

# Naar een Beter Onderwijs Debat in Nederland

*Marijk van der Wende*

**BON congres**  
**20 januari 2007 Eindhoven**

Ik sta hier enigszins tot mijn eigen verbazing, en misschien ook wel tot de uwe. Ik heb mij namelijk in de 26 jaar dat ik in het onderwijs werk nog nooit met enige vorm van activisme beziggehouden. Dat zal ook zo blijven. Ik ben geen lid van BON. Ik stel de uitnodiging om hier te spreken daarom des te meer op prijs.

Ik heb namelijk wel, zoals velen, met zeer veel interesse de initiatieven van BON tot op heden gevolgd.

Zoals bijvoorbeeld collega Bronneman van het SCP die recent schreef: “Het is BON gelukt om het NL onderwijs aan het denken te zetten. Het was ook hard nodig dat er een tegengeluid kwam tegen een vernieuwing die als het ware sluipenderwijs over het hele onderwijs werd uitgerold”. Maar zij zegt ook: “Het niveau van de discussie stelt echter teleur. Voor en tegenstanders maken karikaturen van elkaars voorstellen. De discussie is sterk gepolariseerd en gaat bovendien nauwelijks in op de achterliggende denkbeelden over de functie van kennisontwikkeling en kennisoverdracht”.

Ook Karl Dittrich (voorzitter NVAO) heeft dergelijke kritiek geuit: “Dit soort debat over onderwijs is niet goed. Ook de reacties vanuit het HO zijn dat niet. Alleen maar verwijten en boosheid. Het onderwijs is echt te belangrijk om vanuit de loopgraven alleen maar op elkaar te schieten. De roep om kwaliteit wordt door allerlei partijen geuit en is het privilege van niemand, ook niet van BON”.

Ron Bormans (CvB HAN): zegt over het debat: “Er is een soort nieuwe politieke correctheid ontstaan waarbij de taal het liefst zo onverbloemd mogelijk moet zijn, managers niet meer deugen, diensverleners moeten leveren – en wel nu! En beweringen niet meer getoetst hoeven te worden op redelijkheid en empirische werkelijkheid”.

Pieter Hilhorst, die een analyse maakte van het debat rond het nieuwe leren, schrijft: “Het debat over het nieuwe leren is niet alleen een uitwisseling van argumenten, het is ook een woordenstrijd. Er is weinig wetenschappelijk feitenmateriaal, voor- en tegenstanders hebben een zeer verschillend taalgebruik.....er woedt een geloofsstrijd in het onderwijs”.

Andreas Schleicher (PISA man van de OESO) vroeg zich in een recent interview af hoe het kan dat er zo veel ruimte is voor ideologie in het onderwijsdebat in NL. Waarom *evidence*, een feitelijke en wetenschappelijke onderbouwing, zo'n geringe rol speelt. Zijn lijfspreuk is: “Without data you are just another person with an opinion”. Die heb ik maar eens even op een PPslide gezet en die laat ik denk ik maar eens even staan.

Met geloofsstrijd hebben we weinig goede ervaringen, niet in het verleden en niet in het heden. En onze maatschappelijke verantwoordelijkheid voor goed onderwijs is veel te groot om daarin de *evidence* niet te willen zoeken en gebruiken, met als risico dat het onderwijs het publieke vertrouwen verliest. Vandaar de titel van mijn presentatie: *Naar een Beter Onderwijs Debat in Nederland*.

Ik heb mij tot de voorzitter van uw vereniging, een collega van mij bij de VU, gewend vanuit dus enerzijds de waardering voor het initiatief en anderzijds de zorg over de aard van het debat. En vanuit de vraag hoe dit initiatief tot daadwerkelijke verbeteringen in het onderwijs kan leiden. Wat daarvoor

de voorwaarden zijn, ook op de langere termijn, en in welke mate die beheersbaar zijn. Hij waardeerde dat blijkbaar, vandaar die uitnodiging om hier vandaag te spreken.

Ik heb drie aanbevelingen in dit opzicht, waarop ik in mijn betoog nader zal ingaan:

- niet polariseren: het gaat niet aan om te doen of er niets deugt in het Nederlandse onderwijs, maar is ook onjuist bepaalde problemen te ontkennen;
- streef naar feitelijkheid en wetenschappelijke onderbouwing: het onderwijsdebat en ook het beleid moet meer *evidence*-based worden.
- Zoek internationale aansluiting en verankering: Nederland is een klein land, waar hard roepen al gauw veel punten lijkt te scoren. Maar onderwijskwaliteit is een internationale aangelegenheid, omdat we het alleen op dat niveau zinnig kunnen vergelijken en omdat onze afgestudeerden met die van andere landen moeten concurreren.

Ik sta hier dus vandaag niet als voor- of tegenstander van enige specifieke opvatting over onderwijsmodellen, maar als pleitbezorger van een goed debat over de kwaliteit van het onderwijs in Nederland, zoals de titel van mijn betoog weergeeft.

Voordat ik hier nader op inga en op de drie aanbevelingen die ik zojuist heb gedaan, zal ik mij eerst iets meer aan u voorstellen. Zoals ik al zei: ik werk nu ruim 26 in het onderwijs. Ik begonnen als onderwijzeres, heb lesgegeven op zowel eliteschooltjes in Aerdenhout en Driehuis als op zware achterstandsscholen in Haarlem en IJmuiden (inclusief het LOM en speciaal VO). Ik heb in de onderwijsvernieuwing en de schoolbegeleiding gewerkt. Inmiddels werk ik al jaren in het hoger onderwijs en doe als hoogleraar aan de VU en de UT onder andere onderzoek naar beleid & innovatie in het HO vanuit een internationaal perspectief. Ik heb in het buitenland gewoond en gewerkt en ben voorzitter van het hoger onderwijsprogramma van de OESO.

Terug naar mijn betoog en de titel.

Beter: onderwijs kan altijd beter. Een debat over de kwaliteit van het onderwijs is van alle tijden, de zorg erover ook, en zo'n debat is in principe altijd legitiem.

We hebben in het onderwijs met z'n allen de belangrijke maatschappelijke opdracht om de volgende generatie zo goed mogelijk toe te rusten voor de toekomst. Dat wil zeggen in staat te stellen zich als individu optimaal te ontplooiën en zodoende een gelukkig en zelfbewust mens te worden die daardoor bovendien als burger in staat is een verantwoordelijke bijdrage te leveren aan die maatschappij in sociaal, economisch, cultureel en intellectueel opzicht. Dat is niet niks. En zoals gezegd, hierbij speelt het publieke vertrouwen in de sector een belangrijke rol. We zijn immers verplicht te leren (en dus de facto onze kinderen naar school te sturen) in dit land. In dit opzicht vind ik het bijvoorbeeld zorgelijk dat (zoals blijkt uit SCP onderzoek) 80% van de ouders in NL verwacht dat in 2020 het nieuwe leren overal ingevoerd zal zijn, maar 70% dit geen wenselijk idee vindt. Dit geeft geen blijk van groot vertrouwen. Een slecht gevoerd publiek debat zal dat vertrouwen niet vergroten.

Onze missie in het onderwijs en het belang van het publieke vertrouwen daarbij zijn zeker nu, in een maatschappij waarin kennis meer dan ooit een belangrijke rol speelt, ook in competitief opzicht - dat is immers de kern van de kenniseconomie, die bovendien geglobaliseerd is en meer divers, van enorm belang. Als je deze ontwikkelingen serieus neemt, moeten de leerlingen en studenten van nu dus ook gewoonweg meer leren dan vroeger. Maar ook meer verschillende dingen.

Ik ben het dan ook eens met de verbazing die Robbert Dijkgraaf vorig jaar in het NRC uitsprak over de heersende paradox, die hij als volgt omschreef: "De wereld wordt steeds ingewikkelder, maar we lijken er steeds minder van te hoeven weten. Wordt onze kenniseconomie een kennismakingseconomie?" Relativeren van het belang van kennis staat inderdaad op gespannen voet met het concept van de kenniseconomie. Nieuwe inzichten over de wijze waarop kennis wordt geproduceerd (mode 1 / mode 2) doen daar niets aan af.

Zeer boeiend is het recente boek Derek Bok (president van Harvard) over waarom studenten inderdaad meer in plaats van minder zouden moeten leren. Derek Bok: *Our underachievement colleges. A candid look at how much students learn and why they should be learning more.* Hij verbaast zich erover dat ondanks meer middelen, betere technologie en honderden nieuwe opleidingen de Amerikaanse college studenten (bachelors) niet meer leren dan 50 jaar geleden. Hij vindt dat studenten meer zouden moeten leren op het gebied van:

- Learning to communicate: writing, composition, rhetoric, public speech.
- Learning to think, met name kritisch denken
- Quantitative reasoning, quantitative literacy
- Building character: moral reasoning, the will to act morally,
- Preparation for citizenship: overcoming civic apathy, living with diversity,
- Preparing for a global society: foreign languages, global understanding, competitiveness

Maar tegelijkertijd geeft ook hij aan dat gemopper over het niveau van het onderwijs van alle tijden is en dat ook al in de 19<sup>de</sup> eeuw bijvoorbeeld over Harvard werd gezegd: “It taught little and taught that ill” en in de jaren 30 over Yale “Most of the studies were a terrible waste of time”. Zo, en dat zijn toch niet de minste instellingen en bovendien ging toen alleen nog maar de elite er naar toe. Bok stelt dan ook: “The peak of educational achievement is never specified”. Het heeft zodoende ook weinig zin om op romantische wijze naar het verleden terug te verlangen.

Hans Adriaansens, Dean van de Roosevelt Academy en voorheen van het University College Utrecht, vertelde me laatst dat hij de application letters van zijn studenten regelmatig vergelijkt met hetgeen hij zelf op z'n 17<sup>de</sup> schreef en dan steeds moet concluderen dat hijzelf toen dat niveau van zijn studenten nu zeker niet haalde. Ook ik schreef heel slecht op die leeftijd. Ik dacht altijd dat het lag aan het feit dat ik HAVO had gedaan en van na de Mammoetwet ben. Maar Hans deed gymnasium, is van voor de Mammoetwet en behoorde bovendien tot de beste van de klas.

Hiermee wil ik niet zeggen dat de huidige kritiek op het niveau van Nederlands (spelling) en wiskunde niet terecht is. Mijn man is HBO docent en deelt regelmatig zijn verbazing over het niveau van de studenten en overigens ook dat van sommige docenten met mij. De studenten waren overigens zelf de eerste om deze problemen naar voren te brengen en de Onderwijsraad heeft inmiddels ook gesteld dat het kennisniveau weer omhoog moet. Maar het is ook onzin om te zeggen dat niemand meer iets weet, dat het vroeger allemaal beter was, dat docenten zelf perfect zijn, of dat het elders zoveel beter is. In het qua Nederlandse taal veel bejubelde Vlaanderen zijn al eerder dan bij ons taaltoetsen bij de universiteiten ingevoerd om zo snel mogelijk de deficiënties op te kunnen sporen. In de VS wordt ook regelmatig van een crisis op *basic skills* gesproken.

Onderwijs kan altijd beter en we moeten met het oog op de toekomst meer leren dan vroeger. Maar ondertussen neemt bij ons het aantal uren dat mensen onderwijs volgen af. SCP onderzoek laat zien dat het aantal uren dat jongeren (16-29 jaar) per week aan onderwijs besteden is gedaald tussen 1975 en 2000 van 29,2 uur naar 24,3 (- 17%). En dat ook het aantal uren dat ze aan bedrijfsopleidingen besteden in diezelfde periode terug liep: van 8,1 naar 5,6 (- 30%). Uit OESO vergelijkingen blijkt dat ondanks het feit dat de onderwijsdeelname in Nederland wel omhoog gaat, het de laagste score heeft wat betreft het aantal jaren onderwijs tussen 15-30 jaar en de hoogste score wat betreft het percentage mensen dat na hun 15de helemaal niet meer in het onderwijs participeert. Onderwijsdeelname na 15 jaar is daarmee onder het OESO gemiddelde. Te veel mensen verlaten het systeem dus te vroeg en bovendien te vaak zonder startkwalificatie (25% van de 20-24 jarigen heeft die niet). Dit percentage is nog veel hoger onder allochtonen (55% bij Turkse / 65% bij Marokkaanse jongeren).

Zo, dat is wel even schrikken voor een land dat een kenniseconomie wil zijn. Tegelijkertijd scoort Nederland vrij goed op een aantal belangrijke internationale onderwijstoetsen (o.a. TIMMS, PISA). Hoewel de hoge scores op wiskunde inmiddels door iedereen, inclusief de medewerkers van het Freudenthal instituut wel gerelativeerd worden. PISA test voor wiskunde een vrij algemeen niveau van vaardigheden en niet zozeer de meer abstracte kant. En zo kan het dat we goed op scoren op

internationale toetsen, terwijl de studenten op ingangstoetsen wiskunde bij de universiteiten royaal zakken en de minister smeken om meer wiskunde.

Een ander belangrijk punt is dat de variantie in de PISA scores in NL groot blijkt te zijn en sterk verklaard wordt door sociaal-economische factoren. Daarvoor corrigeert ons zeer gedifferentieerde onderwijssysteem (met vroege selectie, 12 jaar, naar verschillende soorten VO) slechter dan meer comprehensive systems, waar kinderen langer bij elkaar gehouden worden en keuze wordt uitgesteld. Voorstellen tot nog verdere homogenisering van het VO staan haaks op deze bevindingen.

Deze reeks feiten geeft wel aan waarom generaliseren onmogelijk is. Nederland is “koploper en zorgenkind tegelijk”. De roep om beter onderwijs is dus legitiem, maar graag zonder generalisaties, overdrijving of een romantische hang naar het verleden. Vandaar ook mijn eerste aanbeveling: niet polariseren.

Het is de moeite waard er even bij stil te staan bij het feit dat dit wel zo sterk het geval is in NL. Volgens James Kennedy zoeken we in dit land vooral naar consensus en hebben we daarom geen grote debatcultuur. Misschien de nieuwe politieke correctheid waar ik zojuist naar verwees, maar ook onze omgeving veranderen daar echter wel wat in. De media proberen bijvoorbeeld de debatcultuur te activeren en zoeken dus vooral tegenstellingen en –polen op. Ik stel keer op keer journalisten teleur (vandaag waarschijnlijk ook) omdat ik het als wetenschapper vertik om boude uitspraken te doen als ik ze niet waar kan maken, dat wil zeggen met feiten onderbouwen. Ik ben in hun ogen altijd te genuanceerd en daarmee voor het grote publiek niet interessant. Jammer dan. Heel vaak is nu eenmaal onmogelijk een algemene uitspraak te doen.

Maar ook conceptuele misverstanden spelen een rol. Rond het competentiegericht leren is er bijvoorbeeld in NL veel discussie over kennis *of* competenties. Voor een groot deel een misverstand lijkt me. Het concept van competenties is immers inclusief ten opzichte van beiden. Dat bedoelde ik net met meer leren: meer kennis *en* vaardigheden, etc. Het is blijikbaar slecht uitgelegd en/of begrepen in Nederland. Internationaal wordt er van de inclusieve brede benadering uitgegaan. De Dublin descriptoren (waarin de eindtermen voor hoger onderwijsopleidingen op Europees niveau worden vastgelegd) gaan bijvoorbeeld uit van competenties, waarbij de eerste is: heeft aantoonbare kennis en inzicht van een vakgebied en de tweede: is in staat om zijn/haar kennis en inzicht op dusdanige wijze toe te passen. In het Tuning project (waar de Europese eindtermen per vakgebied worden opgesteld) wordt competenties ook opgevat als een combinatie van kennis, begrip en vaardigheden en worden daarnaast de learning outcomes gespecificeerd. Ook de nieuwe Vlaamse wet op het hoger onderwijs gaat uit kennis *en* competenties (art 12). Daarbij wordt een brede benadering voorgestaan, met open oog voor de noodzaak van onderwijsvernieuwing in de zin van activerende werkvormen, voor employability, maar ook enige scepcis voor de modieuze hegemonie van het competentiebegrif en het (sociaal) constructivisme. De opsteller van die wet, prof. Dirk van Damme tekent erbij aan dat je je in een wet überhaupt niet afhankelijk moet maken van een dominante onderwijstheorie en je zeker in het geval van competenties bewust moet zijn van terminologische onduidelijkheid. Hij stelt expliciet: de cognitieve functie mag niet uit het oog verloren worden: kennis en inzicht blijven cruciaal en onderkent het risico van *vocationalism* (waarover ook in de Amerikaanse universiteiten veel wordt geklaagd). Oftewel kennis blijft in de kennismaatschappij van bijzonder groot belang; mag niet ondergesneeuwd worden door het kunde-discours. Het is natuurlijk fantastisch om op dat soort posten mensen met veel verstand van onderwijs te hebben. Dan kan een overheid werkelijk met gezag opereren.

Een mooie toepassing van deze brede benadering vinden we in bij de Vrije Universiteit Brussel, waar de faculteit natuurwetenschappen een evenwichtige invulling heeft gegeven aan het onderwijsprogramma op basis van kennis en competenties. Ook daar is de eerst geformuleerde competentie: het beheersen van fundamentele kennis van het vakgebied (bijv. biologie). En daarna worden concreet de wetenschappelijke competenties beschreven: handelingen en vaardigheden die belangrijk zijn voor het uitvoeren van onderzoek. Maar ook een onderzoekende houding, bewustzijn

van de maatschappelijke context en de ethische kant (belangrijk in de natuurwetenschappen!), kunnen denken en redeneren, communiceren en werken in teamverband.

Wat opvalt is dat het boekje is opgesteld door de docenten zelf. Een hele rij beta hoogleraren werkten er naast een onderwijskundig medewerker aan mee. Het staat dan ook boordevol inhoud. Als je het gelezen hebt weet je zowel een hoop meer over biologie, scheikunde, en natuurkunde als over onderwijskunde. Dat in schril contrast met vele (niet alle, ik wil niet generaliseren!) publicaties in Nederland op dit gebied waarin vakinhoud, maar ook de onderwijskundige verantwoording conceptueel en theoretisch te wensen overlaat. Waar veelal een consultantsjargon wordt gebuikt dat zelfs mij als expert niet in staat stelt grip te krijgen op de inhoud.

Met deze kleine Europese tour wil ik aangeven dat polarisatie dus helemaal niet nodig is. Dat er conceptueel en praktisch gezien een basis is voor een brede inclusieve benadering (en/en; meer leren dus). En dat het belangrijk is om docenten te betrekken bij onderwijsvernieuwing. Wisten we natuurlijk al, hfst 1 van ieder boek over onderwijsinnovatie, maar toch is blijkbaar ook hier iets misgegaan. Bormans geeft dit toe: “Onderwijsvernieuwing die slecht uitgevoerd wordt, doet iets heel ergs: het veroordeelt de professional tot routinematig handelen”. Hij verwijst naar de dwang van lesmethoden en geformaliseerde moderne leeromgevingen en zegt: “Waar we professionals ruimte willen geven, zijn we soms machinebureaucratieën aan het creëren. Bij vernieuwingen wordt het belang van eigenaarschap verwaarloosd. Professionals willen de dragers van vernieuwingen zijn om zelf tot een herdefiniëring van hun rol te komen”.

Zo is het precies, maar het wordt blijkbaar soms even vergeten. Maar daarmee hoeft onderwijsvernieuwing niet per se of altijd haaks op kwaliteit te staan. De universiteiten van Maastricht en Twente liepen immers ook allebei voorop in de onderwijsvernieuwing en zijn meerdere malen als beste door de studenten beoordeeld. En zijn juist om hun moderne onderwijsaanpak ook zeer populair bij Duitse en andere buitenlandse studenten.

Onderwijsvernieuwing hoeft dus niet negatief te zijn. Maar er is wel iets misgegaan, met name in het beroepsonderwijs. Paul Schnabel (directeur SCP) stelt: “Onder de noemer van competentiegericht leren vindt in het MBO en het HBO een sterke extensivering van het onderwijs plaats. Het aantal contacturen tussen studenten en docenten in de afgelopen jaren drastisch teruggelopen. Met de invoering van competentiegericht leren in nagenoeg alle sectoren van het beroeps- en hoger onderwijs wordt echter een groot risico gelopen. Allereerst lopen over de inhoud van het concept zelf de meningen uiteen. Bovendien is er, net zomin als bij het zogenaamde nieuwe leren in het VO, bij het competentiegericht leren al sprake van bewezen effectiviteit. Gevreesd moet worden dat het kennisniveau van scholieren en studenten erdoor zal afnemen”.

Dat laatste heeft de Onderwijsraad inmiddels ook vastgesteld. En de Inspectie maakt zich al langer zorgen over het aantal uren. Schnabel slaat de spijker op z'n kop door de combinatie met vermindering van het aantal contacturen te hekelen. Meer leren kan niet in minder tijd. En ook hij wijst op de conceptuele onduidelijkheid en het gebrek aan *evidence*. Oftewel: we moeten op dit punt veel verbeteren, vanuit een brede en/en benadering werken en we kunnen hierbij leren de aanpak en ervaringen buiten Nederland. Nogmaals: niet omdat het elders altijd beter is. Ook in top onderwijsland Zweden wordt momenteel door de HO autoriteit gewezeg op het feit dat het aantal contacturen in het HO te veel is gedaald.

Mijn tweede aanbeveling was: streef naar feitelijkheid en wetenschappelijke onderbouwing: het onderwijsdebat en ook het beleid moeten meer *evidence*-based worden. Dit pleidooi is sterk afkomstig van de OESO. In het algemeen is de investering in onderzoek als percentage van het onderwijsbudget miniem vergeleken met bijv. dat in de zorg. In vele landen laat de aansluiting tussen onderwijsonderzoek en –praktijk te wensen over. In Nederland heeft OC&W zich wel bij het *evidence*-based discours aangesloten en heeft de Onderwijsraad ook in deze zin geadviseerd, maar moet e.e.a. grotendeels nog in daden worden omgezet. Wij lopen op dat punt internationaal zeker niet voorop!

De aansluiting tussen onderwijsonderzoek en –praktijk kan in NL veel beter. In de Vereniging voor Onderwijs Research wordt dit ook besproken. Een oorzaak in mijn visie is dat er in de onderwijskunde te veel afstand bestaat tussen enerzijds de measurement & effectiveness kant en anderzijds de innovation & improvement kant. Het zou logisch zijn als die hand in hand gingen, maar dat is helaas niet het geval. Er zijn aparte tijdschriften, conferenties, onderzoeksagenda's, een verschil tussen kwantitatieve en kwalitatieve methoden, etc. Een aantal Nederlandse measurement & effectiveness onderzoekers heeft in grote mate bijdragen aan de internationale meting en vergelijking van onderwijsresultaten. Tjeerd Plomp (IEA), Jaap Scheerens (PISA). Dronkers doet veel aan de nadere analyse van die PISA gegevens. In de binnenlandse onderwijsvernieuwing laat de onderwijskunde zich vaker vanuit de innovation & improvement kant zien, en ook vaker vanuit een adviesrol dan vanuit een onderzoeksrol (er is ook meer markt/geld voor consultancy dan voor onderzoek). Er zijn goede uitzonderingen, maar over het algemeen zou dit veel beter samen moeten gaan. Innoveren op basis van kennis over bewezen effectiviteit is immers de aangewezen manier om het onderwijs te verbeteren.

We moeten dus zo veel mogelijk op basis van evidence discussiëren, beleid maken en innoveren. Tegelijkertijd moeten we ons realiseren dat we nog lang niet alles weten over onderwijs, leren en effectiviteit. Wat dat betreft zal de onderwijskunde alleen ook niet voor grote doorbraken zal kunnen zorgen. Daar is meer voor nodig.

Internationaal worden doorbraken vooral vanuit de neuro wetenschappen verwacht. In NL zijn de Commissie Hersenen en Leren van OCW en het NWO initiatief “Leer het brein kennen” hierop gericht en streven naar een *new learning science* op het kruispunt van neurowetenschap, cognitiewetenschap en onderwijswetenschap. Uitgangspunt is dat inzichten uit hersen- en cognitief wetenschappelijk onderzoek op het gebied van leren grote potenties hebben voor toepassing in de onderwijspraktijk, maar dat er momenteel nog slechts een gering aantal toepassingen bestaat waarvan de effectiviteit bewezen is. Dat we meer inzicht in de neurale principes (hersenstructuur, hersenfunctie, neurochemische processen) die bij leren een rol spelen nodig hebben teneinde adequaat te kunnen omgaan met verschillen tussen personen en tussen leerprocessen, en om zodoende te komen tot effectieve leerstrategieën. Hiermee wordt overigens niet een eenzijdig cognitieve benadering nagestreefd. Erkend wordt dat informeel leren, motivatie, emotionele en context factoren, zoals de kwaliteit van de leeromgeving en het functioneren van de docent ook van belang zijn.

De OESO stelt dat we vooral in het HO heel weinig weten over *learning outcomes* (het werkelijk bereikte onderwijsniveau). De aandacht voor kwaliteit heeft te maken met het feit dat het HO in de OESO-landen de laatste decennia zo sterk is gegroeid. Het motto is dan ook: *from bigger to better*. Er zal bezien worden of er ook voor het HO een soort PISA kan worden ontwikkeld. Waarschijnlijk in lijn met de *added value* benadering die ook wordt voorgestaan in het laatste advies over kwaliteitsbeoordeling in het hoger onderwijs door Education Testing Services. Die benadering tracht het verschil tussen niveau bij de start van een opleiding en die aan het eind op een aantal punten te meten. Het verschil daartussen is de *added value* van de opleiding, waarbij er uiteraard voor allerlei zaken gecorrigeerd moet worden; het type student, de tijd die het proces in beslag neemt, etc.

Vanuit die *added value* benadering wordt PISA nu ook uitgebreid naar 9 jaar. Zo kan er op 9, 15 en latere leeftijd het niveau worden gemeten en tussen landen en instellingen worden vergeleken. Uiteraard is dit niet eenvoudig of probleemloos, maar het succes van PISA op 15 jaar kan niemand ontkennen. Hoewel landen die er tegen hun verwachting in erg slecht uitkwamen, zoals bijvoorbeeld Duitsland, natuurlijk *not amused* waren. Frankrijk zag de bui eerder hangen en trok zich op bepaalde onderdelen terug. Denemarken ontdekte dat het ondanks forse onderwijsinvesteringen zeer matig presteerde (meer geld is dus geen garantie voor beter onderwijs, daar is meer voor nodig). Nederland is nog steeds niet volledig in het verzamelen in data over etniciteit. Jaap Dronkers heeft daar terecht kritiek op, maar is er vanuit Florence desondanks in geslaagd zeer aannemelijk weten te maken dat die een grote rol speelt in de onderwijsresultaten in Nederland.

Zo'n *added value* benadering is dus redelijk hard, maar het proces waarmee van A naar B wordt gekomen dreigt een *black box* te blijven. En zoals gezegd hebben we heel wat meer onderzoek nodig om te weten hoe die leerprocessen bij verschillende typen leerlingen en studenten nu precies werken.

Toch is deze aanpak belangrijk. Zeker in het hoger onderwijs werd bij kwaliteitsbeoordeling in eerste instantie veel op input en vervolgens op proces gefocust (waarbij ik niet kan ontkennen dat er soms normatieve opvattingen over het proces doorklinken). De trend naar het meten van *learning outcomes* en het internationaal vergelijken ervan zal z'n invloed krijgen op kwaliteitsbeoordelingssystemen, zoals accreditatie. HOInstellingen zullen zich meer op behaalde resultaten moeten gaan verantwoorden. Daarbij kan, in het geval dat alles echt goed gaat, een grotere autonomie passen: instellingsaccreditatie.

Mijn derde aanbeveling was om in het debat internationale aansluiting en verankering te zoeken. Ik denk dat ik daar al veel over heb gezegd en voorbeelden heb gegeven. Dus volsta ik tenslotte met nog een keer te benadrukken dat wij niet hier in Nederland in ons eentje uitmaken van goed onderwijs is. In die zin is Beter Onderwijs *Nederland* te beperkt en moet er dus internationaal aansluiting worden gezocht.

Ik heb mij vandaag geen voor- of tegenstander van bepaalde onderwijsopvattingen willen betonen. Maar willen pleiten voor een genuanceerd debat. U vraagt zich toch wellicht af: is het glas nou halfvol of half leeg? Wel, bij mij is het altijd half vol, vanwege mijn opvatting dat werken in het onderwijs een verplichting tot optimisme met zich mee brengt. En ik zie ook inderdaad allerlei positieve ontwikkelingen.

Er ontstaat erkenning voor de problemen; voortijdige uitval, kennistekorten, er worden canons ontwikkeld, en van het belang van het kwalificatieniveau van de docenten (in het HBO zou het percentage docenten met een kwalificatie op masterniveau slechts rond de 50 liggen; in het VWO dreigt het aantal 1<sup>e</sup> graads docenten terug te lopen). De grenzen van schaalgrootte worden erkend en er komt meer aandacht voor de professional (een hogeschool heeft zelfs een onderwijsnotitie met de titel: "De docent centraal". Hoewel je dit natuurlijk ook niet moet overdrijven. Het gaat altijd om de docent en de student). In de universiteiten wordt het bacheloronderwijs geïntensiveerd. Studenten (vorig jaar al de voorzitters van LSVB en ISO, in nu 30% van de studenten volgens een recente survey) geven zelf ook aan dat de lat wel wat hoger mag liggen. Goede cijfers halen mag gelukkig weer, uitblinken, beta wordt weer meer populair. Gymnasia hebben wachtlijsten en de meeste universiteiten bieden honours programma's aan. University colleges maken school en er komen er meer. We komen het kennisrelativisme en de onderwijskundige *laissez-faire*, maar ook het doorgeslagen marktdenken weer wat te boven. We beginnen iets beter te begrijpen dat het Internet geen panacee is voor leren en instructie, maar ook niet weg te denken is uit de moderne wereld. En er is een oproep voor meer objectief onderzoek naar effectiviteit (nu nog een goed nieuw onderzoeksprogramma en budget). Maar er zijn ook problemen waar we voorlopig nog geen complete oplossing voor hebben, met name het lerarentekort en de uitvalproblematiek.

Ik heb mij gematigd opgesteld, omdat ik generaliseren en een gepolariseerd debat niet dienstig vind. En omdat ik van mening ben dat variatie en differentiatie in het onderwijs wenselijk zijn en denk dat daar een consensus gevonden kan worden. Ik zeg niet vanuit een simpele *consumer choice* benadering vanuit de overtuiging dat mensen verschillen in de manier waarop ze leren en in hun opvatting over wat ze willen leren, hoe (en met wie). Voorts moeten we ons bewust zijn hoeveel meer we in wetenschappelijk opzicht nog te weten moeten komen over hoe die verschillen precies in elkaar zitten en welke onderwijsmodellen daarbij effectief aansluiten. Tegelijkertijd moet de bestaande wetenschappelijke kennis actiever worden aangewend bij innovatie, en dienen opvattingen te worden geëxpliciteerd en resultaten te worden gemeten en vergeleken. Dat hoort bij de verantwoording en transparantie als basis voor publiek vertrouwen. Dat geldt voor scholen en universiteiten, maar ook voor de docenten. Als echte professionals dienen zij als beroepsgroep veel strenger voor zichzelf te zijn als het gaat over de eisen voor toelating tot het beroep en voor de uitoefening ervan. Daarbij hoort bijvoorbeeld een hogere inzet op professionalisering en kwalificering dan die nu plaatsvindt.

Ik heb zoals ik aan het begin van mijn betoog zei, veel interesse in de initiatieven van BON. Maar ben het met een aantal, maar niet alle voorgestane oplossingen eens. Ik ben een pragmaticus en geen romanticus. Je kunt nooit terug in de tijd. Ik ben niet geneigd de docent te idealiseren, maar ook niet de student. Beide zou in tegenspraak met mijn eigen ervaringen zijn, beide groepen kennen n.l. een grote interne variëteit. Het heeft dan ook geen zin om iedereen in hetzelfde onderwijskundige keurslijf te dwingen. Ik heb als onderwijzeres ondervonden dat je bepaalde onderwijsvernieuwingen zonder problemen in een eliteschool kan doorvoeren, terwijl dat op achterstandsscholen een soort onderwijskundige suicide is. Ook in het onderwijs dat ik nu geef, aan internationale groepen master en PhD studenten moet ik differentiëren en zoeken naar optimale kennisverwerving door een effectieve combinatie van activerende werkvormen en een flinke kennisoverdracht. Ze moeten al schrijfp opdrachten maken voordat ze me zelfs maar in levende lijve hebben gezien, moeten reflecteren, discussiëren, samenwerken en hun kennis toepassen in case studies, maar bestuderen ook stapels theoretische literatuur. Dat leidt meestal tot mooie resultaten, maar vraagt ook veel van mij als docent: kennis, voorbereiding, interesse in de student, en zelfreflectie en –kritiek. Vanuit de opvatting dat het altijd beter kan, ook als het je eigen onderwijs is.

Ik heb gepleit voor nuance, inclusiviteit, feitelijkheid en internationale inbedding. Voor een debat op basis van een goede dialoog. Ik heb veel mensen gesproken (en een aantal genoemd) die daar graag bij betrokken zouden worden. Ik wens BON daarmee veel wijsheid en succes.