

# VAKWWERK

HET LEDENBLAD VAN DE VERENIGING BETER ONDERWIJS NEDERLAND

**Nummer 10** | 8<sup>e</sup> Jaargang | juli 2013



## De erfenis van

# 'Het Nieuwe Leren'

**BON** Beter  
Onderwijs Nederland

- ◆ De lerarencoöperatie, een bestuursvorm voor zelfbewuste leraren  
door Huub Philippens & Ben Verkroost
- ◆ Groot, Groter, Grootst!  
door Toon Rekkers

# Colofon

Vakwerk is een uitgave van de vereniging Beter Onderwijs Nederland. Het tijdschrift verschijnt in een oplage van 5000 stuks.

## Redactie

Ton Bastings, Presley Bergen, Marten Hoffmann, Pauline Riep, Ad Verbrugge, Fenna Vergeer, Gerard Verhoeven.

## Redactieadres

Beter Onderwijs Nederland  
Antwoordnummer 57032  
3507 VB Utrecht  
redactie@beteronderwijsnederland.nl

## Bijdragen aan dit nummer

Ton Bastings, Hans Duijvestijn, Cecile Heesterman, Jesse Jeronimoon, Huub Philippens, Toon Rekkers, Fenna Swart, Ad Verbrugge, Fenna Vergeer, Ben Verkroost, Jaap Versfelt en Jantine Walst

Bijdragen kunnen per e-mail worden gestuurd naar [redactie@beteronderwijsnederland.nl](mailto:redactie@beteronderwijsnederland.nl). Het maximum aantal woorden is 2000. De redactie kan voor wat de lengte van ingeleverde bijdragen betreft van het maximum aantal woorden afwijken bijvoorbeeld bij congresbijdragen of reeds gepubliceerde artikelen in nationale media, wetenschappelijke tijdschriften e.d.

## Meer informatie over de vereniging

[www.beteronderwijsnederland.nl](http://www.beteronderwijsnederland.nl)

## Adres ledenadministratie

Beter Onderwijs Nederland  
Antwoordnummer 57032  
3507 VB Utrecht  
Wijzigingen kunnen worden doorgegeven in een e-mail naar [ledenadministratiebon@gmail.com](mailto:ledenadministratiebon@gmail.com)

## Grafische vormgeving en realisatie

AriëS Grafische vormgeving / Ben Mobach  
Torenberglaan 42  
5628 EP Eindhoven  
040 - 242 23 66 / 06 248 60 322  
[info@ariesgv.nl](mailto:info@ariesgv.nl)

**BON** Beter  
OnderwijsNederland

8e jaargang nummer 10, juli 2013  
ISSN 1873-520

© Copyright Beter Onderwijs Nederland.

# In dit nummer

## 4 Bericht uit de Onderwijscoöperatie



Om het geheugen op te frissen, de in 2011 opgerichte Onderwijscoöperatie, de OC, is een samenwerkingsverband van de vijf belangrijkste onderwijsvakorganisaties in Nederland: AOb, CNVo, FvOv, het Platform VVVO en, natuurlijk ook BON. Deze vijf lidorganisaties hebben samen de ambitie de groep van zo'n 350.000 leraren in Nederland te vormen tot een sterke beroepsgroep, een beroepsgroep die niet slechts uitvoert, maar vanuit professionele ruimte actief bijdraagt aan onderwijskwaliteit.

## 6 De school als decor voor debuutroman

Jan Siebelink kan men met een gerust hart de Theo Thijssen noemen van het middelbareschoolleven. In bijna alle romans van Siebelink vormt het onderwijs een belangrijk thema.

## 9 Mijmeringen, column

Jesse Jeronimoon

## 10 De lerencoöperatie, een bestuursvorm voor...

Er is veel te doen over de zogenaamde professionele ruimte: medezeggenschap in het onderwijs en de vormgeving van de zeggenschap van de leraar over zijn eigen vak. Een gematigd wetsvoorstel van de AOb hierover werd onlangs door de nieuwe minister van onderwijs Bussemaker naar de prullenmand verwezen. De sector moet het zelf oplossen door bijvoorbeeld de cultuur te veranderen.

## 13 De erfenis van 'Het Nieuwe Leren'



Er verandert veel in het onderwijs. Nieuwe manieren worden gezocht om onderwijs meer concurrerend te maken. Er ontstaan vormen waarmee geëxperimenteerd wordt, zoals het

adaptief, ervaringsgericht en competentiegericht onderwijs terwijl er nog weinig bekend is over de betekenis en effectiviteit ervan voor het onderwijs.

## 14 Lumpsum: Zegen of paard van Troje?

In de afgelopen twintig jaar is geleidelijk in het hele onderwijs de lumpsum ingevoerd. Het begrip lumpsum houdt in dat schoolbesturen vrij zijn in de besteding van het bedrag dat zij jaarlijks voor het verzorgen van onderwijs van de overheid ontvangen. De berekening van dat bedrag is nog gebaseerd op de componenten personeelskosten, materiële kosten en huisvestingskosten, maar het eindbedrag mag door een schoolbestuur naar eigen inzicht besteed worden.

## 16 Het sociaal leenstelsel vanuit het perspectief van het EVRM...



Het plan om een sociaal leenstelsel in het Nederlandse hoger onderwijs in te voeren, staat momenteel volop ter discussie. Op grond van het wetsvoorstel Studeren is Investeren, dat in maart 2012 door het kabinet Rutte-I werd aangeboden aan de Tweede Kamer, zou het sociaal leenstelsel alleen voor de masterfase gaan gelden. Het kabinet Rutte-II wil het sociaal leenstelsel nu ook uitbreiden naar de bachelorfase en werkt op dit moment aan een nieuw wetsvoorstel.

## 18 Groot, Groter, Grootst!

Begin januari kondigden de twee Rotterdamse regionale opleidingscentra, ROC Zadkine en het Albeda College, aan dat ze zich opsplitsen in zeven aparte, zelfstandige scholen. Verder overwegen de beide colleges van bestuur om ook te fuseren.

## 20 Het Nederlandse onderwijs: beter dan we denken, maar...

De kwaliteit van het Nederlandse onderwijs is goed, maar we zijn aan het watertrappelen. Tegelijkertijd blijkt dat de kwaliteit van ons onderwijs al twintig jaar op hetzelfde niveau blijft steken. De vraag is waarom de hervormingen er niet toe hebben geleid dat het Nederlandse onderwijs het predicaat 'goed' heeft kunnen inwisselen voor 'excellent'.

# Beste leden,

Van onze voorzitter

**M**et gepaste trots presenteren wij de eerste digitale uitgave van ons verenigingsblad Vakwerk. Ik hoop van harte dat u Vakwerk ook in deze vorm weet te waarderen. Omdat het voor de vereniging financieel onhaalbaar is om ons blad meerdere malen per jaar in papiervorm uit te geven, hebben we als bestuur besloten om Vakwerk tweemaal per jaar digitaal te publiceren en één papieren versie te laten verschijnen.

Bijkomend voordeel is wel dat u Vakwerk gemakkelijk rond kunt sturen naar wie er mogelijk interesse in heeft. De kosten voor productie en distributie zijn aanzienlijk lager dan voorheen maar wat de inhoud betreft, is overigens niets veranderd. En zoals u ziet, mag het resultaat er zijn. Dat is mede te danken aan de inspanningen van Fenna Vergeer, Presley Bergen en Ton Bastings, waarvoor ik hen vanaf deze plaats hartelijk bedank!

Er staan dan ook weer een paar prachtige artikelen in Vakwerk. Dit maakt meteen duidelijk waarom de stem van BON in onderwijsland nog steeds heel hard nodig is. Ook mijn eigen universiteit (VU) heeft inmiddels een bestuurscrisis doorgemaakt; dat er iets grondig mis ging, was op 'de werkvloer' al heel wat langer bekend. Ik noem het gehele hoger onderwijs en zijn grootschaligheid, enorme aantallen studenten, financieel kwantitatief denken, ingrijpende verande-

ringen in het onderzoeks- en onderwijsproces en de te snelle groei in korte tijd. Zoals BON al jaren betoogt, is het zaak dat er een ander bekostigingsmodel komt en aan de massale groei van het hoger onderwijs een halt wordt toegeroepen.

Als vereniging kunnen we terugkijken op een bewogen eerste half jaar.

Onze nieuwe site blijkt enorm aan te slaan en is inmiddels ook door verschillende media ontdekt als een heuse nieuwssite waarin we niet alleen nieuws plaatsen van anderen, maar ook zelf nieuws maken. Vooral dankzij Gerard Verhoef hebben we met de nieuwe website een prachtig instrument in handen waarmee we de doelen van onze vereniging dienen.

Onze jaarvergadering in Eindhoven bleek weer een groot succes met mooie bijdragen van inspirerende sprekers en ook de politiek was weer goed vertegenwoordigd.

Rest mij u een fijne vakantie toe te wensen. Hopelijk rust u goed uit voor het nieuwe schooljaar en vindt u de tijd om deze Vakwerk eens goed door te nemen. Het is zeker de moeite waard!

met vriendelijke groet,  
uw voorzitter, Ad Verbrugge



## Rectificatie

In de Vakwerk editie van december 2012 is helaas een foutje geslopen.

In het artikel "Falend toezicht geeft bestuurders alle ruimte" op pagina 35 is in het bijschrift bij de foto van minister Plasterk en Trudy Blokdijs op pagina 37 abusievelijk verzuimd de fotograaf te vermelden.

Deze foto is genomen door Martine Sprangers. Zij heeft de fotografie verzorgd tijdens het symposium Toezicht bij de les.

Namens de redactie van Vakwerk onze welgemeende excuses voor deze fout.

# Bericht uit de Onderwijscoöperatie

Om het geheugen op te frissen, de in 2011 opgerichte Onderwijscoöperatie, de OC, is een samenwerkingsverband van de vijf belangrijkste onderwijsvakorganisaties in Nederland: AOb, CNVo, FvOv, het Platform VVVO en, natuurlijk ook BON. Deze vijf lidorganisaties hebben samen de ambitie de groep van zo'n 350.000 leraren in Nederland te vormen tot een sterke beroepsgroep, een beroepsgroep die niet slechts uitvoert, maar vanuit professionele ruimte actief bijdraagt aan onderwijskwaliteit. Met professionele ruimte bedoelen we 'de ruimte voor de leraar om zijn expertise te benutten ten gunste van onderwijskwaliteit. Het gaat dan om de ruimte om te beslissen over onderwijsinhoud, onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch en organisatorisch) en professionele ontwikkeling.

In dit kader werken de lidorganisaties van de OC samen aan een aantal belangrijke projecten. Natuurlijk is BON bij elk van die projecten uiterst betrokken. Een overzicht in vogelvlucht:

Het lerarenregister ([www.registerleraar.nl](http://www.registerleraar.nl)) biedt leraren voor wie werken aan onderwijskwaliteit een vanzelfsprekendheid is, de mogelijkheid om die overtuiging openbaar te maken. Wie zich inschrijft in het register zet daarmee bij wijze van spreken de deur van zijn leslokaal wagenwijd open. "Kom maar kijken, dit is wat ik doe, dit is waar ik aan wil werken". In feite beken je je als docent door te registreren tot een ideaalbeeld van wat een goede leraar is.

Het is geen vanzelfsprekendheid dat dit ideaalbeeld ook het onze zal zijn. Daarom bewaakt een groep BON-leden samen met vertegenwoordigers uit de andere vier lidorganisaties de belangen van vakdidactische en in het bijzonder ook vakinhoudelijke nascholing van leraren. Juist op het punt van vakinhoudelijke ontwikkeling maken de BON-leden in de registerorganisatie zich bijzonder sterk. Het zou te ver voeren die organisatie hier volledig te beschrijven, temeer daar zij nog volop in ontwikkeling is. Van essentieel belang is wel dat er voor vakinhoudelijke en vakdidactische nascholing aparte groepen leraren bezig zijn zo veel mogelijk nascholingsaanbod onder de loep te nemen en te oordelen wat wel en wat niet als goede vakinhoudelijke of -didactische professionalisering aangemerkt mag worden. Dat gaat niet altijd zonder slag of stoot, maar uiteindelijk gaat het gewoon om de argumenten. En daar zijn onze vertegenwoordigers in de organisatie bijzonder sterk in. Datzelfde geldt voor de BON-leden in de registercommissie. Deze commissie keurt nascholingsaanbod op het gebied van pedagogiek en zaken aangaande algemene professionaliteit. Vanaf 2014 zal zij ook registerdossiers van individuele leraren gaan bestuderen en beoordelen. Deze commissie



wordt door 15 leraren bemand, waaronder drie uiterst betrokken en kritische BON-leden, Tineke Bekkering, Boudewijn Chorus en Thor Veldboer. Samen vormen zij een geweldig triumviraat.

Inschrijven in het register gebeurt voorlopig op vrijwillige basis. Wat de lidorganisaties van de OC betreft, blijft dat ook zo. Alleen dan zegt registratie immers iets over kwaliteit. Gedwongen registratie staat haaks op inschrijven vanuit de overtuiging dat je wilt werken aan onderwijskwaliteit. In die zin zouden we in plaats van 'verplicht' eerder 'onvermijdelijk' moeten zeggen. Maar, ieder beslist nog altijd zelf!

Door je te registreren, leg je als het ware verantwoording af aan je eigen beroepsgroep over je ontwikkeling als leraar. Een natuurlijke partner van registratie zou kunnen zijn wat men ook wel 'peer review' noemt, leraren die elkaars lessen bezoeken om elkaar te inspireren en te helpen om richtingen te formuleren waarin zij zichzelf verder zouden kunnen ontwikkelen. En natuurlijk kun je door af en toe bij elkaar binnen te lopen ook veel van elkaar leren. Volgens de visie van BON zijn ten eerste vakinhoudelijke en de daarbij horende didactische kennis essentieel voor goed leraarschap. Natuurlijk moet een docent ook pedagogische kwaliteiten hebben. Aan alleen pedagogische kennis heb je bijzonder weinig als je kinderen wilt leren ontleden, delen of gewoon goed Engels wilt leren spreken. Peer review zoekt naar mogelijkheden om - waar dat kan - van de deskundigheid van collega's te profiteren en te voorkomen dat lesbezoekjes een nutteloze belasting worden. Belangrijk is hierbij dat het er expliciet niet om gaat elkaar te beoordelen. Beoordelen en begeleiden of 'peer review doen' mogen in principe nooit samen gaan.

Peer review is een project binnen de zogeheten 'programmalijs' Professionele Ruimte. In de werkgroep die het werk binnen deze programmalijs aanstuurt, zijn om en om twee (oud-)leraarleden van BON actief, Huub Philippens en Teja Bodewes. Zij proberen te

overzien waar de mogelijkheden voor de leraren om hun expertise te ontwikkelen én te delen vergroot kunnen worden. Hun werkzaamheden richten zich niet alleen op het kritisch volgen en begeleiden van het peer reviewgebeuren, ook bestuderen zij bijvoorbeeld hoe leraren elkaars ervaringen efficiënt digitaal kunnen raadplegen. We hebben het daarbij over een Leraar24-context. Het zal geen platform worden waar de diverse pedagogische centra vrijelijk propaganda kunnen maken voor hun commerciële cursussen. Wel zal er reële, voor de leraar zinvolle informatie te vinden zijn. Een andere onderneming in het kader van professionele ruimte betreft het zoeken naar mogelijkheden om op een jaarlijkse conferentie de ontwikkeling van het vakgebied ruimte te geven. Ook hier geldt weer dat

ervaren vertegenwoordiger van het bureau van de OC overlegt hij met een delegatie van de VO-Raad. De Coöperatie en de VO-Raad hebben in een bestuursakkoord afgesproken samen te onderzoeken wat de inhoud van een Professioneel Statuut zou moeten zijn en hoe het kan worden gerealiseerd. In de visie van de VO-Raad gaat het om een document waarin afspraken worden gemaakt hoe de professionele ruimte "als model" kan worden beschreven. Omdat de achterban van de VO-Raad verdeeld is, zoekt men daar naar een omschrijving die iedere instelling kan bijsnijden. Na enige discussie (met een belangrijke rol voor BON) is door de vertegenwoordigers van de Coöperatie afgesproken dat er alleen ruimte is voor de leraren om hun professionaliteit te ontplooiën als er een medezeggenschapswet komt waarin die inbreng gegarandeerd wordt. Op 4 juni heeft de Kamer zich in een motie uitgesproken dat een schoolleiding voortaan instemming van de leraren moet vragen als ze het onderwijs-didactisch beleid van een school wil vormgeven. In de visie van BON moet zo iets vanaf het begin van elk beleidsvormingsproces in gemeenschappelijk overleg met leraren worden vastgesteld.

Wat de VO-Raad betreft, zou het Professioneel Statuut aan de CAO gehecht moeten worden. Omdat deze zelfde VO-Raad kort geleden het CAO-overleg afbrak, heeft het overleg over het Professioneel Statuut de afgelopen tijd stil gelegen. De verwachting is dat de besprekingen op korte termijn weer opgepakt zullen worden.

Er gebeurt nog veel meer in de OC. De voor BON belangrijkste zaken staan hierboven beschreven. Over de herijkte bekwaamheidseisen hebben wij nog geen nieuws. De verwachting is dat het document (pas) per 1 augustus 2014 als zogeheten "Algemene Maatregel van Bestuur" aan de wet BIO gehangen zal worden. In al haar projecten werkt de OC al wel met de herijkte bekwaamheidseisen. Dat is een goede zaak.

**Cecile Heesterman**



er geen ruim baan gegeven zal worden aan coaches en pedagogische instituten, instellingen die de afgelopen jaren het onderwijs eerder benadeeld dan bevorderd hebben.

Voor het voorgezet onderwijs is een overleggroep 'Professioneel Statuut' opgestart. Deze groep bespreekt met de VO-Raad hoe zo'n professioneel statuut eruit zou moeten en kunnen gaan zien. Natuurlijk is ook bij deze onderneming een BON-lid betrokken, wie beter dan Huub Philippens, die ook lid is van de werkgroep Professionele Ruimte. Samen met twee andere vertegenwoordigers uit de lidorganisaties van de OC en een zeer



Foto: Caspari de Geus

## De school als decor voor debuutroman

Jan Siebelink kan men met een gerust hart de Theo Thijssen noemen van het middelbareschool-  
leven. In bijna alle romans van Siebelink vormt het onderwijs een belangrijk thema. Zowel in zijn  
eerste roman *Een lust voor het oog* (1977) als in zijn laatste grote roman *Suezkade* (2008) is de  
middelbare school de setting.

De vijfenzeventigste verjaardag van deze onderwijsromancier is niet geruisloos voorbijgegaan. Het Letterkundig Museum eerde de auteur met een overzichtstentoonstelling en gaf in samenwerking met de Bezige Bij het Schrijversprentenboek over hem uit: Het wonder dat mij is geschied. Tevens kwam zijn uitgever met een geweigerd manuscript uit de beginperiode van de auteur op de prop-pen, Daniël in de vallei. En ook deze roman speelt zich af op een middelbare school.

Daniël in de vallei, begonnen in 1955 tijdens zijn opleiding aan de Rijksweekschool en voltooid in 1982, werd destijds door de uitgever geweigerd omdat het boek nog niet 'voldragen' zou zijn. Toch zijn de belangrijkste motieven uit zijn oeuvre - het geloof, de liefde, het schrijven en de school - in deze beginroman al aanwezig. In het boek vertrekt de zwaarmoedige geschiedenisstudent Daniël op aanraden van zijn therapeut naar Parijs om een tijdje wat 'oppervlakkiger' te leven. Hij komt echter niet verder dan het Gelders dorp Nergena, waar hij zijn oom Ruben nog even gedag wilde zeggen. Hij blijft in het dorp hangen en wordt klusjesman en tuinman op een school, De vallei geheten. Daar krijgt hij een verhouding met zijn nichtje Julia. Uiteindelijk wordt tot groot verdriet van Daniël de school gesloopt. Met Julia keert hij terug naar de boerderij van oom Ruben om vervolgens met haar verder te reizen naar Parijs.

Enkele opvallende zaken uit die eerste roman vindt men terug in zijn laatste onderwijsroman Suezkade (2008). Het aparte leslokaal, zoals beschreven in Daniël in de vallei, komt tevens in Suezkade voor. Ook de conflictueuze seksualiteit met onschuldige meisjes speelt in beide boeken een belangrijke rol. In Daniël in de vallei heeft het hoofdpersonage een relatie met zijn veel jongere nicht. In Suezkade heeft de 26-jarige leraar Marc Cordesius een relatie met een 13-jarig Marokkaans meisje.

Toch kan men Daniël in de vallei niet echt een onderwijsroman noemen. Dat komt vooral doordat het hoofdpersonage Daniël geen docent is. De eerste echte onderwijsroman van Siebelink dateert al van 1977, Een lust voor het oog. In dit boek blijkt leraar Jeroen Swijgman het prototype voor alle leraren in het oeuvre van Siebelink. Het is opmerkelijk dat het hoofdpersonage dezelfde initialen heeft als de auteur en net als Siebelink zijn loopbaan begint als leraar Frans op een mavo in D. Die verflechting met zijn hoofdpersonages wekt enigszins bevreemding. Immers, bijna alle leraren in het werk van Siebelink zijn dwazen die beheerst worden door angsten.

Omdat ze geen orde kunnen houden, is het in hun klas een puinhoop. "Als zo'n leraar de deur van zijn klas achter zich dichttrekt, is hij met zijn beulen alleen", schrijft Siebelink. Ik laat hier wat leraren uit het werk van Siebelink de revue passeren.

De oogverblindend mooie Jeroen Swijgman uit Een lust voor het oog is behept met een extreem sterke moederbinding. Hij heeft een panische angst voor vrouwen en seksualiteit. Omdat hij lijdt aan spreekangst, is hij voor het onderwijs totaal ongeschikt. Bij meer dan drie personen durft hij zijn mond niet open te doen. Zijn lippen worden droog en hij krijgt geen speeksel meer om ze vochtig te maken. Zijn tong zwelt aan tot een taai en slijmerig log dier. Vervolgens wordt hij overvallen door radeloosheid. Als hij voor ouders een lezing moet houden, plast hij op het podium in zijn broek. Omdat hij door zijn collega's wordt vernederd, neemt hij wraak door de school in brand te steken. De leraar als pyromaan verschijnt ook ten tonele in Suezkade. Daar steken collega's het lokaal van de excentrieke leraar Marc Cordesius in brand.

Leraar Dunnewind uit Een lust voor het oog wordt door zijn collega's gemeden, gepest en vernederd. Op zijn verjaardag wordt hij door hen gruwelijk mishandeld. In de klas is het een bende; leerlingen schrijven 'kut' op het bord. Swijgman, die in het lokaal naast hem lesgeeft, hoort hem tijdens de les enorm krijsen. De klas scheldt hem in koor uit voor lul en paardenlul. Na die les vindt Swijgman hem op de grond liggen in zijn lokaal. Hij is in het harnas gestorven. De vernederingen zijn hem te veel geworden. Alle leraarsellende komt volgens Siebelink voort uit de problematiek van het orde kunnen houden: "Ik zie ook tragische figuren die ongelooflijk vernederd worden en volmaakt weerloos zijn. Ze staan met angstzweet in hun handen en twijfelen of ze wel naar binnen zullen gaan als ze het gejoel en de rotzooi weer horen. Je kunt zo'n leraar kapotmaken, dat heb ik zelf gezien - de figuur van Dunnewind uit de roman heb ik ook meegemaakt. Het hele mens-zijn van een leraar wordt bepaald door de vraag: heb je orde of niet? "

De negenenveertigjarige Bosman uit Het onbereikbare Kanaän is hetzelfde type als Dunnewind. Ook hij verwordt tot een leraar zonder orde. Bosman geeft veel strafwerk en stuurt de verkeerde leerlingen de klas uit. Als er natte propjes tegen het plafond worden geschoten of papieren vliegtuigen tegen het bord vliegen, reageert hij niet meer en zegt tegen zichzelf: " Dat gaat mij niet aan, ik ben hier niet". In de pauzes trillen zijn handen zo

erg dat hij in aanwezigheid van collega's geen koffie durft te drinken. Als hij naar zijn lokaal loopt, roepen zij hem de leuze toe 'op een draf naar het graf'. Maar Bosman sneeft niet. De rector is ruimhartig en regelt vervroegde afkeuring voor hem.

Solange uit het verhaal Het terras is ook een van de vroege leraren uit het werk van Siebelink. Hij is een vrijgezel van midden dertig en net als Swijgman een twijfelaar. Zijn leven wordt beheerst door angsten en hij tobt voortdurend over zijn lichaam. Hij is ervan overtuigd dat 'een kwaadaardig pad-denstoelachtig gezwel zijn anus exciteert' en vreest in de vakantie een hartinfarct te krijgen. Solange heeft geen al te optimistische kijk op zichzelf en zijn collega's; "we zijn ziekelijk sceptisch, we weten niets zeker, we zijn pure pyrronisten. We zijn melancholiek, de techniek wekt beschaafd onze walging. We zijn zeer gefrustreerd, zeer depressief, somber en gedrukt, we kennen veel bordelen, we onaneren onmatig veel".

Henk Resink uit de Laatste schooldag is leraar geschiedenis en gaat gekleed in een elegant roodsuède vest. Resink is een 'collègue maudit'. Iemand die geen orde kon houden, die voor spek en bonen meedeed en naar wie tijdens vergaderingen niet geluisterd hoefde te worden. De directie raadt collega's aan om niet met Resink om te gaan. Tegenover zijn nieuwe collega Peter geeft hij hoog op over zijn enorme onderwijskwaliteiten: "Net nog had ik een moeilijke klas, een uur lang heb ik ze over de grote Napoleon verteld, je kon een speld horen vallen, ik had ze desnoods op hun kop kunnen laten staan, werkelijk Peter, als ik wil... geef ik ze les met mijn pik". Later wordt Resink door zijn leerlingen in zijn eigen lokaal opgesloten. Op het bord hebben ze een grote sticker geplakt met de tekst 'Fuck the teacher'. Resink wordt ontslagen. De directeur laat hem de keuze om zich vrijwillig ziek te melden of zich onmiddellijk te laten schorsen wegens onvermogen.

Verschuilde literaire critici bestempelen de leraren in de romans van Siebelink als karikaturen. De karikatuur kenmerkt zich door het overdrijven van bepaalde karaktertrekken om iemand belachelijk te maken. Nauw verwant aan de karikatuur is de groteske, een term die ook vaak valt bij de recensie over het werk van Siebelink. In overdrachtelijke zin wordt de groteske als gewelddadige koppeling gebruikt om de onopgeloste botsing van onverenigbare begrippen aan te geven, zowel binnen het werk als bij de reactie van de lezer. Siebelink zelf stelt dat 'het doorgevoerd overdrijven

waardoor het verhaal groteske vormen aanneemt', wel typerend is voor hem. Voor wat de groteske betreft, is Siebelink duidelijk beïnvloed door de hem vereerde Franse decadentienaturalist J.-K. Huysmans.

### Engagement of therapeutische afrekening?

Vooral in interviews neemt Siebelink stelling tegen het onderwijs. Hij vindt dat het 'maar eens afgelopen moet zijn met het geschamper op het klassikale systeem'. Siebelink wil de status van het oude lerarenberoep terug. Zijn beschuldigende vinger gaat vooral naar de lerarenopleiding. Toch ontwaart hij ook enigszins een kentering: "We komen tot inzicht dat we kinderen gewoon wat moeten leren. Eindelijk. Op sommige scholen wordt er weer gewoon lesgegeven". In 2013 breekt Siebelink een lans voor Bildung. In *Volgers&Vormers*, een boek over spraakmakende opinieleiders in het onderwijs, zegt hij dat het onderwijs leerlingen in moet wijden in cultuur. De ambiance is volgens hem even belangrijk als de kennisoverdracht zelf. Daarom moesten zijn lessen in een Franse omgeving plaatsvinden: "Het lokaal hoort Frans te ademen, Frans te zijn. De leerlingen moesten zich gedurende dat ene lesuur dat ik ze in de klas had in Frankrijk wanen. Ik wilde mijn leerlingen onderdompelen in de Franse cultuur. Cultuur heeft een onweegbare waarde. Het is troostrijk".

Is het voor een leraar, die tevens onderwijsromans schrijft, mogelijk zijn onderwijsvisie buiten zijn literair werk te houden? Siebelink heeft altijd ontkend dat er enige vorm van engagement in zijn werk aanwezig was: "Er wordt altijd van je verwacht dat je een mening hebt, maar ik heb helemaal geen mening". Siebelink wil in zijn romans 'geen secretaris van de geschiedenis zijn'. Hij ziet engagement zelfs als een vlucht poging: "Wie zijn pen in dienst stelt van een zaak, wie zich dus engageert, zet tussen zichzelf en het leven een waarheid -van politieke, religieuze of anderszins ideologische aard -waaraan hij zijn kunst onderwerpt. Een roman schrijven is volgens Siebelink met onbekende bestemming vertrekken en dat vereist volgens hem een volledig 'des-engagement'. Engagement blokkeert volgens de auteur de nieuwe kennis omtrent de mens: "Nieuwe, onvervangbare kennis omtrent de mens, omtrent zijn mogelijk- en onmogelijkheden, kan alleen die roman brengen die zijn autonomie bewaart en niet herleidbaar is tot een al bekende houding of overtuiging. In mijn boeken zullen nooit zaken verdedigd worden". De beweringen en ideologieën die in zijn boeken zitten, blijken pas achteraf. Ze ontstaan volgens Siebelink al schrijvende en hij verklaart het raadsel engagement op zijn eigen etymologische wijze: "Omdat ik instaat voor wat ik schrijf en mijzelf als onderpand (en gage) geef. Geëngageerde literatuur is een pleonasme".

Schrijven over het onderwijs is voor Siebelink vooral van therapeutische waarde geweest. Op zijn eerste school in Dieren leed hij naar eigen zeggen aan 'verschrikkelijke nachtmerries'. Hij kon de klas daar niet aan en had nare collega's. Zijn romandebuut heeft hem daarvan afgeholpen: "Een lust voor het oog is een werk dat op mij een sterk therapeutisch effect heeft gehad. Sedert het schrijven heb ik nooit meer over die school gedroomd". Siebelink had geen hoge pet op van zijn collega's. Hoewel hij zich bediende van andere namen en karikaturale trekken, hebben veel collega's zich toch herkend in zijn romans. Nare ervaringen die daaruit voortvloeiden, heeft hij verwerkt in zijn romans. De 'kruisigingscène' in *Suezkade* en de beruchte vechtscène in *Een evenwichtig bestaan* zijn echt gebeurd. Al eerder had de auteur zich badinerend over zijn collega's uitgelaten. In *En joeg de vossen door het staande koren* lezen we: "Maar dat hele lerarenkorps. Ras van lafaards". Zijn collega's vonden het vervelend dat hij schreef. Zijn hart en ziel zouden bij zijn boeken liggen en niet bij zijn leerlingen. Dat verwijt zat diep en heeft hij van zich afgeschreven in *Een evenwichtig bestaan*.

Het verhaal is vrij natuurgetrouw weergegeven. Alleen de naam van de school is noodzakelijkerwijs veranderd. Bij de afbraak van het Marnix College in Ede, eveneens beschreven in *Daniël in de vallei*, ageerde Siebelink fel tegen het schoolbestuur en gemeentebestuur. Op straffe van ontslag mocht hij de naam Marnix College in zijn werk niet meer gebruiken. Hij verzon toen de toepasselijke naam Willem de Zwijger College. Over dat beruchte feest zegt hij: "Het liep op vechten uit. Op een groot feest voor alle leraren in een kasteel in de Betuwe. Er werd flink over mij gepraat. Ik zou te weinig proefwerken geven. Ik ging door het lint, begon te trappen en te slaan. Die man moest per ambulance worden afgevoerd. Het hele feest werd afgelast".

Siebelink noemde *Suezkade* zijn ultieme onderwijsroman. Tot zijn tweeënzestigste heeft hij voor de klas gestaan en alles wat hij heeft meegemaakt in zijn lange onderwijs carrière heeft geresulteerd in *Suezkade*: "Alles wat ik heb meegemaakt, heb ik verbeeld in deze roman. Ik kan niets meer bedenken. Ik ben nu klaar met het onderwerp". In 2013 komt hij terug op het zogenaamde afscheidscident. Toen hij bij zijn afscheid als leraar het podium wilde beklimmen voor een korte toespraak, stroomde de zaal leeg. Die vernedering moet nog worden rechtgezet in een roman: "Het was een tamelijk verbijsterende en pijnlijke ervaring. Het was een uiting van afkeer en haat tegen mij, tegen de aparte positie die ik altijd ingenomen had op school. Ik heb dat afscheidscident nog nooit in een van mijn romans beschreven. Maar het komt er ooit een keer van, dat weet ik zeker".

Alles wijst erop dat voor Siebelink het therapeutisch effect zwaarder weegt dan het engagement. Toch is zijn literair werk niet geheel verstoken van een onderwijskundige boodschap. De gecompliceerdheid van het beroep, de autonomie van de docent en de waarde van Bildung blijken constanten in zijn schoolromans. Is met *Suezkade* de cirkel eindelijk rond of krijgt het 'afscheidscident' nog een plaats in een volgende roman?

### Ton Bastings



Foto: Marie-Il



# Mijmeringen

Sinds de eeuwwisseling is het Nederlandse onderwijs in de ban van organisatiedeskundigen, ICT-goeroes en adviserende technocraten terechtgekomen. Niet dat het onderwijs daar veel beter van werd. Gestuurd door een laag gelukzoekende tweederangsbestuurders die voor zichzelf een paradijsje in het leven schiepen, kon de onderwijskaal-slag een aanvang nemen. In de krant van vandaag doet een journalist verslag van de zoveelste winstgevende constructie die eindigde in een miljoenenverlies. De bestuurder laat bij monde van zijn woordvoerder weten dat er stevig bezuinigd moet worden. Hij denkt aan 300 arbeidsplaatsen die noodgedwongen zullen verdwijnen.

Autonomie is omgeslagen in de totale chaos van willekeur, zelfverrijking en nietsontziende domheid. Technocraten en organisatiedeskundigen adviseerden reorganisatie op reorganisatie. Ten behoeve van elke inkrimping groeide met de bureaucratie de managementlagen. Daar moet het goed toeven zijn. De bestuurder en manager worden niet blootgesteld aan ontslagen. Voordeeltjes en emolumenten zijn geen onderwerp van gesprek bij de zoveelste reorganisatie. Integendeel, een geslaagde reorganisatie met bijbehorende ontslag- en bezuinigingsronde staat garant voor een bonus wegens het bereiken van de afgesproken 'target'. De bestuurder en manager leven zorgeloos en gelukkig in hun zelf gecreëerd netwerk. Een 'foutje' uit het verleden is geen belemmering voor het krijgen van een nieuwe bestuurdersbaan met nog méér privileges. Wee diegene met een afwijkende mening; die wordt als verrader gezien.

Hoe komt het toch dat het Nederlandse onderwijs een van de allerlaatste bestuurdersparadijzen is? Het is het Luilekkerland voor de mislukte tweederangsmanager uit de rafelranden van het politieke gewemel dat zich de democratische vertegenwoordiging van het volk noemt, al of niet benoemd door de Kroon. Hoe komt het toch dat deze mislukkelingen van het politieke schouwspel er nooit aan denken om stilletjes achter de coulissen te verdwijnen? Is het omdat vroeg of laat het pluche roept en het Nederlandse onderwijs de politieke wachtkamer bij uitstek is geworden? Of is het gewoon omdat er nog een heleboel te verdelen valt aan de top?

Bestuurlijk Nederland heeft het onderwijs tot op het bot uitgekleed en omhangen met technische snufjes die niet meer zijn dan een schaamlap voor domheid en sulligheid. De docent is zijn lokaal en zijn leerling kwijtgeraakt net zoals de filosoof zijn geestelijk domein. In de ogen van de bestuurder was het onderwijs toe aan een herverdeling van de macht over cultuur en opleiding. Nederland moest klaargemaakt worden voor de toekomst in edel slavernij en daar voegden de idealen van de zwevende filosoof niets aan toe.

Maar het is niet dat 'nobeles' toekomstbeeld, of ander 'eerlijk' streven waarom het onderwijs werd ontdaan van zijn culturele en pedagogische opdracht. De beroepseer van de bevoegde docent werd geminimaliseerd tot wat gemurmel in de marges van een niet bestaand onderwijsdebat. Onderwijs is het voertuig geworden van een nietsontziende bestuurslaag die buitenparlementair dezelfde privileges, status en bijhorende vergoedingen eist als de democratisch gekozen gezaghebbers in dit land. Hoewel zij bedeed zijn met aanzienlijk minder kwaliteiten, gedragen zij zich als bezitters van onderwijs, cultuur en volk. Zij zien zichzelf als de enige verdeler van posities en macht.

Het is niet anders, het Nederlandse onderwijs kan niet anders dan wachten op de personen die met het fileermes van welbespraaktheid, méér bestuurlijk talent, méér dienend leiderschap, méér intelligentie, méér werklust en méér integriteit, de zittende new speak kwebbelende provinciaaltjes wegsnijden van het pluche van onderwijs bestuurlijk Nederland. Pas dan zullen onze kinderen en kleinkinderen reikhalzend uitzien naar een wellicht zonnige toekomst.

Jesse Jeronimoon

# De lerarencoöperatie, een bestuursvorm voor zelfbewuste leraren

Er is veel te doen over de zogenaamde professionele ruimte: medezeggenschap in het onderwijs en de vormgeving van de zeggenschap van de leraar over zijn eigen vak. Een gematigd wetsvoorstel van de AOb hierover werd onlangs door de nieuwe minister van onderwijs Bussemaker naar de prullenmand verwezen. De sector moet het zelf oplossen door bijvoorbeeld de cultuur te veranderen. Hetzelfde standpunt nam haar CDA-voorgangster Van Bijsterveldt in tegenover voorstellen voor verbetering van de positie van de medezeggenschapsraad. Het politieke credo is nu eenmaal dat aan de heilige autonomie van de besturen niet getornd mag worden.

Ook het politieke schoothondje van de achtereenvolgende regeringen, de Onderwijsraad vindt dat. Er wordt wel hoog ingezet op de autonomie van de leraar, maar in werkelijkheid bepaalt de bestuurder de didactiek die de leraar moet hanteren..

Niets doen en pas “stevig” ingrijpen als het fout gaat, is het antwoord op de achtereenvolgende gevallen van bestuurlijke ellende met Amarantis als voorlopig laatste dieptepunt. Uit de les van het Amarantisrapport dat je de put moet dempen voordat het kalf verdronken is, is nog steeds niet geleerd. Zo zagen we dat een schoolbestuur in Sneek buiten alles en iedereen om van het ene op het andere moment besloot over te gaan op een heel ander schooltype en pedagogisch model: de zoge-

naamde Steve Jobsschool. Het merendeel van de leraren nam ontgoocheld ontslag. De ouders waren totaal verrast en de bijeenkomst waarin dit werd medegedeeld, eindigde in een chaos.

Had die school dan geen medezeggenschapsraad en was deze niet ingelicht? Dit is opnieuw het bewijs dat de medezeggenschap een wassen neus is? En is het niet aan deze PvdA-minister om daar wat aan te doen in plaats van achterover te leunen. Als de minister denkt dat de zeggenschapsproblemen in het onderwijs kunnen worden opgelost door een cultuurverandering, kunnen we haar uit de droom helpen. De New Public Managers weten daar wel raad mee. In bestuurskringen vindt men medezeggenschap uit de tijd. Zo orakelde de oud-rector magnificus van de Universiteit van Leiden onlangs:

“Het arbeidsrecht is zo twintigste-eeuws en medezeggenschapsorganen passen niet meer bij “de werkelijkheid” (De Volkskrant, 27 april 2013).

Er zijn evenwel alternatieven. De coöperatie als bestuursvorm is de afgelopen jaren onder de aandacht gebracht als mogelijk alternatief voor de toenemende schaalvergroting en de daarmee vaak samenhangende top-down benadering. Dat is een antwoord op het groeiend democratisch tekort op de werkvloer. Door de autoritaire stijl van leidinggeven werd de invloed van ervaren vakmensen teruggedrongen met alle gevolgen voor de kwaliteit van genomen besluiten en uitvoering. Op verschillende scholen en instituten werd onderwijsgevend zeggenschap over hun didactische aanpak ontnomen. Zolang de leraar geen steuntje





De nieuwe minister  
van onderwijs  
Bussemaker.  
Foto: LSVb

in de rug krijgt om zijn vakmanschap terug te krijgen, zal de roep naar een mentaliteitsverandering geen weerklank vinden. Zolang de minister het aan de school overlaat hoe die de zeggenschap regelt, zal elk bestuur zijn dominante positie blijven houden.

De coöperatievorm is een veelbelovend alternatief. Uit onderzoek blijkt dat er velerlei coöperaties in het onderwijs zijn. Eén daarvan, de Vrije School in Utrecht is georganiseerd volgens het model van de lerencoöperatie. Dat model is voor ons bijzonder belangrijk omdat het de professionele autonomie van de leraar raakt. Basis voor zo'n coöperatie is vertrouwen in de leraar. De leraar geeft vanuit zijn eigen inzicht en professionaliteit vorm aan het onderwijsproces. Omdat men op de hoogte is van elkaars werk kan men elkaar beter aanspreken op verantwoordelijkheden. Het primaire proces is daarbij leidend. Het past precies in de herijkte bekwaamheden zoals die door de Onderwijscoöperatie zijn geformuleerd.

Genoemde school is sinds maart 2006 overgegaan op een coöperatiemodel dat een democratische besluitvormingsmodel als uitgangspunt heeft. De school telt 29 personeelsleden. Harrie Stokkel en Koos

Blasé vormen het algemeen bestuur. Stokkel is verantwoordelijk voor de financiën en Blasé voor pedagogiek, personeelszorg en communicatie.

Uit het gesprek met ons bleek dat de coöperatie, ook binnen de wereld van de vrije scholen, allerm minst vanzelfsprekend is. Sokkel: "Het model past wel binnen de filosofie van het vrije schoolonderwijs waarin scholen deel uitmaken van het geestesleven. Het vrijheidsbegrip staat daarin centraal en leraren moeten in vrijheid onderwijs kunnen geven". De keuze om de juridische vorm van de organisatie op dit model te laten aansluiten, is dan ook heel bewust door alle betrokkenen gemaakt. Hierbij hebben zowel idealistische als pragmatische motieven een rol gespeeld. Men zocht naar een beter model van besturen dat meer aansloot bij de filosofie van de 'sociaal-vernieuwend' school. Het tastte de rechtspositie niet aan, paste in de tijdgeest van ondernemend onderwijs en werd door de leraar aangestuurd.

Lerenzelfbestuur is op zich voor deze school niet nieuw. Het is al tien jaar oud. In de oude structuur kreeg de besluitvorming vorm via een beleidsvergadering bestaande uit leraren en ouders. Uit deze beleidsvergadering kwamen mandaat-

groepen voort die de dagelijkse aansturing op verschillende gebieden voor hun rekening namen. Deze structuur werd als diffuus ervaren. Het bleek erg moeilijk om bepaalde problemen aan te pakken en conflicten op te lossen. Soms gaven de mandaatgroepen hun opdracht terug. Het was niet helder wie men kon aanspreken. De aanleidingen om over te gaan op het coöperatiemodel was dan ook een arbeidsconflict dat niet op te lossen bleek. Het was onduidelijk wie waarvoor verantwoordelijk was. Men durfde elkaar niet aan te spreken. Dat moest veranderen.

De vraag was op welke wijze de eigen verantwoordelijkheid van de leraren in een heldere, democratische structuur vorm kon krijgen. En zo kwam men op de lerencoöperatie als democratisch antwoord. Andere opties bleken niet te passen, wat overigens niet betekent dat dit voor de gehele sector gold. Dat werd duidelijk uit contacten hierover met andere vrije-schoolorganisaties. De keuze voor een coöperatief model was een bewuste keuze van deze school, die (nog) niet door andere scholen is overgenomen. De school werd geadviseerd en geïnspireerd door de VBS.

De lerencoöperatie "Vrije school

Utrecht” is een coöperatie met uitgesloten aansprakelijkheid. Er is niet gekozen voor een maatschap omdat men dan niet meer onder de cao-po zou vallen en ook het ABP-lidmaatschap zou hiermee vervallen. De leraren wilden een vorm van waarin onderwijs en beheer integraal zouden passen. Alléén het onderwijsinhoudelijke deel zou te veel onduidelijkheid geven.

In deze nieuwe opzet lopen alle besluiten nu via een algemene ledenvergadering. Er wordt steeds gestreefd naar een zo groot mogelijke consensus maar uiteindelijk wordt bij gewone meerderheid van stemmen besloten.

Het bestuur maakt deel uit van die algemene ledenvergadering. Het vertegenwoordigt formeel het bevoegd gezag en het is beleidsvormend en sturend. Dat betekent dat het bestuur zich het recht voorbehoudt bepaalde besluiten te nemen. Bij een eventueel conflict met de ALV treedt het bestuur af. Het komt erop neer dat de leden van de lerarencoöperatie uiteindelijk de totale verantwoordelijkheid voor de school nemen.

Er wordt heel realistisch van uitgegaan dat er nu eenmaal in iedere organisatie meer en minder actieve leden zijn. Teamleden moeten elkaar durven aanspreken op taken en verantwoordelijkheden. Van de leraren wordt wel wat gevraagd, ze moeten zich ook betrokken voelen bij allerlei zaken. Ze zijn niet alleen leerkracht, maar ze maken ook samen het ‘pedagogisch beleid’ en bereiden de ALV voor.

Interessant voor BON is hoe de pedagogisch-didactische vormgeving van het onderwijs in een dergelijke organisatie tot stand komt als we het bekijken vanuit de zogenaamde “professionele ruimte”. Vanuit het concept Vrije School is er veel vrijheid voor individuele invulling daarvan. We mogen dus vaststellen dat de organisatie van de Vrije School Utrecht

gebaseerd is op democratische principes met groot respect voor het vakmanschap. Van besluitvorming over de hoofden van de leraren heen is geen sprake zijn. Bestuur en directie worden aangesteld door de Algemene Leden Vergadering.

De Vrije School heeft ook een medezeggenschapraad. Daarin zitten alleen de ouders. Met de Raad van Toezicht wordt tweemaal per jaar overlegd. Zij kan niet rechtstreeks ingrijpen en heeft in deze constructie een adviserende en bemiddelende rol.

Op onze vraag of de personeelsleden voldoende participeerden in de coöperatie antwoordden Stokkel en Blasé dat de betrokkenheid groot is. Gezien de werkdruk en het grote aantal parttime aanstellingen is niet voor iedereen even gemakkelijk voldoende tijd en ruimte te vinden.

En dan heeft de school, zoals alle andere scholen, natuurlijk ook te maken met voorschriften en regelingen die sinds de jaren negentig door de overheid worden opgelegd.

Daar kijken Stokkel en Blasé genuanceerd tegenaan. Van de ene kant hebben ze dezelfde klachten als de andere scholen. Maar van de andere kant is de Vrije School er ook beter door gaan functioneren. De verplichting om het taal- en rekenonderwijs te verbeteren, heeft vergeleken met vijftien jaar geleden resultaten opgeleverd.

Dat neemt niet weg dat de school vaak voor de voeten wordt gelopen door bijvoorbeeld de leerlingvolgsystemen. Hierbij moet alles worden uitgeschreven. Die administratieve taken blijven een belasting.

Een probleem is ook dat de huidige beleidsmakers weinig gevoel hebben voor langzame leerlingen. Het oog van de meester ziet dat het met bepaalde leer-

lingen wel goed komt, maar met de vele maatregelen en toetsen moet bewezen worden dat de leerling toegelaten kan worden tot het voortgezet onderwijs. Voor de Vrije School is belangrijk dat het oordeel van de leerkracht serieus wordt genomen.

Coöperaties zijn er in alle vormen en maten. Een klassiek voorbeeld is het conglomeraat van werknemerscoöperaties in Mondragon in Spaans Baskenland waar 84.000 medewerkers bij betrokken zijn. Die kwam in het nieuws omdat de economische crisis door de onderlinge solidariteit verzacht werd. De Vrije School Utrecht is in haar zoektocht naar een nieuwe structuur op alle mogelijke manieren geholpen door de VBS (De Verenigde Bijzondere Scholen).

Stokkel: “Als leraren naar een coöperatie willen, zullen ze onderling moeten praten. En dat is goed. Dat gebeurt nu toch veel te weinig. Onderwijs gaat uit van een mensbeeld, onderwijs is niet waardenvrij. Het zou goed zijn als leraren zich daar ook op andere scholen mee bezighouden.” Ons werd in het gesprek met de twee ‘bestuurders’ nog eens duidelijk dat wetgeving rond de medezeggenschap op een verkeerd spoor zit en tekortschiet. Eigenlijk is het absurd dat de MR steeds moet opzoeken waarover ze wat te zeggen heeft.

Stokkel en Blasé hebben gezien hoe op andere scholen de slinger volledig is doorgeslagen naar de primaat van het bestuur. Ze maakten mee hoe de besturen een discussie over een nieuwe structuur afkaptten omdat ze geen verandering wilden waarin de leraren hun professionele autonomie mogelijk konden maken. Deze verstarring moet doorbroken worden.

Huub Philippens en Ben Verkroost



# De erfenis van 'Het Nieuwe Leren'

Er verandert veel in het onderwijs. Nieuwe manieren worden gezocht om onderwijs meer concurrerend te maken. Er ontstaan vormen waarmee geëxperimenteerd wordt, zoals het adaptief, ervaringsgericht en competentiegericht onderwijs terwijl er nog weinig bekend is over de betekenis en effectiviteit ervan voor het onderwijs. Volgens Simons (2010), een van de grondleggers van *Het Nieuwe Leren* in 1998, is er nog te weinig onderzoek gedaan naar wat het beste werkt in het leerproces en hoe dit georganiseerd wordt. Onderzoek naar onderdelen van *Het Nieuwe Leren* laat nog weinig effectief bewezen leeropbrengsten zien. Beschikbare informatie is voor velerlei uitleg vatbaar. In dit artikel wordt de balans opgemaakt. Wat heeft *Het Nieuwe Leren* gebracht en bestaat er een toekomst voor dit Nederlandse onderwijsconcept?

Ruim tien jaar geleden besloot het toenmalige kabinet dat in het jaar 2020 vijftig procent van de Nederlandse beroepsbevolking tussen de 25 en 44 jaar hoger opgeleid moet zijn. Deze beslissing is een reactie op de strategie van LISABON in 2000, waar Europese regeringsleiders besloten om van de Europese economie de meest concurrerende kenniseconomie van de wereld te maken. Een van de doelstellingen is dat mensen hun leven lang kunnen blijven leren door beter toegang te krijgen tot educatieve instellingen (Meijers & Kuijpers, 2008). Het is relevant om *Het Nieuwe Leren* te inventariseren om te komen tot een gedeelde definitie binnen de context van de hoofdgebruikers. Op basis daarvan kan het geëvalueerd worden. Het proces van betekenisontwikkeling wordt bekeken vanuit twee perspectieven: vertaling (onderwijs) en legitimering (wetenschap).

## Andere werkelijkheden

De belangstelling voor de in 1998 geïntroduceerde term *Het Nieuwe Leren* ontstaat pas echt rond 2005 onder invloed van twee ontwikkelingen in de media en wetenschap: de inaugurale rede 'Leren in het studiehuis; Consumeren, construeren of engageren?' (Van der Werf, 2005) en de publicatie 'Leer het brein kennen' in 2005 van de commissie 'Hersenen en Leren' (NWO en OCW, 2005). Met deze ontwikkelingen wordt de term onderwerp van een polemiek over enerzijds de betekenis en interpretaties van de term en anderzijds over de effectiviteit en doelstelling van onderwijsvernieuwing in het wetenschappelijke en publieke debat (Blok, Oostdam & Peetsma, 2006).

Volgens Gobée (2006) is *Het Nieuwe Leren* onderhevig aan een vorm van relativisme waarbij opleidingen vrij gelaten worden in de keuze van inhoud en toetsing. *Het nieuwe leren* wordt gekenmerkt door drie aspecten: een andere manier van leren, andere doelen en openlaten van doelen. Het laatste kenmerk is opvallend en, volgens Gobée, het kernprobleem ofwel het relativisme van *Het Nieuwe Leren*. Dit relativisme is gebaseerd op een postmoderne visie dat kennis snel verouderd en dat, als gevolg hiervan, steeds weer andere

werkelijkheden gelden. De bestrijding van dit relativisme zou om deze reden het hoofdthema in de onderwijsdiscussie moeten zijn.

### Nieuwe leren bij studiehuis gelegd

Meerdere factoren spelen een rol bij de veranderingen van de afgelopen vijftien jaar in het onderwijs. Uit onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2008) worden aanleidingen en oorzaken met betrekking tot het ontstaan van *Het Nieuwe Leren* in Nederland als volgt weergegeven: maatschappelijke ontwikkelingen zoals individualisering, economische ontwikkelingen zoals verschuiving naar diensteneconomie, vraag naar competenties, technologische ontwikkelingen zoals ict, ontwikkelingen in de leerpsychologie en –pedagogie (toegenomen oriëntatie op de beleevingscomponent in het moderne leven), nieuwe vormen van kennisontwikkeling (bijv. kenniskringen, buitenuniversitaire denktanks en organisatieadviesbureaus), motivatieproblemen en hoge ongediplomeerde uitval in het onderwijs (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2008, pp. 4-10).

Simons en Lodewijks introduceren de term *Het Nieuwe Leren* in 1998 met als doelstelling het onderwijs meer betekenisvol, bestendig, functioneel, flexibel, vakoverstijgend, generaliseerbaar en toepassingsgericht te maken (Simons & Lodewijks, 1999; Simons, Linden & Duffy, 2000). Met de introductie van de term willen zij een signaal afgeven over verschuivingen in het denken over leren en lesgeven. De term wordt na introductie, eind jaren negentig, geleidelijk aan overgenomen door andere gebruikers die hier, binnen andere contexten, nieuwe betekenissen aan toeschrijven.

De term 'zelfstandig leren' wordt voor het eerst in 1993 genoemd in een beleidsadvies van de Stuurgroep Profiel van de Tweede Fase. De basis voor *Het Nieuwe Leren* wordt gelegd bij het studiehuis dat in 1998 zijn beslag krijgt in Nederland. Het studiehuis is gebaseerd op cognitieve leertheorieën van het constructivisme en het sociaal constructivisme (Mead & Dewey). De leerling wordt binnen deze context beschouwd als iemand die actief kennis construeert in samenwerking met zijn omgeving (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Blok et al., 2006). Het studiehuis staat een pedagogisch-didactisch concept voor, dat uitgaat van kennisconstructie en -verwerving door middel van zelfstandig leren. Binnen deze ontwikkeling krijgen praktische en sociale vaardigheden ruime aandacht binnen het leerproces naast de reguliere leerstofoverdracht. Ook is er meer aandacht voor het begeleidingsproces van kennisverwerving (Onderwijsraad, 2003, bijlage 3, 12-13).

*Het Nieuwe Leren* lijkt voort te komen uit deze ontwikkelingen ook al is er geen sprake van een eenduidige, overkoepelende theorie en is het nog maar de vraag of die er zal komen. Het concept van *Het Nieuwe Leren* is gebaseerd op een verscheidenheid aan populaire en wetenschappelijke inzichten en opvattingen. Inzichten en opvattingen over leerresultaten die binnen leerprocessen met behulp van nieuwe instructiemethoden behaald moeten worden, ingegeven door maatschappelijke en culturele veranderingen (Simons, 2007).

*Dit artikel is eerder gepubliceerd in Onderzoek van Onderwijs jaargang 41, nr.3 december 2012. Klik hier voor vervolg.*

Fenna Swart



**In de afgelopen twintig jaar is geleidelijk in het hele onderwijs de lumpsum ingevoerd. Het begrip lumpsum houdt in dat schoolbesturen vrij zijn in de besteding van het bedrag dat zij jaarlijks voor het verzorgen van onderwijs van de overheid ontvangen. De berekening van dat bedrag is nog gebaseerd op de componenten personeelskosten, materiële kosten en huisvestingskosten, maar het eindbedrag mag door een schoolbestuur naar eigen inzicht besteed worden. Een uitzondering vormen de huisvestingskosten voor basis- en voortgezet onderwijs die nog via de gemeenten lopen.**

Waarom werd, nu bijna twintig jaar geleden, overgegaan tot de invoering van de lumpsum? Hoe functioneerde het oude systeem en wat waren daar de nadelen van? Tot 1995 was de financiering van ons onderwijs gebaseerd op een declaratiesysteem. Alle noodzakelijke



# rd van Troje?

kosten in het onderwijs werden vergoed, maar de regels daarvoor werden volledig centraal bepaald. Hoewel de politiek uiteindelijk verantwoordelijk was, bepaalden vooral de ambtenaren op het ministerie van Onderwijs wat de scholen wel en niet mochten declareren. Een continue stroom van circulaire van het ministerie stelde de scholen op de hoogte van de nieuwste regels.

Laten we het eens bekijken vanuit de optiek van een onderwijzer die dertig jaar geleden werd benoemd tot schoolhoofd. Hij ontving van het bestuur, dat overigens bestond uit een aantal vrijwilligers, een sleutel met een label waarop HDS (Hoofd Der School) stond. Deze sleutel gaf niet alleen toegang tot het schoolgebouw, maar ook tot het kamertje van het hoofd, waar in een paar archiefkasten de verzamelde regelingen en circulaire van het ministerie te vinden waren. Het kostte heel wat tijd om de regels te doorgronden, maar vervolgens was het volkomen helder waar de school op financieel gebied aan toe was. Zo was er een formule waarmee bepaald kon worden hoeveel voltijds leerkrachten werkzaam mochten zijn. Waren de leerkrachten eenmaal aangesteld, dan zorgde het ministerie voor de hele verdere financiële afhandeling, automatische salarisverhogingen, doorbetaling en vervanging bij ziekte en zelfs het wachtgeld voor degenen die bij daling van het leerlingenaantal moesten afvloeien. Hoewel de vele wijzigingen vanuit het ministerie nog wel eens voor verwarring zorgden, waren de regels voor materiële uitgaven duidelijk. De grootste klacht was echter dat er geen enkele ruimte bestond om aan specifieke behoeften van een school te voldoen. Alle uitgaven moesten passen binnen een strak kader. De wens van schoolbesturen om meer vrijheid te krijgen was duidelijk, maar waarom wilde de overheid de lumpsum invoeren? De overheid had begrip voor de wens van het onderwijs, maar

worstelde zelf met het probleem dat een gevolg was van het gekozen systeem. In feite waren er veel opneindregelingen ontstaan. Het ministerie had moeite om te voorspellen hoe een bepaalde regeling zou uitpakken. Dat was immers afhankelijk van hoeveel scholen er gebruik van maakten. Bleken dat er meer dan verwacht, dan ontstond er een tekort op de begroting. Dat gold tevens voor de personeelskosten: alle risico's bij salarisverhogingen, ziekteverzuim en werkloosheid lagen bij de overheid.

Zowel overheid als onderwijsbestuurders wilden dus graag af van het oude bekostigingssysteem. Het werd vervangen door de lumpsum. Bij de berekening van de lumpsum wordt nog wel gebruik gemaakt van de oude formules voor de verdeling van het beschikbare budget over de scholen, maar er is één groot verschil: het totaal beschikbare bedrag ligt vast. De scholen hebben nu wel de vrijheid om het totale bedrag naar eigen inzicht te besteden, maar ze lopen ook alle risico's van loon- en prijsstijgingen, vervangingskosten en zelfs wachtgeld bij werkloosheid. De onderwijsbesturen hebben dus met gejuich een paard van Troje binnengehaald.

Parallel aan deze ontwikkeling heeft zich in het onderwijs een fusiegolf voorgedaan. De redenering was dat de grotere verantwoordelijkheid van schoolbesturen een grotere professionaliteit vereiste. Vanuit het ministerie werd een beleid gevoerd dat fusies tussen schoolbesturen stimuleerde.

Laten we terugkeren naar ons schoolhoofd, inmiddels is hij directeur van een aantal schoollocaties binnen een organisatie van zo'n dertig scholen onder een professioneel schoolbestuur dat allang niet meer uit vrijwilligers bestaat. Op het gebied van regelgeving heeft een centraal bestuursbureau de taken van het ministerie heeft overgenomen. Een groot verschil is echter dat hij dat centrale bestuursbureau uit zijn eigen budget moet betalen, ongeveer 5% van het budget wordt centraal ingehouden. Stond vroeger duidelijk vast op hoeveel leerkrachten de directeur kon rekenen, nu krijgt hij van het bestuursbureau een jaarbudget toegewezen. Waar dat op gebaseerd is blijft vaag, maar hij kan zelf uitrekenen dat het minder is dan de rekenregels van voor de lumpsum aangaven. Op het gebied van materiële zaken is het er voor de locatiedirecteur niet beter op geworden. Alles moet bij het bestuursbureau worden aangevraagd, maar de regels zijn niet meer transparant zoals in de tijd toen het ministerie het nog voor het zeggen had.

Schoolbesturen beginnen te ontdekken dat ze met de lumpsum het paard van Troje hebben binnengehaald. Helaas worden de nadelen ervan nu afgewenteld op het onderwijs. De schooldirecteur weet allang dat hij met de invoering van de lumpsum niets is opgeschoten. Jazeker, hij en de onder zijn verantwoordelijkheid opererende professionals worden in toenemende mate centraal en top-down 'geregeerd' door het eigen stichtingsbestuur en in het verlengde hiervan door de medewerkers van de centrale bestuursbureaus. Het inspirerende schoolhoofd is mede door deze nieuwe lemlagen getransformeerd tot vooral gehoorzaam uitvoerend medewerker wiens eigen mening weinig ter zake doet.

**Hans Duijvestijn**

Ondoordachte keuzes in het hoger onderwijs

# Het sociaal leenstelsel vanuit van het l

Het plan om een sociaal leenstelsel in het Nederlandse hoger onderwijs in te voeren staat momenteel volop ter discussie. Op grond van het wetsvoorstel Studeren is Investeren, dat in maart 2012 door het kabinet Rutte-I werd aangeboden aan de Tweede Kamer, zou het sociaal leenstelsel alleen voor de masterfase gaan gelden. Het kabinet Rutte-II wil het sociaal leenstelsel nu ook uitbreiden naar de bachelorfase en werkt op dit moment aan een nieuw wetsvoorstel. Dit wetsvoorstel wordt deze zomer aangeboden aan de Tweede Kamer. Bij de uitwerking van zijn nieuwe voorstel zou het Parlement het kabinet erop kunnen wijzen dat het wetsvoorstel Studeren is Investeren onvolledig onderbouwd en niet goed uitgewerkt lijkt vanuit het perspectief van het EVRM en het Europees recht.



# t het perspectief

# EVRM en het Europees recht\*

De vervanging van de basisbeurs door een sociaal leenstelsel kan beschouwd worden als een ingrijpende wijziging van de financiering en inrichting van het hoger onderwijs. Op grond van de huidige wet- en regelgeving worden de basisbeurs, de aanvullende beurs en de ov-studentenkaart gedurende de nominale studieduur van zowel de bachelor- als de masterfase in het hoger onderwijs uitgekeerd in de vorm van een prestatiebeurs. Deze prestatiebeurs wordt omgezet in een gift indien een student binnen tien jaar een erkend diploma op minimaal hbo-niveau haalt.

Met het wetsvoorstel Studeren is Investeren stelde het kabinet Rutte-I voor om de basisbeurs tijdens de masterfase te vervangen door een sociaal leenstelsel. Na de val van dit kabinet werd de behandeling van het wetsvoorstel uitgesteld. Het kabinet Rutte-II kwam na de verkiezingen met het voorstel om het sociaal leenstelsel niet alleen voor de masterfase maar ook voor de daaraan voorafgaande bachelorfase, vanaf 2015, te laten gelden. Dit betekent dat wordt voorgesteld de basisbeurs vanaf 2015 geheel te laten verdwijnen. Ook wil het kabinet de ov-studentenkaart vanaf 2016 afschaffen en vervangen door een kortingskaart.

Het Nederlandse hoger onderwijs wordt in groeiende mate vanuit een economisch oogpunt benaderd. Het plan om een sociaal leenstelsel in het hoger onderwijs te introduceren, is hiervan een duidelijk voorbeeld. Bij een dergelijke ontwikkeling is het belangrijk om te beseffen dat de inrichting van het Nederlandse hoger onderwijs in overeenstemming dient te zijn (en te blijven) met het EVRM en met het Europees recht. Wanneer het wetsvoorstel Studeren is Investeren vanuit dit perspectief geanalyseerd wordt, blijkt dat het

voorstel van het kabinet hier op verschillende punten niet aan voldoet. Dit artikel heeft tot doel hier de aandacht op te vestigen.

## Het sociaal leenstelsel: strijdig met het EVRM?

Op internationaal niveau is het recht op onderwijs vastgelegd in verschillende verdragen. Op grond van het EVRM is Nederland verplicht om ervoor te zorgen dat de in dit land bestaande onderwijsinstellingen voor iedereen toegankelijk zijn. Het sociaal leenstelsel mag er dus niet toe leiden dat de toegankelijkheid van het hoger onderwijs in gevaar komt. Daarnaast bepaalt het Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (hierna: IVESCR) dat staten ervoor moeten zorgen dat het hoger onderwijs geleidelijk aan kosteloos wordt. Hoewel dit verdrag niet juridisch bindend is en dus niet kan worden afgedwongen bij een rechter moet de Nederlandse staat zich hier wel aan houden. In tegenstelling tot het IVESCR is het EVRM wel een juridisch bindend verdrag.

Door de invoering van het sociaal leenstelsel wordt de toegankelijkheid van het hoger onderwijs geconditioneerd. Hoewel het bieden van een leenmogelijkheid de toegankelijkheid niet direct beperkt, houdt de regering onvoldoende rekening met het feit dat alleen al het vooruitzicht op een hoge studieschuld studenten wel degelijk kan weerhouden om te gaan studeren. Over deze zogenaamde leenaversie is tot op heden weinig bekend. Bovendien kan het hebben van een schuld niet alleen tijdens maar ook na de studie voor de nodige problemen zorgen, bijvoorbeeld bij het afsluiten van een hypotheek. Volgens de Raad van State kan de regering niet stellen dat het sociaal leenstelsel geen negatieve invloed heeft op de toegankelijkheid van het hoger

onderwijs. Hij is van mening dat dit regeringsstandpunt onnauwkeurig is. Daarnaast blijkt uit een recent onderzoek van het Centraal Plan Bureau dat het aantal studenten in het hoger onderwijs wel degelijk vermindert indien de basisbeurs niet langer in de vorm van een conditionele gift wordt uitgekeerd maar als lening.

De regering stelt dat de toegankelijkheid van het hoger onderwijs niet in gevaar komt en dat zij rekening houdt met studenten uit lagere sociaaleconomische milieus omdat de aanvullende beurs blijft bestaan. Dit is echter niet in lijn met de werkelijke plannen, waarin staat dat de aanvullende beurs voor minder studenten beschikbaar zal zijn. Alleen studenten, van wie de ouders een te laag inkomen hebben voor financiële ondersteuning, kunnen nog een beroep op deze beurs doen. Studenten van wie de ouders weigeren om financieel aan de studie bij te dragen, komen niet meer in aanmerking voor de aanvullende beurs. Hetzelfde geldt voor studenten van wie de ouders onvindbaar zijn en van wie de ouders uit het ouderlijk gezag zijn gezet. De regering dient beter te onderbouwen hoe de toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor deze groep studenten gewaarborgd blijft.

Een tweede argument dat door de regering wordt aangevoerd voor staving van de stelling dat de toegankelijkheid van het hoger onderwijs gewaarborgd blijft, is dat de studieschuld alleen terugbetaald hoeft te worden indien iemand daar later ook financieel toe in staat is. Ook zou de studieschuld, indien deze na vijftien jaar nog niet volledig is terugbetaald, worden kwijtgescholden. Er wordt echter niet gewezen op het feit dat dit alleen gebeurt wanneer iemand vijftien jaar lang naar draagkracht heeft terugbetaald én het inkomen

van zijn of haar partner, indien aanwezig, heeft laten meetellen bij de berekening van de maandtermijn. Uit het wetsvoorstel Studeren is Investeren blijkt bovendien dat de terugbetaalperiode wordt verlengd van vijftien naar twintig jaar. De regering dient bij de presentatie van haar plannen volledige informatie te verschaffen en studenten duidelijk te wijzen op de voorwaarden die van toepassing zijn op een eventuele kwijtschelding van de studieschuld.

Het laatste punt dat de regering op grond van het EVRM beter moet onderbouwen, heeft betrekking op het non-discriminatiebeginsel. Bij de invoering van het sociaal leenstelsel mogen geen arbitraire keuzes worden gemaakt. De regering doet dit echter wel. Op grond van het wetsvoorstel Studeren is Investeren komen studenten met weigerachtige ouders toch in aanmerking voor de aanvullende beurs indien kan worden vastgesteld dat hun ouders een inkomen hebben dat te laag is om aan de ouderlijke bijdrage te voldoen. Ook wordt onvoldoende rekening gehouden met de positie van studenten die vluchteling zijn. De ouders van vluchtelingstudenten zijn om verschillende redenen vaak moeilijk traceerbaar waardoor deze mogelijkheid om alsnog een beroep te kunnen doen op de aanvullende beurs voor hen niet bestaat.

### Het sociaal leenstelsel: EU-recht bestendig?

In de Europese Unie is het recht op onderwijs als mensenrecht vastgelegd in het Handvest van de Grondrechten. Dit Handvest is sinds 2009 juridisch bindend. Naast een mensenrecht kent het recht op onderwijs in de Europese Unie nog een andere dimensie. Het Europees Hof van Justitie heeft in het kader van het vrij verkeer van personen en het Europees burgerschap een lijn van jurisprudentie op het gebied van hoger onderwijs tot stand gebracht. Hieruit volgt dat een lidstaat het vrij verkeer van personen bij de inrichting van het nationale onderwijsstelsel niet mag belemmeren.

Het kan niet worden uitgesloten dat het sociaal leenstelsel een belemmerend effect zal hebben op het uitgaande verkeer van studenten. Doordat de kosten voor het volgen van een studie aanzienlijk toenemen, zullen studenten er zeer waarschijnlijk minder snel

voor kiezen om een bepaalde periode in het buitenland te gaan studeren. Een studieperiode in het buitenland verhoogt namelijk de kans op studievertraging, en daarmee ook op een nog hogere studieschuld. Dit kan geïllustreerd worden aan de hand van het feit dat het Europese studiepuntenstelsel, het European Credits Transfer System, nog niet in iedere lidstaat wordt gebruikt. Daarnaast wordt de helft van de in het buitenland behaalde studiepunten niet erkend. Hoewel lidstaten op grond van het Europees recht een ruime beleidsvrijheid op het gebied van het hoger onderwijs hebben, worden met name maatregelen die het uitgaande verkeer van studenten beperken wel kritisch getoetst aan het vrij verkeer van personen. Nederland kan een belemmering van het uitgaande verkeer van studenten alleen rechtvaardigen indien het kan aantonen dat er, wanneer het sociaal



leenstelsel niet wordt ingevoerd, een onredelijke financiële last ontstaat voor de staat. Een onderbouwing van die stelling is niet in de Memorie van Toelichting terug te vinden.

Ten slotte, en wellicht het meest principieel: naast het vrij verkeer van personen kent de Europese Unie ook het vrij verkeer van diensten. Op grond van het Europees recht wordt een economische activiteit, bijvoorbeeld het aanbieden van onderwijs, als dienst gekwalificeerd indien hier een financiële vergoeding tegenover staat. Tot op heden valt het hoger onderwijs niet onder de definitie van een dienst aangezien dit grotendeels door de overheid gefinancierd wordt. Door de invoering van het sociaal leenstelsel gaan studenten hun studie echter voor een veel groter deel, en in sommige omstandigheden wellicht zelfs grotendeels, zelf betalen. Zo vindt er door deze beleidskeuze een verschuiving plaats van publieke naar private financiering van het onderwijs. Uit het oogpunt van het Europees

recht krijgt het hoger onderwijs hierdoor steeds meer het karakter van een dienst. De regering heeft tot op heden onvoldoende aandacht besteed aan de gevolgen van deze ontwikkeling. Dit is opmerkelijk gezien het feit dat de privatisering van het hoger onderwijs op Europees rechtelijk niveau belangrijke implicaties kan hebben. Indien het aanbieden van een studie in het publieke hoger onderwijs daadwerkelijk door het Europees Hof van Justitie als een dienst wordt gekwalificeerd, is het mededingingsrecht van toepassing en daarmee ook het verbod op staatssteun. In deze nieuwe context is het niet uit te sluiten dat de publieke financiering van het hoger onderwijs beschouwd wordt als een vorm van concurrentievervalsende staatssteun. Een dergelijke kwalificatie kan er vervolgens toe leiden dat de publieke financiering van het hoger onderwijs moet worden afgeschaft.

Deze benadering zou het Hof overigens wel op ramkoers brengen met het feit dat zowel de EU als de Nederlandse staat op grond van het EVRM en het Handvest van de Grondrechten verplicht zijn om ervoor te zorgen dat het hoger onderwijs voor iedereen toegankelijk is. Het kan dus zijn dat de benadering in Europees recht zelf moet worden bijgesteld. De regering kan niet wachten tot dit binnen de EU is uitgekristalliseerd maar heeft op dit moment zelf al de positieve plicht geen ongecontroleerd en ondoordacht proces van privatisering op gang te

brengen. Bij de uitwerking van haar plannen om een sociaal leenstelsel in te voeren, dient de regering daarom op dit moment al uitleg te geven over hoe zij om zal gaan met de eventuele consequenties die de toenemende privatisering van het hoger onderwijs op Europees rechtelijk niveau met zich meebrengt.

### Conclusie

Het voorstel om een sociaal leenstelsel in het hoger onderwijs te introduceren, is vanuit het perspectief van het EVRM en het Europees recht niet goed onderbouwd en onvoldoende uitgewerkt. Het kabinet Rutte-II dient hier bij de uitwerking van zijn nieuwe plannen rekening mee te houden. Het is te hopen dat het door het Parlement hierop wordt gewezen.

**Jantine Walst**

*\* Red: De analyse in dit artikel is gebaseerd op het oorspronkelijke wetsvoorstel Studeren is Investeren. Zeer recent is er een nieuwe versie verschenen.*



# Groot, Groter, Grootst!

Begin januari kondigden de twee Rotterdamse regionale opleidingscentra, ROC Zadkine en het Albeda College, aan dat ze zich opsplitsen in zeven aparte, zelfstandige scholen. Verder overwegen de beide colleges van bestuur om ook te fuseren. Trots werd aan de landelijke pers meegedeeld dat men onder andere terugkeert naar de oude onderwijstypen mts en meao.

Het nieuws slaat in als een bom en wordt integraal overgenomen door de landelijke dagbladen en de NOS. Ook de politiek laat zich niet onbetuigd. Zowel van links tot rechts als van minister Bussemaker van OC&W (PvdA) volgen louter positieve reacties. Bussemaker: "Het is een interessante gedachte die aansluit op mijn ambitie om ROC's gericht te laten inspelen op de specifieke situatie in de regio en samenwerking in plaats van concurrentie tussen instellingen te stimuleren".

De vakbond CNV-Onderwijs is 'positief kritisch' over de plannen: "Het samengaan

moet wel gepaard gaan met meer transparantie en zeggenschap", aldus bestuurder Joany Krijt. De minister vindt dat ook. Volgens haar kan het onder geen beding de bedoeling zijn kleine instellingen te creëren die bestuurlijk topzwaar zijn. Volgens CNV-Onderwijs voelen studenten en docenten zich meer verbonden met de school als er in overzichtelijke eenheden onderwijs wordt aangeboden. De vakbond gaat er verder vanuit dat het eventueel samengaan geen nadelige gevolgen zal hebben voor de medewerkers van ROC Zadkine en het Albeda College.

Deze kritische reacties laten zich duiden in het algemene gevoel dat het in het mbo maar

eens afgelopen moet zijn met 'groot, groter, grootst'.

## Bij elkaar op schoot met minder bureaucratie

Volgens de bekendmaking op de persconferentie worden de zeven zelfstandige scholen, vakscholen voor bijvoorbeeld techniek (mts), economie (meao), zorg en ICT. Voorts wordt onderzocht of de plannen onderwijskundig, bedrijfseconomisch en juridisch haalbaar zijn. De uitkomst van dit onderzoek wordt eind april verwacht.

Men hoopt dat de opleidingen zo beter aansluiten op de praktijk van het bedrijfsleven in de regio. "Het bij elkaar houden van de verschillende opleidingen in twee grote organisaties leidt tot ingewikkelde besluitvorming. Wij denken dat het in de Rotterdamse situatie beter is kleinere herkenbare eenheden te realiseren. Deze richten zich op specifieke sectoren binnen de arbeidsmarkt om zo per vakgebied sneller te reageren op veranderingen van en vragen in de sector", aldus de collegevoorzitters van beide scholen. Het is voor studenten beter om met vakgenoten op één school te zitten. Ze kunnen een betere keuze maken en ze zijn meer gemo-

tiveerd om op school te blijven en door te stromen. In de gemeente Rotterdam verlaten in vergelijking met andere grote steden meer jongeren de school zonder diploma. De gemeente startte afgelopen jaren allerlei projecten om dat tegen te gaan. De mbo-colleges moeten daar een bijdrage aan leveren. De scholen verwachten dat de bureaucratie minder wordt. Anja Gorsel, directeur van het Albeda College, erkent dat ROC's te grote organisaties zijn geworden: "De beweging die we nu verkennen is een erkenning dat we te ver zijn doorgeschoten in de complexiteit van organisaties".

### Bezuinigingen

Beide ROC's moeten de komende jaren miljoenen euro's bezuinigen. Hoewel niet om die reden naar een nieuwe structuur wordt gezocht, kan er wel in het management worden gesneden. De twee instellingen tellen ruim 19000 studenten en 3500 man personeel. Voorheen kende het Albeda College al financiële problemen, maar heeft nu weer een current ratio van 0,48 (zie jaarverslag). Voorzitter Luc Verburgh van ROC Zadkine, dat momenteel met ernstige financiële problemen te kampen heeft, benadrukte dat het voornemen niet werd ingegeven uit bezuinigingsoverwegingen.

Verburgh: "Onze plannen zijn zeker niet uit nood geboren. Dit is echt ingegeven door de vraag hoe we het onderwijs in deze regio beter kunnen inrichten. We bieden alle twee ongeveer dezelfde opleidingen aan binnen hetzelfde werkgebied. Moeten we nu ieder apart onze pr-campagnes voeren om leerlingen te werven? Die fase zijn we in het huidige economische klimaat voorbij".

### Contradictio in terminis

Het bovenstaande mooi-weer-



verhaal wordt dezelfde avond door Kamerlid Harm Beertema (PVV) in het tv-programma Pauw en Witteman, onderuitgehaald.

Volgens Beertema heeft hij hier dezelfde smoesjes gehoord als in 1992 toen Ritzen de ROC-vorming het licht deed zien. En inderdaad, helemaal ongelijk heeft Beertema niet.

Schaalvergroting die nodig is om een betere kwaliteit van het middelbaar beroepsonderwijs te bewerkstelligen, is niet alleen een contradictio in terminis, het is gewoon liegen. Dat hebben we de afgelopen 20 jaar in het mbo ervaren met als recente voorbeelden ROC West-Brabant, waar een voormalig directeur voor financiële fraude achter de tralies terecht kwam. Het gekuiste onderzoeksrapport over Amarantis bevat al voldoende informatie om je de haren te berge te laten rijzen. Dat zijn twee zeer recente bewijzen die keihard aantonen dat deze vorm van schaalvergroting in het mbo het bestaansrecht van het mbo ernstig in gevaar brengt.

Wel moesten beide Rotterdamse ROC's de samenwerking zoeken. Ten eerste omdat er in het regeerakkoord afspraken zijn gemaakt over de macrodoelmatigheid in het mbo. Ten tweede verkeren beide mbo-scholen niet in een financieel florissante positie. Met een current ratio van 0,48 loop je niet over van de financiële kracht en met een lening van de overheid (Zadkine) is het duidelijk dat het water ook hier aan de lippen staat. De stelling dat de bureaucratie er minder door wordt, klopt niet. Schaalvergroting in het onderwijs leidt per definitie tot meer bureaucratie.

### Een pr-stunt

De euforie is van korte duur. Het hernieuwd invoeren van de mts en de meao, wordt de volgende dag alweer ingetrokken. Ook Doekle Terpstra (In Holland) viel voor het idee. Immers, een ouderwetse heao en een hts leken hem ook wel wat. Volgens de beide ROC's was de opmerking over de terugkeer naar mts en meao een leuke geste om een betere pr te kunnen generen. De tweede leugen in het verhaal?

Op 15 januari worden er door Manja Smits (SP) in het vragenuurtje in de Tweede Kamer mondelinge vragen gesteld aan de minister. Manja Smits vond het goed nieuws dat de Rotterdamse ROC's Zadkine en het Albeda College zich op willen splitsen in zeven afzonderlijke scholen. Smits: "Maar wanneer komt de minister met een actieplan om andere 'idiotot grote leerfabrieken' te splitsen?" Daarin zag Bussemaker niets: "Het gaat om goed onderwijs. Er is niet één optimale schaal voor alle onderwijsinstellingen. Er zijn ook kleine scholen die het niet goed doen".

### Minister ook niet enthousiast

Minister Jet Bussemaker liet in hetzelfde vragenuurtje weten niet erg te spreken te zijn over de voorgenomen fusie tussen de mbo-instellingen Albeda en Zadkine. De opsplitsing in kleinere vakcolleges die op de fusie zou volgen, viel wel in smaak bij de minister. Ze noemde de ontwikkelingen in Rotterdam 'interessant' en is blij dat de discussie zich toespitst op de menselijke maat, betere samenwerking en een meer herkenbaar opleidingsaanbod voor studenten. Vooral nog wordt gewacht op het haalbaarheidsonderzoek. "Ik ga ervan uit dat dit onderzoek vooral gericht zal zijn op de opsplitsing. De instellingen zijn aan zet, dus zij moeten duidelijk maken hoe dat op een verantwoorde manier kan".

### Tot slot

Het organisatie-model dat in het Rotterdamse nagestreefd wordt, lijkt heel sterk op wat er bij Amarantis werd gehanteerd en ook wat gangbaar is in het vo bij Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) en de Carmelstichting. Van Amarantis weten we nu dat het compleet misging. Het model OMO en Carmel zijn heel grote organisaties met elk 60 scholen met in totaal 60.000 leerlingen. Ze beschikken over budgetten van meer dan 400 miljoen euro. Dergelijke modellen trekken boekhoudende bestuurders aan, zonder veel kennis van onderwijs maar met een salaris boven de Balkenendenorm, op afstand in een mooi kantoor. De verantwoordelijkheid en vooral het risico wordt op de werkvloer gedropt en als het misgaat, hebben de docenten het gedaan en gaan de 'bestuurder' vrijuit.

Toon Rekkers

# Het Nederlandse onderwijs: **beter dan we denken, maar niet zo goed als we willen**

De kwaliteit van het Nederlandse onderwijs is goed, maar we zijn aan het watertrappelen. Dit blijkt al jarenlang uit internationale vergelijkingen waarbij ons systeem rond de tiende plaats uitkomt. Tegelijkertijd blijkt uit deze onderzoeken dat de kwaliteit van ons onderwijs al twintig jaar op hetzelfde niveau blijft steken. Dat is opmerkelijk, omdat de afgelopen decennia veel in het werk is gesteld om



de Nederlandse onderwijskwaliteit te verhogen. In totaal tellen wij zo'n dertig hervormingen, waaronder de invoering van de basisvorming begin jaren '90, de invoering van de Tweede Fase rond 2000 en de introductie van lumpsumbekostiging in 2006. De vraag is waarom al deze hervormingen er niet toe hebben geleid dat het Nederlandse onderwijs het predicaat 'goed' heeft kunnen inwisselen voor 'excellent'.

Het is essentieel dat de lat omhooggaat. Ons onderwijs beter maken, is belangrijk. Plaats 10 of 11 op de internationale ranglijsten klinkt niet slecht, maar het gat met de leiders is groot; de Nederlandse PISA-score op rekenen is 526 ten opzichte van 541 in Finland en zelfs 600 in Shanghai. M.b.t. taal is de Nederlandse score 508 vergeleken met 536 in Finland en 556 in Shanghai. Het dichten van deze gaten is belangrijk om zowel economische als sociale redenen. Uit analyse van internationale gegevens blijkt dat het verhogen van onderwijskwaliteit leidt tot economische groei. Daarnaast blijkt uit sociaal onderzoek dat een hogere opleiding de kans op een goede baan vergroot wat leidt tot een kleinere kans op armoede dus tot meer levensgeluk. Om deze redenen en om onze kinderen een inspirerende tijd op school te bieden, moet het beter. Maar hoe?

Verbeteren kan – binnen 5 tot 7 jaar – en zonder budgetverhoging. Uit ons internationale onderzoek 'How the world's most improved school systems keep getting better' blijkt dat andere landen en regio's wel enorme stappen hebben gezet op het gebied van onderwijskwaliteit. In dit onderzoek namen wij twintig schoolsystemen onder de loep die in korte tijd (5 tot 7 jaar) de kwaliteit van hun onderwijs spectaculair hebben verbeterd. Hoe hebben de leiders in deze systemen dat voor elkaar gekregen en wat kunnen wij van hen leren?

De conclusie van dit onderzoek was dat er – afhankelijk van de startpositie van een schoolsysteem – een specifieke set 'interventies' bestaat dat goed blijkt te werken. Bij schoolsystemen die we initieel als 'poor' of 'fair' classificeerden, werken maatregelen zoals het standaardiseren van lesmateriaal, het meten van schoolresultaten en natuurlijk de inspanning dat elk kind daadwerkelijk naar school gaat. Maar als een schoolsysteem de stap heeft gezet van 'poor' of 'fair' naar 'good', dan is een geheel nieuwe set van

maatregelen nodig om het niveau 'great' of zelfs 'excellent' te bereiken. Dit is de uitdaging waar het Nederlandse onderwijs al jaren voor staat.

Verbeteren in Nederland vraagt gerichte en samenhangende maatregelen. Als we kijken naar onderwijsvernieuwing in Nederland in de afgelopen jaren, dan zien we dat er een reeks verschillende dingen geprobeerd zijn. Maar, veel van deze maatregelen pasten niet bij de startpositie van het Nederlandse onderwijs of waren onsamenhangend en leverden daarom onvoldoende resultaat op.

In dit artikel gaan wij dieper in op drie maatregelen die tegelijkertijd moeten worden ingezet om de stap van 'good' naar 'great' of zelfs 'excellent' te zetten. Drie maatregelen die geen extra geld vragen en geen structuurveranderingen vergen, maar de nadruk leggen op het primaire leerproces, namelijk:

- het verbeteren van de lerarenopleidingen;
- het professionaliseren van het leraarsvak;
- het ontwikkelen van schoolleiders.

We eindigen het artikel met een aantal concrete aanbevelingen voor het Nederlandse onderwijs.

Toekomstige leraren: "zorg ervoor dat de besten van nu de volgende generatie opleiden!" Uit analyse van oorzaken van hoge of lage leerlingprestaties blijkt dat er één factor met kop en schouders bovenuit steekt: de kwaliteit van de leraar. Maar, hoe krijg je goede leraren voor de klas?

In de beste schoolsystemen is men ervan overtuigd dat je de toekomstige generatie moet laten opleiden door de uitblinkers van de huidige generatie. In Finland is dit al behoorlijk ver doorgevoerd. Daar worden alleen studenten van universiteiten toegelaten tot de lerarenopleidingen en van

deze studenten slechts de beste 10%. Het vak leraar staat in Finland op een voetstuk. In Nederland daarentegen heeft het vak van leraar niet veel aanzien en dit loopt de laatste jaren zelfs verder terug. Hadden in 2000 nog 42% van de Nederlanders veel respect voor het lerarenvak, in 2008 was dit gedaald tot 24%.

Het aantrekkelijk maken van het vak van leraar is veel meer dan alleen een geldkwestie: in landen met excellente onderwijsprestaties worden leraren goed, maar niet uitzonderlijk betaald. Belangrijker is dat je als aankomende student ziet dat de beste studenten voor het leraarschap kiezen en dat er drie groeikansen in verschillende richtingen worden geboden met bijbehorende bezoldiging (niet alleen om toe te treden tot een schoolbestuur, maar ook als coach of vak-expert). Behalve dat de beste schoolsystemen erin slagen de betere studenten aan te trekken, organiseren ze hun lerarenopleiding goed. Bijvoorbeeld door op de campus van de lerarenopleiding een school neer te zetten waar zowel de docenten als de studenten van de lerarenopleiding lesgeven. In Nederland daarentegen is het heel gewoon dat je als pabo-student zelf je stageplaats zoekt. Ook worden daarbij geen eisen gesteld aan de kwaliteit van de docent bij wie je stage loopt.

Huidige leraren: "een professional dat ben je niet, dat word je door van elkaar te leren met je deur open" Betere leraren voor de klas krijg je niet alleen door de kwaliteit van nieuwe leraren te verhogen, je moet ook de bestaande leraren in staat stellen en stimuleren om te professionaliseren. Zoals in elk vak is het een illusie te denken dat je na je opleiding automatisch klaar bent voor het beroep, hoe goed je ook bent opgeleid. Om als docent werkelijk een 'professional' te worden, is het nodig om van anderen

te leren en bovenal te blijven leren. Daarom zie je in excellente schoolsystemen een cultuur die erop gericht is dat leraren voortdurend van elkaar leren. Leraren in deze systemen geven les met hun 'deur open': ze leren van elkaar door samen lessen voor te bereiden en door elkaars lessen bij te wonen. Samen lessen plannen, is samen nadenken over bijvoorbeeld de vraag "hoe gaan we de kinderen het begrip schaal op een landkaart uitleggen?" Het aardrijkskundeboek biedt natuurlijk de theorie, maar hoe test je aan het begin van je les wat de leerlingen al begrijpen, hoe breng je de kennis over, hoe laat je leerlingen daar vervolgens mee werken zodat ze het echt gaan begrijpen en hoe maak je die les inspirerend? Een leuk voorbeeld van hoe je dit kunt doen, komt van een groep Nederlandse aardrijkskundecenten. Zij legden hun leerlingen een stapel kaarten voor waar de schaal aanduiding uit was geknipt. "Laat de kinderen het zelf maar in groepjes uitvogelen", was hun aanpak, en die werkte enorm goed. In andere schoolsystemen, bijvoorbeeld dat van de Aspire Public Schools in de Verenigde Staten, besteden docenten minstens een halve dag per week aan het voorbereiden van lessen met andere docenten. In Nederland is het eerder een uitzondering dat docenten op deze wijze met elkaar samenwerken. Proefwerken worden nog wel gezamenlijk voorbereid, maar de frequentie waarmee leraren elkaars lessen bijwonen, varieert van nooit tot eens in de paar jaar. Oftewel, de gemiddelde Nederlandse leraar geeft les met de deur dicht en staat daarmee helaas zijn of haar eigen professionalisering in de weg, ten koste van de ontwikkeling van zijn of haar leerlingen.

Schoolleiders: "besteed minimaal 40% van je tijd met leraren besteden aan verbeteren van onderwijskwaliteit!" Geen enkele school is beter

dan de kwaliteit van haar leraren, maar wie zorgt voor het verbeteren van deze kwaliteit? Voor de leraar die zich als professional verder wil ontwikkelen, is de rol van de schoolleider cruciaal. Ook de leerlingen profiteren van een sterke schoolleider. Uit internationaal onderzoek blijkt dat het verschil in leerlingprestaties tussen scholen voor 25% kan worden verklaard uit het verschil in kwaliteit van de schoolleider. Maar wat is een sterke schoolleider? In de landen die excellent presteren, zien we het volgende beeld: de schoolleider analyseert nauwgezet de resultaten van leerlingen om verbetermogelijkheden te vinden, besteedt 40% van zijn of haar tijd met leraren om lesmaterialen te verbeteren en om hen te coachen in de klas. Verder betreft hij ouders bij het onderwijs en creëert bij de leraren een cultuur van met elkaar leren. Uit vergelijkingen tussen schoolleiders in Nederland en in landen/regio's met zeer sterk presterende schoolsystemen, blijkt bijvoorbeeld dat maar 43% van de Nederlandse schoolleiders minimaal eens per week tijd vrijmaakt om zijn leraren te coachen en te ondersteunen. In excellente schoolsystemen ligt dit percentage veel hoger: gemiddeld op 74%. Eveneens spreekt slechts 24% van de Nederlandse schoolleiders minimaal eens per week met ouders, terwijl dit percentage bij excellente schoolsystemen gemiddeld op 77% ligt. Een goede schoolleider word je niet vanzelf, dat moet je leren. In excellente schoolsystemen worden schoolleiders in staat gesteld van andere schoolleiders te leren, bijvoorbeeld door met andere schoolleiders in kleine groepen aan problemen te werken en zo ervaringen met elkaar te delen. In Engeland worden toekomstige schoolleiders al vroeg geïdentificeerd en begeleid door ervaren en goed presterende schoolleiders. In Ontario (Canada) werken groepjes schoolleiders samen om een bepaald probleem dat op hun scholen speelt, op te lossen.

Uiteindelijk zijn schoolleiders van cruciaal belang voor een school die zich continu wil verbeteren. Dit soort scholen, met goed opgeleide leraren die van elkaar blijven leren, kunnen van Nederland een excellent onderwijsland maken.

Wat betekent dit voor Nederland? Het Nederlands onderwijs presteert zoals gezegd relatief goed. Andere landen laten echter zien dat het beter kan in een korte periode van 5 tot 7 jaar en dat zonder extra geld. Zo leidde in Boston een programma om leraren en schoolhoofden van elkaar te laten leren tot een verdrievoudiging van het percentage leerlingen dat het doelniveau voor rekenen bereikt (van 25% in 1998 naar 74% in 2004) en verdubbeling van het percentage leerlingen dat het doelniveau voor lezen bereikt (van 42% in 1998 naar 77% in





2004) in groep 6. In Ontario steeg het percentage leerlingen in groep 5 en groep 8 dat vaardig is in lezen, schrijven en rekenen met gemiddeld 25% tussen 2000 en 2009. In dezelfde periode werd op grote schaal observatie van elkaars lessen en gezamenlijk lesgeven geïmplementeerd. Kortom, er zijn heel concrete handvatten waarmee we onmiddellijk aan de slag kunnen met alle spelers in ons onderwijs: ouders, leraren, schoolleiders en de overheid.

Ouders kunnen zich meer druk maken over de kwaliteit van het onderwijs. Er zijn grote verschillen in kwaliteit tussen scholen en een 'voldoende' beoordeling door de Inspectie betekent niet dat het onderwijs excellent is. Ouders kunnen een actieve rol vervullen in medezeggenschapsraden en schoolbesturen om de focus op onderwijskwaliteit te vergroten. Daarnaast kunnen ouders hun kinderen nog beter helpen door hun kind veel voor te lezen en deze tot grotere prestaties te stimuleren. De 250.000 leraren die Nederland rijk is, kunnen nu beginnen door gezamenlijk hun lessen voor te bereiden en door elkaars lessen bij te wonen. Alleen al door bij een collega te gaan kijken, kun je iets opsteken, bijvoorbeeld hoe hij de overgang maakt van klassikale instructie naar zelfwerkzaamheid zonder dat de klas wanordelijk wordt. Andersom kan de leraar die jou in haar klas ontvangt, wellicht veel leren van jouw aanpak in het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Schoolbestuurders en -directeuren kunnen nu aan de slag door kritisch naar hun doelen en hun agenda te kijken. Krijgt onderwijskwaliteit wel de hoogste prioriteit? Hoeveel tijd besteed je in de klas en hoe vaak praat je met je leraren? Hoe krijg je leraren zo ver om samen lesmaterialen te ontwikkelen en bij elkaar in de klas te gaan zitten? Hoe kunnen leerlingresultaten helpen de grootste pijnpunten vast te stellen en leraren verder op weg te helpen?

Hoewel veel van deze vereiste veranderingen op schoolniveau kunnen plaatsvinden, dient de overheid deze transformatie zo goed mogelijk te faciliteren. De onderwijsverbeteringen in landen als Singapore, Finland, Engeland en regio's als Ontario (Canada) en Saksen (Duitsland) zijn immers ook niet van één school plotseling overgesprongen naar de rest van het onderwijslandschap. Om een grote stap in leerlingprestaties te maken, is

het nodig dat de overheid een programma start dat scholen zowel een wortel als een stok voorhoudt. De wortel is een 'schoolleideracademie'. Dit is geen fysiek gebouw maar een traject waarin groepjes van 6 tot 10 schoolleiders gezamenlijk werken aan de verbetering van kwaliteit op hun eigen school daarbij van elkaars ervaringen leren en tegelijk in hun school door experts worden gecoacht. Deelname aan deze trajecten is in excellente landen geen optie, deze is verplicht.

De 'stok' bestaat uit het transparanter maken van prestaties en het bespreken van deze resultaten. Allereerst zou de Inspectie scholen niet alleen als 'zeer zwak', 'zwak' of 'voldoende' moeten kwalificeren, maar ook 'goed' en 'excellent' aan de beoordelingsschaal moeten toevoegen. Daarbij is een cultuur van continu verbeteren een vereiste voor een 'goed' of 'excellent'-score. Daarnaast kunnen lokale overheden een grotere rol nemen in het aanspreken van scholen op kwaliteit. Ervaringen in Amsterdam, Den Haag en veel andere steden laten zien dat dit werkt.

Ten slotte speelt de overheid een centrale rol in het aantrekkelijker maken van het lerarenvak, door slechts de meest getalenteerde studenten toe te laten tot de lerarenopleidingen en door doorgroeiopaden te creëren in het lerarenvak met bijbehorende bezoldiging. Van lerarenopleidingen zelf moet een hoog niveau worden geëist. Dit moeten zo hoog zijn dat het alleen kunnen worden gerealiseerd als de opleidingen zeer goede docenten inzetten, en als praktijkonderwijs een groot deel van de tijd bestrijkt (minimaal 40%) en dit praktijkonderwijs plaatsvindt op excellente scholen bij topleeraren in de klas. Zij alleen zijn in staat de aankomende docenten goed te begeleiden.

De lessen uit het buitenland laten zien dat met geconcentreerde actie ook wij binnen vijf tot zeven jaar een uitstekend resultaat kunnen boeken. Wat houdt ons tegen?

**Jaap Versfelt**

Stichting leerKRACHT, [www.stichting-leerkracht.nl](http://www.stichting-leerkracht.nl)  
auteursrecht McKinsey & Company

# VAKWERK

HET LEDENBLAD VAN DE VERENIGING BETER ONDERWIJS NEDERLAND

Nummer 10 | 8<sup>e</sup> Jaargang | juli 2013

**BON** Beter  
*Onderwijs*Nederland

Antwoordnummer 57032  
3507 VB Utrecht  
redactie@beteronderwijsnederland.nl

[www.beteronderwijsnederland.nl](http://www.beteronderwijsnederland.nl)