond. Wij vonden het fatsoenlijk om als er eerst met de vaste Kamercommissie overleg heeft plaatsgevonden en je daarna met redenen je standpunt wijzigt, je de leden van de vaste Kamercommissie hiervan in kennis moet stellen. Er was geen sprake van dat er een deal was tussen de staatssecretaris en de AOb. Ik ken die staatssecretaris ook niet als iemand die op basis van een deal naar de Kamer ging. Het was haar verantwoordelijkheid en die van de Kamer om een keuze te maken. Als adviesgeleden, -organisatie, -bond, van welke aard dan ook, heb je de plicht om je standpunten helder te maken. Daarna is de politiek aan zet.

De heer **Zijlstra**: Daar heeft u natuurlijk volledig gelijk in. Maar u geeft zelf aan dat u redenen had om uw standpunt te veranderen en dat u het netjes vond om dat netjes om te melden. Dat kan ik ook niet anders kenschetsen. Het zou slordig zijn als u achteraf zou zeggen "dat waren we vergeten te melden". Maar u meldt dat door die redenen. En gezien uw vragen voorafgaand om gedifferentieerde invoering en 100 mln. – hebt er 50 gekregen – is het dan correct dat de fax feitelijk inhoudt dat u op dat moment akkoord gaat met de staatssecretaris van dit wordt het: 50 mln. en een gedifferentieerde invoering? Waarom stuurde u anders die fax?

De heer **Tichelaar**: Ik zou graag dat u citeert uit die fax want ik heb hem hier. Waar staat dat er overeenstemming is bereikt met de staatssecretaris over het bedrag en de gedifferentieerde invoering?

De heer **Zijlstra**: Er staat niet in de fax dat er overeenstemming zou zijn met de staatssecretaris want dat zou staatsrechtelijk inderdaad buitengewoon interessant zijn. Maar het feit is dat u een fax stuurt. Over het algemeen stuur je geen fax als er niets veranderd is.

De heer **Tichelaar**: De standpuntbepaling vanuit de AOb was veranderd en nog in dezelfde week. Wij pleitten toen gezien de situatie voor totaal uitstel. Tijdens het proces is ons geworden is dat het was uitstel of gedifferentieerd uitstel en wél of géén geld. Daarin hebben wij bewust een andere keuze gemaakt. Ik vind dat je daar ook de mensen van op de hoogte moet stellen. Dat hebben wij gedaan, niet meer en niet minder en daarmee was het een politieke verantwoordelijkheid.

De heer **Van der Ham**: Wanneer zijn precies die afspraken gemaakt? Wanneer bent u tot het besef gekomen dat u ermee akkoord moest gaan en dat u dit standpunt moest innemen?

De heer **Tichelaar**: Volgens mij was het wel degelijk in de periode tussen 7 en 12 mei waarin dit geschiedde. Er is geen afspraak met wie dan ook gemaakt. Wel met onze leden en die hebben er gelet op hun lidmaatschap ook recht op te weten wat de AOb doet, ook in dit proces.

De heer **Van der Ham**: Kunnen we eens kijken hoe dat precies gaat? Ik neem aan dat u niet zondagavond tot deze conclusie bent gekomen en direct de maandagochtend de fax heeft verzonden. Ik kan mij voorstellen dat dit in een werksituatie gebeurt, op vrijdagmiddag. Ik suggereer maar wat.

De heer **Tichelaar**: U vroeg in het begin hoe de AOb is georganiseerd en dat is via schoolcontactpersonen en noem maar op. Als je dicht aanloopt tegen het belangrijkste moment over wat de politiek doet dan informeer je je leden voortdurend over welke stappen we gaan maken. Dan kom je op enig moment klaarblijkelijk tot de conclusie dat als we uitstel blijven eisen er geen geld is, wij niet gaan niet her-, bij- en omscholen en we geen recht doen aan de scholen die in meer of mindere mate klaar zijn voor de invoering. Dan stel je je standpunt bij.

De heer **Van der Ham**: Dat was op de vrijdag voor het overleg?

De heer **Tichelaar**: Dat kan ik mij niet herinneren. Er was overleg geweest met de vaste Kamercommissie en er is met de schoolcontactpersonen overlegd. Als we er goed naar hebben geluisterd komt het volgende beeld naar voren en toen hebben wij ons standpunt bijgesteld. Daarom is de fax ook verstuurd.

De heer **Van der Ham**: Kunt u zich voorstellen, los van het feit dat u volstrekt gelijk heeft dat het parlement een eigen afweging moet maken, dat een van een fax tijdens het overleg van een van de belangrijkste onderwijsvakbonden, die zich bovendien verzette tegen bepaalde onderdelen van de wet, wel een politieke lading heeft?

De heer **Tichelaar**: Ja, ik ken een aantal voorbeelden waarbij een fax leidt tot een gewijzigd standpunt van de politiek voor de mensen die hem sturen. Daarbij gaat de politiek het tegendeel doen wat in de fax staat.

De heer **Van der Ham**: Dus u nam ook een risico om de fax op dat moment te versturen omdat er misschien iets anders uit zou komen dan u zou wensen?

De heer **Tichelaar**: Je probeert met eer en geweten alle middelen in te zetten om dat te beïnvloeden wat je vanuit de AOb wenselijk acht en daarna laat ik het graag over aan de politiek.

De heer **Zijlstra**: De tweede fase is er gekomen. Het wetgevingsoverleg werd afgerond en vervolgens vond het plenaire debat plaats. De 50 mln. die u gevraagd had kwamen er. U gaf al aan dat het niet helemaal terechtgekomen is bij de doelen die u voor ogen had. Kunt u aangeven waar het geld precies voor bedoeld was en waar het terecht is gekomen?

De heer **Tichelaar**: Wij merkten via de lijn van de schoolcontactpersonen dat heel veel mensen die zich bezighouden met het primaire proces – de docenten – de opvatting hadden dat de middelen vaak bleven hangen tussen het managementniveau, groepen die de voorbereiding ter hand namen met betrekking tot het studiehuis, maar niet daadwerkelijk neerdaalden bij de docenten voor her- en bijscholing of facilitering binnen de school om zelfstandig leren beter te begeleiden, zoals de wens was. Dat was een opvatting van de leden en die heb ik dus graag onderschreven.

De heer **Zijlstra**: Deed de AOb nog specifieke dingen om uw achterban voor te bereiden op de invoering tweede fase plus studiehuis?

De heer **Tichelaar**: Wij vinden dat het vaak een verantwoordelijkheid is van een organisatie om zowel rechtspostioneel als ook inhoudelijk te helpen maar het is ook een verantwoordelijkheid van de scholen en besturen om daaraan een steentje bij te dragen. In alle gevallen zie je vaak dat er tijd tekort is en er geen middelen zijn om dat te doen wat een goede invoering mogelijk zou moeten maken.

De heer **Zijlstra**: Waren er nog andere dingen die belemmerend zouden kunnen werken? Anderen noemden een dreigend lerarentekort.

De heer **Tichelaar**: Volgens mij niet in die mate. Andere factoren waren volgens onze leden van veel groter belang. Hoe maak ik de omslag van wat ik geleerd heb in de opleiding en hoe pas ik dat toe in een nieuwe pedagogische didactische situatie? Ook in de sfeer van: is er al een mediatheek, is het gebouw ingericht om de vernieuwing te kunnen toepassen? Daar hebben we collectief gezien dat het in veel gevallen niet in orde was.

De heer **Zijlstra**: Die waarschuwingen kreeg u natuurlijk vanuit uw leden. Bent u daar nog mee naar het ministerie gegaan? Het wetgevingsoverleg was geweest en men is bezig met invoering. U zegt dat het bijscholingsgeld voor u cruciaal was want u had het over randvoorwaarden, anders kon het niet. Er zijn er meer geweest die dat gezegd hebben. Wat zijn uw acties geweest als u constateert gedurende dat implementatieproces dat die zaken er niet komen? Wat hebt u ondernomen om aan de bel te trekken?

De heer **Tichelaar**: Er is natuurlijk altijd contact met het ministerie en je spreekt hier ook in het overleg over. Het gaat niet goed, hoe kan het beter? Vervolgens stuit het eerlijk gezegd vooral op financiële bezwaren om de toepassing zo te maken als we hadden verwacht.

De heer **Zijlstra**: Dus u bent niet gedurende het implementatieproces bezig geweest om te kijken waar de dingen cruciaal anders moesten, omdat u anders nog geluiden zou moeten uitzenden of acties moeten ondernemen om tot een betere invoering te kunnen komen?

De heer **Tichelaar**: Er zijn er veel geweest. We hebben enquêtes gehouden onder onze leden en zij waren niet tevreden over hetgeen zij verwacht hadden en wat er werkelijk gerealiseerd werd op het niveau van het primaire proces. Daar heb ik het voortdurend over.

De heer **Van der Ham**: Augustus 1999 werd de tweede fase verplicht voor alle scholen en in december van dat jaar stonden tienduizenden leerlingen op het Malieveld. De overladenheid van het programma was de voornaamste kritiek. Staatssecretaris Adelmund greep in en kondigde een aantal verlichtingsmaatregelen af. Kunt u aangeven hoe de maatregelen van Adelmund bij u werden ontvangen?

De heer **Tichelaar**: Klaarblijkelijk was het zo dat op het moment de studenten aangaven dat er een overladenheid was de politiek heel snel denkt hier iets aan te moeten doen. Een belangrijk fenomeen bij onderwijsvernieuwing was dat het in de voorfase niet relevant is als een docent, schoolleiding, vakbonden of ouderorganisaties datzelfde zeggen. Op het moment dat er protest komt dat in bepaalde mate druk zet op de politiek dan worden er aanpassingen gepleegd.

Er zijn toen twee dingen gebeurd. Het protest van de scholieren en dan is de keuze waar je dan het pakket gaat verlichten. Dan gebeurt er iets unieks: het mag overall verlicht worden maar niet in bepaalde domeinen waar de docenten zelf een bijdrage aan hebben geleverd door profielen op touw te zetten. De overladenheid lag ook in de betrokkenheid van de docenten. Dat klinkt heel raar maar een aantal van hen zijn nauw betrokken geweest bij het opstellen van de profielen. Ze hebben fors uitgehaald

wat er bij een bepaald vak allemaal gedaan moest worden. Dat alles bij elkaar opgeteld, heeft wel degelijk geleid tot een mate van overladenheid.

De heer **Van der Ham**: Dus al die vakorganisaties probeerden hun eigen vakken op te plussen en dat heeft de overladenheid veroorzaakt. Heeft in dat proces de AOB niet af en toe tegen de vakorganisaties gezegd dat er iets meer afstemming zou moeten zijn?

De heer **Tichelaar**: We hebben wel gepoogd het zo te doen dat er een vertaalslag gemaakt kon worden tussen de profielen en hetgeen men wenste en de praktijk die men zag in de scholen. Vakverenigingen en echte vakmensen die gaan vanuit hun vakgebied enorm veel beschrijven wat volgens hen het vak ten goede zou komen. Wij hebben het wel geprobeerd, maar moet je daar ook geen overspannen gedachten van hebben. De mensen zijn aan het schrijven en zijn enthousiast, maar dan komt de uitvoering.

De heer **Van der Ham**: U hebt wel gezegd: kijk ermee uit?

De heer **Tichelaar**: Ja, dat is natuurlijk zo.

De heer **Van der Ham**: Hebt u nog een rol gespeeld bij die verlichtingsmaatregelen? Werd u hierover nog geconsulteerd door de staatssecretaris? Hebt u de staatssecretaris ook nog uw ideeën daarover kenbaar gemaakt?

De heer **Tichelaar**: In eerste instantie zou het onderwijskundige overleg niet geconsulteerd worden. Toen hebben wij gevraagd dat toch te doen. Dat heeft ook plaatsgevonden en daarna heeft de staatssecretaris haar eigen verantwoordelijkheid genomen om daar waar zij verlichting wenste toe te passen dat te doen. En zo hoort dat ook.

De heer **Van der Ham**: Wat vond u kwalitatief van die aanpassingen?

De heer **Tichelaar**: Ik was er niet zo gecharmeerd van dat bij het eerste de beste protest van scholieren onmiddellijk de reflex is "we gaan over tot aanpassing". Wat dat betreft zijn deze dagen illustratief voor hoe dat gaat. Volgens mij is dat ook één van de kenmerken hoe de politiek omgaat met vernieuwingen, soms op hypes wetgeving toepast en als er protest komt op een hype die ook net zo hard weer afbreekt.

De heer **Van der Ham**: Het is wel interessant dat u zei dat er jaren niet voldoende is geluisterd naar protesten van bijvoorbeeld leraren, maar misschien wel als er een demonstratie plaatsvindt. Vindt u dat docenten en anderen die misschien niet zo snel grijpen naar het middel van protesten en demonstraties dat sneller zouden moeten doen om hun punt duidelijker te maken?

De heer **Tichelaar**: Ik hoop altijd dat het gaat via gewoon overleg. Ik roep niemand op om hetzelfde te doen wat we de afgelopen dagen hebben gezien. Het tegendeel is waar. Ik vind ook dat mensen hun verantwoording moeten nemen om onderwijs te geven. Op momenten dat het niet meer kan zijn er gerichte maatregelen of methodes voor docenten om hun protest kenbaar te maken. Maar ik zou

het liever via normaal overleg laten plaatsvinden dan onmiddellijk met "ik krijg mijn zin niet dus ik loop de straat op en laat het klaslokaal achter".

De heer **Van der Ham**: Brengen leraren hun kritiek op zaken misschien niet te mild waardoor zij minder invloed hebben dan degenen die wat harder schreeuwen en zou dat op een aantal punten soms niet gecompenseerd mogen worden?

De heer **Tichelaar**: Ik ben hier gekomen om verantwoording af te leggen vanuit mijn positie als voorzitter van de AOB. Ik wens hier niet meegenomen te worden in een proces dat ik straks uiting heb gegeven of mensen zich op een grove dan wel ontoelaatbare wijze moeten uitlaten om het onderwijskundige proces aan te passen. Dat wil ik hier wel even gezegd hebben.

De heer **Van der Ham**: Dat is helder.

De heer **Zijlstra**: Het vmbo is ook in de jaren 90 ingevoerd. Daar bent u ook bij betrokken geweest. Er was een advies van de commissie Van Veen "recht doen aan verscheidenheid". Daarin stond een ander idee over de zorgstructuur in het vmbo dan uiteindelijk in het wetsvoorstel. In het advies lag een aparte structuur en in het wetsvoorstel werd het leerwegondersteunend onderwijs ingevoerd, het bekende rugzakje. Wat was het standpunt van de AOB betreffende de voorgestelde zorgstructuur?

De heer **Tichelaar**: Buitengewoon goed.

De heer **Zijlstra**: En waarom?

De heer **Tichelaar**: Omdat leerlingen die klaarblijkelijk door verwijzing naar speciaal onderwijs in die mate gestigmatiseerd zijn dat hun positie richting de arbeidsmarkt in belangrijke mate geblokkeerd wordt. Ik ken geen organisatie die tegen dat onderwijskundige principe was om die leerlingen daar onder te brengen waar het nodig was op die weg via geïntegreerd onderwijs een betere kans te geven op de arbeidsmarkt. Het had alleszins te maken met de explosieve groei van het speciale onderwijs. Een ieder vond het van belang dat die doorverwijzing verminderde en alleen die kinderen daar naar toe gingen die werkelijk niet in het geïntegreerde onderwijs geholpen konden worden. Dus er was een buitengewoon breed draagvlak om de zorgverbreding toe te passen.

De heer **Zijlstra**: Zorgverbreding, maar ook zorg-integratie. De vso-lom en vso-mlk-scholen werden ingevoegd. Dat was een aparte structuur. Vertegenwoordigers daarvan, de heren Van Nierop en Rosenbaum zijn hier vorige week ook op bezoek geweest. Zij vertelden dat er een technisch overleg gaande was over het vmbo als geheel waar dit ook een rol in speelde. Zij zijn zeer onder druk gezet – ze hebben zelfs het woord "chantage" in de mond genomen – doordat er werd gedreigd om de salaris- en werkgarantie voor het personeel in te trekken. Daarbij gaven zij aan dat de druk kwam vanuit het ministerie en van de staatssecretaris maar ook vanuit de AOB. De vertegenwoordiger van de AOB was de heer Rob de Koning. Kunt u zich herkennen in het beeld dat de AOB druk heeft uitgeoefend op deze

organisaties om akkoord te gaan met de integratie in het vmbo.

De heer **Tichelaar**: Zij kunnen dat ervaren als chantage vanuit de staatssecretaris op dat moment. Het overleg loopt, naar mate politieke besluitvorming dichterbij komt, vaak hoog op. Er wordt een inzet gepleegd en toezeggingen gedaan vanuit het ministerie. Als dan het proces niet verloopt zoals het verloopt dan wordt teruggekomen op eerder gedane toezeggingen. Zij kunnen dat zo ervaren hebben. Ik zou daar niet het etiket "chantage" op plakken maar die druk wordt ook bij ons als vakorganisatie natuurlijk gevoeld. Maar daar is het overleg op dat moment ook voor om het te weerspeken. Ik ken de heer De Koning goed want dat was onze vertegenwoordiger in dit proces. Wij hadden er met name belang bij om de leerling daar te krijgen waar het perspectief op arbeid het grootst is. Daar stonden wij onderwijskundig voor en hadden we echt belang bij om dat in geïntegreerd onderwijs op te lossen. Als die druk is uitgeoefend? Maar dat ging wel door middel van argumenten, niet in de zin van "als u dit niet doet, dan gebeurt dat". In die positie zit je ook niet als vakorganisatie.

De heer **Zijlstra**: De heer Steen van een besturenorganisaties, die hier ook was, en aanwezig was bij het technische overleg, bevestigde het beeld van de druk met name van het AOb. U zegt dat u niet in die positie was maar u zat als AOb aan tafel. Hebt u de heer De Koning nu de boodschap meegegeven: wat er ook gebeurt, we vinden de integratie van het speciaal onderwijs in het VMBO zo cruciaal dat moet er in? Welke boodschap heeft u meegegeven aan uw onderhandelaar?

De heer **Tichelaar**: Ik begrijp niet de relatie die u legt. We zijn het eens met de onderwijskundige visie en die hebben we ook steeds ten toon gespreid. Maar vervolgens zegt u: u heeft druk gelegd op... In die positie zaten wij niet. Wij wensten het graag en ondersteunden in die zin het beleid dat werd uitgestippeld door het departement, gelet op de belangen van deze leerlingen. Daar hadden wij argumenten voor en die staken wij niet onder stoelen of banken. Maar ik begrijp niet wat in dit verband het woord "druk" betekent. Want dat zou betekenen dat ik zeg: als u het niet doet dan gebeurt er dit. En in die positie heb ik mij nooit gezien als vakorganisatie aan een overlegtafel.

De heer **Zijlstra**: Maar de integratie van de zorgleerlingen, het speciaal onderwijs, vond u dermate belangrijk dat u dat als vakbond er graag in wilde hebben omdat u dat in het belang van de kinderen zag?

De heer **Tichelaar**: Ik durf de stelling aan dat een ieder dat in het belang van de kinderen vond. Vervolgens gaat het over overgangstermijnen en wat betekent het voor de functie die ik heb in het speciaal onderwijs en voor mijn salarisontwikkeling. Dat zijn zaken die afgeleid worden van het onderwijskundige proces. Ik zeg ook waarom wij met de heer Van Veen van belangrijk vonden in het belang van de kinderen vonden dat dit in geïntegreerd onderwijs zou moeten plaatsvinden, zij het natuurlijk gekoppeld aan voorwaarden.

De heer **Zijlstra**: De heer Van Veen vond dat overigens niet.

De heer **Tichelaar**: Wat vond hij niet?

De heer **Zijlstra**: Dat het geïntegreerd moest worden. Dat stond niet in zijn voorstel.

De heer **Tichelaar**: Hij vond wel degelijk dat daar waar leerlingen opgevangen konden worden zij niet zouden worden doorverwezen naar speciaal onderwijs. Wij kennen nu nog steeds het systeem dat je zoveel mogelijk leerlingen probeert op te vangen en dat, als dat niet mogelijk is ze worden doorverwezen.

De heer **Zijlstra**: Ze zijn opgenomen, want uiteindelijk zijn ze akkoord gegaan. Maar toch waren er veel organisaties – de heer Steen van de besturenorganisaties en gisteren het CNV gaven hetzelfde aan – die met deze kwetsbaarste groep in het onderwijssysteem een risico namen. Er waren waarschuwingen dat er risico's werden genomen. De kennis en kunde die in het speciaal onderwijs, in het vso aanwezig waren op zouden als warm bad opgaan in de koude zee van het vmbo. Hoe schatte u die risico's in?

De heer **Tichelaar**: Aan veranderingsprocessen zitten altijd risico's verbonden. Maar wij vonden dat de leerlingen beter af waren in geïntegreerd onderwijs dan op het speciaal onderwijs. Het gebeurt tot op de dag van vandaag ook in het basisonderwijs. De overstap naar voortgezet onderwijs heeft wel weer andere problemen met zich gebracht. Maar we waren daar op dat moment voor. Er speelden wel een aantal andere dingen mee in de afweging van bepaalde organisaties om er voor of tegen te zijn en die hadden volgens mij niet een directe relatie met de plannen van de leerlingen.

1. Er waren belangen aan de orde: welke leerlingen worden op welke scholen werden ingeschreven? Wat betekent dat voor de toekomst voor de instellingen?
2. Hoe gaan we om met samenwerking op regionaal niveau? Dat liep langs denominatieve lijnen. Dat wil zeggen openbaar, katholiek, protestants-christelijk. Er waren dus bestuurlijke belangen in het geding bij dit proces en die liepen soms fors door elkaar heen. Wij probeerden voorop te stellen dat het belang van de leerling bovenaan stond en de rest een afgeleide was.

De heer **Zijlstra**: Toch haalde 95% van de leerlingen hun eindexamen, veelal mavo of staatsexamen. Wat was het belang voor de leerling om in het grote vmbo onder te gaan?

De heer **Tichelaar**: Het feit dat je solliciteert en aan de bak komt via het speciaal onderwijs of het reguliere onderwijs maakt een heel groot verschil. Ik betreur dat in hoge mate. U hebt gelijk dat heel veel leerlingen in het speciaal onderwijs op latere leeftijd toch het diploma halen waartoe zij in staat zijn. Vaak wordt er een stempel op gedrukt en worden ze terzijde geschoven met de achtergrond van het speciaal onderwijs. Dat moet je zien te voorkomen.

De heer **Van der Ham**: Even over het overleg met de verenigingen, de mensen die deze organisaties vertegenwoordigen. Zij zeiden ook dat zij geen professionele onderhandelaars zijn. Anderen zijn dat wel. Vakbonden

doen dat niet in de avonduren maar zijn daar dagelijks mee bezig. Ervaart u als oud-vakbondsman de organisatiegraad van dit soort clubs in bijvoorbeeld het overleg met het onderwijsveld en de staatssecretaris als onevenwichtig, waardoor ze snel overruled kunnen worden omdat ze minder georganiseerd zijn zoals een vakbond dat is?

De heer **Tichelaar**: Dat is een interessante gedachte. Als je goed georganiseerd bent zou je moeten zorgen dat je onprofessionele mensen aan tafel krijgt om het evenwicht te bewaren? Maar als je goed georganiseerd bent probeer je toch zo veel mogelijk middelen aan te wenden om zo goed mogelijk aan de onderhandelingstafel te zitten? Ik ben het met u eens dat kleine organisaties het op dat moment moeilijker hebben. Maar volgens mij is in elke onderhandeling de inhoudelijke visie nog steeds doorslaggevend.

De heer **Van der Ham**: Die inhoudelijke overweging verschilde en daarom is uiteindelijk dat besluit genomen.

De heer **Tichelaar**: Exact.

De heer **Van der Ham**: U heeft zelf niet kunnen waarnemen dat deze organisaties onder druk zouden kunnen worden gezet met andere dan inhoudelijke argumenten?

De heer **Tichelaar**: U moet mij toch eens uitleggen wat u bedoelt met het woord "druk". Als je inhoudelijk van mening verschilt en u gaat mij toch nog proberen te overtuigen van uw gelijk, is dat dan druk? Druk heeft voor mij een hele negatieve lading en daar wil ik verre van blijven.

De heer **Van der Ham**: Er is hier niet gezegd dat u heeft gebeld maar dat de staatssecretaris met onder andere de heer Rosenbaum heeft gebeld en met behoorlijk wat druk heeft gezegd: jullie moeten akkoord gaan, anders komen er problemen. Ik neem aan dat u hebt gevolgd wat hier is gewisseld. Als u dat hoort, vindt u dat dan proportioneel?

De heer **Tichelaar**: Ik zou dit graag aan mevrouw Netelenbos voorleggen. Daar hou ik mij verre van, want ik kan niet nagaan of dat gebeurd is. Als het wel gebeurd is, vind ik dat niet goed maar ik ben niet in de positie daar nu uitleg over te geven.

De heer **Van der Ham**: We gaan ten slotte naar de rol van de leraren. Men zegt wel eens dat de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de leraar voor de klas. De commissie leraren 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 **Tichelaar**: Het belangrijkste element in de kwaliteit van de docent is volgens mij dat hij zich gewaardeerd voelt in zijn eigen beroep. Eén van de kernpunten die gelegen is in het feit dat een docent vindt dat het niet meer over zijn eigen beroep gaat, heeft wel er degelijk te maken mee te maken dat een docent vindt dat het door het management of Den Haag wordt opgedragen, ik ben opgeleid en wie luistert uiteindelijk nog naar mij? De kwaliteit is wel degelijk gekoppeld aan de opleidingen. Daar kunnen wij veel over zeggen, maar dat voert op dit moment te ver. Die moet zo hoog mogelijk

zijn en een docent moet zich verantwoordelijk voelen en beseffen dat eens opgeleid niet altijd opgeleid is. Je moet tijdens je loopbaan ook op diverse momenten zelfstandig scholing ondergaan om je vak bij te houden. Maar volgens mij is de kern is dat docenten zeggen het gevoel te hebben niet meer gewaardeerd te worden in hun beroep en dat zij niet meer kunnen handelen zoals ze vanuit de opleiding hebben geleerd. Dan komen er allerlei randverschijnselen bij, onderwijs krijgt alles opgedragen, elk maatschappelijk probleem is een onderwijsprobleem, het salaris is te laag, het opleidingsniveau van de ouders en docenten gaat verschillen. Vroeger was een docent hoog opgeleid, nu is iedereen hoog opgeleid. alsof dat het probleem is. Dat heeft effecten op de communicatie tussen docenten en leerlingen en ouders, maar volgens mij is het kernpunt de professe uitoefenen en daar in belangrijke mate ook zelf invulling aan geven.

De heer **Van der Ham**: Wordt dat bij lerarenopleidingen ook voldoende aan toekomstige leraren meegegeven?

De heer **Tichelaar**: Dat kan ik niet goed beoordelen. Waar het gaat om de eerstegraadsopleidingen zijn de mensen heel gedegen in hun vakken en pedagogisch-didactisch handelen. Op de pabo zie je pedagogisch-didactisch handelen en dan de vakken. De trots "ik ben docent, ik wil lesgeven" – dat hoor je voortdurend – is toch gelegen in een zekere autonomie over je eigen beroep hebben en uitstralen en op dat punt ook gewaardeerd worden. Daar hebben de docenten op dit moment zeer sterke twijfels over.

De **voorzitter**: Met deze woorden van een oud-docent sluiten wij af. Hartelijk dank voor uw komst.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 29 november 2007

Gesproken wordt met de heer drs. R.J. Offerein

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 Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Mijnheer Offerein goedemiddag, hartelijk welkom bij de Parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. U bent vanaf 1980 ambtenaar bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. U heeft daar in verschillende functies gewerkt en bent nu senior beleidsmedewerker. Vanaf 1990 raakte u nauw betrokken bij het beleid rond de tweede fase. In dit gesprek willen wij natuurlijk vooral de vernieuwing van de bovenbouw van havo en vwo bespreken. Ik geef het woord aan mijn collega de heer Zijlstra.

De heer **Zijlstra**: Mijnheer Offerein, begin jaren negentig kwamen de profielnota's van staatssecretaris Wallage voor een vernieuwing van de bovenbouw. De wegbereiders, mevrouw Visser 't Hooft en de heer Markensteyn, brachten een rapport uit over de manier waarop dat zou moeten gebeuren. De kernvraag bij dit soort nota's is altijd wat nu eigenlijk het probleem was dat moest worden opgelost. Wat was het probleem aan het begin van de jaren negentig, waarvoor deze vernieuwingen nodig waren? Kunt u uw licht daarover laten schijnen, want wij hebben daar verschillende verhalen over gehoord?

De heer **Offerein**: De kern van het probleem zat in het niet goed functioneren van de bovenbouw van het vwo en nog meer van de havo. Beide leiden op als voorbereiding op het hoger onderwijs maar die aansluiting op dat hoger onderwijs functioneerde niet goed. Er waren klachten uit het hoger onderwijs.

De heer **Zijlstra**: Kunt u dat specificeren? We hebben de VSNU op bezoek gehad en de vertegenwoordigers zeiden dat die klachten niet bij hen vandaan kwamen.

De heer **Offerein**: Ik heb dat gehoord; wellicht waren de klachten in het hbo groter maar ook in het wetenschappe-

lijk onderwijs waren er wel degelijk klachten over zaken als de studievaardigheden. Ik heb gehoord dat de heer Van Lieshout ook heeft gezegd, dat dit ook niet bij hun vandaan kwam maar dat was toch wel degelijk het geval. Er was een onderzoek onder andere van mevrouw Van Dijk van het Licor, over de inhoudelijke kwalificaties voor het hoger onderwijs. Een ander onderzoek van het Licor was gericht op de vaardigheden die men wenste en daaruit kwam wel degelijk naar voren dat er klachten over waren. Zij verwijst in de inleiding ook naar literatuur die er van tevoren al was. Die klachten over de aansluiting waren er dus wel degelijk. Overigens, een tweede aspect waren de klachten over de wat verouderde didactiek in de bovenbouw van havo en vwo.

De heer **Zijlstra**: En waar kwamen die klachten dan vandaan?

De heer **Offerein**: Die kwamen onder andere in een rapport van de OESO naar voren, een overzicht van de stand van zaken in het Nederlandse onderwijs. Daarin werd dat ook signaleerd. U heeft bij diverse gesprekken een meer incidenteel signaal gehoord van tv-documentaire over havo 4 en dat heeft ertoe bijgedragen dat in den brede in de maatschappij en ook in het onderwijs zelf het idee leefde dat de didactiek verbeterd kon worden. Nu is het verbeteren van de didactiek op zichzelf moeilijk als je dat centraal wilt regelen. Dat is op verschillende manieren hier wel uitgebreid gewisseld, maar op dat moment was er een systeem van regelingen over de inrichting en over de bekostiging van het onderwijs, die strikt uitging van lessen van 50 minuten. Een school die het anders wilde, zou dat wel anders kunnen organiseren maar het systeem stimuleerde dat niet. Er waren ook binnen de Directie voortgezet onderwijs al langer gedachten dat scholen zelf betere keuzes kunnen maken in een meer gevarieerde didactiek wanneer je daarin iets zou versoepelen en niet meer dat eenzijdige systeem van alleen maar 50 minuten lessen zou hanteren.

De heer **Zijlstra**: U zegt dat er drie aanleidingen zijn, een OESO rapport, aansluitproblemen en klachten vanuit het hoger onderwijs, en ook nog een documentaire van havo 4, waarin een beeld werd geschetst van een ongemotiveerde leerling. Dat leidde tot de profielnota's. Hoe zijn die tot stand gekomen, want daarin gaat het toch met name over de profielen? Er staan wel een paar korte zinsneden in over zelfstandig werken en studielast maar

het zijn met name de profielen. Hoe bent u op vier profielen uitgekomen? Hoe ging dat?

De heer **Offerein**: Hetzelfde instituut Licor – mevrouw Van Dijk en een aantal anderen – had een uitvoerige inventarisatie gemaakt van de inhoudelijke, de vakmatige wensen die bij diverse studierichtingen zowel in hbo als wetenschappelijk onderwijs leefden. Ze hadden per opleiding aan docenten en studieleiders in het eerste jaar gevraagd wat er gevraagd werd. Daaruit bleek dat er soms in het wo voor bepaalde vakken niet eens een toenmalig vwo-niveau werd gevraagd maar dat het met iets minder kon. Het ging om onderdelen die aansloten bij de latere deelvakken.

Uit de inventarisatie bleek dat je globaal vier clusters opleidingen kon onderscheiden met als criterium de eisen in het algemeen die men aan de vooropleiding stelde. Dat was de kern van de vier profielen.

De heer **Zijlstra**: Uit het rapport van mevrouw Visser 't Hooft en de heer Markensteyn bleek dat de VSNU erbij betrokken raakte. De VSNU wilde twee profielen en de HBO-raad had een voorkeur voor drie. Waarom is toch voor vier profielen gekozen?

De heer **Offerein**: Omdat op basis van dat onderzoek bleek dat die vier clusters waren te onderscheiden. De VSNU had een zekere voorkeur voor twee profielen. Ik neem aan dat daar allerlei argumenten achter zaten, misschien van min of meer ideologische aard, maar wij richtten ons op dat concrete onderzoek. Er is later veel over gesproken dat er evidence based beleid zou moeten zijn, maar ik houd staande dat juist die vier profielen een voorbeeld zijn van een keuze die strikt gebaseerd was op feitelijk onderzoek.

De heer **Van der Ham**: In 1993 werd de Stuurgroep Profiel Tweede Fase gevormd. Niet alleen speelde die stuurgroep een grote rol bij de voorbereiding van de vernieuwingsoperatie maar ook speelde het PMVO – dat daaruit voortkwam – natuurlijk een grote rol bij de implementatie en de invoering. Wat was de verhouding tussen de stuurgroep, de ambtenaren op het ministerie en de staatssecretaris?

De heer **Offerein**: Er was een instellingsbeschikking waarin werd geregeld dat de stuurgroep buiten de ambtelijke organisatie zou worden geplaatst om een onafhankelijk oordeel te kunnen geven. Anderzijds berustte de bestuurlijke verantwoordelijkheid bij de staatssecretaris. Dat was het formele aspect. Er was in die tijd een zekere tendens om dit soort processen buiten het departement te plaatsen. Uit praktische overwegingen, moet ik zeggen, want het departement had er ook de menskracht niet voor om zo iets te doen. Maar je had ook een dergelijke groep nodig om de deskundigheid te mobiliseren, zowel uit het voortgezet onderwijs als uit het hoger onderwijs, ook om het draagvlak te vergroten en sturing te geven aan de ondersteuningsinstellingen die in samenhang de invoering moesten steunen. Het departement deelde zonder meer de keuze van staatssecretaris Wallage om dat op die manier te doen.

De heer **Van der Ham**: U vond het zelf ook een goed idee om een dergelijke stuurgroep op afstand te zetten?

De heer **Offerein**: Ik vond het pertinent een goed idee.

De heer **Van der Ham**: Waarom pertinent?

De heer **Offerein**: Vanwege die overwegingen die ik heb gegeven. Wil je draagvlak in het onderwijs hebben, dan kan je dat het beste doen door gezaghebbende mensen uit dat onderwijsveld in te schakelen.

De heer **Van der Ham**: Het moet niet te veel geassocieerd worden met direct het departement?

De heer **Offerein**: Zij zouden op een zekere afstand van het departement moeten staan.

De heer **Van der Ham**: Wat was de verhouding tussen de stuurgroep en de Tweede Kamer? Ze was onafhankelijk maar had zij nog een speciale rol richting de Tweede Kamer?

De heer **Offerein**: Wallage trok als voorzitter van die stuurgroep mevrouw Ginjaar-Maas aan. Die was op dat moment net ex-politicus. Maar mevrouw Ginjaar-Maas nam vanzelfsprekend een politiek netwerk mee. Bovendien heeft mevrouw Ginjaar-Maas wel eens verteld dat men in de eerste vergadering van de stuurgroep de politieke achtergrond van de verschillende leden is nagegaan. Toen die gespreid bleek te zijn, is afgesproken dat de leden van de stuurgroep contact zouden houden met de verwante Kamerleden. Al snel bleek dat dit inderdaad ook gebeurde. Mevrouw Visser 't Hooft heeft hier ook verteld hoe dat ging: voor elke belangrijke beslissing gingen zij alle fracties langs.

Daar hadden wij toch wel problemen mee. Dat werd ook een beetje publiek toen ons bleek dat de stuurgroep zou gaan praten met de vaste Kamercommissie. Dat was dus niet langs de fracties maar gewoon een onderhoud in een zaal van de Kamer.

Ritzen had het onderwerp toen in zijn portefeuille en hij vond dat het echt niet kon. Hij was als bestuurder politiek verantwoordelijk voor de stuurgroep; hij wilde best toestaan dat de Kamer zich nader informeert ook door zo'n gesprek maar dan moest de Kamer het wel aan hem vragen en zou er een ambtenaar bij moeten zitten om hem daarover te rapporteren. Zowel de stuurgroep als de vaste Kamercommissie vond dat vervelend. Zij vonden beide dat het normaal was dat er zulke contacten waren en die waren er ook.

De heer **Van der Ham**: Hoe gaven ze uiting aan het feit dat ze het vervelend vonden?

De heer **Offerein**: Nu stelt u mij een moeilijke vraag. De ambtenaar die er als waarnemer bij mocht zijn, werd minder vriendelijk welkom geheten dan u mij nu verwelkomd heeft.

De heer **Van der Ham**: Wie was die ambtenaar? Was u dat zelf?

De heer **Offerein**: Ja, dat was ik! Formeel vriendelijk, maar zo waren er meer dingen. De opvolger van de stuurgroep, het PMVO, schreef een brief aan de Kamercommissie in het politieke proces van wetgeving. De voorzitter en de vicevoorzitter van het PMVO, beiden van de PvdA – mevrouw Visser 't Hooft en de heer Zunderdorp

– schreven als partijleden een brief aan de fractie. Deze ontwikkelingen vonden wij toch wel vervelend. Ik ben een ouderwetse legalistische ambtenaar en ik ben van mening dat dit niet klopt.

De heer **Van der Ham**: Zoals u zojuist zei, dat het zo prettig was dat er toch iets op afstand staat voor draagvlak bij het veld. Waar ligt dan precies de scheidslijn dat u het niet meer vindt kunnen?

De heer **Offerein**: Dat draagvlak bij het veld was uitstekend maar om inhoud te geven aan de politiek-bestuurlijke verantwoordelijkheid van de bewindspersoon was het nodig dat de bewindspersoon het overleg voerde met de Kamer en dat dit overleg niet werd gevoerd door derden die onder zijn bewind stonden. Ik zit hier nu ook als ambtenaar. Ik heb daar toestemming voor. Als u informatie ambtelijk wilt inwinnen, kunt u dat vragen. Maar ik ga niet met u of enige andere delegatie uit de Kamer overleg voeren over welk onderwerp dan ook. Dat gebeurde hier dus wel. Het is niet helemaal te vergelijken want wij wilden inderdaad, zoals u zegt, dat draagvlak vergroten door een stuurgroep met een stevig houvast in het onderwijsveld. Maar waar het misging was, dat die stevige basis in het veld zich vestigde maar dat tegelijkertijd die stuurgroep een stevig netwerk in de politiek vormde. Dat leidde toch tot niet helemaal staatsrechtelijk correcte verhoudingen.

De **voorzitter**: Heeft u daar nog meer voorbeelden van?

De heer **Offerein**: Ik heb al wat concrete voorbeelden genoemd maar ik kan ook verwijzen naar wat mevrouw Visser 't Hooft daar zelf over heeft verteld. Maar je merkte het in het overleg tussen de bewindspersonen en de Kamer. Daarin kreeg je steeds opvattingen terug over heel specifieke onderwijsinhoudelijke punten die kennelijk waren ingegeven door de stuurgroep, soms ook in letterlijke bewoordingen.

De heer **Van der Ham**: De stuurgroep werd uiteindelijk het PMVO. Mevrouw Visser 't Hooft en mevrouw Ginjaar-Maas zeiden, dat het opeens was overgegaan in het PMVO. Zunderdorp werd voorzitter en Ginjaar-Maas zat er niet meer in. Zij vonden het nogal abrupt en zij lieten de suggestie bestaan dat dit ook wel voortkwam uit een soort onvrede met de werking van de stuurgroep, dat ze te onafhankelijk was. Kunt u dat bevestigen?

De heer **Offerein**: Ik kan niet bevestigen dat dit de reden was. De reden van die integratie was volgens mij op dat moment dat er zowel voor de basisvorming als langzamerhand toch ook voor de tweede fase een stadium bereikt was dat het op de scholen verder moest worden geïmplementeerd dan wel voorbereid. Die school is één organisatie met de basisvorming en een bovenbouw met de tweede fase. Het was handig om één orgaan te hebben dat de relatie met de scholen onderhield en stimuleerde. Ik vind dat op zichzelf een heel rationele overweging.

De **voorzitter**: Kunt u ook stellen dat het PMVO minder onafhankelijk was dan de stuurgroep?

De heer **Offerein**: Ik heb dat in de praktijk niet zo gevoeld. Door de andere fase van beleidsontwikkeling in het stadium van het PMVO was de speelruimte van dat PMVO

kleiner omdat veel dingen al vastlagen, terwijl de dingen in de tijd van de stuurgroep nog ontwikkeld moesten worden. Daardoor kan ik me het beeld voorstellen dat men ruimere mogelijkheden had. Maar dat het in de politieke relaties echt wezenlijk anders lag, kan ik niet bevestigen. De brieven die het PMVO stuurde ...

De heer **Van der Ham**: Dat was ook een toonbeeld van onafhankelijkheid!

De heer **Offerein**: ... dat was een toonbeeld van onafhankelijkheid. U vroeg nog een voorbeeld en daarvoor wijs ik op het optreden van de voorzitter van het PMVO in Buitenhof tijdens de studiehuisstaking.

De heer **Van der Ham**: Is er wel eens sprake geweest van verschillen van mening, dat de stuurgroep een andere koers wilde varen dan het departement? Op welke wijze liet de staatssecretaris zich toen informeren? Welke weging maakte zij tussen die twee?

De heer **Offerein**: Die verschillen van mening waren er wel. In het algemeen was er wederzijds waardering tussen departement en stuurgroep en was de samenwerking goed. Maar er waren inderdaad wel verschillen van mening. Mevrouw Ginjaar vertelde aan u dat OCW probeerde de adviezen van de stuurgroep te beïnvloeden. Alvorens adviezen werden gegeven, zal er zeker over gesproken zijn. Dat hoort bij de normale begeleiding. Maar echt beïnvloeden? Ik zou het willen omkeren en mevrouw Visser 't Hooft heeft dat daarna ook meteen bevestigd. Het was eigenlijk het omgekeerde: de stuurgroep probeerde, nadat het advies was uitgebracht, het advies geïmplementeerd en geëffectueerd te krijgen ook door die rechtstreekse politieke contacten. Met andere woorden: zij probeerde juist de vrijheid van de bewindspersoon om met het advies om te gaan zoals hij of zij dacht dat het beste was – ook in de voorstellen die vervolgens naar de Kamer gingen – tegen te gaan. Er waren soms dus verschillen van mening, bijvoorbeeld over de overladenheid van het programma en de grootsheid van de opzet van het studiehuis. Daar probeerden de bewindspersonen wel te redresseren en wij adviseerden daar ook wel over maar juist door de stevige positie van de stuurgroep, zowel in het veld – bij ondersteuningsinstellingen – en in de politiek was dat soms moeilijk.

De heer **Van der Ham**: U heeft met verschillende bewindsleden te maken gehad, maar waar ging in het algemeen het oor spitsers van staan? Ik realiseer me, dat ik een nieuw spreekwoord heb verzonnen!

De heer **Offerein**: Het klinkt misschien wat radicaal en het is misschien net iets te sterk, maar de politiek had een deel van de regie toch wel verloren. Of het advies X luidde of Y, de staatssecretaris kon soms niet anders. Er zijn inderdaad besluiten genomen in dat overleg met de Kamer waarin de staatssecretaris toegaf, terwijl de advisering ambtelijk anders was. Op zichzelf was er vertrouwen in die advisering – dat geldt voor alle bewindspersonen die ik gediend heb – maar soms kon het niet anders. Het studiehuis was klaar, het werd "bewoond" en het was ingevoerd. In het stadium van staatssecretaris Adelmund was het echter anders; toen bleek dat sommige dingen niet werkten, toen kon zij in

december 1998 echt ingrijpen op advies van daar ambtenaren. Dat had toen steun, omdat het toen bleek. Maar in de voorbereidingsfase lag het anders: de ambtenaar zegt dat het niet kan en de stuurgroep zegt dat het wel kan. De stuurgroep heeft invloed in het onderwijsveld, bij de ondersteuningsinstellingen en in de politiek. Vul maar in!

De heer **Zijlstra**: En is dat het voorbeeld waar u op doelde toen u zei dat het voorkomt dat er verschil tussen zat en een bewindspersoon ondanks ambtelijke advisering niet anders kon.

De heer **Offerein**: Dat denk ik wel.

De heer **Zijlstra**: In uw voorbeeld volgde de staatssecretaris het positieve advies van de stuurgroep terwijl u negatief adviseerde. Kunt u dat voorbeeld helder uitleggen?

De heer **Offerein**: Dat zat al in de advisering in het tweede advies van de stuurgroep over het vakkenpakket van de verschillende profielen. Wij vonden dat overladen. Uit het gesprek met de heer Mertens blijkt dat in zijn notitie de inspecteur-generaal ook dergelijke opmerkingen heeft gemaakt. In datzelfde stadium hebben wij als directie VO gezegd – mede onder verwijzing naar dat stuk van de inspectie – dat het ons ontzettend risicovol leek en dat het alleen al in dat stadium te veel is. We hebben het dan alleen nog maar over de vakken en nog niet eens over de programma's en al die studiehuselementen. Het was heel moeilijk om het dan toch anders te doen. Ik had een conceptreactie op dat advies gemaakt die een en ander toch wat redresseerde. Wij wilden daar graag met de stuurgroep over praten maar men werd daar ontzettend boos over, überhaupt de gedachte dat een ambtenaar dacht dat hij het anders zou adviseren dan de stuurgroep had gedaan! Uiteindelijk gebeurde die aanpassing dus ook niet.

Ik heb uit het gesprek met de heer Mertens begrepen dat u dat stuk van de inspecteur-generaal ook hebt. Ik heb dat nog eens nagelezen en daarin lees ik al die kritiek ook: het is te veel, te groots en te risicovol. Ik weet niet eens of de staatssecretaris dat stuk heeft gekregen. Ik vermoed van wel, maar als ze het niet heeft gekregen, hebben wij – en dat weet ik zeker – wel gelijk aan staatssecretaris Netelenbos gezegd dat we dit te veel vonden en dat de inspectie dezelfde mening was toegedaan. Dat hebben wij pertinent gezegd.

Nu heb ik het stuk nog eens gelezen en mij de situatie voorgesteld van staatssecretaris Netelenbos die dat stuk leest. Volgens mij heeft ze na lezing gezegd hier niets mee te kunnen, want in het stuk stond om te beginnen dat het allemaal te veel is en dat het allemaal op veel te korte termijn moet worden ingevoerd.

De heer **Zijlstra**: Maar u bent natuurlijk staatssecretaris Netelenbos niet en zij mag het ook zelf uitleggen.

De heer **Offerein**: Nogmaals, ik weet niet 100% zeker of zij het heeft gelezen. Het eerste deel van stuk, waarin kritiek wordt geleverd op de stuurgroep – daar komt het op neer – is wellicht correct maar vervolgens worden in het tweede deel van het stuk alternatieven genoemd en dat alternatief – een keuze uit vakken in het gemeenschappelijk deel etc. – is nog meer overladen dan het voorstel

van de stuurgroep. Vervolgens wordt in het stuk voorgesteld om de hele discussie over de profielen als systeem nog maar eens over te doen en het hoger onderwijs te vragen om instroomprofielen te formuleren. Maar dat hele onderzoek waarop de keuze van vier profielen was gebaseerd, was allang gedaan. Met andere woorden: in het stuk staat dat het ook in de tijd allemaal krap is en tegelijkertijd dat we het allemaal nog eens over laten doen. Als ik dat stuk nu lees, denk ik dat de staatssecretaris hier ook helemaal niets mee had kunnen doen.

De heer **Zijlstra**: U legt de nadruk nu op het woord "onderzoek", want het is allemaal goed onderzocht. Dat is de boodschap die u wilt uitzenden. Vanmorgen hebben we hier iemand uit de praktijk gehad, de heer Jimkes, die zich afvroeg of het inderdaad wel goed was onderzocht. De profielen werden bij de eerste invoering al ongeveer omgekeerd. In hoeverre klopte dat onderzoek eigenlijk wel?

De heer **Offerein**: Het is goed dat u deze vraag stelt, want als ik dit misverstand heb gewekt! Die degelijke onderbouwing door onderzoek heeft betrekking op de keuze van de vier profielen en hoogstens de hoofdinhoud ervan. In het profiel natuur en techniek heb je meer wiskunde en natuurkunde nodig dan in het profiel natuur en gezondheid. De verdere invulling van al die vakken in het gemeenschappelijk deel, algemene natuurwetenschappen, praktische opdrachten en verschillende soorten deelvakken, die berust niet op degelijk wetenschappelijk onderzoek.

De heer **Zijlstra**: En daarin zat ook waartegen u vanuit het departement waarschuwde voor overladenheid. Die zat in de verdere invulling. Het departement waarschuwde samen met de onderwijsinspectie voortdurend voor overladenheid en de stuurgroep had kennelijk een andere mening. De stuurgroepleden mevrouw Visser 't Hooft en mevrouw Ginjaar-Maas zeiden dat zij destijds de staatssecretaris waarschuwden voor een te korte implementatietijd, te weinig middelen, te weinig bijscholing van de docenten en een komend tekort aan leraren. Kunt u mij uitleggen hoe dit beleidsmatig gaat? De stuurgroep waarschuwt dat er iets niet goed gaat, ambtenaren waarschuwen dat iets niet goed gaat en het is toch ingevoerd. Hoe zijn we daar uitgekomen?

De heer **Offerein**: Ik zal de verschillende punten proberen te recapituleren. Het departement was van mening dat die overladenheid er was. Mevrouw Ginjaar zegt dat het departement die juist heeft veroorzaakt door het invoeren van de studielastnorm van 1600 uur per jaar, namelijk 40 uur per week. Maar zo was dat niet! Die 1600 uur – dat bleek ook uit onderzoek – werd wel degelijk gehaald. De overladenheid zat hem erin, dat het programma dat de stuurgroep had voorgesteld in die 1600 uur niet haalbaar was. De stuurgroep zei dat die 1600 uur veel was en wij zeiden, dat het meer was dan toen de praktijk. Leerlingen moesten dus wat harder werken. Overigens zei de stuurgroep dat het best kon. Er zijn vrij heftige discussies geweest met de stuurgroep, met name over de overladenheid van het totaal van het programma. Dat zat dus inderdaad in de studiehuisachtige elementen, de veelheid van praktische opdrachten die aanvankelijk nota bene voor 60% zouden meetellen in het schoolexamen cijfer.

Dat soort dingen maakte het overladen en daar was met de stuurgroep heel moeilijk over te praten. Ik zal het maar zo zeggen. Zij probeerde haar voorstel ook overeind te houden.

Nu moet ik er ook bij zeggen dat wij van mening waren, dat de stuurgroep in de eerste plaats de zogeheten vakontwikkelgroepen – de vakdeskundigen die de programma's maakten – niet goed onder controle had. Deskundigen hebben van nature de neiging om veel stof van hun vak in het examen te stoppen. Maar de stuurgroep voegde daar nog de studiehuisachtige elementen aan toe. SLO- en Cito-medewerkers die daarbij betrokken waren voegden weer hun eigen hobby's toe. Wij vonden wel degelijk dat dit overladen was. Dat zeiden wij en dat was een oordeel over het voorstel dat de stuurgroep had gedaan.

De termijn van invoering is ook zo'n punt. Ik moet eerlijk zeggen, dat ik met enige verbazing heb geluisterd naar wat mevrouw Ginjaar en mevrouw Visser 't Hooft daarover hebben gezegd. Het ging over 1998 of 1999. Ze zeiden dat zij voor 1999 waren. Zij tenderden inderdaad naar 1999 maar – zo zeiden zij in het gesprek met u – zij waren eigenlijk van mening dat het 7 à 10 jaar moest zijn. Dat hebben ze ooit genoemd als termijn in de context van het aantal jaren voordat het maximum van het studiehuis ontwikkeld is.

Daar kan ik mij in vinden maar als het gaat over de echte invoering, was de discussie ook met de stuurgroep alleen maar op de vraag gericht of het 1998 of 1999 moest zijn dat de nieuwe regelgeving van toepassing zou zijn. Het volgende punt waaraan u hebt gerefereerd, is dat er onvoldoende middelen waren met name voor de bij- en nascholing van de docenten. De stuurgroep had een ontzettend groots concept, een totale cultuuromslag. In hun eerste vergadering had ze al vastgesteld dat ze daartoe wilden komen. Het ging haar niet eens zozeer om de invoering van de profielen maar wel om een totale cultuuromslag in het Nederlandse onderwijs. Dan heb je ontzettend veel middelen nodig om dat te willen bereiken. Ik weet niet welke randvoorwaarde je dan allemaal kunt formuleren maar mijns inziens was de grootsheid van het concept zodanig dat je dat ook met twee tot drie keer zoveel middelen voor bijscholing voor docenten niet had bereikt. Die bijscholing is er overigens in de praktijk wel geweest. De landelijke pedagogische centra werden door schoolleiders ingeschakeld en zij trachtten het studiehuis zo beleidsrijk mogelijk ...

De heer **Zijlstra**: De heer Tichelaar die hier voor u zat, zei dat er wel geld voor was gekomen maar dat dit niet bij de docenten terecht is gekomen.

De heer **Offerein**: De docenten werden door landelijke pedagogische centra geïnformeerd over de nieuwe werkwijze. Ik denk dat de heer Jimkes gelijk had dat dit niet voldoende was als je die nieuwe werkwijze binnen één jaar wilde invoeren. Nogmaals, zelfs de dubbele hoeveelheid geld had daarvoor echt niet uitgemaakt. De structurele nadelen, de overladenheid, was er niet alleen voor de leerling maar ook voor de leraar. De administratie die hij moest doen voor dat examendossier, het afvinken van handelingsdelen etc., waren echt niet veranderd door meer scholing.

De heer **Van der Ham**: Het was meer een structureel probleem?

De heer **Offerein**: Het was een structureel probleem.

De heer **Van der Ham**: Hoe kan dat ontstaan? U zegt terecht dat allerlei vaklobby's proberen op te plussen. Politiek, ambtenaren, iedereen probeert zijn bijdrage te leveren aan het programma. Wie zou er wat u betreft de regie moeten hebben om daar enig evenwicht in aan te brengen?

De heer **Offerein**: De regie ligt politiek vanzelfsprekend bij de bewindspersoon, want die voert overleg met de Kamer. Ook de Kamer is onderhevig aan lobby's en die heeft er hier en daar ook aan bijgedragen. Bepaald niet als enige, hoor! U vat het ook goed samen als een cumulatie van dingen. De regie berust bij de bewindspersoon en er moet een structuur zijn om dat vakmatige – wat is een haalbaar programma? – ook in te vullen.

De heer **Van der Ham**: Maar in hoeverre is er vanuit het departement voldoende regie gevoerd om die wirwar aan impulsen om het programma verder te verzwaren?

De heer **Offerein**: Bij de uiteindelijke vaststelling van de examenprogramma's is geprobeerd om het zoveel mogelijk te redresseren maar dat is niet volledig gelukt. Dat was gewoon moeilijk. Je kunt allerlei mensen en instellingen dingen daarin kwalijk nemen maar het was ook moeilijk. Iedereen had te maken met een inschatting. Ik zei dat het echt niet haalbaar was. Is dat te bewijzen? Nee, het is niet te bewijzen, het is een professionele inschatting.

De heer **Van der Ham**: Maar in zoverre was het wel in pilots meegenomen. We hebben de heer Cosijn hier gehad, een rector. Hij heeft het hele plan ingevoerd en bovenaan het evaluatielijstje stond: het is teveel, teveel overladenheid en dat moet in ieder geval worden meegenomen bij de invoering van de tweede fase.

De heer **Offerein**: Ik neem aan dat hij daarover met de stuurgroep heeft gesproken. Ik kan niets anders concluderen dan dat de stuurgroep dat signaal dus niet heeft overgenomen.

De heer **Zijlstra**: Volgens hem was er ook een ambtenaar van het departement bij aanwezig. Weet u wie dat was?

De heer **Offerein**: Als dat zo was, moet ik dat geweest zijn maar ik kan me dat niet herinneren. Overigens was ik het dan waarschijnlijk met hem eens geweest. Later had ik die opvatting ook.

De heer **Van der Ham**: Maar u zegt dat het departement uiteindelijk bij de invoering nog iets aan damage control heeft kunnen doen. Maar als je de cumulatie ziet, ook na het debat in de Tweede Kamer, kan je daar dan niet bij wijze van spreken niet van terugkomen? Is er door het departement aan de staatssecretaris geadviseerd dat zij terug moest met dit overladen programma, gezien het feit dat u in het eindstadium kon vaststellen dat het niet zou lukken?

De heer **Offerein**: We wisten dat het tot problemen zou leiden. Dat is vervolgens ook gebleken bij de scholen die in 1998 begonnen. Toen was het mogelijk om in te grijpen omdat het bleek. Maar het was een gelijk krijgen achteraf.

Zoals ik u heb gezegd, was er in de voorbereiding hier en daar iets te redresseren maar wij waren ermee bekend. Ik schatte in dat het overladen was.

De heer **Van der Ham**: Maar het was een inschatting en u wist het niet zeker?

De heer **Offerein**: Het is vooraf niet te bewijzen.

De heer **Van der Ham**: Rector Cosijn zegt het zelf te hebben ondernomen en te hebben uitgeprobeerd. Dit bleek er gewoon uit, dus het was niet helemaal theorie.

De heer **Offerein**: Nee. De situatie was zoals zij was, ook in het overleg met de Kamer.

De **voorzitter**: Wanneer je een dergelijk ingewikkeld implementatieproces ingaat met allerlei risico's, haal je er toch eens een groep experts bij. In dit geval zijn experts de mensen die op de scholen behept waren met het maken van de roosters bijvoorbeeld, dat wil zeggen de mensen die een vertaling maken van wat er uit het beleid kwam naar een handzaam rooster. Bestond er zo'n expertgroep? Hebt u ooit gezegd dat u mensen bij elkaar wilde halen? Uw stelling was al dat het overladen was maar wat heeft u georganiseerd om dat te onderbouwen?

De heer **Offerein**: De heer Jimkes vertelde dat de heer Verhulst probeerde hoe dat roostertechnisch allemaal zou moeten. Ik moet hetzelfde herhalen. Ook de stuurgroep heeft op een gegeven moment een stuk gemaakt over de vraag of het te organiseren was: zoveel leerlingen in zoveel uren in leerjaren. Daar bleek ongeveer uit dat het kon, maar sommige dingen moet je toch kennelijk ook in de praktijk ervaren. Ik kan het niet anders zeggen.

De heer **Zijlstra**: Het leidde tot een afweging van de staatssecretaris, en die volgde de stuurgroep.

De heer **Offerein**: Het politieke besluit – en dat is in gemeen overleg met de medewetgever, de Tweede Kamer – was voor het grootste deel het uiteindelijke voorstel van de stuurgroep over hoe het in elkaar zat, qua deelvakken in de profielen, qua programma's.

De heer **Zijlstra**: Laat ik het dan specifieker vragen: de staatssecretaris kwam met een wetsvoorstel wat naar de Tweede Kamer ging. Dat wetsvoorstel vond u te overladen.

De heer **Van der Ham**: Die inschatting maakte u?

De heer **Offerein**: Dat wetsvoorstel gaf alleen de vakken aan, niet de examenprogramma's. Die worden bij ministeriële regeling vastgesteld. Maar in dat wetsvoorstel zaten de elementen van die overladenheid al in.

De heer **Zijlstra**: Het studiehuis stond officieel niet in dat wetsvoorstel. We hebben een aantal mensen hier al gehoord over examenprogramma's en profielwerkstukken, wat toch wel een impliciete werking had. U gaf zelf net al aan dat in de eerste nota van de stuurgroep die totale cultuuromslag werd neergezet. Kunt u aangeven waardoor volgens u dat idee van het studiehuis ontstaan is?

De heer **Offerein**: Dat is ontstaan in de stuurgroep. Daar speelde mevrouw Visser 't Hooft een hoofdrol in vanuit haar ervaring in de school.

De heer **Zijlstra**: Kende u het studiehuis al voor die tijd?

De heer **Offerein**: Nee, de naam studiehuis is bedacht door de stuurgroep. Zoals ik u heb gezegd, waar wij al langer in de directie VO mee bezig waren, was wel dat een ander regelsysteem een grotere didactische variatie mogelijk zou maken en dat dit gunstig was, dat scholen meer eigen keuzes zouden kunnen maken over meer verschillende werkwijzen, afhankelijk van hun eigen pedagogisch-didactische opvattingen, de leerlingenpopulatie en dergelijke.

De heer **Zijlstra**: Het staat ook in de profielnota dat er wat meer vaardigheden moeten komen.

De heer **Offerein**: Ja, ook dat.

De heer **Zijlstra**: De stuurgroep vertaalt dat in de uitwerking van het studiehuis en daar komt steeds meer het accent op te liggen. Hoe werd daar in het departement tegenaan gekeken?

De heer **Offerein**: Aanvankelijk, in het eerste stadium vonden wij dat de stuurgroep in elk geval goed nadacht over didactische vormgeving. Maar zoals in uw vraagstelling al besloten zit, ging het wel steeds meer overheersen en dat was niet de bedoeling. Ik heb de voorzitter van de stuurgroep, mevrouw Ginjaar-Maas, tot twee keer toe horen zeggen dat ze die profielen en die vakken eigenlijk helemaal niet zo belangrijk vond, het ging haar om de cultuuromslag. Je kunt je voorstellen dat ik dat als ambtenaar die over de profielen gaat een beetje als schokkend heb ervaren. Die ontzettende verschuiving vonden wij wel een probleem. Immers, die stuurgroep adviseerde ons op deze punten. De overheidsverantwoordelijkheid, de verantwoordelijkheid van de minister en de staatssecretaris, is in eerste instantie datgene wat in wetgeving zijn beslag krijgt, dat wil zeggen de vakken en in afgeleide wetgeving de examenprogramma's. Daar is de minister op aan te spreken. Dat moet goed zijn op het centrale niveau. Maar juist die didactische werkvormen moeten de scholen in eerste instantie zelf kiezen. De centrale boodschap die door de stuurgroep, toch wel gedekt door de overheid, werd uitgezonden was er toch een van één model van een bepaalde didactische werkwijze. Daar hadden wij gaandeweg aarzelingen over.

De heer **Zijlstra**: Dan de wetsbehandeling. Daar hanteert de staatssecretaris weer het argument dat 80% van de scholen er klaar voor zou zijn. Kwam die 80% bij het departement vandaan? Zo niet, waar dan wel?

De heer **Offerein**: Ik kan het u niet met zekerheid zeggen waar die 80% vandaan komt. Ook dat heeft u aan mevrouw Visser-'t Hooft en mevrouw Ginjaar gevraagd en die kwamen tot een reconstructie die waarschijnlijk in de buurt van de waarheid komt, dat er ontzettend veel scholen bezig waren in netwerken om onderdelen van de profielstructuur en het studiehuis te beproeven. Zij noemden getallen van scholen. Mevrouw Netelenbos ging uit van 500 scholen havo/vwo, waarvan er 400 goed zijn voorbereid. Dat is die 80%. Volgens mij is die 80%

inderdaad gebaseerd op wat diverse scholen deden. Die waren kennelijk geïnteresseerd en waren ook actief bezig in de voorbereiding, maar het waren wel onderdelen. Dus elk netwerk had één onderwerp, het bijvoorbeeld profielwerkstuk. Maar, dat is maar één onderdeel van het geheel. Een school die deelneemt in dat netwerk, belangstelling toonde, goed voorbereid was en deskundig op dat ene onderwerp, was het dat op het andere misschien niet.

De heer **Van der Ham**: Maar uw gevoelens, uw antennes in het veld correspondeerden niet met wat u daar opving, die 80%?

De heer **Offerein**: Ik had daar geen volledig beeld van. Wat ik toen heb gezegd, was dat wij van mening waren dat veel scholen nog niet zo zijn voorbereid dat het in 1998 kan, doe het alsjeblieft in 1999. Dus onze opvatting van toen was: een jaar extra tijd is nodig.

De heer **Van der Ham**: We hadden zojuist de heer Tichelaar hier. Op de dag van de behandeling van de wet kwam de fax binnen. De dagen daarvoor is er blijkbaar gesproken tussen het departement, de staatssecretaris en de onderwijsvakbond. Wat heeft u daar zelf van meegeregend? Was u verrast dat er een dergelijke afspraak was?

De heer **Offerein**: Ik kan mij dat gewoon niet herinneren.

De heer **Van der Ham**: U bent daar niet bij de advisering betrokken geweest?

De heer **Offerein**: Volgens mij ben ik daar niet bij geweest. Ik wil u naar waarheid informeren: ik kan het mij niet herinneren, is het enige dat ik kan zeggen.

De heer **Van der Ham**: U had zelf geadviseerd dat er geïnvesteerd moet worden in bijscholing, in geld. Hoe stond u tegenover die vier keer 90 mln., die minstens geleverd zou worden om alles goed door te kunnen voeren?

De heer **Offerein**: In elk geval werden de opvattingen van de schoolleiderorganisatie daarover gekoppeld aan de invoering in 1998 of 1999. Met andere woorden: er werd een soort uitruil beproefd van: 1998 zou kunnen maar dan moet er toch wel extra geld bij.

De heer **Van der Ham**: Maar u heeft aan de staatssecretaris geadviseerd om wel meer dan uiteindelijk 50 mln. die op tafel is gekomen daarvoor uit te trekken?

De heer **Offerein**: Die financiële kaders lagen vast. Die 50 mln. kwam erbij en wij zullen heus wel in algemene zin gezegd hebben dat wat meer geld wel goed zou zijn. Maar ik ga niet zeggen dat ik als absolute randvoorwaarde ook aan de staatssecretaris heb gezegd dat er echt meer geld bij moest. Ik heb u net gezegd wat mijn mening daarover is. In het laatste stadium was het een kwestie van uitruil, maar eerder heb ik al gezegd dat de massaliteit van de omslag die beoogd werd, ook met het dubbele geld niet bereikt zou zijn.

Ik wil nog wel één opmerking maken over dat geld. Het gaat nu veel over geld voor omscholing etc. In één van de adviezen van de stuurgroep was een compleet schema opgenomen van de totale middelen die benodigd zouden

zijn. Daar zat nascholing bij etc., maar ook bijvoorbeeld de mediatheek. Als je globaal redeneert, kwam dat financiële schema zoals toen werd geleverd, ons erg hoog voor. Maar achteraf is dat geld ongeveer allemaal besteed. Die mediatheek kreeg later het stempel van ICT-middelen. En er zijn veel middelen voor ICT-vernieuwing naar de scholen gegaan. Dus in totaal verhield het zich ongeveer wel met wat gevraagd werd.

De heer **Van der Ham**: In augustus 1999 werd de tweede fase ingevoerd en in december stonden tienduizenden leerlingen op het Malieveld. De overladenheid was daarbij een belangrijk punt van kritiek. Bij onze schoolbezoeken hebben wij verschillende keren gehoord dat docenten en schoolleiding vonden dat er te snel is ingegrepen door de staatssecretaris. Mevrouw Ginjaar-Maas en mevrouw Visser 't Hooft gaven aan dat het PMVO ook tegen het ingrijpen was. Eerder had de staatssecretaris aan de Kamer aangegeven eerst met het veld te zullen overleggen op dat punt. Waar kwam dan toch het ingrijpen van de staatssecretaris vandaan?

De heer **Offerein**: Ik ga eerst in op de opvatting van de stuurgroep daarover. Op 14 december kwam die brief aan de Tweede Kamer met die maatregelen van staatssecretaris Adelmund die het veld overvielen. Daar zaten bijlagen bij, namelijk een onderzoek dat staatssecretaris Adelmund had laten uitvoeren naar de overladenheid door de inspectie. Er zat ook een onderzoek bij met suggesties van maatregelen van de stuurgroep. Ik kan het niet helemaal plaatsen dat de stuurgroep tegen die maatregelen zou zijn geweest. De stuurgroep heeft een onderzoek gedaan waarin ze bevestigde dat er problemen waren en waarin ze ook suggesties deed voor te nemen maatregelen. Ik moet u misschien een tegenvraag stellen: heeft u het kunnen vinden? Want ik begreep uit het gesprek met de heer Henkens dat het stuk ter inzage was gelegd en niet is gepubliceerd als kamerstuk. U heeft het niet gevonden?

De heer **Van der Ham**: Laten we proberen te reconstrueren waar dan wel het advies uiteindelijk vandaan komt. Wiens advies volgde de staatssecretaris precies op bij het ingrijpen?

De heer **Offerein**: We hadden met de staatssecretaris overlegd wat we zouden doen en dat was de lijn zoals ze dat in de Kamer ook aangegeven heeft: eerst onderzoek en dan ook overleggen, wat in de Kamer wat minder tot uitdrukking kwam. Zo had ik de afspraak en ook de opdracht van de staatssecretaris begrepen. Mij overviel het vervolgens ook. Ik zat in mijn kamer in Zoetermeer en de directeur kwam binnen. Hij zei dat hij met de directeur-generaal had gesproken. Wij moesten direct maatregelen nemen. Ik vond dat onverstandig en dat was van te voren ook niet met mij gecommuniceerd. Zoals ik het begreep, had hij met de directeur-generaal gesproken. Het is mogelijk dat de staatssecretaris daar ook bij was maar zo begreep ik het op dat moment niet. Mijn mening was daarover dus ook niet gevraagd en ik vond het uitermate onverstandig. Ik kon mij eigenlijk dit besluit niet goed voorstellen. Immers, er is een chaotische staking van leerlingen, die melden dat het overladen was en minder moest worden. Ik kon vermoeden dat ze gelijk hadden. Sterker, ik wist dat ze gelijk hadden. Ik had dat altijd al

gezegd, maar het was wel een signaal van een kant, alleen van de leerlingen in die warrige stakingssituatie. Ik vond het vanzelfsprekend om inderdaad die onderzoeken te doen. Het was een goede maatregel van de staatssecretaris om naar die onderzoeken te kijken met die suggesties. Nogmaals, ik denk dat u het stuk echt moet hebben. Daar staat het gewoon in.

De heer **Van der Ham**: We hebben het stuk ook.

De heer **Offerein**: En vervolgens leek het mij vanzelfsprekend dat er met de andere partijen, namelijk leraren en schoolleiders, over gesproken zou worden alvorens die maatregelen te nemen. Ik geef een voorbeeld: één van de suggesties in het rapport van de stuurgroep was om iets te doen met algemene natuurwetenschappen in havo/vwo. De scholen die in 1999 begonnen waren, waren dus net begonnen met het nieuwe vak algemene natuurwetenschappen. Leraren hadden inspanningen gepleegd om zich daarop voor te bereiden. Daar was een speciale omscholing voor. Nu zouden die leraren plotseling geconfronteerd worden met de mogelijkheid dat het niet meer hoefde. In de brief van 14 december mochten de scholen een keuze maken. Ik heb Adelmund geprobeerd uit te leggen dat die keuzemogelijkheid geen nuancering was die hielp; die schoolleiders werden gemangeld tussen enerzijds de leerlingen die vonden dat het minder moest en anderzijds de leraren die net waren begonnen. Hoe dan ook, om dit soort redenen waren de voorgestelde maatregelen voor een deel niet goed. Bovendien zou absoluut van tevoren gesproken moeten worden met het onderwijsveld over deze maatregelen. Ik voorzag ook – en dat heb ik toen ook heel duidelijk gezegd – dat het tot een harde tegenbeweging in het onderwijsveld zou leiden als dit niet gebeurde, omdat men dan terecht kon zeggen dat men niet was gehoord daarover. Ik herinner mij nog wat ik toen tegen de directeur daarover zei: “Leon, als je dat doet dan weet je absoluut niet wat er werkelijk in het onderwijsveld gaande is”. Dat was dan zo. Leon Henkens heeft verteld dat er dus verschillende meningen over waren.

De heer **Van der Ham**: Hij zei ook dat het advies uiteindelijk een samenstelling was van het advies vanuit het departement en het advies vanuit het PMVO.

De heer **Offerein**: Er is gekeken naar de suggesties in het inspectierapport en in het PMVO-rapport. Ik sprak juist over de stuurgroep maar het was het PMVO op dat moment. Van die suggesties is gebruik gemaakt. De voorstellen die op 14 december werden gedaan waren in lijn met die suggesties, maar ze waren niet letterlijk hetzelfde. De directeur-generaal gaf de opdracht om het zo te doen. Mij werd niets gevraagd en ik was daar ook echt woedend over. Ik heb woedend het pand verlaten die dag. Ik vond dat zo ontzettend onverstandig, in de eerste plaats ten opzichte van dat onderwijsveld. Je plempst zomaar een maatregel zonder enig overleg. Ik vond dat raar, onaanvaardbaar. In de tweede plaats vond ik het onverstandig ten opzichte van de positie van de staatssecretaris. Die had in december 1998 snel maatregelen genomen, tegen de zin van velen – vakdeskundigen, ondersteuningsinstellingen – in. Ook in de Volkskrant stond toen dat er eigenlijk geen enkele overladenheid was en dat dit maar door een ambtenaar was bedacht. Dat is echt niet waar. Tegen de mening van velen in had zij toen

snel die maatregelen genomen en die vielen achteraf ontzettend goed. Met andere woorden: zij was de nieuwe staatssecretaris en zij had krediet opgebouwd, een betere relatie met het onderwijsveld over deze zaken door snel die maatregelen te nemen. Ik herinner me nog de kreet “dat er nu tenminste een staatssecretaris is die naar ons – het onderwijsveld – luistert”. Dat opgebouwde krediet was politiek belangrijk voor haar, en was voor de hele gang van zaken in de relatie met het onderwijsveld ook belangrijk. Ik vond het ontzettend stom om dat krediet te verspelen door hetzelfde nog een keer te doen, maar nu zonder enig overleg.

De heer **Van der Ham**: Maar heeft u die boosheid daarover ook aan de staatssecretaris zelf al kenbaar gemaakt?

De heer **Offerein**: Op dat moment dus niet. Ik had vrij regelmatig contact met staatssecretaris Adelmund maar alleen over de onderwerpen waarover ik ging. De directeur-generaal spreekt haar wekelijks een aantal malen en die had dat kennelijk zo geadviseerd. Die hiërarchie zit dan zo in elkaar. Later toen ze het hele verhaal gehoord had zei ze: “was naar mij toe gekomen”. Maar zo werkt het niet. Ik ben niet de ambtenaar die in de hiërarchie en in politieke verhoudingen naar de bewindspersoon zijn mond houdt als ik erbij ben. Zeker niet, maar de hiërarchie zit zo wel in elkaar dat als ik de opdracht krijg van de directeur-generaal, ik vervolgens niet naar de staatssecretaris loop om te zeggen dat ik die opdracht gekregen heb maar het niet goed vind.

De heer **Zijlstra**: Even voor de helderheid: u vond dat de maatregelen zoals toen in 1999 genomen werden, niet goed waren en dat zij na overleg moesten worden genomen. Dat heeft u aanvankelijk ook geadviseerd. Dat is op hoger niveau gecountered en dat advies van hoger niveau is aan de staatssecretaris voorgelegd. En daar was u het zeer mee oneens.

De heer **Offerein**: Ja, daar was ik het zeer mee oneens, maar nog even een kleine nuancering: de directeur deelde het mij mee. Ik kan niet met zekerheid zeggen hoe dat nou precies tot stand is gekomen. Toen kwam het op mij over alsof het een opdracht was van de directeur-generaal. De schriftelijke aantekeningen van de directeur-generaal zullen dat ook bevestigen. Of hij daar van te voren met staatssecretaris Adelmund over heeft gesproken dan wel of het toch van haar afkomstig was, kan ik niet met zekerheid zeggen. Mijn stellige indruk was dat dit niet het geval was.

De heer **Zijlstra**: Duidelijk! Ik heb nog een vraag. Het PMVO had zijn input gegeven maar tijdens die scholierenstaking zat de voorzitter ervan in het programma Buitenhof. Hoe viel dat want hij had daar een uitgesproken mening?

De heer **Offerein**: Hij ging als voorzitter van het PMVO in Het Buitenhof zitten en stelde zich achter de stakers. Hij zei dat het inderdaad overladen was.

De heer **Zijlstra**: Dus de heer Zunderdorp zei als directeur dat er ingegrepen moest worden, terwijl “zijn” PMVO officieel iets anders had gezegd?

De heer **Offerein**: Dat weet ik niet. In het rapport dat naar de Kamer werd gestuurd bij brief van 14 december, constateerde het PMVO wel degelijk dat er problemen waren en deed het ook suggesties voor die ingrepen. Wat u nu samenvat, is wat mevrouw Visser 't Hooft en mevrouw Ginjaar u hebben gezegd, maar dat blijkt mij niet uit de stukken. Met andere woorden: het PMVO verzette zich niet tegen ingrepen. Dat de voorzitter van het PMVO in Buitenhof zat zonder overleg met de staatssecretaris, daar werd ze ook op aangesproken. Dat was niet correct. Maar ik kan niet echt een meningsverschil zien tussen de voorzitter van het PMVO op dit punt en degenen die dat rapport hadden gemaakt. Dat was niet de voorzitter maar dat waren mevrouw Visser 't Hooft en Jan Wagemakers.

De **voorzitter**: Dank voor het openhartige gesprek. Wij zullen alle stukken er nogmaals goed op nalezen.

De heer **Offerein**: Uitstekend, tot uw dienst.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 29 november 2007

Gesproken wordt met enkele vertegenwoordigers van de Educatieve Uitgeverijen, namelijk de heren ir. J.G. van Loon en drs. S.L. de Valk

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 Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Heren, goedemiddag, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. U bent vertegenwoordigers van de Groep Educatieve Uitgeverijen en wij zijn heel blij dat u hier met ons wilt spreken over uw rol bij de onderwijsvernieuwingen. Ik geef meteen het woord door aan mijn collega Zijlstra.

De heer **Zijlstra**: Allereerst welkom. De GEU, de Groep Educatieve Uitgeverijen, is de branchevereniging van de uitgeverijen van schoolboeken en schoolmiddelen. Kunt u iets vertellen over uw organisatie in algemene zin? Hoe verhoudt u zich als overkoepelend orgaan tot uw leden?

De heer **De Valk**: Wij zijn een branchevereniging waarbij leden zijn aangesloten. De leden hebben een zelfstandige verantwoordelijkheid als bedrijf. Zij zijn degenen die een eigen afweging maken of zij investeren in nieuwe leermiddelen of niet. De branchevereniging heeft hooguit een intermediërende rol in de gesprekken tussen de uitgeverijen onderling en in de communicatie tussen de uitgeverijen en het ministerie.

De heer **Zijlstra**: En hoe moeten wij die intermediaire rol zien?

De heer **De Valk**: Het is vooral een communicatieve rol, want ieder van de uitgeverijen heeft zijn eigen, individuele zakelijke afweging of zij investeren in een leermiddel, ja of nee.

De heer **Zijlstra**: Misschien een heel vervelende vraag, maar wat voegt u toe, behalve communicatie? Want u doet wel iets meer.

De heer **De Valk**: Wij verbinden de belangen van die individuele leden en treden in overleg met het ministerie over kwesties van beleidsuitvoering van het ministerie. Zo maken wij tegenwoordig deel uit van verschillende vormen van structureel overleg, bijvoorbeeld rond de invoering van de boeken in de lumpsumfinanciering van het voortgezet onderwijs.

De heer **Zijlstra**: Begrijp ik het goed als ik het vertaal dat u wat er uit het ministerie komt, probeert zodanig helder te krijgen dat er dan een eensgezind idee bij de individuele leden wordt neergelegd, zodat niet het ministerie door iedereen apart wordt benaderd waardoor je verschillende uitkomsten zou kunnen krijgen?

De heer **Van Loon**: Ja, je zou kunnen zeggen dat je twee kanten op kanaliseert. Aan de ene kant probeer je de individuele leden/bedrijven te vertegenwoordigen, bijvoorbeeld in zo'n overleg over de invoering van de leermiddelen in de lump sum en anderzijds dat je de informatie die tot ons komt, probeert door te sluisen op een snelle en adequate manier.

De heer **Zijlstra**: Dus u heeft in die zin ook wel een belangrijke rol in het vertalen van bijvoorbeeld onderwijsvernieuwingen naar concrete leermiddelen?

De heer **Van Loon**: Niet als brancheorganisatie, wel in het informeren van de leden, maar niet in de vertaling zelf. De vertaling van examenprogramma's in leermiddelen is de verantwoordelijkheid van de uitgeverijen zelf.

De heer **Van der Ham**: Kunt u in het algemeen iets vertellen over de betrokkenheid van de GEU bij de ontwikkeling van onderwijsvernieuwing in het algemeen?

De heer **De Valk**: Wat mijn collega net al aangaf, was dat wij bij die onderwijsvernieuwing steeds betrokken zijn, zoals nu de leermiddelen in de lump sum. We hebben doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen, waarvoor we in een klankbordgroep zitten. We hebben onder andere met het ministerie de afgelopen paar jaar overleg gehad over de herstructurering in de tweede fase. Er is een stuurgroep experimentele leermiddelen, waar ik namens de GEU in vertegenwoordigd ben. Zo zijn er tal van activiteiten.

De heer **Van der Ham**: U zit dus overal aan tafel en praat mee?

De heer **Van Loon**: Ja, maar daar moet wel bij gezegd worden dat dat een ontwikkeling is van de laatste jaren.

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

De heer **Van Loon**: Dan hebben we het over de afgelopen vier jaar. Er is ook vanuit de GEU specifiek contact gezocht met het ministerie over deze kwestie. Het ministerie zoekt ook vaker contact met ons. Wij merken dat het structurele overleg ook echt bijdraagt aan de mogelijkheden om beleidsbesluiten beter ingevoerd te krijgen. De periode daaraan voorafgaand, de periode waar u het met name over heeft, was er vaak veel eerder incidenteel overleg met de GEU als brancheorganisatie en soms ook met individuele uitgevers.

De heer **Van der Ham**: En wat moet ik mij voorstellen bij incidenteel? Op het laatste moment of helemaal aan het begin van het proces? Hoe ging dat precies?

De heer **De Valk**: Incidenteel is op een aantal manieren te omschrijven. Soms waren er vanuit specifieke uitgeverijen, dus niet vanuit de brancheorganisatie, contacten met het departement of politici. We waren ook niet altijd formeel vertegenwoordigd bij de overleggen waar een en ander uiteindelijk gestalte kreeg. Dat is de laatste jaren gestructureerder en daardoor veel beter geregeld.

De heer **Van der Ham**: Is daar nog een speciale reden voor dat het vier jaar geleden is ingesteld?

De heer **Van Loon**: Wij weten de reden van het ministerie zelf niet. Wat wij wel weten bij de GEU is dat we in toenemende mate het ongemakkelijke gevoel kregen dat er moeilijkheden waren rond de invoeringen en er ook misverstanden rezen tussen de uitgevers en het ministerie. Dat heeft ook geleid tot een herstructurering binnen de GEU zelf. Nu zijn ook alle belangrijke uitgeverijen in het bestuur van de GEU vertegenwoordigd, waardoor de communicatie beter geregeld is. Wij hebben zelf veel concreter het ministerie opgezocht, maar ook andere partijen die met onderwijsontwikkeling te maken hebben.

De heer **Van der Ham**: We komen daar nog uitgebreid op terug. We gaan even een aantal onderwijsvernieuwingen af en beginnen bij de basisvorming.

De heer **Zijlstra**: Het overleg is nu eigenlijk een jaar of vier gestructureerd. De vraag is natuurlijk hoe dat ging tijdens de vernieuwingen die wij onderzoeken, de basisvorming, de tweede fase en het vmbo. We beginnen bij de eerste. Hoe kwam bij de basisvorming een lesmethode tot stand? Hoe ging dat en kunt u daarbij de rol van de GEU, c.q. de individuele leden uitlichten?

De heer **De Valk**: Ja, ik werk sinds 1990 bij Wolters Noordhoff en heb van daaruit de diverse veranderingen die u hier onder de loep neemt ook vanuit dat perspectief meegemaakt. Ik was in 1990 uitgever wiskunde en heb in die hoedanigheid samen met de auteursgroepen twee methoden voor de basisvorming ontwikkeld. U moet zich voorstellen dat wiskundemethoden grote complexe

projecten zijn, waaraan op dat moment meer dan dertig auteurs meewerkten. Die auteurs kwamen voor het merendeel uit het voortgezet onderwijs. Die gaven – om het generaliserend te zeggen – vier dagen les en schrijven nog eens twee dagen.

De heer **Zijlstra**: Dat zijn vakdocenten?

De heer **De Valk**: Dat zijn vakdocenten met – we zouden het nu misschien anders zeggen – het krijt aan de handen, zodat ze ook weten wat er dag in dag uit in die klas gebeurt en dan ook op de diverse niveaus, van vbo tot en met vwo en van klas 1 tot en met klas 4 of tot en met klas 6. In die auteursgroepen schrijven vaak ook enkele vakdidactici mee, zodat je ook qua deskundigheid een goede balans hebt. Met elkaar probeer je dan te interpreteren wat er voorligt. U moet zich voorstellen er waren – als ik me niet vergis – op dat moment 26 kerndoelen voor wiskunde. Dat past ongeveer op 3 A4'tjes en daar moeten uiteindelijk duizend pagina's leerstof uit ontwikkeld worden. Dat betekent dat je dat met elkaar in lijn brengt. Je moet de inhoud uitlijnen. Op een gegeven moment zaten we ook met enorm grote vellen voor ons, waar dan de hoofdstukken van klas 1 tot en met klas 4 van al die verschillende niveaus die uiteindelijk in de basisvorming ontwikkeld moesten worden. Daarvan moet je beproeven of dat ook in balans is. Op dat moment moet je ook didactische afwegingen maken. Je moet ook zorgen dat je die vernieuwing op een haalbare manier gestalte geeft. Dus je moet ontzettend goed contact houden met de docenten die het uiteindelijk moeten gaan doen, met de Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraren in die tijd, veel met het Freudenthal Instituut, met het APS, incidenteel ook met de inspectie en het Cito. Kortom, met al die mensen die er in zo'n wereld van zo'n vak toe doen, moet je overleg voeren om uiteindelijk in balans te komen.

De heer **Zijlstra**: De Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraren is de vakvereniging?

De heer **De Valk**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Dus u betreft bij al die boeken en lesinhoud de vakvereniging intensief. Hebt u daar vast groepje voor? Laat ik het anders zeggen: bepaalde de vakvereniging wie er werd afgevaardigd of had u zelf een netwerk?

De heer **De Valk**: Wij zorgen zelf voor ons netwerk. U moet zich voorstellen dat dit netwerk in feite bestaat uit de vertegenwoordigers van die uitgeverijen, maar dat zijn er enkele, samen met die dertig auteurs, die ook weer actief zijn in zo'n vakvereniging en daar dus ook weer hun informatie ophalen of hun bijdrage leveren.

De heer **Zijlstra**: Maar de vakvereniging was actief betrokken? Niet dat er iemand lid was van een vakvereniging en bij u zat, maar zij zaten daar namens de vakvereniging.

De heer **De Valk**: Ik moet er wel voor zorgen dat ik een juist beeld schets. Er was contact met de vakvereniging, maar die vakvereniging schrijft als het ware niet voor wat er in die methode terecht komt. Dat is de verantwoorde-

lijkheid van de uitgeverij, dus de uitgevers samen met de auteurs.

De heer **Zijlstra**: Maar de vakvereniging zit in het auteursteam.

De heer **De Valk**: Nee, er zijn auteurs die in die vakvereniging actief zijn en op zo'n manier komt die wisselwerking tot stand.

De heer **Zijlstra**: U sprak over vellen, waarop u probeerde de kerndoelen van vertaald te krijgen. Nu is er een discussie geweest in die basisvorming over eerst eindtermen die nog in het voorstel van de heer Deetman stonden naar de veel algemenere kerndoelen, zoals ze uiteindelijk in het voorstel van de heer Wallage stonden. Hoe vertaalt u dat dan naar leerstof?

De heer **De Valk**: Dat is een complexe situatie en ik kan daar een paar dingen over vertellen. Ten eerste heb je in ieder geval die kerndoelen. Die moet je op de een of andere manier heel precies interpreteren. Ten tweede werd er in ieder geval voor het vak wiskunde in die tijd op het Freudenthal Instituut experimenteel materiaal ontwikkeld. Er ligt materiaal dat aan die nieuwe kerndoelen gestalte geeft. Ten derde zijn er, althans bij de meeste vakmethodes, edities die uiteindelijk weer vertaald worden naar nieuwe edities, waarin weer nieuwe examens zijn uitgewerkt. Er is dus een geweldige stevige uitgangspositie, die al jarenlang beproefd is in het onderwijs en van waaruit je weer dingen kunt veranderen. Je maakt niet voor 100% een nieuwe methode; zeg dat je uiteindelijk voor een kwart tot de helft echt nieuw materiaal maakt. Voor de rest kun je die hergebruiken. Vervolgens hebben wij met auteurs op juist die nieuwe onderdelen experimenteel materiaal gemaakt en dat op diverse scholen beproefd. Die scholen ben ik langs gegaan; ik heb achter in de klaslokalen gezeten en dat hebben die auteurs ook gedaan. Dat alles maakt uiteindelijk dat je tot materiaal komt waarvan je overtuigd bent dat het zal gaan werken in die nieuwe situatie.

De heer **Zijlstra**: De politieke discussie ging destijds over de vervanging van de eindtermen door de kerndoelen, omdat anders de politiek zich te veel bezig zou houden met de inhoud van het onderwijs. Artikel 23 en alles werd erbij gehaald. In feite doet de overheid dat dus niet, maar in feite geeft u daar concrete invulling aan in het vertalen naar lesmateriaal.

De heer **De Valk**: Wij proberen daar natuurlijk een concrete invulling aan te geven. Nu doen we dat niet alleen; er zijn voor de verschillende vakken vaak zo'n drie tot zes methodes, dus uiteindelijk is het aan scholen om een van die methodes te kiezen, die ze om allerlei redenen bevalt. Overigens zijn de scholen niet verplicht om een methode als ondersteuning van hun onderwijs aan te schaffen, laat dat ook duidelijk zijn. Maar ik denk wel dat wij – zeker bij de basisvorming – door het ontwikkelen van het materiaal in hoge mate ook vorm hebben gegeven aan die basisvorming.

De heer **Zijlstra**: Dus als de politiek niet helder aangeeft wat er in een opleiding moet zitten, dat u dat vervolgens dan wel zult moeten doen, omdat u toch tot lesstof moet komen?

De heer **De Valk**: Ja, wij moeten natuurlijk wel een oplossing bieden voor datgene wat er van uur tot uur in die leslokalen moet gebeuren. Er zijn natuurlijk verschillende modellen. In het Engelse model wordt het veel gedetailleerder wordt beschreven. Je kunt ook een model hebben waarin heel weinig wordt vastgelegd, maar uiteindelijk zullen wij dat wel moeten vormgeven. Dat klopt.

De heer **Van der Ham**: In maart 1993 bracht het procesmanagement basisvorming en de SLO een uitgebreide praktische beschrijving uit van drie belangrijke karakteristieken waaraan de kerndoelen en daarmee ook de basisvorming zou moeten voldoen: toepassing, vaardigheid en samenhang. Kunt u aangeven of en, zo ja, op welke wijze de uitgeverijen deze TVS-aanpak verwerkte in hun methodes?

De heer **De Valk**: Toepassing, vaardigheden en samenhang. U noemt als datum van publicatie – als ik het goed hoor – maart 1993. De basisvorming is in de scholen in augustus 1993 in de scholen ingevoerd. Voor het ontwikkelen van een methode heb je in feite drie jaar nodig: een jaar om het concept uit te denken en als het ware die grote vellen met die inhoud uit te lijnen, dan een maand of negen om uiteindelijk het eerste deel van zo'n methode te schrijven, vervolgens negen maanden om van een manuscript ook daadwerkelijk een boek te maken en dan is het laatste halfjaar uiteindelijk voor voorlichting en het logistieke proces om die spullen ook bij de leerlingen te krijgen. Dat betekent dat het denken over zo'n methode veel eerder begint dan maart 1993.

De heer **Van der Ham**: Dat is een einddatum!

De heer **De Valk**: Op dat moment had ik al 50 presentaties voor tweeduizend docenten achter de rug, waarin ook van alles gebeurt. Natuurlijk was het al veel langer aan de orde en we hebben dat niet als expliciete, aparte hoofdstukken maar wel in de geest van de methode verwerkt. Er zitten dan ook samenwerkingsoverdrachten in. Die wiskunde wordt ook toegepast en er wordt ook expliciet op allerlei momenten aan vaardigheden gewerkt. Niet expliciet maar wel impliciet.

De heer **Van der Ham**: Speelde de uitgeverijen ook een rol in de bij- en nascholing van docenten, waar het ging om nieuwe didactiek?

De heer **De Valk**: Ik herinner mij niet dat uitgeverijen dat hebben gedaan rondom de basisvorming, wel is dat door diverse uitgeverijen gebeurd rondom de invoering van de tweede fase. Een model dat door een aantal uitgeverijen daarbij is gehanteerd, is een soort voorschooldag en een terugkomdag. In mei voorafgaand aan augustus 1998 zijn geïnteresseerde docenten bij elkaar gekomen en werden zij geïnformeerd over hoe dat leerplan in elkaar zat en hoe dat vertaald was naar de methode. Het was in feite een dubbele voorlichting, zowel over de onderwijsvernieuwing als over de nieuwe methode. In november werd er ook een dag georganiseerd waarop de eerste ervaringen werden uitgewisseld met het werken met het nieuwe leerplan en met het werken met die nieuwe methode. Wat ik mij daarvan herinner, is dat er in ieder geval door honderden docenten ook gebruik van gemaakt is.

De heer **Van der Ham**: Werd het ook als richtinggevend gezien? Was dat dan de manier hoe je het moest doen?

De heer **De Valk**: Nee. Die bijeenkomsten waren een mengeling van informatieverschaffing over wat precies het nieuwe leerplan in feite was en wat nu wel en wat niet verplicht was aan de tweede fase en het studiehuis. Ook werd informatie verschaft over de manier waarop dat in die methode is vertaald en hoe je met die methode kunnen werken. Dat was met name het karakter van die eerste bijeenkomst. Het karakter van de tweede bijeenkomst was met name de vraag hoe de anderen dat deden. Ik kan me nog heel goed herinneren dat ik daarbij zat en dat docenten met de handen in het haar zaten, hoe ze al die werkstukken eigenlijk na moesten kijken in de tijd die ze daarvoor hadden. Dan hadden ze met elkaar heel handige tips om dat toch beheersbaar te maken. Het waren heel praktische bijeenkomsten.

De heer **Van Loon**: De bijeenkomsten zijn ook altijd erg gericht op de toepassing van de nieuwe specifieke methode, maar echte omscholing of bijscholing van docenten kun je het toch niet noemen. Daarvoor is in een aantal gevallen echt veel meer nodig en daarvoor worden uitgevers in de regel niet gevraagd.

De heer **De Valk**: We hadden niet de pretentie dat daarmee de hele voorbereiding van de tweede fase gedaan zou zijn. Het was een steuntje in de rug om zowel de inhoudelijke kant als de didactische kant verder toe te lichten.

De heer **Van der Ham**: Nu hebben we heel veel scholen bezocht en docenten gesproken, die zeiden dat ze pas een beetje een idee kregen van de basisvorming toen ze de boeken zagen. Begrijpt u dat?

De heer **De Valk**: Ja, dat herken ik.

De heer **Van der Ham**: Is dat niet een beetje de omgekeerde volgorde? Wat vindt u daarvan?

De heer **De Valk**: Laat ik het eerst even beschrijven voordat ik zeg wat ik ervan vind. Even weer uit mijn ervaringen wat er met dat vak wiskunde gebeurde: bij wiskunde was er nog meer aan de hand, want er werd ook nog eens gewerkt aan een nieuw examenprogramma. Gelukkig zijn die twee vernieuwingen uiteindelijk gaan samenvallen, dus allebei in 1993. Dat betekende dat er met name vanuit de wereld van het wiskundeonderwijs, dus vanuit met name het Freudenthal Instituut, het APS en de Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraren ook heel intensieve voorlichtingsronden in het land zijn geweest. Daar heb ik zelf ook nog bij gezeten. Daar werd uitgelegd wat het idee was van dat nieuwe wiskundeprogramma. Tegelijkertijd heb ik wel gemerkt dat – toen wij zelf voorlichting gingen geven over dat nieuwe materiaal – dat het toen leek alsof het pas echt begon te leven voor de docenten, omdat het dan gewoon is gematerialiseerd in leermiddelen. Aan de ene kant is dat natuurlijk heel aardig dat je ziet dat je als educatieve uitgever zo'n rol kan spelen en op zo'n manier ook kan ondersteunen maar aan de andere kant heb ik mij ook wel zorgen gemaakt, dat er vanuit de scholen niet meer tijd en gelegenheid was om zich op zo'n operatie voor te

bereiden en van daaruit een keuze te kunnen maken voor het lesmateriaal.

De heer **Van der Ham**: Dus u zegt dat er uiteindelijk nog meer keuze zou moeten zijn geweest voor scholen om op een andere manier de basisvorming via hun materiaal vorm te geven?

De heer **De Valk**: Ik denk dat in het algemeen onderwijsveranderingen, zeker als die omvangrijk van aard zijn, goed af zijn op het moment dat scholen zich daarop kunnen voorbereiden en dan met name ook als er door schoolleiding en docenten een soort gemeenschappelijkheid ontstaat over wat nu wenselijk en wat nodig is om die onderwijsverandering gestalte te geven.

De heer **Van der Ham**: Mijnheer Van Loon, was u zich bewust van de impact die de boeken zouden hebben op de invoering van de basisvorming in de praktijk?

De heer **Van Loon**: Ik heb die periode niet meegemaakt, wel later. Ik ben zelf van mening dat het voortgezet onderwijs in Nederland te afhankelijk is van het beschikbaar komen van materiaal. Ik ben persoonlijk betrokken geweest in de periode tussen dat ik bij Educatieve Uitgeverijen werkte bij de taakgroep vernieuwing basisvorming. De taakgroep heeft onder andere voorgesteld om naar leergebieden over te gaan en de voorzitter van de taakgroep heeft mij benaderd of ik als projectleider vorm wilde geven aan experimenteel materiaal voor die leergebieden, samen met de uitgevers om op die manier voor docenten en scholen zichtbaar te maken wat dat zou kunnen betekenen. Ik heb het een belangrijke innovatie gevonden om dat op die manier te doen, omdat daardoor bespreekbaar werd wat een leergebied zou kunnen gaan betekenen voor een school.

De heer **Van der Ham**: U zegt dat ze te afhankelijk zijn van die materialen. Aan wie ligt dat dan? De heer Zijlstra sprak zojuist over de vrijheid die de politiek laat; ligt het ook aan andere factoren of actoren in het onderwijsveld?

De heer **De Valk**: Wij vinden als uitgeverijen in het algemeen dat docenten in hun keuze van de leermiddelen minder afhankelijk zouden moeten zijn van de leermiddelen om ook te begrijpen wat de onderwijsvernieuwing inhoudt. Ze zouden eigenlijk beter op de onderwijsvernieuwing zelf moeten zijn voorbereid om van daaruit naar de onderwijsmiddelen te kijken en niet andersom.

De heer **Van der Ham**: Zij zouden bij wijze van spreken eerst bijgeschoold moeten worden – als ik dat goed samenvat – om daarna de onderwijsmethode toe te passen in de boeken. Vindt u dat daarin de docenten als vakgroep pro-actief genoeg zijn?

De heer **De Valk**: Dat kan ik niet goed beoordelen. Ik vind wel dat we ons over het algemeen in Nederland bij onderwijsvernieuwingen te weinig rekenschap geven van wat feitelijk verwacht wordt dat er in de klas verandert. Dat betekent dat bij onderwijsvernieuwingen docenten vaak toch te weinig gehoord zijn, dat zij ook te weinig inbreng hebben in hoe die veranderingen daadwerkelijk tot stand kunnen komen en vervolgens bij de implementatie van die verandering echt te weinig ondersteuning krijgen om goed voorbereid zijn op die verandering.

De heer **Van Loon**: Ik zou daar graag wat aan willen toevoegen. Ik vertelde u al dat ik de GEU vertegenwoordigde in de stuurgroep experimentele leermiddelen. Daarin hebben we in de afgelopen jaren een aantal tranches achter de rug, waarin experimentele leermiddelen zijn ontwikkeld. Al snel bleek – mij in ieder geval – dat de manier waarop we dat deden weer zo'n typisch aanbodgerichte dynamiek op gang bracht: vanuit die experimentele leermiddelen moesten die scholen aan de slag. Ik heb zelf ook ingebracht – en dat is betrekkelijk onverdacht – dat we moeten werken aan vraagarticulatie. We moeten ervoor zorgen dat de scholen eerst weten wat ze willen en dan kun je veel beter het leermiddel kiezen dat bij je past. Met dat proces zijn we nu bezig. Dan is het ook ontzettend belangrijk dat je niet alleen met vakdocenten werkt maar dat ook de schoolleiding zich daaraan committeert. We doen dat nu met groepen van scholen – van tien tot vijftien scholen – waarin niet alleen de vakdocenten, maar ook het schoolmanagement vertegenwoordigd is. Natuurlijk zitten we niet met de handen over elkaar, maar je moet eerst je vraag helder hebben wil je uiteindelijk weten of dat leermiddel bij je past. Daar zijn we volop mee aan de slag.

De heer **Zijlstra**: Verklaart dat niet wat de heer van der Ham net aangaf, dat die leerstof die bij de basisvorming naar voren kwam, eigenlijk de openingsweg was in plaats van de afronding? Men begon toen pas na te denken over die inhoud in plaats van – zoals u het idealiter aangeeft – dat je eerst nadenkt over de inhoud en er dan pas een methode erbij kiest?

De heer **De Valk**: Nogmaals, ik vind dat je ontzettend moet oppassen om te generaliseren, want er zijn natuurlijk wel degelijk docenten en secties die zich daar heel intensief op hebben voorbereid. Maar het algemene beeld dat u schetst, herken ik.

De heer **Zijlstra**: De heer Van der Ham heeft aangegeven, dat de leraren te weinig erbij betrokken waren. Dat is een geluid dat we vaker horen. We hebben hier vertegenwoordigers van allerlei bonden gehad, christelijk en algemeen, die zeiden dat zij hun leden heel goed daarbij hebben betrokken en dat gewoon een onterecht geluid vonden. Hoe komt u tot de constatering dat de leraren te weinig erbij betrokken zouden zijn?

De heer **Van Loon**: Wij komen tot die conclusies op het moment dat we voorlichting geven over die nieuwe methode. Over wat zich daaraan voorafgaand heeft afgespeeld en wat de rol is van andere instanties, kan ik geen oordeel over geven. Dat weet ik eenvoudigweg niet.

De heer **Zijlstra**: Toen u aangaf dat er drie jaar nodig is voor een goede ontwikkeling van leerstof, zou je teruggerekend op augustus 1990 uitkomen als de basisvorming in augustus 1993 is ingevoerd. Toen waren de profielen nog helemaal niet vastgesteld. Hoe bent u begonnen met de ontwikkeling van uw leerstof, op basis waarvan?

De heer **De Valk**: Ik praat weer vanuit mijn ervaring voor het vak wiskunde voor de basisvorming. In 1990 waren er al ontwikkelingen die te maken hadden met dat nieuwe examenprogramma voor wiskunde.

De heer **Zijlstra**: Dat was een uitzondering. U zei, dat je in het algemeen drie jaar nodig hebt voor een goede lesmethode. Er kwamen nieuwe profielen. Er werd nogal wat veranderd.

De heer **De Valk**: In de basisvorming?

De heer **Zijlstra**: In de basisvorming.

De **voorzitter**: Jij hebt het over de tweede fase.

De heer **Zijlstra**: Ik heb het niet over de tweede fase.

De heer **De Valk**: Het woord "profielen" associeer ik met de tweede fase. Om die reden ben ik in de war.

De heer **Zijlstra**: U hebt gelijk, er werd nogal wat veranderd in de TVS-methodiek, die later werden ingeschoten door het procesmanagement. Dus men wilde daar een nieuwe lesmethode neerzetten, u begon met de ontwikkeling, maar eigenlijk eerder dan zij daarmee naar buiten kwamen. Hoe gaat dat spel, wat is voor u het startpunt?

De heer **De Valk**: Nogmaals, ik kan alleen heel specifiek praten over de situatie zoals die bij wiskunde was, omdat ik die zelf heb meegemaakt. Maar meer in zijn algemeen is er heel veel discussie over dat soort thematiek voordat zo'n nota tot stand komt. Dan zorg je er natuurlijk voor dat je zo goed mogelijk aangesloten bent. Op het moment dat educatieve uitgeverijen zouden wachten tot zaken gestold zijn in regelgeving, in nota's of in documenten, zouden we per definitie te laat zijn. Dus het is zaak om ervoor te zorgen dat je goed je netwerk op orde hebt en er goed in vertegenwoordigd bent om die discussies te volgen en daar waar het nodig is een later stadium nog bij te buigen. Maar je kunt niet gaan wachten tot die documenten beschikbaar zijn.

De heer **Van der Ham**: Die 3,5 jaar is dus een indicatieve hoeveelheid tijd die je nodig hebt om je goed voor te bereiden. Het kan dus wat korter zijn, op het moment dat er iets wordt verzonnen door de politiek waar u snel op moet inspelen, maar dat is idealiter de tijd die je ervoor moet nemen. Kunt u dan ook aangeven op welk moment u de discussie die in het onderwijsveld of het departement speelt zo serieus begint te nemen dat u alvast wat moet ontwikkelen als uitgeverij, omdat u anders te laat bent?

De heer **De Valk**: Zodra er commissies worden ingesteld die over zaken na gaan denken, zijn wij alert. Op het moment dat er een opdracht is van de minister ten aanzien van doorlopende lijnen in taal en rekenen, hoef ik niet bij mijn collega's te informeren wat zij eraan doen. Ongetwijfeld denken zij daar ook over na en dat doen wij ook. Zo werkt dat.

De heer **Zijlstra**: De tweede fase is de volgende onderwijsvernieuwing. De profielen zitten inderdaad daarin. Daar kwamen allemaal nieuwe vakken naar voren. De hele bovenbouw moest opnieuw opgezet worden. Op welke wijze werden deze nieuwe vakken ontwikkeld en was u daar vanaf het begin bij betrokken? En dan wederom de vraag, wat was het begin?

De heer **De Valk**: Zo scherp is mijn herinnering niet dat ik een heel markant begin heb. Ik weet dat op enig moment de commissie-Ginjaar werd ingesteld en dat er discussies begonnen. Ik weet dat er op een gegeven moment ideeën begonnen te ontstaan over dat ontzettend weerbarstige vak anw. Daar hebben we ook een methode voor ontwikkeld en dat is een geweldig karwei geweest. Op enig moment kom je daar steeds dieper in. Wat ik mij goed herinner – en voor zover ik goed geïnformeerd ben, heeft dat ook binnen andere uitgeverijen plaatsgevonden – is er ook een heel fundamentele discussie geweest wat je nu moet met die didactiek voor die nieuwe tweedefase-operatie. Het is hier al eerder opgemerkt dat de didactiek niet werd voorgeschreven maar er was wel een soort geest die daar rondwaarde. Het is belangrijk te begrijpen dat wij als educatieve uitgeverijen daarin willen faciliteren en niet willen voorschrijven of opleggen en dus moet je op de een of andere manier een vorm vinden waarin je de docenten in staat stelt om in ieder geval ook op die manier te werken. Wat ik gezien heb bij diverse uitgeverijen is dat ze overal aandacht hebben besteed aan het faciliteren van in ieder geval het zelfstandig werken. Dat is iets anders dan dat je klassikaal lesgeven ondersteunt. U moet zich voorstellen dat je op het moment dat je leerlingen zo zelfstandig mogelijk wilt laten werken meer materiaal moet aanbieden dan wanneer je ervan uitgaat dat die docent met een startverhaal die les begint. Een ander aspect is dat je uitwerkingenboekjes moet maken, zodat die leerlingen zelf hun werk ook kunnen controleren, omdat ze niet allemaal op hetzelfde moment op precies dezelfde plaats aangekomen zijn. Op zo'n manier denk je over de vakken heen over een didactisch concept, dat uiteindelijk leidt tot haalbare vernieuwing. Dat is ook een trefwoord dat je bij uitgeverijen in diverse varianten tegenkomt. Dat maakt uiteindelijk dat docenten en vaksecties en scholen, die wat meer gestalte willen geven aan de vernieuwing ermee uit de voeten kunnen en dat scholen die wat beleidsarmer zo'n tweede fase willen invoeren, daar ook nog steeds mee uit de voeten kunnen. Dat is de flexibiliteit die je uiteindelijk in het materiaal wilt aanbieden.

De heer **Van der Ham**: De tweede fase bracht ook een nieuwe pedagogische didactische aanpak met zich mee, het studiehuis. In een brochure van het PMVO valt te lezen: "Uitgevers zijn vanaf het begin betrokken bij ontwikkelingen op pedagogisch, didactisch en vakinhoudelijk terrein. Het Instituut voor Leerplanontwikkeling, de SLO, heeft een handreiking voor uitgevers samengesteld en daarin wordt onder andere ingegaan op de pedagogisch-didactische aspecten van de vernieuwingen in de tweede fase." Maar het studiehuis was niet verplicht.

De heer **De Valk**: Nee.

De heer **Van der Ham**: Maar schreef die handleiding van de SLO dan toch niet de pedagogisch-didactische elementen voor?

De heer **De Valk**: Nee, wij vertegenwoordigen hier de GEU. De individuele uitgeverijen hebben een eigen verantwoordelijkheid en – laat ik maar even zo zeggen – zijn allemaal eigenwijs genoeg om kennis te nemen van wat de SLO daar vastlegt maar hebben wel een heel scherpe blik op wat er zich praktisch uiteindelijk afspeelt

in dat onderwijs, wat haalbaar is en wat de verschillende docenten met dat krijgt aan hun handen ook zeggen wat ze willen in de toekomst.

De heer **Van der Ham**: Dat is de formele positie: natuurlijk onafhankelijk. Dat is vanzelfsprekend maar was het in de praktijk ook zo?

De heer **De Valk**: Ja, ik herinner me ontzettend goed dat we heel precies met elkaar hebben vastgesteld dat die didactiek dus geen formeel karakter had.

De heer **Van der Ham**: Dat is de vaststelling maar waren er bijvoorbeeld geen methodes, boeken, die niet-studiehuisvriendelijk waren, die echt nog steeds op een andere manier keken naar het onderwijs dan de manier van het studiehuis?

De heer **De Valk**: Ja, ik heb in die tijd ook voor verschillende vakken van verschillende uitgeverijen methodepresentaties bijgewoond, dus achterin gewoon in die zaaltjes gezeten. Wat mij is opgevallen, is dat er een heel grote pluriformiteit was, bijna tussen methodes waarvan ik mij afvroeg wat eraan veranderd was in het licht van het studiehuis en methodes die op een heel voortvarende manier daaraan gestalte probeerden te geven.

De heer **Van der Ham**: U kunt dat bevestigen, mijnheer Van Loon?

De heer **Van Loon**: Ja.

De heer **Van der Ham**: De vorige week spraken wij met mevrouw Visser 't Hooft en mevrouw Ginjaar-Maas en zij gaven aan, dat de overladenheid van het programma voor een deel kwam doordat uitgevers geen keuze durfden te maken tussen bijvoorbeeld verschillende methodes en vervolgens de boeken volstopten met oude en nieuwe elementen. Ze hinkten dus op twee gedachtes, kunt u dat bevestigen?

De heer **De Valk**: Ik ben zelf in die tijd lid geweest van de vakontwikkelgroep wiskunde en ik heb zelf een achtergrond als wiskundige, maar dat doet er op dat moment niet toe. Ik was daar formeel in de positie van toehoorder. Er waren twee dingen waar ik op gefocust was: dat was het punt van de overladenheid – wordt het niet teveel? – en ik heb dat ook kenbaar gemaakt aan de voorzitter van die groep dat dit mijn zorg was en dat was het zo concreet mogelijk formuleren van de eindtermen, met andere woorden om dat als het ware in te perken, omdat de dynamiek is dat de uitgeverijen steeds meer de veilige kant zullen kiezen. Anders gezegd: de grootste ramp die je als educatieve uitgever kan overkomen, is dat er in het examen iets wordt getoetst dat in jouw methode niet voorkomt.

De heer **Van der Ham**: Maar dan ga je dus op safe spelen en stop je er zoveel mogelijk in!

De heer **De Valk**: Nee, maar dat brengt dus met zich mee dat je ontzettend moet oppassen dat je niet op safe gaat spelen en er als het ware teveel in stopt. Dat maakt weer dat ik aan de basis ook steeds gepleit heb voor het zo concreet mogelijk vastleggen van die eindtermen, zodat je die divergentie ook niet oproept.

De heer **Van der Ham**: Dat begrijp ik, dat is de boodschap ook aan de politiek. Maar u zegt dat dit wel tot gevolg heeft gehad dat de boeken heel dik werden, omdat er eigenlijk op safe werd gespeeld, dat er verschillende methodes werden afgedrukt om maar in te spelen op wat er misschien komen ging.

De heer **De Valk**: Nee, ik denk dat we daar wel het lef in hebben gehad om keuzes te maken en ook te zeggen, dat we dat risico dan bij wijze van spreken maar nemen omdat het anders inderdaad uit balans zou raken. Wel was dat programma intrinsiek overladen; het aantal onderwerpen dat erin zat, was zo groot dat het bijna niet anders dan tot grote druk zou leiden in de uren die daarvoor ter beschikking stonden.

De heer **Zijlstra**: Eigenlijk zegt u hiermee, dat de boeken dik werden vanwege het overladen programma en niet dat het programma overladen werd vanwege de dikke boeken?

De heer **De Valk**: Nee, niet vanwege het feit dat de uitgeverijen alles daarin wilden opnemen en geen keuzes durfden te maken. Verder klopt het; de oorzaak ligt bij het programma en niet bij de boeken.

De heer **Van der Ham**: Maar mevrouw Visser 't Hooft en mevrouw Ginjaar-Maas zeiden onder andere dat docenten dan wel zo'n dik boek hebben, dat ze misschien wel door gebrek aan voorbereiding – ik weet niet waar dat door zou kunnen komen – een keuze maken moeten maken uit wat er allemaal in staat en dat ze niet alleen omdat het programma overladen was, maar mede door de hoeveelheid stof daarin verdronken. Heeft u daar aanwijzingen voor dat die stelling die vorige week werd geponeerd juist is? Die hoeveelheid bladzijden die er dan zijn?

De heer **De Valk**: Ik vind het wel belangrijk dat ik blijf praten over dat gebied dat ik ook daadwerkelijk heb meegemaakt. Ik kan niet over alle vakken praten, maar ik durf wel van het wiskundeprogramma te zeggen dat het gezien de eindtermen in feite ook niet mogelijk was voor docenten om keuzes te maken uit die boeken. In zo'n programma ligt het ook min of meer vast wat je gedaan moet hebben.

De heer **Zijlstra**: Nog even over die schoolboeken. Er is in Kamerdebatten – door diverse spelers in de tweedefasevernieuwing – aangegeven dat er nogal wat commotie was over het wel of niet op tijd klaar zijn van het lesmateriaal voor de tweede fase. Kunt u aangeven of het lesmateriaal op tijd klaar was en of u daarover een signaal hebt afgegeven bij het ministerie c.q. de staatssecretaris?

De heer **Van Loon**: Zoals gezegd, heb ik dat niet meegemaakt maar ik heb wel even in het dossier van onze branchevereniging gekeken. Naar mijn mening is in dit geval relevant wat er gebeurde in juni 1996. Op grond van een vraag van de toenmalige staatssecretaris hebben een individuele uitgever en een aantal andere uitgevers in de GEU een brief gestuurd aan de staatssecretaris, waaruit blijkt dat de uitgevers niet hetzelfde standpunt huldigden.

De heer **Zijlstra**: Niet hetzelfde standpunt?

De heer **Van Loon**: Er was niet een aaneensluitend standpunt vanuit de GEU. Er waren uitgevers die zeiden in augustus 1998 klaar te kunnen zijn en er was een uitgever die zei dat dit minstens tot 1999 zou duren. Wellicht zijn er nog meer brieven en nog meer reacties van uitgevers, maar die zitten niet in mijn dossier. Er was in ieder geval geen eensluidend standpunt. Dat blijkt zowel uit deze twee brieven aan de staatssecretaris alsook uit de brief van de GEU zelf, waarin expliciet wordt aangegeven dat er individuele leden zijn die om interne redenen of markt-overwegingen problemen kunnen hebben met de geplande invoeringsdatum. Daar is commotie over ontstaan, dat weten we. We hebben in eigen geleding ook gezegd dat wij als educatieve uitgevers niet willen dat dit nog eens gebeurt, maar ik moet eerlijk zeggen dat als ik het dossier lees, de staatssecretaris en daarmee de overheid geïnformeerd moet zijn geweest over het feit dat niet al het materiaal van alle uitgevers in augustus 1998 klaar kon zijn. Er was overigens wel materiaal voor alle vakken, maar niet alle materiaal was beschikbaar in 1998. Dat was pas in 1999.

De heer **Zijlstra**: Om het goed helder te hebben: er was geen eensluidendheid maar op één na zeiden de uitgevers dat het ging lukken. Er was één uitgever die zei dat het niet ging lukken

De heer **Van Loon**: Er was één uitgever die dit expliciet in een brief aan de staatssecretaris heeft aangegeven, maar ook de GEU zelf maakt melding van het feit dat er individuele leden zijn, die zich om interne redenen wellicht niet aan die geplande invoeringsdatum kunnen houden. Welke dat zijn geweest, kan ik niet achterhalen.

De heer **Zijlstra**: Achteraf kijken is altijd makkelijk maar terugkijkend naar die situatie wil ik vragen of er gezien de ontwikkeling van de lesstof voldoende tijd was voor de invoering dan wel of meer tijd genomen had moeten worden.

De heer **De Valk**: Het belangrijk is om daar iets op toe te lichten. In het voortgezet onderwijs hechten vakdocenten zich heel erg aan hun methode en die methode kent successievelijke edities. Wat gebleken is, is dat het bij zo'n onderwijsoperatie niet voldoende is als er voor alle vakken een aanbod is, maar dat het belangrijk is dat er voor alle vakken en alle methodes een compleet aanbod is, zodat elke docent ook kan overwegen om weer de nieuwe editie van de haar of hem zo bekende methode voor te schrijven.

De heer **Zijlstra**: U zegt daarmee dat er wel lesstof was, maar dat er niet de volle verscheidenheid van de lesstof was, waarmee er een soort eenrichtingsverkeer kwam. Doordat er maar één methode was, was je wel gedwongen om die te gebruiken.

De heer **De Valk**: Er waren diverse methodes, maar niet alle methodes.

De heer **Zijlstra**: Dan het vmbo. We hebben de basisvorming, waarvoor nieuwe lesstof en nieuwe methodes moesten komen en de tweede fase met nieuwe methodes. Ging het vmbo ook gepaard met nieuwe lesstof en nieuwe schoolboeken?

De heer **De Valk**: Jazeker.

De heer **Zijlstra**: En op welke wijze heeft u daarbij de vakverenigingen en anderen bij betrokken? Ging dat op dezelfde wijze als u hiervoor beschreef?

De heer **De Valk**: Ik heb daar minder bovenop gezeten als bij de basisvorming en de tweede fase, maar in grote lijnen is dat op dezelfde manier gegaan. Het gaat er weer om dezelfde partijen zoals ik net ook al heb genoemd erbij te betrekken, om met auteurs die ook lesgeven in het vmbo de methode te ontwikkelen en met docenten uit het vmbo daarover in gesprek te zijn, dus hetzelfde ontwikkelingsproces.

De heer **Van der Ham**: U gaf zojuist al aan dat u nu wel aan tafel zit en veel gestructureerd overleg heeft met in ieder geval het departement. Ik wil in dat verband even naar de toekomst kijken. Zoals u daarnet ook zelf al zei, bleek het bij elke onderwijsvernieuwing in het verleden toch wel lastig om de schoolboeken op tijd aan te leveren. We hebben al de nodige argumenten daarover gewisseld. Hoe vindt dat overleg op dit moment met het ministerie plaats? Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het nog veel beter zou kunnen? Kunt u ook daarin meenemen bijvoorbeeld de ontwikkelingen die in het middelbaar onderwijs spelen rond het nieuwe leren? Als zodanig bestaat het niet en als zodanig wordt het niet ingevoerd, maar het is wel een element in het debat over onderwijs.

De heer **De Valk**: Ik zal eerst ingaan op het overleg zoals we dat nu hebben. We zijn erg tevreden over de manier waarop we nu bij zaken betrokken worden en waarop nu van twee kanten informatie uitgewisseld wordt. We zijn vertegenwoordigd in de PEP; ik weet dat het de examencommissie is, maar ik weet even niet waar de afkorting voor staat.

De heer **Van der Ham**: Die zoeken we op!

De heer **De Valk**: Maar in ieder geval is dat de club die dus nadenkt over de implementatie van nieuwe examenprogramma's en met name ook zaken als timing bespreekt. Het is heel wezenlijk dat we daarbij zitten. We hebben eens in het halfjaar overleg met de directie Voortgezet Onderwijs waarbij we ontwikkelingen en aandachtspunten uitwisselen. Dat werkt bijzonder goed. We zijn bij incidentele ontwikkelingen nu ook steeds meer betrokken. Daar heb ik er net al een aantal van genoemd. Ik denk dat dat goed loopt en we hebben dat met name ook gezien in de invoering rondom de reorganisatie van de tweede fase, zoals deze afgelopen zomer heeft plaatsgevonden. Naar mijn indruk is dat geruisloos verlopen, terwijl er toch voor een groot aantal vakken nieuwe leermiddelen noodzakelijk waren. Door ook nauw overleg met het ministerie en de heer Offerein zijn we in staat geweest om nog in een heel laat stadium een ingreep die door de Tweede Kamer in het wiskunde programma is gepleegd – die ging over algebraïsche vaardigheden – nog op tijd in de materialen te kunnen verwerken. Dat is een voorbeeld van hoe het prima kan verlopen.

De heer **Van der Ham**: U zei zojuist in eerdere antwoorden, dat het van groot belang is dat docenten juist om misschien een keuze te kunnen maken tussen methodes

voldoende worden bijgeschoold of omgeschoold. Vindt u op dat punt ook dat er voldoende positieve ontwikkeling is de afgelopen jaren?

De heer **Van Loon**: Wij hebben wel het gevoel dat er echt meer aandacht moet komen voor de om- en bijscholing van docenten, met name in het kader van het nieuwe leren. Er is een onontkoombare trend in het nieuwe leren en dat is dat er door de toegenomen heterogeniteit van leerlingen en de grotere diversiteit ook een veel grotere behoefte is aan maatwerk. Maatwerk veronderstelt echt een andere rol van een docent. We hebben het wel eens vaker gehad over de docent als coach. Dat is echt een heel andere vaardigheid dan die waar de meeste docenten voor zijn opgeleid. En we hebben het gevoel dat het ontzettend belangrijk is om daar meer aandacht aan te geven. De docenten verdienen het en wij maken te vaak mee dat ze echt met de handen in het haar zitten, omdat ze veel te weinig notie hebben van wat er daadwerkelijk in die nieuwe rol van hen verwacht wordt.

De heer **Van der Ham**: History is about starting a good argument, wordt wel eens gezegd. Als we kijken naar de dingen die u daar juist over zei, namelijk dat als je het niet goed voorbereidt, is het boek uiteindelijk het enige houvast van een docent, ziet u dat als een wezenlijk gevaar voor ontwikkelingen in dat nieuwe leren?

De heer **Van Loon**: Ik denk zelfs dat het essentieel is dat je het in het nieuwe leren anders doet.

De heer **Van der Ham**: U zegt dat de om- en bijscholing niet voldoende wordt opgepakt, daar zijn zorgen over.

De heer **Van Loon**: Nogmaals, ik wil ook weer niet de goeden te na zijn hier, want er zijn ook enkele briljante ontwikkelingen maar in het algemeen is dat een probleem. Het punt is – en dat is een trend waar iedereen ook wel voor is – is dat het onderwijs veel meer vraag-gestuurd wordt en veel minder aanbodgericht. Lesmateriaal is per definitie in de vorm waarin het in het verleden werd gemaakt nogal aanbodgestuurd. Als je vraaggerichter onderwijs wilt inrichten, zul je je als docent wat dat betreft meer moeten kunnen laten leiden door de vraag van de leerlingen en op grond daarvan selecties maken uit het lesmateriaal dat beschikbaar is. Het is het veel minder gewenst dat je je door het lesmateriaal laat leiden.

De heer **Van der Ham**: Maar dat is interessant, want wie bepaalt dat dat dan de nieuwe trend is? U zegt het nu, maar er zijn ook heel veel docenten die zeggen dat ze niets zien in dat nieuwe leren en dan krijg je straks boeken aangereikt waar je helemaal niet om hebt gevraagd. Waar begint dan die vraag en dat aanbod?

De heer **De Valk**: Wij worden zo nu en dan ook benaderd door scholen die aan de slag willen met dat nieuwe leren – het is overigens een containerbegrip – en innovatieve, compleet nieuwe vormen van onderwijs willen toepassen. Vaak gebeurt dat overigens binnen een afgeperkt deel van een grote scholengemeenschap, bijvoorbeeld als we het over Slash21 hebben of de nieuwste school hebben of de ontwikkelingen op het Pieter Jelles. Dat snuiven we natuurlijk ook zelf op en we zijn ook geïnteresseerd in wat daar gebeurt. Dan komen we weer op dat punt waar we

het net over hadden en gaat het altijd weer om die vraagarticulatie. Ik zou willen zeggen wij reizen af en dan is de eerste vraag wat willen jullie eigenlijk? Wat hebben jullie voor ogen?

De heer **Zijlstra**: En aan wie vraagt u dat dan?

De heer **De Valk**: Dat is in ieder geval aan het schoolmanagement in eerste instantie en aan een projectleider. Als wij denken dat er een basis is om de volgende stap te zetten, raken daar natuurlijk ook de docenten bij betrokken.

De heer **Van der Ham**: Dat is maar één school., maar u maakt natuurlijk niet alleen maar boeken voor één school. Als dan één school een gearticuleerde vraag heeft, die precies weet wat ze wil – wat haar volste recht is natuurlijk – laat u zich dan daardoor leiden? Biedt u dat ook aan aan scholen die niet zo'n gearticuleerde vraag hebben?

De heer **De Valk**: Als educatieve uitgeverij wil je blijven innoveren. Waar je in contact mee wilt zijn en moet zijn, dat zijn trends. Uiteindelijk proberen we vanuit onze professionaliteit in te schatten welke scholen met ontwikkelingen bezig zijn, waarvan wij denken dat ze veel breder zullen gaan plaatsvinden. Met die scholen proberen wij dan prototypisch materiaal te ontwikkelen en weer te beproeven of het uiteindelijk deugt of niet. In die fase wordt het materiaal nog niet aan alle scholen ter beschikking gesteld. Maar wat ik bedoel is – hier heet het evidence based – dat je in de praktijk probeert te kijken of je daarvoor materiaal kunt maken dat de behoefte van die scholen ondersteunt.

De heer **Zijlstra**: U test dat materiaal uit. Natuurlijk wordt het dan niet breder uitgerold, want u bent nog in die testfase bezig op scholen die dat graag willen. Dus de kans dat het aanslaat, is vrij groot. En dan? Gaat u dan vervolgens naar de rest van het onderwijsveld en zegt: hier is een nieuwe methode?

De heer **De Valk**: Misschien moet ik daar toch nog een toelichting op geven. Want het karakter van het lesmateriaal – dat merken wij wel ook door de toenemende vraag naar maatwerk – is fundamenteel aan het veranderen. Het is nog maar zeer de vraag of er nog echte grote, vaste, solide methodes in de toekomst gemaakt worden. Wat wij zien, is dat het veel meer gemodulariseerd gaat worden, dat er ook een mogelijkheid is om in dat lesmateriaal arrangementen te maken en dat betekent dus dat er veel meer keuzevrijheid komt voor die school. Maatwerk kan ook betekenen dat als een school de overtuiging heeft om op een heel klassieke manier onderwijs te willen verzorgen, dan kan dat doordat men gewoon op de eerste pagina linksboven begint en op de laatste pagina rechtsonder eindigt. Je kunt daar ook onderdelen uitlichten en vervangen door andere vormen van onderwijs, zoals projectonderwijs. Er zullen veel meer mogelijkheden ontstaan voor scholen om daar zelf variatie in aan te brengen. Wij zullen als uitgever ook veel meer een repertoire gaan ontwikkelen dan we in het verleden hebben gedaan, omdat je als je inspeelt op de wensen van één individuele school je nooit een rendabele bedrijfsvoering kan hebben.

De heer **Zijlstra**: Eigenlijk zegt u dat je niet de ene methode vervangt door de ander, maar dat u gewoon meer verscheidenheid biedt.

De heer **De Valk**: Mag ik voor de beeldvorming een heel concreet voorbeeld geven? Op scholen die aan het innoveren zijn, is er behoefte aan een projectgeoriënteerde aanpak van het onderwijs. Een van de zaken uit de belevingswereld van de leerlingen zijn de mobieltjes en op het moment dat je dat onderwijs niet start bij de vakinhoud maar bij dat mobieltje, kan je op dat moment daar biologische aspecten uit afleiden, want je kunt iets met het oor gaan doen uiteindelijk en je kunt er natuurkundige aspecten uit afleiden, want het heeft met trillingen en frequenties te maken. In onze termen gezegd: het is een heel rijke context, waar je verschillende vakdisciplines aan kunt ophangen. Op het moment dat wij zo'n project in zo'n situatie ontwikkeld hebben, kunnen wij het ook bovenop of naast bestaande methodes aanbieden aan de rest van het onderwijs. Zij kunnen de keuze maken of ze daar iets mee doen, aan het eind van het onderwijs of aan het begin.

De heer **Zijlstra**: Dus nogmaals, meer verscheidenheid?

De heer **Van Loon**: Een grotere verscheidenheid.

De heer **Zijlstra**: Ik heb een slotvraag, want we zitten aan de tijd. We hebben deze drie grote onderwijsvernieuwingen – eigenlijk zijn het er vier, want de laatste dingen gaan natuurlijk over "het nieuwe leren", waarbij u al aangaf dat het zo'n containerbegrip is – waarop ook allemaal bijstellingen volgen. Een aantal daarvan hebben we ook al genoemd en elke keer leidt dat tot nieuwe lesstof en nieuwe leerboeken. Al die nieuwe leerboeken kosten geld, met name voor de ouders. Kunt u eens reageren op de stelling dat de ouders een groot deel van de financiële rekening van al deze onderwijsvernieuwingen hebben betaald?

De heer **De Valk**: Vanaf augustus niet meer in ieder geval.

De heer **Zijlstra**: Nee, maar ik heb het nu over het verleden, dat weet u.

De heer **De Valk**: Dat is zo. Voor innovatief onderwijs heb je ook leermiddelen nodig die geïnoveerd zijn en dat heeft inderdaad ook geld gekost. Dat klopt.

De heer **Zijlstra**: Was u blij met die onderwijsvernieuwingen?

De heer **De Valk**: Ja, onderwijs en onderwijsvernieuwingen zijn natuurlijk het bestaansrecht van educatieve uitgeverijen, dus we vinden het mooi als we daarmee aan de bak kunnen.

De **voorzitter**: En zo simpel zijn die dingen soms! Hartelijk dank voor dit gesprek!

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 29 november 2007

Gesproken wordt met de heer M. Gebuis en mevrouw G. Hauwert

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**: Mijnheer Gebuis en mevrouw Hauwert, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Mevrouw Hauwert was als student betrokken bij de Lieve Maria-brief en mijnheer Gebuis was ten tijde van de grote scholierenstaking in december '99 scholier. op een school in Vlaardingen van waaruit de stakingen begonnen. Beide acties, zowel in 1999 de scholierenstaking als in 2006 de Lieve Maria-brief, hebben geleid tot aanpassing van de tweede fase en we willen hier graag met u over spreken. Ik geef het woord aan mijn collega de heer Zijlstra.

De heer **Zijlstra**: Mijnheer Gebuis, voor u moeten deze dagen een hoog déjà vu gehalte hebben. 6 december 1999 was die massale scholierenstaking. Wat was de aanleiding?

De heer **Gebuis**: De aanleiding was de grote verandering waar we mee te maken kregen als eerste lichting tweedefasescholieren. Belangrijkste verandering was de studielast die sterk verzaard werd. Het aantal vakken nam toe, het boekengeld ging omhoog, we kregen er nieuwe vakken als anw en ckv bij die bij elkaar zo'n acht tot tien uur per week studielast met zich brachten. Tentamens gingen onevenredig zwaar tellen in vergelijking met repetities en de kloof die volgens de bedenkers van de tweede fase tussen het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs zat, werd in onze beleving min of meer verplaatst naar de overgang van het derde naar het vierde jaar, van onder- naar bovenbouw.

De heer **Zijlstra**: U zat op een school in Vlaardingen. Was die al langere tijd bezig met naar de nieuwe didactische methodes toe te groeien, of ging er echt in het schooljaar '99 een knop om en het ging ineens totaal anders?

De heer **Gebuis**: Ik vind het erg lastig om in te schatten in hoeverre de schoolleiding achter de schermen al bezig was met het bedenken of het implementeren van de tweede fase. Voor ons als scholieren kwam het vrij plotseling. Als scholieren waren wij in ieder geval niet voorbereid.

De heer **Zijlstra**: Het was eigenlijk "er komt een nieuwe methode aan, succes, we gaan eraan beginnen."

De heer **Gebuis**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Dat had zo zijn resultaten; jullie waren niet tevreden en jullie hebben opgeroepen tot een staking. Hoe hebben jullie dat georganiseerd?

De heer **Gebuis**: In een wiskundeles riep één van onze medescholieren dat dit zo niet langer kon en dat we van ons moesten laten horen. Toen heb ik en een aantal van mijn medeklasgenoten al vrij snel besloten om een website op te zetten om te peilen in hoeverre dat soort geluiden bij andere scholieren in het land ook te horen waren. Dat bleek het geval. We hebben toen een aantal persberichten verstuurd naar een aantal dagbladen. Daar is toen ook één artikel over verschenen waarin de website ook werd genoemd. Eigenlijk werd die website al heel snel druk bezocht en meldden scholieren zich aan op de nieuwsbrief en betuigden hun steun per e-mail. Zo is het eigenlijk een sneeuwbaaleffect geworden waarvan wij vooraf niet wisten waar het zou eindigen. Het was geen ludieke actie, maar voor ons meer een website om te peilen in hoeverre dit soort onvrede bij meer scholieren leefde. Natuurlijk wilden we hiermee wel een geluid laten horen richting Den Haag, maar dat het zou uitmonden op een staking met 25.000 mensen op het Malieveld hadden we niet verwacht.

De heer **Zijlstra**: Want die achterban bleek in heel Nederland te zitten en scholieren kwamen van al die plekken.

Toen was die staking op het Malieveld en de staatssecretaris kondigde daar al aan dat er maatregelen zouden komen. Later hebben mensen daar nog wel eens gekscherend over gezegd "een steen door de ruit, een vak eruit", want er zaten ook wel wat negatieve aspecten aan die staking. Waren jullie, als starters van deze actie, tevreden over de maatregelen die de staatssecretaris afkondigde en vervolgens ook nam?

De heer **Gebuis**: De staking bleek al snel haar vruchten af te werpen. Staatssecretaris Adelmund voerde al snel verlichtingsmaatregelen door. Het vak anw werd facultatief gesteld; voor de havo ging het vak volgens mij helemaal weg en voor vwo werd de studielast teruggebracht. Voor de havo ging de tweede vreemde taal weg, bij het vwo mocht de derde vreemde taal verdwijnen, minder praktische opdrachten, duidelijke verlichtingsmaatregelen werden kort na 6 december 1999 afgekondigd, de dag dat het protest plaatsvond. Daar waren wij op dat moment tevreden mee. De enige kanttekening die we er toen bij plaatsten was het vrijwillige karakter van de verlichtingsmaatregelen, want het werd altijd nog aan de scholen zelf gelaten of ze die maatregelen zouden doorvoeren of niet. Wij hadden natuurlijk liever een verplichte verlichting voor scholen gezien.

De heer **Zijlstra**: Werd die vrijwillige verlichting vervolgens ook toegepast?

De heer **Gebuis**: Bij ons werd die toegepast. Dat had ook te maken met de houding van onze schoolleiding ten opzichte van onze actie. Vanaf het begin af aan zijn wij gesteund door de school. We kregen ook alle ruimte om de actie goed voor te bereiden. Onze conrector kon er dus niet onderuit om die verlichtingsmaatregelen op onze eigen school door te voeren.

De heer **Zijlstra**: De school was inderdaad bijna enthousiast over jullie actie. Dat geeft dus wel aan dat zij niet enthousiast was over de nieuwe profielen en didactische methodes die per 1 augustus 1999 ingevoerd werden?

De heer **Gebuis**: Ik denk dat er deels wel degelijk enthousiasme was. Wij waren niet tegen een grotere mate van zelfstandigheid en profielen. Volgens mij was de school daar ook niet tegen, maar wel tegen de studielast, de plotselinge omschakeling. Je kunt je natuurlijk afvragen in hoeverre dat de school zelf te wijten is. De leraren die van de ene op de andere dag anders les moesten geven, maar daar niet op voorbereid waren en er ook geen geld was om die leraren te gaan scholen. Deels was er wel degelijk enthousiasme bij de schoolleiding voor het concept, maar voor de uitwerking minder.

De heer **Zijlstra**: Jullie zijn de eerste mensen die de tweede fase echt hebben ondergaan. Een van de zaken die regelmatig naar voren komt is de betere aansluiting op het hoger onderwijs. Heb je dat ook ervaren toen je het hoger onderwijs in ging?

De heer **Gebuis**: Ja. Ik denk dat ik wel degelijk heb geprofiteerd van de tweede fase. We protesteerden toen ik in 4 VWO zat en daarna heb ik dus nog twee jaar tweedefaseonderwijs gehad en dus ook een meer zelfstandige manier van leren. Ik denk dat ik daar in het hoger onderwijs wel degelijk wat aan heb gehad.

De heer **Zijlstra**: Waar had je wat aan?

De heer **Gebuis**: De zelfstandige manier van werken. Het voorgeschoteld krijgen van een lesprogramma en een boek en de opdracht om daaruit te komen en je tentamen af te leggen. Zoals het natuurlijk in het hoger onderwijs ook gaat; het is aan jezelf om een succes van je studie te

maken. Je weet wanneer je je tentamen moet doen en welk boek je daarvoor nodig hebt en verder moet je het zelf maar uitzoeken. Dat was iets wat ik in zekere zin wel herkende uit de tweede fase. Wat daarbij niet vergeten moet worden is dat ondanks dat die overgang tussen het hoger onderwijs voor mij wat vloeiender ging dan voorheen, ik die kloof wel tussen het derde en het vierde jaar zitten, waarbij ik echt even helemaal moest omschakelen en daar moeite mee had.

De heer **Zijlstra**: Het omschakelmoment is naar jouw mening dus gewoon drie jaar te vroeg. Dan nu naar Lieve Maria.

De heer **Van der Ham**: Lieve Maria. We zitten inmiddels in het jaar 2006. Lieve Maria.nl is een website die werd opgezet door alle wiskunde- en natuurkunde studieverenigingen. Kunt u, mevrouw Hauwert, eens aangeven wat dat initiatief precies behelsde en hoe groot uw achterban was.

Mevrouw **Hauwert**: Ik ben in 2005 in het bestuur gegaan van de studievereniging in Leiden. Daar ben ik onderwijs-assistent geworden en ben ik me gaan verdiepen in het onderwijs. Toen kwam ik erachter dat er bij ons aansluitingscursussen werden gegeven en instaptoetsen werden gehouden aan eerstejaars en die instaptoetsen werden door meer dan de helft niet gehaald. We hebben een landelijk overleg van wiskunde- en informaticastudieverenigingen en daar heb ik gevraagd of dat ook bij andere universiteiten het geval was. Eigenlijk zeiden alle verenigingen dat ook daar instaptoetsen werden gehouden, dat die heel onvoldoende gemaakt werden en dat zij ook vaak aansluitcursussen gaven. In principe zou dat niet zo moeten zijn. Universiteiten geven extra les, de eerstejaarsstudenten moeten extra uren volgen omdat hun voorkennis niet goed genoeg is. Toen wilden we een brief gaan schrijven aan de minister om te kijken wat we daaraan konden doen en of we een afspraak konden maken. Toen dat niet zo vloeiend liep hebben we de media opgezocht en hebben we een website opgezet waar we heel veel steun hebben gekregen.

De heer **Van der Ham**: Wat waren de inhoudelijke punten waarvan u vond dat ze kenbaar gemaakt moesten worden?

Mevrouw **Hauwert**: Dat de aansluiting van de middelbare school naar het hoger onderwijs niet goed genoeg was.

De heer **Van der Ham**: Had u daar ook cijfers voor? U zei dat het verhaal wel werd ondersteund, maar kunt u dat ook met cijfers staven?

Mevrouw **Hauwert**: Alle instaptoetsen werden door maar 30% van de bètastudenten voldoende gemaakt en de instaptoetsen slaan echt op basisvaardigheden die de leerlingen gewoon op de middelbare school geleerd moeten hebben.

De heer **Van der Ham**: Dus dat was een vrij hard teken. Hoe groot was uw achterban?

Mevrouw **Hauwert**: Sowieso alle studieverenigingen van wiskunde, natuurkunde, informatica en sterrenkunde.

Uiteindelijk hebben zich daar ook nog andere studieverenigingen van andere bètaopleidingen achter geschaard. Een studievereniging staat voor al zijn studenten en dat betekent dat we eigenlijk alle bètastudenten achter ons hadden.

De heer **Van der Ham**: Had u ook nog steun van docenten, vakgroepen, VSNU of de HBO-raad?

Mevrouw **Hauwert**: We hebben van alle genoemde instanties reacties gekregen en iedereen was positief over onze actie. Zij hebben hun steun kenbaar gemaakt en dat is allemaal vermeld op onze website.

De heer **Van der Ham**: U zei dat eenderde het haalde. Kunt u in de praktische zin uitleggen welke vaardigheden middelbare scholieren die gingen studeren op een hogeschool of universiteit niet meer konden?

Mevrouw **Hauwert**: Het is voornamelijk standaardregels toepassen bij geometrische functies als sinus en cosinus, maar ook met logaritmische formules werken, haakjes uitwerken, formules omschrijven. Eigenlijk alles qua wiskundige en algebraïsche basisvaardigheden.

De heer **Van der Ham**: Wat was uw analyse van wat er blijkbaar fout ging in de tweede fase dat deze tekortkomingen konden ontstaan?

Mevrouw **Hauwert**: Scholieren werden veel vrijer gelaten om in hun vrije tijd te gaan oefenen en wiskunde is gewoon een vak dat je echt moet doen. Als je ergens niet uitkomt, heb je hulp bij nodig om verder te kunnen. Je kunt niet zeggen "dit hoofdstuk begrijp ik niet, ik ga door naar het volgende hoofdstuk en als ik dat wel begrijp haal ik ook nog wel een goed cijfer." Wiskunde bouwt steeds verder op en als je er in het begin niet uitkomt, dan heb je daar begeleiding bij nodig, moet je geholpen worden en moet je daar meer in oefenen. Ik weet niet of dat genoeg gebeurd is in de tweede fase.

De heer **Van der Ham**: U zegt dat er in de tweede fase sprake was van te weinig oefening wat betreft de exacte vakken, de bètavakken en dat dit te maken had met uren in het onderwijs? Waar lag dat in praktische zin aan?

Mevrouw **Hauwert**: Eigenlijk kan ik dit niet goed zeggen, ik heb niet de tijd van voor de tweede fase meegemaakt. Ik weet dus niet goed wat er veranderd is. Ik weet alleen dat onze aansluiting niet goed genoeg is. Ik kan niet zeggen of dit aan de uren of aan de nieuwe vakinhoud ligt.

De heer **Zijlstra**: Ik neem aan dat u niet alleen geconstateerd dat de aansluiting niet goed was, u had vast ook wel een idee hoe dat zou kunnen worden opgelost?

Mevrouw **Hauwert**: Er moet heel veel geoefend worden, omdat je gewoon begeleiding nodig hebt bij wiskunde.

De heer **Zijlstra**: Uw laatste opmerking: omdat je meer begeleiding nodig hebt. Zat daar een pijnpunt, omdat je in het onderwijs dat je genoot die begeleiding hebt gemist?

Mevrouw **Hauwert**: Misschien wel. Als je een hoofdstuk van geschiedenis doorleest, je kan het nog een keer

doorlezen en meestal zegt het je dan wat meer of je gaat naar het volgende hoofdstuk. Het is nieuwe stof. Als je met wiskunde gewone basisvaardigheden als haakjes uitwerken niet kunt doen, dan kun je er bij andere onderwerpen ook niet meer uit komen. Dat zal weer uitgelegd moeten worden. Ik denk dat heel veel scholieren sneller bij wiskunde het idee hebben dat ze het niet begrijpen en niet verder kunnen, dan bij andere vakken.

De heer **Van der Ham**: Is het dan in uw analyse een kwestie van wat verbeterd zou moeten worden: er moeten meer uren komen, er moet vaker gerepeteerd worden. Of moet er, aanvullend op de vraag van de heer Zijlstra, dat er binnen die uren meer begeleiding zijn?

Mevrouw **Hauwert**: Onze actie was voor het aantal uren. Aan het begin van de tweede fase stonden er 760 uur voor drie jaar voor wiskunde B1,2. Dat zou verminderd worden naar 520 uur voor wiskunde B1,2 in drie jaar. Daarom hebben we onze actie gevoerd; we merkten dat met 760 onze aansluiting al niet goed was, hoe gaat dat dan met 520 uur? Begeleiding per uur is afhankelijk van de docent en er is altijd verschil tussen leerlingen.

De heer **Van der Ham**: Dus de combinatie van weinig uren en in het kader van het studiehuis minder begeleiding, althans, begeleiding die niet tot het gewenste resultaat leidde. Nu hebben we begrepen dat er ook formulekaarten werden gebruikt bij het eindexamen. Kunt u daar iets over zeggen?

Mevrouw **Hauwert**: In de tweede fase is ingevoerd dat scholieren een formulekaart en een grafische rekenmachine mochten gebruiken. Dat betekent dat ze dus niet meer alle formules uit hun hoofd hoefden te kennen. De grafische rekenmachine kan heel veel meer dan gewoon de basisrekenmachine die de meeste mensen misschien wel thuis hebben. Je kunt er ook veel in opslaan, dus dat betekent dat er ook heel veel regels niet meer uit het hoofd geleerd hoefden te worden. Het is voor veel bètaopleidingen wel heel belangrijk om dit gewoon als bagage te hebben.

De heer **Van der Ham**: Dus door al die hulpmiddelen daalde de kennis van bètavakken niet voldoende in bij de leerlingen.

Dan gaan we naar de Lieve Maria-brief. Maria is de voornaam van de toenmalige minister van onderwijs, mevrouw Van der Hoeven. Op welke wijze heeft de toenmalige minister op uw initiatief gereageerd?

Mevrouw **Hauwert**: In het begin hadden we contact gehad met een assistent van haar om een afspraak te maken. Dit lukte niet qua tijd, want wij kwamen vlak voor het debat dat over de tweede fase gevoerd zou worden achter de plannen. We kregen dus geen tijd onze brief aan te bieden, terwijl we dat wel heel graag wilden en heel belangrijk vonden. Toen hebben we de media opgezocht en uiteindelijk is het debat over de tweede fase geschorst om onze brief aan te kunnen bieden.

De heer **Van der Ham**: Wat kwam eruit?

Mevrouw **Hauwert**: Tijdens het debat is er vervolgens veel gerefereerd aan onze brief. Lieve Maria is heel vaak

genoemd tijdens het debat. De uren zijn teruggebracht van 760 naar 600 in plaats van naar 520 en er is een resonansgroep opgesteld die naar de nieuwe wiskunde-programma's ging kijken op de doorstroomrelevantie van het middelbaar onderwijs naar het hoger onderwijs.

De heer **Van der Ham**: Heeft u de minister daar nog over gesproken, heeft de minister u nog gebeld? Of heeft u het aangeboden, er is wat over gesproken en dat was het? Daarna kwam er een aanpassing gedaan die minder ver ging dan eigenlijk het voornemen was.

Mevrouw **Hauwert**: Ja.

De heer **Van der Ham**: Maar nog steeds een vermindering moeten we vaststellen. Daar was u tevreden over?

Mevrouw **Hauwert**: Eigenlijk niet. We hadden toen zoiets van "we kunnen er niet meer aan doen, het is een goede stap, ook omdat er naar de programma's gekeken gaat worden." Het gaat echt om bepaalde vaardigheden die wij missen en als daar meer aandacht aan besteed wordt, zou dat ook al een heel stuk helpen. Dat is ook waarom de resonansgroep er is, die kijkt ook naar doorstroom-relevantie. Ikzelf weet nog steeds niet of die 600 uur genoeg zal zijn voor de wiskunde B leerlingen.

De heer **Van der Ham**: Op zichzelf was dit een verbetering ten opzichte van het oude voorstel. Waren er ook nog andere actiegroepen bezig met hetzelfde onderwerp als waar u mee bezig was?

Mevrouw **Hauwert**: Op het moment dat wij onze actie gevoerd hebben waren er geen andere instanties bezig. Wij waren heel erg laat. Er zijn wel meer groepen geweest die gezegd hebben dat het de verkeerde kant op ging, maar zo ver ik weet is daar dus veel minder goed naar geluisterd.

De heer **Zijlstra**: Als ik u goed begrijp, werd er in het debat heel veel gerefereerd aan de Lieve Maria-brief en website. Jullie waren heel laat en het lijkt er dus op dat hoe later je reageert, hoe meer aandacht je in de politiek krijgt. Was dat de indruk die u had?

Mevrouw **Hauwert**: Misschien wel. We waren er natuurlijk net voor het debat en daar werd er over gesproken. Voor dat was het gewoon goede timing.

De heer **Zijlstra**: Er was veel aandacht voor in het debat, maar jullie vroegen méér uren, daar werd net al even aan gerefereerd. Het werden er minder. In hoe verre werd nou echt fundamenteel het debat gevoerd, door zowel de Kamer als de minister, want u hebt het gevolgd, want jullie hebben daar een belangrijk, wezenlijk punt neergelegd. De bètastudenten komen gewoon niet goed voorbereid op de vervolgopleiding. Dan gaat het vervolgens over wat uren, plus of min. Is naar uw mening de fundamentele discussie daar wel gevoerd?

Mevrouw **Hauwert**: Er is echt heel veel gesproken over wiskunde, terwijl de tweede fase natuurlijk over veel meer vakken gaat. Er is heel veel over gesproken, maar er is ook gezegd: "we willen voor de tweede fase de vakken qua uren of studielast meer gelijk trekken, zodat scholieren wiskunde niet als zwaarste vak gaan zien."

Daar is ook wel iets voor te zeggen, maar het blijft voor heel veel opleidingen een belangrijk vak. Ik had nog steeds wel willen zien dat er meer uren voor wiskunde waren gekomen, maar voor een betere indeling van de lesuren voor het programma is ook wat te zeggen en daar is uiteindelijk ook wel naar geluisterd.

De **voorzitter**: Was het nu een verbetering of een mindere verslechtering?

Mevrouw **Hauwert**: De scholieren met de nieuwe programma's zijn nu nog niet op de universiteit, dus kan ik nog niet zeggen dat het een verbetering is.

De heer **Van der Ham**: Dan gaan we naar een andere vraag. Wat is uw mening over de invulling van de profielen nt, natuur & techniek, en ng, natuur & gezondheid voor de instroom in het vervolgonderwijs?

Mevrouw **Hauwert**: Nu mogen ng-leerlingen kiezen tussen wiskunde A en Wiskunde B, maar met wiskunde A zijn er heel weinig bètaopleidingen mogelijk, omdat er te weinig kennis wordt gegeven die nodig is. Naar mijn persoonlijke mening gaan er voor ng-leerlingen ook heel veel bètavakken afvallen en het is toch wel de bedoeling dat ng- én nt-leerlingen door kunnen stromen naar het bètavervolgonderwijs. Wat ik gehoord heb, kiezen heel veel ng-leerlingen wiskunde B, dus als het goed is gaat het wel de goede kant op.

De heer **Van der Ham**: Dat is een natuurlijk proces, als je echt geïnteresseerd bent, neem je B. Wat is uw mening over de laatste voorstellen van de profielcommissie om de profielen nt en ng samen te voegen tot één profiel?

Mevrouw **Hauwert**: Als het niveau hetzelfde blijft. Nt heeft een redelijk goed niveau om door te stromen naar een harde bètaopleiding en dat niveau moet er wel blijven. Dat betekent dus dat als je alle bèta's in één profiel gaat stoppen, er wel voldoende niveau moet blijven om door te stromen naar wiskunde, natuurkunde, informatica. Ik vraag me af of daar genoeg tijd voor is, want je wilt daarnaast ook nog biologie gaan geven, of andere vakken.

De heer **Van der Ham**: U vraagt zich af of dat verstandig is. Wat studeert u nu?

Mevrouw **Hauwert**: Ik studeer wiskunde.

De heer **Van der Ham**: Kunt u iets zeggen, ik weet niet of dat het geval is, een internationale vergelijking tussen uw studiegenoten in andere landen. Doen we het goed?

Mevrouw **Hauwert**: Ik hoor vaak dat het niveau van de middelbare school in het buitenland wel hoger ligt op het gebied van wiskunde. Onze studenten gaan naar het buitenland toe en er komen studenten uit het buitenland naar ons toe.

De heer **Van der Ham**: Wat merkt u voor verschillen tussen u en die studenten uit het buitenland?

Mevrouw **Hauwert**: Dat verschilt per vakgebied. Elke student gaat een bepaalde richting op en is in dat vakgebied beter, omdat daarvoor ook betere docenten of

hoogleraren op dat vakgebied op de universiteit zijn. Ik denk dat dat heel moeilijk te vergelijken is met elkaar. Europees gezien moet de bachelor nu een bepaald niveau hebben en voor zo ver ik dat merk is dat niveau goed genoeg.

De heer **Van der Ham**: Ziet u wel eens wat voorbeelden van Nederlandse studenten die in het buitenland willen studeren of voor een jaar in het buitenland willen studeren en daar extra aanlopen tegen tekortkomingen op het gebied van basisvaardigheden en basiskennis?

Mevrouw **Hauwert**: Dat heb ik nog niet meegemaakt, maar die studenten hebben dus wel al drie jaar wiskunde en aansluitingscursussen gehad in het eerste jaar.

De heer **Van der Ham**: Tot slot over dit punt wil ik graag nog eens ingaan op de aansluiting tussen het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs. We hebben het ook gevraagd aan de heer Gebuis. U heeft als scholier de tweede fase meegemaakt en één van de doelstellingen van de tweede fase was om leerlingen beter te laten doorstromen naar het hoger onderwijs, niet alleen qua inhoud, maar ook qua werkhouding. We hebben het nu heel erg gehad over kennis, maar is de ervaring met de tweede fase voor wat betreft zelfstandig werken wél positief geweest?

Mevrouw **Hauwert**: Ik vind het heel moeilijk om dat te zeggen, omdat we voornamelijk problemen met kennis hadden of wiskundevaardigheden missen. Je bent daar veel meer mee bezig dan met kunnen kijken of je iets goed kunt opzoeken of zelfstandig kunt werken.

De heer **Van der Ham**: Dus de mogelijke winst die u heeft opgedaan met het zelfstandig werken wordt overschaduwed door het gebrek aan kennis dat u heeft meegekregen?

Mevrouw **Hauwert**: Ja, en ik denk dat het bij wiskunde minder nodig is. Voordat wij een scriptie of echt een verslag ergens over gaan schrijven en informatie daarover moeten opzoeken zijn wij al een paar jaar verder en worden daar genoeg in begeleid door de docenten of de professoren. Ik heb niets gemist, maar ik weet ook niet wat mijn voorgangers wel gemist zouden hebben.

De heer **Zijlstra**: U gaf aan de kenniscomponenten waar u wat problemen mee heeft gehad. Mijnheer Gebuis, u zei dat u er eigenlijk best wel wat aan hebt gehad, want met name die zelfstandigheid was van belang. Met welke studie bent u bezig?

De heer **Gebuis**: Ik heb eerst digitale communicatie gedaan en ik doe nu een master communicatiewetenschap. Ik denk dat we hiermee een beetje onze elementaire kritiek uit die tijd te pakken hebben. De twee belangrijke veranderingen van de tweede fase, meer zelfstandig werken en meer vakken, zijn niet beide te rijmen met een verkleining van de kloof tussen voortgezet onderwijs en hoger onderwijs. Die verzelfstandiging waarschijnlijk wel, maar die verbreding van het vakkenpakket waardoor minder verdieping mogelijk is, is naar mijn idee helemaal niet te rijmen met het doel om een soepeler overgang naar het hoger onderwijs te bewerkstelligen.

Het is volgens mij niet alleen bij wiskunde zo, hoewel ik bij mij op de studie wel merk waar met name statistiek tot heel veel problemen leidt, maar is het volgens mij bij lerarenopleidingen ook bijvoorbeeld met taal het geval. Ik heb het ook nooit zo goed begrepen waarom het verbreden van een vakkenpakket zou moeten leiden tot een verkleining van een kloof tussen voortgezet onderwijs en hoger onderwijs. Binnen het hoger onderwijs specialiseer je je toch binnen een bepaald vakgebied en hoe zou een verbreding en dus een kleinere mate van specialisatie op de middelbare school daaraan bijdragen?

De heer **Zijlstra**: Er is minder diepgang en daarmee heb je alsnog een probleem in de aansluiting, dat is eigenlijk ook hetgeen dat u aangeeft, mevrouw Hauwert.

Mevrouw **Hauwert**: Ik heb mezelf dat ook altijd heel erg afgevraagd. Hoe kunnen we met een verbreding van de vakken nu een betere aansluiting krijgen op een specifieke richting?

De heer **Zijlstra**: Heeft het naar uw mening nog invloed gehad op de uitval van medestudenten in een vervolgstudie, vanwege zaken die ze bijvoorbeeld op het kennisgebied misten?

De heer **Gebuis**: Ik heb wel heel veel uitval om mij heen gezien. Ik weet niet of het daarmee te maken heeft, het zijn wel allemaal mensen geweest die de tweede fase hebben meegemaakt. Sommigen niet, die waren al wat ouder toen ze begonnen met hun opleiding. Sowieso viel het mij heel erg op dat er veel mensen stoppen met hun studie, soms ook pas als ze al in het tweede of derde jaar zitten.

De heer **Zijlstra**: U heeft veel uitval om u heen gezien, terwijl de tweede fase als doel had om die aansluiting te verbeteren. Dat zou dus niet het geval moeten zijn. Wat is uw ervaring?

Mevrouw **Hauwert**: Ik heb ook heel veel uitval gezien, maar op de universiteit krijg je ook te maken met veel studenten die verkeerd kiezen, die nog niet goed genoeg weten wat ze willen gaan doen. Of dat door de tweede fase komt of niet kan ik niet zeggen.

De heer **Zijlstra**: U wijt het dus ook aan het nog niet weten wat je wilt studeren en dan na een jaar of twee jaar een andere studie beginnen?

Mevrouw **Hauwert**: Er zitten ook altijd wel studenten tussen die het uiteindelijk niet aankunnen, die het wel graag willen maar het niveau niet kunnen halen. Ik denk dat dat voor de tweede fase ook al zo was.

De heer **Van der Ham**: Ik heb nog een vraag over u als actievoerders. Dit ging over bèta, over overladenheid van het programma. Hoe willekeurig is het? De heer Zijlstra vroeg net ook al, het lijkt er wel op dat hoe later je actie gaat voeren, hoe meer succes je hebt, want iedereen heeft het in het debat erover. Steen door de ruit, vak eruit. Als u nu actie had gevoerd voor geschiedenis en u voor een ander vak, ook een beetje reflecterend na een paar jaar terugkijkend op dat actievoeren, in hoe verre had dat hetzelfde effect gehad?. Hoe ontvankelijk waren politici

destijds om heel snel bij u aan te sluiten, u te omarmen? Heeft u dat verbaasd? Hoe willekeurig was dat?

Mevrouw **Hauwert**: Het heeft mij wel heel erg verbaasd. Sowieso dat we zoveel media-aandacht kregen en dat er uiteindelijk toen wel naar ons geluisterd werd. Ik denk wel dat de media heel veel invloed daarop hebben. Ik zie nu ook acties en die krijgen heel veel media-aandacht en dan wordt er meteen over gedebatteerd. Ik denk dat dat heel erg helpt en als wij een goed punt voor geschiedenis hadden gehad, dat goed hadden onderbouwd en daar ook aanhang voor hadden plus media-aandacht, dan denk ik dat wij net zo ver waren gekomen.

De heer **Van der Ham**: Dan had iedereen het over de Lieve Maria-brief voor de geschiedenis gehad. Hoe kijkt u daarop terug, meneer Gebuis?

De heer **Gebuis**: Het heeft mij ook wel in zekere zin ook wel verbaasd hoe snel door de staatssecretaris werd gereageerd op ons protest, hoewel een deel van die verlichtingsmaatregelen niet heel lang daarna weer is teruggedraaid. Overigens was er genoeg kritiek vanuit de politiek en de Tweede Kamer op de wijze waarop de demonstratie plaatsvond. Ik denk dat veel politici toch wel erkennen of moesten erkennen dat de tweede fase nog niet soepel verliep. De staatssecretaris leek dat in ieder geval met ons eens te zijn en wilde voornamelijk weten wat nu de werkelijke studielast was: jullie zeggen dat het teveel is, maar het was ook deels de bedoeling om een verzwaring door te voeren. In hoeverre stijgt het daar op dit moment bovenuit? Dat is volgens mij onderzocht en dat was waar wij op doelden. Ik was verrast, maar blij verrast.

De **voorzitter**: Hartelijk dank voor dit gesprek en uw komst.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 29 november 2007

Gesproken wordt met mevrouw drs. M.P. Kollenveld en de heren drs. J.Chr. Nolthenius en M. Nonhebel

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 commissie Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. U bent vertegenwoordigers van drie van de Vakinhoudelijke Vakvereniging Vakdocenten aangesloten bij het platform VVVO. Wij hebben vorige week donderdag gesproken met vier van uw collega's. Dat waren vertegenwoordigers van de vakverenigingen Nederlands, Levende talen, Economie en Aardrijkskunde. Vandaag spreken we met de vakverenigingen Geschiedenis, Wiskunde en de bètadocenten. Ik geef snel het woord aan mijn collega's.

De heer **Van der Ham**: Het platform VVVO is een overkoepelende vereniging van vakinhoudelijke verenigingen in het voortgezet onderwijs en fungeert als gezamenlijke spreekbuis en aanspreekpunt. Het doel is om de invloed van de vakverenigingen te versterken. Dat geldt alleen voor vakoverstijgende zaken. Vakspecifieke belangen worden door de vakinhoudelijke verenigingen zelf behartigd. In sommige gevallen kunnen belangen van vakverenigingen tegenstrijdig zijn, bijvoorbeeld wanneer het gaat over de verdeling van uren in het totale onderwijspakket. In de tweede fase roerden zich bijvoorbeeld de Boze Bèta's, die meer uren voor wiskunde wilden en de Heelmeesters, de talendocenten. Kunt u toelichten hoe het platform omgaat met dit soort kwesties?

Mevrouw **Kollenveld**: Ooit zat er in het onderwijs een lestabel, een minimumtabel, een adviestabel. Ik denk dat het wel zo historisch is; steeds minder voorschrijven, steeds meer ruimte. Wij waren toen als "vakken" in vreedzame coëxistentie bijeen, want er waren lesstabellen. Wij zaten elkaar volstrekt niet in de weg; dat ging allemaal prima. Ieder had zijn plekje. In die zin hadden wij in het platform daar geen problemen mee. Die kwamen

pas met de invoering van de tweede fase. Zoals u weet, is toen het idee van lesuren losgelaten en is het studielast-principe ingevoerd. Dat ging uit van $40 \times 40 = 1600$ uur. Dat vonden wij vanaf het begin een onrealistische norm. U weet, zeker sinds deze week, hoe dat zit met onrealistische normen. Dat gaat op een gegeven moment verkeerd.

De heer **Van der Ham**: Waarom vond u dat een onrealistische norm?

Mevrouw **Kollenveld**: Omdat werd uitgegaan van 40 lesweken die door de leerlingen volledig met 40 uur gevuld zouden worden. Die 40 lesweken haal je nooit; je mag hopen dat je die haalt. In elk geval worden die 1600 uren niet echt gehaald.

De heer **Van der Ham**: Kunt u toelichten waarom die dan niet gehaald kan worden?

Mevrouw **Kollenveld**: Ik heb het over effectieve lesuren. Het is de afgelopen 30 jaar nog nooit gelukt om 40 lesweken te hebben. Ik maak aan het begin van elk jaar een planning van alle lessen, alle weken, van wat uitvalt, vakanties, werkweken, studiedagen, repetities, Hemelvaartsdag, noem maar op. Dan kom je netto nooit hoger uit dan 38.

De heer **Nonhebel**: Ik kan daar wel iets aan toevoegen. In het bedrijfsleven kan je na de vakantie gelijk beginnen, maar dat gaat op school niet omdat er allerlei dingen geregeld moeten worden aan het begin van het jaar, zoals roosters en dergelijke. Aan het eind van het jaar is het al helemaal niet te doen. Er zijn prachtige voorstellen van mensen die zeggen, dat je aan het begin van de zomervakantie kunt werken. Maar hoe moet je dat doen? Je moet vergaderen over de rapporten, want de cijfers zijn ingeleverd. Mensen die zelf niet in het onderwijs zitten denken dat je die kinderen tot aan het eind toe bezig kan houden. Dat is onrealistisch. Ik denk ook dat het niet praktisch is. Iedereen heeft onderwijs gehad, dus iedereen kan bedenken dat die 40 weken niet haalbaar zijn. Ik snap dat soort vragen eigenlijk nooit. U bent toch ook naar school geweest, neem ik aan?

Mevrouw **Kollenveld**: Dat die 1600 uur realistisch was, is ook door de stuurgroep niet geaccepteerd. Niemand wilde dat accepteren. Vervolgens moesten die vakken allemaal

in die 1600 uur administratief, boekhoudkundig verwerkt worden, dus ieder vak kreeg een aantal uren. Daarna zijn er op basis van dat aantal uren diverse vakken ingevuld, waarbij wij dachten dat bijvoorbeeld 600 uur wiskunde ook 600 uur wiskunde was. We waren uitgegaan van 60% lestijd. Dat hebben bij alle vakken gedaan. In werkelijkheid bleek die 60% ook niet gehaald te worden, maar afhankelijk van hoe modern een school was, was dat netto 30% tot 45% effectief. Dat betekende dat die vakken allemaal overvol zaten. We hadden die 1600 uur die we een beetje aan de ruime kant ingeschat hadden en alle vakken die te ruim begroot waren. Daarmee kwam je in de situatie dat je met zijn allen in het hok van die 1600 uur bent gezet. Als je daar vervolgens over gaat praten, komt het probleem aan de orde dat als het ene vak er 20 uur bij wil, dat door een ander vak moet worden ingeleverd. Dat is nooit een situatie waarin je als vakinhoudelijke vereniging beslissingen kan nemen.

De heer **Van der Ham**: Wat dat betreft, wil iedereen zijn eigen vak goed terugzien in de profielen, in de tweede fase en het was onmogelijk of heel moeilijk binnen de afstemming om dat in goede banen te leiden?

Mevrouw **Kollenveld**: Wij gingen daar niet over.

De heer **Van der Ham**: U heeft daar ook geen poging toe gedaan? Het was wel in elkaars belang om daar goed uit te komen.

Mevrouw **Kollenveld**: Het was overvol en er was geen differentiatie naar vakken toegepast op de scholen. Elke school deed 30% of 45% lestijd. Dat scheelde overigens een factor 1,5, dus in drie jaar vwo scheelt het een heel jaar les. Dat zijn echte forse verschillen tussen scholen. Het probleem was, ook van het platform, dat er niet gedifferentieerd was naar vakken. Iedereen zat ermee, maar op een ander manier. De docent Nederlands werd helemaal gek van alle handelingsdelen en correctie etc. en had net zoveel lessen als de docent wiskunde, die niet zoveel handelingsdelen had maar liever uitleg wilde geven. Het zat dus aan alle kanten klem. We hebben geprobeerd om dat bij de schoolleiders neer te leggen. We hebben gevraagd of zij vanuit hun deskundigheid niet een keer gewoon hun gezond verstand konden gebruiken en die vakkendifferentiatie toepassen. Dat was niet bespreekbaar, allereerst niet op schoolniveau. Mijn rector deed dat niet omdat hij dan ruzie in de tent zou krijgen. Toen dachten we, misschien moeten die schoolleiders het dan gezamenlijk doen, want samen sta je sterk. Maar dat durfden ze ook niet aan. Dat hebben ze niet gedaan.

De heer **Van der Ham**: U zegt dat anderen het niet hebben gedaan. Er waren actiegroepen, zoals Boze Bèta's en de Heelmeesters. Die gooiden weer extra olie op het vuur omdat die extra stevig in hun eigen vakken wilden gaan zitten. Hoe verhielden die actiegroepen zich tot het platform?

Mevrouw **Kollenveld**: Die actiegroepen kwamen later. Nadat wij al één of twee examens gehad hadden, werd het weer hoog tijd om het helemaal anders te doen; ruimte voor keuzes en dergelijke. Toen we net een beetje op gang waren, kwamen die veranderingen. Ook dat was weer een beetje geïnstigeerd door schoolleiders, sorry dat ik dat moet zeggen. Die vonden het wel prettig dat alle

vakken even groot werden. Daar komen die Boze Bèta's vandaan. Dat betekende dat bewust kleine vakken, zoals wiskunde A voor vwo, cultuur en maatschappij, m&o en ro2, werden opgeblazen. Die werden anderhalf keer zo groot zonder dat daar noodzaak voor was. Naar onze smaak bewust grote vakken, zoals wiskunde in het profiel natuur en techniek, daar werd 30% afgehaald. Die Boze Bèta's stredden helemaal niet voor meer uren, maar tegen 30% reductie.

De heer **Van der Ham**: U zegt dat die actiegroepen, die een inhoudelijk standpunt innamen, een verlengstuk waren van de dingen die u probeerde te bewerkstelligen?

Mevrouw **Kollenveld**: Sterker nog, ik was één van de Boze Bèta's.

De heer **Van der Ham**: Hoe keken anderen daar tegenaan?

Mevrouw **Kollenveld**: Welke anderen?

De heer **Van der Ham**: Bijvoorbeeld vertegenwoordigers van geschiedenis. Die hadden ongetwijfeld ook wel hun lobby's, maar niet zo'n soort actiegroep. Kan mijnheer Nonhebel daar iets over zeggen?

De heer **Nonhebel**: Het is te begrijpen dat je nooit minder wilt. Ik kan me niet voorstellen dat er één docent is die zegt, mijn vak is zo onbelangrijk, haal er maar een uur vanaf.

De heer **Van der Ham**: Maar op een gegeven moment viel er niets meer bij de schoolleiders te bewerkstelligen. Ging toen iedereen maar voor zichzelf? De geschiedenisdocenten en de bètadocenten? Mijnheer Nolthenius?

De heer **Nolthenius**: Binnen het NVON, de vakvereniging van natuurkundigen, scheikundigen, biologen en technisch onderwijsassistenten, trad het probleem natuurlijk helemaal op.

De heer **Van der Ham**: Iedereen binnen die vereniging ging natuurlijk een lobby voeren!

De heer **Nolthenius**: Het probleem dat je vroeger had met het samengaan van KVP, ARP en CHU deed zich ook hier voor: als je dan niet goed aan je bloedgroepen denkt, krijg je op een bepaald moment een probleem. Het aantal uren natuurkunde nam af. Dus die mensen gingen de straat op en dat ging in het profiel natuur en gezondheid weer ten koste van biologie. Toen gingen die docenten weer in de gordijnen. Zij zochten op een gegeven moment hun steun bij het NIBI. Dan wisten mensen weer heel goed de weg in deze stad.

De heer **Van der Ham**: Uiteindelijk zijn er wel pogingen gedaan, maar gingen al die vakdocenten voor hun eigen vak lobbyen.

Mevrouw **Kollenveld**: Dat is logisch, want je zit met zijn allen in een hok en iemand zegt: jij mag meer, jij mag minder. Wat verwacht je dan? Wij mochten zelfs niet meepraten voordat het hok werd neergezet. Je kunt wel zeggen, neem je verantwoordelijkheid, maar die moet je dan wel hebben.

De heer **Van der Ham**: Wie moet dan wel het totale pakket overzien en de beslissingen nemen? Als u dat niet kunt afstemmen, wie zou het dan wel moeten doen? U had het net over schoolleiders. Moeten die dat dan bepalen of iemand anders?

Mevrouw **Kollenveld**: De politiek houdt zich bezig met 20 uur meer of minder aardrijkskunde of de tangens moet erin. Dan heb je na die herziening ook nog het bizarre feit dat geschiedenis in het ene profiel van vwo 40 uur meer is dan in het andere profiel. Het is wel hetzelfde vak, hetzelfde examen. Maar in drie jaar hebben ze 40 uur meer. Wat ben je dan aan het doen?

De heer **Van der Ham**: Wie zou dat dan wel moeten afstemmen?

De heer **Nonhebel**: Ik denk sowieso het ministerie van Onderwijs. Daar moet het vandaan komen. Je kunt wel zeggen dat ze het zelf maar moeten uitvechten maar inderdaad zit iedereen met zijn eigen belangen. Je bent heel idealistisch en je hebt een soort platform. Dan kan je wel verwachten dat mensen daarin willen samenwerken – dat willen ze ook wel voordat die beslissing valt – maar nu is de beslissing gevallen en mogen zij de koek gaan verdelen.

De heer **Zijlstra**: Wij hebben vorige week vier collega's van u hier gehad. Zij gaven aan dat er wel degelijk overleg is geweest in de technische commissie, waar de heer Speelman namens het platform tot een compromis kwam – een samengesteld pakket – waarvan uw vier collega's eensgezind zeiden, dat dat feitelijk de uitkomst was waar iedereen mee kon leven behalve wiskunde. De grootste problemen zaten bij bèta. Die gingen vervolgens lobbyen en toen begon de ellende. In hoeverre is het mogelijk voor iemand als de heer Speelman om tot een compromis te komen, om dat überhaupt te doen?

Mevrouw **Kollenveld**: Het had geholpen als hij met ons overleg had gepleegd. Wij zijn daar niet in gekend. Je wordt alleen maar boos als er besluiten over je worden genomen, die slecht en nadelig voor je zijn. Als een derde van je vak wordt afgepakt, zonder dat iemand de moeite neemt om je daar eerst over te informeren, dan word je boos.

De heer **Zijlstra**: Is wat u zegt eigenlijk niet het begin van het sprookje van de lessentabel? U begon met: "er was eens" en dat was de situatie waarin er harmonie was tussen de vakken. Leidde niet elke verandering van de lessentabel, waarbij de plus van de één altijd ten koste van de ander ging, per definitie tot gekrakeel tussen de vakken?

Mevrouw **Kollenveld**: Dat logisch als je dat boekhoudkundige model hanteert van 20 uur bij de één is 20 uur bij de ander. Bij de invoering van de tweede fase heb je iets bereikt. Dan ontstaat het feit dat de Heelmeesters heel ingewikkeld deden over die B1 en B2. Dat kon ik me prima voorstellen. Daar was ook wel een oplossing voor mogelijk en die is ook wel gevonden. Maar daarna werden onder het mom van "we doen een beetje op basis van wat we weten" hele vakken en structuren veranderd. Met name het feit dat er 30% van wiskunde werd afgehaald, terwijl iedereen riep dat ze niet konden

rekenen, vonden wij bizar. Dat is iets anders dan wat er in de totstandkoming was afgesproken. Daar hadden we vrede mee en daar hadden we al een redelijke coëxistentie in. Na een paar jaar vind je daar je weg in en dan loopt dat wel. Maar als dan binnen datzelfde stramien de hele zaak weer ondersteboven wordt gegooid, waarbij bijvoorbeeld ro2 anderhalf zo groot wordt of om maar alle vakken even groot te maken, dan werkt dat niet.

De heer **Van der Ham**: We hadden het net over die 1600 uur. U gaf aan dat die 40 weken per definitie niet lukt. We hebben de inmiddels beruchte 1040 uur en daarbovenop, om die 1600 uur aan te vullen, zaten al die extra zaken die je moest ondernemen. De heer Nonhebel zei dat ik toch ook zelf ook onderwijservaring heb gehad. Inderdaad, maar uit mijn eigen ervaring zie ik het probleem niet waarom we die 40 uur niet zouden kunnen halen. Het was op een gegeven moment afgelopen en soms moest die stof er nog in een paar weken doorheen gejast worden, terwijl we die extra tijd best hadden kunnen gebruiken. Waar zit nu het principiële probleem om die 40 weken te halen? Vanuit mijn ervaring snap ik dat niet.

De heer **Nonhebel**: Er staan 40 weken gepland. Dat betekent dat aan het eind van week 40 ineens alles klaar moet zijn, zoals het overgangsrapport, e.d. Moet dat op het achtste uur van dag 5 van week 40? En wat moet er daarna dan gebeuren? Moet het niet nagekeken worden, moet het niet verwerkt worden, moeten de cijfers niet besproken worden en moet je niet bepalen of iemand op die gronden overgaat of moet blijven zitten? Het is een groot probleem als je dat tot het achtste uur van dag 5 van week 40 bewaart.

De heer **Zijlstra**: U zegt dus feitelijk, als je 40 weken lesgeeft aan kinderen, dan komt daar nog een hoeveelheid werk achteraan, zoals die afsluitende activiteiten van de docenten, rapportvergaderingen, enz. Dat betekent dat de docenten niet 40 weken bezig zijn. U zegt, het lukt niet in 40 weken. Maar als u 40 weken neemt als grens, betekent dat dus automatisch minder voor de leerlingen, want we hebben nog tijd nodig om de boel af te sluiten? Dat is de kern van het verhaal?

De heer **Nonhebel**: Ja, anders kom je in botsing met de cao.

De heer **Van der Ham**: We gaan wat onderwijsvernieuwingen af en we beginnen bij de basisvorming. In 1987 – het platform bestond toen nog niet – kreeg de SLO naast het Cito het verzoek om de ontwikkeling van de eindtermen basisvorming voor haar rekening te nemen. Hoe werd de betrokkenheid van vakinhoudelijke verenigingen bij de ontwikkeling van de eindtermen en later de kerndoelen ingevuld?

De heer **Nonhebel**: Wij zijn bij de commissie-WIEG betrokken geweest en hebben daar meegepraat.

De heer **Van der Ham**: En hoe ging dat precies in zijn werk?

De heer **Nonhebel**: Dat ging prima. Daar had ik geen problemen mee.

De heer **Van der Ham**: In eerdere gesprekken is wel eens gezegd dat ieder afzonderlijk vak zoveel eisen op tafel legde, dat er uiteindelijk een veel te overladen pakket uitkwam. Daarnaast was er vanuit bepaalde vakken een sterke lobby aanwezig. Het platform bestond in 1987 nog niet, maar was er wel een instantie die overkoepelend het totale pakket in de gaten hield?

De heer **Nonhebel**: Ik zou dat niet weten. Ik heb me in die tijd eigenlijk alleen maar met mijn eigen vak beziggehouden. Ik ging me er niet druk over maken of bijvoorbeeld aardrijkskunde wel aan zijn trekken kwam. Dat moest aardrijkskunde maar uitzoeken.

De heer **Van der Ham**: De heer Nolthenius bevestigt dat?

De heer **Nolthenius**: Ja. Je maakte je er alleen druk over als je eigen vak op jouw school vermindering van tijd kreeg waardoor bepaalde onderwerpen, die jij belangrijk vond voor de jongen mensen, minder aan bod kwamen, bijvoorbeeld de voortplantingsproblematiek of zo.

De heer **Van der Ham**: U had op dat moment geen idee wie de weging van uw individuele inbreng maakte?

De heer **Nolthenius**: De schoolleiding ging met de vakken om de tafel zitten en stelde dat op die manier vast. Hoe dat op dat moment op andere scholen ging, daar had ik weinig ervaring mee. Als je een keer een eindexamenbespreking had, kreeg je van collega's in je omgeving te horen, dat zij bijvoorbeeld 50 minuten hadden in plaats van 45. Toen kwam naar voren dat het bij de collega's op de diverse scholen verschillend was en dat het dus eigenlijk een rotzooitje aan het worden was.

De heer **Van der Ham**: Het was u niet bekend wie daar uiteindelijk de regie had? U was wel tevreden met de uitkomst?

De heer **Nolthenius**: Nee.

De heer **Nonhebel**: We probeerden wel zelf de regie in handen te nemen. Dat is onderwijzers eigen, denk ik. Je probeert in ieder geval je eigen vak op dusdanige wijze te verkopen. Maar wat de heer Nolthenius al zei, het is inderdaad waar dat je ontdekte dat er verschillen waren. Ik begon bijvoorbeeld met geschiedenis na de kerstvakantie met de twee eindexamenonderdelen en van collega's hoorde je dat ze daarmee al aan het begin van dat jaar begonnen waren. Gezien de verschillen in becijfering kon je dan dus wel iets verwachten. Dat was heel vreemd. Je vroeg je af, kan dat allemaal zo maar. Wie oefent daar nu controle op uit? Ik ga dat niet aankaarten, ik ga dat niet bij de inspectie zeggen, maar ik vroeg me wel af waar het ministerie van Onderwijs was.

De heer **Van der Ham**: Dus u zegt, dat het ministerie van Onderwijs daarnaar moest kijken?

De heer **Nonhebel**: Ja.

De heer **Van der Ham**: Mevrouw Kollenveld, u had daar nog een aanvulling op?

Mevrouw **Kollenveld**: We hebben bij wiskunde twee succesvolle innovaties gehad. Die waren inhoudelijk

gemotiveerd. In 1981 is de verandering van wiskunde 1 en 2 naar wiskunde A en B ingevoerd. Die is vanuit het vak en de wensen van de vervolgopleidingen gedaan. Daar is ruim de tijd voor genomen. Tijdens drie examenjaren is dit in een steeds toenemend aantal scholen, dat wil zeggen 10, 40, 100 en vervolgens algemeen ingevoerd. Geen centje pijn; alles helemaal goed. Bij de basisvorming waren we net weer bezig met weer zo'n inhoudelijke hervorming, maar dan voor de onderbouw van de mavo (vmbo). Dat was aardig op streek. Daar hadden we inhoudelijk ook weer een andere kijk op wiskunde; meer gericht op wat ook de zwakkere leerling wil hebben en niet vanuit de wetenschappelijke discipline. Dat gebeurde op diverse niveaus. Toen de basisvorming er kwam en er in eerste instantie in het WRR-rapport werd gesproken over diverse niveaus, dachten we, dat dit misschien wel aardig uitkwam, omdat het wel spoorde. Ook de aandachtspunten van de basisvorming spoorde wel met onze uitgangspunten voor die nieuwe wiskunde. Maar toen kwam de basisvorming met zijn "olifantenpoten" daartussen en mocht het maar op één niveau en wel een niveau dat lager lag dan het gemiddelde vmbo-niveau. Dat moest dan over de hele breedte worden ingevoerd. We hebben nog wel gesmeekt of het meerdere niveaus mochten zijn, maar dat mocht niet.

De heer **Van der Ham**: Bij wie heeft u toen gesmeekt?

Mevrouw **Kollenveld**: Dat is een beetje voor mijn tijd. Daar is toen wel bij OCW over gesproken maar daar was geen discussie over mogelijk. Het moest op één niveau. Dat is jammer, want juist bij wiskunde luistert het vrij nauw. Alles wat je in de eerste klas niet leert, moet je daarna weer inhalen. Als je op een hoger niveau begint, kom je gemakkelijker hoger uit.

De heer **Zijlstra**: Bij de basisvormen kwam ook TVS – toepassing vaardigheid en samenhang – naar voren, een didactische methodiek. Hoe stond u als vakinhoudelijke verenigingen tegenover deze didactische aanwijzingen vanuit het procesmanagement?

De heer **Nonhebel**: Wij als geschiedenisclub vroegen waar de inhoud eigenlijk bleef. Je kunt al die vaardigheden wel doen, maar je moet eerst de inhoud hebben, wil je wat met die vaardigheid aankunnen. Hoe kun je vaardigheden beoefenen zonder dat je kennis hebt? Dat was vooral ook lastig met de invoering van de basisvorming, omdat de basisvorming ook een keuze aangaf of je het in twee jaar of in drie jaar deed. Dat was ook al lastig, want de ene school doet het in twee jaar omdat dat goedkoper is en de andere school doet het in drie jaar omdat dat nu eenmaal bij de havo en het vwo standaard is, want je moet daarna weer door naar de bovenbouw. Dan krijg je aan het einde dus die toets, die één niveau had. Mevrouw Kollenveld zei het al: hoe kun je in 's hemelsnaam één niveau aanhouden voor iemand die twee jaar geschiedenis heeft gehad en voor iemand die drie jaar geschiedenis heeft gehad? Het mooie is ook dat je ziet ook dat het ingevoerd wordt en dat er vervolgens nooit iemand naar vraagt. De inspectie vraagt er niet naar, het ministerie vraagt er niet naar, de commissie die die zaak heeft ingevoerd vraagt er niet naar. Wij hadden stapels liggen van dat spul. De eerste keer hebben we het opgestuurd maar we hebben er nooit meer wat van teruggehoord. De tweede keer hebben we het gelijk in de

pullenbak gegooid. Er was niemand die daarop reageerde. Het is heel merkwaardig dat je de basisvorming invoert en vervolgens niet nagaat hoe het ermee gaat.

De heer **Zijlstra**: Dan heeft u het over de toetsen?

De heer **Nonhebel**: Ja. We hebben na die ene keer nooit meer enige aandacht aan welke niveau dan ook geschonken. We hebben gewoon gezegd: we gaan voorbereiden voor de bovenbouw en het eindniveau dat ze moeten halen, interesseert ons niets meer.

De heer **Zijlstra**: Het enige wat u aangereikt kreeg was didactiek vanuit het TVS, waarmee u kon wat u wilde. Er moest één niveau komen. Daar werd in uw beleving geen concrete invulling aan gegeven in termen van, daar hoort deze inhoud bij?

De heer **Nonhebel**: Nee.

De heer **Zijlstra**: Dus iedereen deed wat hij al deed.

De heer **Nonhebel**: Of je het in twee jaar of in drie jaar haalt, dat moet toch een niveauverschil opleveren qua kennis, normaal gesproken. Daar dacht men blijkaar bij de invoering niet zo over.

De heer **Zijlstra**: Hoe ging je met de vastgestelde kerndoelen om? Want daar stond in globale bewoordingen in wat de basisvorming zou moeten brengen.

De heer **Nonhebel**: Aan die kerndoelen is toch wel stevig vastgehouden, in de zin dat je naar de inhoud keek en vaststelde wat je wilde bereiken. Maar je kunt een minimum invoeren en je kunt het maximum invoeren. Als je denkt, we moeten deze leerlingen verder brengen naar vwo en havo, dan doen we het maximum. Als je denkt, dat hoeft niet zo nodig, dan doe je het minimum.

De heer **Zijlstra**: Hoewel er sprake was van één niveau, heeft u de kerndoelen zo geïnterpreteerd, dat u er toch een differentiatie in heeft aangebracht?

Mevrouw **Kollenveld**: Het hangt van de schoolorganisatie af. Als je klassen bij elkaar zet, de hele onderbouw heterogeen neerzet, is dat aanmerkelijk minder gemakkelijk te realiseren dan wanneer je al stroomt, dat wil zeggen als je al aparte havo- en vwo-klassen maakt.

De heer **Zijlstra**: Hoe "categoraler" de school, hoe meer er door de docenten inhoud werd gegeven aan differentiatie. Hoe heterogener de school, hoe meer een middenschool of hoe langer de brugklassen samen zaten, hoe minder differentiatie er mogelijk was?

De heer **Nonhebel**: Dat is ook niet helemaal waar. We hebben toen ook de discussie gehad over DBK, differentiatie binnen klassenverband. Daar zijn ook opzetten gemaakt over hoe je dingen in een klas ook kan differentiëren. Je begint centraal, maar daarna is de uitwerking totaal verschillend. Je krijgt dan ook niveaus in boeken met vragen. Die waren heel anders voor het vwo dan voor de mavo. Daar kon je ook naar differentiëren. Dat kon je uit in je uitwerking en in je opdrachten aangeven.

De heer **Nolthenius**: De differentiatie binnen klassenverband zoals dat hier in Nederland zou moeten plaatsvinden, was iets wat absoluut niet kon. Ik heb het in Engeland gezien. Als je in een vrij groot lokaal zo'n tien leerlingen hebt, kan je inderdaad drie groepen hebben die zo ver van elkaar afzitten dat ze geen last van elkaar hebben. Maar als je 30 leerlingen hebt in een klein lokaal, dan is dat gewoon een lachertje. Iemand die dat bedenkt heeft gewoon niet goed nagedacht. Ik heb dat nooit begrepen.

Mevrouw **Kollenveld**: Het was ook jammer dat er geen onderscheid tussen vakken werd gemaakt, maar gewoon alles voor iedereen hetzelfde was.

De heer **Nolthenius**: Nog even een aanvulling op die vaardigheden: voor de vakken natuurkunde, scheikunde en biologie deden we natuurlijk al veel practicum voor zover dat mogelijk was. Door de vermindering van contacttijd, ook in de onderbouw, ging je juist minder vaardigheden aanleren. Dus wat de bedoeling was, werd juist niet gehaald. Daar kwam dan nog een probleem bij door de tweede fase erbij te betrekken; doordat meer gevraagd werd van technisch onderwijsassistenten kon je minder rekenen op bijstand van de toa's in de onderbouw.

De heer **Van der Ham**: Dus de klassieke practica werden lastiger te geven? Dat heeft alles te maken met contacturen?

De heer **Nolthenius**: Ja.

De heer **Van der Ham**: Je zou kunnen zeggen, practica die werden geïntroduceerd, werden in mindering gebracht op de practica die al klassieker in het onderwijs aanwezig waren?

De heer **Nolthenius**: Ja. Vroeger was de inrichting van lokalen precies bekend. Je kon naar je schooldirectie en laten zien wat in de regels stond. Indertijd is onder andere in die club in het complexe Rotterdam precies aangegeven wat erin moest. Die lessentabel was bekend en ook was bekend hoeveel ondersteuning je van toa's mocht krijgen.

De heer **Zijlstra**: Technisch onderwijsassistenten?

De heer **Nolthenius**: Ja, maar onderwijsassistenten zijn geen technisch onderwijsassistenten.

De heer **Van der Ham**: Wat had het feit dat er minder practica kon worden gegeven voor effect op de kennis die u kon bijbrengen aan uw leerlingen?

De heer **Nolthenius**: Als je iets niet doet met je handen en iets niet ziet met je ogen, beklijft het minder.

De heer **Nonhebel**: Ik weet niet hoe dat bij jullie op school is. Bij ons op school konden we in het begin bij de practica de klas verdelen in twee groepen van 15. Die werden ook zo ingedeeld qua uren op de lessentabel. Toen later die verandering is gekomen, werd het bij elkaar gevoegd en vandaar werd het ook praktisch minder mogelijk. Met 15 mensen kan je inderdaad practica uitvoeren.

Mevrouw **Kollenveld**: Met al die 15 vakken was er voor elk vak ook veel minder ruimte. Die eindeloze verbreding houdt een keer op.

De heer **Van der Ham**: We gaan naar 1999. Toen constateerde de inspectie dat het programma van de basisvorming te overladen en te versnipperd was. In een brief aan staatssecretaris Adelmund had het platform aanbevolen om eens goed te kijken naar het totaal van de kerndoelen die een leerling geacht werd te halen en van hieruit na te gaan of een andere sortering dan de huidige vakverdeling, de huidige wijze van roosteren en invulling van vakken mogelijk waren. Had u bij deze aanbeveling de ontwikkeling van leergebieden en vakintegratie voor ogen?

De heer **Nolthenius**: Nee, dat hadden we niet voor ogen.

De heer **Van der Ham**: Wat wel?

De heer **Nolthenius**: Je zag een aantal vakken binnen je school waarvan je je afvroeg wat die daar eigenlijk moesten.

De heer **Van der Ham**: U wilde gewoon vakken eruit hebben?

De heer **Nolthenius**: Ja.

De heer **Van der Ham**: Welke vakken?

De heer **Nolthenius**: Met name verzorging. Wat moet zo'n vak binnen een school? Je zou realistisch moeten zijn. Biologie, dat is een goed vak, daar werd dan een beetje verzorging aan gekoppeld. Ik vroeg me dan af, moet ik een kind op school leren een stekker aan te zetten of leren koken. Ik vroeg me af wat de gedachte daarachter was om dat op school te doen. We zijn met kennis bezig en je doet heel veel meer kennis op bij biologie onder andere, om over geschiedenis maar niet eens te spreken. Het merkwaardige is ook dat de Tweede Kamer iedere keer constateert dat de parate kennis van geschiedenis niet aanwezig is. Dat heeft ook te maken met het verminderde aantal uren geschiedenis sinds 1974.

De heer **Van der Ham**: In die brief die werd gestuurd aan staatssecretaris Adelmund heeft u aangegeven dat er iets moest veranderen. Kijkend naar het vakkenpakket was vooral uw conclusie dat er iets uit moest? Dan gaat het onder andere over verzorging. Nog meer?

Mevrouw **Kollenveld**: Wij waren toen geestelijk nog niet zo toe aan leergebieden. Wij wilden vooral dat die kinderen ook algebraïsche vaardigheden konden leren. We wilden af van dat ene niveau, waarbij je soms veel te weinig doet in de eerste en de tweede klas. In retrospectief zit je altijd met het probleem, dat je heel veel dingen in een beperkte tijd moet doen, dus dan kun je daar misschien wel verstandig aan doen. Op mijn school heb ik geprobeerd om science in de onderbouw te doen en dat levert toch best wel heel aardige dingen op.

De heer **Van der Ham**: In hoeverre is daarop gereageerd door de staatssecretaris?

Mevrouw **Kollenveld**: Dat weet ik niet meer. Ik weet alleen dat er elke maand nieuwe veranderingen waren van wiskunde. Er ging steeds wat af maar dat was de tweede fase in de basisvorming.

De heer **Nolthenius**: In mijn vakgebied, biologie, stonden wij er echt verbaasd van te kijken dat het vak verzorging werd ingevoerd. Degenen die het vak verzorging gingen geven, waren over het algemeen de mensen die belangrijke dingen gaven, zoals voortplanting. In denk dan ook aan de venerische ziektes, geslachtsziekten en dergelijke. Dan moet je toch een klein beetje microbiologie kennen om dat aan de leerlingen te kunnen uitleggen. Die kennis was er niet. Ook denk ik aan de voedselproblematiek; om dat goed uit te leggen wat er in de darmen gebeurt, werd er een stukje "voedsel" gegeven door verzorging en konden wij in biologie de rest doen. Dat is natuurlijk idiotie. Dat sluit nooit goed op elkaar aan. Wij vonden dat hele verhaal van verzorging zeer vreemd.

Mevrouw **Kollenveld**: Het is historisch gezien ook een groot probleem, want we proberen ook al heel lang om natuurkunde en wiskunde een beetje op elkaar af te stemmen, maar dat is heel ingewikkeld. Wij proberen hetzelfde met economie. Daar heb je in feite dezelfde dingen, zoals verhoudingen en procenten. Het lijkt heel logisch en toch is het in de praktijk heel lastig.

De heer **Van der Ham**: Waarom gebeurt dat dan niet?

Mevrouw **Kollenveld**: De dingen gebeuren wel. Er was bij de tweede fase al een coördinatiecommissie gepland, maar die kon pas beginnen met coördineren toen het allemaal al klaar was. Je zit ook met verschillende sferen. Dankzij de Boze Bèta's vinden wij de natuurkundigen aanmerkelijk aardiger dan vroeger. Zo'n paar maanden lobbyen schept een band.

De heer **Van der Ham**: Er zitten hier ook veel anderen die reflecteren op hun functioneren van de afgelopen jaren. Vindt u dat u als vakverenigingen ook een verwijt kan worden gemaakt, omdat u toch heel individueel voor het vak gaat? Het overleg had toch wel wat beter gekund. Maakt u zichzelf verwijten – dat is misschien een groot woord – maar zegt u dat u het destijds misschien niet zo handig heeft aangepakt?

De heer **Nonhebel**: Ik denk dat het ook praktisch een probleem is. Als je eerst moet zorgen dat mensen uit hetzelfde vak met elkaar gaan overleggen, is dat al moeilijk genoeg. Praat maar eens met een aantal docenten! Dat zijn vaak heel lange gesprekken, omdat iedereen toch zijn eigen visie erop heeft. Dan moet je dat ook nog doen met de verschillende vakgebieden. Wanneer moet je dat doen? Je bent al blij als je vast kan stellen dat je een bepaalde richting uit wilt met jouw vak. Je moet nadenken over die didactiek en allerlei zaken. Dat doe je ook vaak met mensen die dichtbij zitten. Bijvoorbeeld met aardrijkskunde is er vaak overleg, maar dan merk je ook dat je ongelooflijk veel verschilt. Mevrouw Kollenveld zei het al: het lijkt zo gemakkelijk om aardrijkskunde, geschiedenis en economie te combineren maar ga maar eens kijken wat de raakvlakken zijn. Dat is heel moeilijk. Dat kan je in projecten wel doen., maar om zo maar eens een leergebied te maken waar die vakken aan de orde komen, is niet eenvoudig. Dan denk ik ook aan de

basisschool waar wereldoriëntatie aan bod komt. Daar verdwijnt geschiedenis gewoon. Geschiedenis heeft te maken met die tien tijdvakken. Dat hebben we ook pas ingevoerd. Als je daar doorheen gaat fietsen, moet je alles door elkaar doen als je het wilt afstemmen op die andere vakken. Je wil wel maar wat is praktisch nu mogelijk? Het praten met elkaar is door het platform wel beter geworden. Je krijgt meer begrip. Maar in het begin deed je dat niet, want je was alleen nog met je eigen terreintje bezig.

Mevrouw **Kollenveld**: Het is ook een beweging. Ik zit nu ook in de Vernieuwingscommissie Wiskunde en daar hebben we ook overleg tussen wiskunde en natuurkunde en in die fase van ontwerpen zijn er nog mogelijkheden. Maar wat wij toen en tot nu toe nog steeds merken, is dat het al klaar is. Het wordt de school ingegooid en dan mogen wij kijken of we het voor elkaar kunnen krijgen. Dat is niet meer het moment waarop je nog dingen kunt afstemmen, want leerinhouden en eindtermen liggen vast en termen liggen vast.

De heer **Zijlstra**: In hoeverre was u betrokken bij de voorbereiding van dit soort dingen?

Mevrouw **Kollenveld**: Niet.

De heer **Zijlstra**: Dat is duidelijk.

De heer **Nolthenius**: In de toekomst moeten wij niet alleen vertegenwoordigd zijn door vakbonden en anderen, maar de vakverenigingen moeten zelf een tafelenoot worden.

Mevrouw **Kollenveld**: En dan ook permanent, zodat je kunt blijven kijken hoe het gaat, wat er beter moet en hoe je dat afstemt.

De heer **Zijlstra**: Hoe waren de vakinhoudelijke verenigingen betrokken bij het voorbereiden van docenten in de tweede fase op die nieuwe rol van meer begeleiden in plaats van doceren? Bent u daar ook bij betrokken geweest?

Mevrouw **Kollenveld**: Ik zat toen toevallig bij de nascholing.

De heer **Nolthenius**: Ik weet daar ook niets van. We hebben het op school voorbereid. Er waren docenten die bij die nascholing zaten en die gaven dat dan door maar je werd er niet echt bij betrokken, ook niet als vereniging. We hebben wat brieven geschreven. Daar kreeg je dan of geen antwoord op of een nietszeggend antwoord.

Mevrouw **Kollenveld**: In mijn beleving is wel geprobeerd het samenwerkend leren of de voorbereiding van die nieuwe vaardigheden op te pakken. Er zijn heel veel netwerken opgericht rond allerlei thema's en mensen experimenteerden met van alles. Maar dat is natuurlijk altijd maar beperkt. In de nascholing hadden wij ook cursussen leren leren, hoewel we zelf ook niet zo goed wisten hoe dat moest. Dan bereik je ook maar een beperkt aantal mensen. Omdat er niet meer genoeg tijd en energie was om naast al die organisatorische en inhoudelijke veranderingen ook nog eens mensen en energie te hebben om dat ook nog te doen, is dat er

volgens mij gewoon bij ingeschoten en hebben mensen op basis van wat ze in de krant lazen dat maar gedaan. Maar voorbereiding was er nauwelijks. De verenigingen zijn er nauwelijks bij betrokken.

De heer **Nonhebel**: Ik heb ook het gevoel dat het meeste binnen de scholen gebeurde. De scholen organiseerden dat zelf. Het is niet op landelijk niveau gebeurd.

Mevrouw **Kollenveld**: Sommige schoolleiders voelden zich heel modern.

De heer **Zijlstra**: Het gebeurde inderdaad lokaal in de school. Als we het hele verhaal bij elkaar voegen, zeg ik het dan correct dat de vakverenigingen zich uiteindelijk altijd primair op hun vak richtten – daar bent u op ingesteld – waardoor het bijzonder moeilijk, zo niet onmogelijk was om het puur aan de vakverenigingen over te laten, als het gaat om uren en het plussen en minnen? Dat zou toch altijd door een ander moeten gebeuren. Dus u bent er in de voorbereiding van de vernieuwingen inhoudelijk niet bij betrokken?

Mevrouw **Kollenveld**: Het is voor ons heel lastig om te zeggen dat de ander maar 100 uur moet hebben en ik 300 uur. Dat soort dingen ga je niet tegen elkaar zeggen. Maar ik denk wel dat het uiteindelijke resultaat beter is als je als vakdeskundige de ruimte krijgt om vakinhoudelijke inbreng te hebben.

De heer **Zijlstra**: Als u een laatste hartenkreet aan de commissie mag richten, heeft u nu de kans.

De heer **Nolthenius**: Hoewel het misschien wat vreemd klinkt, zou ik toch meer regelgeving willen hebben bij het ministerie en minder bij de directies. In de krant lees je dat scholen meer zelf mogen besluiten. Dat klinkt prachtig, want je leest in de krant dat je als docent wat in te brengen hebt, maar dat is onzin. Het is zelfs minder dan vroeger. De directie bepaalt het. Dan heb je wel een MR – waar ik ook zelf heb ingezet – maar omdat je niet voldoende tijd krijgt om je fatsoenlijk voor te bereiden en je het er even bij moet doen, krijg je dezelfde problematiek als in een kleine gemeenteraad: het raadslid heeft geen ambtenaren zoals de wethouder. Je had onvoldoende gelegenheid om goed te kunnen beoordelen wat door de directies werd voorgelegd. Ik zou persoonlijk graag zien dat er toch weer meer regelgeving van het ministerie zou komen voor het hele land, zodat je weer weet waar je recht op hebt en wat de directie mogelijk moet maken om mijn lessen goed te kunnen geven.

De heer **Van der Ham**: Aan wat voor regelgeving denkt u dan?

Mevrouw **Kollenveld**: Bescherming. Je zou bijna marxist worden als je deze zaken zo over je heen ziet komen. Je hebt nu steeds meer min of meer megalomane, grote schoolbesturen die zichzelf van alles toebedenken, maar slechte service hebben. Ze zitten allemaal mooi te besturen, want iedereen wil natuurlijk zijn vele geld waarmaken. Met een platte organisatie is er nog enige controle en met een ministerie is er nog een soort democratische controle. Ten slotte hebben we jullie allemaal gekozen en daar zitten jullie voor. Maar met die huidige structuur met al die bazen, bovenbazen en

bovenbovenbazen die het allemaal zo goed weten, is er geen enkele democratische controle meer.

De heer **Van der Ham**: U kunt nergens uw beklag doen?

Mevrouw **Kollenveld**: Ja, bij diezelfde mensen en zij zeggen: dat lijkt ons niet.

De heer **Nolthenius**: Ik zal u een voorbeeld geven. Op de school waar ik een tijd heb gezeten, had op een gegeven moment een van de directieleden het licht gezien. Hij had een visie en dat was Howard Gardner. Ik heb een klein beetje biologie gestudeerd, dus heb ik dat gelezen. Maar er klopte een aantal dingen niet die hij beweerde over het functioneren van de hersenen. Toen ik aan de Hersenstichting vroeg wat er met die man aan de hand was kreeg ik als antwoord, dat wat deze man beweerde – de zogenaamde zeven intelligentiën – nog nooit empirisch was vastgesteld. Een onbewezen stuk onderwijsvernieuwing werd gewoon ingevoerd. Waar zijn we dan in het land mee bezig?

De heer **Van der Ham**: Dat was niet in het land, dat was op uw school.

De heer **Nolthenius**: Ja, maar er zijn meerdere scholen die gepassioneerd zijn voor het werk van deze man van Harvard. Ja, Harvard klinkt natuurlijk prachtig.

De heer **Nonhebel**: Ik kan daar ook nog een voorbeeld van geven. Je probeert als vereniging je personeel bij te scholen, maar de directie vindt dat dit eigenlijk niet zo zinnig is voor die docent en dat het beter is om hem de een of andere informatiemiddag over de Wet Bio te laten volgen. Dat is op zichzelf best interessant maar die kan ik ook lezen. Dus die directie beslist of dat al dan niet goed is voor hun personeel, terwijl wel aan de bekwaamheidseisen wordt voldaan als je naar die cursus zou gaan. Zolang de directie dit soort dingen mag beslissen vind ik dat een slechte zaak. Dat doet ze ook ten aanzien van de verdeling van uren en ten aanzien van toewijzing van vaklokalen enz. Het zijn gewoon directies die daarmee hun eigen hobby's lopen uit te feesten.

De heer **Van der Ham**: Daarmee zegt u toch ook dat het zelfcorrigerend vermogen binnen het onderwijs kennelijk afwezig is?

De heer **Nonhebel**: Het is wel aanwezig, maar wij hebben de macht niet om die directie opzij te zetten. Je kunt het wel willen maar die MR heeft nauwelijks enige invloed. Je kunt het zeggen maar je krijgt hooglopende ruzie met de directie. Het is niet alleen op mijn school. Ik merk ook door de contacten in het land, dat er op heel veel scholen ontzettend grote conflicten zitten tussen het management en het personeel. Dat wordt ook nog eens versterkt door de inspectie. Als OCW iets verkeerd doet, is het wel dat de inspectie gaat praten met de managers, een keer een lesje binnenstapt van een docent, vervolgens zegt, dat hij helemaal niet aan ADSL – activerende didactiek door samenwerkend leren – doet maar hem nooit vraagt waarom hij dat op dat moment niet deed. Hij praat alleen met de directie.

De heer **Zijlstra**: Dit verhaal hebben we eerder gehoord. Als ik dit verhaal nu terugplaats in de tijd en ik vervang "directie" door "ministerie van Onderwijs"?

De heer **Nonhebel**: Dan wordt er veel meer mogelijk. De directies stonden toen meer op één lijn met de docenten. Dat was niet tegenover elkaar, want ze hadden dezelfde belangen. Ik denk ook dat er nog niet zulke gekke ideeën van het ministerie afkomen, maar dat zouden ze dat wel moeten doen in overleg met de vakverenigingen. Ze hebben ook goede ideeën gehad, zoals in 1974 de invoering van het centraal schriftelijk examen voor geschiedenis.

De **voorzitter**: Uw lobby is duidelijk!

De heer **Nonhebel**: Ja! Maar er zijn heel goede ideeën en zij hebben waarschijnlijk ook meer tijd om te overleggen met het veld dan die directies. Die hebben daar absoluut geen tijd voor. Die hebben allemaal hun deelbelangetjes.

De heer **Nolthenius**: Als ik terugkijk naar de invoering van de Mammoetwet, die ik nog net mocht meemaken, was er veel meer overleg dan nu. Als je het grafisch uitlegt hoe dat de afgelopen tijd gegaan is, wordt de tijd van overleg wordt alleen maar korter. Dat is iets heel vreemds en ik begrijp niet welke deskundige achtergrond er is.

Mevrouw **Kollenveld**: Ik vraag me af hoe dat zit. Enerzijds holt zoiets de professionaliteit uit. Vroeger was het een beetje "arbeiderszelfbestuur": wij besloten en dat ging allemaal wel goed. Dan ben je ook betrokken bij wat je doet. Naarmate dat steeds meer op afstand wordt gezet en je steeds meer tot uitvoerder van andermans plannetjes wordt gereduceerd, neemt dat ook af en neemt heel veel af. In combinatie met slechter opgeleide docenten en minder nascholing wordt dat allemaal alleen maar slechter. Vroeger waren deze dingen beter.

De heer **Van der Ham**: Misschien was toen het voordeel dat er een gemeenschappelijke vijand was.

De heer **Nolthenius**: Dat werkt wel.

Mevrouw **Kollenveld**: Het grote probleem is het sturen op geld. Daardoor is het aantrekkelijk om grote klassen en slecht opgeleide leraren te hebben om niet zo veel kosten te hebben.

De heer **Nonhebel**: Dat is ook die lump sum. Vroeger had je geormerkte toewijzingen, nu heb je als personeel niet in de gaten of dat deel dat eigenlijk bij het personeeldeel hoort, wordt gebruikt om prachtige dingen voor de school te versieren. Daar heb je geen zicht meer op. Ga dat maar eens controleren; je komt daar niet helemaal achter.

De heer **Nonhebel**: Bij ons op school was de kreet: "Vroeger hadden we één Zoetermeer, nu hebben we al 500 kleine Zoetermeertjes".

Mevrouw **Kollenveld**: Dat zijn geen Zoetermeertjes, want die zijn onaantastbaar. Ik vind het een heel slechte ontwikkeling.

De **voorzitter**: Ik ga nu de orde weer herstellen, want u wordt nu zo enthousiast!

Mevrouw **Kollenveld**: Sorry.

De **voorzitter**: Het valt ons ook op hoe enthousiast en gedreven u bij dit laatste onderwerp bent. Ik houd van tegengeluiden en die hebben we zeker in de laatste tien minuten gekregen. Dank voor dit gesprek en succes in uw werk!

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 30 november 2007

Gesproken wordt met de heer F. Wisman

Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (GroenLinks), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), De Rooij (SP) en Zijlstra (VVD).
Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Hartelijk welkom bij de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u op deze uitnodiging bent ingegaan. U heeft een lange periode gewerkt op het ministerie van Onderwijs en u bent inmiddels met de vut. Bij uw afscheid op het ministerie zeiden de voormalige bewindslieden Netelenbos en Ginjaar-Maas, dat u altijd precies zei wat u vond. Dat maakt u voor ons een aantrekkelijke gesprekspartner. Wij hopen dat u die reputatie vandaag waarmaakt. U bent nauw betrokken geweest bij de basisvorming en het vmbo in uw periode op het departement en wij willen graag met u over die onderwerpen spreken. Ik geef als eerste het woord aan mevrouw De Rooij.

Mevrouw **De Rooij**: Ik begin met een aantal vragen over de basisvorming en daarna hebben wij nog een aantal vragen over het vmbo. In 1993 wordt de basisvorming ingevoerd en in 1999 verschijnt van de Onderwijsinspectie een kritisch rapport "Werk aan de basis" over de eerste jaren van de basisvorming. De conclusie uit het rapport is, dat het onderwijsprogramma te versnipperd en te overladen is. Kunt u aangeven hoe de staatssecretaris en de ambtenaren op het departement reageerden op dit kritische geluid?

De heer **Wisman**: Niet verrast. Voor ons was het eigenlijk al bekend. Wij hadden voldoende signalen uit het veld gekregen dat de basisvorming als versnipperd en overladen werd ervaren.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u aangeven hoe het overleg met de Onderwijsinspectie verloopt bij het uitbrengen van zo'n rapport?

De heer **Wisman**: Bij het uitbrengen van het rapport overleggen wij over het persbericht en over zaken als hoe wij er mogelijk verder mee omgaan.

Mevrouw **De Rooij**: Is er van tevoren misschien al overleg?

De heer **Wisman**: Van tevoren is er overlegd.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u aangeven hoe dat in zijn werk gaat?

De heer **Wisman**: In algemene zin bespreken wij in zo'n overleg het belang van het advies of onderzoek dat wordt uitgebracht. Het overleg met de inspectie op dit onderwerp had betrekking op de juiste vraagstelling, zoals die in de wet was opgenomen en op enkele belangrijke onderdelen waarop de inspectie dacht te adviseren.

Mevrouw **De Rooij**: In hoeverre spelen de rapporten van de inspectie en bijvoorbeeld het Onderwijsverslag dat ieder jaar uitkomt een rol bij de beleidsvorming en beleidsuitvoering?

De heer **Wisman**: Die zijn heel belangrijk. Wij hebben die rapporten en adviezen altijd als zeer belangrijk ervaren en zijn ermee aan de slag gegaan.

Mevrouw **De Rooij**: Betekent dit dat u tussendoor ook bijstellingen maakt?

De heer **Wisman**: Op dit advies hebben wij de knelpunten geïnventariseerd die de inspectie naar voren bracht. Vervolgens hebben wij die knelpunten met een kleine groep ambtenaren en vertegenwoordigers uit het veld besproken in een gewoon gesprek met de partners zelf, dus niet in een groot verband. Het waren dus "individuele" gesprekken met de individuele organisaties uit het veld. Daarna hebben wij een eerste reactie gestuurd naar de Kamer. Vervolgens hebben wij over die eerste reacties weer een advies gevraagd aan de Onderwijsraad. Toen zijn er pas besluiten genomen over het bijstellen van het proces. Tussen het uitbrengen van het onderzoek van de inspectie en het nemen van beslissingen heeft volgens mij zo'n twee jaar gezeten. Zo lang hebben wij de tijd genomen om te kijken wat wij met het advies zouden doen. Er zaten zeer moeilijke punten in.

Mevrouw **De Rooij**: Heeft u tijdens zo'n proces ook contact met het werkveld, met leraren?

De heer **Wisman**: Ja, met alle organisaties, maar niet zozeer direct met het veld zelf. Dat hebben wij wel bij het vmbo-traject gedaan. Het contact liep steeds via de organisaties, niet in een groot verband, maar in kleine setting, en het was intensief.

De heer **Bosma**: In de profielen is op een gegeven moment een wijziging aangebracht. Dat is voor ons een zeer vreemde zaak. Wij hebben het over het "Malieveld-gebeuren". Vandaag hebben wij iets soortgelijks, wie had mooier kunnen plannen. Op het ministerie is aan de wijziging in de profielen natuurlijk nogal wat voorafgegaan. Kunt u vertellen hoe dat intern is verlopen op het ministerie?

De heer **Wisman**: Met de profielen heb ik mij eigenlijk niet bemoeid. Dat was niet mijn onderwerp. Daarover kan ik eigenlijk niet spreken, vind ik.

De heer **Bosma**: De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming werd in 2002 ingesteld. Kunt u iets vertellen over de werkwijze van de taakgroep en vooral hoe de taakgroep zich verhiel tot het ministerie?

De heer **Wisman**: Het was voor ons iets heel nieuws. De taakgroep had een dubbele opdracht. De opdracht was in ieder geval om de versnippering en de overlappendheid van het programma terug te brengen. Daarmee hield de taakgroep zich bezig. Wij wilden ook graag dat werd aangesloten bij de schoolontwikkeling. In het inspectierapport was prominent naar voren gebracht dat er nog wel wat mankeerde aan de inrichting van de basisvorming, maar dat er wel flinke stappen vooruit waren gezet in de schoolontwikkelingen. Als wij daar nu maar bij zouden aansluiten, zou die basisvorming vanzelf worden opgepakt en verder worden uitgebouwd in de scholen. Die dubbele opdracht kreeg de taakgroep mee.

De heer **Bosma**: Hoe verhiel de taakgroep zich tot het departement? Was het een onafhankelijke club of was het een club die heel kort aan het lijntje zat van het departement?

De heer **Wisman**: Die zat inderdaad kort aan het lijntje van het departement. Er was een ambtenaar tot secretaris van de commissie benoemd. Wij vonden het verstandig om een directe lijn met het departement te hebben, niet om daarin heel sturend op te treden, maar wel om het departement bij de commissie door te laten dringen. Dat hoefde nauwelijks met de voorzitter die wij hadden, Hein Meijerink. Hij kende het reilen en zeilen van het departement natuurlijk goed. Er zaten echter ook allemaal onderwijsgeevenden in die taakgroep. Het is goed om te laten merken hoe het departement denkt en reageert op zaken die in zo'n taakgroep naar voren komen of daar spelen. Vandaar dat wij er nogal aan hechtten om er een ambtenaar bij te zetten.

Mevrouw **De Rooij**: De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming ontwikkelde vier scenario's die kunnen dienen als kapstok om het denken over de nieuwe basisvorming op scholen te structureren. De kernboodschap van de taakgroep aan de overheid luidde: stel scholen zelf in staat om een eigen gezicht aan de onderbouw te geven. Hoewel scholen een eigen scenario mochten kiezen, leek het erop dat scenario 4 op de een of andere manier de

voorkeur had. Het sloop erin, net als het pedagogisch-didactisch element TVS (toepassing, vaardigheid, samenhang) bij de basisvorming en het studiehuis bij de tweede fase. Welke rol speelde het ministerie daarin?

De heer **Wisman**: Het creëren van de vier scenario's was een idee van de taakgroep zelf. Het was eigenlijk wel een vondst als het door de scholen goed werd geïnterpreteerd en gebruikt. De taakgroep heeft er alle kracht op gezet om dat goed te laten vallen. Er werd gedacht: als school zitten wij in scenario 1 – dat was gewoon een beschrijving van de pedagogisch-didactische situatie in de school – en wij bouwen in dat systeem, een school in scenario 1, verder aan de basisvorming of onderbouw, zoals dat toen al werd genoemd. Een school kon ook in scenario 2, 3 of 4 zitten. Dat werkte goed. Het gaf de scholen wat rust. Als zij in 1 zaten, was dat niet verkeerd en als zij in 3 zaten ook niet. Zo werkte dat gunstig uit.

Ik kan er wel wat meer over vertellen. Het gevaar was, dat sommige scholen dachten dat er een opeenvolgende lijn in zat. De taakgroep heeft er echter alles aan gedaan om die indruk niet te wekken. Een school moest niet van 1 naar 2 naar 3 naar 4. Je merkte in het veld wel dat er soms een soort competitie was tussen directeuren. De een zei dat hij in 2 zat en de ander dat hij in 3 zat, maar het was moeilijk te bepalen of dat werkelijk zo was, of dat dit een humoristische insteek van scholen was. Omdat het samenviel met het nieuwe leren, een bepaald soort nieuwe leren, werd scenario 4 een beetje daaraan gekoppeld; dat werkte wel vervuilend. Je merkte af en toe dat het gevaar een beetje zat in het denken. Uiteindelijk heeft het niet die zware betekenis gekregen die eraan gegeven zou kunnen worden.

Mevrouw **De Rooij**: Zijn er bij het ontwikkelen van die scenario's ook andere spelers uit het veld betrokken, zoals de Onderwijsinspectie, verzorgingsinstellingen als Cito en de Landelijke Pedagogische Centra?

De heer **Wisman**: Dat durf ik niet zo te zeggen. De taakgroep was breed samengesteld, maar het was volgens mij een idee van de taakgroep zelf om zo met die scenario's te werken. Het was ook niet verbonden aan het nieuwe leren; die link moet dus niet worden gelegd.

Mevrouw **De Rooij**: De Landelijke Pedagogische Centra zijn er niet bijgehaald om dat mee te ontwikkelen?

De heer **Wisman**: Dat durf ik niet te zeggen. De taakgroep had een circuit van conferenties, heel intensief in groepsverband spreken met scholen, regiobijeenkomsten, interviews, enquêtes, publicatiemateriaal enzovoorts. De taakgroep zal daarbij ongetwijfeld de zorginstellingen hebben ingeschakeld, maar op een manier waarbij de taakgroep zelf de leidende positie innam, althans, voor zover ik weet.

De heer **Bosma**: Wij gaan naar het vmbo. In een interview met u in het Schoolblad staat: "Natuurlijk blijft het vmbo een beetje zijn kindje." Wij willen daar wat uitgebreider bij stilstaan. Wanneer hoorde u voor het eerst van de plannen van het vmbo en waar kwamen die vandaan?

De heer **Wisman**: Het vmbo werd eigenlijk in het onderwijs zelf geboren. Er waren twee initiatiefgroepen, "waarvoor maatwerk?" en "waarvoor nieuw elan?". Zij

zetten nogal kracht op een nieuwe inrichting van het mavo-onderwijs.

De heer **Bosma**: Waar kwamen die groepen vandaan? Was dat van het ministerie?

De heer **Wisman**: Nee, de ene groep – ik weet niet meer welke – was verbonden met de personeel- en vakorganisaties en de andere met het scholenveld. Dat was een initiatief van de scholen. Zij organiseerden gezamenlijk conferenties in Ede, de jaarlijkse oplopen in oktober. Die werden druk bezocht door mavo-scholen en later ook door vmbo-scholen.

Een andere kwestie was dat er nogal wat beweging was op het terrein van de examinering. Men vroeg zich af of de examens nog wel goed werden afgenomen en of daar iets aan gedaan moest worden. Dat was een algemeen gevoel in het mavo/vmbo-veld. Verder was de Kamer bij de behandeling van het wetsvoorstel op de basisvorming en volgens mij ook bij een begrotingsbehandeling, zelf gekomen met een motie en een amendement. De ene was van Netelenbos en van Van de Camp.

De heer **Bosma**: Hermes waarschijnlijk.

De heer **Wisman**: Ja, Hermes en eentje was van Van de Camp. Ze werden door de Kamer breed gedragen. De Kamer wilde naar een duidelijke afsluiting van het vbo- en mavo-examen. In de motie-Netelenbos/Hermes werd gesteld dat men dezelfde beweging wilde bij de mavo en het vbo als bij de havo en het vwo, dus het inbouwen van profielen. Ik ben voorzichtig met deze woorden, maar zo zou je het wel kunnen zeggen.

De heer **Bosma**: Het is grappig dat u de oorsprong van het vmbo bij de mavo legt gezien de informatie die wij hebben gekregen. De heer Van Veen bijvoorbeeld ziet de start van het vmbo juist in het beroepsonderwijs. Die zegt dat er allerlei problemen waren in, zoals het toen heette, het vbo, het voorbereidend beroepsonderwijs. Dat moest eigenlijk gemoderniseerd worden. Later is de mavo er bijgeplakt.

De heer **Wisman**: Ik denk dat dat niet juist is; het was in eerste instantie een mavo-beweging. Er waren wel problemen op het vbo, vooral over de onduidelijkheid bij de afsluiting. Zij erkenden dat zelf, dat hoefden wij niet te constateren. Zij zeiden zelf dat zij wat sjoemelden met het examineren en dat zij "speelden" – om het wat zachter uit te drukken – met de examengegevens. De leerling kon op vier niveaus examen doen. Voor leerlingen die bijvoorbeeld een B 5 haalden, terwijl dat ongelukkig uitkwam omdat zij daarmee in combinatie met andere cijfers zouden zakken, werd bijvoorbeeld een A 8 gegeven. Er waren gewoon omrekenstabellen. Zo werd er "gespeeld" met de examinering, terwijl men eigenlijk twee volwaardige examens moest afnemen.

De modernisering van het voorbereidend beroepsonderwijs was nauwelijks nodig, die was al jaren aan de gang. Er is door het ministerie enorm geïnvesteerd in steeds maar weer het moderniseren van afdelingen en afdelingswerkplannen. In steeds maar weer vernieuwingen van die afdelingen zijn honderden miljoenen guldens gestoken, al vanaf de jaren tachtig. De werkgeversorganisaties uit het bedrijfsleven waren daar nauw bij betrokken. De banden

met zo'n afdeling waren heel nauw. Elektro stak er zelf ook veel geld in van werkgeversorganisaties. Uneto is maar een voorbeeldje. Eigenlijk was er een constant proces van herziening, modernisering en nieuwe materiaalvoorziening. De vernieuwing in het vbo speelde dus niet zo.

De heer **Bosma**: Het is grappig dat u dat zegt. Veel mensen die wij eerder hebben gesproken, zeggen dat er eigenlijk een soort crisis gaande was in het beroepsonderwijs. De leerlingentallen liepen drastisch terug. U zegt nu dat er geen probleem was in het beroepsonderwijs.

De heer **Wisman**: Het lager beroepsonderwijs was zo langzamerhand wel in een geïsoleerde positie gekomen. Er werd weinig naar omgekeken en het was nu niet bepaald een pre als je naar het lager beroepsonderwijs ging. Ten onrechte, het was een fantastische onderwijsvorm.

De heer **Bosma**: Het was een imagoprobleem?

De heer **Wisman**: Ik denk dat het vooral een imago-probleem is geweest.

Mevrouw **De Rooij**: Hoe stond het destijds met de aansluiting van het voorbereidend beroepsonderwijs op het middelbaar beroepsonderwijs? Kunt u daar iets over zeggen?

De heer **Wisman**: Ook daar waren steeds pogingen gedaan voor een betere aansluiting. De commissie-Van Veen II moest dat echt in beeld brengen. Er waren voorbewegingen geweest: een commissie-Schüssler en een commissie-Koning. De laatste kwam voort uit het NCW en de eerste uit de basisvorming. De commissie-Schüssler hield zich bezig met de algemene vakken van het mavo/vbo, en de commissie-Koning met de beroepsgerichte vakken van het vbo. Het was de bedoeling om de bovenbouw van de mavo en het vbo beter aan te laten sluiten op de basisvorming, op de kerndoelen die toen net nieuw waren. Vervolgens was het de bedoeling om ze beter te laten aansluiten op de vervolgoopleidingen van het mbo, het secundaire beroepsonderwijs. Die beweging was al geweest, maar was nog niet optimaal. De commissies stelden in een gezamenlijk advies dat er eigenlijk nog een slag meer moest worden gemaakt, een verdere slag in de afstemming naar het vervolgeroepsonderwijs.

De heer **Bosma**: Helder. Hoe ontstond er in de loop van de beleidscyclus draagvlak voor dat nieuwe vmbo? U beschrijft moties en u beschrijft Van Veen.

De heer **Wisman**: Het draagvlak was er eigenlijk al. Het vmbo werd in het begin gezien als: wij willen erbij horen. Dat was fantastisch. De mavo wilde graag mee. Het vmbo was eigenlijk alleen maar voorbehouden aan de combinatie vbo/mavo. De categorale mavo's en categorale vbo's wilden niets liever dan ook opgenomen worden in die structuur, om ook als vmbo betiteld te worden. Dat is later gedraaid, maar in het begin was dat zo. Er was maar een enkele categorale mavo die nog aan de mavo-structuur vasthield. Wat ik mij herinner was bijvoorbeeld een krachtige mavo-school in Maarssen, de Rientjes Mavo van Bob Beumers. Dat was de enige

mavo-school die zich staande hield en die als een van de laatste stond voor het mavo-onderwijs. De rest wilde allemaal mee met het vmbo-verhaal.

De heer **Bosma**: Hoe communiceerde het departement in die tijd met dat deel van het veld dat uiteindelijk vmbo werd?

De heer **Wisman**: De achterblijvers?

De heer **Bosma**: Überhaupt alles wat ten slotte vmbo werd, het hele veld.

De heer **Wisman**: Daarvoor hadden wij procesmanagers. Wij hebben PMVO uitgebreid met twee procesmanagers. Een van de procesmanagers die er al zat, kreeg een speciale taak met betrekking tot mavo/vbo.

De heer **Bosma**: Wie was dat?

De heer **Wisman**: Dat was Ed Veenstra. Vervolgens kwam Hein de Jager erbij. Voor de mavo kwam iemand die kort in dienst is geweest en die later weer weg is gegaan. Dat was een directeur van een categorale mavo uit de Randstad. Daarnaast kwam natuurlijk de vervolgkant van het verhaal. Daar werden allemaal consultants opgezet. Dat was een samenstel van regionale consultants die in het veld werkzaam waren.

De heer **Bosma**: Daar komen wij op. Er was ook sprake van een technisch overleg. Wat was dat?

De heer **Wisman**: Het technisch overleg werd gevoerd nadat de wetgeving klaar was. Ik zie u bedenkelijk kijken. Ik heb niet veel uitzendingen gezien, maar eentje heb ik wel gezien, die van vorige week van de werkverbanden. De voorzitter van de vso-lom zei toen, als ik het goed heb begrepen, dat er al technisch overleg was voor de wetgeving. Ik kan mij daarvan weinig herinneren. Ik weet alleen dat er een akkoord werd gesloten. Dat was in een tripartite overleg van het ministerie met de besturen-organisaties en met de personeelvakorganisaties. Dat ging met name over de zorgkant, de werkgelegenheid-garanties, de scholing en de financiële ondersteuning van scholen bij het maken van keuzen. Dat was hun programma. Volgens mij waren de verbanden zelf daar niet anders bij betrokken dan in een een-op-een relatie met het departement, om hen op de hoogte te houden van de verdere ontwikkelingen of om met hen te spreken. Het technische overleg – de heer Corstjens zal zich dat ongetwijfeld herinneren omdat hij er nauw bij betrokken was – spitste zich nadat de wet van kracht was geworden toe op de vraag hoe aan het zorgbudget vorm moest worden gegeven, hoe de indicatiestelling moest worden gedaan, wat van de samenwerkingsverbanden werd verwacht en wat werd gedaan met de RVC's. Dat waren de hoofdonderwerpen voor het technisch overleg.

De heer **Bosma**: Dat technisch overleg kwam vaak tot consensus, maar men werd zwaar onder druk gezet door de staatssecretaris om mee te gaan in die consensus, volgens de heer Rosenbaum in het gesprek van vorige week. Als men het er niet mee eens zou zijn, zou men geen geld meer krijgen voor de lom-scholen. Het woord chantage viel. Kunt u dat plaats en of zich dat herinneren?

De heer **Wisman**: Nee. Wel was het zo dat de Isovso afliep. Dat is geloof ik in de hoofden van iedereen weggeëbd. De Isovso was de interim-wet Speciaal Onderwijs en Voortgezet Speciaal Onderwijs die op 1 augustus 1998 afliep. Er moest dus een beslissing worden genomen over de onderwijssoorten die onder de Isovso vielen. Ik neem aan dat het zo is gegaan, het is mijn interpretatie. Er moest wel vaart worden gezet als wij de richting in wilden gaan die wij in 1994 hadden gekozen. Daarover was gecommuniceerd met het veld, werd constant met het veld gesproken en daarvoor was draagvlak, ook in het vso-lom, op een enkele uitzondering na. Daar komen wij denk ik nog wel op, u zult daar zelf naar vragen. Er moest iets komen op 1 augustus 1998, er moest nieuwe wetgeving zijn, anders kwam de bekostiging van de scholen in de lucht te hangen en was er geen grondslag meer voor de bekostiging. Mogelijk is dat het geweest.

Ik heb nagedacht waar het verhaal nu precies vandaan komt. Iedereen is de expiratiedatum van de Isovso kwijt, die wordt nergens genoemd. Dat bevreemdt mij wel. Het was natuurlijk ook een van de aanleidingen in de beginfase, toen wij met het Van Veen-verhaal het veld introkken en 35 regionale bijeenkomsten hielden. Daar werd gezegd dat die bekostiging in 1998 zou aflopen. Men moest wat en wilde weten wat het departement van plan was. Het veld wilde diplomagerichte trajecten voor de vso-lom. Het gaf ook diploma's af via staatsexamens en symbioseverbanden met het reguliere onderwijs. Daarom wilde de lom diplomagerichte trajecten voor zijn leerlingen en wilde het graag meegenomen worden in de stroom van het reguliere onderwijs.

De **voorzitter**: Kunt u een soort intermezzo over de Isovso geven? Waarom werd de bekostiging van het speciale onderwijs niet gewoon regulier geregeld, waarom was daar een interim-wet voor? Ik vind het al wonderlijk dat voor de bekostiging van dat deel van het onderwijs een interim-wet geldt, maar ja, als die wet afloopt kan de bekostiging structureel worden geregeld: weg interim-wet, wij maken een nette wet. Dat kan toch nooit een reden zijn om de zaak structureel overhoop te halen?

De heer **Wisman**: Nee, als de interim-wet af zou lopen in een bestaande situatie, was er waarschijnlijk geen probleem geweest om die bestaande situatie om te zetten in een definitieve situatie. Mogelijk, ware het niet dat er allerlei bewegingen op gang waren gekomen in die jaren voor 1998, waardoor men toegroeide naar iets anders en men uitging van een ander verwachtingspatroon en van andere beslissingen. Daar was naar toe gewerkt.

De **voorzitter**: Werd er, omdat de wet afliep, geen druk op het proces gezet en zei de staatssecretaris daarom tegen het werkverband niet dat men moest meewerken omdat de financiering anders op zou houden?

De heer **Wisman**: Die laatste invulling kan ik natuurlijk niet beamen, daar weet ik niets van. Ik weet niet hoe de staatssecretaris met het werkverband heeft gesproken. Dat moet u haar zelf vragen, maar dat er enige druk op het traject zat vanuit die expiratiedatum, dat kan ik mij wel herinneren.

De **voorzitter**: Er is nooit sprake van geweest een verlenging van die interim-wet?

De heer **Wisman**: Dat hebben wij ambtelijk wel overwogen, ware het niet dat wij al een heel andere weg waren ingeslagen, ook op verzoek van het vso-lom-veld zelf. De voorbereidingen waren daar dus niet op gericht. Vervolgens hebben wij wel vier jaar lang met een overgangssituatie gewerkt. Dus vanaf 1998 is er een overgangsrechtelijke situatie ontstaan voor het voorgezet speciaal onderwijs, dat met ingang van 1 augustus 1998 het speciaal voortgezet onderwijs heette. Die overgangssituatie zou werken tot 1 augustus 2002. Er zat vervolgens een rode knop in de wetgeving. Als in 2000 mocht blijken dat er signalen waren dat het niet ging, dat er effecten optraden op grond waarvan men zou moeten beoordelen dat het traject moest worden bijgesteld, aangepast, uitgesteld of wat dan ook, kon de rode knop op 1 augustus 2000 worden gebruikt. Wij hadden rustig de tijd kunnen nemen, want die rodeknopfunctie zat technisch gesproken in artikel 23 van de wet. Er hoefde bij wijze van spreken alleen maar op gedrukt te worden als daar signalen voor waren en wij hadden de zaak uitgesteld. Maar die signalen waren er niet.

De heer **Bosma**: Het is toch raar dat die signalen er niet waren? Mensen uit de lom-wereld zeggen nu dat zij om allerlei redenen hoogst ongelukkig waren met die integratie. Zij zeggen dat er een speciale kennis in de lom-wereld was die op de grote hoop van het vmbo terecht is gekomen. Bovendien werden de aparte locaties afgeschaft. Zij zaten niet met enig enthousiasme in dat technisch overleg. Bestond er dan toch nog iets van medewerking uit de lom-wereld?

De heer **Wisman**: Ja, maar er was één bezwaar. Dat speelde al voor de wetgeving van 1998 van kracht werd. In dat overleg was duidelijk dat de vso-lom-scholen, terwijl zij diplomagerichte trajecten wilden aanbieden, grote bezwaren hadden tegen het niet zelfstandig kunnen voortbestaan van het vso-lom in die situatie. Daartegen hebben zij grote bezwaren gemaakt, evenals de Onderwijsraad. Er was forse kritiek op dit punt van de Onderwijsraad op het departement. Waarom werd aan het vso-lom niet gewoon een zelfstandige positie gegeven met zelfstandige scholen? Daar is naar geluisterd. Het traject is bijgesteld. Er zijn maatregelen getroffen waardoor de samenwerkingsbanden met hulp van een orthopedagogisch dienstencentrum (OPDC) met of zonder leerlingen – ik ben daar nogmaals voorzichtig mee – een soort zelfstandige onderwijsvorm zouden kunnen kiezen. Daardoor konden zij dus de hulpstructuur die wij gepland hadden bij het leerwegenstelsel, in een afzonderlijk gebouw of afzonderlijke voorziening neerzetten.

De heer **Bosma**: Nog even over wat u de "rode knop" noemt. Dat is waarschijnlijk hetzelfde als wat genoemd wordt de "go-no go" waarbij de heer Cornielje van de VVD nog een rol speelde. Kunt u vertellen wat de rol van de Kamer was in dat "go-no go" of "rode knop"?

De heer **Wisman**: Dat herinner ik mij niet. De Kamer was in het algemeen zeer tevreden over het wetstraject. Ik denk dat dat kwam omdat zij constant met beslissingen mee werd genomen, overigens niet met alle beslissingen.

De **voorzitter**: Hier wordt het interessant.

De heer **Wisman**: Niet in de zin dat wij wat weg zouden laten. Het was zo'n open wetgevingstraject. De eind-situatie was wel geschetst, maar er moest voor die tijd enorm veel gebeuren. Dus de Kamer is vanaf het begin betrokken geweest bij elke stap die werd gezet, elke afspraak die werd gemaakt, alle overleggen over de notities die werden geproduceerd enzovoort. De Kamer was daar tevreden over, dacht ik.

De heer **Bosma**: De staatssecretarissen schermde in de Kamer heel veel met het technisch overleg, dat was een zeer belangrijk argument. Wij komen dat in de Handelingen heel vaak tegen, zelfs zo vaak dat in de Kamer wordt gezegd: hoe democratisch is het eigenlijk nog, want het lijkt allemaal wel afgetimmerd te zijn in het technisch overleg? Als wij afzonderlijk mensen spreken uit dat technisch overleg, bijvoorbeeld de mensen van de werkverbanden van de lom, maar ook van het CNV die hier gisteren zaten, wordt gezegd dat er in het technisch overleg toch behoorlijk wat bedenkingen bestonden tegen een aantal elementen van het vmbo, zeker met betrekking tot de integratie van de zorgleerlingen. Ik begrijp dat de informatie over de bezwaren die er bestonden niet in de Kamer kwam, maar een beetje gesmoord werden in dat technisch overleg. Kunt u dat plaatsen?

De heer **Wisman**: Ik kan dat niet plaatsen. Uit de onderzoeken bleek dat volgens mij niet. Het hele proces werd duidelijk gevolgd door een van de onderzoeksinstellingen, Regioplan. Die bracht regelmatig rapportages uit over de voortgang op het zorgdeel. Daaruit bleek bij mijn weten niet dat er zorg was, behalve dat die misschien later over de integratie is ontstaan. Op uw verzoek wil ik wel wat vertellen over het technisch overleg, maar ik wacht gewoon de vragen daarover maar af.

De **voorzitter**: Er blijven nu allemaal losse eindjes hangen, daarom wil ik die even afhechten. U heeft gezegd dat het technisch overleg pas na de wetgeving bestond. Dat kan niet kloppen, omdat de staatssecretaris in het wetgevingsoverleg in de Kamer heeft gerefereerd aan het technisch overleg. Wij moeten daaruit concluderen dat het toen al bestond. Dat is ook gebleken uit eerdere gesprekken.

De heer **Wisman**: Ja, ik heb dat ook gelezen en gezien. Misschien hebben wij het overleg dat gevoerd werd technisch overleg genoemd en is het zo verwoord. Nogmaals, ik vraag het mij af, maar u kunt het aan de volgende gasten vragen.

De **voorzitter**: Daar komen wij vandaag wel achter.

De heer **Wisman**: Dat lijkt mij duidelijk.

De **voorzitter**: Het tweede losse eindje is dat u heeft gezegd dat niet alles aan de Kamer is voorgelegd. Dat maakt ons als Kamerleden natuurlijk bezorgd. Wij willen graag weten wat er niet is verteld.

De heer **Wisman**: Dat is wat de heer Bosma zei, dat anderen het gevoel hadden dat alles al was dichtgetimmerd. Uiteindelijk kwam het natuurlijk wel bij de Kamer, maar het was stevig ingezet in het technisch overleg.

De **voorzitter**: De heer Bosma zei dat pas later. U zei daarvoor al: wij hebben de Kamer steeds meegenomen hoewel niet alles aan de Kamer werd voorgelegd.

De heer **Wisman**: Ik moet dat hernemen als ik daarmee gesuggereerd zou hebben dat er zaken zouden zijn achtergehouden. Dat was niet zo. Zaken werden in een later stadium van het traject in het technisch overleg gegoten. Het traject was dus vrij open gestart. Er was overleg met betrokkenen die op dat moment relevant waren en het had een incidenteel karakter. Dat overleg had een meer structureel karakter gekregen.

De **voorzitter**: Akkoord. Nu ga ik iets verder terug in het proces. Waarom moesten de vso-lom-scholen in dit geheel worden meegenomen? Dat is mij nog niet duidelijk. Ons is verteld dat die scholen, gegeven de doelgroep, het eigenlijk heel goed deden, dat 80% of 90% van de kinderen zelfs het staatsexamen mavo haalden. Wat was voor het departement de reden waarom die lom-scholen toch ook op de schop moesten?

De heer **Wisman**: De cijfers ken ik niet, maar 90% lijkt mij erg hoog. Als dat cijfermateriaal bestaat, zou ik dat graag willen zien.

Er waren twee soorten grofweg te onderscheiden vso-lom-scholen. Het ene soort had meer een opvangfunctie en het andere was meer diplomagericht, vaak in een symbioseverband met het regulier voortgezet onderwijs, of via deelname van hun leerlingen aan het staatsexamen. Zij wilden diplomagericht verder gaan. Zo herinner ik mij dat en dat was eigenlijk ook de uitdaging die later in het hele wetsvoorstel kwam te liggen.

De **voorzitter**: Wij parkeren die 80% en 90% en zullen nagaan of dat helemaal klopt. De vraag is waarom het departement de lom-scholen op de schop wilde nemen en betrekken bij die hele vmbo-operatie. Wat was er aan de hand dat dat moest?

De heer **Wisman**: Dat kwam, nogmaals, voort uit de wens om diplomagerichte trajecten aan te bieden. Dat kon niet anders dan in samenhang met het regulier voortgezet onderwijs gebeuren. U moet zich voorstellen dat er iets meer dan 100 vso-scholen en vso-afdelingen waren. Zij hadden een gemiddelde grootte van 100 leerlingen. Als je die puur diplomagericht wilt inrichten, zoals het regulier onderwijs, dan moet je die natuurlijk ook alle voorzieningen geven. Dat was een operatie die financieel sowieso niet haalbaar was. Er is ook gedacht aan een clustering van vso-scholen, door ze bij elkaar te zetten in een groter verband. Daarmee werd echter de spreiding in de opvang van deze leerlingen weer zo dun, dat dat ook weinig effect zou hebben. Een grote clustering van al die scholen zou er wel toe hebben kunnen leiden dat je een voorziening trof als bij het regulier voortgezet onderwijs.

De **voorzitter**: Is er gezegd dat de lom-scholen die in symbiose leefden met de reguliere scholen, diplomagericht waren en dat daar misschien de hoge aantallen staatsexamens mavo werden gehaald?

De heer **Wisman**: Mogelijk.

De **voorzitter**: De andere categorie bestond uit de 100 zelfstandige lom-scholen met gemiddeld 100 leerlingen?

De heer **Wisman**: Nee, dan zeg ik dat niet goed. Er waren iets meer dan 100 vso-lom-scholen/afdelingen. Nu moet ik echt uit mijn geheugen putten. Ik denk dat er zo'n 50 zelfstandige vso-lomscholen waren en 50 afdelingen. Die afdelingen waren niet verbonden aan het regulier onderwijs, maar vormden een combinatie met speciaal onderwijs in het primaire onderwijs. Zo moet u dat zien. Zij stonden dus los van het regulier voortgezet onderwijs. De symbiose duidde op een samenwerkingsverband met het regulier onderwijs om mee te lopen in bepaalde vakken en om via het regulier onderwijs ook op te gaan voor een examen.

De **voorzitter**: Wij blijven zitten met twee beelden, maar goed, wij zullen dat allemaal wel achterhalen. Waren er veel leerlingen binnen het vso-lom die het examen haalden, ook in de oude structuur, of was dit juist niet het geval en moest het allemaal diplomagericht worden?

De heer **Wisman**: Ik denk dat laatste, ook al gelet op de categorie scholen die meer een opvangfunctie hadden. Ik geloof dat daarvoor vorige week onvriendelijke termen gebruikt zijn.

De heer **Bosma**: Welke term?

De heer **Wisman**: Ik dacht dat iemand had gezegd dat het een soort bezigheid was, of dat zij daar niets leerden. Dat zou het niet in mijn mond willen nemen.

De **voorzitter**: Even voor de zekerheid, is er een onderzoekje of een rapportje uit die tijd, waar de cijfers bijeen zijn gebracht over de type scholen waarover wij praten? Welke en hoeveel scholen zouden inderdaad diplomagericht (staatsexamens mavo) zijn en welke en hoeveel scholen zouden er onder de categorie "knuffel-scholen" vallen? Dat is de term die vorige week werd gebruikt. Was er een rapportje of een onderzoekje uit die tijd op basis waarvan de staatssecretaris zei dat zij dit toch echt onder de maat en niet ambitieus genoeg vond en dat zij daaraan iets wilde doen? Waarop was dat gebaseerd?

De heer **Wisman**: Als dat er was, moet dat hebben gestaan in ons ambtelijk rapport Risicodoelgroepen. Ook dat is een misverstand, heb ik begrepen. Carlo Hover, van het bureau Smets + Hover +, heeft daarin een ondersteunende rol gespeeld. Wij hebben heel veel cijfermateriaal vergaard om ons een beeld te vormen van de situatie in het ivbo en in het overige regulier voortgezet onderwijs: hoe de doelgroepen precies in elkaar zaten, hoe zij verspreid waren en hoe de opvang was. Ik heb zelf niet helder hoe precies de spreiding was van de opvang en van het diplomagerichte onderwijs. Mogelijk staat dat in dit rapport.

Mevrouw **De Rooij**: Sinds de invoering van het vmbo is het aantal zorgleerlingen gigantisch gestegen. In 2004 heeft u in een interview met het Onderwijsblad gezegd: wij hebben van tevoren onvoldoende risicoanalyses gemaakt. Waar hadden die risicoanalyses die u wel heeft gemaakt betrekking op? Hadden die betrekking op het aantal zorgleerlingen, op de ontwikkeling daarvan en het aantal allochtonen?

De heer **Wisman**: Jazeker. Het ambtelijke rapport over de risicodoelgroepen, waar ik zojuist over sprak, gaf goed

inzicht in de bewegingen die er waren in leerlingengroepen binnen het speciaal onderwijs. De constatering daarin was, dat je uit het cijfer- en onderzoeksmateriaal niet kon concluderen dat de zorggroep zou toenemen, niet wat de deelname van allochtonen betreft, of anderszins. Het was een vrij stabiele groep. Het kwam erop neer dat één op de vijf leerlingen in het vmbo aangewezen zou zijn op hulp. Dat was een vrij hoog percentage, omgerekend over het hele vo was dit 15%, maar voor het vmbo was dit 20%. Als ik in die context in het schoolblad heb gezegd dat er geen risicoanalyses zijn gemaakt, betrof dit waarschijnlijk vooral hoe scholen zouden omgaan, vooral vso-scholen, met de keuzes die zij hadden. Vso-scholen hadden wel zes keuzes in samenspraak met het samenwerkingsverband en met andere scholen. Men kon dus kiezen uit zes opties.

Mevrouw **De Rooij**: Ik wil met het oog op de tijd teruggaan naar wat u zojuist zei. U zei dat die cijfers goed inzicht gaven in het aantal zorgleerlingen; het aantal zou stabiel blijven. Toch is achteraf gebleken dat het aantal zorgleerlingen explosief is toegenomen. Denkt u dat dit te voorzien was geweest?

De heer **Wisman**: Nee, dat denk ik niet. Mogelijk het enige zwakke in onze redenering was, dat wij ervan uit zijn gegaan dat de hulpstructuur zo zou zijn, dat leerlingen met niet-structurele problemen op het ivbo en het vso-lom niet aangewezen waren op structurele en langlopende hulp. Wij dachten dat het systeem zo zou werken, dat leerlingen uitgeplaatst zouden worden wanneer dat weer kon. Wij hadden ook niet verwacht dat allochtone leerlingen mogelijk – dat begrijp ik uit het cijfermateriaal – bij voorbaat werden geplaatst in de lom-structuur. Wij waren daar in ieder geval niet van uitgegaan.

Mevrouw **De Rooij**: Heeft u als achtergrondstudie als enige rapport het rapport van het bureau Smets + Hover + gebruikt?

De heer **Wisman**: Het is niet een rapport van Smets + Hover +, het is ons rapport. Het is een ambtelijk rapport met hulp van Smets + Hover + gemaakt. Daarvoor is heel veel onderzoeksmateriaal gemaakt. Ik heb ook gehoord – ik dacht dat de heer Bosman die vraag stelde – dat de Onderwijsraad toen wel zeer kritisch was over de onderbouw van de leerwegenstructuur. Zei hij inderdaad niet zoiets?

De heer **Bosma**: Absoluut.

De heer **Wisman**: Dat was ook zo, maar die kritiek konden wij niet beamen. Een andere opmerking hebben wij wel serieus genomen, maar deze hebben wij terzijde gelegd. Wij vonden die niet relevant, omdat het rapport wel degelijk al het voorhanden zijnde materiaal tevoorschijn had getoerd. Het was beter geweest als de Onderwijsraad ook met cijfermateriaal was gekomen en ons daarop had gewezen.

De heer **Bosma**: De Onderwijsraad haalt het rapport aan alle kanten onderuit. De raad zegt dat het empirisch niet deugt, dat de cijfers niet deugen, dat er met de verkeerde mensen is gesproken en dat het veel wishful thinking is. Volgens de raad denkt de heer Hover dat allochtonen

eenzelfde inbreng zullen hebben in het speciale onderwijs, maar dat dat helemaal nergens uit zou blijken. De Onderwijsraad zegt eigenlijk dat de heer Hover veel te optimistisch is. Wie heeft er gelijk gekregen? De Onderwijsraad.

De heer **Wisman**: De ambtenaren zijn te optimistisch geweest. Mag ik het zo zeggen, ik vind het nogal een gemakkelijke opmerking. De Onderwijsraad had ons moeten wijzen op wat wel voorhanden was. Het rapport bevatte wel vijf tot zes bladzijden verwijzingen naar andere onderzoeksgegevens. Wij ambtenaren hadden van de Onderwijsraad graag gehoord waarom de redenering mank ging vanuit het empirische materiaal.

De heer **Bosma**: Nogmaals: wie heeft er gelijk gekregen? De Onderwijsraad en niet u.

De heer **Wisman**: Achteraf is het altijd makkelijk praten, dan kan iedereen zijn gelijk wel halen. Moeilijker is het als je moet werken met de bestaande gegevens en datgene wat je krijgt. Nogmaals, ik vind het een vrij gemakkelijke opmerking van de Onderwijsraad. Als het anders was gelopen, hadden wij misschien wel juichend aan de andere kant gestaan.

Mevrouw **De Rooij**: In hetzelfde interview met het Onderwijsblad in 2004 zegt u dat de opzet om de mavo bij het voorbereidend beroepsonderwijs te zetten mislukt is, terwijl de meeste scholen er volgens u vóór waren. Hoe is het toch misgegaan?

De heer **Wisman**: Ik denk dat ik het niet zo heb gezegd, maar dat ik heb gezegd: als het zo doorgaat, dreigt er een belangrijke bodem onder het hele streven naar het vmbo weg te vallen. Dat was een uitdagend systeem creëren voor leerlingen. U noemde er twee, mavo en... of alleen de mavo?

Mevrouw **De Rooij**: Ik heb het over het samenvoegen van de mavo en het vbo. Daar waren veel scholen vóór, maar toch zag men in de praktijk dat er veel mavo's zelfstandig bleven bestaan. Is het misgegaan omdat er veel zelfstandige mavo's bleven bestaan?

De heer **Wisman**: Er bleven geen zelfstandige mavo's bestaan. Ongeveer alle scholen waren opgegaan in scholengemeenschapsverband. Men ging er echter op een gegeven moment toe over om de mavo weer apart te positioneren. Dus eerst zag je de beweging dat men allemaal bij elkaar wilde zitten en vmbo genoemd wilde worden. Op een gegeven ogenblik draaide dat weer, en zag je de beweging dat scholengemeenschappen ertoe overgingen om het mavo-onderwijs voor een deel te positioneren bij het havo-vwo en voor een deel op een andere locatie te koppelen aan het vbo.

De heer **Bosma**: Wij begonnen met imago als een van de redenen om over te gaan tot de samenvoeging van wat uiteindelijk het vmbo werd. Nu is weer veel te doen over het imago van het vmbo; dat is niet zo best. Is het imago achteraf een goede reden geweest om over te gaan tot die samenvoeging?

De heer **Wisman**: Ja, dat denk ik wel, maar dat is allemaal nattevingerwerk. Ik breng nu mijn persoonlijke mening en waarneming naar voren.

De heer **Bosma**: Even heel kort dan, om redenen van de tijd.

De heer **Wisman**: Ik denk dat er op dit moment een beweging gaande is waarin het vmbo weer duidelijker neergezet wordt als een positieve onderwijsvorm.

De heer **Bosma**: Geldt dat ook voor de integratie van de zorgleerlingen? Zegt u daarvan achteraf ook dat dat een goede zaak is geweest?

De heer **Wisman**: Ik heb uit de gesprekken begrepen dat dat een groot probleem is geworden. Ik denk dat de scholen te hard gelopen hebben in deze. Als zij wat meer tijd hadden genomen om met de mogelijkheden die de wet bood, voorzichtige stappen naar integratie te zetten, was het wellicht beter gelopen. Dat blijkt uit wat ik nu moet vernemen over dit onderwerp. Men heeft wel zeer hard gelopen door voor volledige integratie te gaan, dat wil zeggen door leerlingen in een klas te plaatsen bij leerlingen uit het regulier voortgezet onderwijs. In het verleden was dat niet zo, ook niet op het ivbo. Dat hoefde ook niet. Op de een of andere manier zijn scholen hard gaan lopen en hebben ze voor de meest vergaande variant gekozen.

De **voorzitter**: Als ik hieraan een laatste vraag mag koppelen, want om het zo te laten hangen zou ik onbevredigend vinden. Wat ons opvalt, is dat beleidsmakers, politici en projectmanagers een duidelijke richting kiezen. Dat mag, daarvoor is men beleidsmaker, politicus of projectmanager. Die richting wordt ingezet, met of zonder het enthousiasme van scholen. Als vervolgens de scholen dat ook gaat doen – u zegt met te veel haast – en het loopt fout, dan ligt het aan de haast. Licht het niet voor een deel ook aan de gekozen beleidsrichting en de beleidskeuzen die daarin zitten? Dit is ook achteraf en ik vraag hierover uw persoonlijke mening.

De heer **Wisman**: Achteraf zou je kunnen zeggen dat je opereert in een spanningsveld van wat moet. Dat is de belangrijkste les voor mij in dit geheel. Wat moet de overheid precies voorschrijven, wat is de vrijheid van scholen en hoe opereer je daarbinnen? Op dit terrein hadden wij misschien de keuzes wat meer moeten voorschrijven. Als wij op het idee waren gekomen van die scenario's, waar de taakgroep later op gekomen is, had ons dat ontzettend geholpen. Wij hebben die keuzes echter niet gelabeld, dus die hingen in het wetsvoorstel. Er werd wel over gesproken, maar men had er geen duidelijk beeld van. Misschien hadden wij het nog wel stringenter moeten doen en moeten zeggen dat men alleen via die en die stappen kon overgaan op het nieuwe systeem. Dat is wel een moeilijke discussie in een periode waarin je naar een nieuw evenwicht zoekt tussen een overheid die voorschrijft en scholen die je volledige autonomie geeft.

De **voorzitter**: U houdt de stelling staande dat het vooral fout is gegaan in de mate waarin de scholen het snel hebben ingevoerd en dat het niet voor een belangrijk deel

al fout is gegaan bij de principiële keuze om al die zorgleerlingen te integreren in deze nieuwe schoolsoort?

De heer **Wisman**: Ja. De keuzes waren voorhanden om het heel voorzichtig te doen, om voorzichtig om te gaan met de expertise van het vso-lom en het ivbo.

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

De heer **Wisman**: Graag gedaan.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 30 november 2007

Gesproken wordt met de heer drs. J.J.C.M. Corstjens

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 Verhoeff (BMC).

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 in de periode 1999 tot 2002 implementatiemanager vmbo geweest. Wij willen uiteraard graag met u op dat onderwerp ingaan. Ik geef gelijk het woord aan mijn collega de heer Bosma.

De heer **Bosma**: U was implementatiemanager. Wij hebben naar een aantal onderwijsvernieuwingen gekeken, maar de term "implementatiemanager" zijn wij nog niet tegengekomen. Wat is het verschil tussen implementatiemanager en procesmanager, wat was er specifiek aan uw taak?

De heer **Corstjens**: De taak die ik als implementatiemanager kreeg, was om vanuit het departement en dus ook vanuit de politieke verantwoordelijkheid, rechtstreeks te sturen op het totale proces van de implementatie van het vmbo, zoals dat heette. De functie was een reactie op de eerste PMVO, het procesmanagement voortgezet onderwijs, zoals die functioneerde voor de basisvorming en voor de tweede fase vo. Een procesmanager kon veel onafhankelijker opereren en was een soort intermediair tussen het veld, de politiek en het departement. Deze creëerde daarin ook een eigenstandige positie en had een eigenstandige positie in de advisering. De gedachte was dat een dergelijke onafhankelijke intermediairstructuur voor de vmbo-implementatie minder power zou hebben en minder effectief zou zijn. Daarom is gekozen voor het begrip "implementatiemanager".

De heer **Bosma**: U bent benoemd door de staatssecretaris?

De heer **Corstjens**: Ja, met instemming van de staatssecretaris.

De heer **Bosma**: Aan wie rapporteerde u?

De heer **Corstjens**: Ik rapporteerde aan de staatssecretaris en aan de DG voortgezet onderwijs. In die hoedanigheid was hij altijd de naast ambtelijke vertegenwoordiger en verantwoordelijke.

De heer **Bosma**: Wat ging u doen?

De heer **Corstjens**: Ik ging eigenlijk drie dingen doen. Ten eerste is mij gevraagd om een organisatie in te richten die het veld ondersteuning, expertise en begeleiding kon bieden bij het totale proces van invoering. Daarbij werd een deel van de mensen die voorheen bij het procesmanagement voortgezet onderwijs zaten onderdeel van het procesmanagement onder mijn leiding, onder andere de heer Veenstra c.s. De gedachte was dat die mensen veel directer en effectiever konden worden aangestuurd om richting scholen te opereren en het gesprek op scholen te zoeken.

Ten tweede moest ik intern de ambtelijke ondersteuning van de staatssecretaris organiseren en daaraan leiding geven. Ik deed dat overigens in de functie van interim-plaatsvervangend directeur.

Ten derde moest ik de staatssecretaris adviseren over wat je zou kunnen noemen de bijstellingen dan wel de heroverwegingen die rond het wetstraject zelf een rol zouden kunnen spelen. Op een aantal onderwerpen van met name de zorg was er immers een openeindsituatie gecreëerd, ook in het overleg met de Tweede Kamer, waarvoor nog vergaande besluiten genomen zouden moeten worden. Dit is zojuist ook aan de orde geweest.

De heer **Bosma**: Het lijkt nu een beetje alsof u alleen aan het communiceren was met mensen op het ministerie.

De heer **Corstjens**: Nee, integendeel.

De heer **Bosma**: Lijkt mij ook.

De heer **Corstjens**: Het gaat over de hele processtructuur, de mensen die ik zojuist noemde en de mensen in het veld. Ik ben in die periode elke week of twee weken bezocht door scholen en regionale samenwerkingsverbanden. Wij spraken met leerkrachten en ook met

leerlingen, met name op het gebied van de vso-lom, dus op het gebied van de zorg.

De heer **Bosma**: Ging u het land in om tegen de scholen te zeggen: gij zult fuseren?

De heer **Corstjens**: Nee. Wij zijn in eerste instantie rond het lom- en het vso-lom-verhaal en de zorgstructuur het land ingegaan met de vraag of men met ons wilde meedenken als men tegen het voorstel was zoals het in de wet stond en hoe de regionale budgetstructuur voor zorg met RVC's dan wel moest zijn.

De heer **Bosma**: Welk antwoorden kwamen daaruit?

De heer **Corstjens**: Dat het anders moest. Partijen hadden daarover verschillende meningen. Een van de belangrijkste argumenten die wij hoorden, was dat alle scholen – of het nu lom was, het reguliere vo, of het ivbo – zich uitermate zorgen maakten over de budgettaire situatie die zou ontstaan indien de autonome regeling, zoals dat zo mooi heette, dicht werd geschroeid. Er waren volgens deze mensen veel meer leerlingen die in aanmerking kwamen voor zorg over een langere periode dan in de aannames rond het wetsvoorstel stond. Met andere woorden, men verwachtte een te klein budget om de leerlingen die in de scholen zaten werkelijk te kunnen helpen.

Het volgende belangrijke punt in de kritiek was dat er volgens velen een spel gespeeld werd tussen scholen die zich wel verantwoordelijk voelden voor de zorgleerlingen of voor de onderkantgroepsleerlingen en scholen die zich daarbuiten positioneerden, ook voor vmbo- en mavo-scholen.

Last but not least maakte men zich zorgen over de vraag of de opheffing van de lom niet zou leiden tot het wegvallen van voorzieningen die voor belangrijke groepen leerlingen heel belangrijk waren.

De heer **Bosma**: Er lag een fusieverplichting voor de lom-scholen, bent u dat met mij eens?

De heer **Corstjens**: Er lag een verplichting dat er inderdaad voor 2002 een beslissing moest worden genomen, zoals de vorige spreker ook heeft aangegeven, waarbij de beleidsvorming zoals die was geweest en zoals de Kamer erover had gesproken, zou leiden tot een fusie van de lom met het reguliere onderwijs, correct.

De heer **Bosma**: Dus linksaf of rechtsaf, men moest fuseren, wat de ideeën, plannen, wensen en indicatie-verlangens ook waren. Het eind van het verhaal stond al vast?

De heer **Corstjens**: Toen ik aantrad, lag het verhaal er zo. In de eerste twee jaren, 1998-1999, heeft zelfs dat ter discussie gestaan. Er is opnieuw gesproken, zowel in het veld als in het technisch overleg, over de vraag of er wel of niet een brinnummer voor de lom moest blijven, dus de lom als een formeel zelfstandige school bekostigd door de overheid. Die discussie is opnieuw gevoerd.

De heer **Bosma**: Waarom, het besluit lag er al?

De heer **Corstjens**: Ja, er lag een besluit met inderdaad een rode knop. Er lag een principebesluit, waarbij de

Tweede Kamer de vinger aan de pols hield. Er lag een besluit dat wel die richting op koerste, maar waaruit je kon aflezen, ook uit het debat in de Tweede Kamer, dat niet iedereen zeker was dat dat de richting zou moeten zijn en dat het besluit op die manier zou moeten worden ingevuld. Even afgezien van het BRIN-nummer (website OCW), is de uitkomst dat er inderdaad in de periode van 1998 tot 2002 een systeem is gekomen waarin fundamenteel andere keuzes zijn gemaakt dan in de oorspronkelijke voorstellen die in de Tweede Kamer zijn behandeld.

De heer **Bosma**: Of bleek bij de implementatie dat er veel meer problemen waren dan men van tevoren had kunnen verzinnen op het ministerie, dat toen nog in Zoetermeer zat?

De heer **Corstjens**: Je komt met een andere werkelijkheid in aanraking. De werkelijkheid waarmee wij in aanraking kwamen, was een werkelijkheid van docenten en leerlingen op lom- en vo-scholen. De docenten en de scholen begrepen niet dat een overheid in die situatie kon kiezen voor een gebudgetteerd systeem. Dat was een belangrijk argument. Men had vreselijke angst dat de hele operatie een bezuinigingsoperatie was en dat er op den duur minder geld beschikbaar zou zijn voor deze kwetsbare groep leerlingen, terwijl alom de gedachte leefde dat die groep leerlingen de komende periode wel eens zou kunnen groeien.

De heer **Bosma**: Was dat angst, of was dat de realiteit? Zag men dat ook in de werkelijkheid?

De heer **Corstjens**: Toen het systeem er lag met het regionale budget, was dat de realiteit. Er was een bepaalde hoeveelheid geld beschikbaar, gebudgetteerd en al. Als men zou groeien, zou dat geld voor meer leerlingen gebruikt moeten worden.

De heer **Bosma**: De Tweede Kamer heeft keuzes gemaakt. U lijkt te zeggen dat het in de realiteit allemaal niet bleek te kloppen.

De heer **Corstjens**: De Kamer heeft in 1998 ingestemd met de ontwikkeling van een regionaal budget, regionale commissies die de indicatiestelling deden en een gebudgetteerd systeem. In 2002 heeft de Kamer volgens mij ingestemd met de zorgstructuur met een autonome financiering, waarin elke leerling die aan de criteria voldoet een extra bekostiging ontvangt en waarin op regionaal niveau tussen instellingen afspraken zijn gemaakt over de inrichting van de zorgstructuur. Dat is een groot verschil. Met andere woorden, wij hebben in de periode 1998-2002 gevochten voor meer geld met een andere financiering voor de kwetsbare groep leerlingen.

De heer **Bosma**: Wat heeft het in de praktijk betekend voor die kwetsbare groep?

De heer **Corstjens**: Als je vraagt of er meer geld beschikbaar is gekomen voor die groep, is het antwoord zonder meer "ja". In 1998 zijn wij gestart met het ontwikkelen van een systeem van indicatiestelling op basis waarvan de autonome financiering zou plaatsvinden. Vanaf dat moment is in het hele vmbo, inclusief de doelgroep in de lom, het aantal leerlingen dat geïndiceerd werd inderdaad met 10%, 15% tot soms 20% op jaarbasis

gestegen. Daarvoor zijn extra middelen naar scholen toegevoerd. Ik heb overigens de exacte cijfers niet voor ogen, maar er zit een behoorlijke volumestijging in de groei van het geld voor deze groep kwetsbare leerlingen. Dat was ook de inzet van staatssecretaris Adelmund. Zij kon in deze periode niet bezuinigen op de meest kwetsbare groep leerlingen.

Mevrouw De Rooij: U zei net dat alom de gedachte was dat het aantal zorgleerlingen zou groeien. Ik weet dat de wet is gemaakt op grond van een rapport van bureau Smets+ Hover+, waarin werd gesteld dat het aantal stabiel zou blijven. Is de wet volgens u op foute aannames gebaseerd?

De heer Corstjens: Ja. Ik moet u eerlijk zeggen dat ik het rapport bij mijn aantreden heb gelezen. Ik ben echter geen deskundige op dat gebied, ook toen niet. De afspraak met de staatssecretaris was dat wij op dat punt opnieuw het debat zouden aangaan met het veld. Zij heeft mij verzocht om argumenten, informatie, maar ook praktijkervaringen te verzamelen, die wij konden gebruiken voor het gesprek met het ministerie van Financiën.

Mevrouw De Rooij: Hoe is dat gebeurd?

De heer Corstjens: Dat is het verhaal waarop u vroeg of ik alleen op het departement was geweest en alleen met ambtenaren had gesproken. Wij zijn inderdaad het land ingetrokken. Ik herinner mij de gesprekken op scholen nog heel vaak, maar wij hebben ook in de zalen achteraf gesproken met alle docenten uit de lom en het ivbo. Zij namen ook leerlingen mee naar die discussies. Ik wil er toch even op wijzen dat wij heel veel over de lom praten, maar dat wij ook moeten letten op de categorie leerlingen die al op het vmbo zat aan de i-kant. In die "hete" gesprekken – heet in de zin dat er heel veel emoties naar boven kwamen – bleek mij steeds vaker dat je wel rapporten kunt onderbouwen, maar dat het gevoel en de praktijk op scholen totaal anders was. Er zat namelijk toen al een grote druk, zeker in het lbo, op de onderkant-problematiek. Overigens is dit een discussie die op meerdere punten naar voren komt. Er kwamen op die momenten ook mensen naar voren die zeiden dat men weer terug moest naar een meer praktijkgerichte leerweg, omdat de onderkant sowieso in de basis beroepsgerichte leerweg zou passen. Er zat dus druk op die scholen vanwege de kwetsbare leerlingen: leerlingen die extra aandacht nodig hadden, leer- en opvoedingsmoeilijkheden en psychische problemen hadden, die in een andere thuissituatie zaten en die uit een andere cultuur kwamen. Dit betekent dat er veel druk op scholen lag, en scholen vertaalden dat naar die zorgstructuur, naar extra geld, naar extra mogelijkheden om met die leerlingen aan de slag te kunnen gaan.

De heer Bosma: Laten wij het iets breder oppakken. De hele vmbo-creatie is tamelijk snel gegaan, ook in vergelijking met andere onderwijsvernieuwingen die vaak jarenlang waren voorbereid. Kregen scholen voldoende tijd om zich in te stellen op de vorming van het vmbo?

De heer Corstjens: Mag ik een genuanceerd antwoord geven in die zin dat je misschien een onderscheid moet maken op het terrein van de leerwegen? Ik denk dat die discussie al langer liep. Die dateert van zeg 1991, 1992,

1993 en ontwikkelingen in het vmbo zelf waren daarin ook aanwezig. Er was wat discussie over de vraag of het lbo met zijn niveaudifferentiatie, met name het A- en B-niveau, met de diploma's die de leerlingen haalden, aan de goede kant zat van de maatschappelijke waarden en wat die diploma's betekenden voor hun latere carrière als leerling in het mbo, of op de arbeidsmarkt. Ik denk dat de leerwegen op dat thema zijn gebaseerd en dus al langer in discussie waren. Op dat punt ben ik het niet eens met de gedachte dat het creëren van het vmbo zo heel snel is gegaan, als je bedenkt dat wij die discussie startten in 1998 en in 2002 afrondden.

Je kunt de zorgstructuur en de zorgdiscussie verbinden aan twee stadia. Het eerste stadium was de discussie rondom de opheffing van de lom, de budgettering en alle discussies die eerder zijn langsgelopen. Het tweede stadium was van 1998 tot 2002, toen wij eigenlijk zijn teruggeschakeld naar een systeem dat al in het onderwijs aanwezig was.

De heer Bosma: U beschrijft eigenlijk meerdere modellen voor de fusies, met als laatste wat u noemt het "verdampingsmodel". Kunt u vertellen wat dat betekent?

De heer Corstjens: Ik heb eerder gezegd dat er in de periode 1998-1999 is gesproken over de vraag of je wel of niet een BRIN-nummer voor de lom, een afzonderlijke bekostiging, had kunnen handhaven. De discussie daarover is met iedereen gevoerd, niet alleen met de lom. Deze is natuurlijk ook gevoerd met de organisaties uit het reguliere vo-veld en met vo-scholen. Hoewel bekend was dat de lom uiteindelijk, als men zelf had mogen kiezen, voor een aparte bekostiging zou hebben gekozen, een apart BRIN-nummer, was ook duidelijk dat als wij dat zouden doen, de ontwikkeling in de lom zelf rond kwalificerend onderwijs, zowel in het vbo- als in het mavo-gebied, niet waargemaakt had kunnen worden. Dat is de uiteindelijke afweging geweest waarom ook de staatssecretaris heeft besloten toch de laatste stap niet te zetten voor een aparte voorziening bekostigd door de overheid.

Tegelijkertijd is toen met organisaties in het veld, ook vanuit de praktijk van de samenwerkingsverbanden en van lom- en vo-scholen, gekozen om zogenaamde – ik ga nu een beetje prikken – scenario's te ontwikkelen. Er is toen een brochure verschenen die samen met het veld is gemaakt. Daarin heeft ook de lom geparticipeerd. In de brochure staan verschillende vormen, varianten en scenario's voor structuur en organisatie van het speciaal onderwijs, die men in de regio zou kunnen toepassen. Een van die varianten is het OPDC, dat heeft u kunnen lezen. Daarin houden organisaties en scholen zelf een aparte voorziening in stand voor de leerlingen uit de regio die daar noodzakelijk behoefte aan hebben. Deze variant wordt weliswaar niet bekostigd door de overheid, maar met de extra middelen van de overheid die bij de scholen aanwezig is.

Er waren ook nog twee andere varianten, een variant waarin de lom onder andere de expertise zou kunnen leveren als expertisecentrum voor alle scholen en daarmee als een tweede soort voorziening in het expertisemodel voor scholen zou opereren, en een variant die als karikatuur wel eens het verdampingsmodel is genoemd, of het geïntegreerde model. In deze variant hebben de scholen voor voortgezet onderwijs geen aparte structuur of aparte voorziening nodig, maar incorporeren

zij alle expertise van de lom in een fusiemodel en brengen dat onder in hun eigen school.

De heer **Bosma**: Wat is er dan verdampt?

De heer **Corstjens**: Achteraf kun je je afvragen of de incorporatie te snel is gegaan. Er zijn situaties aanwijsbaar waarin de expertise van de lom verdampt is of onvoldoende behouden is gebleven, onvoldoende tot zijn recht is gekomen in de kwaliteit die scholen voor voortgezet onderwijs konden bieden aan zorgleerlingen.

De heer **Bosma**: Zit daar niet een fout in het beleid, in de wet? Had op de een of andere manier moeten worden geborgd dat die specifieke lom-expertise behouden had moeten blijven in die gefuseerde vmbo-scholen?

De heer **Corstjens**: Ook daarover is uitvoerig gediscussieerd. Er is overigens niet direct met individuele scholen over gediscussieerd. In het veld waren de leerkrachten, de uitvoerende mensen op de scholen, voorstander van wat ik maar even "oormerken" noem, het vastzetten van het geld voor dat soort groepen jongeren. Scholen, directie, leiding, rector en middenmanager zouden daardoor ook verplicht zijn om dat geld voor hen in te zetten. Dus de mensen voor de klas, de mensen die met de leerlingen te maken hadden, waren daar voor. Op het moment dat wij met rectoren, met managers, gingen praten, liepen wij in de discussie natuurlijk aan tegen de verhouding tussen overheid en school. Veel schoolleiders zeiden dat zij zelf het beste in staat waren om het geld in te zetten voor hun leerlingen en hun beleid. Zij zouden een groter oplossend vermogen hebben en hadden meer beleidsruimte nodig om op een effectieve manier om te gaan met hun organisatie. De schoolleiders waren door de bank genomen niet voor verplichtingen, noch voor oormerken. Wij kregen signalen dat dit in individuele gevallen spannend zou zijn bij het verloop van de fusie. Wij probeerden via de steunstructuren, via de mensen die in het veld met de scholen aan de tafel zaten en dat proces van de fusie begeleidden, zoveel mogelijk partijen bij elkaar te brengen om tot een optimale keuze te komen en dus ook om de expertise van de lom te respecteren c.q. in de toekomst te behouden.

Mevrouw **De Rooij**: Straks kom ik op het oormerken terug. Ik ga nog even terug naar de deskundigheid, de expertise. De kinderen die normaal gesproken op de lom-scholen zaten, hadden leraren die daarvoor specialistisch waren opgeleid. Nu kwamen de i-leerlingen, allerlei soorten leerlingen, bij elkaar in de reguliere klassen van het vmbo. In hoeverre zijn de docenten die daar les gaven begeleid en voorbereid op de diversiteit aan leerlingen die zij in de klas kregen?

De heer **Corstjens**: U krijgt van mij twee antwoorden. Het eerste is dat er zeker deskundigheid op vbo-scholen aanwezig was, zeker op die vbo-scholen, zoals dat heet, die ook al i-leerlingen als groep in de school hadden. Ik weet de cijfers niet uit mijn hoofd, maar er was een groot aantal scholen dat een i-licentie had, zoals dat zo mooi heette. Dat waren scholen die al gespecialiseerd waren en de mogelijkheid hadden om leerlingen die opvoedings- of andersoortige problemen hadden, extra te voorzien van ondersteuning, begeleiding et cetera: het ivbo-verhaal. Er was kritiek, ook in inspectierapporten – de individuele

scholen niet te na gesproken – en men vroeg zich af of de i-leerling op de vbo-scholen datgene kreeg waarop hij recht had, gezien het feit dat er extra bekostiging voor was. De kwaliteit stond al eerder onder druk. Dat waren rapporten uit begin jaren negentig tot en met 1995–96. Sindsdien is er ook veel extra scholing naar scholen met een i-compenent gegaan, om de kwaliteit van de zorgstructuur in het ivbo te verbeteren. Het tweede antwoord is dat in die vier jaar van 1998 tot 2002 samenwerkingsverbanden zijn ingericht op regionaal niveau. Een van de doelstellingen van die samenwerkingsverbanden was, binnen de instellingen die participeerden, de expertise op het gebied van zorg te verbreden en te vergroten. De zorginstellingen, de vso-lom, speelden een belangrijke rol in het verzorgen van de expertise, opleiding, scholing en het contact met de reguliere scholen. Het antwoord op de vraag is dat er dus heel veel is gebeurd, maar als ik zie hoe snel het tempo uiteindelijk is geweest, is er wellicht te weinig gebeurd.

De heer **Bosma**: U heeft in 2003 een interessant artikel geschreven in het Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid over de vraag waarom de integratie van die zorgleerlingen plaatsvond. Het artikel was breder, maar dit stipt u nog even aan. U zegt dan: "Bij beleidsmakers leefde de wens om een eind te maken aan de openeindebekostiging van deze onderwijssoort." Dit gaat over het speciale onderwijs. Dan begint u de volgende zin met het woordje "ook": "Ook ontstond in toenemende mate maatschappelijk en politiek draagvlak et cetera, voor integratie". Het woordje "ook" vind ik kenmerkend. Daarmee zegt u eigenlijk dat de belangrijkste reden van de integratie van de zorgleerlingen gewoon financieel is. Klopt dat?

De heer **Corstjens**: Ik kan niet anders zeggen dan dat het kabinet-Kok I in de financiële setting op zoek was naar wat in ambtelijke termen heet "het dichtschroeven van autonome regelingen." Het lom-verhaal was daar één van. Er zijn toen meerdere discussies gevoerd in dat kabinet, ook bij OCW, of regelingen met een autonoom karakter al dan niet dichtgeschroefd zouden moeten worden. Bovendien spiegelde men zich wel een beetje aan de discussie rond het speciaal onderwijs in het basisonderwijs, waar men er immers ook in was geslaagd – zo dacht men of zo denkt men of zo was het – om naast een kwaliteitsverbetering ook tot een volumebeheersing, zeg maar tot een budgettaire beheersing te komen. Het speelde dus zeker een rol. Maar nogmaals, ik hecht eraan om te zeggen dat vanaf 1998 de inzet van de politiek, de staatssecretaris en mijzelf was om die situatie ongedaan te maken en om van een gebudgetteerde situatie weer opnieuw naar een autonome financiering te gaan. Daarvoor moest het instrument van indicatiestelling echter wel worden benut.

De heer **Bosma**: Met de Wet op het voortgezet onderwijs kun je alle kanten op. Daarin kwam ook het kopje vmbo terecht. Het gaat over de invoering van de leerwegen, met de bedoeling dat de mavo en het vbo als schoolsoort gehandhaafd, maar tegelijkertijd en vooral worden gezien als voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Met die zinsnede kun je alle kanten op. Ze blijven apart, maar ze gaan samen. In het artikel uit 2003 van uw hand, waaraan ik zojuist refereerde, zegt u: "De reorganisatie was erop gericht, het voorbereidend middelbaar onderwijs enkel en

alleen te richten op toeleiding naar het beroepsonderwijs. De idee van de mavo als opstapje naar de havo verviel daarmee." Het lijkt mij duidelijk dat u daarmee een eigen inkleuring heeft gegeven aan die wet.

De heer **Corstjens**: Het staat zelfs in de wet. De hoofddoelstelling van het vmbo is voor te bereiden op het middelbaar beroepsonderwijs, de doorstroom naar het middelbaar beroepsonderwijs. Je ziet in die periode ook dat de doorstroom van mavo naar havo in termen van stapeling ontmoedigd wordt. Het algemene beleven was bij beleidsmakers, bij mensen in de omgeving van het onderwijs, dat je na de mavo beter naar het middelbaar beroepsonderwijs kon gaan dan naar de havo, want in de havo zat je in hetzelfde soort onderwijs. Het algemeen voortgezet onderwijs was eigenlijk uitstel van beroepskeuze. Je kon beter naar het middelbaar beroepsonderwijs ingaan, want daar leerde je een vak en daar werd je voorbereid op een beroep. Dat was de teneur van het verhaal. Het tweestromenland achter de vmbo-wet was dat het vmbo voor de beroepskolom stond en de havo-vwo voor de wetenschappelijk hoger onderwijskolom, weliswaar inclusief hbo. Dit zat als paradigma achter het hele vmbo-verhaal.

De heer **Bosma**: Dus het keren van de mavo, niet meer als opstapje richting de havo, implementeerde u ook en gaf u op die manier inkleuring?

De heer **Corstjens**: U moet zich goed realiseren dat het om een imago-probleem van het vbo ging. Het ging over het vraagstuk of je een vbo in een aparte voorziening met een aparte structuur moest zetten, terwijl je wist dat je daarmee aan de onderkant van het schoolgebouw c.q. -systeem zat. Dat systeem is op zich selectief van aard. Leerlingen worden omlaag gedruwd naarmate hun capaciteiten minder passen bij de schoolsoort waarop zij zitten. Daarin zou je het vbo dus als restantonderwijs kunnen zien, met daarbinnen nog eens de zeer zware problematiek van leerlingen op A- en B-niveau. De gedachte was dat je het imago-probleem nooit kwijt zou raken als je dat apart bleef plaatsen. Je moest dus twee hoofdroutes definiëren, of je moest een hoofdroute definiëren waarin ook potentie zat, waarin je voor leerlingen die in die schoolsoorten zaten ook ambities kon hebben en zij de mogelijkheid kregen om naar het mbo te gaan en van het mbo naar het hbo. Die ambitie ontbrak als het ware in het vbo. Wij hadden de stellige indruk – de vorige spreker heeft dit ook al aangegeven – dat uit vbo-leerlingen, ook op A- en B-niveau, meer te halen was. Voor hen hadden de scholen meer ambitie kunnen hebben. Wij zagen dus zeker een mogelijkheid om het vmbo en de mavo als hoofdstroom neer te zetten, maar dan als meer aantrekkelijke onderwijsroute met een aantrekkelijke doorstroom en met carrièrekansen voor jongeren.

De heer **Bosma**: Er wordt nu vaak gezegd dat er een tweedeling is in het voortgezet onderwijs en dat er heel vroeg wordt geselecteerd, aan de ene kant het vmbo waar 60% van de leerlingen naartoe gaat en aan de andere kant de havo-vwo. Erkent u dat dit de realiteit is?

De heer **Corstjens**: Ja.

De heer **Bosma**: Is dat het logische gevolg van de creatie van het vmbo?

De heer **Corstjens**: O nee, dat is niet het logische gevolg van de creatie van het vmbo. De beleidsmakers hadden voor het vmbo, zoals ik dat zojuist formuleerde, de intentie die ook deels in het veld leefde, om van vmbo en mavo een gezamenlijke onderwijssoort te maken waarin potentie zat voor de jongeren, voor die 60%. Die intentie is niet gerealiseerd, omdat de werkelijkheid op scholen en wat ouders voor hun kinderen willen niet correspondeert – dat kun je ook achteraf zeggen – met een ideaaltypisch model van een vbo-mavo-combinatie die vmbo heet. Het feit dat er mavo-scholen zijn, theoretische leerafdelingen die aan havo-vwo verbonden zijn, maakt dat ouders kunnen kiezen voor een mavo-vbo of een mavo verbonden aan havo-vwo. Dat heeft alles te maken met de kijk van ouders op scholen, hun kijk op de cultuur in scholen, op samenstellingen van scholen in termen van wie de scholen bevolken, et cetera. Scholen spelen daar overigens op in.

De heer **Bosma**: Had u liever gezien dat er een vmbo bestond zonder de theoretische leerweg?

De heer **Corstjens**: Nee, zo zit ik er niet in. Wat je wel kunt zeggen is dat het vmbo voor het vbo te weinig dynamiek en te weinig ambitie heeft gebracht en te weinig heeft kunnen leiden tot een herwaardering. Ik vind overigens dat dit de laatste jaren wel een stuk verbeterd. Het vervelende is natuurlijk wel – dat constateer ik ook met spijt – dat de mavo voor een gedeelte geleden heeft onder het feit dat het vmbo er niet is gekomen zoals wij dat misschien wel wilden; dan praat ik over de mavo verbonden aan het vmbo. Aan de mavo gekoppeld aan havo-vwo is niks mis. Gaat u maar kijken in het land, ik kom er tegenwoordig weer regelmatig. Dat is een prachtige opleiding voor jongeren, waar de laatste twee jaar de doorstroom naar havo weer aan het stijgen is.

De heer **Bosma**: Dat blijkt ook uit landelijke cijfers. Van de gediplomeerden van de mavo gaat 16% door naar de havo. Het beeld van een tweedeling zou je daarmee kunnen ondergraven.

De heer **Corstjens**: Het is anders geweest. Als je ziet hoe de doorstroom van de mavo naar de havo zo'n vijftien tot twintig jaar geleden was, is dat echt een heel andere stroom. Er zit een knik midden in de jaren negentig in het volume op de mavo in verhouding tot de doorstroom van de mavo naar de havo. Gelukkig zie je nu weer dat de leerroute mavo-havo voor scholen, leerlingen en ouders een aantrekkelijke route wordt.

De heer **Bosma**: Die knik in het verleden hebben wij ook gezien. Wat is daarvoor de verklaring, zowel waarom het eerder minder is geweest als waarom het later beter werd?

De heer **Corstjens**: Dat vind ik een zeer moeilijke vraag. Een tijdlang mochten wij in Nederland gewoon stapelen. Leerlingen mochten eigenlijk gewoon van mavo naar havo en van havo naar vwo, dat was de route die wij acceptabel vonden. Zittenblijven mocht ook, leerlingen mochten dus langer de tijd nemen. Op het moment dat je efficiënter onderwijs en efficiëntere leerwegen wilt,

waarin stapeling wellicht moet worden vermeden, voorkomen of bestreden omdat het geld kost, dwing je scholen en ouders – ouders en scholen komen dan een beetje tegenover elkaar staan – om met leerlingen een bepaalde route te kiezen die veilig is wat haalbaarheid en zekerheid betreft. Scholen kiezen dus meer voor de zekerheid dan voor het maximale wat zij uit leerlingen kunnen halen. Je hoort nu gelukkig weer andere geluiden uit de scholen. Het heeft dus volgens mij te maken met het beeld dat wij neerzetten en of leerlingen gebruik mogen maken van de onderwijsvoorzieningen en de mogelijkheden die het onderwijs biedt, of dat hun schoolroute zo efficiënt mogelijk moet zijn. Mavo-havo kost een jaar extra, daarom kun je dus beter naar het mbo gaan, want dan kom je er tenminste met een beroeps-kwalificatie uit. Dit is zo 'n redenering gericht op efficiency of efficiëntie.

Mevrouw **De Rooij**: Met de invoering van het vmbo kwamen er voor alle leerlingen centrale examens. Dat was soms een flinke uitdaging voor leerlingen aan de onderkant, u haalde het net al aan, de A- en B-niveau leerlingen. Was het invoeren van die centrale examens voor alle vmbo-leerlingen een verbetering?

De heer **Corstjens**: Absoluut. Ik sta daar nog altijd 100% achter. Daarvoor moet u wel terug durven gaan in de tijd. Daarvoor moet u durven kijken en aan de sprekers die langskomen durven vragen hoe de situatie was in het vbo voor de A- en B-leerlingen en in belangrijke mate ook voor de C-leerlingen. Er werden schoolexamens afgenomen, de school bepaalde wat het niveau van de leerling kon zijn en was. Eigenlijk werd dit als het ware individueel bepaald. Van daaruit werd er ook gediplomeerd. Er zijn echt aanwijzingen geweest, ook van de inspectie, dat aan de onderkant van het ivbo en vbo, het toenmalig A- en B-niveau, leerlingen onvoldoende werden uitgedaagd en scholen onvoldoende de maat werd genomen op wat zij voor leerlingen in termen van kwalificatie realiseerden met het diploma. De reden om naar een centrale examinering te gaan, om als het ware een landelijke normering te introduceren, was – ik citeer eigenlijk ook de staatssecretaris – te zorgen dat scholen ambitieus bleven, ook met leerlingen aan de onderkant, de A-, B- en C-leerlingen. Scholen moesten deze leerlingen niet zittend – staatssecretaris Adelmund zei wel eens “liggend” – het vbo laten afmaken, maar scholen moesten worden gedwongen om daarin ambities te hebben en te houden. Ik sta daar nog 100% achter. Dat dat betekent dat je daarmee doelen formuleert die voor scholen en leraren ambitieus zijn en dat je daarmee vragen oproept, spreekt voor zich. Je daagt scholen en leerkrachten daarmee uit, maar roept misschien ook reacties op: dat het niet kan, niet gaat en dat je dan maar eens moet komen kijken. Dat debat is ook gevoerd. Maar dit was de inzet: Ga aan de slag met de leerlingen aan de onderkant die nu in de basisberoepsleerweg zitten en zorg ervoor dat zij een maatschappelijk diploma krijgen dat er toe doet, waarmee zij later verder kunnen naar het mbo.

Mevrouw **De Rooij**: U zegt net dat u aanwijzingen kreeg van de inspectie. Kunt u dat toelichten?

De heer **Corstjens**: In de inspectierapporten over het vbo uit die periode zet de inspectie vraagtekens bij het niveau dat leerlingen realiseren op het A- en B-niveau. Het

zogenaamde A-niveau was een individueel niveau, was geen niveau, daar konden de scholen zelf aan het begin van de leerroute bepalen wat de uitkomst zou zijn. Op B-niveau kon dit ook. Er waren ook scholen die meededen aan de “gemeenschappelijk examinering”, zoals dat zo mooi heette. Scholen hadden gezamenlijke examen-opgaven, waaraan zij hele grote groepen leerlingen niet lieten deelnemen. Men hield hen buiten dat circuit en diplomeerde hen op basis van eigen toetsen. De inspectie heeft daar grote vragen bij gesteld in termen van schoolbeleid, maximaliseren en inzet en begeleiding die de leerlingen kregen.

Daarnaast heeft de inspectie ook gekeken naar de zogenaamde i-leerling, de zorgstructuurleerling, en heeft geconstateerd dat scholen in veel gevallen eigenlijk weinig of niks wisten van de leerlingen die zij zelf als i-leerlingen in de bekostiging hadden gebracht. Dossiers ontbraken, er waren geen toetsen en er was ook geen extra capaciteit, extra begeleiding of extra zorg. Wat men vaak deed, was de klas wat kleiner maken, in plaats van 24 leerlingen 18 of 19. Daar zaten i-leerlingen tussen. De gedachte achter de leerwegen was om niet naar niveaudifferentiatie te blijven gaan, omdat die omreken-tellen en dergelijke mogelijk maakte, maar om een basisniveau neer te zetten dat voor die leerlingen en voor de school een uitdaging kon zijn en zou zijn. Zo kon ervoor worden gezorgd dat de kwetsbare leerlingen die juist aan die onderkant van het vbo hingen, met een ander profiel, met een ander maatschappelijk diploma het onderwijs verlieten.

Mevrouw **De Rooij**: Wij hebben deze week de heer Rosenbaum horen vertellen, hij was bij vso-lom werkzaam, dat een groot aantal leerlingen – ik meen dat hij 90% zei – toch met een mavo-diploma de deur uitging.

De heer **Corstjens**: Ik heb de cijfers niet meer kunnen vinden, dat is heel jammer. Daarvoor is het te lang geleden. Dat is echter absoluut niet het beeld dat ik heb uit de gesprekken die ik ook met hem heb gehad en met de mensen uit de lom. De lom was niet één lom. De lom-scholen waren zeer verschillend. Het maakte veel uit of je de lom-school – ik overdrijf als ik het zeg, maar ik vind toch dat wij het zo met elkaar moeten bediscussiëren – aan de kant van Wassenaar volgde of de lom-school tussen Dordrecht en Rotterdam. Dat waren twee totaal verschillende scholen. Ik kan niet zeggen dat de ene inderdaad opleidde voor het staatsexamen en diplomeerde, maar de lom tussen Dordrecht en Rotterdam was inderdaad een voorziening voor leerlingen met echte leer-en opvoedingsmoeilijkheden. Bij Wassenaar kon je de vraag stellen – ik zeg niet dat je per definitie kon zeggen dat zo was – waarom er een aparte structuur moest zijn, waarom er in die omstandigheden van de lom-faciliteiten gebruik kon worden gemaakt, terwijl de leerlingen wellicht met een hulpstructuur als leerwegondersteunend onderwijs in het reguliere onderwijs dezelfde kwalificaties zouden kunnen halen. Aan de andere kant kon je je bij Rotterdam afvragen waarom die leerlingen niet gekoppeld konden worden aan een kwalificerende opleiding en waarom zij geen diploma konden halen. Waarom komen zij uit die structuur zonder diploma? Dat waren de discussies die wij voerden.

De **voorzitter**: Is er in die tijd ook gediscussieerd over de mogelijkheid om binnen de structuur van het vso, dat

geldt trouwens ook voor vbo en ivbo, de ambitie te verhogen? Waarom werd gezegd dat de ambitie omhoog moest, dat er meer en waardevoller diploma's moesten komen langs de weg van een nieuw onderwijstype? Is er ook sprake geweest van een scenario, om dit woord nog maar eens te gebruiken, om binnen de bestaande structuur meer ambitie in de scholen te stoppen?

De heer **Corstjens**: Het woord structuur is hier heel verwarrend.

De **voorzitter**: Ik gebruik structuur in de zin van vso-lom, vbo, mavo. De schotjes moesten weg en de zorg-leerlingen moesten geïntegreerd worden. Een belangrijk terugkerend argument was de ambitie die men voor die leerlingen had, de kwalificatie.

De heer **Corstjens**: De verandering in het vbo-deel is, dat de niveaudifferentiatie per vak werd vervangen door leerwegen. De gedachte daarachter was dat je het niveau verhoogt over de breedte van de uitstroom, door leerwegen als basis en kader neer te zetten en dat je daarmee hogere ambities hebt met die leerlingen, ook in de basisgroepleerweg. Daarvoor gebruik je de introductie van de centrale examinering en de landelijke normstelling. De gedachte daarbij was dat er een vierde leerweg zou komen, de mavo, om het allemaal kortweg neer te zetten. Die vierde leerweg is echter op vmbo-scholen nooit tot wasdom gekomen. Veel vmbo-scholen met een mavo-afdeling hebben een kleine zieltogende theoretische leerweg.

De **voorzitter**: Zo is het later uitgekapt. Het gaat mij om de discussie in de fase voor de besluiten waren genomen. Toen werd gezegd dat de kwalificaties die werden gehaald niet van voldoende niveau waren, en niet waardevast.

De heer **Corstjens**: Klopt.

De **voorzitter**: U in uw beleid en de politiek hadden kunnen zeggen dat het centrale examen zou worden ingevoerd en dat er meer ambities zouden worden gestopt in de bestaande vso-lom-structuur en in de bestaande vbo-scholen. Daarvoor is niet gekozen. Het werd een horizontale integratie van die scholen.

De heer **Corstjens**: Ja. Bij de lom is het een horizontale integratie geworden. Bij de mavo niet, want de mavo is verschillend gepositioneerd gebleven.

De **voorzitter**: Dat is weer hoe het heeft uitgekapt, dat is een ander chapter. Mijn vraag is waarom niet binnen de bestaande scholen is gezegd dat men de kwalificaties op zou krikken, bijvoorbeeld langs de weg van centrale examinering, met de ambitie om de potentie van deze kinderen tot haar recht te laten komen.

De heer **Corstjens**: Dat gebeurde ook. Het zat in het totale pakket. Zoals de discussie bij mij is gevoerd, was de vmbo-ontwikkeling nodig om de dingen die u nu noemt, als centrale examinering en het verhogen van het niveau, neer te zetten in het totaal van de aantrekkelijke leerweg in het vmbo, met voor alle leerlingen die erop zaten de mogelijkheid om naar het mbo en hbo door te stomen. De gedachte was dat wij dit daarmee in één keer oppakten.

De **voorzitter**: Dat is gebeurd, maar ik begrijp nog steeds niet wat de noodzaak was om het een met het ander samen te laten gaan. U had toch ook gewoon kunnen zeggen dat u die kwalificaties zou opkrikken en waardevast maken door centrale examens in te voeren, zonder al die andere zaken er tegelijkertijd aan te koppelen?

De heer **Corstjens**: Mag ik het in dit geval voor de lom uitwerken? Ik heb aangegeven dat de discussie over de vraag of je de lom als een aparte voorziening zou kunnen handhaven, in 1998-1999 zeker is gevoerd, zij het niet in de zin dat deze zou worden gehandhaafd, maar in de zin dat men de achterkant van het gelijk wilde weten over de lopende discussie, omdat het richting 2002 liep. De discussie eindigde met de doorslaggevende argumentatie dat de ontwikkelingen in het vmbo zelf van dien aard waren, dat voor de kwetsbare groepen leerlingen daarin, de introductie van leerwegondersteunend onderwijs – een extra hulpstructuur in dat onderwijs – absoluut noodzakelijk was. Je kon niet weer een periode ingaan van handhaving van de ivbo-structuur, waarin een aantal scholen die structuur zou hebben en een aantal scholen niet. De aantallen hebben ons daarin gelijk gegeven. De gedachte was dat de slag nu gemaakt moest worden, omdat de groep leerlingen die daar zat, het rechtvaardigde dat elke school met voortgezet onderwijs een hulpstructuur in huis zou hebben. Daar zit de verbinding met de vraag of er nog een aparte structuur als lom nodig was. Daarop is negatief geantwoord. De overheid hoeft dat niet te doen. Het moest echter wel mogelijk worden gemaakt dat op regionaal niveau beslissingen genomen konden worden over leerlingen, al dan niet tijdelijk, die een aparte structuur nodig hadden. Wij hebben echt gekozen om een verbinding te maken tussen de elementen die u noemt, zoals centraal examineren, en de structuur van de lom.

De heer **Bosma**: U heeft uw werk wel eens vergeleken met een militaire operatie. Kunt u dat toelichten?

De heer **Corstjens**: Dat klinkt natuurlijk een beetje gek, maar dat heeft betrekking op het feit dat je een implementatieproces organiseert met deze omvang en met zoveel scholen, waarbij ook lom-scholen, docenten, ouders en leerlingen betrokken zijn. Je kunt in zo'n geval niet op een zeepkist gaan staan en roepen: wij gaan nu van links naar rechts. In het kader van operaties die onder andere in de tweede fase hebben plaatsgevonden rond PMVO, hebben wij gezien dat dilemma's vaak ook ontstaan doordat scholen slecht of niet tijdig geïnformeerd zijn en onvoldoende participeren of kunnen participeren om de voorbereiding en implementatie bij hen mogelijk te maken. Als je dat proces tot je door laat dringen voor de lom, de vso en de zorgstructuur, de regionale samenwerking en de introductie van de leerwegen, weet je dat je eigenlijk op elke school aanwezig moet zijn die met het vmbo bezig is, dan wel in die structuur van zorg zou komen te zitten c.q. zat. Je moest die school het verhaal vertellen, maar ook met die school praten en vragen naar de specifieke betekenis voor die school: Hoe komt de school uit de huidige situatie en kan de school voldoen aan de voorwaarden die de wet stelt en die de school moet invullen? Dat vergde nogal wat. Dat betekende planning, logistiek, expertise organiseren, scholing van docenten, voorlichtingsdagen en regionale bijeenkomsten. Voor dat hele complex was ik ook verantwoordelijk.

Wij hebben geprobeerd dat op een voor die tijd nieuwe manier te doen, door feitelijk niet alleen met de procesmanagers en consultants te praten, maar bijvoorbeeld ook door de hele zorgstructuur te mobiliseren, zoals de Landelijke Pedagogische Centra, het Cito, het SLO, om individueel op scholen te adviseren, te spreken over de specifieke betekenis voor de school en de vraag waar de school moet staan over zoveel jaar en om maatwerk te leveren.

De heer **Bosma**: Er was een beetje geld en er was adviestijd per school, ik dacht een dag of vier. Maakte dat het proces makkelijker voor scholen?

De heer **Corstjens**: Het scholen in het vmbo-programma is geëvalueerd. Ik geloof dat 80% tot 90% van de scholen daarin heeft geparticipeerd. De waardering van de scholen voor dat programma was bijzonder groot, omdat het heel praktisch inzicht, kennis, ervaring en hulp gaf bij vragen over het organiseren van schoolonderzoeken en het centrale examens en het omgaan met nieuwe examenprogramma's. Dit zijn hele concrete zaken. Voor scholen is het van essentieel belang om op een rustige manier de bedoelingen van de wetgever, althans de randvoorwaarden daarvan, vorm te geven. Vervolgens hebben wij scholen uitgenodigd om te vragen met welke innovaties zij bezig waren, welke pedagogisch-didactische vernieuwing zij wilden invoeren. Dat waren er heel wat in het vmbo. Op de punten die de scholen zelf kozen, kon men extra steun en expertise krijgen. Dat heeft absoluut geholpen.

De heer **Bosma**: Zij werden dus ook gecoacht op pedagogisch gebied?

De heer **Corstjens**: Ja, als zij daarom vroegen en ideeën hadden over bijvoorbeeld leerpleinen, praktijkplekken, integratievakken, beroepsonderwijs en algemeen onderwijs. Zij konden deskundigen krijgen en daar twee of drie dagen gebruik van maken. Die gingen dan met de school aan de slag om te bekijken hoe zij die konden versterken en verstevigen bij de invoering van het vmbo.

De heer **Bosma**: Voor onderwijsvernieuwingen in het algemeen zie je diverse modellen. Een aantal mensen heeft ons aangeraden voor een onderwijsvernieuwing de tijd te nemen. Tien jaar is de kortste termijn die wij hebben gehoord. In het vmbo is het redelijk snel gegaan. Vrij lang heeft het proces gelegen in de sfeer van rapporten schrijven, maar toen het eenmaal richting implementatie ging, is het behoorlijk snel gegaan, in een paar jaar tijd. Wat is een goed model, wat raadt u onderwijsvernieuwers voor de toekomst aan met betrekking tot het element tijd?

De heer **Corstjens**: Ik denk dat wij de scholen te snel los hebben gelaten na 2002. In 2002 dachten wij dat wij klaar waren met de implementatie van de wet, maar misschien begon het toen pas op de scholen. Wat je kunt doen is randvoorwaarden en condities aanbieden, zorgen dat de regelgeving zodanig in elkaar zit dat scholen daarmee goed uit de voeten kunnen. Ik verwijs op dit punt nog een keer naar de wijzigingen die wij hebben doorgevoerd in het zorgbudget. Uiteindelijk begint het bij scholen pas op het moment dat zij aan de wettelijke eisen kunnen voldoen, dan begint pas het eigenlijke innovatieproces.

Volgens mij laten wij scholen op dat moment veel te veel in de steek.

De heer **Bosma**: Welke losse eindjes lagen er na 2002 nog, met uitzondering van het zorgverhaal?

De heer **Corstjens**: Op vmbo-gebied hebben wij scholen een beetje aan hun lot overgelaten bij de vraag of wij het debat niet moeten blijven voeren over de kwaliteit van zorg in school. Wij blijven misschien te veel op afstand met de vraag of je connotaties kunt plaatsen bij de wijze waarop de zorg wordt ingevuld, vanwege de vrijheid die er is. Op dat punt had de visitatie en de communicatie door de inspectie veel sneller en veel meer vanuit het perspectief van de wet gedaan moeten worden. U vroeg hoe het komt dat scholen zo snel naar een geïntegreerde manier van zorg zijn gegaan. Ik heb daar geen antwoord op, maar wel een verklaring voor, namelijk dat kleine klassen geld kosten en dat scholen natuurlijk ook kijken naar efficiency en doelmatigheid. Vanuit die redenering beschouwd worden in scholen altijd doelmatigheid en efficiency gekoppeld aan leerlingen en de noden en behoeften van leerlingen. Dan zie je dat er onder andere druk ontstaat op de inrichting van de zorg.

De heer **Bosma**: Bij een onderwijsvernieuwing die gesneefd is, namelijk de middenschool, is ervoor gekozen om te starten met experimenten met scholen in het land. Het zouden er meer worden, maar goed, verder is het nooit gekomen. Het vmbo is meteen topdown ingevoerd. Welke van deze twee modellen geniet bij u de voorkeur?

De heer **Corstjens**: Het vmbo is niet top-down ingevoerd. Ik weiger dat op die manier over te nemen. Er is uiteindelijk de beslissing genomen dat de lom geen aparte voorziening zou blijven. Die beslissing is genomen na vele afwegingen in de periode 1992–1996–1998 en de periode 1998–2002. Vervolgens is een systeem ingevoerd dat bij ivbo en lom al bestond, namelijk indicatiestelling. Er is vooral op gewezen dat scholen voor zorgleerlingen slimmer en kwalitatiever moesten organiseren en dat er een variëteit aan zorgleerlingen zou komen. Er is niet zoveel topdown ingevoerd. Dat beeld vind ik dus niet terecht.

De heer **Bosma**: Dat is genoteerd, maar dan weer even terug naar mijn vraag over de experimenten.

De heer **Corstjens**: Experimenten moet je zeker uitvoeren, maar ze hebben wel vaak de neiging om een geïsoleerd bestaan te leiden en voor scholen x en y van toepassing te zijn. Het is echter maar de vraag of ze in een bredere context, op dezelfde manier op andere scholen ook een goede setting zouden zijn. Ik denk dat het op dat punt heel verstandig is om pilots altijd op de een of andere manier te verbinden met een breedtestrategie waarin ook andere scholen op soortgelijke wijze, maar misschien niet met dezelfde condities en misschien niet met dezelfde doelstelling, bezig zijn met innovatie van het onderwijs. Die combinatie is veel succesvoller dan het vaak geïsoleerd neerzetten van experimenten. Je kunt er een aantal noemen, zoals het middenschoolexperiment en het tweedefase-experiment. Zelfs op het gebied van het vmbo kun je experimenten noemen die langjarig hebben gelopen, maar die uiteindelijk nooit verbreding hebben gekregen. Dat wil niet zeggen dat ze zijn mislukt,

maar er zit een grote kloof tussen experiment, invoering in de breedte en implementatie in het veld.

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

De heer **Corstjens**: Graag gedaan.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 30 november 2007

Gesproken wordt met mevrouw drs. J.W.A. Verlaan

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 bij de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor hebt willen geven aan de uitnodiging voor dit openbare gesprek. U bent in de periode 1993-1997 plaatsvervangend directeur voor het voortgezet onderwijs geweest op het departement van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Daarna bent u tot 2003 voorzitter geweest van het college van bestuur van het regionaal opleidingscentrum Amsterdam en omstreken. U kent het vmbo dus zowel vanuit de beleidskant als de praktijkkant. Wij willen onze tijd met u dan ook vooral besteden aan het vmbo.

Ik geef meteen het woord aan collega Bosma.

De heer **Bosma**: Wij hebben vanochtend al met andere mensen gesproken over het vmbo. U kunt ongetwijfeld nog wat interessante informatie toevoegen over hoe het vmbo op het ministerie speelde. U speelde daarin een belangrijke rol. Rond 1997 bent u naar Amsterdam vertrokken, maar hoe lag de discussie op het ministerie even daarvoor over het vmbo?

Mevrouw **Verlaan**: Dat gaat over een ruime periode, van 1993 tot 1997. De discussie begon met de constatering dat het vmbo niet dat leverde wat nodig was in deze maatschappij. Je zag in de populatie van het vmbo een ontwikkeling. Aan de ene kant kwamen er steeds minder leerlingen uit de gewone Nederlandse populatie. Daarin zat een emancipatie omdat deze leerlingen naar de havo gingen. Aan de andere kant kwamen er steeds meer leerlingen uit andere groeperingen het vmbo binnen. Dat gaf nogal wat spanning, want de docenten waren daar niet aan gewend. Verder zag je dat het bedrijfsleven eisen stelde aan het vmbo en het mbo die nog niet helemaal helder waren. Daarbij speelt overigens altijd het probleem dat de kleine bedrijven iets anders eisen dan de grote bedrijven. Er werd zeer veel gesproken met het bedrijfsle-

ven. Er werd ook gesproken met het vmbo zelf en met mensen daaromheen, over wat wij aan deze ontwikkeling konden doen. Er kwam een rapport van de commissie-Van Veen – genoemd naar de oud-minister Van Veen – “Eenheid in verscheidenheid”. Er was voortdurende communicatie over met het departement. Toen dat rapport uitkwam, zijn wij het hele land doorgegaan en hebben wij in 35 sessies met mensen uit het bedrijfsleven, ouders, leerlingen, docenten en schoolleiders gesproken om na te gaan hoe het idee van de commissie-Van Veen viel.

De heer **Bosma**: Dat was het “het circus-Van Veen”?

Mevrouw **Verlaan**: Dat noemde wij in ambtelijke kringen “het circus-Van Veen”, omdat wij toen echt op reis gingen.

De heer **Bosma**: U zegt dat er communicatie was tussen de commissie-Van Veen en het departement. Waar bestond die uit? Gaf het departement aan welke kant het graag op wilde gaan?

Mevrouw **Verlaan**: Het departement was toen niet zo richtingbepalend. Het ging toen veel meer over de vraag wat de problematiek was en hoe die goed te beschrijven en over de vraag welke wegen voor verbeteringen konden worden gevonden. Er werd ook internationaal onderzoek gedaan en gekeken hoe het in Canada en in Amerika was. De communicatie bestond dus vooral uit overleg met elkaar. Wel werd gezegd dat de richting in ieder geval moest zijn dat de kinderen in het vmbo de gelegenheid zouden krijgen om zich goed te ontwikkelen. De talenten moesten ontwikkeld worden. Toen begon eigenlijk ook een beetje het debat over de doorlopende leerweg en hoe je die zou moeten inrichten. Ook werd gesproken over de plek van het speciaal onderwijs daarin. Er waren verschillende varianten speciaal onderwijs, zoals het ivbo. Je zag dat de leerlingen in het speciaal onderwijs vaak onvoldoende kans kregen om zich te ontwikkelen in die domeinen waarin zij wel ontwikkeld konden worden. Zij werden heel vaak weggezet. De ouders vonden dat niet prettig en de kinderen zelf ook niet. Het was een verlies voor de maatschappij. Er werd dus gezegd dat het vmbo zo ingericht moest worden, dat iedereen zijn talenten daar moest kunnen ontwikkelen. Dat was een beetje de sturing.

De heer **Bosma**: Wat was het probleem bij het technisch onderwijs, bij het beroepsvoorbereidend onderwijs, dat moest worden opgelost door de creatie van het vmbo?

Mevrouw **Verlaan**: Het voorbereidend technisch onderwijs liep aardig leeg. Ik herinner mij nog goed dat wij een sessie hadden met veel mensen uit het bedrijfsleven. Een metselaarsbedrijf uit het noorden van het land zei: geeft u mij maar een goed opgeleide metselaar, want ik heb zelf niet de tijd en niet het geld om in een opleiding te investeren. Ik weet nog dat een grote ondernemer uit Gouda zei: Mevrouw Verlaan, leert u hun maar fatsoen, de rest doen wij wel. Het was dus breed ten opzichte van smal. Daar zijn wij eigenlijk nog steeds mee bezig: wat heeft het MKB nodig ten opzichte van VNO-NCW?

De heer **Bosma**: De leerlingenaantallen liepen terug. Zij liepen ook terug omdat er simpelweg minder kinderen waren. Het was gewoon een kwestie van demografie. Was het vmbo niet een antwoord op een probleem dat zichzelf aan het oplossen was? Immers, op een gegeven moment, zo rond 1994-1995, was de daling van het aantal leerlingen tot stilstand gekomen.

Mevrouw **Verlaan**: U spreekt over Nederland in zijn geheel, maar er zijn veel regionale verschillen. Waar in de Randstad de "witte" populatie terugliep, werd het vmbo heel snel gevuld doordat de kinderen van gastarbeiders naar school gingen. Dit dateert al van eind jaren tachtig. In het oosten van het land zag je een andere ontwikkeling. Daar was inderdaad sprake van een terugloop van de populatie, zeker van de jongeren. Hier in de Randstad hadden wij met een heel nieuwe populatie te maken, die juist op dat vmbo binnenkwam en die met taalproblemen zat. Er werd niet gekeken naar het verdere ontwikkelingspotentieel. Deze leerlingen stroomden als het ware vanzelfsprekend het vmbo in. Docenten hadden daar nauwelijks ervaring mee. Zonder toereikende scholing moesten zij met die populatie omgaan.

De heer **Bosma**: Hoe stond het veld tegenover de creatie van het vmbo?

Mevrouw **Verlaan**: Indertijd is gemeten dat het zeer op prijs werd gesteld dat wij die debatten voerden met het veld. Daar was zeker bereidheid om om te gaan met en over te gaan naar een ander systeem, een ander model. Per gebied waren er natuurlijk andere eisen. In de grote steden Rotterdam en Amsterdam werd vooral gewezen op die nieuwe populatie, de behoefte die men had aan scholing voor docenten en aan kleinere klassen. In het oosten van het land bestond veel meer de behoefte om het bedrijfsleven te bedienen. Als wij ervoor zorgden dat aan die verschillende wensen voldaan zou kunnen worden in een nieuw systeem, was er een grote tevredenheid onder de mensen. Wij zaten toen nog in de ontwerpfasen. Ik weet wel dat het feit dat wij iedereen daarbij betrokken, zeer werd gewaardeerd. Het waren heel goede bijeenkomsten.

De heer **Bosma**: Een van de elementen van de vorming van het vmbo is de integratie van de zorgleerlingen. Zij kregen eerst nog apart onderwijs, bijvoorbeeld in de lom. Die werd gevoegd bij het vmbo, dat een fusie, een samenvoeging was van het voorbereidend beroepsonder-

wijs en de mavo. Waar vond het idee om ook de zorgleerlingen te integreren zijn oorsprong?

Mevrouw **Verlaan**: U heeft het over een "fusie" maar u hebt dat weer gecorrigeerd. Het was aanvankelijk helemaal niet de bedoeling dat alles bij elkaar zou komen als één vermicellisoep. Het was de bedoeling om de kinderen uit het speciale onderwijs de kans te geven zich te ontwikkelen. Het was dus de bedoeling om de kanten van het vso, zoals lom en ivbo, extra aandacht te geven in het vmbo. Er werd helemaal niet over samenvoeging gesproken, maar er werd juist ingeschat dat de expertise van docenten uit het speciaal onderwijs ingezet kon worden om iets te doen aan zorg. Men wilde ook de doorstroom van het ivbo naar bijvoorbeeld mbo-niveaus 1 en 2 verbeteren. Dat was de bedoeling. Er is aanvankelijk nooit gezegd dat het vmbo één grote scholengemeenschap moest worden.

In de loop van de ontwikkeling van dat proces ging het ministerie van Financiën zich er echter mee bemoeien. Zo gaat het altijd met die ontwikkelingen. Je zag in diezelfde tijd dat het aantal kinderen met de behoefte aan een specifieke behandeling groeide. Dat zag je toen en dat zie je nu ook. Dat had te maken met de instroom van nieuwe Nederlanders, maar ook met het feit dat het geboortecijfer in Nederland omhoog ging doordat minder kinderen bij de geboorte overleden, terwijl er toch een defect bleek te zijn. Je zag dat de populatie groeide. Het ministerie van Financiën schrok daarvan, omdat de bekostiging van deze leerlingen hoger is dan de bekostiging van reguliere leerlingen. De inspectie van Financiën, die eigenlijk de scepter zwaait over alle departementen, heeft toen bepaald dat daarop bezuinigd moest worden. Vervolgens begonnen de onderhandelingen over de bekostiging. Toen moesten deze leerlingen maar gewoon naar het vmbo, want dan zouden ze evenveel kosten als een vmbo-leerling. De toestroom naar het echte speciaal onderwijs zou worden dichtgeschroeid met ongelooflijke testcentra. Dat heeft aan die kant de bureaucratie bevorderd en daarvan worden ouders over het algemeen niet vrolijker.

De heer **Bosma**: De essentie van het hele verhaal was dus dat er een eind moest komen aan een openeinderegeling.

Mevrouw **Verlaan**: Ja.

De heer **Bosma**: Hoe is dat specifiek in zijn werk gegaan, wat was de oplossing die daarvoor werd gevonden?

Mevrouw **Verlaan**: In de tijd dat ik nog op het departement zat, werd voortdurend gerekend. Toen het proces nog niet helemaal was afgerond, heb ik het departement verlaten. Ik heb wel in Amsterdam een vmbo onder mijn hoede gehad waar de school voor speciaal onderwijs inzat. Deze wilde heel graag op zichzelf blijven, omdat zij een unieke methode had ontwikkeld om kinderen goed te begeleiden. Er was geen school in Amsterdam die ermee wilde samenwerken, omdat ze dan moesten fuseren. Wij hebben als roc die Tobiasschool wel overgenomen om haar de kans te geven een eigenstandige ontwikkeling door te maken in het roc van Amsterdam.

De heer **Bosma**: Dat was redelijk uniek, want heel vaak fuseerde men en verdween de specifieke lom-expertise.

Mevrouw **Verlaan**: Ja, dat was heel uniek.

De heer **Bosma**: Kunt u dat eens schetsen? Hoe is de opneemregeling omgezet in iets dat voor het ministerie van Financiën beheersbaar werd?

Mevrouw **Verlaan**: Dat is gebeurd door de bekostiging van het leerwegondersteunend onderwijs zodanig in te richten dat het beter controlebaar was van boven af en door de toelating tot de zwaardere vormen van speciaal onderwijs te onderwerpen aan tests. Als een school een bepaalde leerling niet meer kan behandelen of in de klas kan handhaven, moet de ouder met zo 'n kind een circus in en krijgt het kind pas een verwijzing als echt gebleken is dat het het gewone onderwijs niet aan kan. Dat kind moet dan naar het speciaal onderwijs. Men probeert op die manier de toestroom te beperken.

De heer **Bosma**: Wij komen straks te spreken over die zorgleerlingen. Een ander facet van de creatie van het vmbo was dat de mavo, die eigenlijk aan een soort revival bezig was, het beroepsonderwijs kreeg aangeplakt en werd gezien als een opstapje naar het mbo, het beroeps-onderwijs. Wat was de achtergrond daarvan?

Mevrouw **Verlaan**: In de ontwikkeling van voor de jaren negentig liep de doorstroom van mavo naar havo terug van boven de 20% tot onder de 13%. Vanuit de mavo liep de weg veel meer naar het oude mbo, dat nu niveau 3 en 4 wordt genoemd, zoals mts, meao enzovoorts. Toen werd er gezegd dat de mavo beter in het vmbo kon worden ondergebracht om de oriëntatie van de leerlingen te verbeteren op wat zij later wilden gaan doen. Daarmee ontstond tevens de mogelijkheid tot opstroom – dat was ook de wens – zodat leerlingen naar de niveaus 3 en 4 konden doorstromen. Er waren toen ook experimenten om voor leerlingen die mavo-havo wilden doen een zesjarige havo in te richten. Ik vind dat overigens nog steeds de beste optie. Dat experiment is echter beëindigd omdat het een jaar langer onderwijs betekende en dus duurder was.

Met name door ouders is toen gezegd dat zij niet wilden dat hun kind naar het mbo zou gaan, maar dat de weg mavo-havo bewaard moest blijven, omdat het kind zo ook naar het hbo zou kunnen doorstromen. De stem des volks – vooral van de "witte" ouders die inmiddels veel wisten van het onderwijs – is daarin heel bepalend geworden. Vandaar dat scholen zelf bezig zijn geweest om bij havo-vwo mavo-afdelingen neer te zetten. Dat betekent dat de opstroommogelijkheden in het vmbo niet zo zijn ontwikkeld als wij toen wensten. Je ziet nu dat de afstroom meer vorm krijgt dan de opstroom en dat kinderen die naar het vmbo gaan en aanvankelijk bijvoorbeeld in de gemengde leerweg of de kaderberoepsgerichte leerweg terecht kwamen, terecht komen in de basisberoepsgerichte leerweg.

De heer **Bosma**: Voor de implementatie van het vmbo was nogal wat geld beschikbaar. Hoe is dat ingezet? Is het bij de scholen terecht gekomen?

Mevrouw **Verlaan**: Er is weinig geld bij de scholen terecht gekomen en overigens was er ook niet voldoende geld beschikbaar. Er gaat altijd alle tijd en energie in ontwikkeling zitten en wordt te weinig nagedacht over de implementatie.

De heer **Bosma**: Hoeveel geld was er beschikbaar?

Mevrouw **Verlaan**: Dat weet ik niet uit mijn hoofd. Bij de bekendmaking is gezegd dat er niet genoeg geld was om in iedere school iets te doen. Daarom werd dat op een paar plekken in het land gedaan. De scholen moesten daar maar mensen naar toe sturen die het dan later in hun school zouden moeten vertellen. Het is duidelijk dat dat niet kan in een schoolorganisatie en dat docenten niet de gelegenheid krijgen of hebben om aan dat soort bijeenkomsten deel te nemen. Er had dus veel meer in de docenten zelf moeten worden geïnvesteerd. Dat is tot nu toe niet gedaan.

De heer **Bosma**: Als het geld niet naar de scholen is gegaan, waar is het dan wel naar toe gegaan?

Mevrouw **Verlaan**: Er zijn allerlei bureaus en er is een procesmanagement ingeschakeld, maar ook daarna zijn er opdrachten uitgegeven voor de ontwikkeling van curricula en examenprogramma's. Daarvoor zijn bureaus en organisaties die dat altijd doen, zoals Cito, SLO, APS, KPC en noem maar op.

De heer **Bosma**: De laatste afkortingen staan voor wat wordt genoemd de landelijke pedagogische centra. Zij hebben in die tijd hun omzet zien stijgen?

Mevrouw **Verlaan**: Ja.

De heer **Bosma**: Was dat de bedoeling?

Mevrouw **Verlaan**: Nee, dat was niet de bedoeling, maar dat is de gebruikelijke route die door de overheid wordt gekozen. Als er iets moet worden ontwikkeld, besteedt de overheid dat uit aan dat soort bureaus. Er wordt onvoldoende gekeken wat het veld of de sector die het werk moeten doen eigenlijk nodig hebben en hoeveel tijd daarvoor nodig is. Die fout wordt in het onderwijs structureel gemaakt.

De heer **Bosma**: Er blijft in wezen heel veel aan de strijkstok hangen?

Mevrouw **Verlaan**: Ik weet niet of je het strijkstok moet noemen, maar het geld wordt verkeerd ingezet en het is te weinig. Er is eigenlijk ook te veel ongeduld. Daarom wordt een bureau ingeschakeld voor de implementatie van onderwijsvernieuwing, terwijl men weet dat onderwijsvernieuwing in verband met een nieuwe populatie in bepaalde gebieden in Nederland gewoon een generatie kost.

De heer **Bosma**: De landelijke pedagogische centra zijn inhoudelijk didactisch bezig. Nu is in Nederland bij gewoonte maar ook bij wet didactiek aan de scholen. Is er door geld te geven aan die landelijke pedagogische centra ook een vorm van pedagogiek vanuit het ministerie, toen nog in Zoetermeer, neergedaald op het onderwijsveld?

Mevrouw **Verlaan**: Wij hebben in Nederland pedagogische centra van verschillende denominaties en met verschillende didactische opvattingen. Ik denk dat er juist wel geïnvesteerd is om alle richtingen een kans te geven. Dat is ook typisch Nederlands. Door die centra is niet één format over Nederland neergestreken, maar wel is

onderwijsvernieuwing sterk bij de consultants en bij de schoolleiders blijven hangen en niet op de werkvloer terecht gekomen.

De heer **Bosma**: Wij gaan nu even naar de zorgleerlingen. In de periode voorafgaand aan de implementatie van het vmbo was mevrouw Netelenbos staatssecretaris. De zorgleerlingen werden geïntegreerd in het vmbo. Dat was een opvallende maatregel. Had mevrouw Netelenbos veel affiniteit met de wereld van de lom en van de zorgleerlingen?

Mevrouw **Verlaan**: Nee. Het is overigens de vraag welke bewindspersoon daar wel affiniteit mee heeft, want de lom is in Nederland altijd ergens weggezet. Er was niet veel affiniteit.

De heer **Bosma**: Hoe is men omgesprongen met die lom-wereld? Kunt u dat karakteriseren?

Mevrouw **Verlaan**: Toen ik nog op het departement werkte, overlegden wij zeer veel met die groepen en keken wij veel naar deze kinderen en naar wat zij nog kunnen. Wij hebben ook met het bedrijfsleven overlegd hoe dat zou kunnen worden ingezet. De verschillen zijn heel groot. Vervolgens is bedacht hoe het speciaal onderwijs dicht bij het beroepsonderwijs kon worden gezet. Er is wel overlegd, maar de hegemonie van de minister van Financiën was zo groot, dat er weinig kans was om echt voor al die groepen een authentieke oplossing te vinden.

De heer **Bosma**: Dat voorkwam dat er voldoende aandacht aan die groepen werd besteed?

Mevrouw **Verlaan**: Ja.

De heer **Bosma**: Er was in die tijd een technisch overleg. Was dat al in uw tijd, u ging immers in 1997 weg?

Mevrouw **Verlaan**: Nee.

De heer **Bosma**: Er is heel veel overleg geweest, er is heel veel gesproken met partijen uit het veld, ook uit de lom-wereld. In het latere technisch overleg zaten echter ook de vakbonden naast het hele veld. Heeft u het idee dat er voldoende is geluisterd naar alle signalen uit het veld?

Mevrouw **Verlaan**: Ik heb niet het idee dat er voldoende is geluisterd, maar dat geldt voor het hele proces van vernieuwing in het vmbo en in het vso. Bovendien zijn de geluiden uit het veld ook heel moeilijk van elkaar te onderscheiden. Het is erg moeilijk om naar het veld te luisteren, zoals dat nu ook bij de debatten over het aantal schooluren is naar de mening van leerlingen, docenten en schoolleiders. Het is voor mensen die daar niet middenin zitten heel moeilijk om zich daarover een mening te vormen. Dat was toen ook, vooral ook omdat per regio de problematiek heel anders was.

De heer **Bosma**: Een van de geluiden is het geluid van de lom-wereld. Die had grote bezwaren tegen de integratie en zei en zegt dat het om de expertise gaat van individuele leraren. Die was sterk geborgd in het specifieke lom-onderwijs. De lom zegt, wat nog belangrijker is, dat

die aparte locaties wil. Dat geluid heeft het uiteindelijk in de besluitvorming niet gehaald. Hoe komt het dat juist dat geluid van die hele kwetsbare groep leerlingen niet is gearticuleerd in beleid?

Mevrouw **Verlaan**: Volgens mij is daar wel aandacht aan besteed. In de tijd dat ik die debatten meemaakte, of zelfs leidde, is juist gezegd dat de scholen die zo'n gemeenschap vormen zelf moeten zorgen voor het inrichten van eventueel aparte plekken en dat de deskundigheid van de mensen uit het speciaal onderwijs op een goede manier wordt benut. Er is in de eerste fase van het debat zeker ruimte gegeven aan mogelijkheden om die gemeenschap ook in te richten naar de behoefte van het speciaal onderwijs. Ik heb niet meer helemaal bijgehouden hoe dat later ging en wat in de uiteindelijke regelgeving terecht is gekomen. Volgens mij is het nog steeds mogelijk om in een scholengemeenschap een aparte plek in te richten voor kinderen die meer behoefte hebben aan begeleiding of die een andere behoefte hebben. Hier en daar gebeurt dat ook, dus het kan wel. Wat de redenen zijn waarom het hier en daar niet gebeurt en waarom dat problemen veroorzaakt, zou eens goed gemonitord moeten worden.

De heer **Bosma**: Wat heeft u de staatssecretaris zelf in dezen geadviseerd?

Mevrouw **Verlaan**: Ik heb de staatssecretaris geadviseerd om beter te luisteren, om beter te kijken naar wat er in dat speciaal onderwijs aan de hand was en om goed te letten op het feit dat het soms ging om kleine arme scholen zonder voldoende ondersteuning, zoals wij die binnen andere scholen kennen. In die tijd ben ik dus vertrokken. Ik heb niet de indruk dat die boodschap erg goed is overgekomen.

De heer **Bosma**: U zegt dat u heeft geadviseerd om beter te luisteren. Heeft u mevrouw Netelenbos ook wel eens geadviseerd om het niet te doen?

Mevrouw **Verlaan**: Toen het wetsontwerp over de samenvoeging met de mavo er lag, er in de Kamer heel veel kritiek kwam en er allerlei amendementen werden ingediend, heb ik gezegd dat zij beter het wetsontwerp kon terugnemen in plaats van het erdoor te drukken. Dan kon zij er nog eens naar te kijken om ervoor te zorgen dat er iets zou komen dat wel zou aansluiten bij de behoeften zoals die werden geformuleerd. Maar ja, bewindslieden hebben een periode van vier jaar en willen dan hun standbeeld creëren. Daarover was dus geen discussie mogelijk.

De heer **Bosma**: Dat standbeeld was het vmbo.

Mevrouw **Verlaan**: Ja.

De heer **Bosma**: Was uw advies specifiek gebaseerd op het onderwerp van de zorgleerlingen, of waren er andere onderwerpen?

Mevrouw **Verlaan**: Nee, het ging ook over de positie van de mavo en van bijvoorbeeld de grootstedelijke omgeving en over de vraag hoe je daarmee moest omgaan.

De heer **Bosma**: Wat was uw kritiekpunt op de positie van de mavo?

Mevrouw **Verlaan**: Er lag een wetsontwerp waarin stond dat alles samen moest. Toen werd gezegd dat de mavo ook daarbuiten moest kunnen blijven. Ik vind dat je dan goed moet nadenken over wat je gaat doen. Ik heb voorgesteld de mavo eruit te halen, een zesjarige havo te maken en ervoor te zorgen dat het vmbo zo wordt ingericht dat de doorstroom naar het mbo er goed inzit. Dat had misschien met wat ingrepen op een andere manier gedaan kunnen worden. Je ziet het nu overigens gebeuren.

De heer **Bosma**: Waarom werd er niet naar u geluisterd?

Mevrouw **Verlaan**: Een ambtenaar is maar een ambtenaar.

De heer **Bosma**: Maar een ambtenaar met goede argumenten is een ambtenaar met goede argumenten.

Mevrouw **Verlaan**: Dat klopt ja.

De heer **Bosma**: Maar waarom werd er niet naar u geluisterd?

Mevrouw **Verlaan**: Er waren ook andere geluiden. Daarbij ging het over onderhandelingen met bonden, de situatie in de Kamer en het politieke debat. Dan doen ambtenaren er al niet meer toe.

De heer **Bosma**: Kunt u dat iets toelichten, want u lijkt toch een soort krachtenveld te benoemen. U stond aan de ene kant en er was blijkbaar een krachtenveld waartegen u het aflegde. Wat was dan het krachtenveld dat toch voorstelde om door te gaan met de creatie van het vmbo?

Mevrouw **Verlaan**: Dat is natuurlijk het politieke krachtenveld. De ambtenaar bereidt het voor, vervolgens ontstaat het politieke spel en werkt hij uit wat er gevraagd wordt. Hij heeft echter geen invloed op het politieke debat in Nederland en dat is maar goed ook.

De heer **Bosma**: Dat begrijp ik, maar dat is in andere landen ook zo. Dat is gewoon formeel hoe het ligt. Er is blijkbaar toch een krachtenveld. Wat waren die krachten die snel door wilden gaan naar het vmbo?

Mevrouw **Verlaan**: De partijpolitieke krachten. Er werd ook heel vaak gezegd dat er al jaren over dat onderwijs werd gesproken en dat het een keer moest worden afgemaakt.

De heer **Bosma**: Is dat proces naar uw mening te snel gegaan?

Mevrouw **Verlaan**: Het is niet zorgvuldig genoeg gegaan, laat ik het zo zeggen. Of het te snel is gegaan, of het niet op een andere manier had gemoeten, daarover kun je terugkijkend het een en ander zeggen. Ik denk dat wij nu beter kunnen bekijken hoe wij kunnen verbeteren wat niet goed is gegaan.

De **voorzitter**: U zegt dat het wetsvoorstel in de Kamer lag. Er kwam kritiek en er kwamen amendementen. Toen heeft u, een van de belangrijkste ambtenaren, op dit dossier aan de minister voorgesteld om het hele wetsvoorstel terug te nemen. Dat is een zeer vergaand

advies. Het gebeurt niet vaak dat de minister tijdens de behandeling in de Tweede Kamer zegt dat zij het wetsontwerp terugneemt. De vraag is of u dat kunt specificeren. Is dat gebeurd in een ambtelijk advies waarover u nog de beschikking heeft? Werd u daarin gesteund door de DG of anderen? Hoe is dat in zijn werk gegaan?

Mevrouw **Verlaan**: Dat was in de tijd dat ik zou vertrekken. Het advies is daarna pas in de Kamer gekomen. Het was in de voorbereidingsfase dat ik in de gesprekken...

De **voorzitter**: Wanneer was dat precies?

Mevrouw **Verlaan**: Dat was voor de zomer 1997.

De **voorzitter**: Was dat tijdens de Kamerbehandeling.

Mevrouw **Verlaan**: Nee.

De **voorzitter**: U zei dat er al amendementen lagen.

Mevrouw **Verlaan**: Er waren toen allerlei amendementen in voorbereiding, maar het was vóór de Kamerbehandeling. Toen waren er al gesprekken binnen de politiek over de plannen die er lagen. Het rapport van de commissie-Van Veen werd natuurlijk door iedereen besproken.

De **voorzitter**: Natuurlijk.

Mevrouw **Verlaan**: Ik heb toen in de ambtelijke context en in de gesprekken die ik als ambtenaar met de staatssecretaris had – dus niet de minister – gevraagd of zij dit wel zo moest doorzetten en of zij het wetsvoorstel niet beter kon terugtrekken.

De **voorzitter**: Was het wetsvoorstel al ingediend?

Mevrouw **Verlaan**: Toen was het wetsvoorstel nog niet helemaal zo ingediend, nee. Dat gebeurde toen ik al weg was.

De **voorzitter**: U moet mij vergeven, maar dit lijkt mij toch een zeer zwaarwegend advies. In eerste instantie zei u dat het wetsvoorstel al was ingediend, er lagen amendementen en er was kritiek en u raadde de minister aan om het in te trekken. Nu zegt u dat er nog geen amendementen waren en dat het nog in de voorbereidende fase was, omdat het wetsvoorstel nog niet was ingediend.

Mevrouw **Verlaan**: Nee, er lagen plannen en ontwerpen en er werd in politieke zin over gesproken. Er lagen allerlei reacties van andere partijen op het geheel, in die tijd vooral vanuit D66. Ik heb het nu over het gesprek dat daarover ging. De formele behandeling kwam later, toen was ik al weg.

De **voorzitter**: Dit was dus in een soort mondeling overleg met de staatssecretaris, nog voor er een wetsvoorstel was. U heeft toen gezegd: dien het niet in.

Mevrouw **Verlaan**: Ja: ga kijken of het niet anders kan.

De **voorzitter**: Is dit nog neergeslagen in een ambtelijk advies, een nota of een stuk?

Mevrouw **Verlaan**: Nee.

De **voorzitter**: Waren er andere hoofdrolspelers bij dan de staatssecretaris?

Mevrouw **Verlaan**: Nee, er waren toen wat ambtenaren bij betrokken.

De **voorzitter**: De DG of uw directeur? Ik vraag het serieus, omdat als de plaatsvervangend directeur een advies geeft in zo'n enorm proces – het was een grote operatie – dat natuurlijk niet zomaar een losse flodder is. U had daarvoor zwaarwegende argumenten.

Mevrouw **Verlaan**: Ja.

De **voorzitter**: Wist u zich gesteund door uw directeur of directeur-generaal?

Mevrouw **Verlaan**: Zij hebben het wel met mij daarover gehad, maar u moet niet vergeten dat het in de periode was dat ik al had gezegd dat ik weg zou gaan. Dan heb je als ambtenaar ook weinig impact meer. Dat was in de periode dat ik zei dat ik zelf het onderwijs in zou gaan.

De **voorzitter**: Dat zei u al, maar werd u inhoudelijk en ook ter plekke gesteund door uw directeur of de directeur-generaal?

Mevrouw **Verlaan**: Nee, het was in de vorm van gesprekken waarin ik zei: moet je dit niet heroverwegen, zou het niet een optie zijn om te kijken of je toch iets wilt verbeteren, om nog een keer goed na te denken? Als antwoord wordt er dan gehumd, maar dan gaat het toch niet verder.

De **voorzitter**: U noemde de positie van D66. D66 had een alternatief voorstel. Dat speelde een rol in de coalitie.

Mevrouw **Verlaan**: Ursi Lambrechts had toen een hele duidelijke visie op de positie van de mavo. Die moest apart. Dus D66 bracht dat in alle gesprekken heel duidelijk in.

De **voorzitter**: Uiteindelijk is die mogelijkheid er in de wet ook gekomen.

Mevrouw **Verlaan**: Ja, dat klopt, maar dat was veel later.

De **voorzitter**: Op zichzelf was dat nog geen reden om voor te stellen om de hele operatie maar te stoppen. Het is gewoon in de wet verwerkt.

Mevrouw **Verlaan**: Mijn advies in het gesprek te berde gebracht was niet: stop de hele operatie, maar denk nog eens goed na voordat je...

De **voorzitter**: U zei, trek het wetsvoorstel in en later zei u in feite, dien het wetsvoorstel niet in.

Mevrouw **Verlaan**: Ja, wat je nu neer hebt gelegd, ga daarover nog eens nadenken en kijk eens of je niet een andere optie hebt, om juist de ontwikkeling die op de werkvloer nodig is te stimuleren en niet van boven af op te leggen. Kijk nog eens wat nodig is, dan kun je het wetsvoorstel veranderen en kun je het alsnog gaan

indienen. Dus neem meer tijd, denk na, dat was mijn advies.

De heer **Bosma**: Wij gaan even naar de zorgleerlingen. De bezwaren die in de lom-wereld bestonden, kwamen onvoldoende aan de oppervlakte. U hebt misschien vorige week het gesprek gezien dat wij hadden met de heer Rosenbaum van het werkverband lom-scholen. Hij zegt dat zij onder behoorlijke druk zijn gezet, dat tegen hen werd gezegd dat zij mee moesten op de rijdende trein en hun bezwaren moesten inslikken, omdat men er anders niet voor kon instaan dat de financiering van de scholen door zou gaan. Herkent u dat verhaal?

Mevrouw **Verlaan**: Dat is van na mijn tijd, dus dat herken ik niet. Ik weet dat niet, want ik was toen al in Amsterdam bezig met de positie van de scholen voor speciaal onderwijs daar. Dat landelijke debat heb ik toen niet meer meegemaakt.

De heer **Bosma**: Volgens het werkverband speelde u ook een rol bij het opvoeren van die druk.

Mevrouw **Verlaan**: Ik zou het niet meer weten. Ik heb met het werkverband indertijd overlegd over de vorm, om de kinderen op het speciaal onderwijs de kans te geven zich verder te ontwikkelen. Ik was niet bij het overleg over de positie van docenten, want daar ging het dan om.

De heer **Bosma**: U herkent op geen enkele manier het verhaal van de heer Rosenbaum, als hij zegt dat zij onder druk zijn gezet en dat zij hun bezwaren moesten inslikken?

Mevrouw **Verlaan**: Dat zou kunnen, maar dat weet ik niet.

De heer **Bosma**: U speelde daarin geen rol?

Mevrouw **Verlaan**: Toen zat ik in Amsterdam.

De **voorzitter**: Heeft u tot uw vertrek naar Amsterdam het technisch overleg geleid?

Mevrouw **Verlaan**: Ik weet niet of het toen al officieel het technisch overleg was. Wij hebben wel de voorbereiding voor zo'n technisch overleg opgezet, dat weet ik wel, maar volgens mij is het rond de zomer van 1997 pas formeel geworden en is het toen door mijn collega overgenomen.

De **voorzitter**: Toen u wegging is het door een collega overgenomen?

Mevrouw **Verlaan**: Ja.

Mevrouw **De Rooij**: U zegt dat u veel contact had met de werkvloer speciaal onderwijs. Had u zelf affiniteit met die scholen van speciaal onderwijs? U heeft aangegeven dat staatssecretaris Netelenbos er niet zoveel affiniteit mee had.

Mevrouw **Verlaan**: Ik heb in het oude vmbo, het oude vormingswerk en het leerlingwezen lesgegeven. Het oude vormingswerk was eigenlijk het verlengde van het speciaal onderwijs. Daar zaten heel veel kinderen die in het speciaal onderwijs hadden gezeten, of uit waren gevallen en nog een paar jaar terug moesten komen. Dus

ik ken de problematiek. Bij het bezoek aan die scholen herken je de populatie en zie je de verschuivingen daarin. Je weet dan ook dat je daarmee heel zorgvuldig moet omgaan en dat er meer geïnvesteerd moet worden dan wat wettelijk is vastgesteld.

Mevrouw **De Rooij**: Maar dan had u zeker een beeld van welke leerlingen in het speciale onderwijs in staat waren een diploma te halen en welke niet?

Mevrouw **Verlaan**: Ja.

Mevrouw **De Rooij**: Uw mening was: toch zitten er leerlingen waar meer uit kunnen te halen is dan nu gebeurt. Wat moest er gebeuren met de leerlingen die het diploma niet konden halen?

Mevrouw **Verlaan**: De leerlingen die het diploma niet konden halen, hadden begeleiding nodig om toch een zeker leven op te bouwen, bijvoorbeeld omdat zij aan het werk gingen. Veel leerlingen komen vervolgens in dagactiviteitencentra. Wij noemen hen tegenwoordig Wajong'ers. Zij vergen een andere begeleiding, een andere investering. Er waren ook kinderen die zeker met een beetje begeleiding gewoon in het onderwijs door konden gaan. Er zaten toen in het speciaal onderwijs ook kinderen van vluchtelingen, die bijna nooit gewoon lager onderwijs hadden gevolgd, de taal onvoldoende beheersten, of bijvoorbeeld dyslectisch waren. Niemand kon dat diagnosticeren, omdat zij nog nooit naar school waren geweest. Daarom moet je heel zorgvuldig, eigenlijk per individu, bekijken wat zij nodig hebben. Dat vergt een ander systeem dan alle leerlingen in een grote school neerzetten.

De heer **Bosma**: De heer Rosenbaum van het werkverband zegt dat mevrouw Netelenbos aan het lom-onderwijs wilde sleutelen, omdat de nadruk op de lomscholen heel vaak niet zozeer op onderwijs lag, maar op zorg. Daarbij viel ook het woord "knuffelscholen". Hij zegt dat die term, die hij als zeer badinerend ervoer, door u werd gebruikt. Herkent u dat?

Mevrouw **Verlaan**: Dat zou ik niet meer weten.

De heer **Bosma**: Kunt u zich iets voorstellen bij het gebruik van het woord in zijn algemeenheid?

Mevrouw **Verlaan**: Nee, dat kan ik mij echt niet meer herinneren. Ik weet nog wel dat wij op werkbezoek ervoeren dat die kinderen heel veel zorg nodig hadden. Dat verschilde per school en per schoolsoort. Dat is dus herkenbaar. Als ik het woord ooit gebruikt zou hebben, is het voor mij nog maar de vraag of ik dat negatief heb bedoeld. Knuffelen heeft bij mij niet zo'n negatieve betekenis.

De heer **Bosma**: Herkent u het beeld dat op die scholen te veel de nadruk lag op zorg en te weinig op onderwijs?

Mevrouw **Verlaan**: Ik zeg niet dat er te veel zorg was. Het is daar juist heel belangrijk dat er aan die leerlingen veel zorg wordt gegeven. Je moet dus zorgen dat die zorg optimaal is. Vaak zijn de ouders niet in staat om hun kinderen die zorg en dat onderwijs te geven die nodig zijn voor hun ontwikkeling. Het gaat wel degelijk om het

samengaan van zorg en onderwijs. Daarin was het speciaal onderwijs heel goed.

Mevrouw **De Rooij**: Ik ga eventjes naar het ministerie. Heeft u het idee dat op het ministerie nog voldoende de taal van het onderwijs wordt gesproken?

Mevrouw **Verlaan**: Op dit moment?

Mevrouw **De Rooij**: Zitten daar nog veel mensen die iets te maken hebben gehad met het onderwijs?

Mevrouw **Verlaan**: Ik denk dat niet, nee.

Mevrouw **De Rooij**: Is dat positief met het oog op onderwijsvernieuwingen?

Mevrouw **Verlaan**: Ik denk dat dat niet goed is. Vroeger werden bij het departement veel mensen in dienst genomen die uit het onderwijs kwamen. Nu zijn het vooral bedrijfseconomen en sociologen. Ik denk dat dat niet goed is voor het bedenken hoe je een onderwijsvernieuwing moet inzetten.

De heer **Bosma**: Kunt u daarvan een voorbeeld geven?

Mevrouw **Verlaan**: Er worden zaken bedacht die vanuit de economische kant worden neergezet. Een voorbeeld is de lerarenopleiding. Als je goed kijkt naar wat er vanaf de jaren tachtig had moeten gebeuren, was dat eigenlijk investeren in de lerarenopleiding. Daarvoor was meer tijd en zorg nodig. Er is echter steeds gezegd dat er op dat moment weinig docenten nodig waren, dat daar dus lekker op kon worden bezuinigd en dat al die kleine opleidinkjes maar weg moesten. Wij zien nu de gevolgen. Er is te weinig geïnvesteerd in de lerarenopleidingen omdat men geen besef had van de langeretermijnramingen in het onderwijs. Daarom hebben wij nu dus een groot probleem.

Ik kan mij nog herinneren dat wij bij het ROC Amsterdam samen met de Educatieve Faculteit Amsterdam een nieuw traject hadden opgezet voor hoger opgeleide allochtonen leraren. De studenten kregen een uitkering om in hun levensonderhoud te voorzien. In dat traject konden de vakdidactiek en het eigen vak nog eens aan de orde worden gesteld. Deze speciale trajecten waren zeer geliefd en wij kregen heel veel belangstelling. Daaruit zijn ook de eerste allochtone docenten gekomen. Het traject is gestopt door minister Van der Hoeven, omdat zij vond dat er geen lerarentekort meer was. Hier is dus niet goed gekeken naar de ontwikkeling in het scholenveld, de behoeften van docenten en het opleiden van voldoende docenten voor de toekomst. Het is allemaal kortetermijndenken, geïnspireerd door bedrijfseconomen, zou ik bijna zeggen. Die ontwikkeling zie ik.

Mevrouw **De Rooij**: Hoe zouden wij volgens u de kwaliteit van de lerarenopleidingen kunnen verbeteren?

Mevrouw **Verlaan**: Dat kan door ook heel goed te kijken naar de maatschappelijke omgeving. Wat er nu aan de orde is, is dat er een heel andere populatie op de scholen zit en dat docenten vaak te weinig inzicht hebben in hoe de wereld in elkaar zit. Daarin moet je dus investeren. Het gaat niet alleen om de lerarenopleiding voor de beginnende leraar, ook voor de zittende leraar zou er meer bij-

en omscholing moeten zijn. Er moeten meer master-programma's worden aangeboden.

Mevrouw **De Rooij**: Op welke gebieden? Waar schiet de inhoud volgens u tekort op de lerarenopleidingen?

Mevrouw **Verlaan**: Er is te weinig tijd. Dat studenten tegenwoordig maar meteen in het onderwijs worden gezet, is natuurlijk prachtig als je de praktijk wilt zien, maar zij hebben ook tijd nodig voor reflectie, om goed na te denken over wat zij ontmoeten. Dat betekent dat zij moeten weten wie er in de klas zitten, waar die leerlingen vandaan komen en hoe zij leven. Er is dus meer psychologie nodig. Zij moeten meer weten over andere bevolkingsgroepen en wat zij het beste kunnen doen om hen te ontwikkelen. Wat mij betreft mag je in de lerarenopleiding meer rekening houden met intensief en extensief onderwijs. Dat betekent dat er meer tijd moet zijn en meer maatwerk moet worden geleverd. Het beleid dat nu voor de lerarenopleiding geldt, is te kortadempig. Met vernieuwingen is het altijd zo dat er iets wordt ontworpen, een beleidsagenda, dat die vervolgens maar moet worden uitgevoerd en dat men er over twee jaar maar uit moet zijn. Dat werkt niet zo. Bij het opzetten van een lerarenopleiding en de implementatie in het veld moet rekening worden gehouden met een periode van zeker twaalf jaar, en meer.

De heer **Bosma**: Er wordt met betrekking tot het vmbo vaak gesproken over een tweedeling in het voortgezet onderwijs. Je kunt linksaf of rechtsaf, linksaf naar het vmbo en rechtsaf naar havo-vwo. Het is heel moeilijk om over te stappen, vandaar die kreet tweedeling. Uit de cijfers blijkt, dat toch nog 16% van de mensen met een vmbo-diploma naar de havo gaat. Van die mensen haalt driekwart uiteindelijk het examen. Dat zijn best goede cijfers. Bent u desondanks van mening dat er sprake is van een tweedeling?

Mevrouw **Verlaan**: Sterker nog, er zijn ook vmbo-mensen die van het vmbo naar het mbo, naar het hbo en naar de universiteit gaan. De stapeling is weer terug, alleen zouden wij daar iets meer tijd en ruimte voor moeten hebben dan dat er nu is. Soms heb je een jaartje langer nodig. Wij moeten daarin wat meer geduld hebben. De wegen zijn er wel. In de tweedeling zie je dat de keuze sterk samenhangt met de sociaal-economische omgeving van de school. Het gaat niet om de schoolsoorten. Er zijn vmbo-scholen in buurten die het geweldig doen, waar goede docenten zitten, waar mooie programma's zijn. Het gaat slecht in de omgeving waar je eigenlijk een een-op-een relatie tussen docent en leerling moet hebben, waar kinderen op school komen die meer zorg behoeven, maar die wel een potentie hebben die je zou moeten ontwikkelen. Daarin moet worden geïnvesteerd. Het gaat om Amsterdam West, Den Haag Schalkwijk en Rotterdam Charlois. Dat zijn de probleemwijken, daar zie je de segregatie. Het is nog steeds een sociaal-economisch probleem.

De heer **Bosma**: Welke rol speelt het vakkenpakket, vooral op het vmbo-t, bij de doorstroming?

Mevrouw **Verlaan**: Het onderwijs heeft een horizontale vormgeving gekregen en niet meer een verticale. Je ziet dus dat het vakkenpakket niet is ingericht op de door-

stroom naar de havo. Daarom pleit ik voor een zesjarige havo, waar je de doorstroming programmatisch ook veel makkelijker kunt maken. Anders moet je in het vmbo-t een aantal modules ontwikkelen voor degenen die door willen stromen. Je zou trouwens in andere soorten vmbo ook meteen treden moeten organiseren waarmee mensen een stapje hogerop kunnen komen. Dat is noodzakelijk, maar daarvoor moet je de scholen wel in de gelegenheid stellen zelf programma's te ontwikkelen en hun eigen docenten in staat te stellen daaraan mee te doen.

De heer **Bosma**: Ook om hun eigen vakkenpakket samen te stellen?

Mevrouw **Verlaan**: Ja, veel meer dan nu.

De **voorzitter**: Ik wil nog even terugkomen op het punt waarover wij zojuist spraken. U moet het mij niet kwalijk nemen, maar een van onze rollen is natuurlijk om te reconstrueren hoe dingen gegaan zijn. U was een belangrijke ambtenaar op dit dossier. U zei dat u heeft voorgesteld om het wetsvoorstel, dat toen nog in voorbereiding was, niet in te dienen. Tegelijkertijd leidde u ook het technisch overleg, wat toen nog in een prille fase, een voorfase was. Later kreeg het een andere functie, maar er was toen al een regulier overleg. Dat is ons ook door anderen verteld. Nu zijn wij in verwarring over wat precies uw rol was. Heeft u in dat technisch overleg wel of niet op het vso-lom-werkverband druk uitgeoefend en gezegd: wij gaan die kant op, u moet meewerken?

Mevrouw **Verlaan**: Daarvoor zult u in de notulen van die vergaderingen moeten kijken. Waar ik toen mee bezig was – ik was toen ook al afscheid aan het nemen – was waar het allemaal om begonnen was.

De **voorzitter**: Sorry dat ik u onderbreek. U zegt steeds dat u afscheid aan het nemen was. Waarom is dat relevant, u was toch gewoon tot het laatst in functie?

Mevrouw **Verlaan**: Niet zo.

De **voorzitter**: Had u een vrije rol op het laatst?

Mevrouw **Verlaan**: Nee, heel veel van die taken werden overgenomen. In de periode vanaf het moment dat je je vertrek aankondigt tot je weggaat maak je nog wel het een en ander af, maar vervolgens wordt het werk wel overgenomen door anderen.

De **voorzitter**: Dit is een cruciale fase in dit dossier, want het wetsvoorstel is ingediend in juni 1997. Bent u in de zomer weggegaan?

Mevrouw **Verlaan**: Ja, in die tijd.

De **voorzitter**: Dus in die laatste voorbereidende periode van het wetsvoorstel was u nog in functie. In juni 1997 is het ingediend. In die laatste fase was er op één punt binnen het technisch overleg geweldige weerstand. Dat betrof eigenlijk de opheffing van de vso-lom-scholen. Die weerstand zat bij de CNV Onderwijs, is ons verteld, en bij het werkverband. Er is heel veel druk uitgeoefend op het technisch overleg, later ook door de staatssecretaris, althans zo is ons verteld. Dat zullen wij ook aan haar

vragen. Er is gezegd: u moet daar nu in meegaan, het verzet moet ophouden. Kunt u zich dat niet herinneren?

Mevrouw **Verlaan**: Ik weet alleen dat wij gesproken hebben over het feit dat binnen de op te richten gemeenschappen zelf, die samenwerkingsverbanden, moest worden bekeken wat de positie van het speciaal onderwijs zou zijn. Er was een beleidsuitgangspunt op centraal niveau, maar wel met de bedoeling om dat in de samenwerkingsverbanden uit te werken. Van druk op de bonden dat er banen verloren zouden gaan kan ik mij niets herinneren.

De **voorzitter**: Nu suggereert u dat de lom gewoon had kunnen blijven bestaan.

Mevrouw **Verlaan**: Nee, ik zeg alleen dat het in de nieuwe onderwijsvorm de bedoeling was dat gebruik zou worden gemaakt van de aandacht voor de leerlingen die de lom geeft of gaf en de professionaliteit van de docenten.

De **voorzitter**: Wij stellen wel met elkaar vast dat u tot uw vertrek het technisch overleg hebt geleid. U heeft dus ook het technisch overleg geleid in de fase voor het wetsvoorstel was ingediend. Dat was de fase waarin het gesprek over die zelfstandige positie van de lom, althans zo is ons verteld, zeer hoog opliep. Ik kan mij niet voorstellen dat u zich dat conflict niet kunt herinneren.

Mevrouw **Verlaan**: Ik kan mij niet herinneren dat daarover zo'n conflict was, want op mijn afscheid hebben de heren van het samenwerkingsverband mij op een zeer vriendelijke manier toegesproken. De sfeer was altijd goed, dus ik kan mij niet herinneren dat er toen in die tijd zo'n conflict is geweest. Dat is volgens mij ook niet het geval geweest.

De **voorzitter**: Het is ons verteld door de heer Rosenbaum. Hij heeft daarbij ook uw naam genoemd.

Mevrouw **Verlaan**: Ik heb met hem nooit een conflict gehad, moet ik eerlijk zeggen.

De **voorzitter**: Niet persoonlijk.

Mevrouw **Verlaan**: Ook niet functioneel.

De **voorzitter**: Akkoord.

Is er in de periode voor het wetsvoorstel is ingediend, coalitieoverleg geweest over het voorstel zoals het uiteindelijk naar de Kamer is gegaan? Dat gebeurt volop, dus ik zeg daarmee niet dat er iets onoorbaar is gebeurd, maar heeft dat plaatsgevonden?

Mevrouw **Verlaan**: Er is heel veel overleg geweest. Daar was ik niet bij.

De **voorzitter**: Welke punten kwamen er toen naar voren? U noemde D66 en de aparte mavo.

Mevrouw **Verlaan**: Daarover is heel veel gesproken, maar ook over het speciaal onderwijs is heel veel gesproken, de positie van de lom en het ivbo.

De **voorzitter**: Dat was toen ook binnen de coalitie met de staatssecretarissen al een onderwerp?

Mevrouw **Verlaan**: Ja.

De **voorzitter**: In het wetsvoorstel wordt de lom toch geïntegreerd in de nieuwe schoolsoort vmbo. De minister laat de Kamer weten dat het technisch overleg het daarmee helemaal eens is. Vond u dat een juiste weergave van de discussies in het technisch overleg?

Mevrouw **Verlaan**: Voor zover ik weet is dat inderdaad ook zo geweest en is de strijd pas daarna begonnen, bij de implementatie. Als men het er toen niet mee eens was geweest, was er natuurlijk alle reden geweest om daaraan in het parlementaire debat aandacht te besteden.

De **voorzitter**: Als een bewindspersoon vertelt dat hij met iedereen heeft gesproken en dat iedereen het er mee eens is, zie je dat de Kamer dan al snel denkt: wat kunnen wij nog?

Mevrouw **Verlaan**: Je ziet ook dat zo'n samenwerkingsverband Kamerleden benadert om te zeggen dat het zo niet is gegaan en dat het wat anders inbrengt. Ik kan mij niet herinneren dat dat is gebeurd.

De **voorzitter**: Maar in ieder geval is de positie van de lom al in de coalitiebesprekingen voorafgaand aan het indienen van het wetsvoorstel zeker aan de orde geweest.

Mevrouw **Verlaan**: Zeker.

De **voorzitter**: Kunt u zich ook herinneren hoe de partijen daarin zaten? Vond men dat de lom gewoon moest worden meegenomen?

Mevrouw **Verlaan**: Dat is ten slotte wel gebeurd. Er zijn verschillende soorten ivbo en lom. Dat heeft ook te maken met de sociaal-economische omgeving, vooral van de witte scholen. Er was speciaal onderwijs tot en met de mavo. Die wilde graag zelfstandig blijven. In een samenwerkingsverband moest dat ook kunnen. Daarover is wel wat debat geweest, maar dat heeft niet echt tot grote strijdpunten geleid. De mogelijkheid bestond om in een samenwerkingsverband een eigen vorm te geven aan die samenwerking: dan wel alles bij elkaar, dan wel op specifieke plaatsen.

De **voorzitter**: Ik vroeg u al eerder, toen u vertelde dat u heeft geadviseerd om het wetsvoorstel op dat moment niet in te dienen, of u daarbij steun kreeg van uw directeur of de directeur-generaal. Uw antwoord was, dacht ik, dat dat niet zo was. Wisten zij wel dat u dat standpunt had en dat u dat standpunt ook aan de staatssecretaris had geuit?

Mevrouw **Verlaan**: Ik weet niet of zij dat toen wisten. Het was nogal een verwarrende periode, heel druk met al dit soort zaken en met het feit dat ik te kennen had gegeven het departement te zullen verlaten. Het was dus een tamelijk chaotische periode, waarin keihard werd gewerkt en waarin heel veel overleg was. Dat kan ik mij dus niet goed meer herinneren. Ik weet alleen dat ik zelf heb geuit dat ik daarmee niet gelukkig was.

De **voorzitter**: Voor een wetsvoorstel naar de Kamer gaat, gaat het altijd eerst naar de Raad van State. Dat duurt geruime tijd. Ik neem aan dat er geen spoedprocedure is gevolgd voor dit wetsvoorstel. Dus uw

advies om het wetsvoorstel niet in te dienen moet al begin 1997 zijn geweest?

Mevrouw **Verlaan**: Graag gedaan.

Mevrouw **Verlaan**: Dat was toen het debat in het land begon over wat men een streng keurslijf vond en hoe je daarmee anders om zou kunnen gaan, dus vooral over de mavo, de leerwegen, de kwestie dat de implementatie wat meer aandacht zou moeten krijgen en dat soort zaken.

De **voorzitter**: Wanneer was dat in de tijd?

Mevrouw **Verlaan**: Dat liep vanaf januari 1997. Toen begon het een beetje.

De **voorzitter**: Was het wetsvoorstel toen al naar de Raad van State? Ik probeer gewoon een beetje te begrijpen op welk moment...

Mevrouw **Verlaan**: Ik probeer in mijn geheugen te graven hoe dat nu precies zat, want het is alweer een hele tijd geleden. Wat ik zei, het was een hectische periode. Het wetsvoorstel was eigenlijk een incrementeel proces. Er werd nog over gesproken en intussen werd onderhandeld met de scholen, hoe er verder mee om te gaan. Dat was meer mijn punt: hoe landt het en hoe kun je het implementeren? In die discussie over de implementatie – wat wij gingen doen en hoeveel geld er beschikbaar was om te implementeren – bleek dat het format dat er lag te strak was om de implementatie op een goede manier uit te voeren.

De **voorzitter**: U had toen ook kunnen adviseren, meer tijd te nemen voor het implementatietraject en u had kunnen pleiten voor meer geld. Maar uw advies aan de staatssecretaris was op dat moment: dien het wetsvoorstel niet in.

Mevrouw **Verlaan**: Verander nog even, of denk er nog even over na.

De **voorzitter**: Oké. Ik heb nog niet helemaal scherp wanneer u dat precies adviseerde.

Mevrouw **Verlaan**: Dat was in de tijd, dan heb je het over maanden...

De **voorzitter**: Ik probeer vaste punten in uw geheugen aan te spreken. Was het wetsvoorstel al naar de Raad van State?

Mevrouw **Verlaan**: Het was in het voorjaar van 1997.

De **voorzitter**: U had in ieder geval wel het idee dat het een goed moment was om te zeggen: doe het niet?

Mevrouw **Verlaan**: Je kunt altijd een goed moment vinden om te zeggen doe het niet als je denkt dat het niet goed gaat.

De **voorzitter**: Wij hebben allemaal wel eens last van het geheugen. Op een gegeven moment houdt het gewoon op.

Mevrouw **Verlaan**: Tien jaar is wel een tijd hoor.

De **voorzitter**: Dank u wel voor dit gesprek.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 30 november 2007

Gesproken wordt met de heer drs. R.A.M. Diephuis

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 bij de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor hebt willen geven aan onze uitnodiging voor een openbaar gesprek. U bent in de periode 1981-1999 ontwikkelaar, teamleider en manager geweest bij de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO). Nu bent u lid van de kerngroep van de Adviesgroep vmbo, opvolger van het procesmanagement voortgezet onderwijs. U bent nu intensief betrokken bij het ontwikkelen van vernieuwend vmbo, zoals de Scholingsboulevard Enschede die wij ook hebben bezocht. Wij willen in dit gesprek graag gebruik maken van uw expertise op het gebied van de basisvorming en het vmbo. Hoewel u niet tot de eindverantwoordelijken van de SLO kunt worden gerekend, bent u wel betrokken geweest bij allerlei ontwikkelingen.

Ik geef als eerste het woord aan mijn collega mevrouw De Rooij.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u toelichten hoe de rolverdeling van de SLO ten opzichte van de andere verzorgingsinstellingen in de wet geregeld is? Is de taakstelling van de SLO altijd onomstreden geweest?

De heer **Diephuis**: De SLO is opgericht als een expertisecentrum waarin kennis wordt ontwikkeld over vragen die te maken hebben met de inhoud van het onderwijs. Dat zijn dus vragen als: wat is relevant voor leerlingen om te leren, hoe krijg je samenhang in een onderwijsprogramma, hoe voorkom je dat het overladen wordt, wat zijn de consequenties van programmakeuzes voor leraren? Het interessante van de SLO is dat zij in eerste instantie als een onafhankelijk instituut is geplaatst; dat is anders dan in andere landen. In de meeste landen zijn SLO-achtige centra aangehangen aan een ministerie. De nadruk van het werk ligt op beleidsvragen rondom de inhoud. In andere landen zijn SLO-achtige instituten aan een universiteit of lerarenopleiding verbonden en dan ligt

het werk veel meer in de lijn van programmavragen op schoolniveau. Het aardige van de SLO is dat zij er precies tussenin geplaatst is. Dat heeft voor- en nadelen. Het voordeel is dat de perspectieven van het beleid, schoolpraktijk en wetenschap met elkaar verbonden kunnen worden. Het nadeel is dat je nergens bij hoort en dat je het werk alleen maar via netwerkverbindingen en andere actoren in het veld kunt verrichten. Om dat te reguleren is de Wet op de onderwijsverzorging gepasseerd, waarin precies de programmering is geregeld en wat de SLO wel en niet mocht. Bij de programmering werd 30 tot 40% door het beleid bepaald, innovatiebudgetten van de overheid. Ongeveer 40% van het budget betrof vragen vanuit de instellingen in het onderwijsveld. In eerste instantie ging het om georganiseerde instellingen en later om individuele scholen. De resterende 20% was voor eigen research en development en internationale contacten.

De SLO werd in een stelsel gezet samen met de landelijke pedagogische centra en het Cito voor het voortgezet onderwijs, waarbij de SLO in de tweede lijn een soort expertisecentrum was voor het curriculum. De landelijke pedagogische centra waren gericht op de ondersteuning van de schoolontwikkeling. Zoals bekend is de Cito er voor de evaluatie. Dat was niet altijd onomstreden, want u begrijpt dat de curriculumvragen op beleidsniveau politiek gevoelig liggen als het gaat om inhoudelijke regelgeving zoals kerndoelen of examenprogramma's. Dit werd op een speciale manier georganiseerd. Bij de praktische uitwerking voor scholen was men in het begin bang voor concurrentie met de educatieve uitgeverij, producenten van leermiddelen. Die vrees werd overigens nooit bewaarheid: SLO heeft altijd expertise geleverd aan de uitgeverij en die deden er vervolgens weer hun eigen dingen mee. Uiteindelijk heeft dat redelijk goed gewerkt.

Mevrouw **De Rooij**: U kijkt er een beetje zuinig bij: redelijk goed. U zei net dat in eerste instantie was de SLO los was gekoppeld. Is dat op een gegeven moment veranderd, en wanneer?

De heer **Diephuis**: Dat weet ik niet meer precies. Ik denk dat vanaf het begin in 1975 een discussie gaande is geweest over de taakstelling van de SLO. Ik kwam er in 1981 bij. Kort daarna werd na een ingewikkelde parlementaire behandeling de Wet op de onderwijsverzorging vastgesteld.

Mevrouw **De Rooij**: Dat was dus het moment van invoering van die wet. In 1987 krijgt de SLO naast het Cito het verzoek, de ontwikkeling van de eindtermen basisvorming voor haar rekening te nemen. Op welke wijze heeft de SLO invulling gegeven aan de ontwikkeling van die eindtermen?

De heer **Diephuis**: Dat was meen ik, geen exclusieve opdracht aan de SLO, maar aan SLO en Cito en ook niet voor alle vakken. Er werden tien tot elf ontwikkelgroepen gemaakt. Voor wiskunde waren andere actoren ingeschakeld dan SLO en Cito. Die werkgroepen waren betrekkelijk klein en werden meestal voorgezeten door een hoogleraar van het desbetreffende vak. De secretaris was de SLO- of Cito-medewerker en de leden waren de meest ervaren leraren en lerarenopleiders die voorgedragen werden door de vakverenigingen.

Mevrouw **De Rooij**: Eind 1989 trad een nieuw kabinet aan. De bewindslieden Ritzen en Wallage hielden vast aan de eindtermen maar veranderden wel het een en ander. Niet langer waren in de wet opgenomen de eindtermen op één niveau en de kerndoelen. De Commissie herziening eindexamen werd begin 1990 ingesteld om van de eindtermen kerndoelen te maken. Kunt u nog terughalen waar dat vandaan kwam? De WRR had immers twee niveaus geadviseerd. Het wetsvoorstel van Deetman betrof ook twee niveaus. U had de opdracht gekregen en u had het uitgewerkt op twee niveaus. Ineens werd het één niveau. Wat was uw beleving daarbij? Wat was de drijvende kracht daarachter?

De heer **Diephuis**: Dat was deels een technische en deels een politieke kwestie. Ik ben het beste thuis in de technische kant. Er waren voor al die vakken eindtermen gemaakt. Dat was de eerste generatie eindtermen op twee niveaus. Eindtermen moeten een bepaald niveau aangeven, waarvoor specificaties nodig zijn. Dan moet je de doelen precies en uitgesplitst beschrijven, want anders weet je niet over welk niveau je het hebt. Dat leverde een dik pak papier op met heleboel eindtermen. Daar is men in de politiek van geschrokken, want er waren meer dan duizend leerdoelen geformuleerd. Dit waren vrij kleine, gedetailleerde toetsdoelen, te vergelijken met de syllabus die Cito en Cevo nu maken voor het centraal examen. Daar wordt ook precies in aangegeven wat leerlingen moeten kennen en kunnen, onder welke condities, en dergelijke. Er bestond toen in de politiek de vrees dat het veel te veel zou zijn. Deels was dat optisch, want het was allemaal uitgesplitst en gedetailleerd beschreven. Wel was er door de opdracht sprake van een stevige omvang. In het WRR-rapport was gezegd dat het niveau tamelijk hoog moest liggen. Het zou een streefniveau moeten zijn, te vergelijken met het c-niveau, lbo-c of mavo-c. In de opdracht was dit overigens afgezwakt, omdat de realiteitszin heel ver te zoeken was. Het streefniveau was heel erg hoog voor iedereen. Een andere kwestie had te maken met het civiel effect van de eindtermen. Volgens het idee van de WRR moest volgens de eindtermen geëxamineerd worden, ongeacht het schooltype. Daar zouden ook civiel effect en doorstroomrechten worden verleend. Door een deel van de politiek werd dat gezien als een stelselherziening en zoals u weet, is dat een taboe hier in Den Haag. Dat ging dus niet door. Daarna moest er één niveau komen, een basisniveau en toen gebeurde iets opmerkelijks. De

commissie heeft die duizenden eindtermen samengevat, zonder er inhoudelijk al te veel aan te veranderen en ze teruggebracht tot ruim 250 concrete doelstellingen. Operationele doelen, dat waren die duizenden concrete doelen, zitten op het middenniveau. Globale doelen zijn te vergelijken met de huidige kerndoelen. Doordat de doelen vager waren geformuleerd dan de gedetailleerde eindtermen, kon je er ook meer kanten mee op wat het niveau betreft. Eigenlijk hadden zij geen niveau meer. Dat staat ook te lezen in de rapportage van de Commissie herziening eindtermen. Er zijn bewust formuleringen gekozen die veel ruimte lieten voor uitwerkingen op allerlei niveaus.

De heer **Dibi**: De WRR deed een voorstel over de hoeveelheid vakken. Minister Deetman nam dat over en daarna gingen allerlei vakontwikkelgroepen met wetenschappers en leraren aan de slag om eindtermen te formuleren. Kwamen zij pas achter de hoeveelheid toen die op papier stond? Was het niet eerder te voorzien geweest? Was dat de reden dat men is overgegaan naar globale kerndoelen?

De heer **Diephuis**: De kernvraag is of men dit niet eerder had kunnen voorzien. Het is moeilijk, want het was voor de eerste keer dat geprobeerd werd een soort gemeenschappelijk programma te ontwikkelen voor de eerste twee, drie à vier leerjaren van het voorgezet onderwijs. Als je aan zoiets begint, probeer je te laveren tussen allerlei perspectieven. Volgens het perspectief van experts moeten er, gelet op de opdracht, allerlei relevante zaken worden opgenomen. Volgens het perspectief van maatschappelijke groeperingen werd weer prioriteit aan iets anders gegeven. Dan is er het perspectief van het beleid, omdat het moet passen binnen het politieke klimaat. Tot slot is er het perspectief vanuit de uitvoerbaarheid van de schoolpraktijk van leraren die zeggen. De meeste vakontwikkelgroepen laveerden tussen die perspectieven. Zij organiseerden raadplegingen bij leraren in de scholen. De reactie luidde vaak dat, als het streefdoelen zouden zijn waarop men niet keihard zou worden afgerekend, men het wel aandurfde. Wel moesten er goede leermiddelen komen en voldoende tijd zijn voor nascholing en professionalisering. Het korte antwoord op uw vraag is: nee, ik geloof het niet.

De heer **Dibi**: Het tweede deel van de vraag betrof de overgang van de gedetailleerde eindtermen naar de globale kerndoelen. Lag die besloten in het feit dat er uitvoeringsproblemen waren, of is de overgang naar globale kerndoelen door andere dingen ingegeven?

De heer **Diephuis**: Ik denk dat het uiteindelijk een omslag in besturingsfilosofie was. Je kunt dit soort processen vanuit de overheid sturen aan de voorkant. Scholen krijgen een pakket globale doelen. Voordat zij aan het werk konden moesten zij zelf voor een uitwerking zorgen. Het resultaat daarvan was een grote diversiteit. Aan de outputkant, aan de achterkant, konden de resultaten erg verschillen per school. Als je aan de achterkant stuurt, is de boodschap voor de scholen: wat u ook doet, welke uitwerking u ook kiest, u moet daar en daar aan de achterkant uitkomen. Dan kunt u sturen op eenheid van resultaten. Dat is de examensystematiek. Wij waren begonnen met de examensystematiek, een precieze beschrijving van de einddoelen en de switch die de

commissie maakte, was sturing aan de voorkant. Daarbij werd ingebouwd dat scholen aan de voorkant dezelfde input kregen, maar dat de resultaten aan de achterkant buitengewoon ver uiteen zouden gaan lopen. Dat is ook zo gebleken.

Mevrouw **De Rooij**: Ik wil terug naar de twee niveaus, de eindtermen. Klopt het dat er inschattingen werden gemaakt over de hoeveel leerlingen die het laagste niveau en het hoogste niveau zouden halen?

De heer **Diephuis**: Ja, daarover is een discussie geweest. De WRR had als referentiepunten een b-plus-niveau als algemeen streefniveau en een d-niveau: het mavo-d-niveau, het huidige tl-niveau min of meer voor het hogere niveau. Ik doel op een goede mavo-leerling c.q. de leerling die de onderbouw havo/vwo heeft gedaan. Het reëel haalbare streefniveau lag op 80% van de leerlingen. Een structureel probleem is dat wij in dit land een flinke groep leerlingen hebben met betrekkelijk weinig cognitieve bagage. De schattingen lopen uiteen tussen de 10 en 20%. Als je probeert een streefniveau te definiëren dat 100% van de leerlingen haalt, zit je ergens in groep 6 van de basisschool. Dat heeft geen zin voor het voortgezet onderwijs. Dat is misschien wrang maar het is wel zo. 80% was zo'n beetje de norm. Ik weet niet meer wat het percentage voor het hogere niveau was. Ik dacht dat het heel ambitieus was. Een hoog niveau van 50 à 60% van de leerlingen zou haalbaar moeten zijn, maar achteraf ben ik daar enorm aan gaan twifelen. Ik weet het niet meer. Ik heb geprobeerd het op te zoeken en het lijkt mij dat 40% reëler is. Dat komt overeen met de havo/vwo-populatie.

Mevrouw **De Rooij**: In het verleden zijn er regelmatig grote vraagtekens gezet bij de haalbaarheid en duidelijkheid van de kerndoelen vanwege het dilemma tussen concreet en globaal. Hoe kan het dilemma omtrent concrete eindtermen worden opgelost? Enerzijds ging het om eindtermen die ingrijpen op de inhoud van het onderwijs en anderzijds om globale kerndoelen die te vaag zouden zijn voor de onderwijspraktijk. Kunt u daar als eindtermen-kerndoelenexpert op reflecteren?

De heer **Diephuis**: Dat vind ik een lastige vraag. Het is niet helemaal een technische vraag, het gaat er ook om hoe je wilt sturen en dat is een ideologische vraag. Ik ben gecharmeerd van een concrete omschrijving van wat leerlingen moeten kennen en kunnen, maar dit moet niet gekoppeld zijn aan een schooltype. Het is een soort derde weg. Het is goed als er helderheid is over wat de samenleving verlangt, maar dan niet in aanbodtermen maar in termen van resultaten die leerlingen in welk schooltype dan ook kunnen halen. Een voorbeeld daarvan is het Europese referentiekader voor moderne vreemde talen, dat door de Raad van Europa is ontwikkeld. Daarin zijn verschillende fasen van taalbeheersing aangegeven, compleet met toetsen en dergelijke. Maar dat heeft geen enkele relatie met het schooltypestelsel, omdat het voor Europa is ontwikkeld. Je kunt per individu zelfs bezien waar hij zit in dat stelsel. Er is nu een expertgroep voor taal en rekenen bezig en ik ben erg benieuwd hoe die het probleem gaat oplossen.

De heer **Dibi**: Er was een heel lange discussie over de middenschool gevoerd. U had een belangrijke rol in het ideaal van één niveau waar alle kinderen aan moesten

voldoen en die elkaar moesten optrekken. Bekeek u uw rol strikt zakelijk of had u ook zelf veel gevoel bij het idee van de basisvorming? Er wordt wel eens gezegd dat het een compromis van een compromis was. Ervoer u dat ook zo, terwijl u bezig was om de kerndoelen te ontwikkelen?

De heer **Diephuis**: Ook dat vind ik een lastige vraag. Ik was toen nog jong en het is lang geleden. Het was sterk vakinhoudelijk geïnspireerd. Ondanks alle kritiek zijn door de basisvorming veel vakken qua inhoud en didactiek gemoderniseerd. Voor leraren was dat toen aantoonbaar een inspiratie. Kijk naar leerboeken van voor en na die tijd. Je ziet enorme verschillen. Ik wijs op contextrijker bètaonderwijs, impulsen voor het wiskundeonderwijs en voor communicatief taalonderwijs. U moet zich voorstellen dat in elk vak in het voortgezet onderwijs in Nederland een soort professionele gemeenschap bestaat van zo'n 400 mannen en vrouwen. Dat zijn mensen die in vakverenigingen heel actief zijn, lerarenopleiders, onderzoekers voor dat bepaalde vak. Zij kennen elkaar en in die kring was er aanvankelijk veel enthousiasme omdat zij eindelijk verlost waren van allerlei discussies over structuur, uitstel van keuze en de maatschappelijke, ideologische en politieke keuzes rond de basisvorming. Zij konden eindelijk aan het werk met hun vak. Ik was een jaar of 40 en ik wilde nog best voor mijn vak de wereld veroveren. Er was zeker enthousiasme in die tijd, ja.

Mevrouw **De Rooij**: U bent momenteel intensief betrokken bij de ontwikkeling van het vmbo. U bent lid van de kerngroep, van de adviesgroep vmbo. Die ontwikkelt scenario's voor vmbo-scholen. Die worden dit jaar uitvoerig getest in scholen. Kunt u voorbeelden van deze scenario's schetsen?

De heer **Diephuis**: De adviesgroep is overigens geen opvolger van het procesmanagement. Het is een ad hoc adviesgroep die is ingeschakeld in verband de programmeringsruimte voor scholen in de beroepsgerichte sfeer. In het beroepsgerichte onderwijs voor leerlingen van 14 tot 16 jaar zitten enkele dilemma's die lastig op te lossen zijn door belemmeringen in de regelgeving. Om scholen een instrument in handen te geven voor een wat geordender discussie over die problemen heeft de adviesgroep vier scenario's ontwikkeld. Het zijn denkmodellen waarin op twee fronten de discussie wordt gevoerd. Het ene front gaat over de kennis die men aan de leerlingen wil aanbieden. Dit varieert van beroepsopleidend tot en met een brede oriëntatie. Dat is de bandbreedte van de discussie. De andere scenario's gaan over aanbodsturing versus vraagsturing: hoeveel ruimte kun je maken voor de eigen vragen van leerlingen? Hebben wij een beperkt aantal programma's die vaststaan en waar wij de leerlingen doorheen jagen of maken wij ruimte om bijvoorbeeld binnen bredere programma's leerlingen de mogelijkheid te geven om specifiekere leerroutes te volgen? Dat zijn dus twee thema's waar die adviesgroep over adviseert. De opdracht is om op basis van reacties van scholen de staatssecretaris te adviseren over dit soort programma-kwesties. Het loopt namelijk nu een beetje uit de hand. Er worden steeds nieuwe programma's bedacht door scholen, vaak met de beste bedoelingen of omdat er werkgelegenheid in de eigen regio is, meestal samen met het roc. Iedere keer moet er een compleet programma van worden gemaakt met een centraal examen. Dat blijft maar

groeien. Er is ook een aantal experimentele programma's op dit moment. Die diversiteit moet op een of andere manier ingekaderd worden. De adviesgroep brengt door middel van de scenario's in ongeveer 120 scholen de discussie op gang over de breedte van het programma en de mate van vraagsturing. Op basis daarvan wordt het volgend jaar een advies uitgebracht over hoe dit het beste in het beleid kan worden opgepakt.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u voorbeelden noemen van die verschillende programma's?

De heer **Diephuis**: In de sector procestechniek bijvoorbeeld, komt theatertechniek aan de orde, bijvoorbeeld met medewerking van Joop van den Ende. Dat is de Amsterdamse context. Verder zijn er wellness-programma's in de sector zorg en welzijn. Er zijn meer varianten op het gebied van toerisme, recreatie en experimentele programma's. De sectorindeling is grof en de structuur van de arbeidsmarkt is veel gedifferentieerder.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u aangeven in hoeverre die scenario's van de adviesgroep vmbo ervoor zorgen dat die programma's gestalte krijgen?

De heer **Diephuis**: De scenario's zijn een discussie-instrument voor meningsvorming op schoolniveau waardoor de goede vragen aan het bod komen. Op zich is het geen instrument, geen scenario's voor programmering, direct. Gezocht wordt naar een startpunt voor discussie over de vraag welk type vmbo wij willen zijn. Welk soort programma's willen wij aanbieden en welke ruimte hebben wij nodig om onze leerlingen maatwerk te kunnen bieden?

De **voorzitter**: U zei dat het ook te maken had met de mate van vraagsturing. Kunt u dat uitleggen? Welke smaken zijn er daarbij?

De heer **Diephuis**: Een van de smaken is bijvoorbeeld de mogelijkheid om een kern van een programma te volgen en daarnaast modules uit andere programma's. Gezamenlijk moeten die een zinvol geheel vormen. Er zijn goede voorbeelden van intersectorale programma's met bijvoorbeeld een technisch-commercieel uitstroomprofiel voor de sector techniek en de sector economie. Het zou mooi zijn als je binnen zo'n uitstroomprofiel verschillende accenten kunt leggen, waarbij je de mate van technische en commerciële kanten kunt variëren al naar gelang de beroepsambities die het kind heeft. Dat zou al wat ruimte geven.

Mevrouw **De Rooij**: In hoeverre worden die nieuwe programma's volgens u ook ingegeven door de aandacht die er nu uitgaat naar de beroepskolom? Ik hoor als voorbeelden noemen: procestechniek, toerisme, maar die richtingen kun je ook in het vmbo volgen. In hoeverre is het ontwikkelen van die programma's binnen het vmbo van invloed op de aansluiting vmbo-mbo?

De heer **Diephuis**: De structuur van het mbo is niet eenduidig. Er loopt een discussie over domeinindeling en structurering van het totale aanbod, maar die is nog niet beslecht. De structuur van het vmbo is wat eenduidiger, behalve dan voor de tl. De kwestie van de relatie tussen

vmbo en mbo is lastig, want daar lopen de opvattingen ook over uiteen. Er zijn mensen in het vmbo die menen dat het mbo moet beginnen in het vmbo. Dat zijn de mensen die echt geloven in de beroepskolom, de doorlopende lijn naar boven. Er zijn ook mensen die vinden dat in het vmbo breed aan voorbereiding moet worden gedaan. Dat is een van de fundamentele discussiepunten. Het betekent dat je een doorlopende leerstoflijn kunt vergeten. Het heeft allebei voor- en nadelen, maar het is een onbeslechte discussie. Op dit moment zoeken scholen een eigen weg daarin. Het is belangrijk dat daar de komende jaren oplossingen voor worden gevonden, want zoals u weet is het vroegtijdig schoolverlaten een hardnekkig maatschappelijk probleem. Dat komt grotendeels voor bij leerlingen ergens in het weefvak tussen vmbo en mbo. Grosso modo zijn de examenresultaten van het vmbo goed. Het mbo apart doet het ook niet zo slecht, maar ergens daar tussenin vallen veel leerlingen uit, ze vertragen, ze switchen en ze stromen weer in. Het is een ketenprobleem en daar hebben wij geen antwoord op in dit land.

De **voorzitter**: Heeft dat ook te maken met de versplintering, het steeds verdere diversifiëren in de programma's?

De heer **Diephuis**: Dat maakt de situatie niet overzichtelijker, nee.

De **voorzitter**: U had het over scenario's die moeten leiden tot het opnieuw tegen het licht houden van de breedte van alle programma's. Is dat ook een van de oogmerken om programma's beter te laten aansluiten?

De heer **Diephuis**: Ik denk dat je dit op landelijk niveau niet kunt regelen. Je kunt landelijk een hoofdstructuur regelen, dus een beperkt aantal uitstroomprofielen, breder omschreven profielen. De regio's zelf moeten onder bepaalde kwaliteitscondities verbijzonderen en een weg zoeken. Trouwens, regio's doen dat sowieso. Ze proberen het, maar het is nu niet ingekaderd. De hele programmastructuur van het vmbo raakt zo versplinterd, dat het de moeite waard zou zijn om er wat meer lijn in aan te brengen. Niet op een gedetailleerd landelijk niveau omdat dit ook gedoemd is te mislukken.

Mevrouw **De Rooij**: Wij spreken veel mensen en men spreekt over het voordeel van het civiele effect van het centraal eindexamen, de trots van leerlingen hun diploma te halen en over druk op leerlingen die misschien cognitief niet in staat zijn om het eindexamen te halen of een voorkeur hebben voor een ononderbroken aansluiting op mbo-niveau 1 of 2. Wat is uw visie op een centraal examen in het vmbo?

De heer **Diephuis**: U verwoordt precies het voor- en nadeel daarvan. Ik denk dat de weging ervan verschillend uitpakt voor individuele leerlingen. Sommige leerlingen gedijen bij een helder neergezette ambitie, andere leerlingen worden daardoor zo onder druk gezet dat het contraproductief werkt. Als u naar mijn persoonlijke mening als ambtelos burger vraagt, dan zou ik de mogelijkheid van examenloze doorstroming voor niveau 1 en 2 toejuichen. Daar zitten erg veel leerlingen die last hebben van het examen.

Mevrouw **De Rooij**: Met de komst van het vmbo werden ook de zorgleerlingen geïntegreerd in het regulier onderwijs. Kunt u aangeven wat hiervan volgens u de invloed is geweest op het onderwijsniveau van het vmbo?

De heer **Diephuis**: Ik denk dat er winst geboekt is, maar nogmaals, ik ben niet zo deskundig aan de zorgkant. Een flink aantal leerlingen wordt dankzij heel gerichte hulp toch nog aan een diploma geholpen en halen een niveau waarvan de leraar aanvankelijk dacht dat dit niet haalbaar zou zijn. Maar het is jammer dat wij alleen praten over de niveauverhoging van het vmbo, terwijl het gewoon om die kinderen gaat. Op scholen voor praktijkonderwijs waar leerlingen zitten met een IQ van ergens tussen de 60 en 80, kijken de mensen heel precies naar wat elk kind nog wel kan en waar hij goed in is. Die scholen proberen op basis van die kracht het kind verder te ontwikkelen en te bemiddelen naar de arbeidsmarkt. Dat lukt vaak heel erg goed. Daar zie je heel mooi onderwijs, maar deze leerlingen staan wel te boek als vroegtijdig schoolverlaters omdat zij formeel nooit een diploma hebben gehaald. Dat vind ik jammer. Ik heb zelfs begrepen dat je in de statistieken een vroegtijdig schoolverlater bent als je een vmbo-diploma hebt, omdat je pas meetelt als je niveau 2 hebt gehaald. Er is een grote groep waarvan wij gewoon weten dat die dat nooit zullen halen.

Mevrouw **De Rooij**: Dus ik hoor u bijna pleiten voor een startkwalificatie voor leerlingen uit het praktijkonderwijs met een vmbo-diploma, als zij zover komen?

De heer **Diephuis**: Voor mij hoeft het vmbo-diploma voor deze leerlingen helemaal niet.

Mevrouw **De Rooij**: Wat zou u wel willen voor deze leerlingen?

De heer **Diephuis**: Dat er voldoende tijd en geld is om die leerlingen goed te helpen. Het gebeurt per individu op die scholen.

Mevrouw **De Rooij**: Er wordt regelmatig gezegd dat er een tweedeling in het onderwijs is ontstaan door de invoering van het vmbo. In hoeverre herkent u dat, en als dat zo is, in hoeverre is dat terug te dringen?

De heer **Diephuis**: Dat raakt aan de positie van de theoretische leerweg of de mavo-discussie. Ik heb mezelf nooit herkend in de discussie over een tweedeling in het onderwijs. Bij de mavo-discussie is het belangrijk om te preciseren over welke mavo en welk jaar gesproken werd. Er is veel variatie geweest in de verdeling van talenten over de verschillende schooltypen over de jaren heen. De zorgbreedte van de mavo aan de onderkant was voor het vmbo ernstig toegenomen, waardoor percentagegewijs minder leerlingen naar de havo doorstroonden. Met de invoering van het vmbo was het de bedoeling om de mavo ferm te richten op de doorstroming naar mbo en daarna naar hbo. Het programma is daar op een aantal punten op aangepast. Ik herken mij niet in de kritiek dat het dan onmogelijk of moeilijk zou zijn om naar de havo door te stromen. Sterker nog, het tl-programma is, cognitief gezien, aanvankelijk op d-niveau dus voor de beste mavo-leerlingen neergezet en verzaamd. De laatste paar jaar neemt het aantal leerlingen dat vanuit de

theoretische leerweg naar de havo gaat, weer behoorlijk snel toe.

Mevrouw **De Rooij**: Een van de doelstellingen van het vmbo was om het imago probleem tegen te gaan. In hoeverre heeft volgens u de invoering van het vmbo bijgedragen aan een verbetering van het imago?

De heer **Diephuis**: Er is een groot verschil tussen zelfbeeld en imago, volgens mij, in het vmbo. Ik ken het vmbo als een behoorlijk zelfbewuste, trotse onderwijssector, die goed werk doet voor veel leerlingen die het niet makkelijk hebben. Er is veel oog is voor maatwerk voor leerlingen en leraren werken hard om leerlingen op de goede plek te krijgen. Ik vind het wel jammer dat in de publieke opinie en het publieke debat vaak zeer laatdunkend over het vmbo wordt gedaan.

Mevrouw **De Rooij**: Hebben de leerlingen zelf last van het imago dat er buiten het vmbo over hen bestaat?

De heer **Diephuis**: Dat weet ik niet. Ik denk sommigen wel.

De **voorzitter**: Heeft u er bezwaar tegen als ik u ook nog wat vraag over vernieuwingen in het vmbo, bijvoorbeeld in de richting van het nieuwe leren?

De heer **Diephuis**: Nee, daar heb ik geen bezwaar tegen.

De **voorzitter**: U bent daar de laatste jaren ook bij betrokken geweest, u heeft expertise op dat gebied. Wij hebben deze week gesproken met mensen die nauw betrokken zijn geweest bij Slash21, daar zit ook een vmbo-afdeling bij. Er is ons verteld dat de resultaten van Slash21 goed waren. Het is een onderbouw, dus de resultaten kwamen een paar jaar later. Kunt u dat beeld bevestigen en wat is er gebeurd nadat die kinderen de onderbouw verlieten?

De heer **Diephuis**: Slash21 is een driejarige onderbouwschool met een andere manier van leren, waar je heel sterk wordt gestuurd op het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk en zelfsturend leren. Ook lerend studeren en studievaardigheden zijn erg belangrijk in een volledig heterogene setting. Als ik mij goed herinner werden bij de eerste generatie, die toen binnenkwam in de bovenbouw, met name havo/vwo, in de parate kennis voor een aantal vakken een aantal hiaten geconstateerd, maar die werden razendsnel ingelopen. De uiteindelijke resultaten zijn eigenlijk boven de prognose, heb ik begrepen.

De **voorzitter**: Die groep kinderen moest wel worden bijgespijkerd voor de parate kennis?

De heer **Diephuis**: Een aantal wel, ja.

De **voorzitter**: Maar u zegt: dat ging eigenlijk goed omdat zij zo goed hadden leren leren.

De heer **Diephuis**: Dit waren kinderen die initiatief namen, snel de goede bronnen konden vinden en hun eigen plan konden trekken.

De **voorzitter**: De Slash21-kinderen deden het beter dan het gemiddelde op de moederschool. Zat er nog verschil tussen de populatie van Slash21 en de moederschool of was het even heterogeen?

De heer **Diephuis**: Het was even heterogeen.

De **voorzitter**: Zou u met uw expertise zeggen, dat de ervaringen van zo'n volledig nieuwe school, een nieuw gebouw, een nieuw concept, een nieuw team en nieuwe methodes, ook breder toepasbaar zouden zijn op bijvoorbeeld vmbo's of breder in Nederland in bestaande scholen?

De heer **Diephuis**: Ja, qua principes misschien wel maar qua uitwerking weet ik het niet. Het probleem met het nieuwe leren is dat er maar twee smaken zijn: oud of nieuw. Er zijn veel tussenvormen denkbaar. Op een school in Hoogezand-Sappermeer moet het anders worden ingericht dan op een school in hartje Rotterdam. Ik denk dat een aantal principes, namelijk meer oog voor individuele leerlingen, vertaalbaar is naar andere contexten, maar als je dit goed wilt doen, moet je voor je eigen leerlingen in je eigen context een goed onderwijsconcept uitwerken.

De **voorzitter**: Zonder iets af te doen aan de resultaten van Slash21 zegt u eigenlijk: je kunt, omdat de resultaten positief lijken te zijn, niet zomaar dat concept oppakken en verplaatsen naar Rotterdam-Zuid?

De heer **Diephuis**: Nee, want er is altijd een transfer nodig. Een aantal principes geldt wel maar die zullen toch weer vertaald moeten worden in een andere vormgeving en in een andere context.

De **voorzitter**: Voorzichtig met lessen trekken?

De heer **Diephuis**: Dat denk ik wel, ja.

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

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 30 november 2007

Gesproken wordt met de heer dr. K. Veling

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**: Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen, dank dat u gehoor hebt willen geven aan de uitnodiging voor het openbare gesprek. U heeft de onderwijsvernieuwingen vanuit verschillende rollen meegemaakt. U was docent, lid van de Onderwijsraad, lid van de Eerste Kamer voor de ChristenUnie, fractievoorzitter en tegenwoordig directeur van het Johan de Witt College in Den Haag, een brede scholengemeenschap. In dit gesprek willen wij graag met u van gedachten wisselen over uw ervaringen met al deze onderwijsvernieuwingen.

Ik geef graag als eerste het woord aan mevrouw De Rooij.

Mevrouw **De Rooij**: Door uw omvangrijke loopbaan in politiek en onderwijsveld zit u in de unieke positie dat u de onderwijsvernieuwingenproces op meerdere niveaus hebt meegemaakt. Hoe kijkt u terug op de onderwijsvernieuwingen in de afgelopen decennia? Wat was de invloed van de vele parallelle ontwikkelingen?

De heer **Veling**: Ik wil er graag iets over vertellen, over de grotere veranderingen, de stelselwijzigingen. Ik wil eerst een aantal andere dingen aanstippen die naar mijn idee zeker ook zo belangrijk zijn maar niet zoveel aandacht hebben getrokken, bijvoorbeeld de herstructurering van de onderwijsalarissen. Op dat moment leek het niet zo'n grote zaak, maar dat heeft toch wel effecten gehad. Ik noem de lumpsumfinanciering die tot schaalvergroting leidde en het dat grotere autonomie kreeg.

Bij de stelselherziening onderscheid ik drie niveaus. Het eerste niveau is dat van de samenleving. Die is in beweging en heeft ook zijn eigen dynamiek. Dat heeft bijvoorbeeld te maken met de jeugd die mondiger is. Wij zijn kinderen anders gaan opvoeden in Nederland. Het prestige van de publieke dienst is minder geworden. Toen ik studeerde was het vanzelfsprekend dat je daarna naar het onderwijs of in ambtelijke dienst ging. Er zijn ook veranderingen die meer een golfbeweging laten zien. Er

was een tijd dat er een grotere keuze moest zijn voor leerlingen en daarna moest het weer smaller, omdat pretpakketten ook niet goed waren. Bedrijven zeiden dat leerlingen geen hamer hoefden vast te houden en dat ze algemene vaardigheden moesten leren. Een tijdje later was het net andersom. Er zijn ook bewegingen die ik meer als een golfslag ervaar dan als een stroom. Dat is de samenleving, maar daar heb je niet veel invloed op, dat is een gegeven.

Het tweede niveau is dat van de politiek. Die probeert daarop in te spelen en er passende maatregelen bij te nemen. Dat doen partijen, bewindslieden. Dan wordt er, vooral als het om wat ingrijpender dingen gaat, gezocht naar een verandering van het stelsel. Ik vergelijk het wel eens met een verandering van het landschap door hier en daar explosieven te plaatsen. Dat beeld is misschien een beetje vreemd, maar ik bedoel ermee dat je vanuit het ministerie of de politiek geen onderwijs kunt maken. Je kunt hooguit bepaalde dingen veranderen. Ik kan het onderwijs vergelijken met waterlopen die men wil verleggen. De rivieren vinden hun eigen weg.

De **voorzitter**: Gebruikt u bewust als vergelijking het beeld van het dynamiet? Is dat ook een goede beschrijving van de methode die de overheid, de politiek heeft gehanteerd, het plaatsen van explosieven?

De heer **Veling**: Er is een moment waarop je de knop omzet en dan gaan er dingen niet meer zoals daarvoor. Die komen niet onvoorbereid, want de scholen, samenleving, bedrijven en commissies hebben het natuurlijk allemaal mee voorbereid. Het woord explosief moet geen eigen leven leiden. Dat is niet mijn bedoeling. Je bedenkt zo goed mogelijk nieuwe structuren, nieuwe leerwegen, koppelingen, profielen, maar je weet nooit precies hoe het zal uitpakken. Het wordt goed voorbereid, maar op een gegeven moment wordt de stelselwijziging doorgevoerd. De scholen zijn het derde niveau. Die zien dat gebeuren, worden ook betrokken bij de herinrichting van het landschap, hebben hun invloed. Soms krijgen zij hun zin, soms niet. Dit geldt ook voor maatschappelijke organisaties en de politiek. Schoolleiders hebben daarin een aparte rol. Ik heb ze wel eens politiek watchers genoemd. Zij moeten proberen aan te voelen of het echt gaat gebeuren of niet. Er zijn ook schijnbewegingen en dan gaan veranderingen niet door. Schoolleiders die te vroeg volgden hebben dan een probleem, want die hebben hun collega's enthousiast gemaakt en moeten veel uitleggen.

Een volgende keer is het lastiger. Als je te laat bent, en ik vrees dat niet elke schoolleider even attent en proactief is, is er ook een probleem, dan gaan de ontwikkelingen te snel en wordt om uitstel gevraagd. Als er na dat uitstel niets gebeurt, zeggen ze tegen hun collega's dat Den Haag dit heeft bedacht. Ik zeg het zo, omdat wanneer bij een bij een school en schoolleider de knop is omgezet, de toekomst niet meer open ligt. Men is ernaar toegegroeid en dan moet het gebeuren. Dat zijn de drie niveau's die ik graag onderscheid. Daarom denk ik dat het weinig zin heeft, een oorzaak aan te wijzen. Het is een complex aan factoren die samenlopen. In Nederland gaat men anders de kinderen om en dat houdt in dat andere onderwijsvormen moeten worden gezocht. Niemand heeft dat verzonnen. De tijd heeft dat min of meer noodzakelijk gemaakt.

De heer **Bosma**: U heeft het over golfbewegingen. Op het ene moment moeten mensen in het technische onderwijs leren timmeren en op het andere moment hebben algemene vakken de voorkeur. Nu zijn wij in ons staatsbestel gezegend met een bron van eruditie en stabiliteit. Dat is de Eerste Kamer waar u elf jaar lid van bent geweest. Heeft de Eerste Kamer in al die modes, golfbewegingen en ideeën ooit een stabiliserende rol kunnen spelen?

De heer **Veling**: Ik denk dat die rol niet overschat moet worden. In de Eerste Kamer worden dingen gezegd, er zijn wijze mensen, maar de positie die ze hebben in het hele besluitvormingsproces maakt het heel lastig om mede vorm te geven aan de ontwikkelingen. Het is een orgaan dat, na de besluitvorming in de Tweede Kamer, "ja" of "nee" zegt. Natuurlijk is dat niet het hele verhaal, maar daar komt het wel op neer. Na de behandeling in de Tweede Kamer is iedereen min of meer gecommiteerd. De Eerste Kamer ziet een wetsvoorstel op zich afkomen en moet een knoop doorhakken. Als de behandeling in de Tweede Kamer niet spannend op hoofdzaken is, is dat in de Eerste Kamer ook niet het geval. Zaken worden daar opnieuw uitgelegd, men laat er zijn licht over schijnen, maar er worden niet meer dan kanttekeningen gemaakt over financiën, termijnen en de uitvoerbaarheid. De Eerste Kamer is niet in de positie om in het hele traject een sterke rol te vervullen.

De heer **Bosma**: In ieder geval speelde de Eerste Kamer bij de onderwijsvernieuwingen een wat pregnantere rol. Dat was het dossier van de basisvorming. Staatssecretaris Wallage was de basisvorming al aan het invoeren terwijl de Eerste Kamer er nog over moest spreken. Wat vond u daarvan?

De heer **Veling**: Ik herinner mij nog hoe boos de Eerste Kamer was dat het gebeurde. Het was natuurlijk volstrekt niet in de haak, maar ik ben toch geneigd om de kwestie wat te relativiseren. In de voorbereiding en plannenmakerij was al zoveel in beweging gezet, dat je niet serieus kon denken dat de staatssecretaris daarmee het proces heeft verstoord. Vergeet niet dat de proactieve schoolleiders, die goed hadden ingeschat dat het menens zou worden, al met hun teams dachten over de uitvoering. Ook het procesmanagement dacht al mee en ik heb dat nooit als een bedreiging van het democratische besluitvormingsproces gezien, gegeven de complexiteit voorbereiding

van dergelijke veranderingen en de mate waarin toch heel veel partijen al gecommiteerd waren aan een uitkomst.

De heer **Bosma**: Vanuit de praktijk begrijp ik dat, maar het geeft ook aan dat de Eerste Kamer niet heel erg relevant meer is.

De heer **Veling**: Die conclusie is wat te grof en te groot. Ik vind dat je in deze situaties inderdaad de rol van de Eerste Kamer niet moet overschatten.

Mevrouw **De Rooij**: U bent lid geweest van de Onderwijsraad van 1981 tot 1996. Weliswaar was u betrokken bij de afdeling hoger onderwijs in de Raad, maar ik mag aannemen dat u grotendeels op de hoogte was van de standpunten van de Onderwijsraad in die periode. In 1995 verschijnt een advies van de Onderwijsraad over de plannen voor het vmbo. De Onderwijsraad achtte de hulpstructuur risicovol, zeer ingrijpend en onvoldragen. De koppeling hulpstructuur aan beleid gericht op verbetering van de aansluiting van vbo en mavo op het vervolgonderwijs achtte de Raad weinig gelukkig. De beeldvorming van met name het vbo zou daardoor wel eens kunnen verslechteren. Staatssecretaris Netelenbos kiest er echter voor om dit wel te doen. In hoeverre zijn de risico's naar uw mening werkelijkheid geworden?

De heer **Veling**: Ik vind dit een serieus probleem. Er is toen een inschatting gemaakt dat de functies van de hulpstructuur zouden kunnen worden geïncorporeerd in het reguliere onderwijs. Uit ideëel oogpunt was het natuurlijk prachtig als dat zou kunnen. Er waren toen grote twijfels over of het wel reëel was. Dat is nu zo'n punt. Je wilt graag dat de leerlingenbewegingen zich volgens die plannen zal voltrekken, je gaat daar dus de ingrepen plegen en de vraag is dan: hoe gaat het daarna? Sommige dingen gaan eigenlijk vanzelf, maar ik vond dit een probleem. De leerlingen voor wie die hulpstructuur noodzakelijk was, kregen – en dat bleek al gauw – niet vanzelfsprekend de goede aandacht en zorg die voorzien was. Het onderwijs liet het daarbij niet zitten. Er kwamen creatieve scholen die daar vormen voor vinden. Voor de functies van die hulpstructuur, het speciale onderwijs lom, kwamen in sommige scholen aparte afdelingen. Ook samenwerkingsverbanden van scholen kwamen met een inrichting. De stroompjes vonden hun weg wel weer. De bedachte ingreep hield uiteindelijk echter de stroom niet tegen, maar maakte die wel lastiger.

De heer **Bosma**: Bij de integratie van zorgleerlingen speelt het werk van de commissie-Van Veen een rol. Daar hoorde een subrapport bij van de heer Hover. Die had beredeneerd dat 20% van het nieuw te vormen vmbo zou bestaan uit zorgleerlingen. Hij zei dat het stabiel zou blijven, wellicht met als enige variabele het resultaat van het immigratiebeleid. De heer Hover heeft in zoverre ongelijk gekregen, dat de zorgpopulatie enorm gegroeid is, met zo'n 60%. Dat rapport is zeer negatief becommentarieerd door de Onderwijsraad, waar u toen inzat. Toch is er niet geluisterd door ministers en staatssecretarissen naar de fundamentele kritiek van de Onderwijsraad. Hoe is in feit dat er slecht naar uw advies is geluisterd in de Onderwijsraad over gesproken?

De heer **Veling**: Iedereen was daar erg ontevreden over. Dat had te maken met het brede doel dat destijds in de

politiek was gesteld: het niveau van het onderwijs moest ook worden verhoogd. Daar zat wishful thinking in. Men dacht dat als de zwakkere leerlingen in verbinding werden gebracht met de sterkere het niveau gezamenlijk omhoog zou gaan. Er is altijd grote scepsis bij scholen geweest, en ook bij de Onderwijsraad, over de realiteitswaarde van dergelijke aannames. Je kunt zwakkere leerlingen of leerlingen die extra zorg nodig hebben, niet weg-definiëren. Je kunt ze niet in een stelsel onzichtbaar maken, zij zijn er toch. Dat betekent dat zij hun weg zullen vinden, maar dat is toen niet goed gegaan. Een realistische inschatting van leerlingen die een voorziening nodig hadden maar waarvoor het stelsel nog geen voorziening had, was beter geweest. Dan had men er met een open blik op vooruit gelopen, maar dat is onvolgende gebeurd.

De heer **Bosma**: Het commentaar van de Onderwijsraad loog er niet om: empirisch deugt het niet, er is met de verkeerde mensen gesproken, het is heel veel wensdenken. Er is niet geluisterd naar het harde commentaar van de Onderwijsraad. Hoe komt dat. Het lag niet aan de keiharde taal van de Onderwijsraad.

De heer **Veling**: Niemand wil slecht nieuws horen en wij wilden graag dat het beter werd. Beter onderwijs, de jeugd moest meer worden uitgedaagd. Wij hadden meer mensen nodig met goede opleidingen. Je hoopt bij het maken van plannen dat het niveau omhoog gaat en dat minder mensen aparte voorzieningen nodig hebben. Daar kwam nog een punt bij. Het was een dure voorziening. Onder de 20% zou het binnen de perken blijven. Een realistischer inschatting had hogere bedragen opgeleverd. Men ging ervan uit dat als men er samen de schouders onder zetten – weer samen naar school – het goed zou komen. Als de financiën ook gunstig zouden uitvallen, had je daarmee de belangrijkste ingrediënten.

De heer **Bosma**: Even terug naar de oorsprong van de ideeën over integratie. Wat was de eerste aanzet? Was dat het idee van een openeinderegeling, waarin de zorgleerling een financieel gevaar was? Dat is een heel reële gedachte. Of was het meer een idealistisch idee, à la weer samen naar school?

De heer **Veling**: Als ik een beetje cynisch ben, denk ik dat het geld toch wel een heel belangrijke motor was.

De heer **Bosma**: De belangrijkste motor?

De heer **Veling**: Ja, maar niemand zei dat zo. Er werd een verhaal bedacht om dat inhoudelijk te verkopen. Het is moeilijk om dit precies te achterhalen. Niemand wilde graag zeggen dat het te duur zou worden. Gezegd is dat het wellicht beter voor de leerlingen zou zijn. Dan heb je een goed verhaal. Maar als je een beetje cynisch bent, is die hele financiële factor wel heel erg belangrijk geweest.

De heer **Bosma**: Kunt u voor ons duiden waar het idee van het vmbo vandaan komt? De opdracht voor het rapport van de commissie-Van Veen werd gegeven in februari 1994. In oktober 1993 heeft minister Ritzen nog gezegd dat het algemeen en technisch onderwijs, vbo en de mavo, uit elkaar moesten worden gehouden. Het onderscheid moest worden versterken. Hoe is het

mogelijk dat er snel een dynamiek optreedt die helemaal de andere kant opgaat, die van vervlechting?

De heer **Veling**: Geen wet heeft ooit scholen verplicht om de leerwegen bij elkaar te organiseren. Bij de Johan de Witt Scholengroep zit mavo bij onze havo/vwo. Leerlingen die in de mavo binnenkomen, gaan soms versneld naar de havo. Dat kan daar makkelijk omdat het in één organisatie zit. Daarnaast hebben wij een vmbo, de beroepsgerichte leerwegen. Die zijn ook samen georganiseerd. De wet heeft ons niet gedwongen om het zo te doen. Ik herinner mij nog goed de discussie. Aan de ene kant had het vbo geen goede naam: als je iets niet kon, ging je daar maar naartoe. Het had te weinig perspectief. Het moest qua niveau omhoog. Als men de theoretische leerweg daar in de buurt zette zouden vmbo – zeker kader en tl – en mavo op elkaar gaan lijken. In de beeldvorming werd dit samen een veel prestigieuzer opleiding. Dit zou de koninklijke weg naar het mbo worden en de overstap van mavo naar havo hoefde dan niet meer veel aandacht te krijgen. Dat was de gedachte, maar naar mijn idee deed die te weinig recht aan de verschillen. Je kunt wel zeggen dat een mavo-leerling hetzelfde is als een kadergerichte leerling, maar dat is niet alle opzichten het geval. Je kunt er als school voor kiezen om het echt helemaal te gaan integreren. Sommige collega's hebben als politiek watchers zich hier helemaal op gericht. Andere schoolleiders volgden de wet maar keken eerst naar de eigen doelgroep. Wellicht is het bij het Johan de Witt ook zo gegaan.

De **voorzitter**: Waarom past uw model dan bij uw populatie?

De heer **Veling**: Ik wil graag talenten van kinderen individueel bezien en ze ontwikkelen. Ook wil ik voortdurend kijken of zij het goed genoeg doen. Dat kun je in theorie op twee manieren realiseren. Je kunt alles in één ruimte heterogeen organiseren en pogen daarbinnen individuele routes te vinden. Dat kan, maar het is lastig. In Nederland geeft de structuur van de wet in de verschillende leerwegen een houvast. Je weet waar je aan begint. De reactie van mijn school is om de verbindingen tussen de verschillende leerwegen open te houden. Ik gebruik wel eens het voorbeeld van Ikea. Je vindt de uitgang pas nadat je overal langs bent geweest. Wel zijn er moeilijk zichtbare tussengangetjes waar je ook gebruik van kunt maken. Als je een leerweg binnenkomt heeft de school de neiging je te bevestigen in het niveau. Als het niveau te laag is, vind je die tussenpoortjes niet makkelijk. Mijn school heeft de ambitie om in combinatie met het handhaven van de duidelijke structuur erg veel werk te maken van die "tussenpoortjes". Wij bezien of de kinderen die binnenkomen meer in hun mars hebben. Met extra programma's proberen wij ze te schakelen naar een niveau dat beter bij hun aanleg past.

Mevrouw **De Rooij**: U bent als schoolleider betrokken geweest bij de invoering van de tweede fase en het vmbo. Hoe heeft u de gehanteerde invoeringsstrategieën ervaren als schoolleider? U heeft wel eens gesproken over fantoomregelgeving.

De heer **Veling**: Ja. De teloorgang van de mavo, waar sommigen nu met veel treurnis over spreken, is niet te wijten aan regelgeving. Geen regelgeving heeft dat

afgedwongen, al kun je dat wel denken en daar last van hebben. Dat noem ik dan een fantoomregel. Een ander voorbeeld is de tweede fase. Er zitten in de tweede fase dwingende elementen en van sommige hebben wij last gehad. Dat bleek ook heel gauw uit de overladenheid aan vakken, onderdelen van vakken. Overigens mag men niet vergeten dat dit mede een gevolg is geweest van lobbygroepen van vakdocenten. Dat heeft de politiek niet verzonnen, maar er moest meer van dit en dat. Dat was lastig, want het is voorgeschreven in examenprogramma's. Maar veel andere dingen waarvan iedereen nu zegt dat ze ons door de strot zijn geduwd, dat is echt onzin. Er is niemand die heeft afgedwongen om vormen van nieuw leren in te voeren, om leerlingen veel zelf te laten uitzoeken, meer op vaardigheden te letten en ten koste daarvan de cognitieve inhoud te verwaarlozen. Het is lastig als je veel vakken met weinig mensen moet doen, maar je moet niet denken dat een bepaalde stijl van leren politiek is afgedwongen. Het is een keuze geweest van het onderwijs. Het is wel mede een factor geweest bij het voorbereiden van de veranderingen. Bij het bedenken van het nieuwe landschap zijn dat soort dingen wel meegewogen, maar de feitelijke veranderingen die zich hebben voltrokken, hebben nooit gedwongen tot dat soort dingen. Daarom noem ik dat fantoomwetgeving.

De heer **Bosma**: Wie valt dan te verwijten dat mensen in het veld de indruk hebben dat bepaalde zaken veranderd moeten worden? Waar komt dat vandaan?

De heer **Veling**: Dat is die combinatie. Als het gaat om die vormen van nieuw leren: iedereen in het onderwijs weet dat de leerlingen mondiger zijn, minder gemakkelijk een hele tijd luisteren naar iemand. Dus je moet andere vormen bedenken. Dat is een feit. Je kunt van de nood een deugd maken en erop wijzen dat leren effectiever is als je zelf actief meewerkt. Competentie wordt ook in door de samenleving gewaardeerd. Men moet buiten het vak zelf, ook het nodige weten. De overheid kan zich mede op dat nieuwe landschap richten en de nieuwe fase benutten. De scholen die daar heil in zagen, beoordeelden of het menens werd en gingen er met steun van het procesmanagement mee aan de slag. Dat is heel integer gebeurd.

De heer **Bosma**: U bedoelt het studiehuis?

De heer **Veling**: Dan heb ik het over het studiehuis, ja.

De heer **Bosma**: U bent niet alleen bekend met de praktijkkant van het onderwijs, u bent ook politicus geweest. Het lijkt mij dat een politicus kan beoordelen dat dit gevaarlijk kon zijn omdat de politiek daarop geen controle had. Fantoom suggereert ook dat er een proces gaande is met een eigen dynamiek die niet meer politiek gecontroleerd wordt.

De heer **Veling**: Ik weet niet of dat de politiek te verwijten valt. Ik vrees dat sommige schoolleiders het wel makkelijk vinden om naar de minister te verwijzen. Het geeft ook intern een zekere mogelijkheid om de collega's te mobiliseren. Mensen zitten niet te wachten op veranderingen. Schoolleiders zagen de tweede fase aankomen. Daar moest inhoudelijk mee aan de slag worden gegaan. Ook het hoger onderwijs vond niet dat de studenten zelfstandig moesten worden omdat op dat punt sprake van uitval

was. Ik herinner mij dat wij in mijn school helemaal niet negatief waren over de tweede fase. Wij hebben gepoogd die in te voeren op een manier die aansloot bij de heersende ideeën over meer zelfstandigheid, meer mondige leerlingen. Bij weerstand moet een schoolleider die iets aan een collega verkoopt zich afvragen of hij recht van spreken heeft als hij naar de minister verwijst in plaats van dat hij zich realiseert dat het om een gezamenlijke invulling gaat. Die discussie kan betekenen dat een fantoomregelgeving in stelling wordt gebracht die in feite niet berust op wat de wetgever heeft vastgelegd.

De heer **Bosma**: Sterker nog, bij de tweede fase kunnen wij vaststellen dat het studiehuis niet gebaseerd was op wetgeving of regelgeving, maar er werd wel gecommuniceerd naar de scholen door de projectgroep. Er verscheen een zogenaamde Wehkampgids, zo werd het in het veld genoemd, en daarin stond het studiehuis voorop. In ieder geval kwam dit dwingend over. Je kunt redetwisten over de vraag of er juridisch gezien iets werd afgedwongen maar in ieder geval ontstond de indruk bij scholen dat zij iets moesten doen.

De heer **Veling**: Dan hebben zij toch niet helemaal goed opgelet. Er wordt ook wel de indruk gewekt dat het procesmanagement vanuit de overheid naar de scholen kwam om missie te bedrijven en dingen als dwingend voor te stellen terwijl zij het niet waren. De school wordt dan toch als veel te passief voorgesteld. De mensen in het procesmanagement waren niet de eerste de beste mensen uit het veld. Wij kenden ze ook als bevrogen mensen, misschien wat idealistisch, maar toch. Wij hebben hen verwelkomd in de scholen. In die tijd was het algemeen om te bedenken hoe de nieuwe regelgeving op de beste manier voor de leerlingen en hun toekomst kon invullen. Ik heb niet de neiging om vanuit een soort slachtofferrol te zeggen dat de arme scholen verplicht werden tot iets. Het is een zwakgebod als je er als schoolleider op die manier naar kijkt. Dan heb je niet goed opgelet. Je had je eigen stempel kunnen zetten. Het landschap is veranderd, prima, maar je hebt je eigen leerlingstromen en daar moet je zelf toch weer je weg mee weten te vinden. Mijn ervaring is dat, als je iets inhoudelijk wilt, de regels vaak minder dwingend en belemmerend zijn dan je zou denken.

De heer **Bosma**: Hoe moet een school zelf in de gaten houden dat een veelkleurenbrochure van het ministerie met een korreltje zout moet worden genomen en dat die hooguit bedoeld is als een handreiking, een aanreiking van ideeën en niet als voorgeschreven regelgeving? Moet elke school zijn eigen politiek watcher zijn? Hoe moet de school dat in de gaten houden?

De heer **Veling**: Dat kun je toch ook samen doen? Ik geloof het eigenlijk helemaal niet dat mensen het hebben gezien als verplichtend. Misschien is het feitelijk zo, maar ik kan het me niet goed voorstellen. Iedereen wist dat de structuur met de wetgeving een verplichtende zaak zou worden, maar dat de studiehuisgedachte allang gaande was. Veel mensen, juist in de bovenbouw van havo/vwo, wilden graag meer actieve leerlingen, meer op competentie gericht onderwijs. Daar was iedereen mee bezig. Toen het vanuit het procesmanagement kwam, heb ik dat ervaren als een mogelijkheid om invulling te geven aan de nieuwe structuur die benut moest worden. Het was

ook heel makkelijk. Juist met die hoeveelheid vakken en deelvakken moesten heel ingewikkelde sommen worden gemaakt. Als die club dat al varianten had voorgerekend, was dat alleen maar makkelijk. Maar het was niet verplichtend. Dat is in ieder geval door mij niet zo gezien.

Mevrouw **De Rooij**: Wij hebben ook docenten en schoolleiders gesproken die ons hebben toevertrouwd dat het vanuit de Inspectie bij schoolbezoeken dwingend werd opgelegd. Men kreeg een negatieve beoordeling over de manier waarop werd lesgegeven onvoldoende activerend met de leerlingen werd gewerkt. Hoe heeft u dat ervaren?

De heer **Veling**: Dat vind ik een interessant punt. Ik vond inderdaad het hele beoordelingskader lastig. Je kunt het activerend onderwijs als algemene norm zien, maar dat wordt beoordeeld en uitgelegd hangt ook af van de subjectieve kijk van een inspecteur. Als hij activerende onderwijsvormen vanuit het oogpunt van het nieuwe leren bekijkt, beoordeeld hij anders dan wanneer hij er onbevangener en meer op afstand naar kan kijken. Ik vind dat scholen niet te veel in een slachtofferrol moeten gaan zitten. Mijn ervaring is dat inspecteurs een opdracht hebben, maar het zijn ook mensen die oog hebben voor wat er in een school gebeurt. Scholen hebben maar één taak: zij moeten met hun leerlingen de goede dingen doen. Natuurlijk gelden er voorschriften en regels, maar ga er pas eens over praten als je meent dat er botsingen met het belang van de leerlingen zullen optreden. Volgens mijn ervaring zoeken inspecteurs en mensen van het ministerie mee naar mogelijkheden. Een beetje beleidsresistent opereren als school is een verdienste, vind ik. Ik zou mij ervoor generen als schoolleider om vaak over de circulaire druk en de regelgeving praten. Maak eerst duidelijk wat je zelf wilt en ga eens met je eigen bestuur praten, want misschien heeft dat iets gedaan wat niet zo handig was. Dan kun je alsnog constateren dat de wetgeving je in de weg zit, maar daarover valt altijd te praten. Bij veel vakken in de bovenbouw moest je volgen wat was voorgeschreven. Maar als je de positie van de mavo zo hebt bedacht, moet je er ook voor staan, dan moet je niet gaan klagen als het niet goed uitpakt en dat een ander het voor jou heeft verzonnen. Dan is dat een kwestie van voortschrijdend inzicht. Je kunt het ook anders doen.

Mevrouw **De Rooij**: In 2003 zegt u in NRC-Handelsblad dat je kinderen beter op hun tenen kunt laten lopen en dat te lang het idee heeft bestaan dat ze met rust moeten worden gelaten. Wat is uw visie op activerend onderwijs en het ontwikkelen van talenten?

De heer **Veling**: Goede docenten hebben kinderen lang altijd op hun tenen laten lopen. Als zij dat niet doen, zijn zij geen goede leraren. Als bepaalde onderwijsvormen dat onvoldoende opleggen, moet je die manieren aanpakken. In ons vmbo zijn de beroepsgerichte leerwegen twee jaar geleden begonnen met bredere programma's in de onderbouw. De leerlijnen die straks worden gehoord, hebben dat niet meegemaakt. Toen zij in de onderbouw zaten, hadden wij nog de acht vakken. Wij hebben gezocht naar vakdoorbrekende vormen. Leerlingen werken aan prestaties die zijn ontleend aan de kerndoelen van de basisvorming. Dat is een vorm van het nieuwe leren. Wij combineren dat in onze school met gewone roosterlessen

voor Nederlands, wiskunde en Engels, omdat wij ervan overtuigd zijn dat onze leerlingen, die vaak taalachterstanden hebben, gebaat zijn bij een heel stevige training. Je kunt een leerling een viool in handen geven en verwachten dat het allemaal intrinsiek gemotiveerd prachtig wordt, maar je moet een paar dingen heel lang oefenen. De muziek klinkt een tijd niet best maar het zal misschien ooit wat worden. Een school moet zich afvragen waarmee ze hun leerlingen een dienst bewijzen. Het is prima dat een school leuk moet zijn, maar dan begint het pas. De leerlingen in de brugklas mavo met een versnelling naar de havo hebben een jaar lang van half 9 tot 5 op school gezeten. Die staan dus ook niet op het Museumplein in Amsterdam, nu. Die lestijden vonden zijn niet altijd leuk, maar wij hebben hun ouders en hen zelf uitgelegd dat wij ze wilden helpen. Als de motivatie er niet was, begonnen wij er niet aan. Maar wij wilden wel uitdagen. Daarom toetsen wij ook alles wat wij doen. In het Nederlands onderwijs is er zo'n vreemde weerzin tegen toetsen, mede omdat de toetsuitslagen in de krant verschijnen en daaruit blijkt wat een goede of minder goede school is. Dat zou ik ook liever niet willen, maar wij moeten toetsen, omdat je graag wilt weten of je met de leerlingen de goede dingen doet. Als je dat niet doet, moet je dingen aanpassen. Dus moet ik het weten. Wij gebruiken de Cito-toets voor de onderbouw (de VAS-toets) en willen er graag nog meer aan doen.

De heer **Bosma**: De toets der toetsen is natuurlijk het centraal schriftelijk eindexamen. Bij het voorbereidend beroepsonderwijs was dat slechts in een aantal opleidingen bekend en de mavo kende het natuurlijk. Nu wordt vmbo-breed centraal geëxamineerd. Sommigen menen dat zo'n centraal eindexamen een enorme druk legt en ervoor zorgt dat men zozeer met de stof bezig is dat daardoor andere zaken weinig aandacht krijgen. Andere mensen zeggen dat het een enorm civiel effect heeft, omdat de mensen iets hebben waar zij trots op kunnen zijn, namelijk een diploma met hun naam erop. Waar staat u in die discussie?

De heer **Veling**: Ik vind dat laatste niet onbelangrijk. Eens een keer de vlag met de tas buitenhangen is een feest, maar onderwijskundig is het niet het meest interessante. Je maakt je kwetsbaar als je in de periode van 12 tot aan het eind van het mbo geen markeringspunten aanbrengt. Het blijft afhankelijk van de wijze waarop het in de school georganiseerd wordt en het is erg laat als ontdekt wordt dat leerlingen gedupeerd worden. Wel snap ik de bezwaren tegen het centraal examen. Je examineert centraal het liefste wat je ook makkelijk meten kunt. Dat zijn theoretische zaken zoals meerkeuzevragen. Ik realiseer mij ook dat er andere dingen in het vmbo veel belangrijker zijn, maar die kunnen moeilijk centraal getoetst worden. Als dit de mening is, moet je niet het examen afschaffen maar dan moet je het examen veranderen en verbeteren. Misschien kun je op centraal niveau vaardigheden toetsen op een manier die objectiever is dan de beoordeling van een docent. Misschien niet via opgaven maar wel via bepaalde protocollen. Als toetsen moeilijk is of te eenzijdig plaatsvindt, schaf dan die toets dan niet af, maar probeer de goede dingen te toetsen.

De heer **Bosma**: Heeft de invoering van het centraal examen gezorgd voor een kwaliteitsverhoging van wat het vmbo werd?

De heer **Veling**: Daar ben ik helemaal niet zeker van. De examens sluiten in het algemeen goed aan op wat de leerlingen hebben meegemaakt in scholen en wat zij kunnen. In mijn school is het centraal examen geen enorme barrière. De examenresultaten zijn goed bij ons. Dat vind je in veel vmbo-scholen, dus ook daarom al zeg ik: het geeft toch een zekere richting en druk, je wilt toch dingen behandeld hebben. Wat is daar mis mee?

De heer **Bosma**: In het begin zei u: onderwijs is een terrein van golfbewegingen en dynamiek, modes zou je ook kunnen zeggen. Een golfbeweging van dit ogenblik is dat veel mensen roepen: er moet geëxamineerd worden, meten is weten. De commissie-Meijerink kijkt daar naar. Men vindt dat de basisvorming met betrekking tot het mbo afgesloten moet worden met een strak examen. Sterker nog, de kans bestaat dat het daar ingevoerd gaat worden. Het wordt ook geroepen over de pabo, over de hbo. U met uw achtergrond in het onderwijsveld en de Onderwijsraad, hoe staat u in die discussie?

De heer **Veling**: Ik begrijp de wens om preciezer te weten wat je doet, om de doelen scherper te maken en om te kunnen zien of onderwijsinstellingen en leerlingen die doelen bereiken. Ik begrijp ook dat de politiek niet veel anders kan doen dan voorschrijven als dat wordt geconstateerd. Als eigenwijze schooldirecteur vraag ik of mij de mogelijkheid gegund wordt om de politiek of welke externe belangstellende, te laten zien wat ik aan het doen ben. Ik zal dat zelf wel aantonen. Ik wil wel toetsen, maar help mij met het bedenken van goede toetsen en geef er ondersteuning bij. Het is echter een enorme belasting om op elk niveau niet alleen te toetsen, maar dit ook als een civiel effect naar buiten te brengen. Wij hebben toetsen voor leerlingen waarvan zij zelf op hun rapport nooit iets terugvinden. Dat is ook helemaal niet de bedoeling van die toets. Wij willen alleen kijken of wij het zelf goed gedaan hebben en of ons programma in orde is. Dat je dan bepaalde markeringsmomenten inlast om eens even de vlag uit te hangen is best. Er is namelijk ook een publieke toetsing met een zeker civiel effect, maar doe het niet van jaar tot jaar. Dat is een bewijs dat je het niet helemaal aan de scholen toevertrouwt en dan wordt het een toetscircus. Vraag wel aan de scholen om – als het niet voorgeschreven wordt – op een overtuigende manier uit te leggen waarom voor een andere aanpak gekozen is. Mijn school, de Johan de Witt Scholengroep is met nieuwe vormen bezig. Daarvoor krijgen wij van bijvoorbeeld de gemeente extra geld, maar de laatste tijd vraag ik voor deze nieuwe vormen een standaardbudget zodat in dit geval de universiteit te Leiden kan bezien of deze aanpak goed voor de leerlingen is. Dat is voor de subsidieverstrekker winst, want als blijkt dat het niet klopt, hoeft hij het geld daarna niet nog eens uit te geven. Als het wel klopt, kan ook een ander daarvan profiteren. Dat is een ander soort verantwoording van scholen die je dan veel meer als verantwoordelijke zelfstandige partners beschouwt dan wanneer ze voortdurend met centraal aangestuurde examens worden gecontroleerd.

De heer **Bosma**: Bij de basisvorming komt een van de kritiekpunten op centrale examens vooral uit christelijke

hoek. Men ziet het daar toch vooral als een inbreuk op de vrijheid van onderwijs. Een kreet als staatspedagogiek valt al snel en er wordt ook gevreesd voor een inbreuk in het eigen curriculum. Daarom is bijvoorbeeld bij het basisvorming gekozen voor tamelijk vage kerndoelen. U bent zelf lijsttrekker geweest van de ChristenUnie. Heeft het feit dat u toch wat voorzichtig bent op dat vlak, ook met die achtergrond van u te maken?

De heer **Veling**: Ik hecht veel waarde aan de zelfstandigheid van een school bij het bepalen van de onderwijsinhoud. In mijn huidige school – net als in mijn gereformeerde school in Zwolle – is het één van de taken om de kinderen te helpen schakelen tussen hun herkomst en de wereld waarin zij opgroeien. De context daarin kan natuurlijk heel erg verschillen. In een openbare school in het centrum van Den Haag – ik geef les in havo 5 met juist die interesse – maken de leerlingen werkstukjes over hun roots en over Nederland en hoe zij zich hier willen gaan bewegen vanuit hun achtergrond. Dat wil ik graag doen op de manier zoals ik dat wil. Het is een openbare school, dus dat is inclusief. Als een school, zoals mijn vorige, dit soort werkstukken wil maken vanuit een gemeenschap van gelijkgezinden die daarbij hun roots uit de wereld waarin zij opgroeien willen betrekken, vind ik dat er veel ruimte moet zijn in de manier waarop je dat doet. Dat gezegd hebbend, ben ik helemaal niet zo beducht voor toetsen. Er zit ook een soort krampachtigheid in, naar mijn idee, een soort Pavlov-reactie. Ik ben niet zo bang voor staatspedagogiek. Als je eigenwijze scholen hebt die weten wat zij aan het doen zijn, met ouders die daarin delen, ben ik niet zo bang dat de vrijheid van onderwijs wordt beperkt door een wat preciezer voorgeschreven curriculum.

Mevrouw **De Rooij**: Er wordt regelmatig gesteld dat er een tweedeling in het onderwijs is ontstaan toen het vmbo werd ingevoerd. In hoeverre herkent u dat vanuit de praktijk? Hoe gaat dat bij u op school?

De heer **Veling**: Volgens mij is die tweedeling vooral in de beeldvorming ontstaan. Volgens die beeldvorming werk ik op een vmbo-school. Dit is nog niet de helft van het verhaal, maar dat is wel het beeld. Dat de mavo bij ons in de buurt van havo/vwo staat, weet een buitenstaander helemaal niet. Dat heeft ook weer zo'n eigen dynamiek. Dat heeft niemand zo bedoeld, maar waarschijnlijk kent niemand in deze zaal het vmbo van binnenuit. Wij zijn allemaal havisten of vwo'ers en dat betekent dat wij daar beelden van hebben. Sommigen van ons hebben kinderen die in groep 8 te horen krijgen dat zij naar het vmbo gaan. Die denken dan: help, wat gaan wij nu krijgen, vooral als je over nare incidenten hebt gehoord. Dat wil men niet en dan rijst de vraag of het beter is dat het kind naar de havo gaat. Het zijn beelden en vicieuze cirkels waarvan ik soms moedeloos word. Ik nodig de mensen steeds uit om eens een half uur te komen kijken. Dan praat je voortaan toch anders over het vmbo. Dan ontdek je bijvoorbeeld dat een leerling die met een basisberoepsgericht advies binnenkomt en die al gauw meer in huis blijkt te hebben, een kaderopleiding gaat vormen. Voor die leerling is een mavo-traject lastig omdat je dan ook nog extra vakken in de onderbouw moet hebben gedaan, maar die gaat glanzend door niveau 4 in het mbo. Die leerlingen gaan hun hbo-diploma halen. Het betreft vooral leerlingen die ondanks achterstanden iets

hebben kunnen inhalen. Dan is het geen fuik. Je moet niet bij deze sector uit de buurt blijven. Ook moet je niet zeggen dat het percentage vmbo-leerlingen in Nederland gelukkig zakt. Deze wonderlijke manier van praten heeft veel te maken met de bestaande beelden en weinig met de realiteit.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u aangeven hoe binnen uw school de doorstroom is van vmbo 4 naar havo 4?

De heer **Veling**: Dat is een procent of 10, dat is niet hoog. Wij maken het wel duidelijk en werken er ook aan, maar als wij het goed doen, is die overstap al eerder gemaakt. Wij willen graag tussentijds ingrijpen en dat maakt het ook mogelijk om vakken op te bouwen in een aantal jaren. Wij proberen die poortjes, die tussendeuren zal ik maar zeggen, eerder te vinden.

Mevrouw **De Rooij**: Die 10% is niet compleet, want leerlingen gaan ondertussen ook door naar de havo.

De heer **Veling**: Ja. Eigenlijk moeten allerlei bewegingen en routes zichtbaar worden. Dat is de ambitie van de school.

De **voorzitter**: Ik kom nog even terug op wat u aan het begin aan de orde stelde: de parallelle ontwikkelingen, naast de onderwijsvernieuwingen. U noemde de HOS-nota, lerarensalarissen en de lumpsum in relatie tot schaalvergroting. Wilt u die twee zaken toelichten?

De heer **Veling**: Ik ben zelf een voor-HOS'er. Die hadden dus geen last van die HOS. Er was weer geldgebrek en toen werd iets bedacht waar de mensen in de scholen geen last van hadden. Dat is heel erg slim, dat je iets bedenkt voor degenen die op dat moment nog niet weten dat zij er straks last van krijgen. De vakbonden hebben er wel tegen geprotesteerd, maar uiteindelijk is het zo gegaan. Na heel lange tijd is het nog steeds zo. Daarmee wordt de indruk gewekt dat je het met wat minder salaris ook wel kunt doen: er zijn nog wat ouwetjes en die verdienen voor hetzelfde meer, maar jij bent later gekomen en dat kon ook wel zo. Dit werd een symbool dat men het niet zo serieus nam – het kon wel met een beetje minder – en dat heeft het imago van het leraarschap geen goed gedaan. Het is natuurlijk niet dé factor geweest, maar het wel aan de gedachte bijgedragen dat de leraren niet serieus genomen werden. Het is een budgettair verhaal waar niemand ooit inhoudelijk kritisch naar heeft gekeken, terwijl dat wel zou moeten als je het onderwijs echt zo belangrijk vindt.

De **voorzitter**: U zegt eigenlijk dat wij daar sinds de invoering jarenlang last van hebben gehad en dat een deel van de problematiek van het lerarentekort daaruit voort is gevloeid?

De heer **Veling**: Dat is niet het enige. Het heeft ook te maken met het feit dat het werk lastig is. Er is krapte, je krijgt grotere klassen, maar ook die salarisfactor speelt een rol. Het lijkt alsof wij gevangen zitten in een scenario dat het vak niet veel prestige heeft omdat je leraar bent. De reactie is vaak: ben jij leraar en je kon nog wel zo goed leren! Het heeft ook te maken met het grote prestige van de marktsector en met snelle auto's en beelden. Dit heeft ertoe bijgedragen. Het gaf mensen in het onderwijs het

idee dat het onderwijs een sluitpost was. Als bezuinigd moest worden, keek men naar de lerarensalarissen. Dat getuigt van een gebrek aan respect, vind ik, en zo wordt het ook ervaren. Dat heeft ertoe bijgedragen dat het prestige van het onderwijsvak is afgekald.

De heer **Van Bochove**: Dat gaf op school ook altijd discussies tussen voor-HOS'ers en na-HOS'ers. Op dat punt is er toch het nodige aan reparatiewerk gedaan? Of niet?

De heer **Veling**: Ik weet de details niet. Het verschil is er nog. Er zijn nog steeds mensen die in het lokaal ernaast hetzelfde werk doen nog steeds het verschil merken tussen de voor- en na-HOS-periode.

De **voorzitter**: Nog even het punt van de lumpsum-financiering. U zei dat er grote gevolgen waren voor de autonomie van de scholen en ook voor de schaalvergroting.

De heer **Veling**: Het interessante is dat het toen helemaal niet omstrede was. Wel was het de vraag of kleine scholen overgangsregelingen en zo aankonden, maar iedereen vond het eigenlijk wel prima. Als je meer je eigen financiële risico's moet dragen, zoek je anderen met wie je dat kunt delen. Dat heeft een schaalvergroting effect gehad. Op zichzelf was dat tot daaraan toe, maar parallel daaraan wilde de overheid de autonomie van het onderwijs vergroten. Dat is ook nooit omstrede geweest. Als je die twee zaken combineert en je vraagt wat in het veld een grotere autonomie krijgt, dan zijn dat niet meer de scholen, maar de grotere besturen. Met alle respect voor die besturen, maar als wij niet uitkijken laat het ministerie dit soort vraagstukken steeds aan het veld over. Maar wat is het veld? Dat is de VO-raad en daarin hebben die grote besturen een grote stem. Dat kan goed gaan, maar als je niet uitkijkt ontstaat er een soort bureaucratie in je eigen grote bestuur, samen met anderen in die VO-raad, waar je per saldo als school en schoolleider niet zoveel mee opschiet. Je bent zelfs achteruit gekacheld. Als het ministerie iets voorschrijft heb je nog wegen om dat te beïnvloeden: je kunt naar de politiek of naar de rechter stappen. Maar als het je eigen bestuur is of de VO-raad – ik ben een beetje een doemdenker, misschien gaat het allemaal glanzend en goed worden – en als het niet in het belang van de school en je eigen leerlingen is, wordt het veel moeilijker om je daartegen te verweren. Want dan is het van niemand meer. De Tweede Kamer verwijst naar de autonomie van de scholen en de minister erkent het probleem maar verwijst dit terug naar het veld. De autonomievergroting is nooit omstrede geweest. De schaalvergroting is ook niet afgedwongen. Als de politiek meer grip wil hebben, moeten wij nu met elkaar wel bedenken dat dit een belangrijke ontwikkeling is geweest, waardoor men de controle willess en wetens, zo lijkt het althans, heeft laten lopen.

De **voorzitter**: Stof tot nadenken.

De heer **Van Bochove**: Uw stelling werd gisteren ook door een aantal docenten van de vakgroepen hier neergelegd. Dat impliceert dat Den Haag tot in detail gaat voorschrijven hoe alles moet. Zit u daar dan op te wachten?

De heer **Veling**: Nee. Ik vind het niet een taak van de politiek. Ik voer samen met anderen in de VO-raad een discussie over de opbouw van deze raad. Ik wil graag dat niet alleen de besturen maar ook de scholen zelf veel meer rechtstreeks betrokken zijn. Alsjeblieft, ga niet voorschrijven. Maar stel zeker dat zaken die tot nu toe zelf door de scholen worden geregeld, niet in de bureaucratie blijven hangen. Ik denk dat de overheid dat wel kan bedingen: jullie meer autonomie, maar laat dan wel even zien hoe je daarmee omgaat. Dat mag toch? Misschien is dat de rol van de politiek.

De **voorzitter**: Hartelijk dank voor dit gesprek en ook voor deze laatste verheldering en aanbeveling. Wij gaan nu praten met een aantal van uw leerlingen.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 30 november 2007

Gesproken wordt met enkele vmbo- en havo-leerlingen

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**: Hartelijk welkom aan vijf leerlingen van het Johan de Witt College te Den Haag. Misschien is het leuk als jullie jezelf even voorstellen en vertellen op welk schooltype en in welke klas je zit. Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijs, ik ben heel blij dat jullie gekomen zijn om met ons te praten. Wij hebben al veel gepraat met leraren, schooldirecteuren, met ouders, ambtenaren die zich bezig houden met het onderwijs, met politici, maar in deze zaal nog niet met leerlingen, wel al tijdens werkbezoeken. Wij hebben veel scholen bezocht, veel leerlingen daar gesproken maar wij zijn blij dat wij ook hier met jullie kunnen spreken. Stel jezelf even kort voor.

Miriam Abaradan: ik ben Miriam, ik zit op het Varias College en ik doe handel en administratie, vierde klas.

Saira Riazi: Hallo, ik ben Saira en ben 16 jaar en zit op het Varias College, vierde jaar handel en administratie.

Soralien Vinck: Hallo, ik ben Soralien, ben 15 jaar en zit ook op het Varias College in de vierde klas en ik doe ook handel en administratie.

Senay Gunes: Ik ben Senay, ik zit in de tweede klas, ik kom uit Turkije. Ik zit op het City Plus College, Johan de Witt College, havo.

Anissa Khallonki: Hallo, ik ben Anissa, ik zit op het City Plus College en doe havo 2.

Mevrouw **De Rooij**: Een vraag met name voor de dames in handel en administratie. Toen jullie overgingen van de basisschool naar het vmbo, vonden jullie dat een grote overgang of ging alles in één keer goed?

Saira Riazi: Het was wel een grote overgang, want je hebt verschillende lestijden, elk uur heb je een andere meester of juffrouw, je moest van lokaal veranderen, dus dat was wel even wennen in het begin.

Senay Gunes: Het was ook best wel een grote overgang voor ons, want ik zelf ben nog niet zo lang in Nederland, vier jaar. Dus voor mij was het best wel moeilijk, met taal vooral. Ik ben een keer blijven zitten in groep 7, maar toch ben ik door blijven zetten en naar de havo gegaan.

Mevrouw **De Rooij**: Hoe zat het op de basisschool? Jullie gingen weg met een advies, na de Cito-toets en een advies van de leraar. Is dat advies een beetje uitgekomen, of was het advies hartstikke anders dan is uitgekomen?

Soralien Vinck: Eigenlijk hadden zij mij gemengd gegeven, maar zij vonden dat iets te moeilijk voor mij, dus hadden zij kader voor mij gekozen. Nu zit in de vierde klas kader en voel ik dat ik wel op de goede plek zit.

Mevrouw **De Rooij**: Heeft dat advies voor Senay, die de taal zo moeilijk vond, anders uitgepakt?

Senay Gunes: Ja, want ik had eerst theoretisch. Mijn Cito-uitslag was het niveau voor theoretisch, maar mijn juffrouw dacht dat ik ook havo aankon. Zij dacht dat ik misschien in een klas terecht kon komen waar ik een kans zou krijgen om toch de havo te doen. Ik zit hier goed op mijn plek.

Mevrouw **De Rooij**: Hoeveel vakken hadden jullie in de eerste klas? Vinden jullie het goed dat je van heel veel vakken wat leert of had je liever wat minder vakken gehad?

Miriam Abaradan: Wij hebben eigenlijk gewoon zeven vakken, in de eerste klas. Nu zijn het er wat minder geworden omdat wij nu in de vierde zitten, want wij krijgen ook handel en administratie-dingen als praktijkles. In de eerste klas hadden wij voor alle vakken ook toetsen, maar in de vierde doen wij voor de meeste vakken handel en administratie, veertien uur in de week. Dat is wel veranderd. Handel en administratie is best wel leuk.

Anissa Khallonki: Wij hebben ongeveer tien vakken en ik vind ze niet allemaal even makkelijk. Ik vind de meeste

creatieve vakken leuker, zoals kunsteducatie en dingen waarbij je zelf dingen moet doen.

Senay Gunes: Ja, ik ook. Sommige vakken zijn leuk en andere wat minder.

Mevrouw **De Rooij:** Jullie hebben net verteld, wij zitten in een plus-klas. Wil dat zeggen dat je meer lessen krijgt of meer vakken?

Anissa Khallonki: Ja, wij zaten elke dag tot 5 uur op school en dan kregen wij na de normale lessen ook nog extra lessen en huiswerk onder begeleiding van de leraren.

Mevrouw **De Rooij:** Heb je daar veel aan gehad? Was het niet erg lang?

Senay Gunes: Ja, maar wij kregen bijvoorbeeld geen huiswerk. Al het huiswerk maakten wij op school, onder begeleiding. Dat vond ik makkelijker.

Mevrouw **De Rooij:** Dan had je thuis dus niets meer te doen?

Senay Gunes: Ja.

Saira Riazi: Bij ons was dat anders, gewoon tot het laatste uur naar school gaan, tot 10 over 4, en dan mocht je naar huis. En ik moest gewoon thuis mijn huiswerk maken.

Miriam Abaradan: Wij konden er niet voor kiezen. In de lessen krijg je uitgelegd wat je moet doen en later op de dag zeggen zij: jij krijgt huiswerk en dan moet je dat gaan maken, voor alle vakken.

De **voorzitter:** Hoe kom je in de plus-brugklas terecht?

Anissa Khallonki: Op de basisschool hebben wij een advies gekregen en ook mijn lerares vond dat ik beter kon. Ik heb theoretisch als advies gehad, maar mijn lerares vond dat ik havo wel aankon, dus heeft zij mij toen ingeschreven voor de City Plus klas. Dat gaan zij het met je ouders bespreken en die moeten dan een formulier tekenen. Jij moet het er natuurlijk ook mee eens zijn dat je er elke dag tot 5 uur op school zit. Dan begin je gewoon.

De **voorzitter:** Dat was het eerste jaar met extra lessen en dankzij die extra lessen en jullie harde werken zitten jullie nu op de havo?

Anissa Khallonki: Ja.

Mevrouw **De Rooij:** Met de invoering van de tweede fase op havo/vwo kregen leerlingen les volgens de manier die men het studiehuis noemt. Dat houdt in: meer zelfstandig leren en veel tijd met elkaar doorbrengen, samenwerken zonder echt in de klas te zitten en te luisteren naar een leraar. Is dat bij jullie ook zo? Wat vinden jullie daarvan?

Miriam Abaradan: Ik vind ook best wel dat je zelfstandig moet zijn, dat je niet afhankelijk bent van de juffrouw of meester. Nu bij handel en administratie lessen hebben wij ook meer tijd nodig alleen, want je moet ook zelf dingen

weten en bij de andere vakken krijgen wij een beetje uitleg. Wij mogen soms ook zelfstandig werken.

Mevrouw **De Rooij:** Zit er een verschil in de beroepsgerichte vakken? Ik kan mij voorstellen dat je bij handel en administratie veel samenwerkt, omdat je praktisch bezig bent, dan is er bijna geen tijd om 50 minuten lang in een lokaal te gaan zitten luisteren naar een leraar. Is het ook zo dat je meer zelfstandigheid krijgt in de bovenbouw bij vakken als Engels, Nederlands of wiskunde?

Miriam Abaradan: Bij ons is het echt zo bij handel en administratie. Daar krijgen wij gewoon ook les maar bij Engels en zo is het verschillend. Dan zit je in de les en luistert gewoon naar de juffrouw of meester. Maar bij handel en administratie ben je met iedereen bezig, met de juffrouw en kinderen in je klas. Dat is verschillend.

Soralien Vinck: Bij handel en administratie heb je een eigen computer en dat is een kantoor, zeg maar. Dan moet je elke dag een schema af hebben en zelfstandig zijn. Je opdrachten af maken. Als dat niet lukt, geeft de meester meestal aan het einde van de week een tijd op dat het echt af moet zijn. Daar doet hij niet echt moeilijk over. Als het dan nog niet af is, moet je meestal wel blijven, want vrijdag hebben wij een korte dag en dan houdt de meester je gewoon langer en praat hij erover.

Anissa Khallonki: Bij ons worden de lessen meestal verdeeld. Aan het begin is er uitleg en later mag je gewoon zelfstandig werken en aan het eind van de les krijg je dan je huiswerk op. Zo verdelen wij de 50 minuten een beetje.

Mevrouw **De Rooij:** Wat gebeurt er als je zo hard in de klas werkt dat je aan het eind van de dag eerder klaar bent?

Anissa Khallonki: Wij hebben een soort map met allemaal extra opdrachten, die je ook aan het einde van de week af moet hebben. Dat wordt dan gecontroleerd en dan krijg je nieuwe taken.

Senay Gunes: Die extra opdrachten gaan vaak over taal en over spelling. Dat is niet altijd even leuk maar ik heb er wel wat aan.

De **voorzitter:** De meeste van jullie spreken misschien thuis geen Nederlands. Klopt dat?

Miriam Abaradan: Ik spreek thuis wel Nederlands, omdat mijn moeder ook lessen volgt. Dan zegt zij altijd: je moet gewoon Nederlands praten met mij, want anders begrijp ik helemaal niet meer wat jullie zeggen.

Saira Riazi: Ik spreek thuis ook Nederlands. Mijn moeder zegt dat het ook beter is, want dan leert zij het ook. Als zij wat verkeerd zegt, verbeteren wij haar.

De **voorzitter:** De laatste tijd zijn er negatieve berichten over alle kinderen, of zij nog wel goed kunnen spellen en rekenen. Wat vinden jullie daarvan? Hebben jullie goed taalonderwijs gehad?

Saira Riazi: Ja, wij hebben voldoende aandacht gehad voor dat soort dingen, want op de basisschool leer je

eigenlijk alles. Op de middelbare school moet je het uitvoeren, moet je laten zien wat je geleerd hebt. Maar ik vind zelf dat ik genoeg heb geleerd.

De **voorzitter**: Hadden jullie ook goede cijfers voor taal aan het einde van de lagere school?

Soralien Vinck: Ik had allemaal voldoende, ja.

Saira Riazi: Ja.

Anissa Khallonki: Ik ook.

De **voorzitter**: Vijf slimme dames, begrijp ik. Waar zijn de jongens trouwens?

Soralien Vinck: De jongens zijn misschien verlegen.

Saira Riazi: Wij hebben maar drie jongens in de klas.

Senay Gunes: Jongens zijn meer kinderachtig.

De **voorzitter**: Doen meisjes het beter in jullie klassen dan de jongens?

Soralien Vinck: Meisjes zijn heel serieus, willen het goed doen, betere prestaties hebben en hun diploma halen.

Anissa Khallonki: Wij meisjes nemen het volgens mij meer serieus dan jongens, want de meeste jongens denken dat het wel goed komt terwijl dat niet zo is.

Mevrouw **De Rooij**: Er zitten verschillende soorten leerlingen bij jullie in de klas. Sommigen zijn erg goed in bepaalde vakken of hebben veel moeite met andere vakken. Dat zit allemaal bij elkaar en moet allemaal hetzelfde leren. Hoe wordt er in jullie klas omgegaan met die verschillen, door jullie zelf en jullie leraren?

Saira Riazi: Bij ons in de klas zitten kinderen met hetzelfde niveau, alle kinderen hebben kader.

Mevrouw **De Rooij**: En toch zijn zij allemaal verschillend. Helpen jullie elkaar als iemand een vak moeilijk vindt?

Anissa Khallonki: Ja, dat is altijd wel zo. Als iemand klaar is omdat die het makkelijk vindt, dan helpen wij elkaar gewoon.

Mevrouw **De Rooij**: Stimuleert de leraar die bij jullie voor de klas staat dat ook?

Anissa Khallonki: Jawel.

Senay Gunes: Wat betekent stimuleren?

Mevrouw **De Rooij**: Dat de leraar aanmoedigt dat jullie elkaar helpen.

Senay Gunes: Ja, dat doen wij wel.

Mevrouw **De Rooij**: Hebben jullie een leerlingenraad op school, mogen jullie mee beslissen over dingen?

Senay Gunes: Ik wilde er graag in, maar omdat er al zoveel kinderen in zaten, werd ik niet aangenomen.

Volgend jaar hoop ik dat het wel lukt. De leerlingen praten daar over de organisaties, uitstapjes. Als veel leerlingen het ergens niet mee eens zijn, kan de leerlingenraad dat doorgeven aan de directeur en die doet er dan iets aan. Dat soort dingen.

Mevrouw **De Rooij**: Luistert de directeur daar ook naar?

Senay Gunes: Ja. Er wordt wel naar ons geluisterd.

Mevrouw **De Rooij**: Het is wel leuk als je als leerlingenraad mag meepraten over een saai museum tijdens een schoolreisje.

Miriam Abaradan: Wij zitten nu in de vierde klas en organiseren ook uitstapjes naar Parijs. Dat doen wij zelf. Wij hebben toestemming gevraagd aan de meester en wij zijn nu bezig om twee dagen lang in Disneyland Parijs te blijven en een uitstapje met de klas te maken rond de Eiffeltoren. Het zijn een paar kinderen uit de handel en administratie-klassen, die dat doen. Ook om kinderen te motiveren om mee te gaan.

Mevrouw **De Rooij**: Hebben jullie zelf aangegeven dat je dat wilt organiseren of was het onderdeel van een lesprogramma?

Miriam Abaradan: Ja, wij zitten nu in de vierde en wij gaan niet meer op schoolreisje. Wij hebben de meester toen gevraagd of wij als afsluiting van het vierde jaar niet ergens anders heen mochten gaan. Toen de meester zei "verzin maar wat" wilden wij wel naar Parijs gaan en bij de Eiffeltoren gaan wandelen. Dat lijkt mij wel leuk.

Saira Riazi: Een tijd geleden zijn wij ook samen naar de bioscoop gegaan en wij zijn naar Amsterdam geweest. Dat hebben die kinderen zelf allemaal georganiseerd. Dan is iedereen het er wel mee eens. De kinderen die het er niet mee eens zijn, gaan eerst wel even mopperen "waarom daar naar toe?", maar uiteindelijk gaan zij toch mee als zij zien dat hun vrienden gaan.

De heer **Van der Ham**: Wat willen jullie na deze school gaan doen?

Miriam Abaradan: Ik wil iets met management gaan doen, in de administratie of een eigen bedrijf, dat lijkt mij wel leuk. Dan moet ik naar een goede school waar je die opleiding kunt volgen en gemotiveerd kunt werken. Wij gaan dan eerst een uitstapje maken naar een school en dan rondkijken hoe de mensen en leerlingen zijn en de leraren. Dan zie je vanzelf of er een motiverend gevoel is.

Saira Riazi: Wij gaan in januari ook scholen bezoeken. Dan kun je kijken of het iets voor jou is. Wij gaan dan naar de bekende scholen, de scholen waar de meeste kinderen heen gaan.

De heer **Van der Ham**: Dat zijn de scholen waar kinderen van jullie school sneller heen gaan en je wordt er ook mee geholpen door de school zelf?

Saira Riazi: Ja, je wordt altijd geholpen op school. Als je van de basisschool naar de middelbare school gaat, geeft je leraar natuurlijk ook advies: het lijkt mij het beste als je daar en daar heen gaat. Zo wordt het hier ook gedaan.

De heer **Van der Ham**: Hoe gaat dat in zijn werk?

Miriam Abaradan: De leraren zeggen dat het wel een goede school is, maar je weet het nooit van jezelf en dan ga je op internet opzoeken of het een leuke school is. Of je gaat zelf een kijkje nemen bij de school en wat er allemaal in speelt.

De heer **Van der Ham**: Toen je naar het vmbo ging, wist je toen al wat je wilde worden? Vond je het jammer dat je niet naar de havo ging?

Miriam Abaradan: Nee, want je weet nooit van jezelf hoe het dan verder gaat. Ik zat eerst ook in een lager niveau, want ik had eerst basis gekregen. Maar daarna was ik naar de tweede gegaan en ik zat bij een juffrouw die vond dat ik wel meer kon. Zij zei toen: als je naar de derde gaat, geef ik je kaderniveau. Wij werkten altijd door en hadden ook altijd goede cijfers. Toen zei zij: dan mogen jullie nu kader doen. Toen hebben wij kader gekregen. Ik had eerst een ander niveau.

De heer **Van der Ham**: Hoe zit dat met jullie? Heb je het gevoel dat alles een beetje vast ligt wat je nu moet gaan doen of kun je je dromen nog bijstellen en misschien een andere opleiding hierna gaan doen?

Saira Riazi: Ik weet het nog niet echt, maar het wordt wel tijd dat ik erachter ga komen wat ik wil. Eerst moeten wij nog examens doen, dus wij hebben het nog niet echt over scholen. Na de examens gaan wij het er pas over hebben, maar in die tijd moet je eigenlijk al weten wat je gaat doen. Je moet je ook inschrijven voor scholen. Dat moet ook al snel gebeuren, want anders zit het vol.

Soralien Vinck: Ja, na het examen moet je ook weten wat voor opleiding je wilt volgen en op welke school. Het is wel moeilijk om uit te vinden wat je werkelijk wilt en wat je droom is. Ik wil eigenlijk hotelmanager worden, iets in het hotelmanagement. Dat zal wel moeilijk zijn voor mij maar ik hoop dat ik het haal.

Mevrouw **De Rooij**: Hebben jullie er ook in de mentorlessen aandacht aan besteed of een beroepskeuzetest gedaan?

Soralien Vinck: Ja, bij handel en administratie hadden wij twee keer beroepskeuzetest gedaan. Sommige mensen denken: past dit wel bij mij, maar ik had het ook gedaan en de uitslag was eigenlijk dat ik kunstenaar zou worden, maar ik wil iets in het management worden. Dus het valt bij sommigen wel tegen, want die vinden het wel leuk en anderen weer niet.

Mevrouw **De Rooij**: Het vmbo komt niet altijd positief in de media, er wordt vaak slecht gepraat over het vmbo en dat is vervelend. Wat vinden jullie daar zelf van? Is dat imago terecht?

Miriam Abaradan: Ik vind dat men gewoon eens een kijkje moet nemen op een school om te zien wat vmbo inhoudt. Dat is veel beter, want dan weet je ook wat de mensen allemaal doen, de leraren en leerlingen. Wij zitten zelf ook op het vmbo en wij doen daar goed werk. Dat geeft een positief gevoel. Als zoiets op de media komt,

zeggen wij: laat ze maar praten, want wij zien het zelf en weten wat wij van onszelf verwachten.

Soralien Vinck: Zij zeggen wel dat er leraren zijn die kinderen die hun best niet doen zeggen dat zij dan naar het vmbo worden gestuurd. Dat vind ik een beetje raar, want op het vmbo leer je ook heel veel en heb je ook veel opleidingen. Via het vmbo kun je naar de mbo doorstromen en dan weer naar het hbo, dus kun je nog steeds een goed beroep krijgen door het vmbo.

De **voorzitter**: Mevrouw De Rooij is docent geweest op het vmbo. Ik wil haar vragen of zij naar het vmbo is gegaan omdat zij haar best niet had gedaan.

Mevrouw **De Rooij**: Het vmbo komt niet zo positief in de media, maar de dames hebben gelijk als zij zeggen: er gebeuren heel veel goede dingen. Ik denk dat je er hard moet werken. Dat slechte beeld is ontstaan, omdat als je eerstegraads leraar bent, zoals ik, je op het gymnasium kunt lesgeven. Als je tweedegraads docent bent, dan kun je op het vmbo gaan lesgeven. Ik heb er echter bewust voor gekozen om op het vmbo te gaan lesgeven.

De **voorzitter**: Ik wil nog een ding vragen. Veel mensen zeggen dat, of je goed of slecht onderwijs krijgt erg afhangt van de leraar. Of je een leuke leraar hebt of een minder leuke, een goed of minder goede. Dan is de vraag voor ons: wat maakt een leraar een goede leraar?

Saira Riazi: Ik vind een leraar goed als hij bijvoorbeeld verschillende lessen geeft. Als je serieus moet zijn dan ook serieuze uitleg geven en als iedereen het begrijpt, dan rustig zelf aan het werk laten gaan. Niet elke les weer uitleggen wat wij moeten doen. Het moet verschillend zijn, niet alleen maar schrijven, maar ook leuke dingen doen in de les.

Senay Gunes: Ik vind dat de leraren de lessen leuker moeten maken, bijvoorbeeld: je hebt leraren die iets vertellen en dan moet je snel aan het werk. Maar je hebt ook leraren die heel enthousiast zijn en iets leuk kunnen vertellen, waardoor je het heel goed begrijpt. Dat is het verschil. Je hebt leuke en minder leuke leraren.

Anissa Khallonki: Ik vind een leraar goed als hij goed lesgeeft maar niet te streng, dus af en toe een grapje is nodig. Maar ook weer niet te veel, want dan nemen de kinderen het weer niet serieus.

Soralien Vinck: Een leraar moet goed uit kunnen leggen en hij moet aandacht aan een kind besteden, bijvoorbeeld als een kind goede uitleg nodig heeft dat hij er tijd aan besteed.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Vaak horen wij dat leerlingen niet gemotiveerd zijn, maar ik merk bij jullie iets anders. Hoe komt dat?

Miriam Abaradan: Wij hebben leuke leraren op onze school. Dat maakt ons ook gemotiveerd.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Toen jullie te horen kregen dat je naar het vmbo ging, wat vonden jullie ouders ervan?

Soralien Vinck: Mijn ouders vonden het hartstikke leuk. Zij willen het beste voor mij en willen ook dat ik hoge cijfers haal.

Senay Gunes: Ouders verwachten altijd meer. Bij mij is dat tenminste zo, want ook al heb je havo, zij verwachten altijd meer, zeker mijn vader. Ouders verwachten meer van hun dochter of zoon.

Saira Riazi: Ik denk dat de ouders zo doen omdat zij niet willen zeggen – als je je eerste rapport hebt gekregen – het is goed, maar zeker mijn vader wil niet te blij zijn want je moet verder gaan, natuurlijk. Als hij dan al blij is, dan denkt hij dat ik mijn best niet meer ga doen.

Mevrouw **Ortega-Martijn:** Jullie hebben ook vrienden en vriendinnen die naar andere scholen gaan. Is jouw school nu leuker dan die van je vrienden?

Anissa Khallonki: Ja, ik vind mijn school een hele leuke school, leuker dan die van mijn vriendinnen. Maar zij hebben weer hun eigen mening over hun school. Onze school is klein en de sfeer is gezellig. Wij kennen elkaar allemaal en je ziet elkaar dagelijks bij de leswisseling, in de pauze en in aula. Er zitten ongeveer 300 kinderen op onze school.

Saira Riazi: Bij ons zitten er twee keer zo veel.

Miriam Abaradan: Ja, bij ons is het veel uitgebreider, met veel lokalen. Wij zitten dicht bij elkaar en bij hun school is het kleiner. Bij ons is er ook basisberoepsgerichte leerweg in hetzelfde gebouw.

Mevrouw **Ortega-Martijn:** Ik heb jullie een paar keer horen zeggen: ik heb een heel ander advies gekregen en toen was er een juffrouw en die zei, dat ik meer kon. Heeft dat jou het gevoel gegeven, dat je echt je best ging doen, omdat de juffrouw zei dat je het kon?

Miriam Abaradan: Ja, want ik had echt een heel goede juffrouw en die leerde ons veel dingen. Zij was een wiskundelerares. Bij haar word je veel gemotiveerder, zeker toen ik in de tweede zat. Zij merkte dat mijn groepje ook veel kan. Daarom had zij tegen ons gezegd op een rapportavond, dat wij veel kunnen en ons gezegd dat wij naar kader mogen gaan en onszelf kunnen bewijzen, wat wij daarna willen gaan doen.

Senay Gunes: Ik denk dat mijn eigen juffrouw wel naar de Cito-uitslag kijkt, maar ook weer niet zo veel. Zij kijkt ook naar hoe je je gedraagt in de klas, of je bijvoorbeeld je huiswerk maakt. Uiteindelijk gaat het niet alleen om de Cito-score, het gaat ook om hoe je met je vriendinnen omgaat, huiswerk is belangrijk en je doorzettingsvermogen.

De **voorzitter:** Tot slot. Wij benoemen jullie nu even tot leerlingenraad. Jullie mogen één ding verbeteren aan je school of onderwijs. Wat zou je willen verbeteren?

Soralien Vinck: Ik zou op school meer talen willen leren, want er is alleen maar Nederlands en Engels, geen Duits of Frans. Wij zouden liever ook Spaans, Duits of Frans op onze school willen hebben. Als je later stewardess wilt worden, of hotelmanager, dan heb je ook meer ervaring.

De **voorzitter:** Zou je dat dan als extra vak doen?

Soralien Vinck: Ja, op zich vind ik Spaans wel een leuke taal en Frans ook. Ik zou heel gemotiveerd zijn.

Saira Riazi: Ik zou het leuk vinden als wij in het vierde jaar ook stage konden lopen. Dan is het juist nog belangrijker, want dan ga je weg van de school. Als je iets van plan bent, bijvoorbeeld om grondstewardess te worden en je doet een stage, dan kun je er ook zeker van zijn of het echt leuk en geschikt voor jou is. Nu is het alleen in het derde jaar, voor twee weken, voor techniek, ict, verzorging en handel en administratie. Verzorging doet wel in het vierde jaar stage.

Miriam Abaradan: Ik zou eigenlijk niets willen veranderen. Alles is perfect.

De **voorzitter:** En als je nu voor een van je vakken meer tijd zou hebben, welke zou dat zijn?

Miriam Abaradan: Dat is wiskunde, want dat is best wel moeilijk. Wij krijgen verschillende opdrachten en soms snap je het niet zo goed. Dan vragen wij aan de meester of het zo moet en dan zegt hij: ga maar naar iemand anders toe. Maar het is ook voor jezelf, dat je gemotiveerd moet zijn in de wiskundeles. De meester moet het aan jou uitleggen. Wiskunde moet worden uitgebreid.

Senay Gunes: Ik zou het verschil tussen schoolpasjes veranderen. Als je ouderbijdrage betaalt krijg je een roze pasje en als je geen ouderbijdrage betaalt een groene. Dat maakt verschil tussen leerlingen.

De **voorzitter:** Maar de ouderbijdrage is toch vrijwillig?

Senay Gunes: Ja, het is wel verschillend maar als iemand het niet kan betalen, zie je het verschil gelijk aan de kleur van het pasje.

Anissa Khallonki: Ik wil wel wat zeggen over het punt van Senay. Het is een soort van discriminatie. Er hoeft geen verschil te zijn tussen de kinderen. Niet iedereen hoeft te weten dat je de bijdrage niet kunt betalen.

De **voorzitter:** Hartelijk bedankt voor jullie komst. Ik ben trots op jullie, jullie hebben het goed gedaan. En zeg tegen de jongens op jullie school, dat zij de volgende keer gewoon mee moeten komen.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 3 december 2007

Gesproken wordt met de heer drs. R. Zunderdorp

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**: Goedemorgen, welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Hartelijk dank dat u bent ingegaan op de uitnodiging voor deze openbare hoorzitting. U was vanaf 1992 voorzitter van het Procesmanagementteam Basisvorming dat later opging in het PMVO, het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs. Van daaruit heeft u zich ook beziggehouden met andere onderwijsvernieuwingen zoals de tweede fase. We willen in dit gesprek graag met u ingaan op de rol en werkwijze van het procesmanagementteam en het latere PMVO. Verschillende onderwijsvernieuwingen zullen daarbij aan bod komen. Ik geef graag het woord aan de heer Zijlstra.

De heer **Zijlstra**: Nogmaals welkom, mijnheer Zunderdorp. Het Procesmanagementteam Basisvorming, het PMB, is ingesteld in januari 1991. U hebt in 1992 de toenmalig voorzitter, de heer De Mooij, opgevolgd. Er ging wat aan vooraf. Hupperts en Verhoef gaven al aan dat het een enorme complexe operatie zou worden en dat het niet kon binnen de bestaande kaders. Daarom was er een procesmanagementteam nodig. Kunt u aangeven hoe het PMB zich verhielt ten opzichte van het ministerie en de bewindspersoon? Hoe ging dat in zijn werk in dat krachtenveld?

De heer **Zunderdorp**: Precies volgens de aanwijzingen van Hupperts en Verhoef is gekozen voor een model waarbij het procesmanagementteam als pendel zou fungeren voor de beleidsmakers – het politieke bestuur – aan de ene kant en het onderwijsveld aan de andere kant. Met die pendelbeweging wordt bedoeld dat aan de ene kant de bedoelingen van de wetgever in voor onderwijsmensen begrijpelijke taal zou worden uitgelegd. Er zouden ook handreikingen worden gegeven en ontwikkeld om de bestuurlijke en politieke bedoelingen in de praktijk handen en voeten te geven. Dat was alleen nog maar het vertalen top-down, maar het bijzondere van het proces-

management was dat daarbij ook de opdracht werd gegeven om naar bevind van zaken te handelen en terug te koppelen naar het ministerie en in het bijzonder naar de bewindspersoon om de mogelijkheid te bieden het beleid op onderdelen bij te stellen. Dat hoeft niet altijd te betekenen dat de wetgeving moet worden aangepast of de regelgeving in algemene zin maar dat op een wat meer subtiele manier kan worden ingespeeld op de ontwikkelingen in het veld.

De heer **Zijlstra**: U had dus een onafhankelijke positie want u kon ook naar bevind van zaken handelen. Leidde dat tot spanningen met het ministerie of ging het altijd heel erg soepel?

De heer **Zunderdorp**: De onafhankelijkheid was uiteraard beperkt, want het was een uitdrukkelijke opdracht en het was niet de bedoeling dat het procesmanagement eigen onderwijsbeleid ging maken. Precies wat ik zei is ook gebeurd. Er zijn allerlei activiteiten geweest van het PMB – om even over de beginperiode te spreken – waarin de bedoelingen van de wetgever werden vertaald en dan niet alleen voor het onderwijsveld maar ook voor de uitgevers van schoolboeken – want zij bepalen ook in sterke mate wat er in scholen gebeurt – maar voor de nascholing, bijscholing en opleiding van leraren en natuurlijk ook schoolleiders. Vanuit het idee dat onderwijskundig leiderschap ook op scholen aanwezig zijn, werd geprobeerd om de bedoelingen van de wetgever uiteen te zetten. Dat leidde op zich in het algemeen niet tot veel spanningen, noch met het veld, noch met het ministerie. Spanningen konden ontstaan en zijn ook wel eens ontstaan bij de terugkoppeling vanuit het veld naar het beleid wanneer men met een bepaald traject bezig was en het wellicht te snel ging. Dan moesten we het veld meer tijd geven om in te spelen op de nieuwe situatie en lieten we allerlei verplichtingen die werden opgelegd aan de scholen ook temporiseren.

Maar het was ook mogelijk – en dat is ook in verschillende voorstellen gedaan – dat wij suggesties hadden voor aanvullend beleid, niet zozeer wetwijzigingen maar aanvullend beleid in de zin van faciliteren van het hele proces. De vorige keer heb ik aan uw medewerkers ook al een paar werkjes van eigen hand aangereikt. Ik was er nog één vergeten. In 1993 hebben wij ook het advies Richting en Ruimte geschreven – dat begrippenpaar heeft later nog groot opgeld gemaakt dankzij het SCP – met een elftal voorstellen voor de continuïteit in een samenhan-

gend onderwijsbeleid. Dat ging over het onderwijsbeleid ten aanzien van de basisvorming. Daar stonden allerlei suggesties in om met name het onderwijsveld goed te faciliteren bij de stappen die het moest zetten.

De heer **Zijlstra**: U gaf net aan dat het wel meeviel met de spanningen. U brengt in 1999 een adviesrapport uit, een advies inzake het expireren van het PMVO, de opvolger van het PMB. Daarin geeft u aan dat de grote interpretatieruimte van de wet tot spanningen heeft geleid. Dat zijn dan niet per definitie spanningen tussen de organisaties onderling, maar kunt u die spanningen toelichten?

De heer **Zunderdorp**: Dat is een heel ander soort spanning, het is een soort ingebakken spanning in het construct als zodanig. Mijn idee en visie was en is nog steeds dat zowel de basisvorming als de tweede fase alsook het vmbo in de uitwerking en implementatie te lijden hebben van interne spanningen in het beleidsconstruct als zodanig. Er wordt een aantal doelstellingen meegegeven als resultante van een soms langdurig politiek proces. De voorgeschiedenis van de basisvorming is wel heel langdurig geweest. Ik wil geen politicologische redenering opzetten, maar uiteindelijk leidt dat in het politieke circuit, bij de wetgever ertoe dat er compromissen worden gesloten. Dat compromis kan eruit bestaan dat we ergens tussenin gaan zitten maar ook dat verschillende doelstellingen die in de praktijk moeilijk te combineren zijn toch worden opgestapeld. Dat hebben we bij de basisvorming gezien. Er moest wel één soort inhoud van onderwijs zijn, los van de zwaarte en moeilijkheidsgraad daarvan want daar mocht wel differentiatie in zijn. Maar er moest één totaalpakket worden aangeboden aan alle leerlingen. Daarmee werd het onderwijsveld uitgenodigd om alle leerlingen in die leeftijdscategorie min of meer gelijk te behandelen. Tegelijkertijd mochten de schoolsoorten blijven bestaan zoals ze bestonden. Dat is een ingebouwde spanning die moeilijk is op te lossen. In de tweede fase hadden we vergelijkbare problemen met de profielen en het studiehuis. Dat waren ook twee doelen met verschillende politieke draagvlakken. De optelsom daarvan is dat het de praktijk op den duur heeft opgebroken.

De heer **Zijlstra**: Valt onder die categorie ook het advies dat u heeft uitgebracht om de schaalvergroting terug te brengen bij het ministerie? Dat is uitdrukkelijk gebeurd. U wilde zich alleen richten op de inhoudelijke vernieuwing? Was schaalvergroting dan niet een van de middelen om daartoe te komen? Brede scholengemeenschappen, gemakkelijker om basisvorming in te voeren. Waarom dat advies?

De heer **Zunderdorp**: Omdat het niet in onze rolopvatting paste en in de praktijk ook niet goed bleek te werken. Wij hebben niet geadviseerd om de schaalvergroting te beëindigen. Integendeel, in het advies Richting en Ruimte wordt uitdrukkelijk aanbevolen als een van de voorwaarden voor een verdere professionalisering te komen van het onderwijsveld om al die vernieuwingen op te pakken dat je een bepaalde schaal nodig hebt en dat die schaalvergroting op zich een goede zaak kan zijn. Maar de instrumenten waarover een procesmanagementteam beschikt, waren niet voldoende om de schaalvergroting als doelstelling te realiseren.

De heer **Zijlstra**: Waarom niet?

De heer **Zunderdorp**: Omdat we geen geld hadden.

De heer **Zijlstra**: Dat was de enige reden?

De heer **Zunderdorp**: We hadden geen geld om die operatie aan te moedigen. Het feit dat het een redelijk succesvolle operatie is geworden en op vrij grote schaal door schoolbesturen is besloten tot schaalvergroting over te gaan, is voor een groot deel te danken aan het feit dat er financiële middelen voor beschikbaar waren, zowel in de overgangsfase als permanent. Het kunnen spelen met dat belangrijke sturingselement – een forse hoeveelheid geld – paste totaal niet bij de opzet en bemanning van het procesmanagementteam. Om die reden hebben wij geadviseerd het op het ministerie te doen en dat heeft men ook gedaan. Sommigen betreuren achteraf dat het zo succesvol is geweest, maar het is wel gelukt en volgens de methode die wij voor ogen hadden.

De heer **Zijlstra**: De schaalvergroting is gelukt. Maar het gebeurde tegelijkertijd terwijl u probeerde de basisvorming in te voeren. Er hebben hier ook mensen aan tafel gezeten die zeggen dat het een van de redenen is geweest waarom het mis is gegaan met de basisvorming. Wat is uw visie daarop?

De heer **Zunderdorp**: Ik ken hun argumenten niet en kan het moeilijk beoordelen, maar het lijkt mij geen juiste analyse.

De heer **Zijlstra**: Het hoofdargument daarbij was dat men vooral bezig was in de scholen met het fuseren. Dat nam al heel veel tijd en de basisvorming moest er nog even bij gedaan worden.

De heer **Zunderdorp**: Dat is waar. Alles moest tegelijk. Dat gold voor de tweede fase en het vmbo maar ook voor de basisvorming. Dat is uiteraard een complicerende factor. Als je veel dingen tegelijk moet veranderen, kan dat de aandacht afleiden en met beperkte facilitering is het natuurlijk een probleem. Een van de doelstellingen van de basisvorming was om leerlingen in een school meer mogelijkheden te geven om op een wat later tijdstip een definitieve keuze te maken en ook de school meer gelegenheid te geven om te kijken naar de capaciteiten van de leerlingen in de brugjaren. Dat kan uiteraard beter gebeuren in een bredere scholengemeenschap waar de verschillende schoolsoorten ook aanwezig zijn. Ik noemde zojuist al even het onderwijskundig leiderschap. Een school is per definitie een behoorlijk platte organisatie omdat er veel leraren zijn en weinig leiding. De leiding is dan ook nog heel vaak bezig met de logistiek en niet met de inhoud. Het was onze overtuiging – daarvoor putten we ook uit wetenschappelijke bron – dat wanneer men tot een substantiële vernieuwing van het onderwijs wil komen, wat er in de les en op de werkvloer gebeurt, er meer nodig is dan een paar wettelijke maatregelen. De professionaliteit moet verder worden ontwikkeld en daar is een zekere mate van leiderschap voor nodig en dat kan in grotere scholengemeenschappen beter worden ontwikkeld.

De **voorzitter**: De heer Schussler argumenteerde het op een andere manier. Hij zei dat de schaalvergroting ertoe

heeft geleid, dat in de grote scholengemeenschappen het makkelijker was kinderen naar hun talenten vroegtijdig uit te selecteren en in klassen bij elkaar te zetten. Hij zei dat schaalvergroting ertoe heeft geleid dat de klassen ook in de onderbouw, wat niet de bedoeling was, homogener werden. Dat was tegenstrijdig aan de bedoelingen van de basisvorming.

De heer **Zunderdorp**: Ja, dat klopt. Dat is waar maar het is niet een automatisch gegeven met het begrip schaalvergroting. Het heeft zo in de praktijk uitgepakt.

De **voorzitter**: Maar het idee van de staatssecretaris was toch dat die twee processen elkaar zouden versterken. De schaalvergroting zou het mogelijk maken in de onderbouw gedifferentieerd en heterogeen te werk te gaan.

De heer **Zunderdorp**: Ik zou het zo willen formuleren: de uitkomst van het politieke proces dat voorafging aan de totstandkoming van de wetswijziging die leidde tot de basisvorming, heeft ertoe geleid dat de rechtstreekse methode om de heterogeniteit van de onderbouw te garanderen politiek niet werd geaccepteerd. Dat werd met het taboewoord de middenschool of het via een omweg introduceren van de middenschool. Brede brugklassen verplicht stellen, houdt de kinderen in behoorlijke grote breedte bij elkaar en leg het verplicht op aan de scholen was geen haalbare kaart. Het gevolg is geweest dat scholen het zelf mochten uitmaken. Het beleid – het bestuur – is op een indirecte manier gaan sturen. Men is gaan proberen om op een indirecte manier hetzelfde doel te bereiken. Schaalvergroting was een overweging. Zonder schaalvergroting naar die breedte komen, was per definitie niet mogelijk. Als je een heel smalle school hebt, moeten kinderen aan het eind van de basisschool kiezen. Als je de school breder maakt, is er in principe een mogelijkheid heterogene brugklassen te maken. Maar als je dat vervolgens niet verplicht en je laat markt zijn werking doen? Vergeet daarbij niet de rol van de ouders daarin die wij in dit soort processen overigens bijna altijd over het hoofd zien. Ouders kiezen scholen ook op basis van hoe het daar georganiseerd is en wat hun kind voor kans heeft. Je ziet dan van boven naar beneden dat ouders kiezen voor smal. Ouders met een kind met het advies havo/vwo of zelfs vwo zullen hun kind niet in een brede brugklas stoppen; laat hij maar meteen in de winners league gaan zitten. Zo gaat het dan naar beneden en scholen passen zich daarop aan. Zij denken dat de ouders het niet willen en de leraren vinden het ook ingewikkeld.

De heer **Zijlstra**: Daarmee zegt u feitelijk dat die schaalvergroting werd ingezet omdat de structuurverandering op zichzelf niet haalbaar was. Dat is ons ook wel gebleken, maar het impliciete onderliggende doel van die schaalvergroting was te komen tot wel degelijk een soort ongedwongen structuurverandering?

De heer **Zunderdorp**: Dat was een van de doelen die men daarmee had. Ik wil niet cynisch zijn maar er was ook nog een ander doel, namelijk dat het per leerling goedkoper is.

De heer **Zijlstra**: Heeft u er last van gehad, los van wat de bedoeling was, bij de invoering van de basisvorming of niet?

De heer **Zunderdorp**: Het is een complicerende factor geweest omdat het sluitstuk van de redenering – je creëert brede scholen en verplicht ze om brede brugklassen te hanteren – niet gerealiseerd is. Daardoor werd het een parallel ontwikkelingstraject dat niet veel meer met de basisvorming te maken had. Het nam daardoor zonder meer veel aandacht weg. Het was een voorbeeld van een niet erg logisch beleidsconstruct dat je dan na een periode van euforie over het compromis in de praktijk gaat opbreken.

De heer **Van der Ham**: In 1996 ging het Procesmanagementteam Basisvorming op in het PMVO. Het PMVO hield zich met het gehele voortgezet onderwijs bezig, niet alleen de basisvorming maar ook de tweede fase havo/vwo en met de leerwegen bovenbouw van het vmbo. Daar kwamen ook nieuwe voorstellen voor. In uw adviesrapport Helpers weg uit 1999 stelt u dat er bij de invoering van de drie vernieuwingsoperaties naast wettelijke beleidsdoelen ook bovenwettelijke beleidsdoelen zijn geformuleerd die niet verplicht zijn maar wel gewenst. Kunt u aangeven welke beleidsdoelen dat precies waren?

De heer **Zunderdorp**: Die hadden in algemene zin gesproken vooral betrekking op de wijze waarop de lessen worden gegeven.

De heer **Van der Ham**: Dus dat zijn ideeën zoals het studiehuis?

De heer **Zunderdorp**: Ja.

De heer **Van der Ham**: Zijn er nog andere te noemen?

De heer **Zunderdorp**: Vast wel, maar ik wil er geen geheugentest van maken. Dus als u nog suggesties hebt?

De heer **Van der Ham**: We hebben het al over de schaalvergroting gehad en ook was er de herstructurering van de afdeling vmbo, waarbij druk kwam op het meer speciale onderwijs om zich hierbij toe te voegen. Verstaat u dat ook onder "niet officieel gewenste maar wel informeel gewenste" structuurvereisten?

De heer **Zunderdorp**: Het is altijd heel lastig om te zeggen wat er nu precies in de wet staat. Mensen denken dat er een wet op de basisvorming is, maar dat wordt altijd vertaald in bestaande reguliere wetgeving voor het onderwijs. De hele nasleep op voortgezet onderwijsniveau van Weer samen naar school is geen bovenwettelijke activiteit. Daar is wel degelijk op gestuurd en er zijn ook schoolsoorten verdwenen. In die zin was dat niet alleen gelegitimeerd beleid in de zin dat het via beleidsnota's waarover ook de Kamer een oordeel gaf beleid werd, maar het vertaalde zich ook in bekostigingsbesluiten en soms in wijzigingen van de Wet op het voortgezet onderwijs.

De heer **Van der Ham**: We hebben hier een paar dagen geleden met de heer Rosenbaum van LOM gesproken. Hij stelt dat men op zichzelf vrij was om al dan niet mee te doen maar dat er toch een behoorlijke druk was. Dat valt dus ook onder het kopje "indirecte of directe druk" waar u het over had?

De heer **Zunderdorp**: Ja, dat is net als met de schaalvergroting. Het Nederlandse onderwijs heeft, als je het puur formeel bekijkt, vrijheidsgraden. Alleen materieel is de keuze vaak een stuk smaller omdat je het gewoon niet redt als je je niet voegt in het beleid.

De heer **Van der Ham**: Kunt u nog andere voorbeelden noemen waarin scholen onder druk zijn gezet om te voldoen aan de bovenwettelijke beleidsdoelen?

De heer **Zunderdorp**: Nee.

De heer **Van der Ham**: In uw bijdrage op PMVO.exit schrijft u als scheidend voorzitter van het PVMO in 1999 dat het nieuwe leren actief en zelfstandig zowel onderwijsdoel werd als onderwijsmiddel bij uitstek. Kunt u aangeven hoe het nieuwe leren zich manifesteerde in de jaren '90 en waarom het zowel doel als middel was in uw optiek?

De heer **Zunderdorp**: Het was een doel omdat het idee dat er in het voortgezet onderwijs aanpassingen, modernisering, vernieuwingen zouden moeten komen voor het grootste deel niet van het onderwijs zelf kwam maar van buiten, namelijk van de afnemers van de abiturienten. Het hoger onderwijs heeft uitvoerig geklaagd over de beperkte vaardigheden van studenten, ook wel over de beperkte kennis maar de nadruk lag op de vaardigheden die ontbraken. Ook anderen klaagden, zoals het bedrijfsleven en brancheorganisaties als het gaat om het beroepsonderwijs. De eindtermen die daar uitrollen, de startkwalificaties zoals die zijn geformuleerd voor het middelbaar beroeps onderwijs en dat zijn vertaling naar beneden toe heeft in het voortgezet onderwijs hebben in de maatschappelijke praktijk geleid tot wensen ten opzichte van het onderwijs waaraan men zou moeten voldoen als men zijn eindexamen kreeg. Dat betekende onder andere naast vakkennis over een aantal zaken ook een behoorlijke mate van zelfstandig kunnen opereren in de samenleving, eigen verantwoordelijkheid kunnen nemen en kunnen reflecteren op resultaten van je eigen werk.

De heer **Van der Ham**: Het is niet in de wet vastgelegd wat het nieuwe leren is. Vindt u dat er op een andere wijze is gestuurd om tot die nieuwe vormen van onderwijs te komen?

De heer **Zunderdorp**: Het studiehuis in de tweede fase is daar een voorbeeld van, niet in de zin van dat in detail in kerndoelen of eindexamentermen wordt vastgelegd hoe het precies moet en zeker niet hoe het precies tot stand moet komen, maar de richting heeft men wel gegeven. Bovenwettelijk sturen vind ik in dit verband eerlijk gezegd een beetje insinuerende term voor de beleidsuitvoerders uit die tijd. Volgens het principe dat ik net noemde van Richting en Ruimte, dat geleidelijk aan überhaupt in het rijksbeleid wortel schoot, is dit gewoon een sturingsmethode. Je geeft met beleidsuitspraken een richting aan, bijvoorbeeld omdat de samenleving erom vraagt, maar dat zijn inhoudelijke ontwikkelingen die zich niet echt lenen voor wetsartikelen, zeker niet om ze zodanig te formuleren dat er een eenduidig gedragspatroon uit is af te leiden. Er wordt dus wel een richting aangegeven "men zou meer dit of dat" – vandaar ook die kerndoeloverstijgende vaardigheden die op een gegeven moment zijn

toegevoegd – maar de manier waarop u dat bereikt, is een kwestie van uw ruimte.

De heer **Van der Ham**: In hoeverre is dat vrij? Wij hebben hier al enkele malen de kleurenfolders laten zien met: dit is Het Studiehuis. Er zijn zeer informerende programma's van Teleac over geweest, waarin werd aangetoond dat dit het nieuwe leren is of het studiehuis en dat, als je het niet op die manier doet, je toch wat een suffige leraar bent. In hoeverre valt dat onder de vrijblijvendheid?

De heer **Zunderdorp**: Er werd volgens mij niet bij gezegd dat je dan een suffige leraar was en zo hebben ze in het veld het ook niet opgevat. Iedereen is gewoon zijn eigen gang gegaan. Degenen die het er toch al mee eens waren, deden het en werden alsnog aangemoedigd met die handreiking om een grotere sprong voorwaarts te maken. Scholen die er niet veel in zagen, hebben aan de formele eisen voldaan en het zo ongeveer daarbij gelaten, ervan overigens overtuigd zijnde dat het voor hun leerlingen beter was. Bovendien is door het procesmanagement voorlichting gegeven. Ook speelden daarbij de uitgevers een belangrijke rol, een belangrijke factor voor de onderwijsmethode die uiteindelijk via de markt de scholen in komt. Overigens hebben scholen ook op dat punt iets te kiezen, want er zijn ook minder vernieuwende methodes en ook die worden goed verkocht. Via de indirecte lijn van de uitgevers, Teleac en nog andere aanbidders, wordt aangegeven hoe het zou kunnen, waar de goede voorbeelden zitten, wat good practice is.

De heer **Van der Ham**: U herkent zich dus niet in het beeld dat de heer Jimkes hier verleden week schetste, namelijk dat toch de indruk werd gewekt dat als je er niet op die manier aan mee deed als een in de slechte zins des woords oude leraar werd gezien.

De heer **Zunderdorp**: Dat is dan zijn gevoel, misschien zelfs schuldgevoel. Dat kan ik niet beoordelen, maar eerlijk gezegd vind ik het wat overdreven. Dat neemt niet weg dat door het procesmanagementteam op dat moment, in opdracht van de beleidsmakers, wel degelijk is gepoogd om te laten zien hoe het zou kunnen en hoe je dat zo ongeveer zou moeten aanpakken.

De heer **Van der Ham**: In uw ogen slechts als optie?

De heer **Zunderdorp**: Ja, als optie en dat is ook gebleken. Veel scholen hebben het zoals je dat wel noemt relatief beleidsarm ingevoerd en zijn ook niet op de vingers getikt of in bekostiging beknot.

De **voorzitter**: De meer principiële vraag is misschien aan wie nu de ruimte toe kwam om die didactische vrijheid in te vullen die bij de inrichting van de scholen hoort en waarom het projectmanagement in die verschillende fasen toch steeds een fors deel van die ruimte heeft ingevuld, weliswaar zonder wettelijke verplichting? Maar misschien is het juist daarom zo'n principiële vraag. Misschien heeft de wetgever het wel bewust niet in de wetgeving opgenomen en waarom is het procesmanagement dan toch steeds in die verschillende fasen op de didactiek – TVS, studiehuis, enz. – gaan sturen?

De heer **Zunderdorp**: Twee redenen. In de eerste plaats omdat de opdrachtgever, het ministerie, dat wilde. Het procesmanagement ging niet zomaar zijn eigen gang, maar maakte plannen...

De heer **Zijlstra**: Waar bleek uit dat het ministerie dat wilde?

De heer **Zunderdorp**: Uit het overleg over de werkplannen en zelfs de begroting van zaken die wij in gang hebben gezet. Heel veel dingen kosten geld, dus moest er ook geld voor komen, bijvoorbeeld voor een voorlichtingstraject. Bovendien werd op het ministerie natuurlijk ook gesproken over het plan voor het komende jaar en werd ook zeer regelmatig teruggekoppeld, geëvalueerd en jaarverslagen gemaakt. De achtereenvolgende bestuurders zagen het procesmanagement zeker niet als een soort Staatscourant om formeel te herhalen wat al in de wet staat, waarna vervolgens iedereen vrij is om zijn eigen gang te gaan. Nee, gepoogd moest worden om dit soort processen op gang te brengen. Dat geldt overigens ook voor de Weer samen naar school aspecten van de zaak; ook dat ging niet vanzelf en ook daar moest voorlichting over worden gegeven, maar daar zijn wij maar zijdelings bij betrokken geweest. Aan de ene kant was het een behoefte van degene die ons de opdracht gaf, aan de andere kant was er ook een heel nadrukkelijke behoefte uit het veld. Het is allemaal wel erg interessant maar hoe moeten wij dat allemaal doen met 250 kerndoelen van de basisvorming op ons dak? Zit er nog een kop en een staart aan, is er een rode draad in te herkennen, moeten wij ze uit ons hoofd leren, gaan de uitgevers dat voor ons vertalen? Uitgevers stelden ons in wezen dezelfde vraag. Van onder kwam de vraag om het uit te leggen, toe te lichten en voorbeelden te geven en van boven kwam de opdracht om ervoor te zorgen dat het die kant zou opgaan.

De heer **Van der Ham**: De uitgevers hebben wij hier verleden week gehad. Zij zeiden: hoe vrijer en hoe algemener het geformuleerd is, hoe meer wij dan maar gaan invullen. Het studiehuis betreft werd volgens u aangeboden als een optie; zo zou je het kunnen doen. In hoeverre is dan een keuze die een uitgever of misschien het procesmanagement wel dan toch leidend bij de vormgeving van het studiehuis? Anderen namen misschien niet het initiatief om hun versie of hun optie voor te leggen.

De heer **Zunderdorp**: Waar vrijheid is, kan iedereen zijn versie bedenken en promoten. Dat sommigen dat wel doen en anderen niet, kan ik niet verklaren.

De heer **Van der Ham**: Uitgevers hebben natuurlijk een doel, willen natuurlijk hun boeken op tijd klaar hebben en gaan dan natuurlijk zelf wat verzinnen.

De heer **Zunderdorp**: Die willen hun boeken natuurlijk op tijd klaar hebben, maar wat ze nog liever willen, is dat hun boeken daarna ook verkocht worden. Ze proberen dus een goede inschatting te maken van wat de markt de komende jaren zal vragen.

De heer **Van der Ham**: Ging u bijvoorbeeld met de uitgevers praten en aangeven welke kant het zo ongeveer zou opgaan?

De heer **Zunderdorp**: U hebt ook met mensen gesproken die bij de tweede fase betrokken waren en die weten veel beter dan ik, want die waren er zelf ook steeds bij betrokken. Uit de stuurgroeperperiode, dus voor het PMVO, herinner ik mij wel dat uitgevers op de stoep stonden om te vragen waar het heen zou gaan.

De heer **Van der Ham**: Mevrouw Visser 't Hooft had een heel sterk idee van de vorm van het studiehuis. Heeft dat persoonlijke idee een belangrijke invloed gehad om de keuzes van uitgevers?

De heer **Zunderdorp**: Dat moet u de uitgevers vragen, wat weet ik niet. Ik denk dat het een deel van hun input is geweest. Zij hebben mensen in het land, ze hebben veel contacten met afnemers, leraren, secties van scholen. Ik denk niet dat het zo simpel is. Wij hebben in ieder geval nooit het idee gehad dat wij de uitgevers aan een touwtje hadden. Ik kan wel zeggen dat de uitgevers wel graag van ons wilden weten hoe zij dingen moesten interpreteren, hoe het beleid zich op den duur zou ontwikkelen en dergelijk. Die vragen stelden ze overigens ook op het ministerie.

De heer **Van der Ham**: Ministerie, het PMVO, maar waren er nog andere groepen, mensen en organisaties, die een goed idee hadden van waar het naar toe zou gaan? Was de kring waar zij hun toekomstbeelden vandaan haalden niet groter?

De heer **Zunderdorp**: Er waren scholen en zelfs groepen scholen die dachten dat er helemaal niet zoveel zou veranderen. Die waren ook zeker niet van plan om voorop te lopen en hoopten dat uitgevers traditionele methodes zouden blijven aanbieden. De uitgevers zijn daar ook gewoon mee doorgegaan.

De **voorzitter**: Ik wil nog even terugkomen op uw antwoord op mijn vraag toen u zei dat er eigenlijk wel erg veel door het beleid was gegeven. Het beeld dat u schetst van het PMVO is een bijna neutrale schakel tussen beleid dat werd bedacht en de vertaling naar de praktijk, het beantwoorden van vragen vanuit de praktijk. Dat past echter minder goed bij het beeld dat anderen hebben gegeven van een PMVO waarvoor een heel nadrukkelijke inhoudelijke visie op het onderwijs, met name de didactiek, leidend was en waarin tussen wetgeving, waarin nog veel ruimte voor scholen zat, en de praktijk het PMVO de didactische invulling verzorgde. Veel scholen hebben zich daar uiteindelijk weinig van aangetrokken, wetende dat het blijkbaar toch niet zo hoefde, maar de inhoudelijke invulling en sturing op hoe het zou moeten, zat toch wel heel sterk bij het PMVO.

De heer **Zunderdorp**: Het lijkt mij goed om onderscheid te maken tussen de PMB-fase, de basisvorming, en de tweede fase. In de lijn van de basisvorming is wel sterk de nadruk gelegd op een aantal algemene vaardigheden die ook in de "gewone" vakken aan bod zouden moeten komen en die als een gewenste didactische en trouwens ook politiek gelegitimeerde ontwikkeling werd aangegeven.

De **voorzitter**: Waarin lag die politieke legitimatie?

De heer **Zunderdorp**: In de dagelijkse praktijk.

De **voorzitter**: Ik neem aan dat u nu doelt op TVS?

De heer **Zunderdorp**: Ja.

De **voorzitter**: Dat begrip is toch geïntroduceerd en heeft toch invulling heeft gekregen vanuit het toenmalige Procesmanagement Basisvorming?

De heer **Zunderdorp**: Zeker, ik wil niet zeggen dat wij ons geld niet waard waren. Er is wel degelijk serieus ontwikkelingswerk verricht, maar de vraag lijkt mij te zijn of hetgeen ontwikkeld werd een logisch uitvloeisel was van die 250 kerndoelen die er waren, waardoor de vraag wat daar nu de algemene lijn in was wel beantwoord werd. Dat is de ene legitimatie. Het was niet in strijd met hetgeen eronder lag en wel formeel was vastgesteld. De tweede legitimatie is het veld zelf. Dat vroeg er nadrukkelijk om en wilde weten hoe het moest worden geïnterpreteerd. De derde legitimatie is dat het zichtbaar, tastbaar en hoorbaar gebeurde en door de desbetreffende bewindspersonen ook gewoon is gehonoreerd. Wij zijn op dat punt niet teruggefloten en dat had toch op elk moment gekund. Hou ermee op, niks TVS! Die discussies zijn wel gevoerd, maar de conclusie was dat dit een heel verstandige aanvulling was.

Als het gaat om de tweede fase vind ik het wel een slag anders, omdat daar het studiehuis als didactisch model veel explicieter aanwezig was dan in de basisvorming. Die gaf een aantal leerdoelen mee en het lag voor de hand dat als je leerlingen wilt leren om zelfstandiger te opereren, verbanden te zien en te reflecteren daar in de didactiek ook ruimte voor moet worden gegeven. Je kunt het niet alleen schrijven op het bord en denken dat ze het daarmee wel kunnen. Dat hebben wij vanuit het PMB nooit met een model of zoiets ingevuld.

De heer **Zijlstra**: En bij het studiehuis?

De heer **Zunderdorp**: Daarbij wel. Er bestond toen een veel nadrukkelijker idee hoe dat georganiseerd zou kunnen worden.

De heer **Zijlstra**: Er bestond toen het idee dat het studiehuis actiever naar de scholen moest worden toe gebracht?

De heer **Zunderdorp**: Ja, maar ik wil er toch iets meer over zeggen. Mevrouw Visser 't Hooft is nu enkele keren genoemd, maar de beleidsmakers hebben ervoor gekozen om met name haar te benoemen in het procesmanagementteam, terwijl zij daarvoor een prominente rol in de ontwikkeling van het idee had. Eerst zat ze dus in een adviesraad en later neemt ze zitting in een procesmanagementteam en heeft volgens mij ook gedaan wat redelijkerwijs van haar verwacht kon worden. Of dat als algemene lijn verstandig is, is een tweede.

De heer **Zijlstra**: Wat is uw oordeel daarover, want u zegt dit toch niet voor niets?

De heer **Zunderdorp**: Nogmaals, ik denk dat zij heeft gedaan wat redelijkerwijs van haar mocht worden verwacht en daar heb ik op zich geen kritiek op. Als ik naar de toekomst kijk, lijkt mij dat je onderscheid moet maken tussen mensen die vernieuwingen bedenken en daar ook redelijk stevig in kunnen "doorpakken" om het

helder te maken en niet te verzanden in compromissen en andere mensen die in het interactieve proces met het veld kunnen bezien waar je met die vernieuwing uit zou komen. Je discussieert dan niet over je eigen kind.

De heer **Zijlstra**: Het was niet zozeer uw kind, maar u was er wel verantwoordelijk voor geworden als voorzitter van het PMVO waar mevrouw Visser 't Hooft toen binnenkwam. Op een bepaald moment kwam er een rapport uit van professor Imelman waarin hij waarschuwde voor de risico's van het didactische concept van het studiehuis. U hebt ervoor gekozen om dat rapport niet door te sturen. Waarom niet?

De heer **Zunderdorp**: Dat hebben wij uiteengezet in een persbericht dat u waarschijnlijk wel kent, een persbericht van 10 december 1999 van anderhalf kantje waarin heel nauwkeurig wordt uitgelegd wat er aan de hand was. Ik zal het voor u achterlaten. Dat er een belangrijk en een het PMVO niet welgevallig onderzoeksrapport door het PMVO is verdonkeremaand, is een onjuiste voorstelling van zaken.

De heer **Zijlstra**: Nogmaals mijn vraag: waarom stuurde het niet door? Wat was het kernpunt?

De heer **Zunderdorp**: Niet door? Hoe bedoelt u dat?

De heer **Zijlstra**: Het rapport is binnengekomen en is niet onmiddellijk doorgestuurd naar de bewindspersonen, naar het ministerie. Wat was daar de reden van?

De heer **Zunderdorp**: Het was geen rapport dat een stand van zaken weergaf. In het kader van het gewone werk van het procesmanagement was er een vraag neergelegd bij een groep mensen, waarvan Imelman voorzitter was. Die vraag was om een zo concreet mogelijk overzicht te geven van alles en nog wat. Ik zal het niet helemaal gaan voorlezen, maar het komt neer op het vragen van concrete voorbeelden van de wijze waarop de beleidsdoelen in de praktijk zouden kunnen worden gebracht. Aan die opdracht is gewoon niet voldaan, er is een heel ander verhaal gekomen dat er eigenlijk op neerkwam dat deze groep een eigen, reeds langer lopende principiële discussie ging oprakelen over didactische uitgangspunten. Wij hebben gezegd dat wij daar verder niets mee zouden doen, maar dat het die groep uiteraard vrij stond om zijn opvattingen over de gewenste richting van het beleid te publiceren, maar dan natuurlijk niet op kosten van het PMVO.

De heer **Zijlstra**: Ik moet u onderbreken gelet op de tijd.

De heer **Zunderdorp**: Ik zal het persbericht in ieder geval achterlaten, want daar staat het precies in.

De heer **Zijlstra**: Prima, maar wij hebben het al. Het kernpunt is, als ik het goed begrijp, dat men zich niet aan de opdracht heeft gehouden.

De heer **Zunderdorp**: Precies. Bovendien leverde het helemaal geen beleidsrelevante of -interessante gegevens op. Het heeft ook twee jaar geduurd voordat hij erop terugkwam.

De heer **Zijlstra**: Stop, mijnheer Zunderdorp, u gaat weer uitweiden en daar hebben wij de tijd niet voor.

De heer **Zunderdorp**: Ik heb moeite met de indruk dat er iets achter is gehouden dat voor het beleid van belang is. Ik moet dat tegenspreken.

De heer **Zijlstra**: Ik kom daar nog op. Het rapport komt binnen, u constateert dat hij zich niet aan de opdracht heeft gehouden, maar er staat wel degelijk forse kritiek op het studiehuis in. Het kan volgens opdracht zijn of niet, maar u bent bezig met invoering van het studiehuis. Deze vier mensen – naast de heer Imelman zaten er nog drie anderen in de groep – gaven aan dat het studiehuis inmiddels van middel tot doel was verheven en dat er allemaal kwalijke kanten aan zitten. Tegelijkertijd oefenen de Onderwijsraad, de Onderwijsinspectie en enkele ambtenaren kritiek uit. Even los van de opdracht, waarom bent u er niet verder mee aan de slag gegaan. Er waren toch wel tekenen aan de wand. Waarom hebt u niet gezegd dat u het misschien toch nog eens beter tegen het licht kon houden? Stond u wel open voor kritiek op het studiehuis op zich?

De heer **Zunderdorp**: Er is heel veel kritiek, commentaar en beleidservaringen aan het procesmanagement voorgelegd. Die stond daar in principe voor open.

De heer **Zijlstra**: Hoe uitte zich dat? Ging dat terug naar het ministerie?

De heer **Zunderdorp**: Om te vragen om het beleid terug te draaien of het studiehuis als doelstelling te laten vallen? Dat was natuurlijk niet onze opdracht en dat lijkt mij ook niet erg logisch. Bovendien gaf het rapport daar ook helemaal geen serieuze aanwijzingen voor. Het was helemaal niet op de praktijk gebaseerd, het was een principiële redenering die men ook eerder had kunnen houden en ook buiten ons om had kunnen publiceren.

De heer **Zijlstra**: Het gaat er niet om of u gaat verzoeken om het terug te trekken, het gaat erom of u met de kritiek die uit allerlei bronnen kwam iets gedaan hebt. Bent u met die bronnen niet de discussie aangegaan met het idee dat het wel eens verstandig zou kunnen zijn om toch nog maar eens te bezien of zaken linksom of rechtsom wel goed gaan verlopen of het op deze manier wel goed zal werken?

De heer **Zunderdorp**: Zeker, er is heel veel bijgestuurd, aangepast, versoepeld, getemporeerd en noem maar op. Het is precies wat u zegt. Overigens was Imelman twee jaar nadat hij het dat rapport had uitgebracht en wij in die tussentijd niets van hem hebben vernomen in een interview plotseling heel gepikeerd dat zijn briljante inzichten niet eerder waren opgepakt. In die tijd werden er door allerlei bronnen – het onderwijsveld, maar ook deskundigen op andere terreinen – kanttekeningen bij geplaatst die zowel te maken hadden met het tempo waarin dingen werden ingevoerd, alsmede met de vraag in hoeverre er nog wel maatwerk kon worden toegepast, want dat was eigenlijk toch ook het idee. Je kunt er achteraf altijd over twisten of het wel in voldoende mate is gebeurd, maar naar mijn idee is door het procesmanagementteam behoorlijk bijgestuurd en bijna al die vragen beantwoord. Het was overigens toen al een

politiek discussiepunt. Wij moeten niet doen alsof wij nu, acht jaar na dato, plotseling wakker worden en zeggen dat het toch niet helemaal goed is gelopen.

De heer **Zijlstra**: Ik begrijp uit uw antwoord dat u het rapport in ieder geval iets minder briljant vond dan de heer Imelman zelf.

De heer **Zunderdorp**: Absoluut, het was een teleurstellend rapport en blijkbaar vonden uitgeverij of tijdschriften in zijn kring dat ook, want niemand heeft het ooit gepubliceerd. Dat is natuurlijk ook wel een teken aan de wand. Wij hebben dat ook nooit verboden, hij wilde het alleen op ons briefpapier uitgegeven hebben, maar dat hebben wij geweigerd.

De heer **Van der Ham**: Verleden week hebben wij hier de heren Offerein en Henkens gehad en met hen gesproken over de overladenheid van de tweede fase. Zij zeiden dat diverse mensen dat op het departement verschillende malen naar voren hebben gebracht, maar dat het PMVO door wilde gaan met invoering van de tweede fase en de staatssecretaris naar het PMVO luisterde. In 1998 zei u in de Volkskrant dat het PMVO verschillende malen had aangegeven dat het programma te overladen was en dat ze – ik neem aan dat dat mevrouw Netelenbos was – niet wilde luisteren. Hoe zit het nu precies?

De heer **Zunderdorp**: Dat gold voor de tweede fase, maar ik heb ook nog allerlei oude adviezen en interne gespreksnotities liggen over de basisvorming en later over het vmbo. In dit soort veranderingen zit een permanente drive om op te tellen. Dat komt uit de scholen, uit vakorganisaties die allemaal hun eigen uren naar boven willen bijstellen.

De heer **Van der Ham**: Wanneer werd het u duidelijk dat het zo overladen werd? Waardoor wist u dat?

De heer **Zunderdorp**: Uit de signalen uit de praktijk. Van te voren is in ieder geval door mij ingeschat dat het een zeer zwaar aangezette operatie was, ook als je naar de positie van de leerlingen kijkt. Wij kregen niet alleen veel meer vakken, vakken die bleven hielden ongeveer hun inhoud, maar er kwamen wel allerlei dingen bij. Eerder heb ik in interviews en bij andere gelegenheden gezegd dat dit ook heel nadrukkelijk de bedoeling was. Het algemene beeld in de politiek was dat er te veel en te gemakkelijk mensen doorstromen naar het hoger onderwijs, met name met prepakketten. Als ze naar de universiteit gaan, kunnen ze het ook niet en dat schiet dus niet op. De elite wordt te breed, wij moeten het smaller maken, afknijpen. Met andere woorden, die overladenheid is een beleidsdoel! Niet in de zin dat niemand het kan, maar...

De heer **Van der Ham**: Het pakket moet zwaarder zodat het niveau omhoog gaat?

De heer **Zunderdorp**: Ja, het niveau moest omhoog en het aantal studenten mocht zelfs omlaag. Er was geen instructie om bijvoorbeeld in dit verband ook nog aan de kennismaatschappij te denken die zich ontwikkelde, waardoor wij in de toekomst veel meer hoger opgeleiden nodig hebben.

De heer **Van der Ham**: Dat is helder, maar het punt is meer de ongewenste overladenheid, het te veel opplussen van vakken. Wanneer wist u dat? Er waren pilots. Hebben die een rol gespeeld bij uw constatering dat het echt te overladen was?

De heer **Zunderdorp**: Neen, dat kwam pas later.

De heer **Van der Ham**: Hoe is het mogelijk dat die pilots al geen vingerwijzing hebben gegeven. Er was er bijvoorbeeld een in Deurne. Waarschijnlijk hebt u de heer Cosijn gehoord. Die heeft het hele pakket direct ingevoerd en zei dat ze er eigenlijk al direct bij de pilots achterkwamen dat het overladen was. Heeft dat bij uw constatering nog een rol gespeeld?

De heer **Zunderdorp**: Dat kan ik mij eerlijk gezegd niet herinneren.

De heer **Van der Ham**: Vindt u het niet gek dat er een pilot is en...

De heer **Zunderdorp**: Wat mij bijstaat, is dat in die pilotfase in het algemeen gesproken de scholen vooruitliepen die eraan toe waren en het leuk vonden en dat dit niet tot dit soort virulente problemen heeft geleid die een jaar later, toe het over de volle breedte is ingevoerd, wel bleken. Het is heel goed mogelijk dat scholen nu zeggen, of zelfs misschien toen ook wel gezegd hebben, dat het nogal heftig is wat leerlingen moeten doen, maar dat werd voor zover ik weet door henzelf en in ieder geval door het procesmanagementteam gezien als gewenningsproblemen.

De heer **Van der Ham**: Bij de wetsbehandeling in de Kamer heeft staatssecretaris Netelenbos diverse malen gezegd dat 80% van de scholen klaar zou zijn en dat zij dat percentage had van het PMVO. Klopt dat?

De heer **Zunderdorp**: Dat weet ik niet, maar dat zou best kunnen en dat zou uit de stukken moeten blijken.

De heer **Van der Ham**: Herkent u die 80%? Denkt u dat dit wel ongeveer kan kloppen?

De heer **Zunderdorp**: Voor het eerste jaar, de eerste ronde, of voor ...

De heer **Van der Ham**: Bij de wetsbehandeling zei de staatssecretaris dat 80% van de scholen klaar is om de tweede fase in te voeren en dat er dus geen probleem was. Dat had ze van u, dat zei ze althans.

De heer **Zunderdorp**: Dat is interessant om te horen, maar ik herinner mij dat percentage niet.

De heer **Van der Ham**: Het is toch wel vrij doorslaggevend als je een wet behandelt en wil gaan invoeren?

De heer **Zunderdorp**: Je zou ook kunnen zeggen dat de weerstand eigenlijk is pas ontstaan nadat het werd ingevoerd. Voor zover ik mij het herinner – ik was overigens geen procesmanager tweede fase, maar parttime voorzitter van een veel breder team en bovendien heb ik geen ijzersterk geheugen, zoals u wellicht hebt gemerkt – was het algemene beeld toen het wetgevings-

proces tweede fase aan de orde was en zelfs nog vlak daarna toen allerlei stappen werden gezet dat de tweede fase soepeler zou verlopen en beter is voorbereid en uitgedacht dan de basisvorming. Dat was binnen ons team ook zo'n beetje het verhaal: de tweede fase is uit het veld zelf gekomen. Er zijn zo veel pilots en proefsituaties geweest, dit willen de mensen zelf! Van de basisvorming werd gezegd dat dit toch meer een idee van top down was.

De heer **Van der Ham**: Toch is het gek dat als zo'n pilot wordt gehouden en overladenheid wordt geconstateerd dat geen grote rol speelt bij de invoering.

De heer **Zunderdorp**: Er zal ongetwijfeld naar gekeken zijn en over gesproken zijn, maar dat weet ik niet precies. Mijn beeld van het geheel is dat het niet onlogisch was, afgezien van pilots en de manier waarop dingen gaan – vaak kunnen die ook wel verklaard worden – dat het probleem van die overladenheid eigenlijk pas op leerlingniveau bleek toen het over de volle breedte werd ingevoerd.

De heer **Zijlstra**: U gaf in een interview op 19 november 1998 in de Volkskrant aan dat u de staatssecretaris – in dit geval mevrouw Netelenbos – meerdere malen heeft gewaarschuwd dat het programma te zwaar zou worden. Ze wilde niet luisteren, zegt Zunderdorp. Het kwam dus niet na die tijd uit, maar u bleek het al voor die tijd te weten.

De heer **Zunderdorp**: Toen de behandeling in de Tweede Kamer plaatsvond en werd gesproken over de vraag wat er allemaal in moest – het vak wiskunde speelde daar op eens een prominente rol in – toen zag je wel die optelsom. Wij hebben toen inderdaad gewaarschuwd dat je de ene wens en wenselijkheid, hoe logisch die wellicht ook in zijn smalheid klinkt, toch op de andere moet plaatsen.

De heer **Zijlstra**: U waarschuwde in ieder geval voor die overladenheid voor de invoering?

De heer **Zunderdorp**: Ja, en voor het uitvallen van groepen leerlingen. Het kan wel de bedoeling van beleid zijn dat er minder leerlingen doorstromen, maar dat leek ons toch niet heel erg verstandig.

De heer **Zijlstra**: Dus u waarschuwde en vervolgens werd het toch ingevoerd. Toen kwamen de scholierenstakingen en kwam u in het programma Het Buitenhof. U gaf toen aan dat u die scholieren eigenlijk groot gelijk gaf, omdat u vond dat men in zijn eisen te ver was doorgeschoten.

De heer **Zunderdorp**: Nee!

De heer **Zijlstra**: Dan een letterlijk citaat: het is ook mogelijk dat wij in onze eisen te ver zijn doorgeschoten.

De heer **Zunderdorp**: Dat is wat anders!

De heer **Zijlstra**: Welk advies gaf u toen de staatssecretaris? Ingrijpen of en wist de staatssecretaris dat u dit ging zeggen?

De heer **Zunderdorp**: Of de staatssecretaris dat wist, weet ik niet. Ik werd op zaterdag benaderd met de vraag of ik op zondag in het Buitenhof wilde verschijnen omdat de staatssecretaris dat niet wilde en ook ambtenaren niet beschikbaar waren en men het toch wel uitermate gênant vond als er helemaal niemand kwam die zich zou durven te verantwoorden over hetgeen er gaande was. Onder voorwaarde dat het niet in de eerste plaats over het beleid zou gaan, maar over de uitvoering, heb ik gezegd dat ik dat dan wilde doen. Het was op het ministerie ook wel bekend dat ik dat zou gaan doen, maar uiteraard sprak ik toen voor eigen rekening en risico en niet namens het ministerie. Ik heb de teksten van de uitzending ook aan uw secretariaat beschikbaar gesteld. Ik heb toen gezegd dat dit eigenlijk het eerste moment is waarop leerlingen als serieuze actoren in het geheel in beeld komen en dat was ook zo. Bij pilots zijn natuurlijk wel leerlingen betrokken geweest, maar leerlingen als zodanig zijn nooit echt bevroegd of wat ze ervan vonden. In hun praktijk blijkt dat ze het gewoon niet trekken. Ik heb toen gezegd dat er twee mogelijkheden waren: of ze overdrijven of ze hebben gelijk, of ze overdrijven een beetje en hebben een beetje gelijk; laten wij dat de komende weken uitzoeken. Ik heb zeker niet gezegd dat het duidelijk volkomen fout beleid is geweest en dat de staatssecretaris nooit luisterde, ik heb gezegd: laten wij het maar uitzoeken. Dat is ook gebeurd. Dat er vervolgens aanpassingen zijn gekomen, leek mij ook heel verstandig.

De heer **Zijlstra**: Hoe reageerde de staatssecretaris erop dat u daar zat en wat u daar zei?

De heer **Zunderdorp**: Ik herinner mij dat ik op maandagochtend rond 9.00 uur ontboden werd op het ministerie. Iemand belde mij op en zei: de bewindslieden willen vanochtend nog met je praten over het interview. Dat werd ten dele ook veroorzaakt door het feit dat er die dag verder weinig ander nieuws was, zodat op de radio minstens tien keer in nieuwsuitzendingen even kort werd samengevat wat er in het Buitenhof was gezegd, namelijk dat de voorzitter van het procesmanagement achter de staking stond hetgeen, zoals u weet, geen correcte weergave was van de inhoud van het interview. Vervolgens bleek dat de bewindslieden die uitzending niet hadden gezien. Ik heb gevraagd of zij die hadden gezien en dat bleek niet het geval te zijn. Ik heb toen gezegd dat ik uiteraard wel wilde komen, maar dan alleen nadat ze die uitzending hebben bekeken. Iemand had er een bandje van – toen was er nog geen "uitzending gemist?" – en toen men dat had gezien bleek de kou al voor een groot deel uit de lucht te zijn. Want wat ik daar had gezegd, daar had men nu ook niet al te veel bezwaar tegen. Toen kon het gesprek wel een paar dagen laten!

De heer **Zijlstra**: Was dit nu geen teken van hoe het ging met het PMVO? Wij hebben ook in de voorbereidingsfase gezien dat u actief rechtstreeks naar de Kamer brieven stuurde, u hebt zelfs samen met mevrouw Visser 't Hooft als privépersonen een brief naar de PvdA-fractie gestuurd om te lobbyen voor kunstzinnige vorming als ik het goed herinner.

De heer **Zunderdorp**: Bij de verkiezingen in 1998 hebben wij alle fracties laten weten dat er veel meer geld moest komen.

De heer **Zijlstra**: Ik maak toch maar even mijn vraag af. Uw rol was toen voorzitter van het PMVO dat onder de minister viel. Was dit een teken van die onafhankelijkheid, dat naar bevind van zaken handelen, dus u dit rechtstreekse lobbywerk deed en hoe reageerden de bewindspersonen daarop? U reed hen immers wel fors in de wielen!

De heer **Zunderdorp**: Wij beschouwden dat inderdaad als een legitiem onderdeel van onze opdracht. In de periode Wallage heeft dat geen problemen opgeleverd, in de periode Netelenbos heeft dat heel regelmatig problemen opgeleverd. Ik heb nog gespreksnotities liggen waaruit blijkt dat wij op het matje werden geroepen omdat wij in het PMVO Journaal een kritisch stuk hadden geschreven over de voorwaarden waaronder de beleidsimplementatie moest plaatsvinden en waarbij naar ons oordeel te weinig middelen beschikbaar waren voor de scholing van docenten, enz. Toen werden wij ook op het matje geroepen en werd ons gevraagd hoe het mogelijk was dat wij als verlengde arm van het ministerie deden. Ik heb altijd bestreden dat wij alleen een verlengde arm van het ministerie waren. Ik heb altijd gemeld de signalen die wij uit het veld kregen en dat wij dit of dat zouden publiceren. Als de bewindspersoon denkt dat dit niet meer functioneel is, dan moet die het procesmanagement gewoon opheffen.

De **voorzitter**: Dank. Wij zijn iets over de tijd gegaan, maar het was zeer waardevol.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 3 december 2007

Gesproken wordt met de heren drs. J. Wagemakers en drs. B. Huijssoon

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**: Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Bedankt dat u dit openbare gesprek met ons aan wilde aangaan. We hebben zojuist gesproken met de voorzitter van het PMVO. Met u willen wij dat gesprek als het ware voortzetten en met name ingaan op de tweede fase. U bent werkzaam geweest in de Stuurgroep Tweede Fase, het PMVO en het Tweede Fase Adviespunt. Ik geef graag het woord aan de heer Zijlstra.

De heer **Zijlstra**: Welkom heren. Wat was precies de opdracht die u had meegekregen in het PMVO en in de stuurgroep rond de tweede fase en het studiehuis? Wat moest u precies invoeren?

De heer **Huijssoon**: Als je de instellingsbeschikking bekijkt, staat daar een vrij nauwkeurige opdracht. Er waren nota's van Wallage, waarin een verkenning was gemaakt van wat is nodig om een aantal problemen te verhelpen. De opdracht was, kort samengevat, om een advies te maken over een profielstructuur; te zorgen voor een studielastbenadering en te zorgen voor het enthousiasmeren van het veld. Dat hebben wij als onze opdracht beschouwd.

De heer **Zijlstra**: U begon met de stuurgroep, die ging op een gegeven moment over in het PMVO. Heeft dat tot een verandering van werkwijze en rollen geleid? Eerst was mevrouw Ginjaar-Maas uw voorzitter; later werd de heer Zunderdorp dat.

De heer **Huijssoon**: Het was een heel andere opdracht. De stuurgroep was een adviescommissie. De opdracht aan de stuurgroep was, om een advies samen te stellen met deze elementen erin. De rol van het procesmanagement was heel anders. Er was in feite een structuur geschapen. Er was toen nog geen wetgeving

tijdens de start van het PMVO. De opdracht aan het PMVO was om te zorgen voor een procesbegeleiding in de richting van invoering.

De heer **Zijlstra**: Leidde dat ook intern tot andere werkwijzen? Mevrouw Visser 't Hooft gaf aan dat binnen het PMVO de oude stuurgroep toch een beetje zijn eigen gang ging. De heer Zunderdorp stemde niet altijd af wat er ging gebeuren. Wat is uw ervaring daarbij?

De heer **Huijssoon**: De stuurgroep was een commissie van negen mensen. Een gedeelte van de stuurgroep, waaronder de heer Wagemakers, mevrouw Visser 't Hooft en voor een deel de heer Wijnen, ging door in een samenwerkingsvorm met basisvorming en vmbo, vbo/mavo toen nog. Dat is een heel andere structuur.

De heer **Zijlstra**: Ik zag de heer Wagemakers glimlachen, toen ik het had over het niet afstemmen. Hoe ging dat?

De heer **Wagemakers**: Je moet altijd even wennen aan andere groepen. Wij waren gewend aan de manier van discussiëren met ons zelf en met het veld, hoe we dat probeerden te enthousiasmeren. Daarna moest je dat veel uitdrukkelijker vanuit die tweede fase doorzetten toen het eenmaal wetgeving was geworden. De stuurgroep is eigenlijk heel vroeg opgeheven, terwijl het werk nog niet helemaal klaar was.

De heer **Zijlstra**: De overgang was heel soepel, begrijp ik uit uw woorden?

De heer **Wagemakers**: Als je heel gemakkelijk inschikt, is het antwoord ja. Als je zegt, die bovenbouw havo/vwo is een ander soort publiek als waar de andere groepen voor zaten, is het antwoord nee. Het was voortdurend afstemmen en dat leidde tot wekelijks overleg over hoe je dat het beste kon doen.

De heer **Van der Ham**: In de profielnota van 1991 stond vooral dat er gewerkt moest worden aan tekortschietende inhoudelijke aansluiting tussen voortgezet onderwijs en hoger onderwijs. Later kwamen daar ook andere kenmerken aan te pas, zoals het idee van het studiehuis. Het eerste advies van de stuurgroep spreekt nadrukkelijk over een noodzakelijke cultuuromslag in scholen. Kunt u aangeven waar dat idee van dat studiehuis precies vandaan kwam?

De heer **Wagemakers**: Dat komt rechtsreeks uit de instellingsbeschikking, als je het hebt over studielast-benadering, waar ook wordt gesproken over een grotere variatie aan werkvormen die noodzakelijk was geworden in de waarneming toen bij de instelling en om te proberen dat vorm te geven.

De heer **Van der Ham**: Dat is een vrij formeel antwoord. Kunt u inspiratiebronnen blootleggen waar dat aan ten grondslag lag?

De heer **Wagemakers**: Dat zijn er vele. Eén daarvan was een ongenoegen bij heel veel scholen in de mate waarin de jeugd niet meer enthousiast te krijgen was voor ... en hier kun je elk vak invullen. Het tweede was een soort afkeer van die pretpakketten. Er moest voor worden gezorgd dat die ook op een fatsoenlijke, deugdelijke manier bekijken. Het derde punt was dat het wat zwaarder moest worden. Dat ging vooral over vaardigheden die we zouden missen. Dat is vaak een ander soort aanpak dan alleen kennis overdragen.

De heer **Huijssoon**: Dat studiehuis was bedacht als een woord, een metafoor, een tamelijk vaag begrip eigenlijk met van alles en nog wat. Dat moest tot een werkelijkheid gemaakt worden. Die metafoor werkte ook in die tijd. Dat was bijzonder positief geladen. Nu praten we er bijna een beetje besmuikt over.

De heer **Van der Ham**: U zegt dat met enige teleurstelling?

De heer **Huijssoon**: Het is altijd jammer als je iets bedenkt, waarvan je hoopt dat het een soort enthousiasmerend effect teweegbrengt, dat dat later het tegendeel oplevert bij een aanzienlijke groep.

De heer **Van der Ham**: Er zijn veel deskundigen die afgelopen week langs geweest die hebben gezegd, dat er eigenlijk geen wetenschappelijke basis was voor het studiehuis. Wat is uw reactie daarop?

De heer **Wagemakers**: Het is de vraag wat je wetenschappelijk is en wat de basis is. Ik denk dat er voor een aantal zaken wel degelijk een basis was om het anders vorm te geven. Bij het studiehuis wordt er vaak tweezijdig gekeken, en naar de totale vormgeving van de bovenbouw en naar de didactische aanpak. Op het moment dat je onderkent dat leerlingen van elkaar verschillen, ook verschillen in belangstelling – ik noem dat ook wel eens meervoudige intelligentie – zul je ook rekening moeten houden met de verschillende aanbiedingen. Dan kan niet één vorm dominant zijn. Er zullen meer vormen dominant moeten zijn. Als je tegelijkertijd constateert dat voor alle vakken ook ICT langzaam maar zeker binnenkomt als informatiedrager en niet alleen die docent en dat boek, zul je iets moeten doen. Dat alles bij elkaar kun je studiehuis noemen. Dan krijg je de metafoor, terwijl de feitelijkheid is dat je die leerling wilt activeren en niet alleen maar passief laten zijn. Het was interessant om de rollen eens om te draaien van bijvoorbeeld een docent die voor de klas stond, waar iedereen naar keek.

De heer **Van der Ham**: Ook is de heer Mertens langs geweest. Die heeft gezegd dat, als het studiehuis in handen komt van ondeskundigen of gelovigen, zodat het

helemaal doorschiet, het een gevaarlijk concept is. Dat zei hij letterlijk. In hoeverre herkent u dat beeld?

De heer **Huijssoon**: Er zijn zoveel zekerheden die je inbouwt. We hebben een voortgezet onderwijs met centrale examens. We zijn met de invoering van de tweede fase gegaan van tamelijk globale programma's in vakken naar minutieus beschreven programma's. Daar zijn we de laatste jaren overigens weer niet blij mee. Maar op dat moment vonden we het bijzonder verstandig om de wijze van werken wat vrijer te laten en in de wetgeving ervoor te zorgen dat scholen wat meer mogelijkheden kregen om op een ander manier te werken. We vonden het heel verstandig om de inhoud van het onderwijs te verankeren in examenprogramma's die precies voor-schrijven wat er moet en we vonden het heel verstandig om een centraal examen te houden.

De heer **Van der Ham**: Dus die centrale examinering vond u voldoende waarborg?

De heer **Huijssoon**: Ja.

De heer **Van der Ham**: Vond u dat dat voldoende gebeurde?

De heer **Huijssoon**: Dat is heel precies gebeurd.

De heer **Van der Ham**: Er is ook over gesproken dat de stuurgroep misschien iets meer aandacht voor dat studiehuis had dan voor de tweede fase. Vond u de aandacht van de stuurgroep voor het één of ander evenwichtig?

De heer **Wagemakers**: Het is moeilijk om dat precies uit te tellen. Maar als ik de sheets van alle voorlichtings-bijeenkomsten bekijk die ik heb gehouden, soms met mevrouw Visser 't Hooft, soms alleen, dan zag je dat er evenveel sheets nodig waren voor het uitleggen van de profielen als voor het uitleggen van de studielast-benadering. Ik aarzel even om te denken dat het zoveel meer aan de ene kant was. Het was wel zo dat in de beleving van de docenten die uitpak die iets van alledag is veel nadrukkelijker in hun "mind" kwam dan de profielen. Dat werd wel goed geregeld, want daar waren ook studieboeken voor.

De heer **Van der Ham**: Er is hier diverse keren gezegd, dat het niet verplicht was. Maar u liet wel zien aan docenten en anderen hoe het er ongeveer uit zou kunnen zien. In hoeverre dacht u toen, misschien komt dat wel heel dwingend over, alsof dit de vorm is waarin het zeker moest gebeuren?

De heer **Wagemakers**: Sheets zijn gewoon handig als geheugensteuntje. Maar het was toch iets minder dwingend. Ik herinner me dat je standaard de vraag kreeg, of ze nog frontaal les mochten geven. Er werd snel een karikatuur van het studiehuis gemaakt door een aantal mensen. Het antwoord was: "Als u dat goed kunt, moet u dat vooral blijven doen". Maar de mate waarop je dat goed kunt, is niet altijd dat je 50 minuten aan het woord moet blijven. We hebben wel eens gezegd dat het handig zou zijn als docenten ook eens zouden luisteren naar leerlingen en ook de tijd inruimden om ze te laten denken.

De heer **Van der Ham**: Maar jullie lieten tijdens die bijeenkomsten heel duidelijk blijken; dit is onze optie, maar het is niet verplicht; u kunt het nog steeds doen zoals u zelf wilt, maar het is gewoon iets wat we u meegeven?

De heer **Wagemakers**: Dat mag u uit het vorige antwoord duidelijk afleiden.

De heer **Van der Ham**: Hoe verklaart u het dan, dat er toch scholen zijn die zeggen dat het heel dwingend overkwam, ook door het voorlichtingsmateriaal. Hoe duidt u dan dat het toch enigszins verplichtend overkwam?

De heer **Huijssoon**: Ik denk niet dat het uit het voorlichtingsmateriaal verplichtend overkwam. Het voorlichtingsmateriaal gaf eerder de indruk dat er verschillende wegen en mogelijkheden waren en gaf tevens meer een enthousiasmerende indruk. Wij hebben ons wel vergist in het volgende. Wij hebben een invoeringsstrategie bedacht, waarbij wij ons vooral op de schoolleiding en de commissies tweede fase richtten. Ongeveer 80% van de scholen was op een gegeven moment in netwerken vertegenwoordigd. Op die manier probeerden we de invoering vorm te geven. Terugkijkend is het misgegaan in die vertaalslag van de commissies en schoolleidingen naar docenten toe. De schoolleidingen en commissies wisten heel goed wat het verplichtende karakter was. Het heeft bij de docenten tot misverstanden geleid.

De heer **Van der Ham**: Als ik het kort samenvat is het dus zo, dat de vrijblijvendheid en keuzevrijheid van de scholen heel duidelijk is gecommuniceerd, maar dat de managers van scholen dat hebben doorgevoerd en als verplichting bij de docenten hebben gelegd?

De heer **Huijssoon**: Als je probeert te enthousiasmeren praat je niet over vrijblijvendheid.

De heer **Van der Ham**: Nee, keuzevrijheid bedoelde ik. Dan is dus die tussenlaag de katalysator geweest van het idee dat het verplichtend was?

De heer **Huijssoon**: Ja, ik probeerde me net voor te stellen dat dat zo gebeurd zou kunnen zijn.

De heer **Zijlstra**: Voordat de Kamer akkoord ging met de tweede fase is er een aantal kritische rapporten over verschenen. Aan de ene kant waarschuwden die voor een te overladen programma. De heer Zunderdorp vertelde net dat het PMVO daar ook uitdrukkelijk voor waarschuwde. Mevrouw Visser 't Hooft hield daar een wat ander verhaal over. Hoe dacht de stuurgroep – en later het PMVO – over de overladenheid van het programma?

De heer **Huijssoon**: Het programma moest zwaarder. Dat was een duidelijke opdracht. Het mocht ook leiden tot een mindere uitstroom naar het hoger onderwijs. Dat was de maatschappelijke opdracht op dat moment. We hebben op het moment van invoering niet gezien dat het op dat moment te zwaar was. Ik kan me ook niet herinneren dat er op dat moment rapporten lagen die dat in kaart brachten.

De heer **Zijlstra**: Er is dus bij het PMVO ten tijde van de invoering in ieder geval niet over de overladenheid van het programma gesproken, anders dan de beleidsdoelstelling die daarachter zat?

De heer **Huijssoon**: Nee, voorafgaand aan augustus 1989 is daar niet over gesproken?

De heer **Zijlstra**: Er was wel commentaar op het didactische concept van het studiehuis, de studielastbenadering. De heer Stekelenburg, inspecteur-generaal, de heer Mertens, de heer Leune, Onderwijsraad, gaven allemaal aan dat er risico's bij dat didactisch concept waren. Er kwam ook nog een rapport van de heer Imelman over de risico's bij het didactisch concept. Dat rapport ging een la in. Wat deed u als PMVO met al die commentaren op de tweede fase en het studiehuis in het bijzonder?

De heer **Wagemakers**: Als er commentaren kwamen werden die in het algemeen vrij nauwkeurig meegenomen, bijvoorbeeld over het feit dat het te veel of te weinig was. Dat werd vrij snel vertaald naar aanleiding van monitoring van scholen. Dat gebeurde later zelfs heel systematisch. Die rapporten waar u het over hebt, daar heb ik me ook over verbaasd. Twee daarvan ken ik in ieder geval absoluut niet. Het rapport van de heer Imelman hebben we wel gezien, maar dat rapport waarover de heren Stekelenburg en Mertens het hadden, hebben wij nooit gezien. Dat is op een ander moment ergens besproken dan een moment waar wij bij waren. Ik ken dat dus ook niet.

De heer **Zijlstra**: Van de Onderwijsraad was er een normaal Onderwijsraadrapport.

De heer **Wagemakers**: Dat klopt.

De heer **Zijlstra**: Is het dan veelzeggend dat een dergelijk rapport uitkomt en dat u daar als PMVO geen kennis van neemt, terwijl er toch voor u belangrijke dingen instaan?

De heer **Wagemakers**: Nee, dat zeg ik niet. Ik heb het over het rapport van de heren Stekelenburg en Mertens.

De heer **Zijlstra**: Dat van Mertens was geen rapport. Hij deed de uitspraken.

De heer **Wagemakers**: Dat rapport kennen wij niet; dat rapport van de Onderwijsraad en het andere rapport wel. Het rapport van Imelman was naar aanleiding van een vraag van het PMVO aan hem, ging eigenlijk niet over het studiehuis. Er was een heel ander soort rapport gevraagd. Of de Onderwijsraad daar zulke kritische kanttekeningen bij plaatste zoals u nu suggereert, dat weet ik niet meer.

De heer **Huijssoon**: Mag ik nog even op Imelman ingaan? Ik geloof dat wij daar nu al jaren mee worden achtervolgd. U sprak over een rapport met een bepaalde inhoud in een la. Eerst maar het rapport en die inhoud. De opdracht aan de heer Imelman vanuit het PMVO was, om eens in kaart te brengen ...

De heer **Zijlstra**: Wij weten wat de opdracht was. De heer Zunderdorp heeft ook uitgelegd dat hij zich niet aan de

opdracht hield en dat hij daarom vond dat het rapport niet doorgestuurd hoefde te worden.

De heer **Huijssoon**: Iedereen zegt nog steeds dat het een kritisch rapport was over de didactiek of de tweede fase of het studiehuis. Maar dat komt er helemaal niet in voor.

De heer **Zijlstra**: Ik heb het rapport hier liggen en ik heb het nog eens even doorgelezen. Er staan duidelijk kenschetsen in, bijvoorbeeld op pagina 87, waarin Imelman heel impliciet maakt dat het studiehuis in de hele organisatie, zoals die op dat moment opgezet was, meer doel is geworden dan middel en dat heel twijfelachtig is of de hele onderbouwing daarvan, zoals organisatorische en ruimtelijke voorwaarden, een begeleidende in plaats van een leidende rol van de docent en een meer zelfverantwoordelijke houding van de leerling, kunnen worden waargemaakt. Dan kan dat misschien niet de opdracht zijn geweest, maar als u dat soort geluiden te horen krijgt, zijn dat toch belangrijk signalen.

De heer **Huijssoon**: Hij stelt in deze passage dat de randvoorwaarden niet deugden.

De heer **Zijlstra**: Zijn de randvoorwaarden niet een onderdeel van invoering?

De heer **Huijssoon**: Ja, natuurlijk.

De heer **Zijlstra**: U geeft allen aan, ook uw collega Zunderdorp, dat er wel degelijk iets met die signalen werd gedaan. Waar kunnen we dat terugvinden? Waar kunnen wij zien dat de stuurgroep op basis van signalen is gaan bijstellen, druk is gaan uitoefenen op de randvoorwaarden? Waar kunnen wij dat terugvinden?

De heer **Huijssoon**: U kunt dat terugvinden in onze werkzaamheden. Hoe ondersteunden we het proces? Dit soort signalen, zoals, de randvoorwaarden zijn mager...

De **voorzitter**: We kunnen het natuurlijk niet helemaal voorlezen, maar de heer Imelman heeft een heel betoog gehouden over de achterliggende visie op leren en de overdracht van leervaardigheden, enz. Het gaat niet alleen om de randvoorwaarden.

De heer **Zijlstra**: Hoe vinden wij terug dat het PMVO, dat bezig is om dit concept neer te zetten, om daar schoolleiders over voor te lichten, bezig is met bijstelling? Ik wil best van u aannemen dat u druk aan het bijstellen was, maar ik zou dat ook graag aan de hand van voorbeelden onderbouwd willen zien. Kunt u die voorbeelden aangeven?

De heer **Huijssoon**: We hebben onder andere collegiale netwerken ontwikkeld, waarbij de mensen organisatievraagstukken gingen beantwoorden. Die hebben we opgeslagen bij het KPC in een toegankelijke database en daar hebben we iemand benoemd die antwoorden kon geven op heel instrumentele vragen. Maar zijn er voorbeelden? Ik zoek zo'n soort opbouw van de studielast over de leerjaren. Voor degenen die zo ver van dat studiehuis wilden afblijven om zo snel mogelijk naar organisatievraagstukken wilde gaan, was er materiaal en ondersteuning beschikbaar.

De heer **Van der Ham**: Dus u leverde materiaal aan om het studiehuis niet te hoeven invoeren?

De heer **Wagemakers**: Of het moest ontwikkeld worden, omdat niet alle vragen meteen beantwoord konden worden. De vragen die beantwoord konden worden, werden meestal beantwoord met voorbeelden van scholen die dat uitprobeerden.

De heer **Van der Ham**: In 1996 werden de werkzaamheden van de stuurgroep overgenomen door het PMVO. Wij hadden hier anderhalve week geleden mevrouw Visser 't Hooft en zij suggereerde een beetje dat die stuurgroep ook werd opgeheven omdat die erg onafhankelijk was. Bevestigt u dat beeld? Dat de stuurgroep opging in het PMVO omdat dat wat minder onafhankelijk was?

De heer **Huijssoon**: Ik heb niet die herinnering. Naar mijn herinnering is het om de volgende redenen gebeurd. Er zijn allerlei ontwikkelingen in het voorgezet onderwijs gaande, zowel in de basisvorming, in het vmbo als in de tweede fase, dat het handig is dat er één club die school inkomt.

De heer **Van der Ham**: Het was een logische stap?

De heer **Huijssoon**: In 1996 was het nog niet helemaal af. De wetgeving was er nog niet en op sommige terreinen moest zelfs nog een begin gemaakt worden, zeker wat examinering betreft. Dat was heel vervelend. Veel mensen vonden het daarom jammer dat ze dat niet konden afmaken. Maar het was op dat moment, lijkt mij, een vrij logische stap van een overheid.

De heer **Van der Ham**: Dat vond u ook logisch?

De heer **Wagemakers**: Ja.

De heer **Van der Ham**: Dat was volgens u ook de reden waarom de stuurgroep werd opgeheven?

De heer **Wagemakers**: Even afgezien van het tempo, maar inhoudelijk gezien is het antwoord ja. Ik was op dat moment ook nog schoolleider en ik realiseerde me hoe je dat allemaal aan elkaar moest knopen binnen de school.

De heer **Van der Ham**: U zei nog: "los van het tempo". U had zich kunnen voorstellen dat het wel wat later had kunnen gebeuren?

De heer **Wagemakers**: Ja.

De heer **Van der Ham**: Waarom is dat dan toch niet gebeurd?

De heer **Wagemakers**: Er is soms erg veel druk bij bewindslieden om dingen door te drukken, los van het tempo waarin scholen zich kunnen ontwikkelen en mogen ontwikkelen. Dat is geloof ik netjes genoeg beantwoord.

De heer **Van der Ham**: Wat suggereert dat u het zo netjes zegt?

De heer **Wagemakers**: Omdat ik als schoolman denk, geef ons iets meer ruimte, iets meer tijd om dingen uit te proberen voordat je het echt helemaal vastlegt in een wet.

De heer **Van der Ham**: Waarin kwam dat naar voren dat dat blijkbaar te snel ging? Waaraan merkte u dat?

De heer **Wagemakers**: Wij hebben dat gemerkt bij de allereerste lichting in 1998, die vrijwillig begon. Wij hebben ons toen afgevraagd of je dat meteen voor iedereen verplicht zou moeten stellen. Kijk eerst eens verder, wat je verder zou kunnen doen. Je vraagt je voortdurend af of het niet even wat rustiger kan in dat onderwijs, want ik ben ervan overtuigd dat afleren langer duurt dan aanleren.

De heer **Van der Ham**: Wat had het langer voortduren van de stuurgroep bij kunnen dragen om dat tempo wat minder moordend te maken?

De heer **Huijssoon**: Het afstemmen van al die vakken en de opbouw van de vakken afzonderlijk is op zich goed gegaan met vakontwikkelgroepen. Maar daarna kun je je afvragen, hoe je dat op elkaar krijgt afgestemd. Daar hebben we geen tijd voor gehad, dat was er. Op het moment dat je dat gaan invoeren krijg je ook geen kans om die zaken onderling op elkaar af te stemmen. Er was geen school die dat op dat moment in zijn volledige breedte heeft kunnen uitproberen.

De heer **Van der Ham**: Op welke wijze werden scholen voorbereid op die tweede fase en welke rol speelde het PMVO daarin toen het er eenmaal was?

De heer **Wagemakers**: Voorlichtend, vragen beantwoordend, vooral zorgen dat er netwerken waren tussen scholen waarin ze veel met elkaar konden delen op vakgebied, op organisatorisch gebied, maar ook op het gebied van de toekomstige vormgeving. Ik denk dat wij zo'n 450 scholen op de een of andere manier in een netwerk actief hadden. Daarbij was het interessant dat scholen ook echt over de inhoud van de tweede fase begonnen te praten, soms meer dan over de basisvorming.

De heer **Van der Ham**: Hoe kan dat?

De heer **Wagemakers**: Dat komt, denk ik, omdat het invoeringstraject van de basisscholing daaraan vooraf is gegaan, maar niet het enthousiasme teweeg had gebracht van die andere rollen, die andere didactiek, die andere vormgeving en die andere manier van insteken van het vermijden van pretpakketten, waar die scholen, nogmaals, behoorlijk veel last van hadden.

De heer **Zijlstra**: Een korte tussenvraag. U had het over druk in relatie met die tijd. Welke druk?

De heer **Wagemakers**: Druk om de dingen snel voor elkaar te krijgen en door de Kamer te kunnen krijgen, enz.

De heer **Zijlstra**: Die druk kwam waar vandaan?

De heer **Wagemakers**: Die druk kwam vooral van de bewindslieden af en die hebben we niet zo heel veel gehad.

De heer **Zijlstra**: Was er nog verschil tussen de bewindslieden?

De heer **Wagemakers**: Het antwoord is ja!

De heer **Zijlstra**: Welk verschil?

De heer **Wagemakers**: Bij Wallage heb ik het ervaren als een heel open vraag van probeer het vorm te geven. Bij Netelenbos was de teneur dit moet toch wel snel komen en bij Adelmund had ik veel meer het gevoel dat we konden nadenken over hoe we dat verder konden verfijnen, verbeteren. We hadden naar mijn gevoel toen meer ruimte.

De heer **Zijlstra**: De druk zat dus met name in de periode van invoering, waar mevrouw Netelenbos op dat moment verantwoordelijk voor was?

De heer **Wagemakers**: Ja, zo heb ik het ervaren.

De heer **Van der Ham**: In een interview in het "het Buitenhof" stelde mevrouw Visser 't Hooft dat er minimaal zeven jaar moesten worden genomen voor een zorgvuldige invoering. En om tot invoering per 1 augustus 1998 over te gaan, hanteerde de staatssecretaris tijdens de behandeling van de wet het argument, dat 80% van de scholen er klaar voor zou zijn. Zij beriep zich daarbij op het PMVO. Kunt u bevestigen dat dat van u kwam? We hebben dat daarnet ook aan de heer Zunderdorp gevraagd, maar die kon het zich niet meer herinneren. Kunt u het zich nog herinneren?

De heer **Huijssoon**: Ik kan mij het percentage van 80% niet herinneren. Ik noemde net een percentage van 80%, maar dat ging over scholen die op de een of andere manier bezig waren met een voorbereiding op de invoering. 80% klaar, zeker niet!

De heer **Van der Ham**: Bezig.

De heer **Wagemakers**: Dat is iets anders dan klaar.

De heer **Huijssoon**: We hebben in 1998, volgens mij, geadviseerd om niet reeds in 1998 de invoering verplicht te stellen. Wij zijn toen tot een soort compromis gekomen. Tegen de scholen die zichzelf flink op streek vonden hebben we gezegd, dat ze mochten beginnen.

De heer **Van der Ham**: Het feit dat die 80% van de scholen, waar u het net over had, die er een beetje mee bezig waren, heeft de staatssecretaris gebruikt tijdens het debat en zij heeft dat iets te ruim geïnterpreteerd?

De heer **Huijssoon**: Dat kan ik me niet goed herinneren, maar het is ongeveer hetzelfde. Op dat andere getal wil ik ook even reageren, de zeven jaar. We hebben op een gegeven moment een financiële paragraaf opgenomen over wat dat nu gaat kosten. In die financiële paragraaf stonden vier jaar van invoeringskosten plus een structureel bedrag. Die vier jaar invoeringskosten bedroegen, zo uit mijn hoofd, tussen 90 en 100 mln. per jaar. Het structurele bedrag haakte aan bij wat de commissie-Van Es had voorgesteld. Toen bleek dat er maar mondjesmaat geld beschikbaar werd gesteld, hebben we gezegd, dat je dan op korte termijn eigenlijk niet zo veel kan verwachten van een verandering in pedagogisch, didactisch of organisatorisch opzicht. Je hebt geld nodig om leraren vrij te stellen, voor te

bereiden, bij te scholen, enz. Dan mag je daar niet te veel van verwachten, dus neem dan ook maar wat ruimer de tijd als je dat geld niet beschikbaar stelt.

De heer **Van der Ham**: Dus die vier keer 90 mln. was gebaseerd op de commissie-Van Es?

De heer **Huijssoon**: Nee. Die vier keer 90 mln. waren invoeringskosten en daarnaast het bedrag van de commissie-Van Es.

De heer **Van der Ham**: Waar was die vier keer 90 mln. dan wel op gebaseerd? Hoe had u berekend dat dat ervoor nodig was?

De heer **Huijssoon**: Het ging om het aanpassen van schoolgebouwen, om het bijscholen in de invoeringsfase.

De heer **Van der Ham**: Hoe berekent u dat dan? Daarna is er een heel debat geweest of het niet 50 mln. moest zijn. De heer Tichelaar zei vorige week dat het een beetje "nattevingerwerk" was. Hoe komt u bij die 90 mln.?

De heer **Huijssoon**: Voor sommige dingen konden wij dat zelf berekenen. Voor onderdelen waar wij geen expert waren, hebben wij dat laten berekenen door mensen die bijvoorbeeld verstand hadden van huisvesting. De berekening is in ons tweede advies opgenomen.

De heer **Van der Ham**: Er waren dus mensen die verstand hadden van huisvesting en verbouwingen, die u voorrekenden dat je ongeveer aan dat bedrag zou komen?

De heer **Huijssoon**: Ja, en mensen die verstand hadden van nascholing berekenden de kosten die daaraan verbonden waren.

De heer **Van der Ham**: Uiteindelijk kwam er een bedrag uit van 50 mln. Hoe hebt u gereageerd op dat bedrag?

De heer **Huijssoon**: Dat is weinig, bijzonder weinig. Volgens mij is dat bedrag pas bekend geworden vlak voor de invoering. In de aanloop naar 1998 werd er niet of nauwelijks geld beschikbaar gesteld. Wat er wel beschikbaar werd gesteld – zo zit het in mijn herinnering – ging op een ander punt de school weer uit. Het was soms ook onverwacht wat er binnenkwam, een beetje "ad-hoc-achtig". Ik geloof dat de Rekenkamer dat gezegd heeft.

De heer **Wagemakers**: En zeker niet structureel. Het was niet zo van we gaan nu hieraan beginnen, dan kan je het daaraan besteden, geoormerkt, enz. Nee, het kwam soms op een heel raar moment de school binnen. Dat zie je ook later gebeuren, bijvoorbeeld dat er ineens in november extra geld is om wat dingen aan te kunnen passen aan... en vul maar in. Dat is voor scholen een heel onlogisch moment, want de personeelsplanning is al helemaal klaar, ze staan allemaal al les te geven. Op dat moment kan je niet zoveel meer aanpassen. Dat kan pas het jaar daarop en waar is het dan gebleven?

De heer **Van der Ham**: Kunt u aangeven met welke urgentie bij de staatssecretaris werd aangedrongen op die vier keer 90 mln. en met welke urgentie u uw onvrede heeft aangetoond over die 50 mln.?

De heer **Huijssoon**: Volgens mij zaten wij niet echt in die positie.

De heer **Van der Ham**: Er waren diverse keren voorvallen dat er mensen van het PMVO bijvoorbeeld bij "het Buitenhof" zaten om hun ongenoegen of onvrede met bepaalde plannen kenbaar te maken. Waarom op dit punt niet?

De heer **Wagemakers**: Een goede vraag. Ik denk dat veel vragen gingen over studiehuis en dat soort zaken, soms vakinhoudelijk. Moet er niet meer aardrijkskunde, meer wiskunde zijn en dat soort dingen, maar dat er nauwelijks is gesproken, ook in de publiciteit niet, over de bekostiging van zo'n majeure operatie.

De heer **Huijssoon**: Misschien moet ik toelichten wat ik net bedoelde. Als stuurgroep zit je in de positie dat je een adviescommissie bent die zegt van wij adviseren dit te doen. Dan vraagt de opdrachtgever, maak nu ook eens een financiële schets. Je maakt een financiële schets en zegt dan, nu het niet beschikbaar komt, moet u er rekening mee houden dat het langer duurt. Als procesmanagement zit je nooit in die positie. Je kunt volgens mij niet als procesmanager de kont tegen de krib gooien op het moment dat het geld niet beschikbaar komt. Je hebt een procesfunctie.

De heer **Van der Ham**: Dat begrijp ik. Maar ik kan me in dat proces bijvoorbeeld ook voorstellen dat u tegen de staatssecretaris zegt, als u het zo doet is het onverantwoord.

De heer **Huijssoon**: Misschien is dat wel gezegd, maar dan zal dat informeel gezegd zijn. Je zit niet in de positie om dat formeel kenbaar te maken.

De **voorzitter**: Ik heb nog twee aanvullende vragen. U noemde de commissie-Van Es. Die ging over de leraren, als ik het me goed herinner. Kunt u aangeven welk structureel bedrag daaruit voortvloeide voor deze operatie en waar dat geld voor wat bedoeld?

De heer **Huijssoon**: Er staat mij bij dat het totaal ongeveer een miljard was.

De **voorzitter**: De commissie-Van Es bepleitte structureel 1 miljard voor de leraren, maar dat structurele bedrag dat u bedoelde was dat ook meteen die bulk?

De heer **Huijssoon**: Ja.

De heer **Wagemakers**: Met een miljard kan je veel doen met en voor leraren.

De **voorzitter**: Inderdaad! Ik heb nog een andere vraag. De heer Huijssoon zei we kwamen uit op een compromis van gedifferentieerde invoering.

De heer **Huijssoon**: De Kamer met de staatssecretaris.

De **voorzitter**: Mijn vraag zou ook zijn wie we was, maar die is nu direct beantwoord. Het had ook op uw bureau kunnen plaatsvinden, maar dat was niet zo. Dat wilde ik even weten.

De heer **Zijlstra**: Dan kom ik even terug op de woorden "we waren niet in de positie om dat te doen". Het PMVO stuurde wel een brief aan de Kamer over de discussie over het vakken wiskunde en cultureel kunstzinnig vorming. Twee van uw leden stuurden als privé-persoon zelfs nog een brief naar de PvdA-fractie. Was daar onenigheid over binnen het PMVO? Waarom kon over het ene onderwerp wel een brief gestuurd worden en over zo'n cruciaal punt als invoeringskosten niet?

De heer **Huijssoon**: De brief over wiskunde en ckv is een brief aan de Kamer, met als strekking...?

De heer **Zijlstra**: De Kamer had een hele discussie over het aantal uren wiskunde wat in dat profiel moest en dat het profiel, zoals dat was voorgesteld door het PMVO, toch het beste was. Dat was de strekking van die brief.

De heer **Huijssoon**: Ik herinner me het niet precies. Als de reactie is, dat we daarmee het beleid ondersteunen, dan lijkt het me goorloofd.

De heer **Zijlstra**: Maar daarmee treedt je nog steeds in het politieke proces. Waarom wel voor het ene punt en niet voor het andere punt? De heer Wagemakers zag ik al ietwat knikken.

De heer **Wagemakers**: Dat gaat eigenlijk over die vorige vraag rondom die vakken. Wij ontdekten dat voor het profiel cultuur en maatschappij drie soorten leerlingen opteerden. Daarmee moest je de positie van wiskunde en het vak ckv wel heel nadrukkelijk bekijken en niet alleen afhankelijk laten zijn van een toevallige roep van "pas op" en aan het bouwwerk te gaan knutselen en niet zo gedetailleerd. Ik denk dat je dat ook als een vorm van advies moet zien om verstandig die profielen vast te houden.

De heer **Zijlstra**: Miszeg ik iets, als ik zeg dat eigenlijk iedereen, het PMVO, maar ook allerlei andere spelers in het veld, zich eigenlijk richtte op het invoeren van het bouwwerk. Die financiering komt later wel, want we hebben het geld toch nodig om het überhaupt te kunnen doen, zodat de financiering een beetje is ondergeschoven?

De heer **Huijssoon**: Het zou kunnen, dat als je het over moet doen het misschien beter is om het vanuit de financiering te doen.

De heer **Wagemakers**: Als ik toen wist wat ik nu weet vanuit het rapport van de Rekenkamer, denk ik dat we het anders zouden aanpakken.

De heer **Zijlstra**: Dat denk ik bij de staatsloterij ook altijd!

De heer **Wagemakers**: Ja, achteraf is wijsheid.

De heer **Zijlstra**: We gaan door met de profielen. Die zijn ingevoerd voor een betere aansluiting op het hoger onderwijs, althans onder andere. Er waren inderdaad meerdere redenen. Ik ga het niet over de VSNU hebben, die er wat anders over zei. Maar uiteindelijk gebruikt het hoger onderwijs ze niet, want Delft accepteerde ineens natuur en gezondheid, medicijnen vroeg ineens natuur en techniek. Viel daarmee eigenlijk niet de basis onder een

belangrijk deel van de tweede fase weg? Dit was nu juist de bedoeling en toen het erop aankwam, zei het hoger onderwijs, daar gaan we ons niet aan houden. U was destijds werkzaam bij het adviespunt tweede fase. Wat voor acties zijn er ondernomen, ook richting het hoger onderwijs, om die profielen, die aansluitingen wel te laten werken?

De heer **Huijssoon**: Het was heel teleurstellend dat het zo snel werd losgelaten, zeker ook door de club die daar het sterkst op heeft aangedrongen. Die profielen kwamen met doorstromingsrechten. Dat is ook heel teleurstellend in de richting van het voortgezet onderwijs, waar wij de klachten van mochten opvangen. Die profielen bleven echter wel een onzettende samenhangende functie houden. Scholen waren wel heel teleurgesteld hierover, maar zeiden wel steeds, we zijn toch wel blij met die profielen, want zeker in de begeleiding van de keuzes voor de vervolgstudies spelen ze een krachtige rol.

De heer **Zijlstra**: Wat zegt dit nu over het hele proces? Je krijgt eerst aangereikt, we willen een betere aansluiting. Er komen profielen en vervolgens zijn die er en worden ze niet gebruikt. Is dat symptomatisch voor de wijze waarop dit soort zaken in het onderwijsveld worden doorgevoerd?

De heer **Wagemakers**: Ik vrees van wel. Dit was geen voorstel van de afdeling voortgezet onderwijs, om het maar in zijn algemeenheid te zeggen. Het was een ander directoraat van het departement wat plotseling kwam met die voorstellen toen bleek dat de studentenaantallen zakten. Ze hadden minder studenten met nt, dus moesten de aantallen omhoog. Dat heeft iets te maken met de financieringsgrondslag voor het hoger onderwijs. Daar ga ik niet over in detail treden.

Daarvoor hebben we geprobeerd erg veel te doen rondom aansluiting. De aansluitcoördinatoren van het hbo verenigd bij het LICA en de aansluitcoördinatoren verenigd bij het aansluitpunt VSNU hebben wij zeer frequent bezocht, om te proberen te inventariseren waar die problemen zaten. Een aantal van die problemen is terug te leiden tot acties die in het hoger onderwijs daarna hebben plaatsgevonden. Dat maakt dat mensen die onvoldoende zijn toegerust zich verbazen dat je eerst nt en daarna ng toelaatbaar acht, waar veel minder natuurkunde, minder scheikunde en minder biologie in zit. Dan kun je verwachten dat er problemen gaan ontstaan. Dan krijg je allerlei cursussen in het hoger onderwijs onder de naam "zomercursussen", waarin je je kunt bijspijkeren.

Het tweede punt is om ervoor te zorgen dat er vooral know how komt in het hoger onderwijs over het feit, wat er eigenlijk van onze leerlingen vo op eindexamens gevraagd wordt. De kennis in het eerste jaar ho van wat feitelijk wordt geëxamineerd is soms heel gering. Men baseert zich op oude leerboeken of op wat men vroeger zelf gehad heeft of dacht wat er bij wiskunde werd gevraagd, terwijl er feitelijk heel andere dingen worden geëxamineerd. Dat kun je ook omhoog krikken door daarop te wijzen. Die aansluiting is naar ons gevoel heel nadrukkelijk op de agenda gekomen. Dat heeft niet altijd in het gewenste effect geresulteerd, maar het is wel op de agenda van het hoger onderwijs gekomen. We moeten daar iets aan doen.

De heer **Zijlstra**: Het doel was om een doorlopende leerlijn te krijgen, om maar een populair woord te gebruiken?

De heer **Huijssoon**: Toen niet met die woorden.

De heer **Zijlstra**: Nee, dat is daarna gekomen. Het profiel moest naadloos aansluiten op de vervolgopleiding, maar de vervolgopleiding had zich inmiddels bedacht en dat kwam waarschijnlijk omdat ze gefinancierd werden op basis van het aantal studenten wat ze binnenkregen en dat werd op deze manier wat beperkter. Eigenlijk werd de beleidsdoelstelling, zoals die oorspronkelijk geformuleerd was, namelijk, zwaarder maken, betere aansluiting, waargemaakt, maar dat kan wel leiden tot minder instroom waargemaakt. Daar schrok men zo van, dat men het vervolgens maar in de prullenbak heeft goegoid?

De heer **Wagemakers**: Helemaal in de prullenbak is niet waar, anders waren die aansluitcursussen er niet geweest. Het is overigens wel jammer om te moeten constateren dat dat zo snel kan.

De heer **Van der Ham**: We hadden hier vorige week ook een aantal oud-leerlingen. Zij zeiden, dat ze niet konden begrijpen hoe een verbreding van het vakkenpakket moest leiden tot een betere aansluiting op het hoger onderwijs. Zij zeiden dat het veel meer in de reden zou liggen om tot een verdieping te komen. Even terug naar het concept van de tweede fase. Waarom werd het vakkenpakket verbreed en wat droeg dat bij aan de verbetering van de aansluiting? Bent u daar achteraf ook tevreden over?

De heer **Huijssoon**: Eerst maar even waarom die verbreding moest komen. Het ging niet alleen om aansluiting vo-ho die beoogd werd met de invoering van de profielstructuur. Het ging er ook om dat wij het vakkenpakket op havo en vwo te smal vonden voor degenen die straks de hogere posities in onze maatschappij gaan innemen. Wij vonden op dat moment ook dat iedereen op zaterdag alle katernen van de krant zou moeten kunnen lezen. Van dat smalle pakket moest er een breder pakket komen met een aantal vakken dat voor alle leerlingen verplicht zou moeten worden in zowel het alfa-, bèta- als het gammasegment. Vervolgens was toen ook de gedachte, dat de aansluitingsproblemen zaten in de vakvaardigheden en met name ook in de algemene vaardigheden, die je in zo'n breed pakket veel meer aan de orde kunt stellen, dan in zo'n pakket van zes vakken wat voorbereid op een specifieke studie. Zoek dat laatste in de profielvakken en zoek de rest in de breedte. Dat waren de gedachten achter de opzet van de profielstructuur.

De heer **Van der Ham**: Ik vond het wel een mooi beeld wat u gebruikte, dat iemand in het voorbereidend hoger onderwijs, havo/vwo, alle katernen van de krant moet kunnen lezen. Wat werd uitdrukkelijk niet gedekt in het onderwijs?

De heer **Huijssoon**: Voor een aantal leerlingen geen bèta.

De heer **Wagemakers**: Voor een aantal leerlingen geen cultuur en een aantal leerlingen hadden wat minder zicht

op sociaal-economische vraagstukken. Dat werd versterkt door de trend die was ontstaan in het voortgezet onderwijs van het kiezen van pretpakketten. Ze kiezen die pakketten die ze het leukst lijken of die het best passen bij de voor hen geschikte leraren.

De heer **Van der Ham**: Die leerlingen zeiden: ik ben goed in bèta, maar als ik naar het hoger onderwijs ga, zie ik dat ik in iets waar ik eigenlijk wel goed in was, niet voldoende ben geschoold in het middelbaar onderwijs om vervolgens mijn talent ten volle te kunnen benutten in het hoger onderwijs. Zij hadden dus liever meer op het terrein van bèta willen leren, omdat zij daar goed in was. Herkent u dat beeld? Ik vroeg ook al, wat vond u er achteraf van en toen zag ik een kleine hapering, dus wellicht vindt u er iets van.

De heer **Huijssoon**: Je weet niet, als je het overdoet, of je het dan op dezelfde manier doet. Er is ook over gesproken of je alle leerlingen anw moet geven of juist alleen de leerlingen die geen bètavakken in het pakket hebben.

De heer **Van der Ham**: Ik vind het zo interessant om juist van u te horen wat u er nu met terugwerkende kracht van vindt. Zijn er dingen waarvan u zegt, dat hebben we onderschat of overschat; ik zou het nu anders doen?

De heer **Wagemakers**: Van het drieluk wat we destijds ontworpen hadden "cultuur, techniek en sociaal", is sociaal helaas niet doorgedaan. Je krijgt dan een beetje onevenwichtige balans van twee van de drie: cultuur en techniek. Ik denk nog steeds dat het nuttig is dat elke leerling havo/vwo daar weet van heeft en daarover kan kijken. Of je dat dan kunt specificeren in de zin van meer of minder aandacht, is een kwestie van vormgeving, wat mij betreft, en dat zou ook moeten kunnen, achteraf gezien. Op dat moment was het niet zo dat elke leerling automatisch iets over algemene natuurwetenschappen wist.

De heer **Van der Ham**: Begrijp ik het goed, dat u er nu zegt, als u terugkijkt, dat het wat breder had gemogen?

De heer **Wagemakers**: Het antwoord is ja. Ik had die sociaal-maatschappelijke oriëntatie, dat is iets anders dan maatschappijleer, vreselijk graag voor elke leerling gezien en niet alleen bij een toevallige keuze van het pakket.

De heer **Van der Ham**: De leerlingen die we hier hebben gesproken zijn vanzelfsprekend niet representatief voor alle leerlingen. We hebben er nog een apart onderzoek naar gedaan. Maar de leerling zegt, juist behoefte aan verdieping te hebben. U zegt, daar heb ik eigenlijk geen boodschap aan?

De heer **Wagemakers**: Dat heeft u mij niet horen zeggen.

De heer **Van der Ham**: Nee, maar ik prikkel u een beetje.

De heer **Wagemakers**: Dat merk ik, dag mag ook. Je kunt niet en vaardigheden en kennis in een literfles stoppen. In een literfles, kan maar een liter, dus moet je een keuze maken wat je daarin doet. Je kunt niet voortdurend blijven roepen, stop er nog maar meer in, stop er nog maar meer in. Overladenheid was een ander thema, niet waar? Maar over die vaardigheden zijn alle

leerlingen volgens mij door de bank genomen vreselijk enthousiast, omdat ze toegepast komen tot het hoger onderwijs. Die inhoud, dat je nog meer had willen weten van wiskunde of van natuurkunde, dat is zo. Maar ook daarover moet je zeggen, havo is vijf jaar en vwo zes jaar. Je hebt er niet zomaar een jaar bij.

De heer **Van der Ham**: Vindt u het geen teken aan de wand, dat er zoveel klachten zijn of zoveel nieuwe studenten zijn die zich met bijscholingscursussen moeten bekwamen voor de eerste jaren van het hoger onderwijs?

De heer **Wagemakers**: Zoveel? Dan hebt u het vooral over wiskunde, denk ik?

De heer **Van der Ham**: Inderdaad, vooral over wiskunde.

De heer **Wagemakers**: Interessant is ook het onderzoek wat we hebben gedaan over wiskunde als we de scholen bezoeken. Of je nu cultuur en maatschappij had of cultuur en techniek, wiskunde was altijd het moeilijkste vak voor welke groep dan ook. Dus er zit ook iets in dat vak waardoor je een moet kijken hoe je dat zou kunnen verbeteren.

De heer **Van der Ham**: Heeft u daar een suggestie voor vanuit uw ervaring van de afgelopen jaren?

De heer **Wagemakers**: Dan zou ik zeggen, maak die context van wiskunde begrijpelijker in de manier waarop je dat naar leerlingen duidelijk maakt. Bij de vernieuwing van de vakken natuurkunde, scheikunde biologie, wiskunde en natuur, leven en technologie, is het juist van belang dat ze zo worden behandeld, dat de context van wat je ermee kan voor leerlingen duidelijk wordt.

De heer **Huijssoon**: Mag ik even iets aanvullen? We hebben de evaluatie verzorgd in 2005. Wat ons toen opviel was, dat de deficiënties vooral voorkwamen bij leerlingen die uiteindelijk met ng zijn toegelaten. Daarbij vielen de deficiënties op. Niet in het totale pakket. U vroeg mij ook, zou je het nu anders doen? In 2007 is er natuurlijk wel het een en ander veranderd in die tweede fase, op grond van klachten op een aantal terreinen. Dat is ook wel heel verstandig.

De heer **Van der Ham**: U vindt eigenlijk dat de tekortkomingen werkendeweg zijn weggewerkt?

De heer **Wagemakers**: Dat hopen wij. We hopen dat 2007 een heel verstandige operatie is.

De heer **Zijlstra**: Eén van de eerste bijstellingen was in december 1999, na een scholierenstaking. De eerste was het jaar daarvoor. Toen was die staking er, want de grote groep scholen was dat schooljaar begonnen. Staatssecretaris Adelmund kondigde toen meteen verlichtingsmaatregelen af. Wat vond het PMVO daarvan?

De heer **Wagemakers**: Wij hebben, denk ik, op dat moment niet eens geadviseerd om zoveel verlichtingsmaatregelen te nemen. Liever hadden wij, dat er geen verlichtingsmaatregelen waren genomen, als dat kon. Zit je toch in de klem, kan je aan een aantal dingen denken.

De heer **Zijlstra**: Liever niet, en je kan aan een aantal dingen denken.

De heer Henkes zat hier en vertelde dat hij onder zijn verantwoordelijkheid een advies aan de staatssecretaris had gegeven. Dat was een samenstelling van een advies van het PMVO en van een ambtelijk advies, van de inspectie. Wat hebt u de staatssecretaris precies geadviseerd, aangezien mevrouw Visser 't Hooft hier vertelde, dat het PMVO tegen verlichtingsmaatregelen was?

De heer **Wagemakers**: Dat is hetzelfde wat ik net zei. Liever geen verlichtingsmaatregelen, maar zit je onder druk dan moet je denken aan ...

De heer **Zijlstra**: Dat is wat anders dan geen. Maar u hebt dus gezegd, liever geen, en als u wat doet, dan dit of dat?

De heer **Huijssoon**: Daar zou je aan dingen kunnen denken.

De heer **Zijlstra**: En wat waren die dingen?

De heer **Huijssoon**: Voor een deel van de leerlingen geen anw kan ik me herinneren. Het eigenaardige was natuurlijk dat de maatregelen in december werden afgekondigd en in januari zouden ingaan. Dat was voor ons bijzonder eigenaardig. Je moest in een aantal dagen meedenken van, hoe komen we erachter of er echt sprake is van overladenheid. Dus je zet "quick and dirty" onderzoeken uit, zoals dat in die dagen werd genoemd. Dat woord zegt het al. De uitkomsten, volgens mij staat dat ook in de brief, zijn ook maar een beetje voorlopig. Je rekende er toen op, dat je op grond van die uitkomsten eens met het veld zou kunnen gaan praten. Dat is gelukkig ook uiteindelijk na de kerstvakantie gebeurd.

De heer **Zijlstra**: Het was voor u duidelijk, je kunt beginnen met het nadenken over deze zaken, maar het was voor u een grote verrassing dat het meteen tot beleid werd verheven?

De heer **Huijssoon**: Ja, en er waren volgens mij ook nog wat andere maatregelen.

De heer **Zijlstra**: Mevrouw Visser 't Hooft en mevrouw Ginjaar-Maas zaten hier en zij vertelden dat zij in het advies over het voorstel van staatssecretaris Netelenbos over de tweede fase dat naar de Tweede Kamer ging, hadden vermeld: "Te weinig geld, te weinig bijscholing, te weinig tijd en te weinig aandacht aan het dreigende tekort aan leraren." Herkent u zich in dat advies?

De heer **Huijssoon**: Niet formeel, nee.

De heer **Zijlstra**: Maar heeft u die geluiden gehoord?

De heer **Wagemakers**: Ja, die zijn bekend. Maar ik kan me de brief of het stuk niet herinneren.

De heer **Zijlstra**: U constateerde die dingen; er kwam een wetsvoorstel aan, daarnaast waarschuwde het departement – dat hebben wij van de heer Offerlein gehoord – zwaar voor de overladenheid van het programma. Al die geluiden. Wat heeft de stuurgroep gedaan?

De heer **Huijssoon**: Het was in de tijd van het procesmanagement.

De heer **Zijlstra**: Sorry, u hebt groot gelijk. Wat heeft het PMVO gedaan toen die wetgeving die kant opging om te zeggen, dit kan echt niet, want de voorwaarden rond de wet zijn volstrekt onvoldoende. Welke acties heeft u ondernomen? Mevrouw Visser 't Hooft zei terugkijkende – inderdaad wijsheid achteraf – dat ze dat nooit hadden moeten accepteren. Wat is uw wijsheid achteraf?

De heer **Huijssoon**: Volgens mij is dat een thema wat u net ook al aan de orde heeft gesteld. In deze jaren zou je misschien eerst vanuit de financiering rekenen. Dat zou best kunnen.

Een tweede element, waar we het ook al over hebben gehad, is dat het procesmanagement in een heel andere positie zit dan een adviescommissie. Het is in feite, overigens net zoals het het ministerie of de bewindspersoon uitkomt, in veel gevallen een verlengde arm.

De heer **Van der Ham**: Maar mevrouw Visser 't Hooft suggereerde in haar gesprek met ons, dat ze er misschien verstandig aan had gedaan om weg te gaan. Nog los van het feit dat je dan geen formele positie hebt, in die zin dat je niet veel kan afdwingen, maar het was wel een teken geweest. Weet u of er in die tijd iets speelde, dat mensen zo boos waren over de manier waarop dat werd ingevoerd, dat er dat soort geluiden rondgingen, met zoveel urgentie "als we het zo doen, dat kan echt niet!?"

De heer **Huijssoon**: Dat is niet mijn herinnering.

De heer **Wagemakers**: Mijn herinnering is zelfs een beetje anders gekleurd. Als ik kijk naar de gesprekken die we met de eerste groep scholen hadden, werd daar gezegd, het is lastig, het is vreselijk moeilijk te doen, maar het zal wel wennen. Dan had je ook iets van, laten we maar eens kijken hoe ver dat gaat, dat kun je niet helemaal voorspellen. Je weet niet waar de ene school een probleem heeft of waar de andere school een probleem heeft. Nogmaals, achteraf is alles wel wijsheid, maar het is de vraag of dat het beste signaal was geweest.

De heer **Zijlstra**: Maar het PMVO was van mening dat er te weinig geld en te weinig bijscholing was en dat er te weinig tijd werd genomen voor de invoering van de tweede fase? Dat beeld herkent u wel?

De heer **Wagemakers**: Ja.

De heer **Huijssoon**: Toen kwam het compromis 1998/1999 eruit. Dat was een heel redelijk compromis. Het tweede element was het volgende. "Reken er niet op dat je op korte termijn zoveel veranderingen op pedagogisch didactisch gebied zult zien. Neem daar echt en lange tijd voor!"

De heer **Zijlstra**: Ik heb geen vragen meer.

De heer **Van der Ham**: Ik evenmin.

De **voorzitter**: Dan dank ik u hartelijk voor dit gesprek.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 3 december 2007

Gesproken wordt met de heren drs. P.J.A.M. Hettema en drs. S. Slagter

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. U bent uitgenodigd als vertegenwoordigers van de schoolleiders. Ik vat het maar even zo samen. De heer Slagter is de huidige voorzitter van de VO-raad. Mijnheer Slagter, u moet dadelijk misschien zelf maar even toelichten wat de VO-raad eigenlijk is.

De heer **Slagter**: Na het laatste Kamerdebat met mevrouw Van Bijsterveld kan dat haast niet meer nodig zijn!

De **voorzitter**: U heeft nog niet het woord maar u krijgt dat zo!
De heer Hettema is oud-voorzitter van de schoolmanagers VO, een van de voorlopers van de VO-raad. Hartelijk dank dat u met ons wilt spreken. Ik geef met het oog op de tijd snel het woord aan collega Bosma.

De heer **Bosma**: U staat dermate te trappelen dat ik eigenlijk een beetje overbodig ben vandaag, want u beantwoordt de vragen zelf al! Maar legt u eens uit, wat is überhaupt een schoolleider, ook voor de mensen die wat minder goed zijn ingevoerd in het moderne onderwijs?

De heer **Slagter**: Wat de VO-raad als vereniging van schoolleiders doet?

De heer **Bosma**: Wat is überhaupt een schoolleider?

De heer **Slagter**: Dat is degene die het bevoegd gezag vertegenwoordigt. Dat kan een bestuurder zijn in de huidige structuur maar het kan ook de rector zijn die door een vrijwilligersbestuur gemandateerd is. Je hebt schoolleiders in allerlei soorten en maten, locatiedirecteuren, rectoren, voorzitters van centrale directies, voorzitters van colleges van bestuur en leden van colleges

van bestuur. In die soorten en maten hebben we de huidige schoolleiders maar de belangrijkste definitie is, dat hij het bevoegd gezag vertegenwoordigt. De VO-raad komt voort, zoals de voorzitter zojuist al aangaf, uit schoolmanagers. Dat was de vereniging van de schoolleiders en de WVO, de vereniging van de bestuurders. In die zin vertegenwoordigt de VO-raad op dit moment daadwerkelijk de hele sector.

De heer **Bosma**: En kan ik zeggen dat u de werkgevers bent.

De heer **Slagter**: Ja dat kunt u ook zeggen, want we hebben natuurlijk ook de primaire en secundaire arbeidsvoorwaardenoverleggen met de bonden en daarin opereren we ook daadwerkelijk als werkgevers.

De heer **Hettema**: Maar u heeft er vast ook een bedoeling mee om die vraag te stellen?

De heer **Bosma**: Wij stellen louter vragen zonder enige bedoeling.

De heer **Hettema**: Dat is fijn om te horen. Maar het is misschien goed om daar nog iets meer van te horen van uw kant. Wat is de belangrijkste reden om de definitie van schoolleider nog een keer ten principale aan de orde te stellen?

De heer **Bosma**: Wat ik in mijn vraag al even zei tegen de heer Slagter: om mensen die niet alle punten en komma's van het tegenwoordige onderwijs kennen op de hoogte te stellen van wat überhaupt een schoolleider is.

De heer **Hettema**: Wat in ieder geval in dit geval ook van belang kan zijn, is het volgende. De rol, functie en positie van schoolleiders is in de afgelopen vijftien jaar ook wel aan verandering onderhevig geweest.

De heer **Bosma**: Vertelt u maar!

De heer **Hettema**: Je zou kunnen zeggen, dat sinds het einde van de jaren '70 de overheid zelf erop aangestuurd heeft om de rol van scholen te veranderen, om scholen meer autonomie te geven, dus meer beleidsruimte en meer beleidsbevoegdheden. Met het overdragen van beleidsruimte en beleidsbevoegdheden niet alleen in inhoudelijke maar ook in financiële zin is ook de rol van

schoolbesturen en van schoolleiders veranderd. Waar een schoolleider in het buitenland, omdat ze daar niet beschikken over financiële bevoegdheden, zelf geen personeel kan aantrekken en ontslaan en zelf geen invloed kan uitoefenen op de inrichting van het onderwijs, wordt een schoolleider daar nog vaak head teacher genoemd, ofte wel hoofddocent, de primus inter pares. In Nederland is die rol van schoolleiders in de afgelopen 25 jaar veranderd van een primus inter pares zonder formele bevoegdheden tot een vertegenwoordiger van het bevoegd gezag met een grote mate van autonomie voor het bevoegd gezag.

De heer **Bosma**: Is het een manager geworden?

De heer **Slagter**: Je hebt een ontwikkeling gezien. 15 jaar geleden was hij administrateur en de beste schoolleider was de schoolleider die precies wist in welk laetje de oekazes uit Den Haag lagen. Hij is toen opgeschoven richting manager en ik denk dat de huidige schoolleider/ bestuurder vooral een ondernemer is, een onderwijskundig leider en een onderwijskundig maatschappelijk ondernemer. Dat is de ontwikkeling die de schoolleider de laatste vijftien jaar heeft doorgemaakt.

De heer **Hettema**: En in het onderwijs ben je over het algemeen vooral mensenmanager. We werken met leerlingen, met leerkrachten en we werken niet met producten. Geld is volgend en niet leidend, zou je kunnen zeggen. Dat betekent, dat als het gaat om de definitie van manager, je zou kunnen zeggen dat het een mensenmanager is.

De heer **Bosma**: Maar daar is een uitzondering op, want een van de redenen waarom de rol van schoolleider veranderd is, is de lumpsumregeling. Dat houdt in dat de scholen één zak geld krijgen en het daarvan allemaal moeten regelen. Kunt u eens vertellen hoe de rol van de schoolleider is veranderd, juist door die lumpsumregeling?

De heer **Hettema**: Die is in grote mate veranderd. Ik heb aan beide kanten gewerkt. Ik ben projectleider invoering lump sum geweest in de periode 1994–1996 op het ministerie van OCW en ben vervolgens als schoolleider aan de slag gegaan bij de Montessori Scholengemeenschap in Amsterdam. Die invloed is groot geweest, want door de invoering van lump sum kregen scholen op het terrein van arbeidsvoorwaarden meer ruimte. Het ging bij de invoering van de lump sum niet zozeer om het geld op zich, het ging erom dat door de overdracht van financiële verantwoordelijkheden scholen ruimte kregen om zelf personeelsbeleid in te richten en met arbeidsvoorwaarden om te gaan. Het gevolg daarvan is, dat op het terrein van het werven van personeel, het belonen van personeel en dus het afspreken van arbeidsvoorwaarden zowel schoolleiders per school als de schoolleidersorganisatie – en nu dus de VO-raad – grotere verantwoordelijkheden kregen.

De heer **Bosma**: De tijd ontbreekt een beetje om daar nog heel veel dieper op in te gaan, want we willen even met u de diverse onderwijsvernieuwingen langs gaan wij die onderzoeken. Als we even kijken naar de breedte, naar de diverse onderwijsvernieuwingen, wat is de rol van de

schoolleiders daarin geweest en hoe is die gearticuleerd geworden?

De heer **Slagter**: Bij de overgang richting de lump sum en bij de invoering van de onderwijsvernieuwingen – vooral de basisvorming en de tweede fase – zie je dat de schoolleider zich vooral heel erg heeft beziggehouden met de organisatorische kant. De tweede fase riep een gigantische hoeveelheid regelwerk en planwerk met zich mee. Hetzelfde gold voor de basisvorming en de toetsen. De eerste jaren heeft dat heel veel energie en tijd opgeslokt. Ik denk dat dit gegaan is ten koste van de onderwijskundige invulling en dat gaandeweg het proces, naarmate die beheersfuncties beter een plek kregen, ook de hele financiële deskundigheid en het inspelen op die lumpsumsituatie de schoolleider beter afgingen, er weer ruimte kwam voor die onderwijskundige taak. Dat is het proces dat wij gezien hebben en dat heeft ook in belangrijke mate de invoering van deze vernieuwingen bepaald.

De heer **Bosma**: Nog even over uw organisatie en dan beginnen we straks met de basisvorming. Aan welke overlegtafels zit tegenwoordig de VO-raad maar vroeger de schoolmanagers? Hoe moeten we ons dat voorstellen? Met wie praat u zoal?

De heer **Slagter**: Natuurlijk heel veel met onze eigen achterban, maar dat spreekt voor zich. Daarnaast heb je de reguliere overleggen met de minister, met de staatssecretaris, de DG VO, de bonden, ouderorganisaties, het LAKS en daarnaast ook andere maatschappelijke organisaties als de SER, VNO/NCW, een heel circuit, juist ook om ons ervan te verzekeren dat we die maatschappelijke gevoeligheid en de responsiviteit goed ontwikkelen, want dat heeft de VO-raad als een van zijn speerpunten gekozen: om ervoor te zorgen dat ze die maatschappelijke waardering weer terugverdienen. Dat betekent dat je weer heel goed je antennes in de samenleving moet uitsteken.

Mevrouw **De Rooij**: In 1991 werd het wetsvoorstel basisvorming door de heer Wallage veranderd. Daar kwamen onder andere in terug de beleidsvoornemens voor vbo en schaalvergroting. Categorale scholen met minder dan 240 leerlingen mochten niet langer zelfstandig voortbestaan. In hoeverre heeft die vorming van brede scholengemeenschappen invloed gehad op de manier waarop de basisvorming werd ingevoerd?

De heer **Hettema**: Op meer manieren! Ik heb u vooraf als commissie nog even wat extra informatie toegestuurd, omdat ik bij de voorbereiding merkte dat er nog wel wat meer informatie bij kon. In de jaren '80 daalde het aantal leerlingen in een periode van tien jaar met ruim 30%. In sommige regio's en wijken was dat tegen de 50%. Dat betekent dat in die periode heel veel kleine huishoudschooltjes, technische scholen, mavo'tjes op het platteland maar ook in wijken van de stad kopje onder gingen. Dat ging echt met tientallen per jaar tegelijk in een periode waarin de opheffingsnorm lager lag. Dat ging tegelijkertijd gepaard met de verschuiving van de schoolkeuze van leerlingen in de richting van het havo/vwo. Dat is een proces van decennia al, maar de verschuiving in de voorkeur van leerlingen naar het algemeen vormend onderwijs – uitstel van studiekeuze – ging gewoon door in de jaren '80 met als gevolg, dat de

deelname aan die mavo'tjes, huishoudscholen, technische scholen nog verder daalde.

Eind jaren '80 en begin jaren '90 was het proces zo ver gevorderd dat op een zeker moment de politiek haar verantwoordelijkheid nam: als we nog iets willen doen aan behoud van bereikbaarheid van het onderwijs op het platteland en in sommige delen van de steden, als we ook het vbo – zoals het toen al voor het eerst genoemd werd – en het mavo nog een plekje onder de zon willen geven, moeten we brede scholengemeenschappen vormen. Die brede scholengemeenschappen zijn in een periode van vier of vijf jaar tijd ontstaan door een combinatie van maatregelen. Er is gesleuteld aan de opheffingsnorm van ten minste 240 leerlingen. Dat had ook onderwijskundige motieven, want dan kan een school ook voldoende onderwijs en voldoende keuzemogelijkheden voor de leerlingen aanbieden en kan zij ook voldoende continuïteit aanbieden. Daarnaast kwam er de mogelijkheid om op meer plekken meer vestigingen in stand te houden en dat kon tot dan toe niet. Het werd een school toegestaan om nevenvestigingen in stand te houden met als gevolg, dat er overal in het land, echt op vrijwel alle plaatsen, brede scholengemeenschappen ontstonden met meer vestigingen. Op dit moment heeft tweederde van de scholen in Nederland zo'n brede scholengemeenschap gevormd en hebben we 600 scholen voor voortgezet onderwijs waarvan die brede scholengemeenschappen twee of meer vestigingen hebben. Dat heeft de invoering van de basisvorming inderdaad flink beïnvloed, op meer manieren.

Om te beginnen, vonden twee processen tegelijkertijd plaats: de scholengemeenschapsvorming, dus herstructurering, samenvoeging van teams van docenten, directies die met elkaar moesten leren samenwerken. Ten tweede. Tegelijkertijd met de invoering van de basisvorming moest een tamelijk gedetailleerde onderwijskundige vernieuwing gerealiseerd worden. Vijftien vakken in een grotere onderwijstijd, van 30 naar 32 lessen per week. De combinatie van zo'n herschikkingsproces en herstructureringsproces binnen de scholen en een onderwijskundige vernieuwing was een lastige opgave voor de schoolleiders die er op dat moment zaten. Het was niet alleen een lastige opgave voor die schoolleiders maar ook voor de docenten, want havo/vwo-docenten moesten vanaf dat moment in één gebouw samenwerken met mavo- en vbo-collega's die ze minder goed kenden – andersom ook, natuurlijk – en ze kregen ook te maken met andersoortige leerlingen dan waaraan ze tot dan toe les gegeven in de brugklas. Dat maakte het proces behoorlijk ingewikkeld.

Mevrouw **De Rooij**: Ik zou ook nog graag een aantal vragen willen stellen over de tweede fase. In 1998 ging de tweede fase van start op een kleine groep scholen en in 1999 volgde de rest van Nederland. Aanvankelijk stonden de schoolleiders positief tegenover de tweede fase en het studiehuis. Om tot invoering per 1 augustus 1998 over te gaan hanteert de staatssecretaris tijdens de behandeling van de wet het argument, dat 80% van de scholen er klaar voor is. Hoe breed was het draagvlak onder schoolleiders voor de invoering van de tweede fase?

De heer **Slagter**: Het draagvlak was breed maar naar mijn mening kon men zich onmogelijk een voorstelling maken van alle regelgeving, gedetailleerde voorschriften die op die scholen afkwamen. Algemeen was er een gevoel

dat de programma's aan herziening toe waren, dat er ook een andere leerling de school binnen kwam en dat de samenleving om een andere aanpak vroeg. Elementen van die heel belangrijke doelen in de tweede fase waren samenhang tussen vakken, een betere relatie tussen kennis, inzicht en vaardigheden. Dat soort thema's werd door docenten en schoolleiders breed gedragen. Maar wat we vanaf 1998 zien, is dat de hele organisatorische rompslomp en de enorm gedetailleerde regelgeving tot examenregelingen zeer veel energie opslokten, zowel bij de schoolleiding als met enige vertraging ook bij de docenten, dat het de feitelijke invoering en ook de onderwijskundige en didactische vertaling enorm in de weg heeft gestaan. Daar zijn twee zaken uit elkaar gaan lopen en het is de technische invoering, de profielstructuur en het onderwijskundige beleid, de onderwijskundige aanpak die daarbij hoort. Die zijn daar uit elkaar gaan lopen. Je zou kunnen zeggen dat zij pas een jaar of drie, vier terug weer bij elkaar zijn gekomen.

De heer **Hettema**: Op het moment van invoering was het voor schoolleiders wel duidelijk dat zij daar een behoorlijk zware kluit aan kregen. Dat zat hem in de combinatie van deeltalen, deelvakken, lastige roosters – dat was een deel van het verhaal – maar ook in het feit dat de voorschriften echt heel gedetailleerd waren. Er werd gerekend in studielasturen per leerling. Leerlingen moesten ook op basis van die studielasturen keuzes maken. Dat betekent, dat bovenop het normale toch al ingewikkelde roosterwerk er ook heel nauwgezet gekeken moest worden naar de keuzes die leerlingen maakten of die klopten met de rekensommen aan studielasturen die eruit kwamen. Alles bij elkaar was het voor schoolleiders organisatorisch zo lastig was dat wij als schoolmanagers VO in die periode al heel snel met Karin Adelmund om de tafel zijn gaan zitten, al eerder dan de leerlingen de straat op gingen. Maar vanaf het moment dat die demonstratie een jaar of acht geleden plaatsvond, hadden we het gevoel dat we pas echt gehoor kregen. We hebben goed overleg gehad en de veranderingen die nu per 1 augustus 2006 zijn ingevoerd – dus onlangs – zijn vooral ingegeven door alle wijzigingsvoorstellen die wij vanuit schoolmanagers VO – de voorloper van de VO-raad – hebben voorgelegd aan het departement. Mijn stelling is dat de tweede fase nu een stuk beter uitvoerbaar is dan het aanvankelijk veel te gedetailleerde voorstel.

Mevrouw **De Rooij**: Dat gaf u net al aan: er moest een hoop gebeuren want het was heel gedetailleerd. Kregen scholen daar ondersteuning bij?

De heer **Slagter**: Bij de praktische uitvoering daarvan? Nee.

Mevrouw **De Rooij**: Bij de voorbereiding, de aanloop.

De heer **Slagter**: Niet gepland in ieder geval en niet vooraf aangekondigd.

De heer **Hettema**: Er was wel iets natuurlijk. Het Tweede Fase Adviespunt heeft wel degelijk voorlichting gegeven. Maar voorlichting is wat anders dan ondersteuning en dat is misschien wat Sjoerd bedoelt. Je zou kunnen zeggen dat een toelichting op mogelijkheden goed is, maar belangrijker was dat scholen elkaar snel opzochten om na te gaan hoe het bij de ander werkte. Voorlopers scholen die

al een jaar eerder begonnen waren, werden veel bevestigd door collega-scholen die een jaar later begonnen. Wat je in de praktijk merkte, was dat scholen die al een jaar ervaring hadden, zeiden dat bepaalde onderdelen van de leerstofinhouden facultatief waren, dat dingen soms met een korreltje zout moesten worden genomen en dat niet teveel naar de letter van de wet de tweede fase ingevoerd moest worden omdat zij anders zouden vastlopen. Dat soort tips kreeg je van collega's.

De heer **Slagter**: En nu merken we ook, dat de werkelijke invoering van de tweede fase eigenlijk pas een paar jaar plaatsvindt en wat voor ondersteuning, begeleiding en coaching het vraagt om dat soort grote onderwijsvernieuwingen vorm te geven. We hebben inmiddels heel wat ervaring opgedaan met onderwijsvernieuwingen die van onderaf komen, van docententeams en docenten. Aan de hele implementatiekant, de ondersteuning, de financiële budgetten die het vroeg, is in de eerste fase nooit aandacht besteed. Als we nu net het laatste rapport van de Rekenkamer zien, zien we dat al het geld dat er richting deze vernieuwing is meegekomen, berust op eigenlijk bij elkaar geschrapt geld, wat de begroting op een gegeven moment aan ruimte overliet. Er is niet gepland. Er is geen inschatting gemaakt wat het aan begeleiding en implementatie zou kosten om zo iets te doen omdat we daar op dat moment gewoon geen ervaring mee hadden.

Mevrouw **De Rooij**: Had u het gevoel als organisatie dat die scholen er op 1 augustus 1999 ook echt allemaal klaar voor waren?

De heer **Hettema**: Nee, wij vonden niet dat alle scholen er klaar voor waren. Het is niet voor niets dat we in dezelfde periode dus ook veel overlegden met het departement over de manier waarop die invoering eruit zou kunnen zien. Een van de lastige dingen is dat de wet wel de wet is. Het parlement had die wet aangenomen en had een heel gedetailleerde wet aangenomen, die nog gedetailleerder was dan de basisvorming. Ook de uitvoeringsvoorschriften waren heel gedetailleerd, overigens met de belofte – want het hoger onderwijs had erover meegepraat – van het hoger onderwijs dat dan de aansluiting veel beter zou lopen. Uit de evaluatie in 2005 van het Tweede Fase Adviespunt, gebaseerd op gesprekken met studenten en op evaluaties van studenten door verschillende generaties heen, blijkt dat de praktijk inderdaad ook is geweest dat studenten zelf van mening zijn dat ze beter voorbereid zijn. Uiteindelijk is het dus ook wel uit de verf gekomen. Maar wij hebben ons wel eens erg in de steek gelaten gevoeld in de afgelopen jaren door het hoger onderwijs als het gaat om de beoordeling van de tweede fase. Op een zeker moment hadden wij het echt helemaal gehad met het hoger onderwijs, want terwijl wij ons uit de naad gewerkt hebben om aan een veel te gedetailleerde wet te kunnen voldoen en die invoering zo ordentelijk mogelijk te laten verlopen – soms ook tegen beter weten in – heeft het hoger onderwijs op een zeker moment het signaal afgegeven dat zij die zelfstandigheid van leerlingen en meer aandacht voor studievaardigheden helemaal niet zo nodig vonden en dat we weer wat meer aan vakinhouden moesten doen. Nu, hetzelfde hoger onderwijs had ons juist in de periode daarvoor laten weten dat een brede vorming belangrijk

was en dat zij die echte, diepgaande leerstofinhouden wel voor hun rekening zouden nemen.

De heer **Bosma**: U ziet een positieverandering bij het hoger onderwijs?

De heer **Hettema**: Ja, heel duidelijk.

De heer **Bosma**: Over welke organisatie hebben we het dan? De VSNU?

De heer **Hettema**: Dan hebben we het zowel over de VSNU als over de HBO-raad. In de praktijk – want laten we het daar ook over hebben – bestaat "het hoger onderwijs" niet. Het hoger onderwijs is niet één beeld; het hoger onderwijs bestaat uit al die losse faculteiten, al die afzonderlijke hbo-vestigingen, anders dan de vertegenwoordigende organen.

De heer **Bosma**: Maar er zijn wel twee vertegenwoordigende organen en die articuleren geluiden vanuit het hoger onderwijs en daar wordt naar geluisterd, wat u noemt de HBO-raad en de VSNU. Hoe komt het dat ze eerst praatten over zelfstandigheid en toen weer van positie veranderden? Wat is daar de reden van? Kunt u dat duiden?

De heer **Hettema**: Die vraag zou u terug moeten stellen aan die organisaties, maar als ik voor hen mag spreken: het hoger onderwijs zelf heeft intern nauwelijks moeite gedaan om zich in te stellen op de veranderende instroom van jongeren die door de vernieuwing van de tweede fase bij het hoger onderwijs kwamen. Terwijl in het voortgezet onderwijs, met medeweten en medewerking van het hoger onderwijs, de onderwijskundige inrichting veranderd was en er dus nieuwe studenten aan de poort van het hoger onderwijs klopten, heeft het hoger onderwijs zich te weinig bekreund om ervoor te zorgen dat zij zelf ook hun onderwijs anders inrichtten. Zij bleven hun onderwijs over het algemeen toch gewoon inrichten zoals ze het altijd al deden.

De heer **Slagter**: Het is ook een kwestie van kiezen. In het rapport van het Tweede Fase Adviespunt dat de heer Hettema net aanhaalde, worden die verschillende vaardigheden die het hoger onderwijs belangrijk vindt precies benoemd. Dan zie je dat men heel tevreden was over een groot aantal vaardigheden dat erbij is gekomen en dat dit ook conform de wens van het hoger onderwijs was, maar je ziet ook dat dit uiteraard ten koste is gegaan van een aantal andere vaardigheden. Het gaat ook om de balans. Je ziet dat ze enerzijds op hun wenken bediend worden als het gaat om de nieuwe vaardigheden maar direct als een haast ontevreden kind direct weer reageren omdat een aantal van die andere vaardigheden minder is geworden. Uiteindelijk gaat het natuurlijk toch om kiezen. Het is dezelfde discussie die je nu ook voortdurend in de samenleving en de politiek hoort; dan zijn het weer reken- en taalvaardigheden en dan zijn het weer presentatievaardigheden. Daar zwakt het hoger onderwijs ook regelmatig tussen.

Mevrouw **De Rooij**: Onlosmakelijk verbonden met de tweedefaseprofielen is natuurlijk het studiehuis. Kon je er als school voor kiezen om bijvoorbeeld alleen de tweede fase in te voeren en niet het studiehuis?

De heer **Slagter**: Formeel wel.

De heer **Hettema**: Ja, dat was heel duidelijk zo. Elke wet kent een preambule. Lees de preambule van het vmbo of die van de basisvorming en dan zie je het concept dat ten grondslag ligt aan de wetswijzigingen. Dat is ook logisch; zo hoor je ook te werken. Het concept dat ten grondslag lag aan de organisatorische wijzigingen van de tweede fase wordt studiehuis genoemd. Dat concept stond niet letterlijk voorgeschreven in de wet maar lag wel onder alle elementen die in de wet terug te vinden waren. Dat concept is eigenlijk veel minder sterk uit de verf gekomen dan de voorbereidingsgroep, de commissie tweede fase zelf voor ogen stond. Dat had eensdeels te maken met het feit dat het invoeringsproces zo verschrikkelijk ingewikkeld was. Organisatorische invoeringsproblemen leidden ertoe dat je in de praktijk heel veel met dat soort dingen bezig was en minder met het concept.

Mevrouw **De Rooij**: Dat op zichzelf gaf al een grote werkdruk, begrijp ik van u?

De heer **Hettema**: Ja, dat gaf een grote werkdruk bij iedereen in de organisatie. Je zou kunnen zeggen dat het in dat opzicht ook niet zo uit de verf kwam. Het tweede punt was dat zelfstandig werken, het aanleren van studievaardigheden door leerlingen, over de grenzen van je vak heen kijken met een profielwerkstuk, dus meer de diepte ingaan – op zichzelf goede noties, vonden wij – minder uit de verf kwamen omdat je een zo grote hoeveelheid vakken had dat het bijna “zelfstandigheid op de vierkante meter” werd. Pas in de loop van de tijd, door de wijzigingen die we zelf als schoolmanagers VO hebben voorgesteld en die zijn overgenomen en omdat de scholen een betere oplossing wisten te vinden voor organisatorische problemen, kwam dat concept van het studiehuis ook beter uit de verf.

De heer **Slagter**: Ik denk dat het aanvankelijke enthousiasme voor de invoering van de tweede fase bij met name ook docenten en schoolleiders voortkwam uit de aantrekkelijkheid van het studiehuisconcept, het idee, zonder dat men precies wist wat het inhield en wat het betekende voor de organisatie van je lessen. Maar dat is helaas door die enorme aandacht die weggezogen werd door de regelgeving heel sterk op de achtergrond geraakt. We zien dat nu ook: misschien kun je wel de stelling verdedigen dat het studiehuis pas een jaar of drie, vier echt is ingevoerd.

De heer **Bosma**: Veel mensen die op uw stoel hebben gezeten, zeggen dat het studiehuis helemaal niet verplicht was en dat de tweede fase uit profielen bestond, althans wettelijk gezien. Het studiehuis kwam daar op de een of andere manier achteraan. Er is veel gecommuniceerd door het ministerie over het studiehuis maar het was zeker niet verplicht. Waarom is het studiehuis dan toch overgenomen, want zeker in die periode speelden vergroting van autonomie in het voortgezet onderwijs en lump sum een grote rol?

De heer **Hettema**: Daarmee komen we terug op mijn eerdere betoog. Elke technische wetswijziging komt voort – mag je toch hopen! – uit een onderwijskundig concept. Zo goed als de basisvorming gebaseerd is op het concept van uitstel van studiekeuze en van selectie – determinatie

– zo was bij de tweede fase het voorsorteren van leerlingen en het tegelijkertijd zich beter oriënteren door leerlingen op hun vervolgmogelijkheden, beter voorbereiden op het zelfstandige studeren dat onherroepelijk komt als je het hoger onderwijs binnentreedt, de redengeving achter de invoering. En dat is het concept. Dat concept staat in een preambule van de wet. Het is logisch dat je, zodra je met technische wijzigingen aan de gang gaat, steeds voor ogen houdt wat je hiermee wilt bereiken.

De heer **Bosma**: U zei in een bijzin “dat mag je hopen”. Begrijp ik hieruit dat u helemaal niet vond dat die onderwijsvernieuwing gebaseerd was op een didactisch concept?

De heer **Hettema**: Er was wel een flinke spanning inderdaad tussen de gedetailleerde uitwerking van de tweede fase en het studiehuis als concept. In de praktijk merkte je dat. Als je voor elk vak werkstukjes moet maken, zijn het kleine werkstukjes en dus kleine zelfstandige eenheden waar je aan kunt werken. Dat gebeurde in die periode ook. Leerlingen klaagden in die tijd terecht erover dat ze geacht werden om voor elk vak een werkstuk te maken. Dat waren dus niet echte, lekkere werkstukken waar je breeduit zelfstandig en met elkaar aan kon werken en de tijd voor kon nemen waardoor die zelfstandigheid echt beproefd werd, maar het waren inderdaad zelfstandige oefeningen op de vierkante meter. Dat is de reden waarom ik twijfels heb over de samenhang tussen het studiehuis als concept en de gedetailleerde uitwerking in de wet.

De heer **Slagter**: Misschien ter illustratie: een van de belangrijkste doelstellingen van de tweede fase was het beter omgaan met verschillen tussen leerlingen. Je zou kunnen zeggen dat dit een didactisch concept is dat lijkt op het studiehuisconcept dat toen nog als een naïef concept de scholen binnen ging. Dat was voor heel veel docenten ook een reden om welwillend te staan tegenover deze verandering, omdat dit direct te maken had met de manier waarop ze in hun lessen tegen die verschillen tussen de leerlingen aanliepen en dat raakte ook echt de professie in het hart. Nu we tien, vijftien jaar verder zijn, hebben we wel heel wat meer ervaring met hoe lastig en hoe moeilijk het is om wat nu heet de leerloopbaan van de leerling centraal of meer maatwerk in je lessen vorm te geven. Daar moeten docenten en teams helemaal voor 100% op gefixeerd en gefocust kunnen zijn. Die aspecten van het studiehuis, die voor heel veel docenten iets aantrekkelijks hadden zonder dat ze precies wisten wat de inhoud daarvan was, zijn steeds meer op de achtergrond geraakt omdat het andere alles wegzoog. Dat is wel een heel belangrijke reden waarom die tweede fase uiteindelijk geland is zoals zij geland is.

De heer **Bosma**: We gaan over naar het vmbo. Er zijn mensen die het vmbo een belangrijke onderwijsvernieuwing vonden en er zijn mensen die zeggen dat het een kleine structuurwijziging was en dat de zwaarte daarvan eigenlijk wel meeviel. Hoe staat u daarin?

De heer **Slagter**: De doelstelling van het vmbo was imagoversterking en het onder een noemer brengen van meer aandacht voor het voorbereidende karakter, het gezamenlijk benutten van de expertise die bij het speciaal

onderwijs aanwezig was en het beroepsvoorbereidende deel van het voortgezet onderwijs. Ook daarvoor geldt weer, onder andere door druk van ouders en doordat de politiek de mavo in feite liet bestaan, dat die doelstellingen voor een heel groot gedeelte niet zijn gerealiseerd. Ook daarvoor bleek weer in de praktijk dat het heel lastig was om die verschillende expertises te benutten. Scholen moesten enorm wennen aan een heel andere bevolking die binnenkwam. De doelstellingen van het vmbo op zichzelf pasten bij de problemen die men op dat moment aantrof maar ook de uitvoering gaf problemen en de mogelijkheid voor heel veel scholen om toch een andere optie te kiezen – om de theoretische leerweg van de mavo te koppelen aan een havo/vwo-school – gaf heel veel wrijving en concurrentie tussen scholen.

De heer **Hettema**: Toch wil ik hierover ook wat anders zeggen. Het vmbo heeft bij de invoering ook heel veel last gehad – zelfs al voor de invoering – van beeldvorming. Het verhaal dat ik eerder vertelde over de basisvorming en de scholengemeenschapsvorming gaat ook hier op. Al sinds het begin van de jaren '60 – daar kun je alle CBS-gegevens op nazoeken, ook de cohorten-onderzoeken die erna gedaan zijn – stellen we vast dat de keuze voor het beroepsonderwijs na de basisschool daalde. Dat is echt elk jaar weer verder gedaald met als gevolg dat met een teruglopende belangstelling voor het vbo in de jaren '90 is gesproken over de vraag hoe moest worden omgegaan met het vbo. Dat betekent dat de invoering van het vmbo een laatste grote inspanning is geweest om voor die categorie leerlingen en die categorie scholen een goede oplossing te vinden. Op het moment dat werd gekozen om voor ook de zwakste groep leerlingen in de basisberoepsgerichte en de kaderberoepsgerichte leerweg centrale examens in te voeren, maakten alle docenten zich enorme zorgen en zeiden zij vooraf dat de leerlingen dat nooit zouden redden. Zij maakten zelf hun schoolexamens. Toen die eerste centrale examens uitgevoerd werden, bleek dat meer dan 90% van ook die leerlingen toch gewoon slaagde voor de vmbo-examens op die niveaus. Dat betekent dat de zorgen die ze van tevoren in de pers uitgesproken hadden de beeldvorming bepaald hebben en dat in de praktijk de uitvoering van het vmbo veel beter is geweest dan menigeen van tevoren had gedacht. Dus het vmbo heeft ook wel heel erg veel last gehad van negatieve beeldvorming en soms voor een deel zelfs beïnvloed van binnenuit, door de zorgen die docenten zelf hadden.

De heer **Bosma**: Een van de redenen – en dat gaf de heer Slagter net al aan – waarom het vmbo juist is gevormd, was juist dat imago. Vanochtend hebben we met de heer Zunderdorp van het procesmanagement gesproken. Hij wordt dit weekend geciteerd in een van de kranten als hij het heeft over het vmbo en over het imago. Hij zegt: "Ik heb het schetsen van de mavo als trekpaard van het vbo altijd heel naïef gevonden. Ik zag eerder het gevaar van de reddende zwemmer die met zijn te zware drenkeling ondergaat." Wat vindt u van dat beeld?

De heer **Hettema**: Ik denk dat dit beeld terecht is. Over elke metafoer kun je weer een discussie voeren maar denken dat de mavo het trekpaard van het vmbo zou kunnen zijn, is overdreven.

De heer **Bosma**: Maar is het goede imago van de mavo dan niet een beetje opgeofferd aan dat voorbereidend beroepsonderwijs?

De heer **Hettema**: Dat weet ik niet, want dat is het politieke schaakspel waar wij niet zo erg bij betrokken zijn geweest. Waar wij in de praktijk mee te maken hebben gehad, is het volgende. Zowel het oude vbo – de lts en de huishoudschool – als de mavo bereidde sinds het begin van de jaren '90 voor meer dan 90% voor op het middelbaar beroepsonderwijs. Vroeger, in de jaren '70, had de mavo nog een emancipatiefunctie maar het aandeel havo/vwo is sinds de jaren '80 met 10% gestegen in vijftien jaar tijd. Dat betekent dat we nu een veel hogere instroom in het havo hebben dan we ooit gedacht hadden. Daarmee is de functie van de mavo ook veranderd. De functie van de mavo als tussenschakel tussen vbo en havo is nu veel minder aan de orde. De mavo is tegenwoordig veel meer een opleiding die voorbereidt op het middelbaar beroepsonderwijs. Dat was al in de jaren '90 aan de gang. Het was dan ook logisch dat mavo en vbo – mavo voor de hogere niveaus in het mbo en vbo voor de lagere – zich veel meer daarop gingen richten.

De heer **Bosma**: Er wordt vaak gezegd dat er sprake is van een tweedeling in het voortgezet onderwijs: aan de ene kant het vmbo aan de andere kant havo/vwo en dat het heel moeilijk is om eruit te komen. Als je eenmaal gekozen hebt, ben je voorgesorteerd. Ondersteunt u die gedachte?

De heer **Hettema**: De praktijk ondersteunt die gedachte. In de praktijk blijkt dat de doorstroming tussen het mavo en het havo tussentijds maar heel gering is, 2% à 3%. Als je de doorstromingsdiagrammen van het CBS bekijkt, kom je op dat soort percentages uit. Dat is lager dan het hiervoor geweest is. Aan de ene kant heeft dat te maken met het succes van de eerste instroom in het havo/vwo die is toegenomen. De deelname aan havo/vwo is hoger dan zij ooit geweest is. De andere kant van het verhaal is dat je wel weer een nieuwe cultuurscheiding krijgt, doordat in het ene gebouw vaak het vmbo zit en in het andere gebouw de havo/vwo. Die vraag werp ik ook weer terug naar de politiek. In de jaren '70 heeft de politiek niet de keuze durven en willen maken voor de invoering van een comprehensive school, zoals Finland dat in dezelfde periode wel heeft gedaan. Nederland heeft nooit durven of willen kiezen voor uitstel van studiekeuze in een onderwijsbestel van 6 tot 16 jaar. Doordat Nederland daar niet voor gekozen heeft, heeft Nederland zelf, ook in politieke zin, de verantwoordelijkheid genomen voor de waterscheiding tussen vmbo en havo/vwo.

De heer **Bosma**: U zegt dat er sprake is van een tweedeling en dat baseert u op de tussentijdse cijfers. Maar als je naar het eindexamen kijkt, zie je dat 16% van het vmbo-t toch weer naar de havo gaat en dat 75% weer daarvan het examen haalt. Je zou dus ook kunnen zeggen, zeker omdat die cijfers vijf of zes jaar geleden dramatisch lager waren, dat die tweedeling eigenlijk wel meevalt.

De heer **Slagter**: De laatste jaren is die beweging weer op gang gekomen. In feite is de doelstelling van het vmbo ook onmogelijk gemaakt, doordat scholen ook konden blijven kiezen voor een tl die aan een havo en een

vwo-afdeling vastzat. Ik herinner mij dat in Zwolle het Zwols model is ingevoerd. De wet is er zelfs voor aangepast. Er was een hele discussie om daar een brede vmbo-school te plaatsen, waarvan ook de tl 100% deel van uitmaakte. Het was de bedoeling dat voor alle scholen te doen. Dat was namelijk de enige optie die je had. Zo gauw een of twee andere scholen in een plaats of regio dat niet van plan waren, ontstond de vrees dat ouders dan massaal zouden kiezen voor de afdeling aan een havo/vwo-school en dat dan de andere vmbo-school het niet zou redden. Daar hebben de scholen voortdurend last van gehad en heeft ook die gewenste imagoverbetering – wat dat verder ook precies mag betekenen – in de weg gestaan.

De **voorzitter**: Het is een terugkerend thema, waar ik twee vragen over heb. De eerste zou zijn dat de VO-raad altijd heeft gepleit voor horizontale verantwoording, namelijk dat de school zich verantwoordt naar haar omgeving. Ouders spelen daar een belangrijke rol in. Tegelijkertijd zegt u, dat ouders hier helemaal op het verkeerde spoor zaten eigenlijk op de schaal van Zwolle die keuze niet hadden moeten hebben: allemaal in het vmbo. Hoe serieus neemt u ouders als u eigenlijk zegt dat ouders die keuze niet hadden mogen hebben, dat de wetgever ouders die keuzemogelijkheid had ontnomen?

De heer **Slagter**: Wat ik wil bepleiten, is dat je elkaar niet op oneigenlijke argumenten moet beconcurreren.

De **voorzitter**: Ik begrijp het concurrentieverhaal. Als een paar scholen het doen, wat moeten de andere dan? De gevolgtrekking uit uw redenering is – tenzij ik me vergis – dat u zegt dat we dat eigenlijk niet mogelijk hadden moeten maken en had de wetgever moeten zeggen: dat doen we niet; ouders, u vergist zich. Dat is een terugkerend thema. Vanochtend werd nog door de heer Zunderdorp gezegd dat ouders altijd over het hoofd zijn gezien in vernieuwingen. Maar hoe serieus wilt u ouders daar dan in nemen?

De heer **Slagter**: De mogelijkheden die het vmbo in de beoogde stijl bood, zouden uiteindelijk de leerlingen ten goede komen. Het idee was dat dit een betere voorbereiding zou bieden voor het vervoltraject. Van de leerlingen die op dat moment via de tl-afdeling naar de havo gingen, kwam het grootste gedeelte uiteindelijk toch terecht op het mbo. De laatste jaren zien we dat dit wat aan het verschuiven is maar in die periode was dat zeker het geval. Dan krijg je natuurlijk de discussie dat je ouders ook wel kunt informeren en kunt laten zien dat een keuze die in eerste instantie aantrekkelijk lijkt in tweede instantie toch is af te raden. Dat aspect kan wel een rol spelen.

De heer **Hettema**: Sjoerd, ik wil hier toch iets aan toevoegen, want er komt nog iets bij. Er is een groot verschil tussen transparant zijn naar ouders in totaal als geleding, als betrokken groep met een andere invalshoek dan schoolleiders of docenten – dat is de bestuurlijke verantwoording die je ook aan ouders behoort af te leggen – en de wijze waarop je met individuele ouders en hun voorkeuren voor hun kind hoort om te gaan. Dat onderscheid is heel wezenlijk.

De **voorzitter**: Dus wel verantwoording afleggen maar niet per se ter wille zijn?

De heer **Hettema**: Juist niet altijd ter wille willen zijn ook, want soms moet je kinderen ook wel op grond van harde gegevens in bescherming nemen tegen te hoge eisen van hun ouders.

De **voorzitter**: Maar nu kom ik bij mijn tweede vraag. Uw redenering is dat de mavo-leerlingen maar beter meteen ondergebracht kunnen worden bij het vmbo omdat 80% daar later toch naartoe ging. Tegelijkertijd pleit de heer Hettema nog steeds voor de comprehensive school, een variant op de middenschool, met latere selectie.

De heer **Hettema**: Nee, mijn stelling was anders. In uw vraagstelling ging u in op het onderscheid tussen vmbo en havo/vwo. Als de politiek dat onderscheid nu niet productief vindt en daar nu kritisch over is, is er maar één andere keuze en dat is dat de politiek terugkeert naar de aanvankelijke discussie in de jaren '70 over de invoering van de middenschool. Ik zeg niet op voorhand dat voor de middenschool moet worden gekozen. Mijn stelling is dat de keuze voor het niet invoeren van een comprehensive school tot de gevolgen leidt die we nu hebben. Wat we kunnen doen, is daar wel wat verzachting op uitvoeren, maar verzachten is wat anders dan dat je die kloof helemaal kunt vermijden.

De **voorzitter**: Maar uw stelling is eigenlijk – ik had u heel goed gehoord! – dat als je de keuze voor de comprehensive school niet maakt, moet je eigenlijk ook niet zeuren; als je het nu een probleem vindt, moet je terug naar die optie. Maar zijn er geen andere smaken?

De heer **Hettema**: Die zijn er wel!

De **voorzitter**: Ik vraag dat ook omdat het bijvoorbeeld ook over de mavo gaat. Sommige ouders zullen voor de mavo kiezen omdat hun kind dan nog twee kanten op kan. Misschien hoort het kind wel bij de 80% die naar het mbo gaat daarna maar misschien hoort het bij de 20% of nu 16% die naar de havo gaat. Toch hoor ik zo vaak zeggen – de heer Slagter zegt het eigenlijk ook – dat die mavo eigenlijk opgeheven had moeten worden en gewoon in het vmbo had moeten opgaan. Het bordje op de deur over aansluiting bij de havo had niet gemoeten; gewoon inschuiven in het vmbo. Dat probeer ik te begrijpen. Ik probeer niet met u in discussie te gaan maar ik probeer te begrijpen waarom u enerzijds zegt dat die keuzemogelijkheid opener moet worden gehouden maar anderzijds van mening bent dat de mavo in het vmbo moet worden opgenomen.

De heer **Slagter**: Als je die oorspronkelijke doelstelling had willen redden! De dubbele keuze die je aan scholen bood, leidde tot wat ik zou willen noemen een oneigenlijke concurrentie. U sprak zojuist over herstelwerkzaamheden om te kijken hoe we er met het huidige systeem toch voor kunnen zorgen dat we leerlingen zo weinig mogelijk opsluiten in leerwegen. U ziet dat er heel driftig gezocht wordt en dat er op het ogenblik ook veel mogelijkheden voor leerlingen zijn om toch te proberen de verschillende afdelingen langs een andere route te kiezen. We zien dat scholen daar nu veel energie in steken. Ik zeg dus niet dat je coûte que coûte moet vasthouden aan een model en zeker niet een model dat die vroege selectie met zich brengt en zo'n tweedeling tot stand brengt maar dat we die oneigenlijke concurrentie in

scholen moeten zien te vermijden. Dat was mijn punt. Ondanks het feit dat we met deze drie schooltypen te maken hebben, zien we dat scholen veel investeren in tussenroutes.

De heer **Hettema**: Scholen zoeken ook voortdurend naar dat type oplossingen. Het zou de moeite waard om eens onderzoek te doen naar de toename van de herinstroom in het havo die nu 16% is hoger dan een aantal jaren geleden. Wat je om te beginnen bij leerlingen ziet, is dat ze als ze van de theoretische leerweg afkomen soms wel teleurgesteld zijn in de mogelijkheden om via het mbo door te stromen naar het hbo. Het verhaal vertaalt zich door. Het wordt wel gezegd door het mbo, de roc's, dat die route naar het hbo er is maar de praktijk is vaak anders; veel leerlingen op hoge niveaus vinden dat ze veel te veel praktijk moeten doen om aan hun theoretische scholing toe te komen met als gevolg dat die doorstroomroute mbo-hbo op heel veel roc's op dit moment onvoldoende uit de verf komt. Dat vertaalt zich door met als gevolg dat leerlingen die dat echt willen en dat ook in hun mars hebben, zeggen dat zij naar de havo gaan. Zij willen naar het hbo en zij hebben het in huis. Daar steunen vo-scholen leerlingen ook in, als dat even kan.

De andere kant van het verhaal is, dat op landelijk niveau natuurlijk het overleg plaatsvindt tussen de VO-raad en de MBO-raad over de vraag of de mbo/hbo-route niet verkort kan worden en veel beter kan worden toegesneden op de behoeften van juist die groep leerlingen die uit de theoretische leerweg komt.

De heer **Slagter**: Die experimenten zijn er ook en worden op het ogenblik breed uitgevoerd. In Utrecht zijn er ook routes waarbij leerlingen soms tot twee jaar tijdswinst kunnen boeken door via de tl naar het mbo en naar het hbo te gaan.

De heer **Bosma**: Op welke manier waren uw organisaties betrokken bij de vorming van het vmbo, bij de besluitvorming?

De heer **Hettema**: Wij zijn in de aanloop in het overleg dat Sjoerd Slagter in het begin van deze vragenronde geschetst heeft regelmatig betrokken bij het vooroverleg van de wetsvorming en bij het bespreken van de wetswijzigingen. Je zou kunnen zeggen dat we in die fase er goed bij zijn betrokken.

De heer **Slagter**: Maar de situatie was natuurlijk wezenlijk anders. We hadden toen te maken met zes of zeven partijen die het voortgezet onderwijs vertegenwoordigden. Het feit dat die heel veel van elkaar verschilden en in al die overleggen ook vooral de verschillen benadrukten, gaf de politiek een heel gemakkelijke "verdeelen-heers-tactiek". De manier waarop toen het voortgezet onderwijs als werkelijk volwaardige gesprekspartner gezien werd, zou vandaag de dag niet meer mogelijk zijn.

De heer **Bosma**: Verdeel en heers? Hoe werd u tegen andere partijen uitgespeeld?

De heer **Slagter**: Als de minister of de staatssecretaris in het overleg – een heel enkele keer komt het nog wel eens voor – zeven of acht partijen aan tafel krijgt die allemaal verschillende standpunten vanuit hun eigen specifieke

positie naar voren brengen, is het uiteindelijk heel gemakkelijk kiezen.

De heer **Bosma**: Kunt u daar eens een voorbeeld van geven bij de vorming van het vmbo? De heer Hettema knikt alvast ja!

De heer **Slagter**: We refereren nu even aan de huidige situatie.

De heer **Hettema**: Ik heb dat deel van de geschiedenis meegemaakt. De besturenorganisaties waren onderling heel erg verdeeld. Sommige besturenorganisaties hadden in hun achterban meer vmbo en vbo zitten en andere meer havo/vwo. De ene besturenorganisatie had wat meer brede scholengemeenschappen in haar achterban en de andere meer categorale scholen. Dat leidde tot heel verschillende posities, waarbij de ene besturenorganisatie naar voren bracht dat de positie van de vmbo-scholen in de brede scholengemeenschappen moest worden versterkt en veel minder ruimte moest worden geboden voor afzonderlijke mavo-vestigingen en dat het woord mavo moest worden afgeschaft, terwijl de andere besturenorganisatie met veel zelfstandige scholen in haar achterban juist tegen de opheffing van de mavo pleitte. Wat deed de politiek? Zij liet beide woorden in de wet staan. Zij voerde zowel de nieuwe term "vmbo" in en handhaafde de term "mavo" in de wet. Daarmee kwam zij beide partijen tegemoet en creëerde zij in ieder geval geen duidelijkheid. Dat is wat Sjoerd Slagter eerder bedoelde.

De heer **Bosma**: Dus in plaats van dat één partij won, won eigenlijk iedereen.

De heer **Slagter**: Niemand.

De heer **Hettema**: Niemand, want daarmee was er helemaal geen duidelijkheid. Zo kun je het overleg van die tijd schetsen. U moet weten, dat er toen zeven partijen aan tafel, zes besturenorganisaties en Schoolmanagers VO. We werden dus bij al dat overleg betrokken maar uiteindelijk is er dan toch altijd een departement en de politiek die hun keuzes maakte en soms geen keuzes maakten, zoals we net gezien hebben.

De heer **Slagter**: Ik denk dat een akkoord zoals nu recent met de staatssecretaris is gesloten over de kwaliteit in het voortgezet onderwijs drie of twee jaar geleden niet mogelijk zou zijn geweest. Dat is de winst van de situatie die we nu hebben.

De heer **Bosma**: Een van de redenen die u aangaf voor de vorming van het vmbo was zeer opvallend. U sprak over het behouden van de expertise met betrekking tot het lom-onderwijs. Nu hebben wij met een aantal mensen uit de wereld van het lom gesproken en zij stelden zeer ongelukkig te zijn met de vorming van het vmbo omdat zij heel erg bang waren dat die expertise zou weglekken. Het beeld van een emmer die in de zee werd gegooid, werd gebruikt. Als dat het doel was van het vmbo – zo zeggen in ieder geval de mensen uit de lom-wereld – is dat in ieder geval niet bereikt. Bent u het met hen eens?

De heer **Slagter**: Zeker in de aanvangsfase. Het heeft heel lang geduurd voordat zowel de vmbo-school als de

lom-school in staat waren om die expertise zo in te brengen dat zij ook door beide partijen benut kon worden. Wat ik nu zie – maar dat is ook weer van de laatste jaren – is dat samenwerkingsverbanden tussen vmbo-scholen en praktijkscholen er wel in slagen die expertise te benutten. Ook daarvoor geldt, dat bij de start van dit soort vernieuwingen men schromelijk heeft onderschat wat een tijd dat kost en dat je het ook op een heel andere manier moet begeleiden dan toentertijd gebeurde. Nu zie ik daar heel mooie resultaten van.

De heer **Bosma**: Het overleg waarover u het net had, was dat het technisch overleg, zoals dat genoemd werd?

De heer **Hetteema**: Ja, dat was het technisch overleg. Het was een deel van het overleg. Ik ken Nico Rosenbaum goed, ook uit die tijd. Hij heeft zich terecht zorgen gemaakt over het behoud van de expertise van het lom-onderwijs, van de mensen die daar toen werkten. Eigenlijk kan je zeggen dat dit element, toegevoegd aan de vorming van het vmbo, de invoering van het vmbo extra lastig heeft gemaakt. Het heeft namelijk geleid tot een soortgelijke lastige combinatie van herstructurering en inhoud als bij de invoering van de basisvorming. Bovendien krijg je in die grotere scholengemeenschappen op een zeker moment toch wel herplaatsing van personeel en samenvoeging van groepen. Het is terecht dat Rosenbaum daarop gewezen heeft.

De heer **Bosma**: Maar heeft u hem daarbij gesteund? Hij zegt dat punt duidelijk te hebben gemaakt. Hij was bang voor het weglekken van expertise als de aparte locaties werden opgeheven. Hij zegt dat punt duidelijk namens de lomwereld te hebben gemaakt. Hebt u hem daarin gesteund?

De heer **Hetteema**: Ik kan zeggen dat onze vertegenwoordiger op dat moment hem onvoldoende heeft gesteund.

De heer **Bosma**: En waarom was dat?

De heer **Hetteema**: Ik denk dat we een heel groot vertrouwen hadden in de goede inzet van schoolleiders om ervoor te zorgen dat die expertise behouden zou blijven. De praktijk is dat opnieuw de combinatie van herstructureren met tegelijkertijd de introductie van een grotere zorgbreedte voor leerlingen heel lastig is. Het vertrouwen was toen groter dan achteraf waargemaakt kon worden.

De heer **Bosma**: En wat de heer Rosenbaum ook noemde in ons gesprek twee weken geleden, namelijk dat er druk op hem is uitgeoefend om toch deel uit te maken van de consensus in dat technisch overleg, kunt u dat plaatsen?

De heer **Hetteema**: Ik kan dat plaatsen. Die druk is vooral politieke druk geweest in die periode. Bedenk daarbij ook iets anders: zowel in de jaren '80 als in de jaren '90 – het zijn golfbewegingen – is er steeds veel politieke druk geweest, ook overigens niet altijd gespeend van financiële argumenten, op het verminderen van de instroom in het speciaal onderwijs. Dat is een steeds terugkerend thema. Het wordt vaak gebracht met de motivatie dat het beter is voor de leerlingen maar de financiële component mag zeker niet worden onderschat. Die druk was politiek heel groot in die periode.

De heer **Bosma**: U zegt dat er politieke druk is uitgeoefend op die mensen in het technisch overleg, zeker rondom het onderwerp van de lom. Kunt u dat iets specificeren? Waren dat telefoontjes, waren dat brieven of faxen?

De heer **Hetteema**: Die vraag hebt u aan Nico Rosenbaum zelf gesteld, daar ben ik niet bij geweest maar ik heb het achteraf ook van hem wel gehoord.

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

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 3 december 2007

**Gesproken wordt met de heer drs.
W.T.G. Dresscher**

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**: Mijnheer Dresscher, goedemiddag. Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u op onze uitnodiging bent ingegaan voor dit openbare gesprek. We willen graag met u spreken over uw betrokkenheid bij het Nederlandse Genootschap van Leraren en de ABOP, momenteel de AOOb, de Algemene Onderwijsbond. Het zal gaan over meerdere onderwijsvernieuwingen. Ik geef het woord aan mijn collega mevrouw De Rooij.

Mevrouw **De Rooij**: Welkom. De AOOb ontstond uit een fusie van de Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel, ABOP en het Nederlands Genootschap van Leraren, het NGL. Kunt u iets vertellen over de rol en de plaats van de AOOb en hoe u de belangen van beide achterbannen vertegenwoordigde, verenigde in uw standpunten?

De heer **Dresscher**: In de jaren zeventig stonden beide organisaties diametraal tegenover elkaar en dat ging in die tijd vooral om de middenschool. Het NGL was er tegen en de ABOP was daar erg voor. Wij dachten dat door een dergelijke polarisatie in het onderwijsdebat het onderwijspersoneel zelf het kind van de rekening werd, want je zag dat daardoor de hele discussie zich naar een politiek niveau verplaatste. Een van de ideeën achter die fusie was om te zien of je de discussie weer terug kon krijgen bij het onderwijspersoneel. In het begin wekte dat veel verbazing. Veel mensen gingen ervan uit dat wij aartsvijanden waren. Dat je dan fuseert, geeft een schokeffect. Het is voor mij evident dat een van de grote problemen bij het onderwijsbeleid sinds die tijd is dat er veel te weinig naar de leraren zelf gekeken wordt. Ik hoop dat wij door die fusie er iets aan hebben bijgedragen om dat te verbeteren door te proberen die eenheid in onderwijsland te brengen. Dat is natuurlijk nooit 100%, we hebben ook wel eens met de KOV gesproken maar dat kwam niet van de

grond. Het moet ook tussen de personen klikken, maar de achterliggende gedachte is dat je als leraren meer invloed kunt krijgen door de rijen te sluiten.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u aangeven hoe u een afweging maakt tussen rechtspositie aan de ene kant en kwaliteit aan de andere kant?

De heer **Dresscher**: Dat is niet altijd gemakkelijk. Onze organisatie en ook de rechtsvoorgangers doen beide. In het klaslokaal is er geen verschil. Als je weet hoeveel lessen je moet geven en wat je daarvoor krijgt, wil dat nog helemaal niet zeggen dat je een leuke baan hebt. Dat hangt juist weer af van al die onderwijskundige dingen. Vaak reageer je pragmatisch, je bekijkt welke situatie een relevante invalshoek biedt. Ik zou niet graag werken voor een school die tegen me zegt dat het om 08.00 uur begint en om 17.00 uur is afgelopen en dat je nog wel hoort wat je als leraar moet doen. Zo werkt dat niet in ons beroep.

Mevrouw **De Rooij**: De vorige week zat een aantal vakverenigingen op uw plek. Zij gaven aan dat de AOOb zich volgens hen zich niet bezighoudt met inhoud van het onderwijs. Klopt dit beeld, herkent u dit?

De heer **Dresscher**: Nee, dit is niet juist. Wij hebben ons er intensief mee beziggehouden. Ik kan me ook geen voorbeelden herinneren dat wij die verantwoordelijkheid van de hand zouden wijzen. Dus ik weet niet waar dit op gebaseerd is.

Mevrouw **De Rooij**: Er is ook een ander beeld dat we terugzien in onze gesprekken met leraren. We horen wel eens dat leraren nooit, of niet genoeg zijn geraadpleegd wanneer we het hebben over onderwijsvernieuwingen. Wat vindt u van dat beeld en op welke manier heeft u in het verleden docenten betrokken bij uw standpuntbepaling aan de overlegtafels over de onderwijsvernieuwingen?

De heer **Dresscher**: Het raadplegen van onderwijzers is ons handwerk. Dat doen wij dagelijks, zou ik haast zeggen. Ik heb net nog mails beantwoord van mensen die iets wilden vertellen over de commissie-Rinnooy Kan. Dat gaat gewoon elke dag door. Waar ze, denk ik, op doelen, is dat in heel veel van de vernieuwingsoperaties waar uw onderzoek over gaat, er wel met leraren gepraat werd en ook met lerarenorganisaties, maar dat er altijd een

stadium kwam waarin de politiek een besluit nam, meestal van een generaal karakter. Daarna kwam er vaak een procesmanagement. Dat heeft voor veel problemen gezorgd, want deze procesmanagers maakten er geen gewoonte van om met leraren te praten. Zij spraken vooral met politici en schooldirecties. Veel mensen in de scholen hebben dan ook het gevoel gekregen dat het over hen en zonder hen ging gebeuren. Zelf vond ik dat er sprake was van een democratisch gebrek, want het procesmanagement in zijn aard was natuurlijk voor de Tweede Kamer ook moeilijk te besturen.

Mevrouw **De Rooij**: Kunt u aangeven hoe u in een dergelijk geval contact zocht met de achterban. Hoe ging dat dan in de praktijk?

De heer **Dresscher**: Wij hebben bij al die operaties veel conferenties gehouden. We hebben een blad, aanvankelijk een weekblad, nu tweewekelijks, waarin we er veel over schreven en ook de opinies van leidende figuren tegen het licht hielden. Dat is een intensief gebeuren. Sommige conferenties werden goed bezocht. Niet iedereen is lid van ons. Als je het hebt over een conferentie, vind je vierhonderd of vijfhonderd bezoekers al veel, maar wij hebben 78.000 leden. Het is altijd een beetje behelpen, maar het is ons streven om die dekking zo hoog mogelijk te krijgen.

De heer **Bosma**: Ik wil met u even twee onderscheiden onderwijsvernieuwingen doornemen, om te beginnen de basisvorming. Rondom de basisvorming speelde ook de vorming van brede scholengemeenschappen. U had het net over de middenschool waar het NGL tegenstander van was en de ABOP voorstander. Hoe lag de vorming van de brede scholengemeenschappen binnen de beide rechtsvoorgangers?

De heer **Dresscher**: In die tijd waren we nog niet gefuseerd en de middenschooldiscussie liep gewoon door. Door die middenschooldiscussie was er een sterke neiging ontstaan om de onderbouw en de bovenbouw steeds verder van elkaar los te trekken. Er waren ook mensen die zeiden dat het heel aparte scholen moesten zijn, in aparte gebouwen zodat de kinderen na de derde klas echt op een andere school kwamen. Bij het NGL vonden we dat allemaal niet en bij de ABOP was het in de traditie van het emancipatiestreven – het idee dat kinderen uit verschillende lagen van de bevolking gemengd naar alle schooltypen moesten gaan – organisatorisch ook heel goed voor te stellen dat ze allemaal naar een soort van verlengde basisschool zouden gaan. Dan zitten ze noodgedwongen bij elkaar. Het NGL meende dat het sociaal een prachtig ideaal was maar dat er rekening mee moest worden gehouden dat het ook te doen is. In de praktijk moest het ook wel haalbaar zijn en waar hing dat dan van af? Daarvoor moest je toch bij de leraren te rade gaan. Zij moesten het doen en zij konden ook het beste beoordelen wat wel kan op dat gebied en wat niet. Uiteindelijk hebben we het er heel moeilijk mee gehad. Ik herinner me mijn voorganger bij het NGL, Gerard Mol. Hij vertelde ons dat we beter voor de basisvorming konden stemmen om ten minste van het gezeur van de middenschool af te zijn, terwijl dat type argument de inhoudelijke discussie over het hoofd ziet. Achteraf gezien denk ik dat deze uitspraak het redelijk goed kenschetst. De basisvorming was ook niet de

oplossing van een onderwijsprobleem, maar van een politiek probleem. Buiten de Kamer waren allerlei stellingen betrokken en dan moest er dus wel een oplossing komen. Dat werd dus de basisvorming.

De heer **Bosma**: Op een gegeven moment verscheen de nota van wijziging van staatssecretaris Wallage. Hoe stond u tegenover de vormgeving van de basisvorming zoals die in die nota werd vormgegeven?

De heer **Dresscher**: Wij hadden op dat moment een pragmatische benadering: je moet erom denken dat de leerlingen in de onderbouw wel voldoende moeten leren voor het vervolgonderwijs. Die discussie begon zich dan ook heel erg op de derde klas te concentreren. De eerste twee jaar kun je dan met basisvorming bezighouden en het derde jaar kan je dan alles inhalen wat je gemist hebt door de basisvorming om nog in 4 atheneum terecht te kunnen. Ik heb dat altijd een vrij hopeloos debat gevonden, omdat dit een debat is dat gevoerd wordt op grond van premissen die eigenlijk niet goed zijn: de versplintering van het vakkenaanbod, de eindeloze hoeveelheid kerndoelen en de breedsprakige beschrijving daarvan. We hadden op een gegeven ogenblik bijna een boekenplank vol met wat er allemaal in het onderwijs zou moeten. Uiteindelijk zie je dan ook dat het schip wel ergens strandt. Wat heel erg storend is, is dat het gecombineerd wordt met het stimuleren van fusies en brede scholengemeenschappen. Het effect is, hoe je er verder ook over denkt, dat de discussie op schoolniveau daardoor vervuild raakt. Er komen allerlei verschillende dingen in die niet meer over de kinderen gaan maar organisatorische kwesties zijn: de lump sum werd ingevoerd. Toen ik dit voorbereidde, las ik een interview met mevrouw Netelenbos waarin zij zegt dat ze op een gefuseerde school was, waar er na de fusie 14 directeuren waren, terwijl ze ook met twee toe konden. Ze hadden een paar leraren moeten ontslaan om dat mogelijk te maken. De interviewer vraagt haar wat zij ervan vindt en daarop antwoordt mevrouw Netelenbos dat dit de autonomie van de school is. De samenloop van een onderwijskundig project dat eigenlijk op slechte fundamenten staat met het autonomiestreven en al die complicaties die optraden met de lump sum, hebben de basisvorming een heel slechte start gegeven.

De heer **Bosma**: U had het net over het procesmanagement en stelde dat dit wees op een democratisch gebrek. Kunt u dat in het dossier van de basisvorming toelichten?

De heer **Dresscher**: Dat vind ik wel erg moeilijk. Wij hadden graag als bond een rol gespeeld in die uitvoering, maar dat wenste men niet. Het werd vrij snel duidelijk dat dit niet de bedoeling was.

De heer **Bosma**: Welke rol had u willen spelen?

De heer **Dresscher**: Om met die leraren aan die vormgeving te werken. Dat zou voor ons het meest kansrijke model geweest zijn omdat je dan van een bottom-up proces kunt spreken, namelijk dat je op het laagste niveau probeert om praktische oplossingen te vinden.

De heer **Bosma**: Waarom was daar geen sprake van? Waarom werd dat aanbod afgewezen?

De heer **Dresscher**: Dat is een beetje moeilijk te peilen maar men vond dat, denk ik, toch te riskant vanuit het gedachtegoed. Men verdacht ons misschien van verkeerde ideeën op dat gebied.

De heer **Bosma**: Van welke ideeën dan? Het klinkt wat vaag.

De heer **Dresscher**: De onderwijskundige idealen die erachter zitten. Wij zeiden dat het wel mooie idealen waren maar ook dat ze praktisch ingevuld moesten worden. In de praktische invulling zag men altijd een bedreiging van of een afbreuk aan het ideaal, terwijl je naar mijn mening toch praktisch moet zijn. Bijvoorbeeld het ideaal van uitstellen van keuzeleeftijden van kinderen. Dat is een prachtig ideaal, want sommige kinderen kiezen te vroeg. Maar als je dat voor 100% gaat doordrijven in je hele systeem, krijg je onwerkbaar situaties. Wanneer je het wetsvoorstel op de basisvorming leest, dan denk je dat kinderen in Nederland een IQ tussen 90 en 95 hebben. Nu, dat is niet zo, dus waar zijn wij dan mee bezig? Wij wilden juist proberen om die praktijk aan te passen. Vanuit het departement en de bewindslieden werd al gezegd dat ze dat anders zouden doen. Op zichzelf heb ik daar respect voor omdat men wel de verantwoordelijkheid draagt en het natuurlijk een hele stap is om dat uit te besteden. Maar het heeft mij zeer verbaasd dat men vervolgens met procesmanagement ging werken. Wanneer ambtenaren zich bezighouden met uitvoeren, is er geen sprake van democratisch gebrek, want die ambtenaren werken onder de verantwoordelijkheid van de minister en volgens de aanwijzingen van de minister. Het lijkt wel of het procesmanagement met opzet in het leven is geroepen om een soort gordijn tussen de volksvertegenwoordiging en de uitvoering op te trekken.

De heer **Bosma**: Welke feiten, implementatie of uitkomsten werden dan verdonkeremaand door dat gordijn?

De heer **Dresscher**: Het duidelijkste voorbeeld vind ik zelf de tweede fase. Wij vonden in die tijd het idee van de profielen een goed idee: het stroomlijnen van de vakkenpakketten en zorgen dat kinderen ook een samenhangend pakket kiezen en niet allemaal losse vakjes. Waar wij grote problemen mee hadden, was om de scholen de gedachte van het studiehuis op te leggen. Er was ook geen Kamermeerderheid voor. Dat betekent dat het aan de keuze van de lagere gremia overgelaten zou zijn of het al dan niet of in welke mate zou gebeuren. Maar vervolgens ging het procesmanagement heel ingewikkeld aan het werk om de studiehuisgedachte toch ...

De heer **Bosma**: U zei net profielen maar u bedoelde waarschijnlijk het studiehuis?

De heer **Dresscher**: Ik maak onderscheid tussen de profielen, dat wil zeggen alfa, bèta, gamma – later is daar een vierde bijgekomen – en de bijbehorende pakketten en uren. Daar waren wij erg voor, omdat het systeem dat we daarvoor hadden nogal “hapsnap” was. De kinderen kozen dan die volledige vrije pakketten. Maar het studiehuis is wat meer het propageren van zelfwerkzaam-

heid van de leerlingen. Wij hebben echter van het begin af aan gedacht dat als je leraar bent, een van de eerste dingen waarover je toch zelf dient te beslissen is of je een bepaald onderwerp klassikaal behandelt of in werkgroepjes of via opdrachten. Ik vind dat een leraar daarin zelf die keuzes moet maken.

De heer **Bosma**: Hoe kwam het studiehuis dan toch de school in?

De heer **Dresscher**: Dat is het merkwaardige van dat proces. Het procesmanagement ging via allerlei manieren die gedachte promoten. Dat kwam voor een deel in een hele serie Koninklijke Besluiten terecht, wat ik een pseudowetgeving vond worden. Ik zal een voorbeeld noemen. Het profielwerkstuk werd een verplichting in de exameneisen. Het was nergens voor nodig om een profielwerkstuk te doen maar het was wel nodig om ervoor te zorgen dat de leraren die werkwijze gingen beoefenen. Het voorstel had dus een negatieve bedoeling, namelijk om leraren te verhinderen om het volgens hun eigen oordeel te doen. En daar had ik grote problemen mee. En dan zo'n procesmanagement! Ja, het zijn heel vriendelijke mensen en je houdt er contact mee. We hebben gepraat als Brugman om ons punt daar te scoren maar toch vind ik dat het ten opzichte van de verantwoordelijkheid van de Nederlandse Staat voor de kwaliteit van het onderwijs aan de ene kant en de rol van de leraar aan de andere kant een heel discutabele werkwijze.

De heer **Bosma**: Wij hebben de “Wekampgids” gezien, zoals het in de volksmond genoemd werd, waar “Het Studiehuis” op staat. Er werd ook gesuggereerd dat het een verplichting was.

De heer **Dresscher**: Je ziet op het ogenblik dat die verplichting niet bewezen kan worden op grond van de wettekst maar je merkt dat bijvoorbeeld schooldirecties het wel als zodanig gingen hanteren. Zij knoopten er weer hun eigen verplichtingen aan. Op mijn eigen school hadden ze bijvoorbeeld het idee om het rooster zo te wijzigen dat je leerlingen uit vier verschillende klassen in één lokaal had. Je had een groepje 4 havo, een groepje 4 atheneum, een groepje 5 havo en een groepje 5 atheneum. Ze waren tegelijk ingeroosterd in jouw lokaal voor jouw vak. Het is een hele inspanning om een dergelijk rooster te maken – ik zou het niet eens kunnen – maar wat was daar nou de bedoeling van? De bedoeling was om het die leraar onmogelijk te maken om frontaal les te geven. De schoolleiding had gehoord van het procesmanagement dat dit afgelopen moest zijn. Dat druiste zo in tegen mijn opvatting over hoe je als leraar je beroep zou willen uitoefenen! Je ziet een soort voortplanting van het aandragen van de duimschroeven van het procesmanagement naar die schooldirecties toe en aan de onderkant van de ladder sta je als leraar een beetje te kijken naar jouw deel hierin.

De heer **Bosma**: Het is ook vreemd omdat pedagogiek en didactiek traditioneel de speelruimten van de individuele scholen zijn. De overheid houdt zich hooguit bezig met het scheppen van voorwaarden.

De heer **Dresscher**: In het begin van de jaren zeventig speelde dat heel sterk, omdat de Nederlandse traditie op dat gebied daaraan erg in de weg stond. In die tijd heeft

men daar wat op gevonden. Dat heel uitgebreide overlegstelsel met die koepels was onder andere daarvoor bedoeld, namelijk om de besturen van het bijzonder onderwijs ook mee te nemen in dit soort processen. Als belangrijkste conclusie van het eindspel zo omstreeks 2000 – zo noem ik het maar – heb ik overgehouden dat wij heel lang gedacht hebben – ik zeg heel nadrukkelijk wij omdat ik niet iedereen wil beschuldigen behalve mezelf – dat de autonome school een heel mooi welgeschapen kindje zou worden. Nu denk ik dat het een gedrocht is. We zullen daar een oplossing voor moeten vinden, want anders gaat het niet verder.

De heer **Bosma**: Wij gaan over naar een ander dossier, de tweede fase en de diverse spelers die hebben getracht invloed uit te oefenen. Hoe zat de AOb aanvankelijk in de tweede fase? Wat was toen de insteek?

De heer **Dresscher**: Wij hebben aanvankelijk gezegd dat het stroomlijnen van de vakkenpakketten een heel goed idee is. Er is daarvoor zelfs een lyceumplan geweest dat voor een belangrijk deel ook uit het NGL is voortgekomen op grond van ervaringen van de leraren met de Mammoetwet. Daarna zijn er allerlei ontwikkelingen geweest, zijn er toch weer keuzevakken gekomen en is het aantal vakken sterk toegenomen.

De heer **Bosma**: Hoe kwam dat?

De heer **Dresscher**: Dat heeft te maken met het feit dat er toch wel veel pressiegroepen zijn die iets willen, die ook altijd wel een luisterend oor weten te vinden. Dit is overigens niet exclusief voor dit soort ontwikkelingen. We hebben het bijvoorbeeld ook gezien bij maatschappijleer. Er wordt een flinke lobby op gezet en dan komt zo'n vak er ook wel, maar uiteindelijk zit je als school met het probleem dat het aantal vakken zo groot is, dat je heel veel vakken van één uur krijgt. In de basisvorming gaf je maar een halfjaar een vak en gaf je het andere halfjaar een ander vak. Die dingen komen de consistentie van het onderwijs niet ten goede. Tegen deze ontwikkelingen hebben wij ons steeds gekeerd.

De heer **Bosma**: En hoe is dat gegaan? Hoe heeft u gecommuniceerd met het departement of met de politiek?

De heer **Dresscher**: Ik heb het hele dossier bij me, van alles wat wij opgestuurd hebben. Dat is een hele stapel. Als daar nog vragen over zijn, zal ik ze graag beantwoorden. Wij hebben dus heel veel nota's en brieven geschreven aan de Kamer, enz.

De heer **Bosma**: Hebben die effect gesorteerd?

De heer **Dresscher**: Voor een deel natuurlijk wel maar het hangt een beetje van de situatie af. Je kunt wel altijd van alles roepen maar de ene keer valt dat in goede aarde en een andere keer net niet. Dat is ook een fascinerend onderdeel van mijn werk, dat het soms lukt en soms niet.

De heer **Bosma**: Wat is er in dit dossier niet gelukt?

De heer **Dresscher**: Afgezien van het feit dat we die hele quasi-regelgeving echt niet wilden, vonden wij dat er in het hele proces te weinig was geïnvesteerd. Over allerlei bezwaren werd snel heen gestapt, omdat er toch politiek

gescoord moest worden. Er moest wat bereikt worden en dat moet altijd binnen een kabinetsperiode gebeuren. Dan moeten er niet teveel negatieve geluiden komen, want dat is vervelend en lastig. Dat is altijd een ingewikkeld probleem; je moet – en dat is voor ons altijd een beetje een gewetensvraag – pragmatisch opereren en je idealen hoog houden. Beide zijn in het belang van je leden.

De heer **Bosma**: Er zat behoorlijk wat tijdsdruk op want het vmbo is toch redelijk snel ingevoerd. Als je kijkt vanaf het rapport in 1994 van de commissie-Van Veen tot de invoering vijf jaar later, zie je dat dit toch behoorlijk snel is gegaan. De AOb heeft op een gegeven moment gepleit voor uitstel van invoering in 1998. Waarom wilden jullie dat als AOb?

De heer **Dresscher**: U zegt vmbo maar u bedoelt tweede fase?

De heer **Bosma**: Ja.

De heer **Dresscher**: Dat mijn collega Jacques Fax heet, las ik vorige week ook in de krant! Dat was mij niet bekend.

Op een ogenblik was het besluit genomen om het in te voeren en daarna ontstond een discussie wanneer dat zou gebeuren. Er waren allerlei bezwaren tegen de oorspronkelijk voorziene datum. Er moesten verbouwingen in de scholen plaatsvinden, er moesten nieuwe schoolboeken komen, enz.

De heer **Bosma**: Waarom zat die tijdsdruk er überhaupt op?

De heer **Dresscher**: Die zat erop vanwege de politiek. De politiek wilde gewoon dat het plan volgens het oorspronkelijke schema zou lopen. Met de politiek bedoel ik in dit geval vooral de staatssecretaris. Hij wilde verder en vervolgens komt er een proces, waarin met allerlei praktische bezwaren even snel korte metten wordt gemaakt. Wij hebben met onze leden gekeken – en dat is het verhaal over die fax – wat de grootste knelpunten waren en hebben op grond van twee overwegingen gezegd dat het wat ons betreft wel op dat moment kon worden ingevoerd. De eerste overweging was dat scholen zelf de gelegenheid kregen om de invoering een jaar uit te stellen. Scholen die niet klaar waren, hoefden het niet in te voeren en konden een jaar wachten. De tweede overweging was dat er 100 mln. beschikbaar zou komen voor taakuren voor leraren. Dat was op dat moment het grootste probleem: er was wel wat geld, veel minder dat het procesmanagement aangegeven had, maar er was geen geld voor leraren. Toen werd er gesproken over een bedrag dat rechtstreeks ingezet zou worden voor taakuren voor leraren. Die twee dingen waren voor ons de aanleiding om het verzet tegen de invoeringsdatum op te geven. Uit de krant begreep ik dat dit de reden voor ons was om het verzet tegen de tweede fase op te geven. Maar dat was niet aan de orde; het ging alleen maar over de datum van invoering.

De heer **Bosma**: In de Tweede Kamer werd daar op zijn minst argwanend op gereageerd. De heer Cornielje van de VVD vertelde ons dat de week ervoor de onderwijsbond nog voor uitstel was en dat tijdens het debat een fax

voorlag. De suggestie is toch dat er een soort deal achter de schermen is gemaakt.

De heer **Dresscher**: Dat weet ik niet. Als er een deal gemaakt is, dan niet door mij. Voor mij was het helder dat wij er met dat bedrag en die ontsnappingsmogelijkheid voor scholen die niet klaar waren wat de datum betreft uit waren.

De heer **Bosma**: Maar u zegt: "Als er een deal is, dan niet door mij". De fax is ondertekend door de heer Tichelaar, de voorzitter van de onderwijsbond. Is er nou wel of geen deal geweest?

De heer **Dresscher**: Wij hebben die fax gestuurd op grond van de twee argumenten die ik genoemd heb. Er zijn later weer allerlei andere dingen gebeurd, waardoor je er anders tegenaan kijkt. Ik wil ook helemaal niet verhelen dat ik daar ongelukkig mee was maar dat heeft niet te maken met het besluit op zichzelf. Ik ben van mening dat je kunt zeggen: goed, we waren er tegen maar nu gaan we het hebben over die datum. De twee belangrijkste problemen zijn de scholen die niet klaar zijn vanwege gebouwen en dergelijke en die taakuren van de leraren. Als daaraan tegemoet wordt gekomen, kan je het doen. Daarom is die fax gestuurd.

De heer **Bosma**: Is eraan tegemoet gekomen in een gesprek met de staatssecretaris. Is er overleg geweest?

De heer **Dresscher**: Ik heb daar toen niet met de staatssecretaris over gesproken.

De heer **Bosma**: Maar iemand anders van de onderwijsbond wel?

De heer **Dresscher**: Dat zou kunnen, dat weet ik echt niet.

De heer **Bosma**: U was vice-voorzitter, u weet dat soort dingen toch wel?

De heer **Dresscher**: Bij mij is het binnengekomen via Jacques Tichelaar. Hoe hij dat precies gedaan heeft, zou ik niet weten.

De heer **Bosma**: Nogmaals, u was vice-voorzitter. U was niet voorzitter van de afdeling Appingedam! U weet dit soort dingen toch wel? Dat wordt toch gewoon besproken?

De heer **Dresscher**: Vlak Appingedam niet uit!

De heer **Bosma**: Ik neem aan dat een voorzitter dat toch gewoon bespreekt met zijn vice-voorzitter! De ene keer zijn we voor het ene en dan veranderen we van positie. Zo'n draai bespreek je toch op zijn minst met een vicevoorzitter?

De heer **Dresscher**: Dat bedrag van die 100 mln. moet natuurlijk ergens vandaan komen. Dat komt niet uit de lucht vallen, dus dat zal dan wel. Maar daar gaat het mij niet om. Het is bovendien wel gebruikelijk, dit soort dingen. Je kunt erover twisten hoe je dat moet betitelen. Is het een deal? Is het achterkamertjespolitiek? Ik vind het tamelijk rechte-doorzee. Het commentaar van Cornielje daarover vind ik dan ook potsierlijk. Hij is toch niet

afhankelijk van onze adviezen? Als dat zo was, was ik een gelukkig man en konden we nu ook afspreken, dat u morgen mijn advies ook opvolgt over de commissie-Rinnooy Kan. Dan zijn we eruit!

De heer **Bosma**: U zei dat u achteraf toch wel ongelukkig was met deze gang van zaken.

De heer **Dresscher**: Ja, omdat wij de indruk hadden dat het om 100 mln. ging en dat is 50 geworden. Dat is de helft.

De heer **Bosma**: Hoe en waar is dat gebeurd?

De heer **Dresscher**: Dat had iets te maken met de begrotingstechniek. Het bleek dat mevrouw Netelenbos vrij over 50 mln. kon beschikken, omdat het in een jaar viel waar zij "over" ging. Het andere bedrag zou het jaar daarna komen maar het is nooit gekomen.

De heer **Bosma**: Bent u een beetje beduveld? Zegt u dat nu?

De heer **Dresscher**: Ik ben voor 50% beduveld wat het geld betreft, ja! Mevrouw Netelenbos had maar één doel en dat was een monument voor zichzelf oprichten. Daar was al het andere aan ondergeschikt. Zij heeft ook in ons blad gezegd dat zij de Mammoetwet heeft herschreven. Zij wilde dat in haar ambtsperiode neerzetten. Ik heb dus andere belangen waar ik voor sta.

De heer **Bosma**: Hoe reageerden uw leden op uw standpuntwijziging, op de boodschap van Jacques Fax?

De heer **Dresscher**: Onze leden waren het daar in grote lijnen over eens. We hebben er wel een groot aantal klachten over gehad, omdat wij al snel ontdekten dat heel veel schooldirecties de taakuren niet aan leraren gaven maar aan zichzelf. Die uren werden binnen het management versleuteld. Dat heeft weer tot een nieuwe golf van onvrede geleid.

De heer **Bosma**: Dus ook op dat punt bent u een tikje beduveld?

De heer **Dresscher**: Ja, ik ben hier ook helemaal niet tevreden over, alleen krijg ik uit de vraagstelling een beetje de indruk dat ik me ergens voor zou moeten schamen en dat is volgens mij niet het geval.

De heer **Bosma**: Dat is het laatste wat ik zou willen zeggen!

De heer **Van der Ham**: Ik heb nog een aanvullende vraag over de fax. U zei dat een van de dingen die werd gesteld, was dat u graag uitstel wilde. Dat wordt niet heel uitdrukkelijk in die fax gezegd. In die fax wordt gezegd: "Daarbij is van onze kant gesteld, dat uitstel enig respijt zal geven. Nader beraad heeft nu uitgewezen dat uitstel slechts beperkt soelaas biedt". U heeft de dagen na de woensdag dat u met de Kamer heeft gesproken, geconstateerd dat uitstel beperkt soelaas biedt. Kunt u dat nader omschrijven en kunt u ook aangeven waarom u niet uitdrukkelijk heeft gezegd wat u nu hier zegt, namelijk dat u een jaar een marge wilde hebben voor scholen die wat later wilden beginnen? Dat staat er niet expliciet.

De heer **Dresscher**: Wij hielden ons op dat moment niet zo rechtstreeks met de belangen van de scholen bezig maar vooral met de belangen van de leraren. Een programma van toetsing en afsluiting is heel veel werk en daarvoor was vooral dat uitstel nodig, omdat de leraren toch ook de kans moesten krijgen om zich erin te verdiepen, om het systeem te doorgronden zodat zij hun zaken klaar hebben. In september zouden de schooldeuren open gaan en dan moet je als leraar beslagen ten ijs komen. Daarvoor hadden wij die taakuren nodig. Die zijn daarvoor heel belangrijk. Ik heb ook gezegd tegen de mensen die mij belden en zeiden dat hun directie die taakuren zelf had ingepikt, dat het voor hen dan wel erg gemakkelijk werd omdat zij dan na de vakantie bij de directie konden navragen wat de bedoeling van de tweede fase was. Dat was namelijk het punt op dat moment: die mensen kwamen om in het werk en dan werd ze ook nog gevraagd alles voor te bereiden.

De heer **Van der Ham**: Met excuses, maar dat was mijn vraag niet. Op de woensdag voor het debat over de wet zei u dat u graag uitstel wilde hebben. In de fax staat: "Daarbij is van onze kant gesteld, dat uitstel enig respijt zal geven". Daarna zegt u dat nader beraad heeft uitgewezen dat uitstel slechts beperkt soelaas biedt. Op een gegeven moment zegt u dat het uitstel beperkt soelaas biedt. U spreekt over nader beraad maar met wie heeft u dan gesproken?

De heer **Dresscher**: Wij hebben in die week daarvoor met leden gesproken en met hen doorgenomen wat het verschil zou zijn als er taakuren kwamen en wat het zou schelen als je per school die ontsnappingsmogelijkheid had. Heel veel scholen waren gewoon te laat begonnen. Daar kunnen leraren in hun uppie niet zo veel aan doen als de school te laat begint – dat heeft allerlei andere oorzaken – en op grond daarvan hebben wij gezegd dat het misschien wel zo kon gebeuren.

De heer **Van der Ham**: Bedoelde u dus niet voor iedereen een jaar uitstel, maar per school, naar eigen inzicht? Dat staat niet expliciet in de brief.

De heer **Dresscher**: Ik heb de tekst niet helemaal op mijn netvlies maar naar mijn mening kon een school zelf beslissen om het een jaar later in te voeren dan de officiële datum. Dat is heel belangrijk. Er moest ook een onwijze hoeveelheid vergaderingen plaatsvinden, omdat je als leraar ook niet de dingen voor je eigen vak kon regelen. Het moest allemaal samen met andere vakken en allerlei afspraken moesten binnen clusters worden gemaakt. Ook organisatorisch was het een nogal ingewikkeld proces.

Mevrouw **De Rooij**: Ik zou graag nog even met u stilstaan bij de invoering van het vmbo. In 1999 werden de leerwegen ingevoerd en tussen 1999 en 2002 kwam daar het leerwegondersteunend onderwijs bij, het praktijkonderwijs. De zorgstructuur week af van het advies Recht doen aan verscheidenheid. Men verwachtte dat de knowhow van docenten uit het ivbo en vso-lom zou worden overgedragen naar docenten in het voortgezet onderwijs om zo het peil van het vmbo te laten stijgen. Is naar uw mening die deskundigheid behouden en hoe lag het draagvlak onder docenten voor deze operatie?

De heer **Dresscher**: Het draagvlak was niet erg groot. Met name de docenten die het soort leerlingen goed kent waar het om gaat, zeiden steeds tegen ons dat dit toch niet erg realistisch was. Er moet altijd een aparte voorziening zijn voor kwetsbare leerlingen. Je kunt er natuurlijk over twisten voor welk percentage van de leerlingen je dat moet doen. Er stond ook een behoorlijk druk op omdat de afzonderlijke voorzieningen nogal kostbaar waren, met kleine groepen en gespecialiseerd personeel. Wij zijn eigenlijk nooit de richting ingeslagen dat het maar moet kunnen. Daar heb ik eigenlijk hetzelfde gevoel bij als bij het vorige onderwerp: waarom laat je nu niet veel meer over aan de leraar die de leerling kent, die de expertise heeft en die precies weet waar de mogelijkheden liggen? Waarom moet het allemaal zo vanuit die blauwdrukgedachte "we gaan het doen en dus moet het ook allemaal"? Maar lukken? In de maalstroom van de lump sum en de scholengemeenschappen gaat er natuurlijk heel gemakkelijk ook iets verloren. Er verdwijnt een voorziening, de mensen verdwijnen die ergens verstand van hebben. Zij gaan ergens anders werken of ze worden ontslagen. Dat is al met al niet bijzonder goed verlopen.

Mevrouw **De Rooij**: Heeft u het idee dat die knowhow verloren is gegaan? Begrijp ik u nu goed?

De heer **Dresscher**: In ieder geval voor een deel. Of het allemaal weg is, valt niet te bewijzen. Voor die tijd had je in die speciale scholen concentraties van mensen die een grote expertise opgebouwd hadden met al die verschillende problemen. Vaak wordt namelijk vergeten dat het om zo veel verschillende problematieken gaat. Het is niet zo dat al die kinderen die niet mee kunnen komen allemaal ongeveer hetzelfde zijn. Nee, daar zitten enorm veel nuances in. Als je een systeem neerzet waardoor die mensen dwalen, andere dingen gaan doen en weggaan van die kinderen waar ze dan die expertise voor hebben, dan is dat een soort kapitaalvernietiging.

Mevrouw **De Rooij**: Wij hebben vorige week de heer Rosenbaum gesproken die bij vooroverleggen aanwezig was namens vso-lom. De AOb heeft ook deelgenomen aan die overleggen maar u heeft een professionele staf om te onderhandelen en de mensen uit het vso-lom zijn mensen uit de praktijk. Die onderhandelingen gaan op een andere manier. Hebt u het idee dat deze onderhandelingen wel helemaal eerlijk zijn verlopen of kan het zijn dat de mensen van vso-lom het slachtoffer zijn geworden van dit overleg?

De heer **Dresscher**: Dat weet ik niet. Sommige overleggen worden door het departement gefaciliteerd en andere niet. Binnen onze organisatie hebben wij een groep leraren en directeuren van dit soort scholen. Daarmee hebben wij intensief contact gehouden. Degene die namens ons het overleg voerde, is iemand die zijn leven lang leraar en directeur in een speciale school geweest is. Ik denk dus niet dat dit het punt was dat er bij ons wat bureaucraten rondliepen die alles wel even zouden regelen. Alleen, je ziet natuurlijk toch dat er meningsverschillen en accentverschillen zijn. Iedereen heeft zijn eigen redenen om zich al dan niet bij een organisatie aan te sluiten. Als ik het zo beluister, is mijn enige opmerking over de heer Rosenbaum dat hij het kennelijk niet interessant

vond om zijn lobbywerk via de AOb te laten verlopen, maar dat hij er de voorkeur aan gaf om dat buiten de AOb te doen. Dat is de vrijheid die we in Nederland hebben.

Mevrouw **De Rooij**: U zei dat het goed zou zijn als er aparte voorzieningen zouden zijn. Heeft u dat ook laten horen namens de AOb in het overleg?

De heer **Dresscher**: Ja, dat heb ik ook zwart op wit in die stapel staan. De vraag is natuurlijk hoe je dat aanstuurt. Een van de budgettaire overwegingen was indertijd al dat als ouders hun kinderen daarvoor aanmelden en deze kinderen in heel kleine klassen komen te zitten, de kosten oplopen. Vroeger liepen de kosten voor het Rijk daardoor op en later liepen de kosten voor het schoolbestuur daardoor op. Dat is een verandering in de systematiek. Iedereen die met oplopende kosten geconfronteerd wordt, heeft natuurlijk de neiging daar iets tegen te ondernemen.

Mevrouw **De Rooij**: De heer Tichelaar vertelde vorige week, namens de AOb, dat de AOb de integratie van zorgleerlingen en speciaal onderwijs heel erg belangrijk vond. Kunt u dat uitleggen?

De heer **Dresscher**: Ik vind dat ook belangrijk maar dat heeft vooral te maken met het sociale aspect. Voor een kind met enige handicap is het jammer als hij niet kan opgroeien temidden van leeftijdsgenoten. De realiteit gebiedt ons echter om te zeggen dat dit toch niet altijd kan en ook niet altijd goed is voor die kinderen. Kinderen die heel angstig zijn in grote groepen, die heel veel problemen hebben om contactueel met andere leerlingen om te gaan – autisme en dergelijke – bewijs je dus geen dienst met dat soort oplossingen. Dan moet het systeem zo ingericht worden dat je voor die kinderen die aparte voorzieningen overeind houdt en moet je er niet een soort ideologische hoofdregel van maken dat die voorzieningen allemaal dicht moeten. Dat schiet dan niet op. Dat is vragen om problemen. Je ziet heel vaak ook dat die kinderen heel ongelukkig zijn in die klassen, omdat ze gepest worden en dat er allerlei vreemde dingen gebeuren. In sommige gevallen kun je daar misschien iets aan doen, maar ik zou mijn hand er niet voor in het vuur willen steken dat je dat als leraar altijd kunt oplossen.

Mevrouw **De Rooij**: Vindt u achteraf dat het terecht is geweest dat het vmbo op dat moment is ingevoerd en op deze manier?

De heer **Dresscher**: Wat wij graag gezien hadden, is dat er vooral voor het mavo meer gekeken was naar het havo/vwo. Daar was in die tijd een heel debat over. Mevrouw Netelenbos had het over "theezakjesmodel". Zij vond het heel slecht dat verschillende onderwijssoorten inhoudelijk op elkaar leken, maar het grote voordeel daarvan was dat verkeerde keuzes ook hersteld konden worden door op te stromen binnen het systeem. Wij hadden dan ook graag een wat meer eigenstandige rol voor het mavo gezien, die zich ook op het havo en de nieuwe tweede fase georiënteerd had, voor de leerlingen met gebreken en leerproblemen.

Mevrouw **De Rooij**: De heer Tichelaar vertelde vorige week dat die leerlingen ontzettend last hebben van stigmatisering en dat zij meer kans zouden hebben op de

arbeidsmarkt als zij geïntegreerd werden in het regulier onderwijs.

De heer **Dresscher**: Dat ben ik niet met hem eens. Dat hangt er maar net van af.

Mevrouw **De Rooij**: Dus hier merken wij een verschil van mening binnen de AOb?

De heer **Dresscher**: Dat komt voor, ja!

Mevrouw **De Rooij**: Als laatste wil ik stilstaan bij de rol van de leraar. Men zegt wel eens dat de kwaliteit van het onderwijs valt of staat met degene die voor de klas staat. De commissie-leraren constateerde dat bijna 17% van de leraren onbevoegd voor de klas staat. Door wie en wat wordt de kwaliteit van een leraar bepaald en waar zit hem dat in? Zit hem dat in didactiek, in vakkennis? Kunt u daar eens op ingaan?

De heer **Dresscher**: Het is bij dit soort zaken nooit helemaal het een of het ander. Ik vind vakkennis wel heel erg belangrijk. Ik zit zelf op een cursus Frans die gegeven wordt door iemand die vloeiend Frans spreekt. Deed hij dat niet, dan zat ik niet op die cursus. Dat is de bodem. Maar als je als leraar goed in je vak zit, moet je het vervolgens ook wel kunnen overbrengen en moet je ook met groepsprocessen overweg kunnen. Je moet ook belangstelling hebben voor wat er met de kinderen aan de hand is. Ik heb een heel mooie uitspraak gehoord van iemand die beweerde dat Augustinus dat gezegd heeft. Ik heb het niet gecontroleerd. Hij zei: "de leerling wil gekend worden en de leraar moet zich laten kennen". Dus je moet als leraar ook interactief zijn met de kinderen en ook laten zien wie jij zelf bent en hoe jij met je eigen kennis omspringt. Het klassieke voorbeeld is natuurlijk de natuurkundeleraar die niet alleen vertelt hoe de atoombom werkt maar ook laat merken wat het met hem doet als hij foto's van Hiroshima ziet. Dat is de heelheid van de menselijke geest, dat je niet alleen maar technisch bent maar ook moreel en emotioneel kijkt. Dat is voor de kinderen geweldig belangrijk, want daardoor zien zij als voorbeeld een volwassene die iets doet met kennis en daar op een interessante manier mee omgaat. Dan kunnen ze zelf ook weer keuzes maken. Dat is het verschil met indoctrinatie, dat je niet op het eerstvolgende proefwerk als multiple choice krijgt om "ja", "nee", "geen mening" te antwoorden op de vraag of het bombardement op Hiroshima een misdaad was. Dat werkt niet. Je moet ze ook de ruimte geven om een eigen lijn te trekken.

Mevrouw **De Rooij**: Vindt u dat de afgelopen tijd de rol van de leraar is veranderd?

De heer **Dresscher**: Ja, die is heel erg veranderd door het decentralisatieproces. Dat is ook een van de dingen die mij het meest zijn tegengevallen. Ik ben zelf begonnen in een periode waarin de school een collectief van leraren was met een rector of directeur die daar wat lijn in bracht en die er ook voor zorgde dat de verwarming het deed, enz. Dat is overigens een belangrijke taak die ik niet wil bagatelliseren. Wij hadden het gevoel dat we altijd samen bezig waren met die school. Als iemand iets negatiefs over jouw school zei, stond je ook meteen klaar om deze verdedigen. Dat zie je langzaam verdwijnen en dat is tekenend voor de ondergeschikte positie die de leraren

tegenwoordig hebben. Ik kreeg net in de post een boekje van de Vereniging van Onderwijsrecht met als titel Leraar onderdaan of autoriteit?. Dat is op het ogenblik de discussie. Met alles wat je over die ontwikkelingen kunt zeggen, is dat ook de kern van het probleem dat we in Nederland zien aankomen. De ene keer is het een tekort of een onbevoegdheid en de andere keer is het iemand die onvoldoende reken- en taalvaardigheid heeft maar toch lesgeeft. Dat zijn allemaal kanten van diezelfde medaille die erop wijzen dat er iets is misgegaan.

Mevrouw **De Rooij**: Ik heb een laatste vraag. Ik verplaats de autonomie binnen de school naar het klaslokaal en ik vraag u of naar uw mening docenten voldoende toegerust zijn om les te geven via het nieuwe leren. Kunt u aangeven welke rol de lerarenopleidingen of de overheid daarin zou kunnen of moeten spelen?

De heer **Dresscher**: Ik denk dat de kunst van het nieuwe leren is dat je ook in staat bent om vanuit je positie als volwassene goed te zien waar de grenzen liggen. De ene keer is het voor een bepaalde leerling heel goed om heel veel verantwoordelijkheid te dragen en de andere keer is dat niet goed voor die leerling maar wel voor een andere. Elke leraar leert dat ook in de praktijk. Ik herinner mij nog goed de eerste keer dat ik als geschiedenisleraar scripties liet maken. Ik had die onderwerpen uitgedeeld en op kaartjes geschreven en had gezegd dat het op een bepaalde datum klaar moest zijn. Ik was stomverbaasd dat ze het niet af hadden op die datum. Dat werkt dus niet. Met kinderen van die leeftijd moet je dus zeggen dat de afspraak was dat het dan en dan klaar zou zijn, dat je de volgende week even een schetsje wil van wat de leerling van plan is en dat je de week erna zal kijken of hij zijn literatuurlijstje al bekeken heeft. Door ze mee te nemen in die stappen bewijs je jezelf ook de grote dienst dat je op de datum dat het klaar moet zijn niet met dat gruwelijke probleem zit dat niemand zijn scriptie heeft ingeleverd, terwijl jij gezegd hebt dat het moest. Daar vind je geen oplossing voor. Je kunt niet naar de rector stappen en zeggen dat je iedereen van 4 atheneum maar een 1 hebt gegeven omdat het weer helemaal niks was. Dat accepteert hij ook niet. Dat hangt zo van die kinderen af, van de leeftijd en van het onderwerp en waar het op dat moment om draait. Het hangt zelfs af van de tijdsperiode waarin je zit met de klas. Dat kun je niet vervangen door schema's en regels. Je bent dan gewoon afhankelijk van de expertise van die docent.

Mevrouw **De Rooij**: Hoe kan de lerarenopleiding daaraan bijdragen?

De heer **Dresscher**: De lerarenopleidingen hebben in het verleden veel dingen gedaan die koren op de molen waren van de traditionele onderwijsvernieuwing. Dat is dan ook niet goed. Je moet in een dergelijke opleiding behalve de nodige kennis ook die aankomende leraren leren hoe zij met hun eigen persoonlijkheid in dat interactieve proces moeten komen. Ik vond de lerarenopleidingen altijd aanbodgericht. Ik heb zelf ook jarenlang nascholing gevolgd. Maar er werd toch wel erg vaak gezegd dat het lesmodel van Van Gelder zou worden besproken. Dan zag je die hele groep al reageren dat ze dat niet weer opnieuw wilden volgen. Je zou als leraaropleider meer vraaggericht kunnen sturen en kunnen kijken waar die mensen mee zitten. De AOb

organiseert zelf cursussen orde houden voor beginnende leraren. Dat is een groot succes, want tijdens de opleiding komt het orde houden niet aan de orde. Men gaat ervan uit dat wij orde kunnen houden maar we weten het zelf eigenlijk niet zeker.

De **voorzitter**: Ik wilde u zelf ook nog een vraag stellen. U refereerde aan de net uitgebrachte bundel Leraar: onderdaan of autoriteit. In deze bundel wordt ook ingegaan op de juridische positie van de docent. Het lijkt ons wel aardig om de juridische borging van de positie van de leraar te weten, met name de vrijheid bij het nemen van pedagogische beslissingen. We hebben het in deze zaal voortdurend over de autonomie van de school, zeker waar het gaat om pedagogie. Maar wie is dan de school? En is dat dan autonomie van de docent, de vakgroep, de locatie, het schoolbestuur? Ik weet niet of u de bundel al uit heeft?

De heer **Dresscher**: Nee, ik was er net aan begonnen. Het hangt dus veel factoren af. Toen ik in 1974 begon, kwam ik op een school waar in het reglement stond dat het onderwijskundig beleid van de school werd bepaald door de lerarenvergadering. Wij vonden dat een heel normale constructie en ik geloof dat dit op veel scholen de normale gang van zaken was. In die situatie krijg je voortdurend zaken voorgeschoteld en dat gaat van kruimelwerk tot grote zaken. Wat je dan ook ziet, is dat de autonomie van de leraar binnen dat systeem ook wel eens doorschiet. Wij hadden dan een boekje voor de ouders, waarin wij bekend maakten hoe wij de rapportcijfers zouden berekenen, met afronden, hoe vaak een proefwerk of een schriftelijk werk woog en meer van dat soort dingen. Daar stond dan in dat het bij de meeste vakken op een bepaalde manier was gegaan maar dat het bij volgende vakken anders zou gaan. Dat vond ik dan zelf ook weer te ver gaan. Als je als groep er niet uit kunt komen om één benadering te kiezen ...

De **voorzitter**: Het kan een historische beschouwing worden en ik vind het heel interessant maar als voorzitter moet ik naar de klok kijken. Er is nu een heel actuele discussie over een overheid die zich terug zou trekken. De autonomie gaat naar de scholen. Wie vult de autonomie in?

De heer **Dresscher**: De autonomie wordt op dit moment door het schoolbestuur ingevuld.

De **voorzitter**: En wat vindt u als belangenbehartiger van de docent daarvan?

De heer **Dresscher**: Ik vind dat de docent daarin een veel grotere rol moet spelen en dat die rol gerelateerd moet zijn aan zijn eigen werk.

De **voorzitter**: Moet die docent dat individueel bevechten via zijn school of zou er een formeel kader moeten komen?

De heer **Dresscher**: Dat kun je niet bevechten.

De **voorzitter**: Hoe moet dan de positie van de docent worden versterkt?

De heer **Dresscher**: Wij moeten de docent rechten toekennen. Wij hebben daar zelf een voorstel voor gedaan in de vorm van een professioneel statuut. Daarin is beschreven wat de rechten en plichten van de docent zijn ten aanzien van zijn eigen autonomie. Verder moet de regelgeving zodanig worden opgesteld dat een docent niet onevenredig onder druk kan komen te staan van "bedrijfeconomische" maatregelen. Je ziet scholen hun onderwijsstelsel veranderen, het aantal docenten verminderen en ander personeel aantrekken. Onder de lump sum zijn dat normale bevoegdheden, maar het betekent wel dat een docent dan eigenlijk niet meer kan bepalen hoe hij zijn lessen geeft, want de bodem wordt er gewoon onderuit getrokken door het aantal docenten sterk te verminderen. Naar mijn mening moet daar dringend wat aan gebeuren, maar dan zitten we tot morgenmiddag te praten. Het evenwicht is volstrekt zoek. Docenten hebben heel weinig in te brengen in de school en als ze wat inbrengen, gebeuren er ook bizarre dingen. Ik kijk naar het voorbeeld van onze collega in Gemert die geschorst wordt omdat hij het niet met de directeur eens is. Ik zoek er echt naar om de kerk weer in het midden te krijgen. Het gaat er helemaal niet om dat de leraren de dictatuur in de school moeten hebben, maar er moet een redelijk evenwicht zijn tussen de directie en de leraren – en overigens ook het andere personeel – waar het gaat om de uitoefening van je beroep. Dat is namelijk het belang.

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

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 3 december 2007

Gesproken wordt met de heer prof. dr. P.A. Kirschner

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**: Professor Kirschner, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen, op nog wel uw verjaardag. Van harte gefeliciteerd namens ons allen! Ook mijn complimenten voor uw stropdas van de Universiteit van Utrecht! Die was alweer gespot aan deze kant van de tafel. Hartelijk dank dat u gehoor heeft willen geven aan onze uitnodiging voor een gesprek.

U heeft als hoogleraar Onderwijswetenschappen en Onderwijstechnologie veel geschreven, onder andere op het gebied van het nieuwe leren. Wij willen dan ook graag met u over dit onderwerp spreken en zeker over de wetenschappelijke onderbouwing en de kennis die wij hebben en zouden kunnen toepassen op dat onderwerp. Ten behoeve van dit gesprek zullen mevrouw Ortega-Martijn en ik het voortouw nemen vanuit de commissie. Ik geef haar graag als eerste het woord.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: In al die artikelen die geschreven zijn en die wij ook gelezen hebben, komen we iedere keer het woord "constructivisme" tegen. Wat betekent dat en hoe staat dat in relatie tot het nieuwe leren?

De heer **Kirschner**: Dan steken we meteen van wal. Wat betekent "constructivisme"? Constructivisme is van oorsprong een filosofie over hoe men de wereld ziet. Het idee was om een eigen beeld van de wereld te construeren en er is geen objectief juiste of onjuiste afbeelding van onze omgeving. Zoals ik zei, het is een filosofie die op een gegeven moment vleugels heeft gekregen – eind van de jaren '80, begin jaren '90 – en meteen werd gezien als een pedagogiek. Met andere woorden: indien het idee is dat men een eigen beeld construeert, zou het onderwijs ook op die manier moeten worden ingericht, in plaats van kinderen wat te leren, laten wij ze kennis construeren. Ik wil daar gelijk een aantekening bij maken. Zoals u

misschien weet, is er een aantal scholen van psychologie. We kunnen beginnen bij behaviorisme door cognitivisme naar constructivisme. Ook in het cognitivisme heeft men het over het construeren van kennis in de zin van construeren in ons eigen hoofd. Wij zien iets en wat wij kunnen assimileren in onze cognitieve schema's assimileren wij en wat niet goed overeenkomt met wat wij in ons hoofd, in onze cognitieve schema's hebben, passen wij onze schema's misschien aan. Als het vaak genoeg voorkomt, accommoderen wij – zoals Piaget het noemde – onze eigen schema's in ons hoofd en dus construeren wij kennis. We zouden kunnen zeggen dat een puur cognitivist iemand is die zegt dat kennis geconstrueerd moet worden. Het is actief, het is iets wat de leerling doet en het gebeurt vooral in ons hoofd. Om uw vraag uiteindelijk totaal te beantwoorden: na constructivisme is er het begrip "sociaal constructivisme" en dat is dat wij onze kennis construeren met anderen, door interactie met anderen en dus niet alleen.

De **voorzitter**: En dan zijn we dicht bij het nieuwe leren!

De heer **Kirschner**: Ik ben bijna geneigd – maar ik hoor antwoorden te geven en geen vragen te stellen – om te vragen wat men verstaat onder het nieuwe leren. Er zijn of twee of drie verschillende betekenissen van het nieuwe leren. Het nieuwe leren in de jaren '60 was puur behavioristisch; leermachines. Als u kijkt naar Duitse leerboeken over de leerpsychologie, ziet u dat men het heeft over wat tegenwoordig het behavioristische leren en leertheorieën heet. Dat is het nieuwe leren.

Professor Simons, met professor Duffy en wijlen Jos van der Linden had het over een ander nieuw leren. Zij zeiden aan het einde van de jaren '90, begin 2000, dat de manier waarop onderwezen en geleerd wordt uitstekend is maar niet ver genoeg gaat. In onze veranderende wereld, de veranderende maatschappij zou het "iets erbij" moeten. Wij zouden bovenop wat normaal in het onderwijs, in het leren voorkomt, iets moeten doen en we zouden mensen in contact met elkaar moeten brengen en door middel van argumentatie een dialoog moeten beginnen over wat nodig is in onze huidige maatschappij, want het leren van feiten en het leren toepassen ervan reikt niet ver genoeg. Dat was toen het nieuwe leren. Ik spiek even in mijn aantekeningen: het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen heeft dat veranderd op basis van een SCO-studie over het nieuwe leren en heeft het gedefinieerd als "ruimte voor zelfverantwoordelijk leren, authentieke

leeromgeving, gebruik van ICT als een sociale activiteit, aandacht voor zelfregulatie en metacognitie en gebruik maken van nieuwe beoordelingsmethodieken. Als u dus zegt, dat wij dicht bij het nieuwe leren zijn, is mijn vraag: wat verstaat u onder nieuw leren?

De **voorzitter**: Uw vragen gaan wij beantwoorden in ons eindrapport, hoewel wij waarschijnlijk ook dan de verschillende opvattingen daarover zullen vaststellen en misschien niet met een eigen opvatting zullen komen!

Mevrouw **Ortega-Martijn**: We hebben inderdaad verschillende versies van het nieuwe leren gehad van allemaal wetenschappers die het allen bezien vanuit een andere invalshoek. De wereld verandert en daarom krijgen we ook veel meer inzicht in de manieren hoe de mensen leren. Tegenwoordig zijn er twee "clubs", twee "kampen" zelfs. Een kamp zegt dat het traditionele leren juist goed is en zijn effecten heeft laten zien. Het andere kamp zegt dat we naar het nieuwe leren moeten. Wat is uw eigen visie daarop?

De heer **Kirschner**: Mijn eigen visie is dat goed, effectief en efficiënt leren plaatsvindt op basis van goede instructie. Nu moet u mij niet verkeerd begrijpen: ik bedoel niet een hoorcollege, klassikaal en frontaal met ontzettend veel steun en richting geven aan het leerproces, maar vanuit het idee van: leren doen wij het beste als er een instructiemethode is die ervoor zorgt dat kinderen inderdaad de vele steun en de richting krijgen die zij zouden moeten krijgen. Dat is gewoon heel simpel. U heeft het over mijn schrijven. Ik ben een tegenstander van wat men discovery learning noemt, ontdekkend leren en vooral ontdekkend leren dat niet ondersteund wordt door zulke support- en guidance procedures. Sorry, dat ik in het Engels overga. Mijn visie is dat het oude leren – het cognitivistische leren – zijn waarde heeft bewezen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Is daar nog empirische evidentie van dat het inderdaad zijn waarde heeft bewezen?

De heer **Kirschner**: Ja. Er is heel veel empirische evidentie, zowel vanuit kleinschalig experimenteel onderzoek tot en met brede onderzoeken. Dat heeft zijn waarde bewezen en wij zijn er allemaal het resultaat van. Blijkbaar heeft het wel iets goeds gehad. Ik zal niet zeggen dat het nieuwe leren niet werkt. Het probleem is, dat niet is bewezen dat het werkt. Het is geëntameerd, ingevoerd op basis van een ideologie, een geloof, ideeën die zich binnen een bepaalde tijdgeest hebben afgespeeld. Misschien werkt heel veel van wat in het nieuwe leren – wat dat ook mag zijn – zit maar het probleem is dat het tot nu toe vooral gebaseerd is op ideologie en geloof. Het wordt inderdaad bijna een soort stammenstrijd en er is weinig goed onderzoek verricht naar de gevolgen ervan. Het is overigens heel moeilijk om het goed te onderzoeken, omdat het op 16 verschillende manieren uitgelegd en geïnterpreteerd kan worden. Men heeft het over probleemgericht leren; dat kan wel totaal open zijn of het kan zeer gestructureerd zijn. Als het zeer gestructureerd is, is het voor mij goede instructie.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Als we het toch hebben over probleemgericht leren of probleemgestuurd onderwijs,

laten we dan even het concept nemen van Maastricht. Wat vindt u daarvan?

De heer **Kirschner**: Ik heb daar gewerkt. Ik weet niet of u het weet, maar toen ik daar werkte, is mij verteld dat het probleemgestuurd leren daar is begonnen uit het idee van hoe een arts door een zaal loopt: zestien verschillende casussen en de bedoeling is zeer convergent te gaan werken. Het is niet de bedoeling dat de ene "aids" roept en de andere "verkoudheid". De bedoeling is convergent te gaan werken. Men heeft met een zevensprong een idee bedacht van hoe dat het beste zou kunnen.

In oorsprong was het een leuk idee. Het is bijna een soort traditie geworden. Het werd vroeger met zeer kleine groepen gedaan, nu vinden we groepen van 20 tot 30 mensen om met elkaar eerst te gaan bedenken wat de leerdoelen zouden kunnen zijn, waardoor het enigszins naar mijn mening zijn waarde heeft verloren. Maar het heeft voor bepaalde gebieden, zoals rechten en medicijnen, zijn waarde bewezen. Toen ik werkte in Maastricht, werkte ik bij de Faculteit der Algemene Wetenschappen – kunstmatige intelligentie – en wij vonden het probleemgestuurd leren niet werken, omdat we juist bij kunstmatige intelligentie – bijvoorbeeld bij het ontwerpen van programma – op zoek waren naar divergente zaken. We hebben het dan ook overboord moeten gooien en moesten volgens een ander didactisch model gaan werken.

Er kleven ook heel veel nadelen aan probleemgestuurd leren. Als u wilt, kan ik u daar wat over vertellen maar ik laat het aan u over.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U zegt heel duidelijk dat er sprake moet zijn van effectief leren en dat dit zijn basis moeten vinden in goede instructie. Maar ook bij goede instructie praten we over verschillende werkvormen. Is het dan wel de bedoeling dat er een combinatie moet zijn van afstemmen op de groep en afstemmen op de leerlingen? Welke werkvormen gaan we dan gebruiken om er inderdaad voor te zorgen dat de kennis op de juiste manier wordt overgedragen? Ik heb het gevoel dat het nu ook zo gebeurt, dat wil zeggen dat instructie inderdaad in verschillende werkvormen wordt gegoten. Wat is dan de volgende stap als wij het hebben over onderwijsvernieuwingen?

De heer **Kirschner**: Dat is een moeilijke vraag om te beantwoorden. Dat zou betekenen dat ik van mening ben dat de stappen tot nu toe goed zijn geweest en dat we een stap vooruit moeten dan wel dat ik überhaupt van mening ben dat er per definitie vernieuwing of verandering zou moeten zijn. De een zegt dat stilstand achteruitgang is – daar geloof ik niet in – en de andere zegt: "If it ain't broke don't fix it". Ik denk dat ik eerder bij de tweede school zit. Waar schort het op dit moment aan in het traditionele onderwijs? Het traditionele onderwijs moeten we niet weer zien als klassikaal-frontaal, omdat men zeer vindingrijk is in onderwijsvormen en didactische werkvormen die men zou kunnen gebruiken. Ik denk, dat de stap is om een goede evaluatie te maken van wat wij aan het einde van elke onderwijsvorm zouden willen bereiken, waar het aan schort, waar het tekort schiet en hoe we ervoor kunnen zorgen dat, waar nodig, nieuwe technieken worden gebruikt om uiteindelijk terecht te komen waar we zouden willen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wij onderzoeken nu een aantal onderwijsvernieuwingen. Bent u van mening dat deze onderwijsvernieuwingen en de manier waarop zij zijn geïmplementeerd goed zijn onderbouwd?

De heer **Kirschner**: Nee.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Waarom niet?

De heer **Kirschner**: Ik heb daarvoor een aantal redenen en ik zal er een noemen. Als ik denk aan "goed onderbouwd", zou men binnen het onderwijs doorlopend pedagogische leerlijnen moeten hebben, zodat we wat we aan het begin leren, kunnen blijven gebruiken, uitbreiden en leren waar er tekortkomingen in zijn zodat wij uiteindelijk als het ware een mooie symfonie hebben. Een collega van mij noemt het the orchestration of learning. In het basisonderwijs leren wij de kinderen zelfstandig te werken en leren de kinderen in teams te werken. In kringgesprekken leren zij zowel leiding te nemen als geleid te worden. Wij vinden dat allemaal redelijk goed. Dat hebben we overgenomen van het Jenaplanonderwijs, als je het goed bekijkt. Dan vinden wij een tweetal onderwijsvernieuwingen die op elkaar volgen: de basisvorming en de tweede fase. We merken dat kinderen in het basisonderwijs goed hebben geleerd om met elkaar samen te werken, mondig te zijn en te luisteren naar de autoriteit van een ander. De basisvorming wordt ingevoerd, krijgt een x-aantal vakken en een heleboel toetsen in de loop van een aantal jaren. De kinderen gaan weer in de banken zitten, steken de handen omhoog en het wordt een aaneenrijging van vakken. Dat doen wij voor drie jaar – volgens de onderwijsvernieuwing – met een tweetal nieuwe vakken die over het algemeen ook goed gewaardeerd zijn. Men zag echter al heel gauw allemaal toetsen en tentamens. In het onderzoek dat ik samen met de heer Prins heb uitgevoerd, noemen respondenten dat een toetscircus. Na drie jaar gaan de kinderen over naar de tweede fase, waarin wij verwachten dat de kinderen zelfstandig kunnen werken en in teams kunnen werken. We hebben ze net in de basisvorming keurig afgeleerd om dat allemaal te doen en daarbovenop gooien we een tweede onderwijsvernieuwing waarin juist het tegenovergestelde wordt gevraagd. Goed onderbouwd vanuit een pedagogische doorlopende leerlijnen-gedachte zou ik zeggen: nee, dat vind ik niet. De tweede fase is ingevoerd op basis van ideologieën, geloven en niet op basis van wetenschap.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Bent u überhaupt van mening dat onderwijsvernieuwingen evidence based moeten zijn?

De heer **Kirschner**: Dat is ook een beladen term. Evidence based heeft een bepaalde betekenis. Sorry, dat ik hierin zo'n pietje precies ben.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Heel veel mensen gebruiken ook dezelfde terminologieën waarmee wij geconfronteerd worden.

De heer **Kirschner**: Evidence based is overgewaaid uit de Verenigde Staten en is gebaseerd op wat er in de farmacie en medicijnen plaatsvindt. Het brengt echter ook een bepaalde methodologie met zich mee: grote groepen, control groepen, dat wil zeggen dat je verschillende mensen – random – gerandomiseerd in verschillende

condities kunt plaatsen, zodat alle toeval eruit gewerkt wordt. Dat is het idee achter evidence based. Dat kan men in het onderwijs niet doen. Wij kunnen kinderen in een bepaalde situatie niet slecht onderwijs geven. Ik vind dat dat goed onderzocht moet worden. We weten allemaal dat de situatie waarin onderwijs wordt gegeven heel contextgebonden is. In het eerste lesuur kan het heel goed gaan maar in het tweede lesuur kan het, om wat voor reden dan ook, heel anders lopen. Als ik om negen uur een pil moet slikken, doet het er niets toe of ik in de trein ben of thuis, of dat het zonnig is of regenachtig. Ik vind niet dat het evidence based kan. Wel denk ik dat het op basis van wetenschappelijk onderzoek moet plaatsvinden, op basis van goed uitgevoerd onderzoek in eerste instantie om erachter te komen hoe iets werkt en waarom. Dat is misschien een laboratoriumonderzoek maar daarna kleinschalig uitgezet in een klein aantal klassen en scholen die van elkaar verschillen om te zien waar dit in het algemeen werkt en waar niet, voordat men overgaat tot grootschalige invoering op basis van geloof. Ik ben van mening dat dit hier het geval is.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Dus meer experimenteren, daar komt het volgens u op neer?

De heer **Kirschner**: Meer experimenteren, kleiner beginnen en zien waar de fouten zijn. Geen bedrijf zou nieuwe productielijnen invoeren op de wijze waarop de Nederlandse staat een drietal grootscheepse onderwijsvernieuwingen wilde invoeren, al was het een scheerapparaat. Ik vind een scheerapparaat een peulenschil maar ik vind het onderwijs de toekomst van onze natie. Ik zou het niet zo gedaan hebben, laat ik het zo stellen.

De **voorzitter**: Je zou kunnen zeggen dat de verschillende onderwijsvernieuwingen allemaal een didactische component in zich hadden. Ten tijde van de basisvorming werd dat TVS genoemd, toepassing, vaardigheden, samenhang. Dat is een bepaalde didactiekvernieuwing. Later kwam het studiehuis, waarin de kinderen zelf aan de slag moesten en verantwoordelijkheid voor het leerproces moesten nemen. Het onderwijs was contextrijk en dan het liefst ook nog samenwerkend. Dan hebben we de elementen wel allemaal. Zo'n twintig tot dertig jaar gaat het didactisch die kant op. De inspectie hanteerde dat ook in haar toetsingskader. Er moest activerend geleerd worden. Dat was de toetssteen en dat was gebaseerd – zo vertelde de heer Mertens ons – op the effective school. Dat begrip kwam uit Engeland en is ook wetenschappelijk onderbouwd. Ik wil nog even bij u toetsen of u dat begrip kent, de effectieve school en, zo ja, of er een sterke wetenschappelijke onderbouwing van was.

De heer **Kirschner**: Nee.

De **voorzitter**: U herkent het begrip wel of helemaal niet?

De heer **Kirschner**: The effective school? Nee, niet als begrip, nee.

De **voorzitter**: De aanname daarvan was, dat als de leerling minder passief en meer actief is, meer zelf het leerproces in de hand neemt en zelf aan de slag gaat – een stukje constructivisme ook; construeer je eigen kennis – dat dit effectiever zou zijn om te leren.

De heer **Kirschner**: Maar dat noem ik cognitivistisch. Ik moet even terug in de geschiedenis, want u sprak over twintig of dertig jaar. Ik zal 44 jaar teruggaan. David Ausubel sprak over meaningful verbal learning. Hij sprak over betekenisvol leren, waarin de lerende niet passief maar actief bezig was. Hij had het over het gebruik van advanced organizers om die kennis te activeren. Het is meer algemeen, meer op een hoger niveau van abstractie en meeromvattend, waardoor een kader wordt geschapen waarin het kind kon leren. Ernst Rotkopf had het rondom dezelfde tijd over mathematische effecten, lerenbare activiteiten. Met andere woorden: wat wij kunnen doen om lerenden te stimuleren om actief met de leerstof bezig te zijn. Een geveleugelde uitspraak van hem was: je kunt een paard naar het water brengen maar het enige water wat in zijn maag komt, drinkt het zelf. Vanaf de jaren zestig zien wij dat met de cognitieve revolutie van het behaviorisme op de lerende wordt geacteerd en in het cognitivisme zien wij zaken als actief leren. Daar schreef ik over dertig jaar geleden. Binnen het cognitivisme hadden we het over dingen zoals cognitive apprenticeship. Wij hadden het over gesitueerde cognitie, dus in een rijke omgeving plaatsen zodat men snapte waarom bepaalde dingen geleerd werden. Veel van de terminologie die wij zien binnen dat constructivisme en die ervoor gebruikt worden, komt uit de jaren '80 toen men zich nog cognitivisten noemden. Men had het over situated cognition, cognitive apprenticeship, dat soort zaken.

De **voorzitter**: Wat u nu beschrijft, is dat theorievorming of is er ook heel veel empirisch materiaal?

De heer **Kirschner**: Er is nog heel veel empirisch. Er is ongelooflijk veel onderzoek gedaan naar toegevoegde vragen. Dat is het idee van mathemagisch: door op een bepaalde wijze bepaalde vragen te stellen, kunnen we bepaalde leerprocessen opwekken, een bepaalde manier van bestuderen waardoor men op een bepaalde manier leert. Ik kan een boekenkast opendoen van artikelen die daarover geschreven zijn en het verschil hebben laten zien tussen vragen vooraf en vragen achteraf, de zogenaamde pre- en post-questions, over advanced organizers of het gebruik van leerdoelen. Naar al die kenmerken die wij zagen in leerteksten en binnen de onderwijssituatie is heel veel onderzoek gedaan.

De **voorzitter**: Het kernpunt dat u altijd uitlegt, is "als de begeleiding maar goed". De vraag is dan wat goede begeleiding is. Kunt u daarbij onderscheid maken naar leergebieden? Is voor elk vak op een middelbare school eenzelfde vorm van begeleiding aan de orde?

De heer **Kirschner**: Dat zijn twee vragen. Wat is goede begeleiding? De patroonheilige van het constructivisme Vygotsky had het over de zone van naaste ontwikkeling, de zone proximal development. Met andere woorden: wat hebben wij aan begeleiding, aan steun nodig om een kind dat iets net niet kan doen zo ver te krijgen dat het dat wel kan doen? U kunt het zien als een tweewieler, waar we eerst steunwielen op monteren. Als het kind zich daar een beetje gemakkelijk op voelt, worden die steunwielen een beetje hoger gezet, zodat zij wel in de bocht helpen maar het kind op twee wielen blijft als het alleen maar rechtuit gaat. Die steunwielen worden steeds een beetje hoger geplaatst vanuit het idee wat optimale steun is. Dat is het steeds kijken naar wat kan het kind, wat kan de lerende

doen in een bepaald stadium en wat heb ik nodig om het kind, de lerende een stapje verder te brengen.

De **voorzitter**: Maar dat vergt een heel individuele begeleiding als ik u zo hoor, bijna een-op-een!

De heer **Kirschner**: Benjamin Bloom heeft tig jaren geleden in zijn artikel over de twee Sigmastudies laten zien dat een-op-een tutoring de enige wijze is waarop het leereffect twee standaarddeviaties hoger is dan het gemiddelde. Dan wordt het op de nul-nul-een-niveau als 1% kansniveau gezien.

De **voorzitter**: Welke toepasbare lessen kunnen we daar nu uit trekken voor onze zoektocht naar moderne, effectieve leermethoden? Ik zeg met nadruk "toepasbare" omdat het ideaalmodel van ieder zijn eigen leraar en begeleiding niet helemaal realistisch is.

De heer **Kirschner**: Er zijn bepaalde technieken die zijn onderzocht en uitgeteerd en die goed blijken te werken. Peer tutoring en peer teaching, reciprocal teaching – ik leer het jou en jij leert het mij – zijn er voorbeelden van. Het hoeft niet altijd de docent te zijn. In mijn onderzoekswerk heb ik het vaak over de interactie tussen een meerwetende en een minderwetende. Het zou bijvoorbeeld door middel van peer learning, peer teaching en reciprocal teaching kunnen. Men is langzamerhand zo ver dat ze adaptieve toetsing hebben, waarin het mogelijk is om goed te zien waar iemand is en hoe iemand verder zou kunnen. Maar of het op dit moment op grote schaal kan worden toegepast, betwijfel ik. Ik zou er ook nooit een pleidooi voor houden om de tweede fase weg te gooien om over te gaan tot peer teaching en reciprocal teaching. Laten we dit goed begeleid uitproberen en zien of het de effecten heeft die we zouden willen hebben.

De **voorzitter**: Zijn leerlingen op de leeftijd van de middelbare school in staat om in zoveel zelfstandigheid met elkaar te leren?

De heer **Kirschner**: Nee. Zelfstandig leren, zelfstandig werken en zelfverantwoordelijk leren zijn vaardigheden die ook geleerd en geoefend moeten worden. Het is geen omtoverprincipe van hocus pocus pas en iemand is een zelfredzaam, zelfwerkzaam en zelfverantwoordelijk lerende.

De **voorzitter**: Weten we iets uit de wetenschap wat een goede leeftijd is – is daar überhaupt iets over te zeggen? – waarop je met dat aanleren van die vaardigheid van zelfstandigheid moet beginnen? Ik hoorde laatst een voorbeeld uit het kleuteronderwijs, dat overigens niet meer zo heet tegenwoordig, waar kinderen al weektaakjes moeten plannen en die zelfstandig moeten doen. Wat weten we uit de wetenschap?

De heer **Kirschner**: Ik heb een idee van waar u naartoe gaat en dat is een geveleugelde uitspraak van Jelle Jolles over de prefrontale lobe en dat kinderen niet in staat zijn om zelfstandig te leren, omdat dat pas ontwikkeld wordt als je twintig bent. Ik heb dat nagezocht en ik ben zelf geen neuropsycholoog. Ik heb er met professor Jolles over gesproken. Hij heeft dat in een KPC-lezing gezegd.

De **voorzitter**: Hij is ook bij ons geweest.

De heer **Kirschner**: Ja, dat weet ik. Hij zei, dat adolescenten grote problemen hebben met het nemen van besluiten die echt op lange termijn grote gevolgen kunnen hebben. Hij doelde op een profielkeuze of wat ze daarna in het hoger onderwijs zouden willen doen. Daarbij hebben ze heel veel ondersteuning en richting nodig van hun ouders, van hun decaan op school of wie dan ook. Een kind skiet op de rand van de afgrond en voelt niet dat hij over die rand kan vallen. Het heeft het idee van I am invincible. Dat is waar professor Jolles het oorspronkelijk over gehad en dat is de betekenis van de prefrontale lobe: je langetermijnbeslissingen. Ik denk dat we allemaal onverantwoordelijke acties van onszelf kunnen herinneren. Dat is iets heel anders dan het goed leren plannen van een weektaak, omdat het met ondersteuning van of gereedschappen zoals planningsprogramma's of van een docent die helpt dat uit te werken, wel is te leren. Dat is iets anders dan op maandag tegen een kind te zeggen dat dit vrijdag moet worden ingeleverd. Maar dan wordt er een stappenplan gemaakt.

De **voorzitter**: De crux zit opnieuw in de begeleiding.

De heer **Kirschner**: In de begeleiding, in de support. Onderwijs is niet alleen maar vertellen. Langzamerhand heeft klassikaal of traditioneel onderwijs bijna een negatieve bijklank gekregen van "het vertellen aan een ander", the sage on the stage. Maar goed onderwijs geven, is vertellen waar nodig, ondersteuning waar nodig, helpen waar nodig, sturen waar nodig en weten wanneer men een stapje terug moet zetten om het kind het zelf te laten doen indien het kind in staat is om dat te doen. Het is goed kijken. Dat is goed onderwijs en dat is niet voor een klas staan en college geven. Mevrouw Ortega sprak in het begin over twee kampen; het klinkt bijna alsof er een groep is die zegt dat het alleen maar klassikaal-frontaal kan – sage on the stage; ik vertel het en jullie moeten het absorberen – en een andere groep, die zegt dat kinderen het allemaal zelf moeten doen en zelf moeten leren. Zij moeten googlen op internet. We hoeven geen feitjes te hebben. Die zijn morgen overbodig omdat, zoals Roel in 't Veld zei, kennis de houdbaarheid van verse vis heeft. Nou ja, ik geloof daar niet in. Ik geloof nog steeds dat de valsnelheid van een object in een vacuüm 9,8 meter per seconde in het kwadraat is. Dat was het ook altijd. De stelling van Pythagoras klopt ook nog steeds. Ik had het over construeren maar het gaat ook om het assimileren en het accommoderen. Als er geen basis is om te weten wat je ziet, wat je tegenkomt of hoe je dat moet interpreteren, kan je het nooit in een schema plaatsen of constateren dat er een anomalie is tussen wat hier is en wat je net hebt meegemaakt. Die basis is dus nodig.

De **voorzitter**: En het cognitieve schema, de kennis waarin je daarna alle dingen weet te plaatsen, moet wel worden aangebracht.

De heer **Kirschner**: Dat moet inderdaad aangebracht worden. Deels breng je het aan en als u het beste voorbeeld wilt hebben van hoe discovery learning niet werkt, is dat het feit dat ontzettend veel onderzocht is in natuurwetenschappelijk onderwijs, namelijk de naïeve theorieën. Kinderen zien iets en brengen een betekenis aan; een bal wordt gegooid en gaat vooruit en dus werkt er nog steeds een kracht op die bal. Maar op het moment

dat die bal uit mijn hand gaat, zijn de enige krachten die op dat balletje werken de zwaartekracht en luchtwrijving om het te remmen. Maar ze bouwen een naïeve theorie; het klinkt namelijk wel goed. Dergelijke naïeve theorieën, dus theorieën die opgebouwd zijn wanneer je niet de kennis hebt om het goed op te bouwen en te plaatsen, leiden tot het ontkennen van hetgeen er voorkomt. Het blijkt dat die naïeve theorieën heel stug zijn; ook al wordt iets anders en zelfs het tegendeel bewezen, dan nog houdt men stug vol en interpreteert men het in termen van de naïeve theorieën. Dat is heel moeilijk om dat af te leren.

De **voorzitter**: Zou je kunnen zeggen dat de theorie van de Einstein-generatie ook een naïeve theorie is?

De heer **Kirschner**: Ja!

De **voorzitter**: De Einstein-generatie als de generatie jongeren die steeds sneller informatie tot zich nemen, ook steeds gemakkelijker kunnen schakelen en dingen tegelijk kunnen doen. Wat weten we daarvan?

De heer **Kirschner**: Men kan het niet tegelijk doen! We weten sinds de Strooptest in 1935 dat men niet in staat is om de kleur van een woord en het woord te onderscheiden. In 1935 heeft de heer Stroop een onderzoek uitgevoerd en hij had het woord groen in groen, het woord rood in rood en het woord blauw in blauw. Hij vroeg de mensen niet het woord te lezen maar hem de kleur van het woord te vertellen. Daarna deed hij precies hetzelfde maar met dissonantie. Het woord groen was in blauw, het woord rood was in groen en hij vroeg hetzelfde. Het leidde tot veel meer tijd en veel meer fouten. We weten dus sinds 1935 dat men niet in staat is om zoiets simpels van elkaar te onderscheiden. Er is onderzoek gedaan naar rijden en telefoneren; het maakt niets uit, handsfree of niet. Bijna alle onderzoeken hebben uitgewezen dat het feit dat men zich concentreert op het telefoneren leidt tot meer ongelukken. Wat u zegt, werkt alleen maar als iets volautomatisch is: lopen, kauwgum kauwen. Maar zelfs dan merkt u dat soms die automatische dingen niet eens op het moment dat je echt aan iets anders denkt. Het idee van multitasken, kinderen kunnen twee dingen tegelijk, werkt niet. Het switchen van het ene naar het andere kost meer tijd en levert meer fouten op. Heel simpel.

De **voorzitter**: Zegt dat ook iets over de effectieve leeromgeving, een omgeving waarin het kind niet alleen met één ding bezig is maar ook de rust eromheen georganiseerd is, wat tot effectiever leren leidt?

De heer **Kirschner**: Ja, heel simpel. Concentreren op één ding betekent dat je beter in staat bent om met dat ene ding om te gaan dan wanneer je met een aantal dingen tegelijk bezig bent.

De **voorzitter**: Een terugkerend thema in deze zaal is ook het motivatieprobleem van leerlingen. Een van de dingen die dan wordt gezegd, is dat sneller geswitcht moet worden om die motivatie vast te houden. Er moet sneller gevarieerd worden in lesvormen en moeten meer dingen achter elkaar wisselen. Het motivatieprobleem ... ik zie al aan uw gezicht dat u daar allerlei opvattingen over heeft!

De heer **Kirschner**: Het motivatieprobleem is inderdaad een probleem, maar het is een probleem van alle tijden.

De **voorzitter**: Is deze oplossing, deze manier van accommoderen of tegemoetkomen ...

De heer **Kirschner**: Naar mijn mening is meegaan met de MTV-gedachte niet de oplossing. Dat wordt het opleuken van het onderwijs genoemd. We moeten ons eerder afvragen en onderzoek moeten doen naar de vraag waarom een kind thuis zonder probleem met een ander communiceert over MSN, gamet etc. terwijl het, zodra het kind op school is, niet meer leuk wordt gevonden. Wat doen wij op school wat leidt tot demotivatie? Het is misschien een beetje naïef idee van mij, maar ik heb het idee dat kinderen heel nieuwsgierig en heel leergierig zijn. Dus wat doen wij fout? Hoe voorkomen wij dat iets wat ergens anders leuk gevonden wordt op school niet leuk wordt gevonden? Er is onderzoek gedaan naar het idee van de homo zappiens, naar MTV-achtige toestanden. Gabriel Solomon heeft daar veel onderzoek naar gedaan en hij noemde dat het butterfly defect. Ik noem het de attention deficiency hyperlink disorder.

De **voorzitter**: U moet dat even vertalen!

De heer **Kirschner**: Het idee van het springen van het ene naar het andere. Het is eerder een vlinder die flit van de ene naar de andere leuke, mooi uitzijende bloem. Een kind, een lerende zapt van de ene hyperlink naar de andere zonder dat er een plan is waar hij mee bezig is en waarom hij ermee bezig is. Dat leidt tot heel fragiele, breekbare kennischema's die we ons soms niet eens kunnen herinneren. Ik weet niet of u ooit een dergelijke ervaring hebt gehad, maar ik regelmatig. Als er iets mis is met mijn computer, volg ik een reeks opdrachten van de helpfunctie op. Als ik klaar ben, weet ik eigenlijk niet meer wat ik gedaan heb. Ik heb gevonden wat ik moest doen en ik heb de instructies gevolgd. Ik heb het opgelost maar ik heb geen schema meer van wat ik nu precies heb gedaan. Ik ben niet van tevoren gestimuleerd om te denken wat het probleem is en hoe ik het zou kunnen oplossen. Ik heb gewoon de links gevolgd die voor mij het probleem hebben opgelost. Dat idee van het opleuken, meer dingen tegelijk, flitten van het ene naar het ander en het gebruik van die hyperlinks leidt tot zulk soort dingen. Er is ook Nederlands onderzoek door Beentjes gedaan naar wat heet Tough media and easy media. Gabriel Solomon en Beagles Ross eveneens: als een medium als moeilijk wordt ervaren – daarvoor gaan we terug naar wat u zei – wordt er meer aandacht aan besteed, wordt het dieper verwerkt en wordt er actiever mee omgegaan – bijvoorbeeld een boek – dan iets wat als een gemakkelijk medium wordt gezien – in eerste instantie televisie – omdat het achterover geleund wordt geabsorbeerd. Het wordt leuker gevonden maar minder diep verwerkt omdat het als gemakkelijker werd ervaren.

De **voorzitter**: En om dat cognitieve schema goed neer te zetten en stevig te maken, moet je diepgaand leren.

De heer **Kirschner**: Ja, moet je diepgaand en actief leren. Je moet steeds uitgedaagd worden: waarom is iets zo, waarom zou dat het geval zijn, waarom past het erin of waarom past het er niet in? Dat betekent dat er veel support en guidance zou moeten zijn voor de wijze

waarop men dat moet doen. Zodra men het zelf kan doen, moet je de handen ervan aftrekken en moet je zoeken naar het volgende probleem, de volgende opdracht die een kind nog niet kan doen om het een stapje verder te brengen en het steeds te activeren en te stimuleren.

De **voorzitter**: Ik heb nog een vraag over de motivatie. De zapcultuur in het onderwijs is dus niet de oplossing maar wat weten we van effectieve oplossingen om motivatie van leerlingen in de leeftijd van 12 tot 16 terug te brengen, te versterken, aan te jagen? Is daar onderzoek naar gedaan?

De heer **Kirschner**: Ja! Om het psychologisch betekenisvol te maken. Wij zoeken het vaak in het maken van iets wat meer authentiek is, dus meer lijkt op iets anders. U gaat onderzoeken en u zet een onderzoeksomgeving op. Er is heel veel onderzoek naar gedaan en dat heet dan seductive details, afgeleid worden door details. Omdat je zelf geen expert bent, weet je niet waar je moet kijken en kijk je naar dingen die opvallen: kleuren, dingen die bewegen of wat dan ook. Eigenlijk zou men ergens anders op moeten letten. Dus, het zoeken in fysieke authenticiteit waarin men vaak denkt een oplossing te vinden, is het niet. Het is meer een psychologische authenticiteit van het snappen waarom iets nodig is. Ik zal u een heel onwetenschappelijk voorbeeld geven. Mijn jongste dochter wilde twee jaar geleden een kerstgala opzetten met de leerlingenraad. De docenten wilden het niet, omdat zij ervaring hadden en zeker wisten dat de kinderen hun interesse zouden verliezen. Zij dachten dat het niet zo'n vaart zou lopen. De kinderen werkten overdag, als zij thuis kwamen van school MSN'den zij met elkaar: de ene werd penningmeester, de ander moest de band uitzoeken, de ander moest contracten op stellen, weer een ander moest de kaartjes drukken. Zij waren er drie tot vier weken mee bezig. Zij maakten af en toe wat fouten maar zij waren er bijna dag en nacht mee bezig. Het was iets wat je bedrijfskundig en economisch zou kunnen noemen. Ze hebben geld verdiend, ze hebben gebruik gemaakt van alle moderne media en ze hebben al hun kennis die ze op school hadden geleerd, toegepast. Ze hebben een zeer succesvol kerstgala gehad. Waarom? Omdat het voor hen psychologisch belangrijk was. Ze wilden dat gaan doen en ze bleven de motivatie houden. Het was betekenisvol voor hen. Ze kregen er geen enkel studiepunten voor. Ik zou als school zeggen dat zij bij wijze van spreken al die vakken niet hoefden te doen!

De **voorzitter**: Het is een mooi voorbeeld en het maakt het goed duidelijk. Maar is er ook wetenschappelijk onderzoek naar de onderbouwing van uw stelling, dat je psychologisch de motivatie moet versterken?

De heer **Kirschner**: Ja, ik kan het u toesturen als u dat wilt. Er is zeer veel onderzoek gedaan naar enerzijds de positieve effecten. Authenticiteit of realiteit heeft te maken met het expertiseniveau van iemand. Je zult een lerende nooit in een vluchtsimulator zetten, want hij weet niet eens waar hij moet gaan kijken. Wij brengen het helemaal terug dat er een bepaalde authenticiteit is wat betreft de taak maar niet wat betreft de omgeving. Er is zeer veel onderzoek gedaan naar de afleidende effecten van de zeer realiteitsgetrouwe authenticiteit. Lerenden hebben die soorten authenticiteit niet nodig omdat juist de taakgetrouwheid, het idee van eenvoudig maar overeenstem-

mend met datgene wat in de werkelijkheid gebeurt – modelmatig werken – zeer goede effecten heeft.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Naast alle inzichten die we van u hebben ontvangen, is er toch een vraag bij mij opgekomen. Wat vindt u van de integratie van zorgleerlingen in bijvoorbeeld het vmbo?

De heer **Kirschner**: Mag ik dan zeggen dat dit niet mijn gebied van deskundigheid is. Als goede wetenschapper zal ik mij onthouden van een oordeel daarover. Het zou dan een puur persoonlijk antwoord zijn en nergens op gebaseerd behalve mijn eigen gezond verstand. En wie zegt dat mijn gezond verstand echt gezond is?

De **voorzitter**: Dat willen we u niet aandoen!

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Blijft u maar een gerenommeerd wetenschapper!

De **voorzitter**: Uw toegevoegde waarde is dat u juist alles met tenminste vijf artikelen kunt onderbouwen, zo is ons gebleken in een eerder gesprek. Hartelijk dank voor dit gesprek!

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Maandag 3 december 2007

Gesproken wordt met de heer prof. dr. A.M.L. van Wieringen

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**: Professor Van Wieringen, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u bent ingegaan op de uitnodiging voor deze openbare hoorzitting. U bent sinds 1985 hoogleraar Onderwijskunde en sinds 2001 voorzitter van de Onderwijsraad. Wij zouden graag gebruik maken van uw deskundigheid in beide hoedanigheden. De Onderwijsraad heeft onlangs een aantal belangrijke rapporten uitgebracht waar de onderzoekscommissie met grote interesse kennis van heeft genomen. Bijvoorbeeld de rapporten Veelzeggende instrumenten van onderwijsbeleid, Verkenning doorstroming en talentontwikkeling – ook wel het Onderhoudsplan voor het voortgezet onderwijs genoemd – en tot slot Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken, zaken die ons onderzoek nauw raken. In dit gesprek zullen met name mevrouw Ortega-Martijn en ikzelf het woord voeren. Ik geef haar als eerste het woord.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U schrijft in het artikel Naar een nieuw onderliggend leerplan dat u zich zorgen maakt over de relativering van het Plan van kennis. Kunt u dat nader toelichten?

De heer **Van Wieringen**: Ik hoor van collega's op de universiteit dat het soms een tijdje kost voordat studenten het belang van kennis inzien. Ze komen als het ware binnen met de gedachte dat kennis niet meer direct van belang is. Je moet studenten dus leren, als ze bijvoorbeeld opgeroepen worden voor een parlementaire onderzoekscommissie, dat het goed is te weten wat de bevoegdheden en functie van een dergelijk commissie zijn. Dat je niet kunt zeggen dat je het wel even zal opzoeken met Google en het even leert. Studenten moeten dat geleerd hebben. Het kost blijkbaar enigszins moeite hen weer op dat spoor te brengen. Dus je kunt je wel een beetje zorgen maken over dat aspect.

Bovendien hebben ze wel sterk de neiging kennis wat te relativieren: "Dat is jouw kennis en dit is mijn kennis", alsof je geen objectieve vaststaande kennis meer zou hebben. Dat is niet aan de orde want onderwijs gaat meer over dat soort kennis.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik wil even terugkomen op de inleiding van de voorzitter. Uit de zojuist genoemde inventarisatie van de gebruikte beleidsinstrumenten blijkt dat de inzet door het ministerie door OCW nog niet optimaal is. Om de inzet van beleidsinstrumenten te verbeteren doet de Onderwijsraad een aantal aanbevelingen. Eén daarvan is om onderwijsresultaten en beleidsresultaten te verbinden. Kunt u nog eens toelichten hoe u tot die aanbeveling bent gekomen?

De heer **Van Wieringen**: Als een ambtenaar iets opschrijft in een beleidsnota brengt dat niet een leraar en al helemaal al niet een leerling in beweging. Er zitten tussen wat een ambtenaar of een minister doet en de schoolleiding, een leraar en de leerling heel veel stappen en elke stap wordt beïnvloed door heel veel verschillende dingen. Je kunt niet zeggen dat wat er op het ene niveau gebeurt zonder meer effect zal hebben op het andere niveau. Ik kan het misschien het best toelichten aan de hand van wat de schoolleiding doet. Die wordt gestuurd door een aantal dingen, deels dingen uit Den Haag maar ook dingen in de omgeving van de school of kenmerken die de leraren hebben. Die moet proberen de leraren zodanig te ondersteunen, in voorwaardelijke zin, dat zij toch tot bepaalde handelingen komen. Als je beleid maakt, moet je het steeds verder uitschrijven. Het rapport dat u hebt laten maken door de Rekenkamer illustreert het in zekere zin en laat zien dat je heel moeilijk kunt aangeven waar bepaalde financiële middelen terecht gekomen zijn. Verschillende aspecten van beleid hebben sterk de neiging om te verstuiven en om verschillende maatregelen belangrijk te vinden, terwijl je veel specifieker zou moeten kunnen aangeven welke financiële middelen voor bepaalde doeleinden bestemd zijn en welk resultaat dat moet opleveren. Dat is lastig voor het beleid maar dat zou je wel moeten proberen als je iets wilt veranderen.

De **voorzitter**: Je zou ook kunnen zeggen dat het nog lastiger is voor de scholen die dan al snel zullen vrezen voor hun autonomie en hun bestedingsvrijheid als het om geld gaat.

De heer **Van Wieringen**: Dat is zo, maar als het om geormerkte middelen gaat, zullen ze die sowieso moeten besteden aan het geormerkte doel. Verder zijn er budgetmiddelen, lumpsummiddelen, die in het algemeen worden toegekend voor het functioneren van de school als geheel. Als de school een bepaalde kant opgaat omdat ze dat zelf wil of omdat het landelijk afgesproken is, zullen de middelen daar ook voor aangewend moeten worden. Maar het is lastig. Dat bleek ook uit de onderzoeken van de Rekenkamer. Als je zoals de Rekenkamer doet naar de begrotingsartikelen kijkt en daar lang op tuurt, word je er niet wijzer van. Je zal toch naar de scholen zelf moeten kijken om te zien wat zij met de middelen hebben gedaan.

De **voorzitter**: Anders blijft er natuurlijk een spanning zitten tussen het vertrouwen en autonomie geven aan scholen enerzijds en het verbinden – zoals de Onderwijsraad het noemt – van de resultaten van het onderwijs en resultaten van het beleid, tenminste als je die verbinding rechtstreeks wilt leggen en ook afrekenbaar en toetsbaar wilt maken.

De heer **Van Wieringen**: Dat is een wat algemenere vraag naar de positie van de politiek, van de staat en van het onderwijs. Dat zijn twee domeinen die je niet zonder meer over elkaar heen mag schuiven.

De **voorzitter**: Maar u laat ons achter met dat dilemma?

De heer **Van Wieringen**: Als het om vernieuwingen gaat, is dat wel een belangrijk vraagstuk maar gedurende dit gesprek kunnen we dit misschien nog wat uitwerken.

De **voorzitter**: We zullen eerst een paar publicaties van uzelf en de Onderwijsraad doorlopen. Een van de dingen die ons opviel, was dat de Onderwijsraad al jarenlang, eigenlijk al sinds 1999, pleit voor introductie van leerstandaarden, dat wil zeggen basiskennisniveaus die leerlingen zouden moeten verwerven in bepaalde stadia van het onderwijs. Die aanbevelingen, die u later heeft herhaald, zijn nooit overgenomen door bewindslieden. Kunt u terughalen waarom er in 1999 niets mee gebeurd is? U hebt het later herhaald onder het vorige kabinet en toen is er ook niets mee gebeurd. Wat was het debat waarin u terecht kwam?

De heer **Van Wieringen**: Wij hebben dat in 1999 voorgesteld toen mevrouw Adelmund staatssecretaris was. Zij voelde daar niet zoveel voor, omdat ze dat te centralistisch en te gedetailleerd vond op een moment, waarop deregulering en autonomievergroting aan de orde waren. Ze vond dat in zekere zin met elkaar in tegenspraak.

De **voorzitter**: Is dit een mooi voorbeeld van beleid en onderwijsprestaties?

De heer **Van Wieringen**: Ja, maar het ontwikkelt zich wel verder. Zij was erop tegen en ook de latere minister van onderwijs Van der Hoeven was er niet voor. Maar het modificeert zich wel wat. Wij hadden niet aan leerstandaarden gedacht voor alles, niet in de volle breedte maar alleen voor de basale vakken, dus taal en rekenen of Nederlands en wiskunde. Dat zijn zulke basale vakken, dat je er op zichzelf goed in moet zijn. Maar zij zijn ook heel instrumentaal voor andere dingen. Als je het inperkt tot

een paar centrale vakken kun je ook wel wat meer gedetailleerd zijn. Dan ben je het niet over de volle breedte.

Gaandeweg hebben we er ook iets aan toegevoegd. In eerste instantie hadden de leerstandaarden twee niveaus, een minimumniveau en een niveau daarboven. Dat was vanuit de gedachte dat je het minimale niveau zou moeten beschermen, dat je een basisniveau zou moeten aangeven. Later hebben we het meer uitgewerkt, namelijk dat je een leerstandaard moet hebben met drie niveaus: een niveau dat voor 90% van de leerlingen haalbaar is, een niveau dat voor 60-70% haalbaar is en een niveau dat voor 15% van de leerlingen haalbaar is. Daarmee hadden we dus een basaal, voldoende en gevorderd niveau en dan kun je de leerstanden naar twee kanten laten uitwerken: voor degenen die je wilt beschermen en iets wilt bieden als een basaal niveau maar tegelijkertijd kan het ook een stimulans zijn om naar het gevorderde niveau te streven. Door de invulling in drie niveaus kan de leerstandaard ook een wat beter effect krijgen. De huidige bewindslieden staan op zichzelf positief tegenover leerstandaarden en proberen die nu uit te werken, dus heb ik er wel goede hoop op. Maar het duurt inderdaad een tijdje voordat een idee of voorstel landt.

De **voorzitter**: Het belangrijkste argument om het niet te willen was toch die spanning met de autonomie van de school.

De heer **Van Wieringen**: Ja.

De **voorzitter**: Vindt u dat in het licht van wat aan de overheid is en wat aan de school een terechte argumentatie? Je zou kunnen zeggen dat het juist aan de overheid is om de leerdoelen en uitkomsten van het onderwijs precies te formuleren.

De heer **Van Wieringen**: Het is typisch een overheids-taak. De wetgever formuleert bijvoorbeeld het aanbod van onderwijs. Als u kijkt naar de drie vernieuwingen die u behandelt, ziet u dat het alle drie aanbodsvernieuwingen zijn. De basisvorming van 14 tot 15 vakken, de vier profielen en in het vmbo ging het om vier sectoren en vier leerwegen. Dat zijn allemaal aanbodsaspecten. Die worden in de wet bepaald en zijn dus typisch taken die de overheid tot zich kan rekenen. De overheid kan ook het eindniveau bepalen. Dat doet ze in termen van examens in het voortgezet onderwijs en van de kwalificatiestructuur in het middelbaar beroepsonderwijs. Dat kan ze dus ook heel wel doen tussentijds, in de vorm van leerstandaarden. Dat is wel typisch een domein voor de overheid, de wetgever.

De volgende vraag is of de overheid daarin verder moet gaan dan wel of zij zich daartoe moet beperken. Dan krijg je discussie over het nieuwe leren en didactiek en in hoeverre die daarmee te maken hebben. Er moet ergens een cesuur getrokken worden: didactiek is niet aan de overheid.

De **voorzitter**: We hadden net een gesprek met professor Kirschner over het cognitieve schema. Zijn stelling was dat je toch een stevige "kerstboom" van kennis moet hebben, voordat je alle andere dingen die je tot je neemt een goede plek kunt geven, voordat je het betekenis kunt geven. Is dat een benadering die ook u aanspreekt?

De heer **Van Wieringen**: Ja, ik denk dat het wel een benadering is die ondersteund wordt door wat we aan evidentie hebben. Je moet een soort kader hebben, want ook nieuwe kennis die je opdoet moet ergens een plaats krijgen, ook in je hersenen. Het moet ergens opgeslagen worden en daar heb je een kenniskader voor nodig. Onderwijs heeft daarin een belangrijke functie. Onderwijs moet voor mijn gevoel drie dingen doen. Het moet altijd de basale dingen overdragen, dus rekenen en taal. Dat is onomstreden. Het moet daarnaast een introductie geven in de gestructureerde kennisgebieden, bijvoorbeeld biologie maar ook installatietechniek. Dat zijn kennisgebieden waar een groep mensen zich omheen georganiseerd hebben en waar verdere ontwikkeling plaatsvindt. In de derde plaats kan het onderwijs aandacht besteden aan problemen, thema's of projecten. Die drie dingen, de basale, gestructureerde kennisgebieden – ouderwetse disciplines maar ook bijvoorbeeld installatietechniek en motorvoertuigtechniek – en thema's en problemen, moet het onderwijs in hun geheel overdragen. Dus op drie fronten heeft het onderwijs die cognitieve schema's zoals Kirschner het zou noemen – hij was vroeger lid van de Onderwijsraad; we missen hem nog geregeld – nodig en daar moet het onderwijs dus aandacht aan besteden.

De **voorzitter**: U hebt een artikel geschreven Naar een nieuw onderliggend leerplan. Iemand anders heeft er hier ook voor gepleit dat de discussie veel meer zou moeten gaan over de inhoud – wat willen we nu eigenlijk dat kinderen tenminste kennen en kunnen? – en minder over de didactiek. Dat laatste is de discussie over het nieuwe leren, ook interessant, maar we zouden eerst de discussie met elkaar moeten voeren over wat we willen en wat belangrijk is. Moeten wij ook zo uw artikel zo lezen?

De heer **Van Wieringen**: Wat je in de afgelopen tijd hebt gezien, is dat ten onrechte de didactiek opgerukt is, dat je de manier waarop leerlingen leren op een voetstuk hebt geplaatst en dat als het ware datgene wat geleerd wordt van secundair belang wordt geacht. Alsof dat voortvloeit uit een manier van leren! Dat zou in zekere zin jammer zijn omdat we in het leerplan een codificatie hebben van wat leerlingen mee zouden moeten krijgen. Dat kun je op verschillende manieren leren. Didactiek moet als het ware zijn plaats weten en mag niet andere dingen verdringen.

De **voorzitter**: Kunt u hier een voorbeeld van geven? Vaak wordt geschiedenis in deze discussie aangehaald. Alle kinderen in het Nederlandse onderwijs – in welke fase het nu moet gebeuren, laat ik in het midden – moeten de meest basale kennis van de Nederlandse geschiedenis hebben. Daar hebben we allemaal een voorstelling van. Zijn er ook andere voorbeelden van vakken waarbij zo'n canonisering zou kunnen of moeten plaatsvinden?

De heer **Van Wieringen**: Geschiedenis is sowieso een mooi voorbeeld omdat we daar ook twee commissies voor hebben gehad. Een daarvan was de commissie-De Rooy die na verloop van tijd zei dat het toch handig zou zijn als we het zouden indelen in tien tijdvakken, zodat je die ook in het voortgezet onderwijs kan examineren. Daarmee stapte ze af van het thematische, de onderwerpen die we vroeger hadden, bijvoorbeeld de textielindustrie in Lancashire tussen 1780 en 1785.

De **voorzitter**: Dat heb ik gehad.

De heer **Van Wieringen**: Misschien moeten we eens in Lancashire gaan kijken maar het is geen chronologische, systematische vorm van geschiedenisonderwijs.. Dat heeft de commissie-De Rooy gedaan. Later is de commissie-Van Oostrom in bredere zin en ook voor jongere kinderen, van 8 tot 14 jaar ermee bezig gegaan en die heeft de canon van vijftig vensters ontworpen. Je ziet het ook wel op andere gebieden, bijvoorbeeld in het kunstonderwijs. Men heeft zich lange tijd afgevraagd waar kunstonderwijs voor dient. Het dient voor een soort reflectie, je moet erover na kunnen denken en het moet je positie helpen bepalen in de wereld. Gaandeweg is er ook het besef dat kunst op zichzelf "te weten" is, dat het ook handig is om bepaalde dingen over muziek, beeldende of uitvoerende kunsten te weten.

De vraag of we dat verwaarloosd hebben, vond ik altijd mooi geïllustreerd aan de hand van vergelijkend onderzoek van Bevers uit Rotterdam die eindexamenopgaven heeft onderzocht. Hij laat zien dat wij bijvoorbeeld bij beeldende kunst geen aandacht besteden aan belangrijke kunstenaars als Rembrandt, Van Gogh en Mondriaan maar wel en liever aan lokale kunstenaars. Andere landen kijken veel meer naar wat er in Europa aan topbeeldende kunstenaars zijn en zetten daar wel Mondriaan, Rembrandt en Van Gogh in. Als je een Europese canon zou maken van beeldende kunstenaars, zitten die drie mensen in de top tien maar niet omdat wij dat willen of zo belangrijk vinden maar omdat andere landen in Europa dat zo belangrijk vinden. Dat pleit op zichzelf voor een "ja"-stem bij een referendum natuurlijk! Dan hebben we in ieder geval onze eigen kunstenaars weer terug, zij het via de Europese omweg. Maar we zouden ze ook zelf belangrijk kunnen vinden. Bij taal zie je soms ook zo'n canonisering. We hebben het vak Nederlands ook tijden lang laten lopen. In het vmbo en het middelbaar beroepsonderwijs komt men nu met een soort raamwerk, gebaseerd op het Europese referentieraamwerk, waarin je minimaal het niveau van het vak Nederlands in het vmbo en het mbo aangeeft. Daar zie je in zekere zin weer een herwaardering van meer kennisachtige aspecten van het onderwijs.

De **voorzitter**: Dan is ook aan het slot daarvan het centrale examen belangrijk, want dan zou het voor de hand liggen dat de overheid in het centrale examen ook een belangrijke plaats geeft aan deze canon van kennis.

De heer **Van Wieringen**: Je zou nog wel onderscheid kunnen maken tussen de basale vakken en andere vakken. We hebben als Onderwijsraad voorgesteld dat je in ieder geval voor taal en rekenen – Nederlands, Engels en wiskunde – in havo/vwo op het eindexamen een voldoende van de leerlingen vraagt. Dat is zo basaal dat je het ook later nodig hebt als je naar het hoger onderwijs gaat. Of je dat ook zou moeten doen voor andere vakken is de vraag. Dan wordt het wat veel maar dat is een kwestie van verdere discussie. Ik kan mij ook nog voorstellen dat je voor andere vakken als bijvoorbeeld aardrijkskunde of natuurkunde ook gaat naar een proces van canonisering, dat je centrale inhouden omschrijft. Dat kan de overheid organiseren maar ik kan mij ook voorstellen dat het veld zelf, de leraren natuurkunde met deskundigen eromheen, tot zo'n proces komen.

De **voorzitter**: Er is ook een belangrijke discussie over het belang, de zwaarte van het eindexamen. Vindt u dat we daar ook nog wat restauratiewerk moeten verrichten?

De heer **Van Wieringen**: Wat wij zouden voorstellen als restauratiewerk is de criteria op de drie vakken wat aan te scherpen en dat je daar een voldoende voor moet hebben. Verder kan ik mij voorstellen dat je de schoolexamens wat serieuzer neemt, dat je meer probeert dat voor een deel door anderen op je eigen school te laten uitvoeren: haal er eens een gecommiteerde bij of vraag eens iemand van een andere school of van de Staats-examencommissie. Vraag eens een docent van een hogeschool of universiteit om daar een rol in te spelen, zodat het proces van het schoolexamen een beetje los komt te staan van het onderwijsproces zelf en een zekere eigenstandigheid krijgt. Je kunt het dus verzwaren. Dat zou op zichzelf een tweede restauratie zijn. Verder zijn er heel veel discussies over de vraag of je moet sleutelen aan de verhouding tussen centraal examen en schoolexamen. Dat is op zichzelf een bijna technische discussie. Als je er maar iets gaat veranderen, verander je ook iets aan wat je feitelijk meet. We gaan ervan uit dat een centraal examen en schoolexamen bij elkaar een betrouwbaarder meting geeft, omdat zij elkaar aanvullen, dan dat je dat afzonderlijk zou doen. De psychometrici zijn er niet voor om het echt helemaal uit elkaar te gaan halen.

De **voorzitter**: Dan is er nog de variant om te zeggen dat je voor beide afzonderlijk moet slagen, vanuit de gedachte dat in het schoolexamen sterker het accent zal liggen op de vaardighedenkant en in het centrale examen meer op de kenniskant. Dat zou aanleiding zijn om te zeggen dat je tenminste voor beide zou moeten slagen, los van elkaar.

De heer **Van Wieringen**: Dat is wel een erg forse ingreep. Het centrale examen meet natuurlijk maar heel specifieke dingen. Het is maar een kleine selectie die in opgaven wordt voorgelegd. Het schoolexamen meet natuurlijk breder omdat het meerdere meetmomenten heeft over een langere tijd. Bij elkaar is het dan toch betrouwbaarder dan wanneer je het uit elkaar haalt. Ik denk niet dat we het zo makkelijk uit elkaar moeten gaan halen. Ik denk wel dat je kunt proberen binnen één van die instrumenten wat meer nadruk te leggen, maar ik zou ze niet uit elkaar halen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik wil even met u spreken over de kwaliteit van docenten en de lerarenopleidingen. Dat willen we doen aan de hand van de problematiek van de leesachterstanden aan het einde van het basisonderwijs. Kunt u daar wat meer over vertellen?

De heer **Van Wieringen**: Op het eind van de basisschool en dan vooral bij leerlingen die naar het vmbo gaan, heeft een flink deel van de leerlingen – misschien wel 20% – een behoorlijke leesachterstand, soms tot een jaar of anderhalf jaar. Die is heel moeilijk in te halen. Dat betekent dat die leerlingen in het vmbo bijna niet aan het lezen toekomen en dat is ook de groep die we later, als ze volwassen zijn, meestal als functioneel analfabeet – degenen die niet actief met taal kunnen omgaan – tegenkomen. Volgens de inspectie zit het probleem veel eerder in het basisonderwijs, in groep 4. Daar leren de onderwijzers kinderen technisch lezen. Dat is de

wisselwerking tussen letter en klank. Je leert een letter herkennen en een klank erbij herkennen en omgekeerd dat je een klank leert en ook de letter daarbij kunt zien. Later leren ze ook combinaties van letters naar woorden en zinnen. Dat gebeurt in groep 4 en leraren houden er, volgens de inspectie, te vroeg mee op. Ze denken te gauw dat ze dit voor deze klas wel hebben gehad en dat ze nu wel naar iets anders kunnen gaan, terwijl in die klas nog een flink aantal kinderen zit dat ermee geholpen zou zijn om dat door te zetten. Dat zou kunnen en we hebben er volgens de inspectie de methoden voor. Het is dus ook zaak om die methoden te gebruiken en niet die achterstand laten ontstaan. Het is in zekere zin een onnodige achterstand die wordt opgelopen. We hebben de leraren en we hebben de methoden; laten we dat dan ook gewoon doen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Op welke manier kan dat terugkomen in de lerarenopleiding?

De heer **Van Wieringen**: De lerarenopleiding zou daar meer aandacht aan kunnen besteden. Maar je hebt honderdduizend zittende leraren in het basisonderwijs en daar wordt maar 4% tot 5% jaarlijks aan toegevoegd. Het duurt dus heel lang voordat je dat alle leraren via de lerarenopleiding geleerd hebt. Je moet het dus ook voor een deel doen via de schoolleiding die daar alert op is en ook nascholing. Maar de lerarenopleiding moet daar veel aandacht aan besteden. U kent ook de discussies over de pedagogische academie, de pabo's; daar is ook nog wel wat aan te verbeteren. Ik ben er niet somber over. Ik denk dat alle berichten over de slechte aansluiting tussen het middelbaar beroepsonderwijs en de pabo's op zichzelf hebben geleid tot veel verbetering en correcties, zowel binnen de pedagogische academies als het middelbaar beroepsonderwijs. Wat dat betreft kun je wel van het onderwijs zeggen dat het reageert. Men is niet doof. Als er kritiek is en het is aangetoond, zie je wel verbeteringen. Wat dat betreft, corrigeert het systeem zichzelf.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wordt er wat u betreft voldoende aandacht besteed aan kennisverwerving in de tweedegraads lerarenopleidingen in verhouding tot de aandacht van de pedagogisch-didactische aspecten van het leraarschap?

De heer **Van Wieringen**: Naar ons gevoel te weinig. We hebben geprobeerd het te meten door studiegidsen over een langere periode – 20 tot 25 jaar – te vergelijken. Dat is wel moeilijk en je moet het onder voorbehoud doen, omdat inhouden van vakken soms anders worden aangeduid. Dan zie je toch wel grote verschillen in die lange periode. De aandacht voor de vakinhoud in de lerarenopleiding is van 80% gehalveerd naar 40%. Welke meetfout je ook maakt, het is toch wel een heel aanzienlijke terugloop.

De vraag is dan of je de vakinhoud dan weer moet restaureren ten koste van andere dingen. Wij hebben toen geadviseerd om niet zozeer de vakinhoud maar de vakdidactiek meer naar voren te halen, dus vakinhoud gekoppeld aan wat je ermee doet. Een leraar biologie of installatietechniek moet vanuit zijn vak naar de didactiek kijken, hij moet proberen die dingen voortdurend met elkaar te combineren. Aan het aspect van vakdidactiek zouden we veel meer kunnen doen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Dat gebeurt wat u betreft op dit moment te weinig?

De heer **Van Wieringen**: Het gebeurt te weinig maar dat is ook weer een besef dat men moet krijgen. Blijkbaar zitten er in het onderwijs redelijk lange cycli voordat je beseft dat je ergens wat moet herstellen maar als dat besef er is, zie je toch wel herstelmechanismen. Dat zie je niet alleen bij de pedagogische academies maar ook in de aansluiting naar het hoger onderwijs. Hogescholen en universiteiten klagen over Nederlands en wiskunde. Zij zetten zelf reparatieprogramma's op. Dat is niet ideaal, het zou beter zijn als het gewoon weer "inzakte" in het middelbaar beroepsonderwijs en het lang mbo, havo en vwo. Dat zie je gaandeweg wel gebeuren.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Vindt u de rol van de overheid voldoende met betrekking tot de kwaliteit van de lerarenopleiding?

De heer **Van Wieringen**: De overheid heeft wel een specifieke verantwoordelijkheid voor de leraar. Dat is ook de Grondwet in artikel 23, lid 2 verwoord: de overheid kijkt naar de bekwaamheid van leraren. Daar heeft zij dus een specifieke verantwoordelijkheid voor. Die uit zich ondermeer richting de leraaropleiding en ik zou mij ook kunnen voorstellen dat de overheid daar iets meer aan doet.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wat kan zij meer doen?

De heer **Van Wieringen**: Wij hebben als Onderwijsraad wel eens voorzichtig geopperd om ook iets aan examinering te gaan doen, dus de lerarenopleiding te vragen onderling en in eerste instantie gezamenlijk examens te organiseren. Dat is ook voorgesteld door de commissie-Rinnooij Kan en dat onderdeel is overigens ook door de minister overgenomen. Je kunt je voorstellen dat we straks toch een vorm van examineren hebben, centraal georganiseerd door de lerarenopleidingen zelf, waardoor ze toch elkaar de maat nemen. Als je hier ook nog buitenlandse experts bij zet, hoeft het geen "gesloten winkel" te zijn maar is er ook nog een internationaal vergelijkingspunt. Het zou belangrijk zijn voor de lerarenopleiding als men dat zou doorzetten. Ik kan mij dan ook voorstellen dat het vanuit de specifieke verantwoordelijkheid van de minister voor het onderwijs-personeel, voor de onderwijsgevendende een reële optie is.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Zouden we dit soort ideeën ook verder kunnen doorvoeren naar het hoger onderwijs en dus niet alleen voor de lerarenopleiding?

De heer **Van Wieringen**: Dan zou je moeten voorstellen dat je dat ook doet voor artsen en bijvoorbeeld ook voor een opleiding rechten. Het zal nog een heel traject zijn voordat je de mensen daar ervan overtuigd hebt dat ze gezamenlijk examens zouden moeten opzetten. Maar je kunt je wel voorstellen dat een aantal rechtenopleidingen gezamenlijk een bachelorexamen organiseren. Dat zou op zich wel een goede ontwikkeling zijn. Maar die zie ik nog niet direct gestuurd door de minister. Hij heeft wel een specifieke verantwoordelijkheid voor de lerarenopleiding maar als het om rechten gaat, ligt dat toch eerder bij de instellingen zelf en bij de professionals.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: We hebben van een aantal mensen hier aan tafel begrepen dat ze er een voorstander van zijn om alleen te werken met eerstegraadsleraren. Wat vindt u daarvan?

De heer **Van Wieringen**: Ik ben wel van mening dat het opleidingsniveau van de leraren in Nederland als geheel – 400.000 mensen in het onderwijs – hoger moet. We hebben in de afgelopen periode een probleem gecreëerd langs twee kanten. We hebben heel veel mensen binnengehaald die of onbevoegd zijn, of een mbo-opleiding hebben of die onderwijsondersteuner zijn. Het opleidingsniveau van de sector als geheel is naar beneden gegaan, terwijl het onderwijsniveau van de sectoren om ons heen in de economie stijgt. Er is dan toch een probleem van discrepantie. Dat is een kwaliteitsprobleem maar ook een wervingsprobleem, want wie wil er werken in zo'n sector die niet meedoet aan de algemene ontwikkeling naar kennisophoging? Er valt dus op zichzelf heel veel voor te zeggen om het opleidingsniveau in al onze onderwijslagen op te krikken. Of men meteen moet beslissen of alle pabo-docenten een masterdiploma moeten hebben, zal je in korte tijd niet kunnen realiseren. Wel zou je kunnen zeggen dat bijvoorbeeld een kwart van de docenten een masteropleiding moet hebben. Dat moet je ook ten aanzien van het vmbo en het middelbaar beroepsonderwijs zeggen. Vaak wordt gevraagd waarom dat nodig is, maar dan heb je toch een beeld voor je van een beroepsonderwijs dat iemand uit een garage haalt en zegt dat het een goede leraar is. Dat kan voor sommige leerlingen wel een goede leraar zijn maar je kunt geen middelbaar beroepsonderwijs organiseren als je van dat opleidingsniveau uitgaat. Je moet dat wat dat betreft ook opkrikken. Dus niet iedereen een master maar wel gaandeweg naar een hoger opleidingsniveau.

Het was overigens ook een van de voorstellen van de commissie-Rinnooij Kan om een directe koppeling te leggen tussen het opleidingsniveau, het niveau van beroepsuitoefening en het salarisoniveau. Dat is gemengd ontvangen, zoals u weet. Misschien wordt het nog overgenomen maar voorlopig niet.

De **voorzitter**: Dat debat wordt later deze week in een andere zaal gevoerd. Ik heb nog een vraag over de examinering van de lerarenopleidingen. U zegt nadrukkelijk dat het wel bij de opleidingen zelf moet worden gelaten en niet in een door de overheid vormgegeven centraal examen. Is dat omdat u de principiële lijn niet over wilt van de autonomie van het hoger onderwijs?

De heer **Van Wieringen**: De autonomie van het hoger onderwijs zou ik überhaupt wel willen respecteren, hoewel je naar mijn mening wel een uitzondering mag maken voor de lerarenopleiding. Ik vind dat de minister mag zeggen dat er een gezamenlijk examen moet worden georganiseerd en daar ook internationale deskundigen bij in te schakelen, zodat we het niet alleen met onze Nederlandse normering doen, maar het lijkt mij niet nodig dat de overheid dat zelf gaat organiseren. Waarom zouden de opleidingen dat niet zelf kunnen als de minister zegt dat ze dit moeten doen en hier ook facilitering voor biedt? Het kost natuurlijk geld om voor een heleboel kleine vakken examens en toetsen te gaan maken.

De **voorzitter**: Ik wil het graag met u hebben over het nieuwe leren. Dat is altijd een ingewikkeld onderwerp want de eerste vraag is altijd wat we er precies onder verstaan omdat het een aantal dimensies heeft. Wordt naar uw waarneming het nieuwe leren grootschalig ingevoerd in allerlei verschijningsvormen of is het vooralsnog een geïsoleerde kleine groep scholen die daarmee bezig is?

De heer **Van Wieringen**: Er zullen ongetwijfeld veel definities zijn van het nieuwe leren maar het is naar mijn mening in essentie een didactiek, een manier van werken, hoe leerlingen leren. Maar vanwege de voorstanders heeft men wel de neiging om het op te blazen en te zeggen dat het veel meer is dan didactiek en dat je van daaruit ook de inhoud van het onderwijs, het leerplan zou kunnen bepalen. Dat zouden we niet moeten doen; we zouden het in alle gevallen moeten beperken tot een bepaalde didactiek en moeten zeggen dat die didactiek voor sommige leerlingen aantrekkelijk is omdat je sommige doelstellingen er goed mee kunt realiseren maar dat het voor andere leerlingen onaantrekkelijk is en dat je er bepaalde onderwijsdoelstellingen ook niet mee kan realiseren. Je moet het als het ware terugduwen in zijn hok. Het heeft de neiging veel van het speelveld in beslag te nemen en dat moet niet. Je ziet het ook in het middelbaar beroepsonderwijs. Daar heet het niet het nieuwe leren maar competentiegericht leren. Daar zie je ook dat het de neiging heeft het hele speelveld in beslag te nemen. In het middelbaar beroepsonderwijs heb je heel veel soorten leerlingen. Het is onmogelijk dat je die met één didactisch model allemaal kunt bedienen. Je zou dan ook een school in het middelbaar beroepsonderwijs moeten vragen om tegelijkertijd drie of vier didactieken – een daarvan mag de competentiegericht didactiek er één zijn – tegelijkertijd tot uitvoering te brengen, zodat je voor verschillende groepen leerlingen een relevant aanbod hebt.

De **voorzitter**: Wat weten we over die groepen leerlingen waar het gaat om de vraag of zij wel of niet gebaat zullen zijn met een vorm van het nieuwe leren?

De heer **Van Wieringen**: Dat is in de eerste plaats bijna een individuele diagnose door leraren. Je perkt leraren en leerlingen enorm in als een school zou zeggen dat een bepaalde methode de enig juiste methode is, tenzij je daarvoor natuurlijk gekozen hebt. In het voortgezet onderwijs kun je voor Montessori-onderwijs of voor het Jenaplan kiezen, maar dan heb je die keuze wel gemaakt. Dat heb je als ouder afgewogen. Je hebt drie scholen bezocht en vindt voor jouw kind deze vorm van onderwijs aantrekkelijk. Maar je moet niet op een school komen, ontdekken dat het blijkbaar een Montessorischool is en zeggen: als ik dat had geweten, had ik mijn zoon of dochter daar niet naartoe laten gaan.

De **voorzitter**: Is het risico groter voor leerlingen in het mbo omdat het mbo een monopoliepositie heeft in de regio? Je kunt als ouder bijna niet meer kiezen voor een mbo dat niet alle kaarten zet op het competentiegericht onderwijs.

De heer **Van Wieringen**: Ja, men heeft daar te vlug één model naar voren gebracht. Bij het voortgezet onderwijs is dat niet gebeurd maar dan moet een school daar dan

ook wel heel duidelijk in zijn. Ze moeten aangeven volgens welke methode ze werken en dat moeten ze in de voorlichtingsdagen laten zien, zodat ouders weten of het iets is voor hun zoon of dochter. Als het niets is, ga je wat blokken verderop naar een andere school. Die variëteit moet er wel zijn. Die is in Den Haag wel aanwezig maar er zijn ook regio's waar maar één aanbieder is en dan heb je een probleem.

U vraagt of het nieuwe leren stevig wordt uitgerold: in het middelbaar beroepsonderwijs in een bepaalde vorm wel. In scholen soms en het zou verstandig zijn om het wat terug te duwen. Het is een didactiek en voor sommigen heel goed maar laten we het niet verder opblazen. De mensen die het willen opblazen, moet je in zeker zin op hun plaats wijzen.

De **voorzitter**: Dan komen we bij de vraag "hoe"? En wie is "we"?

De heer **Van Wieringen**: Het is de vraag wie over wat gaat. Als ik het werk van uw commissie goed bekijk – ik heb niet alles gehoord maar af en toe kijk ik ernaar en lees ik erover – gaat het over de manier waarop de politiek, de staat met het onderwijs omgaat. Het is eigenlijk een soort omgangsvorm waarmee u bezig bent. Beiden hebben hun autonomie: de politiek heeft haar eigen autonomie, haar eigen zelfstandigheid maar het onderwijs heeft dat ook. De vraag is hoe die twee zich tot elkaar verhouden. Een van de aspecten daarvan is in ieder geval, dat er over en weer respect voor elkaars autonomie moet zijn. De bepaling van het aanbod aan onderwijs of de bepaling van de eindtermen of eindexamens is een onomstreden domein van de politiek, van de staat.

De **voorzitter**: Was die erkenning er de afgelopen jaren naar uw waarneming?

De heer **Van Wieringen**: Niet altijd, omdat de twee domeinen sterk de neiging hebben in elkaars vaarwater te geraken. Het zou mooi zijn als men die dingen soms wat meer uit elkaar zou halen. Didactiek is iets wat aan het onderwijs is en dat zou de politiek ook moeten respecteren. Dat is bij de drie operaties niet altijd geschied. Het aanbod is vaak gekoppeld aan een didactiek – het studiehuis of het nieuwe leren, of hoe het ook heten mag – maar in de wederzijdse erkenning van de autonomie van politiek en onderwijsveld hoort dat bij het veld. Er zullen altijd wel politici dan wel onderwijsvernieuwers zijn die proberen het andere domein binnen te trekken, maar je moet het zoveel mogelijk gescheiden houden.

De **voorzitter**: Ik ga even terug naar mijn vraag. Wie moet, hoe, waar en wanneer ingrijpen als het nieuwe leren te dominant wordt, als ouders niet meer kunnen zien of het allesomvattend wordt en de school gaat overnemen?

De heer **Van Wieringen**: Er moet een soort signalerings-systeem zijn dat iets voorbij een bepaalde grens gaat. De voorstanders van het nieuwe leren zouden moeten zeggen dat zij in de uitwerking op het domein aanlanden van de bepaling van het aanbod of van wat er in een examen moet. Dan overschrijden ze een grens maar die grens kan ook aan de andere kant overschreden worden. Dan denk ik dat in dit geval de staat zou moeten zeggen dat het zijn domein is dat ze terug moeten. Maar die

grensbewaking – hoewel dit niet een harde grens is want er is altijd veel discussie – kan ik mij ook vanuit het onderwijsveld voorstellen. Daar zullen ook instanties moeten zijn die zeggen dat iets niet aan de politiek is of dat de politiek nu te ver gaat op het domein van het onderwijs ingaat.

De heer **Van der Ham**: Hoe liggen de afbakening en grensbewaking binnen de school? De overheid kan van alles opleggen maar het kan ook zo zijn dat het management van een school dat doet.

De heer **Van Wieringen**: Eind vorige week waren er hier drie leraren die veel bezwaren hadden tegen het optreden van het management binnen de school. Voor een deel is dat een leeftijdspecifiek verschijnsel: jongeren hebben er op zichzelf minder moeite mee dat er management is en zij verwachten hier ook iets van. Aan de andere kant is er gaandeweg iets opgetreden, waardoor leraren minder autonoom zijn geworden. Ik hoorde laatst een aardig voorbeeld: Een conciërge was ingeschakeld om de tafeltjes in de klaslokalen anders neer te zetten, niet in rijen maar in groepjes. Deze conciërge werd door het management ingeschakeld om leraren te dwingen op een andere manier te gaan werken. Het is diep treurig als dat gebeurt, want dan is de manager verkeerd bezig en voor leraren is dat een heel onaantrekkelijke situatie. Daar moet een voortdurende vorm van overleg zijn.

De heer **Van der Ham**: De drie docenten die hier zaten waren zeker niet representatief voor iedereen.

De heer **Van Wieringen**: Ik vond ze wel eerlijk.

De heer **Van der Ham**: Ze waren zeker eerlijk maar ze zeiden bijna, dat ze misschien zelfs door de rijksoverheid beschermd zouden moeten worden tegen hun eigen management. Het zal er niet overal zo kwalijk aan toe gaan, maar vindt u dat hier iets in zit?

De heer **Van Wieringen**: Dat zullen ze in de Hoftoren graag horen! Die uitzending zal daar nog vaak herhaald worden. Maar ik denk niet dat die weg terug doenlijk is. Het is niet meer mogelijk, als het om bekostiging, personeelsbeleid of financiële dingen gaat, om het weer uit de scholen te halen en het weer via Den Haag en de Hoftoren te laten lopen. Die weg terug is niet meer mogelijk.

De heer **Van der Ham**: Wat is de minimale soort afbakening die een leraar voor zichzelf mag opeisen?

De heer **Van Wieringen**: Als het om inhoudelijke dingen gaat, moeten leraren op een school ook in gezamenlijkheid de belangrijkste stem hebben. Een schoolleider mag bijvoorbeeld nooit zeggen dat die tafeltjes anders moeten en dat dan ook gelijk zo doen. Dat hoort niet. Je moet in alle gevallen als schoolleider de leraren niet alleen betrekken bij wat je doet maar hen ook veel meer het initiatief geven. Dan moet je als schoolleider wat meer naar de achtergrond. Dat is een beetje een herwaardering van de besluitvormende rol van de leraren. Dat zal voor scholen soms wel even wennen zijn maar ik denk dat we die keer toch weer moeten maken.

De **voorzitter**: Ik wil nog even naar de Verkenning doorstroom- en talentontwikkeling. Het is een waardevolle en diepgravende studie waar alle cijfers van bijvoorbeeld doorstroompatronen nog een keertje op een rijtje staan. U geeft in de verkenning ook aan welke maatregelen wenselijk zouden zijn om het onderwijs aan 12-18 jarigen te optimaliseren. Het gaat om onderhoudsmaatregelen, ingrepen en niet zozeer om grote structuren. Wat zijn de meest opvallende knelpunten die uit de verkenning naar voren zijn gekomen?

De heer **Van Wieringen**: We noemen het inderdaad met opzet onderhoudswerkzaamheden en geen structuurwijzigingen. We hebben een betrekkelijk gedifferentieerd stelsel in het voortgezet onderwijs met in het vmbo een flink aantal leerwegen, met vier profielen en het middelbaar beroepsonderwijs heel veel keuzemogelijkheden. Dat is op zichzelf aantrekkelijk omdat je leerlingen die iets kunnen en willen in een bepaalde route kunt brengen. Maar je kunt ook mensen op een verkeerd spoor zetten waar ze er niet meer uit kunnen komen. Dat gedifferentieerde stelsel vereist dan ook dat je voortdurend goed naar alle mobiliteitsopties, zowel horizontaal als verticaal, kijkt en voortdurend probeert alles open te houden. Dat vergt veel onderhoud.

Dat onderhoud zit hem in een paar dingen. Wil het geheel goed functioneren, dan heb je een mobiliteit nodig langs de avo-kant en langs de beroepsonderwijskant. We hebben ons laatst eens verdiept in het Finse onderwijs. Er wordt namelijk altijd gezegd dat dit beter is. Maar het brengt niet meer mensen in het hoger onderwijs dan wij. In de PISA-scores zijn ze altijd nummer één en wij zitten in de subtop. Dat doen zij wel beter. Maar ook op 16-jarige leeftijd gaat eenderde naar het beroepsonderwijs en dat is in Finland onderontwikkeld. Dat is daar een soort restonderwijs terwijl wij ons beroepsonderwijs goed hebben georganiseerd. Het is bij ons ook geen eindonderwijs. De weg vmbo, mbo en hbo is een steeds beter ontwikkelde weg; bijna tweederde van de leerlingen die het lang-mbo afmaken gaat naar het hoger beroepsonderwijs. De beroepsonderwijsweg bij ons is zeer essentieel. Je moet zowel langs de beroepsonderwijskant als langs de avo-kant wat doen. De avo-kant zit voor een deel in de doorstroming binnen en na het vmbo. De doorstroming binnen het vmbo tussentijds is heel gering maar daarna is het weer wat aan het terugkomen, dus de doorstroming van het vmbo-tl, de mavo naar het havo ligt nu weer op 16% of 17%. Dat heeft zich weer hersteld. Die doorstroming moet je goed in de gaten houden want het schijnt dat die 17% het maar voor een deel ook afmaakt. Tegelijkertijd moet het beroepsonderwijs als een tweede weg ook gelijkwaardig verder uitbouwen en versterken. Het is niet één boodschap maar het zijn een aantal maatregelen die genomen moeten worden. Wil je het stelsel goed laten functioneren, dan moet je dus op al die dingen letten.

De **voorzitter**: U blijft wel pleiten voor het gedifferentieerde stelsel?

De heer **Van Wieringen**: Al zou je een geïntegreerd stelsel hebben, dan nog krijg je binnen die structuur een hoge mate van differentiatie. Dat zie je ook in Amerikaanse high schools, dat heet streaming. Je hebt één niveau voor vijf vakken en je hebt settings, je kunt verschillende niveaus per vak hebben. Je krijgt dus een

hoge mate van differentiatie daarbinnen. Het is ook niet altijd zichtbaar wie dan welke combinatie gaat volgen en welke sociale implicaties dat heeft. Wat dat betreft heeft ons systeem wel nadelen en vraagt het veel onderhoud maar het brengt per saldo een heel grote groep mensen in het hoger onderwijs en via het beroepsonderwijs ook op een behoorlijk niveau. Je kunt niet zeggen dat ons systeem in vergelijking met Finland inadequaat zou zijn. Het heeft een aantal specifieke kenmerken en een aantal nadelen. Dat vergt een voortdurend alert zijn en het vraagt om onderhoudswerkzaamheden.

De **voorzitter**: Als we de onderhoudsmaatregelen hebben genomen, is dan de tweedeling in het onderwijs voor een deel verholpen?

De heer **Van Wieringen**: Waarom zouden we een tweedeling hebben? We zouden een tweedeling hebben als je een groep leerlingen op een spoor zet waar ze verder niet uit kunnen komen, bijvoorbeeld als je zegt dat 40% die kant opgaat en 60% de andere kant en die 40% in die ene richting blijft gaan. Maar van die 40% of 50% kan een deel na twee jaar – maar dan moet je misschien ook wel wat aan de brugklasvormen doen – naar de mavo of havo doorstromen en ook na de mavo kan hij meerdere kanten op. Je pint de kinderen dus niet vast. Natuurlijk kun je aan een ander systeem denken, maar we hebben dit systeem voorlopig dus laten we proberen de mogelijkheden die er zijn uit te buiten om de leerlingen zoveel mogelijk andere opties te bieden.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik wil nog even doorgaan op de tweedeling. Een vmbo-leerling mag vijf jaar over de opleiding doen. Wat vindt u daarvan? Als ze het niet redden binnen die vijf jaar moeten ze eraf.

De heer **Van Wieringen**: Dan krijgt de school hem niet meer bekostigd. Of zo'n persoon er echt af moet, weet ik eigenlijk niet. Men kan zich wel afvragen of voor elke leerling die vijf jaar de beste termijn is. De psycholoog A.D. de Groot zei altijd dat iedereen alles kan leren als hij maar tijd genoeg heeft, als jij maar tijd van leven heeft. Als je eeuwig zou leven zou je alles kunnen leren. Dus je kunt heel veel kinderen verder brengen als je de factor tijd daarbij in beschouwing neemt. Er valt wel veel voor te zeggen om leerlingen die meer tijd nodig hebben die ook te geven. Dat hoeft niet altijd per se binnen het vmbo. De basisberoepsgerichte leerweg sluit aan op het mbo-1 niveau. Dat zou je ook als één traject kunnen behandelen en dat gebeurt op dit moment ook op een aantal scholen onderling. Men zou het ook in bekostigingszin als één traject kunnen financieren. Verder zul je moeten vertrouwen op de professionaliteit van individuele leraren die op een gegeven moment moeten kunnen zeggen dat een bepaalde leerling op deze school een halfjaar extra nodig heeft dan wel een andere leerling geen breed pakket aanbieden omdat hij meer gebaat is bij een smal pakket. Je zou die flexibiliteit op individueel niveau aan een leraar willen toekennen, zoals je ook aan een arts de professionaliteit en de mogelijkheid geeft om te zeggen hoe het behandelplan eruit ziet. Dat wordt ook niet landelijk bepaald door minister Klink of door de zorgverzekeraar. Die arts moet dat kunnen zeggen. Zo zou je ook leraren in het vmbo in individuele gevallen die mogelijkheid moeten geven. Ook scholen moeten die mogelijkheid worden gegeven. De lumpsumfinanciering

is natuurlijk niet voor niets bedacht. Scholen hebben ook financieel "schuifmogelijkheden" en ze moeten ook bereid zijn die mogelijkheden voor dit soort doeleinden in te zetten.

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

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Dinsdag 4 december 2007

Gesproken wordt met de heren mr. ing. W.J.G.M. van de Camp en mr. drs. J.M. de Vries

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 Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Goedemorgen heren, welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Wij hebben u uitgenodigd als onderwijswoordvoerders van het CDA in een voor ons onderzoek relevante periode. Ik zou mij graag in eerste instantie willen richten tot de heer Van de Camp. Dit gesprek zal van onze zijde worden gevoerd door mijzelf en mevrouw Ortega-Martijn.

Mijnheer Van de Camp, u bent in 1986 Kamerlid geworden en in hetzelfde jaar treedt het kabinet-Lubbers 2 aan. Dat kabinet geeft als een van de eerste beleidsdaden, althans op het gebied van onderwijs, een reactie op het WRR-rapport over de basisvorming. De WRR doorbrak de impasse rond de structuurdiscussie over de onderbouw in het voortgezet onderwijs. Het advies van de WRR heeft Lubbers 2 als het ware overgenomen. Hoe stond de CDA-fractie in die discussie en was er een verschil van opvatting met de minister van onderwijs de heer Deetman?

De heer **Van de Camp**: Het lijkt een heel eenvoudige vraag, voorzitter, maar u trekt er wel een blik geschiedenis mee open.

De **voorzitter**: Daar zijn wij in geïnteresseerd.

De heer **Van de Camp**: Op dat moment was de CDA-fractie positief. U overvalt mij een beetje en ik weet nu even niet of de heer Hermes staatssecretaris was in Lubbers 2.

De **voorzitter**: Nee, de heer Hermes was staatssecretaris onder Van Agt. Hij is onder Lubbers 2 teruggekeerd naar de Kamer en daar woordvoerder onderwijs geworden.

De heer **Van de Camp**: Hij was dus staatssecretaris onder Lubbers 1.

Wij stonden positief tegenover het voorstel van het kabinet-Lubbers 2 maar er waren wel kanttekeningen bij de eventuele structurelementen in het wetsvoorstel. In artikel 60 wordt voorgesteld om experimenten met scholen basisvorming te doen. Dat was iets wat met name mijn collega Hermes heel vervelend vond, omdat dat structuurdoorbrekende elementen bevat. Daarover ontstond al vrij spoedig spanning met de minister van Onderwijs.

De **voorzitter**: Lag er ook nog een breder verschil van opvatting over dat type onderwijs, of het nu middenschool was of voortgezet basisonderwijs? Er zijn in die tijd vele varianten geweest.

De heer **Van de Camp**: Ja!

De **voorzitter**: Lag daar ook nog een inhoudelijk onderwijskundig meningsverschil over dat type onderwijs?

De heer **Van de Camp**: Duidelijk! De heer Deetman was op dat moment veel meer een vernieuwer. Hij zat ook meer in het verlengde van de middenschool van de heer Van Kemenade. De heer Hermes hield erg vast aan een scholenstructuur uit de Wet voortgezet onderwijs, zoals wij die na de Mammoetwet kenden.

De **voorzitter**: Het wetsvoorstel komt in december 1987. Het ligt in grote lijnen in lijn met het WRR-voorstel, behalve op het punt van de groeistructuur. De WRR had bedacht dat de structuur niet bij wet moest worden gewijzigd maar dat die, als het ware voortvloeiend uit de wet, zich vanzelf moest wijzigen over een langere periode. Volgens het wetsvoorstel zou de invoering van de driejarige basisvorming moeten plaatsvinden vanuit het bestaande systeem; geen structuurwijziging en zelfs niet op termijn, zoals de WRR had voorgesteld. In april 1989 zegt de heer Hermes in een interview in Trouw, dat de uitvoering van basisvorming niet aan minister Deetman kan worden toevertrouwd. Hij zou er, volgens Hermes, maar beter mee op kunnen houden. Hij zou het niet moeten laten aankomen op de behandeling in de Kamer. Was dat ook het standpunt van de CDA-fractie op dat moment?

De heer **Van de Camp**: Over dat interview van de heer Hermes in Trouw is heel veel gezegd. Als dat het

standpunt van de CDA-fractie was, is het standpunt daarna gevormd, na het interview. Ik had niet de indruk dat op dat moment de heer Hermes de fractiecommissie Onderwijs en de hele fractie had geraadpleegd. Nogmaals, wat ik al in het vorige antwoord zei, er lag een inhoudelijk verschil van mening tussen beide heren en de heer Hermes heeft dat misschien ook met het zicht op de verkiezingen gemanifesteerd. Ik sluit niet uit dat hij daarvoor achteraf verantwoording heeft afgelegd maar dat de fractie heeft gedacht het nieuwe regeerakkoord maar even af te wachten.

De voorzitter: U hebt de achterban geraadpleegd met een aantal conferenties in het land. Dat was medio 1988 en dat leidde tot een meer definitief standpunt van de CDA-fractie. Zou u kunnen toelichten wat het doel van de conferenties was en tot welke opvatting dat leidde?

De heer Van de Camp: In de periode 1986-1989 zaten wij met een intern probleem: aan de ene kant de lijn-Deetman en aan de andere kant de lijn-Hermes. De lijn-Hermes werd toch wel in hoge mate gedekt door de CDA Tweede-Kamerfractie. Maar de heer Deetman maakte deel uit van het coalitiekabinet met de VVD en dan is het in het CDA gebruikelijk om een achterbanraadpleging te houden. Wij worden dan wat onzeker als Haagse politici en vinden wij het beter om het probleem te verbreden en te kijken hoe de mensen in het veld erover denken. Daar zijn die vier raadplegingen uit voortgekomen. Daarin kwam toch al heel snel de lijn van het volgende regeerakkoord naar boven: aan de onderwijshoud kunnen wij best een en ander veranderen maar wij willen geen wijzigingen in de scholenstructuur, hoogstens – en daar bent u waarschijnlijk ook op gestuit – de zogenaamde combinatievariant. Wie voerde nu het hoogste woord in die achterbanraadpleging? Het is grappig dat u het even noemt, want dat waren toch wel de rectoren van de havo/vwo-scholen. Die zaten zeker niet te wachten op grote structuurdoorbrekende maatregelen. Toen niet en, heb ik de indruk, nu nog niet.

De voorzitter: Die rectoren voerden daar nadrukkelijk het woord, maar een deel van het CDA-standpunt werd ook bepaald door de positie van de mavo's. Hangt dat logisch met elkaar samen?

De heer Van de Camp: Ja, dat heeft zeker met elkaar te maken want wij waren op dat moment – en dat zijn wij eigenlijk nog steeds – een groot voorstander van het behoud van de kleine mavo. Kleine mavo-scholen en een kleine omgeving. Als uw volgende vraag zal zijn of wij dat om denominatieve redenen doen, is het antwoord daarop "neen". Het ging ons vooral om de bereikbaarheid en de schoolveiligheid van de kleine mavo's. Maar je ziet vaker in de politiek dat het ene argument grijpt in het andere. Het niet doorbreken van de structuur was impliciet een garantie voor het behoud van de kleine mavo's.

De voorzitter: Dan komt er een nieuw kabinet, de PvdA treedt toe tot de coalitie en wordt het kabinet-Lubbers/Kok gevormd. Er komt een nieuwe minister, een nieuwe staatssecretaris en ook een nieuw wetsvoorstel, althans een nota van wijziging met ingrijpende herzieningen op het wetsvoorstel dat de heer Deetman al had ingediend. Hoe is dat tot stand gekomen in die periode van onderhandelingen over het regeerakkoord? U beschrijft

zelf een ontwikkeling die de CDA-fractie heeft doorgemaakt, hoe zij al moeite had met het wetsvoorstel van de heer Deetman. Dan komt er een coalitiewisseling en gaat het eigenlijk een kant op die u minder zou aanspreken. Wat is er gebeurd in de onderhandelingen over het regeerakkoord?

De heer Van de Camp: Dat zou je aanvankelijk denken, maar de onderwijsparagraaf in het regeerakkoord is geschreven door vier mensen. De heren Leijnse en Lilypaly deden dat namens de PvdA en de heer Hermes en ik namens het CDA. Het was er de heer Lubbers op dat moment veel aan gelegen dat dit kabinet tot stand zou komen maar vooral ook dat we geen ruzie zouden maken over het eindeloze dossier eerste fase voortgezet onderwijs. Even voor de goede orde, de heer Wallage was daar niet bij betrokken. De heer Wallage kreeg het later als een soort dienstopdracht op zijn bureau, omdat het regeerakkoord eerder geschreven wordt dan de bewindslieden worden benoemd.

Wij hadden daar met zijn vieren eigenlijk wel de vrije hand en de heer Lubbers had de positieve instelling dat het geregeld moest worden en dat er geen bloed uit mocht vloeien. We hebben het niet gekoppeld aan WAO- of bijstandsdossiers; we hebben het puur opgeschreven en daar is eigenlijk het compromis uitgekomen dat we de onderwijshoud van het WRR-rapport in het voortgezet onderwijs zouden inbouwen met behoud van de structuur maar wel met een grote schaalvergrotingsoperatie. Die schaalvergrotingsoperatie werd ook wel mede ingegeven door de PvdA, die graag grotere en in hun ogen dan betere scholen wilde.

De voorzitter: Maar dat is voor iemand die dat achteraf beschouwt, opvallend omdat u in de voorfase juist de positie van de onafhankelijke kleinere mavo zo belangrijk vond. Dat was ook uit de raadpleging van uw achterban gekomen. Vervolgens geeft u op dat punt de ruimte aan de PvdA, die de schaalvergroting juist wel graag zag komen.

De heer Van de Camp: Maar de heer Hermes zou de heer Hermes niet zijn – zie ook de nota van wijziging die vervolgens is ingediend – als wij niet op twee manieren de zaak hebben veilig hadden gesteld. Dat is allereerst door de introductie van het begrip "nevenvestiging" en vervolgens door een uitgebreid toetsingskader op basis van artikel 75 van de Wet op het voortgezet onderwijs. Je mag ook wel een beetje trots zijn op jezelf. Ik vind dat dat nog steeds een geweldige move is geweest, want de schaalvergrotingsoperatie, waarover men nu zo over tekeergaat in de pers, heeft er wel toe geleid dat we meer dan 200 vestigingspunten voor voortgezet onderwijs in Nederland open hebben kunnen houden. Die scholen kwamen wel in een ander bestuurlijk verband en kwamen ook in een breder verband, namelijk dat van de scholengemeenschap, maar de bereikbaarheid voor de leerlingen waar mijn overleden collega Hermes zo voor stond, werd gegarandeerd.

De voorzitter: U heeft later ook wel eens in die discussie over de schaal van scholen gezegd dat we niet te romantisch moeten doen over de kleine school.

De heer Van de Camp: Dat klopt.

De **voorzitter**: Kunt u dat nog toelichten hoe die nuchtere waarschuwing in het onderwijsdebat zich weer verhoudt tot de inzet van het CDA voor de kleine onafhankelijke mavo's in het verleden?

De heer **Van de Camp**: Zelf hanteer ik altijd het spreekwoord "schaalverkleining na de schaalvergroting". Je brengt de scholen eerst – en dat was toch wel de kern van het regeerakkoord – in een groter bestuurlijk verband, al of niet in een scholengemeenschap – je hebt nog weer onderscheid tussen een gemeenschap van scholen en een scholengemeenschap, al dan niet met één rector – en vervolgens behoud je de vestigingen op locatie. Waarom pleit ik voor nuchterheid? Ik vind dat er heel veel, ook nu weer, geromantiseerd wordt over de kleine school. Maar een kleine school voor voortgezet onderwijs, met een eigen conciërge, een eigen TOA, een eigen kopieermachine, een eigen natuurkundelab, etc., heeft in mijn ogen geen bestaansrecht. Die scholen konden overeind blijven in het grotere verband van scholen tussen de 750 en 1250 leerlingen. Maar als u doelt op een verschil van inzicht tussen mij en de heer Hermes op dit punt ...

De **voorzitter**: Ik zou dat niet willen suggereren! Maar als u dat wilt toelichten, ga u gang!

De heer **Van de Camp**: Ik wil graag voor de geschiedenis hier vastgelegd hebben dat wij daar inderdaad verschillend over dachten.

De **voorzitter**: Akkoord.

Ik kom tot het wetsvoorstel, zoals dat onder leiding van staatssecretaris Wallage werd aangepast en ter behandeling in de Kamer kwam. Een belangrijk onderwerp van discussie waren de nevenvestigingen. Een ander onderwerp was een van de voorstellen van de WRR dat niet terugkwam in het wetsvoorstel van de heer Wallage en dat was de combinatievariant van basisvorming en voorbereidend beroepsonderwijs als zelfstandige leerweg. Het idee erachter was dat voor de leerlingen aan de onderkant met minder cognitieve leertalenten maar wellicht wel praktische vaardigheden, die een korte weg naar de arbeidsmarkt zouden kunnen maken, een aparte leerweg met vrijstelling van vakken, integratie van beroepsgerichte vakken en het op maat snijden van doorstroomprogramma's zinvol zou zijn. Waarom is die combinatievariant er niet gekomen en hoe keek de CDA-fractie daartegenaan?

De heer **Van de Camp**: Gisteravond bij de voorbereiding van dit gesprek heb ik de zaak nog eens nagekeken. Bij uw commissie is er toch sprake van een misverstand. In artikel 11d van de uiteindelijke wet van de hand van de heer Wallage van 27 mei 1992 staat wel degelijk de combinatievariant. Op de een of andere manier is het in de stukken geslopen dat de combinatievariant er niet meer in zou zitten. Hij zit er minder in dan in het oorspronkelijke voorstel van de heer Deetman maar het principe van de combinatievariant – ik het hier het Staatsblad bij me – is door artikel 11d nog wel mogelijk. U doelt waarschijnlijk op een breder onderwerp: is de basisvorming voor de vbo-leerlingen niet te zwaar, niet te theoretisch. Het antwoord daarop is "ja", we hebben dat overschat.

De **voorzitter**: We zullen opnieuw naar het wetsvoorstel kijken, want blijkbaar is er dan toch een artikel in gekomen. De waarneming van prof. Schuyt, degene die het WRR-advies schreef, is dat dit combinatievariant niet is uitgewerkt. Misschien bedoelde hij, dat het niet volwaardig is opgenomen in het wetsvoorstel.

De heer **Van de Camp**: Dat acht ik heel goed mogelijk.

De **voorzitter**: Laat ik dan toch mijn vraag herhalen: waarom dan niet de volwaardige combinatievariant voor deze groep leerlingen in de wet die plek heeft gekregen en hoe de CDA-fractie daar toen tegenaan keek.

De heer **Van de Camp**: Dat had allereerst te maken met het compromis dat we sloten bij het regeerakkoord. Toen hebben we gezegd: wij gaan voor alle leerlingen die onderwijsinhoud aanbieden van de basisvorming. Dat was het compromis. Ik ben van mening dat we daarmee een belangrijke politieke daad hebben gesteld. Ik hoorde gisteren de heer Dresscher zeggen dat onderwijs en politiek zoveel mogelijk gescheiden moeten worden. Ik vind dat een rare opvatting, maar goed. Wij hebben met het regeerakkoord van 1989 een 25 jaar durende discussie opgelost door af te blijven van de structuur en voor de onderwijsinhoud te gaan. Wij waren, achteraf gezien, wellicht te overmoedig, ook mijn collega Hermes en mijn voormalige collega de heer Deetman, wat betreft kennis en kunde van de vbo-leerling. In dat opzicht was het wellicht beter geweest om de combinatievariant meer uit te werken maar die politieke treksterkte werd toen niet geboden door de PvdA.

De **voorzitter**: Met de woorden "politieke treksterkte werd niet geboden" bedoelt u dat men daar tegenwicht tegen bood omdat men dat niet wilde. Was dat vanuit het streven naar algemene vorming voor alle leerlingen?

De heer **Van de Camp**: Exact, dus uitstel van studie- en beroepskeuze, een algemene verhoging van het onderwijsniveau en dan voor iedereen. Nu wordt er in de pers heel laatdunkend over gedaan maar in mijn ogen is dat een zeer respectabele opvatting van de PvdA.

De **voorzitter**: U zei net zelf al – maar dat was meer terugblikkend – dat de problematiek van die leerlingen en hun positie in de basisvorming was onderschat. En toch zegt u dat het een zeer respectabele opvatting was.

De heer **Van de Camp**: De arrogantie waarmee in 2007 het regeerakkoord van 1989 wordt beoordeeld, irriteert mij in hoge mate. Al die kennis achteraf, al dat geanalyseer in De Volkskrant, het is buitengewoon irritant. Je hoeft het niet eens te zijn met de opvatting van de PvdA, maar na 25 jaar hadden we de oplossing van de eerste fase van het voortgezet onderwijs in politieke en maatschappelijke zin, waardoor we ook gereed waren om de grote multi-culti-instroom op te vangen. We zagen dat sommige leerlingen het niet zouden gaan redden, althans niet in 1989 maar in de jaren daarna.

De **voorzitter**: Het is duidelijk dat u het compromis dat toen werd bereikt als een historische doorbraak ziet en niet, zoals anderen hebben gezegd, een compromis van een compromis van een compromis.

De heer **Van de Camp**: Het verbaast mij ook dat veel mensen die hier aan tafel verschijnen weglopen voor wat we destijds hebben afgesproken. Dat zal ik dus niet doen.

De **voorzitter**: Dat is duidelijk.

We gaan even naar het onderwerp van eindtermen naar kerndoelen. Ik geef het woord aan mevrouw Ortega.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Op basis van het WRR-advies wordt besloten centrale eindtermen in te voeren. Onder andere de SLO en het Cito kregen het verzoek om met de ontwikkeling ervan aan de slag te gaan. In januari 1989 wordt voor het eerst een proeve van eindtermen gepubliceerd. Dit gebeurde min of meer onder druk. Hoe verhieldden de eindtermen zich ten opzichte van de bestaande structuur in de ogen van de CDA-fractie?

De heer **Van de Camp**: Wij waren bang dat de eindtermen een eigenstandige positie in het voortgezet onderwijs zouden krijgen ten nadele van de reguliere diplomering. Wij hebben er altijd naar gestreefd om de onderwijsinhoud van de basisvorming in het reguliere onderwijs in te bouwen en niet een eigenstandige positie te geven, bijvoorbeeld door een afsluiting met eindtermen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U hebt het er zojuist al even over gehad, maar in hoeverre is de discussie van artikel 23 van invloed geweest op het formuleren van de eindtermen en het feit dat u inderdaad wilde vasthouden aan het eigen diploma?

De heer **Van de Camp**: De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat artikel 23 bij vertegenwoordigers van het CDA altijd een grote rol speelt, welk onderwerp er bij onderwijs ook aan de orde komt. Zoals het bij de schaalvergroting ging om vestigingspunten in het land, zo ging het hier om voorkoming van structuurdoorbreking. We wilden niet dat de basisvorming zich met behulp van de kerndoelen zou ontwikkelen tot een middenschool. Dat had niet zozeer te maken met artikel 23, hoewel we ons wel beriepen op dat artikel, want we wilden onderwijsvrijheid voor de scholen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Dus u heeft het een beetje gebruikt om uw punt te maken?

De heer **Van de Camp**: Ja, laten we zeggen dat we erop hebben meegelift. Maar het niet willen van de structuurdoorbreking was het eerste argument.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ondanks de introductie van globale kerndoelen wordt geen afstand genomen van afsluitende toetsen die door de WRR werden geadviseerd, maar dan wel in combinatie met precieze eindtermen. Later is ook gebleken dat de combinatie van globale kerndoelen en afsluitende toetsen niet werkbaar bleek voor de scholen. Is voldoende meegenomen dat de toetsen van globaal omschreven kerndoelen in feite strijdig is met elkaar?

De heer **Van de Camp**: Toen niet. Ik weet niet over welke periode u het nu precies heeft maar op dat moment werden er twee heel grote discussies rondom die basisvorming gevoerd. De ene discussie ging over de vraag of je het op een of twee niveaus moet doen, zoals de WRR adviseerde. Wij hebben toen het compromis van

één niveau gesloten. De tweede discussie ging over het toetsmomentum. Mocht je bijvoorbeeld in gym 1 al de basisvorming afsluiten? Daar voelden wij niet voor; je mag het pas afsluiten aan het einde van het tweede jaar. De kwestie van de eindtermen, de kerndoelen en de inhoud daarvan is ook in hoge mate door de SLO ontwikkeld. Ik heb niet direct op het netvlies dat we ons toen gerealiseerd hebben dat het niet zou werken. We gingen er op dat moment van uit dat het zou werken.

De **voorzitter**: De heer Driehuis van de SLO heeft ons verteld dat er een ontwikkeling in de discussie zat. In het WRR-rapport waren twee niveaus voorzien en in het wetsvoorstel was dat er nog maar een, maar nog wel met vrij gedetailleerd geformuleerde eindtermen. Dat werden vagere kerndoelen en zijn conclusie was dat we uiteindelijk geen niveau meer hadden. Ze waren namelijk zo vaag geformuleerd dat op allerlei manieren getoetst kon worden en dat het ongrijpbaar was geworden. Was daarmee ook niet het hele doel van het toetsen überhaupt voorbij gestreefd? Dat bleek later ook in de praktijk, want scholen konden er niet mee uit de voeten.

De heer **Van de Camp**: U moet het even de tijd plaatsen. Ik weet niet over welk jaar die meneer van de SLO het had. In 1989, toen we het regeerakkoord sloten, ging het over de basisvorming als onderwijsinhoud met een zekere dimensie, een grote dimensie. De tien jaar daarna – en dan kom ik bijna in de periode van collega De Vries – hebben we dus gezien dat door de overladenheid, door het te theoretische karakter voor de toen nog vbo-leerling, de rigide eindtermen, de flexibilisering in de einddoelen en het opschuiven van het toetsmoment, het oorspronkelijke idee uit 1989 is verwaterd.

De **voorzitter**: Maar een deel van die verwatering is natuurlijk al vanaf het begin af aan ingebouwd, omdat al van het begin af aan de eindtermen werden vervangen, onder andere onder druk van het CDA, door de wel zeer ruim geformuleerde kerndoelen.

De heer **Van de Camp**: Ja.

De **voorzitter**: Daarmee werd het ongrijpbaar qua inhoud. Waar moet het dan eindigen, nog los van de discussie over wanneer het moet eindigen? Moet het nog worden getoetst? Dat was op dat moment niet voorzien maar misschien wel beoogd met die vagere kerndoelen.

De heer **Van de Camp**: Laat ik het zo zeggen: voor ons was het reguliere mavo-diploma, het reguliere vbo-diploma, het reguliere havo-diploma en het reguliere vwo-diploma uitgangspunt van het voortgezet onderwijs. Of men in de tussentijd overging, eindtermen of kerndoelen toetste, was in onze ogen niet zo belangrijk. Dat was vooral de visie van de PvdA in dit dossier. Tegelijkertijd gebiedt de eerlijkheid te zeggen, dat wij natuurlijk ook werden geconfronteerd met de praktische problematiek na de invoering op 1 augustus 1993.

De **voorzitter**: Het kernpunt van het CDA was eigenlijk dat u niet hechtte aan een afzonderlijke afsluiting van de basisvorming. De bestaande examinering aan de aparte schoolsoorten moest worden gehandhaafd.

De heer **Van de Camp**: Alle examinering van de basisvorming leidde in onze ogen tot structuurdoorbreking en dat wilden we niet.

De **voorzitter**: Sterk samen daarmee hangt natuurlijk de vraag hoe lang een school mag doen over de basisvorming. Ook op dat punt had het CDA wijzigingsvoorstellen. Kunt u dat nog toelichten?

De heer **Van de Camp**: Op een gegeven moment ging de discussie er dus over of je op het vmbo de basisvorming in vier jaar zou mogen doen. Volgens mij hebben we afgesproken – dit onderdeel zit niet zo goed in mijn geheugen – dat het uiteindelijk maar drie jaar mocht zijn. Later krijg je dus de enorme problematiek dat met name de vbo-scholen ernaar gingen streven om de basisvorming in twee jaar af te sluiten. Dat is funest. Dat is funest voor de kinderen, want het was een te grote avo-belasting, terwijl je eigenlijk tegen elkaar had moeten zeggen dat juist de vbo-scholen er vier jaar over moeten doen om de kerndoelen te halen. Daarmee geef je de vbo-leerling een voldoende avo-pakket mee dat ze naar mijn mening nodig hebben in een moderne dienstverlenende samenleving. Er wordt altijd gedaan alsof vbo-leerlingen geen avo-kennis nodig zouden hebben, wat ik ook zeer discriminerend vind. Door het systeem dat we ontwikkeld hebben, zag je dat de scholen eerst even die basisvorming wilden afsluiten om daarna naar de beroepsgerichte vakken te gaan. Die scheiding is buitengewoon funest geweest voor een aantal van die kids.

De **voorzitter**: Zien wij het juist dat in feite al dit soort discussies terug te leiden zijn op de inzet van de CDA-fractie die geen aparte basisvorming wilde als een apart schooltype? Zij wilde wel basisvorming maar dan liever uitgespreid over vier jaar, dus gewoon geïntegreerd in de bestaande opleiding om het af te sluiten met het reguliere examen. Die beweging, dat uitrekken in dit geval over die vier jaar, was natuurlijk weer strijdig met de inzet van de PvdA die de avo geconcentreerd in een aantal jaren wilde.

De heer **Van de Camp**: Ik blijf dus van mening, dat met alle problemen die later ontstonden deze oplossing uiteindelijk beter is dan om alle vbo-kinderen in drie jaar middenschool te stoppen, wat aanvankelijk de bedoeling was van de PvdA.

De **voorzitter**: Er zijn ook mensen uit het beroepsonderwijs die zeggen, dat je deze kinderen niet zo lang – om niet te zeggen: zo kort mogelijk – lastig moet vallen met avo-achtige vakken. In uw voorstel zou je ze vier jaar lang algemeen vormende vakken laten volgen.

De heer **Van de Camp**: Maar even voor de duidelijkheid: binnen het vbo en nu binnen het vmbo praat je over een heel brede scope aan leerlingen. Je praat over de mavo-variant maar je praat ook over de lwoo-leering in de basisberoepsgerichte leerweg. Ik heb nooit begrepen waarom je de eindtermen van de basisvorming op een avo-manier moet doceren. Waarom kon dat niet praktisch? Waarom kan je geen wiskunde geven aan een vbo-leerling met een schuifmaat, of een draaibank, of meetkunde aan de werkbank? Maar dat had alweer niets met de basisvorming te maken; het is misschien nog wel

meer een uitvloeisel van onze "gewone" wet voortgezet onderwijs. Waarom hebben we steeds zo'n scheiding aangebracht tussen beroepsvoorbereidende vakken en avo-vakken? Ik blijf erbij, ook vmbo-leerlingen – om ze nu maar even zo te noemen – hebben een behoorlijke portie avo nodig. Ik weet niet of u wel eens op een bouwplaats bent geweest waar timmerlieden met een laserstraal het bouwproject moeten uitzetten? Dan heb je toch wel een beetje talenkennis nodig om te weten hoe dat laserapparaat werkt en het zijn wel vmbo-mensen.

De **voorzitter**: Ik kom nog even terug op de combinatievariant. Als u zegt dat de combinatievariant eigenlijk wel degelijk in de wet staat, waarom heeft u dan toch zo ingezet op die vierjarige variant waarbij de avo-vakken werden uitgesmeerd over vier jaar? Eigenlijk was dat weer een combinatievariant: je hebt en avo en meer praktijkgerichte, beroepsgerichte vakken voor die categorie vbo-leerlingen. Daarmee zijn we eigenlijk weer terug bij de combinatievariant, waarvan u net zei dat die in de wet stond. Wat is dan het verschil tussen de combinatievariant die u nog heeft aangetroffen in de wet en uw inzet op de vierjarige doorvlochten weg voor de vbo-leerlingen.

De heer **Van de Camp**: Dan moeten we het even met elkaar eens zijn over wat u onder de combinatievariant verstaat. Ik versta onder de combinatievariant de vijfjarige clustering, waarbij je zowel basisvorming doet als beroepsvoorbereidende vakken. Volgens mij – maar dat zouden we even moeten nakijken – zou dat in vijf jaar mogen.

De **voorzitter**: Ik dacht ook vier jaar, maar voor de geschiedschrijving gaan we dat nog even uitzoeken. Maar als u zegt dat de combinatievariant altijd in de wet heeft gestaan, waarom heeft u dan daar niet voor die groep genoeg mee genomen en heeft u ook nog eens apart ingezet op het amendement dat u samen met de heer Hermes indiende?

De heer **Van de Camp**: Maar dan praten we over 1989.

De **voorzitter**: Ik heb het steeds over de periode waarin de wet werd behandeld in de Kamer. Toen zijn die amendementen aan de orde geweest en toen is dat artikel behandeld.

De heer **Van de Camp**: Maar later hebben we een verschuiving gezien en daarom is die combinatievariant eigenlijk nooit tot wasdom gekomen, ook al stond die keurig in de wet. Het lager technisch onderwijs werd voorbereidend beroepsonderwijs. We hebben later ook de discussie gekregen met de startkwalificatie. Je zag steeds meer dat de beroepskwalificerende vakken niet meer in de eerste fase bleven maar naar de tweede fase gingen, het huidige mbo, of het huidige roc. Ik verklaar een gedeelte van het niet tot stand komen van de combinatievariant uit die verschuiving.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Zullen we het even gaan hebben over de invoeringstermijn? De WRR pleit in zijn advies voor een invoeringstermijn van zo'n tien jaar. Wallage kiest echter voor een invoeringsdatum per 1 augustus 1992. In 1993 moet de basisvorming alle drie

jaren op alle scholen worden aangeboden. Wat was de drijfveer daarachter volgens u?

De heer **Van de Camp**: Die drijfveer is primair politiek. Het zal ook in eerdere gesprekken heel nadrukkelijk naar voren zijn gekomen, dat kabinetten willen presteren. Het was de heer Lubbers er veel aan gelegen om het kabinet-Lubbers/Kok tot een succes te maken. De heren Ritzen en Wallage waren daar ook toonbeelden van en ikzelf ben wat dat betreft ook niet de langzaamste. Ik ben van mening dat je een afspraak uit het regeerakkoord van 1989 onder normale omstandigheden in 1993 kunt invoeren. We moeten ook niet doen alsof het onderwijsveld al deze operaties als blokken na elkaar behandelt. Er is binnen het onderwijs gelukkig ook een zekere flexibiliteit van inbouwen van onderwijsvernieuwingen. Nogmaals, achteraf is alles vloeibaar, om het zo maar uit te drukken, maar ik sta nog steeds achter de invoering destijds in 1993, vier jaar na het regeerakkoord.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wat vond de Kamer eigenlijk van die krappe invoeringstermijn?

De heer **Van de Camp**: Dat kan ik mij niet herinneren. De VVD en de Centrumdemocraten hebben toen tegen gestemd maar ik dacht niet dat dit primair werd ingegeven door de invoeringstermijn. In mijn ogen was de Kamer in grote meerderheid ervan overtuigd dat het verantwoord was om het per 1 augustus 1993 in te voeren. Ik meen me zelfs te herinneren dat de heer Wallage in de Eerste Kamer nogal heeft moeten knokken over deze invoeringsdatum en dat het toen uiteindelijk 1 augustus 1993 is geworden.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik wil even met u kijken naar het draagvlak. In die dagen wees een onderzoek van de Erasmus Universiteit te Rotterdam uit dat er weinig enthousiasme was voor de invoering van de basisvorming. Onder andere 52% van de geënquêteerde leraren in het voortgezet onderwijs waren niet enthousiast over de invoering. Tijdens de behandeling van de wet in de Kamer zag niemand het ontbreken van voldoende draagvlak echter als een serieus obstakel. Hoe legde u als volksvertegenwoordiger het oor te luisteren bij het onderwijsveld?

De heer **Van de Camp**: Mevrouw, ik ben u zeer erkentelijk voor deze vraag, want het onderwijsveld heeft kilo's boter op het hoofd. We hadden toen de CCOO. De minister kon geen komma verzetten of het onderwijsveld, ook de heer Dresscher, was erbij betrokken. Daarnaast hadden we het OOVO, waar de minister op een bijna Stalinistische manier langs moest als hij een puntkomma wilde verzetten. Dan kan je nu als onderwijsveld wel van alles gaan roepen over die politiek, maar ieder invoeringsplan werd voorgekauwd, op het corporatistische af. Wij als politici zullen overal de schuld van krijgen, maar daarom is het ook zo'n prettig land. Het gaat ontzettend goed als iemand maar de schuld kan krijgen. Ja, maar als er dan een enquête komt van de Erasmus Universiteit: met alle respect, maar ik kan een andere enquête laten houden. We waren – collega De Vries en ik doen dat nog steeds – en zijn nog altijd in de scholen. Een vrijdag per maand gaan we op bezoek in scholen, in dit geval scholen in asielzoekerscentra wat mijn portefeuille betreft. Ze wisten alles, ze waren overal bij betrokken en, nogmaals, ik vind

het luf om dit nu allemaal achteraf te zeggen. De heer Wallage heeft geen stap verzet zonder instemming van het onderwijsveld. Ik weet wel, dat er een verschil is tussen de schoolleiding en degenen die het werk in de klas moeten doen – daarvoor hebben we medezeggenschapsstructuren hoewel die misschien niet voldoende zijn benut – maar om te zeggen dat de politiek heel eigenstandig en zonder overleg aan de gang ging, vind ik onzin.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Maar u noemt een aantal organisaties ...

De heer **Van de Camp**: Overlegverbanden!

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Wij hebben zelf gemerkt dat de directe betrokkenheid van leraren inderdaad soms wel te wensen overliet.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Daar hebt u gelijk in. Mag ik erop wijzen dat we nu bijna 15 jaar verder zijn? We leven in een veel horizontaler samenleving dan toen. In 1986 was de rector nog de rector; nu is hij de voorzitter van het college van bestuur als het voor hem een beetje meezit en een beetje tegenzit voor de leerlingen. We waren in dat opzicht ook directiever; we hebben nu meer een onderwijscultuur waarin die leraar uit zijn isolement wordt gehaald en in vakgroepen wordt gezet. Ik vind dat op zichzelf wel prettig. Vroeger had je ook maar één conrector, nu heb je een plaatsvervangend rector en vijf conrectoren voor allerlei onderdelen van de scholengemeenschap. Als u zegt dat het toen wel meer van bovenaf werd opgelegd dan nu, dan hebt u wel een punt.

De **voorzitter**: Met het oog op de tijd schakelen wij over naar uw collega, de heer De Vries. Mijnheer De Vries, dank voor uw geduld! U bent veel later in de Kamer gekomen dus al deze onderwerpen zijn aan uw politieke geschiedenis voorbij gegaan. We willen met u praten over het staartje van de basisvorming, waarin de urennorm een onderwerp van debat wordt. We zullen met u niet praten over hoe hoog die norm moet. Dat is allemaal actuele politiek en daar houden wij ons buiten. Maar het is wel een interessante casus van overheidssturing. Waar moet de overheid op sturen, wat is relevant, hoe steek je dat in en hoe doe je dat samen met het veld? De eerste vraag is dan ook naar de noodzaak van een urennorm. Zou u aan deze commissie, die zich ook moet bezighouden met de kwaliteit van het onderwijs en hoe de overheid daarop moet sturen, kunnen uitleggen wat het belang is van een lesurennorm?

De heer **De Vries**: Dank u voor die vraag, want zoals u terecht constateert, het debat over de wijzigingen van de onderbouw – inmiddels was het geen basisvorming meer, in ieder geval in de betiteling – ging vooral niet vooral over de inhoudelijke wijzigingen maar eigenlijk vooral over de kwaliteitswaarborgen. Als je het allemaal nog eens terugleest, ging het over twee dingen, enerzijds over onderwijstijd en anderzijds over bevoegdheden van docenten. Dat zijn nu typisch de twee onderdelen naast het derde element dat al aan de orde is geweest – het formuleren van kerndoelen en eindtermen in relatie tot eindexamens – op basis waarvan de overheid haar grondwettelijke taak voor de kwaliteit van het onderwijs waarborgt. In de ogen van de CDA-fractie droegen en

dragen al die drie elementen bij aan het borgen van die kwaliteit, omdat je voldoende tijd nodig hebt om ook voldoende kwaliteit in het onderwijs te kunnen realiseren. Het een kan niet zonder het ander. Je kunt wel voldoende tijd inbouwen maar zonder kwalitatief goede docenten zal die tijd nutteloos zijn. De overheid bemoeit zich verder weinig met de inrichting van het onderwijs. In de ogen van de CDA-fractie was het toen en is het nog steeds van groot belang, dat je de drie sturingsmogelijkheden die je dan wel hebt – de bevoegdheid van docenten, de onderwijstijd en het formuleren van eindtermen – voldoende waarborgt, vanzelfsprekend in samenhang met elkaar.

De voorzitter: Precies. Ik wil graag een vervolgvraag over de samenhang stellen. Hoe zit die samenhang in elkaar? Wordt de extra indicator – de onderwijstijd – niet minder belangrijk naarmate de overheid de eindtermen preciezer zou formuleren en de waardevastheid van het examen beter zou zeker stellen? Zit daar een zeker evenwicht in?

De heer De Vries: Er zit absoluut een evenwicht in. Als je de eindtermen en de kerndoelen heel specifiek en heel gedetailleerd formuleert, geef je de scholen minder ruimte in het zelf inhoud geven aan het onderwijsprogramma. Politiek Den Haag schrijft bij wijze van spreken bijna de methode. Dan is de ruimte voor scholen beperkter om daar eigen keuzes in te maken, ook waar het gaat om de kwaliteit van medewerkers dan wel de tijd die daarvoor nodig is en de inrichting daarvan. Maar we hebben er heel bewust voor gekozen om te werken met meer globale kerndoelen en meer globale eindtermen en dat maakt het noodzakelijk om tegelijk op de andere twee onderdelen te blijven sturen. Het is ook goed om te beseffen dat men in het voortgezet onderwijs ook af is van het bepalen door Den Haag hoeveel uur per vak gegeven moet worden. Dat is een belangrijke administratieve verlichting en een belangrijke, toegenomen vrijheid. Daardoor was de norm misschien minder sturend in het verleden dan zij nu behoeft te zijn. We geven nu de scholen de vrijheid in het verdelen van de studielast over de verschillende vakken en we proberen tegelijkertijd de leerlingen toch te beschermen door ze wel voldoende gegarandeerde onderwijstijd te bieden.

De voorzitter: U heeft in het debat over de herziening van de basisvorming de norm herzien, want de norm was 1067 uur maar die werd ten tijde van het debat niet gehandhaafd. Als de politiek dan zo'n norm stelt – een belangrijke waarborgnorm voor de kwaliteit van het onderwijs – hoe gaat de politiek er dan vervolgens mee om in termen van handhaving?

De heer De Vries: U memoreert terecht dat de norm niet werd gehandhaafd. Dat leverde ook heel veel klachten op, van zowel leerlingen als ouders. Dat leidde ertoe dat er veel lessen uitvielen als gevolg van ziekte, als gevolg van planning, organisatorische werkzaamheden in de school, vergaderingen, voorbereidende werkzaamheden voor het nieuwe schooljaar, waardoor soms de schoolzomervakantie feitelijk twee of drie weken eerder begon dan formeel het geval was. Dat leverde zowel bij ouders als bij leerlingen irritatie op, vooral bij ouders overigens. Daarover heeft men ook de politiek benaderd en terecht. In de ogen van de ouders – en ook in die van onze fractie – zou dat de kwaliteit van het onderwijs kunnen bedrei-

gen. De minister heeft voorgesteld om niet meer te werken met een vaste ondergrens van 1067 uur maar te kiezen voor een bandbreedte.

Ik heb altijd begrepen dat dit voorstel is ingegeven door onderhandelingen met het onderwijsveld over de invoering van de gewijzigde onderbouw. De scholen wilden graag meer tijd en ruimte en wilden ook graag meer faciliteiten om de veranderingen in de onderbouw te kunnen doorvoeren. Daar waren op dat moment naar de mening van de minister geen financiële middelen voor. Toen heeft er een soort uitruil plaatsgevonden – ik kan het niet anders zeggen – waarbij de onderwijstijdnorm verlaagd kon worden van 1067 naar 1000 uur en de resterende uren nuttig besteed moesten worden voor de ontwikkeling van het onderwijs. Dat zou ook ten dienste komen te staan van de kwaliteit van het onderwijs en daardoor ten goede komen van de leerlingen. Naar de mening van de CDA-fractie was dat toen een ongelukkige keuze. Als je van mening bent dat vernieuwing en verandering in de regelgeving gepaard moet gaan met extra faciliteiten en ondersteuning van in dit geval docenten, mogen die niet ten koste gaan van de leerlingen. De minimale onderwijstijd was vooral bedoeld voor de leerlingen en om minimale kwaliteit te kunnen garanderen. Zodra je die uren gaat inzetten voor de professionalisering van docenten dan wel het docenten en het scholen mogelijk maakt veranderingen in de onderbouw te realiseren, ben je bezig twee dingen met elkaar te vermengen die eigenlijk niet vermengd mogen worden. Dat is de reden waarom de CDA-fractie heeft gekozen voor een heldere, duidelijke minimale norm die voor leerlingen, ouders, docenten en scholen ook helder is en waarover – of over de bandbreedte – geen discussie gevoerd hoeft te worden. Daarbij hebben we dankbaar gebruik gemaakt van een advies van de Onderwijsraad op dit punt. Het is niet zo maar een uit de duim gezogen constructie. De Onderwijsraad heeft over dit onderwerp een advies uitgebracht ter voorbereiding op het wetsvoorstel en kwam tot de conclusie dat je moet uitgaan van 39/40^{ste} van de norm van 1067 uur.

De voorzitter: We zullen met u niet ingaan op de berekeningsmethodieken van de Onderwijsraad en de cijfers. Het geheel overziend, is onze waarneming terecht dat het CDA op drie punten instak om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen? Er zit een samenhang tussen die punten en de CDA-fractie kiest ervoor om de kerndoelen wat ruimer te laten. Dat noopt tot een wat strakkere onderwijstijdnorm die je aanvullend nodig hebt als waarborg voor die kwaliteit, maar vervolgens wordt die norm jarenlang niet gehandhaafd. Dan ontstaat een poldermodelsituatie, waarin de minister met het veld probeert een nieuwe norm vast te stellen. Men komt eruit en dan zegt de Kamer dat het toch anders moet. Begrijpt u waar ik naar toe wil? U heeft een redenering dat u waarborgen inbouwt voor de kwaliteit. Deze waarborgen moeten ouders en leerlingen ook garanties geven voor kwaliteit maar u kiest ervoor om ze flexibel te maken en op de harde norm wordt niet gehandhaafd. Daarna ontstaat een steekspel over de vraag of de norm anders moet worden vormgegeven. Alles bij elkaar geeft dat voor de kwaliteit weinig houvast.

De heer De Vries: Integendeel, zou ik zeggen. De overwegingen van de meerderheid van de Kamer waren er juist op gericht om de kwaliteit via de minimale

onderwijsnorm te borgen en niet de norm tot een onderhandelingselement te maken, gericht op het ondersteunen van docenten in het doorvoeren van de veranderingen. De meerderheid van de Kamer sprak uit dat er een duidelijke minimale norm moet zijn. Dat hebben de leerlingen nodig en dat draagt bij aan het borgen van de kwaliteit. Het ging niet om een bandbreedte die eigenlijk voortkomt uit de onderhandelingen tussen de minister en het veld waar het gaat om de inrichting van de nieuwe onderbouw.

De voorzitter: Ik probeer u mee te nemen naar één klein abstractieniveau te hoger. De waarborgen voor de kwaliteit die de ouders ook het gevoel moeten geven dat het met de kwaliteit van het onderwijs goed zit, zitten deels in de eindtermen en de examinering. Daar kiest u voor een wat bredere formulering zodat scholen daar ruimte in hebben. Dat maakt de noodzaak voor een harde urennorm des te sterker. Die norm was 1067. Die wordt echter jarenlang niet gehandhaafd. Dan ontstaan er allerlei klachten, ook over de kwaliteit van het onderwijs en ontstaat er twijfel of het eigenlijk allemaal wel goed gaat. De minister stelt een bandbreedte voor. Dat is al genoeg voor het gevoel "daar gaan we weer", maar u komt uiteindelijk uit op 1040 uur, wat ook een verlaging was van de norm die al niet werd gehandhaafd. Alles bij elkaar, hoeveel houvast geeft dat nu voor de kwaliteit van het onderwijs?

De heer De Vries: Dat is op zichzelf geen garantie. Wel ben ik van mening dat er daarnaast nog voldoende checks and balances in het systeem zouden moeten zijn, naast deze drie elementen waarop wordt gestuurd, die op het moment dat de kwaliteit van een school tekortschiet ook voldoende correctiemechanismen met zich brengen. In de vorige periode heb ik in de debatten over governance daarover verschillende dingen gezegd. Het governance-debat dat door het vorige kabinet is ingezet, was vooral een meer technocratisch en procesmatig debat onder andere over de inrichting van onafhankelijk toezicht en dergelijke. Het strekte zich echter onvoldoende uit tot de inhoud van het onderwijs. Governance kan in het onderwijs namelijk niet los worden gezien van de vraag hoe je de kwaliteit van het onderwijs bewaakt. Discussies over horizontaal en verticaal toezicht moet je beide verbinden aan de vraag hoe de overheid stuurt op kwaliteit. Ik denk dat we niet anders kunnen concluderen dan dat we de checks and balances in en rondom de school nog steeds niet voldoende geregeld hebben. Als we van mening zijn dat het horizontale toezicht meer in de plaats moet komen – niet volledig vervangen – van het verticale toezicht, moet je er wel voor zorgen dat degene die het horizontale toezicht moet vormgeven daar voldoende voor is toegerust. Dan gaat het dus over medezeggenschapsraden maar ook over het aanspreken van raden van toezicht. We hebben bijvoorbeeld nog steeds niet geregeld dat de raden van toezicht expliciet ook aanspreekbaar zijn op de inhoud van het onderwijs. Veel raden van toezicht of besturen maken zich druk over het – financiële – beheer in de school maar onvoldoende over de kwaliteit van het onderwijs. Als een bestuur van een school tekort schiet en dat ten koste gaat van de kwaliteit van het onderwijs, moet je ook kunnen interverniëren. Op dit moment hebben we daarvoor geen checks and balances in het systeem. Je kunt sturen op de kwaliteit van leraren, op onderwijstijd en op eindtermen

en kerndoelen, maar je zult daarnaast ook een instrumentarium moeten hebben dat die checks and balances garandeert. In de autonomievergroting van de scholen, die ook heel goed is voor de kwaliteit van het onderwijs, voor meer maatwerk in de school en voor de versterking van de professionaliteit van de leraren en de medewerkers, hebben we verzuimd om die checks and balances goed te regelen. Daar lopen we nu soms tegenaan. Als een bestuur zo slecht functioneert en de kwaliteit van het onderwijs bedreigt, moet je bijvoorbeeld via de Ondernemingskamer zo'n bestuur ook opzij kunnen zetten en kunnen vervangen.

De voorzitter: Dank voor deze slotbeschouwing waarmee we ook een blik op de toekomst hebben mogen werpen.

De heer Van de Camp: Mag ik nog één opmerking maken? Uit de gesprekken die ik met u heb gehad, valt het mij op dat er helemaal geen aandacht is voor het praktijkonderwijs. Ik zou u willen vragen om in uw beschouwingen ook de huidige stand van zaken van het praktijkonderwijs te betrekken.

De voorzitter: Dat doen wij zeker. Daar kunt u gerust op zijn! In andere gesprekken is het wel aan de orde gekomen, maar u heeft gelijk, in dit gesprek niet. Wij betrekken het zeker bij ons onderzoek. Dank voor dit gesprek!

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Dinsdag 4 december 2007

Gesproken wordt met de heer drs. M.M. Frequin

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 De Rooij (SP).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Mijnheer Frequin, goedemorgen! Hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwing. U heeft van 1988 tot 2000 meerdere functies bekleed op het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, waaronder die van Directeur Primair Onderwijs, Directeur Bestuur en Beleid en Plaatsvervangend Directeur Voortgezet Onderwijs. U was als projectmanager betrokken bij de basisvorming en daarna bent u nauw betrokken geweest bij het opstellen van de Profielnota voor de tweede fase, dus zowel in de tijd als in de onderwerpen veel aandachtspunten voor deze commissie.

Vorig jaar verscheen van u een boek "Ja minister, nee minister", waarin u een beeld geeft van de verhoudingen in Den Haag tussen bewindslieden en topambtenaren. Wij willen dan ook graag met u daarover spreken. Ik geef daarvoor graag het woord aan mijn collega Tofik Dibi.

De heer **Dibi**: Mijnheer Frequin, in 1988 trad u aan op het ministerie en daar trof u een CDA/VVD-kabinet aan, dat ook een bepaalde positie innam in de discussie over de middenschool. Hoe trof u het departement aan?

De heer **Frequin**: Ik trof een gebouw aan met mensen maar ik vermoed dat dit niet het antwoord is dat u wilt horen!

De heer **Dibi**: Nee, ik doelde meer op de organisatie in het departement. Je had de Directie Voortgezet Onderwijs en die was verdeeld in enerzijds lbo en anderzijds havo/vwo. Mavo zat voor een gedeelte bij havo/vwo en voor een gedeelte bij lbo. Had dat ook iets te maken met de discussie rondom de middenschool?

De heer **Frequin**: Ik trof inderdaad de organisatie van het voortgezet zo aan. Ik werd plaatsvervangend Directeur VO/AL en die functie betrof "de helft" van de mavo's en

het lbo. Er was ook een Directie VOAV, waaronder het havo/vwo en de andere helft van de mavo zat. Die waren niet samengevoegd tot één directie, wat op zichzelf wel voor de hand zou kunnen liggen maar dat terugging naar het voorkomen van het beeld dat door samenvoeging er iets als een middenschool zou kunnen ontstaan. Er was een relatie – zo leek het – tussen de vorm van het departement en het politieke debat.

De heer **Dibi**: In uw boek "Ja minister, nee minister" schrijft u ook op een humoristische wijze over die verhoudingen. Hoe stond het toenmalige kabinet tegenover die middenschool? Was dat echt zo neutraal mogelijk of was er intern toch nog steeds veel discussie over wel of niet?

De heer **Frequin**: Toen ik in 1988 bij het ministerie kwam, was onder leiding van Deetman en Ginjaar-Maas het voorstel voor de basisvorming van de WRR overgenomen. Het debat over de middenschool was op dat moment niet actief maar speelde wel op de achtergrond en had ook indirecte relatie met het wetsvoorstel dat op dat moment voorlag. Ik kwam dus binnen op een moment dat er geen middenschooldebat was; er was een debat over de basisvorming.

De heer **Dibi**: U noemde net het wetsvoorstel van oud-minister Deetman. In 1990 komt de heer Wallage met een tweede nota van wijzigingen op dat wetsvoorstel en daarin zaten toch heel grote verschillen. Deetman nam het advies van de WRR bijna letterlijk over, terwijl staatssecretaris Wallage voor één niveau koos, voor minder details en voor kerndoelen. In hoeverre bent u betrokken geweest bij het opstellen van die nota van wijzigingen?

De heer **Frequin**: Op dat moment was ik beleidsverantwoordelijk voor het onderwerp basisvorming, dus volop verantwoordelijk en betrokken bij dat onderwerp. Ik kwam binnen in de periode Deetman/Ginjaar-Maas. Toen lag het wetsvoorstel al in de Kamer. Ik dacht dat ik net binnenkwam in de periode dat een antwoord aan de Kamer werd gedicht. Daarna trad inderdaad, zoals u zegt, Wallage aan en met hem heb ik het wetsvoorstel aangepast op wat er in het regeerakkoord over dit onderwerp werd gezegd en zijn eigen bevindingen die in de loop van de periode zijn gevormd. Dus ja, betrokken.

De heer **Dibi**: Hadden de grote wijzigingen die Wallage doorvoerde te maken met het regeerakkoord, met politieke krachten? Waarom zo'n radicale wijziging?

De heer **Frequin**: Als ik me goed herinner, waren er in die periode voordat het kabinet aantrad, adviezen gevraagd en gekregen. Er werd een debat in het onderwijsveld gevoerd. In de tweede plaats is een aantal aanwijzingen gegeven over de vervolgstap die moest worden gezet. Als ik me goed herinner, zat in dat regeerakkoord ook de aanwijzing dat we van wat preciezere eindtermen naar wat globalere kerndoelen zouden moeten gaan, als een van de onderwerpen die u noemt.

De heer **Dibi**: Waren de wijzigingen en de uiteindelijke basisvorming de oplossing van een onderwijsprobleem of van een politiek probleem?

De heer **Frequin**: Dat laat ik aan u over. Op dat moment was mijn opdracht ervoor te zorgen dat voor het eerste deel van het voortgezet onderwijs een aantal wensen zou worden omgezet naar een onderwijsvorm die niet zou leiden tot een wijziging van het bestaande onderwijsstelsel – dus lbo, mavo, havo/vwo – en tegelijkertijd vorm zou geven aan wat op dat moment de uitkomst was van een lange periode van debat over het voortgezet onderwijs. Dat was, dat er een programma moest zijn waarmee elke leerling in welke onderwijsvorm dan ook een hoeveelheid bagage zou meekrijgen om later in het vervolgonderwijs en de samenleving goed uit de voeten te kunnen. Dat is het onderwerp basisvorming geworden en dat was een combinatie van politiek-bestuurlijke opvattingen over het voortgezet onderwijs en ervaringen in het onderwijs zelf, dus ook veel kennis van wat er op scholen speelde en hoe dat van invloed zou kunnen zijn op de vormgeving van het voortgezet onderwijs. In mijn perceptie was het beide maar ik laat aan u het oordeel over wat de dominantste was.

De heer **Dibi**: Daar mogen wij een conclusie uit formuleren!

De heer **Frequin**: Ja.

De heer **Dibi**: Een van de meest gerenommeerde adviesorganen, de Onderwijsraad, plaatste grote vraagtekens bij de haalbaarheid en de duidelijkheid van de kerndoelen die de commissie Herziening eindtermen had opgesteld, juist vanwege het dilemma tussen enerzijds globale kerndoelen en anderzijds gedetailleerde eindtermen. Zij heeft dan ook gepleit voor leerstandaarden. Die discussie loopt nu ook weer. Hoe is volgens u ooit het dilemma op te lossen tussen die concrete eindtermen en die globalere kerndoelen?

De heer **Frequin**: Ik kan wel vertellen hoe wij toen dachten dat daar een goede balans in kon worden aangebracht. Toen ik aantrad als Plaatsvervangend Directeur Voortgezet Onderwijs met de opdracht de basisvorming tot stand te brengen, bleek dat de precieze eindtermen redelijk knellend en beklemmend waren, ook al waren die op dat moment een uitdrukking van wat we vonden dat kinderen moesten kennen en kunnen als ze in die leeftijdsfase van de school af kwamen. Maar, ze beperkten sterk de ruimte en de armslag van scholen. Dat heeft geleid tot kerndoelen die wel richtinggevend zouden

zijn voor de vraag welke kwaliteitsstandaarden je in het onderwijsprogramma wil hebben en welke ruimte die scholen en leerlingen moeten hebben om dat vorm te geven. Dat was althans onze balans toentertijd. Als ik het debat erna goed ben blijven volgen, is dat nog steeds de vraag. Waar zit de goede balans tussen die twee zaken, zodat je een groot voordeel hebt, ook voor Nederland als geheel? Ik ben ook nog betrokken geweest bij de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Het belang van bijvoorbeeld eindexamens als een maatstaf, dat waar je ook op school zit, je allemaal dezelfde hoeveelheid bagage meekrijgt. Daar zit een wens van landelijke richtinggeving in en tegelijkertijd ruimte voor scholen. Toen dachten we dat we die te pakken hadden. Eerlijk gezegd, vond ik dat op dat moment ook. Met de kennis van nu zou ik bijna zeggen, dat ik dat nog steeds vind.

De heer **Dibi**: De meeste mensen die wij nu horen, zeggen dat zij het met de wijsheid van achteraf toch anders zouden hebben gedaan!

De heer **Frequin**: Ik niet!

De heer **Dibi**: Behalve de Onderwijsraad heeft ook de Onderwijsinspectie kritische geluiden laten horen ...

De heer **Frequin**: Mag ik u wat vragen? Ik ben niet zo goed gedocumenteerd als u, maar heeft de Onderwijsraad toentertijd zelf niet voorgesteld om van eindtermen naar kerndoelen te gaan? Anders zou ik dat nog even in uw aandacht willen aanbevelen. Het kan zijn dat ik het mis heb maar ik dacht dat wij toen ook een advies van de Onderwijsraad hadden om van die preciezere eindtermen naar kerndoelen te gaan.

De heer **Dibi**: Dat klopt.

De heer **Frequin**: En daar hebben we ons door laten leiden. Ik zeg dit niet als rechtvaardiging maar het was een van de bronnen die wij toen gebruikten.

De heer **Dibi**: Zij had vooral bezwaren tegen de invoeringstermijn en het aantal vakken.

De heer **Frequin**: Maar dat we even geen misverstand hebben: de Onderwijsraad heeft na die fase van de WRR en de overgang van Ginjaar Maas naar Wallage geadviseerd om met kerndoelen te werken. Daar zat de indicatie in om wat minder precies formuleren, als ik het goed heb.

De heer **Dibi**: U heeft gelijk; dat klopt. Behalve de Onderwijsraad had ook de Onderwijsinspectie kritische geluiden laten horen ten aanzien van de basisvorming. Ze had het hierin over de kerndoelen en de overladenheid van het onderwijsprogramma. Hoe reageerden de staatssecretaris en de ambtenaren op deze kritische geluiden?

De heer **Frequin**: In die periode heb ik de Onderwijsinspectie niet zoveel gehoord, als ik het me goed herinner. Het was wel onderdeel van een wat bredere opvatting van: pas nu op dat je het onderwijsprogramma niet zo overlaadt met opdrachten, vormgeving en doelstellingen dat je daarmee een veel te zware belasting aan de scholen en de leerlingen meegeeft. Daar heeft de inspectie mogelijk deel van uitgemaakt maar in die periode was er

een omslag in het inspectiewezen. Tot kort voor de periode dat ik aantrad, zat de Onderwijsinspectie bij heel veel beleidsoperaties. In die periode is besloten om de Onderwijsinspectie wat meer op afstand naar te zaken te laten kijken. Dat heeft ook een zekere afstand geschapen en in die periode heb ik in ieder geval weinig van de Onderwijsinspectie gehoord over dit punt. Men was juist bewust bezig om even geen opvattingen te hebben over de politieke richting waarin het onderwijs zou moeten gaan. Volgens mij zijn de opmerkingen van de Onderwijsinspectie van een latere datum, als ik het mij goed herinner.

De heer **Dibi**: Ze heeft ook in die fase al wat kritische geluiden laten horen maar ze werd pas echt kritisch bij onder andere de toetsen. Zij sprak over het "toetsencircus".

De heer **Frequin**: Ja, maar dat is dan volgens mij ver na het tijdstip waarover we het nu hebben.

De heer **Dibi**: Ja, dat klopt. Kunt u aangeven hoe het overleg met de Onderwijsraad en de inspectie van het onderwijs verloopt bij het uitbrengen van een rapport? Hoe gaat dat intern in zijn werk?

De heer **Frequin**: Daar heb ik zojuist iets over gezegd. Toen ik daarmee bezig was, was de opdracht om de inspectie niet meer zo nadrukkelijk deel te laten uitmaken van het beleidsproces. Als zij daar deel van zou uitmaken, is zij ook een deel van de oplossing en kan zij later minder op afstand kijken of het allemaal goed vorm krijgt. Toen is de afstand wat nadrukkelijker gecreëerd en dus is in die fase van het maken van de voorstellen ook niet systematisch met de Onderwijsinspectie gesproken over de wijze waarop het vorm zou moeten krijgen. Uiteraard hebben we wel veel met de inspecteurs gesproken over hun ervaringen in het onderwijs maar het "echte" gesprek is daarna weer ontstaan. De basisvorming was voor mij ook een onderwerp dat midden in de parlementaire behandeling zat, zowel in de periode-Deetman als de periode-Wallage. Dan is het niet gebruikelijk om tijdens het parlementaire proces nog eens met heel veel externe partijen te praten over wat er anders zou moeten. Dat laat onverlet dat wij natuurlijk heel veel hebben gesproken met mensen in en uit het onderwijsveld, zowel met scholen als met inspecteurs die eromheen zaten. Maar het was geen systematisch gesprek. De Onderwijsraad heeft ons wel regelmatig van commentaar en advies voorzien. Dat waren niet altijd officiële rapporten maar daar zaten gewoon wijze mensen die bij voorkeur ook vragen stelden over hoe dingen gaan. Is dat niet de periode dat Leune daar voorzitter was?

De heer **Dibi**: Ja.

De heer **Frequin**: We zochten vaak op persoonlijke titel contact met mensen die veel verstand en wijsheid hadden over wat er aan de hand was in het onderwijs. Han Leune was zo iemand.

De heer **Dibi**: U schetst hier een genuanceerd beeld en u heeft ook gezegd, dat u hetzelfde gedaan zou hebben als u terug in de tijd kon gaan. Tegelijkertijd hebt u toch het boek "Ja minister, nee minister" geschreven, waarin u

zegt dat ambtenaren de kunst van het tegenspreken van bewindslieden goed moeten verstaan. Dat lijkt een beetje op gespannen voet met elkaar te staan. Aan de ene kant zou u alles hetzelfde gedaan hebben maar aan de andere kant wilt u toch dat ambtenaren veel kritischer zijn tegen bewindslieden. Kunt u momenten noemen bij de voorbereiding en de invoering van de basisvorming dat u echt tegensprak?

De heer **Frequin**: Bij het schrijven van het boek had ik er niet op gerekend dat ik voor een commissie als deze zou moeten verschijnen en zou moeten uitleggen waarom ik met enige trots kijk naar mijn periode! Maar u suggereert een tegenstelling en daar moet ik toch even iets over zeggen.

Ik ben oprecht trots over wat ik in die periode van de basisvorming en de profielen tweede fase heb kunnen en mogen doen. Waarom ben ik daar trots op? Omdat ik op dat moment ook juist met de politieke leiding in gesprek ben gegaan over wat de bedoeling was. Als u mij vraagt of ik tegenspreek, antwoord ik: natuurlijk spreek ik tegen in zo'n periode! Zeker ook in de periode dat Wallage begon, hebben we intensief gesproken over de vraag hoe we van het voorstel van het vorige kabinet met het regeerakkoord van dit kabinet tot een nieuw wetsvoorstel konden komen. Dan spreek je over de combinatie van basisvorming en scholengemeenschapsvorming. Dan spreek je ook over de vraag wat je doet om van eindtermen naar kerndoelen te komen. Hoe geef je dat vorm? Hoe pas je dat uiteindelijk in het onderwijsprogramma in? Dat is een permanent van praten en "tegen"-praten en uiteindelijk ontwikkelt zich daar het idee dat toen het wetsvoorstel Basisvorming van de periode Wallage is geworden. Ik voel me daar volop voor verantwoordelijk. Daarin zat het gesprek ook.

De heer **Dibi**: Wat wij toch vaak te horen krijgen, is dat er teveel processen tegelijkertijd op de scholen afkwamen. Er kwamen al die nieuwe vakken, er kwam een nieuwe manier van lesgeven, een nieuwe manier van financiering en er was de vorming van brede scholengemeenschappen. Was dat niet een beetje teveel van het goede?

De heer **Frequin**: Dat was absoluut een punt in die periode. Ik zat veel op scholen en als mij werd gevraagd wat die basisvorming betekende, moest ik uitleggen dat er geen bavo kwam. Het leek wel alsof er een nieuw schooltype kwam: na de mavo en havo kwam nu de bavo. Dat was het dus niet. Er zat veel afstand tussen wat de basisvorming was en wat de scholen dachten dat het was. Vervolgens ben ik in gesprek gegaan met de scholen over de wijze waarop dat het beste vorm zou kunnen krijgen. Daar kwam de zin "er komt zoveel op ons af" naar voren. Ik ben een fietsliefhebber en ik ben in die periode gaan werken met twee fietswetten. Een van die fietswetten was: als alles op je afkomt, zit je op de verkeerde weghelft. Dat had ik nodig, omdat er in het wetsvoorstel en in de uitvoering van het wetsvoorstel – en dat gold ook voor de profielbenadering – heel veel ruimte was voor scholen. De vraag was hoe de scholen ruimte konden benutten. Maar het is absoluut waar dat de zin "er komt veel op ons af" toen naar voren kwam. De perceptie was dat vee; moest en was daarmee belastend. Leraren waren dat van mening en scholen waren dat van mening. De vraag is uiteindelijk wat de goede balans is tussen enerzijds een opdracht geven aan scholen en anderzijds

tegelijkertijd zorgen dat het niet overladen is. In die periode heb ik dus ook veel gesproken over de vraag welke ruimte de scholen zouden moeten hebben om zelf invulling te kunnen geven aan onderwijsprogramma's en vernieuwingen.

De heer **Dibi**: En volgens u hadden ze die ruimte? Er was genoeg ruimte?

De heer **Frequin**: De aanpak die wij hadden gekozen, moest daar zoveel mogelijk ruimte in scheppen.

De heer **Dibi**: Dus als scholen bezig zijn met een reorganisatie en er daar heel veel tijd, geld en aandacht naar toe moeten gaan, is er dan nog wel tijd om onderwijsinhoudelijk invulling te geven aan een nieuwe manier van lesgeven en ook aan een groot aantal nieuwe vakken?

De heer **Frequin**: Mijn vader was conrector in de tijd dat de Mammoetwet moest worden ingevoerd. Dat was een gigantische verandering ten opzichte van het onderwijs op dat moment. Ik herinner mij dat hij thuis allemaal papieren om zich heen laten liggen om te kijken hoe hij dat moest doen. Dat was een flinke opdracht, maar het gaf de scholen ook de gelegenheid om dat wat er ook buiten de scholen gebeurt om te zetten in nieuwe lessen en onderwijsprogramma's. Dus ja, het is een belasting maar tegelijkertijd geeft het een kans. De vraag is of wij er met de scholen in geslaagd zijn om hiervan een kans te maken. Er zit spanning op maar dat kan uiteindelijk een mogelijkheid bieden om je onderwijsprogramma te verbeteren en te vernieuwen. En dat was het gesprek dat wij met de scholen aan het voeren waren. Ik noemde even de Mammoetwet, omdat dat een veel grotere verandering was. Ook daarbij rees de vraag of het zou lukken en ook dat ging voornamelijk over tijd, mensen en middelen.

De heer **Dibi**: Als ik zou zeggen wat we vaak hebben gehoord, namelijk dat de basisvorming is mislukt, wat zou daarop uw reactie zijn?

De heer **Frequin**: Als dat zo is, zou ik dat tragisch vinden want de basisvorming kwam er na twintig jaar lang gesprekken over de vraag of wij niet net als in de landen om ons heen een onderwijsprogramma moesten hebben dat ook na de basisschool nog in het voortgezet onderwijs doorloopt en iedere jongere een hoeveelheid bagage meegeeft. Ik denk dat een belangrijk deel daarvan wel is gelukt. Of dat nog de titel "basisvorming" dan wel of die dingen uiteindelijk hun plek hebben gekregen in het onderwijs, weet ik niet maar volgens mij is dat niet mislukt. Het heeft uiteindelijk zijn plek gekregen in het onderwijs zelf.

De heer **Dibi**: Maar als we nu kijken naar een brugklas op een willekeurige school, zien we een mavo-brugklas, of een vmbo- of een havo/vwo-brugklas. Dan worden kinderen toch al heel snel geselecteerd, terwijl een van de belangrijkste doelstellingen van de basisvorming was uitstel van studiekeuze en selectie. Is die doelstelling gehaald?

De heer **Frequin**: Ik hoop dat die voor een deel wel is gehaald. Er is een vroegtijdige selectie op de basisschool. Die vindt overigens al vaak plaats in gezinssituaties: het

lijkt wel alsof je op vierjarige leeftijd al voorbestemd bent om een bepaalde route te volgen. Wat we met de basisvorming wilden doen – net zoals we dat in het basisonderwijs hebben geprobeerd te doen – was dat elke leerling eenzelfde hoeveelheid bagage meekrijgt, ongeacht waar hij op school zit, zodat hij daarmee het maximale doet om niet voorbestemd te blijven maar de kans grijpt om overstapmogelijkheden te hebben en door te kunnen groeien in het onderwijssysteem. Vervolgens was de basisvorming een verlenging van dat programma dat elke jongere zou moeten hebben. Volgens mij zijn we daar aardig in de buurt gekomen, ook al blijft er een selectiesysteem in het onderwijs zitten.

De heer **Dibi**: Mijn laatste vraag over de basisvorming gaat over uw boek. In hoeverre heeft u Wallage en later Netelenbos tegengesproken over het dossier basisvorming? Zou u misschien een paar momenten kunnen noemen waar u een heel uitgesproken mening over had en dat hen ook ongeneerd heeft laten weten?

De heer **Frequin**: Ik moet Wallage en Netelenbos hier even uit elkaar halen. Ik heb met Tineke Netelenbos niet aan de basisvorming gewerkt maar aan het basisonderwijs. Dat is in een latere periode gebeurd. Jacques Wallage kwam binnen en ik zat op dat moment op de stoel waar gezorgd moest worden voor een voorstel voor de basisvorming. Dat is een permanent gesprek geweest. Als u mij vraagt waar wij het gloeiend oneens over waren en vraagt om een leuk voorbeeld, dan moet ik u dat helaas onthouden. Dat heb ik niet. Ik heb de gelegenheid gekregen om hem heel veel voorstellen te doen die hij heeft overgenomen. Overigens was ik niet de enige, want we hadden een prachtig team. We hebben heel veel gesproken over de manier waarop wij een goed wetsvoorstel basisvorming konden maken. Daar zat een permanente dialoog in maar die had niet het karakter dat hij de domme staatssecretaris was die het toch echt anders moest doen. Dat was het niet. Dat heeft uiteindelijk met de scholengemeenschapsvorming en de basisvorming geleid tot een oplossing met de kerndoelen zoals ze uiteindelijk zijn geworden en tot het werken met één niveau. U ziet hopelijk mijn hand maar niet mijn hand alleen in dat wetsvoorstel.

De heer **Van Bochove**: Maar toch koos diezelfde staatssecretaris ervoor om als het ware buiten het departement ook nog een groepje mensen actief te laten zijn op dat dossier. Wat was daar nu eigenlijk precies de bedoeling van? U zegt dat u goed hebt samengewerkt. Hij had de klus dan toch met u kunnen klaren?

De heer **Frequin**: U suggereert wederom een tegenstelling.

De heer **Van Bochove**: Ik suggereer niets; ik stel vragen.

De heer **Frequin**: Nee, want u zei "toch".

De heer **Van Bochove**: Hij deed dat toch?

De heer **Frequin**: Maar er is geen "toch"! Mijn opdracht was ervoor te zorgen dat een Wet op de basisvorming zou worden aangenomen. In de periode met Wallage hebben we gesprekken gehad over de manier waarop we de scholen konden helpen om dat uiteindelijk te implemente-

ren. Vervolgens was het de vraag of een departement de aangewezen instantie of organisatie is om scholen daarin te helpen. Na een gesprek daarover heeft Jacques Wallage de conclusie getrokken dat dit beter kon met een "buitenboordmotor" van mensen die uit het onderwijs komen en mogelijk nog in het onderwijs zitten. Dat is uiteindelijk het team geworden dat is gaan helpen met de implementatie. Het was een aanvulling op de competentie die wij op het departement in het maken van een wet.

De heer **Van Bochove**: U beschouwde dat niet als concurrentie?

De heer **Frequin**: Nee. Ik moet wel zeggen dat we even hebben moeten wennen aan het idee, want wat was nu de bedoeling en wat is de wisselwerking. Het was overigens niet alleen het gesprek op het ministerie zelf maar ook in het onderwijsveld: wat zijn dat voor mensen, wie zijn dat en welke rol hebben ze? Maar dat heeft vrij snel op een heel goede manier vorm gekregen. Ik had een directe relatie met de procesmanagers en dat was over en weer. Het hielp dat het inderdaad buiten het departement kon plaatsvinden. Ik vond het dan ook een goede formule.

De heer **Van Bochove**: Vond het onderwijs het misschien ook gemakkelijk dat ze geconfronteerd werden met mensen uit de praktijk en niet met die ambtenaren op het departement die ver van de onderwijspraktijk af zouden staan? U kent die verhalen wel. Dacht u dat het onderwijs die buitenboordmotor ook wel prettig vond?

De heer **Frequin**: Ik moet toch zeggen dat ik elke week meerdere keren op scholen kwam. Ik was niet de enige, ook mijn collega's kwamen daar. Zegt u mij niet dat ik niets met onderwijs had en dat ik niet op scholen kwam! Dat gold voor heel veel mensen van het ministerie. Die afstand kan mogelijk wel gepercipieerd zijn maar heb ik in ieder geval nooit gevoeld.

Als je met scholen samenwerkt en hen helpt met de implementatie is het gemakkelijker dat je niet in een wat grotere hiërarchische organisatie zit maar veel ruimte en armslag hebt. Dat was gewoon handig en dat hebben de scholen ook gemerkt. Verder waren het mensen uit het onderwijs zelf, die voor een deel ook schoolleider waren of waren geweest en die de scholen dus van binnenuit kenden. Mijn perceptie was dat het goed hielp.

De heer **Van Bochove**: Goed, dan stellen we vast dat zowel u als zij veel in de school kwamen en wisten wat er in het veld allemaal speelde.

Ik ga even met u naar de tweede fase. In 1991 brengt staatssecretaris Wallage de Profielnota uit en een jaar later komt ook de vervolgnota. Zou u kunnen aangeven wat precies de belangrijkste aanzet vormde in die jaren tot vernieuwing van de bovenbouw in het voortgezet onderwijs?

De heer **Frequin**: In de periode dat ik veel op scholen kwam om over de basisvorming te spreken, kwamen in ieder geval bij mij veel vragen van het voortgezet onderwijs terecht om met de bovenbouw te helpen. Het ging niet goed, in de bovenbouw noch in de aansluiting met het hoger onderwijs. Het hoger onderwijs kwam in die periode met vergelijkbare vragen. Er was een diversiteit aan pakketten en de aansluiting liep niet goed. Het onderwijsveld vroeg aan ons en daarmee ook aan de

staatssecretaris om daarmee wat te doen. Dat heeft de aanleiding gevormd tot het in eerste instantie in kaart brengen van de belangrijkste vraagstukken en de manier waarop een adequaat antwoord zou kunnen worden gegeven. Dat heeft geleid tot de Profielnota.

De heer **Van Bochove**: Moet ik het zo zien dat bijvoorbeeld de VSNU bij u binnenliep en zei dat er niets meer deugde van de aansluiting tussen het voortgezet onderwijs en de universiteiten en dat u daar wat aan moest doen?

De heer **Frequin**: Als u het zo wilt: de VSNU, de HBO-raad en individuele instellingen. Het gold ook voor organisaties voor het voortgezet onderwijs en schoolleiders. In die periode had ik in ieder geval een permanente groep van ongeveer twintig schoolleiders met wie ik regelmatig een gesprek had. Dat waren rectoren van havo/vwo-scholen. Het kwam dus van alle kanten. We hebben ook bewust gesprekken georganiseerd met mensen uit het hoger en het voortgezet onderwijs en de staatssecretaris om het probleem precies boven tafel te krijgen. Het was voor een deel dus in georganiseerd verband en voor een deel ongeorganiseerd.

De heer **Van Bochove**: Maar het is goed samengevat als ik zeg, dat het hoger onderwijs – zowel de HBO-raad als de VSNU – eigenlijk al eind jaren '80, begin jaren '90 aandrongen op een oplossing van de aansluitingsproblematiek?

De heer **Frequin**: Dat klopt.

De heer **Van Bochove**: In de Profielnota ging het vooral om de technische tekortkomingen in de inhoudelijke aansluiting tussen het voortgezet en het hoger onderwijs. Later kwamen ook de wenselijke proceskenmerken daarbij, bijvoorbeeld het idee van het studiehuis. Het eerste advies van de stuurgroep spreekt nadrukkelijk over "een noodzakelijke cultuuromslag" in de scholen. Kunt u aangeven op welke manier het idee van het studiehuis is ontstaan naar uw opvatting?

De heer **Frequin**: Ik heb het projectteam mogen leiden dat de nota Profiel heeft gemaakt en vervolgens de nota Vervolg op het profiel. In de eerste nota hadden wij onze aannames opgenomen uit al die gesprekken over de problemen. U zegt dat het technische problemen zijn maar mag ik vinden dat ze iets meer waren dan technische problemen?

De heer **Van Bochove**: Dat mag u vinden en misschien kunt u dat dan ook meteen toelichten?

De heer **Frequin**: Goed, en dan kom ik bij uw vraag over het studiehuis. Er bleek een te grote diversiteit aan vakken die uiteindelijk als vakkenpakketten onvoldoende aansluiting gaven op het vervolgonderwijs. Daarin zat ook de bevinding dat het niet verkeerd zou zijn als er in termen van studievaardigheden en studiecompetenties ook een koppeling zou zijn met de inhoudelijke programma's. Dat is ook wat in de vervolgnota Profiel is geschreven. Het studiehuis is, zoals u zegt, in de periode daarna gekomen. Ik weet niet precies of dat niet ergens in 1993 is geweest, maar dat weet u mogelijk beter.

De heer **Van Bochove**: Ik denk in 1993, ja.

De heer **Frequin**: In het eerste deel van 1993 ben ik overgestapt naar een andere functie. Tot op dat moment spraken wij nog niet over een studiehuis. Dat is van een latere fase en daarin zijn – zo begreep ik later – de ideeën opgepakt die toentertijd al neergezet zijn, namelijk dat ook iets moest worden gedaan aan de studievaardigheden. Het studiehuis is echter van een latere datum. In mijn periode is in ieder geval niet over het studiehuis gesproken.

De heer **Van Bochove**: In 1991, als de Profielnota verschijnt, is er vooral sprake van een tekortschieten van de inhoudelijke aansluiting. Later vindt in de discussie daarover een verschuiving plaats naar de pedagogisch-didactische aanpak. Zo zou je dat studiehuis wel kunnen vertalen. Dat kwam toch ook voor een belangrijk deel uit de stuurgroep. Hoe werd daar op het departement over gedacht, dat langzaam maar zeker die accentverschuiving tot stand kwam? U zegt wel dat u op een gegeven moment weg bent gegaan maar ik kan me wel voorstellen dat u op dat punt de gedachtegang en de ontwikkelingen tot 1993 hebt gevolgd.

De heer **Frequin**: In mijn perceptie werd pars toto. Het was een onderdeel van de benadering die op zichzelf heel logisch was. Wij hadden al vanaf het begin in onze analyse zitten dat ook de competenties van jongeren om te kunnen studeren onderwerp van aandacht moesten zijn. Langzamerhand is dat in het vervolg onder de titel studiehuis in ieder geval de grote blikvanger geworden.

De heer **Van Bochove**: Maar het studiehuis heeft uiteindelijk geen verplicht karakter gekregen.

De heer **Frequin**: Nee. Althans, zo heb ik het begrepen.

De heer **Van Bochove**: De staatssecretaris was verantwoordelijk voor dit onderdeel met al die profielen en de Profielnota en de minister was verantwoordelijk voor het hoger onderwijs en het wetenschappelijk onderwijs. Was hij betrokken bij het hele proces van de tweede fase?

De heer **Frequin**: Ja, dat was Jo Ritzen in die periode.

De heer **Van Bochove**: We hebben het over Jo Ritzen, ja.

De heer **Frequin**: Jo Ritzen was verantwoordelijk voor het hoger onderwijs en we hadden het hier over een aansluiting van voortgezet onderwijs op hoger onderwijs. Het was primair de verantwoordelijkheid van Jacques Wallage maar het ging niet zonder samenspel met Jo Ritzen die, vanuit zijn verantwoordelijkheid voor het hoger onderwijs, nadrukkelijk betrokken was en wilde zijn bij het voorstel.

De heer **Van Bochove**: Ook in de tweede fase is er sprake van extern projectmanagement. U heeft gezegd dat dit in een goede verhouding ging. Ging dat in de tweede fase eigenlijk ook zo tussen de departementale top en het externe procesmanagement?

De heer **Frequin**: In mijn beleving in ieder geval wel. We hebben inderdaad met de ervaring van de basisvorming gekeken wat goed zou zijn voor de bovenbouw van het

voortgezet onderwijs. Daar is vervolgens het woord "wegbereider" voor gekozen. Dat was omdat er voor de bovenbouw nog geen wetsvoorstel lag dan wel dat het wetsvoorstel zo ver was dat je je op de implementatie moest beraden. We zaten nog in de fase van de probleem-analyse en de eventuele antwoorden. Dan kan je geen procesmanagement aan het werk zetten. Vervolgens heeft Wallage gekozen voor het woord "wegbereider" om te kijken wat zou kunnen helpen. Daar is commentaar op gekomen en daarover is in de vervolgnota ook het een en ander gezegd en wel dat het adviseurs van de staatssecretaris zullen zijn voor de manier waarop implementatie van de profielbenadering kon worden voorbereid. Dat samenspel is wat mij betreft overigens ook in die periode prima geweest. We zaten in die periode nog wel te zoeken wat de beste mensen konden zijn. Leo Markensteyn is toen als eerste aangezocht om dat te leiden en al vrij snel daarna is Clan Visser 't Hooft bij die ploeg gekomen. Het was net in de fase van het vormgeven van een externe groep. Maar omdat het in een andere beleidsfase zat, is gekozen voor "wegbereider" en vervolgens "adviseur".

De heer **Van Bochove**: Maar in dat verband is de vraag misschien wel interessant wie nu eigenlijk de regie had. Lag de regie bij het departement of bij de wegbereiders?

De heer **Frequin**: Het voorstel lag bij de politieke leiding en bij het departement, dat daarbij ondersteunde.

De heer **Van Bochove**: Ondanks dat externe projectmanagement – de stuurgroep met daarvoor de wegbereiders – had het departement altijd ook op dat punt de regie in handen?

De heer **Frequin**: Over de periode die ik kan overzien, heb ik de opvatting en de hoop gehad dat dit het geval was. Wij zorgden voor de opdrachten en wij keken ook of aan de opdracht wel voldaan. We hadden de contacten en de contracten en wij vergewisten ons van wat daar zou gebeuren, zonder voortdurend bovenop een externe deskundige te zitten. Dan zou je het fenomeen juist kleiner maken en dat was niet de bedoeling. In de periode waar ik over praat, is het antwoord "ja".

De heer **Van Bochove**: Kun je zeggen dat er in die tijd momenten zijn geweest waarop sprake was van een conflict tussen het departement en de wegbereiders, later stuurgroep? Of heeft zich dat eigenlijk niet voorgedaan?

De heer **Frequin**: In de periode waar ik over spreek, was dat niet het geval. Dat was vooral het laatste deel van de periode tussen 1988 en 1993, want in 1988 waren ze er nog niet. Wat erna gebeurd is, moet u niet aan mij vragen.

De heer **Van Bochove**: Ik vraag uiteraard naar wat in uw tijd is gebeurd. Je zou kunnen zeggen dat de koers van het projectmanagement en die van het ministerie dezelfde was?

De heer **Frequin**: Ja, het was een intensief samenspel met respect voor beider competenties en verantwoordelijkheden. Daar heb ik geen conflictveraring aan overgehouden of in ieder geval niet beleefd.

De heer **Van Bochove**: Soms is het leuk om een boek te lezen. Als je in zo'n commissie zit, lees je het nog eens na.

Dan kom je tot de constatering dat u schrijft dat de ministers na hun aantreden graag onmiddellijk de toon willen zetten. Dat geldt voor ministers en dat geldt voor staatssecretarissen. Dat gebeurt onder het motto "de eerste klap is een daalder waard".

In 1994 wordt Wallage opgevolgd door mevrouw Netelenbos. Er zit een korte periode tussen waarin de minister de verantwoordelijkheid had. Kunt u aangeven welke klap mevrouw Netelenbos haar daalders waard vond?

De heer **Frequin**: Op dat moment was ik Directeur Bestuur en Beleid en verantwoordelijk voor onderwerpen als strategie en bestuurszaken en niet betrokken bij het voortgezet onderwijs. Ik heb daar geen klapherinnering aan.

De heer **Van Bochove**: Maar ik kan me niet voorstellen dat het je totaal ontgaat wat zich op zo'n departement afspeelt als je daar zit, zeker niet als je zo betrokken bent geweest bij die dossiers.

De heer **Frequin**: Ik werkte op het departement en ik zat op een plek met veel samenspel met de bewindslieden. Natuurlijk had ik daar geen afstand. Maar u vraagt me nu even welke klap is uitgedeeld op het punt van het voortgezet onderwijs. Daarop moet ik u het antwoord schuldig blijven.

De heer **Van Bochove**: Is er naar uw waarneming sprake van dat bij het aantreden van mevrouw Netelenbos op een aantal dossiers de koers wel wat werd verlegd?

De heer **Frequin**: Ook daarop moet ik het antwoord schuldig blijven, want dan vraagt u naar het voortgezet onderwijs en daar heb ik geen actieve betrokkenheid bij gehad. Daar kan ik u geen goed antwoord op geven.

De heer **Van Bochove**: Dan dank ik u wel!

De heer **Dibi**: Ik kom toch weer terug op het boek.

De heer **Frequin**: U lacht er wel elke keer bij. Is dat bemoedigend?

De heer **Dibi**: Ik vind het een heel leuke titel hebben, maar ook het idee van ambtenaren die de kunst moeten verstaan van het tegenspreken van bewindslieden spreekt mij heel erg aan!

In het boek geeft u aan dat naast ministers en staatssecretarissen ook topambtenaren steeds minder lang verblijven op een departement. In hoeverre is dat een probleem voor de continuïteit van het beleid?

De heer **Frequin**: Er moet in ieder geval een goede mix zijn tussen mobiliteit en continuïteit. Als er te veel topambtenaren in een korte periode weggaan, is dat armoede. Dat is niet goed. Maar je moet er tegelijkertijd wel voor zorgen dat er vernieuwing en verversing is, anders ben je jezelf mogelijk aan het herhalen. Dus het moet een goede mix zijn.

De heer **Dibi**: En hoe was dat in uw periode? Ervoer u ook dat nieuwelingen nieuwe ideeën met zich meebrachten of juist onervarenheid, waardoor de voortgang werd geblokkeerd?

De heer **Frequin**: In de periode waar we hier over spreken en in een belangrijk deel van mijn onderwijsperiode zat er een groep mensen die al wat langer op het ministerie werkzaam was of was geweest. Zij hadden veel kennis en deskundigheid. Zij hadden ook veel betrokkenheid bij het onderwijs. Ikzelf kwam in 1988 van buiten. Ik had overigens voor die periode wel met onderwijszaken op andere plekken van doen gehad. Dan merk je wel dat je in een departement komt waarin heel veel dingen vanzelfsprekend zijn. Voor mijn latere overstappen naar andere ministeries gold overigens precies hetzelfde. Je hebt een bepaalde taal, een bepaalde herinnering van wat er in het verleden is gebeurd. Dat is eigenlijk ook wat er met uw commissie gebeurt: je kijkt met elkaar toch even terug op wat er in die periode is gebeurd en dat is van invloed op al het handelen van mensen. Op het moment dat iemand van buiten komt die gewoon vraagt waarom iets wordt gedaan, hoe dat zit dan wel of wel eens is gekeken of iets ook maar dan wel op een andere manier kan worden gedaan, is dat per definitie al een "fris" geluid. Daarbij moet je er overigens wel altijd voor zorgen dat je niet teveel afstand hebt ten opzichte van wat daar al gebeurd is.

De heer **Dibi**: En toen u aantrad? Was er een moment waarop u vond dat er iets raar was? Wat was het eerste dat u opviel en dat u anders wilde? We proberen ook een beeld te schetsen van hoe dat dan gaat.

De heer **Frequin**: Ik kwam bij een departement waar twee directies zaten die allebei een helft van de mavo's hadden. Ik hoop dat ik me het getal goed herinner, maar ik dacht dat er 400 mavo's onder de ene directie vielen en de andere 400 in de andere. Ik geloof zelfs dat ze op regio of op alfabet waren gerangschikt. In die periode merkte je dat bijvoorbeeld het beroepsonderwijs veel meer aandacht kreeg. In die periode ging het heel nadrukkelijk over het lto en de huishoudscholen. De vraag of het beroepsonderwijs wel voldoende aandacht kreeg, was een punt van aandacht, evenals het samenspel tussen lbo en avo. Dat was knap lastig, maar het departement had last van een heel lange periode van debatten over het onderwijs, die niet hadden geleid tot beslissingen. De middenschool is daar de bekendste van maar ook het OPVO en de Experimentenwet. Er was een periode van ongeveer twintig jaar waarin verschillende nota's, voorstellen en experimenten ook het departement verlamden. Als u me dan vraagt wat het meest daarin opviel, was dat een zekere verlamming in het departement over wat het nu wel kon en wat niet. De basisvorming gaf overigens eindelijk een uitweg.

De heer **Dibi**: Maar was dat niet ook meteen het meest positieve aan de basisvorming, namelijk dat het na al die jaren van gesteggel en polarisatie eindelijk zo ver was dat er tenminste iets op papier stond? Was het niet daarom al goed? De parlementaire behandeling duurde zeven dagen en je ziet ook, dat de toon in het hele debat is dat er tenminste iets is. Is dat niet ook het meest positieve volgens u?

De heer **Frequin**: Nee, als ik het over mezelf kan zeggen: nee, dat vond ik niet. Ik moet u ook gerust of ongerust maken, dat hangt van u af. Ik heb heel veel wetsbehandelingen in de Kamer op allerlei terreinen meegeemaakt. Zodra je met de Kamer bezig bent met de

afronding van het wetsvoorstel ben je met elkaar bezig om tot afronding van een wetsvoorstel te komen. Dan heb je het misschien wat minder over de vraag wat ook alweer de bedoeling was. Als ik terugga naar de bedoeling van de basisvorming: het gaf uiteindelijk een heel goed antwoord omdat het niet een structuurantwoord was maar een inhoud-, een programma-antwoord. Dat heb ik met veel veranderingen op andere terreinen ook meegemaakt. Mijn ervaring bij grote veranderingen is dat aandacht voor inhoud en niet voor structuur juist de kracht is van het tot stand brengen van veranderingen. We moeten het niet elke keer over het bouwwerk of over de structuur hebben, maar over wat je tot stand wilt brengen. Daar was de basisvorming een goed antwoord op. Ik blijf dan ook vinden en blijf zeggen dat het juist een heel goede benadering en geen gelegenheidsoplossing was. Dat kan mogelijk wel ten opzichte van het verleden zijn gevoeld maar ik vond het een knappe benadering.

De heer **Dibi**: Oud-minister Van Kemenade liet ons juist weten dat structuur gestolde inhoud is en dat het een niet zonder het ander kan. Ook oud-staatssecretaris Wallage stimuleerde de vorming van brede scholengemeenschappen. Is dat dan toch niet een creatieve manier om die structuur te doorbreken?

De heer **Frequin**: U heeft zelf met de heer Van Kemenade gesproken en ik niet. Ik laat wat hij vindt voor hem. Ik vond en vind dit een intelligente benadering die uiteindelijk ook met dank aan de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid – ook geen domme mensen – op tafel is gekomen als een verstandig antwoord. Ik heb zo'n inhoudsbenadering ook op andere terreinen als een succesvolle veranderingsmethode meegemaakt. Uiteindelijk geeft dat de mogelijkheid om te veranderen. Kan het zo zijn dat uiteindelijk ook de structuren gaan meebewegen met de verandering? Ja, dat kan heel goed, maar dan is het een uitkomst en geen inzet. Dan zijn het condities die uiteindelijk meebewegen en veranderen. Ik vind dat een goede benadering.

De heer **Dibi**: Het is een groeivariant, zoals de WRR het bedoeld had?

De heer **Frequin**: Ja, en dat is uit een oogpunt van een proces van veranderingen een heel verstandige!

De heer **Dibi**: Een andere opmerking van oud-minister Van Kemenade – maar die hebben we ook veel vaker gehoord – is de kortademigheid van de politiek. Daarbij wordt gedoeld op de kabinetsperiodes die maar vier jaar duren en daardoor werd de continuïteit van het ingezette onderwijsbeleid mogelijk geraakt of geschaad. Hoe beïnvloedt volgens u die vierjarige kabinetsperiode de onderwijsvernieuwingen?

De heer **Frequin**: Het is evident dat kabinetsperiodes eindig zijn. Ook met de start van een nieuw kabinet bepaal je wat je in de volgende fase gaat doen. Daarmee neem je overigens geen afstand van wat de periode daarvoor is gedaan, want daar bouw je op voort. Maar je stuurt en je stuurt bij. Ook de overgang van Deetman naar Wallage was een bijsturing van wat er al lag. Dus je houdt vast wat goed is en je probeert nog verder te verbeteren. Ja, het is een beperkte periode maar nee, het zijn niet zulke afgescheiden periodes dat het geen verband met elkaar

houdt. Van Kemenade heeft een voorstel over de middenschool gemaakt en uiteindelijk is de eindigheid van die periode wel beperkend geweest voor de vervolgstappen, maar we hebben nog heel lang gewerkt met experimenten middenschool. Die troffen wij nog aan als ervaringen die voor een deel ook weer gebruikt zijn in de volgende fase bij de basisvorming. Maar als middenschool was het inderdaad eindig.

De heer **Dibi**: Hoe zou de politiek in de toekomst moeten omgaan met onderwijsvernieuwingen? Moet de politiek überhaupt nog wel haar vingers opnieuw branden aan grootschalige onderwijsvernieuwingen? Hoe kijkt u daartegenaan?

De heer **Frequin**: Zelf vind ik het wenselijk dat de politiek uiteindelijk richting geeft aan het onderwijs. Onderwijs gaat over opvoeding en ontwikkeling van jongeren. Daar heb je een bedoeling mee en die hangt samen met wat je in de samenleving belangrijk vindt. Als de politiek daar geen richting aan geeft, zou ik niet weten wie dat wel zou moeten doen.

U vroeg me al eerder wat ik van de situatie vond. Mijn advies is: maak een goede balans tussen enerzijds professionals die met onderwijs bezig zijn en hun ervaringen en anderzijds de richting die de politiek aan een systeem of een bestel moet geven. Als wij bijvoorbeeld in Nederland geen afspraken zouden hebben over examens, zou dat in mijn ogen slecht zijn. Hetzelfde geldt voor de vergelijkbaarheid van examens. Nederland doet het internationaal gezien juist om die reden goed in het onderwijs. Ik hoop dan ook dat u eraan vasthoudt, dat het goed is om te kijken hoe je kunt veranderen en vernieuwen maar dat het ook goed is om terug te kijken op de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs en te bezien hoe je daarin goed kunt blijven presteren. In de periode waar ik net over sprak, lagen de OESO-rapporten op tafel over de bevindingen. Het rapport had de titel De rijkdom van het onvoltooide. Er is ook met hulp van buitenstaanders naar ons onderwijsbestel gekeken. Daarin zat wel degelijk het grote belang van richting geven op de doelstellingen en hoofdlijnen van een onderwijsbestel. Ik hoop dat uw conclusies dat ook blijven vasthouden.

De heer **Dibi**: Dus u zegt dat al die maatschappelijke onrust een beetje gerelativeerd moet worden, omdat het juist goed gaat met Nederland als we kijken naar de kwaliteit van het onderwijs, ook in vergelijking met de ons omringende landen.

De heer **Frequin**: Ja, ik hoop dat u in ieder geval over een langere periode hebt gekeken naar de benchmarking van het Nederlandse onderwijs. Die is goed tot zeer goed. De vraag is echter hoe we goed blijven. Dat was ook de discussie die we in die periode voerden: hoe blijven we zo veranderen en vernieuwen dat we geen afstand nemen van het verleden maar wel goed blijven als we naar de toekomst kijken. Dus ja, laten we ook met veel warmte kijken naar hoe goed ons onderwijs is en hoe goed we dat ook hebben gehouden.

De **voorzitter**: Hoewel dat mooie slotwoorden waren ...

De heer **Frequin**: Het klonk wel een beetje als een dagsluiting, ja! Maar ik meende het wel.

De **voorzitter**: Het klonk inderdaad een beetje als een dagsluiting. Maar ik wil u toch nog een vraag stellen. U zei in een van uw laatste antwoorden dat er wel degelijk iets was gedaan met de uitkomsten van de experimenten middenschool. Ik neem aan dat u daar de voorbereiding van het wetsvoorstel basisvorming bedoelde. Kunt u illustreren dat daarmee iets is gedaan?

De heer **Frequin**: In het procesmanagement basisvorming zat onder andere Ed Schüssler die zelf ook leiding gaf aan een school waar geëxperimenteerd is met de middenschool en met het vervolg. Ik herinner me dat de ervaringen uit die periode vooral zijn gebruikt bij de implementatie en het toepassen van ervaringen die bij de basisvorming gelden. Wat op het niveau van het wetsvoorstel heeft gezeten, is de vraag hoe je uiteindelijk een onderwijsprogramma maakt dat breed genoeg is om voor veel leerlingen te kunnen worden gehanteerd en toch ruimte geeft aan de verscheidenheid die je met leerlingen en ook op scholen hebt. Op dat niveau liggen mijn herinneringen. Als u mij vraagt waar dat nu precies in het programma en de vormgeving zit, zie ik geen een-op-eenrelatie. Dan heb ik meer gesuggereerd dan de bedoeling was.

De **voorzitter**: Mijn laatste vraag zou zijn of u kunt beschrijven hoe de OESO-reviews tot stand komen. Ik stel mij zo voor dat er een delegatie van de OESO Nederland bezoekt, maar hoe worden zij geïnformeerd? Wie neemt hen bij de hand? Bent u daar ooit bij betrokken geweest? Anders moeten we die vraag aan iemand anders stellen.

De heer **Frequin**: Mijn betrokkenheid is op een iets grotere afstand. Dat geldt overigens ook op andere terreinen. Ik zit nu bij Economische Zaken en daar krijgt Nederland weer een review op het punt van de economie. Het is meestal een combinatie. Het land maakt zelf een balans op – ik dacht dat dit het rapport De rijkdom van het onvoltooide is geweest – en de OESO stelt een aantal observers aan die vervolgens kijken naar het land. Zij hebben, in dit geval, de deskundigheid op het gebied van onderwijs. Het is meestal een groep van vijf tot zeven mensen. Zij krijgen de beschikking over allerlei materiaal – schriftelijk – én zij leggen bezoeken af aan het land. Zij krijgen suggesties met wie te spreken, zodat ze een diversiteit aan deskundigen te spreken krijgen. Uiteraard mogen zij zelf beslissen met wie ze wel of niet spreken. Ze kunnen zichzelf ook laten informeren. Dat is ongeveer de combinatie in de opzet en dat leidt dus zowel tot een eigen evaluatie van het land als tot een evaluatie onder de OESO-vlag, van mensen die op dat moment vrij diep graven in zo'n land. Door een combinatie van documenten en gesprekken krijgen ze meestal een vrij goed beeld van de situatie van het land.

De **voorzitter**: En dat gebeurt onder begeleiding van het departement en onder advisering van Nederlandse deskundigen?

De heer **Frequin**: Nee, de OESO is zelf verantwoordelijk voor het opstellen van de review. Het gebeurt onder OESO-verantwoordelijkheid. De review wordt opgesteld en vervolgens krijgt het land de gelegenheid om er commentaar op te leveren. Dus, nee.

De **voorzitter**: Dan nog even heel precies: De groep van vijf tot zeven deskundigen ...

De heer **Frequin**: ... worden niet door het land waar het over gaat, aangesteld.

De **voorzitter**: Hoe komt zo'n selectie tot stand?

De heer **Frequin**: De OESO is een kennisorganisatie. Het is een relatief kleine organisatie met een enorm netwerk aan mensen en deskundigen om zich heen. Uit dat netwerk selecteren zij mensen die in staat zijn zich te kunnen verdiepen. Soms helpt het dat iemand ook de taal van het land spreekt. Dat kan een factor zijn en het is meestal een groep wijze mensen die ze uit hun eigen netwerk halen. Dat doet de OESO en niet het land waar het over gaat.

De **voorzitter**: Ik kan me voorstellen dat Nederlandse ambtenaren die gedetacheerd of inmiddels werkzaam zijn bij de OESO daar een rol in vervullen?

De heer **Frequin**: Dat ligt niet voor de hand en dat gebeurt bij mijn weten niet bij reviews. Wat we wel kunnen doen, is kijken wie zij in hun eigen kring kunnen aanschieten of gebruiken om goed wegwijs te worden in het Nederlandse onderwijs.

De **voorzitter**: U noemt één criterium of ze Nederlands spreken, dan klinkt u tamelijk willekeurig om dat als insteek te kiezen.

De heer **Frequin**: Ik zei, dat het om deskundigen op het gebied van onderwijs gaat. Zij komen uit andere landen. Uw vraag was hoe zij gemakkelijk toegang krijgen. Ik antwoordde, dat het soms handig kan zijn dat iemand ook taalvaardig is in bijvoorbeeld het Nederlands. Het dus ook iemand zijn uit Zuid-Afrika.

De **voorzitter**: Uit Zuid-Afrika?

De heer **Frequin**: Bij wijze van spreken! Of België.

De **voorzitter**: Daarmee zijn wij dan toch aan het einde van het gesprek gekomen. Hartelijk dank daarvoor!

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Dinsdag 4 december 2007

Gesproken wordt met de heer drs. W.J. Deetman

Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem

Aanwezig zijn: de leden Van Bochove (CDA), Bosma (PVV), Dibi (Groen Links), Dijsselbloem (PvdA), Van der Ham (D66), Ortega-Martijn (Christen Unie) en De Rooij (SP).

Alsmede zijn aanwezig: mevrouw De Kler (griffier) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Mijnheer Deetman, goedemiddag. Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Hartelijk dank dat u gehoor heeft willen geven aan onze uitnodiging tot dit openbare gesprek. U heeft een grote carrière in het onderwijs, mogen wij wel zeggen. U bent werkzaam geweest bij onderwijsorganisaties, u bent onderwijswoordvoerder geweest in de Tweede Kamer, u bent staatssecretaris en minister van Onderwijs geweest. We zullen u in meerdere rollen volgtijdelijk bevragen.

We gaan direct van start. In de periode dat u in de Kamer zat verscheen in 1979 het Ontwikkelingsplan voor het voortgezet onderwijs (het OPVO, een plan voor een tweejarige ongedeelde brugperiode ingebouwd in bestaande systemen. Dat voorstel is er niet gekomen. Kunt u nog terughalen waarom dat er niet kwam?

De heer **Deetman**: Daar was kritiek op uit het veld en er was grote verdeeldheid in de Kamer.

De **voorzitter**: Hoe zat u als woordvoerder van uw fractie daarin?

De heer **Deetman**: Voor zover ik me dat kan herinneren heb ik in dezen de lijn van de bewindslieden gevolgd en met name de staatssecretaris de heer De Jong.

De **voorzitter**: U was wel positief over die gedachtelijng?

De heer **Deetman**: Ja. Het komt later ook weer een beetje terug in de nota "Verder na de basisschool".

De **voorzitter**: Exact. Dat zou meteen mijn vervolgvraag zijn. U werd staatssecretaris in het kabinet Van Agt 2 in 1981. In 1982 verscheen de nota "Verder na de basisschool", waarin u een integratie voorstelt van de eerste drie jaar in

het voortgezet onderwijs in een driejarig nieuw schooltype met heterogene groepen en intern gedifferentieerd onderwijs. Ik vat het zo maar even kort samen. Dat was één van de vele voorstellen – hebben wij vastgesteld – in de periode van de 20 jaar voordat de basisvorming echt in de Kamer kwam. Een reeks van voorstellen die allemaal vormen van geïntegreerd voortgezet onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs behelsden. Waarom bent u van die lijn van het voortgezet basisonderwijs (vbao) later weer teruggekomen? Kunt u die ontwikkeling en die verschillende voorstellen voor ons schetsen?

De heer **Deetman**: U bedoelt ten tijde van de basisvorming?

De **voorzitter**: Nee. Ik schets een ontwikkeling van een aantal voorstellen achterelkaar. In de eerste vraag lag besloten het OPVO, de tweede was "Verder na de basisschool" en daarna volgde de basisvorming. Wij proberen te reconstrueren wat er met die verschillende voorstellen is gebeurd en waarom ze het niet haalden, enz.

De heer **Deetman**: "Verder na de basisschool" was de uitkomst van het coalitieoverleg bij de totstandkoming van Van Agt 2. Van Agt 3 was een tussenkabinet en daar speelde deze zaak wat minder. Het was de wens van de PvdA om die middenschoolexperimenten naar besluitvorming te brengen. Dat lag ook in de jaren '70 besloten, want er moest een conclusie worden getrokken. Die voorstellen zijn bekend.

De nota "Verder na de basisschool" heeft deel uitgemaakt van een uitvoerig beraad tijdens de formatie van Lubbers 1. In dat proces is de afspraak cruciaal geweest rond het overleg met het veld. Dat speelde overigens ook al bij Van Agt 2 en 3, want je kunt geen veranderingen invoeren als er massief verzet is in dat veld. Dan zul je daar toch mee moeten overleggen. Dat is bij Lubbers 1 doorgegaan. Indertijd is uitvoerig overleg geweest en het resultaat daarvan was negatief. Er kon per saldo geen gemeenschappelijke conclusie worden bereikt. Ik vond het jammer, maar goed, de feiten zijn zoals ze zijn.

De **voorzitter**: Kunt u schetsen op welke inhoudelijke punten de weerstand zat?

De heer **Deetman**: Er waren meerdere punten. Er werd gesteld: je kunt het wel doen, maar dan moet je het bestaande onderwijssysteem ook handhaven. Dus twee stelsels naast elkaar? Dat was toch wel een principieel punt. Op grond van de ervaringen in het buitenland weten we dat dat niet goed werkt. Ik denk wel dat degenen die verzet aantekenden bereid waren dat op te geven, maar dat hebben we niet beproefd. Als gezegd zou zijn: wij houden het bestaande systeem houdt en daarnaast het voortgezet basisonderwijs. Maar dat zou niet werken, omdat ervaringen met name in Duitsland duidelijk hebben gemaakt dat je daardoor heel verkeerde selectie-mechanismen krijgt. Uit een oogpunt van uitstel van studie- en beroepskeuze zou dat niet goed werken na het verlaten van (toen nog) de lagere school. Dat was het eerste punt.

Daar zat het probleem bij, of je wel les kunt geven aan echt heterogene groepen. Dat is een inhoudelijk punt. Loop je daar niet vroeg of laat mee spaak? Loop je niet het risico dat de leerling die wat minder vlot mee kan daardoor in de problemen komt, maar ook de goede leerling geremd wordt? Dat was overigens ook één van de punten die bij de experimenten met de middenschool altijd een rol speelden. Hoe geef je les aan heterogene groepen?

Over deze twee punten was geen gemeenschappelijke conclusie te trekken, ondanks alle inspanningen. Er zijn toen twee dingen gebeurd in mijn herinnering. Vanuit het departement is gepolst of je na al dat overleg – dat is overigens een discussie die in feite al bij de Mammoetwet begon – nu toch zo langzamerhand niet eens aan buitenstaanders moest vragen om daar een advies over te geven, dus de WRR. Dat heeft tot een verzoek aan de WRR geleid om een advies uit te brengen. Dat heeft, volgens mij, ook het departement betaald, want er moesten ook nog heel wat deelonderzoeken verricht worden. Dat zie je ook in al die rapporten terug, maar die kent u, neem ik aan. Omdat we niet wisten wat eruit zou komen, kwam er ook de ontwikkelingswet die naderhand is ingetrokken. Er waren toch de nodige projecten in het voortgezet onderwijs aan de gang en daar moest op de een of andere manier tot een conclusie aan gebreed worden. Dan krijgen we het advies van de WRR.

De **voorzitter**: Daar komen we zo op. Ik wil nog even die voorfase met u afsluiten. U was wel inhoudelijk een voorstander van een doorbraak in termen van geïntegreerd voortgezet onderwijs?

De heer **Deetman**: ja.

De **voorzitter**: U heeft daar verschillende voorstellen voor gedaan. U stuitte op kritiek in het veld. Zat die kritiek ook deels in uw eigen partij? Zat diezelfde discussie ook in uw achterban?

De heer **Deetman**: Ook, maar ook bij andere partijen in meer of mindere mate, moet ik eraan toevoegen: je gaat niet ver genoeg of je gaat te ver. Voor mij was die kritiek wel een relevant punt, maar ik vond dat daar iets aan vooraf ging en dat was toch dat overleg met het veld. Onderwijsveranderingen en -vernieuwingen, hoe precies en zorgvuldig je die ook voorbereidt, moeten per saldo in de klas worden waargemaakt, en dan is die praktijk soms toch wel wat anders dan wij vooraf bedacht hadden. Dan is het ook van belang dat je op één lijn zit. Daarom is er

onder Lubbers 1 zoveel geïnvesteerd in dat overleg, wat niet tot een conclusie heeft geleid in positieve zin.

De **voorzitter**: We spraken vanochtend met Wim van de Camp, jarenlang onderwijswoordvoerder. Hij kenschetste u een beetje als vernieuwer. Maar u zegt zelf, een vernieuwer, maar wel met draagvlak in het veld?

De heer **Deetman**: Ja, dat is altijd mijn opvatting geweest tot op de dag van vandaag. Het is niet één school waar je een verandering doorvoert. Het is een massaal gebeuren. Het is een groot misverstand – dat was bij andere vernieuwingen ook wel mijn kritiek – te denken dat ministers bij “decreet” de onderwijsvernieuwingen kunnen invoeren. Forget it. Wij staan niet in de klas, wij zijn er überhaupt niet bij, dus is het heel essentieel hoe dat binnen scholen en in dat veld wordt opgepakt.

De **voorzitter**: Ondanks de weerstand in het veld hield u vast aan uw ideeën en u vroeg de WRR om een uitwerking van de basisvorming?

De heer **Deetman**: Nee. Er was een groot probleem, want dat overleg was vastgelopen en de WRR is om advies gevraagd. Dat was een vrij open adviesaanvraag, in mijn herinnering, en ik wist ook niet wat eruit zou komen.

De **voorzitter**: Ik wil even een tussenvraag stellen. In de adviesaanvraag was al sprake van basisvorming en u vroeg de WRR om dat gedetailleerd uit te werken, in te vullen?

De heer **Deetman**: Ja.

De **voorzitter**: Maar het concept basisvorming was wel een gegeven in de aanvraag?

De heer **Deetman**: Dan moet ik terug naar de nota “Verder na de basisschool”. Maar daar was in mijn beleving verder niet zo veel misverstand over. Uitgaande van de basisschool, die toen nog niet was ingevoerd, was de hoofdvraag of als kinderen de leeftijd van 12 jaar bereikt hebben, anders dan in 1920, dan het basispakket aan kennis en vaardigheden toereikend is of dat het meer moet zijn. Dan is meteen de vraag, of dat dan op 12-jarige leeftijd kan worden bereikt vaardigheden door iedereen worden gedeeld, dat is de kern, dus niet een aantal wel en een aantal niet. Daarop was het antwoord: nee, dat wat men aan bagage mee moet krijgen behoeft een voortzetting in het onderwijs na 12-jarige leeftijd. Zo moet je die basisvorming zien.

Dat kan je op allerlei manieren vormgeven. Op dat punt heb ik het oordeel van de WRR afgewacht en ik had geen idee wat eruit zou komen.

De **voorzitter**: U zegt, het oordeel afwachten. Dat klinkt als een wel heel open vraag.

De heer **Deetman**: Dat was het ook in zekere zin.

De **voorzitter**: U vond het noodzakelijk dat er een langere periode zou zijn met dat gezamenlijk pakket, dus niet ophouden bij 12 jaar. De basisvorming was de opdracht aan de WRR en de invulling werd aan de WRR gevraagd. Of hebben wij de opdracht, de adviesaanvraag helemaal verkeerd gelezen?

De heer **Deetman**: In die zin dat er natuurlijk in het overleg over de nota "Verder na de basisschool" over de omvang van de basisvorming ook niet zo veel gezegd is. U kent de stukken.

De **voorzitter**: Had u het denkbaar gevonden dat de WRR had gezegd, basisvorming, niet doen? Zoveel ruimte zat er toch niet in de adviesaanvraag?

De heer **Deetman**: Nee, dat punt was volgens mij niet omstreden. Het was de vormgevingsvraag en tot hoe ver je moet gaan. Ook daar was geen helderheid over.

De heer **Dibi**: U heeft op verschillende momenten voorstellen gedaan om toch tot een soort geïntegreerd voortgezet onderwijs te komen, een voortzetting van de basisschool. Op verschillende momenten is gebleken dat daar nog geen consensus over was. Toch bent u doorgegaan. Hebt u ook een bepaalde betrokkenheid bij dat idee en waar ligt volgens u de oorsprong van het concept?

De heer **Deetman**: Dat is tweërlei. Als je de discussie rond de Mammoetwet neemt, moet je zeggen dat het een heel oude discussie is. Zie ook de nota die destijds minister Van Veen heeft uitgebracht. Dat gaat ook door onder Van Kemenade, ook in het onderwijsveld. Wat dat betreft is er niets nieuws. Er was een vraag, die nog urgenter was en die ook samenhang met de vraag van uitstel van studie- en beroepskeuze. De Mammoetwet die toch in de keuze na 12 jaar nogal wat bekende, ook in de sfeer van beroepsonderwijs. Dat is later allemaal wat ingedikt, maar zoals de wet er aanvankelijk was, was het een vrij breed stromenland.

Dus het uitstel van studie- en beroepskeuze was een belangrijk punt. Daar zit natuurlijk het idee achter, om door uitstel ook te bewerkstelligen dat kinderen te vroeg voorgesorteerd worden, waardoor ze niet tot maximale ontwikkeling tijdens hun schoolloopbaan kunnen komen. Dat is onmiskenbaar.

De **voorzitter**: U voelde zich dus heel betrokken bij het uitstellen van studiekeuze en beroepskeuze, meerdere actoren in het veld. Dat zien we ook terug in de stukken. Hoe stonden de politieke partijen daar tegenover?

De heer **Deetman**: Ik heb die vraag zo-even beantwoord. Dat lag genuanceerd. Ik denk dat de wat linksere partijen, met name de Partij van de Arbeid, krachtig voorstander waren. Ik kan me herinneren dat bijvoorbeeld in die tijd de CPN bij monde van Markus Bakker tegen was met de redenering: nu zijn onze kinderen zo ver en nu hebben we weer iets anders. Bij de christendemocraten lag het verdeeld, de VVD was overwegend contra. Daarbij was de centrale vraag niet de ideële kant, maar eigenlijk: kan je wel uitstel van studie- en beroepskeuze hebben en onderwijs geven in heterogene groepen, waarbij toch ieder kind tot zijn recht komt? Kan dat? Kan dat ook financieel? Kan dat binnen de huidige kaders? Daar waren twijfels over. Je ziet ook bij de middenschoolexperimenten, dat ook aan dit punt belangrijke aandacht is besteed. Ik kan me herinneren – nog voordat ik in de Kamer kwam – dat dit bij scholen die experimenten van plan waren, in de discussies altijd een springend punt was. Hoe het zit met lesgeven in heterogene groepen. Dat is ook niet eenvoudig en hierover werd dan ook heel

verschillend geoordeeld. Degenen die overtuigd en fel voorstander waren, zeiden dat het kan en degenen die er niets in zagen, zeiden dat kan niet, tenzij in heel kleine groepen.

De heer **Dibi**: Het was niet een geesteskindje van de Partij van de Arbeid en werd wel degelijk breder gedragen?

De heer **Deetman**: Ik moet zeggen dat bij de totstandkoming van het kabinet Den Uyl het met grote felheid in discussie is gebracht, maar om te zeggen dat het toen is uitgevonden, zou onrecht doen aan de discussies, bijvoorbeeld bij de totstandkoming van de Mammoetwet. Je moet maar eens kijken wat er in de Kamer is gebeurd. Toen ging het overleg nog wat anders rond de totstandkoming van de brugklas en met name de twee brugklassen. Aan de ene kant had je havo/vwo en aan de andere kant het lbo. Er is toen van alles gebeurd!

De heer **Dibi**: Zou het ook onrecht doen aan de wijze waarop u zich heeft ingezet voor de basisvorming?

De heer **Deetman**: Ik begrijp uw vraag wel, maar ik weet niet wat voor antwoord u wilt horen?

De heer **Dibi**: U zegt dat het fel werd verdedigd door de Partij aan de Arbeid en het zou onrecht doen aan....

De heer **Deetman**: Daar speelde bij mij een rol – maar nu val ik in herhaling – dat je wel een ideaal kan hebben, maar dat het wel in het veld gerealiseerd moet kunnen worden, in de scholen. Als daar de zaak stuit, zelfs als je het in de Kamer unaniem eens bent, heb je nog niets. Dat punt is heel essentieel.

De **voorzitter**: U gaf aan dat een onderwijskundig bezwaar was hoe het met die heterogene groepen moest in de praktijk. Dat klonk ook door in de politieke discussie. Er was ook een politieke discussie die veel meer over de structuur ging. Mogen we, als we toewerken naar vormen van geïntegreerd voortgezet onderwijs, door de bestaande structuurindeling van scholen gaan? De WRR zoekt ook daar een oplossing voor. Die heeft op uw verzoek een invulling gemaakt van die basisvorming naar vakken, naar vakinhoud zelfs, helemaal uitgewerkt en had ook een oplossing voor de structuurproblemen. Sprak die oplossing u aan?

De heer **Deetman**: Ja. Ik kan me herinneren dat destijds de heer Schuyt bij mij kwam om te vertellen wat het advies zou kunnen gaan bevatten. Die structuurdiscussie speelde, daar heeft u gelijk in. De suggestie "we hebben een basisvorming, maar we laten de structuur de structuur en dat introduceren we in alle scholen", vond ik een wijze en verstandige en eigenlijk ook een vondst – dat had zo nog niet gespeeld in de discussies – maar dan natuurlijk in combinatie met een verplicht aantal vakken voor alle leerlingen met eindtermen. Ik moet daaraan toevoegen, dat er toch wel ietsje meer inzat dan een alleen praktische oplossing, want dat speelde de facto in het vorige overleg, namelijk twee niveaus. Er zat daarenboven nog iets aan flexibiliteit in, namelijk die ruimte van twee tot vier jaar. Aan de ene kant werd er rekening gehouden met de bezwaren die werden geformuleerd: kunnen de leerlingen die wat meer op beroepsgerichte vakken zijn geïntereerd meekomen en

worden de snelle leerlingen, die snel willen doorstromen naar het vwo, niet afgeremd? Daar zat een flexibiliteit in van de beide niveaus, de differentiatie, maar ook in de tijd. Het derde punt was, dat het gebeurde in de bestaande structuur. Ik vond dat een goed advies, met die eindtermen die getoetst moesten worden. Op die manier was dat nog niet aan de orde geweest, althans niet in mijn beleving. Dat blijkt ook wel. Het was, meen ik, kort voor de verkiezingen van 1986, toen de WRR met het advies kwam. De reacties, niet alleen in de Kamer maar ook in het onderwijsveld, waren positief, zij het dat de toonhoogte verschilde: we zijn hier nu heel lang mee bezig, maar hier zouden we misschien wel eens een doorbraak te pakken kunnen hebben waar we ook verder mee kunnen.

De voorzitter: Onze vorige gesprekspartner, de heer Frequin, was als ambtenaar betrokken bij de basisvorming. Hij sprak over een verlamming in het departement als gevolg van 20 jaar discussie en opeenvolgende voorstellen, die het niet haalden. Herkent u dat beeld? Was dat de situatie op het departement en misschien ook in het veld?

De heer Deetman: In de jaren '70 waren experimenten gestart; er liepen ook nog allerlei andere projecten. Er waren verschillende commissies die op verschillende golflengten opereerden. Er moest een keer een lijn getrokken worden, want je kon zo niet doorgaan met overal een experiment en een project, afgezien van het feit dat het financieel zo ook niet door kon gaan. Toen het overleg over de nota "Verder na de basisschool" en de ontwikkelingswet vastliep, was het in mijn beleving nodig om een lijn te trekken. Over het WRR-advies en het wetsvoorstel is geen intensief overleg gevoerd, want dat hadden we aan alle kanten al gedaan, naar mijn mening. Er moest met externe hulp een lijn worden getrokken voor de toekomst en tot een beslissing worden gekomen. We konden niet weer opnieuw gaan beginnen, want dat zou ongetwijfeld weer geleid hebben tot discussies, die we al bij de totstandkoming van de Mammoetwet hadden gehad, dus een herhaling. Na alles wat er gebeurd was in een overigens moeilijke kwestie, was het mijn overtuiging tijd voor politiek om de koers aan te geven, anders bleven we freewheelen.

De voorzitter: U noemde zelf al de ontwikkelingswet. Dat intrigeert ons nogal. U heeft de WRR in 1983 gevraagd om een werkzame oplossing te vinden en dat concept basisvorming op een goede manier in te vullen, maar in 1985 komt u toch nog met een ontwikkelingswet, waarmee u eigenlijk nog één keer probeert het voortgezet basisonderwijs wettelijke grondslag te geven, het ideaal van het voortgezet basisonderwijs, waar u al eerder aan had gewerkt. Wat is daar de logica van?

De heer Deetman: Dat is heel simpel, omdat wij het advies van de WRR nog niet kenden en ook nog niet wisten hoe erop gereageerd zou worden.

De voorzitter: Of dacht u, ik probeer het nog één keer?

De heer Deetman: Nee. Zo'n wetsvoorstel wordt ingediend, maar er is daarvoor een procedure. Dat duurt een halfjaar tot een jaar. Dan komt er toch een moment dat je een beetje op twee sporen zit, niet weten wat de

WRR zou opleveren, maar ook niet hoe daarop gereageerd zou worden. Eén ding stond voor mij vast. Na alles wat er gebeurd was kon je niet zeggen: we gaan nog maar een paar jaar nadenken en dan zullen we wel zien wat we doen. De politiek, de staatssecretaris, ondergetekende, moest na al dat overleg op dat moment een lijn trekken naar de toekomst.

De voorzitter: Dat zei u net al naar aanleiding van het uiteindelijke advies van de WRR, maar het blijft mij intrigeren. U vroeg de WRR om daar een oplossing voor te zoeken, maar terwijl de WRR al anderhalf half jaar bezig is, dient u nog een wetsvoorstel in.

De heer Deetman: Ik wist ook niet wat daaruit zou komen.

De heer Dibi: U hebt dat advies natuurlijk niet voor niets gevraagd.

De heer Deetman: Zie het maar als behoedzaamheid. Voordat zo'n wetsvoorstel ingediend is, zeker in onderwijsland in die tijd, met alle adviesstadia die je moet doorlopen, met als sluitstuk de Onderwijsraad en de Raad van State! Dat doe je niet in twee maanden. Daar is veel tijd voor nodig. Het advies kwam meen ik in 1986, vrij kort voor de verkiezingen. Als je dan een advies had gekregen waarmee je niets mee kon doen, dan zou de situatie zijn dat er geen eindconclusie getrokken was. Dat is de achtergrond.

De voorzitter: Het wonderlijke is dat er voor uw eerdere voorstellen om die doorbraak te maken richting geïntegreerd voortgezet onderwijs geen draagvlak was, in de politiek niet en in het veld niet. Maar dat gold ook voor uw ontwikkelingswet. Dat stuitte om een unaniem njet uit het veld.

De heer Deetman: Zeker, maar de ontwikkelingswet was niet de invoering van de nota "Verder na de basisschool" as such. De naam zegt het al, daar zat een ontwikkeling in. Het was een heel voorzichtig begin om die weg op te gaan. Bij de Mammoetwet was het zo, dat er een invoeringswet werd vastgesteld, en het ging draaien. Dat was van de ontwikkelingswet niet de bedoeling. Bij de ontwikkelingswet werden de beleidsdoelstellingen niet veronachtzaamd, integendeel, daar er werd een route op gegaan die heel voorzichtig was. Dat gebeurde eigenlijk vanuit het idee, dat er overleg was geweest en er toch een moment moet komen dat de minister of staatssecretaris niet kon zeggen: we zijn er niet uitgekomen en we doen maar niets meer. Dan komt er een moment van een conclusie. Ik heb u zo-even gezegd: ik vond – en ik denk iedereen – toen het advies van WRR kwam, dat dat een knap advies was. Na alles wat er was gebeurd, was dat een knap advies. Je kunt er op onderdelen niet mee eens zijn of graag anders gezien, maar ik vond het een knap advies en goed onderbouwd.

De voorzitter: Als de WRR er niet uit was gekomen, dan had u uw ontwikkelingswet doorgevoerd?

De heer Deetman: Zeker.

De voorzitter: Ondanks het feit dat er uit het veld unaniem negatief op werd gereageerd?

De heer **Deetman**: Dat doorvoeren was natuurlijk ter beoordeling aan de Kamer.

De **voorzitter**: Ondanks het feit dat er toch negatief op was gereageerd vanuit het veld?

De heer **Deetman**: Ik moet u tegenspreken. De ontwikkelingswet had na twee ingrepen niet de omvang van die van de wet basisvorming. Dat is heel essentieel. Dat betekent dat je wel voorzichtig op weg gaat, maar de nodige slagen om de arm houdt en de flexibiliteit erin houdt. Dat was de bedoeling van de ontwikkelingswet.

De heer **Dibi**: Daar wil ik toch even op doorgaan. Het voorstel was driejarig, kende tien leergebieden en is heterogeen in leerjaar 1. Eigenlijk een zusje van de basisvorming, maar dan eentje die minder weerstand zou krijgen. Is het niet zo, dat u gewoon wilde dat of linksom of rechtsom hetgeen waar u al zo lang mee bezig was geweest in het onderwijs zou landen?

De heer **Deetman**: We hebben anderhalf jaar of twee jaar overleg gehad. Er waren dingen waar we het wel over eens waren, maar er is zeker ook geluisterd naar dat overleg. Dat vind je terug in die ontwikkelingswet. Ik heb aangegeven, dat er aan het eind geen unanieme conclusie kon worden getrokken, maar er is wel goed geluisterd en dat hebben we gepoogd in die wet vast te leggen.

De heer **Dibi**: In 1987 stuurt u het wetsvoorstel basisvorming naar de Kamer. U volgt bijna een op een het advies van de WRR. Op één belangrijk punt wijkt u af, namelijk de structuurwijziging. In uw wetsvoorstel wordt de basisvorming nadrukkelijk vanuit het bestaande systeem ingevoerd. Kunt u toelichten waarom op het punt van het niet wijzigen van de onderwijsstructuur is afgeweken van het WRR-advies?

De heer **Deetman**: In mijn beleving is daar niet echt van afgeweken. De WRR heeft geen structuurverandering voorgesteld. De WRR heeft gezegd: de basisvorming wordt ingevoerd in de bestaande schooltypen. Dat kan later tot structuurwijziging leiden. Dat heeft de WRR gezegd.

De heer **Dibi**: De WRR sprak uitdrukkelijk over een groeivariant. Het zou om de inhoud moeten gaan.

De heer **Deetman**: Zeker. Daarvan hebben wij op dat moment gezegd, het is een groeivariant, maar we beginnen bij het allereerste begin. Die variant – de stukken van de WRR – bevatte wel een aantal open einden. Daardoor zijn we ook zo dicht bij dat advies van de WRR gebleven. Wij hebben dat wetsvoorstel ingediend zo dicht mogelijk blijvend bij dat advies. De vraag of dat tot structuurverandering leidde, hebben we daar niet direct in beantwoord.

De heer **Dibi**: Omdat dat te polariserend zou zijn?

De heer **Deetman**: Dat speelde ook een rol. Maar er speelde ook nog iets anders een rol. Voordat je het weet – dat bleek ook wel in de jaren 90 – heb je de discussie over de herschikking van het scholenbestand. Want op het moment dat je over een structuurverandering spreekt, moet je de vraag beantwoorden: wat wordt die lbo-

school, wat wordt die mavo-school. Ik heb het niet over de steden, maar over de wat dun bevolkte gebieden. Dat is nogal wieses.

De heer **Dibi**: Maar dat uitstel van die studie- en beroepskeuze, waar al ten tijde van de Mammoetwet over gediscussieerd werd, en dat ideaal van de basisvorming, kan dat überhaupt als je al die categorale scholen in stand houdt en de structuur niet wijziget?

De heer **Deetman**: We hebben daarin het advies van de WRR gevolgd. Dat was wel het startpunt.

De heer **Dibi**: Hetzelfde jaar komt er ook een nogal kritisch advies van de Onderwijsraad. Was u wel of niet op bezoek geweest om daar nog het een en ander aan te veranderen?

De heer **Deetman**: Zeker. Niet om te veranderen, maar om een standpunt toe te lichten. Er is een advies geweest, waar je meerdere kanten mee uit kon, wat ik ook wel begreep in de traditie van de Onderwijsraad op dit dossier en de advisering in het verleden. Ik vond zelf dat men toch te weinig gewicht toekende aan de voorstellen van de WRR, met name de flexibiliteit. Bij de Onderwijsraad speelde de vraag of de leerlingen tot hun recht kwamen en keek daarbij met name ook naar het beroepsonderwijs. Ik vond dat er een heel grote flexibiliteit in de WRR-voorstellen zat en in het wetsvoorstel: twee niveaus in de schooltypen, twee jaar tot vier jaar. Ik kon daar niet de conclusie aan verbinden dat leerlingen niet tot hun recht zouden komen in dit systeem. Als ik dat bijvoorbeeld vergelijk met de opvattingen die er waren in strikte zin over de middenschool of geïntegreerd voortgezet onderwijs, dan zat die ruimte daar niet in. Ik vond dat de Onderwijsraad daar te weinig gewicht aan toegekend had.

De heer **Dibi**: Dus u kwam alleen om uw standpunt toe te lichten en niet om druk uit te oefenen?

De heer **Deetman**: De Onderwijsraad kennende, althans in mijn tijd, was geen orgaan waar je druk op kon uitoefenen. Je kon wel druk uitoefenen, maar dan wist je zeker dat je nul op het rekest kreeg.

De heer **Dibi**: U heeft het misschien wel af en toe geprobeerd, maar dat lukte niet?

De heer **Deetman**: Ik heb in de loop van de tijd meerdere keren het beleid toegelicht op verzoek van de Onderwijsraad als die vroeg om eens wat van mijn wat van mijn gevoelens te laten blijken.

De heer **Dibi**: Wat zou er volgens u gebeurd zijn als u wel voor die structuurdoorbraak had gepleit? Hoe kwantificeert u de tegenstand die dan zou zijn ontstaan?

De heer **Deetman**: Dat is een als-dan-vraag die ik niet kan beantwoorden. Ik stel alleen vast dat er op het advies van de WRR positieve reacties in den brede waren – die hadden wij trouwens ook op het departement – en dat het in het licht van mijn eerdere opmerkingen het essentieel was om het momentum van het leek een glorende consensus te benutten en niet voorbij te laten gaan, zie ook wat er op dat moment door de Kamer werd gezegd. Dat wil niet zeggen dat je hier en daar geen vraagteken

kan zetten, maar dan moet je je ook afvragen of je daar coûte que coûte aan wil vasthouden om daarmee iets anders, wat ook heel belangrijk is, te verspelen.

De heer **Dibi**: De basisvorming, die u uiteindelijk naar de Kamer heeft gestuurd, was dat de oplossing van een politiek probleem of van een onderwijsprobleem?

De heer **Deetman**: Een onderwijsprobleem wat de intense aandacht had van de politiek. Ik verzet met tegen een tegenstelling. De tijden zijn veranderd, maar u moet zich realiseren dat inhoudelijk over onderwijsvragen niet alleen in de Kamer heftig werd gedebatteerd. Dat werd ook krachtig gevoed door de organisaties. Zie de ontwikkelingen na de Tweede Wereldoorlog. Er werd over van alles zeer inhoudelijk gesproken. Misschien kwam dat ook door de achtergrond van de volksvertegenwoordigers.

De heer **Dibi**: De heer Van der Vlies vergeleek in het Kamerdebat de basisvorming met een slak die al heel lang onderweg was geweest en nog langs een hoopje zout moest voordat het uiteindelijk zo ver was. Dat was ook de tendens in het hele debat. Was het niet zo politiek beladen dat het eigenlijk al lang goed was dat er iets op papier stond?

De heer **Deetman**: Dat is in ieder geval een beoordeling, als je het daar al mee eens zou zijn, ex post. Op dat moest er wel een lijn worden getrokken; een lijn die ook voldoende draagvlak had. Wanneer dat er is moet je die ook trekken. Soms kan je een probleem hebben van welke aard dan ook, maar voor de oplossing zijn er meestal niet oneindig veel smaken. Dan komt toch het moment waarop je tegen elkaar zegt: zo doen we het. En dat gebeurt dan in de Kamer.

De **voorzitter**: U ging voor een haalbare doorbraak op dat moment. Ik denk dat daar in de politiek niets mis mee is.

De heer **Deetman**: En duidelijkheid naar het veld, want het ging alle kanten heen. Ook daar was duidelijkheid geboden, wat je met lerarenopleidingen, ondersteuningsstructuren wilde gaan doen. Op een bepaald moment moet je wel de koers bepalen. Je kunt niet alle kanten heen beleid blijven voeren, dit doen en dat doen en dat maar naast elkaar voort laten bestaan.

De **voorzitter**: Het wetsvoorstel leek in die periode ook al weer aan draagvlak te verliezen, ook bij uw eigen fractie. U had als minister dit wetsvoorstel gemaakt, met dank aan de WRR. Het was een haalbare uitkomst van een lange discussie. Er was een oplossing gevonden voor zowel het probleem van de heterogene groepen als voor de structuurdiscussie. Desalniettemin was de onderwijswoordvoerder in de Tweede-Kamerfractie, de heer Hermes, er niet enthousiast vóór. Kunt u nog terughalen wat de discussie was tussen de heer Hermes en u over het wetsvoorstel?

De heer **Deetman**: Daar hebben we niet vaak over gesproken. Het wetsvoorstel was ingediend. Er waren ook opvattingen van de VVD-fractie. Ik stel alleen vast dat bij de formatie van het derde kabinet Lubbers over de invoering van de basisvorming wel afspraken zijn

gemaakt. Ik ben bij die onderhandelingen niet direct betrokken geweest; eigenlijk heb ik me er indirect ook niet mee bemoeid.

De **voorzitter**: U wist van de opvattingen in de CDA-fractie over het wetsvoorstel, zoals het er op dat moment lag voor de verkiezingen?

De heer **Deetman**: Er waren aarzelingen. Maar de vraag of die bij de fractie elders lagen dan wel bij Hermes, kan ik niet beantwoorden. Ik weet wel dat er een aantal bezwaren kwam, net als van andere fracties. Bijvoorbeeld de vraag, hoe het moest gaan met het categoriaal gymnasium. Moet daar basisvorming in? Dat waren de typen vragen die mij wel bereikten.

De **voorzitter**: Dat waren de klassieke thema's over de vraag, of dit toch niet te zeer door de structuren heen ging. Er was ook een discussie over de hardheid van de eindtermen, of daarmee niet te zeer de vrijheid van inrichting van het onderwijs binnen de scholen aan banden zou worden gelegd. Hoe keek u daar op dat moment tegenaan?

De heer **Deetman**: Daar heb ik door de tijden heen vrij consequent tegenaan gekeken. Bijzonder onderwijs is een groot goed; daar ga ik voor, maar het moet wel kwalitatief aan de maat zijn. Dat is niet mijn uitvinding, diegenen die zich destijds met de classificatie hebben beziggehouden – ook uit de kring van het bijzonder onderwijs – hebben dat benadrukt. Daarom staat er iets over de deugdelijkheids-eisen in het Grondwetsartikel. Wel door de overheid gefinancierd, maar het moet wel aan de maat zijn, anders doen we het niet. Dat betekent dus dat de onderwijsvrijheid een relatieve vrijheid is. Op het moment dat de overheid krachtens wet eisen gaat stellen, is dat per definitie een inperking. De vraag is of dat een aanvaardbare is. Ik vind en vond en heb dat ook als minister verdedigd, dat vanuit de samenleving die zoveel geld investeert in het onderwijs, ten behoeve van de ontwikkeling en instandhouding van die samenleving best eisen gesteld mogen worden aan kwaliteit, maar ook aan een aantal belangrijke elementen met betrekking tot de inhoud van de kennis en de vaardigheden. Naarmate de schoolloopbanen langer duren, betekent dat, dat je ook tussentijds best de temperatuurmeter erin mag steken. Niet zozeer direct om leerlingen te meten, maar ook om het totaalsysteem vanuit het oogpunt van de samenleving op koers te houden. Ik had dus volstrekt geen moeite met het voorstel van de WRR om die eindtermen te formuleren. Ik heb ooit als minister bepleit om dat misschien ook halverwege de basisschool te doen die bij invoering acht jaar duurde. Ik zeg erbij, niet om leerlingen te selecteren, maar wel om schoolteams en docenten bijna het signaal te geven: wij denken dat leerlingen nu op dat niveau moeten zitten of die kennis en vaardigheden moeten hebben. Of je kunt bijsturen als blijkt dat dat niet zo is, dat hangt ook van de leerlingen af. Maar voor zover dat kan, moet je daar alleen maar dankbaar voor zijn.

De **voorzitter**: Zegt u dat diegenen die in die discussie over stevige eindtermen als kwaliteitsgraadmeter versus wat vagere kerndoelen of nog meer vagere omschrijvingen van einduitkomsten, artikel 23 in stelling brengen...

De heer **Deetman**: Daar kan je over discussiëren, maar daar kan je op twee manieren tegenaan kijken. Eindtermen of exameneisen zijn eigenlijk exact hetzelfde zeg ik wat cru, want die exameneisen die we nu hebben, zeker van het centraal schriftelijk en alles wat daarover is vastgelegd, drukt ook door tot het curriculum van de school, daar geen misverstand over. Het was dus niet helemaal nieuw, maar de vraag is of wij dat in dit land aanvaardbaar vinden of niet. In heel veel gevallen is dat natuurlijk wel zo en is er helemaal geen verschil. Er kunnen meningsverschillen zijn in verband met de richting van de school. Daar moet je rekening mee houden. Als er een geschilpunt is dan hebben we niet voor niets een aparte procedure waar de Onderwijsraad ook een rol in speelt, om juist te helpen dat punt te bewaken. Maar die vrijheid is een relatieve. In mijn benadering rond die eindtermen was het niet zo dat je alles dicht moest regelen. Je kunt een aantal dingen doen om de ruimte te laten. Je moet natuurlijk goed opletten hoe je je eindtermen formuleert en op welke punten, maar je hoeft het geschil, de discussie in concreto niet uit de weg te gaan, want daar hebben we procedures voor. Mijn benadering was dus dat er geen spanning hoeft te zijn met artikel 23, wat niet uitsluit dat je af en toe een discussie kan krijgen. Maar ook dat is overigens niet nieuw in het Nederlandse onderwijs. Wel in de afgelopen 30, 40 jaar, maar ik kan u verzekeren dat tot in de jaren 50 de Onderwijsraad nog wel eens heeft geoordeeld over concrete leerplannen en geschillen daarover.

De **voorzitter**: De tijd dat u minister was, was ook een turbulente periode, ook op het gebied van onderwijs. Er waren Bestekkortingen, salarisbevrozingen, de prijscompensatie werd ingeleverd, er waren ambtenarenkortingen, salarisschalen werden opgerekt, de klassen werden groter gemaakt. Er moest nogal wat gebeuren om die begroting op orde te krijgen. U heeft in die turbulente tijd die matregelen ook genomen, vaak ook met instemming van de bonden, waar u dan weer overeenstemming mee zocht. Heeft die turbulentie, waaronder acties in het onderwijsveld ook het enthousiasme in het onderwijsveld voor onderwijsvernieuwingen bepaald? Wij kunnen onderwijsvernieuwingen natuurlijk wel geïsoleerd bekijken, maar er was altijd in een bepaalde periode ook een context. In uw tijd was de context bezuinigingen, ingrepen in salarisstructuren, acties.

De heer **Deetman**: Ik heb mezelf die vraag gesteld aan het begin van mijn ministerschap in verband met de ombuiging onder Lubbers 1.

De **voorzitter**: U heeft fors moeten bezuinigen. Dat heeft natuurlijk ook een impact op wat u verder zou willen doen.

De heer **Deetman**: Ik denk dat ik dat minder heb gedaan dan mijn opvolger, maar dit even ter zijde. Achteraf denk ik dat het de helderheid was waarmee de maatregelen werden gepresenteerd, maar er was wel een trendbreuk. Het onderwijsveld dacht: er komt geld bij en als het nu niet kan dan komt dat later. Ik heb er bewust voor gekozen om helderheid te bieden. Ik heb er niet voor gekozen om in verband met het financiële perspectief een verhaal te houden en te zeggen dat het over een paar jaar het allemaal wel weer goed komt. Ik had de overtuiging dat dat niet zo was en heb daar, helaas, gelijk in gekregen,

want er kwam pas in de loop van de jaren 90 weer wat lucht. Ik vond het niet fair naar de mensen in het onderwijs om te doen alsof de zon morgen weer ging schijnen. Daar zijn verder scherpte keuzes gemaakt. In dat perspectief heb ik er in ieder geval van afgezien om met de kaasschaaf te werken. Dan had ik minder verzet gehad, daar ben ik diep van overtuigd. Je kunt erover van mening verschillen, maar er zijn keuzes gemaakt. Nu kom ik bij uw vraag. Nee, ik heb me die vraag gesteld. Voor de basisschool was er al een heel lang traject. Het veld was er helemaal aan toe om die basisschool in te voeren. Dat stilleggen of überhaupt niet doen, zou desastreus geweest zijn, ook lettend op alle projecten en alles wat er was gedaan. Dat is één. Ten tweede, het voortgezet onderwijs. De bezwaren die er waren, waren ook de bezwaren van de jaren '70. Het punt van het geld heeft geen dominante rol gespeeld. Misschien komt dat ook wel omdat in de jaren '70 de toenmalig minister, de heer Van Kemenade – het geldt in ieder geval later voor mij – op het punt van de financiële kaders heeft gezegd, dat het binnen de bestaande kaders moet bewegen. Als men nu gezegd zou hebben “we willen wel, maar” ... en dan krijgen we het verhaal van wel of niet doen, dan had je die afweging gehad. Maar de discussie was echt onderwijskundig; willen we dit of willen we dit niet. Het ging niet over die andere zaken.

De **voorzitter**: In andere gesprekken die wij hier hebben gevoerd is ook gesproken over de HOS-nota (Herziening Onderwijsstructuur). Dat ging over onderwijssalarissen. Toen u aankwam lag er al een nota klaar van uw voorganger, als ik het goed heb begrepen.

De heer **Deetman**: Ja, in de brandkast.

De **voorzitter**: Waarom lag die in de brandkast?

De heer **Deetman**: Omdat hij die nota niet kon uitbrengen, er was op dat moment geen volwaardig kabinet.

De **voorzitter**: Die HOS-nota heeft nog lang doorgeklonken in het veld. Er wordt nog steeds over gesproken als zijnde een negatieve draai aan de positie van de docent. Het kon allemaal wel wat minder. De imago-erosie van de docent, waar nu veel debat over is, is als het ware begonnen met de HOS-nota.

De heer **Deetman**: Ik vind dat een ex-postredenering van tien tot twintig jaar later, want toen ik minister werd, hadden wij een grote werkloosheid in het onderwijs. Dat kan men zich nu niet indenken.

De **voorzitter**: Moet je een salarisstructuur baseren op conjuncturele ...

De heer **Deetman**: Ik zal het u uitleggen. Er was niet alleen een grote werkloosheid, maar degenen die van de lerarenopleidingen kwamen, wisten dat ze geen baan konden krijgen. Dat was punt één. De werkgelegenheid was begin jaren '80, niet alleen in het onderwijs maar ook daarbuiten, een heel cruciaal punt. De afweging was, snijden in de personeelsformaties, waardoor je die werkloosheid doet vergroten of probeer je dat te dempen. Ten tweede: de basisschool moest worden ingevoerd en er moest dus wel wat gebeuren. Het resultaat van de

HOS-nota was ook een stukje reallocatie. Ik heb u gezegd dat wij daar overeenstemming over bereikt hebben.

De **voorzitter**: Kunt u reallocatie nog even toelichten? Dat begrijp ik niet precies.

De heer **Deetman**: Er zijn in het basisonderwijs categorieën geweest die erop vooruit zijn gegaan. Geen misverstand daarover. Die basisschool moest in 1985 worden ingevoerd. Er kwamen vragen als wat doe je met de docenten basisonderwijs, op welk niveau, gaat het met de directeurs van de basisschool? Daar is allemaal goed over gesproken.

Maar nu komt eigenlijk het springende punt. In die jaren was er wel verzet tegen, maar er is wel overeenstemming bereikt. Dat was wel de economische context van de werkloosheid. Als ik naar de bezuinigingen kijk waar wel in de formatie moest worden gesneden, verwijs ik naar al die sociale plannen die ernaast gelegd zijn om gedwongen ontslag te vermijden of naar al die maatregelen die erop gericht waren te stimuleren dat ouderen vervroegd de dienst zouden verlaten en soms jongeren daarvoor in de plaats konden komen. Vanwege het salarisverschil was dat op dat moment, zij het voor een beperkte periode ook een bezuiniging, maar kwam ook vanuit het streven, ervoor te zorgen dat jongeren op die plaats zouden komen. Overigens deed dat zich niet alleen daar voor, dat deed zich ook voor op de universiteiten, op een hele ander manier. Dat is één van de belangrijkste redenen waarin het fenomeen aio er is gekomen. Ook daar was exact dezelfde zorg.

Dan komt het punt, nu u mij daarnaar vraagt, of het niet allemaal doorwerkt. Daar heb ik twee antwoorden op. In die tijd was het ook een punt van solidariteit om te zorgen dat collega's les konden geven. Ik heb altijd de opvatting gehad dat indien later een moment zou kunnen komen dat vanwege de arbeidsmarkt je weer het een en ander kunt doen, je dat op dat moment zal moeten afwegen. In mijn tijd heb ik die periode niet meegemaakt. Ik heb niet de kans gekregen – die was er ook financieel-economisch gezien niet – om te zeggen: lettend op de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en in een sfeer van de overheid moeten we nu gaan corrigeren ten opzichte van vroegere maatregelen. Dat is mijn antwoord.

De **voorzitter**: Je moet die dingen ook altijd bekijken in de context van toen, in de problemen van toen, economisch en financieel. Dat is evident. Maar degenen die nu nog praten over de negatieve effecten van de HOS-nota, hebben het ook over solidariteit, maar dan juist in negatieve zin. De klappen vielen bij de jonge academici, die nog het onderwijs in zouden willen stromen. Ten tweede, dat met die operatie voor het eerst de docent van zijn voetstuk werd gehaald en met de salarisverlagingen die daaraan vastzaten naar beneden werd gehaald.

De heer **Deetman**: Het eerste punt, daar kan je op twee manieren naar kijken. Geen baan of een baan tegen een lager inkomen dan de jaren daarvoor. Ik leg het in de context van die tijd.

De **voorzitter**: U heeft met die nota toch geen nieuwe werkgelegenheid gecreëerd? Het was toch primair een bezuiniging?

De heer **Deetman**: Ja zeker, maar als je dat niet had gedaan, was er in de formatie gesneden. Overigens zijn er later ook maatregelen genomen om de instroom van jongeren te bewerkstelligen. Natuurlijk had je nog meer met die salarismaatregelen kunnen doen, maar ik heb er ook voor gekozen om de zittende docenten een grote mate van bescherming te geven. Daarbij is de vraag onder ogen gezien of dat in een school niet tot een soort tweedeling kan leiden? Ik vond, en vind nog steeds, dat je met de zittende docenten, die een perspectief hadden op een inkomen en ook daar hun privé-leven op hebben afgestemd (huis, kinderen, studeren, enz.) heel voorzichtig moest zijn. En dat je zeer wel van een generatie waarbij in die tijd de werkgelegenheid een lastige was, enige onderlinge solidariteit mocht verwachten en ook begrip mocht verwachten voor die docent die er al lang zat. Dat is de kern.

Dan maak ik nog een keer de opmerking. Als je regeert, betekent dat dat je de omstandigheden moet meewegen. Wanneer er bijvoorbeeld weer financiële ruimte is, sta je altijd weer voor de afweging wel of niet en doe ik andere dingen. Dat was in mijn tijd niet aan de orde, maar zie ook de bezuinigingen die mijn opvolger heeft moeten realiseren.

De **voorzitter**: Een laatste vraag. Terugkijkend op uw periode als staatssecretaris en minister van Onderwijs. Hoe kijkt u aan tegen de wijze waarop en de snelheid waarmee implementatie van de onderwijsvernieuwingen die wij bestuderen is verlopen? Dat is voor een belangrijk deel natuurlijk na uw tijd geweest, maar misschien dat u daar toch een reflectie over heeft?

De heer **Deetman**: Daar heb ik twee opmerkingen over. Toen we de Wet Basisvorming indienden zaten daar geen invoeringsplan en ramingen bij. Die zijn er met de memorie van antwoord bijgekomen. Dat kwam misschien omdat ik de opvatting had, dat wanneer die wet was aanvaard er een invoeringswet moest komen. Er zou nog een aantal dingen precies moeten worden bekeken, ook in financiële zin. Ik vind dat je daar de tijd voor moet nemen. Ik wil alleen iets opmerken over de Wet Basisvorming. Ik laat me over alle veranderingen niet uit, want die zijn na mijn tijd pas aan snee gekomen. Dus dat is een beetje de stuurman die aan wal staat en wat opmerkingen maakt. Voor de Wet Basisvorming was er een aantal dingen dat geregeld moest worden en dat zou tijd zou vergen. Dat waren allereerst de eindtermen. Vervolgens moesten de curricula worden ontwikkeld. Dat doe je ook niet zomaar, want er zat hier en daar ook een reshuffle in de leerstof in. Er werden ook zaken gemixt. Dat betekent, dat dat allemaal wel behoorlijk moest worden uitgewerkt, tenzij je zegt tegen de docenten, "zoek het maar uit". Dan krijg je verder het punt van de her- en bijscholing en de onderwijsondersteuning. Dat zijn allemaal zaken waarvoor je de tijd moet nemen. Soms zou ik ook wel snel willen werken, maar er zijn dingen die je niet kunt versnellen, omdat die heel zorgvuldig moeten worden opgeschreven en mensen daar ook over moeten nadenken. Een onderwijsverandering en -vernieuwing kost een generatie voordat dat in het veld "vlees en bloed" is geworden. Wanneer je het hebt ingevoerd moet je hier en daar misschien de schroefjes en de boutjes wat aan-draaien of wat losser draaien. Maar wees daar heel voorzichtig mee en geef het proces de ruimte, vind ik, ook

in de scholen om daar concreet invulling aan te geven en zit daar niet te strak bovenop.

De **voorzitter**: Zit de tijd dan vooral in de kant van de uitvoering, nadat de politiek eenmaal een beslissing heeft genomen? Ik vraag dat omdat bijvoorbeeld de basisvorming zo'n langjarige voorgeschiedenis had in termen van politiek debat.

De heer **Deetman**: Toen wij kwamen met eindtermen, waren er geen eindtermen. Ik noem maar iets.

De **voorzitter**: Waar vindt u dat de tijd moet worden geïnvesteerd?

De heer **Deetman**: Dat begint bij de voorbereiding. Als een wet is aanvaard en je zegt dat je eindtermen wel hebben, moet je ze wel hebben, moet je ook de curricula hebben. Anders zeg je tegen de scholen "zoek het maar uit" of "dat krijgt u wel tijdens de rit". Dat is wel eens meer bij onderwijsvernieuwingen gebeurd. Ik meen op onderdelen ook bij de invoering van de Mammoetwet. Maar dat is in beginsel niet wenselijk. Je moet er denk ik ook voor zorgen dat scholen met alle variëteit de handreikingen krijgen. Het is dus de voorbereiding en ook de uitvoering. Ook daar moet je de tijd voor nemen. Ik zou daar altijd de tijd voor nemen. Geef maar wat ruimte, ga daar niet te strak bovenop zitten. Je moet de kwaliteit goed bewaken, maar geef de mensen in de klas en de scholen ook de ruimte om daar de invulling aan te geven die in die omstandigheden het beste is.

De **voorzitter**: Met deze slotwoorden sluiten we dit gesprek af. Hartelijk dank voor dit gesprek.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Dinsdag 4 december 2007

Gesproken wordt met de heer drs. L.M.L.H.A. Hermans

Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem

Aanwezig zijn: de leden 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 Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Mijnheer Hermans, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscmissie Onderwijsvernieuwingen. U was in de jaren 1998-2002, in het kabinet-Kok 2 minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. U was samen met staatssecretaris Adelmund verantwoordelijk voor het onderwijsbeleid. Wij spreken ook met u omdat wij mevrouw Adelmund natuurlijk niet meer kunnen horen. Zij is helaas overleden. Wij zullen u dan ook vragen stellen die meer betrekking hebben op haar portefeuille maar u heeft aangegeven daar geen bezwaar tegen te hebben.

Ik geef allereerst het woord aan mijn collega Van der Ham.

De heer **Van der Ham**: Als minister van Onderwijs was u belast met de portefeuilles hoger onderwijs, wetenschaps-onderwijs, beroepsonderwijs, lerarenbeleid en ICT en mevrouw Adelmund had het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet onderwijs. De heer Van der Ploeg deed cultuur en media. In hoeverre bemoeide u zich met andere portefeuilles als minister, met name natuurlijk met de portefeuille van mevrouw Adelmund?

De heer **Hermans**: Toen ik aantrad, was in de eerste plaats de portefeuilledverdeling in de kabinetsformatie vastgelegd, dus daar was op zichzelf geen wijziging in mogelijk. Dat lag vast. In de tweede plaats, als je staatssecretarissen heb, hebben zij hun eigen portefeuille. In het bewindsliedenoverleg werd natuurlijk in algemene zin over hun portefeuilles gesproken maar de beleidsruimte en -vrijheid voor de staatssecretarissen heb ik altijd maximaal laten invullen, anders hoef je geen staatssecretarissen te hebben en kun je alles gewoon zelf doen.

De heer **Van der Ham**: Maar aan het begin van de kabinetsperiode zit je wel eens om de tafel met elkaar,

neem ik aan. Hoe keek u naar het onderwijsveld dat u aantrof? Er waren veel dingen opgestart, de tweede fase, het vmbo was al behoorlijk aan de gang en ook de basisvorming. Hoe keek u daar met zijn tweeën voornamelijk naar?

De heer **Hermans**: Toen we aantraden, hadden veel wijzigingen, vernieuwingen in het onderwijs hun beslag gekregen in de vorm van wetgeving. De invoeringsdata en dergelijke lagen allemaal klaar. Ik weet dat de staatssecretaris zichzelf de staatssecretaris van de implementatie noemde. Er kunnen prachtig mooie plannen gemaakt zijn, maar het moet nu uitgevoerd worden. We hebben ook samen als een van de credo's geprobeerd om rust in het onderwijs te brengen en niet weer allerlei dingen gaan wijzigen en vernieuwingen gaan doorvoeren, hoewel ik wist dat op mijn beleidsterrein, het hoger onderwijs, er een masterstructuur zou moeten komen en ICT in het onderwijs ingevoerd zou moeten worden. Dat waren een paar grote projecten in mijn portefeuille. Voor mevrouw Adelmund lag met name de vraag voor hoe de invoering zodanig gestalte kon worden gegeven dat de bedoelingen ook echt gerealiseerd konden worden. Dus rust in het onderwijs en ruimte voor onderwijsinstellingen om zelf invulling te kunnen geven aan de doelstellingen. Dat waren een paar heel belangrijke doelen die we hadden. Ook hadden we de bedoeling niet meer alles centraal vanuit Zoetermeer te regelen. We wilden wel een paar duidelijke piketpalen slaan wat kwaliteit, eindtermen en dat soort zaken betreft maar ook veel overlaten aan de zelfstandige kracht van de scholen zelf.

De heer **Van der Ham**: Maar waren er zorgen? Er was heel veel ingevoerd, ook van bovenaf, door het vorige kabinet. Implementatie is natuurlijk een tweede maar waren er zaken waar u en de staatssecretaris over spraken om het in het beleid toch anders te doen behalve er niets meer bovenop gooien? Had u daar aan het begin van de kabinetsperiode al over gesproken met de staatssecretaris?

De heer **Hermans**: Ja, in heel algemene zin en niet zo tot in detail. We hebben de eerste week wel heel erg veel contact met elkaar gehad. We kenden elkaar weliswaar in politieke zin enige mate maar persoonlijk eigenlijk nauwelijks, laat staan dat we van elkaars ideeën over onderwijs echt goed op de hoogte waren. We werden

gewoon met zijn tweeën op die portefeuilles gezet en we hebben de eerste weken heel erg veel met elkaar gepraat. Ik weet dat een van de punten die zij steeds aanhaalde, was dat er weliswaar heel mooie en ambitieuze plannen zijn gemaakt maar dat in de uitvoering zou moeten blijken of ze ook echt uit te voeren zijn. Je kunt prachtig op papier plannen bedenken maar om ze uitgevoerd te krijgen is wel een tweede. Wij realiseerden ons maar al te goed dat de manier waarop dat zou gaan gebeuren heel belangrijk zou zijn voor de komende vier jaar.

De voorzitter: Toen u aantrad, lag er waarschijnlijk en zoals gebruikelijk op uw bureau een overdrachtsdossier, waarin uw voorganger netjes aangeeft wat er te doen staat, welke problemen er liggen, enz. In de portefeuille van staatssecretaris Adelmund zouden al snel een paar grote problemen in het voortgezet onderwijs naar boven komen. De tweede fase was van start gegaan en er kwamen al snel acties en problemen. Ook het vmbo maakte een moeilijke start door. Stonden in het overdrachtsdossier waarschuwingen op dat vlak of stond er dat het een gespreid bedje was en werd u succes gewenst?

De heer Hermans: Dat laatste zal niet helemaal het geval zijn maar het eerste ook niet. Ik kan mij niet herinneren – maar dat heb ik niet specifiek meer nagekeken – dat er in dat dossier stond dat er grote problemen te verwachten waren met de tweede fase, het vmbo en de basisvorming. Dat niet, maar er zouden natuurlijk wel een paar rapporten komen met name over de basisvorming. Maar ik had geen waarschuwingen dat ik grote problemen zou krijgen met de invoering. Karin Adelmund verwachtte dat overigens wel, omdat zij het zo ontzettend ambitieus vond wat er op tafel lag dat we erg moesten oppassen dat we geen grote problemen zouden krijgen.

De heer Van der Ham: Vielen de dingen die dan langskwamen dan mee of tegen?

De heer Hermans: Achteraf?

De heer Van der Ham: Dat u, toen het allemaal op uw bordje kwam en op dat van de staatssecretaris, dacht dat het ongeveer wel de problemen waren zoals u ze had ingeschat of viel het dan toch een beetje tegen?

De heer Hermans: Ja. Het van papier naar werkelijkheid brengen, kan je eigenlijk nooit helemaal goed inschatten. Is er voldoende nagedacht over wat het allemaal zou gaan betekenen toen men besloot tot invoering op bepaalde data en zijn er voldoende randvoorwaarden gesteld waaraan voldaan zou moeten worden? Dat merk je eigenlijk pas op het moment dat de implementatie gaat lopen. Als je achteraf kijkt – the benefit of hindsight – is het zwaar gevallen wat er allemaal gebeurd is.

De voorzitter: U trof in ieder geval geen risicoanalyse aan van dingen die mogelijk aandacht zouden behoeven omdat ze mogelijk fout zouden gaan. Dat bleek al snel, want het eerste probleem was de invoering van de tweede fase waarbij al snel grote onrust ontstaat, zowel onder scholieren als onder docenten. Het gaat over de werkdruk en de studielast. Er komt een demonstratie op het Malieveld en een en ander leidt tot veel discussie over aanpassingen, ingrepen. Kunt u nog terughalen hoe de

discussie is verlopen in de politieke top van het departement?

De heer Hermans: Door het invoeren in twee fasen van de tweede fase konden scholen kiezen of zij voorin het proces wilden zitten of wilden leren van de ervaringen van de eerste groep. Dat proces sprak de staatssecretaris en mij op zichzelf wel aan. Die scholen die vooruitliepen en eigenlijk al klaar waren voor de invoering, konden alvast beginnen en ervaringen opdoen. Daar waren wij een voorstander van. Wel zag je in de eerste fase van de invoering dat er op zichzelf relatief beperkte problemen waren. De scholen waren redelijk goed voorbereid en hadden zichzelf goed voorbereid. Maar bij de grote groep van 400 of 500 scholen die in de tweede fase kwam, deden zich plotseling problemen voor die we bijna niet hadden gezien bij de eerste groep.

De voorzitter: Dus u zegt dat de eerste groep, die vrijwillig in 1998 van start ging, eigenlijk geen problemen had omdat ze voorbereid en gemotiveerd waren? Was dat de analyse van het feit dat die groep die problemen eigenlijk niet of niet in die mate had?

De heer Hermans: Ja. Er zijn altijd verschillen tussen scholen. Van de 100 scholen die alvast met de invoering begonnen, kon je verwachten dat ze ook heel nadrukkelijk die eagerness hadden om het snel in te voeren en dat men daar eerder gericht was op het oplossen van eventuele problemen en eerder bereid was om die op te pakken. Ik kan dat natuurlijk niet empirisch bewijzen maar ik schat dat wel in. In de tweede fase, in 1999, zie je dat zich problemen voordoen op scholen die toch meer moeite hadden met de invoering dan we aanvankelijk hadden gedacht.

De voorzitter: Maar kun je daarmee zeggen dat de groep die meer problemen had zich niet tijdig of terdege had voorbereid? Ik zoek een beetje naar de relevantie van het onderscheid dat u nadrukkelijk maakt tussen de eerste groep en de grote groep die later volgde.

De heer Hermans: Het ligt ook een beetje aan de vraag welke leerlingenbestanden die scholen hadden. Ze kunnen misschien ook op andere terreinen problemen hebben gehad waardoor ze gewacht hebben en als zich een stapeling van problemen voordoet, kan dat natuurlijk zo zijn. Maar het is evident dat ik meer drive en eagerness heb als ik te maken heb met een vernieuwing en ik in de eerste groep wil zitten dan wanneer ik nog niet zo ver ben en het even wil uitstellen. Dan is een jaar natuurlijk zo voorbij. Als je dan hoopt met de ervaringen uit de eerste groep een aantal problemen te kunnen oplossen maar die ervaringen in deze eerste groep toch minder problemen opleveren waardoor er minder kon worden uitgedragen, ben je als tweede groep toch altijd veel kwetsbaarder.

De voorzitter: Nu zijn er in twee fases aanpassingen gekomen van de tweede fase. Er zijn verlichtingsmaatregelen genomen maar daar is op zichzelf ook weer discussie over ontstaan: moet je dat wel zo snel doen, heb je wel de goede dingen gedaan, heb je niet te snel gereageerd? Heeft u die discussie ook in de politieke top van het departement op die manier gevoerd?

De heer Hermans: Ja.

De **voorzitter**: Wat was de afweging om toch zo snel al een aantal maatregelen te nemen?

De heer **Hermans**: De ambitie die men op papier had was – nogmaals – prachtig. Papier is heel erg geduldig. Maar het gaat om de praktijk. Je werkt niet met een dode materie; je werkt met mensen, met leerlingen. Mevrouw Adelmund had dat natuurlijk heel sterk in zich. Haar hele “zijn” was natuurlijk “het zijn mijn leerlingen en mijn leerling mogen geen slachtoffer worden”.

De **voorzitter**: Waar zouden ze slachtoffer van worden?

De heer **Hermans**: Slachtoffer van problemen bij de invoering, de overladenheid van programma's en moeilijkheden bij de uitvoering daarvan. Daar heeft ze heel nadrukkelijk naar gekeken en ook veel overleg over gevoerd. De eerste kleinere aanpassing en de tweede aanpassing waren dan ook eigenlijk in strijd met de ideeën van zo min mogelijk wijzigingen en rust in het onderwijs en proberen de zaak gewoon door te voeren enerzijds en anderzijds de notie dat je niet experimenteert met de aanleg van een weg en voor de keuze staat tussen schokbetoon of geruisloos asfalt. Hier ging het echt over leerlingen en dan kan je het niet eens even een jaartje rustig aanzien en de leerlingen in grote problemen brengen. Ik begreep de afweging van de staatssecretaris erg goed om een paar wijzigingen door te voeren, vooral op grond van de rapporten die op tafel lagen over de problemen.

De **voorzitter**: Maar in de politieke voorgeschiedenis was het juist een doel om de pakketten te verzwaren.

De heer **Hermans**: Ja.

De **voorzitter**: Ze moesten niet alleen beter worden gestructureerd in profielen maar ze moesten ook nadrukkelijk zwaarder worden. Natuurlijk komt er dan bij de eerste ervaring weerstand, omdat men ineens moet gaan aanpoten om het populair te zeggen. Heeft u dat verdisconteerd, dat dit een bijna natuurlijke weerstand zou zijn?

De heer **Hermans**: Dat weet je, dat is altijd zo. Maar het gaat om de vraag waar de oorzaak ligt. Ligt de oorzaak in de totale omvang van het pakket dat op tafel ligt, de totale belasting die gaat optreden? Als ik mij niet vergis, had dit te maken met de geïntegreerde werkstukken en allerlei andere werkstukken die gemaakt moesten worden, wat bij elkaar een enorme studielast gaf. Overigens, waar heb ik dat meer gehoord in de afgelopen weken! De oorzaak kon misschien ook liggen in het feit dat scholen er op dat moment nog niet toe in staat waren om dat volledig en beter geïntegreerd aan te bieden. Dan kan je wel ijzerenheilig blijven roepen dat het toch moet gebeuren maar je praat wel over kinderen.

De **voorzitter**: De Kamer heeft daar ook nog verschillende rollen in gespeeld. Hoe kijkt u daarop terug?

De heer **Hermans**: Ik denk niet dat de Kamer degene was die de staatssecretaris dwong om vooral niets te doen, om het maar eens met een understatement te zeggen. De druk vanuit het onderwijs, de onderwijsorganisaties, leraren maar ook van de leerlingen zette de Kamer

natuurlijk ook onder druk om toch een aantal wijzigingen door te voeren. Nogmaals, ook als je in de praktijk problemen constateert terwijl het op papier allemaal prachtig lijkt te kloppen, kan ik me ook voorstellen dat de Kamer onder grote druk komt en zich afvraagt of de plannen misschien toch niet te ambitieus waren. De uitspraak van staatssecretaris Netelenbos vlak voordat Adelmund aantrad dat onderwijs niet ambitieus genoeg kan zijn, heeft Karin Adelmund vaak aangehaald: het is mooi gezegd maar in de praktijk moet het allemaal wel werken. Nogmaals, het zijn wel mensen om wie het gaat.

De heer **Van der Ham**: Een van de onderwerpen waar uw portefeuille raakte met die van de staatssecretaris was de aansluiting op het hoger onderwijs. Een van de doelstellingen van de tweede fase was juist het verbeteren van die aansluiting. Wat merkte u daarvan? Ging dat goed?

De heer **Hermans**: Rond 2001 krijg je pas een beetje de eerste grote groepen aan de universiteiten. In 2002 ben ik vertrokken, dus ik kan over die periode niet goed overzien of dat daar inderdaad toe leidde. Ik weet wel uit de discussie over de tweede fase en de manier waarop de tweede fase ingericht zou worden naar meer zelfstandig werken, dat dit nadrukkelijk was bedoeld als voorbereiding op het hoger onderwijs, zowel hbo als wo. Je ziet ook op de universiteiten en de hogere beroepsopleidingen dat steeds meer wordt gewerkt met zelfstandig werken, het veel meer eigen producten maken en veel minder hoorcolleges.

De heer **Van der Ham**: Dat is inderdaad precies de omschrijving waarop de tweede fase en het studiehuis gebaseerd waren. We hebben begrepen uit de reconstructie van de ontstaansgeschiedenis van de tweede fase dat onder andere de universitaire wereld en de hbo-wereld deze veranderingen graag zagen. Er is nu nog steeds kritiek dat die aansluiting nog niet voldoende zou zijn. Kreeg u toen al dat soort signalen als minister van Onderwijs van dat hogere beroepsonderwijs en de universitaire studies, dat zij nog niet helemaal blij waren met de manier waarop dit geïmplementeerd werd?

De heer **Hermans**: Dat is veel te vroeg. Ik ben een oude hbs'er en ik weet wel dat ook toen vaak werd gezegd dat de aansluiting helemaal niet klopte.

De heer **Van der Ham**: Dus het is een klacht van alle jaren?

De heer **Hermans**: Ja, hoewel je natuurlijk ook een zekere verandering in het hbo en het wo ziet ontstaan, met een andere onderwijsvorm. Veel hoorcolleges, veel werkgroepen en veel werkstukken maken. Dus dat die trend die kant moest opgaan, wisten we. Er is altijd al kritiek geweest op de aansluiting. Iedere aansluiting heeft altijd wel kritische punten gehad. Alle partijen waren het eens over de bedoeling van de tweede fase om die aansluiting beter te laten verlopen. De manier waarop dat werd ingevuld en de manier waarop de politiek haar lijnen had neergelegd bij de invulling van de tweede fase, dat wil zeggen of het precies aansloot, is eigenlijk pas na 2001 en 2002 duidelijk geworden.

De heer **Van der Ham**: Maar kunt u met de wijsheid achteraf reflecteren of u van mening bent dat de tweede fase voldoende effect gesorteerd heeft?

De heer **Hermans**: Dat is moeilijk om te zeggen. Je hebt namelijk geen controlegroep. Je weet niet wat er gebeurd zou zijn als het er niet was geweest. Maar ik heb wel gezien dat de kritiek op de aansluiting voortdurend aanwezig is. Ik wijs op de uitval in het eerste jaar en op de uitspraken van Plasterk over de discussie over het eerste jaar. Het bindend studieadvies en al die verhalen die natuurlijk volop gespeeld hebben in het hoger onderwijs laten ook zien dat de selectie na het eerste jaar heel sterk is. Ik heb zelf het idee dat het zonder het studiehuis, zonder die vernieuwingen, minder goed zou zijn gegaan dan met, met alle feilen van het studiehuis en de tweede fase.

De heer **Van der Ham**: Waar haalt u dat idee vandaan?

De heer **Hermans**: Omdat ik denk dat het hoger onderwijs steeds meer het zelfstandig werken en het eigen werkstukken maken in zich ging dragen en dat daardoor de traditionele vormen van hbs en dergelijke begonnen te verdwijnen. De vormen van onderwijs werden daarnaar gericht. Dat denk ik maar nogmaals, ik heb daar geen wetenschappelijk bewijs voor omdat ik geen controlegroep heb.

De heer **Van der Ham**: Maar heeft u andere signalen dan een gevoel dat u hier uitspreekt? Misschien in uw huidige functie?

De heer **Hermans**: In mijn huidige functie heb ik natuurlijk heel veel te maken met het beroepsonderwijs maar de kritiek op wat er van het onderwijsinstellingen naar het bedrijfsleven gaat, is naar mijn mening van alledag. Dat gaat met name over de vraag in het beroepsonderwijs in hoeverre de invloed van het bedrijfsleven op de curricula en de eindtermen voldoende stevig is.

De **voorzitter**: Ik wil nog even op het hoger onderwijs doorgaan. In uw periode deed zich het merkwaardige fenomeen voor dat het hoger onderwijs de instroomeisen veranderde, terwijl het voortgezet onderwijs bezig was de tweede fase in te voeren. De nieuwe pakketten, de profielen waren gevormd voor een goede aansluiting op de studies in het hoger onderwijs. Men was ook bezig om de vaardigheden vorm te geven waaraan in het hoger onderwijs behoefte bestond. Ondertussen gingen die faculteiten hun instroomeisen veranderen en mochten de studenten ook een ander instroomprofiel hebben, terwijl er juist profielen waren gemaakt die mooi aansloten op technische richtingen bijvoorbeeld in Delft of medische richtingen. Nam u dat waar op het ministerie, dat het hoger onderwijs eigenlijk niet meer wilde aansluiten bij wat inmiddels in gang was gezet in het voortgezet onderwijs?

De heer **Hermans**: Nee, het is geen kwestie van het niet meer willen aansluiten door het hoger onderwijs. Het hoger onderwijs maakte meer dan ooit zijn internationale oriëntatie. Dat hebben we naderhand ook gedaan met de invoering van het bachelor-masterstructuur. Dan zie je heel nadrukkelijk een ander type hoger onderwijs.

De heer **Van der Ham**: We hebben hier ook gehoord dat het te maken had met het feit dat de instroom afnam en dat er daardoor een financiële prikkel ontstond om de eisen misschien zelfs iets te versoepelen. Dat herkent u niet?

De heer **Hermans**: Dat is iets te kort door de bocht. Dat is de vraag van hoe het hoger onderwijs internationaal kan blijven concurreren en die mensen kan afleveren waar behoefte aan is op de arbeidsmarkt, met name hbo'ers. Dat is een punt dat ook voortdurend verandert. Wat ik wel heb gezien, is dat in de vakkenpakketten en de keuzes die leerlingen maakten het accent steeds meer ging naar die hoeken, waarvan het hoger onderwijs zich afvroeg of dat nu wel het beste aansloot bij wat zij graag wilden. Soms zag je dan een aanpassing van de eis van instroom om toch maar te proberen mensen die misschien een pakket hadden gekozen dat minder direct aansloot op een bepaalde opleiding voldoende bij te spijkeren om die studie wel te kunnen volgen. Toen deed zich al het probleem voor van de dalende instroom in de technische opleidingen. Er is van alles aan gedaan om te proberen dat te verbeteren, tot en met de dag van vandaag. Men heeft geprobeerd om degenen die niet helemaal de echte bètarichting hadden gekozen er toch bij te halen door ze toegang te geven met additionele vakken. Het was nadrukkelijk bedoeld om te proberen de instroom in de zo noodzakelijke technische vakken goed te realiseren.

De heer **Van der Ham**: Maar vindt u dat daarmee niet een kwalitatieve vermindering is aangebracht om een kwantitatief probleem te verhelpen?

De heer **Hermans**: Als u mij diep in het hart kijkt, vind ik zo'n doelstelling om 50% van de Nederlanders ten minste hbo te laten volgen een kuldoelstelling. Dat kan je namelijk wel realiseren maar dan moet je de kwaliteit wel blijven verlagen. Dan lukt het wel, hoor! Dat kan ik u zelfs 100% garanderen.

De heer **Van der Ham**: U zegt dat behoorlijk stellig, maar vindt u dat hogere beroepsopleidingen en universiteiten daarmee bezig zijn?

De heer **Hermans**: Nee. Ik heb zelfs in mijn periode nog sterk geprobeerd om sterk op de instroom en de differentiatie in het hoger onderwijs in te zetten met topopleidingen en selectie aan de poort. Wil Nederland kunnen blijven concurreren, dan moeten we durven selecteren. Dat heb ik in 2001 gezegd. Dat wil niet zeggen dat je geen goede kwaliteit in de hoogvlakte kunt aanbieden maar je moet ook pieken durven aanbieden. Dat is toen bijna massaal afgewezen in de Kamer; behalve de VVD was iedereen erop tegen. Nu gaan we gelukkig allemaal door, maar ja, het komt een paar jaar te laat hoewel het gelukkig wel gebeurt. Het hoger onderwijs heeft naar mijn mening dus heel nadrukkelijk gekeken op welke wijze het toch aan de groeiende vraag zou kunnen voldoen. Daarbij is ook het systeem van accreditatie ingevoerd, waarbij de kwaliteitseisen wel op peil zijn gehouden. We hebben het bachelor-mastersysteem niet zomaar ingevoerd. Er werd dus een poging gedaan om in het eerste jaar binnen te komen en te kijken of eventuele lacunes met aanvullende pakketten konden worden opgevangen om die mensen toch op de opleidingen te krijgen die ze misschien aanvankelijk niet direct in hun

pakketten hadden zitten maar die wel uiteindelijk toegang zouden geven tot de studies waar we zo'n behoefte aan hebben.

De heer **Van der Ham**: Maar u vindt dus niet dat dit per saldo heeft geresulteerd in een vermindering van de kwaliteit van de instroom?

De heer **Hermans**: De kwaliteit van de instroom was niet 100% wat men graag had gewild maar iedere universiteit en hbo-instelling heeft natuurlijk het liefst een zo hoog mogelijke instroomkwaliteit. Dat is evident. Maar als je keek waar de accenten naartoe gingen en naar de vraag vanuit de samenleving, de economie waar we naartoe moesten, zag je dat het niet met elkaar spoorde. Dus werd er gekeken of mensen die er dicht tegenaan hingen met een aantal additionele aanzetten in het eerste jaar toch op die opleidingen konden.

De heer **Van der Ham**: Maar stapten die universiteiten die wat ruimer de mensen wilden aantrekken en wilden bijscholen naar u toe of naar de staatssecretaris met de vraag of niet wat veranderingen konden worden doorgevoerd voor een nog betere aansluiting? Daar lijkt het namelijk niet op.

De heer **Hermans**: Nee, dat is ook zo. Ik heb geen mensen van de universiteit of de hogescholen aan tafel gehad die mij zeiden dat die pakketten allemaal aangepast en gewijzigd moesten worden. Ook zij begrepen heel goed dat weer allemaal wijzigingen grote problemen zou opleveren. Je ziet natuurlijk wel dat pas na een aantal jaren de effecten van bepaalde invoeringen duidelijk worden. Ook daarin – ik praat dan over het laatste jaar of halfjaar van mijn ministerschap – kwamen de eerste mensen af van die opleidingen aan de universiteit en de hbo-instellingen.

De heer **Van der Ham**: Maar kwam bijvoorbeeld de staatssecretaris, die het voortgezet onderwijs in haar portefeuille had, wel eens naar u toe omdat zij wat meer regie wilde aanbrengen? Zij zag dat namelijk de universiteiten en de hbo-instellingen allerlei dingen aan het doen waren die niet meer aansloten op wat zij in het middelbaar onderwijs aan het doen was.

De heer **Hermans**: Uw stelling dat ze niet meer zouden aansluiten, werp ik verre van mij. Als u voor 75% een vooropleiding heeft gevolgd, ik als universiteit of hbo-instelling 100% wil en ik de keuze heb tussen 75% van u of helemaal niemand, probeer ik die 75% tot 100% te brengen in het eerste jaar. Iemand die nul heeft, kan ik niet in een keer op 100 krijgen. De universiteiten hebben geprobeerd om te kijken of ze dat toch konden doen. Dat is vanaf 2002 en 2003 wel zo'n beetje gebeurd.

De heer **Van der Ham**: Ik ga door naar een ander onderwerp, namelijk het functioneren van het projectmanagement. Hoe keek u daartegen aan? Het stond een beetje op afstand. Wat was uw ervaring met dat projectmanagement?

De heer **Hermans**: Een Fremdkörper!

De heer **Van der Ham**: Dat is een mooi Duits woord.

De heer **Hermans**: Een vreemd lichaam! Ik heb de instellingsbeschikking nog eens nagekeken. Het is heel gek; het is in 1996 ingesteld. Toen ik daarmee te maken kreeg – ik had daarvoor niet zoveel met Onderwijs te maken gehad – heb ik tegen de staatssecretaris gezegd dat zij moest oppassen omdat zij politiek verantwoordelijk bleef. Hun bedoeling was ook een onafhankelijke positie te hebben. De activiteiten lagen op het terrein van afstemming van activiteiten voor ondersteunde instellingen, het doen verschaffen van informatie aan scholen en andere betrokken – ook de staatssecretaris maar dat stond er niet bij – en het signaleren van relevante ontwikkelingen. Aan wie? Ik heb tegen haar gezegd dat ik het gek vond. Ik gebruik het woord "Fremdkörper" niet zomaar. Oppassen! Het heeft er ook een paar keer toe geleid dat de staatssecretaris het PMVO op het matje heeft geroepen om uit te leggen hoe het tot bepaalde uitspraken is gekomen omdat het via haar als beleidsbepaler hoorde te gaan.

De heer **Van der Ham**: Doelt u dan bijvoorbeeld op de heer Zunderdorp die bij "Buitenhof" zat, brieven die werden gestuurd naar fracties, en dergelijke?

De heer **Hermans**: Ja, ik heb dat naderhand nog eens goed bekeken en dan waren het dat soort dingen. Er verschenen ook artikelen van zijn hand, waardoor er in feite bijna een soort schaduwstaatssecretaris leek te functioneren. De staatssecretaris heeft ook heel nadrukkelijk gezien dat daar een gevaar zat. In 2000 is het overigens opgeheven en daar was nog wel wat discussie over. Maar heel nadrukkelijk is gezegd dat de staatssecretaris verantwoordelijk is. Zij kan uitstekende mensen hebben die haar informeren over wat er allemaal gebeurt maar de bedoeling van het PMVO uit die jaren was – als ik het goed begreep – om de kloof tussen het onderwijsveld en het departement te dichten, een beetje als de lange arm van het departement, of de schakel tussen het veld en het departement te maken. Dat is op zichzelf heel erg vreemd; ik vind namelijk dat het departement zelf en in zichzelf die contacten met het veld gewoon goed moet hebben.

De heer **Van der Ham**: Maar u heeft het nu over het functioneren en over het feit dat het een beetje op afstand stond. U heeft daarover de kwalificaties gegeven die u heeft gegeven maar op zichzelf kan ook zeggen, dat het PMVO heeft gewaarschuwd voor de overladenheid. Het heeft voor een aantal dingen die in het veld al te zien waren – althans, zo hebben we hier gehoord – gewaarschuwd. Wat dat betreft, functioneerde het kwalitatief wel. Althans, zo zou je het ook kunnen stellen. Hoe reageert u daarop?

De heer **Hermans**: Ja, maar dat hebben ze dus gemeld aan de voorganger van mevrouw Adelmund en daar is uiteindelijk politiek in de Kamer, met het ambitieverhaal – het kan niet ambitieus genoeg zijn – geen rekening mee gehouden. "Mijn" staatssecretaris wordt dus geconfronteerd met een implementatie van een schier onmogelijke opdracht. Het was ontzettend lastig om de implementatie van zulke ambitieuze plannen voor elkaar te krijgen. Toen het allemaal liep en het ook politiek bepaald was, kun je wel blijven roepen dat het allemaal niet werkt maar dan is het eerste aanspreekpunt toch de staatssecretaris en moet

je als PMVO niet in de publiciteit treden. Daarvoor ben je er namelijk naar mijn mening niet.

De **voorzitter**: Maar waren deze procesmanagers ook onafhankelijk op de inhoud? Ik doel dan met name op het studiehuis, dus de wijze waarop zij het studiehuis hebben uitgedragen als een goed model, misschien wel het beste model om de tweede fase op de scholen ook vorm te geven. Deden zij dat namens u? Hoe kijkt u daarop terug?

De heer **Hermans**: Namens mij? De staatssecretaris was daarvoor verantwoordelijk, laten we even helder zijn. We hebben daar natuurlijk vaak met elkaar over gesproken. Onze filosofie in de aanpak was er heel sterk op gericht om de scholen de ruimte te geven om de tweede fase in te richten zoals zij het liefst zouden willen. Leg de eindtermen vast maar het hoeft niet per se via een studiehuisconstructie te gaan. Daar waren allerlei variaties op mogelijk. Het zijn allemaal scholen met mensen met een hbo- of wo-opleiding en die jarenlang geroepen hebben om meer ruimte in plaats van alles uit Zoetermeer voorgelegd te krijgen. Wij wilden die ruimte geven en dat was genoegzaam bekend bij de scholen. Sommige scholen konden er heel goed mee omgaan terwijl andere scholen er meer moeite mee hadden. Die hadden misschien liever dingen voorgeschreven gehad. Maar er stond nergens in dat het alleen volgens die of alleen op die manier zou moeten gaan. Ik heb te maken met hoogopgeleide mensen, dus ik mag ook verwachten dat zij heel goed weten wat er op dat punt aan politieke besluitvorming is geweest, want ten slotte betreft dat gewoon hun eigen vak, hun eigen werk.

De **voorzitter**: Ik wil nog even terug naar de rol van het PMVO. Als ik over "u" spreek, bedoel ik meervoud "u". Had u wel zicht op de wijze waarop de procesmanagers het concept van het studiehuis bij de scholen "aanboden"? Was het heel duidelijk een autonome club die dat zo'n beetje op een eigen manier het veld indroeg?

De heer **Hermans**: Ik heb zojuist de dingen al heel duidelijk aangegeven met het woord "Fremdkörper" dat het mij niet lekker in het vlees zat. Nogmaals, het was de portefeuille van de staatssecretaris en ik heb haar ook aangegeven dat zij daar echt sterk de vinger aan de pols moest houden omdat het om haar beleid ging. Dat heeft zij ook een aantal malen gedaan. De voorzitter, Rein Zunderdorp, heeft zij op het matje geroepen en hem gezegd dat het zo echt niet kon.

De **voorzitter**: Dat is verschillende keren gebeurd.

De heer **Hermans**: Ik weet dat het in ieder geval twee keer is gebeurd; de ene keer naar aanleiding van een artikel in hun blad en een keer naar aanleiding van het optreden in "Buitenhof".

De **voorzitter**: Op de momenten dat het zich te autonoom ging manifesteren?

De heer **Hermans**: Dan liep ik het Rode Plein over, zoals dat in Zoetermeer heette. Tussen de kamers van de minister en de staatssecretaris lag een pleintje met een rode bank, en dat heette het Rode Plein. Daar liep ik dan overheen naar haar toe en gezegd, dat ze volgens mij wat moest gaan doen. Zij zei dat ze dat ze dat al gedaan had

en dat ze de dag erop een gesprek zou hebben omdat het zo niet kon.

De heer **Van der Ham**: Heeft u haar geadviseerd om het in 2000 niet te verlengen?

De heer **Hermans**: Ja.

De **voorzitter**: Ik wil graag met u naar de Onderwijsinspectie en de veranderingen die op dat punt in uw periode zijn doorgevoerd. De inspectie is een belangrijk instrument van de minister ter bewaking van de kwaliteit van het onderwijs. In dat opzicht zijn wij zeer geïnteresseerd in haar rol. De inspectie – zo hebben wij waargenomen – gaf in de periode voor de Wet op het onderwijs-toezicht een eigenstandige invulling aan "kwaliteit". Dat deed zij in de periode daarna ook maar toen gebeurde het inderdaad op basis van de Wet op het onderwijstoezicht. Kunt u zich herinneren hoe u als politiek sturing gaf aan dat kwaliteitsbegrip, waarmee vervolgens de inspectie in haar toezichtskader naar de scholen ging? Was er op politiek niveau overleg over, bestond daar overeenstemming over met de Kamer? Het gaat om de invulling van "kwaliteit". De inspectie hanteerde bijvoorbeeld het begrip "activerend leren" en dat is gebaseerd op een bepaalde visie over the effective school, de effectieve school. Aan de hand daarvan werd beoordeeld hoe in de klas de didactiek vorm kreeg. Kunt u zich in die pre-WOT-periode herinneren hoe dat tot stand kwam?

De heer **Hermans**: Ik wil dan eerst even een algemene opmerking maken. De inspectie is geen instrument van de minister. Voor mij was de inspectie degene die in de richting van alle stakeholders in het onderwijs moest aangeven wat de kwaliteit van een onderwijsinstelling eigenlijk is, dat wil zeggen naar de leerlingen, de ouders, de politiek, de minister.

De **voorzitter**: Maar de overheid moet zorgen voor deugdelijk onderwijs en stelt deugdelijkheidseisen. Hoe ziet de overheid en de minister als verpersoonlijking daarvan, daarop toe? Dat doet zij toch via de inspectie?

De heer **Hermans**: Ja natuurlijk!

De **voorzitter**: Dan zijn we het daarover eens!

De heer **Hermans**: Wat ik aangeef, is dat ik dat een te beperkte invulling van het begrip "Onderwijsinspectie" vind. De bedoeling van de Wet op het Onderwijstoezicht is altijd geweest dat, als je scholen de ruimte geeft voor een eigen invulling van een te behalen eindresultaat, ouders wel moeten kunnen weten wat de kwaliteit van de school precies is en in hoeverre de school ook – en dat was ook in de periode van Weer samen naar school – de maatvoering op de talenten van jongeren in die school goed liet plaatsvinden en daar goed naar keek. Dat is de kwaliteit van het onderwijs. De bedoeling was nu juist ieder talent tot ontwikkeling te laten komen maar de Onderwijsinspectie degene te laten zijn die ging kijken of men daar ook heel bewust voor gekozen had en hoe men dat ging doen. Gaat men generiek algemene dingen doen omdat het altijd zo is gedaan of maakt men gebruik van de ruimte, de mogelijkheden en zijn professionaliteit om de maatvoering uit Weer samen naar school in de scholen ook echt gestalte te geven? Er is een verschil tussen

onderwijs geven in Blaricum en in het centrum van Rotterdam. Dat betekent, dat je daar geen algemene normen voor kunt stellen en de Onderwijsinspectie laten kijken op welke wijze dat activerend leren ook echt inhoud wordt gegeven, zonder dat gezegd wordt op welke manier het moet gebeuren. Het gaat om de vraag of een school bewust keuzes maakte over de manier waarop zij op dat onderwijsproces wilde ingaan. Daar ging het om.

De **voorzitter**: Maar die keuze voor het activerend leren betreft natuurlijk ook een inhoudelijke keuze. Daar zit een bepaalde visie op modern onderwijs of een gewenste didactische insteek achter. De vraag was of dat op politiek niveau aan de orde is geweest en, zo ja, is vastgesteld. Kunt u dat nog terughalen?

De heer **Hermans**: Dat is al voor onze periode vastgesteld, want de invoering van de tweede fase en van de basisvorming en het vmbo, had allemaal te maken met het feit dat we het onderwijs op een andere manier wilden benaderen; niet meer de klassieke klas met leerlingen met één leraar die kennis verspreidt maar kijken hoe je jongeren kunt activeren om hun talenten en mogelijkheden maximaal te gaan benutten. Dat waren beslissingen van voor 1998 die alleen nog uitgevoerd moesten worden. Dan moet er gekeken worden hoe de deugdelijkheid van het onderwijs ook in kwalitatieve zin in stand wordt gehouden en in hoeverre er daadwerkelijk invulling wordt gegeven door die scholen. Als je zegt dat zij de ruimte moeten pakken en hun professionaliteit moeten gebruiken om te kijken hoe zij met die nieuwe vorm van onderwijs kunnen omgaan, zullen er momenten zijn geweest dat zij heel klassikaal en zuiver kennisoverdrachtelijk bezig moeten zijn. Ik kan me namelijk niet voorstellen dat je het vak Engels alleen maar kunt leren door activerend bezig te zijn. Je zult er een aantal basisingen voor moeten kennen. Die moet je toch leren. Maar op het moment dat je die basisingen weet, is het de vraag hoe je dat verder gaat ontwikkelen. Dat moesten de scholen op hun eigen manier invullen. Dat kan heel veel variaties bevatten en daar was het onderwijstoezicht nu juist voor, om ervoor te zorgen dat zowel de minister als andere stakeholders in het onderwijs wisten wat die school er nu precies van maakte, of dat voldeed. Als je alleen maar aan de eindtermen, aan het einde van een schoolopleiding een maat krijgt, kan het wel eens te laat zijn en moeten we misschien wel constateren dat we weliswaar dachten dat het heel erg goed ging maar dat vervolgens veel jongeren dat eindexamenniveau niet halen en daarmee afvallen. De Onderwijsinspectie was in feite een continuüm om ervoor te zorgen dat die kwaliteit van het onderwijs ook lopende het proces voor de eindtermtoetsen op tafel kwam en een goede informatiebron was voor diegenen die wilden besluiten om hun kind op school A of school B te plaatsen, zouden kijken op welke manier dat op die school ging gebeuren.

De **voorzitter**: Vanuit die kwaliteitseisen waarmee de Onderwijsinspectie ook in de periode voor de Wet op het onderwijstoezicht werkte, ging men de scholen langs. Toch was er blijkbaar behoefte om een Wet op het onderwijstoezicht te maken; er was blijkbaar onvoldoende basis in de wetgeving om de inspectie in die positie te brengen. Wat was voor u de aanleiding om die wet te maken?

De heer **Hermans**: Op de eerste plaats was in het regeerakkoord opgenomen dat de inspectie een onafhankelijke positie moest hebben. Voor mijn periode waren er gevallen geweest, waarin het leek – ik heb dat natuurlijk niet van nabij meegemaakt – dat de Onderwijsinspectie een aantal dingen aangestuurd kreeg vanuit OCW, of dat nu bewindslieden waren of ambtenaren, om al dan niet een bepaalde conclusie te trekken. Dat gevoel was er althans en dus moest de onafhankelijkheid van de inspectie maximaal worden gewaarborgd. Dat was één punt in het regeerakkoord. Ik heb met mevrouw Adelmund gekeken naar wat dit betekende en wat wij voor een type onderwijs wilden uitvoeren. Dat was het beleid, waarin jarenlang centraal vanuit Zoetermeer met Kerstmis iedereen op de school moest kijken en uitleggen wat alle nieuwe regelingen waren en wat dan precies alle grote en kleine wijzigingen waren. Wij wilden daarvan af. De mensen zijn professioneel en moeten zelf een invulling kunnen geven. We stellen de eindtermen vast en dus gaat het over de fase tot die eindtermen om de kwaliteit en deugdelijkheid als taak en aanhoudende zorg van de overheid te kunnen blijven bekijken. In het kader van het omdraaien van verantwoordelijkheden en minder regels en meer ruimte voor de scholen en vastgelegde eindtermen lag de vraag voor hoe de kwaliteit gedurende dat hele proces bewaakt kon worden. Daar had ik een onafhankelijke inspectie voor nodig, die zowel in de richting van de minister onafhankelijk over algemene inzichten en ontwikkelingen in het onderwijs kon rapporteren zonder dat er geïntervenieerd kon worden. Aan de andere kant kon daarmee aan de specifieke, individuele scholen de vraag gesteld worden wat dit nu betekent in deze school en op welke wijze deze school dat uitvoert. Als ik alles centraal regel, hoef ik geen toets per school te doen, want dan weet ik precies wat iedere school op precies dezelfde manier moet doen. De ene school kan dat misschien wel beter doen dan de andere maar dat is het punt niet.

De **voorzitter**: Dus de aanleiding voor de Wet op het onderwijstoezicht was het garanderen van die onafhankelijkheid, twee kanten op. Tegelijkertijd leidde die wet tot een discussie onder andere met de Onderwijsraad over het punt dat ik eerder maakte, namelijk het kwaliteitskader dat de inspectie hanteert. Onze waarneming is dat dit in die periode daarvoor ook al gebeurde maar de Onderwijsraad hing aan de bel toen u uw wetsvoorstel maakte met de vraag wat die inspectie dan ging doen en of zij zich niet te veel ging bemoeien met de didactiek, met wat in het klaslokaal wordt gekozen aan onderwijsvorm en of daarmee niet de vrijheid van onderwijs, de vrijheid van inrichting van het onderwijs, etc. in het gedrang kwam. Hoe keek u tegen u die kritiek aan?

De heer **Hermans**: Ik heb natuurlijk goed naar die kritiek gekeken en er een debat over gevoerd in de Kamer. De uitgebreide verslagen van de debatten laten ook zien dat daarover volop is gediscussieerd; de proportionaliteitsdiscussie, en de discussie over de vrijheid van onderwijs en over de vraag in hoeverre de inspectie niet te veel ingreep in het onderwijs. Ik heb al aangegeven dat de inspectie niet zei hoe de scholen het moesten doen maar alleen vroeg of zij een bewuste keuze hebben gemaakt en waarom. De scholen moesten dat motiveren. Dat is ook heel goed, want scholen werden hiermee uitgedaagd – dat was ook een rol van de inspectie – om hun kwaliteit

maximaal te maken en om te kijken of wat ze doen ook het meest geëigende is. De inspectie kon niet voorschrijven en heeft ook niet voorgeschreven dat scholen het op een bepaalde manier moesten doen. Dat zou absoluut in strijd zijn geweest met de bedoelingen die ik met de inspectie had. Het is ook niet gebeurd; als je naar de discussies in de Kamer kijkt, zie je uiteindelijk ook dat de Kamer instemt met de lijn zoals ik die heb aangegeven.

De **voorzitter**: Dus toch onder uw verantwoordelijkheid!

De heer **Hermans**: Ja, maar de positie van de inspectie was voor mij essentieel in de discussie over de vraag in hoeverre je regelgeving vanuit Zoetermeer zou kunnen terugdrukken.

De heer **Van der Ham**: Ik wil ten slotte doorgaan naar het vmbo, dat ook onder de staatssecretaris viel. Ik wil allereerst weten hoe u met de staatssecretaris sprak over de problemen die daarin naar boven kwamen, bijvoorbeeld het integreren van zorgleerlingen in het onderwijs en andere dilemma's die zich voordeden. Hoe sprak u daarover met de staatssecretaris?

De heer **Hermans**: Ook daar waren de besluiten genomen. De invoering was van start gegaan en we hadden te maken met de uitvoering, met de implementatie. Het was een uitdrukkelijke wens van de Kamer geweest om de lijn van Weer samen naar school door te voeren. Die politieke wens is ook aldoor blijven bestaan gedurende die periode en wij realiseerden ons dan ook dat zo'n invoering niet op een achternamiddag even voor 100% goed verloopt. Ook daarbij is gekeken naar de vraag of we op dat punt een paar wijzigingen konden doorvoeren. Een van de punten die door de staatssecretaris nadrukkelijk is doorgevoerd en dwars tegen de opvattingen van haar politieke partij in was dat van de beroepsoriënterende stages, waarin voor de eerste keer in het vmbo leerlingen niet alleen maar op school zaten maar ook in de bedrijven gingen kijken. Daardoor kwam er meer "voeling" met de praktijk en werd ook veel meer ingespeeld op specifieke vragen en behoeften van de leerlingen zelf. Die aanpassing die meer praktijkgericht was, was voor het vmbo een heel goede zaak. Als ik mij dat achteraf realiseer, zie ik dat de enorme kritiek op het vmbo langzamerhand begint af te vlakken. Langzaam aan begint het vmbo nu zijn positie te krijgen. De grote kritiek blijft natuurlijk wat betreft de vier niveaus in het vmbo dat er te weinig vakgericht onderwijs wordt gegeven en dat de aansluiting vmbo-mbo ook vaak heel moeilijk is. De vraag of het vmbo nu uiteindelijk dat heeft gebracht wat we graag wilden, zal toch eens moeten worden beantwoord.

De heer **Van der Ham**: Maar geeft u zelf eens het antwoord?

De heer **Hermans**: Ik denk het niet. Ik denk dat veel te veel – maar dat was de filosofie van de jaren '80 en '90 – "de platte koek" gold: alles en iedereen moet op gelijke wijze kansen krijgen en pas nadat zoveel jaren iedereen alle dingen heeft geprobeerd, kunnen we differentiatie aanbrenge(n). In de tweede plaats is de vakkeuze misschien wel te lang uitgesteld. Waarom zou je iemand die vijftien jaar is en een bepaald vak wil leren, daar nog een of twee

jaar van afhouden en algemene vorming geven met alle frustraties van dien?

De heer **Van der Ham**: U zegt in uw huidige functie dat het te weinig aansluit op de bedrijven?

De heer **Hermans**: Het is niet voor niets dat uit mijn achterban ook heel sterk de verzoeken komen om vakscholen, dat er nadrukkelijk vakken worden geleerd. Naar mijn mening is een combinatie alleen maar mogelijk. Dat is niet terug naar de oude ambachtsschool maar dat is veel meer de accenten op vakken leggen als je dat combineert met permanente educatie, als je zorgt dat jongeren dan ook, als ze een bepaald vak geleerd hebben maar toch niet op dat vak door willen, de mogelijkheden krijgen om over te schakelen. Dat kan alleen maar in zo'n combinatie.

De heer **Van der Ham**: U stelt dat de staatssecretaris in de periode dat u minister was daartoe een voorzet heeft gegeven. Op welke gronden heeft zij die wijzigingen doorgevoerd? Met wie heeft ze daarover overleg gepleegd? Hoe kwam dat tot stand? U zei zelfs, dat er zelfs van haar eigen politieke beweging verzet was. Waarom heeft zij het dan toch gedaan en waarop baseerde zij die keuze?

De heer **Hermans**: Die keuze heeft ze, voor zover ik kan nagaan, voluit in overleg met het veld gedaan, dus met de vakbeweging, dus met de AOb en de Christelijke Onderwijsbond. Dat was altijd haar lijn. Daar is voortdurend overleg mee geweest. Zij heeft ook overleg gevoerd met het onderwijsveld zelf, met de leraren specifiek en de vakleraren. Dat was altijd een groot probleem, want de een wil dit en de ander wil dat en er kwam eigenlijk nooit een eenduidig antwoord op. Het streven naar een po-raad of een vo-raad – wat ik graag zou hebben gewild – is helaas toen nog niet gelukt. Het lijkt er nu een beetje aan te komen, zodat er met één mond kan worden gesproken. Die kant willen we graag op. Dat is voor een bewindspersoon heel goed, want dan weet hij wat een onderwijsveld graag wil. Maar er was zo ontzettend veel diversiteit en er waren zoveel verschillende opvattingen en meningen over dat de staatssecretaris op een gegeven moment daaruit, vanuit haar politieke filosofie en vanuit haar beeld op het onderwijs zei, dat ze meer wilde kijken naar wat de jongeren zelf kunnen en wat ze zelf graag willen. Haar hele habitat was die kant uit. Dat betekende dus, dat ze dat heeft gezien. Ze heeft veel scholen bezocht en veel gesproken met bedrijven en met de onderwijsinstellingen zelf, waar ook leraren zeiden dat bepaalde leerlingen gewoon meer met hun handen wilden werken in plaats van theorielessen volgen die ook in het basispakket van het vmbo worden gegeven. Dat heeft ze heel nadrukkelijk willen doorvoeren. Die aanpassing was vanuit de praktijk gegroeid en speelde goed in op de vragen en behoeften in het onderwijs.

De heer **Van der Ham**: U kunt dat vanuit uw huidige functie kenschetsen als een positieve verandering in het vmbo?

De heer **Hermans**: Ja. Ik heb er geen spijt van dat ik haar daar toen zeer in gesteund heb.

De **voorzitter**: Daarmee zijn wij, enigszins abrupt, aan het einde van het gesprek gekomen. Ik dank u zeer namens de commissie.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Dinsdag 4 december 2007

Gesproken wordt met de heer dr. C.M. van Putten

Voorzitter: de heer J. Dijsselbloem

Aanwezig zijn: de leden Bosma (PVV), Dijsselbloem (PvdA), Ortega-Martijn (ChristenUnie) en Zijlstra (VVD). Alsmede is aanwezig mevrouw De Kler (griffier).

De **voorzitter**: Mijnheer van Putten, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie onderwijsvernieuwingen. Het is een extra ingelaste hoorzitting, omdat wij nog meer duidelijkheid wilde hebben over het punt van de zorgleerlingen bij de start van het vmbo. U heeft een bijzondere deskundigheid op dat terrein, u bent werkzaam aan de universiteit van Leiden bij de faculteit Sociale Wetenschappen, departement Psychologie en u heeft veel onderzoek gedaan op het vlak van zorgleerlingen. Wij willen graag uw kennis benutten en ik geef daartoe het woord aan mijn collega Bosma.

De heer **Bosma**: Welkom mijnheer Van Putten. Kunt u beschrijven wat uw achtergrond is, waar uw specifieke kennis zit?

De heer **Van Putten**: Ik ben onderwijspsycholoog en methodoloog. Ik heb mij vanaf het begin af aan met vrij grootschalig onderzoek beziggehouden, maar wel vanuit het perspectief van de onderwijspsychologie. U weet dat psychologie voor een deel geïnteresseerd is in algemene dingen die alle mensen gemeenschappelijk hebben, maar daarnaast ook juist in de verschillen tussen mensen. In dit verband gaat het om het vlak van verschillen dat een grote rol speelt als wij naar de Nederlandse leerlingen van zo'n 12 tot 16 jaar kijken.

De heer **Bosma**: U bent ook gepromoveerd op dit onderwerp. Kunt u dat zonder er een wetenschappelijke verhandeling van te maken kort vertellen waar u op gepromoveerd bent?

De heer **Van Putten**: Ik heb een beeld proberen te schetsen van de leerlingen van het individueel beroepsonderwijs anno 1980-1981. Ik denk dat er behoefte was aan een nieuw beeld. Deze sector van het lager beroepsonderwijs bestond toen een jaar of dertig, was enorm gegroeid en was met een aantal ideeën, uitgangspunten en behoeften gestart. De vraag was of die nog allemaal golden, nu het een gevestigde tak van sport was

geworden. Ik heb naar diverse aspecten in hun samenhang gekeken. Naar mijn mening was dat nieuw; tot dusverre lag de insteek of heel erg op de intelligentie en schoolvorderingenkant of heel erg op de sociale en emotionele kant. Er was weinig onderzoek dat die dingen combineerde.

De heer **Bosma**: U heeft in 1989 onderzoek gedaan in opdracht van het ministerie van Onderwijs, samen met uw collega's Gortzak en Korevaar. Kunt u vertellen wat de conclusies waren van dat onderzoek?

De heer **Van Putten**: Het was een advies dat gevraagd werd over de inrichting van de toelatingsprocedure van leerlingen voor de nieuwe individuele leerwegen in de basisvorming. Voor een deel is dat een wat technisch iets om na te denken over de procedure die daarvoor nodig is. Er bestond een toelatingsprocedure voor het individueel beroepsonderwijs, die voor een groot deel gebaseerd was op psychologisch onderzoek. Ik denk dat er behoefte was om die procedure te updaten, te moderniseren. Er was ook behoefte om te kijken of die wel objectief genoeg was: dansten de psychologen en pedagogen die dat onderzoek uitvoerden niet te veel naar de pijpen van de scholen die misschien financieel belang hadden bij de toelating van de leerling? Ik denk dat het zeker een rol heeft gespeeld. We keken ook naar de modernisering van de instrumenten die daarbij werden gebruikt. Ik heb bij de vormgeving van het advies gekeken naar de aspecten waaruit zo'n procedure moet bestaan. Op welke eigenschappen van leerlingen moet bijvoorbeeld gelet worden bij toelating en moet je bijvoorbeeld ook gedragsproblemen daarin betrekken of juist niet? Dat zijn van die wezenlijke vragen die dan een rol spelen. Ik heb dat steeds gedaan tegen de achtergrond van mijn grote populatie-onderzoek naar de leerlingen van het ibo in vergelijking met leerlingen van het lager beroepsonderwijs aan de bovenkant en in vergelijking met leerlingen van het vso-mlk, de oudere mlk-kinderen aan de onderkant.

De heer **Bosma**: Dat was in het licht van de basisvorming die ingevoerd zou worden en een aantal jaren voor de geplande invoering. Welke inschatting maakte u van de mogelijkheden van deze kinderen – de zorgleerlingen – om zonder al te veel kleerscheuren aan te sluiten bij die basisvorming?

De heer **Van Putten**: Ik had daar een vrij pessimistische inschatting van en dat heb ik ook voor het eerst aangesneden in het laatste hoofdstuk van mijn proefschrift. Toen het project begon van het ibo-onderzoek, was de basisvorming helemaal nog niet in zicht. Toen was de beleidsvraag veel meer of integratie van ibo en lbo mogelijk was. Toen mijn proefschrift klaar was in 1987 lag het voorstel van de basisvorming op tafel en misschien is het goed voordat ik uw vraag precies beantwoord even te kijken naar het WRR-rapport. Ik heb daar heel erg in gezocht waar de leerlingen van het individueel beroeps-onderwijs aan de orde komen. Dat is bijna niet te vinden. Twee of drie keer wordt de term gebruikt en een aantal keren valt de term "individueel onderwijs" waarbij niet helder is wat daarmee bedoeld wordt. Er zit wel een zorg in dit rapport, namelijk of het mogelijk is om een algemeen stuk onderwijs te ontwerpen voor kinderen tussen 12 en 16 jaar met doelen die in principe voor al die kinderen gelden en of daarbij ook de onderkant kan worden meegenomen, de 25% of 10% zwakste leerlingen. Destijds is op voorontwerpen van dat rapport ook al door prof. A.D. de Groot gereageerd. Het rapport zelf gaat dat heel nauwkeurig na, maar als je vraagt wat ze precies zeggen, ben ik tot de conclusie gekomen dat zij van mening waren dat de ibo-leerlingen niet in die basisvorming mee zouden moeten.

De heer **Bosma**: De WRR bedoelt u?

De heer **Van Putten**: De WRR. Dat is later ook bevestigd door een van de leden van de projectgroep van de WRR. Hij heeft gezegd dat zij nooit hebben gedacht dat kinderen uit het ibo, het individueel beroeps-onderwijs, onder dat regime van die basisvorming zouden moeten vallen. En dan zien wij iets raars gebeuren: het "schuift" de politiek in en vanaf het eerste moment zegt het kabinet Lubbers dat het voor alle kinderen is, van ibo tot en met gymnasium.

De heer **Bosma**: Maar uw rapport had als conclusie dat er een grote groep zal zijn, juist die zwakke leerlingen, die niet mee kon. Wat voor kinderen waren dat en hoe groot was die groep?

De heer **Van Putten**: Rond mijn promotie in 1987 was het ibo alweer iets gedaald in omvang. Het zat toen rond de 58.000 leerlingen landelijk. Mijn projectie van mijn onderzoeksresultaten op de vereisten van de basisvorming was dat in het algemeen – uitzonderingen daargelaten – voor deze hele groep de opgave van de basisvorming te hoog was. De veranderingen die de basisvorming met zich bracht, troffen deze kinderen eigenlijk op hun zwakste punten: zwakke verbale vaardigheden, ook in het intelligentiegebied, zwakke schoolvorderingen – meestal de voornaamste aanleiding om hen naar het ibo te verwijzen – voor rekenen, taal en technisch lezen. Dat was, ondanks de verschillen binnen de groep, voor de groep als geheel – voor de Daan en Sanne van het individueel beroeps-onderwijs – gewoon aan de zwakke kant. Dan zie je ook een aantal veranderingen in de plannen van de basisvorming optreden, zoals de verschuiving van praktijkvakken naar algemeen vormende vakken, uitbreiding van het aantal vakken, een tweede vreemde taal en verhoging van het beoogde eindexamenniveau. De ibo-leerling deed over het algemeen eindexamen op A-niveau. Dat was een

schoolbepaald niveau en geen landelijk niveau. Er werd nu gesproken over een verrijkt B-niveau. Dat was een problematische omschrijving, want B was niet een landelijk niveau. Dat waren semi-regionale afspraken tussen het A-niveau en de landelijke C-examens in.

De heer **Bosma**: U heeft het nu over het ibo maar ik kan mij voorstellen dat ook in het lbo – de huishoudschool, de lts, lds, leao – aan de onderkant ook problemen zaten.

De heer **Van Putten**: Ik heb in mijn proefschrift geprobeerd om met alle gegevens die ik verzameld heb deze drie hoofdgroepen uit elkaar te trekken, dus ibo in het midden, lbo ten opzichte van het ibo aan de bovenkant en ook de oudere mlk-kinderen aan de onderkant en kwam tot twee heel uiteenlopende conclusies. Als je dingen combineerde – ik heb daar ook nogal wat statistiek op toegepast – lukte het eigenlijk heel goed om die oudere mlk-kinderen en de ibo-kinderen uit elkaar te trekken. Op afzonderlijke kenmerken zie je overlap maar in combinatie lukt het bijna om die groepen te scheiden. Er zit in het ibo nog een kleine groep, ongeveer 10% à 13%, een staart van zwakke leerlingen, die eigenlijk in het bereik van het vso-mlk zit.

De heer **Bosma**: Hoe groot was de groep lbo-leerlingen – u noemde zojuist het aantal van 58.000 leerlingen in het ibo – waarvan u zei dat die het niet zou redden in de basisvorming?

De heer **Van Putten**: Bij mijn weten was in mijn onderzoek de lbo exclusief ibo-populatie en exclusief leao en lmo in de orde van grootte van 295.000 kinderen landelijk. Ik heb de tabellen aan de griffier toegestuurd. Dat was wel sterk aan het dalen. Ik denk dat we in 1986-1987 op 226.000 leerlingen zitten – exclusief ibo, leao en lmo – en tegenwoordig zitten wij daar ver onder. Ongeveer 45% van die lbo-leerlingen overlapt sterk met de middengroep, met de ibo-kinderen. Dat was een grote mate van overlap en het lukte mij niet door combinatie van allerlei aspecten om die groepen uit elkaar te trekken, dus ook niet als je intelligentie combineerde met schoolvorderingen, gedragsproblemen, schoolbeleving en ouderlijke achtergrond. Dat bleef elkaar flink overlappen.

De heer **Bosma**: Hoeveel mensen zaten er toen in het lbo die naar uw mening problemen zouden krijgen in de basisvorming?

De heer **Van Putten**: Neemt u maar 45% van die 295.000. Bij mijn proefschrift dus gezakt naar ruim 226.000. Ik kwam in het adviesrapport op een schatting uit. Ik heb op twee manieren geschat: vanuit de eindexamens die bereikt werden en vanuit de leerlingkenmerken die ik bij entree heb gemeten. Ik heb met de eindexamens naar een extra schattingsbasis gezocht. Als je verschillende schattingsbasissen gebruikt, kom je natuurlijk op andere schattingen uit. Ik kwam op een schatting uit van tussen de 42.000 en 58.000 van de toenmalige lbo-leerlingen.

De heer **Bosma**: Dan heb je het samen over een groep van tussen de 100.000 à 120.000. Dat lijkt mij tamelijk alarmerend. U had het rapport geschreven in opdracht van het ministerie. Hoe werd daarop gereageerd toen u zich met die cijfers op het ministerie meldde in Zoeter-

meer? Toen zat mevrouw Ginjaar-Maas daar nog als staatssecretaris.

De heer **Van Putten**: De gebruikelijke gang van zaken is dat je een conceptadvies uitbrengt dat nauwkeurig wordt bekeken door het ministerie. Dat is terecht, want er kunnen kleine fouten inzitten, onduidelijkheden waar het ministerie vraagt of wij dat nog wat beter kunnen uitdrukken of toespitsen. Tot mijn stomme verbazing was eigenlijk de eerste vraag op het eerste bezoek of ik die cijfers wilde weglaten, want daar was niet om gevraagd.

De heer **Bosma**: Wie zei dat?

De heer **Van Putten**: Eerst mijn contactpersoon, een beleidsambtenaar en volgens mij was dat de heer Teunis. Hij staat ook genoemd in het voorwoord van het advies. Later is dat herhaald door de directeur voortgezet onderwijs, de heer Strietman. Ik heb u ook een brief gestuurd van de heer Strietman, waarin hij aan dit meningsverschil tussen het ministerie en de onderzoekers aan de universiteit refereert.

De heer **Bosma**: U heeft dus wat gesprekken gehad daar. Waarom wilde men die cijfers niet hebben?

De heer **Van Putten**: De argumentatie was dat zij daar niet om hadden gevraagd. Zij hadden om een technisch advies gevraagd over een procedure en niet gevraagd te berekenen hoeveel kinderen in problemen zouden kunnen komen met die aanstaande basisvorming. Men kon het, denk ik, ook moeilijk accepteren dat het zulke grote aantallen waren. Men zei ook dat wij van dingen uitgingen die we helemaal nog niet wisten. Zij waren van plan in de basisvorming allemaal voorzieningen te treffen, waardoor het veel lager zou uitkomen. Ik vond het een hoge mate van wensdenken, dat men met de voorzieningen die men voorzag de omvang van het probleem aanzienlijk zou kunnen terugbrengen. Er werd bijvoorbeeld gezegd dat die leerlingen er een jaar langer over zouden kunnen doen. Ik had in mijn onderzoek gevonden dat de ibo-leerlingen al bijna een jaar ouder waren dan de gemiddelde leerling. Het was dan ook heel irrealistisch om die er voor het begin van hun voortgezet onderwijs nog een jaar langer over te laten doen. Deze kinderen waren er gezien hun leeftijd en hun ontwikkeling in de puberteit eigenlijk aan toe om een perspectief te hebben op een beroep en niet om hun algemene vorming dermate te verlengen, hoe nobel en begrijpelijk dat streven ook is.

De heer **Bosma**: Dus het ministerie zei dat daar niet om was gevraagd. Wat heeft u vervolgens met uw rapport gedaan?

De heer **Van Putten**: Met het technische gedeelte en de procedure is aardig wat gebeurd. Dat kunt u zien in de brief van mevrouw Ginjaar-Maas, waarin een reactie is opgenomen op de negen elementen van het advies. Ik heb dat niet exact voor de jaren daarna bijgehouden maar ik weet bijvoorbeeld dat het ministerie wel degelijk aandacht heeft besteed aan en geïnvesteerd heeft in de modernisering van de testbatterijen.

De heer **Bosma**: Een testbatterij?

De heer **Van Putten**: Dat is een technische term voor een aantal psychologische tests die je als geheel afneemt, in dit geval bij leerlingen die moeten worden toegelaten tot een speciale leerweg.

De heer **Bosma**: Heeft u indruk dat er aan de beleidskant met betrekking tot basisvorming iets is gebeurd met uw uitkomsten?

De heer **Van Putten**: Ik ben bang van niet. Ik heb dit verhaal nog een keer samengevat in 2005 voor minister Van der Hoeven. Zij kwam op bezoek op de school in Leiden waar ik voorzitter van het bestuur ben. Toen dacht ik dat dit misschien toch mijn kans was om het voor haar nog een keer op een rijtje te zetten. In een pauze tijdens het schoolbezoek heb ik haar aangesproken. Zij heeft de brief heel welwillend in ontvangst genomen. Zij opende haar grote tas en stopte die brief erin. Ik dacht: dat is niet de eerste keer dat dit gebeurt. Een paar maanden later werd ik uitgenodigd op het ministerie. Ik heb daar met een ambtenaar gesproken. Het was een wat ongrijpbaar gesprek en na afloop in de trein realiseerde ik mij, dat die man mij op de een of andere manier heeft geprobeerd duidelijk te maken dat die cijfers toch een grotere rol hebben gespeeld dan ik misschien ooit geweten heb, maar dat hij dit niet kon staven met iets concreets. Dat moet dan later zijn gebeurd, want met de invoering van het vmbo heeft deze kwestie eigenlijk opnieuw gespeeld.

De heer **Bosma**: U noemde net de reactie van een aantal ambtenaren maar was er ook een reactie van een politiek verantwoordelijke, zoals een minister of een staatssecretaris in die tijd, dus 1989?

De heer **Van Putten**: Dat is mevrouw Ginjaar-Maas.

De heer **Bosma**: Heeft zij gereageerd?

De heer **Van Putten**: Die heeft, zoals dat altijd gaat, natuurlijk een bedankbrief geschreven toen het advies formeel werd overhandigd. Zij heeft in haar reactie ook duidelijk gemaakt dat zij dat ene stuk van het advies met de aantallen niet kon accepteren. Zij formuleerde het zo, dat het veronderstellingen van de onderzoekers waren die zij niet kon delen. Dat heeft zij met nog wat meer woorden aangekleed en heeft opnieuw dingen aangehaald die men van plan was in de basisvorming, die ik in mijn proefschrift al punt voor punt besproken en ook afgewogen had tegen de problematiek van deze populatie en toen al geconcludeerd had, dat het op zichzelf nuttig was maar onvoldoende om deze problematiek te omzeilen.

De heer **Bosma**: Dat was 1989. Dat was ook de opmaat tot de basisvorming. Vervolgens vond er een andere grote onderwijsvernieuwing plaats, een van de vier onderwijsvernieuwingen die wij als commissie onderzoeken, namelijk de invoering van het vmbo. Dat was een fusie tussen het aloude mavo en het voorbereidend beroepsonderwijs, het lbo waar wij het net over hadden, dus lts, leao, huishoudschool etc. Ergens in het proces is daar ook de integratie van de zorgleerlingen bij gekomen. Een belangrijke cesuur bij de creatie van het vmbo was een rapport dat in de zomer 1994 gereed was gekomen, het rapport van de commissie-Van Veen, de oude werkgeversvoorzitter. Daarin komen de zorgleerlingen even zijdelings ter sprake. Er wordt gezegd dat het bestaand beleid is dat

de zorgleerlingen geïntegreerd worden en dat dit wordt ondersteund. Maar het is eigenlijk maar een bijzinnetje in een rapport van 200 pagina's. Daarnaast wordt er een ambtelijk rapport gecreëerd – het is deze week nog een aantal malen nadrukkelijk gezegd door hoge ambtenaren van OCW – waarvan de heer Hover de penvoerder was. Hij schreef dat rapport met behulp van een aantal ambtenaren en een aantal mensen van het projectmanagement werkten er ook aan mee. Dat rapport ging over de risicogroepen, zoals dat genoemd werd, dus de zorgleerlingen. De heer Hover maakt een schatting van het aantal zorgleerlingen dat in het vmbo terecht zal komen. Hij komt uit op 60.000 en zegt dat dit aantal stabiel zal blijven. De enige variabele die hij daarin ziet, is het resultaat van het immigratiebeleid dat wij toen tot ontplooiing zagen komen. Voor de rest, zegt hij, blijft het aantal zorgleerlingen op 60.000. Had u toen al kennisgenomen van het ambtelijk rapport van de heer Hover?

De heer **Van Putten**: Sterker nog, wij hebben vooraf met Hover gesproken. Hover heeft ons opgezocht in Leiden en professor Van den Broek, mijn supervisor, en ikzelf hebben uitgebreid met hem over die kwestie gesproken en hem ook laten zien wat er uit ons onderzoek naar de ibo-leerlingen en de lbo-leerlingen destijds was gekomen. We hebben ook met hem besproken of dat beeld uit de jaren '80 nog geldig was in de jaren '90. Wij waren in ieder geval vanuit het Leidse onderzoek van mening dat er geen aanwijzingen waren dat in dat opzicht heel grote veranderingen hadden plaatsgevonden. Het was een open en informatief gesprek, waarin wij als het ware onze onderzoeksgegevens ter beschikking hebben gesteld aan Hover. Niets heeft bij ons op dat moment het vermoeden getriggerd dat waarmee Hover en het beleid daarna zouden komen op dat punt zo sterk zou afwijken van het rapport van de heer Van Veen. Ik was toch vrij optimistisch over dat rapport-Van Veen. Het bevatte bijvoorbeeld een heel belangrijke doorbraak, namelijk de arbeidsmarktgerichte leerweg. Naar mijn mening was dat toch een expliciete erkenning van het feit dat het algemene vormend onderwijs voor een aanzienlijke groep leerlingen niet zinvol was en dat meer bereikt zou kunnen worden door hen op een brede manier meteen voor te bereiden op de arbeidsmarkt. Bovendien bevatte het rapport ook een duidelijke erkenning van de individuele leerweg en dat zagen wij toch als een soort voortzetting van het individueel beroepsonderwijs. Dat heette toen ook individueel voorbereidend beroepsonderwijs. De afkortingen wijzigden voortdurend, maar wij wisten wel waar wij het over hadden. In zekere zin vond ik het rapport voor deze groepen zo gek nog niet.

De heer **Bosma**: Dat was het rapport van de commissie-Van Veen. Wat vond u van de conclusies in het subrapport van de heer Hover, dat een uitwerking was op het gebied van de zorgleerlingen?

De heer **Van Putten**: Ik was verbijsterd. Ik had dat absoluut niet zien aankomen. Het was op alle fronten in strijd met wat wij in Leiden over de aard en de omvang van de problematiek van de zorgleerlingen in vso-mlk, individueel beroepsonderwijs en lager beroepsonderwijs naar voren hebben gebracht.

De heer **Bosma**: U zag die groep als veel groter?

De heer **Van Putten**: Niet alleen als veel groter maar ook als heel anders te typeren. Ik was verbijsterd over de omschrijving in het rapport van Hover en ook in de beleidsreactie van staatssecretaris Netelenbos, dat je zo'n groep kinderen zou kunnen typeren als kinderen met een tijdelijke en te repareren achterstand. Dat vond ik gewoon de realiteit volkomen uit het oog verliezen. Het blijft natuurlijk altijd een pedagogisch doel om zoveel mogelijk met die kinderen te bereiken maar dit was een typering die er volledig naast zat. Mijn onderscheid dat ik u schetste, dat er zo'n zwak staartje in het ibo zat in de sfeer van de oudere mlk-leerlingen, gebruikte Hover nu om te stellen dat 15% van de ibo-leerlingen een structurele problematiek hebben en dat bij 85% van de ibo-leerlingen sprake is van een soort tijdelijk achterstandprobleem. Ik vond dat dus op twee fronten de plank volkomen misslaan.

De heer **Bosma**: Wetenschappelijk gezien ook?

De heer **Van Putten**: Ja, ik heb u daar ook een stuk over toegestuurd. Van der Broek en ik hebben daar destijds op gereageerd. Wij hebben dat ook aan de vaste Kamercommissie voor Onderwijs gestuurd. Wij hebben het vergeefs aan de NRC aangeboden. Ik meen mij te herinneren dat het ook aan de staatssecretaris is aangeboden maar ik kan in mijn archief geen brief meer vinden en misschien vergis ik mij dan ook in dat opzicht. Misschien is het wel gebeurd; ik weet het gewoon niet meer. Ik vond dat hij op alle fronten gewoon de plank missloeg. Hij heeft zo selectief in mijn proefschrift gewinkeld en zo nagelaten een samenhangend beeld van de subgroepen van zorgleerlingen op te bouwen – niet alleen van de omvang maar ook van de aard van de problematiek – dat ik echt verbijsterd was¹. Mijn grote vraag is nog steeds wie Hover de opdracht heeft gegeven om op deze aantallen uit te komen.

De heer **Bosma**: Het stuk dat u vergeefs heb aangeboden aan NRC Handelsblad hebben wij weten te bemachtigen. U bent wetenschapper en u drukt zich zeer precies uit. In de voorlaatste alinea spreekt u in een zinsnede over het "onderzoek" van Hover. Het woord "onderzoek" schrijft u tussen aanhalingstekens. Dat is voor een wetenschapper een tamelijk hard commentaar op een andere wetenschapper.

De heer **Van Putten**: Ja. Ik vind dit niet wetenschappelijk. Dit grenst aan het misbruik maken van wetenschappelijk materiaal; je laat weg wat je niet kan gebruiken en je verdraait. Mijn proefschrift staat als voetsporen genoteerd maar er is geen recht aan gedaan. Hij heeft verzuimd een samenhangend beeld van deze zorgleerlingen op te bouwen uit het materiaal dat voorhanden was en daar gebruik van te maken in zijn advisering aan de staatssecretaris. Daarmee heeft hij volgens mij de staatssecretaris een heel slechte dienst bewezen.

De heer **Bosma**: "Daarmee heeft Hover een ondeugelijke grondslag geleverd voor het beleid van de staatssecretaris".

De heer **Van Putten**: Ja, ik sta daar nog volledig achter.

De heer **Bosma**: Wat Hover ook stelde, was dat het aantal zorgleerlingen – dat hij dus op 60.000 stelde – stabiel zou

blijven, nogmaals, met als enige variabele wellicht de resultante van het immigratiebeleid. Als wij nu kijken naar de groei van die populatie komen wij uit – er kan natuurlijk altijd over getwist worden welke definitie wordt gebruikt – op een groei van maar liefst 60% sinds het schrijven van dat rapport in 1994. Had u die explosieve groei wel ingeschat in die tijd?

De heer **Van Putten**: In mijn ogen is het geen groei. Het is een problematiek in de populatie van het individueel beroepsonderwijs, die verscholen ligt in de populatie van het lbo en die ook in de populatie van het vso-mlk altijd aanwezig is geweest. Dat het lbo als geheel gekrompen is, heeft die probleemgroep in het lbo niet verminderd, want de krimp is ontstaan door afroming naar het algemeen vormend onderwijs. Maar dat betrof over het algemeen niet de zorgleerlingen. Die hadden geen mogelijkheden om met wat kunst en vliegwerk toch naar de mavo te gaan. In mijn ogen is er geen explosieve groei; die ibo-populatie was er gewoon. Ik heb in mijn proefschrift en latere adviezen duidelijk gemaakt dat er ook nog een problematiek voor scholen zit in het lbo. Als je het lbo veralgemeniseert, komt die problematiek boven drijven, zoals in de jaren '50 de ibo-leerlingen als het ware boven kwamen drijven met de verlenging van de leerplicht van 14 jaar naar langer. Voor die tijd bleven die leerlingen op de lagere school zitten en gingen zij met 14 jaar werken.

De heer **Bosma**: De Onderwijsraad reageert tamelijk snel - binnen zes weken – op het ambtelijk rapport van de heer Hover. Dat is behoorlijk snel voor de Onderwijsraad. De raad is keihard in zijn bevindingen: empirisch deugt het niet, het is niet representatief, er worden allemaal trendextrapolaties gepleegd en het is onvoldoende onderbouwd. Zo gaat het een heel A4-tje door. Wetenschappelijk gezien, zijn het eigenlijk krachttermen die worden gebruikt. Heeft u kennisgenomen van de reactie van de Onderwijsraad?

De heer **Van Putten**: In 1994–1995 ben ik inmiddels met heel ander soort onderzoek bezig. Ik ben docent geworden en ik zit op een heel andere plek. De intensiteit waarmee ik het dan volg, is minder. Er zijn nog wel contacten en professor Van der Broek is ook een aantal jaren lid geweest van de Onderwijsraad. Ik weet niet of dat in die jaren nog het geval was; ik denk eigenlijk niet meer. In detail staat het mij niet bij maar het zal ook zeker de krant gehaald hebben.

De heer **Bosma**: U heeft ook een brief geschreven aan staatssecretaris Netelenbos. Wat heeft u daarin geschreven en wat was het antwoord?

De heer **Van Putten**: Ik heb u net gezegd, dat ik dat eigenlijk niet meer met zekerheid durf te zeggen. Ik dacht altijd dat ik het gedaan had en dat er geen reactie op was gekomen. Ik heb de afgelopen week in mijn oude floppy's moeten terugzoeken en tot mijn stomme verbazing vond ik iets wat ik vergeten was, namelijk dat ik het aan Tweede-Kamercommissie had aangeboden. Ik vond niet een brief waarmee ik het aan de staatssecretaris heb aangeboden. Ik houd het voor mogelijk dat mijn geheugen mij parten speelt en dat ik die twee dingen verwisseld heb.

De heer **Bosma**: Heeft u op een andere manier gecommuniceerd bijvoorbeeld met de Tweede Kamer?

De heer **Van Putten**: Ik heb gecommuniceerd door het aan te bieden. Ik heb daar geen reactie op gekregen. Ik weet wel dat leden van de Tweede Kamer gebruik hebben gemaakt van mijn spullen. Ik heb niet zelf direct contact gehad met Kamerleden maar wel met instanties als het Katholiek Pedagogisch Studiecentrum en het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum en die stonden in veel nauwer contact met de Kamerleden die zich specialiseerden op onderwijsgebied.

De heer **Bosma**: De reden waarom wij even ingelast met u wilden praten, is omdat het ambtelijk rapport van Hover toch een belangrijke rol heeft gespeeld in de beleidsvorming. Dat hebben wij ook gehoord van mensen van het projectmanagement. Hover is een belangrijke reden geweest om die zorgleerlingen te integreren. Deelt u de mening dat Hover daar een cruciale rol in speelt?

De heer **Van Putten**: Dat weet ik niet. Ik heb niet al te florissante bindingen met het ministerie opgebouwd. Ik denk dat het de poot in Leiden stijf houden en de cijfers wel in het rapport zetten de verhoudingen enigszins onder druk hebben gezet. Ik heb nog wel eens gesolliciteerd bij het ministerie in de jaren.

De heer **Bosma**: Geen antwoord gekregen?

De heer **Van Putten**: Nee, ik heb wel antwoord gekregen maar binnen een week, per kerende post, dat ik niet aan het profiel voldeed en dat soort dingen. Afgezien daarvan – daar wil ik het niet over hebben – was het ook niet mijn rol in de wetenschap om intensief in het netwerk van een ministerie mee te draaien.

De heer **Bosma**: Ik denk dat het helder is voor ons. Er is niet naar u geluisterd maar wel naar de heer Hover. De zorgleerlingen zijn geïntegreerd. Hoe heeft dat uitgedrukt voor zorgleerlingen in de praktijk?

De heer **Van Putten**: Ik vind dat moeilijk om daar in het algemeen iets over te zeggen, omdat ik dat niet overzie. Ik ben dat ook niet blijven onderzoeken anders had ik u daar wel iets over kunnen vertellen. Het enige wat ik kan vertellen, is wat ik bijvoorbeeld in de Leidse regio zie. Ik zit daar in een schoolbestuur van een grote openbare scholengemeenschap. Daar kijk ik natuurlijk wel een beetje mee naar wat er gebeurt met die zorgleerlingen. Dat is zelfs ook de reden geweest dat ik voor het bestuur gevraagd ben. Aan de andere kant is besturen besturen op afstand. Het is van het grootste belang dat ik niet op de stoel van de centrale directie ga zitten. Maar ik weet dat het Da Vinci College in Leiden zeer actief is op het gebied van zorg. Zij zijn ook penvoerder in een soort orthopedisch pedagogisch centrum dat ook naar aanleiding van deze beleidsontwikkelingen in het vmbo is ontstaan. Teruglezend in het rapport van de Rekenkamer viel het mij op dat zij wel kwantificaties geeft van de zorgleerlingen en op aantallen van rond de 100.000 uitkomen maar dat zij niet het aantal leerlingen kwantificeert dat in dat soort orthopedagogische centra zit. Ik was er wel benieuwd naar welke omvang dat neemt. Ik weet dat het in Leiden niet om duizenden leerlingen gaat maar toch wel om een paar honderd. Landelijk zal er een aanzienlijk aantal

leerlingen zijn die als het ware tijdelijk uit de school zijn gehaald en in een apart traject zorg krijgen. Ik hoop dat scholen zich niet altijd wat hebben aangetrokken van de precieze voorschriften van Den Haag. Dat vind ik een problematische hoop, want ik ben niet zo heel erg voor grote burgerlijke ongehoorzaamheid op het gebied van scholen. Maar ik heb altijd het Da Vinci College gezegd dat het een verstandige koers moet blijven varen. Als het erg onverstandig is wat er uit Den Haag komt, moeten wij dat toch maar niet doen. Maar dat is een andere rol dan mijn wetenschappelijke.

Mevrouw Ortega-Martijn: U zei dat u het rapport heeft aangeboden aan de Tweede Kamer maar dat er geen reacties zijn gekomen. Vervolgens hoorde ik u zeggen, dat u wel hebt gemerkt dat de Tweede Kamer van uw spullen gebruik heeft gemaakt. Waar bleek dat uit?

De heer Van Putten: Ik meen mij te herinneren dat ik in die tijd – maar het is een lange periode terug – toch regelmatig gebeld werd door mensen van instellingen als het KPC en het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum. Er waren ook wat verbanden van directeuren in het lbo en er was zelf een directeurenberaad van zelfstandige i-scholen, die ook nog een tijdlang hebben bestaan. Die zochten wel eens contact en die vroegen weleens of ik dat nog eens kon samenvatten. Soms zochten zij bevestiging. Uit dat soort signalen heb ik opgemaakt dat dit soort verhalen ook richting Tweede Kamer ging. Ik neem aan dat er allerlei contacten op dat vlak bestonden. Zelf had ik die directe contacten niet.

De heer Zijlstra: Ik heb nog een vraag over het contact met de staatssecretaris of het ministerie. U kon geen brief terugvinden en u heeft geprobeerd een artikel in de NRC geplaatst te krijgen. Heeft u in die hele discussie rond het rapport-Hover nog met de heer Hover contact gehad? Dat zal weliswaar met ambtenaren zijn geweest en dan misschien niet op papier maar in andere vormen? Had men op het ministerie kunnen weten van uw commentaren?

De heer Van Putten: Dit is een officieel advies dat aan het ministerie is uitgebracht en dat ook bij staatssecretaris Ginjaar-Maas bekend was.

De voorzitter: Maar dat was natuurlijk alweer een hele periode eerder. Hover was 1994-1995.

De heer Van Putten: Dit is 1989 en het ministerie heeft nog wel iets van een geheugen, neem ik aan.

De heer Zijlstra: Dat zal blijken, maar de vraag is inderdaad of in die periode 1995 en 1995 ...

De heer Van Putten: Nee, ik heb geen contacten met het ministerie daarover gehad.

De voorzitter: Dank voor dit gesprek op zo'n korte termijn, het heeft ons weer een stukje verder geholpen. Hartelijk dank.

De heer Van Putten: Ik ben erg blij dat ik gehoord ben. Het is voor mij ook wel een afronding van een wat emotionele periode in mijn leven, om het zo even te zeggen. Ik heb vanmorgen nog even met professor Van

den Broek gesproken en hij zei het goed te vinden dat het nog eens op een rij werd gezet en dat ernaar gekeken wordt.

¹ Later heeft de heer Van Putten ter illustratie nog het artikel "Ze hebben de krentjes uit de pap gehaald" uit het blad Schoolbestuur van de VBKO (jaargang 15, nr. 6, juni/juli 1995, blz. 3-5) aan de commissie gestuurd.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 6 december 2007

Gesproken wordt met mevrouw drs. M.A.M. Barth en mevrouw S.A.M. Dijkma

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 Arends (adjunct-griffier) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Goedemorgen dames. Welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Mevrouw Dijkma, u was lid van de Tweede Kamer van 1994 tot 2007 en in die periode onder andere woordvoerder op het terrein van onderwijs. Momenteel bent u staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Mevrouw Barth, u was journalist bij het dagblad Trouw en gespecialiseerd in onderwijs, lid van de Tweede Kamer van 1998 tot 2002 en ook in die periode actief op het gebied van het onderwijsbeleid en u bent op dit moment voorzitter van de Onderwijsbond CNV.

Mevrouw **Barth**: CNV Onderwijs.

De **voorzitter**: CNV Onderwijs. Mevrouw Dijkma, wij willen het eerste deel van het gesprek met u vooral richten op de tweede fase en mevrouw Barth, vervolgens zullen we met u graag een en ander bespreken over de basisvorming. Ik geef daarvoor als eerste het woord aan de heer Zijlstra.

De heer **Zijlstra**: Mevrouw Dijkma, u zat in de Kamer, de daaraan voorafgaande periode waren profielnota's van de heer Wallage als voorbereiding op de tweede fase en vervolgens kwam het tot een wetsbehandeling. Daar gaan we zo nog wel wat dieper op in, maar een van de kernvragen die wij steeds voorbij zien komen, was of het studiehuis, dat langzamerhand steeds verder naar voren kwam in de behandeling, wel of niet verplicht was.

Mevrouw **Dijkma**: Nee, in de visie van de Kamerleden was dat volgens mij geen verplichting en ook geen onderdeel van het wetsvoorstel.

De heer **Zijlstra**: Hoe komt u tot die conclusie?

Mevrouw **Dijkma**: Omdat wij, als je terugkijkt naar de discussie over de tweede fase, eigenlijk heel veel gesproken hebben over de inhoud van de profielen. We hebben daarbij in het Kamerdebat ook opgemerkt dat het studiehuisconcept eigenlijk een ontwikkeling was die misschien wel in tien jaar pas gestalte zou kunnen krijgen. Dat is ook door verschillende Kamerleden, waaronder ondergetekende, destijds opgemerkt.

De heer **Zijlstra**: Maar de verschillende Kamerleden, waaronder uzelf, geven ook aan in het debat dat die twee bijna niet los van elkaar kunnen worden gezien en dat wordt een aantal keren benadrukt. In de memorie van toelichting staat letterlijk: het studiehuis is niet vrijblijvend. En dan betreft het de volgende aspecten: de examens, de onderwijstijd, de sturing van de inspanning door de school en de verantwoording door de scholen. We hebben het ook aan een onderwijsjurist voorgehouden en die zegt: ja, als je het formeel juridisch bekijkt, is het inderdaad niet verplicht. Maar we zien het op allerlei gebieden toch indirect terugkomen. Had u destijds ook die indruk dat het misschien weliswaar juridisch wettelijk niet verplicht was maar dat er wel allerlei omwegen waren, indirecte wetgeving – sommigen hebben het pseudo-wetgeving genoemd – waardoor het studiehuis in ieder geval in het veld ervaren werd als verplichtend?

Mevrouw **Dijkma**: Ik denk dat wij op dat moment niet de indruk hadden dat het echt pseudo-wetgeving was. We zagen het wel als een ondersteunend proces voor de invoering van de profielen. Want wat er aan de hand was, was dat op dat moment de uitval in het hoger onderwijs behoorlijk hoog was, dus er was wat dat betreft ook echt noodzaak om inhoudelijk het een en ander te verbeteren in het voortgezet onderwijs. Een van de andere problemen die met name in het hoger onderwijs geconstateerd werd, is dat die uitval zo groot was omdat de jonge mensen weinig gewend waren om zelfstandig te werken. En om die reden was dat studiehuisconcept een soort ondersteunend concept aan de inhoud van de profielen. En tegelijkertijd hebben wij steeds vanuit de Tweede Kamer, ik denk ook Kamerbreed wel vastgesteld dat dit geen eendimensionaal concept kon zijn en dat ook bijvoorbeeld een van de voorwaarden voor dat concept zou moeten zijn dat er voldoende leermiddelen en methoden voorradig waren in de scholen om dat goed te kunnen doen. Een van discussies we destijds behoorlijk pittig gevoerd hebben, was bijvoorbeeld over de vraag of

mediatheken wel voldoende op orde waren in de scholen. Die discussie hebben we eigenlijk meer op die manier gevoerd.

De heer **Zijlstra**: Hoe kan het dan zijn dat toch bij veel scholen de opvatting leefde dat het wel verplicht was?

Mevrouw **Dijksma**: Volgens mij moet je daarbij een aantal zaken in ogenschouw nemen. Ik heb later ook wel gehoord dat bijvoorbeeld de inspectie op een gegeven moment scholen aangaf: jullie zijn nog bezig met frontaal lesgeven en dat kan toch niet de bedoeling zijn! Daarmee geef je natuurlijk toch wel een ondubbelzinnig signaal af dat er een vorm is waarin je als het ware dat studiehuis-concept verder zou moeten ontwikkelen.

Als je nu terugkijkt met de wetenschap die je nu hebt, zou je kunnen zeggen dat er heel veel aandacht is geweest voor de inhoud van de profielen, ook in het Kamerdebat, en heel weinig aandacht of in ieder geval te weinig aandacht voor de procesgang, de wijze waarop uiteindelijk ook die profielen en dat studiehuis verder ontwikkeld zouden moeten worden in de school.

De heer **Zijlstra**: De uitvoerbaarheid!

Mevrouw **Dijksma**: De uitvoerbaarheid, maar ook de wijze waarop docenten en schoolleiders in staat gesteld zouden worden om dat daadwerkelijk op te pakken. Ik denk dat de aandacht in het debat – dat kan je ook zien als je het wetgevingsverslag terugleest – heel erg uitging naar de inhoud van de profielen. En overigens had dat natuurlijk ook iets te maken met de lobby die wij langs kregen vanuit het onderwijsveld, die daar ook zeer op gericht was.

De heer **Zijlstra**: Ja, die lobby. Er is een heel uitgebreide discussie over het vak wiskunde in het profiel cultuur en maatschappij. Op zich is het wel grappig om dat eens terug te lezen. Wat dat betreft is de Kamer niet erg veel veranderd, kan ik u meegeven, maar dat ervaart u natuurlijk zelf aan de "andere" kant. Als je kijkt naar die uitvoerbaarheid en naar die inhoud van het pakket. Het was bedoeld om de aansluiting op het hoger onderwijs te verbeteren. Dat is toch het hoofdgeluid wat wij horen, ondanks dat het VSNU het hier aan tafel heeft ontkend. Hoe zag u de breedte van het pakket – dat werd steeds breder, onder andere door die lobby – in relatie tot de aansluiting op het hoger onderwijs? Hoe zou de breedte moeten zorgen voor aansluiting, daar waar leerlingen hier aan tafel hebben gezegd: wij hadden eigenlijk meer diepgang gewild?

Mevrouw **Dijksma**: Ik denk dat dat met een ander fenomeen ook van die tijd te maken had, namelijk dat de meer algemene opinie was, dat wanneer kinderen een brede algemene kennis zouden opdoen, ze dat ook verder zou helpen in het onderwijs en in kansen die ze in het onderwijs zouden hebben en dat dat met name ook op een bepaald theoretisch niveau breed zou moeten worden gegeven. Inmiddels denk ik dat we ook weten dat je kinderen niet verder helpt door ze allemaal gelijk te behandelen en dat je juist veel meer maatwerk moet bieden en ingaan op de verschillen. Dat heeft ertoe ook geleid dat er destijds een breed algemeen vormend pakket voorlag met de gedachte dat je daarmee ook de kinderen in het hoger onderwijs daadwerkelijk meer kans

zou bieden. Wiskunde is daar altijd en nog steeds overigens een belangrijk discussiepunt in geweest.

De heer **Zijlstra**: Dus u geeft aan dat inderdaad ook de geest van de tijd daar een rol in speelde?

Mevrouw **Dijksma**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Breed algemeen vormend onderwijs. Basisvorming komen we zo straks nog op, maar was natuurlijk ook een exponent daarvan. Is er vanuit de hogescholen naar uw weten ooit protest aan getekend tegen de samenstelling van het pakket, want het was toch voor hen bedoeld?

Mevrouw **Dijksma**: Wat ik mij in ieder geval uit die tijd wel herinner, was dat zij een bijdrage leverden bijvoorbeeld als het gaat om de positie van het vak wiskunde in de profielen. Dat had ook te maken met de doorstroom-relevantie van het profiel. Een van de discussies die speelde was dat je ook met een profiel cultuur en maatschappij een brede toegankelijkheid in het hoger onderwijs moest hebben. Binnen heel veel studies heb je tegenwoordig ook bepaalde vaardigheden uit het vak wiskunde nodig om verder te kunnen en die discussie werd wel degelijk gevoerd.

De heer **Zijlstra**: Dat hebben we ook zeker geconstateerd. Als we het hebben over aansluiting, dit ging over de aansluiting op het hoger onderwijs, maar er ook een discussie over de aansluiting van de mavo op havo/vwo. Eigenlijk bijna alle Kamerleden in het debat hebben daar aandacht voor gevraagd, want men was bang dat dat in gevaar zou komen door de verzwaring van het pakket in de bovenbouw. Als u terugkijkt naar het debat, waarom heeft u eigenlijk toch de plannen geaccepteerd zoals die voorgelegd werden? De staatssecretaris is eigenlijk nooit met een antwoord gekomen in het debat op die op zich wel gefundeerde vraag.

Mevrouw **Dijksma**: Voor mij is heel belangrijk dat je kinderen een tweede kans biedt, ook in het onderwijs en dat je ook het stapelen van de opleidingen mogelijk maakt en dus ook de doorstroom bijvoorbeeld vanuit de theoretische leerweg naar de havo echt goed openhoudt. Ik denk dat uiteindelijk ook hier weer het antwoord moet zijn dat wij ons in het debat erg geconcentreerd hebben over de inhoud van de profielen en als het gaat om de procesgang te weinig aandacht hebben gehad voor een aantal zaken die daarbij ook belangrijk waren. Het kan dan het voorkomen dat je uiteindelijk denk ik genoeg neemt met een antwoord dat niet voldoende was.

De heer **Zijlstra**: Had u er, maar ook de bewindslieden eigenlijk überhaupt voldoende zicht op dat er aansluitingsproblemen zouden zijn van de basisvorming, de onderbouw, naar de bovenbouw toe? Dus even los van alleen de aansluiting van de mavo naar de havo maar dat bij de aansluiting van de basisvorming en bovenbouw problemen zouden optreden?

Mevrouw **Dijksma**: Misschien is het belangrijk om te zeggen dat de tweede fase als zodanig geen politieke uitvinding was. Die is destijds nadrukkelijk vanuit het onderwijsveld naar voren gekomen als juist een oplossing voor aan de ene kant de aansluiting tussen het

voortgezet en het hoger onderwijs, maar ook het gevoelde probleem wat er zat in de overgang tussen de basisvorming en de bovenbouw havo/vwo. Om die reden is het proces ook ingezet. Het is niet gedaan omdat iemand ooit eens op een vrije middag dacht: laat ik eens een leuke onderwijsvernieuwing verzinnen.

De heer **Zijlstra**: Nee, dat mogen we hopen.

Mevrouw **Dijksma**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Maar, hoor ik de voorzitter zeggen?

De **voorzitter**: Nee, ik wilde zachtjes zeggen: dat is nog geen antwoord op de vraag.

Mevrouw **Dijksma**: Als het gaat om de vakinhoudelijke aansluiting, bijvoorbeeld tussen de basisvorming en de bovenbouw havo/vwo, moet je je natuurlijk wel realiseren dat politici geen vakontwikkelaars zijn. Wij zijn niet degenen die uiteindelijk inhoudelijk kunnen beoordelen of die doorlopende leerlijn ook daadwerkelijk vorm krijgt. Dat is ook niet de taak van de politiek. Dat moet je overlaten aan de mensen die daar echt verstand van hebben en dat zijn de mensen uit het vak zelf. Wat je wel kan constateren, en dat is iets wat ook met die overladenheid te maken heeft, is dat mensen ongelooflijk veel van hun vak houden. Als je ze de ruimte geeft om dat te ontwikkelen, dan zijn ze ook echt van mening dat kinderen alles wat er in dat vak aan moois en belangrijks te weten valt, ook daadwerkelijk in hun lesstof moeten krijgen. Dat leidde er later toe, toen de tweede fase bijvoorbeeld eenmaal in werking trad, dat we ontdekten dat bij heel veel vakken toch wel dezelfde praktijkopdrachten moesten worden gedaan en dat dit heel veel dubbel werk opleverde. Ik vind wel dat je dat moet weten.

De **voorzitter**: In het debat refereerde u aan professor Dronkers die een beetje inging tegen de tijdsgeschiedenis; het moet allemaal efficiënter, efficiëntere leerwegen, en dat gezwabber door het onderwijsbestel heen moest eigenlijk worden voorkomen. Dronkers ging daar tegenin en zei: juist vanuit emancipatie van kinderen die niet altijd dezelfde goede kans hebben aan het begin, zijn die wegen soms heel efficiënt, voor henzelf en voor de samenleving. U refereerde daaraan, u vond het een belangrijke redenering, maar zoals de heer Zijlstra al zei, er kwam niet echt gedegen reactie daarop. Later zien we ook dat juist die route die u zelf noemde, vmbo-tl havo, na de invoering van de tweede fase helemaal inklappt. Dus u had daar een belangrijk punt te pakken.

Mevrouw **Dijksma**: Ja.

De **voorzitter**: Maar het antwoord van de staatssecretaris kwam niet.

Mevrouw **Dijksma**: Ik denk uiteindelijk dat Dronkers inderdaad in die tijd tegen de tijdgeest inging en wij steunden dat, maar dat heeft natuurlijk ook iets te maken met hoe je inhoudelijk naar onderwijs kan kijken. Ik zie dat zelf ook als een emancipatieroute. En, zoals gezegd, als je terugkijkt naar het debat denk ik dat – dat is ook weer een goed voorbeeld daarvan – dat de focus heel erg was op de inhoud van de profielen en te weinig op het proces en te weinig dus ook op de lijn die je ook erbij zou moeten

houden, van wat betekent dit nou voor bepaalde individuele kinderen die misschien langer tijd nodig hebben dan wij gemiddeld van ze verwachten. Met name voor die kinderen moet je altijd een ontsnappingsroute inbouwen. En dat heeft volgens mij toch onvoldoende aandacht heeft gehad, omdat het proces voor een deel ondergeschikt raakte aan de discussie over de inhoud.

De heer **Zijlstra**: Was dat niet het probleem van het hele voorstel? Het was zo breed geworden aan studiehuis, profielen, het moest aansluiten op de basisvorming, dat het eigenlijk bijna niet meer te overzien was voor de Kamerleden?

Mevrouw **Dijksma**: Het was een heel breed debat, dat klopt en het was ook heel intensief. Zo kan ik me ook herinneren dat we er heel veel tijd aan kwijt zijn geweest omdat er met ongelooflijk veel mensen is gesproken. Alleen al met veertien lobbyisten van de vakinhoudelijke organisaties, daarnaast natuurlijk met schoolleiders, met docenten, met mensen die aan de andere kant van het proces zaten, het procesmanagement. Dat was heel intensief en soms inderdaad ook onoverzichtelijk. Ik denk dat de les die je daaruit moet trekken is dat als het om dit soort belangrijke vernieuwingen gaat, er veel meer aandacht moet komen voor al die zaken die in de procesgang van groot belang zijn en je moet vaststellen dat je alleen maar met een nieuw inhoudelijk samengesteld pakket het onderwijs niet verandert.

De heer **Zijlstra**: Want het was natuurlijk wel iets meer dan het nieuwe inhoudelijke pakket?

Mevrouw **Dijksma**: Ja.

De heer **Zijlstra**: De Onderwijsinspectie had kritiek op de overladenheid en het didactisch concept. Er was kritiek vanuit het veld over de overladenheid. We hebben hier de heer Jimkes aan tafel gehad die destijds ook nog met een enquête aan de slag is geweest. Het ambtelijk apparaat had kritiek, maar dat kunt u in de Kamer natuurlijk moeilijk weten. En de Onderwijsraad had ook kritiek, met name op het studiehuisconcept. Wat hebt u als Kamerlid destijds met al die signalen gedaan?

Mevrouw **Dijksma**: Wij hebben een aantal zaken tijdens het wetgevingsproces besproken en ook later toen de tweede fase in werking trad hebben we er natuurlijk ook voortdurend het debat over gevoerd, ook met de verschillende verantwoordelijke bewindslieden. Tijdens het debat is er in ieder geval veel aandacht gevraagd voor de positie van de docent en voor de middelen die nodig waren om dit ook allemaal goed te laten landen. Daarnaast werd ook verondersteld dat door bijvoorbeeld deelvakken te introduceren, of combinatievakken, je een deel van de overladenheid zou kunnen wegwerken. U moet zich daarbij realiseren dat de eerste echte geluiden dat het niet goed ging op het moment kwamen dat men daadwerkelijk met die tweede fase aan de slag ging. Pas toen bleek dat alle vakken die ontwikkeld waren, ook in de volle breedte ontwikkeld waren en er ook heel veel dubbelingen in zaten, ook qua werkdruk voor de scholieren.

De heer **Zijlstra**: Was de Kamer ervan op de hoogte dat er pilots gaande waren waaruit al bleek dat er overladenheid was?

Mevrouw **Dijksma**: Ik kan me niet herinneren dat we dat op die manier voor onze neus hebben gehad.

De heer **Zijlstra**: U gaf aan dat u in het aandacht voor de docent hebt gevraagd en voor de middelen die nodig waren voor bijscholing. Er lag een voorstel van het PMVO, twee uur vrijroosteren voor bijscholing, mediatheken gebouwen aanpassen. Dat moest minimaal jaar 90 mln. kosten en daar bovenop ook nog een structurele component. Nu ging het tijdens het debat eigenlijk alleen maar over één keer 100 mln. De heer Van de Camp noemt nog vier keer 90 mln., maar de coalitiefracties zetten in op één keer 90 mln. Nu komt er nog een fax binnen van de AOb die daarin zegt dat 50 mln. ook prima is. Waar kwamen die bedragen van 50 en 100 mln. eigenlijk vandaan? Het PMVO was toch vrij duidelijk?

Mevrouw **Dijksma**: Ja. Maar als ik mijn eigen inbreng in het verslag nalees dan ziet u ook dat ik daarbij aanhaak bij datgene wat het procesmanagement naar voren bracht. Wij hebben ook een motie ingediend waarin geen vast bedrag stond, maar waarbij wij wel aangesloten bij datgene wat noodzakelijk zou zijn om deze onderwijsvernieuwing in te voeren.

De heer **Zijlstra**: Die motie draagt de regering feitelijk op om te doen wat het PMVO heeft gevraagd?

Mevrouw **Dijksma**: Precies, dus daarom probeer ik u wat voorzichtig tegen te spreken als u zegt dat wij met één bedrag naar voren kwam, wij sloten in die motie aan bij datgene wat het PMVO ook vroeg. Dat hebben we ook in het debat naar voren gebracht.

De heer **Zijlstra**: Het debat in het wetgevingsoverleg werd gevoerd en die fax kwam waarin 50 mln. werd genoemd. Na dat wetgevingsoverleg kwam het plenaire debat. Toen was de inzet wel één bedrag, namelijk wel die 50 mln. Wat is er in de tussentijd gebeurd? Waarom bent u van de PMVO-inzet, vier keer 90 mln. plus nog een groot structureel bedrag – om en na bij 1 mld., en dat is niet toevallig – gegaan naar een eenmalig bedrag van 50 mln.? Wat is in die tussentijd gebeurd dat u die grote stap heeft gezet?

Mevrouw **Dijksma**: Ik moet nu even wel graven in mijn geheugen, want is wel een behoorlijke tijd geleden, maar ik denk dat het iets te maken heeft met het feit dat je van te voren eigenlijk nooit precies weet hoeveel geld er nou voor wat nodig is, wat er al in een begroting zit en kan worden aangewend en je er extra kan bijplussen. In dat soort situaties is dat ook altijd onderdeel van politiek overleg, ook de uiteindelijke financiële ruimte. Als ik terugdenk, zal dat ongetwijfeld het proces zijn geweest waarin de verschillende fracties beland zijn, zeker de coalitiefracties. Als het gaat om het gewicht van de fax, want daar doelt u volgens mij op, moet ik u zeggen dat het voor mij persoonlijk niet zo'n relevant verhaal was omdat onze fractie voor haar standpuntbepaling niet die fax van de AOb nodig had.

De heer **Zijlstra**: U kwam wel op hetzelfde bedrag uit.

Mevrouw **Dijksma**: Ja, uiteindelijk wel, maar misschien was de redenering dat kennelijk in het veld werd ervaren dat dit voldoende is. Ik denk dat, want ik vind het wel lastig om het allemaal weer terug te halen. Waarom zou je dan meer doen?

De heer **Zijlstra**: Speelde in de tijd tussen het wetgevingsoverleg en het plenaire debat in de overleggen ook nog een rol dat in het coalitieakkoord afgesproken was dat die tweede fase er moest komen in die periode? Dus ingangsdatum 1 augustus, want daar hing dat geld natuurlijk aan vast? Is er op de een of andere manier politieke druk geweest om dat door te voeren? De heer Kok heeft voorafgaand aan het debat nog gezegd dat het toch heel belangrijk was dat het er ging komen. Wat is er achter de coulissen met de coalitiepartijen gebeurd?

Mevrouw **Dijksma**: Volgens mij was die druk niet voor mijn fractie bedoeld, dus heb ik het ook niet als druk ervaren.

De heer **Zijlstra**: U was sowieso voor?

Mevrouw **Dijksma**: Wij vonden het op dat moment goed om met de tweede fase aan de slag te gaan en overigens heeft u gezien dat alle partijen in de Tweede Kamer met het wetsvoorstel ook ingestemd hebben. Dus uiteindelijk was daar geen heel groot politiek verschil van mening over.

De heer **Zijlstra**: Die vraag zullen we ook nog aan anderen stellen hoor, wees gerust.

Mevrouw **Dijksma**: Dat begrijp ik, maar het lijkt mij fair om aan te geven dat als er al druk was ik die niet zo gevoeld heb, maar waarschijnlijk was die ook niet voor de PvdA-fractie bedoeld. Als je terugkijkt zie je overigens bij meer vernieuwingen dat er uiteindelijk eigenlijk altijd consensus was bij de wetgeving. Dat had ook iets te maken met de ruimte die er bijvoorbeeld kwam voor de invoering. Daar ging de discussie over. De discussie ging niet over de vraag of we het moeten doen, maar meer over de vraag op welk moment. Is er genoeg tijd, zijn er genoeg middelen? Als het al ging over het proces, dan was dat eigenlijk wel de kern van de discussie.

De heer **Zijlstra**: In het Kamerdebat was dat duidelijk. Dat ging inderdaad over "hoe gaan we het doen?" en niet "gaan we het doen?". U zegt net dat de druk volgens u niet voor de PvdA was bedoeld, maar voor wie dan wel?

Mevrouw **Dijksma**: Dat weet ik niet, dat moet u anderen vragen.

De heer **Zijlstra**: Gezien uw uitdrukking heeft u wel een vermoeden.

Mevrouw **Dijksma**: Ja, maar ik vind het heel onverstandig om op basis van vermoedens, speculaties dingen te zeggen. Dat moet je gewoon niet doen, heb ik geleerd.

De heer **Zijlstra**: De tweede fase werd ingevoerd 1 augustus 1998 met de mogelijkheid om een jaar later te beginnen. Dat had te maken met de vraag of de lesstof

klaar zou zijn, dat had te maken met scholen die er nog niet klaar voor zouden zijn. In '99 is iedereen aan de bak en vervolgens gaat het mis. Overladenheid komt aan het licht, er komt een scholierenstaking met een demonstratie op het Malieveld. De beroemde uitdrukking daar vandaan komt, is: steen door de ruit, vak eruit. En dat gebeurde ook. Staatssecretaris Adelmund kondigde meteen verlichtingsmaatregelen aan. Is hier nog overleg over gevoerd met de PvdA-fractie en, zo ja, wat was daarin uw standpunt?

Mevrouw **Dijksma**: De maatregelen werden tijdens de demonstratie aangekondigd, dus was er niet echt heel veel tijd voor overleg.

De heer **Zijlstra**: Ook voorafgaand niet?

Mevrouw **Dijksma**: Ik denk dat je achteraf ook kunt zien dat er heel weinig overleg geweest is over die verlichtingsmaatregelen.

De heer **Zijlstra**: Heeft mevrouw Barth daar nog herinneringen aan? U was inmiddels ook aangeschoven in de Tweede Kamer.

Mevrouw **Barth**: Ja, maar geen woordvoerder over het studiehuis, maar de waarneming van mevrouw Dijksma dat er met de PvdA-fractie van te voren niet zo heel veel overleg is geweest, deel ik volledig.

De heer **Zijlstra**: U was ervan op de hoogte dat het veld niet betrokken was geweest bij die verlichtingsmaatregelen?

Mevrouw **Dijksma**: Dat merk je pas achteraf. Toen die verlichtingsmaatregelen aangekondigd, ging er natuurlijk een golf van opluchting door de scholieren, want zij hadden hun punt binnengehaald. Daarna moet je bezien wat dit nu concreet betekent voor een vak als algemene natuurwetenschappen. Dat vak heeft hiermee eigenlijk toch wat minder bestaansrecht gekregen – laat ik het maar zo zeggen – en dat was voor de mensen die daar als voortrekker met hart en ziel aan gewerkt hebben natuurlijk een heel hard gelag. De wijsheid die je daar weer uit kunt leren, is volgens mij dat, ook als je terecht iets wilt doen om die overladen programma's te verlichten, het dan wel verstandig is dat je dat in een brede consultatie doet.

De heer **Zijlstra**: Was u gelukkig met de verlichtingsmaatregelen? Ik heb dat impliciet gehoord, maar ik stel u toch nog maar even de vraag.

Mevrouw **Dijksma**: Nee, ik denk dat u aan de manier waarop ik erover praat kunt horen dat ik dat niet het gelukkigste moment vond uit die periode.

De heer **Zijlstra**: En de ongelukkigheid zat waarin?

Mevrouw **Dijksma**: In het feit dat je, als je die verlichting biedt – dat was noodzakelijk en ik vond het ook heel goed, belangrijk en ook moedig dat dit gedaan werd – je het dat dan wel op een manier moet doen waarmee je het probleem kleiner maakt.

De heer **Zijlstra**: En dat was volgens u niet het geval?

Mevrouw **Dijksma**: Nee, omdat je uiteindelijk zag dat de mensen die hiermee problemen hadden voor een deel ook nog de meest enthousiaste mensen waren – die waren er ook, zeg ik maar even – die in dat hele verhaal van de tweede fase bijvoorbeeld hadden gewerkt aan het tot stand komen van op een nieuwe manier van kijken naar vakken, namelijk dat als je een probleem hebt je vanuit verschillende disciplines kinderen daar op een inspirerende manier aandacht aan kan laten besteden, bijvoorbeeld door mensen vanuit de terreinen biologie en natuurkunde te laten samenwerken.

De heer **Zijlstra**: En de les die we hieruit moeten leren is volgens u?

Mevrouw **Dijksma**: De les die we hieruit moeten leren is dat ook als je het onderwijsveld tegemoet wil komen je dat in een brede consultatie moet doen. Dat betekent niet dat je daarmee altijd iedereen te vriend houdt, want dat kan niet, ook in dit veld niet. Ik zou willen dat het zou kunnen, maar ik denk dat dat onmogelijk is. Het betekent wel dat je maximaal op zoek moet naar draagvlak.

De heer **Zijlstra**: Want die verlichtingsmaatregelen waren nodig, nogmaals, vanwege overladenheid?

Mevrouw **Dijksma**: Ja, dat stond onomstotelijk vast.

De heer **Zijlstra**: U had het over enthousiasme van leraren. Ook wij hebben geconstateerd dat dat er in het begin was want iedereen ging druk aan de slag om te proberen zijn of haar vak goed in de tweede fase ingebouwd te krijgen. Zat daar niet een van de problemen van de tweede fase? Hoe ging dat in de Tweede Kamer qua lobbywerk? Kunt u daar nog eens uw licht op laten schijnen?

Mevrouw **Dijksma**: Dat was inderdaad één van de belangrijke problemen waardoor de overladenheid van het pakket volgens mij ook is ontstaan. Dus los van het aantal vakken dat kinderen uiteindelijk kregen voorgeschoteld, waren met name ook de vakinhoud en de breedte ervan een groot probleem en dat had iets te maken met wat ik al zei, namelijk dat je in het onderwijs merkt dat mensen liefde voor hun vak hebben. Echte liefde voor hun vak en als hun vak onderwezen wordt dan moet dat volgens hen ook de "full monty" zijn, dus alles, vooral datgene wat relevant is. Als je ergens voor gaat dan ga je ook altijd voor de volle breedte. Hiermee hebben wij zeker te maken gehad. Bovendien was er ook een heel nadrukkelijke wens van veel mensen uit de vakinhoudelijke organisaties om onderdeel van het algemene deel te zijn. De discussie ging dan ook voortdurend over de vraag wat algemeen verplicht is voor elke leerling, wat valt dan onder de profielen en wat valt dan ten slotte nog in het vrije deel? Daarmee had je een keuzemenu gemaakt, maar in de praktijk was dat nogal een vol bord.

De heer **Zijlstra**: Werd u als Kamerlid benaderd?

Mevrouw **Dijksma**: Wij hebben heel veel gesprekken gehad en werden actief benaderd, met brieven, gesprekken. Een aantal vakorganisaties had ook echt bezwaar tegen bijvoorbeeld het samenvoegen van vakken. Het vak

mens en maatschappijwetenschap is er om die reden ook nooit gekomen.

De heer **Zijlstra**: Terugkijkend is alles gemakkelijker, dat erken ik. Al die vakken die graag willen dat het "full monty" werd, zoals u net zei – overigens moeten we dat maar niet al te letterlijk nemen, want u weet wat het in het Engels betekent – die zichzelf wilden optuigen, groot in de pakketten wilden, was dat niet een teken dat die overladenheid er gewoon aan zat te komen? Ook in het debat hebt u geprobeerd om vakken in de vrije ruimte te krijgen. Een ander wilde weer een ander vak erin hebben, dus het debat toont al die enorme strijd rond de overladenheid. Was '99 niet een uitkomst die eigenlijk al in het debat in '97 zat ingebakken?

Mevrouw **Dijksma**: Ik denk dat je dat met de wetenschap van achteraf gemakkelijker kunt vaststellen dan op dat moment. Blijft staan, dat ik met u eens ben dat er gewoon te veel discussie gevoerd is over die vakinhoud en te weinig over het proces. Dat is de conclusie die ik van belang vind. Als je op dat moment oprecht had zien aankomen dan geloof ik dat elk Kamerlid daar ook wel weer voor gewaarschuwd zou hebben. We moeten misschien vaststellen dat dat op dat moment nog niet zodanig geland was dat iedereen het idee had dat het zou leiden tot een geweldige overladenheid.

De **voorzitter**: U zei eerder dat de politiek niet inhoudelijk doorlopende leerwegen kan beoordelen, dus hoe dat allemaal op elkaar aansluit. Maar je kunt je dan ook afvragen, of de politiek wel kan beoordelen hoe de vakken moeten worden afgewogen, hoe zwaar, hoeveel uren? Dat is toch wel het type debat dat we in de Kamer steeds voeren en dat ook hier werd gevoerd. Hoe moet de politiek daarmee omgaan? Want die lobby maakt het extra druk en ingewikkeld – dat hebben we voldoende behandeld – maar überhaupt: de precieze afbakening van vakken, het aantal uren per vak, wel of niet een werkstuk verplicht, wel of niet vrije ruimte? Hoe kan de politiek daar nu, zonder dat er op het allerlaatste moment nog van alles wordt verschoven en wordt gedaan, een goede totaalafweging in maken?

Mevrouw **Dijksma**: Dat is inderdaad ontzettend moeilijk en ik hoop dat uw commissie ook daarover wat verder gaat denken. Het spanningsveld zit hem natuurlijk altijd tussen de maatschappelijke legitimatie vanuit het veld aan de ene kant en aan de andere kant het feit dat er ook gewoon een besluit moet vallen, waarbij er een soort scheidsrechtersrol is. Op het moment dat die scheidsrechtersrol helemaal afwezig is, wil iedereen alle kinderen zoveel mogelijk laten leren. Je weet niet zeker dat een proces waarbij er een totale politieke afwezigheid zou zijn, niet tot overladenheid leidt. Laten we dat ook vaststellen. De vraag is dus of je misschien niet tot een modus kan komen waarmee er misschien wat meer "relational distance" zou kunnen zijn, direct op de vakinhouden en inderdaad het aantal uren. Als je zoals ik de procesgang veel belangrijker vindt – zijn er voldoende middelen, zijn de docenten voldoende in staat om het ook echt te doen? – dan krijg je natuurlijk een verschuiving in het debat op het moment dat de politiek zich daar weer meer op kan concentreren. Je zou er dus wel over moeten nadenken in hoeverre dat echt van uur tot uur steeds maar weer een politieke aangelegenheid moet zijn. Ik denk zelf van niet.

De heer **Zijlstra**: U werd veelvuldig benaderd, onder andere ook door het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs, het PMVO, een organisatie die feitelijk voor de minister werkte. We hebben zelfs voorbij zien komen een brief van individuele stuurgroepleden, die de PvdA-fractie rechtstreeks benaderden als zijnde lid van de PvdA. Wat vond u daarvan?

Mevrouw **Dijksma**: Dat was wel eens wat lastig.

De heer **Zijlstra**: Op welke wijze?

Mevrouw **Dijksma**: Omdat de positie van de organisatie daarmee ook onduidelijk werd: aan de ene kant een organisatie die heel duidelijk namens de bewindslieden opereert en aan de andere kant een soort hybride rol die dan wordt verkregen.

De heer **Zijlstra**: Zijn naar uw mening dergelijke organisaties wenselijk?

Mevrouw **Dijksma**: Ik denk dat je dan heel duidelijk verantwoordelijkheden moet vastleggen. Je kunt wel iets organiseren om binnen het onderwijsveld dingen gemakkelijker te laten verlopen of een wat snellere schakel creëren tussen een departement en individuele scholen – het is ook misschien moeizaam om vast te stellen dat dat altijd alleen maar door individuele ambtenaren zou kunnen worden gedaan – maar als je onduidelijkheid laat bestaan over wat de betekenis en rol van een dergelijke organisatie is, dan krijg je daar denk ik onherroepelijk problemen mee.

De heer **Zijlstra**: Als u terugkijkt naar de wijze waarop het destijds ging, wat is dan uw oordeel over die situatie?

Mevrouw **Dijksma**: Dat we dat niet meer op die manier moeten doen.

De heer **Zijlstra**: Ok.

De heer **Van Bochove**: Mevrouw Barth, ik ga even met u verder. U werd in 1998 lid van de Tweede Kamer voor de Partij van de Arbeid. U had in de jaren daarvoor het onderwijs en de ontwikkelingen op dat gebied al wel gevolgd en u wist dus wel een klein beetje wat er speelde. In '93 werd de basisvorming ingevoerd, maar we waren nog volop bezig met dat proces. Welk krachtenveld trof u in de fractie van de Partij van de Arbeid aan als het ging om de basisvorming?

Mevrouw **Barth**: Een lastig krachtenveld. Als journalist had ik heel intensief meegemaakt hoe het debat rond de basisvorming was verlopen. Het was het eerste grote debat dat ik moest volgen als beginnend journalist bij Trouw. Dat duurde drie weken en het was een heel intensief debat. Er zat ook een enorme voorgeschiedenis achter. Ik moest me ineens helemaal gaan verdiepen in de middenschool en alles wat daarna gebeurd was, ontwikkelingen die in de politiek aan de gang waren toen ik zelf nog op de lagere school zat. Ik ben zelf uiteindelijk lid geworden van de Partij van de Arbeid vanwege het idealisme van mensen als Jacques Wallage en Jo Ritzen. Toen ik in de fractie kwam, ontdekte ik dat dat idealisme niet door alle mensen in de Partij van de Arbeid nog zo positief beoordeeld werd als ik dat zelf deed.

De **voorzitter**: U heeft het al een klein beetje geschetst, maar hoe zat u nu precies in dat traject van die basisvorming? Hoe stond u daar nu concreet tegenover? Wat was uw lijn?

Mevrouw **Barth**: Persoonlijk ben ik zelf altijd een voorstander van de middenschool geweest en ben dat nog steeds. Als je bijvoorbeeld kijkt naar een rapport dat de OESO dit jaar vlak voor de zomer heeft uitgebracht, dan zie je toch dat een van de echt lastige kanten van het Nederlands onderwijsstelsel is dat wij kinderen eigenlijk te jong dwingen om een keuze te maken. Kinderen worden gedwongen om hun toekomst te bepalen op het moment dat eigenlijk hun ontwikkeling nog niet voldoende uitgekristalliseerd is om daar echt een goed oordeel over te kunnen vellen. Die middenschool is er nooit gekomen. De basisvorming kwam er wel. Mijn eigen opvatting was dat de Partij van de Arbeid met de invoering van de basisvorming eigenlijk al behoorlijk wat water in de wijn had gedaan ten opzichte van dat oorspronkelijke ideaal en dat het daarom wel heel belangrijk was dat de basisvorming er ook zou blijven en een faire kans zou krijgen om in de praktijk ook tot wasdom te kunnen komen.

De heer **Van Bochove**: Daar sprak u uiteraard in eigen kring over. Er trad een staatssecretaris aan, mevrouw Adelmund, hoe zat zij daarin?

Mevrouw **Barth**: Ik vind het heel moeilijk om daarover te praten, want zij is er niet meer en kan haar kant van het verhaal niet meer vertellen.

De heer **Van Bochove**: Dat begrijpen we, maar dat geeft ons ook wel een beetje de vrijheid om u desondanks te vragen hoe u daar in dat traject in de discussie desnoods met haar in zat.

Mevrouw **Barth**: Ik had niet de indruk dat zij een heel enthousiaste aanhanger van de basisvorming was.

De heer **Van Bochove**: U zit in die fractie, u hebt een aantal idealen, hoe ga je daar dan mee om?

Mevrouw **Barth**: Toen ik merkte het idealisme dat achter deze discussie zat. Het is natuurlijk heel makkelijk om in de politiek idealisme belachelijk te maken, om dat weg te zetten als naïef of over de hoofden van de mensen heen. Persoonlijk denk ik dat politiek niet zonder idealisme kan, zoals ik ook ervan overtuigd ben dat onderwijs niet zonder idealisme kan. Die dingen horen bij elkaar. Je ziet iets, je denkt dat is niet goed en je gelooft erin dat het mogelijk is om dat te verbeteren. Toen ik erachter kwam dat dat idealisme dat in de onderwijsdiscussie in de Partij van de Arbeid had gespeeld en dat mij dus zelf heel enthousiast had gemaakt om lid te worden van de Partij van de Arbeid, op dat moment al met wat meer relativering werd bekeken, dacht ik dat het misschien een heel goed idee zou zijn om nog eens op een rijtje te gaan zetten waarom de Partij van de Arbeid dit eigenlijk ooit zo belangrijk vond en om eens te gaan onderzoeken wat de oorspronkelijke gedachten waren achter deze discussie. Het was allemaal heel technocratisch geworden. Het ging voortdurend over de vraag of het vak Nederlands 3 uur moest hebben of 2 uur. Ik dacht dat het in essentie daar niet om gaat. In de essentie moet de discussie gaan over de vraag of

kinderen met talenten in ons onderwijssysteem ook de kans en ruimte krijgen om die talenten tot volle wasdom te laten komen.

De heer **Van Bochove**: Via het uitstel van studie- en beroepskeuze?

Mevrouw **Barth**: Onder meer, maar dat is niet de Haarlemmerolie. Dat rapport van de OESO dat voor de zomer is verschenen, laat zien dat het Nederlands onderwijs het op alle terreinen uitstekend doet, behalve op dit punt. Dat doen we echt slechter dan de landen om ons heen. Je moet ervoor zorgen dat het onderwijs zo functioneert dat talent naar boven kan komen, dat kinderen tot wasdom kunnen komen en kansen krijgen. Er zou zichtbaar moeten worden gemaakt waarom dat niet lukte en of het nog steeds klopt dat het niet lukt, want je moet ook bereid zijn om te zien of dat misschien veranderd is. Dus ben ik toen de wetenschappelijke literatuur ingedoken en heb daar uiteindelijk een artikel over geschreven in Socialisme en Democratie. In dat artikel kwam ik onvermijdelijk tot de conclusie dat dat uitstel van schoolkeuze om meer dan één reden belangrijk was en dat dus de oorspronkelijke gedachte achter de middenschool eigenlijk nog steeds de moeite waard was om mee aan de gang te gaan.

De heer **Van Bochove**: Als ik een stap verder zet, zou dat betekenen dat je die basisvorming nog verder moet uitwerken dan die op dat ogenblik was?

Mevrouw **Barth**: Ik vond in elk geval dat reden om me er als woordvoerder voor in te spannen dat de basisvorming de kans zou krijgen om in de praktijk ook echt gerealiseerd te kunnen worden.

De heer **Van Bochove**: Een Kamerlid die aan herbronning doet, wordt natuurlijk gewaardeerd in de fractie?

Mevrouw **Barth**: Net zo wisselend als het idealisme van mijn voorgangers werd gewaardeerd!

De heer **Van Bochove**: Met andere woorden: het had niet die weerklink die u ervan hoopte?

Mevrouw **Barth**: Nee.

De heer **Van Bochove**: Vat ik het zo goed samen?

Mevrouw **Barth**: Zo vat u het prima samen.

De heer **Van Bochove**: Er is over de invoering van de basisvorming veel geklaagd, over de manier waarop dat gegaan is. De Onderwijsraad zegt dat onvoldoende rekening is gehouden met de verschillen tussen leerlingen, et cetera. Staatssecretaris Wallage ging destijds in tegenstelling tot het advies van de WRR om de basisvorming op twee niveaus aan te bieden, met één niveau aan de slag. Heeft staatssecretaris Wallage naar uw opvatting de zaak verkeerd ingeschat door voor één niveau te kiezen?

Mevrouw **Barth**: Nee, dat vind ik niet.

De heer **Van Bochove**: Dat moet u eens toelichten na dat enthousiaste verhaal van zo-even.

Mevrouw **Barth**: Ik heb dat debat over de basisvorming dus vanaf de perstribune bijna van A tot Z meegemaakt en zelf ook nog wel buiten de perstribune, want je sprak natuurlijk ook met Kamerleden die daarmee bezig waren en ook met de staatssecretaris. De keuze die Wallage heeft gemaakt met de basisvorming om één niveau in te stellen, heeft hij weer gecompenseerd, of tenminste dat was de gedachte erachter maar dat kunt u hem morgen ook zelf vragen. In het tempo waarin leerlingen dat ene programma, dat ene niveau moesten bereiken, zou de differentiatie ontstaan, dus niet in de inhoud van de stof. De gedachte was dat leerlingen die langer de tijd nodig hebben om daar doorheen te komen, ook langer de tijd krijgen om dat te doen. Leerlingen van wat we toen nog het vbo noemde zouden in die gedachte zelfs vier jaar de tijd moeten kunnen krijgen om dat programma onder de knie te krijgen, terwijl een potentiële gymnasiumleerling er misschien wel in twee jaar doorheen zou gaan. Dus hij ging niet differentiëren op niveau van stof, maar in het tempo waarin leerlingen zich die stof eigen gaan maken.

De heer **Van Bochove**: Maar had die vbo-leerling er niet veel meer behoefte aan om sneller in de praktijk aan de slag te gaan? Was het vier jaar lang aan dat avo-programma vasthouden eigenlijk wel de goede weg?

Mevrouw **Barth**: Ik vind dat je de basisvorming geen recht doet als je zegt dat het alleen maar een avo-programma was. In de discussie is er sterk op gelet dat er ook praktijkgerichte componenten in zouden zitten. Het gevolg daarvan is tot op de dag van vandaag zichtbaar want, mijn zoon die op het gymnasium zit, heeft techniek en verzorging, heel praktijkgerichte vakken. Hij vindt techniek overigens nog het leukste vak dat hij heeft ook. Dat onderscheid tussen met je handjes en met je hoofd, ligt dus veel minder absoluut dan u nu stelt. Bovendien was ook de gedachte achter de basisvorming dat er veel meer variëteit zou ontstaan in de pedagogisch didactische gereedschapskist – zo noem ik het altijd maar – waarmee leraren met hun leerlingen aan de slag gaan. Een gymnasiumleerling leer je de omtrek van een tafel met een wiskundige formule, abstract, maar een vbo-leerling kun je aan het werk zetten en zeggen dat hij met een touwtje om de tafel heen moet gaan en moet kijken hoe lang het touwtje dan is. Dan leer je het kind hetzelfde maar je doet het met een didactiek die past bij de aanleg en het talent van dat kind. Dus de bedoeling van de basisvorming was dat er in de onderbouw van het voortgezet onderwijs een veel grotere rijkdom zou ontstaan in die pedagogisch didactische gereedschapskist zodat dezelfde stof op verschillende manieren zou kunnen worden aangeboden, passend bij dat type leerling.

De heer **Van Bochove**: U heeft de vraag nu wel beantwoord, maar ik zoom er toch nog even op in want ik heb hem misschien niet helemaal goed gesteld. Er zijn ook leerlingen in het vbo die als het ware dat met die tafel en dat touwtje op een prima manier doen, maar die moet je ook meteen met hun handen aan het werk zetten.

Mevrouw **Barth**: Ja.

De heer **Van Bochove**: Door die beroepskeuze uit te stellen, door ze drie of vier jaar vooral in de basisvorming mee te nemen, komen ze nu juist aan dat element onvoldoende toe.

Mevrouw **Barth**: Dat hangt ervan af of je bereid bent om de praktijkgerichte vakken ook te laten indalen in de onderbouw. Je kunt de basisvorming vier jaar laten duren en dan ontstaat er meer tijd om ook al in de eerste jaren van het vbo aan die praktijkgerichte vakken aandacht te besteden. Overigens kan dat ook in het huidige vmbo niet echt beroepsgericht, want het vmbo is niet bedoeld om daarna rechtstreeks door te stromen naar de arbeidsmarkt. Als het goed is, krijg je in dat vbo een algemene praktijkgerichte oriëntatie om te kijken wat er bij jou past en waar jouw talenten liggen. Nogmaals, voor een kind van twaalf jaar is het bijna een onmogelijk opdracht om al een compleet beeld te hebben van wat het voor toekomst tegemoet gaat.

De heer **Van Bochove**: Hoe pakte dat tegemoetkomen aan die verschillen tussen leerlingen in de praktijk uit?

Mevrouw **Barth**: Dat pakte in de praktijk dus niet goed uit.

De heer **Van Bochove**: Kunt u dat nader duiden?

Mevrouw **Barth**: Ik denk dat de tragiek van de basisvorming is dat het noodzakelijke werken aan die pedagogisch didactische gereedschapskist waar een leraar uit kan putten om met verschillende typen leerlingen toch uiteindelijk hetzelfde doel te bereiken, niet is gedaan. Daar is niet in geïnvesteerd of in elk geval veel te weinig. En er is ook veel te weinig tijd geweest om de basisvorming in die zin een kans te geven. De leraren die toen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs aan het werk waren, hadden in hun opleiding nooit geleerd om het zo te doen. Traditioneel zit de inhoud van de lerarenopleiding voor het voortgezet onderwijs – mevrouw Dijkma gaf dat net al aan – veel zwaarder op de vakinhoud dan op het ontwikkelen van die pedagogische didactische gereedschapskist. In de pabo's is dat andersom, daar wordt veel meer gekeken of je kunt differentiëren per kind, want dat moeten alle leraren van het basisonderwijs kunnen. Die hebben namelijk die brede populatie allemaal in hun klas. Die populatie leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs kon dat niet. En er is veel te weinig energie in gestoken om ervoor te zorgen dat zij dat wel konden.

De heer **Van Bochove**: Nu had je basisvorming aan het gymnasium, je had basisvorming aan de mavo, je had basisvorming in het vbo. Was door de manier van werken eigenlijk het deficit niet van te voren al aangegeven als ik naar uw ideaalbeeld luister?

Mevrouw **Barth**: Ik denk dat het mogelijk was geweest om de basisvorming uiteindelijk toe te laten groeien naar een situatie waarin leerlingen langer door elkaar heen in een klas blijven zitten als dat maar vanaf dag één was opgepakt met de empowerment van die leraren in de onderbouw om die differentiatie van niveaus in hun klas ook aan te kunnen. Die keuze voor structureel inzetten op die empowerment – wij verwachten als politiek dit nu van de leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, dus wij gaan er alles aan doen om ervoor te zorgen dat zij dat ook kunnen – is nooit gemaakt. Die stap, die gedrevenheid en dat volhouden – want als je dat wilt bereiken, heb je echt langer nodig dan vijf jaar – is niet gezet en zo is politiek de mislukking van de basisvorming in feite georganiseerd.

De heer **Van Bochove**: Speelden daar de begrippen beleidsarm en beleidsrijk, dus als het ware aan de scholen overlaten hoe ze het doen, een belangrijke rol?

Mevrouw **Barth**: Ja, maar natuurlijk speelde ook een rol dat er niet voldoende middelen beschikbaar zijn gesteld om al die leraren goede nascholing te geven. Dat vergt structureel geld. Als je leraren elk jaar opnieuw wilt nascholen, moet je de onderwijsbegroting elk jaar met een vrij fors bedrag verhogen. De tragiek van het onderwijs in het algemeen is dat het altijd om enorme bedragen gaat, omdat er zo ontzettend veel mensen in werken. En politiek is het verschrikkelijk lastig om die enorme bedragen in het kabinet te organiseren, laat staan een structurele verhoging. Daar rustte bij ons in paars in elk geval een vrij stevig taboe op, want een structurele verhoging van de rijksbegroting leidt tot een slechtere EMU-norm en daar moet je altijd ontzettend mee oppassen.

De heer **Van Bochove**: De politiek had dat traject van de basisvorming dus met veel meer kracht moeten inzetten. Vat ik u zo goed samen?

Mevrouw **Barth**: Veel eenduidiger en in mijn ogen veel steviger had de keus gemaakt moeten worden om de leraren te steunen om het te kunnen doen. Een vrij stevige stroming zei over de middenschool en de basisvorming steeds: dat kan niet, dat kunnen die kinderen niet. Een andere stroming zei: dat kunnen die leraren niet. Je kunt het laten bij die vaststellingen, maar wat er nooit echt consequent is gezegd: Wij vinden eigenlijk wel dat het zou moeten kunnen – alle landen om ons heen selecteren allemaal pas met veertien jaar en daar blijkt dus in de praktijk dat het wel kan – en welke randvoorwaarden moeten wij als politiek nu gaan creëren om ervoor te zorgen dat het uiteindelijk wel gaat lukken? Dat kost tijd, dat kost geld, dat kost inspanning, maar wat in feite met de basisvorming is gedaan is als een tuinman die kijkt naar een knop van een struik, eraan gaat zitten plukken en trekken en zegt: oh, hij bloeit niet. Ja, als je de knop voortijdig kapot maakt....

De heer **Van Bochove**: Dat is een mooie metafoor, ik begrijp hem. Er waren ook scholen die het prettig vonden dat ze het beleidsarm konden invoeren, omdat ze dan gewoon hun eigen gang konden gaan, doorgaan met waar ze altijd al mee bezig waren, want dat is prima voor de leerlingen.

Mevrouw **Barth**: Ja.

De heer **Van Bochove**: Hoe ga je daar dan mee om?

Mevrouw **Barth**: Dat vraagt heel veel overtuigingskracht en ook heel veel geduld. Want heel veel scholen – daar ben ik van overtuigd – zeggen tot op de dag van vandaag uit eigen ervaring dat het niet kan. Dat zit dus heel diep. Om maar de hortculturele symboliek aan te houden: als je een graankorreltje in je hand hebt, kun je zeggen "dat is een graankorreltje" en dan kunnen mensen tegen jou zeggen: "maar het kan een aar worden, het kan vrucht gaan dragen". Er zullen mensen zijn die zeggen: "kan niet, het is een graankorreltje, weg ermee". Terwijl er ook mensen zijn die weten, dat als ze dat graankorreltje in de grond stoppen, geduld hebben, goede aarde, water en

zon geven en ervoor blijven zorgen, dat graankorreltje uiteindelijk vrucht gaat dragen. Zo werkt het ook in het onderwijs, zo kijken leraren naar hun leerlingen. Die zien dat graankorreltje en de goede leraar gelooft dat dat graankorreltje een aar kan worden. Zo heb ik als politicus ook altijd naar die scholen gekeken: jullie zeggen wel dat je een graankorreltje bent, maar ik weet zeker dat je een aar kunt worden, als ik maar vanuit de politiek zorg dat je mest en water en zonneschijn en tenderloving care krijgt. Dat was tenminste de gedrevenheid waarmee ik probeerde vanuit de Kamer dat te doen.

De **voorzitter**: Die gedrevenheid en dat idealisme weet u nog steeds over te dragen.

Mevrouw **Barth**: Dank u wel.

De **voorzitter**: Maar, er waren ook toen al – en zeker in de jaren van de uitvoering – heel veel vragen over het realisme. Dat zat ook in de ingewikkeldheid van het theoretische model met zijn veertien, vijftien vakken, met de differentiatie naar leerling, die u voorstaat, in een volstrekt heterogene groep en een differentiatie in de tijd. U vroeg nogal wat van die docenten!

Mevrouw **Barth**: Absoluut, maar niet meer dan we van het basisonderwijs elke dag opnieuw vragen.

De **voorzitter**: Ja, maar het ingewikkelde is toch ook wel de combinatie van al die dingen. Een differentiatie in de tijd, in veertien vakken, in didactiek, in leerlingen, dat is nogal wat. U heeft dat theoretisch uitgedacht en gedacht: die graankorrels kunnen aar worden. Wij hebben veel van die leraren gesproken die zich toen al afvroegen: hoe moeten we dat in dit klaslokaal in godsnaam rondzetten? Hoe ging u toen met die praktijksignalen mee om? En voordat u nu weer gaat zeggen dat er meer had moeten worden gedaan aan investeren in omscholing en bijscholing zodat die docenten dat wel hadden gekund; ik kan niet bewijzen dat het dan nog niet was gelukt, u kunt waarschijnlijk niet bewijzen dat het dan wel was gelukt. Hoe ging u nu om met die signalen uit de praktijk? Ik vraag het ook temeer omdat tegenwoordig in het huidige maatschappelijke politieke debat zo vaak wordt gezegd dat wij veel meer moeten luisteren naar die professional. Moet je op een gegeven moment tegen die professional zeggen: "Ga nou maar op omscholing, dan komt het goed"?

Mevrouw **Barth**: Natuurlijk heb je in de politiek altijd de strijd tussen je idealen en de barre realiteit. Dat is denk ik de essentie van politiek bedrijven, dat je de hele dag op zoek moet naar het goede evenwicht tussen die twee. Of misschien geldt dat alleen als je lid bent van de Partij van de Arbeid, maar volgens mij is dat voor alle politieke partijen het geval. Toen ik in de Kamer kwam, trof ik de basisvorming aan. Ik heb dat debat gevolgd als journalist. De basisvorming was ingevoerd toen ik kwam en liep al een jaar of vijf en werd geëvalueerd in de tijd dat ik in de Kamer zat.

De **voorzitter**: Maar u zei dat u er gewoon ronduit voor was. Sterker nog, u vond het eigenlijk al een aftreksel van het grote ideaal. Dat waardeer ik ook, u staat daarvoor. Maar de vraag is wel: hoe moeten politici in de toekomst dan beter luisteren naar die docenten waar u vanuit de

bond voor staat? Als die docenten nu bij nieuwe vernieuwingen zullen zeggen van politici, heel mooi dat idealisme, maar in de praktijk van een klaslokaal kan dat niet. Hoe ziet u dan voor zich dat wij als politiek daarmee moeten omgaan?

Mevrouw **Barth**: De leden van onze bond zeggen mij dat ze veel meer tijd nodig hebben, echt veel meer tijd. Waar zij heel moe van worden, is dat de politiek om de paar jaar het één doet en dan weer het ander en dat er zo weinig koers is waar je op kunt varen. Dat is ontzettend lastig. Wat ik zelf als Kamerlid vooral heb gedaan om er voor te zorgen dat het misschien toch een stukje beter zou gaan, was vooral proberen om meer geld ter beschikking te krijgen, maar ook de discussie aan te gaan. Hoe kunnen we bijvoorbeeld komen tot minder vakken in de basisvorming, zodat het beter te doen wordt, en hoe kunnen we de ruimte voor scholen groter maken om er in de praktijk zelf mee aan de slag te gaan? Er wordt wel eens gedaan alsof alle scholen die basisvorming niet zagen zitten, maar het tegendeel is het geval. Ik ben op heel veel scholen geweest waar mensen zeiden dat dit voor bepaalde groepen leerlingen een belangrijke ontwikkeling is en vroegen om hen meer ruimte te geven om er een eigen invulling eraan te geven. Op een gegeven moment was ik op bezoek bij het Koning Wilhelm II college in Den Bosch en daar was toen al de stap gemaakt om de lastigste groep leerlingen, de leerlingen met de meeste zorgbehoefte, een eigen lokaal te geven. Die hoefden niet meer verschillende lokalen af te lopen en daar waren de vakken gecombineerd van de basisvakken tot 7 vakken, dus veel overzichtelijker. Die kinderen die mochten dat lokaal zelf inrichten zodat dat als een soort verlengd thuis voelde. Daar daalde de schooluitval opeens naar praktisch nul en gingen de resultaten van die leerlingen ook omhoog. Dus ik vond dat je aan de ene kant moest proberen om vast te houden aan een helder programma en aan de andere kant moest proberen de ruimte voor scholen zo groot mogelijk te maken om op hun eigen manier en in hun eigen tempo toe te groeien naar dat uiteindelijke ideaal. Ik heb oud-minister Deetman hier een paar dagen geleden horen zeggen dat het een generatie duurt voordat een onderwijsvernieuwing landt. Daar heeft hij groot gelijk in, maar de ellende is, dat scholen krijgen die tijd nooit krijgen, omdat er om de vier jaar weer een nieuwe generatie politici met hun idealen en hun gedrevenheid komt die weer iets nieuws wil.

De heer **Van Bochove**: Ik ga even met u een stap verder in het proces en kom in 1999. Er verschijnt een kritisch evaluatierapport Basisvorming van de inspectie. Dat wordt ook in de Kamer besproken. Gaf dat in de Partij van de Arbeid fractie een reactie, en zo ja, welke?

Mevrouw **Barth**: Ik beschreef net dat de basisvorming wisselend gewaardeerd werd binnen de Partij van de Arbeid en dat werd toen nog wat sterker.

De heer **Van Bochove**: Tot welk standpunt leidde dat dan uiteindelijk in dat debat?

Mevrouw **Barth**: Dat de basisvorming moest worden bijgesteld op een aantal punten.

De heer **Van Bochove**: Welke punten?

Mevrouw **Barth**: Een poging om te komen tot minder vakken, minder versnippering, een minder groot verplicht gedeelte en ook een pleidooi om inderdaad ervoor te zorgen dat die leraren beter in staat gesteld zouden worden om het te kunnen uitvoeren in de praktijk.

De heer **Van Bochove**: Op dat punt hebt u elkaar binnen die fractie kunnen vinden en dat hebt u in dat debat uitgedragen?

Mevrouw **Barth**: Ja.

De heer **Van Bochove**: Tijdens het algemeen overleg over de evaluatie Basisscholing stelt u dat u het terecht vindt dat het bevoegd gezag van een school beslist of een leraar die bevoegd is in het ene vak ook bekwaam genoeg is om in bijvoorbeeld een ander vak les te geven, een combinatievak noemen we dat. Onlangs verscheen er een symposiumbundel De docent van de Nederlandse Vereniging voor Onderwijsrecht en ik citeer daar een klein stukje uit: "De docent is onderdaan of autoriteit". In deze bundel wordt ingegaan op de juridische borging van de positie van de leraar en de vrijheid van de leraar bij het nemen van pedagogische beslissingen. Kunt u aangeven of u, naast een veranderende rol van de schoolleider, nu ook een veranderde rol van de docent waarneemt?

Mevrouw **Barth**: In welk opzicht?

De heer **Van Bochove**: Dat hij alleen nog maar autonoom is in zijn eigen lokaal en zijn eigen vak, waar hij voor opgeleid is, bezig is, of dat hij veel meer wordt ingezet als iemand die vakbekwaam is en dus meerdere vakken gaat geven. Is dat proces zich aan het veranderen?

Mevrouw **Barth**: Ik denk dat in het voortgezet onderwijs van leraren vandaag de dag veel meer wordt verwacht dat zij in een team samenwerken dan dat dat pakweg tien, vijftien jaar geleden het geval was. Dat zie je ook aan de toegenomen vergaderdruk op de scholen. Vergaderen wordt natuurlijk niet zomaar om niets gedaan, dat wordt gedaan omdat het belangrijk is om als een team samen met kinderen bezig te zijn.

De heer **Van Bochove**: Maar de vertegenwoordigers van de vakverenigingen zijn op dat punt nogal kritisch. Een leraar natuurkunde wiskunde laten geven, dat kan toch helemaal niet? Ik gebruik nu een willekeurig voorbeeld.

Mevrouw **Barth**: U bedoelt het op die manier. Er zaten toen meer dan nu leraren in het voortgezet onderwijs die ooit een dubbele bevoegdheid hadden gehaald. Want vroeger deed je op de lerarenopleidingen twee vakken. Heel veel leraren hadden een "slapende" bevoegdheid voor een bepaald vak, maar gebruikte die niet zo heel veel. Wij vonden dat het mogelijk moest zijn om die slapende bevoegdheid te activeren. Een combinatievak, bijvoorbeeld het vak mens en maatschappij, zagen wij in de basisvorming erg zitten, omdat je daarmee verbanden tussen aardrijkskunde, maatschappijleer en geschiedenis voor kinderen veel helderder kunt maken. Maar moeten wij nu gaan beoordelen of een goede leraar geschiedenis, die misschien zelfs nog een slapende bevoegdheid aardrijkskunde heeft, wel of niet in staat zou zijn om zo'n combinatievak te geven? Ik geloof dat ik in die tijd in het debat ooit nog eens heb geroepen: de staatssecretaris

geeft echt geen vrijbrief om patatbakkers voor de klas te zetten. Dat heeft mij overigens toen nog een reprimande opgeleverd van de beroepsvereniging van patatbakkers, dat vonden zij getuigen van *dédain*. Zo was het absoluut niet bedoeld, want als een goede patatbakker les gaat geven in patat bakken dan kunnen daar heel mooie dingen mee gebeuren in het onderwijs. Maar als je durft op een andere manier naar het onderwijs te kijken, als je scholen aanspreekt op een goed personeelsbeleid en het bewaken van hun kwaliteit, dan heeft een schoolbestuur er helemaal geen belang bij om een leraar voor de klas te zetten die zo'n vak niet goed beheerst. Scholen in Nederland zijn als de dood voor hun reputatie en terecht. Want als die niet goed is, gaan ouders stemmen met hun voeten en kun je je tent wel sluiten. Schoolbesturen hebben dan ook de neiging om heel scherp op die kwaliteit te letten. Het moet natuurlijk wel kunnen, want in een tijd van lerarentekort ben je wel eens gedwongen om mensen voor de klas te zetten die je dat eigenlijk liever niet zou laten doen. Maar dat is weer een heel andere discussie.

De **voorzitter**: Precies en ik zet nu snel een punt voordat we de actuele politiekagenda gaan doornemen. Hartelijk dank voor dit gesprek.

Mevrouw **Barth**: Graag gedaan.

Mevrouw **Dijksma**: Graag gedaan.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 6 december 2007

Gesproken wordt met de heer C.G.A. Cornielje

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 Arends (adjunct-griffier) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Mijnheer Cornielje, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie onderwijsvernieuwingen. U was voor de VVD lid van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van 17 mei 1994 tot 31 augustus 2005. Vanaf die datum bent u "mijn" commissaris, dat wil zeggen in de provincie Gelderland, namelijk commissaris van de Koningin. U was uw hele Kamerperiode onderwijswoordvoerder en dus nauw betrokken bij verschillende onderwijsvernieuwingen waarover ons licht willen laten schijnen. Ik geef daartoe als eerste het woord aan mijn collega Tofik Dibi.

De heer **Dibi**: Het wetvoorstel leerwegen, ofte wel vmbo wordt door Netelenbos getypeerd als een ontwikkelingswet. Die is er eigenlijk op gericht om allerlei processen te sturen om uiteindelijk uit te komen bij het doel van de wet, in dit geval de invoering van het vmbo. Tijdens het debat stelt u vast dat heel veel zaken wel degelijk al vastgelegd worden en dat dit de positie van de Kamer schaadt. De staatssecretaris zegt op haar beurt dat de Kamer bij behandeling van de wet nog altijd invloed kan uitoefenen en dat zij schriftelijk geïnformeerd zal worden over allerlei zaken. Uiteindelijk neemt u daar genoeg mee. Kunt u toelichten waarom u vond dat de rol van de Kamer in het geding was?

De heer **Cornielje**: U zegt dat de staatssecretaris het als een ontwikkelingswet karakteriseerde. Dat vraag ik mij af. Zelf heb ik aangegeven dat dit wetvoorstel wat mij betreft wel een soort ontwikkelingswet was en heb ik het amendement ingediend om die zorgstructuur te ontwikkelen en dat beleidsperspectief aan te geven. In dat debat heb ik de staatssecretaris gevraagd hoe niet alleen voor dit wetsvoorstel maar in meer algemene zin criteria zouden kunnen ontwikkeld om een wet tot ontwikkelingswet te maken. In de plenaire behandeling is zij daarop teruggekomen en aangegeven dat de Kamer op allerlei

manieren nog betrokken zal worden bij de uitvoering. Dan kom je al snel op een algemeen punt en wel gedelegeerde regelgeving. De wetgever gaat over de wet zoals die voorligt en je delegeert een aantal bevoegdheden aan het bestuur, in dit geval de staatssecretaris. Dan zou je het natuurlijk ook echt moeten delegeren en zou je daar ook geen invloed meer op moeten willen uitoefenen, want de hoofdlijnen zijn vast gelegd in de wet. Omdat ik zelf gevraagd heb om een aantal zaken verder te ontwikkelen – die moesten dan in de praktijk ook verder worden vormgegeven – vond ik het juist dat de Kamer ook betrokken werd bij de gedelegeerde regelgeving.

De heer **Dibi**: Het is inderdaad wel een wat technisch verhaal, maar was het feit dat veel via Algemene Maatregelen van Bestuur geregeld werd, niet gewoon een logisch uitvloeisel van het karakter van een ontwikkelingswet en dus voor de keuze om niet alles vast te leggen?

De heer **Cornielje**: Nee, niet van het karakter van een ontwikkelingswet. Veel in onderwijswetgeving is geregeld op basis van gedelegeerde bevoegdheden. Heel bekend was in de jaren 80 dat veel bij circulaire werd geregeld. Daar moesten wij van af en dus moest de wetgeving duidelijker worden, maar in de onderwijswetgeving wordt nog steeds veel bij AMvB geregeld. Sommige AMvB's worden voorgehangen, dat wil zeggen dat de Kamer nog een oordeel kan geven over die concept-AMvB. Volgens mij heeft dat niet zo veel te maken met het ontwikkelingskarakter van een wet.

De heer **Dibi**: Achteraf gezien vindt u dat de Kamer haar medewetgevende en controlerende taak goed heeft kunnen uitvoeren, ondanks dit type wet?

De heer **Cornielje**: Ja.

De heer **Dibi**: In uw inbreng in dat debat valt een aantal punten op, onder andere uw irritatie over de berichtgeving door het procesmanagement voortgezet onderwijs in het PMVO Journaal, waarin allerlei zaken werden meegedeeld. Onder andere dat het basisonderwijs een jaar langer zou moeten duren, er werden verkiezingsprogramma's met elkaar vergeleken en er werden allerlei uitspraken over het beleid gedaan. U concludeert dat deze uitvoeringsorganisatie, die al door meer van onze gesprekspartners wordt genoemd, niet in de Kamer ter verantwoording kan worden geroepen en dus de politiek

en de staatssecretaris voor de voeten loopt. Hoe hadden en hielden de Kamerleden zicht op het functioneren van dit procesmanagement?

De heer **Cornielje**: Moeizaam, het was een heel onduidelijke figuur waar ik mij veel jaren aan heb gestoord. Als u de stukken naleest, komt u veel momenten tegen van kritiek die ik had op de onduidelijke positie van het procesmanagement vo. Voor het veld was het procesmanagement de overheid. Het procesmanagement zei tegen het veld "de overheid wil dit en dat, de politiek wil dit en dat" en later kwam het bij ons en zei dan "het veld wil dit en dat".

De heer **Dibi**: Ze speelden een dubbelrol?

De Heer **Cornielje**: Ja. Het voorbeeld dat u net aanhaalde was toen een heel markant voorbeeld. In de PvdA was een discussie geweest over de vraag of het basisonderwijs een jaar langer moest duren. Die discussie was in die zin afgerond, dat het partijcongres uitsprak dat dit niet moest, maar toen kwam het ineens in het PMVO Journaal terug als een voorstel. Mensen die dat journaal lezen denken dan dat de overheid wil dat daaraan gewerkt gaat worden, terwijl het niet meer dan een particulier idee was van de heer Zunderdorp, een particuliere opvatting van het procesmanagement. Toen heb ik de staatssecretaris ook gezegd dat zij het procesmanagement beter in de greep moest houden en dat ik haar voortaan verantwoordelijk zou houden voor alles wat het procesmanagement doet of nalaat. Ik wilde het gewoon onder de volle politieke verantwoordelijkheid. Volgens mij hebben de staatssecretaris en het procesmanagement daarover wel een stevig gesprek gevoerd. Maar die onduidelijke positie bleef en is volgens mij pas in de periode daarna, dus onder Adelmund, beëindigd.

De heer **Dibi**: Hoe reageerde de staatssecretaris op uw verzoek?

Mijnheer **Cornielje**: Die was ook heel boos, want ook zij vond dat het procesmanagement dat helemaal niet mocht doen.

De heer **Dibi**: Leefde dit breder in de Kamer, of was u de enige?

De heer **Cornielje**: Ook toen het ging over de tweede fase – daar komen wij misschien nog over te spreken – fungeerde het weer min of meer als verlengstuk, dan weer van de vakbonden dan weer van iets anders. Het is een uitvoeringsorganisatie en ik vind dat een uitvoeringsorganisatie onder volle verantwoordelijkheid van een departement, dus onder ministeriële verantwoordelijkheid dient te vallen. Dan kan de Kamer de staatssecretaris er ook op aanspreken.

Ik was wel vaker kritisch. Ik herinner mij nog dat ik een keer een telefoontje kreeg van de heer Zunderdorp, die mij vroeg wat ik tegen hem had. Ik heb persoonlijk niets tegen hem, want ik vind het een buitengewoon intelligente man met ook wel goede visies waar ik het niet altijd mee eens ben. Dus zei ik hem: ik heb niets tegen u persoonlijk, maar wel iets tegen een orgaan, dat geen verantwoording hoeft af te leggen voor het werk dat het doet. Dat gebeurde er eigenlijk ook: de eigen positie

kiezen, de eigen rol kiezen. Dat is niet goed en dat is later ook wel gebleken.

De heer **Dibi**: Werd u als Kamerlid ook individueel door hem benaderd?

De heer **Cornielje**: Behalve dan dat ene telefoontje, maar verder zag ik ze alleen af en toe in een hoorzitting van de Kamer.

De heer **Dibi**: Ik ga dan verder met het technisch overleg. Wij hebben onlangs de heer Rosenbaum van het landelijk werkverband vso-lom gesproken. Die heeft er een aantal interessante uitspraken over gedaan. Hoe zag u de rol aan de positie van het technisch overleg? Had u daar zicht op als Kamerlid?

De heer **Cornielje**: Nee. De wetten waren vaak heel ingewikkeld. Er kwamen heel veel wensen ook vanuit de Kamer, waar de staatssecretaris op moest reageren. Het moest natuurlijk wel allemaal passen en dan werd er wel vaak gezegd, dat het zou worden teruggenomen naar het technisch overleg en dat zou worden gezien of dat alles wel te combineren is. Verder hadden wij, dus ook ik niet, zicht op dat technische overleg. Dat vind ik op zich ook niet zo relevant, want de gesprekspartner voor mij is de minister of de staatssecretaris die de volle verantwoordelijkheid neemt voor de stukken en die stukken naar de Kamer stuurt.

De heer **Dibi**: Er zitten belangrijke partijen uit het veld in dat technisch overleg die allemaal discussiëren over hoe zij de invoering van het vmbo zien. Er gebeurde nogal wat, namelijk de integratie van de zorgleerling in het vmbo. Vond u het niet relevant om ook op de hoogte gehouden te worden van die uitkomsten van het technisch overleg?

De heer **Cornielje**: Die partijen sprak ik natuurlijk wel. U noemde vso-lom. Die spreken wij natuurlijk en die hebben wij ook als vaste Kamercommissie uitgenodigd in openbare hoorzittingen waar zij hun opvatting kenbaar konden maken. Maar specifiek dat technisch overleg? Nee, wij zaten daar ook niet bij en het is ook aan het bestuur om dat uit te werken. Maar wij hebben natuurlijk wel met die verschillende partijen gesproken. Er is buitengewoon veel overleg gevoerd met al die groeperingen, misschien wel meer dan ooit te voren. Ik spreek nu ook over de tijd dat ik nog geen Kamerlid was. Vanaf 1983 ben ik beleidsmedewerker onderwijs geweest, dus ook de jaren 80 kan ik overzien. Vanaf 2002 ben ik zón drie jaar voorzitter geweest van de vaste Kamercommissie van onderwijs, cultuur en wetenschap. Juist over deze onderwerpen is er buitengewoon veel en indringend overleg met alle betrokkenen geweest.

De **voorzitter**: Was uw indruk dat die overlegorganen die het departement had, waar het veld bijeen werd geroepen, een soort inspraakorganen waren, of dat het machtige plekken waren waar de echte beslissingen werden genomen? Wat was uw beeld van wat daar plaatsvond? Werd daar alles daar afgeregeld, of werd daar welwillend door het departement geluisterd naar het veld en werden daarna eigen plannen getrokken?

De heer **Cornielje**: In die jaren was er ook het CCOO. Vraag nu niet wat die afkorting betekent, ik weet nog wel van het bestaan. Dat ging met name over het basisonderwijs. Voor het voortgezet onderwijs bestond er ook z'n soort overleg. Maar het gaat om overleg en daar werd door het bestuur, de staatssecretaris, aan draagvlak gewerkt. Dergelijke organisaties hadden dus wel veel invloed. Als je bestuurder bent, lijkt het mij ook wijs om rekening te houden met de partijen die het uiteindelijk moeten doen. Uiteindelijk is het haar verantwoordelijkheid, die van de staatssecretaris, om de stukken naar de Kamer te sturen en daar te verdedigen.

De heer **Dibi**: Even weer naar uw inbreng tijdens al die debatten. U pleitte er onder andere voor om het grote vakkenaanbod dat met de basisvorming was meegekomen, in de onderbouw van de mavo en het vwo te vervangen door meer beroepsgerichte vakken, dus ook vakken voor kinderen die meer met hun handen konden werken. De staatssecretaris geeft aan geen bezwaar tegen het aanbod van beroepsgerichte vakken in het tweede jaar basisvorming. Daarvoor staan 240 uren ter beschikking binnen de basisberoepsgerichte leerweg. Toch dringt de Kamer erop aan om het aanbod van beroepsgerichte vakken tijdens de jaren van de basisvorming te verbreden naar alle schooltype en alle leerwegen. De staatssecretaris verzet zich daar vierkant tegen. Kunt u aangeven of u met uw pleidooi voor beroepsgerichte vakken doelde op doe onderwijs dus meer met handen werken, of beroepsoriëntatie?

De heer **Cornielje**: Doe onderwijs, gewoon praktische vakken.

De heer **Dibi**: Daar bestond nogal verschil van mening over. In de Eerste Kamer ontstaat namelijk verwarring over uitlatingen van de staatssecretaris in de media, want in het blad van de AOb zegt zij in 1998, dat de Kamer veel te simpel denkt. Zij noemt u dan: Clemens Cornielje van de VVD heeft het steeds over praktijkvakken die hij in het vbo heeft teruggebracht, maar het gaat om een paar uur beroepsoriëntatie die in plaats komen van een tweede vreemde taal. Dat weet hij dondersgoed. Kinderen van twaalf jaar kun je niet al zo snel dwingen te kiezen voor hun vak. Wat dacht u toen u dat las?

De heer **Cornielje**: Dat was campagnetaal denk ik, ik weet niet of het toen rond de verkiezingen was. Dit onderwerp ligt mij zeer na aan het hart. Ik heb les gegeven in het vmbo, de mavo en het vbo en ik ken die kinderen dus uit de praktijk en gezien dat kinderen leren met hun hoofd, hart en handen. Dat moet je dan wel aanbieden op de manier waarop leerlingen het dan kunnen opnemen. Ik ben altijd een hartstochtelijk pleitbezorger geweest van die praktische beroepsgerichte vakken. Dat was ook één van die redenen waarom wij als VVD in 1993 – dus nog voordat ik Kamerlid werd – tegen de basisvorming hebben gestemd; er was onvoldoende ruimte voor die praktische beroepsgerichte vakken. Ik heb ooit ook een concreet voorstel ontwikkeld en in de Handelingen, in het verslag van een overleg, op laten nemen om die praktische beroepsgerichte vakken ook een plek te geven in dat onderwijs, juist omdat ik denk dat het motiverend is voor deze leerlingen. Dat ben ik nog steeds van mening, want dan komen zij er wel.

De heer **Dibi**: De Eerste Kamer wilde weten waarmee de staatssecretaris heeft ingestemd toen de kwestie van het beroepsgericht onderwijs aan de orde was. Toen werd het een beetje een definitiediscussie: gaat het nou om doe onderwijs of om beroepsoriëntatie? De staatssecretaris geeft toe dat een paar uur beroepsoriëntatie dat het onjuist is. In het wetsvoorstel wordt gesproken over oriëntatie op de opleiding in de sectoren. De Eerste Kamer was gerustgesteld met dit antwoord. Was u dat ook?

De heer **Cornielje**: In die fase misschien nog wel, maar toen ik de uitwerking zag en het PSO ging heten (Praktische Sector Oriëntatie), heb ik meteen weer aan de bel getrokken. Dat is ook nooit de bedoeling geweest, het was echt de bedoeling om jongeren vanaf het eerste leerjaar met praktische vakken bezig te laten zijn.

De heer **Dibi**: Hoe heeft u aan de bel getrokken?

De heer **Cornielje**: Op alle mogelijke manieren. Misschien mag ik iets over de context zeggen. In die jaren was het natuurlijk nog not done. In 1993 was de basisvorming ingevoerd. Er was een ruime Kamermeerderheid voor de basisvorming, dus voor die algemeen vormende vakken, want men dacht dat dat goed was. Ik zat nog niet in de Kamer, maar de VVD heeft ertegen gestemd om een aantal redenen, onder meer de "avorisering" van het vbo. Al die tijd heb ik geprobeerd om dat aan te passen, maar als je net voor een wetsvoorstel hebt gestemd die daar afstand van neemt, dan duurt het natuurlijk enige tijd voordat je andere partijen overtuigt dat het toch de goede route is. Dat is in die eerste periode redelijk gelukt, de periode daarna – 1998 tot 2002 – hebben wij het gerealiseerd. Misschien mag ik nu ook even een compliment uitspreken in de richting van de helaas veel te vroeg overleden Karin Adelmund, want ook zij zag toen dat zij die slag moest maken. Maar zij stond misschien ook wat meer af van het ideologische debat dat in de jaren 80 en begin jaren 90 was gevoerd. Ik heb haar daar nooit voor geprezen, omdat ik toen nog dacht dat als ik haar er teveel voor prijs, zij er meer problemen mee zou krijgen in sociaaldemocratische kring dan mij lief is. Als u begrijpt wat ik bedoel.

De heer **Dibi**: Ik begrijp wat u bedoelt.

De **voorzitter**: Ik heb nog één vraag over de VVD-fractie van de Eerste Kamer bij de behandeling van de wetgeving van het vmbo. Een zeer kritisch betoog in eerste en tweede termijn en er moest zelfs een derde termijn aan te pas komen, maar uiteindelijk stemde men toch voor. Dat ging met name over uw amendement, hoe dat handen en voeten kreeg. Hebt u tijdens dat debat contact gehad? Heeft iemand gevraagd: collega Cornielje, wat te doen? Zijn wij nu naar behoren geïnformeerd en komt het wel goed met dat amendement?

De heer **Cornielje**: Nee.

De **voorzitter**: Toch heeft die fractie op een gegeven moment gezegd: wij laten het maar lopen en wij stemmen maar voor.

De heer **Cornielje**: Het was een belangrijk amendement. Het was dat zogenaamde go or no go-amendement. Waar de commissie Van Veen nog uitging van het behoud van

individueel beroepsonderwijs, het ibo, en van een afzonderlijke zorgstructuur, kwam in het wetsvoorstel van Netelenbos de nieuwe zorgstructuur, met het leerweg-ondersteunend onderwijs en met het praktijkonderwijs. Dat was nieuw en dat moest nog verder ontwikkeld worden voordat het kon worden ingevoerd. Met mijn amendement heb ik willen zeggen: dat beleidsperspectief vind ik goed, maar voordat wij daar nu definitief ja tegen zeggen, zul je dat wel eerst moeten beproeven via pilots en dan de definitieve keuze maken van de goede route. Dat go or no go-amendement betekende dat de Tweede Kamer daar op enig moment weer bij betrokken zou worden. Ik meen – vergeef mij het precieze jaartal – dat dit in het jaar 2000 zou zijn. Dan zouden wij er voldoende ervaring mee hebben opgedaan en zouden wij een definitieve keuze kunnen maken.

De heer **Dibi**: Wij komen zo bij het amendement dat inderdaad een belangrijk amendement is geweest en ook Kamerbreed is aangenomen.

De heer **Cornielje**: Dat was bij de meeste van mijn amendementen het geval.

De heer **Dibi**: Een belangrijk en heel gevoelig discussiepunt in het debat over het vmbo was de toekomst van die vso-lom-scholen waar al die kinderen met een bepaalde beperking of leerprobleem zaten, de zorgkinderen. De staatssecretaris was ervan overtuigd dat wij die een kans moesten bieden en hun ook in het regulier onderwijs een plekje moesten geven. Er waren discussies van het civiel effect van de diploma's van die kinderen, dat er meer sprake was van opvang en van zorg dan van onderwijs. Dat vond zij onterecht. Bestond naar u mening voldoende draagvlak voor het samenvoegen van die vso-lom-scholen in vbo en mavo tot het vmbo?

De heer **Cornielje**: Ja, uiteindelijk in de politiek sowieso wel, want er is daarvoor gestemd. Bedoelt u of er in het veld voldoende draagvlak voor bestond?

De heer **Dibi**: Maatschappelijk draagvlak.

De heer **Cornielje**: Het gaat dan om instituutbelangen. Die vso-lom scholen keken natuurlijk ook naar hun eigen belang als school. Wat betekent het voor die schoolsoort als die werd opgenomen in dat systeem en voor het doorverwijzen van leerlingen? Die waren – en dat begrijp ik ook wel – dus wel heel kritisch. Maar inhoudelijk hadden wij dat debat voor het basisonderwijs natuurlijk al in de jaren '80 gehad. Het zoeken naar de zorgbreedte. Door de ISOVSO, de wet op speciaal onderwijs, kwam er een enorme groei van het speciale onderwijs. Veel kinderen gingen uit het reguliere onderwijs naar het speciale onderwijs. In de jaren '80 is er erg hard gewerkt om die kinderen zoveel mogelijk in het regulieren onderwijs te houden. Eigenlijk deed zich nu hetzelfde voor in het voortgezet onderwijs: het verwijzen uit het reguliere systeem naar speciale vormen. Dat wilden wij toch een halt toeroepen om onderwijskundige redenen en om financiële redenen!

De heer **Dibi**: U sprak over instituutbelang. Wij hebben er ook mee gesproken en gehoord dat die doelgroep misschien helemaal niet tot zijn recht komt in het regulier onderwijs en dat de deskundigheid van die docenten

verloren gaat, als die eenmaal opgenomen worden in het regulier onderwijs. Was dat niet een terechte zorg van de vso-lom-scholen?

De heer **Cornielje**: Mijn stelling is dat sommige leerlingen niet de volle tijd in het vso-lom hoeven te zitten maar misschien wel voor bepaalde vakken.

De heer **Dibi**: Waar baseert u dat op?

De heer **Cornielje**: Eigen ervaring. Sommige kinderen hebben wat meer moeite met exacte vakken dan met taalvakken of zaakvakken, zoals dat zo mooi heet. Sommige kinderen hebben ook tijdelijk, bijvoorbeeld in de puberteit, misschien iets meer of andere aandacht nodig dan het regulier onderwijs kan bieden. Ik ging ervan uit dat kinderen niet permanent onder deze zorgstructuur zouden vallen, maar dat van die specifieke deskundigheid gebruik zou kunnen worden gemaakt voor veel meer groepen; tijdelijk eruit en dan ook weer terug als dat mogelijk is.

De heer **Dibi**: Als u zegt "niet permanent" betekent dat dan dat de vso-lom scholen nog wel zouden moeten bestaan buiten het regulier onderwijs?

De heer **Cornielje**: Wij hebben toen dat orthopedagogisch didactisch centrum gekregen, een zelfstandige vorm, wel een soort voortzetting van het vso-lom in het gebouw van de school, maar dan wel in een samenwerkingsverband met andere scholen. Het toeleiden van leerlingen naar die zorg, kon vanuit dat samenwerkingsverband gereguleerd worden. Dat had het voordeel dat je kinderen in principe opvangt in normale reguliere vormen, dichtbij huis, op een normale school met normale vriendjes, maar dat je, als het nodig is, ook speciale zorg kunt leveren. Sommige leerlingen hebben er alle tijd op door moeten brengen.

De heer **Dibi**: Die vso-lom-scholen hadden een zekere intimiteit; kleine klassen, kleine groepen, jongeren met dezelfde soort problemen. Raken die kinderen niet ondergesneeuwd als die in grote groepen in het vmbo terecht komen met heel veel andere soorten leerlingen, mogelijk zelfs pestgedrag? Hield u daar rekening mee?

De heer **Cornielje**: Zeker. Ik sluit ook niet uit dat sommige leerlingen daar permanent naar toe zouden moeten, maar sommige ook niet. Het is toch een vorm van kinderen apart zetten. De vso-lom-voorzieningen zijn ook niet over het gehele land even dicht gespreid. Dat betekent dat deze groep kinderen als zij die voorziening nodig hebben, over het algemeen veel meer tijd nodig hebben om naar school te gaan. In ieder geval was onze afweging dat wij de zorg wilden behouden en geen risico's wilden nemen met deze groep leerlingen. Wij moesten dus een sluitend systeem maken dat wij eerst zouden moeten beproeven en daarna moeten bezien of dat goed vorm gegeven was en ook of de financiering goed vorm was gegeven.

De heer **Dibi**: Daarom diende u dus dat amendement in, de zorgbreedte en het zorgbudget, een go or no go-amendement. Als alles goed geregeld is, dan gaan wij ervoor, zo niet dan moeten wij het bijstellen. Kamerbreed aangenomen zoals vele van uw amendementen. Maar in hoeverre kon de trein die al in gang was gezet nog

gestopt worden? Was een no go überhaupt nog wel mogelijk na alles wat er in de praktijk al in gang was gezet en al die processen in die ontwikkelingswet?

De heer **Cornielje**: Die vraag is mij volgens mij ook in het debat gesteld door collega Van der Vlies. Is het überhaupt nog wel mogelijk om dan te zeggen no go, maar u gebruikte net zelf al het juiste woord en dat heb ik ook in dat debat aangegeven; je hebt dan een moment om zaken bij te stellen. En dat is ook gebeurd.

De heer **Dibi**: Kun je het onderwijsveld dat nog wel aandoen, nadat het met alle voorbereidingen aan de slag is gegaan? De politiek heeft eerst gezegd dat het veld ermee aan de slag moet gaan, maar op een gegeven moment zou de politiek nog kunnen zeggen: het is toch niet zo goed geregeld, stop er maar mee, we gaan het anders doen.

De heer **Cornielje**: Nee, en daar zat dus ook het ontwikkelingskarakter in. Wij zijn begonnen met pilots, ook met de vso-lom-scholen. Die zijn ook opgenomen in die verbanden en moesten ook verplicht in regionaal verband samenwerken. Maar de school als zodanig kon blijven bestaan. Die pilots zijn begonnen. Het knelpunt zat hem name in de financiering, want aanvankelijk was het eerste idee, zoals het wetvoorstel luidde, om tot een budgetfinanciering te komen. De staatssecretaris schatte in dat er 25.000 leerlingen zouden zijn die daar gebruik van zouden gaan maken. Toen heb ik gezegd dat het er ook wel 50.000 zouden kunnen zijn en gevraagd waarop die 25.000 waren gebaseerd.

De heer **Dibi**: Is niet gebleken, want uiteindelijk klopte die berekening.

De heer **Cornielje**: Dat wisten wij toen niet. Wij hebben toen gezegd geen budgetfinanciering te willen, maar ruimte om als de stroom groter is, die leerlingen die zorg te kunnen geven die zij nodig hebben. Er is toen een gemengde financiering gekomen, een deel basis-bekostiging en een deel bekostiging gerelateerd aan het aantal leerlingen dat daarvan gebruik maakt. Belangrijk is dan wel dat je goed de indicatiestelling regelt. Anders heb je een openeindfinanciering. Er moest dus geregeld worden dat er goed geïndiceerd werd, voordat men toegang kreeg tot deze vorm van zorg.

De heer **Dibi**: Het is duidelijk. Gelet op de tijd moeten wij snel door naar de tweede fase, maar ik heb nog één vraag. Ik weet niet of u de hoorzittingen heeft gevolgd, maar ontzettend veel mensen hebben met een zeer beschuldigende vinger naar staatssecretaris Netelenbos gewezen. Mijn vraag aan u is eigenlijk of dat niet een beetje makkelijk is.

De heer **Cornielje**: Tot mijn spijt heb ik de hoorzittingen niet kunnen volgen wegens andere verplichtingen die ik ook dagelijks heb. Af en toe heb ik wel een berichtje in de krant gelezen. Ik heb geen enkele reden om een beschuldigende vinger naar wie dan ook uit te steken. Dit is een proces geweest waarvan ik al in het begin heb gezegd, dat wij dat samen hebben doorgemaakt en ik loop ook niet weg voor die verantwoordelijkheid. Wij hebben het veld er buitengewoon intensief bij betrokken. Ook toen het werd ingevoerd en het accent meer op de uitvoering van

de wet kwam – in de periode 1998–2002 – hebben wij vele malen overleg gevoerd. Wat ons wel opviel is dat er toch vaak wat minder belangstelling was als wij dan daarover spraken dan wanneer wij het over havo, vwo of andere vormen hadden. Ik heb niet waargenomen dat iemand een beschuldigende vinger heeft uitgestoken naar de staatssecretaris en dat zal ik ook niet doen.

De heer **Van der Ham**: Wij gaan over naar de tweede fase. In 1994 werd u Kamerlid. In het regeerakkoord van 1994 van Paars 1 stond dat die tweede fase er zou moeten komen. Bij het debat daarover zei u dat dit eigenlijk ook wel een beetje in lijn was met het idee voor de vierstromenschool waar de VVD in 1979 al voor had gepleit. Ik ga er dan ook maar van uit dat de VVD grosso modo achter het idee van de tweede fase stond.

De heer **Cornielje**: Dat klopt.

De heer **Van der Ham**: Bij die behandeling op 12 mei 1997 waren een aantal discussiepunten, die ik graag met u wil afgaan en dan kom ik allereerst op het geld. U hebt toen gezegd dat het PMVO had gepleit voor 90 mln. keer 4 om voldoende backing te geven aan scholen om die tweede fase vorm te geven. U vroeg in dat debat ook uitdrukkelijk naar de onderbouwing daarvan maar zei daarnaast ook dat het van andere bedragen die destijds ook over tafel gingen – de 50 mln. – volgens u niet helemaal duidelijk was waarop die gebaseerd waren. Uiteindelijk is er een motie is ingediend met u als eerste ondertekenaar, waarin werd gevraagd om uit te gaan zoeken hoe veel geld er zou moeten komen om de scholen de financiële dekking te geven. Vervolgens – ik vat het even verkort samen – is de plenaire afhandeling gekomen, waarbij die 50 mln. op tafel is gekomen en is die motie weer ingetrokken. Waarom nam, u terwijl u zich zorgen maakte over het geld dat structureel voor de invoering beschikbaar was, genoeg met een eenmalig bedrag van 50 mln. gulden?

De heer **Cornielje**: In die tijd bestond brede steun in het veld voor deze drie vernieuwingen – het studiehuis, vernieuwing vakinhouden en de profielen – ook bij de vakbonden, hoewel die zich natuurlijk moeilijk uit konden laten over de voorkeur voor verschillende vakken, want dan kregen ze ruzie met de verschillende achterbanen. De een kreeg meer uren en de ander minder, dus op dat punt hield de vakbond zich een beetje op de achtergrond. Over het algemeen waren ook de vakbonden er voor. Op enig moment ging de AOb een wat andere koers varen en zei dat het nu niet kon worden ingevoerd, dat er geld moest komen en ook tijd om het in te voeren en dat het anders maar moest worden uitgesteld. Deze methode was overigens eerder beproefd, namelijk in de laatste fase voor de invoering van de basisvorming. Omdat ik al in de Tweede Kamer rondliep voor ik Kamerlid werd, heb ik dat meegemaakt. Ze wilden toen twee uur vrijgeroosterd hebben om zich op deze vernieuwingen te kunnen voorbereiden. Die bedragen vond ik allemaal slagen in de lucht. Je kunt wel ieder bedrag noemen. Het waren in die tijd overigens nog guldens. Ik heb toen de staatssecretaris met die motie gevraagd om eens te onderbouwen van wat er nu precies nodig was.

De heer **Van der Ham**: Is dat vervolgens ook gebeurd?

De heer **Cornielje**: De staatssecretaris is uiteindelijk met een bedrag gekomen van 50 miljoen en ook gezegd dat het daarvoor moest.

De heer **Van der Ham**: U zei zelf in het overleg 12 mei 1997: ik weet niet hoeveel daarvoor nodig is.

De heer **Cornielje**: Nee.

De heer **Van der Ham**: Onderbouw dat nou eens. Toen is uiteindelijk die 50 mln. gekomen, dat zou voldoende kunnen zijn. Maar wist u toen het akkoord met de staatssecretaris gesloten dat het genoeg was, al was het niet eens structureel geld?

De heer **Cornielje**: Wat is genoeg? Je kunt voor iedere vernieuwing een veelvoud van dit bedrag op tafel leggen en goed besteden. Daar gaat het niet om.

De heer **Van der Ham**: Daarmee nuanceert u uw eigen aanval op het gedoe rond het geld.

De heer **Cornielje**: Nee, de druk werd opgevoerd: anders kunnen wij, willen wij die vernieuwing niet dragen, wij willen geld zien, anders doen wij dat niet. Die druk werd van tevoren opgevoerd. Op zichzelf was ik daar minder gevoelig voor, hoewel er tijdens het debat wel een aantal pirouettes zijn gemaakt door de vakbond.

De heer **Van der Ham**: De bekende fax?

De heer **Cornielje**: Ja. Voor de zekerheid heb ik hem bij me gestoken.

De heer **Van der Ham**: Wij hebben hem allemaal in ons binnenzak zitten.

De heer **Cornielje**: Dat was toen werkelijk heel erg vervelend, want de vakbond had daarvoor gezegd: nee het kan niet, wij moeten geld zien. Tijdens het debat was het: het kan wel, het moet dan toch maar voor een bedrag van 50 mln. Ik heb toen uitgesproken dat het wel wat verwarrend werd. Als de vakbond nu aangeeft dat het wel voor 50 mln. kan, hoe staat zij er eigenlijk in? Overigens kwam er na het debat weer een brief dat zij er toch niet voor waren, dat zij toch voor uitstel waren. Dat was dus niet iets om verder staat op te maken.

De heer **Van der Ham**: Heeft de staatssecretaris dan bijvoorbeeld tegen u gezegd: de vakbond heeft in eerste instantie gezegd dat 50 mln. voldoende is en dat vind ik voldoende argument om u, mijnheer Cornielje mee te krijgen met dat bedrag van 50 mln.

De heer **Cornielje**: Ik heb in die motie die door PvdA en D66 mede ondertekend was gevraagd om daar eens inzicht in te geven en om naar dat geld op zoek te gaan. Er waren natuurlijk ook nog andere bronnen waar geld naar toe ging. In die jaren ging ook heel veel geld naar de huisvesting van de scholen. Daar zochten wij ook steeds extra middelen voor. Uiteindelijk hebben wij ermee ingestemd en hebben wij alles afwegende gezegd: het moet met die 50 mln. extra. De scholen die beginnen in 1998 kunnen daarmee de docenten een aantal uren vrijroosteren en in 1999 kunnen de andere scholen beginnen. Het moet daar dan maar mee.

De heer **Van der Ham**: Vat ik het goed samen dat de onderbouwing van die 50 mln. voor u op dat moment ook nog een beetje onhelder was?

De heer **Cornielje**: Ik weet het niet meer precies, maar volgens mij is wel aangegeven dat daarmee een aantal uren vrijgeroosterd kon worden voor alle leraren die eraan zouden beginnen in 1998, respectievelijk in 1999.

De heer **Van der Ham**: Speelde bij de indiening van die motie waarin nog niet echt een bedrag was genoemd, ook mee dat u van de VVD was, ook de minister van Financiën van de VVD was en dat er daarmee misschien wat meer druk kwam op de minister van Financiën om toch ook de beurs te trekken in deze richting?

De heer **Cornielje**: Nee, totaal niet.

De heer **Van der Ham**: U hebt geen overleg gehad met minister Zalm?

De heer **Cornielje**: Nee, ik heb wel in het debat gezegd dat het een solide minister van Financiën was, misschien wel de meest solide minister van Financiën.

De **voorzitter**: Dat zei u in elk debat.

De heer **Cornielje**: Wat zegt u?

De heer **Van der Ham**: Dat zei u in elk debat merkt de voorzitter op.

De heer **Cornielje**: Ja, je hebt die steun natuurlijk wel nodig.

De heer **Van der Ham**: Maar dat heeft geen rol gespeeld!

De heer **Cornielje**: Nee, dat contact is er niet geweest.

De heer **Van der Ham**: Nog even voor de goede orde, u zei dat er na het debat bleek "dat ze er toch niet voor waren". Die "ze" was dus de AOb?

De heer **Cornielje**: Ja.

De **voorzitter**: Het uiteindelijke geld, die één keer 50 mln., kwam helemaal uit de onderwijsbegroting en ging dus ten koste van andere middelen voor hetzelfde veld. Dat wordt dan al een sigaar uit eigen doos genoemd. Vond u dat terecht en verdedigbaar?

De heer **Cornielje**: Ik vond dat verdedigbaar. In het debat heb ik aangegeven, ik meen in antwoord op een interruptie van de heer Rabbae van Groenlinks die sprak over nieuw geld, dat was de term. Maar nieuw geld komt ook ergens vandaag. In die tijd hadden wij ook grote debatten over geld voor de thuiszorg, of voor het milieu. Als je het geld elders weghaalt, niet van de onderwijsbegroting, dan gaan de andere politieke prioriteiten niet door. De term "nieuw geld" is dus een beetje versluierend.

De heer **Van der Ham**: U zei ook in het debat dat de minister of staatssecretaris met de stofkam door de begroting moest om die 50 mln. bij elkaar te halen.

De heer **Cornielje**: Dat is natuurlijk zo, maar ik heb ook gezegd dat als de minister van Financiën bereid zou zijn om extra geld ter beschikking te stellen vanuit de rijksbegroting, ik daar geen bezwaar tegen zou maken.

De heer **Van der Ham**: Dan kan ik mij toch voorstellen zeker onder de "paarse" omstandigheden, dat u nog wel even met de minister gebeld heeft.

De heer **Cornielje**: Nee, dat heb ik niet. Ik ben zeer duaal, mijnheer Van der Ham, altijd geweest en nog steeds.

De heer **Van der Ham**: Daar prijs ik u in.

De heer **Van der Ham**: Ik had nog een vraag over de pilots, die ik ook aan mevrouw Dijkstra heb gesteld. Het ging op een gegeven moment over de overladenheid van de programma's. Straks komen wij ook nog op de staking van de scholieren in 1999. Was u in die tijd iets bekend over pilots die werden gehouden en wat de uitkomsten daarvan waren?

De **voorzitter**: Ik weet niet waar u op doelt.

De heer **Van der Ham**: De pilots op verschillende scholen met invoering van de vakkenpakketten.

De heer **Cornielje**: Voorafgaand?

De heer **Van der Ham**: Ja.

De heer **Cornielje**: Jazeker, er waren voorlopers, er waren scholen die de naam "voorlopers" hadden. Op die scholen werden de verschillende onderdelen beproefd. Dat waren ook vaak de scholen die graag door wilden, die tempo wilden maken.

De heer **Van der Ham**: Maar dat heeft bij u niet tot een conclusie geleid? In het debat was u heel duidelijk voor invoering in 1998, dat heeft u bijgedraaid en uiteindelijk is er een gespreide invoering gekomen. Maar dat heeft allemaal geen rol gespeeld bij die overwegingen, dus de uitkomsten van die pilots?

De heer **Cornielje**: U moet even naar dat proces kijken, hoe wij daar toen in zaten. De staatssecretaris kiest natuurlijk een moment van invoering van de tweede fase en dat moet zij ook doen. Ik heb net al aangegeven dat het drie majeure vernieuwingen waren. Van het studiehuis heb ik gezegd dat het 10 jaar zou gaan duren. Het ging er om om ruimte te geven aan de scholen voor andere pedagogische didactische werkvormen. Dat kon je ieder moment invoeren, want ruimte geven aan scholen kan altijd. De tweede vernieuwing was het vernieuwen van de vakinhouden. Daar moet je een goed moment voor kiezen. De derde vernieuwing was het instellen van de profielen. Daar moet je natuurlijk wel een specifieke datum voor afspreken, omdat ook het ontvangende hoger onderwijs daarop rekent. De staatssecretaris heeft gefocust op 1998 en dat heeft dan natuurlijk ook een ordende werking. Het wetgevingsproces moest tijdig klaar zijn, de vakontwikkelgroepen moesten tijdig klaar zijn, de bij- en nascholing kon zich daar ook op oriënteren en ook de experimenten, de pilots werden daarop gericht. Dat je dus zo lang mogelijk vasthoudt aan een datum kan ik mij uit bestuurlijk perspectief zeer goed voorstellen. Als je op

een bepaald moment zegt dat het ook wel een of twee jaar later kan zijn, gaat iedereen natuurlijk een versnelling lager. Dus die druk is behoorlijk opgevoerd. Wij hebben ook met die pilotscholen gesproken, maar op enig moment – heel kort na het debat en dat heeft ons wel bevreemd – kwam er een inspectierapport, waarin toch een aantal zeer kritische opmerkingen over die pilots opgenomen waren.

De heer **Van der Ham**: Wat was uw reactie daarop?

De heer **Cornielje**: Ik voelde mij heel erg ongemakkelijk en ook een beetje op het verkeerde been gezet. De inspectie viel onder het ministerie.

De heer **Van der Ham**: Toen nog wel!

De heer **Cornielje**: Toen nog wel en dan moet je toch wel alle informatie hebben die beschikbaar is. Als in het debat dan wordt gevraagd of scholen er echt wel klaar voor zijn, of het wel het goede moment is of dat het misschien toch een jaar later moet, dan moet die relevante informatie toch boven tafel komen en dan had de inspectie bij de staatssecretaris aan de bel moeten trekken en moeten zeggen: onze eerste bevindingen zijn negatief op die en die fronten en wij raden u aan om de Kamer daarvan op de hoogte te stellen. Of zij dat gedaan heeft weet ik niet, maar wij kregen dat rapport pas vlak na dat debat.

De heer **Van der Ham**: Zo'n rapport ligt dan op een tafel op het ministerie. Hebt u de indruk dat de staatssecretaris dat expres heeft achtergehouden of is dat een toevalligheid geweest?

De heer **Cornielje**: Dat is koffiedik kijken, maar de conclusie die ik er in ieder geval aan verbonden heb is, en dat heb ik ook gezegd, dat de onderwijsinspectie onafhankelijk moet zijn, onafhankelijk van de bewindspersoon moeten kunnen rapporteren ook aan de Tweede Kamer. Het was in die jaren 1994–1998 ook niet mogelijk om als vaste commissie voor onderwijs alleen met de Onderwijsinspectie te spreken, maar gelukkig is vanaf 1998 de inspectie wel in de gelegenheid gesteld om alles aan de Kamer te vertellen wat zij wist, zonder tussenkomst van een bewindspersoon. Ik denk dat dit ook goed is. Daarom is in het regeerakkoord ook opgenomen de passage dat er een onafhankelijk Onderwijsinspectie moest komen. Daar is ook de wet op het onderwijs-toezicht uit voort gevloeid.

De heer **Van der Ham**: Nog even terug naar de werkwijze van de staatssecretaris. Het AOb kwam op de dag van het debat met een fax, een week daarvoor heeft de Kamer nog met het AOb gesproken, het AOb zei toen uitstel te prefereren. Wat is er volgens u in het weekje voorafgaande aan het debat gewisseld tussen de staatssecretaris en de heer Tichelaar, toen voorzitter van de AOb. Hebt u daar kennis van?

De heer **Cornielje**: Er heeft natuurlijk een gesprek plaatsgevonden.

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

De heer **Cornielje**: Zonder de Nieuwspoortcode te breken, heb ik beiden in Nieuwspoort zien dineren.

Overigens ga je niet in Nieuwspoord zitten als je iets te verbergen hebt!

De **voorzitter**: U vond het ook logisch dat er zoiets plaatsvond?

De heer **Cornielje**: Ik vind het überhaupt niet onlogisch dat als de staatssecretaris wil vasthouden aan 1998 en de grootste onderwijsvakbond een jaar uitstel wil, je dan een gesprek met elkaar aangaat. Zij hebben het open in Nieuwspoord in gedaan, dat staat in mijn herinnering. Ik heb niet aan tafel gezeten, dus weet ik niet wat ze daar besproken hebben, maar ze zullen het ongetwijfeld over dit onderwerp gehad hebben.

De heer **Van der Ham**: Is uw idee dat daar is afgesproken: mijnheer Tichelaar, stuur dan in ieder geval een fax op die maandag en dan zorg ik ervoor dat die 50 mln. er komt. Proef ik dat goed uit uw woorden?

De heer **Cornielje**: Ik denk dat u betrokkenen zelf moet vragen hoe dat precies is gegaan. Ik ben er niet bij geweest, ik heb alleen gezien dat er contact is geweest. Ook al was het niet in Nieuwspoord geweest, dan was het nog zeer te legitimeren voor een bestuurder met een opdracht en een wens om iets te realiseren...

De heer **Van der Ham**: Om in onderhandeling te gaan?

De heer **Cornielje**: Om in gesprek te gaan. Daar is niets mis mee.

De heer **Van der Ham**: Nog een vraag over de studielast. Waarom is door de Kamer vrijwel zonder discussie ingestemd met een verhoging van de studielast van leerlingen naar 1600 uur op jaarbasis en op welke wijze is daarbij de waarschuwing van onder meer de Onderwijsraad, dat deze wellicht niet veilig kan worden gerealiseerd, in de afweging betrokken? Hebt u daar nog een herinnering van?

De heer **Cornielje**: Dan moet ik wel heel diep gaan. Als u spreekt over studielast dan hebben wij het niet over de 1040 lessen, maar over de studielast?

De heer **Van der Ham**: Ja.

De heer **Cornielje**: Het waren 40 weken, 40 uur studielast. Dat betekent dus 12 weken geen les, 3 maanden vakantie. Dat vonden wij niet extreem zwaar. Vind ik eigenlijk nog niet.

De heer **Van der Ham**: U vond het een verzwaring die te billijken was?

De heer **Cornielje**: De bedoeling was natuurlijk wel dat er iets in die tweede fase zou gebeuren. Wij hadden een hogere uitval in het hoger onderwijs, dus moest het programma aangetrokken worden, moesten de profielen beter voorbereiden op de studies. Het studiehuis was ook bedoeld om wat zelfstandiger te leren werken en dan moet je ook leren om zelfstandig te werken, niet zo maar aan het lot overgelaten worden. Alles was erop gericht om die kwaliteit van die studenten te verhogen, het niveau te verhogen, zodat zij beter zouden slagen in het

hoger onderwijs. Dat was een belangrijke overweging voor deze vernieuwingen.

De heer **Van der Ham**: Op de aansluiting tussen mavo en havo heeft het ook effect gehad. Is dat destijds ook meegewogen, hoe heeft in de weging van het verzoeken van de tweede fase meegespeeld dat misschien daardoor minder mensen van de mavo naar de havo konden doorsluizen?

De heer **Cornielje**: Wij hebben heel veel gesproken over de beroepsonderwijskolom. De koninklijke route van het vmbo, mbo en hbo is ook een prima route om er te komen. Wat wij zagen is dat veel havo-leerlingen in plaats van naar het hbo naar het mbo gingen. Dan maak je toch wel omwegen, van mavo, havo naar mbo, terwijl je ook rechtstreeks zou kunnen gaan. Dus die koninklijke route van het beroepsonderwijskolom vmbo, mbo en hbo, is evenwaardig aan havo en hbo. Dat heb ik gezegd en vind ik nog steeds. Het is dus wel overwogen dat het ook via de andere route zou kunnen.

De heer **Van der Ham**: Helder.

De **voorzitter**: Ik vind het in die zin niet helder, dat later na invoering van de tweede fase is gebleken dat die doorstroming, via mavo, vmbo-t zoals het later zou gaan heten, naar de havo met name is ingestort na de invoering van de tweede fase. Was dat nou een te voorzien effect, misschien zelfs een gewenst effect?

De heer **Cornielje**: Het was wel een te voorzien effect.

De **voorzitter**: U had het onder ogen gezien en u accepteerde het ook omdat...

De heer **Cornielje**: Ja, ik zeg net ook op de vraag van de heer Van der Ham, dat over de route vmbo, mbo, hbo wel werd gesproken als de koninklijke route in het kader van de herwaardering van het beroepsonderwijs.

De **voorzitter**: Jawel, maar er was ook die andere route...

De heer **Cornielje**: Ja, die was ook nog steeds mogelijk, maar dat daar iets minder gebruik van zou worden gemaakt, dat was in ieder geval door mij, ook wel ingecalculerd.

De heer **Van der Ham**: En gewenst?

De heer **Cornielje**: Ja, wat is nu gewenst? Je wilt zo min mogelijk uitval.

De **voorzitter**: Sommige effecten verwacht je en accepteer je maar het zijn eigenlijk geen doelstellingen, van andere zeg je: prima, want wij willen die route niet meer.

De heer **Cornielje**: Opstroom moet volgens mij altijd kunnen. Iedereen moet altijd een tweede kans krijgen en een derde kans om eruit te halen wat in iemand zit. Wij hadden toen ook een advies – de naam ben ik even kwijt – over leerwegen maar dan in een andere betekenis inzake hele omwegen door het hele onderwijsstelsel. Als je efficiënt met middelen wilt omgaan, moet je geen omwegen maken, maar moet doorstroming naar het

meest gewenste niveau mogelijk blijven. Als je nu van het vmbo naar het mbo gaat, en naar het hbo gaat is dat een goede route. Het eerste algemeen overleg wat ik in 1994 heb mogen voeren ging over het landbouwonderwijs en toen ging het juist over die beroepsonderwijsroute en het verkorten van die route. Ik vind dat een heel evenwaardige route voor een bepaalde groep leerlingen.

De heer **Van der Ham**: Dat kwam ook voort uit vanuit de gedachte die u ook wel in debatten heeft geuit, namelijk dat u ook wel iets wilde doen aan de inefficiënte leerwegen?

De heer **Cornielje**: Ja, je zag een grote groep havo-leerlingen naar het mbo gaan. Als je eerst van het vmbo, in die tijd nog de mavo, naar de havo gaat en dan weer naar het mbo, dan had je ook rechtstreeks kunnen gaan. Maar, laten wij wel wezen, er was wel een zekere onderwaardering van het beroepsonderwijs en dat mocht best opgewaarderd worden. Het is een uitstekende vorm van onderwijs, misschien gaan door deze route nu wel meer groepen naar het hbo dan wanneer het anders zou zijn gegaan.

De heer **Van der Ham**: Op zichzelf is dat voor ons helder, gelet op de verschillende verslagen die wij hebben gelezen van de afgelopen 15 jaar. Wij gaan door naar 1999, de tweede fase. Er kwam een demonstratie, vervolgens een verlichting van het pakket, vervolgens heel veel verzet vanuit het veld over die verlichtingsmaatregelen. Staatssecretaris Adelmund die daar verantwoordelijk voor was, zei in het Onderwijsblad in 2000, dat het vooral Kamerleden waren, die sterk aandrongen op ingrijpen. Behoorde u tot die Kamerleden?

De heer **Cornielje**: Nee. Ik weet dat er na tien weken werd voorgesteld om zaken te verlichten. In het debat heb ik gezegd dat dit veel te kort was om zulke ingrijpende conclusies te trekken. Ik ben zeker niet dat Kamerlid geweest die haar geadviseerd heeft om daarmee te komen.

De heer **Van der Ham**: Toch waren er veel geluiden – ook voor 1999, ook al tijdens die pilots en ook in het inspectierapport stond dat – dat het programma op zichzelf wel overladen was. Wat waren uw conclusies daaruit, wat zou er dan wel moeten gebeuren?

De heer **Cornielje**: Dat bleek later. Later bleek dat als uitleg van de gedelegeerde regelgeving een aantal dingen werd opgelegd aan de scholen, bijvoorbeeld het enorme grote aantal praktische werkstukken, die alle leerlingen voor ieder vak moesten maken. Het is ons nooit gemeld in de Kamer dat dit de bedoeling was.

De heer **Van der Ham**: Dat was voor u echt een verrassing?

De heer **Cornielje**: Dat was een totale verrassing.

De heer **Van der Ham**: Hoe kwam dat? Hoe is dat uiteindelijk op de werkvloer terechtgekomen?

De heer **Cornielje**: Wij hadden die vakontwikkelgroepen met vakdocenten die een invulling hebben gegeven aan al die vakken. Uiteindelijk moet dat worden vastgesteld door

de staatssecretaris, want dat moet je niet door de Tweede Kamer laten doen. Dat moet het bestuur en de vakdeskundigen doen. Blijkbaar heeft men in al die vakontwikkelgroepen een of meer werkstukken ingepland, dan wordt het alles bij elkaar wel heel erg veel. Dat bleek ook in die eerste tien weken dat die al die vakken ermee aan de slag waren. Ik meen dat wij toen wel hebben gesteld dat je dat toch niet meteen allemaal verplicht zou moeten stellen, omdat dat wel heel erg veel ineens is.

De heer **Van der Ham**: U zei dat u in 1997 niet zozeer lastig bent gevallen, maar wel bent benaderd door heel veel verschillende vakgroepen. Had u toen de indruk dat de afstemming tussen die verschillende vakgroepen wel voldoende was, dat deze overladenheid, in ieder geval de mogelijkheid daarvan, wel voldoende in het vizier was en dat dit dus wel aan die vakontwikkelgroepen kon worden overgelaten?

De heer **Cornielje**: Ik ben door veel van die groepen benaderd, maar dat word natuurlijk ook ingegeven door eigenbelang. Als je docent Frans bent of docent wiskunde of docent geschiedenis en er gebeurt iets met je uren, dan word je rechtstreeks geraakt in je rechtspositie, of je nog les kunt geven of niet. Wij hebben er daarom ook heel goed naar geluisterd en gekeken. Als het gaat om de afstemming van die vakontwikkelgroepen. Elke groep komt met een voorstel en dat wordt weer om advies aan de Onderwijsraad voorgelegd. Pas dan neemt de staatssecretaris of de minister de beslissing.

De heer **Van der Ham**: U vindt dat de Onderwijsraad niet voldoende de weging heeft gemaakt?

De heer **Cornielje**: Dat weet ik niet. Maar ik zou het onwenselijk vinden als je als Kamerlid dat hele pakket op je bureau krijgt en je in feite over de inhoud van die vakken een oordeel zou moeten geven. Nogmaals, dat moeten de vakdeskundigen doen en de Onderwijsraad als adviesorgaan. Als hét adviesorgaan van de regering op dit terrein, heeft die daarin volgens mij ook een wettelijke plicht

De heer **Van der Ham**: Ik ga naar mijn laatste vraag, zeker ook met het oog op de tijd. Er is nog veel aan u te vragen maar de hoofdzaak hebben wij wel gehoord. U bent lang in de Kamer actief geweest en zeer lang betrokken geweest bij het onderwijs. Als u nu suggesties aan onze commissie zou willen meegeven over hoe onderwijsvernieuwingen zouden moeten worden vormgegeven, wat zou u ons dan willen meegeven?

De heer **Cornielje**: Dat is een heel moeilijke vraag.

De heer **Van der Ham**: Waarvan zegt u, terugkijkend ook op uw eigen werk in de Tweede Kamer: dat had ik met terugwerkende kracht en de kennis van nu anders gedaan.

De heer **Cornielje**: Ik had mij sterker moeten verzetten tegenover de negatieve beeldvorming van scholen die in ontwikkeling waren. Je kunt een wet maken, maar voor een wet is ingevoerd of uitgevoerd en ook echt geland is in het onderwijs, dat duurt een hele tijd. Daar moet je dan dus ook de ruimte en tijd voor nemen. Wat er gebeurd is, is dat er veel te snel oordelen zijn geveld over het welslagen van een onderwijsvernieuwing, waardoor

eigenlijk ook het beeld gevestigd is van "dit is mislukt"! Dan krijg je het ook nooit meer goed. Wat ook niet goed is geweest is dat, als je weloverwogen een keuze maakt van richting, je zo snel de zaken weer gaat veranderen. Ook dat is niet goed. Ik heb niet voor niets ooit in het vmbo gepleit voor z'n ontwikkelingskarakter: wel de kaders goed aangeven, maar geef ook ruimte aan scholen om binnen die kaders die vernieuwingen vorm te geven en geef hen daar dan ook de tijd voor. Dus niet iedere keer weer iets nieuws, iets anders. Dat leidt tot heel veel onrust!

De heer **Dibi**: Een laatste vraag. Twee voor Twaalf, kunt u daar iets kortst over zeggen?

De heer **Cornielje**: Ik heb mij er zeer aan gestoord. Wij hebben het vmbo heel zorgvuldig ingevoerd. Het begon met leerjaar 1, toen met de leerjaren 1 en 2, vervolgens 1,2 en 3, dus pas na vier jaar zou het hele vmbo er staan. Nog voordat de eerste leerlingen van het vmbo eindexamen moesten doen, was er een vraag bij de quiz Twee voor Twaalf: hoe heet het mislukte onderwijs type? Het goede antwoord begint met de letter V (VMBO). Ik heb mij toen getroost met de gedachte dat weinig van deze leerlingen naar de quiz Twee voor Twaalf kijken. Ook leraren moeten zeer teleurgesteld raken: je bent druk bezig om iets in te voeren en nog voordat de eerste leerling eindexamen heeft gedaan, wordt het al afgesloten. Dan komt het dus niet meer goed. Wij hebben de scholen niet voor niets de keuze gegeven om de naam vmbo te gebruiken, voorbereidend middelbaar beroeps-onderwijs. Het perspectief schetsen: wij gaan nu naar het middelbaar beroepsonderwijs. Prachtig! Versterking van het beroepsonderwijs, dat was de gedachte, maar als je binnen drie jaar "vmbo" zei, dan kwam het beeld op dat het toch allemaal niet zo goed was. Gelukkig kom ik nog vaak vmbo-scholen en ik ben er trots op, want op negen van de tien scholen gaat het geweldig. Op die ene school waar het misschien moeilijk gaat, heeft het weinig met het stelsel vmbo te maken, maar meer met een aantal maatschappelijke problemen, die daar samen komen. En dat was dus ook zonder het vmbo gebeurd.

De **voorzitter**: Met die woorden sluiten wij het gesprek af, hartelijk dank!

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 6 december 2007

Gesproken wordt met mevrouw drs. E.D.C.M. Lambrechts

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 Arends (adjunct-griffier) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Mevrouw Lambrechts, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. U was lid van de Tweede Kamer voor D66 van 17 mei 1994 tot 30 januari 2003 en van 3 juni 2003 tot 30 november 2006. U was in die periode ook onderwijswoordvoerder.

Gisteren bleek uit een brief van staatssecretaris Dijkzema aan de Kamer dat u inmiddels bent benoemd als voorzitter van de Evaluatie- en adviescommissie passend onderwijs. Van harte gefeliciteerd hiermee. Het heeft ook een raakvlak met de onderwerpen die wij bestuderen. Wij hebben een groot aantal vragen voor u over de tweede fase, de basisvorming en het vmbo. Ik hoop dat u ons wilt helpen door zo kort mogelijk te antwoorden. Ik geef het woord aan mevrouw De Rooij.

Mevrouw **De Rooij**: Welkom. Laten we beginnen met de basisvorming. In 1999 werd het evaluatierapport basisvorming van de inspectie in de Kamer besproken. In dat debat uitte u bezwaren tegen verdergaande clustering van vakken. U vond dat het mensen eerder zou afstoten om het vak van leraar te kiezen dan dat het zou aantrekken. Ook in latere debatten was u negatief over het clusteren van vakken. Kunt u uw standpunt ten aanzien van clustering van vakken toelichten in combinatie met bevoegdheids- en bekwaamheidseisen?

Mevrouw **Lambrechts**: Er lag een rapport van de Onderwijsraad dat aantoonde dat de basisvorming te theoretisch was en te veel vakken had. Juist voor deze groep leerlingen was dat heel funest. Er dreigden ook leerlingen af te vallen. Het antwoord daarop bleek te zijn, dat geen keuzes in de vakken zouden worden gemaakt maar dat vakken zouden worden geclusterd. Als geschiedenis, maatschappijleer en aardrijkskunde worden geclusterd, betekent dit dat die vakken bij elkaar net zo

veel uren krijgen als bijvoorbeeld alleen het vak aardrijkskunde of geschiedenis. Ook natuurkunde, scheikunde en biologie wilde men clusteren. Men ging alles clusteren maar wilde geen keuzes maken.

Dat vond ik een heel verkeerd antwoord op het probleem dat door de Onderwijsraad werd geschetst en dat inmiddels natuurlijk ook bij ons bekend was. Wij zeiden dat er meer ruimte moest komen voor scholen om maatwerk te leveren en kinderen op niveau les te kunnen geven. Je kunt vakken dan niet op zo'n manier gaan clusteren.

Waar we later ook veel bezwaar tegen hadden, zeker als het op de havo en het vwo gaat gebeuren, is dat elke leraar bevoegd was in het ene vak onmiddellijk ook in het andere vak bevoegd was. Je gaf aardrijkskunde maar je mocht ook geschiedenis gaan geven, of je gaf al jaren verzorging en mocht je ook biologie, natuurkunde of scheikunde geven. Dat vond ik ook erg slecht en ik heb mij buitengewoon ingezet namens D66 om ervoor te zorgen dat daar waar die vakkenclustering wel goed kon, bij natuur- en scheikunde en maatschappijleer en geschiedenis, in elk geval ervoor gewaakt werd dat die leraren hun bekwaam- en bevoegdheden snel zouden bijspijkeren op de terreinen waar ze les gaven.

Mevrouw **De Rooij**: Aan het slot van het debat over het wetsvoorstel van de onderbouw voortgezet onderwijs stelt u, dat het voor u blijft wringen dat het wetsvoorstel onder de vlag van grotere vrijheid voor scholen op inhoud en werkwijze, tegelijkertijd veel ruimte lijkt te geven aan scholen om minder onderwijs en minder goed onderwijs aan te bieden door minder gekwalificeerde leerkrachten. Dat wil de fractie van D66 niet voor haar rekening nemen. U diende vier amendementen in, waaronder het amendement over de beruchte 1040-urennorm, samen met Jan de Vries en Bailemans. Kunt u uitleggen wat voor u de overwegingen waren om de urennorm zo in te stellen? Dan wil ik u vragen met uw antwoord op de richting van de overheid in te gaan en niet zozeer op het berekeningsaspect.

Mevrouw **Lambrechts**: U haalt veel tegelijk aan. Men kan zeggen dat een uurtje meer of minder er niet toe doet maar feit is, dat naast goede leraren, een adequate financiering en fatsoenlijke examens ook de contacttijd tussen een leraar en leerling van groot belang is voor goed onderwijs. Er liggen stevige programma's en daarom wilden we niet op een minimumnorm gaan zitten.

Er lag een raar voorstel voor een bandbreedte, wetende dat het minimum van de bandbreedte – 940 of 960 – direct over hele linie zou worden gekozen. Wel hebben wij gezegd dat als de overheid oplegt dat er zoveel contact-uren tussen een leraar en leerling gemaakt moeten worden, zij ook gehouden is aan een afdoende financiering. Dat speelde toen en dat speelt nog. Om die reden hebben wij toen ook een motie ingediend: laat ons maar eens zien of de financiering overeenkomt met de opdracht die de overheid aan de scholen geeft. Die rekensom is naar mijn gevoel nooit goed gemaakt. Ook niet toen het rapport uiteindelijk uitkwam. Er werd wel geschoven met het argument dat er minder en meer bevoegde leraren zijn maar in je financiering moet je ervan uitgaan dat er allemaal bevoegde leraren voor de klas staan.

Mevrouw De Rooij: Dat zou inderdaad heel erg mooi zijn. Gaat de discussie in uw ogen feitelijk om de norm op zich of om het strikter toezien en het handhaven door de inspectie op die uren?

Mevrouw Lambrechts: Zowel de norm op zich als het toezicht van de inspectie is er beide op gericht om het gerealiseerd te krijgen. Of het nu 1040 of 1000 uur is – met die veertig uur zou ik bij wijze van spreken nog kunnen leven – belangrijk is wel dat wat je oplegt ook gehandhaafd wordt en dat je niet moet gaan sjoemelen met een optisch vertekend voorstel. Zo gecharmeerd was ik niet van het voorstel dat ik nu heb gezien. Je moet helder zijn in wat je van scholen verwacht en dat ook handhaven.

Mevrouw De Rooij: De uren zijn een manier om de kwaliteit van onderwijs te bewaken. Hoe ziet u kerndoelen als middel om kwaliteit te bewaken? Is er een spanningsveld tussen het stellen van globale kerndoelen en de norm voor onderwijstijd?

Mevrouw Lambrechts: Die zou er wel moeten zijn maar kerndoelen zijn richtinggevend. Als het goed is – en volgens mij is dat inmiddels ook goed – wijzen die in de richting van wat er met een examen gevraagd wordt. In die zin zijn de schriftelijke examens nog wel meer richtinggevend dan de kerndoelen. Ze moeten op één lijn liggen. Ik heb het gevoel dat ze op dit moment het juiste evenwicht hebben tussen globaal en detaillistisch. Ze waren in het begin heel erg detaillistisch. Dit was in alle vormen van het onderwijs, basisvorming en ook in het havo/vwo. Inmiddels is er een slag gemaakt waardoor ik het gevoel heb dat het redelijk in elkaar zit.

Mevrouw De Rooij: Als er eindtermen zouden worden vastgesteld, is er dan eigenlijk nog wel een onderwijs-tijdnorm nodig?

Mevrouw Lambrechts: Ja, want het is een gemakkelijk te controleren norm hoeveel lessen er door bevoegde leerkrachten worden gegeven. Als je alleen maar examens doet – wat ik overigens wel erg belangrijk vind – zou je aan het einde van de rit tot die conclusie kunnen komen dat een aantal generaties leerlingen afvallen en het niet gehaald hebben, terwijl het niet nodig was geweest. Je kunt bij een zesjarige, vijfjarige of vierjarige opleiding veel eerder ingrijpen als duidelijk wordt dat bepaalde scholen in plaats van 24 uur maar 10 uur geven. Dat is bij het mbo gebeurd. Met dat in gedachten zijn een aantal Kamerleden gefocust op het feit dat dit ook niet in

het voortgezet onderwijs zou mogen gebeuren. Verdere extensivering van het onderwijs betekent onderwijs zonder leraren en dan heb ik het niet eens over een bevoegde leraar.

Mevrouw De Rooij: Ik zou met u graag nog even stilstaan bij het vmbo. U hebt samen met de heer Van der Vlies het voorstel gedaan om het wetsvoorstel leerwegen gesplitst te behandelen, waarbij de invoering van het leerweg-ondersteunend onderwijs en het praktijkonderwijs konden wachten totdat de resultaten van de pilotprojecten bekend waren. Wat zou achteraf gezien volgens u het effect geweest kunnen zijn van gescheiden behandeling? Was het go-no-go-amendement in dit opzicht voldoende of onvoldoende?

Mevrouw Lambrechts: Het go-no-go-amendement was het amendement van de heer Cornielje. Het was een heel verstandig amendement omdat het de kans gaf om de resultaten van pilots mee te wegen. Het is wel altijd lastig want je komt in een proces – dat was ook met het project tweede fase – uiteindelijk naar een moment waar je bijna geen nee meer kan zeggen, ondanks het feit dat het pilots zijn. De gedachte om via pilots in de praktijk te kijken naar wat er echt gebeurd is en of de tijd rijp is om het daadwerkelijk overal in te voeren, vind ik heel verstandig.

Mevrouw De Rooij: Dus ook achteraf gezegd zegt u dat dit een beter idee was geweest.

Mevrouw Lambrechts: Jazeker.

Mevrouw De Rooij: We hebben hier vorige week mevrouw Verlaan gesproken die vertelde, dat zij de staatssecretaris voor de invoering van het vmbo had geadviseerd hiermee te wachten of om het anders niet te doen. Kunt u met ons teruggaan in de tijd en aangeven of het inderdaad het juiste moment was om het in te voeren? Was men er klaar voor?

Mevrouw Lambrechts: Dat vind ik heel lastig. Ik weet wel dat er vanuit het vmbo altijd wat minder offensieve geluiden zijn gekomen dan vanuit havo en vwo. Dat werd wel eens als een verwijt richting de Kamer gemaakt. Maar dat was niet terecht. We waren er evengoed gevoelig voor en hebben het vaak besproken met het vmbo, maar de sector zelf was wat minder assertief daarin. Ik had zelf het gevoel dat er een beetje hetzelfde aan de hand was – en daarom was ik er erg op gefocust – als een jaar eerder met de tweede fase, namelijk dat het veld er niet klaar voor was. Ik kreeg overigens van alle kanten te horen dat het veld er wel klaar voor was. We hebben dat stapsgewijs ingevoerd en ik heb er in elk geval minder slechte herinneringen aan en spijtgevoelens bij dan bij de tweede fase.

Mevrouw De Rooij: Was u erbij? Was u ervan op de hoogte dat mevrouw Verlaan adviseerde om het vmbo niet in te voeren?

Mevrouw Lambrechts: U bedoelt met de zorgstructuur?

Mevrouw De Rooij: Ja.

Mevrouw Lambrechts: Ik heb dat niet zo helder voor ogen. Er zit natuurlijk altijd een batterij ambtenaren bij. Zij

zal daar waarschijnlijk wel bij zijn geweest, want ze was de desbetreffende ambtenaar. Maar dat weet ik niet meer zo precies. In ieder geval heeft ze mij nooit benaderd om te zeggen dat het zo niet moet. Nu is het ook lastig voor een ambtenaar, maar het is niet gebeurd. Ik heb overigens een deel van uw hoorzittingen gevolgd en mij wel over meer verbaasd. Maar misschien komen we direct nog te spreken over de ambtenaar Offerein die allang wist dat het mis zou gaan met de tweede fase.

De heer **Zijlstra**: Daar komen we zo nog op terug. Ik wil nog even terug naar de uitspraken van mevrouw Verlaan. Is er ooit overleg geweest in coalitieverband waarbij u aanwezig bent geweest waar gesproken is over de voortgang van het vmbo en waarbij zij eventueel aanwezig is geweest?

Mevrouw **Lambrechts**: Ja, ongetwijfeld, maar ik heb het niet zo helder voor ogen. Ik ken haar en weet hoe ze eruit ziet dus ik moet haar gezien hebben.

De heer **Zijlstra**: We gaan door naar de tweede fase en dan komen we ongetwijfeld bij de punten waar u wat over wilt zeggen. Kunt u aangeven wat volgens u de reden was om de tweede fase in te voeren? Welke problemen moesten er opgelost worden?

Mevrouw **Lambrechts**: Er was een breed gevoel dat er beter voorbereid moest worden op het hoger onderwijs. De heer Veldhuizen van de VSNU was hier ook heel duidelijk over. Er waren veel afvallers en dat lag uitsluitend aan het voortgezet onderwijs. Achteraf kun je hier ook je bedenkingen bij hebben maar dat was toen de boodschap. Het moest beter en zwaarder. Daarnaast was er ook een breed gevoel dat het onderwijs niet meer helemaal van deze tijd was. Het moest met computers en leuker worden en leerlingen moesten ook wat zelfstandiger werken en voorbereid worden op wat ze later in het hoger onderwijs en hun werk zouden gaan doen. Er was een breed gevoel dat onderwijs aan een verbeteringslag toe was.

De heer **Zijlstra**: Wij komen heel veel in de gesprekken tegen dat ze het moesten "verzwaren" om het onderwijs te verbeteren. Wat was uw mening hierover?

Mevrouw **Lambrechts**: Dat was ook de inzet van het hoger onderwijs en met name van de VSNU. Dat is een insteek die ik namens D66 nooit gedeeld heb omdat ik van mening was dat de uitdaging er niet in zat het onderwijs zó zwaar te maken dat 20 tot 30% zou afvallen. De inzet moest zijn om voor min of meer dezelfde doelgroep beter onderwijs te geven, die groep beter voor te bereiden op wat er komen ging. Als je als inzet had gekozen dat er meer leerlingen hadden moeten afvallen, waren er veel eenvoudiger mechanismen geweest. Door twee of drie vakken toe te voegen en verder niets te doen had je dat ook bereikt.

De heer **Zijlstra**: U hebt er ook aandacht voor gevraagd in het debat. Die 20% heeft u net al aangehaald. Maar het pakket werd zwaarder. De staatssecretaris zei in het debat dat het geen beleidsdoel is om mensen te laten afvallen. Maar het hoort er wel een beetje bij want men moet toch een keer selecteren.

Mevrouw **Lambrechts**: Ze zei letterlijk dat het niet de inzet was maar dat het wel de uitkomst kon zijn.

De heer **Zijlstra**: Dat betekende voor u dat daarmee de instroom bij het hoger onderwijs wel eens zou kunnen afnemen?

Mevrouw **Lambrechts**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Hoe verhiel zich dat met de tegelijkertijd toenemende vraag naar hoger opgeleiden in de samenleving?

Mevrouw **Lambrechts**: Niet dus. Dat is een heel goede vraag. Ik weet dat ik 1998 de heer Meijerink sprak, hij had inmiddels de heer Veldhuizen als voorzitter van de VSNU opgevolgd. Ik legde hem ook die vraag voor hoe hij er tegen aankeek want ik bleef ermee zitten. Hij zou het een ramp vinden als er 20% minder instroom zou komen in het hoger onderwijs. Het was inmiddels de inzet van het hele hoger onderwijs en het hbo dat er meer leerlingen moesten doorstromen naar het hoger onderwijs. Men spiegelde zich toen al aan de Angelsaksische landen en keek naar het hele internationale veld. Daar zag men dat ze ten minste 10% hoger zaten dan wij en wij zaten toen nog niet tegen de 40% aan. De Angelsaksische landen zaten op 50% instroom in het hoger onderwijs.

De heer **Zijlstra**: Nu is men bezig om de tweede fase in te voeren.

Mevrouw **Lambrechts**: Dat was toen al gebeurd. Het was in 1998 waar ik het net over had. Maar we zitten nu in de tweedefasetijd.

De heer **Zijlstra**: We zitten in de tweedefasetijd. Overigens speelde die discussies toen ook al want het ministerie was bezig met de voorbereiding van het volgende HOOP, waarmee men naar hogere aantallen wilde. In hoeverre heeft het bij de wetgeving voor u een rol gespeeld dat de vraag naar hoger opgeleiden toenam, terwijl u met wetgeving bezig was die de instroom zou kunnen beperken?

Mevrouw **Lambrechts**: Ik heb daar voortdurend op gehamerd. Niet alleen bij mevrouw Netelenbos, waar ik weinig gehoor vond, maar ook bij de heer Ritzen. Ik verwees naar het concept-HOOP waarin stond, dat we naar meer mensen toe moesten in het hoger onderwijs, terwijl tegelijkertijd een programma in het voortgezet onderwijs aan de orde was dat als inzet en mogelijke uitkomst had dat er minder leerlingen naar het hoger onderwijs zouden gaan. Dat was heel erg in tegenstrijd met elkaar. Eigenlijk kan men zeggen dat de linkerhand op het departement niet wist waar de rechter mee bezig was. Ook de visies waren niet op elkaar afgestemd en gedeeld.

De heer **Zijlstra**: Tot welke politieke conclusies leidde dat?

Mevrouw **Lambrechts**: Ik deelde meer de insteek van het HOOP. Ik keek ook naar het internationale perspectief en was blij dat een beetje als schaduw van wat er in HOOP gebeurde, inmiddels de selectie-agenda in het voortgezet onderwijs enigszins werd bijgesteld. Als het niet door het HOOP was gebeurd, was dat echter wel door de ouders

en leerlingen zelf gedaan die na drie jaar in het voortgezet onderwijs niet allemaal de boodschap wilden hebben dat ze dan maar in het mbo verder moeten gaan, ook als ze helemaal geen beroepsaspiraties hebben.

De heer **Zijlstra**: Maar de tweede fase kwam er toch en daar zat die verzwaring in. Ook u hebt toen de afweging gemaakt om voor de tweede fase te stemmen ondanks het feit dat u de ontwikkelingen de andere kant op zag gaan.

Mevrouw **Lambrechts**: Dat was niet mijn zwaarste overweging. Op het laatst hebben we er ons als D66 erg op gefocust of het veld er wel klaar voor was. Het was een overladen programma. Het vermoeden was ook sterk dat de uitvoerbaarheid van het programma sterk onderbelicht was gebleven. Dat bleek met name in het laatste halfjaar en jaar voor de wetsbehandeling in de Kamer.

De heer **Zijlstra**: Waar bleek dat uit?

Mevrouw **Lambrechts**: Uit de reacties uit het veld. Ik had ook zelf adviseurs – en daar zaten hele goede bij – die mij precies konden aangeven wat er op scholen moest gebeuren om klaar te zijn voor de tweede fase. Dat was niet allemaal gebeurd. Overigens waren de signalen ook verschillend. Dat is hier, geloof ik ook al gezegd. Sommigen waren eerst voor en zeiden later dat het niet goed was en stelden hun standpunt bij. Dat hebben we bij de AOb gezien: op de woensdag voor het wetgevings-overleg moet de tweede fase nog worden uitgesteld en de maandag daarop krijgen we een fax waarin de voorzitter van de AOb zegt dat de tweede fase wel kan doorgaan in 1998 mits er 50 mln. komt voor de invoering.

De heer **Zijlstra**: We komen zo nog terug op de bedragen die daar een rol in spelen. Maar gaat u nog even door.

Mevrouw **Lambrechts**: Waarom ik dacht dat het niet goed ging? Toch omdat er zoveel signalen waren. Er was ook nog een groep van Haagse rectoren. Dat waren 17 scholen bij elkaar die zeiden er niet klaar voor te zijn. Uiteindelijk hebben we zelf na het wetgevings-overleg als fractie ook nog een enquête gedaan. Ik vroeg mij af of de staatssecretaris nu gek was of ik. Ik ben altijd bereid om ook heel erg naar mezelf te kijken. Misschien had ik het niet bij het goede eind.

We hebben veertig scholen concrete vragen gesteld en 76% van hen gaf aan dat zij er niet klaar voor waren. Inmiddels waren er ook twee scholen uit het veld waar Jan Rimkes de trekker van was. Zij hadden een nog veel betere enquête opgesteld waarop 50% van de scholen van het voortgezet onderwijs gereageerd hadden. Daaruit bleek dat de scholen absoluut niet klaar waren en dat het omgekeerd lag t.o.v. wat de staatssecretaris zei. Het was niet zo dat 20% bestond uit een achterhoede die er niet klaar voor was, niet wilde en waar men niet op zou hoeven te wachten en dat 80% zo goed bezig zou zijn dat ze wel konden starten. Maar het lag omgekeerd, want bijna 80% gaf aan er nog niet klaar voor te zijn. Wat ik in dat proces de staatssecretaris achteraf kwalijk heb genomen, is dat zij die geluiden niet meer wilde horen. Dat je in het begin van het proces mensen probeert te verzamelen voor een concept en de uitvoerbaarheid die pas jaren later aan de orde komt even laat liggen, kan ik begrijpen. Maar dat je op het laatst zegt dat het door moet

gaan en de geluiden en kritiek dat de scholen er niet klaar voor zijn niet wilt horen, neem ik haar kwalijk.

De heer **Zijlstra**: Waar uitte zich dat in?

Mevrouw **Lambrechts**: De groep van mensen die kritiek hadden – dit kun je in de verslagen van de debatten nalezen – werd geplaatst in de hoek van de niet willende achterhoede. Dat beeld klopte totaal niet, dat wist ik zeker en niet alleen ik, want de heer Van der Vlies heeft er ook nog heel kritische vragen over gesteld. Ik had contact met scholen en mensen die niet behoorden tot de niet-willende achterhoede maar tot de groep die wel degelijk wat zag in het studiehuis en de tweede fase. Zij waren er ook actief mee bezig maar konden heel gemotiveerd aangeven dat ze er nooit goed klaar voor konden zijn in augustus 1998. Dat beeld klopte dus niet. De uitkomst van het wetgevingsoverleg was dat de staatssecretaris zei dat de grote groep er klaar voor was en dat er niet op die 20% die er niet klaar voor was, gewacht kon worden. Zij zei "Dat kun je ze echt niet aandoen want je moet als overheid betrouwbaar zijn". Zelf had ik sterk het gevoel – intuïtie of zoals de Amerikanen zeggen "gut feeling" – dat het verhaal niet klopte.

De heer **Zijlstra**: U gaf aan dat 80% er nog niet klaar voor was. Dat was dus veel minder. Dat is belangrijk voor de invoeringsdatum want daar ging het debat over. Er is een heel debat geweest over de middelen die nodig waren. U wilde ook meer middelen. U sprak in het debat ook over overladenheid, ook omdat er in de maatschappij een andere behoefte aan het ontstaan was.

Maar als je het allemaal optelt, heeft u uiteindelijk wel ingestemd. Wat is er dan binnen de coalitie gebeurd? Bent u onder druk gezet? Hebt u een andere afweging gemaakt? Hoe bent u van die kritische positie die u had – dit staat duidelijk in de Handelingen – uitgekomen om voor te stemmen?

Mevrouw **Lambrechts**: Op zich was tegenstemmen nooit onze inzet geweest. Er moest iets gebeuren en dat wisten we ook. Onze focus was erop gericht of het zo kon, of het niet te overladen was. Wij keken of de experimenten met het studiehuis goed liepen en of het inderdaad allemaal kon. De focus lag sterk op de vraag of de scholen er klaar voor waren of niet en hoe je tot uitstel komt. Dat was overigens niet eenvoudig want het gevoel dat er uitstel moest komen, was er aanvankelijk niet bij de staatssecretaris en de coalitiegenoten. Er lag eerst dan ook een amendement van de heer Van de Camp van het CDA en van mij. Daar is al die energie naar uitgegaan. Uiteindelijk hebben we het wel voor elkaar gekregen dat die groepen waarvan we vermoedden dat ze er niet aan toe waren – 80% – een jaar later konden beginnen. Ongeveer 11% is in 1998 begonnen. Daar kon ik goed mee leven. Op dat punt heb ik geen spijt; ik vind dat we dat goed hebben gedaan. Ik denk dat twee jaar beter zou zijn geweest maar ik wist dat dit niet haalbaar was.

De heer **Zijlstra**: Waarom wist u dat?

Mevrouw **Lambrechts**: Ik had het al voorgesteld. Ik voelde dat als ik dat zou eisen of voorstellen ik het geheel van het uitstel zou verliezen. Eén jaar was de enige mogelijkheid. Temeer omdat er dan door de staatssecretaris

ris geclaimd kon worden dat de start met 11% in 1998 was begonnen.

De andere punten van de overladenheid vond ik ook belangrijk. Ook over het studiehuisachtig werken waren wij heel kritisch. Dat was een punt waarbij ik mij achteraf op het verkeerde been gezet voelde.

De heer **Zijlstra**: Waarom?

Mevrouw **Lambrechts**: Over het studiehuis hebben wij in maart naar aanleiding van het verslag gevraagd hoe het zat met de pilots. Kort voor het wetgevingsoverleg krijg ik als antwoord dat het uitstekend loopt. Ik vraag het nog een keer in het wetgevingsoverleg en het plenaire debat. Er wordt weer gezegd dat het uitstekend loopt. U weet inmiddels dat we drie dagen na de behandeling in de Tweede Kamer een rapport van de inspectie kregen, waarin veel twijfels worden uitgesproken. Er staat in dat er voor de minder briljante kinderen een groot risico zit dat ze zullen afvallen.

Een ander punt was de uitvoerbaarheid en complexiteit van het geheel. Hier hebben we ook steeds naar gevraagd. Wordt het niet te complex? Is het wel uitvoerbaar? Daar werd door de staatssecretaris letterlijk over gezegd dat het zeker niet ingewikkelder is dan de situatie voor de tweede fase en dat het eerder gemakkelijker wordt. Dat blijkt dus niet te kloppen. De heer Offerein heeft hier verklaard dat heel goed te weten. Als dan, kort na het Kamerdebat, ook nog het PMVO en de inspectie zeggen dat het heel ingewikkeld en overladen is geworden en tot problemen zou leiden, voel ik mij met terugwerkende kracht alsnog genomen. Ik heb mij naar aanleiding van het inspectierapport dat een aantal dagen na het Kamerdebat verscheen, afgevraagd of de staatssecretaris het heeft geweten. Als ik hier de heer Offerein hoor – en ik ga ervan uit dat hij de waarheid spreekt want dat doe ik ook – dan heeft zij dat wel degelijk geweten, dan is deze informatie waar we keer op keer naar gevraagd hebben ons onthouden: hoe is de staat van voorbereiding, hoe is uw inschatting, kan het zo? Zo veel mensen, ook op het departement, twijfelden daaraan, aldus de heer Offerein. De heer Offerein was de man die wel 400 brieven over de tweede fase met zijn naam heeft ondertekend.

De heer **Zijlstra**: U was niet op de hoogte van de waarschuwingen die er vanuit het departement zijn gegeven over de overladenheid van het programma? De heer Offerein heeft dat hier verwoord.

Mevrouw **Lambrechts**: Nee, daar waren we niet van op de hoogte. Ik had het willen weten, want dan hadden we zeker veel sterker gestaan. Maar nogmaals, op al deze punten, inclusief de methodes waarover we ook vragen stelden of ze op tijd klaar zouden zijn omdat de periode krap was, werd niet alleen gezegd dat ze waarschijnlijk klaar zouden zijn maar werd door de staatssecretaris gezegd dat ze gegarandeerd klaar zouden zijn. In januari van 1998 zouden de methodes er gegarandeerd zijn. Hoe dat is gelopen hebt u allemaal mee kunnen maken.

De heer **Zijlstra**: De staatssecretaris heeft in eerste instantie over de boeken aangegeven dat ze dat kon garanderen op basis van uitingen van uitgevers. U hebt in het overleg gezeten waar ze een brief heeft voorgelezen. Wat was daarin de rol van de uitgevers?

Mevrouw **Lambrechts**: Het is lastig voor Kamerleden als ze zulke tegenstrijdige geluiden horen. Wij hadden van een aantal uitgevers gehoord dat zij er niet klaar voor zouden kunnen zijn. Zij konden het ook gemotiveerd aangeven. Ik heb de uitgevers hier ook horen zeggen dat voor een goede methodeontwikkeling drie jaar nodig is. Ze zouden dus niet goed klaar kunnen zijn.

Ik heb die boodschap goed in mijn oren geprent en de staatssecretaris daar ook mee geconfronteerd. Vervolgens leest zij een brief voor waarin alle uitgevers – ook degenen die eerder hun twijfels hadden geuit omdat ze vonden dat de tijd te krap was om het goed te doen – ineens zeiden het wel te kunnen. Hetzelfde geldt ook voor de fax van het AOb, voor de uitgeverijen en de Vereniging voor het Voortgezet Onderwijs. Dan heb je als Kamerlid geen instrument meer in handen. Dan worden de wapens je uit de handen geslagen.

Ik ging desalniettemin door vanwege de intuïtie. De uitgeverijen hadden een belang. Ik begrijp dat wel maar direct na de boodschap dat ze er niet klaar voor waren en ook gemotiveerd aangaven waarom er meer tijd voor nodig was, schreven zij een brief aan de staatssecretaris dat ze er wel klaar voor waren.

Ik vraag mij overigens ook af hoe dat soort overleggen met een staatssecretaris of ambtenaren van OCW, de uitgevers en het onderwijsveld gaan. Hoe komt het dat de mensen in vrijheid eerst het een zeggen en na een overleg met het departement iets anders? Ik heb wel eens gekscherend aan de staatssecretaris gevraagd wat zij eigenlijk met hen deed. Draaide zij hen de arm om? Zette ze hen onder druk? Was er een vorm van chantage? Ik weet dat niet maar het is wel gek dat je in een laatste fase ziet dat de één na de ander omvalt in zijn kritiek en zegt: "vooruit, dan moet het zo maar, het kan wel".

De heer **Zijlstra**: Tot welk vermoeden leidde dat bij u?

Mevrouw **Lambrechts**: Mijn vermoeden was dat die druk naar dit soort organisaties hoog werd opgevoerd en dat zij uiteindelijk niet stevig genoeg in hun schoenen stonden en ook – en sommigen moeten zich dat aanrekenen – dat zij het veld hierin niet goed vertegenwoordigden.

De heer **Zijlstra**: Het helpt niet als partijen van mening veranderen maar de Kamer heeft haar eigen verantwoordelijkheid.

Mevrouw **Lambrechts**: Absoluut.

De heer **Zijlstra**: U had net als uw collega's een uitgebreide lobby voorbij zien komen over alle vakken. Iedereen wilde natuurlijk goed in die tweede fase zitten. In hoeverre heeft het bij u tot een afweging geleid dat het, als het allemaal bij elkaar wordt geveegd, tot zo'n breed pakket leidt? Hoe zou men de aansluiting tot het hoger onderwijs voor elkaar krijgen? Waarom koos u voor de verbreding? Waarom accepteerde u dat? Had u niet moeten constateren dat het sowieso tot overladenheid zou leiden?

Mevrouw **Lambrechts**: Hier komt u absoluut op een heel cruciaal punt waarvan ik ook in reflectie denk aan welke instrumenten er nog waren geweest. Ik had twijfels over de verbreding en verdieping en later is dat ook een groot probleem geworden. Kun je wel zoveel in de breedte aan

het programma toevoegen en tegelijkertijd verwachten dat je op de verdieping niet zoveel prijsgeeft dat je juist minder aansluiting krijgt?

Wij hadden drie maanden of een halfjaar voordat het in de Kamer aan de orde was, een toets moeten loslaten op de uitvoerbaarheid van het geheel, inclusief de wijze waarop het geheel, ook met de examenprogramma's uiteindelijk in elkaar paste. We hebben dat niet gedaan en dat is toen niet bij mij opgekomen. We hebben min of meer onbewust gedacht dat het PMVO en de VVO zo'n eindtoets op de uitvoerbaarheid zouden doen.

De heer **Zijlstra**: Kunt u definiëren hoe zo'n toets eruit had moeten zien?

Mevrouw **Lambrechts**: Die had door een onafhankelijke buitenstaander moeten worden gedaan. Er waren inmiddels in dit proces te veel organisaties die al een uitruil gemaakt hadden – tijd voor geld of geld voor tijd – of om andere redenen van standpunt waren veranderd. Een onafhankelijke buitenstaander had alle rapporten, ook de interne op het departement die wij niet hadden, en de wensen van de vakgroepen nog eens op een rij moeten zetten en kijken of het bij elkaar een uitvoerbaar programma zou zijn, net zoals we het gedaan hebben bij de Inburgeringswet. Dat levert een schat aan informatie op waarmee je snel met elkaar in de Kamer kunt zien waar de pijn zit. Dan hoeft je ook niet zo te vechten voor draagvlak voor het een of ander. Dan kun je het door een onafhankelijke buitenstaander laten zien.

Voor het PMVO en de AOb was het "hun kind" geworden. Het moest doorgaan en ook voor de staatssecretaris was het een prestigezaak. Het stond in het regeerakkoord, het moest uitgevoerd worden en het liefst in die regeerperiode. Een onafhankelijke buitenstaander had er nog eens naar moeten kijken! Dat hadden we kunnen doen, maar dat hebben we niet gedaan. Dan ben ik ervan overtuigd dat een aantal van deze dingen, zoals die ook door Offerein genoemd zijn, naar voren waren gekomen zoals ze ook later gebleken zijn en hadden we er eerder wat mee kunnen doen. Dat is iets wat ik mezelf ook verwijt. Ik wil ook best zelf het boetekleed aandoen. Dat hebben we niet gedaan en daar heb ik spijt van.

De heer **Zijlstra**: U gaf aan dat de insteek van de partij niet was om tegen te stemmen.

Mevrouw **Lambrechts**: Nee, er moest iets gebeuren. Er waren veel mensen razend enthousiast, ook mensen die later pas zagen dat het niet kon werken. Een goed voorbeeld daarbij zijn de docenten Frans en Duits. Die waren heel enthousiast en dachten dat ze weer leerlingen zouden krijgen. .

De heer **Zijlstra**: Vervolgens kregen ze één uur in de week.

Mevrouw **Lambrechts**: Vervolgens kregen ze één uur in de week en heel veel leerlingen. Ik heb wanhopige docenten bij mij gehad die zeiden dat het zo weinig voorstelde. Dan hadden ze liever niets gehad.

De heer **Zijlstra**: U wilde niet tegenstemmen. Er moest wat gebeuren en er lag een breed besef. Heeft die optelsom van geluiden er mede voor gezorgd, ook bij uw

collega's, dat u vooral bezig was om het bij te stellen in plaats van de principiële vraag te stellen of het op deze manier wel gaat lukken?

Mevrouw **Lambrechts**: Niemand overzag het geheel meer. Daar ben ik absoluut van overtuigd. Ook het PMVO niet en wij dus ook niet. Het overladen programma is nog overladener geworden door de wijze waarop al die vakken zijn ingevuld, omdat iedereen zijn eigen vak ontzettend belangrijk vond. De eindtermen, eindexamenprogramma's en programma's van toetsen en afsluiting waren helemaal onhanteerbaar. Maar het was al overladen. Ik wil het niet alleen maar naar de ontwikkelgroepen schuiven. Dat hebben we niet goed gezien, zeker niet in dat stadium.

De heer **Zijlstra**: Even over de latere invulling van de programma's. U hebt ooit een keer gezegd dat het examenprogramma met een kruiwagen naar binnen moest worden gereden. Hebt u toen nog de behoefte gehad om alsnog in te grijpen, hoewel de wet al was ingevoerd, omdat u zag dat het steeds verder opliep?

Mevrouw **Lambrechts**: Er zat een periode tussen de behandeling van de wet en het moment waarop de scholen begonnen. Waar we toen heel erg op gefocust hebben, waren al die punten waar de staatssecretaris toezeggingen over had gedaan. Daarbij zagen we dat die toezeggingen niet waargemaakt konden worden, onder andere met de methodes. In januari/februari was wel duidelijk dat het heel erg lastig zou gaan worden met de methodes.

Wat inmiddels ook duidelijk werd en waar ik de staatssecretaris op aangesproken heb, is dat gezegd werd dat het studiehuis niet met dwang zou worden opgelegd. Toch bleek dat het in de voorlichting naar de scholen een veel zwaarder accent kreeg dan de bedoeling was. Op een gegeven moment wordt er een brochure uitgebracht voor de scholen en de ouders, waarin staat dat zitten blijven niet meer zal bestaan.

De heer **Zijlstra**: U bedoelt dit boekwerk?

Mevrouw **Lambrechts**: Ja, ik geloof dat dit het is. Er staan een heleboel zaken in, onder andere dat het het volgende jaar zal worden ingevoerd. De meeste scholen hoefden pas in 1999 hiermee te beginnen. Er stonden een hele hoop halve en hele waarheden in. Dat soort dingen hebben we in de aanloop wel aangekaart.

De heer **Zijlstra**: Dit zijn dingen die later ingevuld werden. Hoe kon u als Kamer al oordelen over de tweede fase als u dit soort wezenlijke invullingen niet kende?

Mevrouw **Lambrechts**: Dat geldt voor het hele onderwijs. Wij gaan nooit over de inhoud. Het wordt wel soms geprobeerd. Bij elk begrotingsdebat zeggen we dat dit of dat bij het onderwijs aan de orde moet komen.

De heer **Zijlstra**: Het gaat niet over de inhoud. Dat is altijd een moeilijk raakvlak, want wat is inhoud en wat niet? Het gaat over de zaken die werden ingevuld, ministeriële regelingen en besluiten waarin de invulling werd gegeven van een aantal zaken. In hoeverre was u in staat, gezien de grootte van het programma, om de afweging te maken?

Mevrouw **Lambrechts**: Over de inhoud van de vakken zeker niet. Er zijn na de Kamerbehandeling vakontwikkelgroepen, SLO, Stichting Leerplan Ontwikkeling, Cito en CEVO aan het werk gegaan om aan te geven wat er in de examens komt. Het Freudenthal Instituut is met het wiskundeonderwijs aan de slag gegaan. We hebben veel betaald aan dat soort instellingen. Hier zijn grote bedragen naar toe gegaan en aan het eind van de rit kan men zich afvragen wat ze aan de oplossing hebben bijgedragen. Dat geldt vooral aan het einde van de rit voor het wiskundeonderwijs, waar menig instituut jarenlang onderzoek naar heeft gepleegd. Vervolgens zitten we met wiskunde waarvan iedereen zegt dat het niet doorstroomrelevant is.

De heer **Zijlstra**: De overladenheid uitte zich al snel toen grote groepen scholen hiermee in 1999 begonnen. Er kwam een scholierenstaking en u ondersteunde hen ook in hun klachten. U stelde, dat u niet kon weten hoe zwaar de examenprogramma's zouden worden en dat u zich kapot geschrokken was wat examenkandidaten allemaal moesten doen. Dat stond in De Volkskrant van 6 december 1999. Bij de begrotingsbehandeling van 9 november 1999 wijst u al op de overladenheid van de programma's. Kreeg u die input uit het veld? Waar haalde u die informatie op dat moment vandaan?

Mevrouw **Lambrechts**: Van de wanhopige leerkrachten waar ik het net al over had maar ook van leerlingen. Ik zie nog de groepjes leerlingen uit Helmond voor mij die buitengewoon goed konden aangeven waarom het totaal onuitvoerbaar was. Zij moesten voor elk van de vijftien vakken drie werkstukken maken. Dat zijn 45 werkstukken. Zij zeiden ook dat de leerkrachten van 25 leerlingen 75 werkstukken moesten nakijken in één jaar. Ze werden daar gek van. Dat kon niet. Hoe moet dat? Het bleek al heel snel. Je kon niet per vak aan het eind van het jaar aan een werkstuk beginnen. Ze moesten al meteen beginnen met die werkstukken. Het was onuitvoerbaar.

De heer **Zijlstra**: Was u het eens met de verlichtingsmaatregelen zoals die genomen werden?

Mevrouw **Lambrechts**: Die verlichtingsmaatregelen hadden vooral hierop betrekking, dus daar was ik zeer voor. Het kon niet anders en staatssecretaris Adelmund heeft daarmee toch de tweede fase gered en het zeker voor deze leerlingen mogelijk gemaakt om nog op school te blijven en hun diploma te halen. Het was heel erg nodig.

De verlichtingsmaatregelen hadden wel een nadeel. Men kon een aantal dingen schrappen – in de hoeveelheid werkstukken is geschrapt – maar er werd ook gezegd dat het programma overladen bleef. We hadden inmiddels wel het rapport van de inspectie gezien en de monitorverslagen van het PMVO. Daarin stond dat de vrije ruimte in het programma maar gebruikt moest worden om die overladenheid hanteerbaar te maken. Dat had weer tot gevolg dat er geen vrije ruimte meer zat in het gehele programma.

Het was als een maatpak dat te krap zat. Als je aan deze arm trok werd het daar te kort en andersom. De verlichtingsmaatregelen hadden nadelen maar waren heel erg nodig op dat moment. Ik ben nog steeds heel erg blij dat we die genomen hebben.

De heer **Zijlstra**: Een maatpak is per definitie niet te krap.

Mevrouw **Lambrechts**: Het was een te krap maatpak. Een confectiepak in een te kleine maat.

De heer **Zijlstra**: We hebben het gehad over de profielen en vakken. Dit heeft in het debat veel aandacht gekregen. Een tweede aspect dat onderdeel uitmaakte van de tweede fase was het studiehuis en de pedagogisch-didactische vernieuwing. De stuurgroep die later overging in het PMVO hield zich daar sterk mee bezig. U hield net de folder al omhoog die zij hebben uitgestuurd. In de loop der jaren zag je binnen de stuurgroep een verschuiving qua aandacht van de profielen richting het studiehuis. Was de politiek zich bewust van de accentverschuivingen die daar plaatsvonden?

Mevrouw **Lambrechts**: Het was duidelijk dat er ontzettend veel energie in gestoken werd om alle neuzen dezelfde richting in te krijgen, om iedereen enthousiast te krijgen voor het studiehuisconcept, ook met beelden die natuurlijk nooit werkelijkheid zijn geworden. Er zouden ijverig zelfstandig werkende leerlingen zijn. De leerkrachten zouden geen politieagenten meer hoeven zijn. We hebben onlangs nog gezien dat vrije uurtjes niet onmiddellijk ingevuld worden door leerlingen die ijverig hun huiswerk of een werkstuk maken. Dit wordt nog steeds niet gewaardeerd. Wat dat betreft, is er niets veranderd. Dat was toen wel het beeld en kennelijk hadden ze er toch veel energie voor nodig.

Het was iets wat als onderwijsconcept was ingevoerd op de eigen school van Clan Visser 't Hooft. Daar had het kennelijk gewerkt. Dat was het beeld, volgens mij, zoals het in heel Nederland op alle scholen moest gaan werken. Ze hebben zich, denk ik, vergist in het feit dat veel scholen al bezig waren om op een bepaalde manier meer activerende leervormen aan de leerlingen aan te bieden. Ze werden weer terug de kast in gejaagd want het moest op de manier zoals zij het voorstelden. Daar ging toen ook het debat over. Ik wil wel schuld op mij nemen maar ook niet te veel. In de Kamer zeiden we dat het studiehuisconcept niet als dwang moest worden opgelegd, dat het een keuze moest zijn voor de scholen. Als een leraar een goed verhaal voor de klas kon houden, moest hij dat vooral kunnen blijven doen. Dat werd overigens ook gezegd door de staatssecretaris maar was uiteindelijk niet de werkelijkheid. Het studiehuis zat te verweven in de programma's van toetsing en afsluiting. Het zat wel degelijk in de regelgeving dat de scholen het als dwang opgelegd kregen en het stond ook in de voorlichtingsfolder. Het PMVO was er ontzettend mee bezig.

De heer **Zijlstra**: U constateerde achteraf dat de wet- en regelgeving die van het Rijk kwam – de vormvoorschriften en examenprogramma's – toch zoveel zaken in zich hadden dat het formeel niet verplicht was maar in de praktijk er wel op neer kwam.

Mevrouw **Lambrechts**: Jazeker. Dat is wat men moet vaststellen. Er is ook nog naar de inspectie geweest en gezegd dat zij het de scholen oplegden. Zij gingen kijken of ze wel genoeg activerende leervormen gebruikten en de werkstukken werden gemaakt. Ik denk dat het een onterecht verwijt richting de inspectie is. Wat de inspectie ons zichtbaar maakte, was wat er feitelijk in wet- en

regelgeving stond. De inspectie moet toetsen of de wet- en regelgeving wordt uitgevoerd. Zij confronteerde de scholen met de wetten en eisen en keek of ze er wel aan voldeden. Dat maakte het voor ons zichtbaar. Ik vind het verwijt aan de inspectie dan ook niet terecht. Zij heeft gedaan wat de wet- en regelgeving voorschreef, alleen hadden al die programma's van toetsing en afsluiting nooit in de regelgeving mogen staan. Het was natuurlijk absurd wat er in stond.

De heer **Zijlstra**: Vlak na het debat kwam er een rapport van de inspectie. Zij heeft al eerder kritiek gehad op het didactische concept van het studiehuis en op de risico's daarvan gewezen. De Onderwijsraad deed dat ook. Wat hebt u met die signalen gedaan in de politieke besluitvorming?

Mevrouw **Lambrechts**: Ik heb voortdurend degene die er politiek voor verantwoordelijk was – staatssecretaris Netelenbos – met vragen hierover bestookt. Om te beginnen moet het natuurlijk niet opgelegd worden en vervolgens moet er hulp en ondersteuning komen voor het zelfstandig leren. Het kan niet zo zijn dat een leerling die drie jaar op de havo heeft gezeten en het goed doet in het vierde jaar aan zijn lot wordt overgelaten, omdat hij het dan zelfstandig moet gaan doen, dat dan tegen hem wordt gezegd dat hij niet geschikt is voor de havo en maar naar het mbo of vmbo moet gaan. Dat hebben we voortdurend gedaan. Daar is ook door de staatssecretaris op ingesprongen en ze heeft gezegd dat ze het zou bewaken. Maar uiteindelijk is dat toch veel dwingender en veel lastiger voor de scholen gegaan dan op voorhand werd gezegd.

De heer **Zijlstra**: U noemde ook het PVMO. In een artikel van 15 november 1999 in De Volkskrant staat, dat een Udens Kamerlid de zwijgplicht doorbreekt. U spreekt daarin over maffia-achtige toestanden rond het studiehuis. U stelt dat het procesmanagement sekteachtige trekjes vertoont en spreekt over een goednieuwsshow. Waar zat het doorbreken van de zwijgplicht in?

Mevrouw **Lambrechts**: Ik had toen nog een vermoeden van hoe het zat maar nu weet ik het zeker, ervan uitgaande dat we hierover de heer Offerein als een van de belangrijkste ambtenaren de waarheid hebben horen spreken. Heel veel mensen wisten kennelijk hoe het zat en dat er problemen aan zouden komen en dat het programma te overladen en niet uitvoerbaar was. Hij heeft dat met zoveel woorden hier gezegd. Toch mocht het toen niet gezegd worden. Of zij zeiden het niet om andere redenen, of zij zochten hun ingang niet bij de staatssecretaris – wat ik mij niet kan voorstellen –. Maar het bewustzijn was er en men liet het doorgaan.

De heer **Zijlstra**: Maar had u zwijgplicht vanuit de coalitie?

Mevrouw **Lambrechts**: Nee, als ik zwijgplicht had, dan had ik dat soort uitspraken natuurlijk niet gedaan. Daar word je ook niet zo ontzettend populair mee in de politiek. Misschien wel daarbuiten maar niet in de politiek zelf.

De heer **Zijlstra**: Waar zat het sekteachtige van het PMVO in?

Mevrouw **Lambrechts**: Dat had te maken met wat sektes hebben: volgens een bepaald stramien leven, lief zijn voor elkaar, bepaalde dingen op een bepaalde manier doen. Dat was de manier waarop het gebeurde op de school van Clan Visser 't Hooft zelf. Zo moest het op alle scholen in het hele land. Het was een soort blauwdruk waarvan gezegd werd dat het geen blauwdruk was, maar het kreeg het karakter wel.

De heer **Zijlstra**: Had het ermee te maken dat iedereen er zo mee verweven was dat ze nog maar één kant op gingen?

Mevrouw **Lambrechts**: Ja, en verblind door liefde. Het moet wel duidelijk zijn dat de meeste mensen, ook degenen die wellicht op een gegeven moment de kaken op elkaar hielden, wel dachten met iets goeds bezig te zijn. Niemand heeft heel bewust het onderwijs in de vernieling willen storten. Zo is het niet. Maar er had wel meer uitgang gegeven moeten worden en meer gevoel moeten zijn voor de kritiek in dat laatste jaar op de onuitvoerbaarheid van het geheel.

De heer **Zijlstra**: Tot slot wil ik nog even spreken over de fax die van de AOb kwam. U hebt hier al eerder aan gerefereerd. U pleitte voor een jaar uitstel. Er kwam een fax en daarin stond dat ze eerst voor uitstel waren maar toen even niet meer omdat er 50 mln. aan kwam. Hoe verklaart u die verandering van standpunt? Het grappige is dat na het debat ook nog een brief wordt gestuurd waarin wordt aangegeven dat men toch weer terugvalt op de optie van een jaar uitstel. Wat is uw mening over de gang van zaken hier?

Mevrouw **Lambrechts**: Op de woensdag hebben wij nog een hoorzitting gehad voordat op maandag het wetgevingsoverleg was. We hebben een aantal mensen gehoord, waaronder de voorzitter van de AOb. Ik had het gevoel dat hij toen sprak namens zijn achterban en zei dat het toch wel erg wenselijk was dat er een jaar uitstel zou komen.

Vervolgens krijgen we op maandag in het wetgevingsoverleg de fax van de voorzitter van de AOb dat alles afwegende, uitstel misschien wel wenselijk was, maar dat 50 mln. om de docenten te kunnen voorbereiden op de tweede fase harder nodig was dan uitstel. Zij gingen nu voor invoering in 1998 over de hele linie – dus niet gefaseerd – als die 50 mln. er kwam. Er was in een paar dagen tijd een soort uitruil gemaakt. Ik denk en kan niet anders concluderen dan dat het een uitruil was die door de toenmalige voorzitter van de AOb is gemaakt, omdat er daarna heel veel kritiek vanuit de scholen en de achterban van de AOb kwam, dat hij dit niet had mogen zeggen en dat dit niet was wat zij wilden. Ook de zeventien scholen van het rectorenoverleg in Den Haag waren allemaal boos. Dat heeft weer geleid tot bijstelling van het standpunt.

Ik denk dat voor de troepen uit – maar dat is mijn inschatting – de voorzitter van de AOb een deal heeft gesloten die niet gedeeld werd door zijn eigen achterban en die niet gebaseerd was op wat er werkelijk nodig was. Die 50 mln. was mooi maar al was het 100 of 200 mln. geweest, als het veld er niet klaar voor was, had ook 200 mln. niet kunnen voorkomen dat het daarna een chaos zou worden.

De heer **Zijlstra**: Toch komt er op een gegeven moment een bedrag vrij van precies 50 mln. Dat was wel toevallig want u kwam als coalitie ook op hetzelfde bedrag uit. Had hij een deal met u, met de staatssecretaris of met u allebei?

Mevrouw **Lambrechts**: Nee, ik vermoed dat het een deal met de staatssecretaris is geweest. Maar nogmaals, u spreekt morgen met de staatssecretaris dus moet u het haar maar vragen. Het toeval wil – ik hoorde dat de heer Cornielje zeggen, dus ik klap ook niet uit de school – dat we inderdaad ook de voorzitter van de AOb en de staatssecretaris op donderdagavond samen zagen dineren in Nieuwspoor. Ik sluit niet uit – laat ik het zo formuleren – dat zij hierover spraken en dat dit toen de resultante daarvan was, te meer omdat later het bedrag ook precies 50 mln. werd en niemand tot op dat moment om 50 mln. gevraagd had. 90 mln. lag op tafel, uitstel lag op tafel, maar niet 50 mln.

De heer **Zijlstra**: Er lag nog veel meer op tafel. U vroeg in de motie die u samen met de heer Cornielje en mevrouw Dijkma indiende om het voorstel van het PMVO uit te voeren.

Mevrouw **Lambrechts**: Ja, maar dat was dus aan het einde van het wetgevingsoverleg. Ik heb het hier nu even over het moment dat de fax binnenkomt en 50 mln. wordt gevraagd. Dat is de eerste keer dat 50 mln. officieel op de tafel komt.

De heer **Zijlstra**: Dat was de eerste keer dat 50 mln. wordt genoemd? Daarvoor was het bedrag nooit te voorschijn gekomen?

Mevrouw **Lambrechts**: Nee, 90 mln. was de inzet van het PMVO.

De heer **Zijlstra**: Nee, vier keer 90 mln.

Mevrouw **Lambrechts**: Ja, sorry! Vier keer 90 mln.

De heer **Zijlstra**: In de motie verzoekt u de regering de Kamer voor de plenaire behandeling te informeren of het mogelijk is het voorstel van het PMVO uit te voeren. Het voorstel van het PMVO was vier keer 90 mln. U gaf al aan dat die 50 mln. uit de lucht kwam vallen maar hoe kwam het dan dat u uiteindelijk ook op die 50 mln. uitkwam? De staatssecretaris kwam ermee maar u ging er als coalitie mee akkoord. Was het een bijzonder toeval?

Mevrouw **Lambrechts**: Of dat ook het bedrag is waarover ze gecommuniceerd heeft met de heer Tichelaar en gezegd heeft dat hij maar 50 mln. moest vragen omdat zij dat kon waarmaken, weet ik niet.

De heer **Zijlstra**: Waarom ging u akkoord?

Mevrouw **Lambrechts**: Omdat zij zei dat dit het maximale was dat ze vrij kon maken. Eerlijk gezegd, was ik verbaasd dat er zomaar middenin het onderwijsjaar 50 mln. vrijgemaakt kon worden. Er moest natuurlijk wel gesneden worden op andere posten binnen de begroting. Zo eenvoudig was het niet.

De heer **Zijlstra**: U zei dat u dat geld wilde?

Mevrouw **Lambrechts**: Ja, ik wilde dat geld wel maar het was niet het belangrijkste punt. Nogmaals, al was er 200 mln. of 1 mld. op tafel gekomen, als dat veld er niet klaar voor is, zet het geen zoden aan de dijk. Met geld kun je veel doen maar geen tijd kopen.

De heer **Zijlstra**: Het geld was bedoeld om het veld klaar te stomen. Het was voor een belangrijk deel bedoeld voor bijscholing van de docenten. Mevrouw Visser 't Hooft en de heer Markensteyn hebben voordat dit begon in 1993 een rapport uitgebracht, waarin een aantal randvoorwaarden stond voor een succesvolle invoering van de tweede fase. Daarbij werd ook gesproken over goede bijscholing, aanpassing van gebouwen en de tijd die moest worden genomen, allemaal zaken waar u ook op wees. Dit haalde het uiteindelijk niet.

Mevrouw **Lambrechts**: Ik moet u er wel even op wijzen dat we in het laatste jaar van de kabinetsperiode zaten. Het is al heel moeilijk om over de jaren heen geld vrij te spelen en al helemaal als er een wisseling van het kabinet is. Het enige jaar waar we over spraken was het laatste jaar, 1998. Er is daarna, misschien niet zo specifiek gekoppeld aan de tweede fase, in het tweede kabinet paars heel veel geld geïnvesteerd in het onderwijs. Er is veel meer dan uiteindelijk drie keer 90 mln. in de volgende periode naar het voortgezet onderwijs gegaan.

De heer **Zijlstra**: Geeft u daarmee aan dat u, gezien de komende kabinetswisseling, de invoering van de tweede fase, de goedkeuring daarvan en de invoeringsdatum geleid werd door het feit dat het kabinet naar het einde van de regeertermijn ging?

Mevrouw **Lambrechts**: Ja, dat speelde absoluut ook mee. Als ik iets daarvan heb geleerd is, dat men een invoeringsdatum niet op zo'n lange termijn van te voren in een regeerakkoord moet zetten. Dan wordt het namelijk altijd een prestigezaak. Dan speelt op het laatst niet meer de vraag de hoofdrol of het veld er klaar voor is maar gaat het erom of het regeerakkoord tot op de punt en komma wordt uitgevoerd. Daarom ging ook premier Kok zich ermee bemoeien en daarom voelde ook mijn fractie die druk heel erg. Ik hoorde dat u dat aan mevrouw Dijkma vroeg, maar mijn fractie werd wel heel erg onder druk gezet.

De heer **Zijlstra**: Die druk was er wel?

Mevrouw **Lambrechts**: Natuurlijk. Het regeerakkoord moest worden uitgevoerd.

De heer **Zijlstra**: Dus u had niet eens de mogelijkheid om tegen te stemmen?

Mevrouw **Lambrechts**: Nou, we zaten er scherp in want we hadden niet voor niets als fractie zelf een enquête met het onderwijsveld georganiseerd. Ik denk dat als het niet gelukt was om een jaar uitstel voor de grote groep die het nodig had te realiseren, opnieuw de vraag aan de orde zou zijn geweest of we ermee akkoord zouden gaan of niet. Het zou nu te makkelijk zijn om te zeggen dat we zeker "nee" gezegd zouden hebben. Maar het zou mijn voorstel aan de fractie geweest zijn om er "nee" tegen te zeggen. Maar dat was uiteindelijk niet aan de orde.

De **voorzitter**: De fracties schrijven het regeerakkoord. Vindt u dat het achteraf gezien verstandig is dit soort vernieuwingen met zoveel hardheid in regeerakkoorden op te nemen en ook de invoeringsdata vast te leggen?

Mevrouw **Lambrechts**: Nee, dat zei ik al. Dat is zeer onverstandig want dan wordt het op het laatste een prestigekwestie. Een bewindspersoon wil toch het regeerakkoord uitvoeren en ik denk dat het voor Tineke Netelenbos ook zwaar heeft gewogen. Ze wilde dit graag op haar naam hebben. Er was ook een hele voorgeschiedenis.

De **voorzitter**: Maar het was ook de opdracht van de drie coalitiefracties aan mevrouw Netelenbos. Hier hebt u het regeerakkoord, dit moet gebeuren en dan moet het klaar zijn. Dat was een opdracht voor haar.

Mevrouw **Lambrechts**: Jazeker, dat was het ook en zo heeft ze dat ook gevoeld.

De **voorzitter**: U noemt het nu als een prestigekwestie voor haar maar het was een opdracht van de fracties. Dat is toch een regeerakkoord.

Mevrouw **Lambrechts**: Nee, uw vraag begon anders. Of ik het verstandig vind om dit soort data in een regeerakkoord op te nemen. Dan zeg ik "nee" want dan wordt het altijd – en dat werd het bij Tineke Netelenbos ook en het zou ongetwijfeld bij andere bewindslieden ook een rol hebben gespeeld – een prestigezaak, want het regeerakkoord moet worden uitgevoerd. Het is dus niet verstandig.

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

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 6 december 2007

Gesproken wordt met mevrouw drs. F. Vergeer-Mudde

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 Arends (adjunct-griffier) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Mevrouw Vergeer, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. U was voor de SP onderwijswoordvoerder in de periode 2002–2006. In dat kader was u betrokken bij de basisvorming, de regeling onderbouw voortgezet onderwijs – het staartje van de basisvorming – de tweede fase en het vmbo. Wij hebben dan ook veel met u te bespreken en ik geef daarom snel het woord aan de heer Bosma.

De heer **Bosma**: In 2003 kwam de SP met een rapport "Het VMBO verdient beter". Boris van der Ham zal er even mee zwaaien, ten teken dat we dat ook daadwerkelijk hebben. Het vmbo was toen nog maar kort ingevoerd. Waarom kwam uw partij toen al met dat rapport?

Mevrouw **Vergeer**: Wij hadden toen al heel wat signalen gekregen van docenten uit het onderwijs, met name van degenen die gespecialiseerd waren in speciale leerlingen. Zij meldden dat het samengaan van gewone leerlingen met leerlingen uit het speciaal onderwijs problemen gaf. Ik ben een paar keer op scholen gaan kijken en dan waren er leraren die toch hun eigen manier van doen, zoals ze gewend waren, bleven handhaven, maar dat mocht eigenlijk niet meer, want ze zaten door elkaar; het was geïntegreerd.

Toen vroegen wij ons af, op wie we nu moeten afgaan. Daarom zijn we een onderzoek gaan houden onder de leraren in dat type onderwijs. Dat was overigens niet zo gemakkelijk, want hoe kom je een school binnen om enquêtes te houden. Maar dat is toch goed gegaan. We hebben aardig wat respons gehad en daaruit bleek dat men in de meeste gevallen liever het gespecialiseerde onderwijs wilde blijven aanbieden aan aparte groepen en dat men vooral problemen had met de gedragsleerlingen. Die verstoorden eigenlijk het hele vmbo en maakten het

ook moeilijk voor de goede naam van het vmbo. Dat soort onderwijs was te weinig praktisch voor dit type leerling – dat kwam voornamelijk door de basisvorming – en de leerlingen hadden vooral in de onderste leergangen behoefte aan wat kleinere kernteams van docenten en een extra leerweg assistentenroute. Al die dingen zijn toen besproken in de Kamer en ik moet zeggen dat minister Van der Hoeven daar ook op is ingegaan.

De heer **Bosma**: U noemt in een interview met u eigen partijblad het vmbo een "gedrocht". Is dat niet een erg sterke kwalificatie?

Mevrouw **Vergeer**: Het was een constructie die misschien goed bedoeld was. Er waren natuurlijk allerlei pedagogische sausjes die dat goed praatten. Er zat ook het idee van een middenschool in, om leerlingen zo lang mogelijk bij elkaar te houden. Maar er werd veel te weinig naar het type leerling zelf gekeken. Dat leidde ertoe dat er ook een vlucht ontstond van ouders weg van die scholen, waardoor het erop leek dat alleen nog maar de kinderen met problemen overbleven op die scholen, terwijl het toch zo goed bedoeld was. Het zou technisch onderwijs van een hoogstaande kwaliteit worden om kinderen op te leiden voor het mbo, maar het leek erop dat alleen de leerlingen met de problemen er naar toe gingen. Ouders vluchtten ook weg van het vmbo-t naar wat toen nog mavo heette bijvoorbeeld.

De heer **Bosma**: Dus de intentie van het vmbo was goed? Ik vraag dat ook even omdat de SP destijds voor het vmbo heeft gestemd.

Mevrouw **Vergeer**: Wij hebben er inderdaad voor gestemd, omdat we toch die hoop hadden dat het inderdaad goed zou zijn, maar het bleek naar ons idee al heel snel dat dat niet zo was, dat het niet zo werkte. Ik denk dat dat ook vooral komt door die basisvorming, want dat ging samen. Eigenlijk waren het twee losse besluiten, maar de basisvorming veroorzaakte dat ook.

De heer **Bosma**: Was de SP ook hoopvol over de integratie van zorgleerlingen, één van de elementen van het vmbo? Was dat één van de redenen waarom u ervoor stemde?

Mevrouw **Vergeer**: Ik ben pas in 2002 in de Kamer gekomen, maar vanaf het begin ben ik er heel erg bezorgd

over geweest, want juist daar kwamen de signalen vandaan van de leraren: wij kunnen deze leerlingen nu niet bieden wat we vroeger wel konden in het ivo, het lom-onderwijs, enz. Dat kon niet meer, want nu zitten ze met andere leerlingen in de klas en moest de leraar zijn aandacht verdelen over verschillende types leerlingen, verschillende didactische werkvormen toepassen en dat gaat niet. "Ik heb kleinere groepjes nodig en meer aandacht voor die speciale leerlingen".

De heer **Bosma**: Er wordt wel gezegd dat het een imago kwestie is, het vmbo. Het vmbo was juist opgericht om het voorbereidend beroepsonderwijs, dat ook een slecht imago had, een beetje hoger neer te zetten juist door die fusie met de mavo. Er zijn ook mensen die roepen: als je al heel snel met een dergelijk rapport komt, draag je juist bij aan dat slechte imago van het vmbo. Deelt u dat?

Mevrouw **Vergeer**: Dat vind ik eigenlijk onzin. Ik denk dat je, zeker als politicus, moet signaleren wat de werkelijkheid is. Het imago is iets wat de werkelijkheid volgt op dat moment. Het was zo. Het was een groot probleem en het was slecht voor de leerling. Wat ik daarnet al zei, er waren al heel wat leraren stiekem bezig om het toch op een andere manier te doen en niet zoals het eigenlijk was bedoeld of voorgeschreven.

De heer **Bosma**: Namelijk hoe?

Mevrouw **Vergeer**: Veel praktischer en toch aparte klassen voor zorgleerlingen. Ook waren er al scholen bezig die erop gingen letten of dat vmbo-t wel voldoende aansloot voor het doorstromen naar de havo, want dat was op een gegeven moment ook bijna afgesloten. Het sloot niet meer aan op die profielenstructuur van de havo.

De heer **Bosma**: In de periode dat u dit rapport publiceerde kwamen er ook andere politieke partijen met rapporten over het vmbo, zoals de VVD, het CDA, de PvdA. Dat zette toen toch iets in beweging. Is dat de reden geweest dat er toch wat veranderingen zijn aangebracht in dat vmbo?

Mevrouw **Vergeer**: Ik denk het wel. Ik denk dat er op dat moment wel naar de praktijk geluisterd werd en naar de zorg en dat het goede maatregelen zijn geweest die minister Van der Hoeven heeft genomen. Die hebben wij ook gesteund, alleen vonden wij dat nog niet ver genoeg gaan. Eén groot probleem was – en dat liet de Algemene Rekenkamer ook zien – dat de lwoo-gelden, het extra geld voor de zorgleerlingen in de lump sum terecht kwam en het bij lange na niet duidelijk was of het wel aan die leerlingen besteed werd. Dat is het karakter van de lumpsum, dat weet je niet, dat is de financiële autonomie. Leraren zeiden in heel veel gevallen dat dat niet zo was. De ARK constateerde dat er geen handelingsplannen waren. Die zit natuurlijk altijd wat meer op de formele toer, maar van de leraren hoorden we dat er inderdaad wel geld was, maar dat zij niet merkten dat het besteed werd aan die leerlingen.

De heer **Bosma**: U zei net, dat er een pedagogisch sausje werd gegoten, maar u liet in het midden waar dat overheen ging. Daarmee suggereert u een beetje dat

zeker die integratie van zorgleerlingen vooral een financiële exercitie was?

Mevrouw **Vergeer**: Dat heb ik niet gezegd, maar ik ben het wel met u eens.

De heer **Bosma**: Ik zeg niets, ik vraag het.

Mevrouw **Vergeer**: Dat is zeker een beweegreden geweest die ik ook de minister vaak heb voorgehouden, wat ze dan overigens steeds ontkende. Maar er zijn wel berekeningen geweest om te laten zien dat er in ieder geval een sluis moest komen. Dat was die indicering voor die lwoo-leerlingen, die naar mijn idee als een slagboom-diagnostiek bedoeld werd, terwijl je zou willen dat het een diagnostische toets is waardoor de leerlingen vervolgens een behandelplan krijgen hoe het beter kan. Maar dat gebeurde nu juist niet. Er werd wel geld geïncasseerd, maar de degenen die moesten zorgen voor de behandeling klaagden erover dat ze bezig waren met toetsen in plaats van met behandelen. Ook van psychologen kregen we daar verhalen over.

De heer **Bosma**: Maar die integratie kun je op twee manieren onderbouwen. Je kunt zeggen, geld. De heer Wallage had in 1993 al uitgerekend dat een zorgleerling twee keer zo veel geld kost als een reguliere leerling. Je kunt ook kijken naar iets wat in het basisonderwijs was gebeurd: "Weer samen naar school". Dat is ook een integratie van zorgleerlingen.

Mevrouw **Vergeer**: Daar zat ook een financieel motief achter, die grens van 2%.

De heer **Bosma**: Kunt u op de een of andere manier onderbouwen dat financiën daarin de belangrijkste trigger zijn geweest in die integratie?

Mevrouw **Vergeer**: Omdat ik pas in 2002 Kamerlid werd, is dat voor mij moeilijk. Ik denk dat u dat zou moeten vragen aan mensen die bij de besluitvorming geweest zijn. Ik weet wel dat psychologen die de testen moesten doen zeiden: het lijkt op een slagboom, alsof het juist de bedoeling is om leerlingen tegen te houden in plaats van ze die zorg aan te bieden. Er waren heel harde grenzen, bepaalde IQ-waarden, bepaalde manieren waarop leerlingen zich gedroegen, waardoor het dan niet mogelijk was om een lwoo-toelage te krijgen. Daar is wel weer wat in gecorrigeerd door het regionale zorgbudget, maar is natuurlijk gebudgetteerd. Nee, dat zeg ik niet goed. Dat klopt geloof ik niet. Ik moet eerlijk zeggen, dat was niet gebudgetteerd. Misschien aanvankelijk wel, maar op een gegeven moment zei Van der Hoeven met nadruk: dit kan niet, dit kunnen we niet budgetteren.

De heer **Bosma**: U zegt dat het vmbo ook een beetje leek op een soort middenschool. Is dat voor u een positieve of negatieve kwalificatie?

Mevrouw **Vergeer**: Dat is voor mij een negatieve kwalificatie. Ik denk dat dat een eenheidsworst is. Ik kom zelf uit het onderwijs. Je kan leerlingen veel meer bieden als je geen gedifferentieerde klassen heb. Wel enigszins natuurlijk, maar te veel verschillen tussen leerlingen werkt contraproductief.

De heer **Bosma**: Acht u het vmbo voldoende gedifferentieerd of juist te weinig?

Mevrouw **Vergeer**: Zoals het oorspronkelijk bedoeld was, maar waar gelukkig veel scholen van afgeweken zijn, zaten er inderdaad te veel leerlingen die verschillende soorten didactiek nodig hadden bij elkaar in de klas.

De heer **Van der Ham**: We gaan het even hebben over de lump sum. De lumpsumbekostiging in het voortgezet onderwijs is in 1996 ingegaan en recentelijk volgde ook het primair onderwijs. Wat was uw opvatting over de invoering van de lump sum?

Mevrouw **Vergeer**: Ik heb het bij het primair onderwijs meegemaakt. Er waren toen al aardig wat signalen uit het voortgezet onderwijs dat het een neerwaartse druk had op de kwaliteit van de docenten en de kwaliteit van het onderwijs. Dat is ook wel bedrijfsmatig te verklaren. Toen er nog declaratiebekostiging was, was de leraar eigenlijk menselijk kapitaal. Zo zou je het kunnen zeggen. Als je 10 of 20 eerstegraadsleraren wilde benoemen – als je dat recht had op grond van leerlingenpopulatie – dan merkte je dat zelf niet in je portemonnee van de school. Je kreeg gewoon die eerstegraadsleraren voor een eerstegraads-salaris. Maar vanaf het moment dat er lumpsum was, is dat menselijk kapitaal eigenlijk een kostenpost geworden en wel de grootste kostenpost van de school. Als er bezuinigd moest worden en kon worden – en dat moest; want het was lumpsum en een te karige bekostiging – moesten die managers van het onderwijs wel bedrijfsmatig gaan denken. Ik zie daarin dat dat zodanig gewerkt heeft, dat oudere, ervaren, dure eerstegraadsleraren min of meer werden aangemoedigd om het onderwijs te verlaten en dat men er niet zo happig op was om weer leraren van dat kaliber aan te stellen. Het heeft naar mijn idee ook doorgewerkt in de manier waarop de uren ingevuld werden. Dan komen we in de richting van het concept van dat nieuwe leren: uren invullen zonder docent.

De heer **Van der Ham**: Welk effect heeft dat gehad op de zorgleerlingen?

Mevrouw **Vergeer**: Ik weet van het rapport van de Algemene Rekenkamer. Die zag wel dat het geld via de lwoo-indicatie binnenkomt in de lump sum, maar niet hoe het besteed werd. Integendeel, zij kon niet vaststellen dat er didactische maatregelen genomen werden op grond van het extra geld dat de scholen kregen. We hebben het nu specifiek over lwoo-leerlingen, maar dit verhaal zie je ook terug bij de Onderwijsraad die een rapport heeft uitgebracht over bureaucratie en heeft geconstateerd dat vanaf de tachtiger jaren de extra investeringen niet meer bij het primaire proces, bij de docent en de klas, terecht zijn gekomen. Dat vind ik heel ernstig. Ook de Onderwijsinspectie heeft het ook een paar keer laten zien. Ik herinner me nog dat er extra geld was voor klassenverkleining en dat de Onderwijsraad in het jaarlijkse rapport constateerde dat dat niet was gebeurd, maar dat er wel extra coördinatoren waren aangesteld van dat geld. Dat is dus echt heel ernstig en dat heb ik ook steeds tegen minister Van der Hoeven gezegd. Met name bij de invoering van het lump sum in het primair onderwijs heb ik gezegd: laten we er nu voor zorgen dat die leraren niet onder die lump sum vallen, dat ze geen kostenpost zijn.

Laten we daar een soort knip maken; leraren vallen daarbuiten. Daar heb ik een motie over ingediend, maar omdat de heersende politiek de nadruk legde autonomievergroting, werd dat beschouwd als een destructieve motie. Ik herinner mij nog goed dat ze het zo zei.

De heer **Van der Ham**: U heeft overigens wel een motie ingediend over monitoring? Heeft u in het debat gezegd wat dat zou kunnen leveren?

Mevrouw **Vergeer**: Dat gaat over de onderbouw. Daar was precies hetzelfde probleem. Wij waren blij met de afschaffing van de basisvorming, omdat dat een soort keurslijf was; te veel theorie, te veel vakken. In die nieuwe onderbouw zitten precies die zaken die het afbreukrisico vormen van wat op dit moment volgens mij mis is met het onderwijs, namelijk dat de bevoegdheden niet meer in handen zijn van het Rijk en dat het schoolbestuur mag vaststellen of iemand wel of niet les mag geven. Dat is al in gang gezet met de wet Beroepen in het onderwijs. Eenmaal bekwaam, eenmaal ergens voor bevoegd, betekent dat je elk vak mag gaan geven, naar het oordeel van het schoolbestuur. Dat is naar mijn idee zeer riskant, want een schoolbestuur heeft ook andere belangen, bijvoorbeeld het beheersen van het geld van die school. Dus weer die samenhang met de lump sum. Dat is één. Ten tweede, de invulling van de lessen. Op dat moment waren er al volop signalen dat de leerlingen, zoals ze het zelf noemen, opgehokt werden, zonder dat er een vakdocent bij aanwezig was, maar alleen een begeleider, en er zelfstandig gewerkt moest worden. Ten derde, wat in die nieuwe onderbouw het geval is, is dat er voor de derde klas havo/vwo geen kerndoelen meer zijn gesteld. Als er iets is wat de overheid moet doen, is het volgens mij dat: zeggen op welk niveau je moet eindigen in een bepaalde klas en aan het eind natuurlijk.

De heer **Bosma**: De Wet Voortgezet Onderwijs werd aangepast zodat het vmbo kon ontstaan. Daarin werd de mogelijkheid opengelaten om de categorale mavo te handhaven. U heeft daar een keer Kamervragen over gesteld. Harry van Bommel, uw voorganger op die portefeuille, heeft dat ook gedaan. Hoe stond u tegenover het feit dat niet alleen de naam, maar ook de scholen zelf konden blijven voortbestaan?

Mevrouw **Vergeer**: Wij vonden het inconsequent. Als je van plan bent om het vmbo te gaan noemen en je wilt de mavo samenvoegen met het vbo, moet je dat ook consequent doen. Daar hebben wij ons eerst voor ingezet. Ik zeg met nadruk eerst, want later, heb ik begrepen uit de verhalen van ouders en docenten, dat de aansluiting tussen vmbo-t en de havo niet goed genoeg was. Dat vond ik toen toch wel weer een nadeel. Ik vind dat je kinderen altijd een tweedekansonderwijs moet bieden. Toen heb ik meer begrip gekregen voor het feit dat men toch de categorale mavo's wilde handhaven.

De heer **Bosma**: Wat dat een theoretisch bezwaar wat u had? Je moet consequent zijn, dus had je ook die mavo moeten afschaffen! Of was het ook een inhoudelijk bezwaar?

Mevrouw **Vergeer**: Ja, het was bedoeld om de angst die er was, dat het beroepsonderwijs te licht bevonden zou worden door ouders, weg te nemen. Door de samenvoe-

ging met de mavo zou het een wat hogere status krijgen en dat zou kunnen helpen. Dat was de verwachting op dat moment.

De heer **Bosma**: Daarom zei u toen, blijkbaar nu niet meer, dat die mavo ook had moeten sneuvelen?

Mevrouw **Vergeer**: Wij waren toen inderdaad van mening dat je dan de mavo consequent moest opheffen, maar later hebben we vanwege de doorstroomproblemen een ander standpunt ingenomen.

De heer **Bosma**: Even over die doorstroomproblemen, want dat is een argument wat fel tegen het vmbo wordt gebruikt. Men zegt dat er een tweedeling is gecreëerd; aan de ene kant vmbo en aan de andere kant havo/vwo. Er wordt al heel snel geselecteerd, dus is het moeilijk als je aan de ene kant zit om weer over die schutting heen te komen. Deelt u dat argument?

Mevrouw **Vergeer**: Het is wel mogelijk om naar het mbo door te stromen, dat is wel zo. Maar waar die tweedeling vooral in zit, is het soort leerling. Er zijn in het vmbo erg veel leerlingen met problemen terechtgekomen. Dat heeft ook te maken met onze veranderende maatschappij. Heel veel allochtone leerlingen die andere capaciteiten hebben komen daar toch door omstandigheden, culturele omstandigheden, sociaal-economische omstandigheden, terecht. Op dát gebied is er eigenlijk een tweedeling, namelijk dat de kinderen uit alle groeperingen van de samenleving niet meer bij elkaar zijn op zo'n moment. De doorstroming naar het mbo is goed, maar dan komt weer het probleem dat je vanuit het mbo ook drempelloos kan doorstromen naar het hbo en er op dat moment een tekort is aan bewaking door de overheid van de standaard die je aan het eind van mbo4 moet hebben om naar het hbo te kunnen. Vandaar de voorstellen die ik heb gedaan om Nederlands, wiskunde en Engels centraal te gaan examineren aan het eind van het mbo4 en misschien alleen voor doorstromers zelfs wel gelijk te stellen aan het havo-examen.

De heer **Bosma**: Dat betreft de doorstroming vmbo-mbo. Mijn vraag ging specifiek over de tweedeling tussen vmbo en havo/vwo.

Mevrouw **Vergeer**: Dat zit in de populatie van de leerlingen.

De heer **Bosma**: Maar er bestaat niet een harde cesuur tussen die twee?

Mevrouw **Vergeer**: Nee, maar wel is het erg ongelukkig georganiseerd. Dat blijkt ook wel uit de cijfers. De leerlingen in het vmbo kiezen in de bovenbouw vmbo voor het eerst welke beroepsrichting ze op willen, twee jaar later moeten ze dat weer doen als ze naar het roc gaan. Het blijkt dat 50% dan weer een andere richting kiest. Dat is ook één van de oorzaken voor de uitval. Het eerste jaar van het roc krijgt met zoveel verschillende leerlingen te maken met zoveel verschillende interesses. Het sluit niet goed op elkaar aan.

De heer **Bosma**: Tineke Netelenbos schijnt gezegd te hebben: de creatie van het vmbo is een belangrijkere ontwikkeling in het Nederland onderwijs dan de

Mammoetwet. Dat hebben we van derden en hebben dat zelf niet terug kunnen vinden. Maar ik wil hiermee maar even aangeven hoe belangrijk die creatie is geweest. Dat is tot twee keer toe groots behandeld in de Tweede Kamer, bij het wetgevingsoverleg in 1997 en ten slotte bij de plenaire behandeling in 1998. Nogmaals, u zat toen niet in de Kamer, maar u bent al sinds de oprichting betrokken bij de SP. De SP was daar niet aanwezig. Is dat niet een tikje jammer geweest?

Mevrouw **Vergeer**: Dat denk ik wel, ja. In 1998?

De heer **Bosma**: En 1997.

Mevrouw **Vergeer**: Ja, dat denk ik wel. Wij hadden toen overigens een tweemansfractie, maar het is zeker jammer dat we daar niet aanwezig waren.

De heer **Bosma**: Want bijvoorbeeld Bas van der Vlies, SGP – ook een tweemansfractie – heeft daar een aantal dingen gezegd, bijvoorbeeld het element van de tweedeling, waarvan we nu zeggen, dat dit toch wel een zekere voorspellende waarde had.

Mevrouw **Vergeer**: Ja, het is jammer.

De heer **Van der Ham**: Sinds 1 augustus 2006 is de nieuwe Wet Onderbouw VO van kracht voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Deze wet vormt het sluitstuk van de herijking van de basisvorming, zoals voorgesteld door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming. Er mag van de minister zelfs niet meer gesproken worden van "de basisvorming". U heeft tegen deze wet gestemd, ondanks dat deze wet op een aantal punten wel tegemoet kwam aan een aantal zaken die u bepleit in dit boekje. Kunt u dat toelichten?

Mevrouw **Vergeer**: Ja. Ik was ook erg teleurgesteld in het alternatief. Ik was natuurlijk heel blij dat de basisvorming werd afgeschaft. Er was trouwens ook nog een motie Marijnissen-Halsema, die daar het laatste duwtje voor gaf. Dat betekende wel dat er een eind gemaakt werd aan het aanbod van die 15 voornamelijk theoretische vakken. Er kon inderdaad met kernteams, met kleine groepen, gewerkt gaan worden. Er konden vakken in elkaar geschoven worden. Dat was op zich allemaal prima en dat heb ik ook gezegd bij mijn stemverklaring. Alleen de waarborgen voor de kwaliteit werden ook onderuitgehaald. Ik heb net al tegen de heer Bosma gezegd dat bevoegdheid een zaak van het bestuur was geworden.

De heer **Van der Ham**: U vond dat er te veel bevoegdheden bij de schoolbesturen kwamen en dat de autonomie van de docent werd uitgehold? Nog even een vraag over de basisvorming. U had het over de naam, maar een aantal van de inhoudelijke elementen van de basisvorming bleef toch nog overeind. Waarom hechtte u er zo aan dat de term basisvorming werd afgeschaft?

Mevrouw **Vergeer**: Ik hechtte er niet zo zeer aan dat de term werd afgeschaft, ik hechtte eraan dat de eenvormigheid werd afgeschaft. Dat vond ik heel goed. De nieuwe onderbouw kan veel gedifferentieerder te werk gaan, kan het onderwijs meer afstemmen op de leerlingen, meer maatwerk leveren. Dat vond ik heel goed, maar de nadelen wogen zwaarder.

In de Wet Beroepen in het Onderwijs is al een heel grote stap gezet in de richting van het minder belang hechten aan vakbekwaamheid, het goed opgeleid zijn van docenten. In de Wet Beroepen in het Onderwijs staan als ik het goed heb zeven agogische vaardigheden om leraar te worden en één vaardigheid over vakkenis en vakdidactiek, want dat hoort bij elkaar, hoe je je vak geeft. Daarna kwam ook al heel snel het woord "bekwaam". Ik heb de minister heel vaak gevraagd wat dat nu precies betekende. Toen kwam de aap uit de mouw – zo voelde ik het echt – bij de nieuwe onderbouw. Dan betekent "bekwaam" plotseling dat je, als je eenmaal bevoegd bent, één vak hebt gestudeerd, je alle vakken kunt geven. Natuurlijk moet je wel wat gaan bijscholen, maar het is plotseling de verantwoordelijkheid van het schoolbestuur in hoeverre je bijgeschoold moet worden. Dat vond ik echt onder de maat en zag dat eigenlijk ook als het goedpraten van het feit dat we met een probleem zaten, namelijk een lerarentekort. Daar hangt natuurlijk ook het wat mager invullen van de uren mee samen. We hebben de goede leraren niet meer, niet meer genoeg leraren, de schrale lump sum, te weinig geld. Die zaken werken allemaal mee aan het zoeken naar goedkope oplossingen. Zo'n wet helpt dan om dat te legitimeren. Ik zie dat als een heel groot probleem dat de laatste tijd ook enorm geëscaleerd is, gezien de reactie van de leerlingen. Toen ik in 2002 in de Tweede Kamer kwam, kwam ik uit het middelbaar beroepsonderwijs. Ik had lesgegeven op het roc. Toen was het ook al begonnen. Ik was namelijk zelf degene die mijn eigen "sectie" – groep van docenten – mocht bijscholen in het zelfstandig leren. Dat werd daar toen net ingevoerd. Wij werkten als team samen als leraren en wij waren erg geïnteresseerd in nieuwe werkvormen, nieuwe didactiek. We wilden daar graag kennis mee maken, maar al gauw bleek mij en anderen ook, dat dat inhield dat de leerlingen – misschien overdrijf ik wat, maar ik zeg het toch om het duidelijk te maken – beschouwd werden als autodidact. Ze moesten de les beginnen met in groepjes zelf te bedenken wat ze deze les zouden leren, welke middelen ze daarvoor gaan gebruiken en aan het eind van de les moesten ze zelf ook nog evalueren of ze het wel goed hadden gedaan. De rol van de leraar was iemand die rondloopt en begeleidt, maar als leraar heb ik ervaren dat dat zo niet werkt; dat dat niet goed is voor de leerlingen.

De heer **Van der Ham**: Door wie werd dat opgelegd?

Mevrouw **Vergeer**: Door de schoolleiding van het roc. Die kwam met grote conferenties om alle docenten voor te bereiden op deze nieuwe manier van lesgeven.

De heer **Van der Ham**: Met die ervaring in de politiek. Waarom is daar dan geen verzet geweest van docenten naar de schoolleiding?

Mevrouw **Vergeer**: Dat is er wel.

De heer **Van der Ham**: Maar dat wordt niet gehoord?

Mevrouw **Vergeer**: Onvoldoende.

De heer **Van der Ham**: U zei ook rond het debat van 24 januari 2006, dat de bevoegdheid van leraren moest worden versterkt. U zei zelfs dat als de ministerie dat niet zou doen, u bang bent dat er een parlementaire enquête

over moet komen. Welnu, het is een parlementair onderzoek geworden.

Mevrouw **Vergeer**: We zitten hier nu ook. Ik heb het inderdaad een paar keer voorgesteld ook omdat die klachten uit het mbo kwamen over het feit dat leerlingen met een opdracht werden weggestuurd en na twee dagen weer terug mochten komen; dan hadden ze les gehad! Dat het tijd werd voor een parlementaire enquête was mij al een tijdje duidelijk. Helaas kreeg ik toen de Kamer nog niet mee, maar nu zitten we hier, dus ik ben heel blij.

De heer **Van der Ham**: We zijn weliswaar geen enquête-commissie, maar dat is meer voor de fijnproevers. Ik zou wel graag van u willen weten hoe u dan die versterking van de docent zou willen vormgeven. Hebt u daar ideeën over?

Mevrouw **Vergeer**: Ik denk wat de rol van de overheid betreft, dat de overheid ten eerste op de financiën moet sturen. Dat wil zeggen, dat het geen belasting voor het schoolbestuur moet zijn om een wat duurdere leraar aan de stellen. Als dat van de lump sum af moet, gaat dat niet goed en krijgen we steeds die neerwaartse druk. Daar moeten we op gaan sturen. Het hbo had op een gegeven moment behoefte aan meer gepromoveerde docenten. Toen was minister Van der Hoeven bereid om daar extra geld voor beschikbaar te stellen, maar ook daar weer hetzelfde probleem, want er was geen enkele garantie dat het ook daarvoor ingezet zou worden. Daar moeten we echt goed over nadenken als wij meer eerstegraadsleraren willen. Tevens moeten we nadenken over een algemene salarisverhoging, om het vak aantrekkelijker te maken. Als wij het salaris willen koppelen aan het opleidingsniveau van de docent, moet dat op de een of andere manier geen last voor de school worden, maar buiten die lump sum blijven. Dat is één ding waar de overheid op moet sturen.

De heer **Van der Ham**: Hoort daar wat u betreft ook bij gedifferentieerde salarissen naar locatie waar docenten lesgeven?

Mevrouw **Vergeer**: Nee, daar heb ik nooit zoveel voor gevoeld. Ik denk dat als je lesgeeft in omstandigheden die moeilijker zijn, je dan met kleinere groepen moet werken, zodat je op die manier een verlichting van je taken krijgt. Je moet dat niet met salariering gaan afkopen, zo van: je krijgt meer geld, maar je hebt wel een heel moeilijke groep voor je. Ik denk dat we dat ook in het belang van de kinderen didactisch moeten oplossen door de groeps-grootte of ander middelen.

Geld moet er dus voldoende zijn. Ten tweede moet de overheid sturen op de bevoegdheden. Het moet centraal geregeld zijn of je wel of niet bevoegd bent voor een vak. Het kan niet dat het schoolbestuur dat bepaalt. Ik ben ervoor dat we dat op alle niveaus door middel van externe objectieve examens doen. Ook moet gelet worden op de inhoud van de lessen. Ik heb wel eens gezegd, dat huiswerk maken onder de definitie van een lesuur valt. In mijn tijd, toen ik nog les gaf, was dat niet zo. Als je huiswerk opgaf, werd dat in de les wel voorbereid, maar thuis gemaakt. Dat is extra en daar ga je niet het hele lesuur aan besteden. Dus op de invulling van de lessen moet gelet worden en ten slotte, wat moet er geleerd worden en op welk niveau;

kerndoelen, eindtermen. Dat is volgens mij ook een verantwoordelijkheid van de overheid die ertoe bij zal dragen dat de docent beter functioneert. Dat zijn de waarborgen voor de docent dat hij zijn vak goed kan uitoefenen.

De heer **Bosma**: Ik had nog één kleine aanvullende vraag. In 2006 zegt u dat erop moet worden toegezien dat er zo veel uren les wordt gegeven. Hoort dat ook nog in dat rijtje van u?

Mevrouw **Vergeer**: Ik heb niet het amendement Jan de Vries gesteund, want het gaat niet om de hoeveelheid uren. Op dat moment was er al een probleem met de invulling van de uren. Dat was heel duidelijk, want het invoeren van zo'n nieuwe onderbouw zonder daar ruimte voor te geven, zou betekenen dat docenten dat weer in hun vrije tijd moeten gaan doen. Het is zeer arbeidsintensief om in groepen samen te gaan werken en vakken te integreren. Daar heb je uren voor nodig. Je kan wel zeggen "nu treden we op, nu gaan we harde urennorm stellen", maar waar de overheid verantwoordelijk voor is, is dat die uren op een zinvolle manier besteed kunnen worden en dat is ook weer een financiële kwestie. En het zorgen voor voldoende goed opgeleide bevoegde leraren heeft ook alles te maken met overheidsbeleid.

De heer **Van der Ham**: In de hele discussie over onderwijsvernieuwingen is de Partij van de Arbeid vaak genoemd, een socialistische partij, een sociaal-democratische partij die vanuit de maakbaarheidsgedachte wil kijken naar het onderwijs. Ze proberen zeker ook de onderkant van de samenleving te helpen om zich te kunnen ontplooiën in de maatschappij. Uw eigen partij is een uitgesproken socialistische partij. Hoe keek u aan tegen die maakbaarheidsgedachte? U gaat al heel erg lang mee in de Socialistische Partij. Wat is op dit punt de ontwikkeling binnen uw partij geweest?

Mevrouw **Vergeer**: U bedoelt de maakbaarheidsgedachte van de leerling? In de socialistische traditie hoort ook altijd het "verheffen van het volk". Er zijn ook veel belangrijke pedagogen in die traditie aan het werk geweest, die zelf voor de klas hebben gestaan. Daarbij is altijd vastgesteld dat juist die leerlingen, die van huis uit niet bepaalde studievoordigheden hebben, ouders hebben die niet weten wat het is om bepaalde vakken te hebben gehad en die wat lager opgeleid zijn, enorm veel structuur nodig hebben in het onderwijs. Die moeten duidelijkheid hebben over wat ze moeten leren. Het is van de zotte, van de gekke, dat je aan die leerlingen gaat vragen om hun eigen onderwijsdoel te construeren. Waar zouden ze aan moeten refereren? Juist die leerlingen hebben structuur nodig en daar blijkt ook uit dat het dan heel goed mogelijk is om die emancipatiegedachte gestalte te geven. Kijk maar eens hoeveel kinderen, die vroeger nooit verder gekomen zouden zijn dan het lager beroepsonderwijs, nu door kunnen stromen.

De heer **Van der Ham**: Met terugwerkende kracht kijkend, zegt u: wij als Socialistische Partij hebben, ook al zitten we nog maar relatief kort in de Kamer, hebben ook onze ideeën over wat mogelijk is in het onderwijs moeten bijstellen? Bent u daarin wel eens van gedachten veranderd de afgelopen 20-25 jaar?

Mevrouw **Vergeer**: Ik heb al die tijd zelf in het onderwijs gezeten, dus is het voor mij wel eens wat lastig om mijn eigen ervaringen niet te vermengen met de politieke ervaringen. Het kan, denk ik, ook niet om dat helemaal gescheiden te houden. Ik heb in alle vormen van het onderwijs lesgegeven, van hoog tot laag, en ik heb steeds geprobeerd om bepaalde didactische vormen te vinden die pasten bij mijn leerlingen. Ik heb het idee dat de SP, mijn partij, er ook achter staat dat het zo moet, maar dat komt wel vanuit de leraar, het wordt niet opgelegd.

De heer **Bosma**: Eén van de onderwijsvernieuwingen die wij moeten onderzoeken van de Tweede Kamer is het nieuwe leren. Iedereen die wij daarover ondervragen stellen wij de eerste vraag: "Wat is het nieuwe leren?" Vervolgens krijgen wij allerlei verschillende antwoorden. Het begint altijd met de open deur dat het een containerbegrip is. Kunt u proberen om een invulling te geven aan dat begrip?

Mevrouw **Vergeer**: Er wordt ook wel gezegd competentiegericht onderwijs. Zo heette het op het roc toen ik het nieuwe leren, het zelfstandig leren, ging invoeren. Maar dat is erg verwarrend, want als je in het beroepsonderwijs lesgeeft, is het heel normaal dat je competenties leert. Dat zijn vakcompetenties en daartoe moet je heel praktisch onderwijs geven. Maar daar gaat het niet om bij het nieuwe leren. Laat ik dat meteen maar even vaststellen. Het nieuwe leren is een studievoordigheid. Ik heb het net eigenlijk al geschetst. Dat betekent dat de leraar niet meer gaat vertellen wat de leerlingen moeten leren, maar dat ze zelf op onderzoek moeten gaan naar wat ze willen leren en waar ze dat kunnen vinden. In het jargon heet het "eigen kennis construeren".

De heer **Bosma**: Dat klinkt aantrekkelijk.

Mevrouw **Vergeer**: Dat klinkt aantrekkelijk als je heel veel referentiekader hebt. Als je uit een hoogopgeleid milieu komt dan gaat het al een heel stuk beter. Maar voor de meeste kinderen is dat niet het geval. Als je autodidact wilt zijn, zo zie ik het dan, je eigen studiedoel formuleren, zelf op zoek gaan, dan moet je ook een referentiekader hebben waardoor je jezelf kan optrekken. Voor heel veel leerlingen is dat niet zo, die leren niet zo gemakkelijk uit voorbeelden.

Er is een ding wat ik nog wel zou willen zeggen. Beroepsonderwijs hoeft niet per se te betekenen dat je een leerling meteen opleidt voor een beroep, voor timmerman, zorg, metaal of ICT. Het betekent dat je op een praktische manier leert, dat je de stelling van Pythagoras niet leert door een stukje te gaan lezen, maar door met materialen bezig te zijn. Dat is goed, maar dat is iets anders dan wat het nieuwe leren beoogt.

De **voorzitter**: Nog een laatste vraag van mijn kant. U zegt dat het uw visie is – en uw partij sluit daarbij aan; in die volgorde zei u het ook – dat een docent ruimte moet krijgen om zijn vak zelf inhoud te geven. De laatste jaren wordt in de politiek de autonomie van de school veel bepleit. Daarmee wordt bedoeld dat de school veel ruimte krijgt om zaken inhoud te geven. Hoe vrij is de docent om zijn eigen vak invulling te geven? Hoe zou die vrijheid – waar u voor bent – beter kunnen worden gegarandeerd? Ik koppel daar meteen de volgende vraag aan. Wat als een docent vindt dat vormen van het nieuwe leren echt dé

manier zijn om zijn leerlingen te benaderen, om zijn leerlingen te leren leren. U hebt daar een uitgesproken opvatting over. U bent daar huiverig voor – zeg ik maar voorzichtig – maar tegelijkertijd vindt u dat die docent zelf zijn vak mag invullen. Dus daar ontstaat onmiddellijk al spanning. Wat is aan de politiek, wat is aan de school en wat blijft er dan nog over voor die docent om zijn eigen vak invulling te geven?

Mevrouw **Vergeer**: Dit is een heel belangrijke vraag. Ik denk dat ik ook vormen van het nieuwe leren heb toegepast in mijn lessen. Maar dat hangt heel erg van de leerling af, van de groep waar je mee bezig bent, van het niveau. Dat is nu precies de kracht van de leraar. Die bekijkt iedere keer wat zijn leerlingen nodig hebben. Soms is het een beetje meer zelfstandigheid: zoek dat nu eens zelf uit en vraag het niet steeds aan mij, vraag het eens aan elkaar. Dat kan heel goed zijn. Maar wat de overheid moet bewaken, is dat het ons dan niet ontglipt, dat we op een gegeven moment tot de conclusie moeten komen dat ze aan het eind van klas 4-5 eigenlijk dit hadden moeten kunnen en kennen en dat ze dat niet hebben gered. Dus sta heel sterk voor die kerndoelen en toets dat ook! Niet dat het constant getoetst moet worden, maar zorg voor longitudinaal onderzoek; volg het met vergelijkbare onderzoeken. Dat soort zaken lijken mij heel erg belangrijk.

Aan de andere kant, aan de startkant: rust die leraar uit met een bevoegdheid, koppel daar ook een fatsoenlijk salaris aan. En dan denk ik dat we betere garanties hebben voor goed onderwijs dan we nu hebben.

De **voorzitter**: Er zit in sommige scholen in het land echt spanning over welke kant het opgaat met de vormgeving van het onderwijs. Het kan zijn dat de directie zegt, we gaan vernieuwen en vrij radicaal het nieuwe leren doorvoeren in de school en dat een docent of een deel van de docenten zegt: sorry, maar wij zien dat niet zitten. Nu sturen we u naar de school toe om dat conflict op te lossen.

Mevrouw **Vergeer**: Ik weet dat er in de politiek erg is ingezet op de medezeggenschapsraden, de horizontale verantwoording en de ouders die dat maar zouden moeten oplossen. Daar ben ik heel boos over. Ik vind het niet goed dat ouders ermee opgezadeld worden, om erop te letten dat er wel voldoende uren zijn en ook niet dat de medezeggenschapsraden daarmee worden opgezadeld. Ze hebben er ook niet de middelen voor, die wij in de Kamer wel hebben om iets te verplichten. Het is constant onderhandelen, het kost zo veel tijd om met het schoolbestuur op één lijn te komen over bepaalde zaken. Sommige mensen zeggen wel eens, dat het zonde is van de tijd die we er allemaal in moeten steken. Het betekent dat we weer meer tussenlagen, managementlagen, vrijgestelde mensen voor de medezeggenschap moeten hebben. Dat gaat ten koste van het onderwijs. Ik heb iemand horen vertellen dat de lerarenvergadering vroeger gezamenlijk discussieerde en besloot over hoe de school het onderwijs zou aanbieden en zou vormgeven. De leraren, dus dat is iets anders dan de medezeggenschapsraad.

De **voorzitter**: In mijn voorbeeld is het docentencorps sterk verdeeld, niet langs generaties, zou ook kunnen, maar gewoon sterk verdeeld. Een deel daarvan zegt, ik

heb prima ervaringen, mijn hart en mijn ziel ligt in een tamelijk klassikale manier van lesgeven, ik neem die leerlingen bij de hand, ik enthousiasmeer ze, we maken daar samen iets moois van. Anderen zeggen, sorry, maar dat heeft zijn tijd gehad.

Mevrouw **Vergeer**: Ik denk dat we beide kanten een kans moeten geven, dat we veel aan intervisie moeten doen; ga bij elkaar in de les kijken, wat werkt het beste? Maar je moet ook een ijkpunt hebben om te weten of het wel goed werkt. Dan kom ik weer met die longitudinale onderzoeken, die vergelijkende onderzoeken, die soort Cito-toetsen. Kijk of het werkt.

De **voorzitter**: Ik hoor u niet zeggen dat uiteindelijk dan toch de school, de directie of het bestuur, de knoop moet doorhakken en moet zeggen: zo gaan we het doen?

Mevrouw **Vergeer**: Nee, absoluut niet.

De **voorzitter**: Wat u betreft kan het heel verschillend zijn, per docent, per klas.

Mevrouw **Vergeer**: Zo heel verschillend zal het niet worden. Ik denk dat het zo overdreven niet zal zijn, omdat de leerlingen natuurlijk ook verschillende docenten krijgen. Het ene uur kan niet totaal anders zijn dan het andere.

De **voorzitter**: Dat gebeurt wel natuurlijk.

Mevrouw **Vergeer**: Dat is heel lastig in de praktijk. Dan krijg je constant te horen: bij hem of haar mogen we dit. Dat is niet handig. Ik denk dat leraren vooral door intervisie samen moeten groeien naar een concept waarin iedereen zich prettig kan vinden als die in de klas aanwezig is.

De **voorzitter**: Met deze aanbeveling sluiten we dit gesprek af. Hartelijk dank.

Mevrouw **Vergeer**: Graag gedaan.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Donderdag 6 december 2007

Gesproken wordt met mevrouw M.J.A. van der Hoeven

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 Arends (adjunct-griffier) en mevrouw Verhoeff (BMC).

De **voorzitter**: Mevrouw Van der Hoeven, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. U was van 22 juli 2002 tot 22 februari 2007 minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. Daarvoor was u Kamerlid van het CDA, onder andere onderwijswoordvoerder. Momenteel bent u minister van Economische Zaken. Graag willen wij met u spreken over uw periode als minister van Onderwijs en ik geef het eerste woord aan mevrouw Ortega-Martijn.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: In 2004 komt het meerjaren-beleidsplan van het ministerie van OCW uit "Koers voortgezet onderwijs". Hierin staat vermeld dat OCW niet langer het onderwijs regelt, maar scholen in staat stelt om het onderwijs zelf te regelen. De gedachte rondom een nieuwe besturingsfilosofie, taken, verantwoordelijkheden van de overheid en de instellingen zijn later ook uitgewerkt in de beleidsbrief Governance. Kunt u de besturingsfilosofie waar u voor stond toelichten?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Die besturingsfilosofie hield heel kort gezegd in, dat de overheid verantwoordelijk is voor een aantal zaken rondom randvoorwaarden, examens, het vaststellen van de kerndoelen, de inspectie en zo zijn er nog een aantal zaken op te noemen, maar dat je de scholen de ruimte laat om het beste uit kinderen te halen. Dat betekent dat scholen de ruimte moeten hebben om zelf aan te geven hoe ze hun lesproces inrichten en op welke manier ze de organisatie van hun lesrooster inrichten, maar uiteraard wel binnen de randvoorwaarden. Eén van die randvoorwaarden was dat je als school je ambities moet neerleggen. De overheid geeft aan wat je moet bereiken, maar je geeft als school ook je ambities aan en hoe je dat wilt bereiken. Dat betekent dat de rol van inspectie wordt om erop toe te zien of de scholen hun ambities ook waarmaken. Dat is anders dan vroeger toen

zeer gedetailleerd werd voorgeschreven niet alleen wat scholen moesten onderwijzen, maar met name hoe ze dat moesten onderwijzen. Daar werd met Koers voortgezet onderwijs een einde aan gemaakt.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Waarom bent u gekomen met een nieuwe besturingsfilosofie? Wat waren de knelpunten die u zelf zag?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Er waren verschillende knelpunten. Eén daarvan was dat het rijk, i.c. het ministerie, erg regelend en voorschrijvend bezig was, waardoor de ruimte voor scholen om zelf keuzes te maken rondom de inrichting van leer- en lesproces mijns inziens te beperkt was. Toen ik aantrad, was de basisvorming ingevoerd, maar in de praktijk zag je dat het moeten voldoen aan honderden doelen met een versnipperd programma en een voorgeschreven aanpak niet werkte. Je zag ook al dat een aantal scholen daarvan afweek. Dan kun je twee dingen doen. Je kunt de wet handhaven en zeggen dat het toch moet zoals het op papier staat, of je kijkt wat er eigenlijk aan de hand is. Ik heb voor dat laatste gekozen, veel scholen gesproken en toen gezegd dat het belangrijk is dat jonge mensen niet op hun twaalfde een definitieve keuze hoeven te maken, dus dat je dit uitstelt tot het veertiende jaar. Wat je ook moet vasthouden is dat er kerndoelen behaald worden, maar die moeten niet zodanig zijn voorgeschreven dat er in feite nauwelijks ruimte is om rekening te houden met de verschillen die er nu eenmaal tussen kinderen zijn.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik kom hier later in het gesprek op terug. Het voortgezet onderwijs heeft sinds kort haar eigen branchevereniging, de VO-raad. Vindt u dit een goede ontwikkeling?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ja, ik vind dat het bij een volwassen wordende sector hoort dat je ook een eigen branchevereniging hebt. Vroeger had je alleen te maken met werknemers- en werkgevers(besturen)organisaties en was het lastig de leraren zelf te bereiken. De branchevereniging stelt de leraren centraal. Het is een vereniging van leraren, van de praktijkmensen uit het onderwijs. Dat is iets anders dan organisaties van bestuurders uit het onderwijs. Ik heb ook in een eerder stadium aangegeven, dat ik dit een goede ontwikkeling vond. Het was één van de

aanbevelingen van de taakgroep Basisvorming. De Tweede Kamer en het georganiseerde onderwijsveld hadden daar op dat moment een andere mening over. Toch gebeurt het dan van onderop. Ik vind dat een goede ontwikkeling en denk dat een branchevereniging waar het toch gaat om de positie van leraren, de ontwikkeling van het lerarenberoep en alles wat daar mee te maken heeft, een belangrijke en positieve invloed zal hebben.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ziet u een risico dat de VO-raad eventuele taken en de rol van het ministerie gaat overnemen?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat risico is er altijd op het moment dat er tussen individuele scholen en in dit geval het departement andere spelers aanwezig zijn. Dat risico moet je in de gaten houden.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Welk soort spelers?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat kunnen gemeentes zijn, omdat zij ook een eigen onderwijsbeleid voeren en dus ook regelend bezig kunnen zijn. Het kan een VO-raad zijn, het kunnen besturenorganisaties zijn en noem maar op. De overheid moet er dan ook op toezien dat iedereen zijn eigen rol blijft uitoefenen. Als de overheid de filosofie heeft, had in mijn geval, dat er ruimte moet zijn voor scholen, dan past daar wel een branchevereniging bij, maar niet als die vereniging of een organisatie de ruimte van die scholen inperkt. Daar behoor je als overheid op toe te zien.

De **voorzitter**: Maar de overheid heeft er belang bij dat er een sterke VO-raad is, hetzelfde geldt voor de MBO-raad en HBO-raad en dat worden machtige spelers. Dat kan je positief of negatief duiden, maar die gaan namens de sector toch allerlei pseudo-wetgeving maken, zoals sommigen dat noemen.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Daar ben ik helemaal niet gelukkig mee.

De **voorzitter**: Bent u daar de afgelopen jaren alert op geweest? Hebt u er ook voorbeelden van gezien?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ik ben daar wel alert op geweest, maar je ziet dat je daar altijd alert op moet blijven. De VO-raad is een ander verhaal, want die is pas in het laatste jaar van mijn ministerschap ontstaan, zelfs in de laatste maanden. Ik kan dan wat moeilijker zeggen dat ik daar altijd alert op ben geweest.

De **voorzitter**: Het wordt inderdaad vaker gezegd van tegenwoordig de MBO-raad en HBO-raad.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Voor de MBO-raad en de HBO-raad geldt het wel. Als minister of staatssecretaris moet je jezelf nooit beperken tot alleen maar met het georganiseerde veld spreken. Dat was ook de insteek bij de taakgroep Basisvorming, die niet alleen sprak met het georganiseerde veld, de branchevereniging, de vakverenigingen, maar is ook naar zo'n 120 scholen is geweest en met leraren heeft gesproken. Je moet er altijd voor zorgen dat je als bewindspersoon niet alleen de informatie haalt vanuit het georganiseerde veld, maar ook rechtstreeks vanuit scholen – of het nu

basisscholen of universiteiten zijn – halen. Dat geeft je de mogelijkheid om niet alleen te luisteren naar wat er vanuit het georganiseerde veld komt, maar om er ook een ander verhaal tegenover te zetten. Dat vind ik erg belangrijk.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: In uw beleid stonden autonome scholen centraal. Wie of wat bedoelt u met de school in dit verband?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ik begrijp uw vraag niet helemaal.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Waar legt u het bevoegd gezag neer?

Mevrouw **Van der Hoeven**: We hebben te maken met een systeem van onderwijs, waarbij het bevoegd gezag verantwoordelijk is voor een groot aantal zaken in en om de school. Het bevoegd gezag heeft ook de formele eindverantwoordelijkheid. Maar de praktische en dagelijkse (eind)verantwoordelijkheid wordt binnen de school gedragen door de directie in samenspraak met anderen die daar werkzaam zijn. Ik vond en vind het belangrijk dat de "school" in het onderwijssysteem een eigenstandige plek krijgt. Dat is ook de reden dat ik niet alleen wilde praten met besturenorganisaties, want dan praat ik alleen met vertegenwoordigers van het bevoegd gezag, maar dat ik daarnaast belang hecht aan geluiden uit de rest van het veld, vanuit bijvoorbeeld zo'n branchevereniging, vanuit directeurenorganisaties, maar ook vanuit de scholen zelf.

Dus een autonome school is een combinatie van de school als geheel. Daar wordt bepaald welke ambities een school heeft. Dat gebeurt niet door het bevoegd gezag maar door de school zelf. Het bevoegd gezag wordt aangesproken op andere zaken, bijvoorbeeld rondom de financiën, of het geld ook inderdaad wordt besteed op de aangegeven manier, zodat het onderwijs, de scholen in dit geval, zijn werk kan doen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Bij een autonome school hoort ook een andere bekostiging, andere systematiek. U bent zelf gekomen met de lump sum.

In een toespraak tot de nationale vmbo-manifestatie eind 2006 zei u dat het gegeven geld bedoeld is om uit te geven aan het onderwijs, aan salarissen van docenten en niet om op te potten in de vorm van niet nader benoemde reserves; daar gaan wij paal en perk aan stellen. Blijkbaar had u aanleiding om de nadelige kanten van de lumpsum-financiering aan de orde te stellen. Uit de studie die de Rekenkamer op ons verzoek verrichtte en verleden week is uitgekomen, blijkt ook dat van de extra middelen voor de onderwijsvernieuwingen weinig tot niets meer kan worden verantwoord.

Moeten extra tijdelijke middelen voor specifieke doeleinden niet vaker worden geoormerkt, zodat het geld ook zeker ten goede komt aan het doel, bijvoorbeeld scholing leraren of extra aandacht voor zorgleerlingen?

Mevrouw **Van der Hoeven**: In de periode waarin ik minister was, werkten we toe naar een situatie waarbij je een combinatie had van enerzijds de normale bekostiging die gaat naar de lump sum en anderzijds de extra geldstromen voor scholen, bijvoorbeeld geld dat gebruikt werd om de opleidingsschool te realiseren, geld dat kon worden gebruikt om bepaalde innovaties te realiseren.

Het zal altijd een combinatie moeten blijven. Toen ik die toespraak hield, waren er binnen het voortgezet onderwijs, maar vooral ook binnen het mbo veel klachten over het feit dat er geld op de plank bleef liggen. Natuurlijk hoort bij een lumpsumbekostiging ook dat je geld reserveert, maar daar hoort niet bij dat het wordt opgepot en op de plank blijft liggen. Daar richtte mijn bezwaar zich tegen. Het was dus en lumpsum, waarbij erop moet worden toegezien dat het geld rechtmatig en doelmatig wordt besteed en het zijn extra gelden die niet altijd via de lumpsum versleuteld hoeven te worden.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: We hebben net met mevrouw Vergeer gesproken. Zij gaf aan dat zij toentertijd een motie heeft ingediend om te vragen of er geen uitzondering kon worden gemaakt voor de salarissen van docenten, omdat zij zag dat wanneer je alle verantwoordelijkheid legt bij het schoolbestuur, je ze daarmee dwingt om bedrijfsmatig te opereren. U vond dat geen goede motie. Waarom niet?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Wat zij niet wilde was de lumpsumbekostiging. Wat zij wel wilde was een aparte bekostiging voor de materiële component, materiaal en huisvesting, en voor de personele component. Daarvan zei ik toen dat wanneer je echt wil gaan naar een lumpsumbekostiging en je wilt scholen de ruimte geven om daar zelf keuzes in te maken, je dan niet met schotten moet gaan werken. Daar wilden we juist van af en dat was de reden dat ik die motie heb ontraden.

De **voorzitter**: U zegt dat bij een lumpsumfinanciering hoort dat scholen reserves vormen. Wist u zeker dat die reserves niet zijn gevormd ten koste van het primaire proces, ten koste van de leraren waar mevrouw Vergeer zo bang voor was?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Die reserves waren al eerder gevormd, dus niet alleen in de periode van lumpsum.

De **voorzitter**: Op sommige scholen waren al reserves aanwezig.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Precies, van voor de lumpsum, maar niet op alle scholen.

De **voorzitter**: Na de invoering van de lumpsum moesten scholen reserveringen aanbrengen voor allerlei posten en voor onvoorziene risico's. Houdt u nu een hand vast om zeker te stellen de opbouw van reserves niet ten koste zou gaan van het primaire proces?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Het was één van de dingen waar we mee bezig waren om te bekijken op welke manier de verantwoording en de verplichting van het jaarverslag uitpakten. Door invoering van het verplichte jaarverslag wordt zichtbaar of er reserves zijn en waarvoor die zijn bedoeld. Wanneer deze reserves er zijn voor de aanschaf van nieuwe materialen of meubilair, dan is daar van alles voor te zeggen, maar dan moet dit zichtbaar zijn in het jaarverslag. Daar waren we mee bezig in de laatste periode dat ik er zat. Hoe ver dat nu is weet ik niet.

De **voorzitter**: Dat is niet echt een antwoord op mijn vraag. Reserveringen kunnen inderdaad bedoeld zijn voor heel belangrijke en zinvolle dingen, waarvoor het ook nodig is om te reserveren, maar mijn vraag was op iets anders gericht. Scholen werden als gevolg van de lumpsum als het ware gedwongen om reserves op te bouwen, maar ten koste waarvan zijn in die periode die reserves nu aangelegd?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ik kan dat niet beantwoorden. Ik ben weggegaan begin 2007. Dat betekent dat ik de verslaglegging over het jaar 2006 niet meer heb meegeemaakt. Inderdaad heb ik toen (tijdens de vmbo-manifestatie) wel aangegeven dat ik oppotten zonder expliciet doel niet zou tolereren.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U heeft het over oppotten. Kreeg u geen klachten over het feit dat de duurdere docenten aangemoedigd werden om te stoppen of met VUT te gaan, zodat er goedkopere docenten konden worden ingezet?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Waar ik signalen over kreeg was dat de oudere docenten minder wilden werken. Daar was de BAPO-regeling voor bedoeld. Die regeling dateert van voor mijn tijd, die hebben we zo gelaten, zij het dat zij iets is versimpeld. Waar ik wel klachten en opmerkingen over kreeg van individuele docenten was dat jonge docenten met andere kwalificaties werden binnengehaald, niet per se doordat "duurdere" docenten werden aangemoedigd om te stoppen. Door hun sterke rechtspositie kun je docenten echter niet van de één op de andere dag ontslaan. Het principe is echt niet first in first out of last in last out. Wat je wel ziet is dat oudere docenten uitstromen, o.a. vanwege FPU/pensioen. Daar zitten veel schaal 12-docenten tussen, ook veel docenten met een universitaire of hbo-opleiding. Er komen docenten binnen met een hbo-opleiding vanuit de nieuwe lerarenopleidingen. Die zijn niet minder, maar wel anders gekwalificeerd. Die ontwikkeling heeft ook te maken heeft met de normale in- en uitstroom vanuit een arbeidssituatie.

De **voorzitter**: Tijdens uw ambtsperiode zijn twee belangrijke aanpassingswetten behandeld. De aanpassing van de tweede fase en de wet Onderbouw VO. Kunt u aangeven in welke mate die aanpassingen in lijn waren met uw nieuwe besturingsfilosofie?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Laat ik dan beginnen met de aanpassingen in de onderbouw vo. De lijn zat in het terugbrengen van het aantal te behalen kerndoelen van driehonderd zoveel tot minder dan een derde. Haal de versnippering eruit van een aantal kleine vakken. Zorg dat er in teams gewerkt kan worden, en haal de rigide vormgeving eruit. Dat hebben we gedaan. Dat paste ook bij mijn besturingsfilosofie en wat ik belangrijker vind, het paste ook binnen datgene wat in het onderwijs gaande was. Wat we ook aangegeven hebben binnen de verandering van de onderbouw vo was dat er meer ruimte moest worden gemaakt voor kinderen die op een andere manier leren. Er lag een grote nadruk op theoretische vaardigheden en theoretische kennis, maar er zijn ook kinderen, met name binnen het vmbo, die met hun handen leren. Je moet daar ruimte voor maken zodat die andere werkvormen, ook dat onderdeel praktijk, een plek krijgen binnen die onderbouw.

De aanpassingen van de tweede fase pasten ook. Het wetsvoorstel over de tweede fase was al een behoorlijk aantal jaren ingevoerd, maar daar hing een uitvoeringswetgeving onder. Daar werd heel gedetailleerd voorgescreven het aantal werkstukken, op welke manier er gewerkt moest worden en meer van dit soort zaken. Dat is eruit gehaald zodat scholen zelf invulling konden geven aan de manier waarop ze hun leerlingen van A naar B brengen, waarop ze hun eindtermen halen, waarop ze het centrale examen kunnen halen. Ik vond echt het absoluut niet goed in de uitwerking van de tweede fase dat precies was voorgeschreven in lagere regelgeving op welke manieren scholen moesten werken. Dat hebben we eruit gehaald.

De voorzitter: Er wordt wel eens gezegd dat met die nieuwe wet onderbouw vo de basisvorming werd afgeschaft. Professor Schuyt, één van de grondleggers van de basisvorming zei dat daarmee dat de basisvorming kon worden bijgezet in het mausoleum van de mislukte onderwijsvernieuwingen. Vond u dit terecht?

Mevrouw Van der Hoeven: Als hij dat vindt dan moet hij dat zelf weten.

De voorzitter: Ik kom dan weer terug op het eerste deel van mijn vraag. Was het terecht dat gezegd werd dat de basisvorming daarmee weg was?

Mevrouw Van der Hoeven: Het begrip basisvorming omvatte onder andere het gelijkheidsdenken. Dat was wel verdwenen. Daarom wilden wij ook een andere naam en is gekozen voor onderbouw voortgezet onderwijs. Maar een aantal zaken uit de oorspronkelijke basisvorming is bewaard gebleven: het idee dat kinderen niet op hun twaalfde zouden moeten kiezen, maar dat uitstellen tot hun veertiende. Het idee dat je een aantal kerndoelen houdt. Maar de rigide uitwerking die eraan werd gegeven, die ertoe leidde dat kinderen niet de kans kregen om op hun manier en met hun talent te leren, die is eruit gehaald.

De voorzitter: Ik wil hier nog twee vervolgvragen over stellen en de eerste betreft het aantal kerndoelen. Helemaal aan het begin van de basisvorming was dat aantal nog veel groter. Toen heette het nog eindtermen. Het is toen fors in aantal teruggebracht naar kerndoelen. U heeft het nog verder teruggebracht. Je ziet tegelijkertijd al in het terugbrengen van kerndoelen dat ze steeds vager worden, ruimer geformeerd en daarmee ook ongrijpbaarder. Wat moeten kinderen nu nog kennen en kunnen, naarmate je dat vager en breder formuleert? Velen hebben onze commissie verteld dat het toch wel een kerntaak van de overheid is om precies aan te geven wat kinderen op enig moment moeten kennen en kunnen. In het proces naar minder kerndoelen is dat steeds vager geworden, ongrijpbaarder.

Mevrouw Van der Hoeven: In die tijd speelde er ook nog een andere discussie, namelijk die over de leerstandaarden, waarin je heel specifiek gaat opnemen op welk moment kinderen iets moeten kunnen en kennen. Daar heb ik niet voor gekozen, ik heb gekozen voor kerndoelen die ruimte geven aan scholen om datgene wat geleerd moet worden ook zelf aan te brengen op een zodanige

manier dat het past bij hun leerlingen. Maar daar hoorde wel iets bij: namelijk dat je aan het einde van de rit van 4-5-6 jaar voortgezet onderwijs er wel voor moet zorgen dat kinderen hun examen kunnen halen en in staat zijn om naar het vervolgonderwijs te gaan. En dat houdt je vast.

Dat betekent dat je daarvan afleidt wat kinderen moeten kunnen en kennen in eerdere leerjaren van het vervolgonderwijs. Dat is niet vastgelegd in de vorm van einddoelstellingen per jaar. Daar is niet voor gekozen. Ik heb dat overgelaten aan de scholen.

De voorzitter: U hebt gekozen voor harde eindtermen, centrale examinering, etc. Maar waarom dan nog kerndoelen voor het onderbouwprogramma hanteren? Blijkbaar hecht u er toch aan om te formuleren wat er geleerd moet worden. Maar vervolgens doet u dat zo vaag, dat scholen dat zelf helemaal kunnen invullen en daar veel ruimte in hebben.

Mevrouw Van der Hoeven: Er werd inderdaad aan gehecht.

De voorzitter: Maar waarom dan überhaupt nog die kerndoelen voor het onderbouwprogramma?

Mevrouw Van der Hoeven: Omdat het onderbouwprogramma zodanig moest zijn dat die kerndoelen voor iedereen aan bod zouden komen, maar wel op verschillende niveaus, afhankelijk van waar je in de onderbouw zat, vmbo of vwo. Dat maakt nogal verschil. Maar dezelfde onderwerpen kwamen wel al dan niet verdiept aan de orde. Daar moet je van uit kunnen gaan. Want als je veertien bent en vertrekt uit de onderbouw binnen het vmbo, moet je nog wel een keuze kunnen maken. Als je je dan niet houdt aan die kerndoelen dan wordt het erg moeilijk om een keuze te kunnen maken. Dat gaat niet. Dus dat was wel een randvoorwaarde die er vanaf het begin is ingelegd.

De voorzitter: Een ander punt van kritiek toentertijd over uw aanpassing van de onderbouw betrof de bevoegdheid van de leraren en het samenwerken. U heeft gezegd dat één van de elementen was het bevorderen van het werken in teams. Daaruit vloede als wij het goed begrepen hebben ook voort dat een leraar bevoegdheid kan hebben op één vak, maar vanuit dat team toch les kan geven op andere vakken, dus breder inzetbaar werd. Sommigen hebben voor onze commissie gezegd, dat daarmee de positie en het gewicht van de bevoegdheid van de vakdocent zijn ondermijnd en dat een deel van de zo belangrijke kwaliteit van die vakdocent is weggehaald, althans de houvast die we hadden op dat punt. Wat is uw reactie daarop?

Mevrouw Van der Hoeven: Ik ben dat niet met u eens.

De voorzitter: Het is niet mijn mening, wij hebben ook helemaal nog geen mening en zitten hier volstrekt vrij van welke opvattingen dan ook.

Mevrouw Van der Hoeven: Ik bedoel te zeggen dat ik het niet eens ben met diegene die dat gezegd heeft. Je kunt kiezen voor twee dingen. Als je ervoor kiest dat elke docent in de onderbouw de bevoegdheid heeft voor het vak waarin hij lesgeeft, dan kun je een heleboel lessen

niet meer geven omdat er nog heel veel docenten in opleiding zijn en daarom nog onbevoegd lesgeven in dat vak. Of je kiest voor een andere aanpak, waarin je werkt in teams die leergebieden en leerlinggroepen voor hun rekening nemen. Dat had als voordeel dat de leerlingen geconfronteerd werden met minder docenten in de onderbouw, wat erg belangrijk is voor een twaalf-, dertien-, veertienjarige. Nog een voordeel is dat er samenhang tussen de vakken aangebracht kon worden. Dan zit je natuurlijk met die bevoegdheden. Hoe moet je dat dan doen? Wij gaven aan dat de bevoegde docent ook degene is die de verantwoordelijkheid draagt wanneer er een onbevoegde docent in zijn vakgebied wordt ingezet. Dat was de achtergrond.

De **voorzitter**: Hij is verantwoordelijk, maar hij staat niet naast zijn collega in de klas. Anders zou hij het ook zelf kunnen doen.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat klopt, hij staat er niet naast.

De **voorzitter**: Feit blijft dat een docent is opgeleid in vak X en geeft les in vak Y. U vindt dat geen zorgpunt voor de kwaliteit van het onderwijs?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Zoals het toen de bedoeling was om het te organiseren, zou het geen probleem hoeven te zijn. Daar ben ik nog steeds van overtuigd. Maar dat betekent wel dat je in teams met elkaar werkt.

De **voorzitter**: Maar u formuleert het op een manier waaruit wij zouden kunnen begrijpen dat u daarna heeft opgemerkt dat het anders heeft uitgepakt dan u bedoeld heeft?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat weet ik niet, daar heb ik geen oordeel over. Het was in ieder geval de bedoeling dat je werkt in teams, in leergebieden met elkaar. Wanneer je voor een vak niet bevoegd bent, dan draagt de bevoegde docent daar uiteindelijk de verantwoording voor. Overigens moesten er binnen elk team wel alle bevoegdheden aanwezig zijn. Soms hebben docenten meer dan één bevoegdheid en kan er zo voor worden gezorgd dat een klein groepje leraren een groep leerlingen begeleidt.

De **voorzitter**: U beschouwt dat niet als het relativeren van het belang van die vakinhoudelijke kennis?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Nee. Uiteindelijk blijft de bevoegde docent zijn verantwoordelijkheid houden. Tegelijkertijd gaven we aan dat het zaak was om bijscholing te volgen, zodat daar waar mogelijk die bevoegdheden behaald werden, zodat ze wel degelijk bevoegd voor de klas staan. Want dat is natuurlijk wel het einddoel.

De **voorzitter**: Ik maak even een sprongetje naar een ander onderwerp dat bij hetzelfde debat over de onderbouw vo speelde, namelijk de kwestie van de lesurennorm. Ik zal niet met u ingaan op de actuele discussie, ook niet op de berekeningsmethodieken die toen uitgebreid aan de orde zijn geweest. Het gaat om het amendement van Jan de Vries c.s. waarmee de meerderheid van de Kamer zei dat er een vaste norm moest

blijven. Er was al een vaste norm van 1067, dat moest 1040 worden, terwijl u in overleg met het veld had voorgesteld om tot een bandbreedte te komen. Kunt u aangeven waarom u zo hechtte aan een bandbreedte en wat is überhaupt het belang van het hanteren van zo'n norm? Sommige zeggen dat die norm gerust weg kan, want het gaat om de kwaliteit van het onderwijs en de overheid moet niet op uren gaan sturen.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Mijn voorstel was om uit te gaan van die 1067 en van plus of min 67, zodat je 1000 als ondergrens hanteert. Het veld was het daarmee eens. Een schooljaar is niet altijd even lang is. Dat heeft te maken met het aantal schoolweken. Er zitten ook nog vakantiedagen bij en de officiële feestdagen. Dat valt er allemaal uit.

De **voorzitter**: Misschien kunt u uitleggen waarom elk jaar niet even lang is?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Je hebt te maken met vakantiespreiding. Het ene jaar begint het schooljaar vroeg, wat niet wil zeggen dat het schooljaar laat eindigt.

De **voorzitter**: Vakantiespreiding was uw belangrijkste argument?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Nee, zeker niet. Dat was één van de argumenten. Het gaat om de haalbaarheid van de onderwijslestijden, de uren die gegeven moesten worden. In de praktijk bleek van jaar tot jaar dat de uren niet gegeven werden. Dat was het probleem. Dat was niet één jaar, maar dat was jaar op jaar hetzelfde. Ouders klaagden dat uren niet gegeven werden, dat hun kinderen thuis zaten.

De **voorzitter**: Nog een vraag, werd dat dan wel feitelijk gehandhaafd? Nu wordt het gehandhaafd, met alle conflictstof van dien. Werde er in die tijd eigenlijk wel gehandhaafd?

Mevrouw **Van der Hoeven**: De eerste keer is men aangeschreven met de waarschuwing dat er gehandhaafd zou gaan worden. De tweede keer is dat ook gebeurd en heeft dit tot veel gedoe geleid. Tegelijkertijd was er ook de discussie rondom die lesnorm. Dat zou een oplossing kunnen bieden volgens het onderwijsveld, omdat je dan het aantal uren dat je vasthoudt kunt variëren over verschillende jaren met als ondergrens altijd die 1000. Dat wilden we om ervoor te zorgen dat kinderen naar school gaan. Het kan niet zo zijn dat er een lesrooster en een jaarplanning gemaakt worden, waarin staat dat er lessen gegeven worden, maar dat die lessen vervolgens niet gegeven worden. Het is het een of het ander. De Kamer was het daar niet mee eens en had een uitgesproken voorkeur voor 1040 als vaste norm. Dat is zo ook gebeurd. Ik heb aangegeven dat het beter was dit op een andere manier te doen, gelet op de planbaarheid. Dat je dus wel die bandbreedte hield omdat dat beter te handhaven was, maar daar was de Kamer het niet mee eens. In datzelfde debat is mij gevraagd om aan te geven wat er onder de onderwijstijd valt: maak een limitatieve lijst, wat er wel en niet onder valt. Dat heb ik niet willen doen. Belangrijk is dat het geplande onderwijstijd is, dat het onder de verantwoordelijkheid van de school gebeurt, waarbij activiteiten zowel binnen als buiten de school, in groepsverband of individueel, aan

bod kunnen komen.

De **voorzitter**: En daarmee was het eigenlijk geen lesurennorm meer, uren les krijgen van bevoegde docenten.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat wilden sommige Kamerleden wel, dat je voorschreef dat er 1040 uren les gegeven werd, liefst frontaal. Lesgeven kan op verschillende manieren.

De **voorzitter**: Wie pleitte voor liefst frontaal?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ik weet dat met name mevrouw Vergeer een uitgesproken voorkeur had voor het lesgeven op de traditionele manier. Nogmaals, lesgeven kan op verschillende manieren, in grote groepen, in kleine groepen. Kijken naar wat er bij de montessorischolen gebeurt, bij Dalton, Jenaplan. Er zijn meer lesvormen mogelijk waarbij goed kennis wordt overgedragen.

De **voorzitter**: Daar komen we straks vanzelf nog op bij het onderwerp het nieuwe leren.
We maken een overstap naar de aanpassingsvoorstellen voor de tweede fase. Die heeft u ook doorgevoerd in uw periode. Toen wilde de Kamer bij de motie van mevrouw Hamer een profielcommissie onderzoek laten doen naar vier verplichte vakken per profiel in plaats van de door u voorgestelde drie. Daarnaast wilde de Kamer onderzoek doen naar de handhaving van anw op havo en de verplichting van kunst in het profiel cnm, los van de inhoud, want die inhoudelijke discussie gaan wij hier niet voeren. Wat vond u van de interventie van de Kamer in dat proces van aanpassing, etc.?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ik had op een paar punten andere ideeën. Maar op het moment dat een Kamer zegt dat ze graag wil dat een opdracht wordt meegegeven aan een profielcommissie, heb ik dat ook gedaan. Ik heb de opdracht geformuleerd waarbij ik de motie als uitgangspunt heb genomen maar waarbij we ook aangaven, dat er korte- en langetermijnmaatregelen mogelijk zijn.

De **voorzitter**: We hebben met meerdere Kamerleden en onderwijswoordvoerders gesproken en ook hen de vraag voorgelegd of de Kamer zich op dit niveau wel moet mengen in de bepaling van hoeveel vakken er moeten zijn, hoe groot ze moeten zijn. Formeel gesproken mag dat wel, dat staat formeel niet ter discussie, maar kan de Kamer dat wel en hoe zou ze dat zorgvuldig kunnen doen? Daar hebben we vandaag verschillende antwoorden op gehoord, maar hoe vindt u dat de Kamer dit soort afwegingen tussen vakken, combinaties, vrije ruimte verplicht of niet, zorgvuldig zou kunnen doen?

Mevrouw **Van der Hoeven**: De Kamer moet goed opletten dat zij niet op een te klein detailniveau aan het werk gaat. En dit was wel heel erg gedetailleerd. Dan zie je ook dat je kwetsbaar bent voor alle mogelijke lobby's die tegen elkaar ingaan. Natuurlijk moet je als Kamer aangeven hoe dat met die profielen moet, welke vakken daar in moeten, hoe die vrije ruimte is, maar dat werd eigenlijk teruggebracht tot een urendiscussie. En dat is een ander verhaal.

De **voorzitter**: Vind u dat de Kamer er verstandig aan heeft gedaan om die opdracht mee te geven aan een commissie – het werden overigens twee commissies onder één voorzitter – wijze mensen die dat goed bekijken voor de korte en lange termijn?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Wij hebben dat toen gezamenlijk zo ingezet. De Kamer had de motie aangenomen, ik heb haar op die manier uitgevoerd met die twee commissies. Het eindresultaat was echter dat de twee commissies onder dezelfde voorzitter het werk nog eens helemaal over deden en dat de Kamer of beter gezegd in eerste instantie de minister werd geconfronteerd met een rapport waarin eigenlijk werd gezegd dat er andere maatregelen op de korte termijn nodig waren, terwijl de profielen nog niet eens ingevoerd waren. Dat vond ik te ver buiten de opdracht die in de motie van de Kamer was verwoord en die door mij is verstrekt en heb ik gezegd dat ik absoluut niet van plan was om dat te gaan doen.

De **voorzitter**: Over de vraag of men zich aan de opdracht heeft gehouden, lopen de meningen uiteen zoals wij hebben vastgesteld. Nogmaals, niet onze meningen, want wij hebben nog geen meningen. U vindt dat het proces zoals het toen ging – de Kamer had op een aantal punten vragen en wilde die door een commissie laten bekijken – een verstandig proces was?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Daar heb ik niets op tegen, maar dan moeten de commissies zich wel aan de opdracht houden die ze krijgen.

De **voorzitter**: Dat is duidelijk!
De "Lieve Maria-brief" was een brief van een aantal studenten uit het hoger onderwijs, die hun ongerustheid verwoorden over de afname van studielasturen wiskunde. Die hadden ervaren wat het betekende om minder wiskunde te hebben of niet voldoende kwalitatieve wiskunde. Ik wil niet in de techniek van die discussie duiken, maar u wel vragen of er niet nog steeds een erosie gaande is van het bètaonderwijs? Ik vraag dit ook op basis van de meest recente OESO-cijfers.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Laat ik eerst terugkomen op de brief Lieve Maria. Deze was geschreven door studenten die een programma hadden gevolgd met veel uren wiskunde, een programma binnen het voortgezet onderwijs dat tot stand was gekomen omdat het hoger onderwijs, het vervolgonderwijs bepaalde veranderingen wilde. Het hoger onderwijs gaf aan dat het niet noodzakelijk was dat iedereen alle formules kende, maar dat ze wel vaardigheden moeten leren. Ze moeten meer kunnen dan kennen als ik het zo kort door de bocht mag formuleren. Daar is op ingesprongen door het voortgezet onderwijs. Deze studenten zijn met die kennis, met die bagage – waarbij het hoger onderwijs ook betrokken was geweest bij de veranderingen in het voortgezet onderwijs – naar het hoger onderwijs gegaan en kregen daar in feite de kous op de kop. Dat is gebeurd! Vanuit het hoger onderwijs werd toen aangegeven dat er iets aan het wiskundeonderwijs moest gebeuren, ook aan andere delen van het onderwijs. Dat is gebeurd. Maar die studenten komen binnen, en ineens is het niet goed.

De **voorzitter**: Zegt u daarmee dat het voor een deel ook de verantwoordelijkheid van het hoger onderwijs was?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ik zeg daarmee: hoger onderwijs, neem je verantwoordelijkheid! Als je aan het voortgezet onderwijs aangeeft aan welke zaken je belang hecht en dat gebeurt dan, dan moet je daarna niet lopen te miezemauwen.

De **voorzitter**: De directe aanleiding van de brief was uw voorstel om het aantal uren wiskunde terug te brengen.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ik heb twee dingen voorgesteld.

De **voorzitter**: Dat is later weer gecorrigeerd door de Kamer. Het is minder teruggebracht, maar dit is nog steeds een mindering van het aantal uren wiskunde.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Het eerste was het terugbrengen van het aantal uren, met name in het nt-profiel. Dat ging naar 520 toe. Het tweede dat erbij hoorde was dat er een inhoudelijke vernieuwing moest plaatsvinden van het wiskunde onderwijs. Dat was een op een, dat hoorde bij elkaar! In het debat met de Kamer kwam op een bepaald moment een voorstel van D66 om een aantal uren, 80, toe te voegen aan wiskunde, 520 naar 600 uren, maar dat zou er dan ook toe moeten leiden dat het totaal aantal studielasturen ook omhoog moest met 80. Ik heb gezegd dat dit mij niet verstandig leek en gesuggereerd om 80 uren weg te halen bij de vrije ruimte en die toe te voegen aan het wiskundeonderwijs, maar wel onder de uitdrukkelijke voorwaarde dat de inhoudelijke vernieuwing van het wiskundeonderwijs – ook aangestuurd vanuit de universiteiten en het hbo – wel vorm en inhoud zou krijgen. Want dat was wel wezenlijk. Anders blijven die klachten. Het zit dus niet alleen in de uren, maar ook in de inhoud van wat er geleerd wordt en de bagage waarmee men naar het vervolgonderwijs gaat.

De **voorzitter**: Daarmee suggereert u dat vermindering van het aantal uren mogelijk was omdat er een beter programma op komst was?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat was wel de bedoeling.

De **voorzitter**: Studenten hadden gepoogd om het terugbrengen van het aantal uren te voorkomen en dat is maar ten dele gelukt. De actie was maar gedeeltelijk succesvol, zoals zij ons ook hebben verteld.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Klopt, ze waren ten dele succesvol wat betreft het aantal uren. Maar nogmaals, het was niet enkel een urendiscussie, maar het ging ook over de inhoudelijkheid van het wiskundeonderwijs en hoe je ervoor kon zorgen dat het aansluit. Dat is het punt waarom het draaide.

De **voorzitter**: Toen wij spraken over de lesurennorm zei u zelf dat het heel belangrijk is dat kinderen wel les krijgen. Dan kunnen we nog discussiëren of het ouderwet klassikaal moet gebeuren, zeg ik met een knipoog naar mevrouw Vergeer, maar dat...

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dit was een vraag van u die daarnet is blijven liggen. Die had ik nog niet beantwoord. U vroeg mij hoe belangrijk ik het vond dat er in ieder geval een norm is, of dat nu een vaste norm of een norm met bandbreedte is. Les krijgen is heel belangrijk. Dat

heeft een relatie met resultaten, zij het inderdaad geen een op een-relatie. Als je alleen maar les krijgt via zelfstudie, dus geen les krijgt, dan komen daar denk ik toch niet de juiste resultaten uit. Je zult altijd een combinatie moeten hebben.

Tweede punt. Onderwijs moet bekostigd worden. Daar zijn bepaalde regels voor. De lumpsumbekostiging is ondermeer gebaseerd op de bekostiging van docenten: op het aantal lesgebonden en niet-lesgebonden uren die horen bij een normjaartaak. Dat moet je plannen, daar moet je een jaarplan voor hebben en daar hoort een lesrooster bij, zodat ouders en leerlingen weten wat er van hun verwacht wordt en wat ze kunnen verwachten van de school.

De **voorzitter**: Ik refereerde alleen maar aan die lessen om aan te geven dat ook in de discussie over het wiskundeonderwijs een aantal uren wel degelijk van belang is. De uitkomst is nog steeds dat het aantal uren achteruit ging.

Eergisteren verscheen het nieuwste PISA-onderzoek – misschien dat u daar al kennis van heeft genomen – waarmee een vergelijking mogelijk wordt tussen 2003 en 2006. Daaruit blijkt dat het niveau van leesvaardigheid en wiskunde van Nederlandse scholieren significant is gedaald.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat is jammer.

De **voorzitter**: Mijn vraag aan u is, of u dit hebt zien aankomen en wat u hebt gedaan om die trend tijdig te keren?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Nee, ik heb dit niet zien aankomen. Wat dat betreft waren de PISA-gegevens van de tijden daarvoor helemaal niet slecht. Ook de andere onderzoeken die er geweest zijn, zoals het PIMS, die gaven echt wel iets anders aan. Wat we wel zagen, is dat met name de leraren die van pabo af kwamen heel veel moeite hadden met rekenen. Dat is niet alleen gesignaleerd, maar ook aangepakt door samen met de opleidings-eisen te stellen aan datgene wat een pabo-student moet kunnen en kennen op het gebied van rekenen – dat is geen wiskunde – en op het gebied van de beheersing van de Nederlandse taal. Vroeger konden studenten met een driejarige mbo-opleiding door naar een pabo-opleiding. Dat gaat nu niet meer. Studenten met een vierjarige mbo-opleiding kunnen naar een pabo-opleiding, maar volgen niet een verkorte opleiding, maar een normale. Tegelijkertijd maakten we programma's samen met het pabo-onderwijs om ervoor te zorgen dat het rekenen op orde kwam. Studenten die niet kunnen rekenen en dit na een halfjaar nog steeds niet kunnen...

De **voorzitter**: Dat is duidelijk. Het zijn correctieve maatregelen, dus nadat het probleem was gesignaleerd. Dat probleem scheen nogal fors te zijn geweest. Een heel grote groep van de toenmalige studenten is gezakt voor die toets. Vindt u dat u als minister van Onderwijs voldoende de vinger aan de pols kon houden bij dit soort ontwikkelingen, zodat deze problemen misschien sneller hadden kunnen worden onderkend? Had u een instrument in handen, afgezien van die internationale onderzoeken, een soort thermometer om erin te steken om te bekijken hoe het eigenlijk ging met dit soort elementaire vaardigheden als het rekenen?.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Daar zijn de inspectie-rapporten voor.

De **voorzitter**: Gaven die u handvatten? Had u daaruit kunnen afleiden dat rekenen achteruit ging?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Die gaven wat handvatten, maar de signalen kwamen natuurlijk ook uit het onderwijs zelf, uit de resultaten van toetsen en examens.

De **voorzitter**: U had die signalen dus wel?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat was ook de reden dat ik kon optreden.

De **voorzitter**: U trad op, maar correctief toen het op de pabo al helemaal fout bleek te zitten.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Nee, dan heb ik mij verkeerd uitgedrukt. Op het moment dat geconstateerd werd dat het niveau van rekenvaardigheid achteruit ging, ga je natuurlijk kijken waar dat aan ligt. Toen bleek dat met name pabo-opgeleide docenten te weinig rekenkennis in huis hadden om jonge kinderen zodanig te leren rekenen, dat ze daar verder mee konden in het vervolgonderwijs. Daar is tegen opgetreden, dat was niet gemakkelijk.

De **voorzitter**: Maar dat was, met respect, op de pabo en correctief en niet terwijl het probleem al lag bij de instroom van de pabo's. De docenten die bij de pabo aankwamen, althans een deel ervan, bleken gewoon echt slecht te zijn in rekenen.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Nu weet ik niet waar we het over hebben.

De **voorzitter**: Ik wel.

Mevrouw **Van der Hoeven**: De docenten die les gaven aan de pabo, dat is één groep. Maar de aankomende docenten die instroomden in de pabo hadden die problemen met het rekenen.

De **voorzitter**: Exact, de instromende studenten op de pabo.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat is aangepakt, samen met de HBO-raad. Dat was niet gemakkelijk, omdat men in eerste instantie eigenlijk vond dat ik me daar niet mee moest bemoeien, omdat men dat zelf wel zou oplossen.

De **voorzitter**: Maar was dat geen indicatie dat de rekenvaardigheid in het voortgezet onderwijs misschien breed achteruit aan het gaan was, zoals je nu zou kunnen afleiden uit het PISA-onderzoek? Ik vraag niet zozeer naar de correcties die hebben plaatsgevonden op de pabo's – dat was nogal dramatisch maar nodig, zou je kunnen zeggen – maar preventief hadden we misschien eerder moeten vaststellen dat de rekenvaardigheid meer aandacht vergt. Allemaal wijsheid achteraf, ik zal de eerste zijn die dat toegeeft!

Mevrouw **Van der Hoeven**: Misschien wel, dat kan ik op dit moment echt niet zeggen. Terugdenkend, tussen midden 2002 en begin 2006. Toen die klachten over de

pabo er lagen, werd meteen gezegd: kijkt u eens hoe het voortgezet onderwijs in elkaar zit, want daar zitten eigenlijk de problemen. U confronteert ons nu met een probleem dat wij moeten oplossen, terwijl dat toch eigenlijk in het voortgezet onderwijs opgelost zou moeten worden. Dat kwam dus vrijwel tegelijkertijd op tafel. Correctief, dat ben ik met u eens, wan er moest iets gebeuren aan het rekenen binnen het voortgezet onderwijs. Het ophalen van die kennis bijvoorbeeld. Maar dat liep dwars door de discussie over wiskunde in het voortgezet onderwijs. Vanaf het begin heb ik gezegd dat wiskunde geen rekenen is en rekenen geen wiskunde. Het ging hier om hoofdrekenen, de redactiesommen, om echt rekenen. Daar ontbrak de kennis van.

De **voorzitter**: Dat had ik in mijn vraag ook heel precies uit elkaar gehouden.

In uw periode zijn onderwijsvernieuwingen onverminderd doorgegaan, weliswaar niet vanuit Den Haag, niet centraal doorgevoerd en niet meer bij wet, maar veelal op initiatief van het onderwijs zelf. Denk aan vormen van het nieuwe leren, competentie gericht leren. Dat is in het vo zichtbaar maar ook het hbo, het mbo. Nu hebben leerlingen en studentenorganisaties tegenover onze commissie harde kritiek geuit over de effecten daarvan op de kwaliteit van hun onderwijs. Daar maakten ze zich grote zorgen over. Op welke wijze heeft u in uw periode vinger aan de pols gehouden om de kwaliteit van het onderwijs steeds zeker te stellen. Kunt u voorbeelden noemen dat u of de inspectie voorbeelden zag van het nieuwe leren of competentie gericht leren, waarvan u dacht: dit schiet door, hier raakt het evenwicht zoek? Zo ja, hebt u toen ook ingegrepen?

Mevrouw **Van der Hoeven**: U maakt zelf al het onderscheid tussen het competentie gericht leren in het mbo en het nieuwe leren in met name het basisonderwijs en ook wel in het voortgezet onderwijs. Bij het basisonderwijs zagen we een aantal voorbeelden van nieuw leren, ook buiten de gevestigde kaders om, waarvan we moesten constateren dat dit echt niet werkte. De inspectie is daar bovenop gezet en heeft dat begeleid en geprobeerd waar mogelijk de zaken te veranderen. Maar wat je als minister van Onderwijs niet kunt doen, is het sluiten van een school. Die bevoegdheid heb je niet. De aanvliegroute in dit geval loopt dan via de leerplichtambtenaar, waar gemeld wordt dat het onderwijs dat op deze manier wordt gegeven, niet voldoet aan het onderwijs zoals het in de Leerplichtwet is geformuleerd. Dat is de aanvliegroute, je hebt niet de mogelijkheid om een school te sluiten.

De **voorzitter**: Dat zou ook het meest vergaande ingrijpen zijn. Vindt u dan dat u in situaties waarin u of de inspectie namens u vaststelde dat het doorschoot voldoende mogelijkheden had om in te grijpen? Zijn daar voorbeelden van?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Die heb je niet. De enige mogelijkheid is via de leerplichtambtenaar van de gemeente. Daar kan ingegrepen worden.

De **voorzitter**: Als ik de Leerplichtwet goed begrijp, grijp je dan in op de leerling. Ook de ouders zijn aanspreekbaar, maar de school niet.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ja, dat klopt. Wil je ingrijpen op schoolniveau, dan zul je dat in de wet moeten regelen, op dit moment is die mogelijkheid er niet.

De **voorzitter**: En langs de weg van de financiering?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Je kunt de bekostiging stopzetten of een sanctie leggen op de bekostiging, maar dan moet je wel heel stevig in je schoenen staan omdat dit kan aangevochten worden. Maar je hebt in ieder geval niet de mogelijkheid om een school daadwerkelijk te sluiten.

De **voorzitter**: Zijn de maatstaven die de inspectie hanteert om onderwijskwaliteit te definiëren hard genoeg en ook voldoende juridisch verankerd om daarmee een school aan te kunnen spreken?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ik denk dat die maatstaven voldoende zijn. De manier waarop het inspectietoezicht vormgegeven kan worden – dat is regionaal niet overal hetzelfde – biedt voldoende handvatten, daar ben ik van overtuigd. Maar nogmaals, je moet een wettelijke basis hebben om een school te kunnen sluiten en die hebben we niet in Nederland, behalve dan, zoals ik al zei, via de omweg van de leerplichtambtenaar.

De **voorzitter**: Deze vraag ging over excessen maar daar gaat het meestal niet over. Het nieuwe leren is een breed begrip, het wordt op allerlei manieren goed en slecht ingevoerd. In een speech die u hield op 11 januari 2006 vertelde u tegen een zaal van professionals uit het onderwijs dat het nieuwe leren niet te koop is, geen product of formule is, maar vooral goed nadenken is. Wat houdt je vast, wat laat je los, dat is waar het om draait in de discussie over de onderwijsvernieuwing. Nu zitten wij hier voor de onderwijsvernieuwingen, maar u laat ons nog achter met de vraag wat je nu vasthoudt en wat je kunt loslaten. Ik heb die speech gelezen, maar het antwoord daarop gaf u zelf niet. Dat was vast een bewuste keuze, maar wat moet de overheid volgens u nu vasthouden en wat zou een school in ieder geval moeten vasthouden als dingen als het nieuwe leren gaat proberen?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Een school moet op de eerste plaats ervoor zorgen dat aan het eind van jouw school, die kinderen naar iedere andere school toe kunnen gaan in het hele land, dat je dus niet opleidt voor iets dat geen vervolg kan hebben. Dat vind ik niet goed. Het tweede punt is dat je ervoor moet zorgen die vastgelegde kerndoelen die in het onderwijs vastgelegd zijn, ook worden gehaald, dat je ook je toetsen haalt, zodat de kinderen vooruit kunnen en je het beste uit die kinderen haalt. Hoe dat gebeurt, laat ik aan die scholen over.

De overheid legt de kerndoelen vast, de centrale examens en waarop de inspectie behoort toe te zien. Deze behoort proportioneel toezicht uit te oefenen waarbij op schoolniveau bekeken wordt of de ambities zijn vastgelegd in een school werkplan of op de school is aangegeven op welke manier hij de eigen doelstellingen en ambities wil halen. De inspectie toetst daarop. Dan kan dat nieuwe leren of hoe dat ook heten mag best een goede vorm zijn om leerlingen zover te brengen dat ze naar het vervolgonderwijs toe kunnen. Maar wat je in de praktijk zag is dat

het nieuwe leren gebruikt werd als een vorm van leren waarbij kinderen geheel zelfstandig bepaalden wat ze wilden leren. En dat gaat niet.

De **voorzitter**: Maar als u dat waarnam...

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat ging via de inspectie.

De **voorzitter**: Werd dat dan op schoolniveau aan de orde gesteld of hebt u het ook wel eens op stelselniveau aan de orde gesteld? Hebt u ook wel eens gezegd dat er wat beleid op gezet moest worden?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat behoorde op schoolniveau dat aan de orde te worden gesteld. Anders loop ik vast. Ik kom dan ik terug bij de eerste vraag van mevrouw Ortega-Martijn hoe het dan zit met die ruimte voor die scholen. Het valt of staat met de vraag of je als school in staat bent om je ambities te verwoorden passend binnen de doelstellingen zoals die op het niveau van de rijksoverheid worden geformuleerd en om die in een schoolwerkplan zodanig neer te leggen dat aangegeven wordt hoe je jouw doelen kunt halen. Dat is cruciaal bij alles wat ruimte voor scholen betekent.

De **voorzitter**: Nog een vraag over het halen van doelen. Het is belangrijk dat de overheid de kerndoelen formuleert en dat er examenresultaten zijn. Er zijn mensen geweest, ook voor deze commissie, die zeggen dat de hardheid van het examen de laatste jaren zo onder druk is gekomen. Dat heeft bijvoorbeeld te maken met het feit dat er steeds meer praktische opdrachten in het examen een plek hebben gekregen waar meer subjectiviteit in de beoordeling zit of kan sluipen. Hoe waardeer je een praktische opdracht? Het heeft ook te maken met een discussie over de verhouding tussen schoolonderzoek en het centraal examen. Hoe kijkt u daar tegenaan? Vindt u dat het belang van de waardevastheid van het centraal examen overeind is gebleven of onder druk is gekomen de laatste jaren?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Er waren enkele scholen, die wilden er gewoon van af. Zij zeiden dat wanneer ik hun de kans gaf om het onderwijsproces op een andere manier in te richten, daarbij hoort dat zij geen centraal examen meer wilden.

De **voorzitter**: Dat kon niet.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Nee.

De **voorzitter**: Maar desalniettemin konden – ik zeg niet dat het gebeurd is – scholen slechte resultaten op het centraal examen compenseren door het schoolexamen beter te waarderen.

Mevrouw **Van der Hoeven**: We hebben te maken met dubbele correctie van het centrale examen, waardoor je in ieder geval niet zodanig kunt compenseren. Het centrale examen is trouwens het laatste punt van het verhaal.

De **voorzitter**: Er zijn onderzoeken waaruit blijkt dat de resultaten tussen schoolexamen en centraal examen wat meer uit elkaar zijn gaan lopen, waaruit blijkt dat de compensatie in toenemende mate plaatsvindt. Vindt u dat een zorgelijke ontwikkeling?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Wat ik zorgelijk vind, is wanneer leerlingen gematst zouden worden, want dat helpt niet. Dan lopen ze uiteindelijk toch vast in het vervolgonderwijs. Daar help je ze dus niet mee. Het schoolexamen moet goed geregeld zijn en de inspectie moet zicht hebben op de inhoud van een schoolexamen. Maar wat ik niet gedaan zou hebben en ook niet gedaan heb is de schoolexamens afschaffen en alles via één centraal examen regelen. Ik denk dat dit ook onrecht zou doen aan het schoolspecifieke (praktijk)deel.

De **voorzitter**: U maakt een sprongetje naar wat u niet heeft gedaan en dat hebben wij ook vastgesteld, maar ik wilde weten of u zich in uw periode of misschien op dit moment zorgen heeft gemaakt over de hardheid en waardevastheid van het centraal examen. Hebt u wel eens tegen de inspectie gezegd dat ze er dichter op moesten gaan zitten?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ik heb mij er altijd zorgen over gemaakt, want op het moment dat de waardevastheid onder druk komt te staan, is ook die doorstroom van leerlingen niet meer gegarandeerd. Dat centraal examen moet daarom ook boven elke twijfel verheven zijn

De **voorzitter**: Maar u heeft zich nooit zoveel zorgen gemaakt dat u het beleid op dat punt heeft aangepast?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ik heb het beleid niet aangepast. Wel heb ik aangegeven dat het centraal examen boven elke verdenking verheven moet zijn, anders lukt het niet.

De **voorzitter**: Een laatste vraag.

Wij kijken terug op een periode van ten minste 9 jaar ingrijpende topdown onderwijsvernieuwingen en daarna 9 jaar van grotere autonomie voor scholen. Ondanks, of dankzij die autonomie – dat is ook een deel van de vraag – is er nu een sterk gevoel van onzekerheid over de kwaliteit van het onderwijs, één van de aanleidingen waarom deze commissie is ingesteld. Hoe kijkt u daar op terug? Heeft de overheid de afgelopen jaren voldoende gedaan om die deugdelijkheid van het onderwijs zeker te stellen?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Dat is een continu proces. Toen ik begon, werd ik geconfronteerd met wat er lag. Toen heb ik beleidsmatig een aantal zaken veranderd, zoals de onderbouw in de tweede fase. Waar je daarna op toe moet blijven zien, is of datgene wat bedoeld wordt ook bereikt wordt. Dat heeft enerzijds tijd nodig, omdat het onderwijsveld zich daarvoor in moet gaan zetten. Anderzijds heeft het ook controle nodig. Je moet erop blijven toezien, je moet een inspectie hebben, je moet een centrale inspectie hebben. Dat kun je niet loslaten. Juist het feit dat je ruimte geeft aan scholen, dwingt je ertoe om die inspectie te houden, dwingt je ertoe om een aantal zaken centraal te regelen. Wat je nu ziet, is dat je moet oppassen dat je niet doorslaat in autonomie. Anders zou dezelfde fout gemaakt worden als toen we zijn doorgeslagen in regelzucht. Je moet de vinger aan de pols houden en voortdurend bekijken of ook bereikt wordt wat beoogd is.

De **voorzitter**: Is dan uw verklaring dat juist na zo'n periode waarin autonomie van scholen zoveel gewicht heeft gekregen – wat natuurlijk een reactie was op de

periode daarvoor – er zo'n gevoel van onzekerheid over de kwaliteit van het onderwijs in Nederland is ontstaan? Hoe verklaart u dat?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Ik denk dat de onzekerheid ook is ontstaan omdat men ook kijkt in de richting van de politiek. Wanneer je na twee jaar weer andere dingen gaat doen dan leidt dit tot onzekerheid.

De **voorzitter**: Maar dat is in uw periode toch niet gebeurd?

Mevrouw **Van der Hoeven**: Nee, dat klopt. Maar ik heb ook niet gevraagd om dit onderzoek. Dat heeft u gedaan.

De **voorzitter**: Wij proberen te begrijpen, waarom juist na een periode waarin scholen zoveel ruimte hebben gekregen, er een gevoel van onzekerheid over de kwaliteit van ons onderwijs is ontstaan. Misschien is daar geen enkel verband tussen, dat zou ook het antwoord kunnen zijn. Of dat gevoel van onzekerheid terecht is, onderzoeken wij ook, maar dat laat ik nu maar even voor wat het is.

Mevrouw **Van der Hoeven**: In de periode dat ik zelf op school zat, werd je op een bepaalde manier opgeleid. Ouders van kinderen zijn op een bepaalde manier opgeleid en zien nu dat onderwijs verandert, dat er anders wordt gewerkt, op een andere manier les wordt gegeven en wordt geleerd. Dan ontstaat toch de vraag of kinderen nog wel voldoende leren. Een andere kwestie die meespeelt, is de onzekerheid binnen het onderwijsveld of ze wel de ruimte houden die is gegeven, of dat daar weer een rem op wordt gezet en dat dan verder in zijn werk gaat. Wat komt er dan terecht van wat we in gang hebben gezet in de periode waarin wij die ruimte hebben gehad? Ik denk dat dit ook een rol speelt.

De **voorzitter**: In ieder geval niet doorschieten in autonomie. Dat is uw advies.

Mevrouw **Van der Hoeven**: Nooit doorschieten in niks.

De **voorzitter**: In niks. Met die wijze woorden sluiten wij af. Hartelijk dank voor dit gesprek.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 7 december 2007

Gesproken wordt met de heer drs. J. Wallage

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**: Mijnheer Wallage, goedemorgen, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u gehoor heeft willen geven aan onze uitnodiging voor dit openbare gesprek. U was Kamerlid voor de Partij van de Arbeid van 10 juli 1981 tot 7 november 1989. Daarna wordt u staatssecretaris in het kabinet Lubbers 3; eerst van Onderwijs tot 9 juni 1993 en daarna van Sociale Zaken. U was als staatssecretaris van Onderwijs belast met het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet onderwijs. In uw periode als staatssecretaris heeft u de basisvorming ingevoerd en eerste aanzetten gedaan voor de tweede fase.

Ten behoeve van de hoorzitting hebben we een verdeling gemaakt binnen de commissie. In dit gesprek zullen de heer Van Bochove en Dibi het voortouw nemen ten aanzien van de basisvorming en vervolgens zullen de heren Zijlstra en Van der Ham ingaan op de tweede fase. Ik geef de heer Dibi als eerste het woord.

De heer **Dibi**: Mijnheer Wallage. Na al die jaren discussie en polarisatie over de middenschool en gelijke kansen voor alle kinderen in het onderwijs, bent u eigenlijk de eerste bewindspersoon die met een wetsvoorstel door de Kamer komt. Dat moet een heerlijk gevoel zijn geweest, denk ik zo.

De heer **Wallage**: Ik weet niet of dat nu de goede omschrijving is. Ik vond het wel heel belangrijk dat het gebeurde, maar heerlijke gevoelens ontleen ik aan andere dingen dan wetsontwerpen.

De heer **Dibi**: We gaan iets terug in de tijd. U was in de jaren '80 Kamerlid en voorzitter van de onderwijscommissie van uw partij, de Partij van de Arbeid. In 1986 verschijnt het WRR-rapport over de basisvorming in het

onderwijs. Dat werd gezien als een soort van hallelujamoment: eindelijk was er brede steun vanuit de samenleving. Kunt u zich herinneren wat de opvatting van uw fractie destijds was?

De heer **Wallage**: Ik denk dat de PvdA-fractie er wel een aantal goede dingen in zag, maar toch ook nog een beetje vastzat in het idee dat we eigenlijk een middenschool wilden, een verlengde basisschool voor alle kinderen na de basisschool. Dat zat er niet in, want die adviesaanvraag was juist bedoeld om wel een herprogrammering tot stand te brengen, maar niet een herstructurering. Ik denk dat de PvdA nog een beetje met een oog naar het verleden kijkend, een beetje mokkend op onderdelen heeft gereageerd. Ze stonden nog niet te juichen!

De heer **Dibi**: Die gewenste structuurdoorbraak zat er niet in en daardoor was het toch ...

De heer **Wallage**: Er zaten heel goede dingen in. De noodzaak om te verbreden, om voor iedereen een hoger niveau te behalen, of je nu handarbeider wordt of iets intellectueels gaat doen, je hebt allemaal een behoorlijke vorming nodig. Dat soort ideeën zat er ook in en dat sprak mij in ieder geval heel erg aan. Maar ja, er gingen 20 jaar discussie aan vooraf, waarbij het ene deel van de Nederlandse politiek zei, dat er een structuurdoorbraak moest komen en het andere deel dat niet wilde. Dat was een eindeloze clash en dat sudderde nog wel even na.

De heer **Dibi**: Wat later, in 1989, zijn er verkiezingen en vinden er onderhandelingen plaats voor een nieuw kabinet tussen de Partij van de Arbeid en het CDA. U was betrokken bij het opstellen van het regeerakkoord. Daarin is de basisvorming opgenomen, maar die week nogal af van het WRR-advies. Was dat een gevolg van compromissen tussen coalitiepartners of waren er ook andere invloeden?

De heer **Wallage**: Ik was een beetje op afstand betrokken. Ik was geen woordvoerder voortgezet onderwijs, maar woordvoerder hoger onderwijs. Ik herinner me daarom die gedetailleerde discussies niet meer, maar ik zou zeggen dat het er bij een coalitie om gaat dat beide partijen het eens moeten worden. Daar zal het de sporen wel van hebben gedragen.

De heer **Dibi**: Als ik het me goed herinner, heeft u ook meegeschreven aan de Contourennota van oud-minister Van Kemenade, die over de middenschool ging. Ik kan me daarom voorstellen dat u zich er toch wel mee bemoeit heeft, of er al dan niet een middenschool of een andere variant kwam.

De heer **Wallage**: Ik denk dat toen dat kabinet van CDA en PvdA werd gemaakt, iedereen begreep dat er maar twee smaken waren. Of er werd overeenstemming bereikt over het advies van de WRR, dus grosso modo op basis van dat advies, of er gebeurde niets. Ik denk dat er zowel bij het CDA als bij de PvdA een diepe overtuiging was van, dat de politiek nu haar verantwoordelijkheid diende te nemen voor de middellangetermijnontwikkeling van het voortgezet onderwijs en dat er dus ook afspraken behoorden te worden gemaakt.

De heer **Dibi**: U wordt op een gegeven moment staatssecretaris en u geeft in de tweede nota van wijziging uitwerking aan dat regeerakkoord. Daarin worden drie trajecten gecombineerd: de basisvorming, de regeling voorbereidend beroepsonderwijs en de scholengemeenschapsvorming. Waarom werd ervoor gekozen om deze trajecten te combineren?

De heer **Wallage**: In de eerste plaats, was er een heel acute aanleiding om het vormen van brede scholengemeenschappen, wat overigens in het regeerakkoord stond, echt meteen goed ter hand te nemen. De lbo-scholen in Nederland waren vaak heel klein, zakten onder de getalsnorm en dreigden te verdwijnen. Er dreigde dus kaalslag van het lager beroepsonderwijs op tal van plekken in Nederland.

De tweede reden was dat als je basisvorming met 15 vakken goed wilt geven, de school een zekere schaal moet hebben. Anders krijg je als leraar maar een heel klein partje en moet je op verschillende scholen lesgeven. De derde reden was misschien wel de belangrijkste. Eén van de hoofddoelen van de invoering van de basisvorming was, dat je niet meer op 12-jarige leeftijd hoefde te kiezen. Als je bredere scholengemeenschappen hebt, hoef je niet van school af als je na één of twee jaar van route moet veranderen. Voor kinderen was het behoorlijk belangrijk om ervoor te zorgen dat niet alleen die basisvorming qua aantallen vakken werd ingevoerd, maar ook in een context van scholengemeenschappen die het mogelijk maakte dat je als je later van koers gaat veranderen – en dat moet kunnen – je niet van school af hoeft. Daarom was de onderwijskundige randvoorwaarde ook van groot belang.

De heer **Dibi**: De basisvorming werd gekoppeld aan de bestaande scholenstructuur. De WRR ging ervan uit dat er sprake zou zijn van een groeivariant. Op den duur zou de structuur mogelijk doorbroken moeten worden als de inhoud daarom vroeg. Oud-minister Van Kemenade gaf hier onlangs over aan, dat de structuur in het onderwijs gestolde inhoud is. Door de basisvorming te koppelen aan bestaande schooltypen verleg je dat moment van keuze niet. Mensen kiezen dan toch voor de ambachtschool of voor het gymnasium en bovendien wordt de basisvorming inhoudelijk ingekleurd door de reeks van bestaande schooltypen. Dat wil zeggen, dat wanneer je kiest voor die brede scholengemeenschapsvorming, je dat

uitstel van studiekeuze helemaal niet bewerkstelligt, maar juist het tegengestelde daarvan.

De heer **Wallage**: Oud-minister Van Kemenade sprak en spreekt, neem ik aan, vanuit zijn voorkeur voor een middenschool. Dan is iedere andere variant minder waard. Als je echt vindt dat je kinderen, net als op de basisschool, nog een aantal jaren bij elkaar moet houden, is iedere andere oplossing minder waard.

De heer **Dibi**: U was toen al afgestapt van het idee van de middenschool?

De heer **Wallage**: Ik heb vast moeten stellen, en de heer Van Kemenade ook neem ik aan, dat daarvoor geen meerderheid in Nederland was en dat je dat ideaal in zijn pure vorm kon blijven najagen, maar dat er dan niets gebeurde. Ik denk dat iedereen een bocht heeft moeten nemen. Ook in de basisvorming zaten elementen, die misschien het CDA niet van tevoren had bedacht, maar die we wel gedaan hebben. Bij zo'n historisch compromis hoort ook de bereidheid om daarvoor te gaan. Ik heb met overtuiging de keuzes niet alleen gemaakt, maar ook verdedigd.

Het punt dat in zo'n scholengemeenschap de brugklas of die eerste klas de kleur aanneemt van het eindexamen van dat ene pad – het punt van Van Kemenade – is een risico, maar dat is precies de reden waarom wij probeerden om nog een aantal jaren in al die sectoren dezelfde kerndoelen te hanteren en brede scholengemeenschappen te maken, zodat kinderen later nog kunnen kiezen. Maar het is zeker waar: als je naar het pure model van het verlengde basisonderwijs, de middenschool, kijkt, heb je een betere garantie dat er nog niet gekozen wordt. Dat is absoluut waar.

De heer **Dibi**: Ik snap dat pragmatisme van uw kant wel. U heeft een meerderheid nodig en u wilt liever iets dan niets. Maar wat de heer Van Kemenade juist zegt is, dat door die brede scholengemeenschapsvorming en dat compromis je eigenlijk de doelstelling van de basisvorming onderuit hebt gehaald.

De heer **Wallage**: Die opvatting deel ik niet. Het interessante is dat voor kinderen, voor jonge leerlingen, het feit dat ze gedurende twee, drie of vier jaar nog in de basisvorming zitten en dus nog geen definitieve keus hoeven te hebben gemaakt, ook nog een andere route in kunnen gaan, wel degelijk van betekenis is. Dat heeft te maken met de vraag, hoe scholen dat gaan vormgeven. Daar kun je over discussiëren. Je kunt zeggen, dat de vormgeving uiteindelijk zo is geworden, dat de winst maar beperkt is. Dat kan, maar op het moment dat ik de wet verdedigde in de Kamer, ging ik ervan uit dat dat gezamenlijke program per schoolsoort op de eigen manier ingevuld kon worden. Leraren bij het beroepsonderwijs weten heus wel dat ze praktische leerlingen voor hun neus hebben en bij het gymnasium weten ze dat ze heel theoretisch geïnteresseerde leerlingen voor hun neus hebben. De flexibiliteit in die basisvorming was wel aanwezig, maar de kerndoelen waren hetzelfde. Op zichzelf had dat kunnen leiden tot een veel meer pedagogische omgang met de doorstroming. Daar ben ik nog steeds van overtuigd.

De heer **Dibi**: U was zelf voorstander van de middenschool en u heeft als wethouder in Groningen een experimentele middenschool gestart. U was tevens betrokken bij die Contourennota van oud-minister Van Kemenade. Op welke manier probeerde u in de bestaande structuur de basisvorming tot een succes te maken, gelet op uw eigen experiment?

De heer **Wallage**: Eerlijk gezegd heb ik me, op het moment dat het regeerakkoord was gesloten en ik me ervoor inzette om dat een wet te laten worden, veel minder beziggehouden met wat er in het verleden, ook in Groningen, was gebeurd en veel meer met de vraag, hoe ik een totaalpakket aan afspraken krijg waar draagvlak voor is. Ik denk dat de drieënehalf jaar dat ik staatssecretaris van Onderwijs ben geweest zich vooral kenmerkte door een hartstochtelijke zoektocht naar consensus, niet alleen met de Kamer dus en breder dan de beide coalitiepartijen, maar zeker ook met het onderwijsveld, met betrokken organisaties en deskundigen. Als je die film terugdraait voor jezelf – en dat heb ik natuurlijk moeten doen – dan zijn denk ik mijn particuliere opvattingen van al die jaren aanzienlijk minder leidend geweest dan het idee dat we eigenlijk maar een jaar hebben om te kijken of we draagvlak kunnen organiseren voor de afspraken die waren gemaakt.

De heer **Dibi**: Dus met de vorming van die brede scholengemeenschappen probeerde u eigenlijk nieuw leven in te blazen in het idee van de middenschool en om consensus en draagvlak te vinden?

De heer **Wallage**: Dat is niet was ik zei. Het gaat niet om nieuw leven in de middenschool, want dat was een compleet ander concept. Het ging in feite om het idee om de bestaande structuur te handhaven – dus geen middenschool – en een gezamenlijk program te maken, om voor iedereen het niveau te verhogen, om te proberen vakken te introduceren die nodig zijn, zoals informatie-kunde en techniek. Dat totale pakket, daar ben ik geleidelijk aan voor gaan staan, omdat ik meende – en dat meen ik nog steeds – dat na de politieke omstandigheden die er in Nederland waren tijdens die voorafgaande 20 jaar, de keuze was om dat voorgezet onderwijs door te laten gaan zoals dat ging of om te komen met een gericht pakket aan verbeteringen. Voor mij is het volgende heel belangrijk, ook voor de toekomst. De dynamiek buiten de scholen is zo veel groter dan binnen de scholen, zodat het absoluut noodzakelijk is om iedere tien jaar systematisch te kijken wat voor veranderingen, verbeteringen er nodig zijn in die scholen, om die dynamiek van buiten bij te houden. In dat opzicht zou het laten verdampen van de mogelijkheid die het regeerakkoord bood, niet verantwoord zijn geweest.

De **voorzitter**: Nog een aanvullende vraag op dit punt. De scholengemeenschapvorming en de basisvorming hebben op verschillende manieren op elkaar ingegrepen. Eén daarvan is – dat is ons door verschillende mensen verteld – dat de aandacht van directies en besturen in die tijd echt uit moest gaan naar de fusieperikelen, het samengaan van scholen, enz. en alles wat dat teweegbracht, waardoor veel minder aandacht uitgegaan, ook inhoudelijk, naar wat de basisvorming eigenlijk zou betekenen voor de school. Had u dat voorzien?

De heer **Wallage**: Dat in sommige gevallen fusies ook een hoop sores met zich brengen, ja. Dat is denk ik ook wel begrijpelijk. Mijn beeld is iets genuanceerder dan u nu uit uw gesprekken samenvat. Het hangt heel erg af van de verandercapaciteit van de manier waarop een school wordt geleid. Er zijn heel veel scholen geweest die weliswaar een afdeling voor lager beroepsonderwijs toevoegden, maar vooral heel inhoudelijk geïnteresseerd waren in wat basisvorming voor hen betekende. Er zijn heel veel scholen in Nederland die zelf een stevig innovatiebeleid voeren. Voor die scholen was het een veel minder groot probleem dan voor de scholen die eigenlijk hun eigen profiel nog niet eens konden definiëren. Het antwoord op de vraag hoe ingrijpend die combinatie is, hangt heel sterk af van de vraag of scholen veranderingen gewend zijn, of ze erop plannen en organiseren. Er zijn gelukkig heel veel scholen die een behoorlijk intelligente hand hebben van dat soort veranderingen. Ik ben daar minder somber over dan heel veel mensen daar steeds over spreken.

De **voorzitter**: Wij hebben kunnen vaststellen dat heel veel scholen zo intelligent waren om het dan maar beleidsarm in te voeren.

De heer **Wallage**: Dat kon in eerste instantie toch ook?

De **voorzitter**: Dat was toch niet wat u beoogde? U heeft toch niet de basisvorming doorgevoerd om vervolgens... Zegt u nu dat u bij voorbaat al dacht: het is allemaal zo complex, als de uitkomst is dat de scholen het beleidsarm invoeren, vind ik het ook goed?

De heer **Wallage**: Dat is een belangrijk punt. Wij hebben die beleidsarme invoering nadrukkelijk voorzien, vanuit de gedachte dat als men dat in een iets langzamer tempo wil doen, het hopelijk later groeit en dat zouden we kunnen stimuleren. Het idee dat je een nieuwe methode van werken, of in dit geval een nieuw programma, met een druk op de knop invoert in scholen is echt een misverstand. Je praat bij dit soort innovaties over tien, vijftien jaar. Er zijn scholen die meteen enthousiast een begin maken, er zijn scholen die dat wat beleidsarmer doen. Het is niet mijn opvatting dat dat zo zou moeten blijven, absoluut niet, maar ik vind het ook geen ramp – dat heb ik toen ook gezegd – dat de scholen het op eigen manier en in hun eigen tempo zouden doen.

De **voorzitter**: Een tweede manier waarop die twee op elkaar inwerkten, is ons uitgelegd door de heer Schüssler. Hij zei dat door de vorming van brede scholengemeenschappen het juist gemakkelijker was om weer homogene groepen te maken in de scholen. Hij zei dat dat ook gebeurde. Sommige scholen hadden dan nog de dakpanklassen, maar dat was ook niet overall. Hij zei dat juist door de vorming van die grote scholengemeenschappen de scholen de kinderen weer vroegtijdig uit elkaar gingen halen en homogene klassen maakten. Dat maakte overigens ook voor leraren het hele concept van de basisvorming handzamer. Het is nogal ingewikkeld, al die vakken met al die verschillende leerlingen. Maar goed, dat laten we even. Schüssler beschrijft hoe die twee elkaar ook op die manier in de wielen hebben gereden. Hebt u dat voorzien?

De heer **Wallage**: Ik heb wel eens een beetje plagent tegen mezelf gezegd: het zijn nu misschien nog wat sociaaldemocratische idealen, maar ze worden wel met een liberale innovatiestrategie ingevoerd. Daar bedoelde ik het volgende mee. Als je alle risico's die u beschrijft wil uitsluiten, dan moet je het dichtregelen en dat wilden we niet. We wilden de scholen de ruimte geven om dat op hun eigen manier te doen. Dan heb je wel risico's.

De **voorzitter**: Maar, met respect, u zet ten minste twee grote veranderingen tegelijkertijd in gang; scholengemeenschapvorming en basisvorming. We stellen met elkaar vast dat die op een aantal punten met elkaar interfereerden en dat was niet altijd elkaar versterken. U kunt zeggen, gelukkig was er een liberale invoeringsstrategie, dus de scholen hebben ermee kunnen doen wat ze wilden, maar dat was toch niet uw intentie? Uw intentie was om beide dingen goed en gelijktijdig in te voeren. En dan is toch de vraag, of u had voorzien dat dat zo op elkaar in zou werken?

De heer **Wallage**: Los van het feit dat we niet iets met z'n tweeën kunnen concluderen, u concludeert het namelijk nu maar even voor uzelf. Mijn benadering is een andere en die is ook altijd een andere geweest. Die langetermijnveranderingen in het onderwijs vragen ook echt een lange termijn. Je hebt een voorhoede van scholen die meteen naar de inhoud toe enthousiast aan de slag gaat. Je hebt een grote middenmoot die de kat een beetje uit de boom kijkt, die graag wil, maar het ook moeilijk vindt; daar duurt het wat langer. Je hebt een achterhoede, die soms ook gewoon de kont tegen de krib gooit en het niet wil. Dat zijn heel verschillende scholen. Ik denk overigens dat bijna elk innovatieproces in Nederland, of het nu bij de politie is of in de gezondheidszorg, dit beeld laat zien. Ik kende dat beeld, zoals de meeste mensen die met innovatie vertrouwd zijn dat beeld kennen. Ik ben er daarom altijd vanuit gegaan dat je, als die voorhoede enthousiast aan de slag is, daarna heel gericht aan het werk gaat met een middenmoot die wel wil, maar het daar soms moeilijk mee heeft. Dan praat je over een paar jaar. Dat per drie, vier jaar inzoomen op de concrete problemen van scholen, betekent dat je moet accepteren dat sommige scholen er meer de tijd voor nemen en dat dat ook beleidsarm kan zijn. In dat opzicht is dat bijten van die processen niet nodig als scholen daar hun eigen keuze in maken. Sommige scholen hebben dat heel nadrukkelijk gedaan. Die hebben eerst die fusie gedaan, uiteraard die 15 vakken ingevoerd, maar de nadere detaillering komt dan wat later. Ik vind, ook in de toekomst, als we opnieuw naar innovaties kijken, dat je er vanuit moet gaan dat niet alles meteen overal kan gebeuren.

De heer **Van Bochove**: Ook het projectmanagement adviseerde u om die fusies en dergelijke niet tegelijkertijd te laten lopen met de basisvorming. Waarom hebt u dan niet gekozen voor een meer gefaseerde invoering?

De heer **Wallage**: Dan praten we over de scholengemeenschapvorming?

De heer **Van Bochove**: De scholengemeenschapvorming, maar vooral ook de basisvorming. Die twee dingen liepen gelijk op en dat moest allemaal uiteindelijk in 1993 worden ingevoerd. Er zijn ook mensen die hebben gepleit

om het wat gefaseerd te doen. Het projectmanagement was overigens ook niet voor die combinatie.

De heer **Wallage**: Als je naar de politieke discussies kijkt over onderwijsvernieuwingen zie je altijd twee voorstellen op het moment dat er besloten moet worden; kan het later en hebt u wat meer geld. Ik kan me geen innovatie herinneren die aan de orde is geweest in de Tweede Kamer waar die twee thema's niet met enthousiasme naar voren werden gebracht. Ik denk dat je met het echte innovatievraagstuk – hoe geef je basisvorming vorm? – of je nu één jaar later of twee jaar later begint, in die tien jaar gewoon een heel lange weg hebt te gaan. Wat de scholengemeenschapvorming betreft heb ik voor mezelf het idee gehad, dat ik daar qua basisvorming daar best nog één of twee jaar mee kan wachten, maar dat het lager beroepsonderwijs kan geen uitstel kon dulden. Het was absoluut op een kaalslag van kleine lbo-scholen uitgedraaid in Nederland als we dat niet hadden gedaan.

De heer **Van Bochove**: Dus "het gaat in het lbo niet goed" was toch een belangrijke drijfveer om te zeggen: we moeten op dit punt gewoon doorpakken, anders gebeuren er grote ongelukken?

De heer **Wallage**: Overigens stond in het regeerakkoord stimulering van brede scholengemeenschappen, dus het was niet iets wat ik uit de hoge hoed toverde, maar waar beide partijen afspraken over hadden gemaakt. Ik denk dat de doorslaggevende reden om ook meteen met scholengemeenschapvorming te beginnen lag in het feit dat als je op termijn lbo-afdelingen in brede scholengemeenschappen zou willen hebben, je er onderweg niet 20, 30, 40 kwijt mag raken. Dat is denk ik bij mij een belangrijk argument geweest.

De heer **Van Bochove**: U heeft een paar keer gezegd dat er heel veel scholen waren die dat prima konden doen, die ook enthousiast waren en die stappen wilden zetten. Gaf dat u het vertrouwen dat het uiteindelijk goed zou komen?

De heer **Wallage**: Het concept van een kerncurriculum, zoals het in het vakjargon heet, dus een gezamenlijk programma met kerndoelen in een bestaande structuur waar hiërarchische verschillen tussen bestaan, is een zware opgave. Dat heb ik me echt gerealiseerd. Vandaar ook in de Kamer die vaak uitgesproken mededeling van jongens let op, dit gaat lang duren. Mijn ervaring, bijvoorbeeld bij de fusie van kleuter- en lager onderwijs, de nieuwe basisschool is dat na een aanvankelijke aarzeling van de grote middenmoot heel veel mensen zich constructief inzetten voor het vormgeven van zo'n nieuw ideaal. Dat is bij de basisschool gebeurd. Ik denk dat als de politiek iets consistentier had gehandeld en niet op de meest scherpe kritiek van de achterhoede had gereageerd en even consequent naar die middengroep was gaan kijken – wat hebben die nu echt nodig, kunnen we die helpen – in plaats van het concept ter discussie te stellen, dan ben ik er ook vandaag nog van overtuigd dat dat goed had kunnen landen. Het ingewikkelde bij dit soort processen is dat je met zulke grote verschillen tussen scholen te maken hebt.

De heer **Dibi**: Daar komen we zo nog op terug. Om tot die brede scholengemeenschapvorming te komen hebt u de

wettelijke opheffingsnorm van 120 naar 240 verhoogd. Een school moest minimaal 240 leerlingen hebben, mocht ze überhaupt blijven bestaan. De Onderwijsraad noemde dat een ontoelaatbare fusiedwang in strijd met artikel 23, terwijl de SER op haar beurt weer vreesde dat, als je dat niet zou doen, van de basisvorming niets terecht zou komen. Toen u sprak over die brede scholengemeenschapvorming vertelde u dat het zo belangrijk was om die kinderen samen op die scholen te houden. Mijn vraag is of de redding van het lagerberoepsonderwijs nu echt de reden was voor die brede scholengemeenschapvorming of lag dat gewoon niet in de doelstelling van de basisvorming?

De heer **Wallage**: Ik begrijp uw vraag niet goed.

De heer **Dibi**: U zei net, dat u snel moest starten met die brede scholengemeenschapvorming, omdat het lagerberoepsonderwijs in gevaar was. Tegelijkertijd zegt u ook dat die brede scholengemeenschapvorming zo belangrijk was voor de doelstelling van de basisvorming. Wat was nu de doorslaggevende reden voor die brede scholengemeenschap?

De heer **Wallage**: In het regeerakkoord stond het stimuleren van brede scholengemeenschappen. U weet, dat is een ding wat al in de Mammoetwet stond. Dat is niet een soort recente uitvinding.

De heer **Dibi**: Maar er waren nu wel heel veel prikkels ingebouwd. De aanvragen spoelden binnen bij het departement. Het leverde je geld op als je brede scholengemeenschappen ging vormen.

De heer **Wallage**: De redenering was dat als je één van de bedoelingen van de basisvorming voor leerlingen waar wilt maken, namelijk één, twee of drie jaar basisvorming en daarna kijk je binnen dat geheel wat je definitief gaat doen, die leerling niet naar een andere school hoefde. Je dacht bijvoorbeeld dat je mavo ging doen, maar uiteindelijk was je toch meer geschikt voor beroepsonderwijs of andersom, havo, dan kon die keuze in een brede scholengemeenschap voor leerlingen binnen de eigen school plaatsvinden. Dan hoeft er niet gezegd te worden: hij moet naar een andere school, want het ging niet goed met hem. Nee, je zit op één brede scholengemeenschap. De schaal van die school, dus hoe groot het gebouw is waar je naar toe gaat, staat daar in zekere zin los van. Je kunt heel goed een onderbouwschool en een bovenbouwschool maken of je kunt de sectoren apart huisvesten. Verwar niet – maar dat zult u waarschijnlijk ook niet doen – het begrip brede scholengemeenschap met schaal. De hoofdreden zit hem in de onderwijskundige veiligheid die je leerlingen biedt als je die schoolkeuze in de eigen school kunt doen. Maar als je die breedte wilt hebben, heb je lager beroepsonderwijs nodig en als dat ondertussen kopje-onder gaat, heb je dat niet. De heel praktische reden was daarom om dan ook maar snel te beginnen.

De heer **Dibi**: Nee, ik verwar het absoluut niet. Ik stel de vraag ook om een reden. Het is natuurlijk niet niks, zo'n enorme reorganisatie in het hele land, waarbij besturen samen moeten gaan. Daar gaat heel veel aandacht en geld naar toe en die aandacht gaat wellicht niet naar andere dingen.

De heer **Wallage**: Ik vind dat u het heel toberig formuleert. Ik zal ook zeggen waarom. In hetzelfde regeerakkoord stond een mogelijkheid om nevenvestigingen te creëren. Met andere woorden, bijvoorbeeld een kleine mavo op het platteland met eigenlijk te weinig leerlingen om een heel program te draaien, ging kopje-onder, of een lbo-school. Deze kleine scholen hoefden niet weg bij de fusie, ze konden gewoon blijven bestaan, maar werden alleen verbonden als nevenvestiging aan een groter geheel. Vervolgens kon de hele instroom in dat voortgezet onderwijs, vanuit het platteland bijvoorbeeld, volledig worden veiliggesteld.

De heer **Dibi**: Was u daar überhaupt wel blij mee? Was dat niet een expliciete wens van het CDA, van Hermes en Van de Camp, die het land in gingen en zeiden: we kunnen het niet toelaten als die mavo's gaan verdwijnen! Daarom moest u dat maar accepteren. Kan de basisvorming überhaupt slagen als je categorale scholen laat bestaan naast die brede scholengemeenschappen?

De heer **Wallage**: Eerst even dat eerste punt. Ik reageerde op uw vraag, namelijk, of die scholengemeenschapvorming niet een enorm gedoe was. De relativerende opmerking is dat, omdat we nevenvestigingen hadden, heel veel scholen gewoon in stand konden blijven en werden zij onderdeel van een groter geheel zonder dat dat super ingewikkeld was. Dat was mijn antwoord. Het meer principiële punt: kan dat wel lukken met die 15 vakken en die kerndoelen in categorale scholen, als je ergens een mavo op het platteland hebt en je krijgt daar basisvorming? Dat hangt natuurlijk af van de manier waarop die kerndoelen in zo'n school vorm krijgen en daar zit natuurlijk wel een kwetsbaarheid. Daar sloeg mijn opmerking over die liberale innovatiemethodiek op. Naarmate je daar meer ruimte geeft, heb je kans dat een deel van de winst niet binnen wordt gehaald. Een deel van de winst zou zijn, uitstel van school- en beroepskeuze. De Tweede Kamer moet tot meerderheidsvorming komen. Daar zijn compromissen voor nodig. U zult dat over 5 jaar en over 10 jaar precies zo meemaken. Als partijen stevig tegenover elkaar staan, kun je elkaar in de ogen kijken en zeggen, oké, gaan we nu kijken of we het samen kunnen doen of er gebeurt niets. Ik ben er nog steeds trots op dat na een eindeloos proces van voor mijn gevoel anderhalf twee jaar, wij dat werkelijk tot in detail met iedereen die dat maar wilde hebben gesproken. Ook de Kamer heeft het met iedereen die dat maar wilde besproken, want onderschat ook de druk op de Kamer niet van lerarenorganisaties en van vakgenoten, van mensen die bijvoorbeeld zeiden: het vak geschiedenis krijgt maar zoveel, daar moet je wat aan doen. Dus de Kamer stond ook onder een enorme druk.

De heer **Dibi**: De rol van de Kamer en de vaklobbyisten, dat nemen wij allemaal mee. Ik heb nog één vraag. Het proces hier is natuurlijk belangrijk, maar het eindigt niet hier. Hebt u rekening gehouden met de wens van ouders? Er zijn heel veel ouders die denken: dat is een heel mooi ideaal, maar daar stuur ik mijn kind niet naar toe. Die stuur ik liever naar een categorale mavo of gymnasium. In hoeverre hield u rekening met die werkelijkheid dat ouders wellicht heel andere keuzes maakten?

De heer **Wallage**: Ik denk dat we allemaal, maar ik ook, onderschat hebben hoe de marktverhoudingen in het onderwijs de ruimte voor scholen beperkt. Soms was het inderdaad zo dat, als men een brede scholengemeenschap maakte, men zich ontzettend moest inspannen om duidelijk te maken dat het ook een havo/vwo-school was waar men gerust zijn kind naar toe kon sturen. De binnenkomst van het lager beroepsonderwijs verhoogde soms de druk van ouders. Ik denk dat het mechanisme van de vrije schoolkeuze, wat ik belangrijk vind, de kansen voor scholen om voldoende leerlingen te hebben drukt. Ik heb in ieder geval de scherpste daarvan pas veel later gezien. Dat zegt overigens iets over de vraag, wie nu waarvoor de verantwoordelijkheid moet nemen. De politiek wilde die brede scholengemeenschap, dan biedt je de kinderen de mogelijkheid om wat later te kiezen. Maar de politiek heeft tegelijkertijd gezegd, dat de categorale scholen in stand konden worden houden. Felle voorstanders van middenscholen zullen altijd zeggen, daar dat je gedoe mee krijgt.

De heer **Dibi**: Maar vergrootte u de druk op ouders niet voor één niveau te kiezen en niet twee niveaus, zoals de WRR adviseerde?

De heer **Wallage**: Dat is een belangrijk punt. Wij hadden op twee manieren flexibiliteit voor kinderen, dus aandacht voor verschillen tussen kinderen, in het wetsontwerp ingebouwd. Op de eerste plaats, niemand hoefde dat in hetzelfde tempo te doen. Als je er langer over moest doen, omdat je er gewoon meer tijd voor nodig had, dan kon dat. Je kon er minimaal twee jaar, maximaal vier jaar over doen. De tweede flexibiliteit, die heel belangrijk was, was dat je ...

De heer **Dibi**: Als je ernaar kijkt, was dat meestal gewoon twee jaar.

De heer **Wallage**: Dat speelde zich later af. Ik licht het nu even toe. Als de WRR zei, doe dat op twee niveaus, bedoelde ze: maak een basisvorming voor het beroepsonderwijs en maak een basisvorming voor het algemeen voortgezet onderwijs. Wij hebben gezegd dat als je dat doet, de keuze voor leerlingen na één of twee jaar die toch de andere kant op willen weer een stuk ingewikkelder is geworden. Dat moet je niet doen. Wat je wel moet doen is, met die verschillen van kinderen rekening houden door het verschil in tempo – 2 of 4 jaar – en door ontheffingen te verlenen aan het eind als het niet kan. Zelfs het wetsontwerp bevatte de mogelijkheid om groepsgewijs ontheffing te verlenen. Met andere woorden, het was mogelijk om voor groepen leerlingen te zeggen: die hebben hun stinkende best gedaan om het voor elkaar te boksen, we zijn nu vier jaar verder, het is toch niet gelukt en dan zetten we er nu een streep onder. Die benadering gaf er de ruimte voor dat niet iedereen die doelen kon halen.

De heer **Dibi**: Wat betreft die differentiatie; omgaan met die verschillen in leerlingen. U koos er toch expliciet voor om die combinatievariant vbo/basisvorming niet op te nemen als zelfstandige leerweg. Aan de ene kant kwamen er heel veel andersoortige kinderen in die basisvorming terecht, ook kinderen die misschien wat meer met hun handen konden doen. En toch hebt u geen zelfstandige

leerweg voor dat soort kinderen opgenomen. Waarom niet?

De heer **Wallage**: Eigenlijk omdat de essentie van het compromis was dat er geen structuurwijziging kwam, maar een gezamenlijk program.

De **voorzitter**: De WRR had in dat gezamenlijk program dat hij had uitgewerkt een combinatievariant opgenomen. De combinatie zat erin, de algemeen vormende vakken iets langer uitsmeren en ondertussen meer praktische vakken inbouwen.

De heer **Wallage**: Ik heb altijd de stelling verdedigd, dat die ruimte, alvast werken aan eisen voor het categorale eindexamen, er ook altijd is geweest. Het is nooit de bedoeling geweest om te zeggen, dat als je met basisvorming bezig bent, je niets met die kinderen mag doen wat al op weg is naar een eindexamen. Het ging erom, dat je passend bij de leerlingen die bij jou in de klas zaten, de basisvorming zo vorm gaf dat het daar wortel kon schieten. Dat is ook een principiële keus geweest. De meer structurende voorstellen van de WRR organiseren eigenlijk meteen al een tweedeling met daarbinnen vervolgens nog weer een aparte stroom. Die vonden wij onnodig als je tenminste de ruimte per schoolsoort bood om dat flexibel te doen en ook de mogelijkheid om aan het eind met ontheffingen te werken. Ik wijs u erop dat dit, overigens principiële, punt in geen amendement vanuit de Kamer is bestreden. Geen Kamerlid heeft tegen ons gezegd, dat we terug zouden moeten naar dat WRR-rapport met twee niveaus; er was geen enkel amendement in die baai van amendementen. Dat zegt ook iets over het feit dat we elkaar kennelijk overtuigd hebben van het feit dat je het program centraal moet stellen en niet tegelijkertijd weer structurelementen moet gaan inbrengen.

De **voorzitter**: Mij staat bij dat het CDA wel degelijk een amendement had om voor die groep leerlingen meer tijd te kunnen nemen en dat u toen met enig politiek gewicht heeft gezegd, dat dit niet kon binnen het regeerakkoord, dus dat doen we niet.

De heer **Wallage**: Ik beantwoordde uw vraag over de basisvorming op twee niveaus. Van dat element van de WRR – waar Schuyt zo boos over was, toen hij daar met u over sprak – heeft niemand in de Kamer gezegd, dat ik terug moest naar het WRR-rapport.

De heer **Dibi**: U stapt af van de gedetailleerde eindtermen en u kiest voor globale kerndoelen, waarbij de scholen binnen de bandbreedte van een schoolwerkplan mogen differentiëren naar opleiding en niveau. Toch wordt ook gekozen voor afsluitende, uniforme, op centraal niveau vastgestelde toetsen. Dat wordt ook wel eens het toetsencircus genoemd. Waarom werd afgestapt van de eindtermen?

De heer **Wallage**: Omdat we het begrip eindtermen te veel vonden lijken op eindexamen. De toets van de basisvorming was bedoeld om de leraar te helpen om te kijken of de kerndoelen verwerkt waren. Het was een hulpmiddel bij het onderwijs, niet een examen.

De heer **Dibi**: Maar dat algemene niveau dat u voor al die kinderen wilde, kon dat nog wel aan de hand van heel globale kerndoelen geduid worden?

De heer **Wallage**: Je moet hier wel kiezen. Als je het niveau helemaal precies overall wil vaststellen, dan regel je dat dus dicht. Als je zegt, dat de leraren in staat moeten zijn om met hun eigen kinderen een eigen vormgeving te maken van de basisvorming, dan moet je daar de ruimte voor geven en dan loop je het risico dat dat niveau hier en daar niet gehaald wordt. Vandaar het idee om nationaal te bekijken of de basisvorming aan de maat is. Je moet goed bedenken dat ik onder heel stevige druk stond van de Kamer om basisvorming aan de maat te laten zijn. Dat is een heel belangrijk thema in dat debat geweest. Is dit een soort nivellering, gaan de slimme kinderen hieronder lijden? De meeste ouders denken altijd dat ze heel slimme kinderen hebben, dus kijken die altijd met die bril naar dit vraagstuk. Maar, ik heb steeds gezegd, dat ik liever heb dat het te moeilijk is voor sommige kinderen en dat ik beloof dat we wat aan de maat gaan doen. Liever dat we ontheffingen moeten verlenen, dan dat we zouden zeggen: dit is een fluitje van een cent, dit stelt niets voor. In dat debat is aan de ene kant die nationale check geweest en aan de andere kant dat hulpmiddel voor docenten om te kijken hoe ver ze waren.

De heer **Van Bochove**: Maar die docent, vanuit zijn eigen professionaliteit, kan toch zelf wel vaststellen of hij met zijn groepen leerlingen aan die kerndoelen voldoet? Je ziet dat die toetsen op die scholen komen en dat er eigenlijk niets mee gebeurt. Van die doelstelling om dat proces op die manier te meten, zegt Schüssler achteraf dat je dat helemaal niet had moeten doen en dat je had met een schooltoets had moeten volstaan.

De heer **Wallage**: Ik denk dat ik behoor tot die kleine minderheid die sowieso een enorme hekel aan examens en toetsen en de hele rataplan heeft, dus dat spreekt mij achteraf erg aan, maar dat speelde toen minder. Toen speelde vooral de vraag, hoe we zeker weten dat het aan de maat is. Het hele begrip kerndoelen was nieuw. Dus het was ook niet zo raar van de Kamer om te vragen of ik wel kon garanderen dat de kerndoelen zijn verwerkt als ik zeg dat ze zijn verwerkt. De enige in Nederland die verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs is de minister van Onderwijs en Wetenschappen. De Kamer spreekt hem daarop aan. Dat betekent dat in dat debat heel vaak binnensluipt niet een gebrek aan respect voor de professionaliteit van de leraar, maar wel de vraag of de minister voor de kwaliteit kan instaan? Dat geeft een enorme regeldruk, een enorme bemoeidruk. Ik heb in de loop van deze 35 jaar een idee en een model van innovatie ontwikkeld, waarin dat inderdaad niet nodig zou moeten zijn. Maar, bedenk goed dat tot op de dag van vandaag ook artikel 23 van de Grondwet ertoe leidt dat interventies in het onderwijs door de overheid bij wet moeten plaatsvinden en dat dus de Kamer daarover gaat, dat de Kamer tot in detail moet beoordelen of ze tevreden kan zijn. In dat proces is dit gebeurd.

De heer **Van Bochove**: Het was eigenlijk een vertaling van de zorg "komt het wel goed". Laten we dat dan maar via toetsen gaan controleren?

De heer **Wallage**: Ja. Ieder heeft op zijn niveau zijn eigen verantwoordelijkheid voor kwaliteit. Het zou heel goed zijn om, nu de scholen meer autonoom en steviger zijn geworden, die kwaliteitsverantwoordelijkheid explicieter op schoolniveau neer te leggen en daar niet als overheid over het hoofd van de leraar heen te gaan kijken hoe hij dat in zijn klas doet. Daar zou ik erg voor zijn. Maar dat vooronderstelt dat de besturingsfilosofie van het Nederlands onderwijs – wat doet de minister, wat doet de school, wat doet de leraar? – veel explicieter wordt veranderd dan tot dusver in Nederland gangbaar is. In mijn tijd, de drieënehalf jaar dat ik er zat, had ik te maken met een volkomen dichtgeregeld systeem van normhandhaving.

De heer **Van Bochove**: Tegelijkertijd horen we hier ook mensen ervoor pleiten om binnen de autonomie van de scholen en de professionaliteit van de docent ze een stuk ruimte – lees: vertrouwen – te geven, maar om dat centraal examen niet af te schaffen. Dat hebben we heel wat keren gehoord. Je moet op een gegeven ogenblik toch ook een toets hebben aan het eind van het traject, waarin je zegt, dat men daarmee landelijk is gevalideerd om dat diploma te krijgen?

De heer **Wallage**: In Europa zie je dat die route van checks door de overheid, of ze alles wel geleerd hebben, enorm is geëxplodeerd en niet alleen het eindexamen. Engeland heeft een gigantisch systeem van toetsen geïntroduceerd. In Nederland zijn voorstellen voor toetsen voor kleine kinderen. Als je de professionaliteit van docenten serieus neemt, moet je volgens mij de kwaliteitsverantwoordelijkheid voor hun eigen werk ook daar beleggen. Ik zat toen, en al mijn opvolgers ook, met het feit dat op het moment dat de Kamer kwaliteitsgaranties vraagt en die ook geregeld wil hebben, je een pad opgaat dat onvermijdelijk leidt tot gedetailleerde regelgeving. U hoort mij niet zeggen dat dat de beste manier van innoveren is.

De **voorzitter**: Is er ook een andere redenering denkbaar? Ik weet niet of die toen gevolgd is. Als je zegt, ik wil het moment van schoolkeuze, studiekeuze uitstellen met die drie jaar en pas aan het einde van de basisvorming wordt gekeken welk kind het beste naar welke school kan gaan, dan kan dat aan het einde van die periode toch worden gedaan op basis van een objectieve toets? Of zegt u eigenlijk weer terug te willen naar de tijd waarin de hoofdonderwijzer zei: ga jij maar naar de klompen en centenschool, zoals Jos van Kemenade dat noemde? Dat is het belang voor het kind van een objectieve toets van wat kan dit kind, wat zijn zijn talenten? Niet in plaats van, maar toch ten minste naast het advies van de school? Was het toen niet een overweging om juist daarom te zeggen: omdat we dat moment van schoolkeuze uitstellen na die drie jaar verderop, moet dat ook worden afgesloten met een objectieve toets?

De heer **Wallage**: Dat idee stond op gespannen voet met de flexibele uitstroom onder het motto: als door de toets voor de leraar zichtbaar was dat men die basisvorming had verwerkt, kon men verdergaan met de rest van het programma. Dan staat het idee van na twee of drie jaar een nationaal eindexamen basisvorming daar behoorlijk mee op gespannen voet. Dan kom ik bij de heer Van Bochove terug. Dan was bij ons de gedachte dat de

professionaliteit van de leraar maakt dat hij heus wel kijkt of dat verwerkt is voordat hij verder gaat.

U snijdt een heel interessant punt aan. Er is op enig moment – ik weet niet of het in de stukken terecht is gekomen – wel gediscussieerd over de vraag of we die cesuur tussen de basisvorming en de rest niet iets scherper kunnen maken. Die verkenning heb ik ook wel gepleegd. Veel mensen vonden dat een structurerend element, dat leek op een afronding van de middenschool, zeg ik nu maar even kort door de bocht. Daar ben ik opnieuw niet aan begonnen toen, want dat was het openbreken van een debat dat we net hadden afgesloten. Maar als u voor de toekomst ernaar zou willen kijken hoe je een selectievrije fase na de basisschool krijgt, waarin leerlingen zich oriënteren en waarin alles in beginsel nog open wordt gehouden, als de Nederlandse politiek nog een keer de moed heeft om dat opnieuw op de agenda te zetten – dat moet, want de tweedeling in dit onderwijs is slecht voor kinderen – zou het ook heel verstandig zijn om eens nadenken over de vraag, hoe je dan kunt markeren dat tussen de basisschool en de bovenbouw een fase zit waarin de pedagogiek, de omgeving van kinderen centraal staat en pas de keuze daarna wordt gemaakt. Als je dat ietsje meer zou durven structureren, ben ik ervan overtuigd dat dat goed voor kinderen zou zijn.

De heer **Dibi**: Mijn laatste vraag gaat over de zorgkinderen, de ibo- en lbo-leerlingen. Dat dilemma wat u net noemde over die kerndoelen, noemde u ook in een conferentie in 1991. Daarin zegt u dat de keuze voor kerndoelen het risico in zich draagt dat voor de kwetsbare groep de sprong wel eens te groot zou kunnen zijn. Er is bewust gekozen voor kwaliteit en dan moeten we ook accepteren dat een deel van de groep het niet haalt. Wie de basisvorming niet in het ibo wil invoeren, legt zich neer bij een structurele restgroep met een apart programma en een aparte groep. Een keuze a priori voor een apart programma voor de leerlingen houdt de stimulus weg om de kerndoelen te vertalen voor dit soort type leerlingen.

Mijn vraag aan u is de volgende. Moeten we niet allemaal accepteren dat een deel van de kinderen een specialistische vorm van onderwijs nodig heeft die je dit soort dingen niet moet aandoen?

De heer **Wallage**: Ik vind dat u die vraag veel te algemeen formuleert. Als u hem zo stelt, zeg ik, in zijn algemeenheid, nee.

De heer **Dibi**: Dan is mijn andere vraag kunt u allereerst die uitspraak even toelichten, dan zal ik mijn vraag stellen?

De heer **Wallage**: U citeert uit de Kamerbehandeling?

De heer **Dibi**: Uit een conferentie "Tussen hoop en vrees".

De heer **Wallage**: Volgens mij een terechte formulering, maar ik herinner mij de tekst. We hebben in Nederland een heel lange traditie van fantastische voorzieningen voor kinderen met handicaps. Dat heet speciaal onderwijs. Dat hadden we in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs. Er is geen enkel discussie over de fantastische kwaliteit van die voorzieningen en kinderen varen daar wel bij. Maar het zijn heel vaak ook afgezon-

derde leerwegen geworden, waarna de aansluiting op de arbeidsmarkt een stuk ingewikkelder was en heel weinig kinderen gingen de weg terug. Als ze eenmaal die speciale voorziening binnen waren, kwamen ze niet meer in de reguliere voorzieningen. Weer samen naar school is een poging om dat flexibeler te maken. Niet te zeggen, iedereen moet in de reguliere setting blijven, ook niet te zeggen er mag niemand naar een speciale setting, maar om te proberen de capaciteiten en de faciliteiten dichterbij dat kind te brengen en kijken wat je in het regulier onderwijs kunt doen. Dit is misschien ook een punt wat heel erg weggezakt is de afgelopen jaren. De klassengrootte in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs is onnodig groot gebleven in Nederland, omdat we al onze extra middelen apart hebben gezet voor de speciale kinderen. Als je internationaal kijkt, zul je zien dat we de duurste, de mooiste, de beste speciale voorzieningen hadden en de meest uitgekleden reguliere voorzieningen. En de weg terug was, probeer een deel van die kinderen op te vangen in de reguliere setting, misschien niet fulltime, misschien voor een deel. Denemarken was daar het grote voorbeeld, ik ben daar geweest met een ambtelijke delegatie. Maar nee, ik vind niet dat op voorhand kinderen die bijvoorbeeld moeilijk leren of gedragsstoornissen hebben, de doelen van de basisvorming niet zouden kunnen halen. We hebben wel altijd gezegd, kijk hoe dat moet en als daar extra aandacht voor nodig is en meer tijd, oké, en als het niet lukt, moeten we ook niet eindeloos doorgaan. We hebben geprobeerd om dat op een pedagogisch verantwoorde manier te doen.

De heer **Dibi**: Ik wil niets afdoen aan het idealisme en aan de kant van het realisme die u benoemt. De werkelijkheid biedt nu eenmaal bepaalde beperkingen. Een docent kan maar zoveel differentiëren in één klas met leerlingen die zodanig van elkaar verschillen. Hebt u door een grote groep zorgkinderen toch in het regulier onderwijs te plaatsen niet te weinig oog gehad voor ook de verschillen tussen al die leerlingen?

De heer **Wallage**: Even voor de goede orde: ik heb geen zorgkinderen in het regulier onderwijs geplaatst. Op dat moment waren die leerlingen in het regulier onderwijs, soms hadden ze i-stromen, dus aparte stromen in het regulier onderwijs. De vraag was, kun je voor die groepen de taken van de basisvorming wel zo neerleggen, moet je geen aparte dingen doen?

Het citaat wat u gaf uit de conferentie strekt ertoe, in mijn ogen, om te zeggen, ga ervan uit dat iets basisvorming is omdat het cruciaal is voor iedere jongen en ieder meisje. Als het zo is, dat je dat om maatschappelijk goed te kunnen functioneren, moet kunnen en kennen, dan geldt dat ook voor kwetsbare leerlingen.

De heer **Dibi**: In dat citaat zegt u eigenlijk dat mensen die het niet met u eens zijn, accepteren dat er een restgroep ontstaat.

De heer **Wallage**: Laat ik het dan maar in 2007 formuleren, voor mijn eigen rekening. Die lopen het risico dat de apartheid die in ons Nederlands onderwijs als het om speciale voorzieningen gaat toch al heel sterk is onnodig versterkt zou worden. De inzet zou moeten zijn, en dat is die ook geworden, om te kijken of het kan. Als het niet kan, hebben we een goede terugvalpositie. Dat laat onverlet – dat speelt nu, maar was toen minder aan de

orde – dat het aantal kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden in het voortgezet onderwijs structureel waarschijnlijk ook groter is geworden, dus vraagt om meer differentiatie en misschien ook nog wel weer om aparte voorzieningen naast die scholen. Er is ook in de samenstelling van de populatie – we praten over 17 jaar geleden toen ik staatssecretaris was – en de ontwikkeling in de samenleving heel veel gebeurd, precies op dit punt. We spraken toen echt over kleinere groepen.

De heer **Van Bochove**: U had het over 17 jaar geleden. Ik ga ook even met u terug naar die tijd en wil het met u hebben over de instelling van het procesmanagement. Volgens sommigen deed u dat te vroeg. Waarom koos u ervoor om een extern procesmanagement aan te trekken?

De heer **Wallage**: Omdat ik vind dat een ministerie, waar ik wel heel veel achting voor heb, toch niet de geschikte organisatie is om innovatie richting het onderwijs te organiseren. Daar zijn ze niet voor. Ze maken wetten, financieren scholen, doen een heleboel buitengewoon nuttige dingen, maar het innoveren van scholen is niet hun kerncompetentie.

We hadden mensen nodig die veel meer van de inhoud van het onderwijs, van de professionaliteit van de leraar, enz. wisten. Ik ben altijd op zoek geweest naar goede mensen uit de praktijk om die verbinding te laten vormen tussen u, de Tweede Kamer, het departement, de nationale politiek die op langere termijn vooruitkijkt en die concrete vragen van alle dag waar de scholen voor staan. Daarom vond ik procesmanagement nodig.

De heer **Van Bochove**: Daarom trok u mensen aan, waarvan u overtuigd was dat u op die manier uw doelstellingen erdoor kreeg, zo luidt de mythe.

De heer **Wallage**: Ik vind het aardig dat u dat alvast een mythe noemt. Ik heb het anders ervaren. Er lag een regeerakkoord dat uitging van invoering van de basisvorming. Er stond niet, we gaan nog eens een rondje debatteren in dit land, er stond, we gaan het invoeren. Dan moet je de tijd die er is gebruiken om die invoering voor te bereiden, want er moet met de educatieve uitgeverij worden gesproken, er moet met de pedagogische centra worden gesproken, er moet met de leerplanontwikkelaars worden gesproken en met de leermiddelenontwikkelaars. Met andere woorden, er moet een heel proces op gang worden gebracht, zodat de scholen ook klaar zijn, dat het materiaal er is en de ondersteuning er is. Het procesmanagement heeft in dat eerste jaar niets anders gedaan dan kijken, hoe kunnen we die omgeving van de scholen voorbereiden en de scholen zelf, als het gaat om de roostertechnische kant, voorbereiden op de invoering. Er is niet voortijdig ingevoerd. Dat is echt een mythe, inderdaad.

De heer **Van Bochove**: Hoe zelfstandig, hoe onafhankelijk of hoe gebonden aan het ministerie moet dat procesmanagement eigenlijk zijn?

De heer **Wallage**: Dat is een interessant punt. Ik las daar heel interessante opvattingen over. Mijn advies zou ten eerste zijn, ook naar de toekomst toe, accepteer dat een ondersteunende bureaucratie, zoals een departement, niet de club is die scholen kan innoveren. Ten tweede, accepteer dat het helemaal aan de scholen overlaten van

dat proces betekent dat heel veel deskundigheid dat daarvoor nodig is en heel veel kennis dan ook niet voorradig is. Dus er is een tussengebied waar je deskundigheid moet mobiliseren om scholen te helpen. Voor dat mobiliseren van die deskundigheid heb je mensen nodig die in een zekere autonomie hun werk kunnen doen. Je kunt over ministeriële verantwoordelijkheid een heel debat voeren, precies op dit punt. Ik zag dat oud-minister Hermans daar ook een opmerking over gemaakt had. Ik zou liever wat meer risico lopen, dat ze me af en toe voor de voeten hadden gelopen als bewindspersoon, dan dat de scholen het gevoel zouden krijgen, dat die mensen inhoudelijk niet weten waar het over gaat. Dat risico heb je als je het onder je gezag dicht in het departement houdt.

De heer **Van Bochove**: Een procesmanagement dat zich autonoom tot de Kamer wendt met eigen opvattingen en de Kamer bestookt. Ik ga nog een stapje verder, leden uit het procesmanagement die op persoonlijke titel hun politieke vrienden van het nodige commentaar en vuurwerk voorzien. Vindt u dat een acceptabele zaak binnen zo'n procesmanagement?

De heer **Wallage**: De politieke lobby gaat denk ik een straatje te ver. Wat wel van belang is, dat in dat proces iemand de hoeder van dat proces naar buiten toe moet zijn. Onderschat het niet, die nieuwe lichten Kamerleden om de vier jaar, reageren compleet anders dan de vorige lichten op wat er aan de hand is. Als je zegt, we gaan de komende tien jaar basisvorming tot wasdom brengen en je bent daarmee bezig, dan moet iemand namens dat proces wel met enig gezag iets kunnen zeggen, wat mij betreft in het openbaar. Ik denk dat het beter is om te zeggen, die mogen alles zeggen, maar niet in een soort politieke lobbyroute. Maar wel, wat mij betreft, met ongevraagde adviezen, ook naar de Kamer, ook naar de minister. Daar moeten ministers tegen kunnen.

De heer **Van Bochove**: Maar met de kennis achteraf en terugkijkend, zegt een aantal Kamerleden, die ook hier zijn geweest, je zou het eigenlijk nooit meer moeten doen zo'n extern management.

De heer **Wallage**: Daar ben ik het niet mee eens. Ik zeg dat ook een beetje vanuit mijn ervaring van de laatste jaren. De Nederlandse politie is, zoals alle grote organisaties, in innovatie. Daar zitten soms ook procesmanagers met eigen posities in. Ik vind dat wel fijn, eerlijk gezegd. Ik vind het altijd zorgelijk, dat je als korpsbeheerder of landelijk alles wat innovatie is binnen de staande organisatie trekt. Dat remt ook het debat over de innovatie. Ga er maar vanuit dat in bestaande organisaties er bijna niemand op staat te wachten dat ze het anders moeten doen. De meeste mensen, in een ziekenhuis, politiebureau, school, zeggen, we zijn goed aan het werk, waar bemoeien ze zich mee van buiten? Die spanning is enorm. Als je dat dan helemaal naar boven trekt, naar een ministerie of een minister, dat lijkt me ongezonder. Dus eigenlijk vind ik dat procesmanagement, gemotiveerde mensen uit de praktijk dichterbij de scholen, nog steeds een aan te bevelen instrument is voor innovatie.

De heer **Van Bochove**: Sommige mensen zeggen dat nu, met de kennis achteraf, maar in 1991 had u een debat bij de begroting Onderwijs in de Eerste Kamer en daar moest u spitsroedenlopen over dit probleem. Men sprak over "change agent" van de staatssecretaris. Men was eigenlijk boos. Hoe kijkt u daar tegenaan?

De heer **Wallage**: Ik heb daar drieënehalf jaar spitsroeden gelopen, volgens mij.

De heer **Van Bochove**: Ik heb het even over dit punt, met name over dat procesmanagement.

De heer **Wallage**: Wat daar speelde, was het staatsrechtelijke gevoel van de Eerste Kamer, namelijk, gaat deze jongen daar even dwars overal doorheen alvast aan de slag. Dat vond ik terecht. Die kritiek was begrijpelijk. Daar is de Eerste Kamer onder andere voor. Wat ik niet begrijpelijk vond, ook nu nog niet, is de krampachtigheid die dan ook weer tevoorschijn komt. We weten nu toch, hoe ingewikkeld het is om dit soort innovaties tot stand te brengen? Hoe moeilijk dat is; zoveel partijen, zoveel belangen. Dit is niet een kwestie van een beetje meer tijd of een beetje meer geld. In zulke processen is het verwijt van, er zit een staatssecretaris en die zet daar gemotiveerde mensen aan het werk en dat moet hij nog niet doen, heeft dan twee kanten. Als het staatsrechtelijk bedoeld is, accepteer ik het ex post, maar niet als het erom ging van, je moet helemaal achterover leunen en maar kijken dat je pas begint met denken op het moment dat de wet in het Staatsblad staat. In 1989 hadden we het regeerakkoord, in 1993 is de basisvorming ingevoerd. Die vier jaar hebben we heel hard nodig gehad, zonder dat we al tot invoering overgingen.

De heer **Van Bochove**: Je had ook kunnen zeggen, we wachten totdat we in de Eerste Kamer klaar zijn, we nemen een veel langer invoertraject. U heeft daar al een aantal argumenten voor genoemd. De Mammotwet was volgens mij 1963 in het parlement aangenomen en de invoering was in 1968.

De heer **Wallage**: Die termijnen van wat voer je nu precies in, is een serieus onderwerp. De middelen en de aandacht voor de verplichte onderdelen van de basisvorming waren ook beschikbaar. Voor die stap om naar die 15 vakken te gaan, enz. hadden we ook de dekking. Het idee we nemen er tien jaar voor en die tien jaar zien er als volgt uit: de eerste drie jaar doen we dit en de volgende drie jaar dat, enz., –mits maar op alle scholen, zeg ik erbij; ik heb op dat punt nog wel een appeltje met mijn goede vriend Van Kemenade te schillen – is een heel goede aanpak. We hebben die timetable er niet bij gegeven, maar dat had best gekund, want het is nooit de bedoeling geweest om te suggereren dat we in één, twee of drie jaar dat varkentje zouden wassen met elkaar.

De heer **Van Bochove**: U had het al over spitsroedenlopen in de Eerste Kamer. Dat gebeurde uiteindelijk ook op het moment dat de Eerste Kamer de wetsbehandeling aan de orde had. We hebben dat toen allemaal in de media kunnen lezen en je kunt het in de verslagen zien dat dit voorafging met een langdurig Torentjesoverleg. Wat was daar aan de orde?

De heer **Wallage**: Mijn taxatie was dat het succes van de afronding van het debat in de Tweede Kamer bij sommigen, met name ook wel in het CDA denk ik, het gevoel gaf van, moeten we nu zo doorstomen. Ook daar zaten, net als bij de PvdA, mensen die een ander model in hun hoofd hadden. De discussie in de Eerste Kamer en met name in het Torentje ging over de vraag, hoe het eigenlijk zit met de invoeringsdatum en moeten we niet even terug met die hele wet naar de Tweede Kamer om een andere invoeringsdatum te af te spreken? Toen heb ik gezegd, dat ik dat debat niet opnieuw ga doen; dat is echt onverantwoord na alles wat we nu met elkaar gedaan hebben. Maar ik heb zelf nooit een punt gemaakt van, het moet per se in enig jaar en ik heb gezegd, er zijn heel goede mogelijkheden om dat ook daarna met de Tweede Kamer te bespreken en daar tot een afronding te brengen. Dat is ook gebeurd.

De heer **Van Bochove**: Uiteindelijk hebben de minister-president en de vice-premier ervoor gezorgd dat de Eerste-Kamerfracties binnen de coalitieboot bleven?

De heer **Wallage**: Ik geloof dat u hier de heer Kaland, de voorzitter van de CDA Eerste Kamerfractie, onderschat. Die had geen premier en vice-premier nodig om zijn eigen conclusies te trekken.

De heer **Van Bochove**: Hij heeft uiteindelijk geluisterd naar uw argumenten is overtuigd van het ...?

De heer **Wallage**: Ik heb een heel goede herinnering aan dat inhoudelijke debat in de Eerste Kamer. Dat idee van even terug naar de Tweede Kamer vond in een lelijke dwarrel erin, maar dat speelde ook minder in de Eerste Kamer als wel in het Torentje. De fairness waarmee de CDA Eerste-Kamerfractie dat debat voerde en uiteindelijk zei, we moeten het doen, heeft grote indruk op mij gemaakt.

De heer **Van Bochove**: U liet zich door de Eerste Kamer niet terugsturen naar de Tweede Kamer. Opvallend was dat u een paar dagen na dat debat in de Eerste Kamer wel met de Tweede Kamer een deal bereikte over uitstel.

De heer **Wallage**: U zou als Tweede Kamerlid ex post trots moeten zijn op iemand die geen gebbetjes maakt met de positie van de Eerste Kamer ten opzichte van de Tweede Kamer. Het komt de Eerste Kamer niet toe om op dit soort dingen wijzigingen aan te brengen, de Tweede Kamer wel.

De heer **Van Bochove**: Wat leidde ertoe dat u wel met de Tweede Kamer tot die afspraak kwam?

De heer **Wallage**: Ik heb er nooit een punt van gemaakt, dat als die wet in het Staatsblad staat, of we dat in 1991, 1992 of 1993 zouden doen. Ik vind die hele discussie over tijdstippen maar van betrekkelijke betekenis. Ik weet namelijk dat bij elke innovatie altijd mensen vragen of het niet een jaartje later kan. Dat is niet alleen hier zo bij onderwijs, dat is bij iedere innovatie. De mensen die innovatie willen zijn enthousiast bezig en de anderen zeggen, kan het een beetje rustig aan. Dat geldt ook voor geld. Toen ik merkte dat het inhoudelijke argument was, zitten we wel goed met die invoeringsdatum en dat serieus bedoeld was heb ik gezegd, maar dat kunnen we

in de Tweede Kamer met elkaar afspreken. Toen ben ik teruggegaan naar de Tweede Kamer, de wet stond in het Staatsblad en toen hebben we toch een jaar extra genomen.

De **voorzitter**: Er bleef bij mij nog iets hangen toen u zei, ik moet nog een appeltje schillen met mijn goede vriend Van Kemenade. Dat was mij niet helemaal duidelijk.

De heer **Wallage**: Ik zei het ook niet voor niets. Jos van Kemenade heeft hier de stelling verdedigd, je had het zo moeten doen met de basisvorming als met de middenschool, namelijk geïsoleerde projecten, kijken hoe het allemaal zit en dan kijken hoe je verder gaat. Nu was ik in het "gelukkige bezit" van zo'n experimentele middenschool in Groningen. Ik heb als staatssecretaris vervolgens die middenschool weer terug moeten sluisen in het reguliere onderwijs. Mijn stelling is dat je, behalve als de politiek plotseling van karakter verandert en tien jaar lang hetzelfde idee kan volhouden, zo'n operatie als basisvorming nooit met die geïsoleerde plukjes gedurende een aantal jaren mag doen, behalve als je een heleboel dingen hebt uit te zoeken. Dat was bij de middenschool het geval. Maar dat was bij de basisvorming niet het geval. Dat blijkt ook, want toen de rijksinspectie na vijf jaar het eerste grote rapport over de basisvorming maakte, heeft ze vastgesteld dat een derde van de scholen het naar behoren had ingevoerd. Het is dus niet nodig om dat met een klein groepje uit te zoeken, maar het was wel nodig om vervolgens je innovatiebeleid te richten op die middenmoot. Dat was absoluut nodig. Maar dat model dat Van Kemenade bij de middenschool moest volgen, is een model waarbij in de tijd gezien heel veel gemotiveerde onderwijzers gedemotiveerd zijn. Ik wilde die motivatie, dat enthousiasme voor de basisvorming, zo snel mogelijk op zo veel mogelijk scholen laten groeien en vervolgens kijken wat je met die middenmoot moet doen. Dat is een innovatiemodel dat ik verdedig, omdat dat selectieve model het grote risico met zich brengt dat de politiek over twee of drie jaar er weer anders tegenaan kijkt, en nog belangrijker, dat de anderen onvoldoende leren. Want een proces van innovatie is ook een proces van, hoe pakken ze dat op die andere school aan. Dat leren van elkaar in een te kleinschalige situatie is niet goed. Ik had inderdaad het gevoel dat hij zijn ervaring met de middenschool projecteerde op de casus basisvorming en die was zo verschillend dat ik het vervelend zou vinden als hij u daarmee op het verkeerde been zou zetten.

De **voorzitter**: Dit betoog geeft weer aanleiding tot vragen. Is het niet zo, dat als de middenschool ooit tot invoering was gekomen, je dan onvermijdelijk in één keer de knop om had moeten zetten? Omdat de basisvorming, althans formeel, geen structuurwijziging was maar een programmawijziging kon je het ook geleidelijker doen. Dat verschil zit er ook in. Dat is een deel van de verklaring tussen die insteken.

De heer **Wallage**: Ik denk ook, eerlijk gezegd, dat de politieke bereidheid om echt voor de middenschool te gaan als enige voorziening na de basisschool er helemaal niet was. Even voor de goede orde, die Groningse middenschool is ons geschonken door de VVD-minister Pais. Die heeft de Groningse middenschool mogelijk gemaakt. Met andere woorden, dat was een traject naast het bestaande onderwijs, waarvan "zelfs" een VVD-

minister kon zeggen, ik vind het interessant omdat eens uit te zoeken. Maar basisvorming was een keus van twee regeringspartijen die in het regeerakkoord hadden gezegd, we gaan het invoeren. Daar hoort een andere innovatiestrategie bij.

De **voorzitter**: U legt ons uit dat die innovatiestrategie ook inhield: geef die scholen de tijd om dat in hun eigen tempo in te voeren. Sommige scholen moesten ook schaal vergroten. Dan komt op een gegeven moment de inspectie langs en die stelt vast dat het succes van die invoering maar ten dele is. Wat wettelijk moest, de vakkenstructuur, werd wel ingevoerd, maar voor het overige gebeurde het beleidsarm, zoals de didactische vernieuwing, de TVS-achtige elementen. In uw innovatiestrategie had dan het oordeel moeten zijn: dat is ook logisch, dat hadden we verwacht, dat gaat geleidelijk. Maar de inspectie oordeelde daar negatief over en zei, dat gaat niet goed. Blijkbaar was het de bedoeling om ook dat in een hoger tempo in te voeren. U zegt hier, nee, het was mijn strategie, scholen moesten dat maar een beetje bekijken, beleidsarm was een ingebouwde mogelijkheid, maar de inspectie oordeelde daar niet positief over.

De heer **Wallage**: Ik deel uw oordeel over het inspectierapport niet. Ik heb het rapport gelezen. Ik was al in Groningen toen het kwam. Ik vond eerlijk gezegd dat, na alle discussie in de media en de publieke opinie over basisvorming, de voortgang in het proces basisvorming eigenlijk meeviel. Als je invalshoek zou zijn geweest, ik vind het een goed concept, dan had dat rapport heel veel positieve aanknopingspunten geboden om op een constructieve manier met het onderwijsveld de volgende fase in te gaan. Ik zou daar, als ik er gezeten had, absoluut geen pijn in mijn buik van hebben gehad. Natuurlijk, je kunt altijd zeggen, half vol of half leeg, het is maar eenderde van de scholen, het was mooi geweest als het de helft was geweest. Maar ik ben er zo diep van overtuigd dat grote innovaties lang duren.

De **voorzitter**: Die notie, dat dit soort processen, zeker waar het de didactische kant van de operatie betrof, veel tijd zouden kosten, zat niet in de conclusies van de inspectie. Dus op een aantal harde onderwijskundige indicatoren oordeelde de inspectie positief, maar juist van dat proces van vernieuwing zei de inspectie dat dit niet zo best van de grond komt.

De heer **Wallage**: De inspectie heeft tot taak, op basis van de wet, te kijken hoe het ervoor staat. Dat heeft ze gedaan op een heel klinische manier. Maar als je goed kijkt, staan er heel interessante vingervijzingen in dat rapport, hoe het verder had gekund. Bijvoorbeeld, die scholen die zich in termen van teamvorming en in termen van onderwijskundig management en in termen van visie, al behoorlijk hadden ontwikkeld, zijn de koplopers bij de invoering van de basisvorming. Die scholen die bijvoorbeeld qua team of qua profiel nog onvoldoende tot wasdom zijn gekomen, hebben het er heel erg moeilijk mee. Dat betekent in mijn ogen, dat als je de wet wilt invoeren, je dat als invalshoek had moeten nemen en niet een heel nieuw debat had moeten voeren. Je had dan kunnen zeggen, dat die middenmoot hulp nodig heeft, daar moeten we de verzorgingsstructuur en middelen die we hebben heel gericht op richten. Dat vraagt ook bredere veranderingen op die scholen dan alleen de invoering van

de basisvorming. Dan praat je bijvoorbeeld over de vraag, wat je hier als leraar aan je collega hebt. Staat iedereen hier op zijn eigen eilandje of delen we ook dingen met elkaar? Dat heeft te maken met de vraag; leren we ook nog van een aantal verbeteringen van anderen? Een heleboel van dat soort innovatievragen had je dan gestructureerd aan de orde kunnen stellen. Maar wat er gebeurd is in Nederland, en dat gebeurt helaas heel vaak, is dat op basis van de meest negatieve feitelijke constatering in dat rapport, het debat feitelijk opnieuw is gedaan. Als u straks voor de toekomst conclusies gaat trekken, hoop ik dat u de moed heeft om de noodzaak van middellange termijninnovatie overeind te houden en ook het besef laat doorklinken dat dat altijd zal betekenen dat dat niet op elke plek in hetzelfde tempo gaat.

De **voorzitter**: Dat is evident.

De heer **Wallage**: Als ik over uw hoofden heen tegen uw voorgangers in de Kamer iets mag zeggen, dat is dan die jaren in de Kamer niet evident geweest.

De **voorzitter**: Ik parkeer even of het al of niet evident is geweest. Mijn punt is het volgende. Uw stelling is, ik had een innovatiestrategie en daaruit vloeide voort dat scholen hun eigen tempo bepaalden. Daarom was beleidsarm ook geen probleem. In onze waarneming – en de inspectie heeft dat ook vastgesteld – betekende beleidsarm dat scholen sommige dingen gewoon niet deden, een minimalistische invoering gaven. U vertaalt dat als, ze zaten nog in een proces en hadden meer tijd nodig. Maar sommige scholen kozen er bewust voor om alleen dat te doen wat echt moest op basis van de wet en de rest niet. Dan is dus de vraag, of beleidsarm een strategie-innovatie is of een keuze was van een deel van de scholen, die zeiden, we doen gewoon zo minimaal mogelijk. De inspectie constateerde het laatste en was op dat punt negatief.

De heer **Wallage**: De vraag is wat je bestuurlijk wilt. De minister zit daar niet om alleen maar te kijken naar rapporten. Die moet nadenken over de vraag, wat betekent dit rapport bijvoorbeeld voor mijn innovatiestrategie voor de komende twee, drie jaar. In dit geval, als je de basisvorming tot wasdom had willen laten komen, was het niet zo ingewikkeld geweest om op basis van die rapportage te zeggen, we zijn er nog lang niet, er moet nog een heleboel gebeuren, laten we van de ervaringen van de scholen die het goed gedaan hebben – die waren er ook – eens proberen te leren naar de middenmoot toe en laat dat proces organiseren. Het is zo merkwaardig dat een derde van de scholen het al behoorlijk deed en dat we de ervaringen van de scholen die ook positief waren niet gebruikten. Eigenlijk voelen heel veel mensen in het onderwijs zich in de steek gelaten, omdat ze met enthousiasme aan de basisvorming zijn gaan werken en er vervolgens een zigzagkoers is ontstaan die van hun ervaring geen positief gebruik heeft gemaakt. Dat is ook een element.

De heer **Van Bochove**: Ik ga verder met u naar een volgende vraag. Aan de basisvorming lag een aantal ideeën ten grondslag, zoals uitstel van studiekeuze, verhoging van het algemene niveau van leerlingen, je kunt leerlingen beter gedurende twee jaar wat langer laten wachten met hun studiekeuze. Maar in die periode

van dat uitstel moet het onderwijs wel aantrekkelijk zijn, spannend, leuk en dergelijke. Het procesmanagement kwam met de pedagogische lijn TVS (toepassing, vaardigheden en samenhang). Was die pedagogische lijn voor de TVS verplicht?

De heer **Wallage**: Nee, volgens mij zat de wet zo in elkaar dat die de structurerende elementen, 15 vakken, 30–32, een aantal van dat soort elementen verplicht stelde, maar de pedagogische handreikingen waren echt handreikingen.

De heer **Van Bochove**: In hoeverre heeft een dergelijk pedagogisch concept ook een rol gespeeld in de opmaat naar de tweede fase?

De heer **Wallage**: In de nota tweede fase staat iets over leren leren. De klacht van het hoger onderwijs was, wij krijgen abiturienten van het havo/vwo en die kunnen niet zelfstandig studeren. Dat is een ramp. Wij hebben bijna een jaar nodig, zeiden ze, om die leerlingen, die studenten, zo ver te krijgen dat ze op een normale manier met studieboeken in de weer zijn. Dus dat moeten ze op het voortgezet onderwijs leren. Eén van de bedoelingen van die twee fase was, dat te doen. Dat heeft later vorm gekregen in studiehuisachtige benaderingen. In de nota zelf stond heel nadrukkelijk, dat leren leren een noodzaak is voor de komende jaren.

De heer **Van Bochove**: En scholen konden dat aan, dacht u? Scholen hadden voldoende know how in huis om dat te doen?

De heer **Wallage**: Bij de omgang met leerlingen in het voortgezet onderwijs, dus de tweede fase, de bovenbouw, speelde een groot aantal vraagstukken. Mijn indruk is dat de eindexamens enorm structurerend werkten op wat leraren met leerlingen deden. Ze bereidden leerlingen voor op het eindexamen. Dat was diep doorgestructureerd. De leerstof was in stukjes geknipt, heel goed weten dat je volgende week dat moet doen. Maar een heleboel vaardigheden schoten erbij in, zoals zelfstandig leren schrijven, zelfstandig informatie leren opzoeken, met een aantal mensen samen studeren. Ik denk dat de overgang naar die methode van werken veel aandacht heeft gekregen later, bijvoorbeeld in het studiehuis, maar dat in de nota tweede fase die ik voor mijn rekening heb genomen en met algemene steun door de Kamer is aanvaard, dit soort noties wel globaal aanwezig waren, maar in dat stadium heeft de onderwijskundige vormgeving betrekkelijk weinig aandacht van bijna iedereen heeft gekregen.

De heer **Van Bochove**: De collega's gaan er zo meteen nog even met u over door. Ik wil graag even naar een artikel dat u schreef in het NRC in augustus 2003. Daarin staat: "Voorstanders tweede fase zijn nu criticasters". U stelt in dat artikel dat u in de nota Profiel van de Tweede Fase Voortgezet Onderwijs één ding heeft onderschat. "Dat op veel scholen de onderwijskundige vernieuwing niet van de grond is gekomen, komt omdat ik te veel vertrouwde op hun eigen initiatief. Ik had niet goed gezien dat veel scholen gek zijn op regeltjes. Ze klagen altijd over centraal opgelegde regels, maar doen niets liever dan circulaire opvolgen. Het studiehuis had meer kans van slagen gehad als het ministerie had gezegd: dit is het

nieuwe leren en dit moet u daarvoor doen." Met andere woorden, kunnen volgens u vernieuwingen in het onderwijs alleen maar slagen als zij topdown worden ingevoerd?

De heer **Wallage**: Nee, absoluut niet. Wat ik daar probeerde te beschrijven, is een heel gek fenomeen. We zaten toen en we zitten misschien nog wel in die overgangsfase van een dichtgeregeld onderwijsbestel naar meer autonome scholen. Dat is de hoofdroute. Die scholen hebben aanzienlijk meer ruimte nu dan ze tien, vijftien jaar geleden hadden. In die overgangsfase is het idee van leren leren of een aantal andere pedagogische noties in overheidsnota's niet uitgewerkt in regelgeving. Ik zou daar eerlijk gezegd ook zelf niet voor zijn. Ik heb heel vaak gemerkt op scholen – ook toen al, toen ging het niet over dit onderwerp, maar over andere onderwerpen – dat als ik er was en vroeg "waarom doen jullie dat zo" gezegd werd: dat moet. Dan vroeg ik van wie dat dan moest, waar staat dat dan. Ik heb dat wel eens een "circulaireverslaving" genoemd, waarbij de leiding van scholen niet inhoudelijk debatteerde met hun collega's, maar zeiden, dit moet, want het staat in de circulaire, enz. Die verschuiving van eigen verantwoordelijkheid, autonomie – dat betekent samen een koers bepalen op schoolniveau – had toen nog geen pootjes gekregen. Ik weet niet of het nu pootjes heeft gekregen. Maar dat heb ik inderdaad als een soort eigenstandige ruimte voor scholen overschat. Die was er wel, maar is vaak nogal willekeurig ingevuld.

De heer **Dibi**: Een allerlaatste vraag van mijn kant. 15 Vakken, een nieuwe pedagogische didactiek, schaalvergroting en formatiebudgetsysteem, een nieuwe manier van financieren, teruglopende leerlingen aantallen, instroom van allochtone leerlingen met allerlei problemen en omzetting van lbo naar vbo. Dat gebeurde allemaal tegelijkertijd. Is dat niet een beetje te veel van het goede geweest?

De heer **Wallage**: Ik heb altijd gezegd, het is veel, maar het zijn de goede dingen en ze moeten ook. Als ik kijk naar de grote innovaties, of het nu bij de politie of in de gezondheidszorg is, moet je natuurlijk faseren als dat zonder problemen kan. Maar het formatiebudgetsysteem moest de scholen meer ruimte te geven om hun eigen personeelsbeleid te voeren. Dat moet je niet naar achteren schuiven als je grote vragen bij de scholen neerlegt. De scholengemeenschap, daar hebben we het over gehad. Dat was een bittere noodzaak voor het lager beroepsonderwijs. Sommige dingen spelen niet voor leraren, maar veel meer voor de managers van die scholen. Dus u moet niet doen alsof de individuele leraar nu opeens met alles tegelijk te maken heeft. En, vergeet dat niet, maar minister Ritzen en ik waren wel degenen die voor het eerst sinds meer dan 20 jaar investeerden in de salarissen van de leraren. Het akkoord dat wij uiteindelijk hebben gesloten over de positie van de leraar bevatte de inzet om basisvorming in te voeren en een stevige investering van 750 mln. in de salarissen van leraren die in hoge crisistijd economisch is doorgedrukt. Dus de operatie die nu plaatsvindt, heeft een voorganger die onder heel lastige omstandigheden tot stand is gebracht. We hebben er dus voor gekozen om de vele dingen die we vragen ook vergezeld te laten gaan van een herwaardering van de positie van de leraar. Iedereen vond

het wel veel toen, maar de debatten die ik ongelooflijk veel in het land heb gevoerd, gaven ook aan dat men inhoudelijk best te motiveren was. Het was niet die zwart-wit situatie van die krantenkoppen van tien jaar later van, dit is mislukt en dat is mislukt. Er was ook het gevoel, we zijn met een aantal dingen bezig die ons uiteindelijk betere scholen voor kinderen op kunnen leveren. Dus dat zwartgallige terugkijken, met alle respect, doet niet helemaal recht aan de spanningsvolle verwachting op dat moment. Anders had ik nooit op ieder van die onderdelen akkoorden kunnen sluiten met iedereen. Dat is het interessante. Alle grote vernieuwingen die in die drieëneuhalf jaar van mijn staatssecretariaat zijn begonnen, berustten op zo'n akkoord. Iedere keer was er zo'n afspraak. Daar kan je nu relativerend over doen, maar na die jaren daarvoor, met een enorme clash tussen leraren en overheid, was het een kentering in de verhouding tussen overheid en docenten.

De **voorzitter**: Kwam een deel van die wat zurige commentaren, zoals u ze noemt, zo'n tien later juist niet voort uit die teleurgestelde verwachtingen bij docenten en anderen? Er waren hooggespannen verwachtingen, het zou betere scholen opleveren voor de kinderen, zoals u zei.

De heer **Wallage**: Dat kan.

De **voorzitter**: U stapt daar wel erg gemakkelijk overheen.

De heer **Wallage**: Weet u waarom dat is? Ik mag dat zeggen, omdat ik zo van onderwijs houd. Het is ook wel een beetje zo, dat het maandagochtendhumeur van de meeste onderwijzers in zaaltjes de hele week kan duren. Dus laten we een beetje voorzichtig zijn met ieder signaal. Het moet natuurlijk wel gewogen worden, maar heel eerlijk gezegd, als je beleid voert en beleid ontwikkelt voor de lange termijn, moet je nooit doof zijn voor die signalen, er altijd serieus naar kijken, absoluut, maar je hebt wel een eigen verantwoordelijkheid. De politiek moet echt bij grote innovaties voor die langere termijn de verantwoordelijkheid durven blijven nemen.

De **voorzitter**: Wij komen er wel op terug in ons eindrapport, maar ik geef nu maar het woord aan de heer Zijlstra.

De heer **Zijlstra**: Mijnheer Wallage, dan gaan we naar de tweede fase. Een vernieuwing die ook is ingezet toen u staatssecretaris was, beginnende in 1991 met de discussienota "Profiel van de Tweede Fase in het Voortgezet Onderwijs", een jaar later gevolgd door een vervolgnota. Wat was volgens u de aanleiding voor de inzet van de tweede fase?

De heer **Wallage**: Er waren er drie, denk ik. Ten eerste, wij kregen steeds vaker de vraag, nu gaat u die basisvorming invoeren en hoe gaat het dan daarna? Wat voor visie ligt daaraan ten grondslag? Dat gebeurde heel veel in discussies en ik vond dat vervelend, want ik had niet echt een antwoord. Het tweede was, dat ik nog zat met een maatregel van mijn voorganger, Nel Ginjaar, die verplicht wiskunde had ingesteld voor iedereen. Daar was zo ongeveer een halve opstand over uitgebroken en ik had die maatregel ingetrokken, maar ik wilde absoluut wel dat

in die bovenbouw intelligent met wiskunde zou worden omgegaan. Het derde was, we werden overspoeld door kritiek vanuit het hoger onderwijs, dat het voortgezet onderwijs zijn werk niet goed deed in de toeleiding van studenten naar het hoger onderwijs. Dat waren de drie aanleidingen. Ik heb mij na enige aarzeling, omdat ik vond dat we op het departement al heel op onze vork hadden, toch gezet aan het schrijven en voor een deel laten schrijven van die nota, het profiel van de tweede fase.

De heer **Zijlstra**: In de nota's zien we ook beschreven dat leerlijnen niet op een efficiënte wijze verlopen. Dat komt expliciet naar boven. Mavo, havo, terug naar mbo, vwo-leerlingen die naar het hbo gaan. Hoe relevant was het gegeven, dat het behalen van je diploma via omwegen – zeg maar, de inefficiënte leerwegen – en de stapeling van opleidingen vanuit kostenbeheersing ondoelmatig waren? In hoeverre was dat een leidend motief, ook gezien het feit dat u met grote bezuinigingen te maken had?

De heer **Wallage**: Het was geen leidend motief. Een leidend motief was, dat er veel te veel kopje ondergingen in het hoger onderwijs. Ze zijn gewoon onvoldoende goed voorbereid. Het andere leidende motief was, er is een massale keuze voor pretpakketten. Dat maakt die leerlingen kwetsbaar op de arbeidsmarkt. Wij moesten profielen aanbieden die stevig zijn, die meer aansluiting bieden, zodat je een betere slaagkans hebt tijdens het achterliggende vervolgonderwijs en die het ook mogelijk maken om dat stevig te laten zijn. Ik heb later altijd met verbazing geluisterd naar discussies over studielast, hoe zwaar dat was en naar gekreun van Jan, Piet en Klaas, terwijl het expliciet de bedoeling was om de wereld van de pretpakketten te verlaten.

De heer **Zijlstra**: De doorstroom naar het hoger onderwijs moest beter en moest ook zwaarder worden. Was een verkleining van de doorstroom naar het hoger onderwijs een doel of nevendoeel?

De heer **Wallage**: Nee. Het is wel een effect waarover gesproken wordt, dat dat zou kunnen. Ik heb zelf al veel eerder in mijn boekje over onderwijs in 1989 het idee geopperd van een soort onderbouw voor het hoger onderwijs, waarbij uiteindelijk meer mensen naar het hbo zouden gaan en minder naar de universiteit, zodat de universiteit de echte wetenschappelijk geïnteresseerden zou hebben en niet de verkapte beroepsopleiding, die nu nog steeds ook op de universiteit plaatsvindt. Dat idee van, ga een beetje zuinig met je universitaire capaciteiten om, zong wel rond.

De heer **Zijlstra**: Het zong wel rond? Er stond zelfs in het concept Hoger Onderwijs en Onderzoeksplan (HOOP) wat in 1996 definitief werd, dat daar efficiënter mee omgegaan moest worden.

De heer **Wallage**: Het zal u opgevallen zijn, dat dit in de nota Profiel van de Tweede Fase niet als een sturend element aan de orde kwam.

De heer **Zijlstra**: U zat toch samen met de heer Ritzen op het departement?

De heer **Wallage**: Absoluut.

De heer **Zijlstra**: Hij was daarmee bezig, dus ik neem aan dat u daarover heeft gecommuniceerd? U heeft zich op zijn minst gerealiseerd dat dat een bijeffect zou kunnen zijn.

De heer **Wallage**: Dat het niet in de tekst van de Profielnota staat komt, omdat dat geen doel van de nota was. Wij hebben het niet als een instrument gezien om minder studenten in het wetenschappelijk onderwijs te krijgen. Dat het een mogelijke consequentie zou zijn, is aan de orde geweest. Echt veel belangrijker was echter het idee, als je dat profiel hebt gedaan, bijvoorbeeld menswetenschappen gedaan en je gaat daarna psychologie of sociologie studeren, dat de kans dat je daar kopje ondergaat kleiner is. Dat was één van de hoofddoelen.

De heer **Van der Ham**: In die tijd is ook een OESO-rapport uitgekomen "Review van het onderwijsbeleid in Nederland" en daar wordt het probleem van de aansluiting havo/vwo naar het hoger onderwijs ook aangehaald. De heer Van Lieshout was hier twee weken geleden op bezoek, voorzitter van de VSNU. Hij zei dat hij pas in een heel laat stadium betrokken was bij de samenstelling van die profielvoorstellen. Wat is uw herinnering van de VSNU in die periode, of was het vooral een havo-hbo-probleem?

De heer **Wallage**: We reageerden met de nota zowel op kritiek van het hbo als van het wetenschappelijk onderwijs. Wat ik me herinner is, dat de nota daar warm werd ontvangen. Men vond dat voor de eerste keer eens een structureel antwoord op een structureel probleem. Er is ook in al die jaren geen nota uitgekomen die zo'n brede steun heeft gekregen als de nota Profiel van de Tweede Fase. Pardon, u zei?

De **voorzitter**: Ik wilde de wat flauwe opmerking maken of u daar een onderzoekje naar had gedaan, maar laten wij maar vaststellen dat er draagvlak was voor de nota.

De heer **Wallage**: Als u het goed vindt, zal ik over grondigheid van onderzoek voorlopig maar niets zeggen. De eerste reactie was dus positief. Vervolgens is men bij de vormgeving van de profielen intensief betrokken geweest. Het was een unieke situatie, dat het afnemend onderwijs erbij stond in de keuken om de ingrediënten te bepalen van wat er werd gekookt in het voortgezet onderwijs. Dat was nog nooit in die mate gebeurd. Des te nijldiger ben ik eigenlijk na zo veel jaar terugkijkend over het gemak waarmee nu allerlei kritiek wordt geuit op de vormgeving van de profielen vanuit het hoger onderwijs, terwijl men gewoon aan tafel zat.

De heer **Van der Ham**: U bestrijdt dus het beeld dat de heer Van Lieshout hier heeft geschetst dat de universitaire wereld er veel later bij was betrokken. Hij stelde zelfs dat de roep vooral afkomstig was vanuit het hbo. Het blijkt ook wel een beetje uit het OESO-rapport, dat vooral de zwakste schakel het havo-hbo was. Dat bestrijdt u?

De heer **Wallage**: Ja. Ik bestrijd niet het feit dat de havo zo prominent was. We hadden toen die forse havo 4 discussie gehad. Ik bestrijd wel het idee dat de VSNU en daarna de onderliggende onderdelen van de universiteiten niet betrokken zouden zijn bij de verdere vormgeving. Het kan zijn dat ze tijdens het voortraject nog niet aan

tafel zaten. Dat was men toen ook nog wel gewend, dat men al voordat de nota er was, aan tafel zat met iedereen. Dat was niet zo mijn methode van werken. Ik weet één ding heel zeker. Toen wij die profielen gingen vormgeven en bepaald moest worden wat er ingestopt moest worden, was men voluit betrokken. Ook werd bijvoorbeeld wiskunde toegevoegd passend bij de profielen. Hierdoor kon het oorspronkelijke idee van mevrouw Ginjaar-Maas ietsje gemoduleerd toch landen. We hebben in dit land een stevige keuze gemaakt in de profielen om wiskunde niet te veronachtzamen. Men had ook in die jaren, vind ik, zelf veel meer moeten investeren in het kanaal dat wij gegraven hadden. Daar komt mijn scherpste ook vandaan.

De heer **Van der Ham**: U vindt dat het hoger onderwijs te weinig heeft gedaan om die aansluiting zelf ook te verbeteren?

De heer **Wallage**: Ik had gehoopt dat tijdens die drieëneenhalf jaar dat ik daar zat en op dit onderdeel een nieuw proces had ontwikkeld, ze de kracht van dat proces voor henzelf zouden zien van, van nu af aan zitten wij aan tafel en als ze de programma's voor het voortgezet onderwijs vormgeven, zijn wij daarbij. Die eagerness die ik had verwacht – dit is een kans, want nu kunnen wij dit probleem eindelijk eens goed aanpakken – is vrij snel daarna door een gebrek aan interesse uit het hoger onderwijs zelf kwetsbaar geworden.

De heer **Van der Ham**: Dat begrijp ik, maar tegelijkertijd had je ook kunnen denken, we gaan het hoger onderwijs committeren aan die profielen. Op welke wijze is er echt op papier vastgelegd dat het hoger onderwijs gecommiteerd werd aan de goede afstemming tussen de tweede fase en het hoger onderwijs?

De heer **Wallage**: U overvraagt me, ik weet het niet. Ik weet wel dat we dat proces echt georganiseerd hebben in de tijd dat die Profielnota een fase verder gebracht moest worden. Ik denk dat ik de rest van het proces niet meer in die functie heb bijgewoond.

De heer **Van der Ham**: Zou u met terugwerkende kracht kunnen zeggen, dat zou misschien wel wat logischer geweest, want dan waren we niet afhankelijk geweest van de motivatie of de eagerness van het hoger onderwijs om die aansluiting te verbeteren?

De heer **Wallage**: Ik stel maar even vast dat u doet wat bijna iedereen doet in zo'n situatie, dat u dan denkt, dat hadden we moeten regelen. Dan zijn we weer thuis, want dan hadden we een orgaan moeten maken of structurele werkafspraken moeten maken. Ik dacht eerlijk gezegd dat de VSNU professioneel genoeg was, omdat ze die eerste ronde echt stevig aan tafel zaten.

De heer **Van der Ham**: Mijn vraag was niet zozeer of het daarmee eens bent, maar hoe u het anders had willen organiseren of had u gezegd, het is toch meer hun eigen verantwoordelijkheid.

De heer **Wallage**: Laten we naar de toekomst kijken, want dit probleem is niet weg. Dit komt allemaal weer terug.

De heer **Van der Ham**: Hoe zou u dat willen verbeteren?

De heer **Wallage**: Laten we even vaststellen, dat de profielen intact zijn gebleven, dat het hoofdelement van de nota "Profiel van de Tweede Fase" tot op de dag van vandaag gewoon functioneert en voor zo ver ik kan overzien redelijk functioneert. Ik kan me heel goed voorstellen dat je met visitaties vanuit het hoger onderwijs in het voortgezet onderwijs stevig vlees aan de botten organiseert. Dat zou ik prima vinden. Ik zou het heel interessant vinden als we degenen die die profielen gevolgd hebben en nu in het hoger onderwijs zitten, een keer gaan volgen in hun succes of gebrek aan succes in die route. Kunnen we iets leren van hun ervaring in het hoger onderwijs voor de toekomstige samenstelling van profielen? Die dynamiek waar u naar vraagt, is een terechte vraag. Dat zou je op heel veel verschillende manieren heel aardig kunnen doen.

De heer **Van der Ham**: Uw suggestie nemen wij absoluut mee. Wij hadden hier een aantal leerlingen, die de tweede fase hebben meegemaakt. Die vroegen zich af hoe een verdieping van het onderwijs kon samengaan met een verbreding van het vakkenpakket. Die kritische noot hebben wij overigens wel vaker gehoord in onze rondgang langs scholen. Hoe reageert u op die kritiek? Kunt u aangeven waarom dat volgens u wel mogelijk is?

De heer **Wallage**: We hebben geprobeerd door de introductie van deelvakken dat vraagstuk ook weer wat te beperken. Op zichzelf hebben jongeren natuurlijk gelijk. Ik las ook wel weer wat kritiek op die deelvakken uit een onderwijsinhoudelijk oogpunt. Toen ik die nota uitbracht was mijn belangrijkste punt, dat je tegen leerlingen moet zeggen: als je door de basisvorming heen bent en je gaat wat directer kiezen, dat heeft dat consequenties. Je krijgt wel wat vrije ruimte, je mag keuzes maken, maar de hoofdroute is dan steviger. Dat moet je ook overbrengen naar leerlingen, want ze moeten ook beseffen dat hun keuze iets voorstelt. Nu is de vraag, is het te veel of te vernippered? Ik heb dat altijd als een volkomen serieus en fatsoenlijk debat ervaren. Het kan best zijn dat er op dat soort punten bijstellingen nodig zijn. Wat ik de "ziekte" van het Nederlands onderwijsbeleid van de afgelopen jaren vind, is dat problemen meteen krantenkoppen opleveren van "mislukt", dat we bij innovatievraagstukken onmiddellijk het stempeltje organiseren "het is niks". Je doet zo'n onrecht aan de mensen die in de scholen aan het werk zijn met dat klimaat van "het is allemaal maar pet". Daarom vind ik het ook goed dat deze commissie terugkijkt en ernaar kijkt. We moeten in de toekomst innovatie als zodanig beschermen, door bij tegenvallers of dingen die niet zo uitpakken als we denken, bijstellingen te kunnen doen zonder die zwart-wit discussie van, "het is allemaal maar niks". Het is wel wat. De profielen hebben in het Nederlands voortgezet onderwijs belangrijke vooruitgang boekt.

De heer **Van der Ham**: U stelde zelf vast dat u bij de implementatie niet zo heel erg betrokken bent geweest. Toen was u geen staatssecretaris meer. Maar daar is wel een ongelooflijke stroom gekomen, verzwording van vakken, er moesten meerdere vakken worden toegevoegd aan de profielen. Als u daarnaar terugkijkt met de wijsheid van nu, vindt u dat daar dan het voornaamste probleem is ontstaan en dat daarmee wellicht ook het draagvlak is ontvallen?

De heer **Wallage**: Ik durf daar niet zo'n categorisch antwoord op te geven. Ik weet dat gewoon niet. Ik denk zelf dat wil je in de toekomst opnieuw grote veranderingen doorvoeren – die zullen ongetwijfeld nodig zijn; wie het boek dicht wil doen voor innovaties, veroordeelt het Nederlands onderwijs tot stilstand en dat is echt achteruitgang – dan moet het idee zijn: we nemen er zoveel jaar voor, het ene jaar heeft dit karakter, het tweede jaar dat karakter en we kijken of het na drie of vier jaar op die en die punten of het werkt. Ik heb de afgelopen jaren in andere sectoren veel ervaring kunnen opdoen. Daar speelt precies hetzelfde probleem. U behandelt dit als een onderwijsvraagstuk, een onderwijsinnovatie en dat kan niet anders, want u moet daarnaar kijken, maar er is nu zo veel meer kennis over welke grootschalige innovaties wel lukken en welke niet. Als ik in onderwijsland kijk hoe de integratie kleuter- en lager onderwijs ons de nieuwe basisschool heeft opgeleverd, die tot de beste basisscholen van de wereld behoort – dat was een grote innovatie – dan hebben wij dat kennelijk met elkaar goed gedaan, de scholen voorop. De vraag is, wat wij daar nu goed hebben gedaan? Wat hebben die scholen gedaan, die de tweede fase, die profielen en dat studiehuis goed en interessant vonden en hebben ingevoerd, wat die andere scholen niet voor elkaar kregen? Die vraag, wat leert de voorhoede ons voor de middenmoot, die moet in het proces worden ingebouwd. Dat kan beter dan het de afgelopen 20 jaar in Nederland is gebeurd. Dan moet je wel accepteren, als je vaststelt dat die middenmoot minder ver is dan je denkt, je niet "ach en wee" gaat roepen en "het is allemaal niks", "een puinhoop", dat die innovatie langer duurt en dat je structureel gaat leren van die eerste groep; wij maken ambassadeurs van die tweede groep. Dat soort modellen bestaan. Het vervelende is, dat die kreten de "dood in de pot" zijn voor de innovatiedrive, terwijl die zo'n bittere noodzaak is.

De heer **Zijlstra**: U gaf zelf al aan dat u met die profielnota's draagvlak had. Dat zag je ook in de uitingen die wij tegengekomen zijn in de pers. Die concentreren zich overigens met name op het inhoudelijke deel, de profielen. U hebt stappen gezet om het veld te gaan consulteren en heeft daar "wegbereiders" – een beladen term naar wij hebben begrepen – voor aangesteld: de heer Markensteyn en mevrouw Visser 't Hooft. Waarom zij?

De heer **Wallage**: Mevrouw Visser 't Hooft, omdat ze op haar school had laten zien, hoe je moet innoveren. De heer Markensteyn, omdat ik uit het bedrijfsleven iemand wilde hebben die innovatie en planmatigheid zou kunnen bekijken, maar ook omdat ik het heel plezierig vond om aan het begin van zo'n proces niet alleen maar de pedagogische provincie aan het woord te hebben.

De heer **Zijlstra**: De vernieuwing van mevrouw Visser 't Hooft op het Ronald Holst College was een didactische omslag. Die manier sprak u aan?

De heer **Wallage**: Niet als een soort model wat iedereen zou moeten doen, maar ik heb altijd gezocht naar mensen uit de praktijk die met enig gezag tegen hun collega's kunnen zeggen: waarom pak je het niet züs of zo aan. Als wij dat doen, als politieke bestuurders, zegt de doorsnee onderwijsgevende: bemoei je met je eigen vak. Als dat gebeurt door mensen die door de wol geperfd zijn uit het

onderwijs, heb je misschien een kans. Dat was mijn meer strategische overweging, niet de precieze vorm van hoe dat op het Ronald Holst College in Hilversum ging.

De heer **Zijlstra**: Begin 1993 komen zij met een rapport. Daarin staat een beschrijving van hoe er op de profielen wordt gereageerd, maar er staat ook een aanzienlijk deel in over studielastbenadering, wat zich later ontwikkelde naar het studiehuis, zoals iedereen dat tegenwoordig kent. Hoe bepalend is de komst van mevrouw Visser 't Hooft geweest voor de focus die op de studielastbenadering kwam?

De heer **Wallage**: Dat vind ik moeilijk te reconstrueren, want ik zat daarbij niet aan tafel.

De heer **Zijlstra**: Maar u heeft haar wel uitgekozen?

De heer **Wallage**: Ja, zeker, maar ik had ook mevrouw Ginjaar-Maas uitgekozen, die misschien ook wel heel sterk heeft zitten sturen op kwantificering, want dat is – als ik me goed herinner – iemand met een exacte achtergrond. Dat zou me niets verbazen, maar ik gok. Waar het bij die studielastbenadering om ging is het volgende. Wij hebben in het Nederlands onderwijs elke discussie over wat kinderen moeten leren gekoppeld aan lesuren van leraren en roosters. Is het nu niet logischer om te kijken wat de last is, die leerlingen moeten hebben? Dat vond ik zelf een heel logische gedachte. Ik weet niet of iedereen op dat moment door heeft gehad – ook in beleidskringen – wat dat verder allemaal zou betekenen als je doorredeneert op dat pad.

De heer **Zijlstra**: Had u het door?

De heer **Wallage**: Nee, ik heb eerlijk gezegd toen vooral gekeken naar de aantrekkelijkheid dat je de vormgeving van het onderwijs en de betekenis voor leerlingen centraal zou stellen, minder dan lesuren voor leraren. De rechtspositie van leraren heeft een enorme invloed op de manier waarop lesgegeven wordt en het onderwijs wordt georganiseerd. Dat draait heel veel om allerlei rechtspositionele vragen. Ik vond het idee van, trek die twee dingen uit elkaar, kijk wat een leerling moet leren, hoeveel studielast dat met zich brengt, een aansprekende gedachte. Of ik daarbij alle consequenties heb overzien, weet ik niet.

De heer **Zijlstra**: U schrijft in een brief van 1 februari 1993 aan de Kamer ook, het gaat erom dat het accent minder komt te liggen op de school als uitvoerder van lesstabellen, maar meer een functie krijgt voor de jeugd en samenleving. U houdt in die brief erg vast aan die studielastbenadering. Begon op moment de aandacht, die eerst gericht was op de profielen, langzaam naar die studielastbenadering te verschuiven? Was dit het moment waarop dat begon?

De heer **Wallage**: Dat kan, dat weet ik niet meer. Ik weet wel dat de herprofilering van de bovenbouw de backbone, de hoofdstructuur, van de nota Tweede Fase was. De onderwijskundige vormgeving werd nijpender naarmate het debat meer ging over uren en vakken, de optelsom binnen een profiel. Dat was onderwijskundig. De vraag is dan, hoe ga je met kinderen om. Kunnen ze apart zitten leren, enz. enz.? Mij heeft het heel erg verbaasd dat de

opstand en het debat en het gedoe in de samenleving zich zo kon focussen op iets wat ik altijd heb beschouwd als een handreiking, als een methode van, maar nooit als de kernboodschap van de nota Profiel van de Tweede Fase, terwijl iedereen wel begreep dat het meer was dan vakkenpakketten en dat er pedagogisch het nodig moest gebeuren. Maar daar geldt hetzelfde voor als voor de basisvorming. Daar heb je jaren de tijd voor en dat moet je ook in het tempo en op de manier waarop de school daarnaar keek vormgeven en dat kon ook.

De heer **Zijlstra**: We hebben de heer Mertens hier gehad, later Inspecteur-Generaal van de Onderwijsinspectie; destijds ook een hoge ambtenaar op het ministerie van Onderwijs. Hij zei: "studielastbenadering is ongeschikt voor wet- en regelgeving, want het is niet controlebaar en handhaafbaar". Het was al geïntroduceerd in het hoger beroepsonderwijs en daar heeft het, volgens hem, tot ernstige gevolgen geleid, een chaotische situatie met minder uren en een gebrek aan houvast. Dat zijn buitengewoon zware bewoordingen. Heeft hij die ooit richting u geuit?

De heer **Wallage**: Ik vind het wel heel Haagse bewoordingen, alsof regelgeving het enige vraagstuk is wat hier aan de orde is. Nee, de heer Mertens was plaatsvervangend secretaris-generaal in de tijd dat ik staatssecretaris was, geloof ik, en had volgens mij helemaal niets te maken met de nota Profiel Tweede Fase noch met de introductie van de basisvorming. Ik was dus lichtelijk verbaasd over de inzichten die hij inmiddels heeft verworven op dit terrein.

De heer **Zijlstra**: Met die inzichten, of het nu achteraf was of op dat moment; u koos voor de studielastbenadering. Hoe had u in gedachten om de handhaafbaarheid en controleerbaarheid daar in te bouwen voor onder ander de Onderwijsinspectie?

De heer **Wallage**: Ik denk dat wij op termijn hadden moeten kiezen en alsnog zullen moeten kiezen. Of je gaat als overheid langs de lijn van de eindexamens de output controleren – je komt er niet met een diploma uit als je niet aan een aantal eisen voldoet – maar dan moet je de throughput, alles wat op school gebeurt met de kinderen, aan de school overlaten. De studielastbenadering is een heel goed instrument voor de schoolleiding, voor docenten, om te kijken of dit een reële last is voor de leerlingen. Als je dat van bovenaf, als overheid, ook nog wilt gaan dichtregelen, dan zijn we weer terug in de circulairecultuur. Daarom reageerde ik zo met die opmerking over dat Haagse reflex van de heer Mertens. Ik denk dat we de keuze moeten durven maken, dat als wij stevige nationale eindexamens hebben, die de kwaliteit controleren, de manier waarop scholen daaraan werken hun verantwoordelijkheid is. Dat vind ik voor de toekomst een logische aanpak van de innovatie. Dat betekent dat je nog steeds handreikingen kunt doen en ideeën kunt uitwisselen. Je moet vooral best practice, de goede ervaringen van de frontrunners, de voorhoede, gebruiken om de middenmoot te stimuleren. Dat is een heel proces wat je kunt organiseren, maar ik zou ertegen waarschuwen dat te willen regelen. Als je dat niet durft, omdat je bang bent dat de kinderen te weinig les krijgen en als je niet wilt zeggen, dat zien we dan wel bij het eindexamen, we vertrouwen op de professionaliteit van de leraar en de school, moet je de regeldruk effecten daarvan accepteren

en ook uitspreken. Wij hebben de afgelopen 25 jaar, vanaf Wim Deetman met de HOAK-nota, gezegd, wij werken toe naar een autonome school. Wij hebben dat proces enorme impulsen gegeven. Ik denk dat er een heleboel maatschappelijke instanties zijn die zo over hun middelen willen beschikken, zoals nu inmiddels een aantal onderwijsinstellingen dat kunnen. Daar hoort wel iets bij, namelijk wie bewaakt wanneer de kwaliteit en op welke methode. Dat bedoel ik met besturingsfilosofie en dat is, met permissie, een rommeltje geworden. Als mevrouw Van der Hoeven in haar periode zegt de scholen moeten het doen, dan weet ik 100% zeker dat de Kamer op enig moment de minister van Onderwijs en Wetenschappen bij de kladden pakt en zegt: jij bent verantwoordelijk voor de overall kwaliteit van dit systeem. Die verschillende verantwoordelijkheden moeten uit elkaar getrokken worden. Als u dat voor elkaar krijgt met uw advies, zou dat helpen. Dan zou je kunnen zeggen: de studielast is een meetinstrument, net als de toets bij de basisvorming, dat helpt leraren en managers, ook om te kijken, hoe doen wij het als school, maar de overheid komt langs op het moment dat iemand eindexamen doet. En dat is de nationale proof of the pudding.

De **voorzitter**: Ik wil een vraag stellen in lijn met uw betoog. Wij hebben voorzichtig vastgesteld dat een aantal van de didactische vernieuwingen in de afgelopen 20 jaar sterk met elkaar in lijn lagen. Op het ene moment heet het TVS, meer accent op toepassing, vaardigheden, samenwerking, op een ander moment heette het activerend leren. We krijgen het studiehuis, samenwerkend leren, natuurlijk leren, het nieuwe leren. U pleit er heel erg voor dat er wordt gekeken naar de voorhoede en dat de middenmoot daarvan leert en de tijd krijgt. Maar is er ook nog variatie mogelijk? Waarom lijkt het zo te zijn dat de prikkels en de stimulansen die de overheid heeft gegeven, soms waren het vrij sturende prikkels en stimulansen in didactische vernieuwing, altijd dezelfde kant op wezen? Was het ooit uw oogmerk om deze "stimulans" zo sterk in die ene richting te zetten en hoe verhoudt zich dat tot de vrijheid van scholen, de vrijheid van inrichting, de variëteit die je daarin zou verwachten?

De heer **Wallage**: Ik begin om te zeggen, dat ik echt onder de indruk ben van wat de Nederlandse basisschool de afgelopen jaren tot stand heeft gebracht. Daar is een school ontstaan waar de motivatie van leerlingen echt centraal staat. De leerlingen moeten daar lol krijgen in leren, moeten zich verantwoordelijk voelen voor wat ze doen. Daar zit heel veel positieve energie. Er is niets leukers dan in zo'n basisschool rond te lopen en te zien hoe dat gaat, met een documentatiecentrum, het samen dingen maken, maar ook met dingen die op het leren geconcentreerd zijn. Het voortgezet onderwijs is daar een stevige breuk op, omdat al heel snel getraind wordt voor het eindexamen. Er is dus een pedagogische ruimte onbenut gebleven. Al die voorstellen in de richting waar u het over hebt, zijn een antwoord op grote demotatieproblemen, afhaakproblemen, spijbelproblemen, echte reële vraagstukken in ons voortgezet onderwijs. Ik zeg niet dat de Haarlemmer olie is uitgevonden met leren leren en met een aantal van die dingen. In essentie zou je kunnen zeggen, dat die basisschool van ons een pedagogisch klimaat heeft gemaakt, die we in delen van het voortgezet onderwijs – ik zeg het voorzichtig – node missen. Bij zo veel afhakers en bij grote motivatieproblemen, met name

in de grote steden en met name voor leerlingen die geen leerachtergrond van thuis uit meekrijgen, is het de kunst om een pedagogisch klimaat te krijgen dat daar dichterbij aansluit. Het ingewikkelde is, dat scholen daar zelf af en toe heel leuke en interessante dingen bedenken, maar dat de bulk van de kennis daarover niet daar zit. Je moet die kennis dus naar binnen brengen. En innovatie betekent ook dat er een aantal enthousiasmerende handreikingen elke keer nodig zal zijn. De basisvorming werd in detail geregeld. Ik zou helemaal geen probleem hebben gehad met een lessentabel waar scholen zelf variatie in konden brengen. En ik zou nu helemaal geen probleem hebben nu met een aanpak die vrijheidsgraden daar, ook in pedagogisch opzicht, ruimte zou bieden. Maar de overheid moet wel overall kunnen instaan voor de kwaliteit en is dus systeemverantwoordelijk. Die systeemverantwoordelijkheid voor het onderwijs is in Den Haag bijna altijd met regelinterventies belegd.

De **voorzitter**: Dan zou je juist kunnen zeggen op het punt van de didactische vernieuwingen, die ik net even achter elkaar zeggen, dat de formele regels vaak ontbraken. Maar er was wel een stuwende kracht en er zat een keuze achter. Een keuze voor een bepaalde didactische vernieuwing, die ook sterk vanuit het procesmanagement, het beleid, de politiek ...

De heer **Wallage**: U zegt eigenlijk, het zou misschien beter zijn om dat maar gewoon voor te schrijven?

De **voorzitter**: Nee, ik reageer op wat u zegt. U zegt dat het allemaal in regeltjes zat en dat u daar niet naar terug wil. Ik constateer dat juist deze vernieuwingen niet aan regeltjes zaten, maar wel degelijk met vaste hand gestimuleerd werden in een bepaalde richting. De kern van mijn vraag is, was het nu aan de overheid en is die keuze ook expliciet gemaakt om die didactische vernieuwing langjarig te blijven aanbieden met stevige hand?

De heer **Wallage**: Nee!

De **voorzitter**: Waar kwam die keuze dan vandaan?

De heer **Wallage**: Als we dat als overheidsinterventie hadden willen doen, had dat bij wet moeten. Dat is het simpele antwoord.

De **voorzitter**: U begrijpt ook wel dat dat niet had gekund in het licht van het Nederlandse onderwijssysteem.

De heer **Wallage**: Nee en ik denk dat dat überhaupt niet moet, want het gaat om enthousiasmeren.

De **voorzitter**: De push is er wel geweest! Dat was u met mij eens en u erkende dat. Waar kwam die dan uit voort?

De heer **Wallage**: Heel simpel. Op het moment dat demotivatieproblemen in het voortgezet onderwijs in de Kamer een stevig punt zijn en je vraagt deskundigen wat je daaraan doet, hoe krijgen kinderen meer lol in leren – want daar gaat dit over – dan komen er ideeën. Het minste wat je kunt doen als overheid is tegen scholen zeggen, wil je daar eens naar kijken, dat is een goede aanpak.

De heer **Van der Ham**: Dan kom ik bij de aanbevelingen die mevrouw Visser 't Hooft en de heer Markensteyn hebben gedaan. Zij hebben u in 1993 geadviseerd dat er heel veel uitgebreide bijscholing moest komen voor schoolleiding en docenten, dat er een zorgvuldig begeleidende en gefaseerde invoering moest komen en dat schoolgebouwen moesten worden aangepast. Ook stelden zij en ik citeer "dat de nagestreefde kwaliteitsverbeteringen gepaard dienen te gaan met een verhoogde effectiviteit en efficiency, zodat een blijvend hoger kostenniveau niet in de rede ligt." Dat waren ook voorwaarden om het goed te kunnen doen. Het waren geen regeltjes, het was een inbedding die noodzakelijk was. Wat was uw reactie op die adviezen?

De heer **Wallage**: Kijk naar wat er vervolgens gebeurd is. Wij hadden voor alle verplichte elementen voor de basisvorming de middelen, ondanks een tussenbalans en ondanks een economische crisis. Het volgende ben ik niet veel in stukken tegengekomen, maar ik wijs u er wel op. We hadden toen nog de mogelijkheid om in de verzorgingsstructuur de zogenaamde overheidsprogrammeerruimte te gebruiken. Die heb ik maximaal gebruikt, voor leerplanontwikkeling, voor her- en bijscholing en voor toetsontwikkeling. Een ander onderschat element is dat die scholengemeenschapvorming wat opleverde. Die hadden we budgettair kunnen afromen. Dat ging om 100 mln. Die hebben we in de scholen gelaten. Wat van groot belang is bij die beoordeling of er wel genoeg geld was, durf ik de stelling wel aan, dat aan het eind van mijn drieënehalf jaar voor de invoering van de basisvorming de verplichte elementen afgedekt zijn. Dat blijkt ook uit het onderzoek van de Rekenkamer. Voor de ondersteuning is de maximale ruimte die daarvoor beschikbaar was helemaal ingezet. Dankzij scholengemeenschapvorming kregen de scholen op termijn ook lucht in de budgettaire ruimte, die ze niet in hoefden te leveren. Ik praat dan over 100 mln.

De heer **Van der Ham**: Vindt u dat er voldoende ondersteuning, voldoende inbedding was, voldoende is geluisterd naar die aanbevelingen van de heer Markensteyn en mevrouw Visser 't Hooft bij de voortgang van de tweede fase in wetgeving?

De heer **Wallage**: Neem de discussie even in beschouwing die we een tijdje terug hebben gehad. Na een paar jaar moet je je middelen gaan richten op de groep die wel wil, maar het moeilijk heeft, de middenmoot. Als dat gebeurd was met de middelen die aan het eind van mijn staatssecretariaat beschikbaar waren, was dat verantwoord geweest.

De heer **Van der Ham**: Als dat structureel was doorgezet in de periode daarna?

De heer **Wallage**: Ja. Die ruimte voor wat betreft de scholengemeenschapvorming binnen de budgetten was structureel, want we hebben hem niet afgeroomd. Die bleef elk jaar opnieuw in de schoolbudgetten zitten.

De heer **Van der Ham**: Dus met terugwerkende kracht mag ik concluderen dat u vindt, dat er te weinig financiële middelen zijn vrijgemaakt om de inbedding van de tweede fase goed vorm te geven?

De heer **Wallage**: Nee. Ik zeg het omgekeerde. Als je maar gefocust had in een volgende fase waren de beschikbare middelen toereikend geweest. De discussie gaat wat mij betreft over de vraag of je dit soort belangrijke boodschappenlijstjes van adviseurs allemaal aan het begin voor de lange termijn moet hebben of dat je zegt, wij hebben een innovatiestrategie waarbij je ook na verloop van tijd die middelen opnieuw kunt focussen daar waar ze het meest effectief zijn. Ik ben er altijd voorstander van geweest om daar niet als een amorf geheel naar te kijken, maar juist om de zoveel jaar te kijken waar we die middelen het meest effectief kunnen inzetten. De optelsom, structurele middelen voor de harde elementen van de basisvorming, de totale ruimte bij de ondersteuningsorganisaties richten op de basisvorming en vervolgens de winst van de scholengemeenschapvorming in de scholen laten, acht ik verantwoord. Ik wijs op een rapport van het Sociaal en Cultureel Planbureau waarin die 100 mln. stond.

De heer **Van der Ham**: Ik heb nog één vraag over de stuurgroep die u heeft ingesteld. Daar zaten mevrouw van de Visser 't Hooft, mevrouw Ginjaar-Maas in, maar ook iemand als de heer Wijnen. Was die stuurgroep vooral samengesteld met mensen die heel geloofden in dat idee van de tweede fase en later dat studiehuis? Was die voldoende divers samengesteld om ook wat tegen geluiden te laten klinken?

De heer **Wallage**: Het sluit een beetje aan op de vraag van de heer Van Bochove een tijdje terug over de basisvorming. Wie weet hoe moeilijk het is om in een beperkte periode beleid te ontwikkelen – ik hoop dat ieder van u daar ooit nog een keer de kans voor krijgt om dat aan den lijve te ondervinden – om dan mensen aan het werk te zetten die het niet met je eens zijn, weet dat dit één brug te ver is. Ik geloof dat het redelijk is dat als je in een regeerakkoord zegt, we gaan basisvorming invoeren, je dan mensen zoekt die dat gemotiveerd gaan doen. Waar ik wel altijd op gelet heb zijn stevige, onafhankelijke mensen, die als ze problemen tegenkomen hun vinger opsteken. De heer Wijnen, die kende ik vanuit Groningen, is één van de allerbeste onderwijsresearchers van het land. Prof. de Moor was een uiterst gezagvol CDA-lid die van onderwijs en onderwijsveranderingen meer weet dan u en ik bij elkaar. Dat waren heel stevige mensen. Waar u dat op mag beoordelen, is niet op basis van de vraag of je dan ook nog eens counterfailing power gaat organiseren – ik begrijp de redenering – maar dat gaat echt te ver.

De heer **Van der Ham**: Ik stel de vraag, omdat die profielen in eerste instantie eigenlijk onomstreden waren. Die werden behoorlijk enthousiast ontvangen, in ieder geval in kranten die we daarover hebben gelezen. Tegelijkertijd was dat studiehuis niet in wet- en regelgeving vastgelegd, maar wel een concept dat ook door de stuurgroep behoorlijk werd opgepakt. Vindt u dat die stuurgroep het evenwicht, van waar ze precies mee aan de gang moesten gaan, niet teveel aan de kant het niet-wettelijke concept van het studiehuis hebben gelegd en daarmee de inbedding van de profielen wellicht wat minder aandacht hebben gegeven?

De heer **Wallage**: Ik vind dat heel moeilijk te beoordelen. Ik ben in de eerste anderhalf jaar na mijn aftreden bezig geweest met de nieuwe WAO en de Ziektewet-wetgeving

door de Kamer te loodsen en heb echt niet over de schouders van de toenmalige staatssecretaris meegekeken en daarna ben ik fractievoorzitter geworden onder Paars 1. Ik vlucht niet weg, want ik heb echt wel opvattingen over van alles en nog wat, maar u spreekt straks met degene die daar toen verantwoordelijk voor droeg. Ik vind het niet correct dat ik daar nu allemaal beschouwingen over ga geven.

De heer **Zijlstra**: Als u terugkijkt naar de periode van de onderwijsvernieuwingen, zoals basisvorming, schaalvergroting, tweede fase, enz., is er dan iets waarvan u zegt, dat had ik anders moeten doen, of neem ik mezelf dat kwalijk of vind ik juist heel goed?

De heer **Wallage**: Ik denk dat ik onder de omstandigheden die er toen waren, na 20 jaar politieke strijd over de vorm van het voortgezet onderwijs en wat de bovenbouw betreft een eindeloos gedoe over de aansluiting havo-vwo en hbo-wo, mijn tijd goed gebruikt heb. Zie naar wat er in drieëneenhalf jaar tijd aan inhoudelijke hoofdprocessen is neergezet. Ik zal niet zeggen dat het allemaal perfect is, maar als je ziet wat de Nederlandse onderwijspolitiek in de jaren daarvoor te verhapstukken heeft gekregen, de strijd tussen het veld en Den Haag en het klimaat waarin wij aantraden en je ziet dan wat je in drieëneenhalf jaar op de rails hebt kunnen zetten, dan denk ik dat de mensen die er toen bij waren en dat debat over onderwijs en onderwijsrichting met mij hebben kunnen voeren, daar geen slechte herinneringen aan hebben. Ik heb zelf in ieder geval niet het gevoel dat we de verkeerde dingen op de verkeerde manier hebben gedaan.

De heer **Zijlstra**: Mevrouw Visser 't Hooft en mevrouw Ginjaar-Maas zeiden hier toen het ging over de tweede fase: "als staatssecretaris Wallage er nog was geweest, dan was het allemaal beter gegaan". Bent u te vroeg weggegaan?

De heer **Wallage**: Het is mateloos arrogant als je daar ja opzegt. We hebben over het algemeen op dit soort posten capabele bestuurders in dit land, gelukkig. Als je praat over schuld – dat thema komt volgens mij altijd op als iets wordt onderzocht in dit land – dan voel ik me wel schuldig over het feit dat ik de politieke keuze van de coach toen gevolgd heb. Ik had heel graag langer verantwoordelijkheid willen dragen voor de dingen die we toen hebben aangepakt. Als ik terugkijk op wat ik echt anders had moeten doen... Ik weet niet of het had gekund, want de coach bepaalt de opstelling van het elftal. Dat is een punt waar ik me in ieder geval nog altijd naar de mensen in het onderwijs niet plezierig onder voel.

De **voorzitter**: Daarmee komen we aan het einde van het gesprek. Hartelijk dank voor deze twee uur intensieve gedachtewisseling.

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 7 december 2007

Gesproken wordt met de heer dr. ir. J.M.M. Ritzen

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**: Mijnheer Ritzen, hartelijk welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Dank dat u dit openbare gesprek met ons wil aangaan. U was en bent econoom, gespecialiseerd in onderwijs. Dat was u in ieder geval in de periode voordat u minister van Onderwijs en Wetenschappen werd van 1989 tot 1998, een aanzienlijke periode. U nam in 1993 ook de portefeuille van het voortgezet en het basisonderwijs over van de heer Wallage, die op dat moment naar Sociale Zaken vertrok. U bent momenteel bestuurder van de Universiteit van Maastricht. Dat moet in dit verband ook nog vermeld worden.

We willen natuurlijk graag met u praten over het totaal aan onderwijsbeleid in die periode, want als minister bent u overal voor verantwoordelijk geweest. Ik geef daarvoor graag als eerste het woord aan mijn collega mevrouw Ortega-Martijn.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: In hoeverre hielden u en uw staatssecretaris contact over de ontwikkelingen? U heeft twee staatssecretarissen gehad en daarna mevrouw Netelenbos.

De heer **Ritzen**: Op hoofdlijnen was er een voortdurend contact. In mijn periode was er elke maandagochtend een beraad tussen bewindslieden en de top van het departement. Daarin werd nagesproken over de ministerraad maar werden ook – zo hebben we dat ook zelf georganiseerd in het departement toen Jacques Wallage en ik daar benoemd werden – de hoofdpunten van beleid als uitgangspunt genomen. Het was een strategische agenda op grond waarvan we de voortgang volgden van de grote projecten, in combinatie met de impulsen die van buiten kwamen, althans vanuit de ministerraad. Dat was één lijn waarin we elkaar met regelmaat spraken. Daarnaast hadden we een zodanige onderlinge verstand-

houding dat de minister en de staatssecretaris werden betrokken bij grote stappen in de voortgang van de grote projecten. Dat was in belangrijke mate een tweerichtingsverkeer. Ik heb het gevoel had dat ik wat betreft de drie grote projecten steeds goed, zij het dus niet dagelijks en ook niet altijd wekelijks, op hoofdlijnen ben geïnformeerd en ook goed werd betrokken bij de besluitvorming. Ik sprak over een tweerichtingsverkeer: ik vond het essentieel – en de staatssecretarissen waren het daarin geheel met mij eens – dat het in het onderwijs voortdurend gaat over het totaal. Echter, juist de splitsing van het onderwijs brengt vaak extra problemen voor leerlingen met zich en daar moet je beducht voor en ook bedacht op zijn. De staatssecretarissen voor het basis- en het voortgezet onderwijs werden dan ook betrokken bij het hogeronderwijsbeleid.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Samengevat kan gezegd worden, dat u helemaal op de hoogte was van alle ins en outs van wat er gebeurde onder de verantwoordelijkheid van de staatssecretarissen.

De heer **Ritzen**: Op hoofdlijnen, heel nadrukkelijk op hoofdlijnen. Het gaat daarbij niet om de uitvoeringstechnische details.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Veel van de onderwijsvernieuwingen hadden ook een financiële dimensie. U was verantwoordelijk voor de begroting die hoe dan ook op orde moest komen. In hoeverre stuurde u mee in de dossiers basisvorming, tweede fase en vmbo?

De heer **Ritzen**: U zei, dat veel van de onderwijsvragen een financiële dimensie hadden. Ik moet nog bijna de eerste sector tegenkomen die dat niet heeft. Zeker bij beleidsveranderingen doet zich altijd de vraag voor hoe die veranderingen met veranderingskosten gepaard gaan. In dat opzicht hadden we een voortdurende wisselwerking, zeker in de eerste drie jaren van het kabinet-Lubbers 3, in de tijd van Jacques Wallage, waarin de financiële situatie een heel ongemakkelijke was. Het kabinet trad aan met een ruim budget, met heel veel extra uitgaven maar binnen drie maanden waren we verwickeld in een heel andersoortige discussie. De economische groei viel tegen. Daarbij waren overigens de doelstellingen rondom de beperking van het financieringstekort vanaf het begin al heel moeilijk, maar werden daardoor nog extra in problemen gebracht. Dat maakte het belangrijk om

inderdaad voortdurend goed te kijken naar de optimale besteding van middelen.

De **voorzitter**: De vraag was natuurlijk in hoeverre die financiële overwegingen ook de inhoud van die drie hoofdonderwijsvernieuwingen hebben gestuurd, niet alleen als randvoorwaarde maar ook als insteek voor die veranderingen.

De heer **Ritzen**: Het is heel plezierig dat u het zo nog eens herformuleert om heel nadrukkelijk te kunnen zeggen dat alle drie veranderingen heel sterk waren gebaseerd op wat de mensen in ons land nodig hadden. Nederland is een rijk land en kan zich heel veel veroorloven in termen van het ontwikkelen van talenten. We hadden het OESO-rapport in het begin van onze regeerperiode dat heel kritisch was. Wij realiseerden ons toen nog niet dat het Nederlandse onderwijs in het vervolg daarvan er met het project International Students Assessment er prima uit zou komen. Het OESO-rapport was echter heel kritisch en had heel sterk de lijn dat er in Nederland echt wel iets moest gebeuren om de talenten die er zijn beter te ontwikkelen. De financiële kant heeft dan ook geen enkele rol gespeeld bij de inzet van de drie grote trajecten. Natuurlijk heeft het in zoverre wel een rol gespeeld omdat zeker in het onderwijs elke verandering altijd gepaard gaat met een financieel plaatje.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Met de nota van wijziging van staatssecretaris Wallage op het eerder ingediende wetsvoorstel van oud-minister Deetman wordt een aantal punten geregeld. De bestaande structuur werd gehandhaafd, de WRR ging uit van een groeivariant, de basisvorming zou op één niveau worden gebracht en er zou schaalvergroting komen. Zo kunnen we er nog wel een aantal noemen. U heeft de basisvorming wel eens belicht als een partijpolitieke speelbal. Kunt u dat nader toelichten?

De heer **Ritzen**: Ik heb dat zo geformuleerd in een stuk dat ik onlangs ook voor uw commissie heb geschreven. Mijn beeld is dat er grote onrust was in Nederland rondom het onderwijs. Dat is niet zo exceptioneel; dat gebeurt in heel veel landen. Misschien was de onrust in Nederland iets groter dan elders. Maar dat moet dan worden afgezet tegen de geweldige prestaties. Als je de kranten leest, denk je dat het wel heel slecht met het Nederlandse onderwijs gaat, terwijl nu ook juist weer deze week het Project International Student Assessment is uitgekomen. Het haalde de voorpagina's in Frankrijk en Duitsland maar in Nederland is het ergens weggemoffeld op pagina zes, want blijkbaar mag het niet vermeld worden dat we het weer zo hartstikke goed doen. Wat ook heel belangrijk voor uw commissie is – u bent natuurlijk geïnteresseerd in de kwaliteitsontwikkeling – is dat tussen 2003 en 2006 Nederland onveranderd heel hoog in die setting blijft. In de tweede plaats komt The Times Higher Education Supplement uit en schrijft over de positie van universiteiten. Iedereen wil daar graag in staan. Op de websites van andere landen zie je dat landen voor zichzelf definiëren dat ze er toch een beetje op vooruit zijn gegaan. Maar wat niet wordt vermeld, is dat Nederland het ongelooflijk goed doet in die ranking. Hoe ging dat in periode? Wij dachten dat we in die periode een verdere bijdrage konden leveren aan de

kwaliteitsverbetering, niet vanuit het feit dat het slecht ging maar wel dat het zoveel beter kon.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Maar dan begrijp ik nog steeds niet wat u bedoelt met "een partijpolitieke speelbal". Het is natuurlijk logisch dat u zegt dat goed altijd beter kan, maar waarom een partijpolitieke speelbal?

De heer **Ritzen**: Het is mijn interpretatie en ik probeer ook te begrijpen wat er gebeurde. Ik kan het niet anders verklaren dan dat we toch door een periode zijn gegaan of nog steeds gaan, waarin er sprake is van meer partijpolitieke profilering rondom een groot aantal onderwerpen, waaronder het onderwijs.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Kunt u dat concreter maken met een aantal voorbeelden?

De heer **Ritzen**: Het beste voorbeeld is hoe gereageerd is in 1999 op het inspectierapport over de basisvorming. Ik heb ook eerder aangegeven dat er in dat betreffende stuk – dat overigens op mijn website staat – al wel wat voorbodes te zien waren. In de discussie in de Eerste Kamer rondom de basisvorming in 1999 komt de evaluatie van de inspectie aan de orde. Als ik die nog eens teruglees, vind ik dat het soort evaluatie waar je graag mee uit de voeten komt. Ik zag dit overigens van een afstand en ik heb me er nu opnieuw in verdiept. Nu zie ik het als een aangrijpingspunt voor een discussie dat de basisvorming niet deugt. In mijn ogen was de aard van het inspectierapport dat een heel goede ontwikkeling is ingezet en dat nu – 1999, terwijl de basisvorming in 1993 was begonnen – op een aantal onderwerpen vervolgstappen zouden kunnen worden gemaakt. Dan zie ik dat het wordt opgepakt in de zin van partijpolitieke profilering: het deugt niet, we willen iets anders, we gaan iets anders doen. Dan zie ik ook een heel hoge mate van reactiebereidheid in de Tweede Kamer en komen er geluiden door vanuit het onderwijs, die niet gecheckt op hun volume – gaat het over het hele onderwijs of is dit een geïsoleerd geluid? – als door een megafoon zijn versterkt. Een ander voorbeeld is de tweede fase. Ik vind dat nog steeds een ontwikkeling die op zichzelf heel gunstig verloopt. Ik ben er dan ook nog niet aan toe om te zeggen dat deze vernieuwingen mislukt zijn. Integendeel. De doorstroming in het hoger onderwijs, waar het in belangrijke mate bij de tweede fase om ging, is goed verlopen.

De **voorzitter**: Mag ik u even onderbreken? U bent hoogleraar en u geeft graag college maar de vraag was eigenlijk heel simpel.

De heer **Ritzen**: Ik ben geen hoogleraar meer! Ik ben nu een eenvoudige bestuurder.

De **voorzitter**: Talent verloochent zich toch niet! De vraag was heel simpel, namelijk wat u bedoelde met "een partijpolitieke speelbal". Wij hebben het begrepen, dat het in de strijd tussen politieke partijen in het parlement of in coalities vermorzeld is geraakt of daardoor niet is geworden wat het had moeten worden. Maar dat is een verkeerde interpretatie?

De heer **Ritzen**: Nee, nee, dat is de juiste interpretatie. Onderwijs werd heel sterk beschouwd als een punt van partijpolitiek profileren. Kritische geluiden vanuit het onderwijs over de vernieuwingen werden als aanrijpingspunt gebruikt voor partijpolitieke of persoonlijke profilering.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: En wat u betreft, maakten alle partijen zich daar schuldig aan?

De heer **Ritzen**: Ik ben hier niet degene die de rode kaarten uitdeelt! Ik heb het ook niet als zodanig over personen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U had het over de hele Kamer!

De heer **Ritzen**: Ik heb het in globale termen geformuleerd en daarbij dus niet op de persoon of op de partij geïmagineerd.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Hoeveel verhiel de basisvorming zich nog tot het aanvankelijke ideaal van de PvdA in die tijd, de middenschool?

De heer **Ritzen**: Ik heb zelf nooit de middenschool gezien als een partijpolitiek ideaal van de PvdA. De gelijkheid van kansen is het hoofdpunt maar het gaat eigenlijk over de "pool of talent". Het gaat erom ervoor te zorgen dat we iedereen de kans geven om zich te ontwikkelen tot het maximum. Daarbij realiseren we ons overigens dat we komen uit een tijd, waarin dat niet het geval was: wie voor een dubbeltje geboren was, bleef ook een dubbeltje. Dat was ook nog het geval na de Mammoetwet. In uitvoeringsrichtingen zou de middenschool als instrument gebruikt kunnen worden maar niet als doel, dus ook niet wat mij betreft als partijpolitiek doel. Vervolgens is ook gekeken naar instrumenten die breed gedragen konden worden. Ik was in dat opzicht heel erg gelukkig met het compromis dat bereikt was in het regeerakkoord om te komen tot een vorm van meer gelijkheid van kansen en meer ruimte voor uitstel van de definitieve beroeps- en studiekeuze. Ik was ook zeer gelukkig met de wijze waarop staatssecretaris Wallage daar verder invulling en inhoud aan gaf.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: U zag eigenlijk een aantal zaken van de middenschool toch wel weer terug in de basisvorming? In die zin was u wel content met het compromis. Is dat wat u zegt?

De heer **Ritzen**: Ja, het gaat in de politiek altijd om het maximaal mogelijke en over de marges van het beleid. Het gaat niet zozeer over de vraag wat het ideaal zou zijn. Ik kan me de middenschool nog steeds voorstellen als ideaal, maar daar gaat het helemaal niet om. Het gaat over de marges die realiseerbaar zijn om te komen tot het beter benutten van talent.

De **voorzitter**: Tegelijkertijd met de invoering van de basisvorming werd ingezet op schaalvergroting, de vorming van grote scholengemeenschappen. In hoeverre waren de financiën, het geld, de middelen hiervoor een drijfveer?

De heer **Ritzen**: Dat was geen drijfveer. Dat kan ik met volle overtuiging zeggen, ook omdat ik ook op grond van de eerdere gedachtewisseling nog eens ben nagegaan in hoeverre de stukken daarvan reppen. Ik ben ook heel erg blij met het stuk van de Algemene Rekenkamer dat laat zien, dat in dezelfde periode 2,2 mld. is toegevoegd aan vernieuwingsmiddelen – maar dan over een langere periode – en het budget van het voortgezet onderwijs sterk is gestegen, inderdaad in combinatie met dalende leerlingenaantallen. Dit alles ondanks dat het SCP maar bleef hameren op het feit dat het voortgezet onderwijs overgefinancierd was. Daar heb ik inmiddels ook wel wat meer geheugen over kunnen opbouwen. Dat was namelijk niet alleen gebeurd vlak voor het regeerakkoord in 1988 maar dat bleef maar gebeuren. Als het een financiële overweging was, zouden we het ontzettend slecht hebben gedaan. We hebben veel meer uitgegeven aan het voortgezet onderwijs. Dat was ook eigenlijk wel de bedoeling, de inzet om te komen tot een vernieuwing die ook relatief wel goed zou zijn gefinancierd.

De **voorzitter**: Maar de financiën waren toch zeker wel een drijfveer voor bijvoorbeeld zoets als een opheffingsnorm van scholen die in die tijd werd verhoogd. Met andere woorden: scholen zouden sneller de deuren moeten sluiten. Had dat niets te maken met efficiënt omgaan met onderwijsmiddelen?

De heer **Ritzen**: Niet als uitgangspunt. De onderwijskundige uitgangspunten hebben steeds centraal gestaan. In de randvoorwaarden hebben we altijd geprobeerd om het "zo efficiënt" mogelijk te doen. Wanneer het gaat om schoolvergroting was het uitgangspunt overtuigend, zoals in de nota staat. In de eerste plaats was er geen bezuiniging mee gemoeid. Dat was overigens ook een onderdeel van lastige gesprekken met minister Kok van Financiën. Hij stond onder zeer grote druk om bij Onderwijs een grote taakstelling te leggen in het kader van de verlaging van het financieringstekort en het terugbrengen van de rijksoverheidsuitgaven. Maar hij ging uiteindelijk ook akkoord met zowel bij het basisonderwijs alsook bij het voortgezet onderwijs in stand houden van de middelen, ook bij schaalvergroting. De financiële doelstelling speelde geen rol. Onze doelstelling bij de schaalvergroting was het vbo in stand te houden. Dat was een heel belangrijke doelstelling en u kunt in de geschiedenis nagaan dat wij daarmee ook heel veel ervaringen hebben opgedaan. Ik heb zelf een groot aantal gesprekken gevoerd, ook met de directeurs van toen nog lbo-scholen over hun toekomst. Zij smeekten ook echt om wat te doen. Wij zagen die schaalvergroting, overigens in overleg met heel veel leraren, als een mogelijkheid om het lbo – later vbo – binnenboord te houden. Het tweede was meer ruimte voor doorstroming. Het mag zo zijn dat soms de heterogeniteit van de groepen niet per se toeneemt maar intussen is de heterogeniteit van de school wel enorm toegenomen. Je ontmoet elkaar op het schoolplein, zoals sommigen van ons dat niet hebben kunnen doen wanneer ze bijvoorbeeld op een categoriaal gymnasium zaten. Dan ontmoette je geen leerlingen meer van een ander type school. Je mag dan wel heel goed voorbereid zijn op een universitaire studie maar misschien niet zo goed op een leven daarna, waarin je ook met mensen uit allerlei groepen in contact komt en moet samenwerken.

De **voorzitter**: Daarmee bevestigt u de stelling dat de ingezette schaalvergroting, de vorming van de scholengemeenschappen, een deel van de invulling van het middenschoolideaal was: breng die kinderen bij elkaar, breng ze met elkaar in contact.

De heer **Ritzen**: Ik denk dat dit ook wel terug te vinden zou zijn. U hoort mij nooit praten over de middenschool, want ik ben daar zelf ook nooit zo bij betrokken geweest. In de jaren waarin de middenschool aan de orde was, zat ik in de Verenigde Staten waar ik overigens ook bezig was met onderwijs en onderwijs economie. Ik zou de middenschool veel meer zien als instrument. Ik ben niet zo erg gehecht aan het instrument. Wat mij betreft, speelt die verbinding geen rol.

De **voorzitter**: Maar het past wel in hetzelfde ideaal van het heterogene scala, van het kinderen bij elkaar brengen.

De heer **Ritzen**: Ik denk dat het inderdaad in dat ideaal past en ik denk, dat u dit ook terugvindt in de stukken. Dat is dan ook het grote voorrecht dat je als minister, als politiek verantwoordelijke hebt, namelijk dat je inderdaad een aantal van die idealen ook mag vertalen zolang daar inderdaad steun voor is. Misschien mag ik daarbij nog een tweede punt aanstippen en dat was de veel grotere keuzevrijheid. Ik kan me ook nog herinneren dat daarover wel eens werd gelachen als je zei dat het toch heel plezierig was als leerlingen bijvoorbeeld Spaans kunnen studeren op hun middelbare school, omdat dat een van de keuzevakken is. Dat zal nooit in een kleine school kunnen gebeuren. In een grotere school is die ruimte er wel. Overigens moet ik die schaalvergroting ook weer in een internationaal perspectief zetten: onze scholen voor voortgezet onderwijs horen internationaal bij de kleinste. De schaalvergroting heeft geleid van 893 leerlingen in 1993 naar 1300 leerlingen. Dat kan ik niet echt beschouwen als een massale school. Het is overigens een gemiddelde. Ik wil dan ook nadrukkelijk tegenspreken wat ik overal in de pers zie, namelijk dat de scholen te groot zijn geworden. Als ik dan de ouders vraag of het hun school was, antwoorden zij direct dat het niet om hun school gaat maar om scholen in het algemeen. Ouders zijn heel tevreden en geven gemiddeld een 7,4 in de waardering, veel hoger dan in het buitenland met hun scholen voor voortgezet onderwijs.

De **voorzitter**: Tegelijkertijd is er in de samenleving veel weerstand tegen die grotere scholen.

De heer **Ritzen**: Waar tref ik die eigenlijk aan? Die tref ik dus niet aan vanuit de scholen en vanuit de ouders maar meer als een algemene. Daar vraag ik juist ook de aandacht voor, ook van uw commissie, om dat onderscheid te maken tussen de privéwaardering en een soort algemeen gevoel, waartegen we naar mijn mening stelling moeten nemen omdat het helemaal niet aan de orde is. Als ik ouders vraag hoe groot die scholen dan zijn, praten zij over 20.000 of 10.000. In ingezonden brieven heeft men het over schoolgroottes die überhaupt niet aan de orde zijn.

De **voorzitter**: Ik ga u weer even onderbreken, anders hebben we dadelijk echt te weinig tijd. Dat zou jammer zijn, want we hebben nog een paar onderwerpen.

De heer **Ritzen**: Neem me niet kwalijk! I got carried away.

De **voorzitter**: Ik wil nog even op die schaalvergroting doorgaan. We hebben zojuist met staatssecretaris Wallage gesproken. Een van de aspecten die hij had onderschat, is hoe ouders daartegenaan kijken. Dat speelde bijvoorbeeld bij de discussie over het al dan niet in stand van categoriale mavo's en categoriale gymnasia. U veegt het ook een beetje aan de kant, maar veel ouders blijken daar toch voorkeuren voor te hebben, of dat nu te maken heeft met schaal of met het apart houden van hun kinderen van andere kinderen. Dat laat ik allemaal maar even in het midden, feit is dat ouders keuzevrijheid van scholen hebben en dat de kracht van die ouders ook voor het succes van onderwijs vernieuwingen wel in ogenschouw moet worden genomen. Ziet u dat punt?

De heer **Ritzen**: Zeker! Dat is zeker ook aan de orde. Tegelijkertijd gaat het toch over korte termijn en lange termijn. Heel veel ouders begonnen waarschijnlijk – net zoals we dat misschien allemaal hebben gedaan – met een zeker conservatisme: wat we nu hebben, is voor onze kinderen goed, waarom zou dat veranderd moeten worden? Op de korte termijn werkt dat inderdaad heel goed uit. Op de langere termijn biedt dat toch niet de mogelijkheid om dat talent maximaal te ontplooiën.

De **voorzitter**: Maar misschien waren ouders daar helemaal niet van overtuigd. U noemt het "conservatisme" maar ...

De heer **Ritzen**: Ik denk dat ouders in dat opzicht gewoon een ander belang hebben. Zij hebben in eerste instantie het belang van hun eigen kinderen en niet het lange-termijnbelang van die grote groep kinderen die het nu misschien wel in een andere vorm zou kunnen maken. Een tweede element dat ik persoonlijk heel erg ervoer in de gesprekken als mensen naar mij toe kwamen over de scholengemeenschapsvorming, was dat het vaak ook om een belang van de onderwijsgevenden ging. Men vindt het plezieriger om onafhankelijk te zijn en geen onderdeel te vormen van een groter geheel.

De **voorzitter**: Het onderwijs heeft in uw periode veel veranderingen ondergaan. Dat gold zeker ook voor het voortgezet onderwijs. Als je daarop terugkijkt, vraag je je af of scholen al die veranderingen achter elkaar, al die verschillende veranderingsprocessen die ze allemaal moesten doorvoeren, wel goed konden doorvoeren. Ik heb het over de basisvorming, schaalvergroting, een andere financieringswijze, een andere wijze van verantwoording, etc. Hoe kijkt u daarop terug?

De heer **Ritzen**: Ik probeer het in de context te plaatsen van de periode vanaf 1970, na de Mammoetwet. Ik zie dat heel veel veranderingen een heel lange voorbode hebben. U noemde het hoger onderwijs er niet bij maar het begint in eerste instantie dus bij het basisonderwijs. Ik noem dat ook met enige nadruk omdat dit in onze regeerperiode van Lubbers 3 een grote rol speelde. Toen waren er nog heel veel invoeringsproblemen rondom de wet basisonderwijs. Vervolgens waren wij naar mijn mening aan zet; na 20 jaar discussie was er ruimte. Er was een regeerakkoord waarin de basisvorming was opgenomen. In dat regeerakkoord staat overigens ook de tweede fase. De

Profielnota was niet iets wat wij nu zo belangrijk of zo leuk vonden; het was een heel vanzelfsprekend onderdeel.

De **voorzitter**: Maar het gaat mij niet zozeer om de vraag of die verschillende vernieuwingen en veranderingen een basis hadden, waar hun basis en of het noodzakelijk was. Laten we aannemen dat dat allemaal zo was. Maar de stapeling der dingen, het tempo waarmee in het onderwijs de veranderingen achter elkaar werden doorgevoerd. Dat heeft zich in de periode erna natuurlijk ook voortgezet. Hoe kijkt u daarop?

De heer **Ritzen**: Ik heb het gevoel dat het op de eerste plaats nu lijkt alsof het allemaal op één dag gebeurde maar we hebben het over een periode vanaf 1989 en er was al heel veel in 1989 in gang gezet. Er was discussie over een aantal trajecten. Bijvoorbeeld de lumpsum-financiering. Ik heb de afgelopen dagen nog eens goed gekeken naar het rapport van Ernst Hirsch Ballin die dat in 1986 uitvoerig heeft beargumenteerd en waarbij het ministerie ook al de eerste gesprekken voerde met scholen over de vormgeving. Nogmaals, het lijkt nu een stapeling als je het ziet als iets wat op één moment is gebeurd maar het is over een periode van zo'n twintig jaar uitgespreid.

De **voorzitter**: Maar is dat niet ook een deel van onze Haagse werkelijkheid? Ik zeg met nadruk "onze" Haagse werkelijkheid? In uw ogen begon dat traject al in 1986 maar voor een gemiddelde school in Nederland begon dat traject misschien in 1996, namelijk op het moment waarop die lump sum werd doorgevoerd. In die periode zaten ze ook nog met allerlei andere grote veranderingen in die school. Ik probeer u ook te verleiden om vanuit de blik van onderwijsgeevenden, leidinggeevenden in scholen eens terug te kijken op die stapeling, het tempo van veranderingen.

De heer **Ritzen**: Ik denk dat de veranderingsruimte binnen scholen beperkt is en toch hebben we die niet overschat. Ik denk nog steeds dat het heel erg verantwoord was. Ik vind het voor de hand liggen om dit internationaal te vergelijken, want heel veel andere landen hebben veel grotere veranderingen doorgemaakt, namelijk door structuurwijzigingen. Dat hebben wij in feite niet gedaan en daarom ben ik in zekere zin ook wel verrast dat een structuurwijziging blijkbaar in andere landen wat gemakkelijker verloopt. Een structuurwijziging vraagt namelijk veel veranderingsruimte.

De **voorzitter**: Het is wel bijzonder dat zowel de heer Wallage als u blijft zeggen dat de structuur niet gewijzigd is. Als je echter terugkijkt naar het voortgezet onderwijs, is er bijna geen school meer herkenbaar, zou je kunnen zeggen. Er is zoveel gefuseerd, zoveel schaalvergroting, nieuwe onderwijstypes! Was dat dan geen beleid? Als u zegt dat er geen structuurwijziging geweest, hoe bedoelt u dat dan?

De heer **Ritzen**: Ik bedoel daarmee dat bijvoorbeeld Engeland de comprehensive schools invoerde. Dat waren gewoon heel nieuwe scholen en van die oude scholen bleef gewoon niets over. We hebben altijd een organisch model – waar ik ook van houd, overigens – gehanteerd. Zaken moeten zich stap voor stap kunnen ontwikkelen. Dan is het de vraag of er te veel dingen tegelijk gebeur-

den. Ze ondersteunden elkaar ook in belangrijke mate allemaal. We hebben niet zomaar de lump sum ingevoerd; we hebben dat georganiseerd via een formatiebudget-systeem en het formatiebudgetsysteem ondersteunde weer heel veel van die ontwikkelingen, ook in de tweede fase, in de zin dat men daarin meer ruimte kon vinden om op zijn eigen wijze die tweede fase in te voeren.

De **voorzitter**: Ik wil graag met u verder over de tweede fase, met name ook de afstemming met het hoger onderwijs. Zien wij het juist dat een belangrijk deel van de aanleiding voor de verandering in de tweede fase uit het hoger onderwijs kwam? Het niveau moest omhoog, de aansluiting moest beter en er moest meer aan vaardigheden, met name studievaardigheden worden gewerkt? Graag een kort antwoord, dan kan ik meteen door mijn volgende vraag!

De heer **Ritzen**: Maar niet het hele verhaal, dat is het lastige ervan. Het kwam voort uit nog de eerste opvattingen die Pais over de tweede fase heeft gelanceerd. Pais had het beeld van de tweede fase in aansluiting ook op een andere organisatie van de eerste leerjaren in het voortgezet onderwijs.

De **voorzitter**: Zoals een aansluiting naar beneden toe moest worden zeker gesteld, was dat ook het geval met de aansluiting naar boven toe.

De heer **Ritzen**: Ja.

De **voorzitter**: U was verantwoordelijk voor het hoger onderwijs. Heeft u het hoger onderwijs ook gecommitteerd aan die veranderingen? Er werden profielen in het voortgezet onderwijs ingevoerd met het belangrijke oogmerk van aansluiting op vervolgstudies. Daar worden de profielen ook op geënt. Dan zou het hoger onderwijs ook moeten worden gecommitteerd dat het de instroomprofielen daarop aansluit. Heeft u dat commitment gevraagd?

De heer **Ritzen**: Ten volle! Ik ben in heel veel opzichten heel erg tevreden met de wijze waarop we in het ministerie waren georganiseerd.

De **voorzitter**: U heeft dat commitment van het hoger onderwijs gevraagd. Hoe kijkt u dan terug op het feit dat het hoger onderwijs, dat ineens te maken kregen met een dalende instroom van studenten, vervolgens die instroomseisen op allerlei punten aanpaste en dus ineens niet meer aansloot op die mooi vormgegeven profielen?

De heer **Ritzen**: Dat is maar zeer ten dele gebeurd. Laat me eerst even ingaan op de ontwikkeling. Hoe vond die aansluiting plaats? Dat was via het HOOP. U kunt in het HOOP ook zo terugvinden, dat op basis van de ideeën van de tweede fase een aantal voorstellen werd gedaan die overigens ook heel goed waren doorgesproken met de HBO-raad en met de VSNU. Ze zijn overigens niet altijd zonder spanning besproken, want zo werkt dat toch ook. Men is daar ook conservatief in heel veel opzichten. Zij wilden het toch het liefst zo blijven doen zoals ze het deden. Dat kon dus niet. Zij hadden gevraagd om een betere aansluiting, jullie krijgen die maar dan moet ook de rendementen omhoog. Dat heeft men overwegend wel gedaan. Op een aantal punten heeft men gemerkt dat het

wel heel lastig liep in termen van ook de eigen ambities. Dan komt in het hoger onderwijs de vraag vooral bij de universiteiten aan de orde of zij zullen doorgroeien op de manier zoals zij in het verleden hebben gedaan. Ons gezamenlijke antwoord was dat dit niet zo zal zijn. Een grotere stroom studenten zal namelijk naar het hbo gaan, omdat zij in het verleden bleken uit te vallen in het wo door een onvoldoende pakket als voorbereiding. Dat zien we ook allemaal gebeuren.

De **voorzitter**: Maar die consequentie is door de universiteiten niet officieel en in gezamenlijkheid maar door individuele universiteiten en faculteiten genomen. De insteek was namelijk dat het niveau omhoog moest – dus onvermijdelijk selectiever – en de consequentie zou wel eens kunnen zijn dat de doorstroom naar met name de universiteiten zou afnemen. Op het moment dat dit zich voordeed, pasten de faculteiten hun instroomeisen aan, want zij werden natuurlijk wel afgerekend op studentenaantallen. Dat hebben wij gewoon feitelijk waargenomen.

De heer **Ritzen**: Dat is zeer ten dele! Waar die aanpassing het meest heeft plaatsgevonden, was bij de bèta's maar dat is pas een later verschijnsel geweest. Van de kant van de harde bèta's – het vierde profiel; techniek – was de vraag juist of niet meer gedifferentieerd en meer geïntegreerd kon worden in het voortgezet onderwijs anders zouden ze het niet goed kunnen doen. Vervolgens bleek een algemene daling van de belangstelling voor dat bètaprofiel, vooral onder meisjes. Toen zijn er aanpassingen geweest, vooral inderdaad in de toelating voor de technische en de bètastudies. Bij de alfa- en gamma-studies is mijn overtuigende beeld, dat men die aanpassingen daar wel heeft gevolgd.

De **voorzitter**: De profielen heeft gevolgd!

De heer **Ritzen**: Je ziet namelijk de rendementen in Nederland geweldig stijgen in die periode, zonder dat er sprake is van een nieuwe selectiepoort. Dat was het alternatief geweest. Je had ook kunnen zeggen dat de universiteiten aan de poort moesten selecteren om op die wijze te kunnen voldoen aan de criteria. Dat is niet gebeurd, maar het betekende wel dat de universiteiten niet meer dat groeipad konden volgen en dus bijna op een nulgroei kwamen. Dat hebben we ook weergegeven in het financieringsmodel. Het financieringsmodel was niet langer meer gebaseerd op "groei wordt ook betaald" maar op "groei wordt in feite niet meer gewaardeerd".

De **voorzitter**: U heeft in ieder geval nooit tegen de bètafaculteiten gezegd dat dit niet kon, gezien de afspraken om het voortgezet onderwijs met deze profielen in te richten. Daar hoorde ook aansluitend de instroomprofielen op de universiteit bij. Dat kon niet zo overhoop worden gegooid, zo kort na de invoering.

De heer **Ritzen**: Dat is toch niet zo kort na de invoering.

De **voorzitter**: Het kost ook een aantal jaren voordat de eerste leerlingen uit de profielen stroomden. In dat opzicht vond ik het wel snel, maar goed.

De heer **Ritzen**: Maar dat is van na mijn tijd. Ik heb het over de periode tot en met 1998. Toen hebben we de

afspraken gemaakt. Wanneer vervolgens de tweede fase wordt ingevoerd, hebben we het over 1999 en keek ik met veel belangstelling vanuit Washington hoe het daarmee in Nederland verging.

De **voorzitter**: Ja, daar heeft u weer gelijk in. Het is een formulering die vaak terugkomt, "na mijn tijd", maar het is feitelijk juist. Maar hoe kijkt u dan terug op het verwijt uit het hoger onderwijs dat het kennisniveau is gedaald, nadat de accenten wat waren verlegd in de bovenbouw van havo en vwo en bijvoorbeeld meer aandacht is gegeven aan vaardigheden? Ze kunnen wel van alles maar ze kennen niets meer. Ik zeg het nu een beetje kort door de bocht maar ik geloof dat het een citaat van een Delftse hoogleraar was. Was dat beoogd of was het idee bij de tweede fase dat alles wel beter zou kunnen, dus zowel het kennisniveau als de vaardigheden? Was dat het idee?

De heer **Ritzen**: Het idee was nadrukkelijk dat er veel meer verdieping kon worden aangebracht. Ik heb zelf nooit het beeld gehad dat dit zou leiden tot een daling van het aantal vwo-studenten, niet alleen omdat ik er heel sterk in geloof maar ook omdat het gebaseerd is op een vergelijking met Duitsland waar een hoger percentage het vwo haalt bij hogere eisen bij de toelating tot inderdaad meer technisch gerichte of wiskundig gerichte opleidingen zoals econometrie. Wij hebben inderdaad vanaf het begin het gevoel gehad dat er veel meer uit leerlingen te halen valt, dat onze eisen te laag waren voor het vwo. Overigens voel ik me daar ook heel erg thuis bij, want dat is precies het punt dat het CPB nu haalt uit internationale vergelijkingen, want in internationale vergelijkingen doen we het echt voortreffelijk. Op één punt zouden we het volgens het CPB beter kunnen doen: in de verdeling hebben we relatief te weinig top. Onze doelstelling was ervoor te zorgen dat er veel meer ruimte is voor de top, ook voor de allerbesten. We zijn nu nummer drie in Europa na Finland en Estland en naar mijn mening moeten we voor nummer één gaan. Een goede leerling in het vwo – zo was het beeld toen de tweede fase begon – kan zich daar heel goed zitten vervelen.

De **voorzitter**: Dus uw overtuiging was dat het mogelijk zou zijn om zowel het kennisniveau op te waarderen en het aspect van de vaardigheden te versterken?

De heer **Ritzen**: Ja.

De **voorzitter**: En daarover is nu het oordeel van, althans een deel van, het hoger onderwijs dat dit niet is gelukt.

De heer **Ritzen**: Dat ben ik niet met u eens over "een deel van" het hoger onderwijs. Er zijn altijd mensen die met een megafoon rondlopen.

De **voorzitter**: Nee, nee, dit zijn mensen die zeer consciëntieus wiskundebijspijkerkursussen moeten geven en ook gaan geven om hun eerstejaarsstudenten te helpen. Zij doen niets met een megafoon, zij gaan gewoon aan de slag om die problemen op te lossen.

De heer **Ritzen**: Daar is uitvoerig een promotie over geweest in Maastricht en de vraag is daarbij aan de orde of het gaat over de inrichting van de tweede fase of over

de wijze waarop het wiskundeonderwijs plaatsvindt. U hebt zelf ook in een besloten gesprek met professor Jolles gesproken.

De **voorzitter**: Ook openbaar!

De heer **Ritzen**: Hij heeft de opvatting dat de wijze waarop het wiskundeonderwijs vorm heeft gekregen niet aansluit bij de mentale ontwikkeling. Ik denk dat dit een kwestie is van verder goed het vervolg instappen – in Maastricht hebben we bijvoorbeeld heel veel cursussen “webspijkeren” – maar het is dus niet iets waardoor je kunt zeggen dat die tweede fase niet is georganiseerd. Naar mijn mening gaat het veel meer over de aard van het wiskundeonderwijs en als ik het toch ook zelf probeer een beetje te volgen, kan ik me daar iets bij voorstellen.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Ik ga even verder met het vmbo. In 1993 deed u de uitspraak dat het verschil tussen vbo en mavo groter en duidelijker moest worden en niet kleiner. Een samengaan van de twee was voor u niet aan de orde. Kunt u dat nader toelichten?

De heer **Ritzen**: Ja. We kwamen uit de tijd dat we de heer Rauwenhoff, de toenmalige directeur van Philips hadden gevraagd om een commissie voor te zittingen over de kolom. Dat was de beroepskolom, de aansluiting vbo-mbo-hbo. Hij had de overtuiging dat dit aan de orde zou zijn en op grond van die overtuiging heb ik ook deze opmerking gemaakt. Vervolgens ontstaat voortschrijdend inzicht en zijn er veel emoties daaromheen. Directeuren van lbo's en vbo's kwamen bij het ministerie en eisten een gesprek met de minister. Wij hebben daar een grote bijeenkomst over gehad. Zij waren echt in tranen over het feit dat het vbo down the drain ging, dat het niet meer zou bestaan, zelfs bij de opheffingsnormen van 120. Dan hebben we het niet over de hoge opheffingsnorm. Dat was toen de reden om toch iets te doen om dat goed in te kaderen, maar vervolgens wel met handhaving en inbreng van de technische componenten, de vakcomponenten die het vbo altijd kende maar ook daar hebben zich heel veel aanpassingsproblemen voorgedaan. Het werd niet altijd herkend als een bepaald vak. Wat in het verleden bijvoorbeeld gebeurde met vijlen of met zagen, kwam op een andere manier terug in de vorm van techniek die veel meer gericht was op het gebruik van elektronica. Die vernieuwing heeft tijd en aandacht gekost. Ik kan het beeld dat techniek onvoldoende plaats zou hebben gehad ook niet volgen als ik kijk naar de vmbo-vormgeving. Het was een ander beeld van techniek maar het ontbrak niet.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: De categorale mavo mocht worden gehandhaafd. Waarom was dat?

De heer **Ritzen**: Dat moet u aan mevrouw Netelenbos vragen. Ik heb me daar niet in deze graad van detail in verdiept.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Maar u was wel eindverantwoordelijk.

De heer **Ritzen**: Zeker, en op hoofdlijnen heb ik alle trajecten gevolgd. Dat is een kwestie van taakverdeling waarbij je je niet in alle details verdiept.

Mevrouw **Ortega-Martijn**: Een belangrijke drijfveer voor de integratie van zorgleerlingen in de lom-scholen in het vmbo lijkt kostenbeheersing te zijn. Is het juist dat de problematiek van oplopende aantallen zorgleerlingen onder controle moest worden gebracht door het budget als het ware op slot te zetten?

De heer **Ritzen**: U bent bij de goede persoon en tegelijkertijd met een heel stevige overtuiging dat ik er altijd heb gezeten als onderwijsminister en niet als gedeputeerde van het ministerie van Financiën. Ik hield natuurlijk heel goed de financiële randvoorwaarden in het oog maar ik wilde daar ook voor vechten. Een groot deel van mijn tijd bestond eruit om te vechten voor ruimte voor het onderwijs in een heel moeilijke periode. Nee dus! Dit was geen financiële drijfveer; het was een inhoudelijke drijfveer om te voorkomen dat leerlingen al in een heel vroege fase al een stempel krijgen van “niet geschikt”, een restcategorie. Dit sluit echt aan bij een internationale ontwikkeling, waarin je ziet dat daar waar de integratie zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs meer heeft plaatsgevonden, er ook minder sprake is van leerlingen die al in een vroegtijdig stadium als het ware niet meer in de samenleving kunnen meedoen na hun achttiende.

De **voorzitter**: Maar de wijze waarop vervolgens de zorgbudgetten onder controle werden gebracht, gaf wel aan hoe dat belangrijk dat was. Dat gebeurde namelijk rigide. Je kreeg de regionale invulling daarvan met vaste budgetten en het budget ging wel op slot, terwijl de onderliggende problematiek van een toenemend aantal kinderen, dat die speciale zorg nodig had – of dat nu was door gedragsproblematiek, handicaps of taalachterstanden etc. – steeds groter werd. Dat is later weliswaar verschillende keren gecorrigeerd door staatssecretaris Adelmund en weer later door minister Van der Hoeven maar in uw periode is dat voor een deel weggedefinieerd bij de start van het vmbo, ondanks het feit dat die trend onmiskenbaar was. We hebben een onderzoeker gesproken, de heer Van Putten, die daarvan jarenlang een studie heeft gemaakt aan de Universiteit van Leiden. Hij heeft daarop gewezen en daarvoor gewaarschuwd. Het budget is gewoon gefixeerd per regio.

Minister **Ritzen**: Ook dat is toch weer het meest van de periode na 1999. Het spijt me dat ik dat steeds moet zeggen. Van de periode waarin wij startten met het vmbo kan ik me alleen maar herinneren dat staatssecretaris Netelenbos en ik om de tafel zaten om te kijken hoe we hiervoor additionele middelen konden genereren.

De **voorzitter**: U heeft in die zin gelijk, omdat er een go-no-go-moment is gekomen. Dat lag iets later maar de fundamentele keuze om het zo in te richten, is wel degelijk onder de verantwoordelijkheid van staatssecretaris Netelenbos en de uwe gedaan.

De heer **Ritzen**: Ik neem aan dat er een afspraak is gemaakt met het ministerie van Financiën dat dit niet a priori zou leiden tot extra kosten. Het is geen bezuiniging geweest. Ik hoor veel te veel dat wij alleen maar aan het bezuinigen waren. Netto is er niet bezuinigd maar wel is er gerealiseerd.

De **voorzitter**: Dat is toch wat anders. Een bezuiniging betekent dat het bedrag dat we vorig jaar hadden volgend jaar minder jaar wordt. Maar er was een geweldige groei van het aantal zorgleerlingen. Dan kan je twee dingen doen. Je kunt kijken waar dat vandaan komt en of er iets aan te doen is of je zet het budget op slot en moesten de scholen het daarmee doen. Voor het laatste is gekozen. Nogmaals, dat is later gecorrigeerd maar ik probeer te achterhalen wat toen de drijfveer was om op die manier die groei te verhullen of te ontkennen.

De heer **Ritzen**: Ik kan het niet precies nagaan omdat ik de stukken daarvoor niet bij de hand heb. Ik ben ervan overtuigd dat we dit op een verstandige politieke manier hebben gedaan. Het ministerie van Financiën eiste steeds dat de financiële consequenties van de stappen expliciet zichtbaar waren.

De **voorzitter**: Wat vond u van de dominantie van Financiën? U zegt dat u voor de onderwijsinhoud stond maar tegelijkertijd had u voortdurend te maken met het ministerie van Financiën die via de weg van de financiën misschien wel meestuurde op de inhoud. Is dat een verkeerde waarneming?

De heer **Ritzen**: Ja, ik denk dat dat niet juist is. Ik probeerde het ook aan te geven dat er rondom dit dossier steeds de afspraak is gemaakt dat we eventuele extra uitgaven goed definiëren en dat dit steeds een punt van herijking zou zijn. Als er daarna een oploop zou zijn geweest van zorgleerlingen, was er altijd weer ruimte om dat opnieuw in het gesprek in te brengen. Om die reden kijk ik toch naar de wijze waarop zich in de jaren erna ontwikkeld heeft. De rol van Financiën is er en die is eigenlijk maar dominantier geworden maar is er ook een die heel erg past in ons tijdsbeeld. We kunnen heel goed inkomsten en uitgaven monitoren waardoor we precies weten wat er gebeurt. We hebben in dat opzicht ook een heel geordende begroting. Als je iets doet, moet ook volstrekt helder zijn wat daarvan de financiële consequenties zijn. Naar mijn mening past dat bij een goed begrotingsbeleid. Dat betekent echter niet dat men mede over de inhoud gaat beslissen.

De **voorzitter**: We hebben hier verschillende mensen over dit onderwerp gesproken, onder andere de heer Corstjens, die verantwoordelijk was voor de implementatie van het vmbo-proces. Ook Kamerleden als de heer Cornielje bevestigden toch echt en soms zelfs ongevraagd dat het ministerie van Financiën en ook het budget zeer bepalend waren voor de keuzes die gemaakt zijn ten aanzien van de zorgleerlingen bij de start van het vmbo.

Minister **Ritzen**: Ik kan me dat niet zo herinneren. Ik heb er alleen herinnering aan dat in dat opzicht zowel door minister Kok alsook door minister Zalm volstrekt werd aanvaard dat het onderwijsuitgangspunt dominant was en dat dominant was dat we er iets van moesten maken. We hebben een land dat relatief rijk is en er zijn heel veel leerlingen die de overheid hard nodig hebben om hun talenten te kunnen ontwikkelen. Dat geldt natuurlijk het meest nog voor de zorgleerlingen. Die hebben de overheid het sterkst nodig. De overheid is er vooral voor de zwakkeren.

De **voorzitter**: Dat zouden mooie slotwoorden zijn, zij het dat ik nog even wil terugkomen op één vraag van mevrouw Ortega naar aanleiding van uw uitspraak over het vbo en het mavo. In die tijd werd er ook volop gediscussieerd over inefficiënte leerwegen en dat daar een einde aan zou moeten komen. Er werd gesproken over de koninklijke route en het zwabberen door het onderwijsstelsel kostte geld. Het was ook een reëel probleem, zeker in die tijd. Het kostte geld en het moest efficiënter. Nu zijn er ingrepen geweest, impliciet of expliciet, om die inefficiënte leerwegen af te remmen, te ontmoedigen of zelfs onmogelijk te maken. Nu hebben wij hier gesproken met professor Dronkers die juist zei dat die inefficiënte leerwegen nooit hadden mogen worden geblokkeerd omdat ze niet inefficiënt waren. Ze waren zeer rendabel zowel voor de mensen zelf omdat zij hoger in het onderwijsgebouw konden eindigen als voor de samenleving als geheel. Hoger opgeleide mensen hebben een grotere economische bijdrage, etc. Hij is econoom en u bent econoom: hoe kijkt u terug op die discussie over de efficiënte leerwegen en vindt u dat er, achteraf gezien, te veel van die sluiproutes, promotiewegen en opstroomweggetjes ten onrechte zijn afgesloten?

De heer **Ritzen**: Ik denk nog steeds dat de keuzes die we gemaakt hebben de juiste zijn omdat we vloeiende leerwegen hebben gemaakt. Dat was veel meer het uitgangspunt. Inderdaad kan je dat ook efficiënte leerwegen noemen maar het is niet alleen de overheid die zwaarder in het krijt komt te staan als de leerweg zogenaamd inefficiënt is of een stapeling is van de betreffende leerling. Hij verliest tijd en heel veel energie. Het is een nogal lastige overschakeling van wat vroeger de mulo was naar toen de hbs, kan dat gemakkelijker? Dat was voortdurend onze gedachte en daarin waren de basisvorming vmbo, de brede scholengemeenschap en de tweede fase allemaal zaken die in dat opzicht meer ruimte boden voor efficiënte of vloeiende leerwegen. Daar hebben we inderdaad heel sterk de nadruk op gelegd met toch vooral belonen. We hebben dat vooral bij het mbo neergelegd, ook in de roc-bekostiging: beloon de handige leerwegen, handig voor de overheid en handig voor de student.

De **voorzitter**: Maar er zijn ook altijd leerlingen die op een later moment dan toch in het verkeerde spoor gezet zijn.

De heer **Ritzen**: En laat daar ruimte voor.

De **voorzitter**: U zegt "de handige leerwegen". De handige leerwegen kregen ook iets in zich van: als je er eenmaal in zit, probeer dan nog maar eens de overstap te maken. Als gevolg van de invoering van de tweede fase in de bovenbouw zie je dat de leerroute van vmbo-t, mavo naar de havo in een keer inklapt. Waren dat soort effecten beoogd of voorzien als een mogelijk risico of echt ongewenst?

De heer **Ritzen**: Ik denk dat die echt ongewenst waren. We gaven het signaal en we hebben daar ook heel intensieve discussies over gehad met een onderwijs dat niet altijd even progressief en veranderingsgezind was. Tegen het mbo zeiden we dat daarmee rekening moest worden gehouden en adviseerden een apart klasje voor de havo 5 leerling, een apart klasje voor de leerling die

van het vbo komt en zet het niet allemaal bij elkaar. Dat was voor ons ook een vertaling van de vloeiende leerweg. Het signaal was dat geprobeerd moest worden het "efficiënter" te doen, dat wil zeggen om te proberen leerlingen die een betere vooropleiding hadden ook wat sneller door het systeem te halen en de bagage mee te geven die in dat geval ook nodig is.

De **voorzitter**: Maar dat sneller door het systeem leiden, heeft dat niet geleid tot een snellere selectie van kinderen terwijl u als sociaal-democraat en uw staatssecretarissen zo hechtten aan uitstel, waar mogelijk, van schoolkeuzes?

De heer **Ritzen**: Als dat het geval zou zijn geweest, zou ik me dat bijna kwalijk nemen maar als ik nu kijk naar de doorstroomcijfers, kijk ik toch iets anders aan tegen de vernieuwingen in het onderwijs. Ik heb het gevoel dat ze nu heel sterk in beeld komen als een vertaling van onrust die "dus" komt door de vernieuwingen. Maar als ik kijk naar wat feitelijk de prestaties zijn, zie ik dat een hogere doorstroom naar het hbo en een veel hogere doorstroom naar het wo uiteindelijk toch tot stand zijn gekomen. Dan zijn die prestaties helemaal niet zo slecht, alles bij elkaar genomen.

De **voorzitter**: Maar u bent een wetenschapper en u weet dat je dan ook moet kijken naar de trend die er al was. Die trend van een steeds hogere opstroom naar hoger onderwijs was er al, ook voor de onderwijsvernieuwingen. Je zou het ook moeten vergelijken met het buitenland.

De heer **Ritzen**: Zeker! U legt het bij het signaal dat wij gegeven hebben om zoveel mogelijk vloeiende leerwegen te zoeken. Dat wordt door sommigen gezien als een belemmering voor de doorstroming. Maar nee, die doorstroming is niet belemmerd! Die is gegroeid. Kijk gewoon naar de cijfers. In dat opzicht vind ik dat er veel te veel onrust rondom het onderwijs wordt gezaaid. We doen het echt goed en in heel veel opzichten lopen de dingen echt uitstekend. Er zijn best signalen waarvoor ik ook voortdurend de aandacht vraag: wat gebeurt er nu precies met leraren? Wat is hun ingangsniveau? Is dat wel voldoende en hoe kun je dat bevorderen? Wat gebeurt er met het leren van de Nederlandse taal? Het grijpt mij ook echt aan dat we daar niet in staat zijn om maatregelen te nemen. Ik ben er heel erg voor om meer te investeren in het onderwijs en om nieuwe zaken op te pakken maar met die onrust moeten we op een andere manier onze weg weten te vinden.

De **voorzitter**: En met die woorden komt er een einde aan dit gesprek. Hartelijk dank!

Verslag van het openbaar gesprek van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen

Vrijdag 7 december 2007

Gesproken wordt met de mevrouw T. Netelenbos

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**: Mevrouw Netelenbos, welkom bij de parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Hartelijk dank dat u bent ingegaan op de uitnodiging tot dit openbare gesprek.

U was staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, belast met het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet onderwijs van 22 augustus 1994 tot 2 augustus 1998. Daarvoor en daarna was u lid van de Tweede Kamer.

We willen met u uiteraard ingaan op de onderwijsvernieuwingen en met name op de tweede fase en het vmbo. Ik geef als eerste het woord aan collega Zijlstra.

De heer **Zijlstra**: Mevrouw Netelenbos, in de afgelopen weken is uw naam regelmatig gevallen en het is dan ook mooi om uw kant van het verhaal te kunnen horen. We beginnen met de tweede fase en het rapport van de commissie-Kemner over de problemen in de doorstroom tussen het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs. De commissie zei dat dit te danken was aan de gebrekkige aansluiting. Daarvoor waren er natuurlijk al profielnota's geweest van staatssecretaris Wallage maar de commissie stelt ook dat de rendementcijfers in het hoger onderwijs niet goed zijn. Met name het wetenschappelijk onderwijs met daarvoor het vwo zou echt te duur zijn, om het maar zo te zeggen. Er werd ook aangegeven dat er bezuinigd moest worden op het hoger onderwijs. In hoeverre hebben de bevindingen van de commissie-Kemner een rol gespeeld bij de voorbereiding van de voorstellen voor de tweede fase, zoals u die op een later moment hebt ingediend?

Mevrouw **Netelenbos**: Mag ik beginnen met op te merken dat ik blij ben dat ik nu eindelijk aan het woord ben!

De heer **Zijlstra**: Daar kunnen we ons iets bij voorstellen!

Mevrouw **Netelenbos**: Er is zoveel over mij gezegd dat het hier en daar wel om een weerwoord vraagt. In het hoger onderwijs was er een enorme uitval. Wanneer leerlingen afstudeerden en van havo en vwo en naar het hoger onderwijs gingen, was er met name in het eerste jaar een enorme uitstroom van soms wel 65% van het aantal studenten in de bètavakken, de technische vakken. 35% vormde de onderkant van de uitval. Dat ging om heel veel leerlingen die mislukten in het hoger onderwijs. Dat kon natuurlijk niet onbeantwoord blijven. Daarnaast was er ook heel veel ongenoegen over de keuzepakketten in het voortgezet onderwijs. Om die reden had Wallage indertijd ook de nota geschreven over de profielen tweede fase. Je kon met betrekkelijk weinig vakken afstuderen: zes vakken in het havo en zeven vakken in het vwo. Als je een beetje strategisch koos, was het behoorlijk licht. We noemden dat pretpakketten. Er waren zorgen over het spellen, over rekenen – thema's die overigens nog steeds actueel zijn – en om die reden was er heel veel steun voor de gedachte dat een en ander zou moeten worden verbeterd. Het rapport van de commissie-Kemner gaf dat aan. Het ging overigens niet alleen over de aansluiting maar haalde van alles overhoop, bijvoorbeeld vouchers en dat soort kwesties. Het ging ons echter alleen om een betere aansluiting tussen het voortgezet en het hoger onderwijs.

De minister voerde de discussie over de bezuinigingen in het hoger onderwijs. Ik weet echter één ding heel goed en dat is dat Jo Ritzen en ik het er helemaal over eens waren dat in een tijd van bezuinigingen er niet bezuinigd kon worden op het funderend onderwijs. In die tijd is er dan ook altijd heel veel geld naar basis- en voortgezet onderwijs gegaan. Aangezien de minister wel een groot financieel probleem had, ging dat ten koste van het hoger onderwijs. Dat was overigens niet de reden voor de uitval. Het zou veel te digitaal zijn om dat te denken.

De heer **Zijlstra**: Maar was het wel een reden om in de doorstroom van het voortgezet naar het hoger onderwijs misschien niet als hoofddoel maar wel om te gaan "knijpen" om ervoor te zorgen dat er selectiever werd opgetreden in de overschakeling van voortgezet naar hoger onderwijs?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, de gedachte was destijds: als het voortgezet onderwijs te licht is, zullen er leerlingen

zijn die wel het vwo halen maar vervolgens in het hoger onderwijs in groten getale mislukken. Dat kon je voorspellen. Daar hielp je dus de leerlingen niet mee. Als het programma zwaarder wordt, kom je eerder in het traject dat je aankunt en als de aansluiting beter wordt, blijven er ook meer studenten behouden voor het hoger onderwijs. Die halen dan gewoon het vierjarige programma. Het was zeker niet de bedoeling dat er uiteindelijk minder hoger opgeleiden werden afgeleverd. Integendeel, ook toen was het een tophema dat wij onze kenniseconomie op moesten opstoten in de vaart der volkeren.

De heer **Zijlstra**: Dat was in de beginfase anders. De heer Wallage heeft vanochtend ook nog aangegeven, dat het geen beleidsdoel was zoals u ook aangaf maar dat er indirect toch zeker rekening mee werd gehouden dat de verzwaring zou leiden tot fysiek minder instroom. Ik neem aan dat u zich daar ook van bewust was?

Mevrouw **Netelenbos**: Ja, dat heb ik ook vele malen met de Kamer besproken. Er waren voorspellingen dat tot 20% van de vwo-leerlingen uiteindelijk naar havo zou moeten bij een verzwart programma. Maar als het nettoresultaat is dat ze succesvol zijn in het hoger onderwijs, waarbij ook het traject hbo-wo uitdrukkelijk open is en overigens op dit moment zeer succesvol is, behoud je uiteindelijk meer studenten voor het hoger onderwijs. Als een leerling in het propedeusejaar uitvalt, ben je die mensen vaak voor altijd kwijt in het hoger onderwijs. Als je ze een eindbul verzorgt in het hoger onderwijs is dat natuurlijk beter. Het nettoresultaat was zeker niet dat er minder afgestudeerden hoger onderwijs overbleven. Integendeel, de bedoeling was juist iedereen die in het hoger onderwijs kwam ook de eindstreep te laten halen. Toen die discussie speelde, was de situatie dramatisch. Je kon niet echt trots zijn op de uitvalcijfers van toen.

De heer **Zijlstra**: We hebben hier de heer Van Lieshout op bezoek gehad, destijds de voorzitter van de VSNU. Hij gaf aan dat hij pas op een laat moment betrokken raakte bij de invulling van de profielen. Hij zei dat er geen structureel overleg is geweest tussen het voortgezet onderwijs, het hoger onderwijs en het ministerie als bemiddelaar. Hij gaf ook aan dat de wens tot een zelfstandige studiehouding – die in de tweede fase ook een belangrijke rol speelde – met name uit het hbo afkomstig was en niet uit het wo. Wat is uw visie daarop?

Mevrouw **Netelenbos**: Ik heb daar een heel andere herinnering aan. De programma's die moesten worden gemaakt in de tweede fase van het voortgezet onderwijs zijn uitdrukkelijk zowel met de VSNU als met de HBO-raad besproken. Zij hadden vakgroepen aan het werk om te kijken wat de leerlingen moesten kunnen en kennen om in het hoger onderwijs in te stromen. Dat leidde tot het einde toe tot enorme discussies over de vakinhoudelijke kanten van die zaak. Wat betreft de vaardigheidskant – het leren leren, dus het kunnen studeren – en dus de studiehouding die nodig was om het te redden, is zeker ook in alle aspecten met de VSNU en de HBO-raad besproken. De leerlingen hadden geen leraar achter zich die vertelde wat zij in hun agenda moesten schrijven. De discussie ging er vaak over dat de overstap van vwo naar universiteit vaak misgaat door de verlokkingen van de

stad omdat een leerling voor de eerste keer in de grote stad komt.

De heer **Zijlstra**: Dus er is wel gewoon overleg gevoerd met VSNU en HBO-raad?

Mevrouw **Netelenbos**: Ja hoor! Ergo, zij waren er door de vakgroepen bij betrokken. De vakgroepen keken naar vragen als welke vakken een student moet hebben gehad als hij techniek wil studeren. Als een leerling een alfaopleiding wil volgen, wat zijn dan de vakkenpakketten die hij moet hebben gehad om succesvol te zijn? Dat is met hen besproken en natuurlijk ook met de docentenvakgroepen van het voortgezet onderwijs. Dat spoorde echter niet altijd en dan was het vervolgens aan het procesmanagement en het departement. U hebt ook met de heer Offerein gesproken en hij was de ambtenaar die ging over de opbrengst van de vakinhouden. Hij keek hoe dat in de tijd gezien kon worden georganiseerd in het voortgezet onderwijs. In de discussie lijkt het erop alsof wij bepaalden wat er in die profielen moest worden geleerd. Het departement heeft zich echter nooit sturend, inhoudelijk bemoeid met de lesinhouden. Dat was altijd de opbrengst van wat de docentenvakorganisaties wilden en het hoger onderwijs.

De heer **Zijlstra**: Daar komen we zo nog uitgebreid op terug. Ik wil nog even terug naar het hoger onderwijs. Wat deed het hoger onderwijs zelf om die aansluiting te verbeteren? Het voortgezet onderwijs – onder uw verantwoordelijkheid op dat moment – was bezig om die aansluiting te verbeteren maar was er nu ook een traject in gang gezet om wat aan de andere kant te doen?

Mevrouw **Netelenbos**: Wij spraken ook met het hoger onderwijs. Er werd gesteld, dat de cesuur tussen het voortgezet en het hoger onderwijs te heftig was. Als een vak wiskunde of natuurkunde op een bepaalde manier in het voortgezet onderwijs wordt gegeven, mocht de manier van aanbieden van de leerstof niet ineens zo verschillend zijn. Dat waren vakken met enorme uitval. Er waren universiteiten die werkten met docenten voortgezet onderwijs in het propedeusejaar om de transfer van voortgezet naar hoger onderwijs beter te organiseren. Dat is heel vaak besproken. Echter, de VSNU had – en heeft nog steeds – betrekkelijk weinig invloed op de universiteiten. Ook de HBO-raad heeft maar tot op zekere invloed op de hogescholen. Dat hoort bij ons bestel. Men is vrij autonoom. Maar die discussie is zeker heel vaak gevoerd.

De heer **Van der Ham**: De heer Van Lieshout vertelde, dat men in het universitair onderwijs op een gegeven zag dat er voor bepaalde vakken minder instroom was. Hij zei letterlijk: niets menselijks is ons vreemd; toen zijn wij de eisen aan studenten wat gaan versoepelen. Tegelijkertijd was er ook nog een andere ontwikkeling en wel het concept-HOOP, het Hoger Onderwijs en Onderzoeksplan. De tweede fase zou zwaarder en selectiever worden, terwijl het HOOP de instroom in het hoger onderwijs juist moest verhogen. Deze twee zaken lijken een beetje haaks op elkaar te staan. Wat is uw reactie daarop?

Mevrouw **Netelenbos**: Wat betreft de eerste opmerking over het versoepelen van de instroomseisen, moet ik zeggen dat ik dat zelf altijd buitengewoon onverstondig

heb gevonden. Er waren vier profielen waarover heel precies was bediscussieerd wat een aankomend student moest kennen en kunnen. Nu bleek in de praktijk dat met name het profiel natuur en techniek – het zwaarste bètaprofiel – weinig werd gekozen. Meisjes kozen dat niet; als zij bètagericht waren, kozen zij natuur en gezondheid vanwege het perspectief dat zij in het hoger onderwijs kozen. Je zag dat dit ene zware bètaprofiel slecht werd gekozen. Vervolgens begon men zich druk te maken over de instroom.

Men verloor in bijvoorbeeld de natuurkunde-opleiding in het hoger onderwijs voor kerst al vaak driekwart van de studenten. Als je dan zo je best deed om 100% vast te houden tot en met de propedeuse om te beginnen, houd je er netto minstens net zo veel over. Men keek natuurlijk ook naar de bekostiging. Die was toen nog heel erg per student. Later is dat gelukkig veranderd. De prikkels die tot strategisch gedrag leidden, zijn er meer uitgehaald maar dat was toen nog niet het geval. Dan gaat men onmiddellijk weer zwalken. Dat is een beetje de tragiek van alle vernieuwingsoperaties. Je moet de rust kunnen opbrengen omdat je er een tijd over doet voordat je rendement hebt.

De heer **Van der Ham**: In hoeverre heeft u daar de universiteiten op aangesproken? Of heeft u dat vermoed?

Mevrouw **Netelenbos**: Dat was na mijn tijd.

De heer **Van der Ham**: Maar had u een vermoeden dat dit zou kunnen ontstaan?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, want ik had juist dat enorme gevecht met de universiteiten over wat er in het programma moet. Ik ben uitsluitend verantwoordelijk voor de wetgeving. Die verantwoordelijkheid is groot en is duidelijk maar zowel het voortraject als de implementatie speelden zich voor en na mijn tijd af.

De heer **Van der Ham**: Maar u zegt wel dat u het betreurt dat de universiteiten dat hebben gedaan.

Mevrouw **Netelenbos**: Ja.

De heer **Van der Ham**: Het andere punt was het HOOP. U zat op hetzelfde ministerie als minister Ritzen. Daar zit toch wel een tegenstelling. Heeft u daarover overleg gehad met de minister van Onderwijs?

Mevrouw **Netelenbos**: Zeker, heel vaak.

De heer **Van der Ham**: En heeft u niet geconstateerd dat er enige wrijving tussen die twee doelstellingen zat?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, want het begrip “hoger onderwijs” heeft betrekking op universiteiten en hoger beroepsonderwijs. De discussie was toen zeker dat veel studenten die niet wetenschappelijk geïnteresseerd waren toch in het wetenschappelijk onderwijs zaten terwijl zij wellicht beter op hun plek waren in het hoger beroepsonderwijs. Als ze later toch wetenschappelijke interesse kregen, konden zij de overstap propedeuse-hbo-wo maken of de weg hbo-wo volgen. Op dit moment is dat een bloeiend traject. Heel veel hbo-studenten gaan later nog naar het wo en in die zin kan iedereen langs allerlei

wegen het allerhoogste bereiken als hij de capaciteit heeft.

De heer **Van der Ham**: Maar vindt u dat uiteindelijk de tweede fase en de doelstelling van de tweede fase om de zwaarte van het onderwijs te vergroten aan de achterkant als het ware weer is uitgehold door in ieder geval de opstelling van de universiteiten in dezen en wellicht ook door de ambities die het HOOP in zich had?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, de zwaarte niet maar wel de precieze aansluiting. Als je een opleiding opent voor natuur en gezondheid die net een andere programmering heeft dan natuur en techniek, terwijl het de bedoeling was dat je alleen met natuur en techniek kon doorstromen, heb je op zijn minst weer een schakelvraagstuk in dat onderwijs georganiseerd. Maar de zwaarte, het feit dat je weer dertien vakken in het havo en veertien vakken in het vwo kreeg, is natuurlijk een enorme programmatische verzwarening. Het was bijna weer zoals de oude hbs en het oude gymnasium, waarvan iedereen zich herinnert dat het ook dertien en veertien vakken waren. Die kwamen via een modernere organisatie weer terug in het onderwijs, omdat de breedte van wat leerlingen moesten kennen en kunnen zeer noodzakelijk was.

De heer **Van der Ham**: We hebben de vraag ook aan minister Ritzen gesteld. We hebben hier ook een aantal studenten langs gekregen en we hebben ook verder in het veld gehoord, dat mensen zich wel afvroegen hoe nu een verbreding van het vakkenpakket tot een verzwarening, een verdieping van het onderwijs kon leiden.

Mevrouw **Netelenbos**: Omdat je niet meer zo selectief kon zijn in het kiezen. Je kon vroeger met tekenen, handvaardigheid, biologie als makkelijke vakken en Engels, Nederlands en nog een ander vak als moeilijke vakken je eindexamen halen. Dat kon niet meer, dus je moest op een bepaald moment al je talen weer doen. Dat werd zeer noodzakelijk gevonden, omdat werd gezegd dat in het hoger onderwijs behalve een Engels studieboek geen enkel buitenlands boek meer kon worden aangeboden. Een student kan niet meer uit de voeten met een Frans of een Duits boek. Ik heb wiskunde verplicht ingevoerd. Helaas is dat later weer meteen geschrapt en nu klaagt men over pabo-studenten die niet kunnen rekenen. Dan gaan pabo-studenten meestal met het alfaprofiel naar het hoger onderwijs en uitgerekend in het alfaprofiel is wiskunde geschrapt. Dat betekent gewoon, dat men na de eerste fase gewoon geen rekenen meer krijgt, al die jaren niet meer. De gedachte werd geïntroduceerd dat je breedte moet houden om zoveel mogelijk kennis te hebben op een breed gebied, zoals vroeger eigenlijk. Ik weet dat heel veel docenten deeltalen onprettig vonden: nu geef ik alleen maar leesvaardigheid Duits of leesvaardigheid Frans terwijl ik liever mijn hele vak Duits of Frans geef. Wat echter vergeten wordt, is dat in de periode daarvoor heel veel bètastudenten de talen schrapten. Ze moesten alleen maar Engels leren; dat was verplicht. Maar de andere talen werden in de bovenbouw uit het programma geschrapt, want die vonden ze te moeilijk. Een bètastudent vindt talen vaak moeilijk. Nu moest men ook talen in het programma houden.

De heer **Van der Ham**: We hebben hier ook een aantal vakorganisaties gehad die zelf eigenlijk toegaven dat ze

op een gegeven moment allemaal voor hun eigen vak zijn gegaan. Dat hebben ze zoveel zitten opplussen dat er uiteindelijk ook wel een overlappendheid was waardoor het zo breed was, dat er aan de verdieping niet meer echt kon worden toegekomen.

Mevrouw **Netelenbos**: Maar ik heb een iets ander beeld van het begrip "verdieping". Verdieping betekent ook dat je niet te smal bent opgeleid. In het hoger onderwijs heb je zo vreselijk veel verschillende opleidingen en heel veel scholen gaven maar een beperkt keuzepakket. In theorie kon je wel uit 340 variabelen kiezen maar in de praktijk kon een school dat natuurlijk nooit organiseren. Wij noemden het: de leerling werd in een programma getrechterd. De school bood een aantal programma's, want die docenten hadden ze op school. Dan kom je in het hoger onderwijs en plotsklaps blijkt, dat je toch bepaalde vakken mist en dat je een taal niet meer kunt lezen of niet meer kunt spreken. Je gaat economie studeren en je kunt niet met Frankrijk communiceren. Dat was de discussie. Verdieping had ook te maken met meer in je mars hebben op een breder palet. Dat de vakdocenten hun eigen vak opplusten, is zeker waar. Ik kan me al die bijeenkomsten nog goed herinneren.

De heer **Zijlstra**: Daar gaan we zo nog op in! Ik wil het nog even hebben over het studiehuis. In de profielnota van de heer Wallage in 1991 en het vervolg daarop in 1992 ging het toch voornamelijk over een tekortschietende inhoudelijke aansluiting tussen het voortgezet en het hoger onderwijs. Er werd een stuurgroep onder voorzitterschap van mevrouw Ginjaar-Maas ingesteld en in het eerste advies dat werd uitgebracht, werd gezegd dat een echte cultuuromslag in de scholen noodzakelijk was. Dat werd later het studiehuis genoemd. Kunt u aangeven waar het idee nu is ontstaan? We hebben hier de afgelopen weken een aantal deskundigen gehad die zeiden dat er geen wetenschappelijke basis voor was. Wat is naar uw mening het ontstaan van het studiehuis? Waar komt het vandaan?

Mevrouw **Netelenbos**: Even voor de juistheid: de instelling van de stuurgroep was voor mijn tijd. Toen ik aantrad, was die er en was de discussie ook al gaande. De discussie later had zeker te maken met het onderwerp leren leren en vaardig worden om je in het hoger onderwijs te kunnen handhaven, te kunnen samenwerken, een werkstuk en een scriptie te kunnen maken. Dat moet in het hoger onderwijs allemaal gebeuren. Je moet een portfolio kunnen opbouwen. De discussie was ook dat zo gauw de leerling de overstap maakt hij onmiddellijk de leraar mist die achter hem aanloopt met zijn agenda. Hij moet als het ware wennen aan de zelfstandigheid die nodig is om in het hoger onderwijs succesvol te zijn. Dat was het onderwerp leren leren.

De heer **Zijlstra**: Maar waar kwam het nou vandaan?

Mevrouw **Netelenbos**: Uit waarnemingen waarom het niet goed gaat met jonge mensen. Dat had deels te maken met vakinhoud maar deels ook met vaardigheid. De studenten van nu zijn ook reuze vaardig en kunnen ook veel beter discussiëren. Vroeger zeiden mensen veel meer "uh" dan op dit moment het geval is. Moet u maar eens opletten, het is opmerkelijk hoe goed jonge mensen

kunnen praten! Dat was iets wat vroeger niet geleerd werd. Dat zijn vaardigheden, naast kennis.

De heer **Zijlstra**: Naast kennis?

Mevrouw **Netelenbos**: Ja.

De heer **Zijlstra**: Nu is er heel veel commentaar op dat het juist ten koste van kennis ging.

Mevrouw **Netelenbos**: Het gebrek aan kennis was toen ook al een issue. Dat wordt ook uw pièce de résistance: het is wetenschappelijk het moeilijkste traject. Wetenschappers die dat doen, hebben u ongetwijfeld kunnen vertellen dat dit het allermoeilijkste is. Wat als we nou niet veranderd hadden? Wat was dan nu wat wij bespraken en, nu er veranderd is, wat bespreken we nu en hoe verhouden die twee dingen zich tot elkaar? In die tijd was de grote klacht dat de leerlingen bijna niets meer weten, pretpakketten kiezen, niet meer kunnen spellen en al helemaal nooit hebben gehoord van geschiedenis. Wij hebben geprobeerd dat te verbreden en ze daarnaast vaardiger te maken in een internettijdperk. Sommige dingen die je vroeger moest stampen – jaartallen – kan je tegenwoordig zo gemakkelijk opzoeken dat het de vraag is of je daar je kostbare onderwijstijd aan moet besteden. Dat was de discussie.

De heer **Zijlstra**: Overigens kunnen we die klachten bijna een-op-een kopiëren naar het heden.

Mevrouw **Netelenbos**: Maar je moet ook wel een beetje oppassen. Ik ben nu zelf wat van de oudere generatie en als je ouder wordt, moet je altijd oppassen dat je denkt dat het vroeger altijd beter was. Ik denk namelijk dat dit niet het geval is. In mijn huidige praktijk krijg ik heel veel klachten van oudere mensen over jeugd. Dan zeg ik dat zij vroeger toch ook jong waren en krijg ik het antwoord dat het toen toch anders was. Helemaal niet! Het gaat eigenlijk best heel goed met het onderwijs en ook met onze jeugd maar een vergrijzende samenleving moet op haar tellen passen. Dat wilde ik u ook maar even meegeven!

De heer **Zijlstra**: Dat is genoteerd! Toch wil ik even terug naar het studiehuis. We hebben met de heer Mertens gesproken die later inspecteur-generaal is geworden. Hij was toen nog een hoge ambtenaar op uw ministerie. Hij noemde het studiehuis "een gevaarlijk concept in de handen van ondeskundigen en ongelovigen". Hij legde dat uit en zei dat het goed kan werken als mensen er echt in geloven, er enthousiast over zijn en weten wat ze aan het doen zijn. Er zijn echter heel veel mensen die er minder in geloven, het niet zo zien zitten en op een andere manier hun kennis en kunde willen overbrengen en als je die het laat doen, gaat het mis. Waarom was volgens u het studiehuis, in tegenstelling wat de heer Mertens daarover zegt, toch een concept dat meer in brede zin moest worden ingevoerd?

Mevrouw **Netelenbos**: In de eerste plaats is het studiehuis niet verplicht. Het is een didactisch concept waarmee scholen aan de slag kunnen op de manier die past bij de school die het betreft. Er is geen eenheidsconcept met betrekking tot het studiehuis. In de discussie met het onderwijs en met de Kamer in die tijd is altijd

gezegd dat een school gewoon op de traditionele, klassikale manier les kan blijven geven als zij dat concept niet wil.

De heer **Van der Ham**: U zegt dat het studiehuis niet verplicht is. In de memorie van toelichting op het wetsvoorstel staat: "Bedoeld daarentegen is dat elke school zich zal ontwikkelen in de richting van een studiehuis".

Mevrouw **Netelenbos**: Er is natuurlijk gediscussieerd over vaardigheden die nodig zijn om je te redden in het hoger onderwijs. Het studiehuis was een metafoor voor zelfstandigheid.

De heer **Van der Ham**: Maar goed, ook in de memorie van toelichting staat dat het studiehuis niet vrijblijvend is en dat dit met name de volgende aspecten betreft: de examens, de onderwijstijd en de sturing van de inspanningen door de school en de verantwoordingen door de scholen. De heer Jimkes en mevrouw Lambrechts zeiden dat het alleen al door lagere regelgeving behoorlijk verplichtend is geworden. Ook mevrouw Van der Hoeven, oud-minister van Onderwijs, heeft gisteren gezegd dat het uiteindelijk in de werking wel verplichtend was. Hoe kunt u dan zeggen dat het niet verplicht was?

Mevrouw **Netelenbos**: Hoe je didactiek in je school organiseert, was echt aan de school zelf. Maar er werden wel eisen gesteld aan het onderwijs, zoals het opbouwen van een portfolio, bepaalde opdrachten doen in de samenleving – overigens nu weer hoogst actueel met die maatschappelijke stage – werkstukken die in de samenleving moesten worden gedaan of theaterbezoek als zij het cultuurprofiel hadden gekozen. Dat hoorde bij dat begrip. Maar er was niet één concept van een didactische benadering van jongeren in het voortgezet onderwijs en scholen gingen daar ook heel anders mee om.

De heer **Van der Ham**: Ik wil toch nog even door op dat punt. Ik laat u een folder zien die werd verspreid. Het heeft de kop Nooit meer blijven zitten. De roosters worden afgeschafte. Misschien stond het niet heel uitdrukkelijk in de wet, hoewel ik zojuist wel wat citaten heb gegeven die daar toch wel op duiden, maar heel veel schoolbesturen en leraren dachten dat het zo wel zou moeten. Er waren zelfs cursussen op televisie te zien, waarin een docent die frontaal les gaf toch een beetje als suf werd neergezet. Was de teneur toen niet heel erg dat het zo moest, dat dit eigenlijk was waar we naartoe moesten met het onderwijs?

Mevrouw **Netelenbos**: Wat zeker in die tijd actueel was, is dat het onderwijs heel veel schooluitval genereerde omdat het onderwijs niet boeiend genoeg was voor heel jonge mensen. Onze samenleving is zo veel dynamischer en ook buiten het onderwijs was het zo veel interessanter dat we wel eens zeiden in die tijd dat de leerling de leerkracht als het ware wegzapt als hij een heel lesuur, 50 minuten lang voor de klas gaat staan en alleen maar praat. Dat is niet de manier waarop mensen die in een hectische samenleving leven, in sommige gevallen ook al een bijbaan hebben en die in sport excelleren, in deze tijd moeten worden aangesproken. We moesten dus nadenken over de vraag hoe je jonge mensen boeide om te studeren en te leren. Dat was het thema.

De heer **Zijlstra**: Is dat niet heel erg afhankelijk van de wijze waarop de docent het doet? Ik heb een geschiedenisleraar gehad, de heer Zuil, die op fantastische wijze frontaal les gaf.

Mevrouw **Netelenbos**: Ja, dat komt allemaal voor, maar van negen uur 's morgens tot vier uur 's middags heb je niet alleen maar mijnheer Zuil. Het nadenken over hoe je onderwijs geeft, is aan de scholen zelf. Er is geen staatsopvatting over hoe dat moet. Dat scholen zijn geholpen om erover na te denken hoe je leerlingen tot leren brengt en hoe je hen blijft boeien. Dan gaat het ook nog om veel leerlingen. Je hebt te maken met leerlingen van allerlei sociale achtergronden, uit milieus waar leren vanzelfsprekend is en uit milieus waar dat niet het geval is. Dat is een heel complex vraagstuk. Dat was het thema in die tijd.

De heer **Van der Ham**: Maar het punt is – en daarop onderbrak ik u daarnet – dat u zegt dat het studiehuis niet verplicht was, terwijl er toch heel veel elementen zijn die in ieder geval trechteren naar een bepaalde vorm. U heeft het zelf ook nog een keer gezegd op de radio, dat u echt zou proberen het studiehuis er door middel van examens doorheen te krijgen, waardoor het toch in die richting gestuurd wordt. Heel veel docenten die we hebben gesproken, hebben gezegd zich heel gedwongen te hebben gevoeld om dit te doen. Hoe verklaart u dat dan?

Mevrouw **Netelenbos**: Dat je nadenkt over de vraag hoe je in een eigentijdse samenleving je onderwijs aanbiedt. Dat moet je permanent doen. Er is niet een vaste manier waarop je jongeren kunt boeien. Dat is tijd- en plaatsbepaald. Dat maakt dus ook dat permanente innovatie, nadenken over hoe je jongeren zo ver mogelijk in het onderwijs brengt, tot de kernactiviteit van het onderwijs behoort.

De heer **Van der Ham**: Dat is niet mijn vraag.

Mevrouw **Netelenbos**: Dat werd onder de metafoor "studiehuis" gebracht maar daar viel bijvoorbeeld ook onder, dat leerlingen zelfstandig moesten werken, portfolio's moesten opbouwen en dat ze meer moesten trainen. Dat zijn zaken die je ook in het hoger onderwijs als vanzelf moest beheersen.

De heer **Van der Ham**: Maar begrijpt u de geluiden die wij hebben gehoord en die destijds ook te horen waren, dat men in een nieuw keurslijf werd geduwd? Misschien zijn er wettelijk wat haakjes in te vinden maar dit soort boekjes wordt verspreid, er worden cursussen op de televisie gegeven en de minister of de staatssecretaris heeft het erover dat het op een bepaalde manier moet. Is het dan wel echt vrijblijvend geweest? Was er wel echt vrijheid om het op een eigen manier in te vullen?

Mevrouw **Netelenbos**: Vrijblijvend is het natuurlijk helemaal nooit geweest. De school moest daar zelf een lijn in zien te vinden. Een probleem is, denk ik, ook geworden dat heel veel scholen daar niet op managen. Dat betekent dat iedere individuele leraar dat op zijn eigen manier invulde. Als je met jongeren spreekt, hoor je dat ze dat het meest problematisch vinden. Bij de ene docent was het meer studiehuisachtig dan bij de andere en het was eigenlijk toch wel de bedoeling dat de school eenheid

van beleid heeft. Maar daar kan de overheid maar in beperkte mate op sturen en alleen via de nascholings-trajecten en de hele verzorgingsstructuur om het onderwijs heen werden scholen geholpen als ze daar behoefte aan hadden.

De heer **Van der Ham**: Maar kunt u toch reflecteren op het beeld dat wij vaak hebben gekregen van docenten, dat het toch op die manier moest? Los van uw redenering werd dat toch zo gevoeld.

Mevrouw **Netelenbos**: Ik weet ook wel dat in het onderwijs bij dingen die wel eens lastig waren vaak werd gezegd dat het van Zoetermeer moest. Toen was het nog Zoetermeer. Dat was lang niet altijd het geval.

De heer **Van der Ham**: Maar werd die suggestie niet ook een beetje gewekt als ze vanuit Zoetermeer dit soort boekjes kregen?

Mevrouw **Netelenbos**: O ja, natuurlijk wel maar zij moesten er wel degelijk keuzes in maken. Maar als je de problemen van het onderwijs moest aanpakken, heb je natuurlijk voor een zekere organisatie van dynamiek te zorgen om ervoor te zorgen dat zaken gaan veranderen. We waren namelijk niet tevreden op dat moment.

De heer **Zijlstra**: Daarmee zegt u dus feitelijk dat u wel wilde dat er overal een vorm van studiehuis kwam maar dat de precieze invoering ...

Mevrouw **Netelenbos**: Was aan de scholen zelf!

De heer **Zijlstra**: ... was aan de scholen zelf. Maar er moest wel een vorm van studiehuis komen.

Mevrouw **Netelenbos**: Zij moesten in ieder geval vaardigheden leren, want dat zat zeker in het programma.

De heer **Van der Ham**: Zou je met terugwerkende kracht zo'n metafoor als het studiehuis weer gebruiken?

Mevrouw **Netelenbos**: Ik heb u al in het eerdere gesprek gezegd dat het studiehuis een eigen lading kreeg. Dat ging om de profielen tweede fase en om een moderne, eigentijdse manier van onderwijs geven. Door het begrip studiehuis krijg je zo'n beeld van een eenheidsconcept en dat was het niet. Achteraf zeg ik dat het niet zo'n handige metafoor was. Mensen praten nu ook over het studiehuis en niet over de profielen.

De heer **Van der Ham**: U erkent dus dat het een werking heeft gehad waardoor mensen het gevoel hadden dat het wel verplicht zou zijn.

Mevrouw **Netelenbos**: Absoluut, ja!

De heer **Zijlstra**: U zei zojuist dat die profielen wat ondergeschoven raakten. Dat gebeurde ook bij de stuurgroep. De stuurgroep werd ingesteld om de tweede fase, de profielnota's uit te werken en je zag een trend waarin de aandacht steeds meer kwam te liggen op een pedagogisch-didactische methode "studiehuis" genaamd. Wat vond u van die verschuiving van aandacht?

Mevrouw **Netelenbos**: Het ging wel om allebei. Het ging ook om de vakinhouden, want er moest geweldig veel gebeuren. Er moest een inhoudelijk nascholings-programma komen per vakdocent, er moesten studieboeken komen die geënt waren op de nieuwe programmering en ook daar bemoeide de stuurgroep zich mee. Daar ging ook heel veel aandacht naar toe. Het leverde bovendien eindeloze discussies op met de onderwijsboeken-uitgevers. Daarnaast werd er natuurlijk ook heel veel steun gevraagd met betrekking tot de didactische veranderingen. Sommige leden van de stuurgroep richtten zich uitdrukkelijk daarop terwijl andere zich veel meer richtten op de vakinhoud. Het is een veel genuanceerder beeld dan u nu suggereert, naar mijn waarne-
ming.

De heer **Zijlstra**: De opzet – nogmaals – was profielen in het begin en het pedagogisch-didactische kwam er steeds stevig in.

Mevrouw **Netelenbos**: En het leren leren! Ook in de nota van Wallage stond dat het leren leren ...

De heer **Zijlstra**: Het zelfstandig leren!

Mevrouw **Netelenbos**: Maar dat is hetzelfde als het goed is.

De heer **Zijlstra**: Daar kunnen we ook nog een hele boom over opzetten, maar dat zullen we niet doen.

Mevrouw **Netelenbos**: Maar het is wel zo, hoor!

De heer **Zijlstra**: Je zag dus dat die pedagogisch-didactische methodiek een duidelijk onderdeel werd. De heer Van der Ham heeft zojuist de folder al laten zien die werd rondgestuurd. Er waren allerlei uitingen. Nu was er ondertussen ook kritiek op die pedagogisch-didactische methode. Ik haalde zojuist al de heer Mertens aan maar ook de heer Stekelenburg heeft een interne notitie geschreven waarin kritiek zat op het studiehuis. De inspectie had kritiek en de Onderwijsraad waarschuwde voor risico's. Waarom ging u er eigenlijk mee door?

Mevrouw **Netelenbos**: De discussie was in die tijd of het verplicht moest worden gesteld of niet. We hebben het dus ook niet verplicht gesteld. Dat is ook het effect van de discussie. Ik moet toegeven dat ik aan het begin van het traject het verstandig had gevonden dat het wel verplicht werd gesteld maar juist door alle adviezen en de ervaringen hebben we uiteindelijk gezegd dat het niet wijs zou zijn om dat te doen en de scholen zelf de ruimte te laten benutten om daaraan vorm te geven in de eigen schoolpraktijk.

De heer **Zijlstra**: Dus u schoof in die zin een beetje op? In het begin wilde u het verplicht invoeren.

Mevrouw **Netelenbos**: Ja, zeker. Daarnaast heeft de inspectie een eerste jaarverslag geschreven ook over het studiehuis, net nadat ik het departement verliet. Dat heb ik voor dit gesprek nog maar eens doorgelezen en daarin zie je dat de inspectie behoorlijk lovend is. Het is een verademing is voor de leraren en de meeste scholen hebben een vorm hebben gekozen om daarmee bezig te zijn. Het is behoorlijk ondersteunend voor wat er gebeurd

is. In al die stromen van adviezen moet een bewindsper-
soon zijn weg kiezen.

De heer **Zijlstra**: Maar u koos ervoor om het niet
verplichtend op te leggen. Ik wil dan even kort terugko-
men op het punt dat de heer Van der Ham zojuist maakte.
Mevrouw Van der Hoeven zei letterlijk dat de lagere
regelgeving, dus alles wat er is opgesteld na de goedkeu-
ring door de Kamer, tot op detail regelde hoe scholen
moesten werken. Daarmee hadden scholen eigenlijk
helemaal niet zoveel keuze. Wat is uw mening hierover?

Mevrouw **Netelenbos**: Ik heb alleen maar de wet tot het
Staatsblad gebracht en de lagere regelgeving niet meer.
Dat is na mijn tijd gebeurd.

De heer **Zijlstra**: Voor een deel. De examenprogramma's.

Mevrouw **Netelenbos**: Ja, want ik heb de tijd niet meer
gehad voor de Algemene Maatregel van Bestuur.

De heer **Zijlstra**: Dus het was uitdrukkelijk niet uw
bedoeling om dat tot op het detail dicht te regelen?

Mevrouw **Netelenbos**: Niet voor de schoolpraktijk, maar
je moet natuurlijk wel de eindtermen en de eindexamens
regelen, want dat is vanuit de overheid de manier om
toezicht te houden op de kwaliteit van het onderwijs. Als
je juist die longitudinale leerwegen in het onderwijs wilt,
moet je ook het eindniveau van het voortgezet en dus het
instroomniveau van het vervolgonderwijs bepalen.

De heer **Zijlstra**: De heer Van der Ham noemde zojuist al
het radio-interview, waarin u aangaf dat scholen zo
verschillend kunnen zijn waar het gaat om het toetsen van
bepaalde vaardigheden die, zeg maar, de kern zijn van het
studiehuis zijn. Dat kun je sturen door middel van het
examen en dat gaan we ook doen, zo zei u.

Mevrouw **Netelenbos**: Dat ging over het opbouwen van
portfolio's of om werkstukken die in gezamenlijkheid
moesten worden gemaakt. Het begrip "samenwerken"
was een belangrijk thema in die tijd en was ook een
vaardigheid die nodig was in het hoger onderwijs. Met
het examen kon je daarmee op sturen. Als je moest laten
zien dat je een portfolio had opgebouwd, was dat
uiteindelijk een onderdeel van het examen. Je moest ook
een werkstuk hebben gedaan samen met anderen en dat
moest je ook laten zien.

De heer **Van der Ham**: Ik ga weer door op iets waar de
heer Zijlstra het zojuist heeft gehad. Zo vullen we elkaar
prachtig aan.
In 1996 werden de werkzaamheden van de stuurgroep
tweede fase overgenomen door het PMVO. We hebben
hier mevrouw Ginjaar-Maas en mevrouw Visser 't Hooft
gehad en zij zeiden, dat de stuurgroep eigenlijk veel te
vroeg werd opgeheven en te vroeg overging in het PMVO.
Kunt u reageren op die stelling?

Mevrouw **Netelenbos**: In de eerste plaats wil ik een
opmerking maken over wat zij gezegd hebben en waar ik
mij uitermate aan heb gestoord. Zij hebben gezegd dat ik
bij de behandeling van de wet in de Tweede Kamer heb
gezegd dat 80% van de scholen klaar was voor de
invoering van de tweede fase. Dat heb ik niet gezegd. Ik

heb het departement gemaild en gevraagd of zij even
precies wilden nagaan wat ik heb gezegd en dat heb ik
ook maar meegenomen, want dat blijft zo ontzettend
boven de markt hangen.

De heer **Van der Ham**: Dan pakken wij het er ook even
bij!

Mevrouw **Netelenbos**: Ik heb gezegd: er zijn al scholen
die zich voorbereiden op de nieuwe situatie. Dat heb ik
gezegd in een debat over een wetsvoorstel dat volstrekt
niet omstreden was. Verderop heb ik gezegd: van de 500
scholen er 400 actief zijn. Dat is heel iets anders!

De heer **Van der Ham**: Maar een paar zinnen later zegt u:
een situatie waarin 80% in beweging is en 20% niet.

Mevrouw **Netelenbos**: Ja, in beweging maar dat is iets
anders dan klaar. Ze waren ook in beweging. In het
inspectierapport van een paar maanden later ziet u
hetzelfde. Dat waren feiten die via de inspectie werden
aangeleverd. Zij suggereerden dat ik had gezegd dat in
twee jaar dit allemaal maar moest worden ingevoerd,
maar op diezelfde pagina staat: trek er maar gerust tien
jaar voor uit. Het gaat dan altijd om de start van een
nieuwe programmering maar de periode van vervolma-
king van zo'n onderwijsinnovatie is tien tot vijftien jaar.
Dat is een- en andermaal gezegd. Bovendien is erbij
gezegd dat je met je examineringsprogramma's rekening
kan houden met een geleidelijke omslag. Je moet dus ook
niet van de een op de andere dag je examen te verande-
ren zodat het schoksgewijze gaat. De eerste leerling zou
dan in 2001 of 2002 in dat nieuwe stelsel examen moeten
doen. Er is altijd gezegd dat het tien tot vijftien jaar in
beslag zou nemen.

De heer **Van der Ham**: Maar u zei ook in uw bijdrage in
de Kamer dat u al een aantal jaren systematisch bezig
bent, dat er 500 scholen zijn die het aangaat en dat er 400
zijn die al jaren systematisch bezig zijn. Nu is een
onderzoek gedaan onder andere door een fractie in de
Kamer maar ook door een onafhankelijke conrector, de
heer Jimkes. Hij is hier ook geweest. Hij heeft heel veel
scholen gebeld en toen bleek eigenlijk het omgekeerde
aan de hand te zijn.

Mevrouw **Netelenbos**: Maar dat zegt mij helemaal niets
en ik zal u zeggen waarom. In de eerste plaats werkte ik
met cijfers van de inspectie. Daar blijkt dat gewoon uit. De
inspectie bezoekt alle scholen. Ik kan me nog herinneren
dat mevrouw Lambrechts een aantal scholen ging bellen.
Wij wisten – en dat gebeurt bij iedere innovatie, of het nu
bij onderwijs is of in de gezondheidszorg – dat je nooit
iedereen meekrijgt in een veranderingstraject. Wij gingen
bij de veranderingsstrategie uit van het gegeven
eenderde, eenderde, eenderde. Dat is internationaal een
gevalideerde innovatiestrategie. Als eenderde van je
scholen mee wil – en dat was het geval – heb je een
voorhoede die belangrijk is in het hele proces. Dat waren
de netwerkscholen, de scholen die al jaren lieten zien hoe
je dat zou kunnen doen. Dan heb je nog ongeveer
eenderde van de scholen die twijfelt. Je weet bij
innovaties dat de andere eenderde ook volgt als je
eenderde al mee hebt. Je hebt altijd eenderde bij iedere
innovatie die niet wil.

De heer **Van der Ham**: Het opvallende in het hele debat daarover en in het onderzoek dat daarnaar is gedaan, was nu juist dat van de 516 enquêtes die zijn verspreid er 277 terug zijn gekomen. 73% tot 76% zegt niet klaar te zijn. Dat zijn nogal andere getallen. U stelt dat het de achterblijvers zijn, degenen die echt niet willen ...

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, dat zeg ik niet!

De heer **Van der Ham**: ... maar het ging juist ook over scholen die wel interesse hadden in die onderwijsvernieuwing.

Mevrouw **Netelenbos**: Maar dat zeg ik niet. In de eerste plaats kan je nooit zeggen dat het nieuwe wetstraject begint wanneer iedereen klaar is. Dat kan niet; dat duurt te lang. Je moet altijd willen afspreken om met de nieuwe beweging te beginnen maar uit te gaan van het principe dat het tien tot vijftien jaar duurt voordat het is uitgekristalliseerd. Je monitort het goed, je houdt de vinger aan de pols, je kijkt ook of je hier en daar moet bijsturen en – en dat hebben alle ministers en staatssecretarissen gezegd die u hier in het vak had zitten – trek daar maar gerust tien tot vijftien jaar voor uit. Dat is trouwens ook voortdurend in het Kamerdebat gezegd. Maar je hebt een voorhoede nodig die ervoor wil gaan. Die hadden we en u kunt dat ook teruglezen in het inspectierapport, dat behoorlijk ondersteunend is. Ik citeer natuurlijk altijd uit werk dat verzorgd is door de inspectie en ...

De heer **Van der Ham**: Maar erkent u dat in een debat dat zo belangrijk is en waarin heel veel fracties zeggen dat ze misschien een jaar of zelfs twee jaar uitstel van invoering willen ...

Mevrouw **Netelenbos**: Niet heel veel fracties, hoor!

De heer **Van der Ham**: Het was er een, inderdaad.

Mevrouw **Netelenbos**: Dat was uw fractie, ja.

De heer **Van der Ham**: Ik zit hier niet namens mijn fractie. Wij doen hier onafhankelijk onderzoek. Maar diverse fracties zeiden aan uitstel te denken. Nu komt u met zo'n hoeveelheid scholen die er al jaren actief mee bezig zijn. Het correspondeert toch niet met alle andere geluiden die we hebben gehoord, bijvoorbeeld ook van de heer Henkens, een belangrijke ambtenaar op uw ministerie. Hij herkende dat cijfer niet. Zij waren er misschien over aan het nadenken.

Mevrouw **Netelenbos**: Ja, maar ik zeg dat hier ook niet. U moet mij wel letterlijk citeren. Ik zei dat ze actief waren. In het inspectierapport zie je dat soms scholen maar zes weken per jaar een experiment deden.

De heer **Van der Ham**: U zegt hier dat een scholen een aantal jaren systematisch bezig waren. Als u dat zegt in een Kamerdebat waar zoveel fracties vragen hebben, open vragen ...

Mevrouw **Netelenbos**: Dat waren niet zoveel fracties. Dit was een behoorlijk onomstreden onderwijsinnovatie.

De heer **Van der Ham**: De PvdA twijfelde erover, het CDA, D66, de VVD had er ook vragen over. Wat dat betreft, klopt dat niet helemaal.

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, het had ermee te maken of het wetsvoorstel een ingangsdatum moest hanteren of dat meer flexibiliteit aan de orde moest zijn. Uiteindelijk hebben we in dat debat besloten dat men mocht kiezen: of het komend schooljaar beginnen of het jaar daarop. Dat is de uitkomst van het debat, maar dit was vanaf het allereerste begin een zeer onomstreden onderwijsinnovatie.

De heer **Zijlstra**: U zegt dat het een onomstreden onderwijsinnovatie was. In de afgelopen weken hebben we hier een aantal mensen voorbij zien komen. Een daarvan was de heer Offerein, de belangrijkste ambtenaar – althans inhoudelijk – op dit dossier op uw ministerie. Hij gaf aan dat hij de hogere ambtenaren en u meerdere keren uitdrukkelijk heeft gewaarschuwd voor de overladenheid van het programma. Het programma zou te zwaar zijn. We hebben hier mevrouw Visser 't Hooft en de heren Wagemakers en Huijssoon gehad die in het PMVO zaten en zij gaven aan te hebben meegegeven dat er te weinig middelen waren, dat er te weinig bijscholing was geregeld, dat er niet genoeg tijd is uitgetrokken en dat een lerarentekort dreigde. Op deze manier zou het niet kunnen. Dat zijn vanuit het departement en het projectmanagement belangrijke signalen en toch was uw insteek in het debat dat het op 1 augustus moest worden ingevoerd. Wat heeft u met die signalen gedaan?

Mevrouw **Netelenbos**: Maar dat zijn toch een aantal verschillende dingen. Met betrekking tot de onderwijsprogrammering en de vraag of het te overladen was: het was de resultante van enerzijds de wensen uit het hoger onderwijs en anderzijds de wensen van de onderwijsvakgroepen per leervak en de opbrengst uit de Tweede Kamer. Want ook de Tweede Kamer werd behoorlijk belobbyd met betrekking tot de vakken die ook nog in het programma moesten. Dan zit je met een netto-opbrengst. Vervolgens is gekeken – en dat zullen ze ook verteld hebben – of de studiebelasting van 40 uur per week voor een gemiddeld begaafde leerling te doen was. Je hebt in het onderwijs te maken met een gemiddelde leerling maar natuurlijk ook met zwakkere en betere leerlingen. Het antwoord dat ik daarop kreeg, was dat het inderdaad kon als er 40 uur per week aan wordt besteed.

De heer **Zijlstra**: De heer Offerein was daar heel duidelijk in. Hij zei dat het programma zoals het voorlag te overladen was.

Mevrouw **Netelenbos**: Ik kan mij niet anders herinneren dan dat de studielast van een gemiddelde leerling op basis van 40 uur per week voldoende zou kunnen zijn. Alleen, wij wisten in de praktijk natuurlijk ook wel dat de meeste leerlingen dat niet besteedden aan hun schooltijd en om die reden werd in de discussie altijd gezegd dat zij wel heel veel meer tijd aan hun onderwijs moeten gaan besteden. Dat zult u ook in Handelingen terugzien.

De heer **Zijlstra**: En dat andere signaal, dat er niet genoeg tijd, niet genoeg geld en een dreigend lerarentekort was? Dat was toch ook een serieuze waarschuwing?

Mevrouw **Netelenbos**: Met betrekking tot de onderwijsmiddelen is gesproken over de middelen die hoe dan ook al in de onderwijsverzorgingsstructuur zaten. Ook als je gaat innoveren, hoeft dat niet alleen met nieuw geld te gebeuren, want voor her-, bij- en omscholing en voor onderwijsverzorgingsstructuur zijn er ook middelen die ook ingezet kunnen worden voor dat vernieuwde programma. Daar gingen wij dan ook van uit. Daarnaast, en dat ziet u ook in het Rekenkamerrapport, is in de loop van de tijd ook steeds nieuw geld naar dat funderend onderwijs gegaan voor de onderwijsinnovaties. Als je over de totale periode kijkt, is dat wel 2,1 mld., waarvan meer dan de helft naar het vmbo is gegaan en de rest naar het havo/vwo.

De heer **Zijlstra**: Die overigens volgens hetzelfde Rekenkamerrapport vooral in volgende kabinetten zijn uitgegeven. In het begin waren er de minste uitgaven, als u naar dat lijntje kijkt.

Mevrouw **Netelenbos**: Dat klopt natuurlijk ook, want dat was het wetgevingstraject en daarna begon het implementatietraject.

De heer **Zijlstra**: Ik wil toch even terug naar die overladenheid, waarover de heer Offerein sprak. U zegt dat niet zo te hebben ervaren. Er waren echter ook pilots aan de gang. Die pilots – we hebben hier de heer Cosijn uit Deurne gehad – toonden al aan dat er inderdaad sprake was van overladenheid. In 1999 bleek het ook allemaal te kloppen. Wat heeft u met dat soort signalen gedaan? Hebben ze u inderdaad bereikt?

Mevrouw **Netelenbos**: Jawel, en de discussie daarover werd ook wel gevoerd maar de gedachte had postgevat dat je zo'n invoeringstraject monitort. Je moet voortdurend de vinger aan de pols houden en het was in die tijd volstrekt onmogelijk om er door de eisen die van twee kanten werden gesteld – ik blijf alles maar herhalen – aan Onderwijs en ook nog vanuit de Kamer zelf gewoon maar weer een hap uithalen. Wij begonnen en ook met de examinering begonnen wij voorzichtig en wij hielden de vinger aan de pols.

De heer **Zijlstra**: U wijst op de Tweede Kamer en dat hebben wij ook voorbij zien komen. Sterker nog, wij hebben de vakverenigingen ook op bezoek gehad en zelfs hier waren ze nog bezig om hun vak te belobbyen.

Mevrouw **Netelenbos**: Ja, zo gaat dat natuurlijk!

De heer **Zijlstra**: Maar u kwam met een wetsvoorstel en dat was uw voorstel. Daarna ging de Kamer aan de slag.

Mevrouw **Netelenbos**: Maar ik ging altijd uit van het principe – en dat heb ik ook vaak verwoord hier – dat de politiek uiteindelijk niet gaat over de vakinhouden. Daar hebben wij geen verstand van. Dat is echt iets van het onderwijs zelf. Het onderwijs zelf moet consensus hebben over de vraag wat er in een vak zit, van het voortgezet onderwijs en van het hoger onderwijs. In de Kamer hadden we ook wel eens de neiging om ons heel erg inhoudelijk te bemoeien met eindtermen en programmering. Ik vind dat ons métier niet. Je bent hier dus afhankelijk van derden en die derden hebben een opbrengst gegenereerd die behoorlijk aan de maat was. Ik

geef dat onmiddellijk toe. Maar het was wel de opbrengst uit het onderwijsveld zelf.

De heer **Zijlstra**: Het was een opbrengst uit het onderwijsveld zelf waar u verantwoordelijk voor bent. U werd gewaarschuwd maar u vond dat het voorstel zoals het voorlag naar uw mening kon?

Mevrouw **Netelenbos**: Ja. Het onderwijs moest ook selectiever worden in de bovenbouw. Dat was ook helemaal niet ernstig. Ik ben enorm voor gelijkheidsidealen maar in de tweede fase van het voortgezet onderwijs komt op een gegeven moment de selectie uitdrukkelijk aan de orde en dat was ook wel het nieuwe denken. Wij hadden altijd een wat gemankeerde relatie met de selectiviteit van het voortgezet onderwijs.

De heer **Zijlstra**: U bent op 11 mei 1998 op bezoek geweest bij de school van de heer Cosijn. Dat was nadat de wetgeving was goedgekeurd. Hij heeft toen nog een keer gewaarschuwd voor de overladenheid: "Wij hebben haar toen duidelijk gemaakt dat er een grote druk op kinderen zat". U zou daarop gezegd hebben: "U gelooft toch zeker niet dat die kinderen echt te hard moeten werken?"

Mevrouw **Netelenbos**: Ik heb zoveel gesprekken gevoerd in mijn leven dat ik mij dit niet meer kan herinneren.

De heer **Zijlstra**: Maar gaf dit niet aan dat u door de wijze waarop u keek naar het programma en de zwaarte ervan misschien een andere insteek had dan de mensen in de praktijk?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, want de opbrengst van de eisen die gesteld werden, was uit de praktijk. Ik werp echt van mij dat wij maar een beetje hebben zitten bedenken wat er in dat onderwijsprogramma moest. Zo gaat dat niet in Nederland. Het was echt van de sector zelf.

De heer **Van der Ham**: Wij hebben de vakdocenten hier aan tafel gehad. Zij waren hier al aan het lobbyen voor hun eigen vak. Ik herinner mij nog aardrijkskunde! Als u dat ziet, zegt u toch ook als staatssecretaris of bestuurder – u bent een krachtig bestuurder – dat er niet voldoende afstemming is? Dat kan toch niet zo? Dat kunnen we onze scholen niet aandoen? Uiteindelijk komt het wel bij u op het bord terecht en hebben de mensen kritiek op u als zij niet goed afstemmen. Heeft u nooit de aanvechting gehad om hen op die verantwoordelijkheid te wijzen? Ze hebben hier zelf toegegeven dat die afstemming tussen hen, tussen die vakken, niet voldoende was.

Mevrouw **Netelenbos**: Ik kan mij nog een aantal bijeenkomsten herinneren, waarbij we inderdaad met al die partijen om de tafel zaten, ook met het procesmanagementteam en met de ambtenaren van het departement om uiteindelijk daar keuzes in te maken. Er zijn zeker ook grote brokken en rijke gedachtes geschrapt om een aanvaardbaar programma op te kunnen opstellen. Mij staat niet anders bij dan dat op een gegeven moment werd gezegd dat dit een aanvaardbare manier was om het programma in te vullen. Ik moet daar toch op varen, omdat het toch van de experts komt.

De heer **Zijlstra**: Dan het geld. Tijdens de begrotingsbehandeling ging het niet alleen over de datum van invoering maar ging het ook over het geld. De coalitiefracties dienden in het wetgevingsoverleg een motie in waarin u werd gevraagd om te kijken of het voorstel uitgevoerd kon worden dat het PMVO naar de Kamer had gestuurd. Dat voorstel sprak over vier maal 90 mln. U kwam terug met 50 mln. Waar kwam dat bedrag vandaan?

Mevrouw **Netelenbos**: Van minister Zalm.

De heer **Zijlstra**: Zat er nog een inhoudelijke gedachtegang achter?

Mevrouw **Netelenbos**: Ik ben er altijd voor dat er zoveel mogelijk geld naar het onderwijs gaat. Ik ben een echte onderwijsvrouw: hoe meer geld naar het onderwijs – tot op zekere hoogte natuurlijk, want er zijn ook andere problemen – hoe beter. Het is altijd goed als er in het onderwijs geld beschikbaar is voor belangrijke kwesties. In de eindfase van zo'n traject weet je natuurlijk ook dat iedereen nog eens alles op haren en snaren zet om te kijken of er toch nog weer iets meer uit te halen valt. Dat deed de Kamer, omdat zij het een goed idee vond wat het PMVO aan extra middelen verzon. Zij vroeg of ik ervoor kon zorgen dat er meer geld kwam.

De heer **Zijlstra**: Het was niet echt in de eindfase, want in 1993 kwamen de wegbereiders – mevrouw Visser 't Hooft en de heer Markensteijn – met een rapport, waarin heel helder stond omschreven dat een aantal zaken moest gebeuren als je een studielastbenadering wilde invoeren. Dat had met bijscholing te maken, met het aanpassen van gebouwen, mediatheken, enz.

Mevrouw **Netelenbos**: Dat is ook allemaal gebeurd. Het geld voor die gebouwen is er gekomen, stap voor stap en natuurlijk niet in één keer. Dat is onmogelijk in een land als Nederland met zoveel scholen. Het PMVO heeft dat inderdaad geroepen en daar heb ik ze ook nog voor bij me geroepen, omdat ik van mening was dat het niet hun taak was om uitspraken te doen over geld. Dat hoort aan de minister van Onderwijs. Wij hebben ook altijd de redenering opgebouwd dat er veel scholingsgeld in het onderwijs zelf zit en als je gaat innoveren, heb je dat ook beschikbaar. Het is niet altijd met nieuw geld alleen. Die discussie over de 50 mln. was wel in de eindfase, omdat dan nog eens alle puntjes op de i worden gezet en de druk wordt opgevoerd. Dat gebeurt altijd bij innovaties. Ik kan me niet anders herinneren – ook hier in de Kamer – dan dat dit gebeurt want het is het momentum dat je dan pakt. Dat is ook door de vakbeweging nog eens flink onderstreept en dat heeft resultaat gehad. Overigens maar 50 mln., want mij is verweten in de krant dat ik de vakbeweging heb opgelicht of zoiets fraais; ik heb 50 mln. toegezegd. Ik kon ook niet meer toezeggen, want het was een eindfase van de kabinetsperiode en het is niet behoorlijk om over je graf heen te regeren. Het beeld dat de heer Dresscher neerzette dat ik 100 mln. had beloofd, is apert onjuist. Het was 50 mln.

De heer **Zijlstra**: Was er eigenlijk een deal met de vakbond?

Mevrouw **Netelenbos**: Er was geen deal met de vakbond maar ik heb wel gesproken met de vakbond. Vier jaar lang

vergaderden wij iedere maand met de besturen-organisaties, met de vakorganisaties en niet te vergeten met het LAKS over zowel vmbo als het studiehuis. Er was overeenstemming over de manier waarop dat ging. Er werd met die partijen permanent gesproken over de vraag hoe zij dachten over de manier waarop wij het wilden doen in de opmaat naar de nodige consensus. Die was er ook. Op een gegeven moment, helemaal aan het einde, ging dat ineens veranderen. Ik begrijp dat niet, hoewel natuurlijk wel even goed is om te kijken of je er toch nog iets uit kunt halen. Ik heb wel gesproken met de heer Tichelaar en hem gevraagd wat er gebeurde. Ik wist niet beter dan dat we altijd eens waren.

De heer **Van der Ham**: Op de woensdag voor het wetgevingsoverleg was er een overleg met de Kamer. Daar zei de heer Tichelaar, voorzitter van de AOOb – overigens waren er ook anderen, bijvoorbeeld de Vereniging van Schoolleiders, de VVO – dat hij in ieder geval uitstel wilde. De maandag van het wetgevingsoverleg kwam er een fax binnen van de heer Tichelaar waarin hij zei dat het ingevoerd kon worden, mits er maar 50 mln. gulden over de brug komt. Heeft u tussen die woensdag en de maandag overleg met hem gehad?

Mevrouw **Netelenbos**: Jazeker!

De heer **Van der Ham**: En is daar ook een soort afspraak met hem gemaakt, bijvoorbeeld een toezegging dat u daar uw best voor zou doen bij de heer Zalm van Financiën, zodat hij akkoord zou gaan onder die voorwaarde?

Mevrouw **Netelenbos**: Zij waren altijd al akkoord en ineens niet meer. Ik begrijp dat wel, want je bent natuurlijk geen knip voor de neus waard als je er voor je achterban nog niet iets uitsleept, zeker als het geld een issue is op dat moment. Ik had van tevoren met Gerrit Zalm afgesproken dat ik 50 mln. mocht toezeggen.

De heer **Van der Ham**: Voor wat? Voor het overleg met de heer Tichelaar?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, voor het debat met uw Kamer.

De heer **Van der Ham**: Maar dat heeft u ook al wel informeel aan de heer Tichelaar meegedeeld?

Mevrouw **Netelenbos**: Dat denk ik wel. Dat moet haast wel.

De heer **Zijlstra**: Want zij vroegen precies 50 mln.

Mevrouw **Netelenbos**: Nou, dat kregen ze dan ook. Maar dat gaat toch altijd zo!

De heer **Van der Ham**: De heer Tichelaar zei dat er geen deal met u was maar dat was er dan eigenlijk wel. Als u zegt dat u 50 mln. in uw broekzak hebt ...

Mevrouw **Netelenbos**: Dat is niet een deal van: zij vroegen dat en zij kregen dat. Het is gebeurd maar de Kamer vroeg het ook.

De heer **Van der Ham**: Er lag dus een motie om te onderzoeken wat er met het advies van het PMVO moest gebeuren. Dat was vier keer 90 mln. Dat was aanmerkelijk meer. In het debat zei u zelf ook 90 mln. wat grof te vinden en dat het ergens in de range van 50 mln. en 70 mln. lag. U komt uiteindelijk met 50 mln. Dat bedrag van 50 mln. is dus van de heer Zalm afkomstig. Had hij daar een onderbouwing voor waarom het maximaal maar 50 mln. mocht zijn?

Mevrouw **Netelenbos**: Ja, hoe gaat dat bij een minister van Financiën! Dat gaat dan om urgenties. De minister van Financiën zit per traditie met de hand op de knip maar hij vond dit ook belangrijk. Het kabinet vond dit een belangrijke innovatie.

De heer **Van der Ham**: Maar er lag geen rationele berekening aan ten grondslag waarom het 50 mln. moest zijn? Het was wel een belangrijke innovatie. Het ging om bijscholing en dergelijke.

Mevrouw **Netelenbos**: Nogmaals, er zat ook heel veel bestaand geld in het onderwijs voor scholing. Dat wordt ook ingezet. Je ziet ook dat er in de periode daarna nieuwe middelen komen. In de periode van Karin Adelmund komt er ook weer meer geld. Zo gaan die dingen toch? Alles op zijn tijd.

De **voorzitter**: Die 50 mln. was wel extra geld?

Mevrouw **Netelenbos**: Dat was extra geld, ja.

De **voorzitter**: Mij staat bij dat de Rekenkamer liet zien dat het uit verschillende potjes van de OCW-begroting werd gehaald.

Mevrouw **Netelenbos**: Nee. Ik heb het nog even nagevraagd. Mijn geheugen is best wel goed maar toch weer niet zo dat je dat precies weet. Ik heb bij het ministerie van OCW gevraagd of het nieuw geld was en het antwoord was "ja".

De heer **Zijlstra**: Maar voordat u het debat inging, had u van de heer Zalm gehoord dat u 50 mln. kreeg wat er ook gebeurde? Daar moest u het mee doen. Zo zal het ongeveer gegaan zijn, zo schat ik in.

Mevrouw **Netelenbos**: Ik denk dat ik heb gezegd: Gerrit, je moet me helpen. Dat heeft hij gedaan.

De heer **Zijlstra**: En daar kreeg u 50 mln. voor. U had een overleg met de AOb en daarin werd u om 50 mln. gevraagd. U geeft dat ook toe, hoewel de heer Tichelaar hier ontkende dat dit het geval was. Vervolgens vroeg de Kamer meer, maar u had niet meer te besteden. Dus we moesten het met 50 mln. doen.

Mevrouw **Netelenbos**: Wij zaten toen aan het einde van een regeerperiode.

De heer **Zijlstra**: Maar als u een onderwijsvernieuwing invoert die nog tien jaar moet lopen?

Mevrouw **Netelenbos**: Maar het denken stopt toch ook niet?

De heer **Zijlstra**: En moet je dus niet vanuit dat perspectief redenerend kijken naar de toekomst? Je voert een onderwijsvernieuwing in die grote gevolgen zal hebben. Er is onrust over de randvoorwaarden voor de toekomst, bijvoorbeeld bijscholing voor een aantal jaren. Het kan toch niet worden ingevoerd zonder dat geregeld te hebben?

Mevrouw **Netelenbos**: Maar er was al heel veel geregeld. In de onderwijsbegeleiding en in de hele onderwijs-scholingstrajecten zat heel veel geld. Ik werp de gedachte van mij dat je alleen maar met nieuw geld dingen kunt veranderen. Dan zou je hier nooit iets kunnen doen en zou de rijksbegroting bezwijken of je moet stoppen met het bedenken van nieuwe dingen. Dan kan de Kamer ook wel naar huis. Je hebt beide nodig, oud geld en nieuw geld. Bovendien was het een langjarig traject en wij zaten in die tijd in een moeilijke financiële fase, dus het was al heel wat dat er extra geld kwam voor zo'n innovatie naast geld voor het veranderen van de onderwijsgebouwen. Ook dat geld is er namelijk stap voor stap – ook niet in één keer – gekomen.

De heer **Van der Ham**: Ik had nog een laatste vraag. Als we goed zijn geïnformeerd, heeft u er als onderwijswoordvoerder mede voor gezorgd dat de tweede fase in het regeerakkoord kwam. Mevrouw Lambrechts zei gisteren dat dit achteraf gezien geen goed idee was, omdat het daardoor ook een prestigekwestie werd. Volgt u die redenering?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, daar ben ik het volstrekt niet mee eens. Als een nieuwe regering aantreedt en onderwerpen belangrijk vindt, bijvoorbeeld een kilometerheffing of zo ...

De heer **Van der Ham**: Om maar iets te noemen!

Mevrouw **Netelenbos**: ... dan zet zij dat in haar regeerakkoord en spreekt zij af dat je dat realiseert voor datum X.

De heer **Van der Ham**: Maar in dit geval was er helemaal geen discussie tussen de verschillende fracties of het er wel of niet moest komen. Waarom zet je het dan in het regeerakkoord? Dan zet je er toch alleen maar extra druk op, waardoor er misschien veel meer prestige aan komt te hangen die niet gezond is?

Mevrouw **Netelenbos**: Ik vind het altijd goed om op majeure kwesties de coalitie bij elkaar te houden, omdat vier jaar een lange periode is. Je spreekt met elkaar af dat je in de periode die je tot je beschikking hebt iets realiseert. Ik wil u nog wel even iets zeggen. Er is vanuit uw commissie mensen in de mond gelegd dat ik een standbeeld voor mezelf wilde hebben.

De **voorzitter**: Dat is echt een uitspraak geweest van onze gesprekspartners en dat is teruggekomen in een vraag van een van de commissieleden.

Mevrouw **Netelenbos**: Ja, maar dat vind ik dus ernstig. Ik ben van mening dat een bewindspersoon geacht wordt het programma van het regeerakkoord uit te voeren. Als je dat niet lukt, ga je terug naar de coalitiepartners voor een gesprek.

De heer **Van der Ham**: Maar kan het ook zo zijn dat er, doordat die druk er is en die druk bijvoorbeeld ook wordt uitgeoefend op coalitiegenoten, dingen insluipen van onzorgvuldigheid die de inhoud, de kwaliteit van de wet of de invoering niet ten goede komen?

Mevrouw **Netelenbos**: Ik vind de wet nog steeds een heel goede wet en de invoering duurde tien tot vijftien jaar. Dat hebben we ook een- en andermaal gezegd. Je gaat een onderwijstraject in en het eindbeeld kan pas na vijftien jaar worden gerealiseerd. Van Kemenade zei het hier al: het probleem is dat voortdurend werd gewijzigd door de wisselingen van de wacht in permanentie, waardoor er uiteindelijk nooit het resultaat komt dat de bedoeling was. Dat is een fact of life. Daar kunnen we verdrietig over zijn of niet maar het profiel tweede fase vind ik nog steeds een goede wet. Ik ben overigens ook van mening dat het heel erg goed gaat in ons voortgezet onderwijs. Het is aan u om te tonen dat het beter was gegaan als we niet hadden veranderd. Ik weet zeker dat dit niet het geval zou zijn. Ik ben buitengewoon tevreden over hoe de leerlingen het doen.

De **voorzitter**: Voordat we overgaan naar het vmbo heb ik toch een vraag over de factor tijd. Je zou kunnen zeggen dat de politiek zelf heel veel tijd heeft genomen voor veel van de vernieuwingen zelf. De basisvorming kende zelfs een geschiedenis van 20 jaar. Vervolgens zijn zij toch snel over het onderwijsveld afgekomen. U zegt dat men tien jaar de tijd had maar zo is dat vaak niet ervaren in het onderwijs. Ik laat nu even in het midden hoe dat is gekomen. De politiek neemt dus veel tijd en heeft ook veel tijd nodig. Er worden ingewikkelde politieke discussies gevoerd. En dan ineens is het er. Zo wordt het ervaren in het veld.

Het tweede dat daarbij opvalt, is dat de periode tussen het aannemen van de wet en het daadwerkelijk van kracht worden van de wet steeds korter is geworden. Als je het op een rijtje zet, zie je dat het bij de Mammoetwet nog bijna zeven jaar is, bij de basisvorming zat er nog drie jaar tussen – dus nadat de wet was aangenomen, was er nog een aantal jaren om dingen uit te werken, lesmaterialen te maken, etc. en dan pas wordt het van kracht – en dat het uiteindelijk bij de tweede fase één jaar is. Daar kwam dan een jaar bij, want uiteindelijk mochten scholen het een jaar later doen en werd het twee jaar.

Mevrouw **Netelenbos**: Maar het was materieel geen twee jaar.

De **voorzitter**: De politiek neigt ertoe om veel tijd zelf te nemen en daarna de scholen steeds minder tijd te geven, als je die vernieuwingen achter elkaar zet.

Mevrouw **Netelenbos**: Maar materieel was het geen twee jaar. U zult het ook in de Handelingen teruglezen, maar wij hebben gesteld dat heel stap voor stap het examen naar de nieuwe situatie groeit. Het examen is natuurlijk sturend in de programmering van het voortgezet onderwijs. Dat kunt u ook nakijken. De eerste lichting jongeren in de nieuwe profielen kregen niet meteen voluit een examen volgens de bedoeling van de nieuwe wet. Dat ging stap voor stap. In de periode erna heb ik dat niet meer zo intensief gevolgd maar ik heb het wel gecommuniceerd. Mijn gedachte was: je brengt ieder jaar ietsje meer van de bedoeling van de wet in het examen-

programma. Dat is ook de tijd die je dan neemt om ervoor te zorgen dat scholen aan die eisen kunnen voldoen. In de gezondheidszorg gebeurt hetzelfde. Daar is laatst de wissel ook omgezet onder minister Hoogervorst en daar zie je ook een fasering van de marktwerking. Je zet dus wel de wissel om, maar stap voor stap ga je naar het uiteindelijk bedoelde systeem. Zo is dat hier ook gebeurd. Dat is innovatiestrategie, handboek innovatie.

De **voorzitter**: Er rest ons te weinig tijd om hier nog uitgebreid op in te gaan, hoewel de neiging groot is! Ik geef het woord aan mevrouw De Rooij over het vmbo.

Mevrouw **De Rooij**: De basisvorming is van start gegaan en er ontstaat een discussie over de herinrichting van mavo en vbo. U heeft toen u zelf Kamerlid was, daar nog een bijdrage aan geleverd door samen met de heer Hermes een motie in te dienen, waarin u pleitte voor doorstroomprofielen van mavo en vbo in plaats van de niveaudifferentiatie. De Kamer stelt de commissie-Van Veen in en die heeft in 1994 het advies Recht doen aan verscheidenheid uitgebracht, het jaar dat u aantrad als staatssecretaris. Kunt u aangeven hoeveel werk uw voorganger had verricht, dus hoe u het dossier aantrof toen u staatssecretaris werd?

Mevrouw **Netelenbos**: Het klopt dat Ad Hermes en ik die motie over de doorstroomprofielen in de Kamer aangenomen hebben gekregen. De basisgedachte was dat ook hier weer het vbo en de mavo zo moesten worden ingericht dat er zonder problemen doorstroming was naar de opleiding binnen het roc. Dus ook hier geen ingewikkelde cesuur. Het onderwijs kenmerkte zich toen dat het met name met het voorbereidend beroepsonderwijs heel moeilijk ging, omdat er te weinig jongeren voor kozen. Met name de technische opleidingen waren zieltogend in sommige delen van ons land. Er hoefde maar iets te gebeuren of het viel om. Het zijn vaak dure opleidingen maar of te ouderwets of de scholen konden niet investeren in nieuwe technologie of ze werden opgeheven en boden dienstverlenende programma's aan. Daarnaast kende het voorbereidend beroepsonderwijs geen centrale examinering. Iedere school ontwierp het eigen examen waardoor er veel niveaoverschillen waren. Afhankelijk van de vraag hoe een school daarnaar keek, werd er een examen gemaakt op de school zelf. Vervolgens kwamen al die leerlingen binnen het roc en hadden zij zo veel verschillende niveaus dat het roc daar niet mee om kon gaan. Om die reden wilden wij een longitudinale leerweg maken voor vbo en mavo zodat de leerlingen succesvol konden zijn binnen het roc. Dat was het vraagstuk van die tijd.

Mevrouw **De Rooij**: U sprak zojuist al over de zieltogende vbo-scholen. Werd de vmbo-operatie voornamelijk daardoor ingegeven?

Mevrouw **Netelenbos**: Er moest iets gebeuren. De leerwegen moesten beter worden geregeld en er moest ook een centrale examinering komen. Er moest opnieuw worden doordacht want – het werd oneerbiedig gezegd – het vbo werd het "afvalputje van het Nederlandse onderwijs" genoemd. Daar moest je dus niet zijn als leerling. Dat betekende dat een nieuw profiel moest worden gegeven. Een statusverhoging van het vbo was ook zeker aan de orde. Een van mijn eerste activiteiten als

staatssecretaris was om met het rapport van de commissie-Van Veen het land door gegaan. We hebben geprobeerd om alle vbo- en mavo-scholen en ook het voortgezet speciaal onderwijs naar die bijeenkomsten te laten komen om met hen over dat rapport van de commissie te spreken. Wij noemden dat "de carrousel" op het departement. Dat leidde tot een opbrengst met een soort gemene deler van de manier waarop het zou kunnen gaan.

Mevrouw De Rooij: In die tijd is de doorstroom van mavo naar havo flink gedaald en gingen er steeds meer mensen vanuit de mavo door naar het mbo. In de opdracht van de commissie-Van Veen stond expliciet vermeld dat de route mavo-havo open moest blijven. Waarom was het zo belangrijk dat die route openbleef?

Mevrouw Netelenbos: Wij zijn daar iets anders mee omgegaan. Het probleem in het voortgezet onderwijs – het zogenaamde theezakjesprobleem – was, dat aan de top van de piramide het vwo stond. Het volgende kopje heet water met hetzelfde theezakje gaf het havo en het daaropvolgende kopje heette mavo en dan helemaal verwaterd had je het vbo. De gedachte was dat dit heel slecht was voor de leerlingen en om die reden werden de gedachten gericht op een specifiek profiel, enerzijds richting het hoger onderwijs met de kenmerken die daarbij nodig zijn en anderzijds richting het middelbaar beroepsonderwijs. Want wat heeft het nu voor zin dat je een slap kopje thee krijgt voorgeschoteld en bij doorstroming naar het mbo snel problemen ondervindt? De opdracht was om de karakteristieken van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs en de aansluiting op de opleidingsniveaus in het roc te doordenken. De overstap van mavo naar havo was inderdaad een thema. Moet dat nog kunnen? Dat kon wel maar dan moest je een extra programma volgen. Dat is ook helemaal niet ernstig – dat ben ik nog steeds van mening – want de gedachte dat de enige koninklijke weg richting het hoger onderwijs van mavo, havo, vwo en universiteit of mavo, havo en hbo loopt, is niet juist. Tegenwoordig kunnen de leerlingen behoorlijk succesvol van het vmbo via het mbo, hbo zelfs naar het wo als zij de capaciteiten hebben. Dat beschouwden wij als een evenwaardige route. Ik weet wel dat dit in de samenleving vaak niet zo wordt ervaren, maar politici kunnen goed uitdragen dat er geen statusverschil is tussen de ene en de andere route. Als je het kunt, kan je op beide manieren het allerhoogste in het onderwijsgebouw bereiken. Het mbo-hbo-traject is behoorlijk succesvol en het hbo-wo-traject ook. Dus het werkt wel.

Mevrouw De Rooij: U noemt de ene route en de andere route. Een aantal mensen spreekt van een tweedeling in het onderwijs. Was het de bedoeling dat het doelmatiger werd? Was het geen probleem dat er een tweedeling kwam?

Mevrouw Netelenbos: Ik ben de mening toegedaan dat in de onderbouw – de discussie over de basisvorming – uitstel van studie- en beroepskeuze is te organiseren en niet alleen maar via de Cito-toets. Nu is er veel maatschappelijk protest tegen de Cito-toets. Dat begrijp ik heel goed omdat het nu een soort eindexamen basisonderwijs is, waarna je in het traject komt. Dat is het dan. In die tijd dachten dat we na de basisvorming via de tweejarige

brugperiode goed gingen kijken wat de leerling kan en hij dan komt in het traject dat past bij zijn of haar capaciteiten. Dan begint de selectie. Je kunt niet het voortgezet onderwijs alleen maar ordenen naar gelijke kansen tot het einde aan toe. Op een gegeven moment heb je geselecteerd en dan wordt het onderwijs selectiever. We zijn niet allemaal gelijk. Wel gelijkwaardig maar niet gelijk. Dat betekent, dat in het onderwijs op een gegeven moment de differentiatie gaat ontstaan. Ik vind dat ook helemaal niet erg. Integendeel, je moet alle leerlingen zien te boeien, ook de heel goede, maar ook de zwakkeren erbij houden.

De heer Bosma: U heeft in het wetgevingsoverleg over de creatie van het vmbo gezegd dat er twee hoofdstromen in het Nederlandse onderwijs zouden komen, terwijl tot dan toe sprake was van een vierdeling, namelijk vbo, mavo, havo en vwo. U bent van de stroming in de PvdA die van mening is dat kinderen zo laat mogelijk geselecteerd moeten worden. Zijn die twee zaken niet met elkaar in tegenstelling?

Mevrouw Netelenbos: Nee. U heeft vanmorgen ook gesproken met mijn oud-collega's over de middenschool, wat later basisvorming werd. Daar was een selectiemoment en wel in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Als je naar de bovenbouw gaat, de laatste twee jaar van het vmbo en de laatste twee of drie jaar van havo/vwo, wordt het onderwijs wel een keer selectief. Maar je moet ervoor zorgen dat kinderen zo goed mogelijk op hun plek komen. De selectiefunctie van ons voortgezet onderwijs vind ik nog steeds heel zwak. Als je in de krant leest dat allochtone leerlingen niet op hun plek komen, ondergewaardeerd worden en nog steeds onderschat worden, is dat het falen van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Dat komt omdat we niet meer doen aan heterogene brugklassen en al die dingen meer. Ik hoop dat u daar iets mee doet in uw advies!

De heer Bosma: Maar vindt u dat er heden ten dage een tweedeling is tussen enerzijds het vmbo en anderzijds havo/vwo?

Mevrouw Netelenbos: In de bovenbouw, ja! Maar dat was ook bedoeld, omdat daar de selectie heeft plaatsgevonden en je via de alternatieve route altijd nog weer naar het hoger onderwijs kunt. In de samenleving zit een sterk sentiment dat een opleiding via algemeen vormende vakken van een hogere orde is dan een opleiding via de beroepskant. Dat is geen juiste houding. Als je via het beroepsgerichte traject ook naar het hoger onderwijs kunt, volg je een gelijkwaardige route aan die via avo. Ik weet dat het vaak niet zo wordt ervaren maar we zouden wel moeten bevorderen dat het zo wordt gezien. Het is voor heel voor jonge mensen een veel interessanter traject, omdat ze nu eenmaal niet zoveel zitvlees hebben.

De heer Bosma: Minister Ritzen heeft in oktober 1993 nog gezegd dat deze wegen juist elkaar moeten worden gehaald: aan de ene kant het voorbereidend beroepsonderwijs zoals we dat toen kenden – lts, leao en dergelijke – en aan de andere kant het avo, zoals mavo en dergelijke. Toch zien we een halfjaar later dat de commissie-Van Veen juist het vbo en de mavo bij elkaar brengt. Ik begrijp de gronden maar is er een specifieke gebeurtenis geweest die dat beeld gekanteld heeft?

Mevrouw **Netelenbos**: Het ging toch over de longitudinaliteit van de leerwegen. Voortgezet onderwijs is nooit eindonderwijs. Als je alleen maar vmbo hebt of toen vbo/mavo, behoor je tot de categorie voortijdig schoolverlater. Dat is nog steeds het geval en dat was toen ook zo. Dan had je geen vak geleerd en was je zeer problematisch op de arbeidsmarkt. De opleidingen vbo en mavo-vmbo leiden op voor het middelbaar beroepsonderwijs. Dat is de hoofdroute. Het eindexamen havo/vwo wordt wel als beroepskwalificatie gezien – daar is veel op af te dingen, maar goed, dat is in onze ordening zo gegaan – maar deze route leidt op voor het hoger onderwijs. Dat zei Van Veen en wij zijn met het rapport het hele land doorgereisd. We hebben wel een veertigtal bijeenkomsten in het land gehouden. Iedereen werd gevraagd om te komen. Dat werd breed gedeeld.

De heer **Bosma**: Het voorbereidend beroepsonderwijs was – zoals u het noemde – zieldogend. De leerlingenaantallen krompen inderdaad behoorlijk. Wij zijn daar eens ingedoken en we zijn erachter gekomen dat het een kwestie is van demografie. Simpel gezegd: er kwamen gewoon minder kinderen en het marktaandeel liep inderdaad terug en daardoor had het vbo op een gegeven moment 40% minder kinderen. Die daling kwam echter in 1994, 1995 tot stilstand. Was de creatie van het vmbo niet een oplossing van een probleem dat zichzelf al had opgelost?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, want de problemen van het niet hebben van examens, van niveaoverschillen en het niet in stand kunnen houden van dure technische opleidingen was niet veranderd. Ik vind het vmbo een behoorlijk succes. Je moet ook goed abstraheren van grotestadsproblemen en de onderwijsvernieuwing vmbo: heel veel vmbo-scholen zijn buitengewoon succesvol, evenals het praktijkonderwijs dat ook een vinding was van die tijd. Onlangs las ik het bericht dat het zelfbeeld van leerlingen van het praktijkonderwijs enorm is gegroeid, omdat er voor het eerst ook certificaten werden doordacht voor heel zwakke leerlingen. In die zin vind ik dat een geslaagde innovatie maar in het maatschappelijk debat wordt de wit-zwartproblematiek, die van de immigranten en die van de grote steden samen met het onderwijsstelsel op één grote hoop gegooid. Dat doet onrecht aan het onderwijs. Ik heb de rector van het Johan de Witcollege, de heer Veling, gehoord. Hij heeft misschien wel een van de meest complexe scholen van Nederland en ik zou u willen aanraden goed naar hem te luisteren.

Mevrouw **De Rooij**: Het ging zojuist al even over de centrale examens. Met de komst van het vmbo kregen alle leerlingen een centraal examen. Maar wat erbij kwam, was dat er vroeger leerlingen waren die bijvoorbeeld vier vakken op C-niveau deden en twee op D-niveau. Volgens de leerwegen kregen zij op dat moment echter examens op één niveau. Heeft dat niet geleid tot een drukkend effect, met andere woorden dat leerlingen over het algemeen in een lagere leerweg werden geplaatst dan wanneer ze nog op niveau konden differentiëren?

Mevrouw **Netelenbos**: Naar mijn mening kan dat niet zo gezegd worden. Heel veel leerlingen die naar het mavo gingen, waren niet zo erg gediend van alleen maar algemeen vormende vakken. Het kunnen kiezen van één beroepsgericht vak of het volgen van een snuffelvak om

kennis te maken met een vakinhoud van beroepen, werd als grote winst gezien, ook door het onderwijs zelf. Heel veel mavo-leerlingen wisten niet wat ze moesten worden en de ouders hadden daar nooit voor gekozen als het een categoriale mavo was, maar nu konden ze dat wel doen. En dat gebeurde ook. De programmering bleef naar mijn mening aantrekkelijk voor leerlingen en in de schoolpraktijk kunnen leerlingen op verschillende niveaus vakken aangeboden krijgen.

Mevrouw **De Rooij**: Dat is niet helemaal de richting waar ik naartoe wilde, dus ik zal mijn vraag concreet maken. Er zit een leerling in de klas die best wel goed is in alle vakken. Alleen wiskunde vindt hij verschrikkelijk moeilijk. Vroeger zou hij alle vakken op D-niveau hebben kunnen doen en wiskunde op C-niveau en daarmee een mooi diploma kunnen halen. Nu is hij zo slecht in wiskunde, dat hij daardoor de theoretische leerweg niet kan halen en in de kaderberoepsgerichte leerweg terecht komt. Daar doelde ik op met mijn vraag of het niet een drukkend effect heeft gehad.

Mevrouw **Netelenbos**: Dat weet ik niet, want het gaat er vervolgens om wat hij daarmee kan – en kon – in het middelbaar beroepsonderwijs. Daar had hij problemen ondervonden. Dan had hij een civiel effect van zijn diploma dat het diploma niet kon waarmaken. Daarmee begonnen de problemen in de schooluitval in het middelbaar beroepsonderwijs. Als het geen eindonderwijs is, moet je altijd kijken naar het effect van wat er daarna gebeurt. Daar liepen wij zeker tegenaan. Het onderwijs keek eigenlijk nooit naar wat er daarna gebeurde. Als je zes jaar kan doen over het mavo – wat vroeger in het speciaal onderwijs kon met een staatsexamen – ging het daarna mis. Men volgde ook niet wat er daarna gebeurde. Wij wilden ervoor zorgen dat het tot en met het eindonderwijs goed blijft gaan met de leerlingen. Het aantal ongekwalificeerden was enorm hoog. Dat is overigens nog wel een probleem maar je moet zorgen dat mensen een vakopleiding hebben gehad. Het eerste-faseonderwijs is geen eindonderwijs. Dan gaat het om de afstemming. Het is geen doel op zich. In het gevoel van heel veel mensen is het dat wel maar je moet jongeren een dienst bewijzen door kansrijk te zijn in het vervolgonderwijs. Daar ging het om.

Mevrouw **De Rooij**: Nu kan het er natuurlijk ook toe leiden dat een jongere gedemotiveerd wordt omdat hij daardoor minder kansen krijgt in een vervolopleiding. Hoe verhoudt zich dat volgens u tot een hoog aspiratieniveau, het beste uit de kinderen willen halen wat er maar in zit?

Mevrouw **Netelenbos**: Hij krijgt niet minder kansen in het vervolgonderwijs, want in het roc kan hij ook een schoolcarrière doorlopen naar alle niveaus die daar worden aangeboden. Als je doorstroomt naar een zeker niveau in het roc werkt dat niet als een fuik waar je niet meer uitkomt. Nee, je kunt overstappen naar zwaardere programma's en uiteindelijk naar kaderprogramma's binnen het mbo. Ik kan dat beeld helemaal niet plaatsen dat je daardoor geen kansen kreeg. Ik weet juist zeker dat het in die tijd zeer problematisch was en nogal wat leerlingen mislukten in het vervolgonderwijs. Ook hier!

Mevrouw **De Rooij**: We gaan door naar een volgend onderdeel. De commissie-Van Veen heeft een advies uitgebracht en uw beleidsreactie sluit aan bij de theoretische, beroepsgerichte en gemengde leerweg. Alleen, de voorstellen die zij maakten voor de individuele en arbeidsmarktgerichte leerweg worden door u niet overgenomen. In plaats daarvan komt er een hulpstructuur: voortgezet speciaal onderwijs wordt geïntegreerd in het regulier onderwijs en het landelijk zorgbudget, waarin het vso-lom wordt betrokken. Waarom vond u de integratie van zorgleerlingen en speciaal onderwijs belangrijk? Waar was die mening precies op gebaseerd?

Mevrouw **Netelenbos**: In de eerste plaats was dit ook de opbrengst van de carroussel die we door Nederland hebben gehouden om te praten over dat rapport-Van Veen. Er is met het onderwijsveld zelf gesproken over wat wijsheid zou zijn om dit aan te pakken.

In de tweede plaats liep in het basisonderwijs het programma Weer samen naar school. Dat was erop gericht om Nederland in internationale pas te laten lopen wat betreft het aantal kinderen in het speciaal onderwijs. Er was geen land in de wereld met zoveel kinderen in het speciaal onderwijs. Dat was heel zorgelijk, want het geeft ook problemen voor hun toekomstperspectief. Wij wilden heel graag dat leerlingen door extra zorg in principe hun opleiding in het regulier basisonderwijs en het regulier voortgezet onderwijs konden krijgen. Daarnaast is er in het voortgezet onderwijs het praktijkonderwijs opgericht, ook voor leerlingen die heel kleine klassen nodig hebben en bijvoorbeeld niet in staat zijn om het diploma te halen maar wel het certificaat. Dat praktijkonderwijs is overigens op dit moment heel succesvol. Dat stamt uit die tijd en geeft de leerlingen een geweldig goed zelfbeeld, omdat ze deelcertificaten kunnen halen.

In die tijd speelde ook de discussie over de Wao. Nederland kende een lange traditie van iedereen uitsluiten waar iets mee is, of het nu om de arbeidsmarkt ging of om het onderwijs. Een van de tophema's van dat moment was dat we moeten proberen "inclusief" te werken. Als je voortdurend mensen uitplaatst omdat ze volgens jou niet mee kunnen komen, krijg je in het onderwijs altijd weer een onderkant en krijg je weer een nieuw probleem. Dat was het ook. Wij zijn overal gaan kijken: in de Verenigde Staten, in Schotland, in Oostenrijk en de Scandinavische landen. Er was werkelijk geen land in de wereld met zoveel leerlingen in het speciaal onderwijs. Ik denk overigens helaas dat het nog steeds het geval is. Wij zijn niet goed in staat om in het onderwijs zorgbreedte te leveren, maar het was wel de bedoeling.

Mevrouw **De Rooij**: De Onderwijsraad heeft de hulpstructuur bekeken en achtte die zeer risicovol. De voorstellen komen de Onderwijsraad als "ingrijpend en onvoldragen" voor. De besturenorganisaties, de christelijke bonden en het vso-lomveld zelf waarschuwen u ook dat deze hulpstructuur behoorlijk risicovol kan zijn. Waarom ging u voorbij aan deze waarschuwingen?

Mevrouw **Netelenbos**: Eigenlijk heb ik dat al beantwoord. Het paste in de visie op het traject van Weer samen naar school en in de gedachte, dat de verschillende opleidingen in het vmbo in principe wel door alle leerlingen gevolgd konden worden – inclusief dan het praktijkonderwijs – en dat die leerlingen die door

handicaps of door gedrag problemen zouden hebben, door het inzetten van extra expertise en zorg naar het eindniveau konden worden gebracht. Daar konden scholen overigens heel verschillende manieren van werken voor uitwerken, bijvoorbeeld een kleine school, een kleine setting en time-outvoorzieningen om leerlingen die moeilijk leerden goed op te vangen. Die voorzieningen zijn er overigens allemaal gekomen. De enige groep waarvoor dat heel erg moeilijk is, was die van de gedragsgestoorden want zij verstoren vaak het programma in de klas. Maar alle andere handicaps en afwijkingen moeten op zichzelf met extra zorg en ondersteuning kunnen worden opgevangen. Dat was de praktijk in heel veel landen in de wereld. Als je in de Verenigde Staten komt vertellen dat kinderen met een handicap niet in het regulier onderwijs worden opgevangen, kijken ze je aan en word je echt discriminatie verweten. In ons land was een heel andere praktijk gegroeid en wij waren ermee bezig. Wallage was ermee bezig in het basisonderwijs en ik in het voortgezet onderwijs om met behulp van extra expertise in staat te zijn om kinderen, met een extra rugzakje geld en ondersteuning in dat reguliere onderwijs te houden. Daar moesten de scholen een manier van werken voor uitwerken. Natuurlijk is dat complex en daarom is ook uiteindelijk wat betreft het go-no-go-moment met de Kamer afgesproken, dat wij het eerst nog eens goed zouden aankijken alvorens de wissel om te zetten of het nog eens goed door te denken.

Wat echter ook weer breed alle kranten heeft gehaald, is dat ik mensen gehanteerd zou hebben. Dat heb ik niet, maar ik heb wel het volgende gezegd. Het speciaal onderwijs zat ook al die jaren aan de tafel bij het spreken over de vraag hoe we dat nu gingen doen. Er liepen ook pilots ten aanzien van de aanpak. Het speciaal onderwijs in die tijd zat niet in de Wet op het voortgezet onderwijs maar in de Wet op het basisonderwijs. Het voortgezet speciaal onderwijs was als het ware verlengd basisonderwijs. Op het moment dat zij niet zouden meedoen in de nieuwe Wet op het voortgezet onderwijs – want dat was het natuurlijk wel – zou je dus een enorm probleem hebben. Dat betekent namelijk, dat zij niet onder een wet vielen. Ik heb ze ongetwijfeld verteld dat dit ontzettend complex zou worden, want in de nieuwe Wet op het voortgezet onderwijs zouden al die onderwijstypes op een bepaalde manier met elkaar samenwerken en daar zouden zij dan buiten staan. Het liet zich behoorlijk voorspellen dat je dan een andere zorgstructuur om dat onderwijs heen kreeg. Dat heb ik besproken en dat heeft men misschien als behoorlijk intensief beschouwd maar dat was de werkelijkheid.

De heer **Bosma**: Ze hebben het niet alleen als behoorlijk intensief beschouwd, ze hebben het ook als druk beschouwd. U heeft het zelf kunnen lezen en misschien wel live kunnen volgen.

Mevrouw **Netelenbos**: Live kunnen volgen? Daar heb ik geen tijd voor!

De heer **Bosma**: Ze hebben het als chantage beschouwd, omdat in het technisch overleg met tal van groeperingen werd gesproken die bij de integratie van zorgleerlingen betrokken waren. Hen werd het mes op de keel gezet. Er werd gezegd: als jullie niet meedoen, vervalt jullie financiering.

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, nee, dat is nooit gezegd! Het is wel duidelijk dat er een geweldig vraagstuk zou zijn ontstaan als zij in de Wet op het basisonderwijs zouden blijven zitten. Bovendien, laten we wel zijn: het streven naar inclusion, leerlingen zoveel mogelijk bij elkaar houden, vind ik nog steeds een tophema. Wij zijn een land dat iedereen met een vlekje uitplaatst. Dat is helemaal niet in het belang van leerlingen. Als hier wordt gezegd dat wij nog in staat waren om zes jaar te doen over het staatsexamen mavo en dat dit nu niet meer kan, dan klopt dat, want het kan inderdaad niet meer. Maar het staatsexamen mavo bestond uit die zes vakken – de pretpakketvakken – en niet uit schoolonderzoeken en je hoefde niet de breedte te pakken. Je kon als het ware die zes vakken trainen en nog eens trainen en als je achttien was, haalde je je staatsexamen. Wij wisten dat het daarna dus met die leerlingen niet zo goed ging. Als je achttien bent en je hebt je staatsexamen mavo gehaald, ben je volgens de wet ongekwalificeerd. Dan moest je dus nog verder en dat is moeilijk als je achttien bent. Dat was niet in het belang van de jonge mensen. Om die reden zeiden we dat ze de hoofdstroom moesten zien mee te maken, om zorgarrangementen te maken, om onderwijs op maat te krijgen om leerlingen die zwakker zijn erbij te houden, desnoods in een kleine setting met expertise uit het speciaal onderwijs. Probeer mee te lopen, dat was het issue. Daar zat men al vier jaar lang voor aan tafel. In die zin kan ik het beeld dat zij onder druk zijn gezet echt niet plaatsen, behalve dan dat je moet wijzen op de complexiteit als je aan einde van de rit te horen krijgt, dat ze misschien toch maar niet meedoen.

De heer **Bosma**: Dan even terug naar de basics. In 1993 heeft staatssecretaris Wallage laten uitrekenen hoeveel duurder een zorgleerling is. De uitkomst is dat die twee keer zo duur is als een leerling in het reguliere onderwijs. Die cijfers zijn eigenlijk niet drastisch veranderd, want in 2005 heeft de Rekenkamer een soortgelijk onderzoek gedaan. Het zorgonderwijs, het speciaal onderwijs, is duurder. Ik kan me voorstellen dat er op zijn minst ook een financiële prikkel achter zit om ervoor te zorgen dat de zorgleerlingen integreren in het regulier onderwijs. Dat wordt eigenlijk bevestigd door de heer Corstjens, de projectmanager die het vmbo eigenlijk heeft opgebouwd en het wordt ook nog eens bevestigd door een hoge ambtenaar, mevrouw Ankie Verlaan. Zij zei het ministerie van Financiën aan de telefoon te hebben gehad met de mededeling dat het allemaal veel te duur werd.

Mevrouw **Netelenbos**: Het geld werd niet uit het onderwijs gehaald maar het geld voor de zorgleerling bleef in het voortgezet onderwijs. Het onderwijs was er in die tijd niet sterk in om te kijken wat er met de leerlingen gebeurde nadat ze afgestudeerd waren, hoe succesvol ze daarna waren. Er was een grote zorg met betrekking tot het vso-lom. Dat was meer algemeen vormend onderwijs en wij waren er absoluut van overtuigd dat het beter zou zijn als ze meer beroepsvoorbereidend zouden worden opgeleid met kansen op de arbeidsmarkt. Het monitoren van de leerlingen naar het afstuderen gebeurt nu wel maar dat gebeurde toen niet en dat deed het onderwijs al helemaal niet. Daarom denk ik ook zeker te weten dat het in het belang van de leerling was om mee te lopen in de mainstream en om beroepsvoorbereidend te worden opgeleid en niet volgens de methodiek van het oude vso-lom.

De heer **Bosma**: Dus het was in het geheel geen bezuinigingsmaatregel?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, dat was het niet. Wat betreft mevrouw Ankie Verlaan, nu u het er toch over heeft: ik heb gisteravond een afschrift van een brief gekregen van collega's van haar die zich nogal verbaasd hebben over de opmerkingen die zij hier heeft gemaakt over de haast. Als er nou iemand haast had – zo zeggen de briefschrijvers – dan was zij het wel.

De heer **Bosma**: Die brief hebben wij ook gehad!

Mevrouw **Netelenbos**: Ik heb me ook zeer verbaasd over de uitspraak, want ik kan hem niet plaatsen. Maar het heeft wel weer zijn werking in de beeldvorming en dat stond mij absoluut niet aan.

De heer **Bosma**: Die brief hebben wij ook gehad, want Ankie Verlaan – om het verhaal even goed te vertellen – zei dat mevrouw Netelenbos de vaart er enorm in wilde houden, terwijl een aantal hoge ambtenaren zegt dat juist mevrouw Verlaan de vaart erin wilde houden.

Mevrouw **Netelenbos**: Die redenering heb ik ook.

De heer **Bosma**: Maar goed, even terug naar de commissie-Van Veen die pleit voor het vmbo. Zij zegt niet zoveel over de zorgleerlingen, want daar komt een apart rapport voor, het rapport van de heer Hover. Dat is echter nadrukkelijk een publicatie van het ministerie van Onderwijs. Het is een ambtelijk rapport, zo heeft de heer Wisman ook verklaard. Om dat rapport is veel te doen. De heer Hover zegt daarin, dat het percentage zorgleerlingen zo'n 20% was van wat uiteindelijk het vmbo wordt maar dat het uiteindelijk stabiel zou blijven. Dat is niet waar gebleken, sterker nog, er is een sterke groei van iets van 60%. De heer Hover, nogmaals, zegt in een ambtelijk rapport dat het stabiel blijft. De Onderwijsraad reageerde al vrij snel, binnen zes weken, op dat rapport en maakt er gehakt van. Empirisch deugt het niet, de onderbouwing klopt niet en het is niet adequaat. Heeft u kennis genomen van het rapport van de heer Hover en van de reactie van de Onderwijsraad?

Mevrouw **Netelenbos**: Ja, dat waren Smets en Hover. Ja.

De heer **Bosma**: Heeft zeker de reactie van de Onderwijsraad u niet aan het denken gezet? Deze pleitte uiteindelijk voor uitstel van deze operatie om goed na te denken over deze integratie.

Mevrouw **Netelenbos**: De operatie is in die zin ook uitgesteld, dat eerst werkendeweg zou worden gekeken hoe een en ander zich ontwikkelde. Dat was het gevolg van het amendement-Cornielje, waarin het go-no-go-moment werd uitgesproken en gevolgd werd hoe zich dat ontwikkelde. Ik was het daar wel mee eens dat het op die manier zou gebeuren. Dat is verstandig. Smets en Hover – maar wij allemaal – hebben zich verkeken op de ontwikkeling van de immigrantenleerlingen in Nederland. Wij hadden tot dan toe ervaring met onze Nederlanders uit Suriname die hier naar toe kwamen, uit de Antillen en uit Indonesië. Daar zagen we dat we ons vaak lang zorgen maakten over onderwijsprestaties, dat je ineens een kanteling kreeg en dat ze het

ineens goed gingen doen. Onze Surinaamse Nederlanders doen het ontzettend goed in het onderwijs en ik kan me nog een tijd herinneren dat we dachten dat het nooit goed zou komen met die leerlingen. Moet je eens kijken hoe het nu gaat! Er werd dus geëxtrapoleerd op de ervaring tot dan toe. Dat het anders gaat vanwege de problemen met de Nederlandse taal was op dat moment toch minder goed te weten dan de kennis die wij nu hebben. Maar we spreken natuurlijk ook over vijftien jaar geleden en dat is best een heel lange periode. Het is een hele generatie schoolkinderen.

De heer **Bosma**: Maar dat is exact wat de Onderwijsraad in zijn kritiek op Hover schrijft: de raad acht de verwachting dat de oververtegenwoordiging van allochtone leerlingen in speciale voorzieningen zal afvlakken, voorlopig te optimistisch.

Mevrouw **Netelenbos**: Dat is altijd het dilemma waar je als bewindspersoon voor zit. Je krijgt adviezen uit allerlei hoeken en je moet daar uiteindelijk een lijn in kiezen. De lijn was toch ook om mensen niet uit te sluiten maar ze bij de mainstream te houden en om meer handen in de school te krijgen. We hadden toen de onderwijs-gewichtenregeling gekregen, die helaas verslechterd is. Dat is heel erg jammer, want nu ineens wordt gezegd dat de plattelandskinderen ook onder de gewichtenregeling vielen. Dat was in mijn tijd niet zo, dus je kreeg meer handen in de school om te zorgen dat je de kinderen programma's op maat kon aanbieden.

De heer **Bosma**: We hebben van de week ook gesproken met een wetenschapper van de Universiteit van Leiden, de heer Kees van Putten, die ooit gepromoveerd is op deze hele materie. Hij heeft samen gewerkt met de heer Hover. Hij zegt dat Hover er slechts bepaalde informatie uit zijn proefschrift heeft gehaald maar de hoofdlijnen achterwege heeft gelaten. Bent u bekend met zijn werk?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, maar er waren natuurlijk heel veel hooggeleerde onderwijskundigen in die tijd die studies maakten en mijn ambtenaren maakten de selectie.

De heer **Bosma**: Dan is er de heer Rosenbaum van het werkoverleg lom, van de groepering waar we het net al over hadden die uiteindelijk de term "chantage" heeft laten vallen. Zij zeggen dat zij in dat technisch overleg over onder andere de integratie maar vooral over de creatie van het vmbo in de breedte nadrukkelijk streefden naar een consensus, omdat staatssecretaris Netelenbos heel erg aan de Kamer laten zien dat het hele veld het eens was. Herkent u dat beeld?

Mevrouw **Netelenbos**: Zoals ik aan het begin van deze middag al heb gezegd, spraken wij iedere maand in het onderwijsoverleg en het technisch overleg over dit soort grote operaties. Het is goed Nederlands gebruik dat je streeft naar consensus. Dat noemen we "polderen" en daar zijn we in Nederland heel goed in en in het onderwijsveld ook. Natuurlijk probeer je consensus te bereiken maar je weet nooit van tevoren of dat lukt. Dat heeft niets met de Kamer te maken. Dat heeft met draagvlak te maken. Dan heeft iedereen zijn eigen belang en zijn eigen positie. Voor het vso was het natuurlijk ook behoorlijk ingrijpend, omdat feitelijk hun onderwijssoort zou verdwijnen. Dat is een geweldig besluit maar het thema

was toen dat de leerling centraal stond, want het gaat uiteindelijk om de belangen van de leerling en om zijn kansen, ook op de arbeidsmarkt. Nogmaals, het onderwijs keek in die tijd niet goed wat er gebeurde na het eigen onderwijstype. Als zij het maar goed deden. De vraag wat er daarna gebeurde, was toch niet zo'n thema.

De heer **Bosma**: U zegt dat het "polderen" heet. Dat klopt, maar er kwam uiteindelijk een sterke consensus binnen dat technisch overleg en daarmee ging u naar de Kamer. In de Handelingen van het wetgevingsoverleg hierover en ook van het plenaire debat valt te lezen, dat u steeds aan komt met de consensus in dat technisch overleg. Mevrouw Liemburg vraagt echter hoe die consensus in het technisch overleg zich verhoudt tot parlementaire controle.

Mevrouw **Netelenbos**: U deed ook uw eigen werk en ik neem niet aan dat het veel veranderd is. Ik was zelf nog woordvoerder basisvorming. Wij trokken met een groepje parlementariërs het hele land door en spraken ook werkelijk met iedereen. U heeft uw eigen verantwoordelijkheid. Maar kijk eens naar het ontslagrecht. Door het huidige kabinet is natuurlijk ook geprobeerd om consensus te krijgen. Nu is dat niet gelukt maar het helpt natuurlijk altijd wel als je hebt. Zo gaat dat! All in the game.

De heer **Bosma**: Maar u vindt dat geen uitholling van de parlementaire controle?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, u moet uw eigen werk doen. Als u denkt dat ze een toneelstukje zitten op te voeren – wat natuurlijk niet zo was – is het uw eigen werk om te zorgen dat u daar zicht op krijgt.

De **voorzitter**: Ik wil nog even terugkomen op twee aspecten. De heer Rosenbaum heeft ons op een vraag ons ook gezegd, dat zij wel degelijk wisten hoe het hun leerlingen die het staatsexamen mavo haalden verder verging. Hij vertelde dat het hun prima verging en dat een groot deel daarvan een beroepskwalificatie haalde. Hij had daar cijfers over. U bestrijdt die cijfers? Aan uw reactie zie ik, dat we dit moeten uitzoeken. Hij heeft verder verteld dat u hem in uw streven naar consensus op een gegeven moment heeft gebeld en hem heeft gezegd dat het dwarsliggen, het protesteren tegen het verdwijnen van de vso-lom moest ophouden omdat anders baan- en salarisgarantie voor het vso-lompersoneel niet langer konden worden geboden.

Mevrouw **Netelenbos**: Daar heb ik al antwoord op gegeven. Zo is dat gesprek niet gegaan. Het dilemma was natuurlijk wel ...

De **voorzitter**: Maar hij formuleerde concreet. Hij wist nog heel precies hoe uw tekst was. Maar u zegt dat dit zo nooit is gegaan.

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, zo is dat niet gegaan. Opmerkelijk was ook dat we al drie jaar lang met elkaar onderweg waren. Het feit dat tegen het einde aan er nog allerlei complexiteiten ontstonden, vind ik bij een innovatieproces een heel normale gang van zaken. Zij zaten in het basisonderwijs als schoolsoort en zij moesten naar het voortgezet onderwijs als schoolsoort.

De **voorzitter**: Maar dat heeft u al twee keer gezegd. Ik begrijp dat overigens niet zo goed, want dat het ingewikkeld is qua wetgeving lijkt me meer een juridische redenering maar dat kan op zichzelf nooit het argument zijn om zo'n druk te leggen.

Mevrouw **Netelenbos**: Dat heb ik zo ook niet gezegd. Daar heb ik geen enkele herinnering aan.

De **voorzitter**: We hebben ook gesproken met vertegenwoordigers van de CNV Onderwijsbond. Ik weet niet of ze toen al zo heetten of nog niet gefuseerd waren, maar goed.

Mevrouw **Netelenbos**: Jawel.

De **voorzitter**: Zij zaten er ook bij en ook zij herinneren zich en ondersteunen het verhaal van de heer Rosenbaum, dat echt heel grote druk werd uitgeoefend op het vso-lom om aan te sluiten bij de consensus waar u naar streefde en ...

Mevrouw **Netelenbos**: Maar dat is iets anders.

De **voorzitter**: ... het verzet en de bezwaren maar verder in te slikken.

Mevrouw **Netelenbos**: Dat het belangrijk was dat ze meededen en dat dit ook fors besproken werd, zal ongetwijfeld zijn gezegd want het was ook erg belangrijk dat zij meededen en dat zij probeerden om de leerlingen met hun expertise bij de mainstream te houden. Hun expertise was nodig om het zorgbreedte-verhaal in het voortgezet onderwijs op orde te krijgen. Dat was er namelijk niet; het spuwde steeds leerlingen uit die daardoor minder kansen hadden. Als jij naar het vso-lom was geweest, had je minder kansen dan wanneer dat niet het geval was. Zo werkt de samenleving. Dus dat er druk is uitgeoefend, zal ongetwijfeld het geval zijn geweest maar de letterlijke citaten zoals u die nu geeft? Nee, zo kan dat niet gezegd zijn.

De **voorzitter**: Ik heb nog een vraag over de omvang van de groep zorgleerlingen. Het cijfer waarvan toen is uitgegaan, zat niet alleen in de groei van de allochtone leerlingen die extra aandacht nodig hadden – die groei is gewoon doorgedaan en het aantal is later vele malen groter geworden – die groei zat er ook al in de jaren daarvoor. Is met die problematiek en met die steeds groter wordende groep nu ook echt rekening gehouden? Is niet op basis van het idealisme van Weer samen naar school een groot risico genomen met het vmbo, wetende hoe ingewikkeld de problematiek was en wetende ook op basis van cijfers die zijn genegeerd door de ambtenaren dat die groep nog veel groter zou worden?

Mevrouw **Netelenbos**: Nee, maar het zegt wel iets over het gebrek aan vocabulaire in het onderwijs om iets te doen aan onderwijs op maat. Het onderwijs richt zich altijd op de gemiddelde leerling. Dat is een groot probleem, omdat de leerling die slimmer, beter en sneller is een probleem krijgt – heel veel hoogbegaafden belanden ook in het lom om die reden – en de leerling aan de andere kant van het spectrum het daardoor ook moeilijk heeft. Ik vind het nog steeds een geweldige opgave om in de lerarenopleiding, de expertisevergroting

van ons onderwijs en in de hulpstructuren ervoor te zorgen, dat onderwijs op maat kan worden gegeven. Het uitsluiten van leerlingen buiten de reguliere stroom geeft altijd problemen in de toekomst.

De **voorzitter**: Maar mijn vraag was of niet het insluiten van deze leerlingen met steeds complexere problemen en ook een steeds grotere groep in dit nieuwe schooltype vmbo ook het succes van het nieuwe schooltype bij voorbaat onder grote druk heeft gezet.

Mevrouw **Netelenbos**: Ik vind dat het behoorlijk gaat met het vmbo.

De **voorzitter**: We zijn nu vele jaren later! Er is inmiddels veel expertise.

Mevrouw **Netelenbos**: Maar het duurt vijftien jaar, zo hebben we ook gezegd.

De **voorzitter**: Maar ondertussen gaan er wel heel kinderen de school op en weer af.

Mevrouw **Netelenbos**: Dat was toen ook al. Dat is ook niet nieuw. Naar mijn mening behoeft de zorgstructuur om het voortgezet onderwijs heen nog steeds versterking en ook misschien meer geld. Je ziet een zekere medicalisering van onderwijsvraagstukken in onze samenleving. Je ziet een groei van dyslexie, adhd en allerlei vraagstukken. Wij moeten proberen om die leerlingen niet uit te sluiten maar ze binnen te houden en om de vraagstukken ook binnen het reguliere onderwijs op te lossen. Daar ben ik nog steeds zeer van overtuigd. Bijna het hele buitenland doet dat zo. In die zin is Nederland exceptioneel. Wij plaatsen alles uit waar een probleem zich voordoet. Dat doen we op de arbeidsmarkt en dat doen we in ons onderwijs en dat is niet iets waar wij trots op kunnen zijn.

De heer **Bosma**: Hoe stond u in de periode van de besluitvorming – 1997–1998 – tegenover de argumenten van de mensen van de wereld van vso-lom, dat de expertise, de specifieke kennis met betrekking tot die kinderen, zou verdwijnen als je die kinderen zou integreren?

Mevrouw **Netelenbos**: Zij brachten hun expertise in in het voortgezet onderwijs, dus in die zin verdween die expertise niet. Ook in de lerarenopleiding moest ervoor gezorgd worden dat die expertise voorhanden bleef. Het is een andere manier van organiseren. Overigens, in dat grote geheel kon men altijd nog met kleine klassen en kleine units blijven werken. Dat was het vraagstuk dus niet. Maar men ging wel mee in de mainstream. Het is misschien ook wel goed om te zeggen dat er in die tijd zelfs geen leermiddelen waren voor het vso-lom. Er waren geen schoolboeken en dat was een groot probleem. Dat kwam omdat het een kleine onderwijssoort was en een oninteressante soort voor de onderwijsboekenuitgevers. Wij hebben bevorderd dat die er wel kwamen, want de leraren zaten leermiddelen te knippen en te plakken. Dat kon toch niet de bedoeling zijn? Wij hebben dan ook via de onderwijsuitgevers die expertise mede vormgegeven door eindelijk leermiddelen te hebben voor kinderen die speciale zorg nodig hadden. Dat is toch ook een zekere consolidatie van de expertise. En dat was er daarvoor helemaal niet.

Mevrouw **De Rooij**: U sprak zojuist over expertise en bijscholing voor leraren. Is dat voldoende gebeurd? Is er voldoende geïnvesteerd in de toerusting van leraren, zowel op de lerarenopleiding als voor de leraren die al voor de klas stonden op het vmbo?

Mevrouw **Netelenbos**: Ik heb de wet verdedigd, maar ook hier weer was de implementatie na mijn periode. Ik heb dat niet meer zo intensief gevolgd, in ieder geval niet op zo'n wijze dat ik daar zomaar een uitspraak over durf te doen.

De **voorzitter**: Dit zijn toch aspecten die je bij het voorstel van wet en bij het implementatieplan doordenkt?

Mevrouw **Netelenbos**: Zeker!

De **voorzitter**: Dan realiseer je je toch dat er wat aan de expertise van docenten moet gebeuren?

Mevrouw **Netelenbos**: Maar dat is ook wel gebeurd!

De **voorzitter**: Je legt daar toch een plan voor neer met een financiering?

Mevrouw **Netelenbos**: Dat is ook wel gebeurd.

De **voorzitter**: Was er zo'n plan?

Mevrouw **Netelenbos**: Er is zeker met de lerarenopleiding ook gesproken over de nieuwe vaardigheden. Dat hoort te gebeuren binnen de lerarenopleiding.

De **voorzitter**: Maar dan heeft u het over nieuwe docenten.

Mevrouw **Netelenbos**: Maar de mensen die in het speciaal onderwijs werkten, zouden dan in het voortgezet onderwijs gaan werken. Die leraren bleven gewoon in het onderwijs werken; zij verdwenen niet.

De **voorzitter**: Jawel, maar die leraren met de expertise gingen op in de grotere vmbo's. Daar zaten al veel leraren die de expertise niet hadden maar die wel voortaan die kinderen in de klas kregen, want we moesten weer samen naar school. Was er een aanpak om die docenten, die allemaal voortaan met die ingewikkelde mix van kinderen in hun klassen te maken kregen, daarop terdege voor te bereiden. Waar was dat plan?

Mevrouw **Netelenbos**: De gedachte was dat de docenten uit het vso-lom de expertise overdroegen in hun samenwerkingsverband en de REC's, de Regionale Expertise Centra. Daar zijn nota's over verschenen. Over de ontwikkeling van die REC's is heel veel gesproken. Dat ging per regio. Daar was een groep scholen bij aangesloten en die verzorgden hun eigen expertisevergroting.

De heer **Bosma**: Ook hier is er een rol van de vakbond. De AOb steunde u en zei dat de integratie van de zorgleerlingen het beste was voor de leerlingen. De AOb was ook lid van dat technisch overleg. Is het niet vreemd om een vakbond te laten meepraten over onderwijskundige veranderingen?

Mevrouw **Netelenbos**: Dat gebeurde altijd! Dat gebeurde bij de basisvorming, bij de profielen, bij het vmbo en wij waren er altijd een beetje trots op dat wij geen een-dimensionale vakbeweging hadden die alleen maar keek naar rechtsposities maar ook nog eens naar de inhoud van het onderwijs. Dat vonden wij in die tijd in ieder geval pure winst.

De heer **Bosma**: Plaatste u wel eens vraagtekens bij de mogelijkheid van een vakbond om een visie te hebben bijvoorbeeld in dit geval op de integratie van zorgleerlingen?

Mevrouw **Netelenbos**: Dat hadden ze toch? Daar schreven ze ook boekjes over.

De **voorzitter**: Daarmee zijn wij precies op tijd maar vrij abrupt tot het einde van dit gesprek gekomen. Hartelijk dank.

Mevrouw **Netelenbos**: Dank u wel. Laat ik dit zeggen: ik heb verantwoordelijkheid gedragen en daar sta ik nog steeds achter!

De **voorzitter**: En dat siert u! Nogmaals dank voor dit gesprek!

Verslag van de openbare hoorzitting van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen in de RSG Stad en Esch te Meppel

Maandag 1 oktober 2007

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

Alsmede is aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Arends (adjunct-griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier), mevrouw Maarleveld (informatie-specialist), mevrouw Dujardin (commissie-assistent) en de heer Greve (gespreksleider).

Gespreksleider: de heer De Greve

De heer **De Greve**: Dames en heren. Ik heet u allen welkom. Mijn naam is Martijn de Greve en ik zal vanavond de discussie in goede banen leiden. Allereerst geef ik het woord aan de voorzitter van de Parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen, de heer Dijsselbloem.

De **voorzitter**: Dames en heren. Ook ik heet u allen welkom. De aanwezige Kamerleden zijn hier niet als leden van hun fracties. Zij vormen samen een parlementaire onderzoekscommissie die door de gehele Kamer is ingesteld.

De parlementaire onderzoekscommissie is in mei 2007 van start gegaan met de opdracht van de hele Tweede Kamer om een aantal onderwijsvernieuwingen van de afgelopen vijftien jaar onder de loep te nemen en daar lessen uit te trekken voor de toekomst. Daarbij gaat het vooral om de sturingsrelatie: hoe gaat de overheid, de politiek, om met het onderwijs? In de opdracht zijn specifiek genoemd: de basisvorming, de tweede fase / het studiehuis. De commissie heeft daar zelf de invoering van het vmbo aan toegevoegd. Wij vonden dat deze grote vernieuwing niet mocht worden overgeslagen bij de te benoemen vernieuwingen van de afgelopen vijftien jaar. De Kamer heeft ons gevraagd om uit onze bevindingen lessen te trekken voor de lopende vernieuwingen. Deze worden vaak samengevat onder de verzamelnaam "het nieuwe leren". Dit is onze opdracht.

In mei is de commissie met een aantal zaken van start gegaan. Eerst hebben wij het onderwerp terdege verkend. Daarna hebben wij een aantal achtergrondstudies in gang gezet. Ik zal deze kort noemen. Het Sociaal en Cultureel Planbureau beschrijft voor ons heel precies waar de onderwijsvernieuwingen vandaan kwamen, wat het maatschappelijk probleem was, wie de grote aanjagers van de vernieuwingen waren, hoe de besluitvorming is

verlopen, of scholen en leerkrachten daarbij betrokken waren, hoe de vernieuwing is geïmplementeerd en of daar geld en tijd voor waren. Het SCP gaat dit per thema voor ons beschrijven.

Verder hebben wij de Algemene Rekenkamer verzocht om naar het geld te kijken. Was er geld voor iedere onderwijsvernieuwing? Was er een budget voor scholen om de verandering door te maken? Wat gebeurde er in dezelfde periode met de financiering van scholen en met de financieringsrelatie tussen overheid en scholen? Wat gebeurde er met het macrobudget? Hoeveel geld was er voor onderwijs? Werd er ondertussen ook fors bezuinigd? Zoals u weet, was dat in bepaalde periodes het geval.

De Universiteit van Maastricht kijkt op ons verzoek naar de kwaliteit van het onderwijs. Daarbij komen heel veel vragen naar voren. Wat is kwaliteit? Wij zijn van mening dat de discussie over onderwijsvernieuwingen erg samenloopt met de discussie over de kwaliteit van het onderwijs. Incidenteel komen daarover berichten naar buiten. Ik noem maar eens het rekenen op de pabo. Een terdege beeld over een langere periode is er echter niet. De Universiteit van Maastricht gaat op basis van alle onderzoeken, cijfers en gegevens bekijken wat daarover te zeggen is.

Zes scholen hebben wij al bezocht. Dat blijven wij de hele onderzoeksperiode doen. Tijdens drie avonden deze week – maandag in Meppel, woensdag in Eindhoven en donderdag in Utrecht – willen wij mensen de gelegenheid geven om door de commissie te worden gehoord zodat zij belangrijke ideeën over de genoemde onderwerpen kunnen uiten. Zij kunnen ons wijzen op zaken die voor hen wezenlijk zijn in deze discussie. Dit is daarvoor het moment.

De verschillende rapporten en studies die ik noemde, verschijnen dit najaar, in oktober/november. In Den Haag voeren wij vrij intensief besloten gesprekken met mensen die zeer nauw betrokken zijn geweest bij of verantwoordelijkheid hebben gedragen in het proces. Deze besloten gesprekken worden gevolgd door openbare hoorzittingen in november. De gesprekken zijn besloten omdat wij eerst proberen om het veld breed te verkennen. Op basis daarvan besluiten wij wie de belangrijkste spelers zijn en welke verhalen iedereen moet horen. In november zullen veel mensen – verantwoordelijke politici, aanjagers van vernieuwingsprocessen, wetenschappers, leerkrachten, directeuren – openbaar verslag doen. Waarschijnlijk komen deze gesprekken ook op TV.

Na november, als alle achtergrondstudies voltooid zijn en

de bijeenkomsten, werkbezoeken en de hoorzittingen hebben plaatsgevonden, trekt de commissie zich terug voor het schrijven van een verslag. Half januari zal de commissie het rapport uitbrengen. Ik hoop dat dit concrete aanbevelingen zal bevatten over de relatie overheid-onderwijs en de manier waarop in de toekomst met onderwijsvernieuwingen moet worden omgegaan.

De heer **De Greve**: Dames en heren, als u iets zegt, dan zegt u dat dus tegen de commissie. Ik constateer dat een aantal van de aanwezigen docent is of in het management zit. Ik zie één ouder. Bent u hier puur als ouder?

Inspreker: Ik heb een paar jaar geleden op een hbo-instelling lesgegeven, maar vanavond zit ik hier alleen als boze ouder.

Inspreker: Ik werk in het onderwijs als hoofdconciërge. Op de site van de commissie staat wel leuk dat de commissie in discussie gaat met de directie, met docenten, ouders en leerlingen, maar er wordt een groep vergeten, namelijk de conciërges, en het is heel belangrijk om ook met die groep te praten. Deze groep zit alle dagen in het onderwijs en ondervindt aan den lijve wat onderwijsvernieuwing op een school in beweging brengt en wat dat voor gevolgen heeft. Het is jammer dat de commissie deze groep wil missen.

De heer **De Greve**: Zijn er misschien nog andere conciërges in de zaal?

Inspreker: Ik ben geen conciërge, maar technisch onderwijsassistent op een scholengemeenschap in Epe. De conciërges vormen een aparte groep binnen het onderwijs. De onderwijsassistenten zijn, althans op onze school, ook een aparte groep. Iedereen werkt in feite op een eilandje. Ik doe natuurkunde en biologie, maar een collega doet scheikunde. Wij werken met z'n tweeën. Je spreekt wel eens met elkaar, maar je werkt toch apart. Conciërges werken veel 's avonds. De technisch onderwijsassistent geeft ondersteuning tijdens de les.

De heer **De Greve**: Heeft u dezelfde kritiek als de vorige spreker, die zich niet terugvond op de website?

Inspreker: Ik heb de website niet gezien.

De heer **De Greve**: Er zijn blijkbaar geen andere onderwijsassistenten in de zaal. Is er iemand die een functie heeft binnen het onderwijs die ik nog niet genoemd heb? Ook dat is niet het geval. Dan stel ik voor dat wij gaan beginnen. Ik wil proberen om de avond aan de hand van vier schijven door te lopen.

Onderwijsvernieuwing basisvorming

Inspreker: Ik ben docent op het vmbo op een school in Rijssen. In januari heb ik bij Beter onderwijs Nederland een lezing gehouden. Ik ben als docent begonnen op de ambachtsschool. Ik kom uit het bedrijfsleven. Ik heb bij die lezing verteld wat er in de afgelopen 25 jaar mis is gegaan met het vmbo. Waarom kiezen de leerlingen niet meer voor beroepsgerichte vakken? Wat was de bottleneck? Daarnaast heb ik keurig aangegeven wat je als docent kunt doen om de instroom te bevorderen en jongeren

enthousiast te maken. Toen de basisvorming is ingetreden, is het aantal uren techniek en handvaardigheid verminderd. Degene die denkt dat het op een vmbo-school gaat gebeuren, heeft het helemaal mis. Zo gauw wij gefuseerd zijn, dacht de atheneumdocent, kunnen wij op het havo en het vmbo wel dezelfde vakken geven. Dat is een mislukking geweest. Wij zijn de boel helemaal aan het terugdraaien. De docenten hebben tegen de directie gezegd dat het anders de verkeerde kant op gaat. Mevrouw Van Bijsterveldt is op werkbezoek geweest. Eén belangrijke poot heb ik nu gevonden en dat is het bedrijfsleven. Het bedrijfsleven steekt ontzettend veel geld in mijn school. Nu zegt mijn allerhoogste baas in een keer dat dit initiatief wordt opgevolgd. Wij worden daarom nu een vakcollege. De havo- en de atheneumleerlingen krijg ik in de eerste twee klassen op mijn afdeling. Met hen gaan wij een project starten.

De heer **De Greve**: Bij u gaat het dus nu weer de goede kant op. Welke hoofdconclusie trekt u? Waarom gaat het nu weer de goede kant op?

Inspreker: Er zijn heel veel scholen in Nederland. Vanuit het westen worden al die scholen techniekbreed. Er is geen school meer over die een eigen afdeling heeft van beroepsgerichte vakken. Ik heb bijvoorbeeld een directeur uit Utrecht gesproken die vind dat ik op een ouderwetse manier werk. De leerlingen in Utrecht gaan vier jaar lang naar het vmbo; zij gaan met een startkwalificatie naar het roc en daar leren zij het vak. Ik vraag mij dan af waar de leerlingen blijven die uitvallen. Als een jongen in de eerste klas al weet dat hij metaalbewerker wil worden, moet hij niet gaan klungelen maar na twee jaar het vak gaan leren. En dat is nou het hele ijzer eten! Als een leerling weet waarvoor hij wil kiezen, moet je niet te lang wachten met het realiseren van die keuze. Het probleem is dat heel veel scholen de praktijkuren hebben ingeleverd. De praktijkuren kosten immers een heleboel geld. Sommige docenten hebben vier of vijf praktijkuren ingeleverd. Als ik dan zie wat de leerlingen ervoor terugkrijgen, springen mij de tranen in de ogen. Daar zitten onze leerlingen niet op te wachten.

De heer **De Greve**: Uw ervaring is dat kinderen vaak in een veel vroeger stadium exact weten wat zij willen.

Inspreker: Zeker weten. Dan moet de school de leerling niet nog drie jaar laten wachten voordat hij dat vak kan gaan leren. Dat zit de jongens tot hier.

De heer **De Greve**: Hebben de kinderen wel meer basisvorming nodig?

Inspreker: Iedereen roept maar "basisvorming". Vroeger moest je na één jaar kiezen. Dat was te gek. Ik mocht na twee jaar kiezen. Dat is oké, maar het moet niet nodig zijn dat leerlingen een jaar extra moeten doen voordat zij een keuze kunnen maken. Dan het volgende probleem. Op onze school wordt nog steeds klassikaal lesgegeven. Er zijn ook scholen die alles hebben losgelaten. Zij hebben het lokaal verbouwd en er één grote ruimte van gemaakt. De vmbo-leerling verzuipt daardoor! Dat werkt voor geen meter. Wij hebben van de praktijklokalen niet een grote ruimte gemaakt.

Inspreker: Ik werk op een college in Kampen. Ik ben het voor een groot gedeelte met de vorige spreker eens. Ik ben het niet met hem eens dat op het vmbo volledig klassikaal gewerkt moet worden. Drie jaar geleden zijn wij bij ons op het vmbo begonnen met een soort leerwerkhuis. Dat houdt in dat niet alle lessen meer klassikaal gegeven worden. Als een leerling twee lessen in de week Engels heeft, dan krijgt hij één week klassikaal les en één week gaat hij naar het leerwerkhuis. Alle avo-vakken hebben daarvoor klassikale uren ingeleverd. Leerlingen hebben bij ons op school studiewijzers gekregen. Leerlingen die in het leerwerkhuis zitten, mogen zelf kiezen met welk vak zij aan de slag gaan. In dat leerwerkhuis lopen collega's rond die leerlingen indien nodig begeleiden. Dat werkt voortreffelijk. Ik daag een ieder uit om bij ons op school te komen kijken.

De heer **De Greve:** Wat is het geheim van uw succes?

Inspreker: Het geheim van ons succes is dat het niet van bovenaf is opgelegd. Laat ik daarmee beginnen. Ik heb een startnotitie geschreven en dit samen met collega's een jaar lang voorbereid. Zeker het eerste jaar is niet makkelijk geweest. Docenten kwamen uit de lokalen en moesten opeens met elkaar gaan samenwerken. Zij verwachtten van hun collega's dat zij hun leerlingen op dezelfde manier zouden benaderen als zij dat al dertig jaar deden. De enquêtes onder de leerlingen, die ieder jaar worden gehouden, wijzen echter uit dat de leerlingen het geweldig vinden. Zij geven aan dat zij in het leerwerkhuis erg goed kunnen samenwerken en dat zij echt hebben leren plannen en zelfstandig werken. Zij worden ook zelf verantwoordelijk voor het werk. Het kan dus wel degelijk. De afgelopen jaren hebben wij geprobeerd heel veel praktijklessen erin te stoppen. Wij hebben heel goede contacten met het bedrijfsleven. Onze vierdejaars vmbo-leerlingen gaan allemaal vijf weken lang achter elkaar de school uit. Dat is heel wat in een examenjaar. Het bedrijfsleven werkt daar goed aan mee. Leerlingen leren er ontzettend veel, meer dan bij ons op school. Dat is niet omdat wij het niet goed doen, maar in het bedrijfsleven is het kleinschaliger en er is een leermeester. Dat werkt geweldig.

De heer **De Greve:** De commissie zit nu recht voor uw neus. Wat wilt u haar vertellen over dit onderwerp?

Inspreker: Het instellen van een leerwerkhuis zoals wij dat op onze school kennen, kost erg veel geld en energie. De meest efficiënte vorm van lesgeven is een klas met 24 leerlingen en een docent ervoor. In het leerwerkhuis is één docent op 24 leerlingen te weinig. Er is bijvoorbeeld een leerling die uitleg nodig heeft, een leerling die een nakijkblad wil hebben of die zijn werk afgetekend wil hebben of een leerling zit achter de computer. ICT speelt bij ons een heel belangrijke rol. Die ene docent heeft het dus ontzettend druk. Daarom hebben wij docentenuren in moeten leveren. Daar zijn onderwijsassistenten voor teruggekomen. Wij moeten er wel tegen waken dat wij te veel docenten bij de leerlingen weghalen en daarvoor onderwijsassistenten in de plaats zetten. Als je de onderwijsvernieuwing vormgeeft zoals wij, dus door meer zelfstandigheid bij de leerling te leggen en ook de regie van de docent naar de leerling te verplaatsen, dan kost dat geld. Wij hebben echt onderwijsassistenten

nodig. Ik kan dat nu redden doordat ik vier heel goede vrijwilligers heb.

De **voorzitter:** Ik wil nog heel even terug naar de basisvorming en het idee daarachter. Een van de centrale ideeën achter de basisvorming was het uitstellen van de studie- en beroepskeuze. Een ander idee was dat alle leerlingen een basisvorming zouden moeten krijgen, dus ook een stukje geschiedenis of taal. Nu hoor ik dat dit niet te lang moet gebeuren omdat sommige kinderen daartoe niet in staat zijn. Zij zouden zo snel mogelijk metaalbewerken moeten leren. Wie kan over dit onderwerp nog iets zeggen?

Inspreker: Mijn naam is Roel Kingma. Ik ben rector/ algemeen directeur van een college Emmeloord. U maakte net een tegenstelling tussen docenten en management. Er zijn ook managers die docent zijn geweest of zelfs onderwijzer.

De heer Dijsselbloem stelt een goede vraag. Ik wil de commissie het volgende meegeven. De basisvorming is waarschijnlijk mislukt om twee redenen. Docenten zijn er niet in geslaagd om les te geven aan leerlingen met een heel verschillend niveau. Ik ben oud-docent aan de pabo. Ik vind het interessant dat op het basisonderwijs, met alle cognitieve problemen, docenten wel leerlingen van allerlei niveaus bedienen, maar dat dit op het vo in vele gevallen niet lukt. De commissie zou moeten bekijken of differentiatie modellen kunnen worden ontwikkeld om het oorspronkelijke idee van de basisvorming gestalte te geven. Ik ben het met de andere spreker dan ook principieel oneens. Ik denk dat hij het verleden wil herstellen, maar zo werkt het niet.

De heer **De Greve:** Als in het verleden iets goed was, mag je er toch naar teruggrijpen?

Inspreker: De leerlingen zijn veranderd. De ambachtsschool is in geen enkel opzicht te vergelijken met de technische afdelingen van het vmbo. De basisvorming zou zich op de nieuwe ontwikkeling moeten richten. Daarom moet bekeken worden of er geen differentiatie modellen zijn waarbij leerlingen van verschillende niveaus toch in één groep kunnen blijven. In dit land dreigt namelijk een heel groot probleem en dat is het probleem van de tweedeling in het onderwijs. Door heel veel politieke kwesties – middenschool, compromis op compromis – is de basisvorming een slap aftreksel geworden. Er is in dit land al een tweedeling. De commissie zou daarom aanbevelingen moeten doen om die tweedeling onderwijskundig op te lossen. Ik richt mij daarbij op de differentiatie modellen. Een aantal weken geleden stond in het NRC Handelsblad een dramatisch artikel waarin dit werd aangetoond.

De **voorzitter:** Kunt u heel kort iets zeggen over de differentiatie modellen die u noemt?

Inspreker: Dat betekent dat men onderwijskundig kan omgaan met kinderen van een verschillend niveau in één onderwijsruimte.

De heer **De Greve:** Waarom bent u het zo oneens met de vorige inspreker?

Inspreker: Hij gaat terug naar het verleden en wil leerlingen voor een bepaald vak laten kiezen. Die mijnheer ziet een relatie met de ambachtschool. Dat waren heel andere leerlingen met een heel andere achtergrond. Je moet onvergelykbare situaties niet met elkaar vergelijken.

De heer **De Greve:** Maar wat u in het verleden heeft gezien, maakt hij in het dagelijkse leven mee.

Inspreker: Ja, maar het blijkt dat er heel veel verschillende modellen zijn. Laat een school dat zelf ontwikkelen. De aantallen leerlingen voor metaal of bouw kunnen in de ene regio heel anders zijn dan in de andere. Het is mogelijk dat je in de ene regio tot een algemene technische benadering moet overgaan, maar in de andere niet. Laten wij elkaar geen modellen opleggen.

Inspreker: Ik ben conrector van een havo/vwo. De basisvorming is het schoolvoorbeeld van een zouteloos politiek mengelmoesje. Zij is gebaseerd op een bepaalde ideologische opvatting. In mijn optiek is de basisvorming mislukt omdat de overheid zich bezien vanuit verkeerde aannames veel te veel met de inhoud van de basisvorming heeft bemoeid. Dat is ook de les die zij moet trekken uit de daaropvolgende onderwijskundige vernieuwingen. Maak een raamplan, maar bemoei je niet met de inhoud.

De heer **De Greve:** Kunt u een voorbeeld geven waaruit blijkt dat het echt slecht was dat de overheid zich met de inhoud heeft bemoeid?

Inspreker: Om te beginnen noem ik het uitstel van het maken van keuzen. De leerlingen moeten allemaal bij elkaar. Daarom wordt er maar gedifferentieerd in klassenverband. Dat is volkomen top-down opgelegd. Dat werkt zo niet.

Nu gaat wij in de richting van een soort onderwijs op maat, zodat de leerlingen die een beetje boven het maaiveld uit komen de gelegenheid krijgen om met hun bekwaamheden aan de gang te gaan. Dat is in de basisvorming wel erg ondergesneeuwd. Ik zeg het even zwartwit neer. Wil je een voorbeeld hebben van een onderwijskundige verandering die echt slecht werkte, kies dan de basisvorming en spit dat verder uit.

Inspreker: Ik geef techniek aan het gymnasium in Apeldoorn. Ik ben een product van de basisvorming. De basisvorming was er al. Ik ben erin getuind vanuit het bedrijfsleven. Ik vind het erg leuk om techniek te geven. Als ik zie hoe de kinderen in mijn lessen de techniek oppakken en wat zij ermee doen, dan denk ik dat ik toch een steentje heb bijgedragen. Vorig jaar hebben van de 82 leerlingen die zijn afgestudeerd, 10 leerlingen voor de techniek of voor een exacte richting gekozen. Ik vraag de commissie vooral om naar de docenten te luisteren. Ga niet in een torentje zitten. De docenten weten heel goed wat de leerlingen willen.

De heer **De Greve:** Deze avond is daar juist voor. De commissie luistert nu. Wat wilt u de commissie nu zeggen?

Inspreker: Het maakt niet uit of het om het vmbo gaat of om het gymnasium, het gaat om de manier waarop je het brengt en om de middelen die je hebt.

Ik leg de commissie het probleem voor. Zij moet het oplossen. Dat is de mooiste manier.

Inspreker: Ik ben rector van Dingstede in Meppel. Ik ben het met mijn collega uit Emmeloord niet helemaal eens. Er waren gedachten over de basisvorming en de middenschool. Er moesten veel vakken komen. De Tweede Kamer heeft in mijn ogen op een achternamiddag ook nog het vak verzorging erbij gedaan. Dat was een compromisvoorstel. Wij hebben een school voor mavo, havo en vwo. Wij hebben er nooit voor gekozen om de leerlingen van het mavo bij die van het vwo te zetten, want je doet beiden tekort. Wij hebben daarom steeds homogene groepen gevormd om iedereen tot zijn recht te laten komen.

Om de basisvorming heen is een heel toetscircuit ontstaan. De politiek heeft niet goed geluisterd. Er moesten 256 kerndoelen getoetst worden. Daar is niets van terechtgekomen. Als zij wel goed hadden geluisterd, was het circus van die toetsing er niet geweest. U wilt niet weten hoeveel administratieve lasten dit met zich heeft gebracht. Dat gaat allemaal ten koste van het primaire proces. Daar kregen wij bijna geen geld voor. Dat moest maar uit hetzelfde budget. Ook de nascholing van docenten was minimaal. De politiek wilde de basisvorming voor een koopje invoeren.

Inspreker: Ik ben Tineke Dijkstrahuis. Het is mij niet duidelijk wat een van de sprekers bedoelt met differentiëren. Wil hij terug naar de situatie van de jaren zeventig en tachtig, waarbij het beroepsonderwijs op A/B/C-niveau werd gegeven en het mavo een C/D-niveau kende? Op het A-niveau diende je een blikje soep warm te maken, op het B-niveau moest je een pakje soep kunnen bereiden en op C-niveau moest je zelf een soepje kunnen samenstellen. Als je als docent pech had, kwam je vak in verschillende richtingen voor. Dat werd dan keurig samengevoegd binnen één klas. Dan moest je zowel op A-niveau als op B- en C-niveau lesgeven en dan moest je ook nog verschillende richtingen van je vakgebied doceren. Dan had je ook nog verschillen in uren. De ene groep had je zes uur per week en de andere groep... En waarom? Het spaarde formatie uit. Maar wie de klos was, nou die was goed de klos.

Inspreker: Ik heb geen verstand van soepen van A tot en met D-niveau. Het gaat er mij om dat een tweedeling in het onderwijs dreigt omdat wij er niet in slagen om leerlingen van verschillend niveau bij elkaar te houden. Dat wil niet zeggen dat alle niveaus in één lokaal moeten zitten. Dat is een beetje een karikatuur. Ik vraag de commissie om daarover na te denken en daar met deskundigen over te spreken. Er is een politiek compromis ontstaan van middenschool tot en met basisvorming en heel veel daartussen. De middenschoolgedachte vond ik maatschappelijk gezien een heel goed idee. Dat was een andere tijd, maar zoals het nu is, kan het ook niet meer.

De heer **De Greve:** U spreekt over een tweedeling, maar er kan toch ook een deling zijn op veel verschillende niveaus? Het hoeven er toch niet precies twee te zijn?

Inspreker: Nee, maar de tweedeling die plaatsvindt, is tussen vmbo en havo/vwo. Kinderen moeten in groep acht al vaak een keuze maken. Kinderen worden geplaatst

aan de hand van het resultaat van de cito-toets en van onderhandeling tussen de groepsleerkracht en de ouders. Het doorstromen van de theoretische leerweg naar het havo lukt nog wel. De laatste jaren gaat dat ook beter. Maar er ontstaat een tweedeling tussen havo/vwo en vmbo.

Inspreker: Ik ben ooit directeur geweest van een vmbo-school. Er wordt gesproken over een tweedeling met aan de ene kant vmbo en aan de andere kant havo/vwo. Ik vraag mij af of dat zo heel erg verschrikkelijk is. Er zijn nu eenmaal leerlingen die praktisch zijn ingesteld en er zijn leerlingen die theoretisch zijn ingesteld. Waarom moet je leerlingen die praktisch zijn ingesteld, voortdurend opzadelen met theoretische kennis? Dat doen wij andersom ook niet. Ik vraag mij daarom af of die tweedeling wel zo ernstig is. Ik vind het niet erg.

Inspreker: Ik ben bestuurder in een groot schoolbestuur in het vo. Ik wil even ingaan op de kwestie van de tweedeling. Wat in de klassen gebeurt, moeten de leraren uitmaken. Welke groepen wel of niet bij elkaar in één klas kunnen zitten, wordt ook bepaald door het vakmanschap van de leraar. Hij kan dat als enige inschatten. Op het niveau daarboven moeten wij ervoor zorgen dat er geen segregatie in ons onderwijs ontstaat. Dat betekent dat meer getalenteerde en minder getalenteerde leerlingen binnen één organisatie moeten werken en uit één portemonnee betaald moeten worden. Daarmee bedoel ik niet binnen één gebouw, maar binnen één begroting. De basisvorming heeft zeker in het noorden en het oosten van Nederland geleid tot de vorming van veel brede scholengemeenschappen. Dat is in deze regio veel sneller en veel beter gegaan dan elders. Waarom het hier beter ging, weet ik eigenlijk niet, maar het is wel een feit dat het hier sneller gebeurde. Ik ben er bang voor dat wij dat verspelen. Ik wil er dus niet voor pleiten om leerlingen met verschillende niveaus in één klas te zetten, maar wel om deze binnen één verantwoordelijkheidskader te plaatsen, binnen één brede scholengemeenschap. Daarmee wil ik voorkomen dat de zwakkere leerlingen, de gekleurde leerlingen en de achterstandsleerlingen het straks met minder geld in aparte scholen moeten doen. Dat is mijn grote vrees.

De **voorzitter:** De vorming van grote scholengemeenschappen heeft ook de afgelopen vijftien jaar plaatsgevonden. Heeft ons dat nou winst gebracht of verlies? Ik weet niet of anderen daarover willen spreken. Het is wel een onderwerp dat in samenhang met een aantal onderwijsvernieuwingen heeft plaatsgevonden. Misschien is het goed om daar nog wat meer over te horen.

Inspreker: Eerst had je kleinere scholen. Het personeel overlegde goed met elkaar over de zaken. In de personeelsvergadering werden besluiten genomen. Nu zijn wij één grote school geworden. De personeelsvergadering is heel hectisch, want er zijn tachtig man en iedereen wil zijn verhaal kwijt. Dat liep niet. Daarom zijn wij begonnen aan teamvorming binnen de school. Voor mijn gevoel levert deze teamvorming een heleboel onrust op binnen de school. Je hebt nu een onderbouwteam, een bovenbouwteam en afdelingsleiders. Ik constateer dat elke afdelingsleider het perfect vindt als zijn eigen toko goed draait, maar het collectief loopt achteruit. Ik vind dat de school er

rommelig door wordt. De communicatie tussen de teams is best een probleem. Ik kan als conciërge merken dat er teams zijn die het wel goed vinden, zolang hun eigen team maar goed draait en goede resultaten behaalt. Als het bij de burens misgaat, is dat alleen maar een beetje vervelend. Toch ben je één school, maar dat aspect raakt ondergesneeuwd.

Inspreker: Ik ben Ad Hazen en ik werk in het speciaal basisonderwijs. Ik ben van voor de Mammoetwet en heb op een categorale mavo gezeten. Dat is een mavo die alleen mavo geeft. Die school bestaat nog steeds, de Bonifatius mavo in Emmeloord. Deze school staat in de wijde regio bekend als een school die goede leerlingenzorg geeft en waar aandacht voor de leerling is. In mijn tijd stond de directeur 's ochtends bij de ingang van de school. Hij kende alle leerlingen. Als er iets mis was, dan riep hij je even apart. Of je kreeg op je donder, of er werd even gevraagd of er thuis misschien iets was. In die grote scholengemeenschappen is het niet gelukt om op dat niveau leerlingenzorg uit te oefenen. Anders moet de rector 2000 keer goedemorgen zeggen. Waarschijnlijk heeft hij ook iets beters te doen, want voor dat soort klussen is hij veel en veel te duur. Zojuist werd gevraagd naar de bevordering van de grote scholengemeenschappen. Er moet heel goed bekeken worden of de school op bestuurlijk niveau misschien wel groot kan blijven, maar op werkniveau verkleind moet worden, zodat wij naar kleinere werkeenheden kunnen gaan. Dat zal dan ook gefaciliteerd moeten worden. Heel vaak heeft dit immers consequenties voor de werksituatie.

De heer **De Greve:** Met "werkeenheid" doelt u niet op de klas?

Inspreker: Nee, ik denk dan aan een beheersbare eenheid van 350 tot 400 leerlingen.

Inspreker: Mijn naam is Jan Hendriks. Ik was tot een paar jaar geleden rector van een openbare scholengemeenschap. Eerst was het een school voor mavo, havo en vwo. Na een fusie is het een brede scholengemeenschap geworden. Ik wil wat zeggen over de scholengemeenschapsvorming. Ik heb altijd gedacht dat het een soort politiek monsterverbond was tussen de linkerkant, die dacht de midschool eindelijk te kunnen realiseren, en de rechterkant, die dacht lekker te kunnen bezuinigen en efficiënter te kunnen werken. Nu wordt gezegd dat de grote scholengemeenschappen maar niks zijn. Er wordt zelfs weer bezuinigd op grote scholengemeenschappen. Het gaat er echter om dat het financiële risico, dat helemaal bij de schoolbesturen is gelegd, bij die school blijft. De overheid is er dan lekker van af. Wat ik aan de Kamerleden wil meegeven is dat de overheid zich weer verantwoordelijk moet voelen voor het onderwijs. Niet alleen door te roepen hoe slecht het allemaal gaat, maar door betrokkenheid te tonen, financieel, bij ziekte, bij afkeuring enzovoort. Ik denk dat een en ander vooral te maken heeft met geld. In het onderwijs gaat het bijna altijd om de begrotingen. Ik denk dat wij in dat opzicht terug naar af moeten, alhoewel veel scholengemeenschappen het voortreffelijk organiseren en kleinschalig werken. Ik wil er niet voor pleiten om categorale scholen terug te halen. Ik wil wel kleine eenheden. Tenzij de politiek alle verantwoordelijkheid en risico's neemt. Dan mag het weer

van mij, die kleine scholen, maar dat kan nu financieel niet. Als personeelsleden wat krijgen, kan een klein schooltje dat niet zelf betalen. Daar moet je niet aan denken.

Inspreker: Mijn naam is Ronald de Loo van Organized to learn. Ik ben organisatieadviseur voor scholen. Ik sluit mij aan bij de conciërge. Wij vragen altijd aan de conciërge hoe het gaat, want hij maakt de beste analyse. Ik houd mij dagelijks bezig met de organisatie van scholen. Iedereen in het onderwijs heeft zijn eigen mening. De commissie moet zich realiseren dat het onderwijs een verschrikkelijk groot bedrijf is. De omzet van alle scholen in Nederland is 32,5 mld. De omzet van Philips is wereldwijd 27,5 mld. Daarin veranderingen aanbrengen, is een behoorlijke klus. In de politiek wordt de verandering af en toe heel makkelijk versneld. Ik noem de schoolboeken, een recent voorbeeld. Er zitten 700.000 leerlingen op het vo. Als je de schoolboeken een jaar eerder dan gepland gratis wilt verstrekken, is dat een hell of a job. Dat kost verschrikkelijk veel tijd. Het is overigens wel een goed idee. Veel mensen zijn het op zichzelf wel eens met onderwijsvernieuwingen, maar omdat zij te snel en te ondoordacht worden ingevoerd en omdat geen rekening wordt gehouden met de implicaties daarvan, wordt het een soort boemerang. De tendensen zijn vaak al op de scholen aanwezig, maar vervolgens komt daar een versnelling in en dan gaat het mis. Ik wil ervoor pleiten dat bij elke vernieuwing rekening wordt gehouden met de bedrijfsvoering. Men moet nadenken over de complexiteit. Er zijn in Nederland ongeveer 250.000 docenten en drie miljoen leerlingen. Vroeger kon de overheid bepalen wat er ging gebeuren. Vervolgens zorgden de organisaties ervoor dat dit ging plaatsvinden. De scholen zijn nu autonoom. Je moet hun de ruimte geven, maar je moet wel om een verantwoording vragen. De scholen mogen best hun eigen plannen maken, maar de overheid moet niet alleen aan de sturingskant meedoen, maar ook om verantwoording achteraf vragen. Als je daarnaar kijkt, zie je over het algemeen dat er gaten in zitten. Als de overheid vindt dat er een vernieuwing moet plaatsvinden, moet zij eisen stellen en om een verantwoording vragen. De politiek heeft daartoe het recht. Zij moet niet tevoren gaan bedenken hoe het moet. De huidige infrastructuur – de besturenorganisaties en alle koepelorganisaties – zou ik er veel minder bij betrekken. Dat zijn immers niet de echte specialisten. De echte specialisten zitten hier in de zaal. Door te praten met de beleidsmakers en de tussenorganisaties heeft men de illusie gekregen te weten hoe het er in het onderwijs aan toe gaat. De echte verhalen hoort u bij de docenten. Het complexe is dat mensen over het algemeen zeer vanuit hun overtuiging opereren. Er zijn daarom altijd voorstanders voor traditioneel onderwijs en er zijn ook goede resultaten met dit onderwijs. Er zijn ook altijd voorstanders van vernieuwend onderwijs en ook daar zijn goede resultaten. Misschien moet de overheid meer naar de feiten kijken. De onderwijsvernieuwingen beginnen met een goed idee. Wij proberen dan een plan te maken om dat in te voeren, maar in plaats van dat over te laten aan de scholen en daarvoor geld beschikbaar te stellen, zie je dat heel veel mensen proberen om daartegenaan te duwen. Ik meen dat de politiek beter moet aangeven hoe zij het wil hebben. De scholen moeten daar dan aan voldoen en als zij dat niet doen, moeten zij daarop afgerekend worden.

Weg met die vrijblijvendheid daar. Stel gewoon eisen!

Inspreker: Mijn naam is Christine van Hoof. Ik ben hier als ouder. Ik heb twee kinderen die in Meppel op school zitten. Een van hen zit niet meer op de middelbare school, maar is met een vervolgstudie bezig. De ander is zestien jaar. Ook ik pleit van harte voor het weer invoeren van kleine scholen. Vroeger ben ik docent geweest. Ik ben ziek geworden van de grote scholen, van alle onderwijsvernieuwingen en al het geëxperimenteer. Dat heb ik als leerling al op een experimentele middelbare school over mij heen gekregen. Vervolgens kreeg ik het als docent over mij heen. Bij alle onderwijsvernieuwing moet allereerst gekeken worden naar een salarisverhoging van de docenten. Volgens mijn puberende zestienjarige zoon kijken leerlingen in eerste instantie niet naar docenten als kennisoverdragers. Zij kijken naar docenten met de vraag "wil ik worden zoals hij of zij?". Dan denken ze: jij verdient geen zak, ik wil niet worden zoals jij. Als je geen hoge pet op hebt van iemand, dan sluit zich het kanaal om van die persoon kennis aan te nemen. De docent verdient niks. Het verdienen is voor de kinderen van tegenwoordig status, allesbepalend. Welke onderwijsvernieuwing er nu ook moet komen, ik pleit ervoor om terug te gaan naar kleine scholen. De beste baas voor de kinderen is de conciërge. Hij heeft de kinderen dagelijks in het vizier. Hij zou ook beter betaald moeten worden.

De heer **De Greve:** Klopt het dat u daardoor in de wao terecht bent gekomen?

Inspreker: Ja, ik ben afgekeurd.

De heer **De Greve:** Wat was voor u de genadeklap? Dat u weer een vernieuwing moest doormaken?

Inspreker: Het gebeurde bij de introductie van de basisvorming. Bovendien was er een managementteam dat onoverzichtelijk functioneerde en er stond een fusie voor de deur. Daardoor ging in feite de hele school op de schop.

De **voorzitter:** Mevrouw, u zegt dat u les heeft gegeven op een experimenteerschool. Kunt u vertellen op welke school dat was en met welke vernieuwing werd geëxperimenteerd?

Inspreker: Ik heb zelf op het Roncalli College gezeten in Bergen op Zoom. In de jaren zestig was dat een school die een vergaand systeem van zelfwerkzaamheid hanteerde. Dat ging verder dan het Dalton-systeem. Uiteindelijk ben ik ziek geworden op het Sint Maartenscollege in Groningen, alhoewel ik dat een heel leuke school vond. Het was een school die vooraan wou lopen bij de basisvorming.

Inspreker: Mijn naam is Jan de Bram. Ik ben directeur-bestuurder van het Zuyderzee College in Emmeloord. De Bonifatius mavo is trouwens onze bestuurlijke fusiepartner, maar het blijft een kleinschalige school. Daarnaast ben ik organisatieadviseur. Ik kom op veel scholen en heb veel vernieuwingen gezien. Verder ben ik voorzitter van het cao-overleg. Als zodanig ben ik veel bezig met de positie van de docent, ook in het verlengde van het rapport van Rinnooy Kan. Wat is er nu misgegaan met de vorming van de brede

scholengemeenschappen? Waarom denken wij nu dat kleinschaligheid beter is?

De vorming van de brede scholengemeenschap vloeit voort uit de gedachte van de maakbare maatschappij. Die gedachte hebben wij een tijdje verlaten. Overigens schijnt dat nu weer heel kansrijk te worden. Dat kan snel gaan. Ik heb geen idee of een brede scholengemeenschap beter is dan een kleinschalige school. Op een bepaald moment ontstond de gedachte voor een brede scholengemeenschap. De keuze was toen tussen het een of het ander: je vormde wel een brede scholengemeenschap of niet. Vervolgens is gebleken dat ouders en leerlingen er niet voor kozen om leerlingen vmbo en leerlingen havo/vwo bij elkaar te zetten. Was er een keuze, dan kozen ouders en leerlingen in de meeste gevallen voor kleinschalige zelfstandige scholen. Dat is in ieder geval een signaal. Daarmee heb ik nog niet gezegd dat ik het beter vind om het op die manier te doen, maar het is wel een signaal dat de maatschappij geeft.

Nu houden wij ons bezig met kleinschaligheid in bestuurlijke vorm. Dat steun ik van harte. De vorming van de brede scholengemeenschap is mislukt. Er waren twee mogelijkheden: of je biedt de scholen een keuze uit van alles, of je legt de vormen van een brede scholengemeenschap op. Een andere keuze was er mijns inziens niet. Het feit dat dit niet is gebeurd, heeft tot mislukking geleid. Mijn keuze zou zijn geweest om het aan het veld over te laten of om iedereen te dwingen hetzelfde te doen. Dan kom ik bij het probleem bij alle vernieuwingen van de afgelopen jaren. Je kunt kiezen. Of je kiest voor de centrale sturing, zoals in Frankrijk. Dan is er geen discussie. Ook niet in het veld. Iedereen is het dan, weliswaar een beetje mopperend, met elkaar eens, maar dan doen wij allemaal hetzelfde. Dat is heel anders dan nu. Of je kiest ervoor om het scholen zelf te laten doen om vervolgens op output te meten. Het probleem van alle onderwijsvernieuwingen is dat wij in het midden zitten van deze keuzen. De gedachte is dat scholen moeten worden vrijgelaten, maar ik vind dat alle onderwijsvernieuwingen die van bovenaf zijn opgelegd, een laag verder gaan. Dan ontstaat het probleem dat in scholen een mix moet worden gemaakt tussen hetgeen scholen willen en hetgeen de overheid wil. Dat past niet bij elkaar. Als je ervoor blijft kiezen om het aan de scholen zelf over te laten en de output te meten, zullen onderwijsvernieuwingen op een hoger abstractieniveau moeten blijven. De overheid zal dan in mindere mate moeten voorschrijven wat scholen moeten doen. Ik sta zelf overigens voor de laatste keuze en dus niet voor de centrale sturing.

Tweede fase / Studiehuis

Inspreker: De tweede fase is een voorbeeld van een vanuit de overheid aangestuurde onderwijsverandering. Het studiehuis is iets waar scholen al dan niet voor kiezen. Bij de tweede fase spreek je over de profielenstructuur en al dat soort dingen. Ik vind de tweede fase een heel mooi voorbeeld van een geslaagde onderwijsvernieuwing. Dat komt omdat het projectmanagement goed was. Het projectmanagement, dat in feite een constante dialoog met het onderwijsveld is aangegaan, is op basis van deze dialoog tot planvorming en besluitvorming overgegaan. Dat uiteindelijk een paar bakstenen nodig zijn om de overheid in paniek te brengen zodat zij iets met de studielast gaat doen, is een weeffoutje. In tegenstelling tot

de basisvorming is de tweede fase wel een geslaagde onderwijsvernieuwing.

De voorzitter: Wat was dat weeffoutje: de studielast of het reageren op de baksteen?

Inspreker: Het weeffoutje zat hem in het feit dat de politiek denkt dat de leerling veertig weken lang veertig uur werkt. Ik snap wel dat dit makkelijk rekt, maar toen de baksteen kwam, riep iedereen dat de studielast toch wel heel groot was. Toen werd ineens van alles teruggedraaid. Dat was niet nodig geweest als de overheid op dat punt beter naar het veld had geluisterd.

De voorzitter: Het signaal dat die veertig keer veertig een te zware studielast zou zijn, was volgens u al afgegeven.

Inspreker: Ja, want iedereen weet dat leerlingen sowieso geen veertig schoolweken hebben, en zeker geen veertig uur in de week. Dat had de politiek ook kunnen weten.

De heer De Greve: Toch kwalificeert u de tweede fase, ondanks de weeffout, als een succes. Wat zou je kunnen leren van de implementatie van deze vernieuwing? Wat was hier goed aan wat misschien ook voor andere implementaties kan gelden?

Inspreker: Op deze plek wil ik een enorm compliment geven aan het adviespunt en de manier waarop het procesmanagement – stuurgroep tweede fase heette het toen – de hele zaak heeft gemonitord. Het heeft enorm vaak enquêtes gehouden en telkens goed gevoeld wat in het onderwijs leefde. Op basis daarvan is de politiek geadviseerd de plannen bij te stellen. Dat vind ik een absolute succesformule.

De voorzitter: U zegt, en dat is feitelijk ook juist, dat het studiehuis niet in de wet stond. De profielenbenadering was verplicht. Toch hebben veel scholen die wij hebben gesproken, tegen ons gezegd dat zij het wel voelden als een verplichting, ook al was het formeel niet verplicht. Kunt u daar nog iets over zeggen?

Inspreker: Ja, dat argument ken ik ook, maar ook als het om een professionele organisatie gaat, gaat het om de feiten en niet om wat je voelt. Het heeft te maken met de concurrentiepositie van scholen. Het was een soort algemeen beeld, een soort adagium, zo van "wij moeten de leerlingen toch echt zelfstandig laten werken", enz. Een school kon er ook niet voor kiezen. Er zijn scholen geweest die het studiehuis niet hebben ingevoerd, maar de tweede fase wel. Er zijn ook scholen geweest die vanuit hun hart beide hebben ingevoerd.

De heer De Greve: Wie is het erg oneens met deze spreker?

Inspreker: Ik ben secretaris van een zelfstandig gymnasium. Verder ben ik oud-rector van het christelijk gymnasium Beyers Naudé in Leeuwarden. Ik werkte daar toen de tweede fase werd ingevoerd. De docenten op mijn school waren buitengewoon teleurgesteld door de tweede fase en absoluut niet gemotiveerd om die tweede fase in te voeren. Zij hadden het idee dat zij goed werkten. Zij hadden nog nooit van de overheid gehoord dat dit niet zo was. Zij waren daarom heel verbaasd dat het pro-

gramma anders moest. Het is natuurlijk logisch dat onderwijs in beweging is, maar de docenten hebben zich op dat moment absoluut niet betrokken gevoeld bij de tweede fase. Het adviespunt tweede fase is naar mijn idee vooral actief geworden bij het invoeren van de tweede fase, maar niet bij de voorbereiding. Dat heb ik ervaren als een heel groot gemis.

De heer **De Greve**: Daarmee zegt u dat het wel meer draagvlak had gehad als de overheid dat wel had gedaan.

Insprekerster: Ja, bij de docenten wel. Het is ook heel jammer dat de tweede fase niet via pilots of via experimenten is ingevoerd. Ik vind het ontzettend jammer dat mevrouw Van Bijsterveldt de kans laat liggen die de twee adviescommissies hebben gegeven. Zij hebben gezegd dat nooit meer een grote structuurwijziging moet worden ingevoerd. Daar wordt niet over gesproken. Mevrouw Van Bijsterveldt zegt alleen dat de tweede fase niet wordt veranderd. Dat is logisch, maar waarom gaat zij niet in op andere aspecten van het prachtige rapport van de adviescommissie? De commissie pleit juist voor wijzigingen via experimenten. Ik geef deze commissie heel graag in overweging om nooit meer grote structuurveranderingen door te voeren. Het onderwijs en de maatschappij veranderen, dat is logisch.

De heer **De Greve**: Wat vond u het kroonjuweeltje van het rapport?

Insprekerster: Dat men experimenteert, dat men het onderwijs in een breed maatschappelijk kader zet, dat men lijnen uitzet naar de toekomst en dat men de geschiedenis erbij betreft. Ik vind het een prachtig rapport. Ik vind het treurig dat daar in de pers zo denigrerend over wordt gesproken.

Inspreker: Ik ben het ermee eens dat de projectgroep heel veel goed werk heeft gedaan, maar zij heeft te weinig geluisterd naar het veld. Vanaf het begin was duidelijk dat de organisatie en de administratieve last voor de school en de docenten veel te veel was. Wij hebben daar op onze school enorm in geïnvesteerd. Na een half jaar voelden de docenten zich ambtenaar. Zij moesten handelingen en PO's inleveren. De veertig keer veertig uur van leerlingen waren te veel; dat is al gezegd. Zij gingen naar het Malieveld en de week daarop had de staatssecretaris het hele programma aangepast. De scholen hebben daartegen geprotesteerd. Men moet niet vergeten dat wij ons best hadden gedaan om docenten zover te krijgen dat zij de opleiding voor ANW volgden, maar een half jaar later hoorden zij dat het vak in de marge terecht was gekomen en dat het dus niet meer hoefde. Daar wil ik op wijzen. Ook voor de deelvakken, de talen en de exacte vakken was dat, zacht gezegd, niet zo erg handig. Als de tweede fase wel succesvol was geweest, hadden wij op 1 augustus immers geen vernieuwing van de tweede fase gehad waarin de deelvakken verdwenen zijn.

Inspreker: Het lijkt erop dat alleen ongenueanceerde voren tegenstanders aan het woord komen. Ik wil graag van de gelegenheid gebruik maken om een genuanceerd standpunt naar voren te brengen. Ik ben rector geweest, maar ik ben nog steeds betrokken bij het onderwijs in de natuurwetenschappen. Ik ben daar op hbs/gymnasium mee begonnen. Ik gaf pas nog aan oud-leerlingen les. Dat

was niks dat niveau. Dat moeten wij duidelijk in de gaten houden. Er was terecht behoefte aan een vernieuwing van de Mammoetwet. Toen waren er weinig vakken die veel verdieping gaven. Men vond dat er meer vakken moesten komen en meer vaardigheden en dat er ook nog zelfontdekkend leren moest komen. Dat kan natuurlijk niet allemaal als je ook nog de oude reproductie wilt handhaven. Daar zit de crux. Leerlingen kunnen nu ontzettend veel, maar universiteiten weten dat niet zo goed, want zij kennen de programma's nauwelijks. Pas geleden sprak ik een hoogleraar scheikunde. Hij had kort geleden voor het eerst een eindexamen scheikunde gezien. Hij wist toen pas dat het toch wel niveau had. Ik ben ook voorzitter van een examencommissie voor het vmbo voor natuur- en scheikunde 2. Je merkt dat de basisvaardigheden zwakker zijn, maar dat de toepassingsmogelijkheden zoals het analyseren van teksten – dat geldt voor leerlingen van het vmbo, maar zeker ook van het havo/vwo – groot is. Zij doen zelf onderzoek. Dat is een goed dat wij niet weg mogen gooien.

De heer **De Greve**: Hoe wilt u die basisvaardigheden omhoog krikken?

Inspreker: Ik denk dat de conclusie duidelijk is: daar heb je meer uren per vak voor nodig. Ik vind het erg jammer dat het aantal uren exacte vakken zo klein is geworden. Een paar jaar geleden waren wij de boze bèta's, maar die kregen weinig gehoor bij de politiek. Er zullen minder vakken moeten komen die meer verdieping krijgen, maar de basisvaardigheden moeten ook gehandhaafd kunnen worden. Dat is mijn genuanceerde reactie op de tweede fase.

Inspreker: Ik ben Peter de Visser en voorzitter van de centrale directie van deze scholengemeenschap. Ik vind dat wij echt heel goed moeten kijken naar de verandering. In het advies dat straks volgt, wil ik wel voorwaarden zien vanuit de verandering wanneer een verandering succesvol blijkt te zijn. Wat zijn de dingen die je absoluut moet doen of moet laten als je veranderingen teweeg wil brengen in het voortgezet onderwijs? Deze sector is de afgelopen vijftien jaar in toenemende mate in het brandpunt van de maatschappelijke belangstelling komen te staan. Veel meer dan vroeger hebben ouders, leerlingen, docenten en anderen die bij het onderwijs betrokken zijn, een mening over het onderwijs. Ik denk dat dit heel goed is, maar tegelijkertijd roept het de verplichting op om die mensen te horen. Iedereen heeft iets met het onderwijs: je hebt zelf onderwijs genoten of je kinderen genieten onderwijs of je werkt in het onderwijs. Allen hebben een opvatting over het onderwijs. Ik meen dat veel duidelijker moet zijn waarom wij een verandering willen invoeren. Is dat een politiek speeltje, of is een verandering in het onderwijs echt noodzakelijk? Deze diagnose wordt naar mijn idee niet altijd voldoende gesteld. Als je iets wilt veranderen, zul je ervoor moeten zorgen dat het draagvlak voor deze verandering zo groot mogelijk wordt. Wij moeten ons daarom niet alleen focussen op bestuurders, bestuurdersverenigingen en, in het beste geval, het management, maar juist ook op de professionals in de school en op de ouders en leerlingen, die waarschijnlijk ook een mening hebben. Belangrijk is dat goed naar de faciliteiten wordt gekeken. Dat is niet alleen geld, maar juist ook tijd van de

professionals in die scholen. Dat is nodig om veranderingen voor elkaar te krijgen. Ik heb af en toe de indruk dat de politiek veronderstelt dat veranderingen die bijvoorbeeld per 1 augustus worden opgelegd – het invoeren van de basisvorming op 1 augustus ergens in de jaren negentig – op 2 augustus overal perfect werken. Ik heb net al iets gezegd over Philips. In het bedrijfsleven worden vier of vijf jaar uitgetrokken om een megaoperatie, zoals die vaak in het onderwijs moet worden volbracht, voor elkaar te krijgen. Wij leggen de ambitie vaak veel te hoog, maar wij voelen ook zeker druk vanuit de maatschappelijke organisaties om veranderingen in een veel te kort tijdsbestek voor elkaar te krijgen.

De heer **De Greve**: Je kind zal net naar school gaan in die vier of vijf jaar dat die veranderingen bezig zijn.

Inspreker: Dat klopt. Daarom pleit ik ook voor een ander aspect hierin. In het onderwijs en in de media wordt heel veel gezegd over bijvoorbeeld het nieuwe leren en het traditionele of gewone leren, maar naar mijn idee worden deze woorden veel te weinig onderbouwd met echt wetenschappelijk onderzoek. De experimenten die een mevrouw zonet noemde, zijn echt heel belangrijk. Lukt het? Bereiken wij wat wij willen bereiken met een bepaalde aanpak?

De afgelopen vijftien jaar wordt het onderwijs meer dan daarvoor gezien als de oplossing voor alle problemen die met jongeren te maken hebben. Aan de ene kant blijkt hieruit een bijna grenzeloos vertrouwen in onze sector, maar aan de andere kant wordt de stapel dingen die het onderwijs op zijn bordje krijgt, steeds groter. Daar gaat niks van af. Er komen alleen maar zaken bij. Dat heeft ook een relatie met de kwaliteitsdiscussie. Daarbij focust men zich vaak op één deelaspect: het taalonderwijs wordt slechter. Daarbij wordt vergeten dat wij intussen zoveel andere dingen hebben moeten doen dat een heleboel andere dingen misschien veel beter gaan. Ik kijk even naar de afgelopen vijftien jaar. Sociale competentie, veiligheid, jeugdzorg, maatschappelijke stage: al die dingen worden bij ons neergelegd, maar de leerlingen gaan nog steeds 32 lesuren van 50 minuten naar school. Nog steeds moeten daarbinnen al die dingen worden gedaan die daarvoor ook al gedaan moesten worden. Ik denk dat het belangrijk is om daar keuzes in te maken. Als men wil dat wij dingen doen, moet men ons ook de tijd geven om die dingen te kunnen doen. Bij de kwaliteitsanalyse moet de focus dan niet liggen op de fragmentjes. Misschien scoort het taalonderwijs of het rekenen relatief gezien wel beter dan vijftien jaar geleden als je daarbij in aanmerking neemt dat hieraan minder uren worden besteed.

Inspreker: In de discussie voel ik de teneur dat de politiek op afstand moet blijven. Naar mijn idee is dat niet helemaal juist. Als iedere leraar zijn best doet en iedere school redelijke presteert, kan het alsnog op stelselniveau fout gaan. Wij hebben veel te veel schoolverlaters. Het aantal zorgleerlingen groeit. Dat kun je op stelselniveau waarnemen. Bij dat soort constatering kun je niet zeggen: die scholen doen allemaal hun best. Het is te weinig. Als de politiek constateert dat het stelsel niet presteert – vaak gaat het niet eens om een enkelvoudige school, maar om een breukvlak tussen scholen – dan zal de politiek keuzes moeten maken en deze aan het veld moeten opleggen. De docent weet hoe hij les moet geven en de school weet hoe hij met haar doelgroep moet

omgaan, maar vaak gaat het juist fout tussen schoolsoorten of het gaat fout op stelselniveau of het gaat fout omdat leerlingen uit het systeem vallen. De enkelvoudige school kan daar vaak niks aan doen. De politiek zal dus toch keuzes moeten maken.

De **voorzitter**: De politiek heeft dat recht. Je kunt bijna zeggen dat de politiek de verantwoordelijkheid heeft om dingen die niet goed gaan tussen scholen of op stelselniveau op te pakken. Ook dan is het de vraag hoe de politiek dat op een zorgvuldige manier, met betrokkenheid van het onderwijs, moet aanpakken. U zult toch niet bepleiten dat het top down, zonder overleg, moet worden opgelegd. Kunt u daar nog iets over zeggen?

Inspreker: De politiek stuurt in beginsel met geld. Ik denk dat de keuzes die in de bekostiging worden gemaakt vaak heel wezenlijk zijn voor hetgeen in scholen wel of niet mogelijk is. De bevordering van brede scholengemeenschappen, of juist het afremmen van brede scholengemeenschappen? Het ongelimiteerd financieren van LWEO-leerlingen of daar een plafond inleggen? Dat zijn bekostigingskeuzes die vaak heel erg bepalend zijn voor de speelruimte van scholen.

De **voorzitter**: Ik heb nu veel rectoren en een bestuurder gehoord. Ik wil nu graag wat meer mensen horen die alleen docent zijn. Uiteraard bedoel ik dat niet disrespectvol, maar u zult begrijpen dat wij de man in het klaslokaal willen horen.

Inspreker: Eerlijk gezegd werk ik behalve als docent ook bij de AOB. Daar hou ik mij wel voornamelijk bezig met de mensen op de werkvloer. Ik hoorde net al dat je maar net de pech zult hebben dat je kind op school zit tijdens de invoering van een onderwijsvernieuwing. Dat is nou juist het ellendige: tijdens de verbouwing blijft de winkel open. Als een verandering wordt ingevoerd, zul je daar dus ruimschoots de tijd voor moeten nemen. Ik werk in het SBAO, speciaal basisonderwijs. In 1991/1992 zijn wij begonnen met Weer samen naar school. Deze operatie loopt nu dus vijftien jaar. Eigenlijk is zij bijna afgesloten. Op de scholen denkt men dat dit redelijk gaat. Gezien het jaarverslag, denkt de inspectie daar een tikje anders over. Dan is er nog wel het een en ander op te merken over de wijze waarop de SBAO-scholen omgaan met de opbrengstgerichtheid. Daar zal dus ook het een en ander aan moeten gebeuren. Terwijl de inspectie dit heeft geconstateerd, is de staatssecretaris volop bezig met het invoeren van passend onderwijs. Dat gaat echt in een moordend tempo. Als dat zo doorgaat bij de huidige financiële kaders – naar ik meen is in de Miljoenennota 20 mln. voor passend onderwijs opgenomen – hoop ik dat de heer Dijsselbloem nog een jaar of tien in de Kamer zit, want dan kan hij de commissie-Dijsselbloem II gaan starten. Ik denk dat deze operatie zal mislukken, want het is een bestuurlijk ingezette operatie. Er is tot nog toe zeer weinig aandacht voor de werkvloer. Er zal vergaand geprofessionaliseerd moeten worden, de deskundigheid moet worden bevorderd en er moet tijd zijn om het in te voeren.

Inspreker: Ik ben Jan Vis. Ik ben docent. Helaas werk ik niet in het middelbaar onderwijs, maar wel aan de Universiteit Groningen. Ik wil een paar opmerkingen maken die te maken hebben met het voortgezet onder-

wijs. Ik geef les aan eerstejaars sociologen. Ik merk dat een aantal mensen betrekkelijk weinig elementaire kennis van staatsinrichting heeft. Kennis die zij geacht worden op de middelbare school te hebben opgedaan. Ik noem bijvoorbeeld kennis over de rol van de Eerste en de Tweede Kamer, de gemeenteraad. Elementaire zaken. De doorsnee kent dat niet. Dat moet door de docent van het eerste jaar gecompenseerd worden. Dat is wel lonend, maar dat is in feite niet de bedoeling.

Tot voor kort werkte ik op een lerarenopleiding. Ik heb het nu over universitair gevormden. Ook daar constateer ik dat het kennisniveau – laat ik het voorzichtig zeggen – niet altijd overhoudt. Wat beide groepen gemeen hebben is een tekort aan kennis van het Nederlands. Ik geef zelf geen Nederlands, maar ik zie een behoorlijk manco: bij het formuleren, de woordenschat, de juiste spelling, de stijl. Ik ben geen grumpy old man, maar ik overleg met mijn collega's en dan blijkt dat dit tijd kost.

Ik heb onderzoek gedaan naar kennis en daarover een studie gemaakt. Ik kwam tot een merkwaardige bevinding. Ik verwijs een beetje naar de kwaliteit in Amerika, omdat men daar een soortgelijke ervaring heeft opgedaan als in Nederland. Ik heb twee studies gezien waarbij verschillende generaties met elkaar zijn vergeleken: een generatie in de Verenigde Staten uit de jaren vijftig en de jaren zeventig en een generatie van de jaren zestig en tachtig. Na de oorlog is het onderwijsniveau in de Verenigde Staten geweldig gestegen. Het aantal mensen dat een highschool, een college of een universiteit doorloopt, is gestegen. Dat kan betekenen dat de interesse in en kennis van de politiek is gestegen. Dat lijkt een bijna onlosmakelijke samenhang, maar dat is niet gebeurd. Het bleek dat de generatie van dertig, veertig jaar, met gemiddeld minder highschool, met een mindere kwaliteit universiteit, het beter deden op precies dezelfde vragen dan de jongere generaties. De onderzoekers hebben hiervoor drie verklaringen bedacht. De eerste verklaring is de grotere welvaart. De sociale verschillen zijn dan minder groot en dan is het voor een hoop mensen fysiek en politiek minder noodzakelijk om maatschappelijke veranderingen teweeg te brengen. De tweede verklaring is de verschuiving in mediagedrag. Vroeger werd er meer gelezen. Er werden meer kranten gelezen. Nu halen de mensen hun informatie van de televisie. Wij weten door talloze studies dat je door kranten te lezen meer kennis kunt opdoen dan door televisie te kijken. De derde verklaring is dat het onderwijs kennelijk niet meer is wat het is geweest. Hoe moet je nu verklaren dat de kwaliteit van de highschool en de universiteit niet meer zo is als vroeger? Daar is men nog niet uit. Je kunt alleen vaststellen dat oudere generaties het beter doen bij een aantal elementaire kenniszaken dan de jongere generaties. Of het regime was anders – ieder kent nog het voorbeeld van de moeder of de grootmoeder die uit het hoofd kon rekenen; dat kun je vergelijken met de kassière die dat niet kan. Ik denk dat het mediagedrag – google, enz. – bij de jongeren een van de redenen is. Dat speelt ook een rol bij het onderwijs. Onderwijs zal een factor zijn bij het verwerven van kennis, maar niet vergeten moet worden dat er meer maatschappelijke factoren zijn. Zij hebben een relatie met elkaar. Vorige week heeft het CBS een studie uitgebracht met de titel Opleiding ouder bepaalt opleiding kind. De conclusie die wordt getrokken, is heel duidelijk: 25- tot 44-jarigen, die dus nog niet zo lang geleden de schooltijd hebben afgesloten, met laag opgeleide ouders hebben zes keer meer kans om laag opgeleide te zijn dan 25- tot 44-jarigen

met hoog opgeleide ouders. Ik kan wel zeggen dat daar verbetering in zit, want bij de andere generaties is die kans elf keer meer.

Inspreker: Mijn naam is Gerrit Poelman. Ik geef sinds 1972 les aan de lts/ vmbo in Doetinchem. Dat doe ik nog steeds elke dag met ontzettend veel plezier. Ik wil de commissie iets meegeven. Ik heb het voorbereid zoals ik mijn lessen voorbereid.

Afgelopen vrijdag reed ik met mijn vrouw door de mooie Achterhoek. Toen had ik het erover dat ik hiernaartoe wilde. Toen zei zij tegen mij: wat vind jij nou de mooiste onderwijsvernieuwing die je vanaf 1972 hebt meegeemaakt? Wij waren ongeveer 15 km verder en toen zei ik: ik weet het, het is de BAPO. Ik heb mooi één dag in de week vrij, en daar ben ik hartstikke blij mee.

Dat geeft meteen aan hoe ik in het onderwijs sta. Ik zie het onderwijs als een afspiegeling van de maatschappij. Als in de maatschappij dingen veranderen, verandert er ook van alles en nog wat in het onderwijs. Als daar een reactie komt, komt dat ook tot uiting in het onderwijs. Belangrijk is dat ik probeer om mijn kennis over te dragen en wel op een zodanige manier dat ik, als ik de kinderen aan wie ik heb lesgegeven later nog eens tegenkom, te horen krijg: dat heb je mij goed uitgelegd, nou weet ik hoe het zit. Ik kan u vertellen dat dit regelmatig voorkomt.

Een van de dingen die ik tegen ben gekomen in mijn onderwijstijd, vooral als voorzitter van de MR en de GMR in de Achterhoek – ik ben zes jaar voorzitter geweest van een GMR van alle scholen voor het voortgezet onderwijs in de Achterhoek – was de geldstroom. Ik denk dat ik de politiek daarop moet wijzen. Jaren geleden zijn wij geconfronteerd met een lumpsumfinanciering. Lumpsum betekent dat de overheid de scholen bestedingsvrijheid geeft. Schoolbesturen krijgen een totale zak met geld en mogen dat geld uitgeven zoals zij dat willen. Dat heeft hartstikke grote gevolgen. Ik wil een klein voorbeeld geven. Ik geef les op de school die vorig jaar is uitgeroepen tot de mooiste school van Nederland. Zij heeft de architectuurprijs gewonnen. Deze school is gebouwd door Erick van Egeraat, een enorm goede architect, zo heeft men ons verteld. Het was wel een heel dure school. De MR vroeg zich voortdurend af hoe het bestuur aan dat geld kwam. En wat bleek? In de post personele reserve zat 3 mln. euro! Moet u zich voorstellen! Men had 3 mln. euro gespaard over onze ruggen. Wij kregen meer kinderen in de klas, zodat er op een ander moment een school gebouwd kon worden die eigenlijk te mooi is voor onderwijs.

De commissie moet eens bekijken of aan die lumpsumfinanciering een voorwaarden gekoppeld kan worden, namelijk dat een bepaald gedeelte van het geld dat aan de school ter beschikking wordt gesteld, echt aan lessen wordt besteed. Regelrecht aan lessen, en niet aan andere dingen.

In mijn carrière heb ik een aantal dingen gezien waarop directies geld kunnen besparen. Wij worden nu geconfronteerd met steeds meer leerlingen in de klas. Vorig jaar heb ik een half jaar lang lesgegeven aan 35 vmbo-leerlingen. Toen heb ik begin januari tegen mijn directeur gezegd dat ik dat niet meer deed en naar huis zou gaan als hij de zaak niet zou splitsen. De dag daarna was het gebeurd. In die tijd heb ik echter wel een hoop geld verdiend. Ook noem ik de inzet van onvoldoende of niet geschoolde docenten. Hen kun je namelijk in schaal negen plaatsen en op die manier kun je geld besparen. Je

kunt drie klassen bij elkaar voegen. Daar zet je dan één docent voor en je noemt dat uren zelfstandig werken. Moet je eens kijken wat dat oplevert. Ik heb hier een lesrooster van vijf van mijn oud-leerlingen. Zij zitten nu op het middelbaar beroepsonderwijs. Vorig jaar was ik hun mentor. Die meisjes hebben drie dagen in de week les. Op woensdag en vrijdag is er geen les. Dat zijn kinderen van 15 jaar, die structureel twee dagen in de week thuis zijn. Het zijn nette meiden, want zij hebben allemaal een baantje erbij, maar het zullen de jongens maar zijn die rotzooi uit gaan halen. Kinderen van 15 jaar zijn nog leerplichtig. Er is natuurlijk wel een lesrooster dat wordt ingeleverd bij de inspectie, maar deze kinderen hebben in de praktijk drie dagen les en zijn twee dagen vrij. Kortom, commissie, kijk nog eens naar het systeem van de lumpsumfinanciering. Moet je het geld niet oormerken voor de lessen?

De **voorzitter**: Mijnheer Poelman beschrijft in heel heldere termen dingen die op schoolniveau worden besloten. Het is de vrijheid van het bestuur of de directie om beslissingen te nemen. Tegen de politiek wordt vaak gezegd dat zij zich terughoudend moet opstellen en het aan de scholen moet overlaten.

Inspreker: Mijn stuk begon met een stukje opvoeding. Ik heb twee kinderen. Op een gegeven moment moeten deze kinderen met geld leren omgaan. Je geeft je kinderen geld en zegt erbij dat dit hun zakgeld is en dat zij het geld verder moeten besteden aan kleding en cadeautjes voor de gezinsleden. Bij onze jongste ging dat niet goed, want hij had andere interesses. De cadeautjes die wij kregen werden steeds goedkoper. Toen hebben wij eens een goed gesprek gevoerd. Hij heeft inmiddels het onderwijs in België opgezocht, en ik kan u allemaal aanraden om daar eens te gaan kijken, want daar kunnen wij met z'n allen een puntje aan zuigen. De Belgen hebben dit soort avonden helemaal niet nodig, want daar wordt gewoon van bovenaf bepaald hoe het onderwijs in elkaar moet zitten. Een leerkracht moet twee jaar lang al zijn lesvoorbereidingen bewaren. De leerlingen moeten twee jaar lang hun agenda's bewaren. Als de inspecteur vindt dat beide niet met elkaar overeenkomen, heeft de school een probleem. Daar worden de lessen geteld. Wij constateren met z'n allen dat directies en besturen de vrijheid nemen om de financiële middelen breed in te zetten, terwijl dat niet ten goede komt aan het onderwijs. De politiek moet dan zien dat zij die vrijheid niet goed kunnen gebruiken en ingrijpen. Die plicht heeft de politiek.

De heer **De Greve**: Kun je de scholen niet het geld en de vrijheid geven met de bepaling dat zij het geld niet zo mogen oppotten, zoals dat bij u op school is gebeurd?

Inspreker: Wij hebben eens een mijnheer van de vakbond op school laten komen om naar de begroting op bestuursniveau te kijken. De enige kritiek was dat de school zo langzamerhand een bank aan het worden was. Zoveel reserve was er opgebouwd. Ik pleit ervoor dat geld dat voor onderwijs en lessen is bestemd, ook daaraan wordt besteed.

De **voorzitter**: Ik stel voor om het vervolg van deze avond te besteden aan het vmbo. Ook wil ik nog praten over alle vormen van zelfstandig leren en de zelfstandigheid van leerlingen. De heer Poelman sprak al over de

uren zelfstandig werken. Deze zelfstandigheid komt terug in veel onderwijsvernieuwingen, ook in de vernieuwingen van dit moment. Hoe moet daar bij de verschillende typen leerlingen tegenaan worden gekeken?

Het vmbo is een groot onderwerp waar wij veel te weinig tijd voor hebben, maar ook daar moeten wij nog echt even bij stilstaan.

Zelfstandig leren / vmbo

Inspreker: Mijn naam is Jos Berendsen en ik geef in Doetinchem les op dezelfde school als de heer Poelman. Zou de commissie ervoor willen zorgen dat ik op mijn vmbo maximaal 22 leerlingen in de klas heb, dat ik binnen een jaar 10% meer salaris heb en 10% minder lessen? Als ik zie wat de vo-raad als cao-bod heeft gegeven, dan vind ik dat diep treurig. Als je ziet hoeveel mensen hier onder de veertig zijn, dan is het toch logisch dat jonge mensen niet meer kiezen voor een baan in het onderwijs? Wil de commissie het rapport van mijnheer Rinnooy Kan eens goed bekijken? Wilt u de aanbevelingen die hij daarin doet, uitvoeren? Volgens mij zijn wij dan een heel stuk verder.

De heer **De Greve**: Hoe komt u aan die 22 leerlingen?

Inspreker: Ik moet nu les geven aan 30 leerlingen. Gelukkig zijn het heel lieve en aardige kinderen. Als ik les moet geven aan 30 leerlingen en ik moet hun werk corrigeren, dan ben ik twee keer zoveel tijd kwijt als leraren die lesgeven aan 15 kinderen. Dat is toch logisch? Wij presteren nog steeds hartstikke goed in het onderwijs. Maar wie betaalt dat en wie werkt daarvoor? Volgens mij doe ik dat! Ik sta vanaf 1979 voor de klas. Ik geef nog steeds 24 lessen. Indertijd hebben wij gestaakt voor 28, 27 of 23 lessen. Ik wil minder lessen, meer geld en maximaal 22 leerlingen. Verder hoeft u zich er niet zoveel mee te bemoeien, want dat doen wij zelf wel. Wij praten heel veel. Wij zorgen goed voor het onderwijs. Wij zorgen goed voor onze leerlingen. Maar u pakt het geld af. U zit op 5,1% van de bbp. U presteert binnen de OESO op het niveau van Tjechië en Hongarije. Het is toch schandalig dat een land zoals Nederland, dat bij de zeven rijkste landen ter wereld hoort, zo met zijn jonge mensen, met de nieuwe generatie omgaat? Is dat investeren in de toekomst? Geen wonder dat er zoveel kinderen uitvallen.

De heer **De Greve**: Maar u zei net dat het heel goed gaat met het onderwijs. U zegt net dat u uw werk heel goed doet.

Inspreker: Wij doen in het onderwijs verschrikkelijk ons best.

De heer **De Greve**: Dat is iets anders. U doet uw best, maar is het ook goed?

Inspreker: Gelukkig vallen bij ons op school niet zo heel veel leerlingen uit omdat wij erg veel moeite doen om zeer moeilijke kinderen – ADHD-kinderen en rugzakleerlingen – te begeleiden. Ik moet zorgen voor de kinderen met allerlei gebreken en moeilijkheden die bij mij in de klas zitten.

De heer **De Greve**: U zegt eigenlijk dat u en uw collega's 100% hun best doen, maar dan kun je niet concluderen dat het goed gaat.

Inspreker: Precies. Wij doen ons best omdat wij ons verantwoordelijk voelen. Ik kom ook op scholen uit hoofde van mijn sectorconsulentschap bij de AOB. Iedere keer zeggen de collega's tegen mij: wanneer leggen wij de zaak eens plat? Deze mensen hebben echter zoveel verantwoordelijkheidsbesef dat zij dat niet willen. Want dan kunnen de kinderen niet naar school en dan missen zij opvoeding en onderwijs. Dat verantwoordelijkheidsbesef is heel groot bij docenten.

De heer **De Greve**: Ik heb het idee dat uw woorden massief zijn aangekomen aan de andere kant van de zaal. Wil iemand misschien reageren?

De **voorzitter**: De financiering staat volop op de agenda. De Rekenkamer maakt ook een vergelijking met andere landen. Dat punt komt dus echt volop aan bod. Ik denk dat het volstrekt helder is.

Inspreker: Ik vertegenwoordig een groep die zeer nauw betrokken is bij het onderwijs, maar die vanavond niet is genoemd. Dat is namelijk de educatieve uitgeverij. Mijn naam is Izaäk Buwalda. Ik ben directeur van de uitgeverij Edu'Actief in Meppel. Wij houden ons bezig met de markt voor 12+. Ik probeer die rol ondergeschikt te maken aan mijn andere functie, namelijk vertegenwoordiger namens de educatieve uitgeverijen.

Ik wil de politiek eerst een kleine waarschuwing meegeven. Een hand in eigen boezem misschien. De politiek begint met wetgeving. Over het algemeen doet de minister dat. Vervolgens gaat de Tweede Kamer daarmee aan de slag. Als de verkiezingen dichterbij komen, is men wat fanatieker en dan wordt er behoorlijk gereageerd. Ik wil de politiek toch vragen minder impulsief te reageren bij allerlei wijzigingen. Ik verwijs even naar de invoering van het competentiegericht leren. De invoeringsdatum 2006 is verschoven naar 2008 en vervolgens naar 2010. Dat is buitengewoon moeilijk voor educatieve uitgeverijen, die echt zakelijke bedrijven zijn en ontzettend veel investeren in nieuwe ontwikkelingen. Ik wil u vragen om educatieve uitgeverijen wat meer als partner te zien. Wij zijn zeer betrokken bij het onderwijs. Wij zijn dagelijks in de scholen.

Wilt u verder alsjeblieft ruimte maken voor experimenten? Het is buitengewoon belangrijk dat geld wordt vrijgemaakt zodat scholen op kleine schaal kunnen experimenteren, zodat niet in een keer een heel wetsvoorstel in de scholen wordt gedonderd, zo van "red je er maar mee". Geef de scholen de kans om te experimenteren zodat zij gedegen kunnen oefenen.

Inspreker: Ik ben docent wiskunde op deze school. Ik heb twee dingen over het competentiegericht leren. Bij wiskunde heb ik vaak het gevoel dat ik moet integreren, dat ik competentiegericht moet werken, dat ik zelf lesmateriaal moet ontwikkelen en dat ik de methode moet loslaten. Dat lukt voor een gedeelte best wel, maar niet alles lukt. Een heleboel dingen passen daar voor mijn gevoel helemaal niet in. Volgens mij is dat een objectieve observatie. Het is heel moeilijk om mensen daarvan te overtuigen. Ik denk dat dit voor mij een groot struikelblok is. Ik wil daar graag meer de regie over hebben, zodat ik

zelf kan bepalen wat verantwoord is. Ik hoop ook dat er lesmateriaal wordt ontwikkeld en dat dit aangeschaft kan worden, zodat ik het niet allemaal zelf hoeft te maken, want het lukt mij ook niet echt om dat zelf allemaal te maken. Eerlijk gezegd vind ik dat ook niet zo verantwoord. Ik vertrouw mijzelf daarin niet echt. Ik heb ook nog het probleem dat, als ik lesgeef op een plein waar drie klassen zitten en drie docenten aanwezig zijn, ik van hot naar her loop omdat de leerlingen met wiskunde problemen hebben. Eigenlijk moet ik dus drie klassen bedienen, want die gaan met wiskunde aan de slag als zij mij zien. Ik kan natuurlijk veel efficiënter lesgeven als ik de leerlingen in een klas heb, zodat ik hun direct instructie kan geven. Ook in die klas laat ik hen overigens zelfstandig werken.

Inspreker: Ik wil nog iets zeggen over het nieuwe leren. In het onderwijs is veel veranderd. Er zijn heel veel computers in de scholen. Je krijgt bij projecten zelfstandig werk van leerlingen. Overal in de school zijn leerlingen aan het werk. De schoonmaaknorm van de school is niet bekeken en ik vind dat de politiek daar ook voor een deel verantwoordelijk voor is. Er is nooit geld of tijd bijgekomen om die norm eens aan te passen, terwijl de school wel vol computers is gesjouwd. Ook dat is een punt van zorg, wil je de dingen goed laten draaien. Daar moet ook eens naar gekeken worden.

Inspreker: Ik meen dat de vmbo-leerlingen wel degelijk ook binnen het nieuwe leren hun plaats kunnen vinden, mits er voldoende zorg en voldoende docenten en tijd beschikbaar worden gesteld. Dat is meestal het probleem. Veel managers in het voortgezet onderwijs gebruiken dit soort zaken om te bezuinigen. Als je met 110 leerlingen en 2,5 docent de zaak moet runnen in een keuken of op een zorgplein, dan weet je van tevoren dat het gaat mislukken. Als je voor handel en administratie 50 mensen in één lokaal zet en die ene docent de hulp geeft van een conciërge als assistent in het onderwijs, dan weet je van tevoren dat het gaat mislukken. Dat zit niet in de methode en niet in de werkvorm, maar wel in de manier waarop het management op dat moment met dit soort zaken omgaat. Met methode doel ik op de manier waarop leerlingen in deze tijd meer zelfstandig moeten doen. Zelfstandig wil niet zeggen: laat ze maar los en ze zoeken het maar uit. Zij moeten maatschappijkritischer en mondiger kunnen zijn. Dat bedoel ik met de nieuwe werkvorm.

De heer **De Greve**: Deze mijnheer zegt dat het niet in de methode zit. Wie vindt dat het wel in de methode zit?

Inspreker: Ik ben afdelingsleider van het Edison College in Apeldoorn. Wij zijn een school met heel veel leerpleinen. Er is voor gekozen om tijdens de leerpleinen drie klassen met drie docenten en een onderwijsassistent – dus geen bezuinigingen, maar hetzelfde aantal docenten – samen te brengen. Als school moet je daar keuzes in maken. Docenten hebben meegedacht over de vormgeving daarvan. Daarbij zijn leerlingen zelfstandig aan het werk. Wij noemen dat bij het vmbo het nieuwe leren, maar ik spreek liever van inspelen op verschillende leerstijlen. Docenten zijn deskundigen op het gebied van inspelen op leerstijlen. Zij moeten daar tijd en ruimte voor krijgen.

De heer **De Greve**: Welke ruimte wilt u voor die leraren die zij nu niet hebben door het systeem?

Inspreker: De docenten zijn heel enthousiast en steken heel veel tijd in het maken van weektaken en nakijkbladen. U noemt dat studiewijzers. Zij ontwikkelen eigen lesmateriaal. Dat doen zij allemaal in hun vrije tijd, naast het aantal lessen. Op een gegeven moment zijn zij gewoon moe van het vernieuwen. Zij willen daarin meer gefaciliteerd worden. Dat is waar wij tegenaan lopen. Dat heeft alles te maken met facilitering in de vorm van tijd, geld, minder lessen en aansluiten op andere systemen.

De heer **De Greve**: Ik hoor nu twee aspecten: tijd en geld. Zijn er andere aspecten die wij nog niet hebben gehoord, maar die wel ter tafel zouden moeten komen?

Inspreker: Ik ben Hannie Hofland, docent Engels op de CSG Dingstede. Ook ben ik teamleider vmbo en vwo bovenbouw. Alle onderwijsveranderingen zijn uiteindelijk gestoeld op een bepaalde visie op onderwijs. Je kunt alleen een visie hebben op onderwijs als je een mensbeeld hebt. Is een mens veranderbaar, zijn alle mensen gelijk of gelijkwaardig? Ik denk dat dit heel goed zichtbaar is geweest in de middenschool van Van Kemenade: als iedereen gelijke kansen krijgt, gaat het goed. Dat blijkt dus niet zo te werken. Het probleem van de politiek is dat daarover ook nog compromissen moeten worden gesloten. Die compromissen moeten wij in het onderwijsveld uitvoeren. Daar komt bij dat onderwijs erg moeilijk meetbaar is. Wat meet je dan? Hoge cijfers kunnen wij wel produceren. Dat is geen probleem, maar wil je dat? Wij hebben geen hard wetenschappelijk onderzoek dat het mensbeeld ondersteunt. Er wordt heel veel wetenschappelijk onderzoek gedaan, maar vaak is het gericht op kleine onderdelen.

Ik ben teamleider van het vwo bovenbouwteam, waarvan een aantal docenten betrokken zijn bij de ontwikkeling van nieuwe landelijke examenprogramma's. Daar zie je wel iets opbloeien. Er moet nog zoveel gedaan worden aan hersenonderzoek. Daar kom je niet uit. Op basis daarvan kun je geen organisaties wijzigen. Wat wij wel hebben is het snijvlak van de kennis van de vakken en de leerlingen. Het woord "leerstylen" is al gevallen. Elk kind leert anders. Je merkt dat daar wel mogelijkheden zijn voor docenten en leerlingen. Hoe ga ik de inhoud van het vak zo goed mogelijk overbrengen aan de leerlingen? Docenten hebben daar tijd en ruimte voor nodig. Er zijn docenten in mijn team die heel veel werken aan die ontwikkelingen. Zij worden ook gevraagd om daarover workshops te geven. Zij nemen bewust een baan van vier dagen in de week, met alle financiële consequenties van dien, om dit te kunnen doen. Kan dat niet anders? En die docenten moet ik ook nog inzetten om onderwijstijd te vullen.

Inspreker: Ik ben leraar geschiedenis en ik denk dat de term "het nieuwe leren" een term is die alleen maar misverstanden oproept. Het is een containerbegrip. Ik ben allergisch voor dat woord. Het is een totalitair woord. Het nieuwe Europa, de nieuwe mens: twee termen en vervolgens het nationaal socialisme en het Stalinisme. Het nieuwe leren. Ik denk dat wij daar vanaf moeten. Het gaat erom dat de leerling actief wordt betrokken bij de didactiek. Dat kan in lesverband gebeuren en dat kan in een grote werkplaats plaatsvinden. Dat is aan de docent.

Activerende didactiek kan ook zijn: een geweldig verhaal van twintig minuten waar een leerling opdrachten over maakt. De term "het nieuwe leren" is in een enorme demagogische reeks in De Volkskrant kapotgeschreven. De demagogie overheerste. Dat heeft die journalist bereikt. Wij moeten die term maar vergeten.

Inspreker: Ik ben op dit moment met mijn vierdeklassers aan het plannen. Wij moeten namelijk naar een eindexamen toe. Die kinderen komen erachter dat zij in april al klaar moeten zijn met hun leerstof, om daarna drie maanden lang thuis te zijn omdat er dan geen les meer is. Is het niet mogelijk om de lestijden op school te verlengen en de examentijd te verkorten, zodat de leerlingen wat langer de tijd hebben om zich de leerstof eigen te maken die zij nodig hebben voor het voortgezet onderwijs?

Inspreker: Ik werk aan deze school als docent. Ik heb ook nog een aantal andere taken. Ik geef lichamelijke opvoeding en ik ben daarnaast decaan. De eerste vraag achter de tafel was: waar zijn de professionals? Eigenlijk moet ik dan gaan staan, want ik kijk om mij heen en zie weinig professionals. Dat zijn gewoon docenten van de werkvloer. Het percentage docenten is hier heel laag. Waar zijn mijn collega's? Waar was ik om half zes? Ik was nog hier. Mijn collega's zijn thuis. Waarom? Gedemotiveerd? Ongeïnteresseerd? Of zijn zij moe van alle ontwikkelingen? Ik denk het laatste, want zij zijn echt wel geïnteresseerd in de leerling. Zij willen mooi onderwijs maken. Wij hebben recentelijk een onderwijsprijs gekregen en daar zijn wij allemaal trots op. Wij hebben een heel mooie school, maar dat vraagt heel veel inspanning van de docenten. Ik heb het idee dat deze docent, ondanks dat hier steeds maar over specialisten wordt gesproken, te weinig aan het woord is en nu ook te weinig aanwezig is. Ik denk dat de politiek de docent de ruimte terug moet geven. Ik spreek niet direct over lesvermindering. De docent moet de ruimte worden gegeven om zelf met die leerling te werken.

De heer **De Greve**: Wat moet de politiek dan concreet veranderen, zodat die collega's van u en uzelf die ruimte weer hebben?

Inspreker: Probeer de regelgeving zo eenvoudig mogelijk te maken. Probeer niet te dirigerend te zijn. Geef de scholen de ruimte. Ik geef een voorbeeld. Onderwijstijd is een essentieel punt. Leerlingen moeten de lessen krijgen die zij nodig hebben. Hier worden allerlei leuke initiatieven genomen. Ik ga zelf donderdag met twintig leerlingen naar Frankrijk, maar dat legt heel veel druk op de onderwijstijd. De lessen worden overgenomen door collega's. Dat is de bedoeling. Uiteindelijk kunnen zulke initiatieven mislukken omdat het draagvlak in de school wegvalt. Wij hebben weer bedrijfsstages opgezet. Dat is prachtig, maar er is nu al gezegd dat bedrijfsstages door docenten wel mogelijk is, maar wel na vijf uur. Zo zijn er allerlei ontwikkelingen waardoor de initiatieven in de scholen steeds meer worden afgeremd.

De heer **De Greve**: Wij hebben een aantal aspecten gezien: de druk op de leraar, die geen kant meer op kan en zelfs niet naar zo'n leuke avond kan als deze. Er moeten dus meer leraren komen, zodat die druk meer wordt verspreid. Zijn er nog andere aspecten om een en ander beter te laten functioneren?

Inspreker: Een aspect wil ik als decaan toch wel noemen. Ik zie heel veel uitstroomcijfers. Dat zijn vaak de uitstroomcijfers die landelijk worden gepubliceerd. Het image van het vmbo wordt door de pers, die afgaat op de grote steden, dusdanig vormgegeven dat wij ons daar in het noorden niet in herkennen. Dat is voor mijzelf niet zo erg, maar de vmbo-leerlingen en de ouders krijgen daardoor toch steeds een heel negatief beeld. Dat vind ik heel erg jammer voor de leerlingen.

Inspreker: Ik ben Kees de Boer en ik ben directeur van een categorale vmbo-school. Ik wil mij graag aansluiten bij de opmerkingen van de gymnastiekleraar. Het meeste was uit mijn hart gegrepen. Het vmbo kende aanvankelijk een basisberoepsgerichte leerweg, het kader en de theoretische leerweg. De politiek heeft twee dingen toegestaan: dat de gemengde leerweg ertussen kwam. Dat werd voor die kinderen in die zin stigmatiserend dat mavo meer zou zijn dan de kaderberoepsgerichte leerweg. Dat zien wij ook in de examens. Dat was in eerste instantie niet de bedoeling. Wat zien wij de niveaus drie en vier van het mbo? Daar zitten keurig drie leerwegen in één klas, namelijk: kader, gemengd en theoretisch. Kijk naar het ambitieprogramma beta en techniek. U wilt 15% meer mensen in de techniek. Ik geef u de raad om ervoor te zorgen dat binnen het vmbo de koninklijke leerweg de kaderberoepsgerichte leerweg is. Daarnaast is er dan de basisberoepsgerichte leerweg. Ik wil nog even iets over de zorg zeggen. Iemand sprak hier vanavond over het lbo en de rugzakleerlingen. Uit de stukken blijkt duidelijk dat dit nogal wat gaat kosten. Hoe meer wij onderzoeken, hoe meer wij weten, hoe meer geïndiceerde leerlingen wij krijgen. Wij krijgen dus nu passend onderwijs. Ik sluit mij graag aan bij degene die zegt dat dit veel te snel gaat. Wij komen in de problemen. Dat lost het probleem waarvoor wij staan, niet op. De kinderen op het vmbo moeten trots worden gemaakt op de dingen waar zij goed in zijn. Het zijn anders lerende leerlingen. Dat moet de kaderberoepsgerichte leerweg worden. De 10% theoretische leerlingen horen daar niet; daar gaat het niet om.

De **voorzitter:** U sprak over de zorgstructuur. Dat ging mij even te snel. Kunt u daar nog iets meer over zeggen? Dat is een belangrijk punt. De invoering van het vmbo is gepaard gegaan met het samenvoegen van veel leerlingen die ook nog eens in aantallen toenemen.

Inspreker: Een kind kan geïndiceerd worden als het aan de criteria voldoet. Ik zit zelf als secretaris-penningmeester in een samenwerkingsverband. Wij zien dat het aantal lbo-leerlingen toeneemt. Er voldoen steeds meer leerlingen aan de criteria daarvoor. Op mijn eigen school zie ik het aantal rugzakleerlingen toenemen. Of omdat er in de samenleving iets aan de hand is, of omdat wij steeds meer weten en onderzoeken zodat wij steeds meer kunnen benoemen. De reactie van de regering is: passend onderwijs. Gaat u maar met een kind naar de school toe en de school moet maar zien dat er een leerarrangement voor komt. Het eerste wat scholen dan gaan doen is zorgen dat zij zelf het pakket in de school hebben. Toen wij met leerwegondersteunend onderwijs begonnen, werd de licentie voornamelijk gegeven aan de scholen die hartstikke goed waren in het i-onderwijs. Na een paar jaar politiek enzovoort zien wij dat het plotseling een denominatieprobleem is geworden. Via een denominatie

kon je aan een lbo-licentie komen. Kennelijk moeten alle scholen lbo aan kunnen bieden. Omdat wij specialisten waren, hebben wij indertijd zwaar geïnvesteerd in het lbo. Na een paar jaar moet je constateren dat je dat niet had hoeven doen omdat de politiek heeft geregeld dat iedereen die licentie kan krijgen. Dat is ook gebeurd met het vmbo. De basis was drie leerwegen voor het AB. Voor het CD werd de basisberoepsgerichte leerweg gevonden. Dat deden wij voorheen ook hoor. Geef die kinderen maar twaalf uur praktijk in de week. Gewoon met het CD-diploma van school. Dat mocht allemaal niet meer. De politiek heeft toegestaan dat de theoretische lobby – want dat was de mavo-lobby – sterker werd dan de kaderberoepsgerichte lobby. Als u wilt dat het vmbo weer de ruggengraat krijgt die het verdient, dan zorgt u ervoor dat de kaderberoepsgerichte leerweg dé leerweg wordt.

(applaus)

De **voorzitter:** Dat punt is genoteerd. Nog even over de zorgleerlingen. Wij hebben vastgesteld dat het aantal toeneemt. Ook is gezegd dat de financiering daarbij achterblijft. Wat geeft u op dat punt aan ons mee? Weet u nu te veel en moet de indicatiestelling strenger worden? Moeten er andere faciliteiten komen? Wat is het advies voor die zorgleerlingen, waarvan het aantal alsmaar toeneemt?

Inspreker: Ik heb gelukkig op dat terrein niet de wijsheid in pacht. Ik ben niet in die zin deskundig. Als men om financiële redenen minder kinderen op zorgniveau wil bedienen, zijn wij verkeerd bezig. De centen zijn kennelijk maatgevend, terwijl juist het kind maatgevend moet zijn. Dat kind moet later gewoon een goed stuk brood kunnen verdienen. Dan moet het niet afhankelijk zijn van een of ander criterium dat er plotseling is. Kijkt u maar naar het schoolverlaten. Op het vmbo verlaten niet veel leerlingen vroegtijdig de school. Dat blijkt uit het laatste rapport dat u daarover heeft kunnen lezen. Ik denk zelfs dat het hier in het noorden al helemaal meevalt.

De heer **De Greve:** U geeft een heldere analyse, maar wat moet er veranderen wil uw school beter kunnen functioneren?

Inspreker: Dat heb ik net verteld. Begin met de kaderberoepsgerichte leerweg. Veel collega's hebben het al gezegd. De specialisten aan tafel – de docenten, gepokt en gemazeld, een vracht bevoegdheden, makkelijk inzetbaar – weten wel hoe het in elkaar zit. Laat de mensen op de werkvloer hun werk doen. Geef hun niet allerlei regeltjes. Dat is hier vanavond heel vaak gezegd. Wij kunnen dat zelf wel. Ik pleit hard voor het vmbo om de doodeenvoudige reden dat het woord "stigmatiseren" zo langzamerhand gebruikt kan worden. Ik heb onderzoek laten doen voor mijn categoriaal vmbo-schooltje. Waarom gaat het zoals het gaat? Waarom kiest men niet voor het vmbo? Dat is gewoon status. Dat komt eruit. Een ouder kiest kennelijk liever voor een school die niet zo duidelijk is in de naam en waarop ook het havo of het atheneum kan worden gedaan. Als je voor mijn school kiest, kan dat niet. Dan ga je naar het vmbo. Zo simpel is het.

Inspreker: Ik wil ingaan op het woord "status". Status heeft namelijk twee kanten. De ene kant is wat de vorige

spreker net heeft gezegd. Daar ben ik het volledig mee eens. De andere kant is de status die in de scholengemeenschap zelf zit. Vmbo heeft voor sommige managers in een gefuseerde school absoluut geen status. Je kunt er niet mee scoren. Het enige wat bij het vmbo scoort is geld, want het vmbo krijgt per leerling meer geld dan een havo of vwo. Als je er dus voor zorgt dat je de zaak ondoorzichtig maakt of met een democratisch sausje overgiet zodat elke afdeling een deel afdraagt aan een overhead of aan andere zaken, dan verdwijnt het geld van het vmbo. De reden is wederom status.

Inspreker: Ik ben Wim Sterken. Ik ben studierichtingsleider van een hbo. Ik geef nog vrij veel onderwijs. Ik vind dat ik dat moet doen om te voorkomen dat ik later net zo gek ga praten als de mensen die momenteel bovenin zitten. Ik wil een beetje contact met de werkvloer hebben. De stap naar het hbo is logisch. Ik hoor mensen strijden voor het vmbo. Dat is knap werk. Dat moeten wij ook doen, maar let wel, volgens de Lissabon-akkoorden moet een groot deel van de studenten die het vmbo aflevert, naar het hbo gaan want in de toekomst moet 60% van de jeugd naar het hbo. Ik werk sinds 1990 als studierichtingsleider en heb veel onderwijsvernieuwingen meegemaakt. De meeste onderwijsvernieuwingen binnen het hbo waren toch wel modieus. Op het moment dat het werd ingevoerd, had je een bepaald begrippenkader. Dat was bij de start van de onderwijsvernieuwing zeer relevant. Na twee of drie jaar was dat begrippenkader niet meer relevant. Iedereen heeft die ervaring. Zo weet ik dat het modieus was. Een mijnheer sprak straks over het nieuwe leren en over staatsdidactiek. Het kan mij niet schelen mijnheer, hoe u dat noemt. Ik ben studierichtingsleider en leraar in technische vakken. Dat zijn de mensen die straks het vak gaan geven en de cultuur gaan overdragen aan onze jongere kinderen. Omdat ik in de technische vakken lesgeef, zijn mijn leerlingen vooral jongens. Zij hebben onderwijs genoten op het mbo. Het mbo is al een aantal jaren aan het experimenteren. Dat heette toen ook al het autonome leren, zelfstandig leren, leertaken, projectgestuurd onderwijs (pgo), praktijkgestuurd onderwijs. Als er iemand is die weet wat het niveau is, dan ben ik het. Ik sta voor het bord. Als eerste wil ik opmerken dat het niveau drastisch omlaag gaat. Wij hebben ook te maken met het nieuwe leren, het zogenaamde competentiegericht onderwijs. De kritiek op het competentiegericht onderwijs is in het algemeen: een verschuiving van het vakinhoudelijke aspect – het inzicht in het vak – naar het proces. Ik zie jonge mensen die al met een powerpoint-presentatie werken. Een aantal jaren geleden kregen wij studenten waarvan de docenten onder indruk waren omdat zij met powerpoint werkten. Op dit moment werken vmbo-leerlingen ook al met powerpoint. Dat zullen zij ook blijven doen, want het is een activerende leervorm. De leraar zal dat niet weglaten. Als een student bij ons een powerpointpresentatie geeft, zie je prachtige manifestaties, met poppetjes, enz. Overigens vaak veel te druk. Maar stel ik een vraag – geen strikvraag – waarvan ik vind dat de leerling die moet kunnen beantwoorden omdat die het onderwerp betreft waar hij over spreekt, dan krijg ik vrijwel nooit een adequaat antwoord. Dat komt omdat de kennis en het inzicht drastisch omlaag zijn gegaan. Ook wij voeren het hbo competentiegericht leren in. Dat heb ik twee jaar geleden mee mogen maken. Ik heb een heftige discussie gevoerd met het management.

Ik zit zelf in het middenmanagement. Mensen van bovenaf, waarvan je mag veronderstellen dat zij wijs zijn gezien het salaris dat zij verdienen, komen mij wel vertellen dat kennis niet meer belangrijk is. Spontaan zei ik tegen deze man uit het hoger management: ik mag voor uw hopen dat uw huisarts er niet zo over denkt. Ik pleit voor de zogenaamde basiskennis. Een tijdje geleden mocht ik niet meer over kennis praten, terwijl wij allemaal weten dat de basiskennis relevant is voor het competent handelen. Competent handelen betekent dat je handelt op basis van kennis. Ik spreek nu niet over kennis die bovenin zit en die vluchtig is omdat de samenleving snel verandert. Kennis over de zeventiende en de achttiende eeuw of over de stelling van Pythagoras verdwijnt niet, maar ik kom jongelui tegen die de kennisbasis gigantisch missen. Ik kan niet meer met die jonge mensen praten. De analyse, deductie en abstractie, die nota bene in de tien generieke kernkwalificaties van het hbo zitten, gaan drastisch achteruit.

Inspreker: Blijkbaar ben ik op die ene mevrouw na, de enige categorale ouder in dit gezelschap. Dat verbaast mij niet. Mijn vrouw had al gezegd dat ik niet moest gaan, omdat ik dan alleen maar nog bozer zou worden. Inderdaad, zij heeft weer gelijk gekregen. Ik denk dat veel ouders hier niet zijn omdat zij volledig uitgekeken zijn op het onderwijs.

Waarom zijn de ouders zo uitgekeken op het onderwijs? Ik heb het alleen over het basisonderwijs, dat nauwelijks ter sprake is geweest. Wij zouden met het basisonderwijs beginnen, maar wij sprongen meteen over naar het vmbo.

De Stemmen: Nee, niet basisonderwijs, maar basisvorming.

Inspreker: Dat is dus het probleem. Ik praat als ouder en wat ik hier ga zeggen is wat ik als ouder van het onderwijs verwacht. Mijn kinderen zijn 13 en 14. Het zijn twee jongens, zij kunnen goed leren en hebben goede sociale vaardigheden. Een van hen zit op het gymnasium, de ander zit op het tweetalig vwo. Het gaat om het basisonderwijs. Onze oudste zoon hebben wij na een half jaar uit groep 1 gehaald. Dat was een verbijsterende ervaring voor ons als ouders. Kinderen haal je niet van school, en als je ze van school haalt, dan gebeurt dat op het gymnasium in de vierde, als zij niet willen deugen of zo. Een kind na een half jaar uit groep 1 halen: je wilt niet weten wat dat betekent. Het kind werd doodongelukkig. Het kind is naar een andere school gegaan. Wij hadden vertrouwen in het nieuwe hoofd van deze school. Die man werd echter binnen de kortste keren overspannen en haakte af. De school viel terug in haar oude patroon. Na een hele hoop pijn en moeite, hebben wij onze kinderen allebei van school gehaald. Zij zijn naar Zwolle gegaan. Drie jaar zijn wij op en neer gereden. Wat dat betekent, wil je ook niet weten. Eigenlijk was het daar hetzelfde liedje. Ook daar was er net een wisseling van de wacht geweest. Een traditionele docent die volledig uitgepoept was...

De heer De Greve: Wilt u de loopbaan van uw twee zoons doornemen? Misschien kunt u zeggen wat u de commissie wilt meegeven.

Inspreker: Eerst mijn woede. Wij hebben twee kinderen die acht jaar lang doodongelukkig zijn geweest. Dat heeft voor ongeloflijk veel stress in het gezin gezorgd. Een van

de redenen waarom mijn vrouw niet is gaan werken is om dat schip nog een beetje op koers te houden. De meerwaarde van deze scholen was zeer dubieus. Een van de heren sprak over differentiatie. De differentiatie gaat niet meer tussen handvaardigheden of technische opleidingen enzovoort. Het gaat gewoon om zwarte scholen-witte scholen, of, volgens de analyse van de NRC, arme scholen-rijke scholen, ouders met opleiding-ouders zonder opleiding, kinderen met capaciteiten-kinderen met minder capaciteiten. Dat is het segregatieprobleem. Daar lopen ouders op stuk. Daarom zijn wij zo boos.

Wat verwachten wij van het onderwijs? Waar schort het op dit moment aan? Het schort eraan bij de scholen, bij OCW en bij de inspectie. Dat zijn de drie partijen. Waar schort het aan? 1. U moet doelen stellen. Doelen in de zin van een wenselijke situatie. De minister heeft 115 doelen geformuleerd. Kraaiend komt zij in de lucht. Wij hebben er nu 54. Ik heb ze nagelezen: werkelijk bullshit! Als ik hier aan de docenten vraag wat zij doen met onderwijsdoel 33, zal blijken dat niet één docent het weet. 2. Die doelen moet je vertalen in resultaten waarop je scholen kunt aanspreken. Als mijn kinderen van een school komen, wil ik weten wat zij daar hebben geleerd. Dat mag meer of minder zijn dan op andere scholen, maar ik wil het wel weten. Dat wil ik als ouder weten, maar mijn kinderen willen dat ook weten. Mijn kinderen zijn niet achterlijk. Er was hier een mijnheer die zei: die prof weet niet wat de kinderen op school aan scheikunde krijgen. Ik weet het ook niet. Ik heb de websites erop nageslagen. Ik krijg bij OCW geen zicht op de programma's. Wat leren mijn kinderen? Ik krijg het niet te horen.

De heer **Van der Ham**: Ik zal u de website geven.

Inspreker: Ik moet het nog zien. Toen dacht ik: nou, dan weet de inspectie het wel. Ik heb ook de websites van de inspectie bekeken. Ik heb de rapporten gelezen, maar je wordt er geen bal wijzer van. Ik heb het aan de leraren gevraagd en ik heb het aan mijn zoontjes gevraagd, maar niemand weet het. Als ik zeg "dit is het lijstje": by no means.

De heer **De Greve**: Laten wij even bekijken wat voor de commissie handig is om te weten. Als u het hele verhaal vertelt, nivelleert dat de concrete punten.

Inspreker: Als u mij nou niet onderbreekt, dan kan ik mijn verhaal afmaken.

3. Respect voor kinderen, voor het individuele karakter en de capaciteiten van de kinderen. Je moet niet de hele boel in de mal smeren en alles wat erboven uitsteekt eraf halen en alles wat eronder uitkomt extra opproppen. Begin daar maar eens mee. 4. Communicatie met ouders is een groot zwak punt. Men communiceert niet, te weinig en te laat. 5. Het laatste – dat mag u helemaal in uw haar smeren – transparantie. Ik wil weten waar ik de scholen op af kan rekenen. Dat betekent dat het hele onderwijsveld moet leren om zichzelf te verantwoorden op een professionele manier. Er zijn een heleboel randvoorwaarden. Ik zal ze niet allemaal noemen, want een aantal ervan zijn hier al aan de orde geweest. Twee ervan wil ik wel noemen. De onderwijsdoelen mag u overigens allemaal zelf invullen, de drie, of vijf, of vier, maar niet de 54. Pak er maar drie of hooguit vijf. Voor mij staat bovenaan – ik maak geen grapje – geluk van kinderen. Als kinderen terug kunnen

kijken op een schooltijd waarin zij gelukkig zijn geweest, hebben wij een geweldige maatschappelijke investering gedaan. Dan hebben wij een geweldig kapitaal. Dan de twee punten, de twee belangrijke randvoorwaarden.

1. Een veilige leeromgeving. Sociaal. Denk maar even aan pesten, aan de dingen die de kindertjes elkaar aandoen.

2. Een psychisch veilige omgeving. Dit is denk ik een groot taboe in het onderwijs. Dan kijken wij naar de docenten, naar docenten niet goed in hun vel zitten, die miskend zijn, die geen steun krijgen van hun eigen management, die de kluts helemaal kwijt zijn. Zij zijn een gevaar voor de psychische gezondheid van kinderen. Smeer het maar in je haar! 3. Fysiek. Elke organisatie, zelfs een patatkraam, heeft te maken met arbowetgeving. Wat scholen kinderen aandoen? De brandweer in Zwolle keurt een lokaal op zolder af als leslokaal omdat er te veel hout in is verwerkt. Vervolgens wordt het een overblijfslokaal! 4. Een inspectie die op toetst op het kwaliteits-systeem en kwaliteitsmanagement: dit waren de doelen, dit zou u leveren, laat maar zien.

De heer **De Greve**: Dames en heren. Wij hebben wat meer tijd nodig gehad, maar het belangrijkste is dat u heeft kunnen zeggen wat u wilde zeggen.

De **voorzitter**: Ik wil alle aanwezigen oprecht hartelijk danken voor alle input. De commissie is nog wel even hier. Mensen die nog niet het woord hebben gehad en alsnog daartoe de kans willen krijgen, kunnen ons aanspreken.

Medio januari is de commissie klaar met haar werk. Wij danken de heer Peter de Visser voor zijn gastvrijheid. Wij zullen in ieder geval ervoor zorgen dat deze school als dank voor de gastvrijheid het volledig rapport van de commissie krijgt. Alle andere kunnen het rapport bestellen of het straks op het internet lezen.

Verslag van de openbare hoorzitting van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen in het Stedelijk College te Eindhoven

Woensdag 3 oktober 2007

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

Alsmede is aanwezig: mevrouw De Kler (griffier), mevrouw Maarleveld (informatiespecialist) en de heer Greve (gespreksleider).

Gespreksleider: de heer De Greve

De heer **De Greve**: Mijn openingsvraag is: wie zit hier als leerling? Wie zit hier als docent? Wie zit hier als management? Wie werkt in een ondersteunende functie? Zijn er conciërges? Helaas niet. Zijn er ouders? Ja. Aan één van hen stel ik de vraag wat hun grootste zorg is.

Inspreker: Het is buitengewoon moeilijk om als ouder kritiek kenbaar te maken. Ik heb het idee dat dat voor leerkrachten goed is geregeld, er zijn krachtige bonden, maar ik mis wel eens de krachtige bond voor ouders.

De heer **De Greve**: Wie heeft zijn of haar functie nog niet horen langskomen?

Inspreker: Ik werk bij het Eindhovens Dagblad.

Inspreker: Ik werk bij de Onderwijsraad uit Den Haag.

Inspreker: Ik werk voor de Educatieve Uitgeverij.

Inspreker: Ik zit hier voor mijn profielwerkstuk, dat gaat over de tweede fase en de onderwijshervormingen in Nederland. Ik zit in de fase van het inlezen.

De heer **De Greve**: Denk je dat je, als je vaart maakt, je scriptie kunt inleveren bij de commissie? Dat zou een bijzonder iets zijn!

Inspreker: Ik weet niet tot wanneer de commissie de tijd heeft, maar ik heb de tijd tot half december.

Inspreker: Ik zit hier namens het bestuur van Vereniging van leraren in levende talen.

Inspreker: Ik werk voor het Nationaal Onderwijsmuseum. Wij volgen de commissie, omdat wij wat de commissie doet en wat in het verleden is gebeurd, voor een groot publiek willen presenteren.

Inspreker: Ik ben ex-docent.

De heer **De Greve**: Maar het gaat u nog zo aan het hart dat u hier moet zijn vanavond. Wat gaat u het meest aan het hart?

Inspreker: Al die veranderingen die ik niet zie zitten.

De heer **De Greve**: Wordt u sowieso vermoeid van veranderingen, of is er nog iets specifieks?

Inspreker: De invoering van een 70-minutenrooster, een modeverschijnsel, waarover ik niets te zeggen kreeg.

De heer **De Greve**: Bent u daarom uit het vak gestapt?

Inspreker: Ja.

De heer **De Greve**: Wat doet u nu?

Inspreker: Niks.

De **voorzitter**: De commissie is samengesteld uit acht verschillende fracties, maar dat doet er vanavond helemaal niet toe. Wij zitten hier namens de hele Kamer in een parlementaire commissie.

De heer **De Greve**: Dit initiatief is kamerbreed aangenomen. Wat is de doelstelling van de commissie?

De **voorzitter**: Er was in toenemende mate debat over de kwaliteit van het onderwijs, en over de oorzaak van de vermeende achteruitgang in de kwaliteit van het onderwijs. Daarbij wordt vaak verwezen naar onderwijsvernieuwingen in de afgelopen vijftien jaar. De Kamer heeft met name genoemd: basisvorming, tweede fase, inclusief het studiehuis, en de huidige vernieuwingen, onder de verzamelnaam het nieuwe leren. Wij hebben zelf na onze installatie aan de Kamer teruggeschreven: hartelijk dank voor de opdracht, wij nemen die zeker aan, maar wij willen er een paar dingen in veranderen. Een van de belangrijkste dingen die wij daaraan hebben toegevoegd, is de invoering van het vmbo. Als je de onderwijsvernieuwingen van de afgelopen vijftien jaar, met name in het voortgezet onderwijs, onderzoekt moet je volgens ons ook de invoering van het vmbo erbij betrekken.

De heer **De Greve**: Wat is uw plan van aanpak?

De **voorzitter**: Wij hebben vanaf mei een aantal dingen in gang gezet. Om te beginnen is dat een aantal achtergrondstudies. Het SCP beschrijft voor ons vrij gedetailleerd waar de onderwijsvernieuwingen vandaan kwamen, wat het achterliggende maatschappelijke probleem was, waar de oplossing vandaan kwam, wat de onderbouwing voor die oplossingsrichting was, wie de drijvende krachten daarachter waren, hoe de besluitvorming verliep, hoe het veld daarbij werd betrokken, hoe het vervolgens werd ingevoerd en wat daarna met de onderwijsvernieuwingen is gebeurd. Is het doel gehaald? De Algemene Rekenkamer hebben wij gevraagd om te kijken naar de financiële kant hiervan. Wat gebeurde ondertussen met het hele onderwijsbudget? Werd er bezuinigd of werden scholen misschien in die periode op een heel andere wijze gefinancierd? Wij hebben de Universiteit van Maastricht gevraagd om ingewikkelde kwaliteitsvragen te beantwoorden. Wat is onderbouwd te zeggen over de kwaliteit van het onderwijs? Er verschijnen regelmatig onderzoeken, maar dat zijn telkens deelonderzoekjes, zoals het rekenen van pabo-studenten. Maar een breder, langjarig beeld is er eigenlijk niet. Wij hebben twee onderwijsjuristen gevraagd om te kijken naar het belang van onderwijswetgeving bij het parlement, en naar de vraag hoe sturend onderwijswetgeving is.

Vervolgens zijn wijzelf aan het werk gegaan met een reeks werkbezoeken op scholen, kriskras door het land. Deze week hebben wij deze drie openbare inloopavonden georganiseerd. Ten derde heeft de Universiteit van Utrecht een enquête ontwikkeld, zodat wij nog meer mensen kunnen bereiken. Daar kan niet meer op gereageerd worden. Maar de website is uiteraard nog steeds open. Wij zijn nu in Den Haag bezig met besloten hoorzittingen, waarbij wij heel veel hoofdrolspelers vanuit allerlei invalshoeken horen over hun verantwoordelijkheden. Dat mondt in november uit in openbare hoorzittingen. Er komen niet alleen ministers, maar ook docenten en leerlingen. Dat alles mondt half januari uit in een rapport.

De heer **De Greve**: Is het nog zinnig dat die ene leerling die aan een afstudeeropdracht werkt hard doorwerkt om december te halen?

De **voorzitter**: Absoluut.

De heer **De Greve**: Pak je die handschoen op?

Inspreker: Ja, graag. Mijn insteek is om de leerlingen een stem te geven, omdat ik vaak in de media zie dat iedereen om zijn of haar mening wordt gevraagd, maar niet de leerlingen.

De **voorzitter**: Zeer terecht. Bij al onze bezoeken aan scholen hebben wij van tevoren steeds tegen de leiding gezegd dat wij absoluut een uur of anderhalf uur met leerlingen willen praten, wat ook steeds lukt. Daar moeten wij wel zelf op letten, en dat doen wij ook. Stuur die scriptie absoluut op!

De heer **De Greve**: Wat is de doelstelling van deze avond?

De **voorzitter**: Het risico van een onderzoekscommissie als die van ons is dat je jezelf opsluit in stapels papier en

zwaargewichten hoort, en dat opnieuw de fout wordt gemaakt dat juist het veld onvoldoende stem krijgt. Wij proberen met de werkbezoeken, de enquête en deze avonden mensen de gelegenheid te geven om rechtstreeks met ons te praten over hun ervaringen en hun mening over de kwaliteit van het onderwijs.

Inspreker: Ik heb nog een vraag over de procedure. Er is gekozen voor een onderzoeksperiode tot vijftien jaar terug. Waarom? Ik dacht zelf namelijk aan de periode vanaf 1981, toen de bezuinigingen in het onderwijs echt zijn begonnen.

De **voorzitter**: Het formele antwoord zou zijn: onze opdracht, opgesteld door de Kamer, was om te onderzoeken vanaf de basisvorming. Maar u hebt meer aan het antwoord dat wijzelf een aantal doorkijkjes naar achteren maken. De discussie over basisvorming is al begonnen met de middenschool, of de Mammoetwet. Wij zullen, binnen de ons gegeven tijd en middelen, zeker ook terugkijken naar de geschiedenis die daaraan voorafging.

Onderwijsvernieuwing en de basisvorming

Inspreker: Ik ben docent wiskunde, en bestuurslid van de Vereniging van wiskundeleraren. Wij staan de laatste tijd als wiskundeleraren nogal onder druk, want wij krijgen leerlingen binnen die niet kunnen rekenen, zegt men, en wij leveren leerlingen die niet kunnen rekenen. Verder schrijven wij ook leerlingen af te leveren waar het vervolgonderwijs niets mee kan. Als u het hebt over de kwaliteit van het onderwijs, maak ik mijn zorg daarover aan u kenbaar, met name over de basisvorming. Toen de basisvorming werd ingevoerd...

De heer **De Greve**: U zegt "men zegt". Wat zegt u zelf?

Inspreker: Ik zeg zelf van niet. Ze hebben andere vaardigheden gekregen. Aan vaardigheden waarnaar nu wordt gekeken, was bij de invoering van de basisvorming geen behoefte, en andersom. Men mist andere vaardigheden. Met name voor de wiskundeleraren is er ontzettend veel veranderd: er is ontzettend veel geschrapt in het aantal uren in elk deel van ons onderwijs. Ook met de basisvorming is dat gebeurd. De Vereniging van wiskundeleraren heeft toentertijd alle kanalen opengetrokken om duidelijk te maken dat wij niet uit de voeten konden met twee niveaus. Wij zouden de zwakke leerling tekort doen, maar ook de sterke leerling. Wij zijn door de toenmalige minister en diens ambtenaren gedwongen om ons vak daarin toch vorm te geven. Er is niet geluisterd naar de professionals van de werkvloer, die op zijn minst drie niveaus willen. Wij hebben ons gevoegd, en het resultaat is nu na negentien jaar dat andere vakken daar ook achter zijn gekomen, en dat de basisvorming wordt afgeschaft.

De **voorzitter**: U heeft zelf als docent de invoering van de basisvorming meegemaakt. Kunt u nog terughalen hoe het feitelijk ging?

Inspreker: Wij waren een heel goede middenschool, waarvan de afschaffing ons heel veel pijn heeft gedaan. Ik ben bijzonder trots op onze school, het Stedelijk College Eindhoven, maar dat neemt niet weg dat toentertijd de middenschool werd afgeschaft, en wij een geschoold

team hadden voor de basisvorming. Wij zijn wat dat betreft geen gewone school. Wij maakten deel uit van een experiment, waarvoor wij faciliteiten hadden. Maar voor de invoering van de basisvorming was geen geld.

De heer **De Greve**: U zei dat "men zegt" dat jongeren bepaalde vaardigheden missen, ook nadat u ze onder handen hebt genomen, "zegt men". Maar wat vindt u?

Inspreker: Naar wat wij erin kunnen stoppen, halen wij er heel veel uit. Maar wij zouden er veel meer uit moeten kunnen halen, en daarvoor krijgen wij de tijd niet.

De heer **De Greve**: Het gaat om tijd?

Inspreker: Het gaat om contacttijd. Dat heb je nodig voor wiskunde. Je hebt het vingertje van je leraar nodig.

De heer **De Greve**: Hoeveel uren?

Inspreker: Voor de basisvorming kan ik dat momenteel niet zeggen, omdat het allemaal verschillende dingen zijn. Voor de tweede fase heb ik in de vierde klas bijvoorbeeld maar twee uur.

Inspreker: Ik ben hier als ouder, maar ik ben ook 40 jaar lang leraar geweest. Ik had het speciaal onderwijs tot en met 18 jaar onder mijn hoede, en ik heb onderwijsbegeleiding gedaan voor natuuronderwijs op de basisscholen. Verder Montessorionderwijs, en op de pabo gaf ik elf jaar lang les in natuur en techniek. Mijn punt is dat ik voor de leerlingen wil opkomen. Ik heb zelf vijf kinderen, waarvan er nog twee op het voortgezet onderwijs zitten, terwijl één kind op het hbo zit. Van de introductie in het basisonderwijs ben ik heel erg geschrokken. Ik was zelf een groot voorstander van het basisonderwijs, maar daar is niets van terechtgekomen. Ik heb gezien dat hoogbegaafde kinderen al na één jaar naar de theoretische leerweg verdwenen. Kinderen die daar eenmaal op zaten, zijn vaak niet meer in staat om naar het havo over te stappen.

De heer **De Greve**: In het begin was u daar enthousiast over. Waar werd het een desillusie?

Inspreker: Ik zag dat wat op papier stond helemaal niet in uitvoering werd genomen. Veel vakken en een brede oriëntatie, maar dat is helemaal niet van de grond gekomen. Integendeel: de kinderen die van de basisschool afkwamen met een grote affiniteit voor techniek haakten af tijdens de basisvorming. Wat in de basisschool werd opgezet, werd niet voortgezet in de basisvorming. De basisvorming is gewoon niet van de grond gekomen: het heeft de tijd niet gehad, de leraren waren niet voorbereid, ze wisten niet wat ze moesten doen, ze kregen weinig uren en bepaalde vakken werden als minderwaardig afgeschilderd.

De heer **De Greve**: U zegt achteraf eigenlijk: het idee blijft goed, maar ze hadden meer tijd nodig moeten hebben en de leraren hadden meer uren moeten maken. U blijft dus eigenlijk voorstander?

Inspreker: Ik heb als advies dat de leraren en de leerlingen met elkaar om de tafel moeten gaan zitten, om zelf te proberen er iets van te maken. Dat is in het verleden nooit gebeurd.

De **voorzitter**: U bent nog steeds wel enthousiast over het concept. Over welk idee was en bent u enthousiast?

Inspreker: Dat komt voort uit het speciaal onderwijs. Wij kregen heel veel kinderen die afhaakten in het voortgezet onderwijs, maar ook op de basisschool. Ons lukte het in drie maanden tijd die kinderen aan te spreken, door veel met hen te praten, op hun echte kwaliteiten. Bij andere vakken, waarmee ze minder affiniteit hadden, lieten wij ze even zitten voor wat ze waren. Daarbij deden wij veel aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden, zoals drama, dat ik een hele ochtend met hen deed. Dan blijkt dat zij heel veel rollen kunnen spelen als zij dat mogen. Als zij de kans krijgen, kunnen zij zich heel goed ontwikkelen in wat zij zelf willen. Wat mij enorm boeide, is dat zij zelf een heel eigen zingeving gaven aan hun leven. Als je daarop inspeelt, kun je er wel wat van maken. Wij kregen ze zover dat zij gemotiveerd waren. Na hun achttiende kregen wij 89% meteen in een beroep geplaatst via stages. Mijn twee zoons die op het voortgezet onderwijs zitten, vinden dat vreselijk saai. Hun ontwikkeling vindt plaats buiten het onderwijs.

De heer **De Greve**: U geeft thuis ook dramales!

Inspreker: Van mij accepteren ze niets! Zij vinden het veel interessanter om andere dingen te doen.

Inspreker: Ik ben leraar in het vmbo, basis en kader, Nederlands en wiskunde. Ik heb eerst negentien jaar in het basisonderwijs gezeten. Bij de basisvorming is volgens mij min of meer een denkfout gemaakt. De basisgedachte van gelijke kansen voor iedereen is ontzettend mooi, maar je kunt alleen spreken van gelijke kansen als je uitgaat van verschillende capaciteiten van de leerlingen, en niet dat je ze allemaal hetzelfde moet willen aanbieden. In de praktijk heeft de basisvorming ertoe geleid dat kinderen die op het vmbo zaten aan vier jaar te weinig hadden om de stof van de basisvorming door te werken. Kinderen op een vwo of gymnasium hadden aan een half jaar te veel. Wat dat betreft is het dus geen goed idee geweest.

De heer **De Greve**: Een andere inspreker zegt dat het idee wel goed was, maar de uitvoering niet. U bent tegen het hele basisidee.

Inspreker: Ja, omdat je leerlingen van zulke verschillende niveaus niet dezelfde stof kunt aanbieden. Hoewel het rechtvaardig bedacht is, zit daar een grote onrechtvaardigheid in, namelijk het onrecht dat je beiden tekort doet.

De **voorzitter**: Een van de elementen van de basisvorming was dat iedereen een breed pakket aangeboden moest krijgen, want iedereen moest een basisbagage meekrijgen. Anderen hebben al gezegd dat dat ten koste ging van het aantal uren. Hoe keek u daartegenaan?

Inspreker: Voor vmbo-leerlingen – ik heb het bewust over basis- en kaderleerlingen – geldt dat dat pakket veel te breed was. Het is niet zinvol om die kinderen Frans of Duits te leren. Dit zijn leerlingen die vanaf het eerste leerjaar met hun handen hadden moeten werken. In het vmbo krijgen die kinderen de eerste twee jaar bijna volledig theoretisch onderwijs, en dat grenst bijna aan

kinder mishandeling. Ik doe er zelf aan mee, omdat ik niet anders kan, maar eigenlijk zouden de kinderen die de capaciteiten niet hebben om volledig theoretisch bezig te zijn vanaf de eerste dag met hun handen moeten werken.

(applaus)

Inspreker: Ik ben onderwijskundig adviseur voor talen in het mbo. Verder was en ben ik een gelovige wat de basisvorming betreft. Destijds werkte ik op een school met als motto: iedereen heeft recht op gelijke kansen en op een ongelijke behandeling. Dat hebben wij niet kunnen waarmaken, omdat je aan onderwijsvernieuwing geen gestalte kunt geven als je de bestaande structuur handhaaft. Je kunt er dan vergif op innemen dat vijf jaar later blijkt dat er niets is gebeurd. Overigens zijn wij in Nederland daarbij een uitzondering: in Finland functioneert de middenschool goed, en zijn er binnen de middenschool stromingen mogelijk. Die mensen eindigen altijd bijzonder hoog in de diverse lijstjes.

De heer **De Greve:** "Kinder mishandeling" is natuurlijk een zwaar woord. Maar kun je het kinderen aandoen om ze in één basisvorming te stoppen? U bent immers een gelovige.

Inspreker: Maar niet zodanig dat ik geloof in één standaardpakket voor iedereen. Wel geloof ik in één aanbod voor iedereen. Als je een echt oriënterend jaar kunt invoeren, waarbij niet al in de brugklas onderscheid wordt gemaakt tussen gymnasium en havo, geef je mensen de kans om een maand of een half jaar te mislukken, zonder dat zij onmiddellijk een stempel krijgen. Het is erg eenvoudig om mensen te laten afstromen, en dan zijn het de mensen in het vmbo die dat moeten opknappen. Finland is mijn grote voorbeeld. Volgens hen is het vooral een kwestie van bekijken in de begeleiding wat iemand nodig heeft om te groeien. Dat klinkt erg soft, maar het is uiteindelijk waar het onderwijs om gaat: kijken wat iemand nodig heeft om te groeien. Als je ervan uitgaat dat je het de komende drie jaar met elkaar zult moeten rooien, moet je er samen uitkomen om er een succes van te maken.

Inspreker: Ik ben een leerling van het Christiaan Huygenslyceum in Eindhoven, met als opleiding vwo, vierde klas. Een groot gedeelte van de basisopleiding ben je na een half jaar al kwijt. Als je twee jaar lang twee uur per week bijvoorbeeld Duits hebt, ben je dat op een gegeven moment allemaal kwijt. Daarmee ben je als leerling gewoon tijd aan het verspillen. Je moet het goed doen, of je moet het niet doen.

De heer **De Greve:** Vond je het wel goed dat je met elkaar in het eerste jaar zat?

Inspreker: Van de basisvorming merk je niet heel veel. Je krijgt een aantal zaken voorgeschoteld, en dat gaat door tot en met de zesde klas van het vwo. Wij worden erin getraind bepaalde dingen te onthouden. Wij gebruiken de basisvorming meer als ondersteuning voor de bovenbouw dan als echte basisvorming. Maar als je op het vmbo zit, krijg je basisvorming, die je de rest van je leven niet meer toepast. Dat vergeet je toch alleen maar.

Inspreker: Ik vind dit een mooie definitie van basisvorming: die gebruik je als basis om daarop verder te gaan. In het vwo doe je dat richting wo en onderzoek, en in het vmbo doe je dat voor hun maatschappelijk functioneren...

De heer **De Greve:** Daar zet de vorige inspreker vraagtekens bij.

Inspreker: Zolang dat veel te theoretisch is voor een aantal mensen, kun je daar inderdaad vraagtekens bij zetten. Dat zou wel wat meer aan de praktijk mogen worden gekoppeld.

Inspreker: Ik ben directielid op een scholengemeenschap in Valkenswaard. Wat die jongeman zei, sprak mij wel aan. Misschien slaat hij wel de spijker op de kop als hij zegt: als je dan toch een vak geeft, doe het dan goed. Dat mogen wij ons als docenten aantrekken.

De heer **De Greve:** Maar is wat voor hem goed is, misschien voor een ander type leerling niet goed?

Inspreker: Dat zou best kunnen, maar ik schat hem hoog in. Het is voor hem niet betekenisvol geweest. Was het dat wel geweest, dan denk ik dat er wel iets was blijven hangen. Het is misschien meer de manier waarop hem de stof is aangeboden.

De heer **De Greve:** Word eens concreet. Hoe had het beter kunnen gebeuren?

Inspreker: Hoe had het anders kunnen gebeuren. Daar spreek ik liever over als wij het hebben over het nieuwe onderwijs.

Inspreker: Ik ben lid van een leerlingenraad van een school in Best. Ik volg de havo. Ik ben al zoveel dingen vergeten die ik gehad heb! Met biologie doe ik helemaal niets meer, maar dat heb ik twee jaar gehad. Ik had veel liever gehad dat in die twee jaar de energie in een vak als wiskunde was gestoken. Dat vak heb ik nu laten vallen, omdat ik er helemaal niets van begreep. Als ik op dat moment geen biologie had gehad, omdat ik toen al zeker wist dat ik er niets mee ging doen en meer wiskunde had gekregen, had ik nu voor wiskunde kunnen gaan, waarvan ik later meer profijt had gehad. Nu ben ik namelijk alles vergeten.

De **voorzitter:** Een van de redenen voor de brede pakketten in de onderbouw is om leerlingen niet te snel te dwingen om te kiezen. Leerlingen bedenken zich namelijk nog wel eens, of krijgen spijt van hun keuze, of zijn er nog helemaal niet aan toe, weten nog niet welke kant zij op willen. Herken jij dat van jezelf of je leeftijdsgenoten?

Inspreker: Ja, ik wist toen echt al welke vakken mij interesseerden en welke niet. Voor het hbo straks heb ik nog geen flauw idee. Wat ik in de tweede fase wilde gaan doen, is voor mij vanaf het begin duidelijk geweest. Daarom heb ik een vak als biologie laten verslonzen.

De heer **De Greve:** Heb je klasgenoten waarvoor dat brede vakkenaanbod wel goed is geweest?

Inspreker: Nee, je weet eigenlijk altijd wel welke richting je uitwilt. Een of twee van de vier profielen liggen je altijd wel een beetje. Van jongs af aan voel je aan welk profiel bij je past. Klasgenoten denken en praten hetzelfde.

De **voorzitter:** Onbewust zijn wij overgegaan naar de tweede fase. Dan pakken wij meteen het studiehuis mee.

Tweede fase, inclusief studiehuis

Inspreker: Ik ben ook leerling op het Christiaan Huygens-college, waar ik 5 vwo doe, en waar ik vorig jaar mijn havo-diploma haalde. Ik hoor hier zeggen dat het niet handig is geweest om meerdere vakken te krijgen, omdat je toch al weet wat je wilt doen. Daar ben ik het niet mee eens. Bij mij op de havo heb ik gezien dat heel veel mensen op het laatste moment nog heel erg aan het twijfelen waren over wat zij wilden gaan doen. Wat ik jammer vind, is dat in de vakken waarin je wel goed bent niet meer op hoog niveau les kan worden gegeven, aangezien ook de andere vakken moeten worden aangeboden. De vakken waarin je wel bent geïnteresseerd, worden op een lager niveau aangeboden, omdat er minder tijd voor is, en omdat sommige leerlingen een hoger niveau niet aankunnen, terwijl de leerlingen die dat wel zouden kunnen, dat niet krijgen.

De heer **De Greve:** Concreet? Jij hebt meegemaakt dat je je irriteerde aan het feit dat het niveau niet hoger kon, omdat een paar medeleerlingen het niveau omlaag haalden?

Inspreker: Ja, dat heb ik zeker gemerkt. Mensen die bepaalde stof niet kunnen bijbenen, terwijl voor mij het volgende hoofdstuk aan de orde kan komen. Dat is zo geweest in de onderbouw, en in de bovenbouw krijg je les in de vakken die je wat liever wilt hebben. Dan gaat het niveau dus omhoog. Maar in de onderbouw heb ik op een redelijk laag niveau mee kunnen draaien bij de vakken waar ik goed in was. De minder goede vakken moet je kunnen laten vallen.

Inspreker: Ik denk dat in de onderbouw het probleem is dat je drie jaar lang dertien of veertien vakken tegelijk krijgt aangeboden. Dan heb je te maken met zoveel docenten, die hun vak allemaal even belangrijk vinden. Inderdaad, twee of drie jaar biologie is gewoon niet nodig als je er daarna niets mee gaat doen. Ik vind wel dat het met worden aangeboden, maar niet in zo'n grote mate, en ook niet allemaal tegelijk.

De heer **De Greve:** Maar sommigen vinden dat het goed is om sommige vakken wat langer te krijgen, omdat niet iedereen al zo vroeg in staat is een verantwoorde keuze te maken.

Inspreker: Daarom moet het zeker worden aangeboden. Wel is het zonde om bijvoorbeeld twee jaar natuurkunde te volgen, als zij daar niets mee gaan doen.

De heer **De Greve:** Ben je al zover met je afstudeerproject gevorderd dat je ook een voorstel voor verbetering kunt doen?

Inspreker: Minder vakken aanbieden, maar wel intensiever. Bijvoorbeeld een jaar lang vier uur in de week

biologie, en daarna gewoon ja of nee zeggen. Dan blijft er namelijk iets hangen, en niet als je het maar één uur in de week hebt.

Inspreker: Ik ben ouder van vier kinderen, en ik ben ontzettend blij dat zij als zij dertien zijn niet zelf mogen uitmaken of zij bijvoorbeeld biologie kiezen. Ik vind het juist heel goed dat bepaalde dingen worden opgelegd. Het kan zijn dat mijn kinderen uitzonderingen zijn, maar ik acht ze niet in staat om op een leeftijd van dertien of veertien jaar echt mee te denken over wat op het gebied van opleiding goed voor hen is.

De heer **De Greve:** Hoe zit dat met hun vriendjes en vriendinnetjes?

Inspreker: Het overgrote deel van die kinderen gaat een spelletje spelen met de vakken waarvoor zij weinig voelen. Voor mij als vader is dat heel moeilijk in te schatten. Ik hoop dat de school een vak op niveau aanbiedt tot het zeventiende jaar.

De heer **De Greve:** Maar als u het niet goed kunt inschatten, wie moet dat dan wel doen?

Inspreker: Ik heb daar als ouder niet voor gestudeerd, en leraren wel.

De **voorzitter:** Dit is een in veel onderwijsvernieuwingen terugkerend thema: de zelfstandigheid van de leerling. Veel onderwijsvernieuwingen van de afgelopen jaren hebben die zelfstandigheid vergroot: geef de leerlingen verantwoordelijkheid en meer zelfstandigheid, waarmee zij worden voorbereid op later. Anderen zeggen: wat kan iemand van veertien jaar aan qua zelfstandigheid. Wie heeft daar nog meer een uitgesproken opvatting over?

Inspreker: Ik heb gewerkt met zeer moeilijk opvoedbaren. Als je hen de kans geeft om zelf dingen te ontwikkelen, gaan zij voor die stof. Dat hoor ik hier ook terug. Maar je moet daar bewust op aansturen als leerkracht, en dat hebben leraren nooit gedaan, maar zij hebben daar ook niet de kans voor gekregen. Zij houden vast aan hun boeken en hun leerstof, en dan komen ze weer in het oude patroon terecht.

De heer **De Greve:** Maar dit ging niet alleen over het ontwikkelen van de leerstof, maar ook om de keuze. Hoe zelfstandig is een kind op die leeftijd om dat soort majeure beslissingen te nemen?

Inspreker: 14-jarigen, mlk-kinderen en zeer moeilijk opvoedbaren waren zeer goed in staat om zelfstandig de taken uit te voeren.

De heer **De Greve:** Het gaat niet alleen om het ontwikkelen en uitvoeren van taken, het gaat om de keuze.

Inspreker: Eerst kiezen, en dan kun je het zelfstandig. Maar je moet zelf kiezen. Dat hoor ik terug bij de jongeren.

Inspreker: Uit hersenonderzoek blijkt dat onze frontale kwabben pas rond achttien jaar, voor meisjes, en rond de 22 jaar voor jongens volledig zijn ontwikkeld. Juist in de frontale kwabben zit het zelfstandig kunnen plannen van je werkzaamheden. Ik merk in deze discussie dat er twee

dingen door elkaar worden gehaald: zelfstandig werken en zelfstandig plannen. Dat moet je in deze discussie wel helder houden. Ik schat mijn leerlingen van 13 en 14 jaar heel erg hoog, maar ik denk wel dat zij daarbij steun nodig hebben, niet alleen van leraren, maar ook van ouders. Zij kunnen zeker zelf een beslissing nemen, als zij begeleid worden, en niet als zij losgelaten worden. Dat kunnen zij namelijk nog niet, wat blijkt uit het hersenonderzoek.

De heer **De Greve**: Het woord "begeleiding" is natuurlijk dubbel. Is dat ook een beetje sturend?

Inspreker: Dat laat ik aan de ouders over.

De heer **De Greve**: Wij hebben net een ouder gehoord die duidelijk aangaf dat het soms heel lastig is om dat in te schatten. U kunt het ook aan iemand overlaten, maar wie doet het dan uiteindelijk?

Inspreker: Hier spreekt een echte middenschool docent, die vindt dat de keuze zo lang mogelijk moet worden uitgesteld, waarbij de stof wel op het eigen niveau en naar eigen interesse moet worden aangeboden. Het is mogelijk om tempo- en interessegedifferentieerd les te geven.

Inspreker: Ik denk dat een 12- of 13-jarige heus wel kan weten waar zijn interesses liggen. Hij is dus in staat om keuzes te maken.

De **voorzitter**: Dit is het zelfstandig kiezen. Er is terecht gezegd dat zelfstandig kiezen en zelfstandig werken uit elkaar moeten worden gehouden. Kun je ook iets zeggen over jouw ervaring met zelfstandig werken? Hebben jullie (een vorm van) een studiehuis op school? Hoeveel vrijheid krijg je om een aantal uren in de week zelf in te vullen? Gebruik je dat goed? Hoe doen je medeleerlingen dat?

Inspreker: Wij hebben niet per se uren waarin wij worden geacht te werken, dat doen wij tijdens de les, of wij krijgen gewoon huiswerk op. Als wij een tussenuur hebben, kunnen wij daar ook in werken. Het is aan de leerling zelf om te zorgen dat hij zijn huiswerk af heeft en bij is.

De heer **De Greve**: Zijn er medeleerlingen die dat helemaal niet aankunnen?

Inspreker: Leerlingen die het niet aankunnen, kunnen niet bij de lesstof blijven. Om de zoveel tijd wordt de leerling getoetst, en als blijkt dat hij het niet kan volgen, wordt hij daarop afgestraft. Ik heb daar geen last van. Ik zit verplicht op school en ik moet de stof mij eigen maken. Ik moet daar zelf het nut van inzien.

De heer **De Greve**: Je zegt dat iemand op 12- of 13-jarige leeftijd wel een keuze kan maken, omdat hij of zij wel weet wat leuk is. Ik kon destijds de ene week dit leuk vinden, en twee weken later iets anders. Heb jij dat zelf nooit meegemaakt?

Inspreker: Een belangrijk vak als biologie vind ik niet om de week wel en om de week niet leuk! Persoonlijke interesses houdt iemand de rest van zijn leven.

Inspreker: In de VS wordt hiernaar al minstens tien jaar onderzoek verricht, waarover professor Jolles nogal wat publicaties schrijft. Ik heb de indruk dat de onderzoeksresultaten nogal selectief worden geïnterpreteerd, al naar gelang je voor- of tegenstander bent van bepaalde zaken. Het blijven nog steeds hypothesen. Ook professor Jolles moet onderkennen dat het nog steeds niet 100% wetenschappelijk is bewezen, waarmee wij rekening moeten houden. Hij zegt overigens niet dat zelfstandigheid niet begeleid moet worden op jonge leeftijd, hij zegt dat je dat wel moet doen. Dat is iets anders dan dat leerlingen niet zelfstandig zouden kunnen werken. Verder is het begrip "zelfstandigheid" heel belangrijk. In de discussie over de onderwijsvernieuwing is dat begrip wat verworpen tot: zelfstandigheid betekent de leerlingen aan hun lot overlaten. Ik zou daaraan toch een iets andere definitie willen geven: zelfstandigheid in het onderwijs wil ik omschrijven als: leerlingen begeleiden in het maken van hun eigen keuzes, maar met een duidelijke dubbele streep onder "wel onder begeleiding van". Wanneer je de leerling coacht en serieus neemt, is hij of zij wel degelijk in staat om zelfstandig keuzes te maken.

De heer **De Greve**: Gisteren op het journaal zag je weer beelden van tientallen leerlingen aan een tafeltje, zonder enige begeleiding.

Inspreker: Ik voel mij helemaal niet aangesproken als men zegt dat de leerling niet zelfstandig kan werken. Dat kan ik ook niet als ik zonder instructie het bos wordt ingestuurd. Mijn ervaring is dat als het gaat over onderwijsvernieuwingen het tempo waarmee het veld het kan en wil invoeren, beduidend lager ligt dan het tempo waarmee de beleidsmakers het ingevoerd willen zien. Minister Plasterk is van plan om ons nog een miljard te geven. Als hij dat doet, zitten wij nog steeds niet op het gemiddelde in Europa. Maar stel dat wij het krijgen, hebben wij misschien eens de kans om ook wat tijd te genereren voor al die vernieuwingen die wij moeten doen. Als je als overheid verandering als strategie inzet, moet een van de belangrijkste zaken, het genereren van geld en tijd, niet worden vergeten. Aan deskundigheidsbevordering willen docenten wel doen, mits zij daarvoor tijd hebben, en mits ook de docenten keuzes kunnen maken in vernieuwingen. Verplichting van vernieuwing is het recept tot mislukking.

De **voorzitter**: Geldt dat voor onderwijsvernieuwingen vanuit Den Haag, of ook voor die vanuit een scholenkoepel? Geldt dit ook voor onderwijsvernieuwingen vanaf directieniveau? Zegt u nu letterlijk dat de onderwijsvernieuwing bij de individuele docenten moet ontstaan?

Inspreker: Ja, dat zeg ik, daarbij de hand in eigen boezem stekend. Samen met mijn collega naast mij maak ik deel uit van een directie. Op onze school hebben wij heel erg veel gedaan aan het hoor- en wederhoor van collega's. Toch horen wij na verloop van jaren erg vaak dat men nergens van wist. Het management, zo werd gezegd, bepaalt maar. Dat betekent dus dat het communicatieve aspect verschrikkelijk belangrijk is.

De heer **De Greve**: Dat kunt u meer uzelf aanrekenen!

Inspreker: Natuurlijk. Maar ik ben ook niet hier om alleen maar een pluim op mijn eigen hoed te zetten! Wanneer

het gaat om communicatie moeten wij ervoor zorgen dat klachten van mensen op de werkvloer ook worden doorgesluist.

De heer **De Greve**: Op de vraag van de voorzitter zei u: ja.

De **voorzitter**: U zegt nu dat de communicatie niet goed was naar de leraar toe. Maar daarvoor zei u dat de vernieuwing van de docent moet komen.

Inspreker: Het moet niet meer verplicht worden.

De **voorzitter**: Waar brengt ons dat? De laatste jaren is het denken dat de overheid minder moet sturen, en zeker niet top-down, en dat de scholen meer horizontaal moeten verantwoorden. Zij moeten meer aan ouders en de omgeving uitleggen wat hun werkwijze inhoudt. Hoe verhoudt zich dat tot het niet opleggen aan de docenten van een bepaalde manier van lesgeven? Hoe kunt u als onderwijsleidinggevende die kwaliteit nog garanderen aan de ouders en de omgeving?

Inspreker: Wij hebben een tweestromenland. Wij moeten natuurlijk in het traditionele onderwijs – ik spreek dat met alle respect uit – voldoen aan de vernieuwende aspecten, en dat doen wij ook. Maar aan de andere kant heeft binnen onze scholengemeenschap de centrale directie de mogelijkheid gegeven om te kiezen voor een totaal ander onderwijsconcept. Men heeft gezegd: docenten die het zien zitten om in een ander paradigma te werken, dus de weg van natuurlijk leren...

De heer **De Greve**: Concreet: wat gebeurt er nu?

Inspreker: Op mijn school geeft de centrale directie de docenten de mogelijkheid om in twee verschillende onderwijsconcepten te werken, zodat ouders de kans hebben om te kiezen voor het onderwijsconcept gebaseerd op natuurlijk leren, of op het onderwijsconcept dat nog steeds is gebaseerd op het traditionele leren.

De heer **Van der Ham**: U zegt dat er twee concepten zijn. Zijn er aparte klassen waarin het natuurlijk leren wordt gegeven? Of is het per leraar of per vak verschillend?

Inspreker: Het vmbo heeft de twee concepten. Havo en vwo zijn wel steeds meer gebaseerd op de activerende en de samenwerkende leervormen. Binnen het vmbo hebben wij de traditionele afdeling, en de afdeling die is gebaseerd op het natuurlijk leren. Dat concept wordt van leraar 1 tot en met 4 doorgevoerd. Dat zijn dus aparte stromingen.

De heer **De Greve**: Wie bepaalt welke leerling waar komt? Hebben de ouders daar wat over te zeggen, of bepaalt alleen de leraar dat?

Inspreker: Nee, vanuit de basisschool wordt de keuze gemaakt voor het concept natuurlijk leren, of voor het traditionele systeem.

De heer **Van der Ham**: Wat is natuurlijk leren, en wat is het andere leren?

Inspreker: Het traditionele leren hoef ik nu niet uit te leggen. Dat is het onderwijs zoals dat op de meeste

plaatsen wordt gegeven, en zoals u en ik dat hebben gehad. Onder natuurlijk leren verstaan wij het leren op de manier zoals de jongeren dat in deze tijd doen.

De heer **De Greve**: Dat is gewoon het nieuwe leren, maar anders genoemd.

Inspreker: Ik heb dat anders genoemd, want ik vind "het nieuwe leren" een heel slechte term. Volgens mij leerden Adam en Eva al, dus ik weet niet wat het nieuwe leren is. Wij noemen het natuurlijk leren, omdat het leren is op de manier zoals de mens van nature leert. Voorwaarden daarvoor zijn...

De heer **De Greve**: Hoe leert een mens van nature?

Inspreker: Wetenschappelijk is bewezen dat een mens van nature keuzes wil maken, omdat hij autonoom wil zijn. Een mens wil van nature betekenisvolle opdrachten hebben, wat de motivatie bevordert. Een mens wil zelfstandigheid hebben, en een uitdagende leeromgeving.

De heer **De Greve**: U heeft het over "een mens". Het maakt dus niet uit of hij acht of tachtig is.

Inspreker: Nee, dat maakt niets uit. Heel vaak wordt gesteld dat de demotivatie van de jeugd tussen de 12 en 18 jaar een hormonale kwestie is, maar daarin moet ik u helaas teleurstellen. Zeker mensen die grenzen aan het zoeken zijn, zijn zeer enthousiast en zeer nieuwsgierig naar nieuwe dingen. Wij slagen er heel snel in om het enthousiasme terug te brengen naar een iets lager niveau.

De **voorzitter**: Maakt de keuze voor een lesvorm ook verschil in contacturen?

Inspreker: Nee. Er vallen bij ons nul lessen uit in het concept van het natuurlijk leren.

De **voorzitter**: Ik krijg bij u de indruk dat je wel goed gek moet zijn om onnatuurlijk te willen leren!

De heer **De Greve**: U zei net dat bij de ene opleiding geen les uitvalt, terwijl bij de andere lesvorm...

Inspreker: Daar kan dat ook niet meer, in het kader van de 1040-uren. Er zit een groot verschil tussen, omdat wij werken met stamgroepen van zo'n vijftig leerlingen, waar ongeveer drie coaches op staan, die naast elkaar werken. Coaches kunnen dus bij ziekte van een docent onderling uitwisselen. Wij werken ook nog met native speakers, dus wat dat betreft is het gemakkelijk, en kan het dagschema gewoon doorgaan.

Inspreker: Ik ben hoogleraar aan de OU, dus mijn reactie zal wat afstandelijk zijn. Ik werk voor het Ruud de Moor Centrum, dat verantwoordelijk is voor de professionalisering van docenten, waarvoor wij programma's maken. Wat ik net hoorde, vind ik buitengewoon interessant. Ik vind het een uitstekend idee en zal u uitleggen waarom. Er is een kritische kanttekening geplaatst bij het tempo dat beleidsmakers vaak kiezen als het gaat over door- en invoeren van veranderingen. Gezien vanuit alle goede bedoelingen is dat vaak te hoog. Je moet absoluut in dialoog treden met het onderwijsveld om te zien wat een verantwoord tempo is, en om te voorkomen dat een anti-

en pro-discussie ontstaat. Dat zie je nu bij het nieuwe leren, en ook bij het natuurlijk leren: de voorzitter reageert meteen met de vraag hoe je de kwaliteit kunt garanderen in dit experiment.

De voorzitter: Mijn vraag over het garanderen van de kwaliteit was naar aanleiding van uw stelling dat de docent zelf de onderwijsvernieuwing moet kiezen. Hoe kun je als directeur dan nog zeker zijn dat in die klaslokalen kwaliteit wordt geboden? Toen had meneer nog niet verteld over zijn natuurlijk leren.

Inspreker: De standaarden liggen bij de beroepsverenigingen. De docenten gaan zoeken wat verantwoord woorden standaarden zijn om in ons werk rekening mee te houden, zoals dat ook in de medische sector gebeurt. Dan moet je natuurlijk altijd een controlemodel hebben om te zien of het verantwoord verloopt. Maar als er keuzemogelijkheden komen, en als de resultaten worden gemonitord, lijkt mij dat een verrijking van het onderwijsstelsel, zodat wij uiteindelijk eens afmaken van het blauwdrukdenken. Met alle waardering en respect voor de gedegen aanpak van de commissie, vraag ik haar rekening te houden met de inzichten die in andere sectoren zijn opgedaan. In het bedrijfsleven is men heel nadrukkelijk bezig geweest met cultuurbeïnvloedingsprogramma's om het kwaliteitsdenken aan de oppervlakte te krijgen. Daarvan weet men dat dat buitengewoon lange processen zijn, waarvoor je een lange adem nodig hebt. Waarom zou dat in het onderwijs anders zijn?

Inspreker: Ik ben docent en afdelingsleider vwo-bovenbouw. Ik geef het vak geschiedenis. Vanuit een heel andere invalshoek wil ik het over de tweede fase hebben. Waarom is dat niet geworden wat men ervan had gehoopt en/of verwacht? Daarbij gaat het om twee dingen. De doelstelling die indertijd is geformuleerd om een betere aansluiting te bewerkstelligen op het tertiair onderwijs, was op zich uitstekend. Het is nodig dat je je daar af en toe goed op bezint en dat herformuleert, wat is gebeurd. Maar de route naar het doel is gekenmerkt door twee cruciale fouten. Enerzijds werd fijnmazig door de overheid bepaald hoe dat inhoud moest hebben.

De heer **De Greve:** Kunt u een voorbeeld geven tot op welk niveau die politiek zich daarmee bemoeide?

Inspreker: Bij het vak geschiedenis moet 40% van het eindcijfer bestaan uit praktische opdrachten. Daarmee werd volstrekt voorbij gegaan aan de autonomie van de scholen en die van de docenten, en hun professionaliteit. Anderzijds heb je voor zo'n majeure vernieuwing simpelweg geld nodig om dat te faciliteren. In 1994 heb ik in een discussie met de toenmalige staatssecretaris gezegd dat het geld dat wij krijgen om een aantal gebouwelijke aanpassingen te doen om facetten van het studiehuis te realiseren, exact het geld is dat ik nodig had om thuis mijn keuken te verbouwen, namelijk f 30.000. Daar konden wij op school twee muurtjes van omlaag halen, meer was er niet. Uiteindelijk is in de nieuwe tweede fase wat puin geruimd: alle deelvakken zijn ten faveure van docenten en leerlingen verdwenen. Maar een ander essentieel punt is nog steeds niet veranderd: voor het kleiner maken van de klassen is structureel 250 mln. extra nodig. Dat geld is er simpelweg niet. Het geld dat in Nederland aan onderwijs wordt

besteed, is nog steeds erg karig in vergelijking met de ons omringende landen. Dat kan niet alleen worden ingezet voor verhoging van de salarissen, maar vooral voor verbetering van het onderwijs.

Inspreker: Ik ben rector van het Rythoviuscollege in Eersel, een school voor voortgezet onderwijs, vwo, havo en vmbo. In mijn optiek kun je alleen onderwijsvernieuwing realiseren op een school als je commitment van je docenten hebt, wat je alleen maar krijgt door ze actief mee te laten denken en mee te laten werken bij het bedenken en het vormgeven ervan. Dat kost tijd, die er niet is. Ik doe een beroep op de commissie om dat mee te nemen, en ervoor te zorgen dat wij daar voldoende middelen voor krijgen.

De heer **De Greve:** Meer tijd, mensen moeten meepraten, maar kunt u wat concreter worden? Waar loopt het nu vast?

Inspreker: Heel simpel: wij hangen de visie aan dat docenten inspraak moeten hebben in het vormgeven van hun eigen werksituatie. Daar hebben wij één vergadermiddag in de week voor nodig. Dat is nauwelijks te realiseren binnen de huidige formatie, want daarvoor heb je gewoon uren nodig. Het gebeurt nu 's middags van kwart voor drie, tot vijf uur. Na een hele dag les geven wordt de productiviteit wat minder, en dat speelt in alle sectoren.

In deze discussie bekriipt mij het gevoel dat onderwijs vooral erg leuk moet zijn voor leerlingen. Ik ben het ermee eens dat het betekenisvol moet zijn en dat leerlingen in een krachtige leeromgeving moeten leren, maar er blijft gewoon een aantal zaken die ze domweg moeten leren. Ik hoop niet dat de politiek nu naar huis gaat met het idee dat het onderwijs de komende jaren vooral heel leuk moet zijn.

De heer **De Greve:** Waarom zegt u dat? Wat hoort u vanavond waarvan u zegt: daar moet ik tegen optreden?

Inspreker: Enkele leerlingen zeiden dat.

De heer **De Greve:** Zij zeiden toch niet dat het allemaal leuk moet zijn? Zij hebben het gewoon gehad over vakken die zij moeten doen.

Inspreker: En vooral dingen kiezen waarvan ze zelf vinden dat ze zinvol zijn. Ik denk dat onderwijzend Nederland een taak heeft in het vormgeven van het curriculum en niet alleen naar de leerlingen moeten luisteren.

De heer **De Greve:** Dus u vindt eigenlijk helemaal niet dat ze al op jonge leeftijd goed in staat zijn om zo'n beslissing te nemen. Die wilt u met uw leraren maken.

Inspreker: Tot op een bepaalde hoogte wel.

De heer **De Greve:** Maar die hoogte ligt hoger dan nu.

Inspreker: Op dit moment moeten de meeste leerlingen na klas 2 een keuze maken. Ik ben er overigens wel voorstander van om al na één jaar te differentiëren en de goede vwo-leerlingen en de vmbo-t-leerlingen los te weken uit de brugperiode. Daarna maken ze een keuze.

Verder vind ik dat vijftien vakken erg veel is. Maar doorslaan naar de andere kant en kiezen voor vijf of zes vakken en diepgang, vind ik geen goede zaak.

De heer **De Greve**: Kiezen we dan voor rond de tien vakken?

Inspreker: Daar zou ik liever een uitgebreide en wetenschappelijk verantwoorde discussie over voeren.

De heer **Van der Ham**: Die leerlingen zeiden dat ze vakken die hen niet interesseren al na een jaar zijn vergeten. U zegt eigenlijk: dat kan wel zo zijn, maar toch geef ik het, want ik vind het van belang. Waarom vindt u dat?

Inspreker: Je zou je ook kunnen bedenken of je, als je twee jaar Duits geeft en het is zo snel vergeten, niet aan je doel voorbij schiet. Alle Nederlanders moeten goed in staat zijn om brood en melk bij de kruidenier te kopen als ze in Duitsland zijn. Daar hebben wij een taak in.

De heer **De Greve**: Waarom vindt u dat ze door moeten gaan met iets dat ze toch kwijt raken?

Inspreker: Dat zeg ik toch niet? Ik zeg niet dat wij zo door moeten gaan, er moet een goede discussie over gevoerd worden. Ik draai al heel lang mee in onderwijsland, en zie dat je vaak van het ene in het andere uiterste schiet. Wij hebben de discussie over het nieuwe leren, en nu moeten we terug naar twintig jaar geleden. Ik zou zo graag willen dat er een evenwichtige discussie wordt gevoerd, en misschien wel ergens in het midden uitkomen. Dat is mijn boodschap.

Inspreker: Ik zit in havo-4. Ik ben het niet eens met wat de vorige inspreker zegt. Als je naar school gaat, moet je dat leuk vinden. Anders kan ik mijn best niet doen. Als je drie jaar vakken hebt waar je niets aan vindt, doe je daar je best niet voor, en dat is ook niet leuk voor de andere leerlingen die dat wel doen.

De heer **De Greve**: Je moet dus nooit een vak krijgen dat je niet leuk vindt.

Inspreker: Zo bedoel ik het niet. Je moet wel een beetje gaan kijken wat je leuk vindt, maar drie jaar is gewoon te lang voor vakken waaraan je toch geen energie en aandacht kunt besteden.

Inspreker: Ik ben gepensioneerd onderwijspsycholoog en onderwijsbegeleider. Ik begin met de vraag welke vakken je hoelang moet geven, en vervolg met de differentiatie van leerlingen, waaraan in de aanleg van de basisvorming helemaal voorbij is gegaan. Ik wil onderscheid maken tussen zaakvakken, zoals geschiedenis, aardrijkskunde en biologie. Deze behoren tot een zeker niveau bij je algemene kennis, waarvan wij hopen dat alle Nederlanders die bezitten. Dan is het misschien te veel om daar kinderen drie jaar mee lastig te vallen die daarvoor heel weinig aanleg en nog minder interesse hebben, maar je moet je wel afvragen of de basisschool voldoende basisvorming is voor de zaakvakken. Zo ja, dan hoef je daarmee op de middelbare school niet meer te beginnen. Misschien moeten ze nog een jaar langer na hun twaalfde die zaakvakken hebben.

Talen zijn geen zaakvakken, maar instrumentele vakken. Iemand die anderhalf jaar Duits heeft gehad en daar vijf jaar niets meer van heeft gehoord, kan daarna in Duitsland geen boodschappen meer doen, en in Frankrijk nog minder. De instrumentele vakken moet je niet aanbieden aan kinderen die daarvoor totaal geen aanleg hebben.

In het verleden hadden wij school- en beroepskeuze-psychologie. Die was in staat om in een zeer vroeg stadium te differentiëren tussen de aanleg van kinderen. Dat gaf allerlei problemen – ouders wilden hun kinderen zo hoog mogelijk opstoten in de vaart der volkeren – wat ertoe leidde dat kinderen te hoog werden ingezet, en terugmoesten. Dat euvel is de wereld uitgeholpen door alle kinderen in de basisvorming te stoppen. Nu zien wij de andere kant van de medaille: sommige kinderen komen te kort, anderen krijgen te veel op hun bordje. Wij moeten wat dat betreft realistischer worden, ook qua mentaliteit van de mensen. Zij moeten voor hun kinderen alleen dat kiezen wat past bij het kind, en niet zozeer bij hun eigen ambities.

De heer **De Greve**: Zegt u daarmee dat moet worden geaccepteerd dat sommige kinderen wat tekort komen?

Inspreker: Ouders moeten accepteren dat hun kind is zoals het is. Dat is vechten tegen de bierkaai, want dat krijg ik niet voor elkaar. Maar dat is wel een gezonde instelling. Ik pleit voor het weer inzetten van de deskundigheid op het gebied van differentiatie in de kwaliteiten van kinderen.

De **voorzitter**: Ook deze medaille heeft twee kanten. Onderzoek laat zien dat sommige kinderen uit lagere sociale milieus altijd een lager advies krijgen dan hun talent mogelijk maakt. U zegt dat ouders altijd te hoog inzetten, maar sommige onderzoeken laten zien dat sommige leerkrachten te laag inzetten, wat vooral ten koste gaat van kinderen uit de lagere sociale milieus. Ik noem dit even, omdat ik ook daarop graag een reactie van u krijg.

Inspreker: Dat was juist het nut van de school- en beroepskeuzeadviseurs. Zij konden ouders aansporen om hun kind meer kansen te geven dan de ouders zelf denken. Sommige kinderen hebben de theoretische capaciteit om door te groeien, ook naar een meer theoretisch beroep. De deskundigheid is aanwezig, maar zij moet wel worden benut.

Inspreker: Ik heb zelf vier kinderen in het voortgezet onderwijs. Voor hen is heel bepalend hoe het vak wordt gegeven. Het is niet zozeer het vak zelf, maar wat ik merk is dat het gaat om de kwaliteit van de leerkrachten. Hoe kunnen zij hun vak overbrengen bij het kind? Dan zie je bij kinderen dat er iets gaat groeien. Het opwaarderen van het vakmanschap van de leerkracht is ontzettend belangrijk. Daar moet tijd en geld voor komen. Het ene jaar vinden ze geschiedenis nog leuk, het volgend jaar krijgen ze een andere geschiedenisdocent, en het vak is niet meer leuk, of net andersom. De kracht van de leerkracht is zo ontzettend belangrijk.

De heer **Zijlstra**: Vinden uw vier kinderen allemaal hetzelfde leuk?

Inspreker: Nee, natuurlijk niet! Welke leerkrachten staan je nog bij?

De heer **Zijlstra:** Kunt u aangeven wat bij de verschillende kinderen tot een trigger leiden?

Inspreker: Het begrip: de leerkrachten die dicht bij de kinderen staan. De leerkrachten die, als het niet goed gaat, daarvoor begrip hebben.

De heer **De Greve:** Het menselijk contact, dus.

Inspreker: In Tilburg hebben wij nu de nieuwste school: kinderen mogen zelf aangeven wanneer zij bepaalde vakken aangeboden willen krijgen. Als een kind een jaar lang geen zin in wiskunde heeft, krijgt hij een jaar lang geen wiskunde. Dat kan toch niet? Je kunt toch niet alleen maar doen wat je leuk vindt? Als je later gaat werken in de zorg en je hebt vandaag geen zin om de sokken van mevrouw Jansen aan te trekken, dan moet dat toch ook gewoon gebeuren? Je kunt niet alleen maar doen wat je leuk vindt?!

Inspreker: Het klopt niet dat ze bij de nieuwste school alleen maar mogen doen wat ze leuk vinden.

Inspreker: Ik mis het volgende. Scholen hebben een mooie missie, zoals het bijbrengen van kennis aan kinderen. Waarover niet wordt gesproken, is dat de scholen ook als instituut vaak een doel hebben. Je ziet dat een aantal punten strijdig met elkaar kunnen zijn, zoals op het gebied van de eindexamenresultaten of de bevoegdheid van leraren. Daarbij kan de missie vaak strijdig zijn met het strategisch belang. Als ouder zie je dan dat scholen kiezen voor het strategisch belang. Als je daarin prikt....

De heer **De Greve:** Wat heeft u concreet meegemaakt dat u dit zo zegt?

Inspreker: Ik heb als ouder ooit een klacht ingediend die gegrond werd verklaard, en wel in 2005. Daar komen de beruchte 1040 uur vandaan! Als je echt gaat prikken in de scholen, sluiten de rijen zich. In dit geval werd ik heel pijnlijk op mijn plaats gezet. Als je als ouder opkomt voor de missie, krijg je problemen als het strategisch belang strijdig blijkt te zijn met de missie. Dan zijn al die mooie verhalen over de missie opeens weg. Hetzelfde doet zich voor bij eindexamenresultaten en/of de bevoegdheid van docenten. Dan wil ik van de instituten horen wie dat op tafel durft te leggen.

Inspreker: Ik vind een vak leuk op het moment dat een leraar plezier heeft in zijn vak. Als een leraar aan mij laat zien dat hij het super vindt om voor de klas te staan, heb ik plezier in het vak.

Inspreker: Geef de macht aan de leraar terug. Jarenlang zijn de leraren afgeschilderd als onmondige wezens. Er is over hun hoofden heen beslist wat er met hun vak moest gebeuren. Zij zijn de ware professionals in het veld. Zij hebben al die onderwijsvernieuwingen over zich heen gekregen, en ook moeten oplossen. Ga naar beroepsstandaarden, ga naar wat Rinnooy Kan in zijn plan heeft opgezet: hij heeft het over beroepsgroepen, maar ik zou het liever hebben over vakverenigingen. Geef wat van dat

miljard aan de vakverenigingen, zorg dat de leraren verplicht lid worden. De politiek heeft eindelijk een doelgroep waarmee kan worden gesproken.

De heer **De Greve:** U vindt dat dat miljard naar de vakverenigingen moet gaan?

Inspreker: Ik ben al tevreden met de helft!

De heer **Dibi:** Als je kijkt naar al die onderwijsvernieuwingen zie je dat de leraren, hoewel ze zagen dat er te weinig geld was, niet in opstand kwamen. Hoe komt dat?

Inspreker: Hebt u niet gehoord van de Boze bèta's, hebt u niet gehoord van de brief Lieve Maria, de woeste wiskundigen en de norse natuurkundigen? Op die manier hebben wij geprobeerd de politiek te bereiken, maar wij zijn stelselmatig genegeerd. Hier spreekt een hoop frustratie uit van een bestuurslid van een vakvereniging. De minister heeft ons geweerd uit commissies.

De **voorzitter:** U zegt stelselmatig te zijn geweerd uit commissies.

Inspreker: Ja. Als er een commissie voor vernieuwing wordt ingesteld, zitten daar mensen van universiteiten, hogescholen en wat beleidsmakers in, die geld verdienen met beleid. Zij hebben als tegenspeler een vakvereniging. Van de 8000 wiskundeleraren hebben wij er 3500 in onze vakvereniging zitten, ofte wel een hoge organisatiegraad. Wij worden stelselmatig overal buiten gezet, omdat wij vrijwilligerswerk doen. Ik ben nu een hele dag in Utrecht bezig geweest om dat naast mijn volle baan te doen. Wij zijn bezig een register voor wiskundeleraren op te zetten, samen met de SBL, en ik zit in de vernieuwingscommissie voor het wiskundeonderwijs. Dat gaat allemaal in mijn vrije tijd, daarvoor wordt geen cent van het ministerie gedokt. U zegt dat hier weinig leraren zitten, wat klopt, want zij hebben het hartstikke druk. Wij hebben zelf een veldraadpleging gemaakt over de nieuwe examenprogramma's voor 2011, waarvoor wij onze site hebben open gesteld. Ik zit in mijn klas, in keuzewerktijd, met vijf leerjaren: 4 en 5 havo, 4, 5 en 6 vwo, wiskunde a, b, c en d door elkaar, en met drie soorten examenprogramma's. De wiskundeleraar heeft niet eens meer tijd om te reageren, zijn hoofd loopt over.

(Applaus)

Inspreker: De belangrijkste gesprekspartner van OCW is de VO-raad. Daarin zitten de besturen en de managers, maar geen docenten. Hoe is dat in hemelsnaam mogelijk? U hebt de politieke macht om dat te veranderen.

(Applaus)

Invoering vmbo

De **voorzitter**: Wij willen meer uit de praktijk weten over het samenbrengen van zoveel verschillende soorten leerlingen, met heel specifieke, soms ingewikkelde problemen.

Inspreker: Ik ben plaatsvervangend opleidingsdirecteur van de vmbo-afdeling van het Stedelijk college. In de jaren negentig gold het principe van Samen naar school. Wij hebben sinds een aantal jaren heel veel leerlingen bij ons die eigenlijk een ander soort school zouden moeten hebben. Ik doel op leerlingen van het speciaal onderwijs. Wij hebben nu te maken met leerlingen die een totaal ander soort onderwijs nodig zouden moeten hebben binnen het reguliere vmbo. In leerjaar 3 en 4 zitten wij met grote groepen leerlingen die leer- en gedragsstoornissen hebben. Geld is er niet, en wij hebben grote groepen van 22 à 23 leerlingen. ADHD bij lessen over motorvoertuigen is toch heel erg vervelend! In een school voor speciaal onderwijs werkte en werkt men met groepen van tussen de 10 en 12 leerlingen. Onze docenten moeten dan ook nog binnen het nieuwe leren de kinderen zelfstandig laten werken. Kunt u zich dat voorstellen?

De heer **De Greve**: Kunt u vertellen welke dingen er zoal gebeuren tijdens een normale week?

Inspreker: Ik maak als schoolleider natuurlijk niet persoonlijk zaken mee. Wij hebben bijvoorbeeld leerlingen die een auto op scherp zetten, waar een andere leerling dan drie minuten daarna onder moet gaan liggen. Wat gebeurt er dan? Dan wordt een leerling verwijderd, maar waar gaat hij of zij dan naar toe? Dan heb je weer een ander probleem. De leerling krijgt niet de broek die hem past, en dat moet wel gebeuren.

De heer **De Greve**: Wat zou u als eerste veranderd willen hebben?

Inspreker: Ik zou willen dat het ministerie eens goed nadenkt over scholen voor leerlingen die een andere aanpak nodig hebben dan het reguliere vmbo-onderwijs.

(Applaus)

De **voorzitter**: U schetst de situatie in de klassen, de groeps grootte en de ingewikkeldheid, en dan zegt u: en dan moeten ze ook nog eens zelfstandig leren/het nieuwe leren. Waarom moet dat? Wie schrijft voor dat u met deze kinderen op een bepaalde manier moet leren?

Inspreker: De afgelopen jaren hebben wij ons binnen onze school danig gebogen over welke familie wij zouden willen worden: natuurlijk leren of projectonderwijs? Wij hebben toch maar gekozen voor een combinatie tussen familie 2 en 3, namelijk het toch wel wat traditionele leren en het zelfstandiger leren, zij het binnen het modulaire onderwijs. Binnen het vmbo kennen wij het Eindhovens model, waar je verschrikkelijk zelfstandig moet werken: leerlingen die soms weken hun loopbaanbegeleider niet zien, en het via de computers moeten regelen. Wij moeten die leerlingen natuurlijk wel zien op te leiden voor een mbo.

De **voorzitter**: De reden waarom u "gedwongen" wordt om de leerling zelfstandig te laten werken, terwijl dat voor sommigen niet de meest geëigende vorm is, is dus dat zij daarna door moeten naar het mbo, dat richting een vorm van nieuw leren gaat.

Inspreker: Ik ben schoolleider van het Pentacollege in Spijkenisse. Wij hebben dagelijks met het vmbo te maken: wij hebben een aantal vmbo-opleidingen die zijn verbonden aan bredere scholengemeenschappen, en wij hebben vmbo's die het volledige aanbod hebben. Bij de didactiek maakt de leerling in het vmbo heel snel duidelijk wanneer de lessen hem/haar niet boeien. Een leerling in het vmbo laat in dat opzicht veel sneller weten wanneer hij/zij een andere didactiek behoeft. Havo/vwo-leerlingen zitten een les ook wel uit omdat zij op dat punt kennelijk andere vaardigheden bezitten dan een vmbo-leerling. De didactiek die specifiek aan tweede fase of vmbo wordt toegekend, zou niet onderscheidend moeten zijn. Dat heeft te maken met de leerlingbehoefte.

De heer **De Greve**: Vmbo-leerlingen geven dat dus sneller aan, want zij kunnen niet anders. Welke conclusies trekt u daaruit?

Inspreker: Vmbo-leerlingen hebben heel veel regelmaat en rust in de klas nodig. Maar dat kun je niet afdwingen door ze in een theoretische setting te plaatsen. Leerlingen zullen veel actiever moeten zijn in de lessen, wat betekent dat grote klassen in het vmbo funest zijn als het gaat om de opbrengst van leerlingen.

De heer **De Greve**: U wilt kleinere klassen?

Inspreker: Zeker in het vmbo is dat noodzakelijk, en het is ook mogelijk via leerwegondersteuning. Heel wat leerlingen in een theoretische leerweg die verbonden zijn aan havo/vwo-scholen missen dat absoluut. Bij de invoering van het vmbo zijn twee processen tegelijkertijd in gang gezet. Het ene is dat het vmbo heel sterk op de uitgangspunten van de basisvorming is ingericht. De TVS (toepassing, vaardigheid en samenhang) is het didactische model dat eronder lag. In het vmbo werkt het TVS-model wel degelijk, maar het probleem was dat tegelijkertijd nogal wat leerlingen vanuit het speciaal onderwijs geacht werden in het regulier voortgezet onderwijs opgenomen te worden. De leerlingbehoefte werd zodanig, dat het didactisch repertoire van docenten daarop niet was berekend. Ik neem dat de docenten absoluut niet kwalijk, maar ik denk dat de problematiek in het vmbo te veel op de achtergrond is geraakt ten opzichte van de herrie die ze in de tweede fase wisten te maken. In de tweede fase waren het leerlingen die naar het Malieveld gingen en een paar ruiten ingooiden. Daar kwam wel een adequate reactie op, maar leerlingen in het vmbo hebben die mogelijkheden niet. Als zij niet door hun school worden gesteund, hebben de scholen de problemen wat dat betreft te veel voor zichzelf gehouden.

De heer **De Greve**: Als je al die typen leerlingen bij elkaar blijft zetten, ook al is het in een kleinere klas, bent u er dan niet voor om het helemaal uit elkaar te halen?

Inspreker: Ik ben het daarmee eens. In Rotterdam is een onderzoek gedaan naar het beroep dat werd gedaan op

aparte leerwegondersteuning. Dat hebben wij aangekaart bij het ministerie, waarop de norm prompt werd aangepast, zodat minder leerlingen behoefte hadden aan leerwegondersteuning. Dat vond ik een bijzondere ontwikkeling, die feitelijk maakte dat de werkelijkheid is gemodelleerd naar de uitgangspunten, in plaats van omgekeerd.

Inspreker: Ik ben rector van een instelling voor voortgezet onderwijs in Deurne, met vmbo-scholen. Ik ben het van harte eens met de vorige spreker. Als het gaat over wat de wet destijds beoogde om een breed vmbo in te voeren, hebben wij veel verschillende leerroutes gemaakt: kader, theoretisch en gemengd. Als je kijkt naar de grote groep leerlingen die daarachter zit en die basisberoepsgericht leerwerk zouden moeten kiezen, is eigenlijk maar één leerweg gekozen. Vervolgens is daar het leerwegondersteunend onderwijs bijgekomen, wat geen goede invoering heeft gekend. Door de basisscholen, maar ook door de ouders is dat vaak toch gezien als iets waar ze hun kinderen liever niet aan lieten deelnemen. Dat kwam weer omdat daar een extra rem op is gezet, omdat zij daarvoor een extra certificaat moeten krijgen. Als dat niet lukt, krijgen zij geen recht op het leerwegondersteunend onderwijs. Dit is door ouders opgevat als een stempel.

De heer **De Greve:** Is dat slechts een imagoprobleem, of hebben de ouders ook inhoudelijk gelijk?

Inspreker: De ouders hebben inhoudelijk gelijk. Als wij zeggen dat een kind extra ondersteuning nodig heeft, moeten wij die ook gewoon kunnen geven. Maar financieel was daar een rem op gezet, wat ons ontzettend heeft beperkt in het opvangen van dit type leerling.

Inspreker: Ik ben voorzitter van de centrale directie van het Stedelijk College Eindhoven. Wat net is gezegd, kan ik alleen maar onderstrepen, zij het dat ik daar nog één puntje aan wil toevoegen, namelijk de advisering door de basisschool. Dat heeft verder niets te maken met de keuzes die in het voortgezet onderwijs worden gemaakt, maar wel met hoe ouders en indirect kinderen tegen het voortgezet onderwijs en daarmee het vmbo aankijken. Het zou goed zijn als de commissie in haar overwegingen meeneemt hoe de advisering vanuit de basisschool plaatsvindt, en welke verschuivingen daar de afgelopen twintig jaar hebben plaatsgevonden. Als je ziet hoe sterk tegenwoordig door basisscholen wordt geoefend op Cito-toetsen, en hoe sterk de druk van ouders wel niet is om er maar voor te zorgen dat er geen vmbo-basisgericht advies uitkomt, maar toch ten minste een vmbo-kader-t, en liever kader-t-havo-advies, dan denk ik dat dat wel degelijk een rol speelt in deze hele discussie.

De heer **De Greve:** U vraagt de commissie dat nader te bekijken. Wat zou u graag veranderd willen zien?

Inspreker: Ik geef daar over een paar minuten antwoord op.

De **voorzitter:** Uw stellingname was: laten wij die leerlingengroepen weer uit elkaar halen. Dat is nogal wat. Hoe kijkt men daartegenaan?

Inspreker: Als je kijkt naar de multiple problematiek die bij heel veel vmbo-basisleerlingen een rol speelt, merk je

dat dat ook van invloed is op het lesgeven aan de andere leerlingen die veel minder aan die multiple problematiek voldoen. Je zou dus kunnen stellen dat een aparte school voor deze leerlingen beter zou zijn voor de leerlingen in de nieuwe school, maar ook voor de leerlingen die binnen die school blijven.

De heer **De Greve:** U zegt "zou je kunnen stellen". Mag ik daarvan maken dat u dat vindt?

Inspreker: Ja.

Inspreker: Ik merk dat het weer samen naar school gaan in het basisonderwijs heel anders kan worden opgevangen dan in het voortgezet onderwijs. Daar laat men de leerlingen in hun waarde, wat vaak betekent dat zij op hun niveau kunnen werken, dat er leerachterstanden ontstaan, maar vervolgens komen deze leerlingen wel in het vmbo terecht, waar ze een diploma moeten halen, en waar de vrijblijvendheid en het oplopen van leerachterstand niet meer mogelijk is. Die docenten moeten die kinderen dus meenemen tot een bepaald niveau. Op die kinderen zouden ze zich moeten kunnen richten, wat momenteel onvoldoende lukt als ze in grote groepen bij elkaar zitten, wat toch een kwestie is van bezuinigingen, waardoor wij wel zo moeten werken.

De heer **De Greve:** Bent u het ermee eens om het weer uit elkaar te halen? Dat is namelijk nogal rigouzeus.

Inspreker: Als wij genoeg ruimte en geld krijgen om de leerlingen individueel te benaderen, hoeven ze voor mij niet uit elkaar.

De **voorzitter:** Wij kunnen natuurlijk alles afdoen met geld. Maar stel dat het geld gelijk moet blijven – dit is geen mening, maar een hypothese – zou het dan beter zijn om de leerlingen uit elkaar te halen?

Inspreker: Dan praten wij in een cirkel, want daar is juist meer geld voor nodig.

De heer **De Greve:** Wij gaan ervan uit dat het geld blijft zoals het is. Vindt u onder de huidige omstandigheden dat de mensen uit elkaar moeten worden gehaald?

Inspreker: Nee.

De **voorzitter:** Ik zou mij ook kunnen voorstellen dat juist als je die kinderen uit elkaar haalt, het weer makkelijker wordt voor de docent om met groepen om te gaan, en dat het juist ingewikkelder is om de kinderen bij elkaar te houden. Juist dan moet intensiever worden begeleid. Het ideaaltypische beeld van Weer samen naar school zou in de uitvoering met meer geld moeten worden "belegd". Ik probeer een logica te ontdekken in uw redenering, die andersom is. U zegt namelijk: uit elkaar halen kan alleen als er meer geld komt. Kunt u dat nog even toelichten?

Inspreker: Als je een groep afsplitst, krijg je over het totaal gezien een grotere inzet van formatie. Daar ben ik wel voor, maar dat betekent wel dat je daarvoor geld moet hebben. Als u zegt dat ik er even vanuit moet gaan dat dat geld er niet is, heb je de formatieruimte niet om de groepen uit elkaar te halen. Dus zul je het wel moeten doen. Ik zeg niet dat dat een wens is, maar als je de

ruimte niet hebt, moet je ze bij elkaar houden. Waar moet je anders het geld vandaan halen?

De **voorzitter**: Als we toe willen naar kleinere groepen, is er meer formatie nodig. Maar stel dat wij doen wat u zegt, ervan uitgaande dat het geld gelijk blijft, dan heb je nog dezelfde groepsgrootte, zij het dat je ze uit elkaar hebt gehaald.

Inspreker: Dan heeft u het niet meer over dezelfde groepsgrootte. Als je ze uit elkaar haalt, heb je niet meer dezelfde groepsgrootte. Je gaat dan immers meer mensen inzetten voor hetzelfde aantal leerlingen. Dat vind ik een goede zaak.

Inspreker: Ik ben adviseur in het vmbo. Bij verschillende vernieuwingen in het onderwijs is vaak een ideologie leidraad geweest, los van of dat praktisch haalbaar en feitelijk goed voor de leerlingen is. De vraag of kinderen al dan niet samen naar school zouden moeten gaan, moet zonder ideologie worden gezien. Kijk nu eens echt naar wat goed voor kinderen is. Check de resultaten in verschillende settings, en beslis op grond daarvan.

De heer **De Greve**: U vindt de huidige opzet totaal mislukt.

Inspreker: Mensen in het vmbo werken zich uit de naad om een onhaalbare opdracht te realiseren.

Inspreker: Het uit elkaar halen van leerlingen zou mooi zijn, maar dan bedoelt u wellicht het maken van onderwijsarrangementen op maat voor bepaalde leerlingen, en die bij elkaar zetten. Dan ontbreekt nog altijd deskundigheid van de reguliere docent om met leerlingen met grote leerstoornissen om te gaan. Weet u wat in mijn optiek het probleem is? In de regio Eindhoven zitten rond de 100 zwaar gediagnosticeerde leerlingen met problemen in het autistisch spectrum thuis, omdat ze niet kunnen worden opgevangen. Wanneer wij als voortgezet onderwijs constateren dat wij inderdaad aan pedagogische verwaarlozing doen, hebben wij de mogelijkheid om te verwijzen naar scholen waar wel de deskundigheid is om de leerlingen op te vangen. Dát ontbreekt, want er zijn wachtlijsten van een jaar, wat mij mateloos frustrleert.

De **voorzitter**: U maakt een opmerking over de deskundigheid die docenten nodig hebben om met die specifieke problematiek om te gaan. Als wij nu constateren dat die groep zo sterk toeneemt, vindt u dan dat daarvoor in de opleidingen voldoende aandacht bestaat?

Inspreker: Dit vereiste een deskundigheid die je niet kunt onderbrengen in een basisopleiding. Daar heb je dus specialisten voor nodig. Wij hebben op onze school coaches. De nood in het onderwijs is groot.

Inspreker: Ik vind het wel verontrustend dat wij met zijn allen aan een soort collectief geheugenverlies lijden. Een van de redenen om het vmbo in te stellen, was dat het vbo het imago had wat nu de basisberoepsgerichte leerweg heeft. Om dat nu weer uit elkaar te halen, lost niets op. Het is doodzonde om vast te stellen dat je teruggaat naar de situatie van tien jaar geleden, toen ook al op indicatie van ouders en onderwijzers heel veel

kinderen doodongelukkig zaten te wezen in de mavo, waar ze naar toe gestuurd waren omdat "mijn kind niet naar het vbo mag". Als je dat weer uit elkaar gooit, krijgen wij weer dezelfde manoeuvre.

Inspreker: Ik vind het erg jammer dat alleen maar wordt geconstateerd dat op het vmbo alleen probleemkinderen zitten. Op het vwo kunnen er ook heel veel problemen zijn. Vorig jaar heb ik in een vwo-klas gezeten met 33 man: als daar geen gekwalificeerde leraar voor de klas staat, is dat een apenkooi. Wij hebben het voor elkaar gekregen een tosti-rooster mee te krijgen en in de klas tosti's te gaan bakken. Dan hebben we daar toch een tekort aan gekwalificeerde leraren?

Inspreker: Voor de invoering van het vmbo was er een rapport van de commissie-Van Veen, die een heel ander voorstel deed. Bij de invoering van het vmbo is met name de gemengde leerweg erbij gekomen. Wij weten allemaal dat de gemengde leerweg het compromis was tussen het vbo en de oude mavo. Wij weten ook hoe het is gegaan met de gemengde leerweg, en wij weten ook dat de staatssecretaris toentertijd in de wet het woord "mavo" heeft laten staan, en dat staat nu nog steeds in de Wet op het voortgezet onderwijs. Vandaag zijn in deze zaal mensen die mij verteld hebben dat zij de mavo weer in ere gaan herstellen.

Natuurlijk verlangen wij niet meer terug naar het oude vbo. Het gaat erom dat er in de samenleving een grote groep kinderen is die zorgbehoefte is. De zorgbehoefte voor de jaren zeventig werd anders opgevangen dan nu. Wij hebben nu te maken met een forse achterstand in de opvoedingsondersteuning, waarvan minister Rouvoet een heel project maakt. Dat zijn wezenlijke veranderingen, waaruit blijkt dat wij in een andere context terecht zijn gekomen.

Als er één onderwijssoort is waarop ik buitengewoon trots ben, omdat onderwijskundige vernieuwingen daar echt worden doorgevoerd, dan is dat wel het vmbo. Daar kan de tweede fase nog een puntje aan zuigen!

(Applaus)

Inspreker: Ik ben docent aan het Stedelijk Lyceum in Roermond. Daar is sinds 1 augustus de mavo weer in ere hersteld. Iedereen is tevreden.

Inspreker: Ik kom nog even terug op de keuze vanuit de basisschool voor het voortgezet onderwijs. Ik heb daar niet zo snel een oplossing voor, wel een opmerking. Steeds meer leerlingen hebben een havo/vwo-advies gekregen. Is dat nu omdat die leerlingen allemaal intelligenter zijn geworden, is dat omdat het onderwijs veel beter is geworden, of is dat omdat de advisering dusdanig is veranderd dat meer leerlingen naar het havo/vwo toe kunnen gaan? Zouden dat voor een deel geen leerlingen moeten zijn die eigenlijk in het vmbo thuishoren? Ik denk dat de laatste optie het is.

De heer **Zijlstra**: U zou dat moeten merken in de terugval van leerlingen vanuit de havo. Klopt dat?

Inspreker: Jazeker. Als je kijkt naar wat wij elk jaar binnen het vmbo terugkrijgen van havo/vwo, is dat een redelijk aantal. In vergelijking met vroeger is dat aantal gestegen. Maar je kunt het ook op een ander punt zien.

Het aantal basisberoepsgerichte leerlingen is bij ons de laatste jaren aanmerkelijk aan het dalen. Ik denk dat dat komt door de druk van de ouders.

Over welke onderwijsvernieuwing wij het ook hebben, luister goed naar de docenten en geef onderwijsvernieuwing tijd. Want ook goede wijn roept alleen in de tijd!

Inspreker: Ik zit in het bestuur van de Vereniging van leraren in levende talen, en geef ook les in Frans. Bij alles wat wij doen, zeg ik tegen leerlingen, schoolleiders en commissie: hou alsjeblieft je talen in ere. De talen zijn namelijk ontzettend belangrijk. De kans dat je later in Nederland werkt, zeg ik tegen mijn brugklassers, is niet heel erg groot: misschien wel 75% van hen zal later in het buitenland werken.

De **voorzitter:** Ik dank u allen zeer hartelijk voor uw bijdragen.

Verslag van de openbare hoorzitting van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen in het Lieflandcollege te Utrecht

Donderdag 4 oktober 2007

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

Alsmede is aanwezig: mevrouw Arends (adjunct-griffier), mevrouw Boeve (adjunct-griffier), mevrouw Middelhoven (stafmedewerker) en de heer Hilhorst (gespreksleider).

Gespreksleider: de heer Hilhorst

De heer **Hilhorst**: Mijn naam is Pieter Hilhorst. Ik ben gevraagd om het gesprek van vanavond te leiden. U heeft zich opgegeven om het woord te doen in deze hoorzitting die onderdeel is van het parlementair onderzoek naar onderwijsvernieuwingen. Er zijn verschillende onderwijsvernieuwingen geweest, zoals de basisvorming, het studiehuis en het vmbo. Daarnaast is er nog de ontwikkeling van het nieuwe leren. Die is weliswaar niet vanuit Den Haag geïnitieerd, maar het is wel een onderwijsvernieuwing die veel impact heeft gehad en die de gemeederen behoorlijk heeft beroerd.

Een aantal mensen heeft zich aangemeld om te mogen spreken. Die krijgen in elk geval het woord, maar er is ruim gelegenheid voor iedereen om het woord te voeren. In het eerste uur spreken wij over de basisvorming, het studiehuis en het vmbo en in het tweede uur over het nieuwe leren. De reden daarvoor is dat er al twee bijeenkomsten zijn geweest, in Meppel en in Eindhoven. Daar werd begonnen met de basisvorming en geëindigd met het nieuwe leren, waardoor er relatief weinig tijd over was voor het nieuwe leren. De commissie wil zo veel mogelijk input krijgen.

De voorzitter van de commissie is Jeroen Dijsselbloem van de PvdA. Ik vraag hem de commissie voor te stellen.

De **voorzitter**: Mijn excuses voor het feit dat wij zo vreselijk hoog zitten. Dat voelt wat ongemakkelijk. Die afstand moeten wij maar wegdenken.

De commissie bestaat uit Cynthia Ortega-Martijn, Martin Bosma, Nathalie de Rooij, Halbe Zijlstra, Bas-Jan van Bochove en Tofik Dibi. Wij missen vanavond Boris van der Ham. Hij zit vast in een Kamerdebat over Europa. Wij zijn acht leden van acht verschillende fracties. Wij zitten niet namens onze fractie, maar als Kamerlid in een door de Kamer ingestelde onderzoekscommissie. Acht van de elf fracties uit de Kamer zijn vertegenwoordigd in deze commissie.

De heer **Hilhorst**: Waarom is de commissie ingesteld?

De **voorzitter**: De Kamer heeft gemeend dat het goed is om een onderzoek te doen naar de onderwijsvernieuwingen die in de afgelopen vijftien tot twintig jaar hebben plaatsgevonden. Er is heel veel discussie – die blijft ook doorlopen – over de kwaliteit van het onderwijs en de relatie met die onderwijsvernieuwingen. Vaak gaat die discussie over de basisvorming, maar soms gaat die nog verder terug in de tijd naar de middenschool en zelfs de mammoetwet. Onze opdracht is afgebakend tot de basisvorming, de tweede fase en het studiehuis, met een doorkijkje naar lopende vernieuwingen onder de verzamelnaam het nieuwe leren. Wij hebben die opdracht van de Kamer aanvaard, maar haar teruggeschreven dat wij ook de invoering van het vmbo erbij willen betrekken. Als je vijftien jaar wilt terugkijken, vinden wij dat ook de invoering van het vmbo moet worden meegenomen. In de opdracht zit besloten dat de nadruk sterk op het voortgezet onderwijs moet liggen.

De heer **Hilhorst**: Hoe gaat u dat dan onderzoeken?

De **voorzitter**: Wij zijn in mei van start gegaan en hebben toen een aantal zaken gelijk in gang gezet. Het Sociaal en Cultureel Planbureau beschrijft voor ons vrij precies hoe die onderwijsvernieuwingen tot stand zijn gekomen. Wat was het maatschappelijke probleem waardoor op dat moment de onderwijsvernieuwing nodig was? Waar komt het idee van de vernieuwing vandaan? Wat waren de drijvende krachten? Wat was de onderbouwing ervan? Waren er al ervaringen mee? Vervolgens wordt ook het proces van besluitvorming beschreven. Wie was er voor en tegen? Hoe zaten de lobby's en de belangen in elkaar? Hoe is de Tweede Kamer tot een besluit gekomen? Daarna is de vraag hoe ermee is omgegaan. Hoe is het ingevoerd? Was er tijd voor? Was er geld voor? Was er betrokkenheid van docenten? De betrokkenheid van docenten, leidinggevenden, ouders en leerlingen is overigens ook in de voorfase belangrijk. Het SCP gaat dat voor ons per thema – er zijn vier thema's – beschrijven. Wij hebben de Algemene Rekenkamer gevraagd om te kijken naar het geld. Was er geld voor de invoering van die onderwijsvernieuwingen? Hoe is dat besteed? Zaten daar voorwaarden aan? Is nog na te gaan hoe dat geld is besteed? De Rekenkamer kijkt ook naar het onderwijsbudget in het totaal, naar wat er ondertussen gebeurde met het onderwijsbudget. Is er bezuinigd of is het budget

gegroeid? Hoe hoog en laag is het in vergelijking met het buitenland?. Daarnaast wordt naar de financierings-systematiek gekeken, want die is in die periode ook behoorlijk veranderd.

Wij hebben de Universiteit van Maastricht gevraagd om te proberen, op basis van alle onderzoeken en gegevens die er al zijn tot een oordeel te komen over de kwaliteitsvraag. Hoe gaat het nu of hoe is het indertijd gegaan met de vernieuwing van het onderwijs? Je kunt uiteraard een hele avond praten over wat kwaliteit is en waaraan je dat kunt afmeten. Dat zullen wij vanavond niet doen. De Universiteit van Maastricht gaat daar op basis van alles wat er is een zo goed mogelijk oordeel over geven. Dat is een belangrijk deel van het onderzoek.

Ook hebben wij twee onderwijsjuristen, twee hoogleraren, gevraagd om het belang van onderwijswetgeving te analyseren en de wijze waarop de politiek daarmee is omgegaan.

De heer **Hilhorst**: Er worden allerlei onderzoeken gedaan. Hoe verhouden die zich tot de bijeenkomst van vanavond? Al die mensen onderzoeken dus al van alles. Wat kunnen de mensen die hier vanavond zijn daar nog aan toevoegen?

De **voorzitter**: Wij willen voorkomen dat wij alleen maar bezig zijn met papier, deskundigen en verantwoordelijke politici. Wij willen, juist vanwege de kritiek die er was op de manier waarop is omgegaan met de onderwijs- vernieuwingen, in contact komen met de mensen op de werkvloer die echt te maken hebben met die onderwijs- vernieuwingen en de effecten daarvan. Het gaat ons om leraren, leerlingen, leidinggevend, ondersteunend personeel en ouders. Wij doen dat op een aantal manieren. Wij hebben een reeks werkbezoeken ingepland waarbij wij intensief een school bezoeken en met die verschillende groepen praten. Wij hebben in de maand september een web survey, een enquête op internet, gehouden. Die is, naar verluidt, goed bezocht. Mensen konden in de enquête hun ervaringen invullen. Tot slot hebben wij deze week drie openbare hoorzittingen georganiseerd waar iedereen binnen kan lopen, dus ook mensen die wij anders misschien niet zouden spreken, om te vertellen over de manier waarop de vernieuwingen zijn verlopen en over hun opvattingen en ideeën.

De heer **Hilhorst**: Hoe gaat het verder na deze avonden?

De **voorzitter**: Vanavond hopen wij dus heel veel ervaringen, opvattingen en inzichten te horen. Vervolgens hebben wij nog besloten hoorzittingen – die vinden nu al plaats in Den Haag – waarin wij met deskundigen, verantwoordelijke politici en ook met leraren en leidinggevend uit het onderwijs intensief doorpraten. In november worden openbare hoorzittingen gehouden, zoals die waarschijnlijk wel bekend zijn van enquêtecommissies.

De heer **Hilhorst**: Dan komen er allemaal mensen die zeggen dat zij zich niets meer kunnen herinneren? Dat is toch wat er meestal gebeurt bij die enquêtecommissies?

De **voorzitter**: Dat hoop ik niet, maar het kan inderdaad wel voorkomen. Na afloop van die openbare hoorzittingen gaan wij schrijven. De planning is dat wij ongeveer half januari klaar zijn.

De heer **Hilhorst**: Dit is een hoorzitting, dus geen debat. Een aantal mensen hier wil ongetwijfeld horen wat andere mensen vinden van dingen die zij ter sprake brengen. Dat is niet de bedoeling van vanavond. Het is een soort omgekeerde toneelvoorstelling. Normaal gesproken gebeurt er op het toneel iets en zit de zaal stil te luisteren. Nu is het andersom: op het podium zitten mensen die het grootste deel van de avond hun mond houden en opschrijven wat er wordt gezegd. Zij mogen af en toe een vraag stellen. Het is niet de bedoeling dat zij met de zaal in discussie gaan.

De heer **Ger Treurniet** (docent voortgezet onderwijs: Als wij nu van plaats wisselen, is de voorstelling op het toneel en hoeft de commissie zich niet zo ongemakkelijk te voelen op dat toneel.)

De heer **Hilhorst**: Het is misschien wel krap daar. Voor de verbroedering is het vast goed om allemaal op het podium te staan, maar voor de rest is het minder geschikt. Wij gaan beginnen. Zoals gezegd hebben wij het in het eerste uur, ongeveer tot 20.00 uur, over de basisvorming, het studiehuis en het vmbo. Het tweede uur willen wij besteden aan het nieuwe leren. Ik wil eerst weten wie hier docent zijn. Wie is er langer dan dertig jaar docent? Dat zijn er vier.

De heer **Willigenburg**: Ik ben Henk Willigenburg, docent Nederlands aan het Heerenlanden College in Leerdam.

De heer **Hilhorst**: Hoe lang bent u dat al?

De heer **Willigenburg**: Aan die school voor het vijftiende jaar, maar ik werk nu 32 jaar in het onderwijs.

De heer **Hilhorst**: Zijn er mensen die nog langer in het onderwijs werken?

Mevrouw **Ketel**: Ik zit 27 jaar in het onderwijs. Ik werk bij het ROC van Amsterdam, dat is middelbaar beroepsonderwijs.

Inspreker: Ik werkte 35 jaar geleden al in het onderwijs, maar ik ben intussen gestopt.

Mevrouw **Bodde**: Ik ben Marianne Bodde, voorzitter van Levende Talen. Ik ben nu denk ik al dertig jaar docent, onder andere als lerarenopleider op een pabo.

De heer **Hilhorst**: Wie zijn hier ouders en zelf niet werkzaam in het onderwijs?

Mevrouw **Lampe**: Ik ben Marieke Lampe. Een van mijn kinderen zit op een vernieuwingsschool, vandaar dat ik geïnteresseerd ben in dit onderwerp.

De heer **Hilhorst**: Hoe oud zijn uw kinderen?

Mevrouw **Lampe**: Ze zijn vijftien.

De heer **Hilhorst**: Hoe oud zijn uw kinderen, mijnheer?

Inspreker: Mijn kinderen zijn twaalf en vijftien en zitten op dezelfde vernieuwingsschool als het kind van mevrouw Lampe.

Mevrouw **Kerst**: Ik ben Ellen Kerst. Mijn kinderen zijn tien, bijna veertien en vijftien.

De heer **Hilhorst**: Op wat voor school zitten zij?

Mevrouw **Kerst**: De oudste zit op de havo, de middelste zit op het vwo en de jongste zit nog op de basisschool.

De heer **Hilhorst**: Wij gaan het onder andere hebben over het vmbo. Zijn er mensen die kinderen op het vmbo hebben?

Mevrouw **Ketel**: Ik zit zelf in het onderwijs, maar ik heb een kind dat op het vmbo zat en nu op het mbo zit.

De heer **Hilhorst**: Zijn er leidinggevenden of mensen die op een andere manier bij het onderwijs betrokken zijn, zoals bestuurders?

Inspreker: Ik ben bestuurslid van zes scholen voor voortgezet onderwijs in de Achterhoek.

Inspreker: Ik ben leerling.

De heer **Hilhorst**: Geef haar een applaus. Zij is leerling en daar gaat het immers allemaal om. Hoe oud ben je?

(applaus)

Inspreker: Ik ben 13 en ik zit op het vwo.

De heer **Hilhorst**: Kom je luisteren om te horen hoe het komt dat jouw school eruit ziet zoals hij eruit ziet?

Inspreker: Een beetje.

De heer **Hilhorst**: Vind je dat het goed gaat? Heb je het naar je zin op school?

Inspreker: Nee, niet echt.

De heer **Hilhorst**: Niet echt betekent echt niet?

Inspreker: Een beetje.

De heer **Hilhorst**: Wat schort eraan?

Inspreker: Het is de moraal: zo lang de leerlingen maar rustig zijn, kan de leraar wat anders doen.

De heer **Hilhorst**: Heb jij het idee dat het bij jou op school zo gaat?

Inspreker: Ja.

De heer **Hilhorst**: Op dat onderwerp komen wij misschien zo nog terug. Laten wij beginnen met het eerste onderwerp, namelijk de basisvorming. Ik wil beginnen met wat mensen die al heel lang in het onderwijs zitten. Weet u nog waarom die basisvorming is ingevoerd?

Inspreker: Er was politieke wil om een universeel pakket te maken voor de hele onderbouw, voor alle leerlingen.

De heer **Hilhorst**: Wat vond u daar destijds van?

Inspreker: Ik vond het te ambitieus omdat ik denk dat leerlingen niet gelijk zijn en dus ook niet gelijk behandeld moeten worden.

De heer **Hilhorst**: U zit te knikken, mevrouw. Wat vindt u ervan?

Inspreker: Ik zag het meer als een soort afgeleide van de middenschool die nooit is ingevoerd. De basisvorming is een soort van alternatief dat werd geboden. De bedoeling was dat iedereen in elk geval een aantal vakken kreeg en dat een soort basisvaardigheden werd aangeleerd. Op zich vond ik dat daar niets op tegen was, maar het ging mij iets te ver om iedereen door dezelfde gehaktmolen te duwen.

De heer **Hilhorst**: Hebt u dat toen ook gezegd?

Inspreker: Ik was toen lid van een vakbond en ik heb het wel aangegeven. Ik kan mij niet meer herinneren wat daarmee is gedaan. De basisvorming is er immers wel gekomen.

De heer **Hilhorst**: U hebt uw bezwaren dus wel kenbaar gemaakt, maar u weet niet wat ermee is gebeurd?

Inspreker: Inderdaad. Bij de voorstellen voor de nieuwe onderbouw heeft de commissie herziening basisvorming besloten om eerst met deskundigen te spreken. Dat waren kennelijk niet de leraren. De vakorganisaties zijn namelijk pas in een heel laat stadium, toen het advies al gedrukt was, uitgenodigd voor een gesprek. Dat is eigenlijk een beetje kenmerkend voor de ontwikkelingen in het onderwijs, dat de leraren achteraf mogen zeggen wat zij ervan vinden. Aangezien leraren erg betrokken zijn en niet gelijk de straat opgaan om te protesteren omdat dan lessen uitvallen, komen al die innovaties op hun pad. En leraren zijn wel degenen die deze innovaties moeten uitvoeren. Dat is heel erg tegenstrijdig.

De heer **Hilhorst**: Het gaat vanavond om de vraag welke onderwijsvernieuwingen er zijn geweest en wat de meningen daarover nu zijn. Waren het goede ingrepen of niet? Voor welk probleem was het een oplossing en is het probleem opgelost? Het gaat echter ook om de vraag hoe dat soort vernieuwingen wordt doorgevoerd. U zegt dat docenten helemaal niet worden gehoord. Heeft iemand anders daar iets over op te merken?

De heer **Gispén**: Ik ben Jan Gispén en ik was indertijd schoolleider. Ik heb om mij heen gezien dat wij de basisvorming gewoon niet hebben uitgevoerd. De basisvorming kwam er. Er was een prachtig pakket kerndoelen, maar de meeste scholen voor havo en vwo hoefden verder niets te doen omdat je die kerndoelen met twee vingers in je neus kon halen. Je kon je eigen gang gaan. Het is een uiterlijke vernieuwing geweest die weinig inhoud heeft gehad.

De heer **Hilhorst**: U was toen schoolleider van een havo/vwo-school?

De heer **Gispén**: Ja. Het heette beleidsarm invoeren.

De heer **Hilhorst**: Dat betekent dat je zegt dat je het hebt gedaan zonder dat je iets hoefde te doen?

De heer **Gispen**: Ja, wij hebben gewoon voldaan aan wat de wetgever ons voorschreef en zijn verder gewoon doorgeslagen met de dingen die wij goed vonden.

De heer **Hilhorst**: U zegt dat u de basisvorming beleidsarm kon invoeren. Hebt u er dan ook geen last van gehad?

De heer **Gispen**: In het begin leken wij er even last van te hebben, want toen was er sprake van dat er na twee of drie jaar allemaal landelijke toetsen zouden komen. Wij hebben toen met de vakorganisaties en de verenigingen van schoolleiders gezegd dat dit onzin was omdat scholen zich dan toch zouden gaan richten op die toetsen. Je hoort immers alleen goede tussenstappen te toetsen en dat waren niet deze dingen van de basisvorming.

De heer **Hilhorst**: U zegt dat u er even last van leek te krijgen door die toetsen, maar dat die in overleg zijn afgeschaft. Daarna is de basisvorming, voor wat uw school betreft, dus eigenlijk een façadeverandering geweest?

De heer **Gispen**: Ja.

De heer **Hilhorst**: Geldt dat voor meer mensen?

De heer **Hoornman**: Ik ben Kees Hoornman. Ik zat toen in een clubje dat belast was met de invoering van de basisvorming. Voor ons was heel snel duidelijk dat het een wassen neus was. Wij konden de basisvorming als havo/vwo-school zo invoeren. Er kwamen wel wat nieuwe vakken bij, maar dat waren eigenlijk alledrie gemiste kansen. Het ging om informatica, verzorging en techniek. Ik hoopte dat techniek op een havo/vwo-school een ander vak zou worden dan op een vmbo-school en dat is het niet geworden. Daarom is techniek echt een gemiste kans.

De heer **Hilhorst**: Hoe is dat nu doorgevoerd? Wordt het nog steeds gegeven of is het afgeschaft?

De heer **Hoornman**: Bij ons wordt het nog steeds gegeven. Wij hebben gekeken naar de mogelijkheid om meer te doen, bijvoorbeeld samen met het vak natuurkunde. Ik ben docent natuurkunde. Daar zijn wel ideeën over, namelijk dat het zeer zinvol zou kunnen zijn. Het botst echter een beetje met het feit dat techniekdocenten uit een heel andere hoek komen. Het zijn vaak docenten handvaardigheid. Die zouden dan moeten samenwerken met een docent natuurkunde om er één vak van te maken. Dat werkt niet echt goed. Als er vanaf het begin goed over nagedacht was, had er een veel beter vak kunnen ontstaan dat voor onze leerlingen interessant is. Zoals de kerndoelen techniek zijn geformuleerd, is het voor de meeste havo- en vwo-leerlingen echt een gemiste kans. Dat is doodzonde. Het signaal was heel duidelijk: het wordt ingevoerd en zoek zelf maar uit hoe het gaat. Dat zie je heel vaak, dat iets wordt ingevoerd en dat helemaal niet wordt nagedacht hoe zo iets daarna verder ontwikkeld moet worden. Het kan nooit gelijk goed zijn, dat snapt iedereen. Er moet wel na de invoering een traject komen waarin verbetering kunnen worden gerealiseerd.

De heer **Hilhorst**: Hoe zou zo'n traject eruit kunnen zien? U hebt ideeën over hoe dat beter kan. Hebt u zich wel eens ergens gemeld?

De heer **Hoornman**: Ja, ik ben bij allerlei vernieuwingen betrokken geweest. Wilt u die allemaal horen of niet?

De heer **Hilhorst**: Het gaat mij erom hoe erop wordt gereageerd als iemand zich ermee wil bemoeien.

De heer **Hoornman**: Zo ver ben ik nog niet gekomen. Er is ook een aantal inhoudelijke onderwijsvernieuwingen geweest. Daarbij zie je hetzelfde. Er is ruimte voor ontwikkeling tot het moment dat iets kan worden ingevoerd, dat wil zeggen dat één jaar kan worden getest. Daarna wordt de vernieuwing ingevoerd en is er helemaal geen enkele mogelijkheid meer om deze te verbeteren. En na één jaar kan het nooit goed zijn. Dat was bij de invoering van het vak Algemene Natuurwetenschappen (ANW) ook het geval.

De heer **Hilhorst**: Hoeveel ruimte had de school om een andere invulling te geven aan het vak techniek dan landelijk was bepaald?

De heer **Hoornman**: Ik denk dat daar op zich wel veel ruimte voor is, maar in het begin heb je geen idee wat het vak inhoudt. Er worden docenten aangetrokken om het vak te geven. Die zijn een tijdje bezig met dat vak en vervolgens ligt de situatie vast. Je kunt heel moeilijk zeggen dat zij het vak ineens helemaal anders moeten geven. De school heeft niet de deskundigheid om tegen een docent te zeggen dat hij zijn vak helemaal moet veranderen. Dat ligt heel moeilijk. Wij hebben ons georiënteerd op onderwijsmethodes die wellicht meer zouden kunnen bieden. Er was echter niets. Er was sprake van stilstand. Uitgeverijen gaan immers geen boeken maken als er geen markt is en de markt verandert niet als er geen boeken zijn. De overheid zou hierin een goede rol kunnen spelen door een ontwikkeling van het vak mogelijk te maken en een forum in te stellen dat zich daarmee bezig kan houden.

De **voorzitter**: Ik heb twee vragen over de basisvorming. De invoering ervan ging ook gepaard met een enorme verbreding van het pakket, namelijk tot 14 vakken. Kan iemand iets zeggen over wat het effect daarvan was? Was dat goed of slecht? Het idee erachter was dat alle leerlingen een soort gemeenschappelijke basisvorming mee moeten krijgen, dat zij van een breed pakket iets af moeten weten. Over het effect daarvan wordt zeer verschillend gedacht. Ik heb een tweede vraag naar aanleiding van de opmerking over de uitgeverijen. Hebben de vernieuwingen, zoals de basisvorming, geleid tot een impuls aan de uitgeverijen om het lesmateriaal een keer te vernieuwen?

Inspreker: Dat laatste is het geval, maar dat bedoel ik niet positief. De uitgeverijen dachten: basisvorming, dan kunnen wij nieuwe boeken maken. Dat is logisch, zo denkt een uitgeverij.

De heer **Hilhorst**: U bedoelt dat zij er geld aan kunnen verdienen?

Inspreker: Ja. Toen de herziening kwam, kwamen zij ook weer met een nieuwe ronde boeken. Er was immers een herziening van de basisvorming. Ik kon het verschil niet zo goed zien tussen de nieuwe boeken en de oude, maar het gebeurde wel.

De heer **Hilhorst**: U hebt een paar boeken meegenomen, mijnheer.

Inspreker: Ik heb hier twee boeken. Het ene is mijn eigen oude aardrijkskundeboek dat ik gebruikte toen ik zelf nog op de middelbare school zat. Het is het basisboek van Geo Geordend, dat overigens niets met de basisvorming te maken heeft. Het andere is het nieuwe basisboek. Ik heb de woorden niet nageteld. Maar als u de dikte van deze boeken vergelijkt, ziet u wat er is veranderd.

De heer **Hilhorst**: Het papier is vast een stuk dunner geworden. Of zijn het toch minder pagina's?

Inspreker: Ik denk dat er veel minder stof in staat. Dat is natuurlijk normaal. Als je meer vakken krijgt, krijg je minder inhoud. Dat is veel minder leuk, veel minder interessant en veel minder leerzaam. Dat was dus een van de gevolgen van de invoering van de basisvorming.

De heer **Hilhorst**: Zijn anderen het eens met de uitspraak dat de vakken minder inhoud hebben gekregen?

De heer **Willigenburg**: Juist omdat het voor de hele breedte gold, kreeg je veel minder diepgang. Ik geef Nederlands op een havo/vwo-school. De kerndoelen van de basisvorming beperkten zich bijvoorbeeld tot het herkennen van de persoonsvorm. Wij wilden met de klassen 1 tot en met 3 van de onderbouw de complete grammatica behandelen, inclusief de samengestelde zin. Dat was er niet bij, want dat stond niet in de boeken. Op school kreeg je een beetje het idee – daar loopt men nu bij de pabo-toets tegenaan – dat het allemaal niet meer zo nodig was, omdat het niet in de boeken stond. Wij moesten als docenten proberen om die stof aan te bieden, want wij kenden het vervolg. Wij moesten daarvoor vaak allerlei materiaal zelf ontwikkelen ondanks de prachtige vernieuwde methodes.

De heer **Hilhorst**: Aan de nieuwe vakken werd dus weinig uitdagende inhoud gegeven en de oude vakken werden beperkter?

De heer **Willigenburg**: Ja, dat idee heb ik wel. Ik wilde het idee van de beleidsarme invoering trouwens even nuanceren. Ik werkte op een school die het beleidsrijk wilde invoeren. Dat was een brede scholengemeenschap van mavo, havo en vwo en inmiddels vmbo, havo en vwo. Wij hadden een commissie die daar heel intensief mee bezig is geweest, juist vanuit het blanco ontwerp. Dat was immers de bedoeling.

De heer **Hilhorst**: Wat is het blanco ontwerp?

De heer **Willigenburg**: Je moest vooral niet wachten tot er allerlei lessentabellen en dergelijke verschenen. Je moest het "schoolnabij" proberen vorm te geven. Dat hebben wij zeer serieus gedaan in een voorbereidende commissie. Bij ons was de frustratie dat toen puntje bij paaltje kwam allerlei belangengroepen zich begonnen te roeren en bijvoorbeeld eisten dat er voor bewegingsonderwijs een verplicht aantal uren werd vastgesteld. De door ons ontwikkelde lessentabellen konden dus zo de prullenbak in, doordat er toch weer allerlei voorschriften van het ministerie kwamen die ons beperkten.

De heer **Hilhorst**: Reageerde het ministerie op de wensen van bepaalde belangengroepen?

De heer **Willigenburg**: Ja, absoluut.

De heer **Hilhorst**: Het gaat behoorlijk snel. Zijn er nog mensen die speciaal vragen hadden voorbereid over de basisvorming?

De heer **Van der Hilst**: Ik ben Ben van der Hilst van het Centrum voor Nascholing Amsterdam. Ik was destijds rector van een school. Een van de kwalijke gevolgen van de invoering van de basisvorming is dat ook op het toenmalige individueel voorbereidend beroepsonderwijs (ivbo) een groter vakkenpakket werd ingevoerd. Dat leidde ertoe dat er verschillende docenten voor de klas kwamen. Dat heeft heel lang een bijna fatale invloed gehad op wat er in het ivbo gebeurde. Pas de laatste jaren is er sprake van een terugtrekkende beweging. Een raar gevolg van het invoeren van een breder vakkenpakket was dat er meerdere docenten betrokken raakten bij een groep leerlingen die juist de zorg nodig had van een beperkte groep docenten.

De heer **Hilhorst**: Het leidde er dus toe dat er minder persoonlijke aandacht kon worden gegeven aan leerlingen?

De heer **Van der Hilst**: Ja. Die vakken zelf leidden niet tot enig rendement in de onderbouw van het ivbo, maar wel tot een zekere verwaarlozing van de zorg voor de leerlingen.

De heer **Hilhorst**: Zijn er nog meer mensen die vragen hebben voorbereid over de basisvorming?

De heer **Van der Es**: Ik ben Henk van der Es. Ik was indertijd conrector en heb de basisvorming helpen invoeren op een school voor mavo, havo en vwo. Ik wil hier ook zeggen wat ik goed vond aan de basisvorming, omdat dit in contrast staat tot alle vernieuwingen die wij daarna hebben gehad. De basisvorming vroeg een extra formatieve inspanning van scholen. Er kwamen lessen bij voor elke leerling. Daar was dus een verruiming van de lessentabel, die wij toen nog hadden, voor nodig die en van de lessenformule. Die hebben wij volop gekregen in die jaren. Wij hebben zelfs in de twee jaar voor de invoering al extra al extra formatie toebedeeld gekregen, zodat er ruime faciliteiten waren binnen de scholen om de voorbereidingscommissies voor de basisvorming te vormen waar eerder over werd gesproken. Dat vond ik uitstekend.

De heer **Hilhorst**: Was dat later niet meer het geval?

De heer **Van der Es**: Dat is later bij onderwijsvernieuwingen en bij veel andere dingen niet meer gebeurd. Daarbij was er steeds sprake van onderbesteding van nieuwe zaken. Daardoor had het onderwijs onvoldoende mogelijkheden om echt te innoveren en om de verantwoordelijkheden die het kreeg waar te maken.

Mevrouw **Konings**: Mijn naam is Jolanda Konings. Ik ben tien jaar werkzaam geweest in het onderwijs. Ik zeg met nadruk "geweest", want ik ben een halfjaar geleden gestopt.

De heer **Hilhorst**: Waarom?

Mevrouw **Konings**: De belangrijkste redenen waren de werkdruk en de vernieuwingen. Die hangen met elkaar samen. Ik heb kort wat dingen opgeschreven. Ik wil eerst iets zeggen over de basisvorming. Ik gaf les op de havo en het vwo, ook op een gymnasium. Ik kan de situatie wel even schetsen: toen ik in een gymnasiumklas de basisvormingstest uitvoerde, werd ik uitgelachen. Die kinderen dachten: wat is dit? Zij gaven uit baldadigheid de omgekeerde antwoorden en motiveerden die keurig waardoor ik het nog goed moest keuren ook.

De heer **Hilhorst**: De hele klas zakte dus?

Mevrouw **Konings**: Ja, iedereen vond het zonde van de tijd en ik ook. Er was heel veel bureaucratie met die toetsen. Ik moest er twee lesuren aan besteden en allerlei formulieren invullen. Dat was heel vervelend. Bij de herziening van de basisvorming kregen wij ook de andere basisvormingstoetsen. Daarin stonden sterretjes bij de vragen: één sterretje was makkelijk, twee iets moeilijker en drie nog moeilijker. Ik mocht natuurlijk vooral geen basisvormingstoets maken speciaal voor het gymnasium, want daarmee valt het hele idee in duigen. Ik mocht wel voor een driesterretjesvraag kiezen als ik dacht dat mijn leerlingen dat aankonden. Toen ik daarmee bezig was, dacht ik: ik ben bezig met het uitvoeren van een politiek compromis tussen de voor- en tegenstanders van de middenschool. Daar is de basisvorming volgens mij uit voortgekomen. Ik voelde me af en toe echt gekke Henkie dat ik dat moest doen. Dat is wat ik over de basisvorming wilde zeggen.

De heer **Hilhorst**: Heeft nog iemand anders een vraag of opmerking over de basisvorming? Ik zie dat u 2 A4-tjes tekst hebt voorbereid. Die kunt u na afloop aan de commissie geven.

Inspreker: Ik wil aansluiten op wat er werd gezegd over de gymnasiumleerlingen. Ik zoom even in op ivbo- en vbo-leerlingen. Voor die leerlingen is het haalbare niveau veel te hoog ingeschat. Op een of andere wijze is een euforisch beeld ontstaan in de samenleving dat het allemaal zou kunnen en haalbaar zou zijn.

De heer **Hilhorst**: Waar leidde die overschatting van de leerlingen toe?

Inspreker: Dat heeft ertoe geleid dat er in de samenleving een discrepantie is ontstaan tussen het meegaan in de vaart der volkeren – het huidige Lissabondenken doet daarbij ook een duit in het zakje – en het niveau van de leerlingen en hetgeen zij realistisch kunnen halen.

De heer **Hilhorst**: Ik bedoelde mijn vraag specifieker, namelijk wat er gebeurt als zij niet het vereiste niveau halen. Hoe werd daar op uw school mee omgegaan?

Inspreker: Ik werkte toen niet op een school, maar bij een begeleidingsinstelling. Wij hebben in 1992 al onderzoek gedaan, samen met de Rijksuniversiteit Leiden, naar de haalbaarheid van de kerndoelen wiskunde in het individueel beroepsonderwijs, het ibo. Uit dat onderzoek bleek – ik heb net nog even opgezocht – dat maar 7,5% van de ibo-leerlingen aan dat niveau zou voldoen en dus

92,5% niet. Dat betekent dat je op voorhand begint met een onderwijsprogramma met een niveau waarvan je weet dat ruim 90% van de kinderen daar gewoon niet aan toe zal komen.

De heer **Hilhorst**: Had u gewild dat het niveau lager was, dat de kerndoelen makkelijker waren geformuleerd?

Inspreker: Nee, het zit niet in de kerndoelen. De kerndoelen zijn indertijd geformuleerd als streefdoelen. Iedereen kon werken naar dat niveau toe en iedereen kon het onderwijs naar dat niveau vertalen, ook voor het gymnasium. Er kwam echter een toets van ibo tot en met gymnasium. Laten wij het er niet over hebben wie dat heeft bedacht. Het was niet zo'n handig idee, volgens mij. Dat bleek ook in de praktijk. Ibo-leerlingen moesten echter wel de toets basisvorming doen. Ook het meest makkelijke niveau – daar zijn wij in dat onderzoek vanuit gegaan – bleek op voorhand voor 90% van de leerlingen niet haalbaar te zijn. Dat heeft natuurlijk verregaande consequenties voor de motivatie, zowel bij leerlingen als bij docenten. Wij zaten er overigens in dat onderzoek gruwelijk naast. Later bleek uit het Cito-onderzoek dat het niveau niet voor 7,5% van de leerlingen haalbaar was, maar slechts voor 3,5%.

De heer **Hilhorst**: U had het dus overschat?

De **voorzitter**: Ik zou graag van die meneer de bron hebben van deze gegevens, de titel van het onderzoek.

Inspreker: Dat heb ik nu niet bij mij, dus dat zal ik u opsturen.

De heer **Jongejans**: Ik ben Louis Jongejans, rector van een vernieuwingschool. Het stuit mij tegen de borst dat wij hier totaal niet naar het individu kijken, maar bezig zijn met een lopendebandsysteem. Er is sprake van een soort individuele revolutie waarbij wordt geprobeerd om iedereen in een keurslijf te stoppen, zowel docenten als leerlingen.

De heer **Hilhorst**: Wie doet dat?

De heer **Jongejans**: Dat doen wij in Nederland elke keer als wij weer een vernieuwing tot stand brengen. Laten wij eens kijken naar landen als Finland, Zweden en, in mindere mate, Engeland. Daar kunnen leerlingen individueel excelleren en individueel worden geholpen als zij ergens slechter in zijn. Wij stoppen onze docenten in een keurslijf van lessentabellen en vastgestelde niveaus. Leerlingen krijgen een etiket opgeplakt terwijl dat misschien helemaal niet nodig is in de ontwikkelingsfase waarin die leerling zit. Op mijn school hebben wij dat losgelaten. Nu blijkt dat vmbotl-leerlingen binnen een jaar het havo-niveau aankunnen. Wij werken gedifferentieerd, bijvoorbeeld met leerlingen die een paar vakken op vwo-niveau doen en een paar vakken op havo-niveau. Wij lopen er nu tegenaan dat wij, als wij leerlingen hebben die in vijf jaar het vwo kunnen afronden, daarvoor geen toestemming krijgen als wij die aanvragen. Volgens mij maken wij elke keer dezelfde denkfout door niet naar het individu te kijken, maar een systeem te verzinnen dat geen recht kan doen aan verschillen tussen leerlingen en docenten. Docenten kunnen in het huidige systeem namelijk ook niet excelleren. Zij zitten helemaal gevangen

in het systeem. Daar hebben wij vanavond verschillende voorbeelden van gehoord. Als wij willen werken aan een echte kennissamenleving, zullen wij dat echt moeten loslaten. Een autofabrikant kan niet meer functioneren in deze wereld met een oud lopendebandsysteem en wij werken er nog steeds mee.

De heer **Helfrich**: Ik ben Erich Helfrich, ik geef didactiek van de scheikunde en de natuurkunde en ik heb leerboekjes geschreven voor Wolters-Noordhoff. Ik herken wat hier gezegd wordt. Ik vind dat bij de basisvorming uitgegaan is van een enorm dom uitgangspunt en ik hoop dat wij dat nooit zullen herhalen. Je moet pedagogisch altijd aansluiten bij wat het kind van thuis meeneemt. Er zijn ouders die hun kind perfect geschikt maken voor een havo, vwo of gymnasium, maar er zijn ook ouders die hun kinderen heel andere levenservaring en interesses meegeven. Die kinderen moet je niet in één klas stoppen. Als je individueel inspeelt op de kinderen en hun achtergrond, is heel goed te werken met allochtone kinderen en ook met gymnasiumkinderen. Dat moet wel met heel verschillende programma's. Het probleem zit ook bij het maken van de programma's. Ik heb leerboekjes geschreven. Het is een klerewerk, want het betaalt niet. Toen wij bij de middelbare landbouw en agrarische scholen probeerden om techniek te integreren met andere vakken, kregen de leraren eerst twee of drie taakuren in de week om eraan te werken. Toen het een beetje begon te lopen, werd gezegd dat die extra uren niet meer nodig waren. Het is juist eindeloos leuk werken om landbouwtechnieken, bijvoorbeeld motoren, te combineren met wat elektriciteitsleer. Dan weten de leerlingen immers hoe een lamp brandt. Talen kun je er ook heel goed bij doen. Dat kost ongelofelijk veel tijd en inspanning en er is begeleiding voor nodig. In het begin deugt er, zoals hier al werd gezegd, geen meter van. Er moet naar een goede vorm worden gezocht. Er is nooit geld beschikbaar gesteld voor gedegen experimenten. Een experimentschool was een school die werd benoemd om als eerste met een bepaald systeem te werken. Zij moesten zich er maar mee redden en de rest deed het na. Het was een ongelofelijk geklungel als je daar als wetenschapper naar kijkt.

De heer **Hilhorst**: Ik wil even overgaan naar mensen die iets hebben voorbereid over het studiehuis of de tweede fase.

Mevrouw **Das**: Mijn opmerking gaat over iets meer dan alleen het studiehuis, maar ik wil nu van de gelegenheid gebruik maken om iets te zeggen. Mijn naam is Laurence Das. Ik vertegenwoordig hier de mediathecarissen. Die zijn helemaal nog niet aan bod gekomen, terwijl deze beroepsgroep heel erg belangrijk is in het onderwijs. Ik wou eigenlijk graag beginnen met wat goed nieuws, namelijk dat er in de afgelopen veertig jaar in diverse nationale en internationale onderzoeken is aangetoond dat mediatheken een positieve bijdrage leveren aan de studieprestaties van leerlingen.

De heer **Hilhorst**: Het is dus goed dat u bestaat?

Mevrouw **Das**: Ja. Het lijkt mij fantastisch nieuws. Mediatheken hebben met name effect binnen het studiehuis en de tweede fase, waarin het om zelfstandig werken en zelfstandig leren gaat. Gebleken is dat als de

mediatheek en de mediathecarissen daar een rol in spelen, de resultaten nog beter worden.

De heer **Verhoef**: Nog beter?

Mevrouw **Das**: Ja, zeker. De mediathecarissen hebben namelijk een heel specifieke onderwijskundige rol. Veel mensen hebben een bepaald beeld bij een mediatheek dat niet helemaal meer klopt. Een mediatheek is geen gebouw of een ruimte.

De heer **Hilhorst**: U verdedigt nu vooral het belang van de mediatheken en van uw beroepsgroep. Wat is er bij de invoering van het studiehuis, waarin meer zelfstandig moet worden geleerd, goed gegaan met het gebruik van mediatheken en wat is er verkeerd gegaan?

Mevrouw **Das**: Toen de plannen voor het studiehuis kwamen, waren ik en heel veel van mijn collega's heel erg enthousiast. Wij dachten dat het een prima kans bood om de mediatheek te integreren in het onderwijs. Helaas bleek dat in de praktijk minder goed te gaan. Dat kwam vooral doordat er geen kader werd geschapen waarbinnen de mediatheek een plek kon krijgen. Het was ook heel moeilijk om de samenwerking met docenten tot stand te brengen.

De heer **Hilhorst**: Wat voor plek zag u voor zich die er vervolgens niet is gekomen?

Mevrouw **Das**: Wij hoopten dat de mediatheek echt een functie in het onderwijs zou krijgen en dat door de samenwerking tussen mediathecaris en docent het zelfstandig leren en zelfstandig werken goed uitgevoerd zouden kunnen worden. Dat bleek in de praktijk heel erg lastig te zijn.

De heer **Hilhorst**: Wat ging er dan mis in de praktijk?

Mevrouw **Das**: Er is een aantal dingen misgegaan. Het bleek dat er te weinig professionals waren die het vak konden uitoefenen. De opleiding tot mediathecaris bestaat niet meer. Het is heel erg moeilijk om zo'n opleiding van de grond te krijgen, omdat het ministerie telkens verwijst naar de beroepsgroep. Volgens het ministerie moet de beroepsgroep de opleiding opzetten.

De heer **Hilhorst**: En blijkbaar is die beroepsgroep er bijna niet meer doordat er niemand is opgeleid voor dat beroep.

Mevrouw **Das**: Precies. Dat is dus een groot probleem. Daarnaast vormen het ontbreken van kaders, van richtlijnen en van een gemeenschappelijke Nederlandse visie op wat de mediatheek zou moeten betekenen binnen het onderwijs een probleem. Dat is het probleem in een notendop.

De heer **Hilhorst**: U riep sarcastisch "nog hoger" toen mevrouw Das zei dat het niveau nog hoger kon worden.

De heer **Verhoef**: Ik ben Gerard Verhoef, ik ben docent wiskunde aan het hbo en lid van Beter Onderwijs Nederland. Ik ben verbijsterd dat iemand zegt dat het niveau dan nog hoger kan. Bij mensen die ik op dit moment op het hbo binnenkrijg, ontbreekt een heleboel

kennis. Dat geldt niet alleen voor eerstejaars aan de pabo, maar ook voor eerstejaars die economische studies of andere opleidingen doen.

De heer **Hilhorst**: Welke kennis ontbreekt?

De heer **Verhoef**: Allerlei basisvaardigheden ontbreken. Ik geef wiskunde, dus ik merk direct dat men niet weet wat $y = 2x + 1$ betekent. Er is van alles gedaan op allerlei vlakken, maar leerlingen missen de taal om te kunnen nadenken over de vragen waarmee zij naderhand bezig moeten zijn. Of het nu gaat om kinderen in de klas op een basisschool of een economisch probleem in de financiële wereld, als zij niet weten wat $y = 2x + 1$ is en dat je dan ook die x naar de andere kant kunt verplaatsen en dat soort dingen, dan hebben zij een probleem. Het is op zichzelf helemaal geen probleem, het is in essentie heel makkelijk. Het is heel makkelijk dat kinderen dat even heel goed leren als zij 12 of 13 zijn en om dat een beetje bij te houden. Naderhand hebben zij daar profijt van. Van zulk soort dingen word ik diepverdrietig. Het zijn namelijk heel lieve en heel slimme kinderen.

De heer **Hilhorst**: Komt dat door het studiehuis of door de basisvorming? Waar is het fout gegaan?

De heer **Verhoef**: Het is fout gegaan doordat wij in Nederland de laatste twintig jaar telkens veranderingen hebben doorgevoerd in het onderwijs. Er gaat iets mis, wat het ook is. Meestal is zelfs onduidelijk wat er mis gaat. Er wordt een nieuw plan opgesteld. Dat plan is: jongens, wij gaan tien graden stuurboord. Oké, wij gaan allemaal tien graden stuurboord. Twee jaar later blijkt dat de boot de verkeerde kant opgaat. Er moet dus een nieuw plan komen. De conclusie is dat wij geen tien graden, maar negen graden stuurboord zijn gegaan en dat wij eigenlijk nog zeker vijftien graden stuurboord erbij moeten hebben. Dan komt er een nieuw plan: vijftien graden stuurboord erbij. Er wordt nooit even achterom gekeken of er misschien aanwijzingen voor zijn dat wij steeds dezelfde kant opgaan en steeds verder van ons doel verwijderd raken.

De heer **Hilhorst**: Welke kant gaan wij dan steeds op? Zit er een systeem achter de verschillende vernieuwingen volgens u?

De heer **Verhoef**: Ja, er zit een systeem achter die vernieuwingen.

De heer **Hilhorst**: Welk systeem is dat dan? Wat is de gedachte erachter?

De heer **Verhoef**: De eerste gedachte erachter is dat geïntegreerd altijd beter is.

De heer **Hilhorst**: Is dat volgens u een misvatting?

De heer **Verhoef**: Ja. Als je piano wilt leren spelen, doe je dat volgens mij niet in eerste instantie in een orkest. Ik denk dat je dat in eerste instantie met een leraar doet. Geïntegreerd betekent ook dat verschillende scholen bij elkaar worden gevoegd.

De heer **Hilhorst**: Dat is duidelijk. Laten wij even wat misvattingen op een rijtje zetten.

De heer **Verhoef**: De tweede misvatting is dat de leerling het beste zelf kan sturen. Dat is niet waar. De volwassene wil ook niet zelf sturen. Die wil ook dat er een leraar is die de omgeving kent. Als een leerling al zelf wil sturen, wil hij er een TomTom-teacher bij hebben. Dat mag niet. De TomTom-teacher mag wel coachen, maar niet zeggen dat de leerling linksaf of rechtsaf moet.

Ik kom nu op het derde punt. Er is altijd gezegd: "eigenlijk gaat het niet om...". Op de stippellijn kan je invullen wat je wilt: d's en t's, breuken of foutloos schrijven. Er wordt vervolgens gezegd: het gaat eigenlijk om communicatie en het gaat eigenlijk om logisch denken. Welke boerenlul kan daar nu tegen zijn? Dat is immers waar het eigenlijk om gaat, maar het gevolg is wel dat wij al die basisdingen kwijt zijn.

Het vierde punt geloven jullie niet meer, maar ik zeg het toch. Een half jaar geleden geloofde iedereen nog dat kennis verouderd, heel snel. Elke drie jaar. Dat standpunt is gelukkig verouderd. Wij weten nu dat kennis niet verouderd, maar dat toepassingen verouderen. Daarom moeten wij ons bij kinderen in eerste instantie richten op die kennis, want die blijft. De toepassingen leren zij later wel. Ik chargeer het een beetje.

Het vijfde punt is dat het allemaal steeds leuker moest. Dat heeft twee aspecten. In de eerste plaats is het versuikeren. Wij doen er een laagje op dat paars, groen of liefst roze is. Dat werkt niet. In de tweede plaats werd gesteld dat wij moeten aansluiten bij de belevingswereld van het kind. Dat is niet zo. Wij hebben het kind namelijk heel veel te bieden. Ik las ergens op een site dat een leerling schreef: "Die stomme leraren van tegenwoordig. Zij weten alles van Euclides, maar niets van Twarres". Ik heb toen gezegd: "Dat is ook wel handig, omdat dit een school is. Over Twarres hoeven ze je niet meer zo veel meer te leren, maar over Euclides misschien wel".

De heer **Hilhorst**: Wat is uw laatste punt?

De heer **Verhoef**: Projecten zijn zogenaamd motiverend en sluiten aan bij iets anders. Dat is niet waar. Projecten zijn strontsaai. De leerlingen krijgen tussendoor ruzie met allerlei kinderen. Zijn doen de helft van de tijd hetzelfde als bij het vorige project, namelijk ruziemaken en samenwerken, wat niet goed gaat.

Wij moeten eens nadenken over wat wij kinderen op school willen leren en wat wij ze thuis willen leren. Nu proberen wij allerlei dingen die kinderen thuis zouden kunnen leren op school te leren. Samenwerken doen wij tot op het hbo toe. Een kwart van de contacttijd met volwassen pabo-studenten wordt besteed aan het leren samenwerken, terwijl zij dat al hun hele leven hebben gedaan en terwijl zij aan mij vragen of ik niet eens kan uitleggen hoe het nu met breuken zit.

De heer **Hilhorst**: Ik geef de rest van het briefje aan de commissie.

Inspreker: Als ik nu zeg wat voor vak ik geef, denkt u dat ik een persoonlijk conflict met een hbo-collega wil uitvechten. Dat ga ik dus niet doen.

De heer **Hilhorst**: U geeft dus wiskunde?

Inspreker: Inderdaad. Ik denk dat de basisvorming en de verbreding van het vakkenpakket in de bovenbouw er de oorzaak van zijn dat leerlingen op een minder hoog

niveau kunnen komen in de afzonderlijke vakken dan vroeger het geval was. Ik merk steeds meer dat er ongelooflijk weinig communicatie is tussen de middelbare scholen en het vervolgonderwijs. Hoe kom ik erachter wat een vervolgopleiding van mijn leerlingen wil?

De heer **Hilhorst**: Was dat niet juist een van de redenen om bijvoorbeeld het studiehuis in te voeren, dat er een kloof was tussen de middelbare school, het hbo en het wetenschappelijk onderwijs?

Inspreker: Ja. Ik merk tot mijn grote verbazing dat veel vervolgopleidingen in zeker opzicht nog steeds rondlopen met het beeld van de leerling die vijftien of twintig jaar geleden van de middelbare school afkwam. Die leerlingen hadden maar in zeven vakken eindexamen gedaan, maar dus wel met een zekere diepgang. De leerling van nu heeft meer breedte.

De heer **Hilhorst**: U wilt de leerling van nu dus eigenlijk verdedigen?

Inspreker: Ik wil de leerling van nu in zekere zin verdedigen. Als wij met elkaar aan de ene onderwijsvorm gaan sleutelen, moeten wij ons realiseren dat dit gevolgen heeft voor het vervolgonderwijs.

De heer **Hilhorst**: Bent u voor de keuze om het vakkenpakket breder te maken?

Inspreker: De keuze om het pakket breder of smaller te maken, wil ik meer aan de individuele opleiding overlaten.

De heer **Hilhorst**: U wilt dus meer vrijheid voor de opleidingen?

Inspreker: Juist. Het kan zijn dat een leerling kiest voor een breed pakket omdat hij nog niet weet waarin hij verder wil. Een andere leerling zal een meer gespecialiseerd pakket willen. Dat is op dit moment niet mogelijk.

De **voorzitter**: De vernieuwingen van de tweede fase zijn vooral ingegeven vanuit de wensen van het vervolgonderwijs. Er waren twee dingen van belang. Het eerste is dat de prepakketten weg moesten. Er werd gekozen voor gestructureerde profielen die een goede aansluiting zouden hebben op het vervolgonderwijs. Het tweede was zelfstandig leren omdat studenten in het hbo of op de universiteit zelfstandig moeten kunnen werken. Die twee noties, die uit het vervolgonderwijs kwamen, hebben met name de invulling van de tweede fase bepaald. Was dat een goed idee dat slecht is uitgevoerd of was het altijd al een slecht idee? Sommigen hier bepleiten verbetering van de communicatie tussen middelbare scholen en het vervolgonderwijs. Is hier goed geluisterd, slecht geluisterd of had er niet geluisterd moeten worden?

De heer **Gispen**: Ik ben Jan Gispen van de Willibrordstichting. Het idee is en was goed. Het studiehuis, of de tweede fase, werd aanvankelijk behoorlijk gesteund door het veld. Dat lijkt nu wat anders te zijn. Indertijd was daar echter, in vervolg op de Lyceumnota uit de jaren tachtig, draagvlak voor. Het is misgegaan bij de invoering. Ik heb daar indertijd met Jacques Tichelaar, toen nog van de Algemene Onderwijsbond, uitvoerig over gesproken. Er was berekend dat er op zijn minst 500 mln. nodig was

voor scholing en ontwikkeltijd. Er werd voorgesteld om net als bij de basisvorming een soort implementatiefase toe te voegen. Het is gedaan met 50 mln. Op dat moment wist iedereen dat het mis ging. Voor een deel moet het onderwijs de hand in eigen boezem steken, want zoveel werd er niet voorgeschreven in de wetgeving. Het was de uitvoering op schoolniveau die door de ene school heel voortvarend werd aangepakt en door de andere niet.

De heer **Hilhorst**: Zegt u nu dat het idee achter de basisvorming verkeerd was en dat het studiehuis op zich een goed idee was, maar er geen enkel oog was voor de opleiding van de mensen die het moesten uitvoeren en voor de invoering ervan?

De heer **Gispen**: Ja. Er mislukten behoorlijk wat studenten. De uitval in het hbo en het wo lag op 50%. Daar hebben wij iets aan willen doen. De problemen zaten niet in de vakinhoudelijke kennis, maar vooral in de studievaardigheden. Dat idee is en was goed. Daarna zijn er allemaal rare dingen gebeurd. Het opknippen van de talen in deelvakken was natuurlijk niets, maar dat is inmiddels gerepareerd. Het ging dus vooral om studietijd. De overheid zou zelf nog eens iets moeten onderzoeken. Bij inhoudelijke veranderingen wordt namelijk niet alleen op het eindresultaat gestuurd. Er worden ook voorschriften opgesteld voor de tussenliggende tijd en er worden andere dingen afgedwongen, zoals op het gebied van inspectie. De overheid gaat dan dus sturen op tussenstappen. Een merkwaardig voorbeeld daarvan is het voorschrift dat er ineens was, dat ten minste 1040 klokuren onderwijs moet worden gegeven. Dat is een vorm van sturing die niet past bij dit soort inhoudelijke vernieuwingen.

De heer **Hilhorst**: U zegt dus dat er eigenlijk op twee sporen wordt gestuurd, namelijk op het eindniveau en op allerlei tussenstappen?

De heer **Gispen**: Dat geldt niet alleen voor het studiehuis, maar voor alle vernieuwingen. Ik heb één keer ruzie gehad met mijn zoon toen hij zakgeldverhoging kreeg. Ik gaf hem meer zakgeld en ik wilde hem voorschrijven hoe hij dat moest besteden. Toen kreeg ik dus ruzie met hem. Hij zei: "Pa, het kan maar één ding zijn. Ik krijg dat zakgeld dat ik zelf mag besteden en jij kijkt achteraf of ik dat goed heb gedaan. Ga nu niet van te voren zeggen in welke winkels ik het moet uitgeven in hoeveel tijd en dat het 1040 klokuren moeten zijn."

De heer **Raven**: Ik ben Diederik Raven en ik werk op de Universiteit Utrecht. Ik ben dus een van de mensen die te maken krijgen met studenten die het studiehuis hebben doorlopen. Onze ervaring was in eerste instantie positief. Het studiehuis deed precies waar wij als organisatie die een groot deel van die leerlingen afneemt, om hadden gevraagd. De studenten wisten hoe een bibliotheek werkt. Als wij ze een opdracht gaven, snapten zij wat van hen werd verwacht. Intussen baal ik ervan als een stekker omdat het eigenlijk heel mechanisch is uitgevoerd op het niveau eronder.

De heer **Hilhorst**: Wat bedoelt u daarmee, met die mechanische uitvoering?

De heer **Raven**: Het universitair onderwijs en het hbo zijn tertiair onderwijs. Het secundaire onderwijs voert het studiehuis mechanisch uit. Studenten vertellen mij dat als zij een opdracht voor Nederlands kregen, zij naar de schouwburg moesten om iets te zien, zij daar iets over schreven, maar daar nooit – ik leg de nadruk op nooit, met hoofdletters en cursief en vet – commentaar op kregen. Zij hoorden niet of het goed was of niet. De vaardigheden die in zo'n opdracht geleerd moeten worden, zijn stellen, schrijven, argumenteren en het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Dat zijn allemaal dingen waar wij als universiteit verder op moeten doorbouwen. Wij moeten die alsnog aanleren, want zo heeft het geen zin.

De heer **Hilhorst**: Werden mensen alleen beoordeeld op het feit dat zij iets hadden ingeleverd en niet op wat zij hadden ingeleverd?

De heer **Raven**: Zij zeggen allemaal dat zij werden beoordeeld op wat zij hadden ingeleverd. Als zij iets hadden ingeleverd, was het goed. Bij antropologie moeten wij nu in de periode vanaf november studenten leren schrijven. Wij hoeven ze niet te leren dat een zin begint met een hoofdletter en eindigt met een punt met een aantal dingen ertussen, maar wel wat de structuur van een stuk is en hoe dat moet worden opgebouwd. Ik wil niet zeggen wie daar op de secundaire lijn de schuld van is, maar zo werkt het niet.

De heer **Willigenburg**: Daar ben ik het helemaal niet mee eens. Ik ben juist als Neerlandicus heel erg blij met zaken als het schrijf- en het leesdossier. Dat zijn in mijn optiek twee grote verworvenheden van de tweede fase. Het is jammer dat staatssecretaris Adelmund het leesdossier meteen bij de eerste tomaten facultatief heeft gesteld. Dat was nu juist een van de winstpunten, net als de handelingsdelen die nu ook niet meer verplicht zijn. Bij die onderdelen zeg je een leerling dat het pas goed is als het voldoende is. Bij ons op school wordt wel degelijk feedback gegeven. In de voorlichtingsvideo's voor de tweede fase zag ik altijd van die leuke combinaties van hoorcolleges en kleine werkgroepjes. Ik wil dit wel wat nuanceren. Toen puntje bij paaltje kwam – ik zat zelf in de voorbereidingscommissie op mijn school – bleek dat wij meer les moesten geven aan de onderbouw, omdat het aantal uren in de bovenbouw werd beperkt en wij onze uren maar op een andere plek moesten draaien. Wij hebben dus nooit voldoende begeleidingstijd gekregen.

De heer **Hilhorst**: Er is eerder al gezegd dat scholen meer vrijheid moeten krijgen. U zegt dus dat onderdelen facultatief zijn gemaakt die eigenlijk verplicht hadden moeten worden gesteld. Dat is een ander geluid.

De heer **Willigenburg**: In de preambule van de wet van de oorspronkelijke invoering van de tweede fase, stond heel nadrukkelijk dat het doel verhoging van het niveau van het onderwijs was. Het draagvlak was in het begin heel groot. Docenten zagen daar iets in. Zij kregen weer iets van hun vak terug. De politiek kreeg alleen enorm slappe knietjes. De eerste demonstratie op het Binnenhof leidde al tot het terugdraaien van allerlei dingen die nog nauwelijks in gang waren gezet. Wij kregen niet de tijd om het te proberen. De eerste protesten van leerlingen waren al gelijk doorslaggevend. Het heeft dus niet echt een kans gekregen. Dat is de frustratie. Wij beginnen elke keer con-

amore met het implementeren van dingen. Ik ben echt, ondanks mijn 32 jaar ervaring, geen uitgeblust figuur in het onderwijs. Ik vind het nog steeds hartstikke leuk. Het is wel heel erg ontmoedigend dat je steeds de wapens uit handen worden geslagen.

De **voorzitter**: Ik wil nog wat vragen, want dan kunnen wij misschien een soort vloeiende overgang maken naar het nieuwe leren. Het studiehuis en vergelijkbare vormen van zelfstandig leren vergen veel begeleiding, zo is ons vaak uitgelegd door docenten. Daar is heel veel kritiek op gekomen. Wie kan daar iets over zeggen?

Inspreker: Ik wil eerst iets over het studiehuis zeggen. Er werd gezegd dat dit breed werd gedragen, maar het was niet meer dan een idee. Scholen moesten er maar mee aan de gang gaan en zij mochten zelf weten hoe zij het uitvoerden. Scholen zijn massaal begonnen met een studiehuis, een studieplein, studie-uren en studielessen, maar niemand had enig idee wat nu echt werkte en wat niet om de leerlingen zelfstandig te leren werken. Iedereen moest het maar gaan doen. Je ziet het drama al voor je als een hele klas zelfstandig moet gaan werken. De leerlingen doen dan bijna niets.

De heer **Hilhorst**: Er wordt vaak gezegd dat je leerlingen die je de gelegenheid wilt geven om zelfstandig te werken, extra goed moet begeleiden. Waaraan schortte het aan bij die begeleiding? Was dat een gebrek aan middelen, gebrek aan organisatie of iets anders?

Inspreker: Er was vooral een gebrek aan expertise over wat wel werkt en wat niet. Kinderen leren van nature door dingen zelf te doen en door dingen na te doen. Beide dingen zijn belangrijk. Bij een goede onderwijsvorm is er een docent die verbanden legt, die dingen inleidt, die leerlingen enthousiast maakt voor bepaalde zaken, die leerlingen vervolgens zelf aan het werk zet en die daarna weer verbanden legt. Het is een combinatie van een bevlogen docent en een zelfstandig werkende leerling. Dat is wat er moet gebeuren. Daarvoor is de structuur bij het studiehuis niet aanwezig.

Mevrouw **Ketel**: Ik ben Jenny Ketel. Na 27 jaar in het onderwijs heb ik er nog steeds zin in. In het mbo zijn wij al jaren bezig met het nieuwe leren. Bij ons heet dat competentiegestuurd leren. Ik denk dat het nieuwe leren straks ook die kant opgaat. Competenties, daar gaat het om. Ik ben jurist. Vroeger had het woord "competentie" te maken met de rechtbank. Sinds een jaar of zes wordt dat woord overal gebruikt. Ik ben er in meegegaan en heel veel van mijn collega's ook. Mijn school zit in Amsterdam-West. Wij zijn al een jaar of drie bezig met het competentiegestuurd leren. Daarvoor hebben wij verschillende generaties eindtermen gehad, elke keer weer opnieuw. Dat is al een jaar of twaalf geleden begonnen. Elke keer moesten wij weer andere boeken gebruiken, weer nieuwe dingen doen en het weer anders doen. Dat ging maar door. Toch zijn wij doorgeslagen. Nu is er het nieuwe leren, het competentiegestuurd leren. Men moet leren van het mbo, want daar is men er al een tijd mee bezig. Kijkt u ook een keer naar het mbo en dan naar het nieuwe leren.

De heer **Hilhorst**: Het competentiegericht onderwijs lijkt een beetje op een van de misvattingen die de heer

Verhoef noemde, namelijk dat het eigenlijk gaat om logisch denken of om iets anders.

Mevrouw **Ketel**: Dat is één ding uit het geheel. Logisch denken is natuurlijk noodzakelijk voor iedereen. Daar moet je natuurlijk ook mee bezig zijn, maar het is maar een onderdeel. Er komen zoveel lijntjes samen. Er werd net iets gezegd over de mediatheek. Bij ons heet dat leerinformatiecentrum, maar dat maakt niet uit. Directeuren zetten daar soms mensen met I/D-banen op omdat die goedkoop zijn. Dat moet niet, daar moeten docenten op staan. Er wordt soms gezegd dat er weinig geld is. Het ROC van Amsterdam heeft ik weet niet hoeveel geld.

De heer **Hilhorst**: U zegt dat sommige ideeën zijn verkwanseld doordat zij slordig zijn uitgevoerd?

Mevrouw **Ketel**: Dat is absoluut het geval. Wij moeten met elkaar heel rustig gaan nadenken. De docenten zijn professionals en weten hoe het zit. Je hoort steeds van docenten dat zij niet zijn gehoord, dat zij niet hebben mogen vertellen hoe wij erover dachten en dat zij pas na afloop zijn geïnformeerd. Bij het nieuwe leren moeten wij er ook rekening mee houden dat er nu heel veel nieuwe leerlingen zijn. Er zijn veel allochtone leerlingen en ook veel leerlingen die heel veel aandacht nodig hebben. Dat zijn overigens echt niet alleen de allochtone leerlingen. De leerlingen worden anders. Het leven is ook anders.

De heer **Hilhorst**: Dat de leerlingen anders worden, is volgens u een goede reden om het onderwijs aan te pakken? De vraag is of er nieuwe manieren van begeleiding en extra tijd nodig zijn als je leerlingen op een andere manier les wilt geven.

Mevrouw **Ketel**: Dat is absoluut het geval. Directeuren denken dat docenten die niet meer voor de klas staan, niet meer zo veel hoeven te doen. Die docenten moeten juist ontzettend veel doen. Zo'n docent moet de leerlingen begeleiden en dat gaat niet zomaar. Je kunt niet zomaar zeggen dat de leerlingen wel kunnen samenwerken. Zij kunnen natuurlijk wel een beetje samenwerken met hun vriendjes.

De heer **Hilhorst**: Dat vergt juist een actieve rol van docenten?

Mevrouw **Ketel**: Natuurlijk. Zij zijn allemaal anders. Ga maar na bij je collega's. Sommige durf je niet eens aan te spreken als zij elke middag om 15.00 uur weggaan. Waarom durven wij dat niet? Wij hebben dat blijkbaar niet geleerd. Zo zijn er zo veel dingen die in die begeleiding voorkomen. Ik kan nog uren doorgaan.

De heer **Hilhorst**: Dat dacht ik al.

De **voorzitter**: Ik stel voor dat mensen die het woord al hebben gehad even gaan zitten. Wij hebben namelijk sommige mensen nog niet gehoord en ik vind het interessant om te horen wat zij te melden hebben.

De heer **Knoppert**: Ik kan ook nog uren doorgaan. Ik ben gaan staan toen mijnheer Verhoef van Beter Onderwijs Nederlands ging praten. Ik vind de bijdrage van Beter Onderwijs Nederland aan de discussie over het onderwijs overigens niet positief.

De heer **Verhoef**: Kunt u inhoudelijk reageren en niet op deze manier?

De heer **Hilhorst**: Nee, dat doen wij zo als de hoorzitting is afgelopen.

De heer **Knoppert**: Ik wil er heel graag inhoudelijk op ingaan.

De heer **Hilhorst**: Dat doen wij straks.

De heer **Knoppert**: Ik wil hier twee boekjes ter sprake brengen. Eentje daarvan geef ik aan de commissie. Het eerste boekje heet "Van metafoor naar werkelijkheid". Ik heb daar de helft van geschreven. Het gaat over de geschiedenis van het studiehuis en de invoering daarvan. Mijn deel is gebaseerd op interviews met een aantal mensen dat daarbij was betrokken, zoals Jacques Wallage en Nell Ginjaar-Maas. Dat boekje geef ik niet aan de commissie, want het is mijn enige exemplaar. De interviewteksten kan de commissie wel van mij krijgen, maar die zijn langer dan de teksten die in het boekje zijn opgenomen. Het tweede boekje is net uitgekomen en dat heb ik ook geschreven. Het heet "Edutopia". Het eerste boekje was dus het verleden en het tweede boekje betreft de toekomst die nooit zal komen, het ideale onderwijs. Dat mag de commissie hebben.

De heer **Hilhorst**: En als de commissie nu gezamenlijk belooft dat zij het boekje kopieert en aan u terugstuurt, mag zij dan het enige exemplaar hebben?

De heer **Knoppert**: Er liggen een heleboel exemplaren op diverse plaatsen.

De heer **Van Zuilen**: Mijn naam is Ernst van Zuilen. Ik denk dat ik een van de eerste ouders ben die het woord wil voeren, met name over het nieuwe leren. Ik heb vier zonen. Twee daarvan zitten inmiddels op UniC, een speciale school in Utrecht die zich echt toelegt op het uitwerken van het nieuwe leren op havo- en vwo-niveau. Ik ken niet alle termen die worden gebezigd, dus ik vertel het op mijn eigen manier. Ik zie aan mijn twee zonen dat zij met bijzonder veel plezier naar school gaan. Mijn oudste zoon is een bovenmatig intelligente jongen die het allemaal aan komt waaieren. Hij is als een soort proefkonijn deze school en nu in het vierde leerjaar het studiehuis ingestapt. Hij merkt dat hij daar veel schoolser gaat werken dan hij op deze school in de eerste drie jaar heeft gedaan. Hij heeft in de eerste drie jaar enorm veel geleerd, op een geïntegreerde manier. De theorie van de school is dat er door de geïntegreerde aanpak veel tijd over blijft voor allerlei andere zaken. Hij heeft dus veel belangstellingen kunnen ontwikkelen en heeft een redelijk beeld van wat hij in de toekomst wil gaan doen. Ik ben enorm positief over deze school. Ik zie mijn twee jongste zonen, een tweeling, die nog op de basisschool zitten, ook bijzonder graag naar deze school gaan. Wat mij opvalt aan deze school is dat het nieuwe leren niet deeltijd is. De leraar gaat niet met de krant voorin de klas zitten wachten tot de kinderen bij hem komen. Er zijn zes leraren op een groep van tachtig kinderen die continu bezig zijn om op hun specifieke deelgebied die kinderen te begeleiden, wat de samenwerking betreft en vakinhoudelijk. Op deze school wordt heel geconcentreerd

gewerkt aan het ontwikkelen van een leersysteem en dat werkt goed. De kinderen gaan met heel veel plezier naar school en leren heel veel.

De heer **Dibi**: De meeste onderwijsvernieuwingen zijn wettelijk verankerd en dus verplicht, maar het studiehuis en het nieuwe leren zijn dat niet. Ik vraag mij af waarom scholen daar zelf aan beginnen.

Mevrouw **Aan de Boom**: Ik ben Monique aan de Boom van de Internationale Schakelklassen in Utrecht. Het wordt ingevoerd omdat het topdown door besturen wordt opgelegd.

De heer **Hilhorst**: Dat doen de besturen dus, niet de politiek?

Mevrouw **Aan de Boom**: Er is nu een vrije ruimte. Scholen mogen zelf bepalen hoe zij die invullen. Wij ervaren dat besturen topdown opleggen hoe die ruimte moet worden ingevuld en dat de school daar geen enkele invloed op heeft.

De heer **Hilhorst**: Waarom doet het bestuur dat?

Mevrouw **Aan de Boom**: Ik denk onder andere vanwege de marktwerking.

De heer **Hilhorst**: Kunt u dat uitleggen? Hoe werkt de markt?

Mevrouw **Aan de Boom**: Op dit moment is in Utrecht de absurde situatie dat er twee keuzes zijn voor ouders. Ik heb zelf geen kinderen, maar ik spreek namens een collega. Zij heeft een dochter van twaalf. Er is een recht op vrije onderwijskeuze en in Utrecht heb je twee keuzes: volkomen traditioneel onderwijs of onderwijs volledig volgens vormen van het nieuwe leren. Ik vind dat belachelijk.

De heer **Hilhorst**: Waarom?

Mevrouw **Aan de Boom**: Ik vind dat ouders zelf moeten kunnen bepalen of zij hun kind naar een Montessorischool sturen of naar een traditionele school.

De heer **Hilhorst**: Vindt u dat er meer verschillen moeten zijn?

Mevrouw **Aan de Boom**: Er moet meer verschil in zitten. Besturen moeten niet compleet omgaan.

De **voorzitter**: Ik wil iets meer weten over de rol van het bestuur. Waarom heeft een bestuur geen belang bij een divers aanbod? U zegt dat besturen met andere besturen concurreren, heb ik dat goed begrepen?

De heer **Hilhorst**: Zij zijn blijkbaar met anderen aan het concurreren door hetzelfde te doen.

Mevrouw **Aan de Boom**: Zij merken dat het nieuwe leren meer bekendheid krijgt. UniC is een van de scholen die onder hetzelfde bestuur valt als mijn school. Op die school gaat het overigens naar mijn idee redelijk goed. Ik heb eerlijk gezegd geen idee waarom zij zo compleet omslaan. Wij hebben gewoon als Internationale Schakel-

klassen een mededeling gekregen dat wij meer activerend moeten gaan werken. Daar zijn wij het roerend mee eens. De uitwerking daarvan is echter het nieuwe leren.

De heer **Hilhorst**: Ik wil van iemand van een schoolbestuur weten of als een bestuur verschillende scholen onder zijn hoede heeft, een zo divers mogelijk aanbod wordt gecreëerd of dat alle scholen die onder dat bestuur vallen onderling op elkaar moeten lijken.

Inspreker: Dat laatste is zeker niet het geval. Er zijn wel wat uitgangspunten waar alle scholen aan moeten voldoen. Zij moeten zich aan de wet houden en zij moeten rekening houden met verschillen. Binnen die uitgangspunten staan scholen in hun eigen omgeving. In mijn geval is dat de Achterhoek. Winterswijk is echt een totaal ander dorp dan bijvoorbeeld het stadje Zutphen. Dat vraagt dus om een op de omgeving afgestemd onderwijs. De directeurs van onze scholen hebben de vrijheid om samen met hun medezeggenschapsraad een onderwijs-systematiek, een aanpak te ontwikkelen die goed past bij hun omgeving.

De heer **Hilhorst**: Wat is de uitkomst van die vrijheid? Vindt u dat de school in Zutphen echt heel anders is dan de school in Winterswijk of wordt volgens u van de vrijheid minder gebruik gemaakt dan mogelijk is?

Inspreker: Ik vind dat veel gebruik wordt gemaakt van die vrijheid. Wij hebben drie scholengemeenschappen die echt heel erg van elkaar verschillen in stijl. Er is bijvoorbeeld een Daltonschool, maar er zitten ook traditionele scholen tussen. Wij hebben ook drie scholen voor praktijkonderwijs die in heel veel opzichten niet op elkaar lijken. Ik vind dat prima.

De **voorzitter**: Zijn er op uw scholen ook vormen van het studiehuis ingevoerd? Als dat het geval is, was dat een eigen zelfstandige beleidskeuze of waren er toch mechanismen waardoor het als het ware werd afgedwongen of gestimuleerd door Den Haag?

Inspreker: Ik zat toen het studiehuis werd ingevoerd nog niet in het bestuur van die scholen, dus over die tijd kan ik niet spreken. Ik weet wel dat de tijdgeest in de richting ging van een studiehuis, met een grotere mate van zelfstandigheid.

De heer **Hilhorst**: Al was het niet verplicht, was het in het licht van de tijdgeest dus raar om je daaraan te onttrekken?

Inspreker: Dat was absoluut de lijn.

De **voorzitter**: Ik zag net iemand knikken op een interessant moment. Kun je daar zo ook even heen gaan?

De heer **Hilhorst**: Ik ga eerst even naar een andere bestuurder.

Inspreker: Ik kan daar als bestuurder op dit moment geen zinnige opmerking over maken.

De heer **Hilhorst**: Wanneer zat u te knikken?

De heer **Willigenburg**: Ik denk op het moment dat het ging over de externe druk om over te gaan op het nieuwe leren. De rol van de Inspectie van het Onderwijs daarin moet niet worden uitgevlakt. Ik heb zelfs onlangs meegemaakt dat een inspecteur bij mij in de klas kwam. Hij komt dan ongeveer een halve les bekijken. Als je op dat moment iets aan het uitleggen bent, is dat niet best. Dat is zeker het geval als de leerlingen dan in de "bus" zitten, in de rijtjes van twee die wij allemaal kennen. Dat is helemaal slecht.

De heer **Hilhorst**: Er is dus druk vanuit de Inspectie van het Onderwijs? Die vindt klassiek onderwijs dus fout?

De heer **Willigenburg**: Het nieuwe leren is natuurlijk niet voor niets het nieuwe leren en het is jammer als je het niet hebt begrepen. Als je 55 bent heb je dat odium natuurlijk toch al snel, ondanks je open houding jegens bruikbare vernieuwingen. Er is zeker sprake van druk als je nog in een klas werkt en niet in groepjes.

De heer **Hilhorst**: Hoe werkt die druk dan?

De heer **Willigenburg**: Er komt een uitdraai van de school. De school wordt beoordeeld. Dan wordt er met zoveel woorden gezegd dat er toch nog wel heel oud leren zichtbaar is.

De heer **Hilhorst**: Staat dat er als verwijt?

De heer **Willigenburg**: Nou ja, och, als verwijt. Wij zitten in een niet zo heel vernieuwende omgeving. De school staat in een redelijk traditionele omgeving. Je krijgt door dat soort opmerkingen het idee dat de inspecteur het niet goed vindt. De schoolleiding dropt dat vervolgens bij de teams en zegt dat zij daarmee aan de gang moeten gaan, dat er meer projecten moeten komen omdat het zo niet verder kan.

De **voorzitter**: Wat gebeurt er als de schoolleiding dat niet doet?

De heer **Hilhorst**: Ja, wat gebeurt er als zij bewust kiezen voor die stijl? Wat zegt de inspecteur dan?

De heer **Willigenburg**: Ik heb geen flauw idee. Wat ik ervaar is dat de schoolleiding dat niet doet. Die pakt de suggestie op en zegt dat de teams het toch anders moeten gaan doen omdat de school anders niet scoort.

De heer **Hilhorst**: Is de schoolleiding iets anders dan het bestuur?

De heer **Willigenburg**: Ja.

De heer **Raven**: Ik kwam eigenlijk voor iets anders dan waar ik net over sprak. Mijn dochter zit ook op UniC en ik doe daar iets in een commissie. UniC heeft de jaren een, twee en drie ongesplitst. In het vierde jaar gaan de leerlingen pas naar de havo of het vwo. De inspectie loopt nu te zeuren over het feit dat op grond van het advies van het Cito een bepaald percentage van de leerlingen havo moest doen en een bepaald percentage vwo. In de eerste drie jaar, waar dus dat onderscheid niet is, wordt de school nu afgerekend op het feit dat het onderwijs zo heel erg vwo is. In het vierde jaar, waar feitelijk pas de splitsing

plaatsvindt, is het omgekeerd. Dus 25% van de leerlingen kwam binnen met een vwo-advies en 75% met een havo-advies. Nu is het andersom. De school wordt door de inspectie vreselijk op zijn vestje gespuugd omdat niet aan die normen wordt voldaan. Men kijkt dus op de oude manier naar een nieuwe situatie en daaraan wordt de school afgemeten. Dat is nu een typisch voorbeeld van institutionele druk waarbij de school feitelijk klem komt te staan.

De heer **Hilhorst**: Ik wil u heel even iets anders vragen. U zei net dat u vanuit uw werk op de universiteit het idee hebt dat het niveau is gedaald is en dat dit ook komt door al die onderwijsvernieuwingen. Tegelijkertijd stuurt u uw eigen kinderen naar een onderwijsvernieuwingsschool. Hoe rijmt u dat?

De heer **Raven**: Ik hoef hier die persoonlijke keuze niet te verdedigen.

De heer **Hilhorst**: Ik vraag u niet om die te verdedigen. De reden voor mijn vraag is een andere. U hebt blijkbaar het idee dat de vernieuwingen op deze vernieuwingsschool niet ten koste gaan van het niveau, maar tegelijkertijd zegt u dat u bij uw leerlingen ziet dat de vernieuwingen op andere scholen wel ten koste gaan van het niveau. Ik probeer te achterhalen waar u denkt dat het verschil in schuilt.

De heer **Raven**: Ik wil af van de discussie over die persoonlijke keuze. Het is mijn dochter die gekozen heeft en daarmee is het klaar. Ik stond achter haar keuze omdat ik denk dat zij straks op het hbo of het wo ook op deze manier moet leren. Ik herken precies wat al die docenten doen. Ik kan bijna de teksten voor hen schrijven, want dit is precies de manier waarop ik lesgeef op de universiteit. Dat is de manier waarop wij het aanpakken. Dat heeft te maken met het feit dat de wereld één groot complex ding is en dat alles met alles samenhangt. Ik vind dat het feit dat alles met elkaar samenhangt ook maar moet worden uitgewerkt. Dat vind ik bij universitaire leerlingen al moeilijk genoeg. Laat men maar eerder beginnen met dat probleem. Dat is voor mij de reden om voor deze school te kiezen. De primaire reden was dat mijn dochter het de leukste school vond.

Inspreker: Dat is het ongetwijfeld, hoewel mijn school nog iets leuker is. Ik wil nog even terugkomen op de opmerkingen over de inspectie. Ik heb met mijn eigen school – het Einstein Lyceum in Hoogvliet, een school in een achterstandswijk van Rotterdam met ouders die zeker niet bemiddeld zijn – enorme prestaties neergezet met een team dat er echt voor gaat en met leerlingen die ervoor gaan. Zij kunnen allebei excelleren. Wij houden ons niet aan de keuzes en de adviezen waar de vorige spreker over sprak. Wij bedienen de leerlingen individueel. De inspectie heeft op de huidige Kwaliteitskaart, of opbrengstenkaart, aangegeven dat zij ons foutief heeft ingeschat omdat daar geen rekening mee is gehouden. Wij hadden de inspectie namelijk laten weten dat wij in plaats van één bolletje minimaal vier bolletjes willen hebben. Ik dacht dat het probleem was opgelost. Wij moesten voor 17 september reageren en dat hebben wij gedaan. De inspectie weigert vervolgens om de beoordeling om te zetten. Zo gaat de inspectie om met scholen die iets aan kennis doen.

De heer **Hilhorst**: Dus op scholen die iets op een andere manier doen? Ik ga nu eerst naar de leerling die hier aanwezig is.

Inspreker: Ik wil het graag hebben over het Tabasco-onderwijs, ook een vorm van het nieuwe leren. Dat gaat vooral om het taalonderwijs. Het gaat om het communiceren.

De heer **Hilhorst**: Je zegt het een beetje smalend.

Inspreker: Ja. Je moet bijvoorbeeld grammatica in de tweede maar meteen snappen, want in de derde wordt het niet meer behandeld. Ik heb mijn grammaticaboek meegenomen.

De heer **Hilhorst**: Vind je dat te dun?

Inspreker: Nogal. Het staat ook nog vol met oefeningen. Dat is de helft van de bladzijden, dus het boekje is eigenlijk nog de helft dunner.

De heer **Hilhorst**: Je wilt dus meer grammatica. Even een gewetensvraag: wordt die wens door alle medeleerlingen gedeeld?

Inspreker: Nee. Er wordt in de les ook gevraagd wie er grammatica wil. Ik zeg dan ook geen ja, want ik wil mijn positie in de klas niet verliezen. Mijn medeleerlingen denken daar net zo over, dus dan krijgen wij ook geen grammatica. Vervolgens snappen wij het niet en zakken wij allemaal voor onze proefwerken.

De heer **Hilhorst**: Je hebt er dus later waarschijnlijk last van dat je het nu niet goed leert?

Inspreker: In zekere zin wel. Er werd net ook al gezegd dat het allemaal versuikerd is. Wij zijn nu bezig met een project waarbij wij tijdschriften moeten lezen en daar vragen over moeten maken.

De heer **Hilhorst**: Je vindt het dus eigenlijk veel te leuk op school?

Inspreker: Nee. Als je die vragen over die tijdschriften wilt gaan maken, moet je iets weten over de muziek waarover dat tijdschrift gaat en niet echt iets over het Engels, in dit geval, dat wordt gegeven. Wij gaan naar de mediatheek. Daar maken wij tekenfilmmpjes. Het gaat daarbij om het invullen van de teksten. Daar worden ongeveer drie lessen aan gewijd: een met het uitleggen van de opdracht, een met het maken van de opdracht en een met het bekijken van de opdracht.

De heer **Hilhorst**: Je zegt dus dat er allerlei dingen worden bedacht om het voor jou leuker te maken en dat die jou in het geheel niet bevallen?

Inspreker: Nee, het is allemaal tijdsvulling. Het moet dan leuk zijn, maar wel op de manier die de leraar leuk vindt. Dat is vaak voor de leerlingen een beetje cliché.

(applaus)

De heer **Timmermans**: Ik wil reageren op de vraag van de heer Dibi. Ik ben Joost Timmermans, adjunct-directeur

op een vmbo-school voor basiskaderonderwijs. Wij gebruiken het nieuwe leren, zelfs met verschillende scenario's. Wij proberen het onderwijs echt aan het kind aan te passen. Dat betekent dat wij veel moeten investeren. Wij hebben ook groepsgroottes van 50 leerlingen waar minimaal drie docenten op zitten en onderwijs-assistenten. Die docenten moeten alles weten van die leerlingen. Zij moeten dus heel veel tijd investeren. Een voordeel voor onze school is dat gedragsproblemen bijna niet meer voorkomen.

De heer **Hilhorst**: Hoe komt dat?

De heer **Timmermans**: In plaats van dingen te doen die de docent leuk vindt, proberen wij de motivatie uit de leerling zelf te halen.

De **voorzitter**: Hoe doe je dat?

De heer **Timmermans**: Dat doe je door aan een kind te vragen wat hij wil leren. Ik spreek over basiskaderleerlingen. Ik kan mij voorstellen dat vwo-leerlingen dat ook heel goed kunnen aangeven. Wij zijn volgens mij het enige land in de wereld dat...

De heer **Hilhorst**: Hebt u wel eens een kind gehad dat graag grammatica wilde leren?

De heer **Timmermans**: Ja, ook die hebben wij.

De **voorzitter**: Een terugkerend discussiethema is of kinderen dit soort keuzes kunnen maken. Daarbij kan overigens natuurlijk onderscheid worden gemaakt naar niveau, onderwijstype, achtergrond of leeftijd.

De heer **Timmermans**: Ja. Het is daarbij wel belangrijk dat de consequentie van een keuze steeds wordt uitgelegd.

De heer **Hilhorst**: Is het dan ook "eigen schuld, dikke bult" als zij verkeerd gekozen hebben?

De heer **Timmermans**: Dat ligt eraan. Als je wilt bereiken dat een kind leert omgaan met teleurstellingen, dan kan dat.

De heer **Hilhorst**: Is dat op uw school een van de doelstellingen?

De heer **Timmermans**: Dat kan voor bepaalde leerlingen het geval zijn. Daarom is het dus belangrijk dat een docent weet wat een kind moet leren. Er werd net gesproken over besuikeren. Kinderen die continu besuikerd zijn, kunnen waarschijnlijk moeilijk omgaan met teleurstellingen. Het kan dus heel belangrijk zijn dat een kind leert omgaan met teleurstellingen.

De heer **Hilhorst**: Dat begrijp ik. Ik zei dat over die grammatica niet zomaar. Kinderen zullen sommige dingen liever willen leren dan andere dingen. Tegelijkertijd weet u als docent dat sommige dingen die de kinderen zelf niet willen leren, toch belangrijk zijn.

De heer **Timmermans**: Pas geleden zag ik De Wereld Draait Door met Matthijs van Nieuwkerk. Hij geeft in zijn programma continu aan wat hij graag wil leren. Geef hem

die kans. Ik denk dat ieder kind heel duidelijk kan aangeven wat hij wil leren.

De **voorzitter**: Hoever gaat dat? Ik probeer er een beeld van te krijgen. Op welke leeftijd begint dat? Wanneer komen leerlingen bij u binnen in het eerste jaar?

De heer **Timmermans**: Als zij twaalf zijn.

De **voorzitter**: Beschrijft u eens hoe dat dan gaat?

De heer **Timmermans**: De keuze die voor de kinderen wordt gemaakt is om ze in te delen op een van de zeven cognitieve niveaus die wij in Nederland aanbieden. Daar gaat het volgens mij al mis. Ik denk dat heel veel kinderen op die leeftijd al kunnen aangeven wat zij heel graag willen leren. De leerlinge die hier aanwezig is en de kinderen van de vader wiens kinderen op een vernieuwingschool zitten, zijn daar volgens mij heel goede voorbeelden van. Er zijn ook veel kinderen die daar veel moeite mee hebben. Wat is er mis met klassikaal onderwijs aan die kinderen? Als je maar weet wat een kind nodig heeft.

De heer **Hilhorst**: Kinderen kunnen bij u dus om een uitzondering vragen en als zij niets kiezen, krijgen zij klassikaal onderwijs?

De heer **Timmermans**: Wij zijn nog lang niet zo ver als wij willen, maar kinderen kunnen bij ons kiezen voor klassikaal onderwijs of voor meer onderwijs naar vrije keuze. De ene keer staat de leerling centraal en de andere keer de leerstof.

De heer **Wassink**: Ik ben Hartger Wassink en ik heb een beroep dat voor sommigen verdacht is, want ik ben adviseur in onderwijs. Ik wil even inhaken op wat de heer Dijsselbloem vroeg over de druk van de inspectie met betrekking tot het nieuwe leren. Adviesbureaus krijgen regelmatig de vraag van besturen en schoolleiders om even een cursus activerende didactiek en samenwerkend leren (adsl) te komen geven, omdat men van de inspectie de opdracht heeft gekregen om meer aan activerende didactiek te doen en dat nog hetzelfde jaar geregeld moet zijn. Wij als commercieel ingestelde bureaus willen daar natuurlijk graag een paar euro's aan verdienen, dus wij brengen een offerte uit. Vervolgens krijgen wij zes tot acht groepen docenten voor onze neus die nog voor het einde van het jaar in de activerende didactiek moeten worden bijgeschoold. Dat is lang niet altijd een pretje voor mijn collega's. Wij zitten heel erg met een dilemma.

De heer **Hilhorst**: Is dat een reactie op kritiek van de Inspectie van het Onderwijs?

De heer **Wassink**: Dat komt regelmatig voor ja. In die gevallen zeggen het bestuur en de schoolleiding dat zij onder druk staan van de inspectie – zij hebben een gele of een rode kaart gekregen – en dat zij daar nog hetzelfde jaar iets aan moeten doen.

De heer **Hilhorst**: De inspectie zorgt dus eigenlijk voor uw omzet?

De heer **Wassink**: Grotendeels wel, ja. Ik vertel het nu even wat kort door de bocht. Wij hebben natuurlijk

allemaal mooie opvattingen over het zo goed mogelijk aansluiten bij wat de school wil, bij wat de docenten kunnen en noem maar op. Wij doen ook aan activerende didactiek en differentiatie. Er is natuurlijk wel een spanningsveld. Wij hebben regelmatig te maken met echt grote weerstand van docenten in die groepen. Ik vind die weerstand eerlijk gezegd ook terecht.

De heer **Helfrich**: Wat vindt u nu zelf van activerend leren?

De **voorzitter**: Ik stel voor om niet te veel onderling in discussie te gaan.

De heer **Wassink**: Ik wil daar wel even heel kort op reageren. Er zijn in de discussie heel veel voors en tegens. De vraag is of het nieuwe leren nu wel goed is of niet. Kunnen kinderen nu wel kiezen of niet? In een ander leven was ik onderzoeker. Ik werk nu trouwens ook aan een onderzoek naar de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Met de vernieuwing in de onderbouw van het voortgezet onderwijs is heel veel ruimte ontstaan voor scholen om eigen keuzes te maken. Het blijkt dat scholen lokaal keuzes maken. De een kiest ervoor om het heel traditioneel te doen en de ander om het heel vernieuwend te doen. Scholen groeien in hun eigen rol. Het gaat om de voorkeuren van ouders, van leerlingen en van de docenten die op die school werken. Ik vind dat daarvoor ruimte moet worden gegeven en dat moet worden aangesloten bij wat specifieke leerlingen en specifieke groepen willen. Dat is soms goed en soms slecht.

Mevrouw **Gaasbeek**: Ik ben Joke Gaasbeek en ik ben rector van een school. Het verbaast mij in de huidige discussie dat het "hoe" wordt besproken. Ik vind dat het "hoe" bij de scholen thuishoort. Dat kunnen scholen in Nederland helemaal zelf bepalen.

De heer **Hilhorst**: Dat sluit aan bij het pleidooi voor meer verschillen.

Mevrouw **Gaasbeek**: Ja, ook. Er is eerder al gezegd dat je dan de kans loopt dat je op je kop krijgt van de inspectie. De inspectie kan bij een inspectieonderzoek inderdaad zeggen – dat is een van de bolletjes – dat een school geen activerende didactiek heeft. Dat is dan negatief. Een school kan dan zeggen: dat is jammer inspectie, maar dat is niet mijn keuze.

De heer **Hilhorst**: Hoe is dat bij u op school?

Mevrouw **Gaasbeek**: Wij zitten op dat punt ook laag, maar de andere bolletjes zijn goed, dus wij zijn nog steeds een school met een voldoende. Het zal mij dus een zorg zijn.

De heer **Hilhorst**: Het is dus een traditionele school?

Mevrouw **Gaasbeek**: Nee, niet in die zin. Wij maken zelf onze keuzes over de manier waarop wij de activerende didactiek uitvoeren. Ik vind het ook heel jammer dat de discussie over het studiehuis gaat. Het studiehuis was namelijk geen vernieuwing. De tweede fase was een vernieuwing en de profilering van de bovenbouw van het vwo was een vernieuwing. Scholen waren totaal vrij om te beslissen of zij een studiehuis wilden invoeren. Voor de

vernieuwing moet het woord "studiehuis" niet worden gebruikt. De overheid moet outputdoelen stellen, aangeven wat zij wil dat scholen bereiken. Scholen moeten zelf invullen hoe zij dat doen.

De overheid moet betrouwbaar zijn. Ik ben rector van een gymnasium. Bij de invoering van de tweede fase is helemaal vergeten dat ook op gymnasia een tweede fase moest worden ingevoerd. Dat was een beetje een slordige fout. De overheid moet ook niet drie maanden nadat scholen zich helemaal te pletter hebben gewerkt om die tweede fase in te voeren verlichtingsmaatregelen invoeren waarvan wij ons afvragen hoe men zich die had voorgesteld.

De overheid moet ook betrouwbaar zijn richting het wetenschappelijk onderwijs. De profielkeuze was erop gericht om in het wetenschappelijk onderwijs bepaalde studies te kunnen volgen. Het wetenschappelijk onderwijs heeft zich daar nooit aan gehouden. Men heeft niet bepaalde profielen verplicht gesteld voor bepaalde studiekeuzes, waarmee feitelijk voor ons de bodem onder de tweede fase werd weggeslagen. De technische universiteiten klagen nu over het wiskundeonderwijs, maar zij nemen leerlingen aan die het profiel Natuur en gezondheid hebben gedaan. Dat profiel was niet bedoeld om in Delft te kunnen gaan studeren. Dat is een misser in het systeem.

Ik vind het "hoe" heel erg belangrijk. Ik vind ook dat de overheid meer vertrouwen moet hebben in scholen, want ik denk dat scholen het prima zelf kunnen.

De heer **Smit**: Ik ben Willem Smit en ik ben onderwijspsycholoog geweest. Ik ben met veel rumoer vertrokken van de universiteit vanwege kritiek op het nieuwe leren. Ik heb de moeite genomen om een aantal pijlers onder het nieuwe leren af te zetten tegen de resultaten van onderzoek. Het nieuwe leren staat bol van de mythes, een ander woord is er niet. Ik zal er een paar noemen voor de duidelijkheid. Het idee dat vaardigheden belangrijker zijn dan kennis is een echte mythe. Dat is heel erg verkeerd. Kennis is veel belangrijker dan vaardigheden. Ik heb dit betoog uitgewerkt met achterliggende teksten. Die zal ik de commissie zo geven. Ook het idee dat een leerling zelf leert en dat het alleen maar op die manier kan, het idee dat je kennis en vaardigheden niet kunt overdragen – er wordt gezegd dat het geen ziekte is – is een mythe. Kennis en vaardigheden moeten worden overgedragen en dat gaat veel beter met een goede docent dan zonder. Als de effecten van het onderwijs dat volgens een mythe is ingericht, worden vergeleken met die van traditioneel onderwijs, dan is traditioneel onderwijs verre superieur.

De heer **Hilhorst**: U hebt nog een heleboel tekst. Die mag u nu aan de commissie geven.

Mevrouw **Cornelissen**: Mijn naam is Wilma Cornelissen. Ik ben journalist en daarvoor was ik tien jaar leraar, met name in het lager onderwijs en het middelbaar beroeps-onderwijs. Ik heb hier iets meegebracht om de heer Dijsselbloem eraan te herinneren wat de inspectie eigenlijk doet. Dit is het Inrichtingsbesluit uit 1993 voor de basisvorming. Hierin staat de tekst: "De leerlingen kunnen in het kader van interactief leren, samenwerken aan opdrachten. Zij kunnen werken op basis van een zelfgemaakt plan, onderling taken verdelen, iets uitleggen en het resultaat gezamenlijk presenteren." Dit besluit is door de Kamer goedgekeurd. Deze preambule bij de

kerndoelen staat precies zo bij de nieuwe kerndoelen. Het antwoord op de vraag wat de inspectie nu in vredesnaam doet, staat dus hierin.

De heer **Hilhorst**: De inspectie doet dat dus niet uit zichzelf, maar omdat het is besloten in de Kamer?

Mevrouw **Cornelissen**: Mijn verwijt aan de Kamer is dat zij heeft gekozen voor zoiets, met samenwerking, en dat zij heeft gekozen voor een studiehuis waar een vergelijkbare preambule bij hoort, en dat zij dit vervolgens toch maar niet moet. Het lijkt alsof de Kamer denkt: zij staan er niet achter, dus wij beperken ons. Dat had de Kamer eerder moeten doen. Hiervoor is gekozen. Er is gekozen voor een preambule bij het studiehuis gericht op zelfstandig werken, op iets anders dan klassikaal onderwijs. Het is eigenlijk net zoiets als bij de historische canon nu. In de officiële kabinetsreactie op de historische canon staat dat het kabinet zich distantieert van de vijftig vensters. U heeft zich ongetwijfeld gedistantieerd van het inrichtingsbesluit en van het idee van het studiehuis, maar dat kan natuurlijk niet.

Inspreker: Ik heb 26 jaar Engels gegeven. Ik doe dat gelukkig al een aantal jaar niet meer. Ik had genoeg van het geleuter, het gebazel en de onzin. Ik ben moeder van een dochter die ondertussen 14 is. Ik zie hoe hard zij moet werken. Zij is heel slim, maar zij moet zichzelf ongens werken aan allerlei onnozele opdrachtjes, werkstukjes en opzoekdingetjes. Dat moeten al die kinderen. Zij zit op het gymnasium. Toen ik zelf nog les gaf, dacht ik dat die kinderen allemaal niets uitvoerden. Dat idee heb ik helemaal bij moeten stellen. Zij werken heel erg hard, maar het is absoluut inefficiënt, kinderlijk en kinderachtig. Ik ben het helemaal met de leerling eens die vanavond heeft gesproken. Wat zij zegt is het allerbelangrijkste dat hier is gezegd. Er is namelijk geen nieuw leren en oud leren, er is alleen maar leren. Dat kun je niet veranderen. Dit verandert niet. Misschien dat er in de maatschappij wat verandert, maar je hersens blijven in principe hetzelfde en de functie daarvan ook.

Er is een Engels onderzoek waaruit blijkt dat naast het talent van de leerling een tweede factor erg belangrijk is bij het bepalen van het succes van de leerling later, namelijk het niveau van de docent. Ik heb ook meegemaakt op een vroegere school dat eerstegraads docenten allemaal werden vervangen door derdegraads docenten, omdat dat goedkoper was. Op een gegeven moment had een rector een gigantisch overschot en dat ging hij mooi beleggen. Alle mensen werden ondertussen afgeknepen. Zij moesten steeds meer gaan doen. Het geld dat bestemd was voor docenten werd besteed aan coördinatoren in allerlei onzin. Op een andere school waar ik werkte, hadden wij in het begin op 2000 leerlingen één rector en vier conrectoren en dat was het. Voor de rest waren de docenten autonoom. Toen ik wegging, hadden wij een rector, vier conrectoren, ik meen acht coördinatoren, een LAS, jaarlaagleiders en weet ik wat.

De heer **Hilhorst**: Wat gaf voor u de doorslag om weg te gaan?

Inspreker: De onnozele vergaderingen en de zelfstandigheidsuren waar leerlingen absoluut niet mee konden omgaan. Zij zaten alleen maar te kletsen en er gebeurde gewoon niets. Ik was ondertussen wel een

heleboel tijd kwijt geraakt van mijn lessen, want in de derde werd ineens nog maar twee uur Engels gegeven in plaats van drie uur, en dat werd gewoon niet opgevangen. Het niveau kelderde. Een vriend van mij geeft les op een vmbo-school. Dat is een heel moeilijke vorm van onderwijs. Die kinderen zijn zo blij dat zij les hebben van hem, want hij geeft gewoon les. Hij legt dingen uit. Als dat niet gebeurt, hangen zij maar. Andere docenten vinden dat goed. Er was een centraal schriftelijk examen op het vmbo. Er was zo slecht gescoord – ik meen dat het gemiddelde 3,1 was – dat het cijfer met meer dan twee punten is opgehoogd. Zo leek het alsof iedereen die eigenlijk niets wist toch wel iets wist.

De heer **Hilhorst**: Ik laat eerst wat mensen aan het woord die nog niets hebben gezegd.

De heer **Horst**: Mijn naam is Gerben Horst. Ik heb tot afgelopen schooljaar voor de klas gestaan. Ik gaf aardrijkskunde in het middelbaar onderwijs, van vmbo tot vwo, in de onderbouw en in de bovenbouw. Ik doe ondertussen iets anders. Ik houd mij met onderwijsbeleid bezig vanuit de werknemerskant. Ik stoor mij vreselijk aan de tegenstelling die wordt geschetst tussen oud leren en nieuw leren en vooral aan het onbedoelde verwijt dat daarin zit dat in het oude leren en het oude lesgeven de leerling niet centraal zou staan. In de acht jaar dat ik voor de klas heb gestaan, heb ik gewoon vrij klassikaal frontaal lesgegeven. Dat vond ik heel leuk. Ik kon mijn vak goed kwijt. Mijn leerlingen vonden het leuk, want ik was enthousiast over mijn vak. Mijn leerlingen stonden absoluut centraal. Ik besteedde aandacht aan hun vragen en aan hen zelf. Ik voel mij daar absoluut niet schuldig over. In mijn lessen zaten overigens wel elementen uit het nieuwe leren verwerkt, bijvoorbeeld door af en toe iets met groepswerk te doen. Dat maakt de lessen wat afwisselender. Er is al gezegd dat de aansluiting met het vervolgonderwijs zo slecht was na de invoering van de tweede fase, met name van het studiehuis. De oorzaak daarvan is dat de aansluiting tussen de onderbouw en de bovenbouw in het voortgezet onderwijs niet goed was. Leerlingen werden in de tweede fase verondersteld zelfstandig te kunnen werken. Dat is ze in de onderbouw onvoldoende aangeleerd. Daardoor zat er een breuk tussen de onderbouw en de bovenbouw. Op het Ashram College in Alphen aan de Rijn, waar ik les heb gegeven, heb ik in een projectgroep gezeten die zich bezighield met studievaardigheden en onderzoeksvaardigheden. Als bovenbouwdocenten hebben wij geconstateerd dat leerlingen in de onderbouw in een aantal stappen, een aantal fases, vaardigheden aangeleerd moesten krijgen. Wij vonden dat zij kennis moesten krijgen van onderzoeksvaardigheden zodat zij die in de bovenbouw zelfstandig konden toepassen.

De heer **Hilhorst**: Zelfstandig leren moet je ook leren?

De heer **Horst**: Ja, met de kennis die zij in de vaklessen hadden opgedaan. Zo hoor je de aansluiting met het vervolgonderwijs volgens mij te maken.

Mevrouw **Caron**: Mijn naam is Klaartje Caron en ik ben moeder van vier kinderen. Mijn vier kinderen gaan sinds twee jaar niet meer naar school. Zij krijgen thuis-onderwijs. De aanleiding daarvoor was dat met name

mijn oudste kind helemaal vastliep in het reguliere onderwijs. Ik kan gelukkig zeggen dat het inmiddels heel erg goed met haar gaat. Cognitief loopt zij inmiddels voor op haar leeftijdsgenootjes en het kind heeft weer kleur op haar wangen. Ook met de andere kinderen gaat het uitstekend. Ja, zij hebben een heel druk sociaal leven. Ook dat kan zonder school.

De heer **Hilhorst**: Mag dat, je kinderen thuis onderwijs geven?

Mevrouw **Caron**: Ja, dat kan onder bepaalde voorwaarden in Nederland. Het is in Nederland een verschijnsel van vrij beperkte omvang. In Engeland wordt het gedaan door een behoorlijk grote gemeenschap inmiddels, net als in de Verenigde Staten en Canada. Er zijn een heleboel landen waar het een al wat meer gepraktiseerde vorm van onderwijs is. De begeleidingsratio is bij ons twee op vier, twee ouders op vier kinderen. Ik heb overigens ook moeite met de tegenstelling die er zou zijn tussen oud leren en nieuw leren. Het is leren. Leren is een natuurlijk proces dat kinderen en mensen gelukkig in zich hebben. Wij zijn lerende wezens. Dat proces kan op allerlei manieren worden gefaciliteerd.

De **voorzitter**: Waarom hebt u ervoor gekozen om uw kinderen thuis onderwijs te geven?

Mevrouw **Caron**: Naar aanleiding van de problemen van onze dochter op school zijn wij op zoek gegaan naar alternatieve onderwijsvormen. Wij zijn toen uiteindelijk uitgekomen bij het ervaringsgericht onderwijs in Hilversum. Dat kwam het dichtst bij wat volgens ons idee onderwijs zou moeten zijn. Intussen waren wij echter ook in aanraking gekomen met thuisonderwijs. Wij hebben daar twee jaar lang – dat is geen beslissing die je zomaar neemt – heel veel over gelezen, veel kennis over opgedaan en met andere ouders over gesproken. Uiteindelijk hebben wij de knoop doorgehakt. Wij noemen onszelf eclectische thuisonderwijzers. Dat betekent dat wij ons van alle manieren en methoden bedienen die er zijn. Ons onderwijs kan dus heel schools zijn, maar ook organisch en natuurlijk. Dat hangt ook heel erg van het kind af. Het ene kind is al veel academischer op jonge leeftijd dan het andere. Mijn zoon van acht zei vanmorgen bijvoorbeeld ineens dat hij wel Latijn wilde leren. Ik zei: “Dat gaan wij doen, waarom niet. Daar gaan we naar op zoek, we gaan het regelen.”

De heer **Hilhorst**: Er is een aantal keer gezegd dat er meer verschil moet worden gemaakt. Vindt u dat u een voorloper bent en denkt u dat op termijn veel meer mensen thuis onderwijs geven? Of vindt u zichzelf een illustratie van het failliet van het onderwijs, van dat er te weinig recht wordt gedaan aan verschillen?

Mevrouw **Caron**: Ik voel mezelf geen voorloper, want thuisonderwijs is een heel oude vorm van onderwijs. Het bestond ver voordat er scholen waren. Het is een heel paradoxale avond voor mij. Ik had het gevoel dat ik in het hol van de leeuw terecht zou komen.

De heer **Hilhorst**: Hoe vindt u dat het er hier uitziet?

Mevrouw **Caron**: Ik heb zelf op school gezeten en daar mooie en minder mooie tijden gehad. Ik word aan de ene

kant heel verdrietig van wat ik hier hoor. Als ik op een regenachtige herfstdag weer eens twijfel over de beslissing die ik heb genomen, zal ik terugdenken aan deze avond. Ik ben bevestigd in mijn idee dat het goed was om thuisonderwijs te geven, nu ik hoor wat hier vanavond wordt gezegd.

De **voorzitter**: Ik ga er toch even tussendoor. Wij willen heel graag ervaringen horen, concrete voorbeelden van hoe dingen verlopen, met name gerelateerd aan de onderwijsvernieuwingen die wij onderzoeken. Ik wou u vragen om niet te veel op elkaar te reageren en in discussie te gaan, hoe interessant en uitdagend dat ook is, maar om ons verder te helpen bij ons onderzoek.

De heer **Hilhorst**: Bent u hier bevestigd in uw idee, mevrouw Caron?

Mevrouw **Caron**: Niet alleen. Ik word namelijk ook heel enthousiast, want ik zie een enorme betrokkenheid bij de mensen die in het onderwijs werken. Zij zeggen dingen waar ik het helemaal mee eens ben. Ik vraag mij dan af hoe het mogelijk is dat deze mensen niet de gelegenheid krijgen om hun werk met liefde te doen.

(applaus)

De heer **Hilhorst**: U wou in het begin van de avond al iets zeggen over de basisvorming. U hebt veel tekst op papier staan. Laat u zien dat u goed kunt samenvatten.

Inspreker: Ik wou meer iets algemeen zeggen. Naar mijn idee was bij alle vernieuwingen een rode draad te zien, namelijk dat een ministerie vaak een dubbele agenda heeft bij al die vernieuwingen.

De heer **Hilhorst**: Wat was die dubbele agenda dan?

Inspreker: Die dubbele agenda is dat het een wordt gezegd, maar dat er ondertussen ook nog andere bedoelingen zijn.

De heer **Zijlstra**: Ik zou daar concrete voorbeelden van willen horen.

Inspreker: Er zijn bijvoorbeeld grote scholen gevormd zodat het ministerie met weinig scholen behoefde te overleggen. Nu zitten wij met scholen van 1500 leerlingen.

De heer **Hilhorst**: U zegt dus dat elke verandering in het onderwijs puur bedoeld was om het ministerie en het Rijk groot te laten worden?

Inspreker: Er is nog iets anders. Er zijn schoolbesturen ontstaan waar verschillende scholen onder vallen. Als mensen op straat komen te staan, moeten zij binnen de scholen die onder dat bestuur vallen aan het werk worden geholpen.

De heer **Hilhorst**: Hoeft er dan minder wachtgeld te worden betaald? Er zijn dus veranderingen in het onderwijs doorgevoerd die eigenlijk een ander doel hadden?

Inspreker: Het onderwijsveld is niet gehoord. Het onderwijs werd te duur, dus is de lumpsumfinanciering ingevoerd. Het argument daarvoor was dat het beleid dan aan de basis kon worden gevoerd. Intussen werd er echter wel 7% bezuinigd met als argument dat efficiënter kon worden gewerkt. Alles wordt echter duurder. Er was veel verzet tegen de tweede fase. Ik heb uit betrouwbare bron vernomen dat bijna alle mensen die in de scholen werkten daar toen voorstander van waren.

De heer **Zijlstra**: Ik ga u toch even onderbreken. Wij zitten hier omdat wij een rapport gaan schrijven. U zegt nogal wat. Ik ben dan heel nieuwsgierig naar die betrouwbare bron. Dat is dan misschien wel een betrouwbare bron die wij in een openbaar verhoor aan de tand willen voelen.

Inspreker: Ik heb hier eerder brieven over gestuurd. Wat ik ook nog aan de orde wil stellen, is het populaire gedoe. De school moet goed overkomen. Scholen worden als bedrijven gerund. Er worden derdegraads leraren voor de klas gezet en er wordt geïnvesteerd in gebouwen want dat straalt uit. Leraren moeten goede cijfers scoren, want anders is het niet prettig.

De heer **Hilhorst**: De algemene teneur van uw verhaal is dat er heel veel dingen zijn die niet met onderwijs te maken, maar wel de boventoon voeren, bijvoorbeeld geld, status, aanzien en concurrentie. U gaat de betrouwbare bron nog aan de heer Zijlstra doorgeven na afloop, net als een kopie van uw verhaal.

De heer **Brik**: Ik ben Hein Brik en ik ben directeur van een middelbare school.

De heer **Hilhorst**: Wat voor een school is dat?

De heer **Brik**: Daar kom ik zo op, als ik mijn uitleg geef. Ik wil het eigenlijk over een heel andere boeg gooien. Ik word even filosofisch: je hebt kennis, het proces van kennis en de kenner. De kenner is de leerling. Wij leggen constant de nadruk op het proces en op de kennis zelf. Wij proberen die kennis steeds op een andere manier tegen die leerling aan te houden en wij merken steeds dat die, net als stuc op een vette muur, weer op de grond valt. Die leerling wordt alleen maar drukker en kan al die informatie niet verwerken. Het wordt steeds moeilijker. Wij moeten ervoor zorgen dat de kenner wordt ontwikkeld, het kind zelf. Op onze school gebruiken wij transcendente meditatie om de kinderen 's ochtends en 's middags tot rust te brengen. Tussen de lesblokken door doen wij dat ook vijf minuten. Wij merken dat die kinderen vanzelf beter gaan leren, dat zij vanzelf meer open staan. Wij gebruiken heel traditionele methodes.

De heer **Hilhorst**: De algemenere vraag was in hoeverre je ruimte hebt om dingen anders te doen. Ik begrijp dat u het anders doet. Hoe groot is de ruimte voor u om te besluiten om het anders te doen en drie keer per dag te mediteren?

De heer **Brik**: Die ruimte is niet al te groot. Wij moeten ons natuurlijk houden aan een leerprogramma. De inspectie kijkt heel nauwkeurig of dat het geval is en of wij de doelen halen die zij voor ons hebben gesteld.

De heer **Hilhorst**: Wat zou u eigenlijk willen doen wat u nu niet mag?

De heer **Brik**: Ik zou het onderwijs willen laten aanhaken op de ervaringen die de kinderen hebben in de meditatie. Dan krijgt het onderwijs immers weer een relatie met het kind zelf.

De heer **Bakker**: Mijn naam is Nico Bakker. Ik ben docent geweest en ik schrijf nu een boek over het vmbo. Ik hoorde een verhaal over hoe het onderwijs Engels verloopt en van iemand die haar kinderen zelf lesgeeft. In het vmbo gaan leerlingen zich vervelen in het huidige systeem.

De heer **Hilhorst**: Waarom?

De heer **Bakker**: Omdat de leraar bepaalt wat er moet gebeuren. Er moeten dingen worden uitgevoerd waar de leerlingen geen zin in hebben. Vmbo-leerlingen hebben weinig interesse. Op zondag lopen zij op het voetbalveld te schreeuwen en op maandag komen zij de les binnen zonder tas en zonder boek. Als je dan vraagt waar hun tas en hun boek is, springen zij uit hun stoel overeind, vliegen je naar de strot en vragen waar je je mee bemoeit. Zo gaat het tegenwoordig. Bij mij gingen ze in de klas met een windbuks schieten.

De heer **Hilhorst**: Met wat? Schoten ze met een windbuks door de klas?

De heer **Bakker**: Ja, zij schoten met een windbuks door de klas. Zij haalden slechte cijfers, dus in het weekend kwamen zij bij mij thuis door de ruiten schieten. Dan kom je bij je auto, en is er een mes overheen gehaald en is de antenne afgebroken.

De heer **Hilhorst**: Waar is dit?

De heer **Bakker**: Dat was op het ROC A12 in Ede. Dat kan allemaal in Nederland. Ik ben nu acht jaar thuis. Ik heb heel veel geschreven naar het ministerie van OCW, de Inspectie van het Onderwijs en de Arbeidsinspectie. Ze doen voor een docent helemaal niets.

De heer **Hilhorst**: Wie zijn "ze"?

De heer **Bakker**: Al die commissies en het ministerie van OCW. Ik heb gewoon een soort zwijgplicht opgelegd gekregen. Ik mag er niet over praten. Ik ben gewoon de WAO in geloofd en ze zeggen dat ik het maar uit moet zoeken.

De heer **Hilhorst**: U bent nu aan het woord. Waar blijkt die zwijgplicht uit?

De heer **Bakker**: Uit dat ik hier vanavond ben. Ik ben een boek aan het schrijven over het vmbo-onderwijs en het heet "Schoolterreur". Er zijn docenten die extra punten geven, omdat de leerling vraagt of zij een goede glasverzekering hebben als hij geen zes of zeven krijgt. Er wordt dan gezegd: "Bent u van het weekend thuis? Ik zou maar thuisblijven." De ruiten gaan er gewoon uit.

De heer **Hilhorst**: Wat is het beleid van de school tegenover dit soort dreigementen?

De heer **Bakker**: De politie zegt dat zij niets doet. De directeur moet de politie bellen en dan komen zij op de school kijken in de kluisjes of zij een windbuks vinden of messen. Als docent heb je dus niets aan de politie. Het schoolbestuur zegt: wees nu maar stil, want je hebt nog geen vast contract. Na een halfjaar krijg je dan een briefje dat je wel weer kunt gaan, naar de volgende school. Nu blijkt dat ze in het vervolgonderwijs geen docenten meer kunnen vinden. Dat is nu heel moeilijk. Zoals ik zitten er 30.000 thuis, goede vakdocenten. Ik geef elektrotechniek en ik heb ook autotechniek gegeven. Ik zit nu acht jaar thuis. Ik ben een boek aan het schrijven over vmbo-schooterreur.

De heer **Helfrich**: Als je zo gefrustreerd bent, ben je toch niet meer geschikt voor het onderwijs?

Inspreker: Zo'n reactie kan toch niet.

De heer **Hilhorst**: Dat is inderdaad geen aardige reactie. Wij hadden afgesproken dat wij niet onderling zouden discussiëren. De bedoeling is dat de commissie zo veel mogelijk hoort.

De **voorzitter**: Ik denk dat wij, met het oog op de tijd, nog even ruimte moeten geven aan mensen die een specifiek thema aan de orde hadden willen stellen en die de kans daartoe nog niet hebben gehad.

De heer **Van Zuidam**: Mijn naam is Peter van Zuidam. Ik ben bestuurder van de Nederlandse Vereniging voor Thuisonderwijs. Mijn vrouw en ik geven thuisonderwijs. Daarnaast ben ik, noodgedwongen, juridisch specialist geworden in dit onderwerp. Ik wilde iets zeggen over het nieuwe leren in een relatie die nog niet ter sprake is gebracht, maar die wel de commotie erover verklaart in het land en hier in de zaal. Het nieuwe leren heeft een heel diepe relatie met de opvoedmoraal waarmee een kind wordt grootgebracht, met de richting van het onderwijs. Ik gebruik heel specifiek het woord richting in de betekenis zoals dat in 1917 door de staatscommissie werd gebruikt.

De heer **Hilhorst**: Wat is die richting, kunt u die samenvatten?

De heer **Van Zuidam**: Die richting beschouw ik als opvoedmoraal.

De heer **Hilhorst**: Hoe typeert u de opvoedmoraal die dominant is?

De heer **Van Zuidam**: Nou, dat hoeft ik hier niet te doen. Ik moet hier alleen maar aan te geven dat de opvoedmoraal in ons mooie multiculturele land heel divers is. Ik ben van mening dat het onderwijs dat aan een kind wordt aangeboden daarmee moet sporen en dus ook heel divers moet zijn.

De heer **Hilhorst**: Is het dat niet?

De heer **Zuidam**: Niet voldoende, naar mijn smaak. En voor zover het dat is, is het onmogelijk te rijmen met de vrijheid van onderwijs om een verandering van dat onderwijs van bovenaf op te leggen. Dat zou een keuze moeten zijn van de schoolbesturen zelf.

De heer **Hilhorst**: Moeten die veranderingen van onderop komen?

De heer **Van Zuidam**: Ja, van ouders en van kinderen.

Mevrouw **Kersten**: Ik ben Ellen Kersten en ik zit hier als ouder. Er werd net iets gezegd over het investeren in de leerlingen. Ik merk dat wij als ouders bovenmatig moeten investeren in de leerling.

De heer **Hilhorst**: Wat bedoelt u met bovenmatig? Wat moet u allemaal doen?

Mevrouw **Kersten**: Doordat het onderwijs allemaal zo leuk en gezellig is geworden en doordat er zoveel in groepjes wordt gewerkt, blijft er natuurlijk een heleboel liggen.

De heer **Hilhorst**: U zegt dus dat u thuis te veel moet overhoren en te veel moet helpen.

Mevrouw **Kersten**: Het gaat niet om overhoren, maar om echt helpen. Aan het begin van het jaar krijg je op een informatieavond van een school, als er nog geen cijfer is uitgedeeld, gelijk het adres en het nummer van het huiswerkinstituut. Ik heb kinderen op twee scholen. Bij de school van de ene staan de gegevens vast in de brochure en bij de andere krijg je die op de informatieavond. Ik merk dat zelf ook. Wat zij op school niet hebben gehad, moeten wij thuis bijspijkeren. Ik doe te talen en mijn man doet de wiskunde.

De heer **Hilhorst**: Hoeveel uur kost dat per week?

Mevrouw **Kersten**: Dat varieert. Het ligt eraan of zij toetsen hebben en wanneer zij het nodig hebben.

De heer **Hilhorst**: U noemt het bovenmatig. Wat is de variatie dan? Wanneer vindt u het bovenmatig? Wat vindt u het maximum van wat u als ouder kan worden gevraagd?

Mevrouw **Kersten**: Als mijn kinderen een proefwerk hebben, moeten zij steevast naar ons komen om extra dingen uitgelegd te krijgen. Het kost misschien een uur per week, maar ik vind het toch wel erg veel.

De heer **Kok**: Ik ben Kees Kok en ik ben mediathecaris aan het Oostvaarders College in Almere. Ik wil van de gelegenheid gebruik maken om te zeggen dat in Nederland, juist door de ruimte die scholen hebben om het studiehuis in te vullen, heel veel niet-gekwalificeerde mediathecarissen werken. Ik vind het niet eerlijk om een mediathecarist af te rekenen op het slechte functioneren van mediatheken als die niet worden geleid door mensen met een goede opleiding en ervaring. Daarmee wordt te gemakkelijk over het belang heen gekeken, met name waar het gaat om de onderzoeksvaardigheden die in het hoger onderwijs worden gevraagd. Wij leren kinderen in onze mediathec plagiëren, knippen en plakken van het internet. Docenten zeggen tegen kinderen dat zij een opdracht moeten maken en een onderzoek moeten doen en dat zij daar bij voorkeur internet voor moeten gebruiken omdat zij dan zo makkelijk teksten kunnen overnemen. Ik denk dan dat zo'n docent geen flauw benul heeft van hoe informatie moet worden gebruikt.

De heer **Zoon**: Ik ben Jeroen Zoon en ik werk op de Hogeschool van Amsterdam, nu tien jaar. Ik ben daar begonnen op mijn 28ste. Ik heb gezien dat het nieuwe leren bij ons kwam, het leren leren en competentieleren. Ik vind het heel positief hoe het nu gaat.

De heer **Hilhorst**: Wat vindt u positief?

De heer **Zoon**: Ik vind het positief dat studenten veel vaardiger zijn, veel meer voor zichzelf opkomen en dingen aangeven. Dat hoor ik ook in de praktijk. Sinds kort geef ik ook les in de propedeuse. Ik ben heel erg aan het opvoeden en ik ben bijna taaltes aan het geven. In het stagejaar moeten leerlingen verslagen maken. Dat is heel moeilijk. Zij hebben vaak heel veel geknipt en geplakt met al die projecten en met het samenwerken. Heel veel van de opdrachten die de leerling net beschreef, doen wij ook op het hbo. Er wordt veel gewerkt met filmpjes en andere lollige opdrachten. In het stagejaar moeten zij individueel dingen schrijven en dan komt de afrekening. Ik geef in mijn eigen tijd bijles aan die studenten.

De heer **Hilhorst**: Doet u dat omdat zij gewoon niet grammaticaal correct kunnen schrijven en geen verslag kunnen maken?

De heer **Zoon**: Zij moeten een verslag schrijven met een inleiding waarin staat: Ik ben Pietje Puk en ik loop daar stage. Dat is gewoon al een probleem. Ik dacht dat dit soort dingen op de havo aan de orde komt.

De heer **Hilhorst**: Laat u wel eens een verslag door dat inhoudelijk goed is waarbij u niet meer let op de d's en t's omdat dat onbegonnen werk is?

De heer **Zoon**: Nee, dat doe ik niet. Daarom wordt gezegd dat ik een strenge leraar ben. Ik vind het gewoon leuk om te doen.

De heer **Hilhorst**: Doen anderen het wel?

De heer **Zoon**: Collega's van mij doen dat soms wel. Dan wordt er gezegd: je zal maar bij die en die in de klas zitten.

De heer **Hilhorst**: Bedoelen ze dan u?

De heer **Zoon**: Ja, of andere collega's. Dat vind ik jammer. Het gaat om de inhoud, om het vak. Ik heb vorige week iets aardigs gehoord dat misschien interessant is voor de commissie. Wij kregen als hbo-docenten een training over het lesgeven aan nieuwe Nederlanders. Ik had daar nog nooit van gehoord. Het was een training van het bureau Balans. Bij ons op het hbo zitten 60% nieuwe Nederlanders in de klas. Daar werd gezegd dat die studenten thuis van hun vader horen wat zij moeten doen en dat vervolgens op school wordt gevraagd wat zij van dingen vinden. Een docent vraagt dan om meningen en zo. Dat hebben zij op het voorgezet onderwijs ook allemaal al gehoord. Er werd gezegd dat die studenten het heel moeilijk vinden om dat te zeggen. De didactiek zou sturender moeten zijn en veel meer op de inhoud gericht moeten zijn, volgens Balans.

De heer **Nieuwenhuizen**: Ik ben Cor Nieuwenhuizen en ik was tot vorig jaar lid van het college van bestuur van de Eris Groep. Ik ben wat voorzichtig omdat het vmbo-, mbo-

en hbo-onderwijs betreft. Van basisvorming weet ik te weinig af. Ik had de portefeuille financiën en beheer. Na mijn pensioen ben ik bij het KennisCentrum Maatschappij en Religie in Nijmegen terechtgekomen. Daar probeer ik onderzoek te doen naar het middelbaar beroepsonderwijs. Bij de inwerkingtreding van de lumpsumfinanciering was er sprake van een tegendraadse beweging. Instituten kregen aan de ene kant de verantwoordelijkheid om het geld op een goede manier te besteden. Aan de andere kant kregen zij er een heleboel extra taken bij. Die taken, met name die op het personeel vlak, brengen heel veel risico's met zich mee.

De heer **Hilhorst**: Wat zijn dat voor risico's?

De heer **Nieuwenhuizen**: Scholen moeten heel veel reserves hebben voor bijvoorbeeld de wachtgeldregeling, de afvloeiing van personeel en overbodig personeel bij terugloop van het aantal leerlingen. Zij moeten die klappen kunnen opvangen. Dat betekent dat er een tegendraadse financiële beweging is geweest in die tien jaar. Scholen kregen aan de ene kant steeds minder geld van de overheid omdat er een macrobudget is dat ongeacht de leerlingaantallen gelijk blijft. De individuele instituten gaan er dus financieel op achteruit. Daar staat tegenover dat zij wel garant moeten staan voor hun verplichtingen.

De heer **Hilhorst**: U zegt dus dat die bezuiniging groter is geweest dan 7% doordat scholen ook reserves moeten opbouwen om bepaalde risico's af te dekken? In de eerste jaren was de bezuiniging dus meer dan 7%?

De heer **Nieuwenhuizen**: Die was vele malen fors. Ik zou de commissie willen adviseren om eens te gaan kijken in de jaarrekeningen van scholen hoeveel reserves zij hebben opgebouwd. Die reserves zijn in belangrijke mate noodzakelijk om de risico's op te vangen. Kijkt u eens naar welke risico's eventueel macro zouden kunnen worden genomen, zodat de instellingen daar geen reserves voor hoeven aan te houden.

De heer **Van den Berg**: Ik ben Jody van den Berg, docent wiskunde en mentor van een eerste klas. Ik vind het mooi om te horen dat er zo enthousiast en met veel passie wordt gesproken over het onderwijs. Het nieuwe leren is maar een term. Het is volgens mij al jaren bekend dat de stof het beste overkomt als wij dat op deze manier doen, bij wijze van spreken een-op-een. Wij streven ernaar om de samenwerking binnen groepen, de communicatie tussen leerlingen en ook de communicatie tussen docent en leerling te behouden. Ik vind dat het heel vreemd is om te denken dat je winst haalt uit die wijze van leren door nog steeds één docent voor een klas van 28 leerlingen te zetten. De kritiek van ouders is dat er te weinig bemaning is. Ik denk dat leerlingen absoluut zelf kunnen kiezen wat zij kunnen leren, maar dat zij daarbij steun nodig hebben van mensen die aangeven waaruit zij kunnen kiezen.

De heer **Hilhorst**: U zegt dat leren het beste werkt in een een-op-eensituatie, dus zoals wij nu staan te praten. Dat kan natuurlijk niet met 28 leerlingen in een klas. Hoe probeert u dat nu te organiseren?

De heer **Van den Berg**: Wij proberen dat te organiseren door ervoor te zorgen dat wij meer gebruik maken van oudere leerlingen binnen onze school. Wij proberen ook of wij met stagiaires van lerarenopleidingen, die wij daar ook weer mee helpen, nog meer contactmensen in de school kunnen krijgen. Het zou heel fijn zijn als bijvoorbeeld de commissie adviseert om meer klassen-assistenten in te zetten, dus meer handen in de klas. Daardoor zijn er meer aanspreekpunten voor de leerlingen die hen kunnen sturen. Zoals gezegd, stuurt een kind over het algemeen niet zelf. Dat moet worden begeleid. Daar ben ik het mee eens.

De **voorzitter**: Wij gaan afronden.

De heer **Hilhorst**: Er is nog een onderwerp helemaal niet aan bod gekomen, namelijk de vernieuwing van het vmbo. Is er nog iemand die hierheen is gekomen om speciaal daar iets over te zeggen?

Inspreker: Het gaat nu net als bij de invoering van het vmbo. Toen waren er moeilijkheden havo en vwo. De wetgeving is toen een paar maanden opgeschoven omdat er net een paar stenengooiende leerlingen waren langs geweest. Ik heb ervaring als projectmanager voor de beroepskolom in Amsterdam. Het blijkt dat de structuurwijziging die achterwege is gebleven er in Amsterdam toe heeft geleid dat de veertig vmbo-scholen allemaal een verschillende invulling geven aan de afstudeersectoren in de bovenbouw. Ongeveer 50% van de leerlingen die van het vmbo doorgaan naar het mbo, kiest voor een andere sector. Van de 50% die doorgaat, kiest binnen anderhalf jaar weer 50% een andere richting binnen het mbo. Dat komt doordat er, in Amsterdam en in andere grote steden, een totaal willekeurige verdeling is van afdelingen en sectoren over de verschillende vmbo-scholen. Die sectoren zijn precies hetzelfde als in de jaren 50 op de lhno-scholen en de ambachtsscholen. Dat is bij de structuurwijziging bij de invoering van het vmbo niet veranderd en dat geeft een gigantisch probleem. Het leidt ertoe dat leerlingen altijd in een fuik lopen. Dat vertaalt zich in andere keuzes op het mbo. Omdat die structuurwijziging niet tot stand is gekomen, is het mavo-probleem ontstaan en is enorm veel uitval gecreëerd als gevolg van het systeem.

De heer **De Gans**: Mijn naam is Adrie de Gans. Ik ben schoolleider van een vmbo-school en voor u staat een gelukkig man. Ik zal vertellen waarom: ik heb een bestuur dat mij de vrijheid geeft om het onderwijs in te vullen zoals wij dat op onze school willen. Zo wil onze rector dat ook. De inspectie denkt mee. Soms is het heel erg nieuw leren en dan hebben zij aanvullingen. Dat gaat prima. Morgenochtend om 8.30 uur sta ik bij de deur en dan zie ik allemaal gezellige en leuke kinderen binnenkomen die met veel plezier naar school komen. Ik hoop dat de commissie veel wijsheid krijgt de komende tijd en beziet hoe wij het gaan doen, maar laat ons vooral onderwijs geven en dat inrichten.

De heer **Hilhorst**: Wat een mooie slotwoorden.

De **voorzitter**: Hartelijk dank, ook voor het mooie slotwoord. Ik ga geen conclusies trekken en ik ga ook niet proberen om samen te vatten wat er vanavond is gezegd. Dat zou ondoenlijk zijn. Ik dank iedereen hartelijk. Ik heb

veel passie en betrokkenheid gehoord, soms ook oprechte boosheid en soms oprechte tevredenheid en optimisme. Wij halen een aantal rode lijnen aan uit wat wij vanavond en ook op de andere avonden hebben gehoord. Half januari komt het rapport uit. Wij hopen dat u daar kennis van neemt en dat wij elkaar dan misschien opnieuw spreken.

De heer **Hilhorst**: Dank u wel voor uw komst.