

De overheid moet regie over het onderwijs hernemen om de impasse te doorbreken

 [Opinie](#) | [Zaterdag 23-02-2008](#) | Sectie: [Overig](#) | Pagina: [15](#) | Presley Bergen; Ad Verbrugge

Staan we op een keerpunt in het onderwijsbeleid? Het valt te hopen. Maar dan moet overheid wel actiever optreden, en om te beginnen over de hele linie de kwaliteit controleren. Het gaat niet om de politiek tegenover de leraar voor de klas. Er is een algehele cultuuromslag noodzakelijk - ook bij veel leraren.

De omslag in het maatschappelijke debat over ons onderwijs is een feit. Een heuse paradigmawisseling lijkt zich te voltrekken. Met het verschijnen van Tijd voor Onderwijs van de commissie-Dijsselbloem wordt een fase afgesloten die ruim twee jaar geleden is begonnen. Op enkele verstokte en verblinde onderwijsvernieuwers na is er vrijwel niemand meer die nog met droge ogen kan beweren dat er niets aan de hand is met de kwaliteit van ons onderwijs. Hopelijk is er nu een einde gekomen aan de schadelijke onderwijspolitiek van de laatste decennia.

Toch kunnen we niet met een gerust hart gaan slapen. Het risico is groot dat sommigen de uitkomsten van het rapport aanwenden op een wijze die de kwaliteit van het onderwijs wederom niet ten goede zal komen.

We hebben zijn drie hoofdpunten van kritiek:

De commissie Dijsselbloem is zo sterk gericht op de schuld van de politiek in het verleden dat zij onvoldoende oog heeft voor de huidige problematiek van het onderwijs.

Er is geen samenhangende visie op de rol van de overheid als het gaat om bekostiging en kwaliteitshandhaving.

Het rapport gaat voorbij aan het middelbaar en hoger beroepsonderwijs, terwijl daar de problemen minstens zo groot zijn.

Het valt te prijzen dat de commissie aanbeveelt dat er opnieuw duidelijke en toetsbare kwaliteitseisen worden vastgesteld voor het eindniveau van ieder onderwijstype. In het rapport ontbreekt evenwel een grondige verklaring hoe het komt dat de kwaliteit van het voortgezet onderwijs zo sterk onder druk is komen te staan.

Terecht wijst men op het twijfelachtige rendement van het inmiddels verguisde Nieuwe Leren, maar daarin alleen ligt de verklaring zeker niet. In het voortgezet onderwijs is deze didactiek maar op een beperkt aantal scholen echt ingevoerd. De daling van de kwaliteit is bovendien al veel langer gaande dan sinds eind jaren negentig.

Natuurlijk spelen er altijd factoren mee die extern zijn aan het onderwijs, zoals algehele culturele veranderingen, opvoeding, gezinsproblematiek, of de instroom van allochtonen. Leo Prick heeft er in zijn boek Drammen, Dreigen en Draaien echter ook al op gewezen dat een combinatie van demografische ontwikkeling (krimp van de aanwas van nieuwe leerlingen) en

een sterk op leerlingenaantal gerichte bekostigingssystematiek van de overheid haar tol eiste. Door het samenspel van die twee factoren werden op hogere schooltypes leerlingen toegelaten die eigenlijk een niveau lager dienden te zitten.

In combinatie met het maatschappelijke dedain voor werken met de handen leidde dit ertoe dat de eindkwaliteit over de gehele linie van het onderwijs daalde. Ieder onderwijstype diende zich immers aan de nieuwe instroom van zwakkere leerlingen aan te passen. Het resultaat: in het lbo kwamen vooral de cognitief en sociaal zwakste leerlingen terecht. De zuinigheid van de vooral op korte termijn en kwantitatief denkende overheid perverteerde daarmee op alle scholen de onderwijscultuur, net zoals gebeurde in het hoger onderwijs en op de universiteit.

De introductie van de zogenoemde lumpsum-bekostigingssystematiek in het midden van de jaren negentig was een verdere radicalisering van dit denken. Gevolg was dat de overheid zich steeds meer aan haar verantwoordelijkheden begon te onttrekken. Het ministerie wentelde zijn begrotingonzekerheid af op de financieel zelfstandig gemaakte ondernemende scholen. Die werden op een primair kwantitatieve basis gefinancierd, waarbij de snelle doorstroom van leerlingen de doorslag gaven.

Daarmee werd het probleem van de onderwijsbekostiging doorgeschoven naar de onderwijsinstellingen zelf, die mede om die reden reserves gingen aanleggen en steun zochten bij elkaar. De al bestaande scholengemeenschappen en koepels dijen nog verder uit en gingen wedijveren om de leerling, die bovendien zo snel mogelijk een diploma moest halen - daartoe opgejaagd door de overheid zelf. Onderwijs werd een meer of minder efficiënt geleverd product dat op een quasi-markt verkocht moest worden.

Ondertussen leidde de introductie van de Tweede Fase er toe dat de kwaliteitsborging verder werd losgelaten. Kwantitatief productie-denken zegevierde over kwaliteit. De introductie van de profielen in de tweede fase leidde ook nog eens tot de uitbreiding van het aantal vakken en reductie van het aantal lessen per vak. Samen met de door de overheid afgedwongen Nieuw Leren-achtige opdrachten versterkte dit de subjectieve elementen in het onderwijs en ondermijnde het de handhaving van duidelijke, vakinhoudelijke en objectieve eisen.

Precies volgens de wetten van de klassieke economie heeft de quasi-vermarkting van ons onderwijs geleid tot sterke schaalvergroting en reductie van concurrentie. De overheid heeft deze monopolievorming gestimuleerd - niet alleen in het voortgezet onderwijs, maar nog sterker in het mbo en hbo - en zit nu opgescheept met grote zelfstandige scholengemeenschappen en koepels die in hoge mate vrij zijn in de besteding van hun middelen.

Het primair kwantitatief gerichte bekostigingsstelsel zorgt er nu voor dat handhaving van kwaliteitseisen scholen geld kost in plaats van oplevert. Dat er op een school sprake is van strenge kwaliteitsbewaking en voor hetzelfde diploma meer van je gevraagd wordt, zal voor een jongere niet direct een aantrekkelijk criterium zijn. De leerling of student zal eerder te horen krijgen dat het vooral erg leuk en spannend is op deze school of opleiding, dat er vele uitstapjes en boeiende stages zijn, en natuurlijk hartstikke leuke feesten en evenementen, dat je je eigen interesses kunt volgen en jouw talenten kunt ontplooiën, dat er maatwerk geleverd wordt - en dit allemaal verpakt in opgeleukte folders en glossy brochures. Zelfs excellentie is een marketingterm geworden die vaker te onpas dan te pas wordt gebruikt.

Netto resultaat is dat iedereen meedoet in het leuk en aansprekend verpakken van onderwijs - van levensbelang voor het voortbestaan van de instelling - en dat er in de praktijk te veel geld en aandacht naar uitgaat. Het imago gaat het beleid bepalen, de school moet komen met een eigen uniek profiel en mission statement. Of het werkelijk allemaal zo leuk en goed is, is natuurlijk de vraag, maar ja, daar komt de leerling of student pas achter als hij op die school zit, en ga dan nog maar eens naar een andere school of opleiding.

De commissie-Dijsselbloem maakt niet duidelijk dat het huidige bekostigingsstelsel perverse prikkels impliceert die de kwaliteit van het onderwijs ernstig ondermijnen. Voor echte verbetering van de kwaliteit moeten de toegevoegde waarde van onderwijs en de kwaliteit van het onderwijzend personeel centraal komen te staan. Het huidige lumpsum-stelsel moet op de schop, geldstromen en kwaliteit moeten op elkaar worden afgestemd.

Wat heeft deze bekostigingssystematiek het onderwijs nu eigenlijk opgeleverd? Zij paste natuurlijk prachtig in de neoliberale revolutie van de jaren negentig, toen alles en iedereen aan een markt- en productiemodel werd onderworpen. Het stelsel sloot bovendien aan op het oude zuilenstelsel en de gedachte van de eigen verantwoordelijkheid van het middenveld. Maar zowel de PvdA als het CDA heeft onderschat wat de vermarkting van het middenveld voor perverse dynamiek zou hebben. De problemen die zich elders voordoen - zoals bij het spoor, in de zorg en woningcorporaties - manifesteren zich ook hier. Door de terugtrekkende overheid zijn er allemaal zelfstandige onderwijs-partijen ontstaan die zich centraal maar moeilijk laten sturen. Het gevoel van een gemeenschappelijk belang is weg en de onderlinge samenhang is zoek - ook dat illustreert de verziekte onderwijscultuur.

We zien nu dan ook dat de verschillende zelfstandig opererende sectoren met de beschuldigende vinger naar elkaar wijzen. De overheid moet vervolgens met al deze klagende en naar elkaar wijzende partijen afspraken maken - dat hoort nu eenmaal bij het governance-model. Maar iedere nieuwe regel of prestatiecontract kan verkeerd uitpakken als die niet voortkomt uit geestverwantschap en het gevoel van een gemeenschappelijk belang. Zoals de NS haar prestatiecontracten probeert na te komen door bijvoorbeeld creatief met de criteria om te springen of verliesgevende lijnen op te heffen, zo dreigt het gevaar dat de scholen en koepels creatief omgaan met gemaakte afspraken.

Het tumult rond de 1.040-uren norm is daar een sprekend voorbeeld van. Natuurlijk was het niet de bedoeling leerlingen op te hokken, maar binnen het huidige stelsel leidt zoiets regel tot deze uitwassen; en al helemaal wanneer de overheid niet de verantwoordelijkheid neemt te kijken naar de haalbaarheid van een dergelijke regel en mede de zorg op zich neemt voor de goede uitvoering ervan.

Als dit model niet fundamenteel verandert is de hoop op verbetering in de toekomst ijdel, zeker gezien de grote huidige en te verwachten problemen.

De commissie is terecht van mening dat de kwaliteit en positie van de leraar van doorslaggevend belang zijn voor goed onderwijs. Zo pleit men voor een scherper kwaliteitstoezicht met betrekking tot het niveau van de lerarenopleidingen en bekritiseert men terecht het verleden waarin de politiek zich actief bemoeide met wat er in de klaslokalen gebeurde.

Maar de vraag hoe de goed opgeleide en bezielende leraar op vele scholen nu feitelijk zijn positie is kwijtgeraakt, wordt niet gesteld. De commissie is zo met de politiek bezig dat zij er

aan voorbij gaat dat de problematiek rond de kwaliteit en de positie van de leraar nu juist decentraal wortel heeft geschoten en de politiek den aanzien daarvan geen verantwoordelijkheid meer neemt. Dat laatste is nu juist het grote probleem.

Men krijgt bij lezing van het rapport regelmatig het gevoel dat het toch vooral zou gaan om een tegenstelling tussen de politiek en de leraar voor de klas. Dat is een scheve voorstelling van zaken. Het probleem zit veel dieper. Er is een algehele cultuuromslag noodzakelijk - ook bij veel leraren.

Hier raken we aan een fundamenteel probleem. Niet alleen heeft het bekostigingsstelsel een kwaliteitsdaling veroorzaakt, de verzelfstandiging van scholen heeft ook de machtsverhoudingen danig in de war geschopt. Door al die veranderingen van de laatste decennia heeft zich in en rond de scholen een bureaucratische schil gevormd van koepels, pedagogische centra, uitgeverijen, onderwijskundigen, adviesbureaus, procesmanagers, coördinatoren, inspecteurs enz., die deze vernieuwingen moesten implementeren, faciliteren, coördineren, evalueren en controleren. Ook vele leraren zijn in die vernieuwingen meegegaan. Soms noodgedwongen, maar soms ook omdat ze zelf niet meer echt geloofden in de noodzaak van gedegen vakinhoudelijke vorming. Vele driftige vernieuwers zijn uit het onderwijs zelf afkomstig. Daarnaast zijn vele nieuwe leraren de laatste jaren opgeleid volgens het inmiddels verguisde Nieuwe Leren.

Het zou te denken moeten geven met hoeveel enthousiasme het rapport door de VO-raad is ontvangen - en de andere raden zullen van dit rapport dankbaar gebruikmaken. Natuurlijk zegt men in deze kringen dat de kwaliteit van het onderwijs is ondermijnd door de politiek. Laat het onderwijs in het vervolg maar aan ons over - dat is de les die geleerd is; maar wie zijn eigenlijk dit ons? Zijn dat de goed opgeleide en inspirerende leraren of is hier de bureaucratische schil aan het woord?

Inmiddels spreekt men in het onderwijs onbekommerd over werknemers en werkgevers - waarbij de VO-raad (en ook de MBO-raad en HBO-raad) de werkgevers vertegenwoordigt. Hoezo zijn er eigenlijk werkgevers in het onderwijs? Is niet de overheid de eigenlijke werkgever? Moet zij dan ook niet zorgen voor die leraar?

Zolang de huidige bekostigingssystematiek van het onderwijs ongewijzigd blijft, het markt- en productdenken domineert, de scheve machtsverhoudingen in het veld blijven bestaan en de bureaucratische schil om het primaire onderwijsproces heen niet opengebroken wordt, is de kans groot dat er maar weinig verbetering optreedt. Op die manier krijg je niet die goed opgeleide en inspirerende docent voor de klas terug die in afstemming met zijn collegas vakkundig zijn eigen lesprogramma kan vormgeven. Als successen in het verleden al geen garantie zijn voor de toekomst, dan is de structuur die deel uitmaakt van de mislukkingen dat helemaal niet. De overheid moet hier ook wat de uitvoering betreft haar verantwoordelijkheid nemen - nu het nog kan.

Nu zou men tegen kunnen werpen dat de overheid gewoon die eindkwaliteit (het wat) goed moet gaan controleren - dat is ook wat de commissie voorstaat. Dat is absoluut noodzakelijk, maar zijn het veld en de overheid dan ook bereid de consequenties van deze maatregelen te aanvaarden, bijvoorbeeld dat deze strengere kwaliteitsbewaking wel eens tot gevolg kan hebben dat er een paar jaar lang veel hogere percentages leerlingen zijn die zakken en de instroom in het vwo wellicht lager wordt? En moeten die leerlingen dan het slachtoffer worden van die gegroeide problemen? Is de overheid bereid om de gevolgen die een

dergelijke ingreep heeft voor de financiering van de scholen op te vangen? Hoe zit het met al die leraren die inmiddels werkzaam zijn in het onderwijs en bijscholing behoeven om de beoogde kwaliteitsverbetering te realiseren? Wie gaat deze grote bijscholingsoperatie betalen? En wat te doen wanneer scholen simpelweg niet in staat zijn om de gewenste kwaliteit te leveren, bijvoorbeeld omdat zij daartoe niet de geschikte leraren kunnen betrekken of te weinig financiële middelen ontvangen?

De overheid schuift de verantwoordelijkheid wel erg van zich af door alleen kwaliteitseisen op te leggen - en dat juist op het moment dat er een enorm lerarentekort voor de deur staat. Het is bovendien diezelfde overheid die de controle op de kwaliteit op alle niveaus van onderwijs heeft verwaarloosd. Zij heeft bovendien zelf een situatie in de hand gewerkt waarin de interesse voor het leraarsvak onder leerlingen en studenten sterk is gedaald, terwijl zij in het verleden nauwelijks maatregelen heeft genomen tegen de sterke vergrijzing van het huidige lerarenbestand (zodat nu driekwart van de zittende leraren binnen zeven jaar het onderwijs gaat verlaten).

De commissie-Dijsselbloem stelt dapper dat de scholen niet mogen worden opgezadeld met allerlei verlangens van de politiek met betrekking tot het oplossen van maatschappelijke problemen en of idealen. Dat is juist. Maar de facto worden de scholen niet alleen door de politiek, maar door grote culturele ontwikkelingen en politiek-sociaal wanbeleid in het verleden overstelpt met maatschappelijke problemen, en wel in de vorm van grote groepen leerlingen met problematisch gedrag en/of problematische cognitieve capaciteiten. De condities voor goed lesgeven worden ernstig ondermijnd. Veel leraren op het vmbo of het mbo zijn al blij als een les in redelijke harmonie verloopt, ook al is men aan het eigenlijke leren nauwelijks toegekomen.

Maar waardoor zijn de problemen eigenlijk zo groot geworden? Waardoor is de onderwijscultuur op met name het vmbo en het mbo zo sterk onder druk komen te staan? Onder invloed van ideologische overwegingen en de wens om kosten te drukken (wat overigens helemaal niet het geval bleek te zijn) heeft de overheid het speciale onderwijs aanzienlijk gereduceerd. Zij heeft de steeds groter wordende groep probleemleerlingen met het zogenoemde rugzakje laten opnemen in het reguliere onderwijs. Reguliere vorming en sociale herstelwerkzaamheden dan wel schadebeperking lopen dankzij de overheid volledig door elkaar heen, ten koste van de gewone leerlingen én de zorgleerlingen zelf. Gelukkig heeft de commissie er oog voor dat er ernstige problemen zijn rond de grote groep zorgleerlingen. Men pleit dan ook terecht voor het oormerken van dit budget binnen de zogenoemde lumpsum-bekostiging. Te veel ondernemende scholen hadden kennelijk niet de expertise in huis om dit extra geld naar behoren te besteden of hebben op hun eigen wijze bespaard op de kosten.

Maar moet niet eens heel goed gekeken worden naar de manier waarop het speciale onderwijs is ingeperkt? Hoe zorgen we ervoor dat alle kinderen na het eind van hun basisschool ten minste een niveau hebben bereikt dat hun in staat stelt om de lesboeken in het vmbo te lezen - wat nu niet het geval is? Hoe vangen we de kinderen op die sociale en psychische problemen hebben en die eigenlijk een andere vorm van onderwijs aangeboden zouden moeten krijgen? Welke kinderen kunnen eventueel wel mee in het reguliere onderwijs en welke absoluut niet - teneinde de onderwijscultuur op een school te beschermen? Zijn die gigantische scholengemeenschappen en rocs wel de juiste context om probleemleerlingen op te vangen? De besparing die de overheid op korte termijn meende te bereiken, kost op langere termijn juist veel meer. Wil het huidige proces van culturele en sociale segregatie zich niet dramatisch

voortzetten, dan zijn er veel ingrijpender maatregelen vereist dan men nu lijkt te willen weten. In plaats van alleen maar het oormerken van het budget voor zorgleerlingen aan te bevelen had de commissie er bijvoorbeeld op moeten wijzen dat de huidige sociale problematiek vraagt om herziening van ons beleid rond speciaal onderwijs.

De commissie heeft zich in opdracht van de Kamer in haar onderzoek beperkt tot de vernieuwingen in het voortgezet onderwijs. Toch is duidelijk dat de serieuze problemen in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs haar niet geheel zijn ontgaan. De commissie doet bijvoorbeeld de aanbeveling dat er een vakopleiding op het vmbo moet worden ingevoerd die praktisch gericht is. Ongetwijfeld heeft zij hierbij in het oog dat er jaarlijks 60.000 leerlingen uitvallen in het mbo zonder een zogenoemde startkwalificatie. Het maakt impliciet duidelijk dat het huidige vmbo/mbo-stelsel rond de startkwalificatie niet deugt. De gigantische rocs worden momenteel bevolkt door een veel te diverse leerlingenpopulatie en hebben te kampen met sociale problematiek, zeker in de grote steden. Verder merkt de commissie op dat strengere controle nodig is van de lerarenopleiding en wil zij vakinhoudelijke eisen en -examens invoeren. Maar wat er op lerarenopleidingen in het hbo gaande is, speelt in veel gevallen ook aan de hand op andere opleidingen.

De problematiek van de bureaucratische schil rond het onderwijs, de managementlagen, de positie, de kwaliteit, de bevoegdheid en de opleiding van docenten, de bekostigingssystematiek, dat alles doet zich in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs nog sterker voor dan in het voortgezet onderwijs. Deze sectoren blijven evenwel buiten schot. De leraar in het voortgezet onderwijs heeft met het rapport Leerkracht van de commissie-Rinnooy Kan en het rapport Tijd voor Onderwijs een zeker eerherstel gekregen. De docenten aan mbos en hbos blijven helaas buiten beschouwing - terwijl hun positie en kwaliteit de laatste jaren sterk zijn aangetast.

De remedie die de commissie voor het voortgezet onderwijs in gedachten heeft, namelijk controleren van het vakinhoudelijke eindniveau, is in het huidige stelsel van het middelbaar en hoger beroepsonderwijs onmogelijk. Daarom zijn ook de uitwassen hier veel sterker dan in het voortgezet onderwijs, waar tenminste altijd nog een centraal examen bestond.

Wanneer de commissie ook naar het beroepsonderwijs had gekeken, zou de conclusie van het rapport waarschijnlijk nog veel vernietigender zijn geweest. Ook in het hbo is een nieuwe didactiek ingevoerd, competentiegericht onderwijs (CGO), gelardeerd met veel Nieuwe Leren-componenten, zonder docenten en studenten vooraf erbij te betrekken. Ook hier is de rol van de overheid overgenomen door allerlei vertegenwoordigende aan tunnelvisie lijdende organisaties uit het maatschappelijk middenveld, de schoolbesturen zelf, de procesmanagers, de pedagogische centra enz. En ook hier zien we dat de NVAO, de inspectie voor het HO, op een slimme manier instellingen toetst op nieuwe didactische vormen terwijl de hogescholen vrij zijn in hun te kiezen didactiek.

Op bijna sektarische wijze is het competentiegerichte leren, gecombineerd met vormen van het Nieuwe Leren, het hbo ingeslopen. Een hele batterij aan vakdocenten is vervangen door coaches en begeleiders in lage salarisschalen. Voor veel studenten zijn roosters van 6 uur per week les geen uitzondering en verder zitten zij thuis zelfstandig te werken of op school in een krachtige leeromgeving hun eigen kennis te construeren - terwijl deze laatste zaken niets met goed competentiegericht onderwijs te maken hebben.

Dergelijke ontwikkelingen zijn ook op het mbo gaande. De kwaliteitsdaling van het onderwijs was ook daar al jaren een feit en werd door diezelfde perverse prikkels in de hand gewerkt als in het voortgezet onderwijs. Door de introductie van het competentie-onderwijs - dat binnen enige tijd een overheidsstatus lijkt te krijgen - wordt dit proces vermoedelijk alleen maar versneld.

Hoe passen we dus de bevindingen van de commissie toe op het hbo en het mbo? Dat is namelijk hard nodig. Het merendeel van onze leerlingen en studenten volgt immers deze vormen van onderwijs - ook de sociaal zwakkeren en probleemgevallen. Als momenteel ergens de behoefte aan de controle op de deugdelijkheid van het onderwijssysteem bestaat, dan is het wel in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Helaas heeft de overheid zich in deze sectoren al jaren geleden op afstand geplaatst en ontbreken de harde sturingsmechanismen en effectieve kwaliteitscontroles.

In het geval van de ophanden zijnde vernieuwing van het mbo zien we weer dat de overheid geen didactiek oplegt maar dat stuurgroepen, het maatschappelijk middenveld, besturen en allerlei adviesclubjes over de hoofden van de docenten, leerlingen en ouders heen bepalen hoe het mbo ingericht moet worden.

In de huidige situatie met betrekking tot het onderwijs simpelweg kwaliteit eisen is heel wat gemakkelijker gezegd dan gedaan. Wanneer de overheid nu niet zelf ingrijpende maatregelen neemt en de verantwoordelijkheid op zich neemt voor de problemen die het bereiken van die onderwijskwaliteit in de weg staan, is zij evenzeer in zichzelf gekeerd als toen zij al die idiote maatregelen invoerde waarmee zij de wensen van vele scholen en leraren passeerde.

Het rapport-Dijsselbloem vertoont tot op zekere hoogte ditzelfde euvel door te sterk op de politiek zelf te focussen en te weinig de harde werkelijkheid van de complexe onderwijspraktijk onder ogen te komen. De overheid heeft haar grip verloren op deze zaak, die van publiek belang is en door publieke middelen wordt gefinancierd. Met abstracte idealen en goede bedoelingen komen we er niet.

Politiek moet gaan over het deugdelijk inrichten en besturen van de weerbarstige werkelijkheid en niet over abstracte idealen (zoals eens: zelfontplooiing in het studiehuis!) of abstracte doelstellingen (zoals nu: kwaliteit!).

Als wij het onderwijs door het zware weer willen loodsen waarin het zich nu bevindt, dan is er een grote politiek nodig. En grote politiek wordt gekenmerkt door visie, verantwoordelijkheidsbesef, moed en slagkracht. Die visie vraagt om een breed opgezet plan waarin men de feitelijke problemen in het gehele onderwijsveld onder ogen komt om daaruit een uitweg te schetsen. Dat verantwoordelijkheidsbesef bestaat erin dat de overheid zelf mede zorg draagt voor het bereiken van de beoogde onderwijskwaliteit over de gehele linie en problemen niet van zich afschuift en zegt dat ze er ook niets aan kan doen. En die moed en slagkracht zijn nodig voor ingrijpende maatregelen om de structuren die de verbetering van het onderwijs in de weg staan, open te breken. De bekostigingssystematiek van ons onderwijs moet veranderen, de positie en de kwaliteit van de docent moeten worden verbeterd, en de kwaliteitscontrole moet op alle niveaus worden doorgevoerd door de overheid zelf - en dat alles in het licht van lastige omstandigheden als het lerarentekort en de sociaal-culturele problematiek, die de komende jaren alleen maar nijpender zullen worden.

Alleen wanneer de overheid de regie over het onderwijs herneemt, en wel op basis van een deugdelijke en realistische kwaliteitsagenda, kan een einde worden gemaakt aan de impasse die nu dreigt. Wij hopen dat minister Plasterk de noodzaak tot deze grote politiek inziet en bereid is om de maatregelen te nemen die nodig zijn. Het publiek snakt ernaar en het welzijn van de jongere generatie en daarmee onze toekomst staan op het spel.

Het gevoel van een gemeenschappelijk belang is weg binnen het onderwijs. De verzelfstandiging van scholen heeft de machts- verhoudingen verstoord.

Info: Bergen is docent in het HBO. Verbrugge is hoofddocent sociaal-culturele wijsbegeerte aan de Vrije Universiteit. Auteur van *Tijd van onbehagen*. Beiden zijn bestuurslid van de vereniging Beter Onderwijs Nederland. Herlees via nrc.nl/opinie het stuk dat Ad Verbrugge en Marieke Breeuwsma schreven in juni 2006: Help, het onderwijs verzuipt.

Trefwoord: [Onderwijs](#); [Overheidsbeleid](#)

Persoon: [Knippen en plakken verhinderd](#)

Op dit artikel rust auteursrecht van NRC Handelsblad BV, respectievelijk van de oorspronkelijke auteur.

Resultaat: 1