

TRENDS IN ONDERWIJS



**Studie
huis**

reeks

onder redactie van
G.J. van Ingen
Drs. R. Schut
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Dr. J.G.G. Zuylen

MesoConsult B.V.
Tilburg

auteurs

Cees Dietvorst,
Freek Faber,
Ad de Jongh,
Liesbeth Noordegraaf-Eelens,
Niels Noorlander,
Norbert Verbraak,
Paul Zoontjens,
Kees Zwaga

redactie

Ad de Jongh
Jos Zuylen

© 2005 **MesoConsult** b.v. Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult

Gounodlaan 15

5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: mesoconsult@wxs.nl

Internet: www.MesoConsult.nl

WOORD VOORAF

Trends: erupties van levenskunstenaars of noodzakelijke vibraties ... Als lezer krijg je voor het eerst in deze brochure impliciet de vraag gesteld: waar komen trends eigenlijk vandaan?

De hoofdstukken in de brochure beginnen met een motto, waar je als lezer toch even over moet nadenken. Dat maakt de brochure spannend. Sommige motto's kun je niet onmiddellijk plaatsen. Al lezend blijken ze dan toch hout te snijden. De inhoud is gevarieerd en praktijkgericht, maar bovenal ideeënrijk.

Deze brochure gaat niet over mensen. Gelukkig maar ... want dan gaat het vaak al vlug over mensen. Ze gaat ook niet over begrippen. Begrippen liggen vast en zijn nogal eens saai. Ze gaat over ideeën. Ideeën kun je bedenken, met elkaar verken- nen en al pratend kun je elkaar verrassen. Dat doen de auteurs. Als lezer word je verrast. Dat maakt de brochure boeiend.

Onderwijs is een complex bedrijf dat op talloze manier verstrengeld is met de samenleving. Dat komt in deze brochure tot uiting door de grote diversiteit in the- ma's die door de auteurs worden behandeld en door de verschillende zienswijzen van waaruit de brochure gecomponeerd is. Dat maakt de brochure leerzaam.

De samenleving hoort respectvol met het instituut school om te gaan. Scholen zijn instituten die altijd al een bijdrage hebben geleverd aan de voorbereiding van jonge mensen op een plaats in de samenleving. Dat moet zo blijven. Tja ... en of dat nu het beste kan door trendshopper, trendwatcher, trendsetter te zijn of ? Trends moeten in alle gevallen verkend worden. Deze brochure kan daarbij behulp- zaam zijn.

Namens de redactie,

Jos Zuylen

OVER DE AUTEURS

Drs Cees Dietvorst werkte aan een opleiding voor onderwijzers. Tegenwoordig is hij als zelfstandig adviseur werkzaam.

Freek Faber is docent aan de Hogeschool van Amsterdam voor de Schoolleidersopleiding. Hij heeft diverse artikelen gepubliceerd, zoals 'Eerlijk gezegd' (uitgave van ABC/Edquality) en 'Bij jou en bij mij' (een uitgave van Jaco Dijkstra).

Drs. Ad de Jongh is adjunct-directeur Beleid en Onderwijs van Opleidingencentrum Gezondheidszorg, Laboratoriumtechniek en Optiek van Zadkine te Rotterdam. Hij heeft diverse publicaties op zijn naam staan, onder andere 'Probleemgestuurd onderwijs in zorg- en welzijnsopleidingen'(Studiehuisreeks nr. 26) en 'Betje Wolff en Aagje Deken; van Proeve over de opvoeding naar opvoeden in de eenentwintigste eeuw' (AO 2833).

Drs. Liesbeth Noordegraaf-Eelens is als promovenda verbonden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Dr. Niels Noorlander promoveert aan de Vrije Universiteit op een proefschrift over de rechtspositie van leerlingen en ouders.

Drs. Norbert Verbraak is voorzitter van de Raad van Bestuur van Fontys Hogescholen.

Prof. Mr. Paul Zoontjes is hoogleraar onderwijsrecht aan de Universiteit van Tilburg. Hij heeft vele publicaties op zijn naam staan, onder andere 'Het beweeglijke recht op onderwijs. Op zoek naar ankerpunten in een permanente ontwikkeling' (Boom, Juridische uitgevers, Den Haag) en 'Europa en ons onderwijsstelsel' (in School en Wet, nov.2004).

Kees Zwaga is afdelingshoofd en adjunct-directeur van het Europees Platform. Hij publiceerde 'Onderwijs voor Europa' (Alkmaar, 2004).

INHOUD

Woord vooraf	5
Over de auteurs	4
1 Trends: erupties van levenskunstenaars of noodzakelijke vibraties <i>Cees Dietvorst en Ad de Jongh</i>	7
2 Het goede in veranderingen <i>Liesbeth Noordegraaf-Eelens</i>	13
3 Het nieuwe leren <i>Ad de Jongh</i>	19
4 Vrijheid van onderwijs <i>Paul Zoontjens</i>	25
5 Trends en ontwikkelingen op het terrein van de rechtspositie van de onderwijsontvanger <i>Niels Noorlander</i>	33
6 Verstrengelen van onderwijs en bedrijfsleven? <i>Norbert Verbraak</i>	47
7 De school als netwerk <i>Cees Dietvorst</i>	53
8 Vermarkting en vermerking <i>Ad de Jongh</i>	59
9 Digitalisering van onderwijs <i>Ad de Jongh</i>	65
10 Toetsing en examinering van onderwijs <i>Ad de Jongh</i>	69

- | | | |
|----|---|----|
| 11 | De global village en Europa moeten de school in
<i>Kees Zwaga</i> | 75 |
| 12 | De hartstochtelijke onderwijsorganisatie
<i>Freek Faber</i> | 81 |
| 13 | Wat rest
<i>Cees Dietvorst en Ad de Jongh</i> | 87 |

1 TRENDS: ERUPTIES VAN LEVENSKUNSTENAARS OF NOODZAKELIJKE VIBRATIES

Cees Dietvorst en Ad de Jongh

Motto: Je kunt het beste de toekomst voorspellen door die uit te vinden.

(P. Drucker)

Inleiding

'.....altijd was er te midden van die grote hoeveelheden mensen, die kwamen, leefden en stierven, wel deze of gene geweest, die los stond van de anderen, die zich van hen onderscheidde, van wie eenieder hield of bang was, om wie de schijn van uitverkiezing zweefde, en over wie gesproken werd als zijn tijdgenoten al lang vergeten waren.' (Narziss & Goldmund, H. Hesse, Amsterdam, 2000). Mensen denken te vaak, dat ze in staat zijn om helemaal opnieuw te beginnen. Dat begint dan met een idee, dat zijn wortels in onvrede over het bestaande heeft. Zowel idee, als onvrede zijn gebaseerd op percepties en op culturele noties. Maar het is ook gebaseerd op een optimistische blik op de mogelijkheden om het nieuwe te realiseren: er moet iets maakbaar zijn. Op een ongewis - want moeilijk in de tijd aan te geven - kritisch omslagpunt ontstaat dan ineens een sense of urgency. Nu moet het gebeuren! En dan realiseert men zich, dat veranderen altijd met kleine stappen begint: soms een stap vooruit, soms twee stappen achteruit. Als in de processie van Echternach. Mensen worden zo heen en weer geslingerd tussen 'veranderen moet' en 'ik wil niet veranderen'.

Degenen, die proberen trends waar te nemen op basis van het interpreteren van maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen, lopen steeds tegen het probleem van 'inzicht in betekenis en vorm van een verschijnsel' aan. Hoewel het aangenaam lijkt om 'nieuwe' ontwikkelingen te voorspellen, betekent een voorspelling even zovele valkuilen: wordt het een trend en wat voor trend dan? Of anders gezegd: gaat het over feiten of beelden? Ziet de beschouwer een werkelijkheid of een interpretatie of een metafoor? In 1655 schilderde Diego Velasquez het intrigerende 'Las Meninas' (de hofdames). Foucault parafraserend beschrijft Cees Nootboom (De omweg naar Santiago/1992/pag. 92 e.v.) Las Meninas als volgt: '...wat ik zie is een schilder die bezig is een schilderij te schilderen wat ik niet kan zien, Wat ik wel kan zien is het schilderij waarop die schilder een schilderij aan het schilderen is dat ik niet kan zien, terwijl hij daarbij kijkt naar mij die hij niet kan zien..... Maar staat hij ook op het schilderij dat ik niet zie?.... Op het schilderij dat ik zie schildert hij toch een ander schilderij? Maar wie staan daar dan op?.....

Dit raadsel was geconstrueerd om mij er buiten te houden, en zo naar binnen te lokken.' Als een werkelijkheid als een schilderij al zoveel perspectieven biedt, hoeveel perspectieven biedt dan niet de 'aankomende' werkelijkheid. Raadsels, beelden of feiten? Verwachtingen of zekerheden?

Er komt nog iets geheel anders bij. Het algemene gevoel is, dat organisaties of verbanden niet meer maakbaar zijn – en de mens al helemaal niet. Toch wordt er bij het leven geconstrueerd in de sociale omgeving van mensen. Dat blijkt al uit het hanteren van begrippen als 'autonomie' en 'zelfsturing', die een min of meer volwassen wederzijds beïnvloedende relatie tussen organisatie en medewerker aangeven. Een sociale (werk-)omgeving bestaat uit (directe) collega's en leidinggevendenden met hun gedragingen en overtuigingen, maar tegelijk ook uit de sfeer en cultuur die vorm geven aan de identiteit van de organisatie. Interacties met collega's of met leidinggevendenden of met leerlingen zijn de kernmomenten voor de betekenisconstructie. Communicatie is niet alleen een proces van het wisselen van inhoudelijke boodschappen, maar ook een proces waarin betrekkingen worden gedefinieerd. Als men intervenueert in bijvoorbeeld 'leren', dan is de impact en het effect afhankelijk van de mate waarin deze interventies congruent zijn met en ondersteund worden door de sociale omgeving. En dit al hangt ook weer samen met de wijze waarop men de werkelijkheid waarneemt. Het kennen van de werkelijkheid ontstaat in interacties en is gerelateerd aan het perspectief en het belang dat men bij die kennis heeft. Zo kijkt een vmbo-leerling anders tegen de onderwijswerkelijkheid aan dan een vmbo-docent. Alleen al hun belangen, drives en dromen zijn uiteenlopend. Om nog maar niet te spreken van diezelfde trits als het gaat om de individuele leerling of de individuele docent.

Men kan het sociaal-constructivistische denkkader als een macroscoop (C. Sprenger, Sociaal-constructivisme: een verbindend kader, O&O, juni 2005, pag.15) beschouwen. Steeds als je een stukje van de realiteit te pakken hebt, kun je verder uitzoemen en dan blijkt ook dat stukje weer sociaal geconstrueerd te zijn. Dat construeren loopt blijkbaar langs een soort evolutionaire lijnen: innovatie, selectie en bestendigheid. Deze drie evolutionaire (f)actoren spelen ook een rol in het 'zien' van trends. Vanuit het heden-standpunt probeert men uit innovatieve ontwikkelingen die elementen te selecteren waarvan men vermoedt dat deze een zekere mate van bestendigheid zullen hebben en houden.

Een *trend* is een (min of meer voorzienbare of wenselijke) verandering in de houding ten opzichte van het bestaande en het algemeen aanvaarde binnen de eigen omgeving. Een trend verovert een nieuwe plaats, en is niet alleen en altijd de oorzaak dat iets bestaands verdwijnt. Een trend ontstaat uit vernieuwingsdrang van creatieve geesten, avonturiers (soms fantasten of fanaten), originele persoonlijk-

heden en innovatieve levenskunstenaars. Trends houden je scherp: het is heuvel op, heuvel af. De paradox van de creativiteit is dat men iets bedenkt, maakt of ontdekt dat er nog niet was en waarvan men daarom ook niet wist dat men er naar op zoek was. De ene verklaring –uit de koker van Plato- is dat alles in de geest besloten ligt en men het zich alleen maar herinnert. De andere benadering is, dat er een spontane sprong plaats vindt, a leap in the dark met 'Eureka!' als finale uitroep. Hoewel iets niet kan zijn zonder het voorafgaande, gaat deze benadering dus uit van een zekere mate van toevalligheid. Vernieuwen is het verkennen van het onbekende, zich bewegen buiten de marge van het gangbare, experimenteren met het verlaten van geëigende paden. Een trend provoceert en is helemaal niet in voor een compromis. Men kan pas van een trend spreken als een bepaalde benadering, opvatting zoveel kracht en invloed krijgt dat deze in staat is om krachtenvelden als cultuur, traditie, gewoonte, gemakzucht uit te schakelen of af te zwakken.

Er zijn verschillende soorten trends:

1 Macro-trend

Deze trends komen langzaam op gang en veranderen het normen- en waardepatroon van de samenleving diepgaand en ingrijpend. De stuwkracht van een macro-trend wordt na een bepaald punt in de tijd - het significantiepunt - zo groot, dat het onstuitbaar is geworden.

2 Mini-trend

Deze trend is een verschijnings- en verspreidingsvorm van de macro-trend. Ze laten minder diepe sporen na en hebben een kortere levensloop (5 tot 15 jaar).

3 Micro-trend

Deze trendvorm vinden we terug op productniveau of als kleinschalig symptoom (mode, hype, rage, hit). Micro-trends gaan snel vervelen en worden minder belangrijk naarmate de tijd verstrijkt en de verspreidingsfactor groter wordt. Het zijn veranderingen met een korte-termijn-karakter: de levensduur is 1 tot 5 jaar.

Metaforisch gesproken kan men de macrotrend vergelijken met een boom waarvan de minitrends de takken zijn en de microtrends de bladeren:

- macro-trend: globalisering
- mini-trend: verhoogde interesse in andere culturen en in de eigen cultuur
- micro-trend: interesse in de canon geschiedenisonderwijs.

Het begrip trend heeft een onterecht containerkarakter en kan daarom verward worden met begrippen als mode, hype, rage en hit. Omdat een uitvoerige toelichting op deze begrippen buiten het kader van dit boek ligt, volgt hieronder een verklarend schema (uit: Trends, F. Maenhoudt, Utrecht, 2002, pag.28):

Basis	Verschijningsvormen			
	Trends	Mode	Hype	Rage / Hit
Kenmerk	Trends veranderen langzaam de normen en waarden	Mode is iets nieuws van het bestaande	Op hol geslagen mensenmassa	Er bij willen horen
Waarde	Maatschappelijke meerwaarde	Economisch verschijnsel	Aan een hype ontkomt niemand!	Gaat gepaard met tijdelijke schaarste!
Invloed	Blijvende gevolgen (laat sporen na!)	Tijdelijk	Zeer kortstondig maar zeer intensief	Tot iedereen het heeft bereikt
Verschijningsvorm	Kent een groei-periode	Ritmisch	Eenmalig	Tijdelijk verhoogde vraag
Levensloop	Een exponentiële groei, afvlakkende top, en dalend einde	Blokgolf	Exponentieel opwaarts en verticaal neerwaarts	Blokgolf met schuine kanten

Het is niet alleen boeiend te kijken naar de trendshopper, maar vooral ook naar de trendsetter. Voor wat betreft die laatste kan men een drietal categorieën onderscheiden:

- 1 de domein-director. Deze werkt als een soort state of the art director door gebruik te maken van iets bekends (zoals een merk) en daaromheen een bepaalde sfeer te bepalen. Hij beheerst in hoge mate de kunst van 'buzz around the brand': het scheppen van een sfeer van aandachttrekking en nieuwsgierig maken;
- 2 de domein-dj. Deze maakt een nieuwe (?) eigen stijl door in verschillende domeinen te shoppen en daarna te combineren tot iets nieuws;
- 3 de creator. Deze neemt het ontwerperschap als uitgangspunt en focust geheel op het bedenken van iets nieuws.

Als de stelling luidt, dat trends herkennen een kunst is, dan is enige pretentie nodig om dit boek – mede met hulp van derden - te schrijven. Onderwijstrends onderscheiden in een maatschappelijke, (politiek) beleidsmatige en organisatorisch verwarrende context is een exercitie, die misschien wat moeizaam kan zijn, maar daarom niet minder boeiend. Er zijn wat aandachtspunten:

- 1 Moet het onderwijs als een first mover of als een afwachtende volger worden beschouwd? Door de bank genomen, wordt onderwijs zelden als een first mover gezien. Deze traagheid levert een fiasco op, omdat de samenleving steeds meer eisen stelt aan het onderwijs¹. De intensificatiethese (M. Apple, *Teachers and Texts*, London, 1986) geeft aan dat het werk van onderwijzers steeds meer onder druk komt te staan, onder meer als gevolg van de toenemende eisen van de overheid, de aversie van professionals voor betutteling en bureaucratie en tegelijk de verwachtingen aan het onderwijs vanuit de samenleving. Eisen en verwachtingen vallen – voor wat betreft de effecten - niet altijd samen. En dit verschijnsel heeft weer invloed op het handelen van individuele docent en van de schoolorganisatie. Kortom: professionals in het onderwijsdomein moeten higgend en hollend voldoen aan wat anderen willen. Misschien willen ze dat wel niet of willen ze iets anders. Is het daarom, dat onderwijzers niet van onvoorspelbaarheid houden? Wil het onderwijs meer sympathie en meer energie verwerven, dan zal er toch iets gedaan moeten worden aan zaken als het geïsoleerd werken van docenten, aan het gebrek aan teamwork, aan curriculum-anarchie, aan lage verwachtingen, aan de als negatief gepercipieerde effecten van de multiculturele samenleving. De turnaround zal heel snel plaats (moeten) vinden, omdat een ‘800-pound gorilla [is] knocking on our door’. Een trend is zo’n ‘gorilla’.
- 2 Het onderwijs beschouwt zich te weinig als een kritische en vitale ‘onderneming’. Daarbij passen de termen ‘vrijheid en verantwoordelijkheid’, maar ook bedrijfsmatigheid. Deze termen vliegen met een magere connotatie dan wel te pas en te onpas om de oren van de professionals, maar is het onderwijs bezig met het geven van een heldere invulling? Was het niet Langeveld die beweerde, dat het in de opvoeding – dus ook in het onderwijs- gaat om zelfverantwoordelijke zelfbepaling? Die opdracht geldt niet alleen voor de individuele leerling, maar ook voor de docent, de manager en de bestuurder. En dat kan ook in een zekere zakelijke context, als die context maar over de condities gaat: de voorwaarden om het primaire proces adequaat en op maat vorm te geven.
- 3 Het onderwijs is te weinig trots op de krachtige prestaties die geleverd worden door het collectief en de individuen die het onderwijs vorm geven. Nog vervelender: het onderwijs laat zich in de hoek drukken door de negatieve publicaties en tendenties. Het is goed als het onderwijs aan een soort coming out zou doen.

¹ Of deze eisenstellerij relevant c.q. acceptabel is, is maar de vraag, tenzij men het onderwijs als een soort maatschappelijke wasverzachter ziet.

4 Bij het kiezen van een nieuwe aanpak gaat het onderwijs te veel uit van 'Baat het niet, schaden zal het ook wel niet!'. Dat betekent, dat er vooraf en achteraf te weinig aandacht is voor de effecten van het nieuw ingevoerde.

We zien onder veel meer de volgende trends in het onderwijs:

- vrijheidgevendende concepten ten aanzien van de integraliteit van leren en onderwijzen, die leiden tot een andere vormgeving en andere houding ten aanzien van informatieverkrijging, kennis, vaardigheden en attitudes. Nieuw zijn die concepten niet. Zo pleitte Illich al voor het afschaffen van de school. De school was immers dood!
- een op echt leiderschap gebaseerde inrichting van de schoolorganisatie, die zich zal profileren als een leer- en werkgemeenschap;
- de ontwikkeling van de school als een (deel van een) intern en extern georiënteerd netwerk;
- het scheppen van een adequate relatie met een veranderende, maar ook bijtender arbeidsmarkt;
- nadruk op de eigen verantwoordelijkheid mede in relatie tot een solidaire houding ten opzichte van de relevante buitenwereld in mondiaal perspectief;
- het benadrukken van het belang van gepassioneerde voor werk en beroep en van het belang van de esthetische aspecten van de onderwijsorganisatie;
- er is ook een veelheid aan trends ten aanzien van (vormen van) leidinggeven aan organisaties. Dat kan de structuraliteit, maar ook de ideologische intentie (zoals 'spiritueel' management) betreffen. Op deze boeiende ontwikkelingen die het domein van het onderwijs toch overstijgen, wordt niet ingegaan.

En dan nog moest een keus worden gemaakt, zoals blijkt uit de hoofdstukkenindeling van deze brochure (zie inhoudsopgave, pagina 5/6). Deze keus is de verantwoordelijkheid van de redacteurs. Over 10 jaar valt te bezien of de keus in het gaatje van de tijd paste. Voor de tussenliggende periode is het aan de lezer

- om de impact van een trend te beoordelen en zo nodig en mogelijk vorm te geven;
- om de redacteurs van kritiek en materiaal te voorzien (email: dietvorst@xs4all.nl/ad.de.jongh@home.nl).

2 HET GOEDE IN VERANDERINGEN

Ethisch verantwoorde verandering: een Aristoteleaanse blik op het onderwijs

Liesbeth Noordegraaf-Eelens

Motto: Niet de sprong is spannend, maar het gat in de lucht

Komen we dichter bij goed onderwijs door een andere vormgeving en andere houding ten aanzien van informatieverkrijging, kennis, vaardigheden en attitudes, door de school als leer- en werkgemeenschap te beschouwen, door een verscherpte nadruk op de eigen verantwoordelijkheid ten opzichte van de relevante buitenwereld in mondiaal perspectief en door het benadrukken van het belang van gepassioneerdeheid voor werk en beroep? Dit zijn immers enkele trends die in onderwijsland worden gesignaleerd. Het zijn ontwikkelingen die geïnitieerd zijn met de beste bedoeling en tegelijkertijd zal iedereen die betrokken is bij het onderwijs zich afvragen of ze het onderwijs daadwerkelijk ten goede komen. Deze probleemstelling leidt onvermijdelijk tot het gedeelte van de filosofie dat het goede bestudeert: de ethiek. Ethiek is op verschillende wijze met onderwijs verbonden: het onderwijzen van het vak ethiek, of het opstellen van een ethische code. In dit hoofdstuk wordt echter voor een andere, meer algemene invalshoek gekozen. De vragen die in dit verband aan bod dienen te komen zijn: 'Wat is goed onderwijs?' en 'Leveren de trends een bijdrage aan het realiseren van goed onderwijs?'

Wat is het goede?

Om beide vragen te kunnen beantwoorden is het allereerst van belang meer inzicht te krijgen in het goede, en dat is geen eenvoudige zaak. Het goede is en wordt nog steeds vaak ter discussie gesteld. De ethiek is de stroming binnen de filosofie die zich toelegt op het goede. Hier geldt echter dat ethiek geen eensluidend antwoord heeft op de vraag 'wat is goed?'. Wat door de een als goed wordt bestempeld, is volgens de ander verwerpelijk. Daarom wordt gekozen voor een ethiek die haar sporen heeft verdiend binnen de filosofie, die praktisch toepasbaar is en die ook in de huidige tijd toegevoegde waarde heeft: de Nichomacheaanse ethiek van Aristoteles. Dit werk gaat expliciet in op intellectuele deugden die een referentiekader kunnen bieden voor het beoordelen van (trends in) het onderwijs. Kenmerkend voor deze ethiek, ook wel deugdenethiek genoemd, is dat zij elke situatie op zich beoordeelt. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld een deontologische ethiek, die uit gaat van algemeen geldende principes, of een teleologische ethiek, die slechts naar de uitkomsten van handelingen kijkt om hun 'goedheid' te beoordelen. Het moge duidel-

lijk zijn dat Aristoteles hier niet letterlijk gebruikt zal worden. Aristoteles schreef zijn ethiek in de vierde eeuw voor Christus, een actualisering is dus op zijn plaats.

Wat is het goede bij Aristoteles? Het goede bij Aristoteles is dat wat gedaan wordt omwille van zichzelf, zonder dat het een verder doel voor ogen heeft. Het staat niet in het teken van iets anders, maar is autonoom: het goede wordt simpelweg gedaan omdat het goed is. Het goede en het geluk gaan hand in hand. Let wel, het gaat hier niet om het geluk van het winnen van de loterij of van het geboren worden als een zondagskind, maar om het geluk van wat in gangbare termen 'de zin van het leven' wordt genoemd. Het goede dat het geluk brengt, heeft een aantal belangrijke kenmerken: het is voorbehouden aan de mens, de mens wordt er niet mee geboren maar moet er een leven lang voor werken, het ontstaat uit de ontwikkeling van de *morele* en de *intellectuele deugden*. Onder morele deugden vallen onder andere moed, een zekere mate van ambitie, waarheidsgetrouwheid en bescheidenheid. Kenmerkend voor deze en andere morele deugden is dat zij een middenweg representeren tussen twee uitersten. Zo is moed de middenweg tussen roekeloosheid en dapperheid en vrijgevigheid de middenweg tussen krenterigheid en verspilling. Hoe dat midden er precies uitziet is afhankelijk van de situatie. In het ene geval is een gift van 100 euro veel te weinig, in een andere situatie veel te veel. Hoewel de morele deugden een belangrijke rol spelen in het onderwijs besteedt dit hoofdstuk voornamelijk aandacht aan de intellectuele deugden. Deze deugden zijn op een meer exclusieve wijze met het onderwijs verbonden omdat zij betrekking hebben op de primaire taak van het onderwijs: het overdragen van kennis. De intellectuele deugden worden op hun beurt door Aristoteles onderverdeeld in deugden die betrekking hebben op onveranderlijke en op veranderlijke kennis.

Welke deugden zijn van belang voor het onderwijs?

Aristoteles onderscheidt, in zijn zoektocht naar intellectuele deugden, vijf kwaliteiten van de geest: intelligentie, wetenschappelijke kennis, technische vaardigheden, praktische wijsheid en wetenschappelijke wijsheid.² Deze deugden hebben hun eigen bron: intelligentie is aangeboren; wetenschappelijke kennis wordt verworven door het ontdekken van onveranderlijke principes (zoals bijvoorbeeld natuurwetten); wetenschappelijke wijsheid is een combinatie van intelligentie en wetenschappelijke kennis (zij kan teruggevonden worden bij mensen als Einstein en andere genieën); technische vaardigheden en praktische wijsheid zijn beide gebaseerd op veranderlijke principes (steeds worden er weer nieuwe manieren bedacht om dingen iets beter te maken).

² Wat hier is aangeduid met wetenschappelijke wijsheid wordt door Aristoteles wijsheid genoemd, wat hier is aangeduid met praktische wijsheid wordt bij Aristoteles prudentia genoemd.

In het kader van de zoektocht naar goed onderwijs, kun je je afvragen welke intellectuele deugden wel en welke niet onderwezen kunnen worden? Als deze vraag in beschouwing wordt genomen, dan lijkt het voor de hand liggend dat daar aandacht wordt besteed aan de *wetenschappelijke* kennis. Deze kan volgens Aristoteles al op zeer jonge leeftijd aangeleerd worden. De traditionele opvatting over wat goed onderwijs is, strookt hiermee. De docent draagt kennis over, de leerling luistert met aandacht en absorbeert de kennis. Zowel docent als leerling spelen hier een relatief passieve – louter reproducerende – rol: de leerling reproduceert de kennis die door de docent gereproduceerd is. Ondanks hun veranderlijke karakter kunnen ook technische vaardigheden aangeleerd worden.

Wat kan niet onderwezen worden? Zowel praktische als wetenschappelijke wijsheid komen hiervoor in aanmerking. *Praktische wijsheid* is een combinatie van algemene waarheden die vervat zijn in wetenschappelijke kennis en de toepassing daarvan op een specifieke situatie. Praktische wijsheid is zodoende productief omdat er in elke nieuwe situatie weer een nieuwe benadering wordt ontwikkeld; zij groeit door middel van ervaring. Dit heeft als consequentie dat een jongere volgens Aristoteles onmogelijk over deze vorm van wijsheid kan beschikken. Hij heeft immers nog te weinig verandering meegemaakt in zijn leven. Echte wetenschappelijke wijsheid, een combinatie van intelligentie en wetenschappelijke kennis, is evenmin te onderwijzen. Zij is slechts weggelegd voor een enkeling. Met intelligentie wordt men geboren. Deze is dus aanwezig alvorens men naar school gaat en valt buiten de invloed van het onderwijs.

Trends en het goede

Door de gesignaleerde trends wordt de traditionele manier van onderwijs - de docent vertelt, de leerling herhaalt - ter discussie gesteld. Dat komt omdat het spectrum van het onderwijs zich uitbreidt van de onveranderlijke wetenschappelijke kennis naar de veranderlijkheid van informatie die inherent is aan de dynamische wereld waarin op dit moment geleefd wordt. Om te bepalen hoe de stap van het onveranderlijke naar het veranderlijke wordt gemaakt, worden de trends hieronder stuk voor stuk besproken. Eerste trend: vrijheidgevende concepten ten aanzien van de integraliteit van leren en onderwijzen, die leiden tot een andere vormgeving en andere houding ten aanzien van informatieverkrijging, kennis, vaardigheden en attitudes. De veranderlijkheid van wetenschappelijke kennis is een belangrijke bron van deze trend: wat door het ene wetenschappelijk bewijs overtuigend wordt aangetoond, wordt door een ander wetenschappelijk bewijs met glans weerlegd. Deze conflicterende diversiteit wordt versterkt doordat technologische vooruitgang de mogelijkheid creëert steeds nieuwe wetenschappelijke kennis te ontwikkelen. Het overdragen van wetenschappelijke kennis is dus niet langer een onveranderlijke activiteit. Vanuit een professioneel perspectief is het onmogelijk om een leven lang

hetzelfde studiemateriaal te gebruiken. De reproductie van deze kennis is dan ook expliciet verbonden met de actualisering ervan. Het is van belang dat de docent niet alleen de kennis overdraagt, maar ook de dynamiek waaraan deze onderhevig is. Tweede trend: een op echt leiderschap gebaseerde inrichting van de schoolorganisatie, die zich zal profileren als een leer- en werkgemeenschap. De school is geen besloten gemeenschap, maar onderdeel van een breder maatschappelijk netwerk en van een voortdurend veranderende arbeidsmarkt (zie hoofdstuk 7: 'De school als netwerk'). Net als het geval was bij de wetenschappelijke kennis, vraagt ook deze inbedding om het kunnen omgaan met veranderingen. Een veranderende arbeidsmarkt vraagt, afhankelijk van de positie die geambieerd wordt, om een aanpassingsvermogen van technische vaardigheden evenals van wetenschappelijke kennis. Wat geleerd dient te worden is hoe de veranderlijkheid van de omgeving (de arbeidsmarkt) en van de intellectuele deugden van een persoon hierin gepaard gaan met elkaar. Derde trend: verscherpte nadruk op de eigen verantwoordelijkheid mede in relatie tot een solidaire houding ten opzichte van de relevante buitenwereld in mondiaal perspectief. Dit brengt een nog grotere mate van veranderlijkheid met zich mee. Het onderwijs dient de leerlingen niet alleen klaar te stomen voor een bestaan binnen Nederland, maar ook om wereldburgers te worden. Tegelijkertijd wijst deze trend, samen met de anderen, op het belang van het zelfstandig beslissingen kunnen en durven nemen. In een tijd van veranderlijke (wetenschappelijke) kennis zijn er immers geen algemene (wetenschappelijke) uitgangspunten waarop men terug kan vallen. Te midden van deze situatie moet geleerd worden om te verantwoorden beslissingen te nemen. Als dat niet gebeurt, zullen er verlamingsverschijnselen optreden. Vierde trend: het benadrukken van het belang van gepassioneerdheid voor werk en beroep en van het belang van de esthetische aspecten van de onderwijsorganisatie (zie hoofdstuk 12: 'De hartstochtelijke onderwijsorganisatie'). De infiltratie van veranderlijkheid in het onderwijs vraagt om een grotere inzet van de docent. Een passie om steeds weer op zoek te gaan naar nieuwe opdrachten is hierbij onontbeerlijk. De docent moet niet alleen zijn kennis voortdurend bijwerken, hij kan evenmin terugvallen op een standaardbeoordeling. Een docent moet zijn leerling wijzen op de onvermijdelijkheid om vrije keuzes te maken. Gezien de koppeling van de veranderende wetenschappelijke inzichten aan de actualiteit van de dag, zal elke opdracht er weer anders uit zien. De veranderlijkheid maakt dat de leerling, evenals de docent overigens, moet en kan kiezen. Maar, de veranderlijkheid zorgt er eveneens voor dat niet kan worden bepaald wat de juiste keuze is. Elke opdracht krijgt hierdoor een kunstzinnig karakter. De leerling moet zijn eigen benadering uitstippelen en kan geen gebruik maken van een eerdere uitwerking. Waar het voornamelijk om gaat, is dat de betrokkene in het onderwijs gedreven is telkens weer wat anders te bedenken, wetende dat de ideeën slechts een korte levensverwachting hebben.

Zoek het verschil: het goede onderwijs van vandaag de dag

Samenvattend kan gesteld worden dat het onderwijs geconfronteerd wordt met veranderlijke kennis, dat het in een veranderlijke omgeving opereert waarvan het in toenemende mate afhankelijk is, dat ondanks de voortdurende veranderlijkheid toch te verantwoorden beslissingen genomen moeten worden en dat de betrokkenen de passie op moeten brengen om binnen deze veranderlijkheid telkens weer een eigen (tijdelijke) weg te zoeken. Het moge duidelijk zijn dat de eerder geschetste beoordelingscriteria niet aansluiten bij de eisen die vandaag de dag aan het onderwijs worden gesteld. Dat komt mede doordat het onderscheid tussen aan te leren kennis en op ervaring gebaseerde wijsheid vervaagt als gevolg van de opkomst van het veranderlijke. Aangeboren intelligentie wordt niet door het onderwijs veranderd; zij kan haar wel zo goed mogelijk proberen te ontwikkelen. Wat de wetenschappelijke wijsheid betreft kan geconcludeerd worden dat deze in het bijzonder thuishoort in het onderwijs. Onderwijs is geslaagd als de leerling gedurende de onderwijstijd steeds meer wetenschappelijke wijsheid bezit. Dat betekent niet dat het een onderwijstaak is om allemaal Einsteins af te leveren, maar wel dat geleerd wordt hoe een bijdrage geleverd kan worden aan het wetenschappelijke debat. Het moge duidelijk zijn dat de universiteit als een belangrijke, doch niet exclusieve, broeiplaats kan functioneren voor het (verder) ontwikkelen van deze wetenschappelijke wijsheid. Wat de praktische wijsheid betreft, hoeft het geen betoog dat de schoolverlater of een universitair gediplomeerde nog niet over de praktische wijsheid beschikt waar meer werk- en levenservaring voor nodig is, maar dat is geen reden om de ontwikkeling van deze deugd uit het onderwijs te schrappen (of er niet in op te nemen). Goed onderwijs leert zelfstandig denken. Dat er op dit moment haren gaan rijzen omdat het spookbeeld van het studiehuis – met al haar 'desastreuze' gevolgen – verschijnt is voorstelbaar, maar niet terecht. Het ontwikkelen van praktische wijsheid vraagt om zowel het bijbrengen van wetenschappelijke kennis als om de zoektocht naar de toepasbaarheid daarvan. Het betreft hier geen keuze tussen of de leerlingen louter kennis te laten reproduceren of ze ongericht laten surfen op internet. Leerlingen moeten zowel op de hoogte gebracht worden van de veranderingen in de kennis als van het gegeven dat zij zelfstandig moeten leren om deze kennis toe te passen. Het is daarom niet voldoende te weten dat er iets verandert, maar ook wat er verandert. Wat goed onderwijs bij dient te brengen is een vertrouwen met en het hanteerbaar maken van de veranderlijkheid. Op basis van actuele situaties zoals een krantenbericht, een persoonlijke gebeurtenis of een klassikaal experiment, kunnen steeds weer nieuwe wetenschappelijke inzichten met elkaar gecombineerd worden. "Zoek het verschil" is de algemene opdracht die steeds weer andere gedaantes aanneemt.

3 HET NIEUWE LEREN

Ad de Jongh

Motto: Leren heeft te maken met je durven loslaten en je vrij voelen om te doen wat je wilt.

Beschrijving van de huidige situatie

'Het nieuwe leren' is een verzamelnaam waaronder verschillende nieuwe onderwijsvormen, maar ook leeractiviteiten onderdak vinden. Zo komen we in het kader van het nieuwe leren onderwijsconcepten tegen als competentiegericht leren, Iederwijs, projectgestuurd onderwijs, praktijkgericht onderwijs.

In al die onderwijsconcepten zijn wel gemeenschappelijke aspecten te vinden:

- de mate van sturing van het leren,
- meer aandacht voor het leren dan voor het onderwijzen,
- meer activiteit-georiënteerd,
- de keuzevrijheid van de leerling,
- vraaggestuurd onderwijs.

Wanneer naar dit soort kenmerken wordt gekeken, dan zien we een verschuiving van het onderwijzen naar het leren. De leerkracht is niet meer de enige informatie-overdrager, maar wordt coach van leerprocessen. Zijn taak is vooral het begeleiden van het leren en het ontwikkelen van de leerlingen. De leerlingen zijn actief bezig en vervullen vele leeractiviteiten. Leren is actie. Leerlingen bepalen zelf hoe zij leren en misschien zelfs ook wat zij leren (Iederwijs). Kortom, de keuzevrijheid van de deelnemer is in vergelijking met het oude leren fors toegenomen. De leerling zet zijn eigen leerweg uit; niet het onderwijsaanbod is bepalend voor het leren, maar de leerbehoefte van de leerling. Bovendien beschikt de leerling in toenemende mate over kennis/ervaring die buiten de school wordt opgedaan. Het komt nogal eens voor dat leerlingen op bepaalde terreinen over meer kennis/ervaring beschikken dan hun leraar.

Trends

In het nieuwe leren staat het leren van de leerling centraal. Niet de docent is de belangrijkste actor in het leerproces, maar de leerling. Het nieuwe leren kan beschouwd worden vanuit de persoon van de leerling, maar ook vanuit de begeleider van het leerproces.

Ten aanzien van de leerling zijn de volgende trends te herkennen:

- van gestuurd leren naar zelfgestuurd leren;
- persoonlijk ontwikkelingsdenken;
- vraaggestuurd onderwijs.

Ten aanzien van de begeleiding van het leerproces (dus de aanpak van het leren) zijn als trends te onderscheiden:

- competentiedenken (waarin portfolio en evc-denken³ ook een rol spelen);
- probleemgestuurd leren;
- ondernemend leren.

Nadere uitwerking van de trends

Van onderwijzen naar leren

In het oude leren staat de docent centraal. De docent bepaalt vrijwel alles in het onderwijs. Hij bepaalt aan welke (leer)doelen op welk moment aandacht wordt geschonken. Hij bepaalt hoe en wanneer er geleerd wordt. Hij bepaalt ook hoe en wanneer er beoordeeld wordt. Kortom de leerling 'geniet' onderwijs. De vraag blijft echter bestaan of de leerling ook daadwerkelijk van het onderwijs geniet. Onderwijs lijkt een passieve bezigheid. Er wordt natuurlijk wel verondersteld dat de leerling ook in deze ogenschijnlijk passiviteit actief is (in zijn meedenken en mentale acties), maar echt zichtbaar worden deze activiteiten niet. De laatste decennia is in de onderwijsvernieuwing een trend zichtbaar geworden dat het niet zozeer om het onderwijzen gaat, maar om het leren van de leerling. Het verschijnen van het 'Didaktische werkvormenboek' van Hoogeveen en Winkels in 1982 is daar al een voorbeeld van. In die publicatie worden vele werkvormen geïntroduceerd die in de klas gebruikt worden. En bij nieuwe drukken neemt het aantal werkvormen alleen maar toe.

Met name onder invloed van een aantal leerpsychologen wordt de aandacht voor het actief leren van de leerling groter. Zij ontdekken het leren van de leerling. Leren is vooral een verwerkingsproces. Het actief verwerven en verwerken van informatie en vaardigheden. Dat eist de 'nieuwe leerling' ook. De huidige leerling wil niet meer passief zijn. Een leerling die in het alledaagse leven geconfronteerd wordt met vele en diverse prikkels, bijvoorbeeld door naar MTV of TMF te kijken, door de nodige tijd te besteden aan vakanties in andere landen, door op internet te surfen, wil ook actief zijn in het leren. Passief leren (onderwijzen) maakt plaats voor actief leren. Leren betekent doen! En de school past zich nog wat hijgerig en moeizaam daaraan aan.

³ Evc-denken staat voor het erkennen van eerder en elders (dus buiten de school) verworven competenties. Verderop in dit hoofdstuk (pagina 23) wordt dit begrip besproken.

Invalshoek leerling

Van gestuurd leren naar zelfgestuurd leren

In het 'oude leren' bepaalt de docent alle activiteiten die in het leerproces worden ondernomen. Niet alleen de leerdoelen, maar ook de werkvormen en de beoordeling. In vele gevallen wordt zelfs bepaald wanneer en hoe er geleerd wordt. Alle sturing van het leerproces is in handen van de docent.

In het nieuwe leren wordt er veel meer vanuit gegaan, dat ook de leerling zelf sturing aan zijn leerproces kan geven. Het zal duidelijk zijn, dat het proces van gestuurd leren naar zelfgestuurd leren niet vanzelf gaat. De leerling zal moeten leren en ervaren dat hij zijn eigen leerproces kan sturen.

Daartoe moet de leerling een aantal regulatieve leren-leervaardigheden beheersen, zoals:

- je kunnen oriënteren op je leerproces;
- een werkplanning kunnen maken met betrekking tot de te verrichten leeractiviteiten;
- je eigen leerproces kunnen bewaken;
- je leerresultaten kunnen toetsen en evalueren;
- je eigen leergedrag kunnen bijsturen.

Hoe meer de leerling over deze leren-leercompetenties beschikt, hoe meer hij in staat zal zijn het eigen leerproces te sturen.

In het nieuwe leren kan de zelfsturing ver gaan. Niet alleen zelfsturing op het hoe en wanneer van het leren, maar ook zelfsturing op het wat. Ook de leerdoelen en de leerinhoud komen in aanmerking voor zelfsturing. Zo bepalen deelnemers in het 'natuurlijk leren' zelf wat zij op een leerdag willen leren.

Persoonlijk ontwikkelingsdenken

Het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) is een plan van een leerling waarin zijn leerdoelen, en ook leeractiviteiten zijn opgenomen die hij in een bepaalde periode wil bereiken. Of om in nieuwe termen te spreken: in het POP zijn de competenties opgenomen die de leerling wil of moet leren beheersen en de activiteiten die leiden tot beheersing van de geformuleerde competenties alsmede de tijd waarbinnen deze activiteiten zullen plaatsvinden.

Het POP is niet statisch. Steeds zal een POP bijgesteld worden op basis van reeds behaalde leerresultaten en gesprekken die tussen de leerling en de leerbegeleider plaatsvinden. Immers leren wordt steeds meer gezien als een activiteit die het gehele leven plaatsvindt. Wanneer uitgegaan wordt van levenslang leren, dan zal duidelijk zijn dat ook het POP levenslang zal moeten worden bijgesteld. Met name

in leerprocessen zal dat gebeuren. Daarbij kan worden gedacht aan de leeractiviteiten die plaatsvinden tijdens het leren op school, maar ook later wanneer men eenmaal functioneert in een arbeidsorganisatie kan een POP zijn nut hebben. Met name om al die ontwikkelingstaken die tijdens het arbeidszame leven moeten worden uitgevoerd op een verantwoorde wijze te kunnen uitvoeren.

Vraaggestuurd onderwijs

Het zal duidelijk zijn dat vanuit het POP-denken de leerling steeds meer zijn eigen leervragen zal stellen, waarop de school zal moeten anticiperen. Het aanbodgerichte van de school verdwijnt en het onderwijs wordt vraaggericht. De leerling kiest dus zijn leerdoelen en kiest welke competenties hij wil leren beheersen. Het leerproces zal dan ook steeds individueler worden. Leerresultaten zijn dan ook belangrijk als bewijslast (portfoliodenken).

Dat wil niet zeggen dat er bij vraaggestuurd onderwijs geen sprake is van samen leren. Natuurlijk kunnen gelijkgestemden ook samen leren. De opbouw van het curriculum zal in deze vorm dus geheel anders zijn dan in het oude leren. Keuzeprocessen maken een belangrijk onderdeel uit.

Invalshoek: begeleiding van het leerproces

Competentiedenken

Een competentie wordt door Mulder (Competentie-ontwikkeling in organisaties, 2002, 76) gezien als 'het vermogen van een persoon of een organisatie om bepaalde prestaties te leveren'.

Competenties van personen bestaan uit:

- geïntegreerde handelingsbekwaamheden
- die zijn opgebouwd uit clusters kennisstructuren
- cognitieve, interactieve, affectieve en waar nodig psychomotorische vaardigheden
- en attitudes en waardeopvattingen
- die noodzakelijk voorwaardelijk zijn
- voor het verrichten van taken,
- oplossen van problemen
- en meer in het algemeen effectief kunnen functioneren in een bepaald beroep,
- een bepaalde organisatie,
- een bepaalde functie
- of een bepaalde rol.

Steeds meer curricula worden vormgegeven op basis van competentiegericht leren. Met andere woorden niet meer de eindtermen, de leerdoelen vormen het uitgangspunt van het onderwijs, maar de competenties die een leerling moet beheersen aan het einde van zijn opleiding. En zoals uit de definitie hierboven blijkt zijn competenties gehelen van kennisstructuren, vaardigheden en attitudes die de leerling

nodig heeft om bijvoorbeeld aan het einde van zijn voortgezet onderwijs te kunnen doorstromen naar een vervolgopleiding, of - wanneer de leerling het beroepsonderwijs volgt - de competenties die nodig zijn om als beginnend beroepsbeoefenaar in een arbeidsorganisatie te kunnen functioneren.

Competenties worden vaak getoetst door het afleggen van een proeve van bekwaamheid. De leerling laat in een levensechte situatie (in het onderwijskundig jargon een contextrijke situatie) zien dat hij de geleerde competentie kan toepassen (daarbij gebruik makend van de kennis, de vaardigheden en de attitudes die hij heeft geleerd).

Het beroepsonderwijs zal over enige jaren geheel competentiegericht zijn. In het voortgezet onderwijs en het basisonderwijs zal het competentiedenken ook de nodige invloed krijgen.

Bij competentiegericht leren en opleiden hoort ook het portfolio (in digitale of papieren versie). Portfolio stamt eigenlijk uit de kunst- en modewereld. Onder een portfolio wordt daar verstaan 'een map waarin werkstukken, bijvoorbeeld tekeningen en foto's, bewaard worden. Een kunstenaar of een model kan dan eventuele klanten laten zien wat hij kan presteren. In het onderwijs wordt met een portfolio een verzameling producten bedoeld (bijvoorbeeld werkstukken, uitwerkingen van opdrachten, verslagen) die aantonen welke competenties de eigenaar ervan beheerst. Al die producten vormen voor de deelnemer het bewijsmateriaal, dat hij bepaalde kennis, vaardigheden en attitudes heeft opgedaan.

Een ander thema gerelateerd aan het competentiegericht leren en opleiden is het EVC-denken. EVC staat voor het erkennen van eerder en elders verworven competenties. Men gaat er in dit denken vanuit, dat ook veel geleerd wordt buiten de school. Met andere woorden dat iedereen voortdurend leert. Wat men ook doet, alles heeft een leeraspect. Daarbij gaat het niet alleen om intentioneel leren, maar ook om het leren als product van andere activiteiten. Denk daarbij aan het leren dat spontaan optreedt wanneer bepaalde ervaringen worden opgedaan. Of het leren dat optreedt door te werken. EVC wil dan ook dat leren erkennen. Nu wordt vooral in het beroepsonderwijs van dit instrumentarium gebruik gemaakt, maar dit EVC-denken zal ook in andere sectoren opgeld gaan doen. Wanneer een werknemer in een organisatie bepaalde ervaringen heeft opgedaan, doch geen opleiding voor zijn functie heeft gevolgd, is het mogelijk via een EVC-procedure na te gaan of de verworven competenties (door ervaringen opgedaan) gerelateerd kunnen worden aan de kwalificatiestructuur (of met andere woorden of de ervaringen gerelateerd kunnen worden aan de leerdoelen). Er wordt dus nagegaan of bepaalde leerdoelen bereikt zijn zonder dat er formeel een (deel van een) opleiding gevolgd is. Kortom

in het nieuwe leren zal EVC-denken een bredere plaats gaan innemen. Leren doe je niet alleen op school, maar veelmeer nog buiten de school. En het leerresultaat is van even grote waarde als het resultaat van het leren op school. Een probleem zal zijn om deze vorm van leren in formele formats te vatten.

Probleemgestuurd onderwijs

Probleemgestuurd onderwijs heeft in de afgelopen jaren een hoge vlucht genomen. Het gaat daarbij om een didactische methode voor het verwerven van kennis, waarbij de zelfsturing van de leerling erg belangrijk is. PGO komt ook voor onder andere benamingen, zoals praktijkgericht onderwijs en projectgericht leren. Kenmerk is vooral de integratie van de leerinhouden en het werken met diverse stappenplannen en taken.

Ondernemend leren

Hierbij gaat het om leren dat vooral een ‘maatschappelijke betekenis’ heeft, dat wil zeggen dat er een maatschappelijke activiteit uitgevoerd wordt. Het proces dat daarbij gevolgd wordt is het leerproces. Een voorbeeld van ondernemend leren is het opzetten en het draaiend houden van een onderneming of een bedrijf, waarbij alle activiteiten die daarvoor nodig zijn door leerlingen worden uitgevoerd, zoals het runnen van een verpleegafdeling in een ziekenhuis door de leerlingen.

Afsluiting

Het nieuwe leren vraagt van de leerling en de docent een geheel nieuwe aanpak en een andere attitude. De leerling zal steeds meer sturing aan zijn eigen leerproces moeten geven, en moet daarvoor competent zijn. Met andere woorden hij moet beschikken over een gevarieerd instrumentarium om te kunnen leren (hij beschikt over leren-leer-competenties, hij beschikt over reflectiecompetentie, hij beschikt over de competentie om te kiezen en hij beschikt over de competentie om gecoacht te worden in het leerproces). Van de docent vereist het nieuwe leren een geheel nieuwe rol. De docent is niet meer de eerste informatie-overdrager, maar vooral degene die het leerproces moet kunnen coachen.

4 VRIJHEID VAN ONDERWIJS

Paul Zoontjes

Motto: Vrij zijn is niets, vrij zijn is alles (Hegel)

4.1 Huidige situatie

Artikel 23 Grondwet is uitgebreid en lang. De tekst markeert de universele tegenstelling tussen enerzijds het grote belang van overheidsbemoeienis met het onderwijs en anderzijds het kostbare goed om los van die overheid, in vrijheid, onderwijs te organiseren en te ontvangen. Hoever strekt de overheidstaak, waar begint de onderwijsvrijheid? Deze vragen vormen (ook) de achtergrond van ons artikel 23 Grondwet. In een aantal beginselen is getracht de balans nader aan te geven.

Allereerst is daar het algemene beginsel van *vrijheid van onderwijs* (tweede lid). Dit houdt in dat eenieder vrij is onderwijs te geven, scholen op te richten, behoudens het toezicht van de overheid en de 'bekwaamheid en zedelijkheid' van onderwijzenden. Deze algemene vrijheid moet worden gerespecteerd; er is geen verplichting tot overheidsbekostiging aan verbonden. Het tweede lid is de grondslag om allerlei onderwijsinstututen, zoals autorijscholen en particuliere Iederwijs-scholen op te richten en te 'runnen' of bepaalde onderwijsactiviteiten – bijvoorbeeld thuisonderwijs – te ontplooiën. Er vloeit de algemene regel uit voort dat de oprichting van een school niet afhankelijk mag worden gesteld van een voorafgaande toets of vergunning door de overheid.

Een volgend beginsel betreft de *alomtegenwoordigheid van openbaar onderwijs* tijdens de leerplicht (derde en vierde lid). Deze algemeen toegankelijke overheidscholen moeten zodanig over het land zijn gespreid dat zij voor eenieder die deze wil bezoeken, makkelijk te bereiken zijn. De inhoud van het openbaar onderwijs moet daarnaast aan eisen van neutraliteit voldoen, hetgeen inhoudt dat daaruit geen voorkeur voor een bepaalde levensbeschouwelijke of religieuze richting mag spreken.

Verder wordt onderscheiden het beginsel van de *vrijheid van richting* van het bijzonder onderwijs (vijfde en zesde lid). De wetgever moet bij het stellen van eisen van deugdelijkheid deze vrijheid in acht nemen. Het is de vrijheid van de bekostigde, bijzondere school om in het onderwijs levensbeschouwelijke of religieuze voorkeuren tot uitdrukking te brengen. Aan deze vrijheid is in beginsel verbonden de bevoegdheid leerlingen te selecteren aan de poort en leerkrachten van de eigen

richting te benoemen. Onderscheiden hiervan worden de – overigens met vrijheid van richting verbonden – vrijheid van oprichting van voor bekostiging in aanmerking komende bijzondere scholen, en vrijheid van inrichting. De laatste is de vrijheid om vanwege richting of vanwege de privaatrechtelijke rechtsvorm eigen keuzen in de onderwijsorganisatie te realiseren, bijvoorbeeld tot het kiezen van ‘eigen’ leermateriaal, of tot het voeren van een schoolwijkenbeleid bij de toelating van leerlingen.

Tenslotte geldt het beginsel van de *materiële en financiële gelijkstelling* (zesde en zevende lid), wat inhoudt dat het (leerplichtig en bekostigd) bijzonder en openbaar onderwijs van gelijke kwaliteit moeten zijn en volgens gelijke maatstaven gefinancierd moeten worden uit de overheidskas.

4.2 Trends

Artikel 23 Grondwet bevat vooral beginselen. Beginselen kunnen naar inhoud evolueren, open staan voor andere betekenisinhouden. Zo kan men zich de vraag stellen of financiële gelijkstelling volstrekt formele gelijkheid impliceert (oude situatie) of gelijke behandeling naar de gevallen die gelijk zijn (huidige situatie). Het beginsel luidt dan hetzelfde, de inhoud verandert. Het spreekt, dat artikel 23 Grondwet zich in zijn beginselmatige opzet goed leent voor de doorwerking van trendveranderingen. Vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw kunnen in dit opzicht een drietal macrotrends worden onderscheiden.

Dat is in de eerste plaats de verandering van de politieke context waarin de uitleg en toepassing van het grondwettelijke onderwijsartikel noodzakelijkerwijs zijn gevangen. Deze politieke context is voor de actuele betekenis van artikel 23 zeer belangrijk. Krachtens het grondwetsartikel – met zijn vele opdrachten aan de wetgever om zaken nader te regelen en uit te werken – speelt de wet immers een zeer belangrijke rol in het onderwijsbeleid. Wetgeving is altijd het resultaat van een politiek besluitvormingsproces, in casu het samenspel tussen Regering en Staten-Generaal (= de wetgever). Dat juist in dat proces de belangrijkste interpretaties van de onderwijsvrijheid tot stand komen heeft alles te maken met artikel 120 Grondwet, dat bepaalt dat de rechter een wet niet mag toetsen aan de Grondwet. De rechter kan dus zijn interpretatie niet in de plaats stellen van die van de wetgever.⁴ We zien dat er sinds ‘paars’ (1994-2001) een radicale omslag in de interpretatie van het grondrecht is doorgebroken. Decentralisatie van onderwijsbeleid naar gemeen-

⁴ Zie echter het initiatiefvoorstel van het Tweede Kamerlid Halsema tot gedeeltelijke opheffing van dit toetsingsverbod, Kamerstukken 28 331. Het voorstel is thans (mei 2005) in eerste lezing gevorderd tot de Eerste Kamer.

ten werd mogelijk, het bestuur over openbare en bijzondere scholen gezamenlijk kwam er, en de openbare school kon zich verzelfstandigen in een stichting. Vanwege de gepercipieerde problemen met islamitische scholen worden thans van verschillende kanten vergaande beperkingen op de onderwijsvrijheid bepleit.

Politieke veranderingen komen nooit alleen. Een tweede macrotrend van de laatste decennia is de verschuiving van het perspectief in het onderwijsbeleid van de aanbodkant (scholen) naar de vraagkant (ouders en leerlingen). Deze trend is ook in het onderwijsbeleid buiten Nederland gedurende dezelfde periode waargenomen⁵, en openbaart zich daarnaast op andere beleidsterreinen, zoals bij de 'vermarkting' van de zorg, de sociale zekerheid en de culturele voorzieningen. Voor de appreciatie van artikel 23 Grondwet heeft accentuering van de vraagkant enorme consequenties. Onderwijsvragers kwamen van oudsher aan hun trekken door eigen, nieuwe scholen op te richten die de overheid bekostigde. Sinds het begin van de jaren negentig is het stelsel echter verzaaid, er kunnen – behoudens die enkele in nieuwbouwwijken en voor nieuwkomers (moslims, hindoes) – geen nieuwe, bekostigde scholen meer bij. Het recht op onderwijs moet nu vooral binnen bestaande scholen te gelde worden gemaakt. Het inroepen door schoolorganisaties van hun onderwijsvrijheid wordt daarbij meer en meer als een poging tot behoud van eigen rechten beschouwd, onderwijsvragers willen vooral meer kwaliteit, klantgerichtheid en variëteit.

Een laatste trend is ten slotte de opeenvolging van ontwikkelingen die uiteindelijk zal moeten leiden tot verruiming van het richtingbegrip. Nu nog wordt 'richting' in wet en rechtspraak exclusief verbonden met (vrijheid van) godsdienst en levensovertuiging, wat concreet betekent dat een particuliere school niet kan worden bekostigd door de overheid, als zij slechts ten doel heeft om – laten we zeggen – Iederwijs-onderwijs aan te bieden. Dat is namelijk een pedagogisch concept, geen 'richting'. Met name door het pluriformer en seculierder worden van onze samenleving is er echter alle reden om 'richting' in het algemeen met de – ruimere – vrijheid van meningsuiting en expressie in verband te brengen, zodat ook pedagogische concepten daaronder kunnen vallen. Waarom geen Iederwijsschool bekostigd, als er voldoende leerlingen zijn en verder aan de wettelijke eisen inzake onderwijs wordt voldaan? Zo'n verruiming heeft ook inzake de leerplicht en het leerlingenvervoer consequenties.

⁵ Zie Charles Glenn en Jan De Groof, *Finding the Right Balance. Freedom, Autonomy and Accountability in Education*, volume II, Lemma Publishers, Utrecht 2002, p. 61. Dit is een baanbrekende, rechtsvergelijkende studie naar de dragende principes van onderwijs en onderwijsbeleid in een reeks van landen in Europa, Amerika en de Stille Oceaan. In 2005 verscheen de tweede druk bij Wolf Legal Publishers te Nijmegen.

4.3 Uitwerking trends

De geschetste trends van verandering van politieke context, van accentuering van keuzerechten en van verruiming van het richtingbegrip vormen de achtergrond van lopende discussies in het debat over artikel 23 Grondwet. Die discussies illustreren een rijkelijke variëteit aan onderwerpen. Hier worden een paar thema's aan de orde gesteld.

Een kenmerkend uitvloeisel van de versterkte aandacht voor keuzerechten is de herwaardering van de positie van het bijzonder onderwijs. Het bestaansrecht staat niet of nauwelijks ter discussie. Wel zijn er hardnekkige pleidooien om voor bijzondere scholen een acceptatieplicht in te voeren.⁶ Hun besturen moet het recht worden ontnomen om op grond van 'richting' leerlingen te selecteren aan de poort. Ook bijzondere scholen moeten in deze visie, net als openbare, algemeen toegankelijk zijn. Maar, zo kan men zich afvragen, wordt hier niet een schijngevecht geleverd? Er zijn niet veel scholen die op richting mogen selecteren. Dat zijn volgens het Maimonidesarrest (Hoge Raad 22 januari 1988, Administratieve Beslissingen (AB) 1988, 96; Nederlandse Jurisprudentie (NJ)⁷ 1988, 981) en de Algemene wet gelijke behandeling (Awgb) alleen die scholen die een consistent en consequent toelatingsbeleid voeren. Een gemiddelde katholieke basisschool die ook protestantse en islamitische kinderen toelaat, doet dat niet. Eigenlijk mogen alleen maar de 'strenge' orthodoxe scholen, die ongeveer 5% van het bijzonder onderwijs uitmaken, op richting selecteren. Zij kunnen vaak ook een consequent selectiebeleid voeren, omdat zij in een gebied staan waar een homogene achterban woont (Veluwe, delen van Zeeland). Zij kunnen met andere woorden in bedrijfseconomische zin overleven bij zo'n selectief beleid. Gezien dit geringe aantal, verwerpt de minister de acceptatieplicht op praktische gronden, en dat is terecht. Volgens haar staat het 'vermeende goed van opheffing van het algemeen principe van toelatingsvrijheid niet in verhouding tot de inbreuk op het recht van onderwijs van een beperkt aantal bijzondere scholen en daaraan verbonden leerlingen en ouders.'

Een belangrijk issue voor de komende jaren zal ongetwijfeld het thuisonderwijs worden. Niet vanwege de omvang – die is in alle landen gering – maar het principe. Een kleine, maar groeiende groep ouders verzet zich tegen de schooldwang, leermethoden en leerinhouden van het officiële onderwijs en zoekt naar mogelijkheden om onderwijs naar eigen pedagogische voorkeuren vorm te geven. Zij zijn de meest radicale voorvechters van het 'Nieuwe Leren', voor zover dat staat voor alle pedago-

⁶ Zie de verkiezingsprogramma's van PvdA en SP en het Liberaal Manifest van de VVD. Het gaat hier overigens uitsluitend om het primair en voortgezet onderwijs. In de andere sectoren bestaat er geen toelatingsvrijheid van het bijzonder onderwijs.

⁷ AB en NJ zijn verzamelingen van gepubliceerde rechterlijke uitspraken.

gische opvattingen waarvoor thans in het officiële onderwijs geen of te weinig ruimte is. Door thuisonderwijs lijkt daaraan het meest ideaal gestalte te kunnen worden gegeven. Maar thuisonderwijs voor leerplichtige kinderen is in Nederland verboden. Een volledige ontheffing van de leerplicht is noodzakelijk. Die kan alleen verleend worden op basis van richtingbezwaren, hetgeen voor tussen de 30 en 100 kinderen per jaar opgaat. Ouders van kinderen voor wie geen ontheffing geldt zijn dan – net als in Duitsland overigens – strafbaar, en kunnen vervolgd worden. Ondertussen is er een groot aantal landen in Europa en daarbuiten (bv. Oostenrijk, België en VS) die thuisonderwijs als reguliere mogelijkheid accepteren. Ierland heeft het zelfs in zijn Grondwet vastgelegd. Een serieus debat over thuisonderwijs lijkt daarom geboden. Een adequate verruiming van het ouderlijk keuzerecht naar ook pedagogische voorkeuren is passend in deze tijd. Wellicht is de kern van het thuisonderwijs dat we niet precies weten hoe daarop genoegzaam overheidstoezicht kan worden uitgeoefend door de inspectie. Door de voorstanders wordt overheidstoezicht evenwel niet per se met het principe van thuisonderwijs onverenigbaar geacht. Het gebeurt in vele landen ook. Zelfs onze minister is van plan toezicht te gaan houden op het minimum aan voorzieningen voor thuisonderwijs, dat we hier kennen.

Een vanuit onderwijsjuridische optiek bezien lastig probleem zijn de islamitische scholen. Lastig, omdat bij de discussie over hun verschijning een aantal elementaire beginselen en doelen van het onderwijs samenkomt. Door de complexiteit die dat met zich brengt, gaat de discussie in vele opzichten over de principes van ons onderwijs als zodanig. We bespreken enkele vragen ter illustratie. *Mogen moslims eigen scholen oprichten?* Dat is moeilijk te weerleggen als ook voor andere religieuze groepen die vrijheid bestaat, tenzij wordt gesteld – zoals in het concept Liberaal Manifest van de VVD van 2005 gebeurt – dat het islamitisch geloof ‘in beginsel’ strijdig is met letter en geest van de (Grond)wet en dus een aparte behandeling verdient. Wie echter zo generaliserend redeneert, discrimineert op grond van religie. Daar verzetten de Grondwet en de Awgb zich uitdrukkelijk tegen. Een meer aanvaardbare oplossing zou dan zijn om de oprichtingsvrijheid niet langer aan overheidsbekostiging te koppelen. Dan heft men wel het bijzonder onderwijs op, maar dat is dan voor de discussie. Een andere vraag is: *moeten we zwarte scholen niet tegengaan, en moet om die reden de komst van nieuwe islamitische scholen niet worden voorkomen?* De minister van OCW heeft in april 2004 voorgesteld om bij de stichting van nieuwe scholen de voorwaarde te stellen dat niet meer dan 80% van de kinderen (taal)achterstand heeft. Strikt genomen is dit een neutraal criterium, maar in de praktijk zullen toch vooral nieuwe islamitische scholen hiervan de dupe worden, want – zoals we zagen – andere nieuwe scholen komen er nauwelijks. Het voorstel heeft dan ook qua effect discriminatoire trekken en dat is – behoudens zeer strikte uitzonderingen – niet toegestaan. Inmiddels is in de Kamer de 80 per-

cents-voorwaarde bijgesteld, doordat de eis pas vijf jaar na oprichting gaat gelden. Een andere vraag: *hoe moet worden omgegaan met oproepen tot haat en praktijken van onverdraagzaamheid jegens de rechtsstaat in islamitische scholen?* Deze materie heeft gedurende een reeks van jaren veel aandacht in de media gekregen. Uit onderzoeken van de AIVD en de Inspectie in 2002 en 2003 blijkt echter dat het om uitzonderlijke gevallen gaat en dat het gros van de islamitische scholen het gewoon goed doet. Wel is men er zich inmiddels van bewust dat de onderwijsvrijheid nooit een vrijbrief kan inhouden om rechtsstatelijk onoorbare praktijken binnen de scholen toe te staan. In feite is daarmee de onderwijsvrijheid nader gedefinieerd. Men is het er in concreto over eens dat de inspectie de godsdienstles moet kunnen bezoeken en daarbij marginaal moet kunnen beoordelen of geen uitlatingen worden gedaan of handelingen verricht die in strijd zijn met de rechtsorde. Ook wordt een wetwijziging voorbereid waarbij scholen worden gedwongen aandacht te besteden in het onderwijs en daaromheen aan 'burgerschap' en aan waarden en normen die daarmee verband houden.

In een in mei 2005 gepubliceerd advies heeft de Onderwijsraad min of meer voor een doorbraak gezorgd in de moeizame discussie over gedwongen spreiding van leerlingen, als wapen in de strijd tegen de segregatie in het onderwijs.⁹ Er is een onderscheid tussen 'witte' en 'zwarte' scholen in vooral de grote steden. Het duidt op een ruimtelijke opdeling van het onderwijs langs etnische en sociaal-economische scheidslijnen. Een 'zwarte' school wordt gekenmerkt door een populatie van overwegend niet-westerse, allochtone leerlingen die kampen met een structurele taalachterstand. Een 'witte' school heeft daarentegen in meerderheid blanke, westerse leerlingen, die die structurele taalachterstand als groep niet kennen. Er is als direct gevolg van de individuele keuzevrijheid een maatschappelijke tendens dat 'witte' scholen witter worden en 'zwarte' scholen zwarter. Mag die keuzevrijheid worden beperkt, en waarom? De Onderwijsraad acht een beleid van gedwongen spreiding van leerlingen over scholen, zodat 'witte' en 'zwarte' scholen 'gemengde' scholen kunnen worden, mogelijk en van belang. Het is van belang met het oog op verbetering van de onderwijsprestaties van kinderen, hoewel dat nog moet worden bewezen, en met het oog op integratie van de verschillende groepen in onze samenleving. Bij spreidingsbeleid gelden echter strikte voorwaarden. Spreiding op grond van afkomst, nationaliteit e.d. levert verboden discriminatie op. Spreiding op grond van de neutralere criteria 'taal- en onderwijsachterstand' lijkt daarentegen mogelijk.

⁹ Onderwijsraad, Bakens voor spreiding en integratie, Den Haag, mei 2005.

4.4 Afsluitende stelling

Wat kunnen we van bovenstaande, actuele en vaak gepassioneerd gevoerde discussies als stelling vasthouden? Waarschijnlijk dit: "De onderwijsvrijheid wordt op verschillende onderdelen aan een grondige herijking onderworpen. Het kader van artikel 23 Grondwet is evenwel voldoende stabiel en flexibel om nieuwe ontwikkelingen in zich te sluiten".

5 TRENDS EN ONTWIKKELINGEN OP HET TERREIN VAN DE RECHTSPOSITIE VAN DE ONDERWIJSONTVANGER

Niels Noorlander¹⁰

1 Inleiding

De rechtspositie van de onderwijsontvanger is volop in beweging. De dynamiek van deze rechtspositie vloeit onder meer voort uit de nauwe verwevenheid van onderwijsrecht en politiek en uit het grote belang van goed onderwijs voor individuen en de samenleving.

In deze bijdrage wordt een aantal trends en bewegingen in kaart gebracht, die van essentieel belang zijn voor een juist begrip van de huidige positie van de onderwijsontvanger en het verder doordenken van deze positie. De focus ligt hierbij op het primair en het voortgezet onderwijs.

Aan bod komen verschillende thema's die soms sterk in elkaars verlengde liggen, maar soms ook sterk van elkaar verschillen. Een rode draad binnen al deze thema's, is evenwel de spanning tussen de pedagogische vrijheid van de onderwijsinstelling en de behoefte van de overheid om onderwijsinstellingen, hun personeel en leerlingen en ouders, middels het recht aan te sturen.

2 Juridisering van de onderwijsverhouding in de jurisprudentie

Als gevolg van een toegenomen mondigheid van de onderwijsontvanger, is er in de loop van de afgelopen decennia een tamelijk omvangrijke jurisprudentie inzake onderwijsrechten en -plichten, ook wel genoemd: leerrechten en -plichten, tot stand gekomen. Het belang van deze jurisprudentie is groot: door uitspraken van rechters en klachtencommissies heeft er (onder meer) een concretisering en verfijning plaatsgevonden van de abstracte juridische beginselen die de juridische relatie tussen het bevoegd gezag van de school en leerling/ouders funderen.

¹⁰ Deze bijdrage is grotendeels ontleend aan een paragraaf van het proefschrift van de auteur: C.W. Noorlander, *Recht doen aan leerlingen en ouders. De rechtspositie van leerlingen en ouders in het primair en het voortgezet onderwijs*, (diss.), Tilburg: Wolf Legal Publishers 2005: § 16.5.

3 Positionering van de onderwijsontvanger in de onderwijswetgeving als recht-hebbend 'cliënt'

Een ontwikkeling van de afgelopen jaren is dat leerlingen en ouders in de onderwijs-wetgeving in bepaalde gevallen - mondjesmaat - de rol is toegekend van rechtheb-bend 'cliënt'.¹¹ De onderwijsontvanger krijgt in de onderwijswetgeving in toenemende mate rechten toebedeeld, die hij kan inroepen tegenover de onderwijs- instelling casu quo kan afdwingen bij de rechter. Zo hebben scholen voor speciaal onderwijs in de zin van de Wec (de wet op de expertisecentra) een acceptatieplicht ten aanzien van door een Commissie voor Indicatiestelling voor een bepaald type speciaal onder-wijs geïndiceerde leerling. Ook de invoering van de klachtenregeling vormt een preg-nant voorbeeld van rechthebbend cliëntisme van leerlingen en ouders.

4 Naar elkaar toegroeien van de rechtspositie van de leerling/ouders in het bijzonder en openbaar onderwijs

Het openbaar onderwijs is van oudsher onderworpen aan het publiekrecht en het bijzonder onderwijs wordt traditioneel geregeerd door het privaatrecht.

Binnen het kader van bovengenoemd juridiseringproces valt op dat de rechtspositie van de deelnemer in het openbaar onderwijs en de rechtspositie van de deelnemer in het bijzonder onderwijs steeds verder naar elkaar toe bewegen. Deze ontwikke-ling moet vanuit de optiek van het beginsel van gelijke onderwijskansen worden toegejuicht. Zij doet zich met name voor op het punt van het toepasselijk recht.

Opvallend, maar voor de hand liggend, is dat het toepasselijk recht in het openbaar onderwijs hier vaak een voorbeeldfunctie vervult. Voor de hand liggend, omdat het openbaar onderwijs - vanwege de toepasselijkheid van de Algemene wet bestuursrecht en de algemene beginselen van behoorlijk bestuur - al een uitge-werkt stelsel van normering kent voor verhoudingen die worden gekenmerkt door eenzijdige gezagsuitoefening. Als gevolg hiervan is de rechtsbescherming tegen toelatings- en verwijderingsbeslissingen sterk gemodelleerd naar de Awb-procedure en ontleent de burgerlijke rechter - wanneer het systeem van rechtsbescherming voor het bijzonder onderwijs 'gaten' vertoont - soms rechtstreeks inspiratie aan het bestuursrecht.¹² Ook staat tegen bepaalde beslissingen - zoals beslissingen inzake getuigschriftverlening - zowel binnen het openbaar en het bijzonder onderwijs de Awb-rechtsgang open.

¹¹ F.C.G. Smit & B.P. Vermeulen, 'De veranderde positie van de ouders in het primair en voortgezet onderwijs', NTOR 1998, nr. 1, p. 27-38, p. 33 e.v.

¹² Vergelijk: Rb. Haarlem 5 augustus 2005, LJN: AU0590.

Soms kan het privaatrecht ook model staan voor het openbaar onderwijs. De kwalificatie in dit proefschrift van de rechtsverhouding tussen het bevoegd gezag van een openbare school en leerling/ouders als een publiekrechtelijke onderwijsovereenkomst vormt hier een voorbeeld van. Het overeenkomstkarakter van deze verhouding, brengt noodzakelijk de toepasselijkheid van bepaalde privaatrechtelijke normen van verbintenissenrecht met zich.

De kwalificatie van de rechtsverhouding tussen het bevoegd gezag van de openbare school en leerling/ouders, dient te worden geplaatst in het perspectief van een algemene trend in het onderwijs tot contractualisering van de onderwijsverhouding. Het inzicht dat de onderwijsverhouding in de kern een contract is, heeft het afgelopen decennium terrein gewonnen. Nog belangrijker is dat velen denken dat aan een contractualisering van deze verhouding, voor zowel de onderwijsaanbieder als de onderwijsontvanger, allerlei voordelen zijn verbonden. In het volgende hoofdstuk wordt hier uitgebreid bij stilgestaan.

Toch zijn er grenzen te stellen aan deze ontwikkeling. Het openbaar onderwijs is overheidsonderwijs, wat garant staat voor een verplichte dominante invloed van het publiekrecht. Omgekeerd is het bijzonder onderwijs geen overheidsonderwijs en wordt het beheerst door de vrijheid van onderwijs. Om deze reden mag het bijzonder onderwijs niet overwegend door het publiekrecht worden geregeld.¹³

5 Respect voor fundamentele rechten van de onderwijsontvanger

De juridisering van de onderwijsverhouding heeft een extra dynamiek verworven op basis van een ontwikkeling die zich met name op het terrein van het jeugdrecht heeft voorgedaan. Kinderen worden in het personen- en familierecht in toenemende mate geïncorporeerd als zelfstandige dragers van grondrechten. Deze grondrechten werken in het openbaar onderwijs op grond van een directe werking door in de onderwijsverhouding en in het bijzonder onderwijs op basis van een horizontale werking.

Men gaat er op basis van het concept van evolverende capaciteiten over het algemeen vanuit dat de mogelijkheid van de minderjarige om tot zelfstandige grondrechtsuitoefening te komen, in belangrijke mate afhankelijk is van de rijpheid en de leeftijd van de minderjarige. Het respect voor grondrechten van minderjarigen en dus ook

¹³ P.J.J. Zoontjens, 'Schurende regels. De Algemene wet bestuursrecht (Awb) en het onderwijsrecht', NTOR, 2001, Jaarboek 1997-2001, p. 80; vergelijk ook: P.J.J. Zoontjens, 'De verbestuursrechtelijke rechtsbetrekkingen in het onderwijs; de betekenis van de Awb voor het onderwijs', NTOR 1995, Jaarboek onderwijsrecht 1997-2001, p. 36-43.

leerlingen verwierf een juridische verankering met de inwerkingtreding van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind, dat specifiek voor kinderen geldende grondrechten bevat. Vaak stemmen deze grondrechten in een grote mate overeen met de grondrechten van volwassen burgers. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de vrijheid van meningsuiting en de vrijheid van godsdienst.

6 Toegenomen kwaliteitsbewustzijn bij de onderwijsontvanger

De toegenomen mondigheid van de onderwijsontvanger hangt nauw samen met een andere trend in onderwijsland: een steeds groter wordende aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs. De kwaliteit van het onderwijs staat in het centrum van de belangstelling. Deze belangstelling speelt in ieder geval op twee niveaus:

het niveau van de samenleving;
het niveau van de onderwijsontvanger.

De kwaliteitszorg van scholen staat hoog op de politieke agenda. De rede hiervoor is dat onderwijs steeds meer als een sleutelfactor wordt gezien voor de kennissamenleving.¹⁴

Ook leerlingen en ouders zijn kritischer geworden ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs. Bij veel ouders is de afgelopen decennia het besef ontstaan dat goed onderwijs de basis legt voor een volwaardige en optimale participatie van hun kind in de samenleving en voor een optimale ontplooiing van de talenten en ambities van hun kind. Onderwijs - zoals inmiddels voor velen duidelijk is - vormt nog steeds het belangrijkste 'toegangskartje' voor het verwerven van de gewenste maatschappelijke positie. Niet voor niets noemde Idenburgh in 1958 de allocatiefunctie van het onderwijs al de sleutelmacht van de school.¹⁵

Ouders vinden met name de 'zachte' kwaliteitskenmerken van belang, zoals de sfeer, het schoolklimaat, het pedagogische klimaat en de inhoud van de didactische werkvormen.¹⁶

De onderwijswetgever is de onderwijsontvanger in zijn kwaliteitsbehoeften tegemoet gekomen. Bij wege van de kwaliteitswet van 1998 zijn het schoolplan, de schoolgids en de klachtenregeling ingevoerd.

¹⁴ Vergelijk: J. van Bruggen & F. Mertens, 'Inspecteren voor openbaarheid vanuit bredere kwaliteitsnoties', in: A.B. Dijkstra e.a. (red.), *Het oog der natie: scholen op rapport*, Assen: Koninklijke Van Gorcum 2001, p. 208-218.

¹⁵ Ph.J. Idenburg, *De sleutelmacht der school*, Groningen: Wolters 1958.

¹⁶ Zie bijvoorbeeld: M.H. Hendriks, 'Schooleffectiviteitsonderzoek en kwaliteitszorg in scholen', *NTOR* 2003, nr. 4, p. 197.

Met name de klachtenregeling heeft haar waarde dubbel en dwars bewezen. Ouders schromen - blijkens de aanhoudende stroom aan oordelen van klachtencommissies - niet om hun grieven bij deze onpartijdige instantie te deponeren. Ik acht dit op zichzelf een gunstige ontwikkeling: op deze manier kunnen ouders op een relatief gemakkelijke manier hun emotionele 'ei' kwijt bij een onpartijdige instantie, die hun grieven serieus neemt. Ook wordt hiermee tegemoet gekomen aan de behoefte tot compensatie van de machtsongelijkheid tussen het bevoegd gezag en de leerling en ouders.

Het aantal klachtzaken in het onderwijs overtreft ruimschoots het aantal rechtszaken over de kwaliteit van het onderwijs. Het laagdrempelige karakter van deze vorm van rechtsbescherming (goedkoop, geen verplichte procesvertegenwoordiging), is hieraan voor een belangrijk deel debet. Ook zal een rol spelen dat ouders vaak het idee zullen hebben dat het indienen van een klacht de verhouding met de school minder op scherp zet, dan wanneer men een rechtszaak entameert.

Aansprakelijkheidsstelling van scholen voor een gebrekkige kwaliteit van het onderwijs zal naar mijn verwachting sowieso geen hoge vlucht nemen. De weg naar met toewijzing beloonde schadeclaims is met voetangels en klemmen omkleed. Zo is het vanwege de intrinsieke eigenschappen van het onderwijsproces - dat voor een optimaal resultaat afhankelijk is van de prestaties van de school én van de leerling zelf - soms zeer lastig om aan te tonen dat tegenvallende onderwijsprestaties enkel aan de school zijn te wijten en is het soms wellicht nog moeilijker om een overtuigend causaal verband te leggen tussen de geclaimde schade en vermeend disfunctioneren van de school.

Ook de pedagogische vrijheid van de instelling is hier van (groot) belang: vanwege de noodzaak van pedagogische Selbstverantwortung van de school zal de rechter zich vaak zeer terughoudend opstellen bij de beoordeling van dergelijke claims. Enkel bij evident tekort schieten van de kant van de onderwijsinstelling, wijst de rechter een dergelijke vordering toe.¹⁷ Enerzijds valt dit positief te waarderen: wanneer scholen al te snel worden geconfronteerd met door de rechter gehonoreerde schadeclaims, ligt het risico op de loer dat zij zich steeds minder zullen vastleggen op een bepaalde kwaliteit van het geboden onderwijs en aldus 'in hun schulp kruipen'. Anderzijds kan van een iets meer ruimhartige toewijzing van schadeclaims, dan nu soms het geval is, een gunstig zweepslageffect uitgaan ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs van onderwijsinstellingen. Het fungeert dan als een 'countervailing power' ten opzichte van het van nature zelfreferentiële karakter van onderwijsinstellingen.

¹⁷ Zie bijvoorbeeld: Rb. Amsterdam 26 mei 1999, AB 2000, 104, m.nt. BPV.

7 Gelijke onderwijskansen en recht doen aan diversiteit

Sinds de jaren zestig is de idee tot volle wasdom gekomen dat eenieder gelijke kansen toekomt in het onderwijs. Gelijkheid is hier behalve in een formele zin - gelijke toegangsvoorwaarden - ook op te vatten in een materiële corrigerende zin. Zo dienen kinderen die in het onderwijs al bij hun toetreding tot het onderwijssysteem op een achterstand staan - zoals allochtonen en kinderen uit sociaal gedepriveerde milieus - door de overheid op basis van een onderwijsachterstandenbeleid te worden gecompenseerd. Het zou naar mijn oordeel goed zijn - dit bleek in mijn proefschrift verschillende malen - wanneer het beginsel van gelijke onderwijskansen, nog meer dan nu reeds het geval is, de (juridische) structuur en inhoud van de onderwijsverhouding gaat bepalen.

De nota *Onderwijs in stelling* pleit ervoor om het beginsel van gelijke onderwijskansen een transformatie te laten ondergaan:

‘Goed onderwijs biedt mensen kansen om hun talenten voluit te ontplooien met inachtneming van ieders individuele capaciteiten. Het garanderen van gelijke kansen vergt derhalve een gevarieerd onderwijsaanbod. Voor leerlingen met een maatschappelijke achterstand én voor leerlingen met een voorsprong. In de komende jaren blijft de waarde ‘gelijke kansen’ van groot belang maar de waarde ‘gelijkheid’ zal moeten worden aangevuld met de waarden ‘variëteit’ en ‘kwaliteit’.¹⁸

Deze nieuwe benadering van het gelijke onderwijskansenideaal impliceert dus onder meer dat recht moet worden gedaan aan de specifieke leerbehoeften van kinderen. Aan de leerbehoeften van kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden, maar ook aan de leerbehoeften van leerlingen met een bovengemiddeld leervermogen, moet door onderwijsinstellingen tegemoet worden gekomen door het treffen van voorzieningen, die garanderen dat ook deze categorieën leerlingen toekomen aan de verwerkelijking van de wezensfuncties van het onderwijs: zelfontplooiing en het zelfstandig vormgeven van het eigen bestaan. De onderwijswetgeving schrijft dergelijke vormen van gedifferentieerde behandeling dan ook terecht voor.

8 Vergroting van de keuzevrijheid van de leerling en ouders

In het recht op onderwijs en de vrijheid van onderwijs ligt het principe van keuzevrijheid besloten. Dat wil zeggen de vrijheid van ouders om hun kinderen te (laten) onderwijzen op een manier die zij geschikt achten en dus zelf de school te kiezen die aansluit bij de gewenste signatuur en de aanleg en interesses van het kind,

¹⁸ Ministerie van OCW, *Onderwijs in stelling. Kracht en creativiteit voor de kennissamenleving*, Den Haag: 2000, p. 5.

dezelfde vrijheid van voldoende rijpe minderjarige kinderen en de vrijheid om zelf een onderwijsinstelling te stichten, wanneer het bestaande aanbod aan onderwijsinstellingen niet in de persoonlijke behoeften voorziet. Een verantwoorde wijze van vormgeving van keuzevrijheid in ons onderwijsbestel vereist het zorgvuldig afwegen van belangen:

‘Goed en passend onderwijs voor het kind veronderstelt immers een scala van betrokkenen en met hen verbonden belangen: de ouders in het kader van de leerplicht, professionele leerkrachten, scholen die adequaat kunnen functioneren en een slagvaardig garanderende, regulerende en bekostigende overheid. Het keuzerecht voor goed en passend onderwijs is dus in aanleg een norm waarop een veelheid van belangen is gericht.’¹⁹

De laatste jaren zijn er stemmen opgegaan om in het onderwijs (elementen van) marktwerking te introduceren. In het kader van de rijksbegrotingen 2000 en 2001 stelde de toenmalige minister van OCW een aantal voordelen van marktwerking in het onderwijs aan de orde. Marktwerking bevordert volgens de minister het tegemoetkomen aan wensen van de onderwijsconsument, de kwaliteit van het onderwijs en de variëteit van het onderwijsaanbod.²⁰ Daarnaast zal het pleidooi voor marktwerking ook zijn ingegeven door efficiëncymotieven: het terugdringen van het beslag dat het onderwijs legt op de rijksuitgaven.²¹

Marktwerking in het onderwijs is geen vanzelfsprekendheid. Het constitutionele onderwijsrecht stelt essentiële juridische grenzen aan de invoering van marktwerking. Ik beperk mij tot de belangrijkste.

Het internationale recht - en in het bijzonder artikel 2 Protocol 1 EVRM - garandeert een gelijk recht op toegang tot de beschikbare onderwijsvoorzieningen. De onderwijsaanbieder is in ieder geval in het primair en het voortgezet onderwijs dus niet vrij in de keuze van de onderwijsontvanger.

¹⁹ N. Noorlander & P. Zoontjens, ‘Onderwijs. Keuzevrijheid voor iedereen, maar niet altijd’, in: M. Hurenkamp & M. Kremer (red.), *Vrijheid verplicht. Over tevredenheid en de grenzen van keuzevrijheid*, Amsterdam: Van Gennep: 2005, p. 10.

²⁰ Kamerstukken II 1999/00, 26 800 VIII, nr. 6, p. 15; Kamerstukken II 1999/00, 26 800 VIII, nr. 2, p. 14; Kamerstukken II 2000/01, 27 400 VIII, nr. 2, p. 6.

²¹ Zie voor wat betreft dit laatste: B.P. Vermeulen, ‘Marktwerking en overheidsbeleidverantwoordelijkheid in het onderwijs’, in: P. Boekholt e.a. (red.), *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat*, Assen: Koninklijke van Gorcum 2002, p. 105.

Daarnaast vloeit uit artikelen van internationale verdragen, zoals artikel 13 lid 2 sub a resp. lid 2 sub b van het Internationale Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele rechten (IVESC) en uit artikel 23 Grondwet, de eis voort dat het leerplichtig onderwijs kosteloos dient te zijn.²² Aan artikel 23 Grondwet ligt het uitgangspunt ten grondslag dat in ieder geval het leerplichtig onderwijs integraal en adequaat uit de openbare kas wordt bekostigd.²³

Artikel 13 IVESC stelt niet als eis om het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs kosteloos beschikbaar te stellen. Wel formuleert dit artikel de eis om hiertoe te komen. En in ieder geval staat dit artikel niet toe dat de toegang tot deze onderwijsvormen afhankelijk is van de financiële mogelijkheden van betrokkene.

Het internationale recht en artikel 23 Grondwet verplichten de staat om een onderwijsbestel zo in te richten, dat onderwijsvoorzieningen voor eenieder op gelijke voet openstaan. Vermeulen meent terecht dat dit in principe publieke financiering en regulering en bestuurlijke arrangementen eist, met het oog op het garanderen van gelijke toegang. En Vermeulen concludeert dan ook terecht dat marktwerking moet worden afgewezen, wanneer dit leidt tot een schending van deze plichten.²⁵

Volkomen marktwerking in het onderwijs vormt naar mijn mening - in ieder geval de komende decennia - een onhaalbare zaak. Zo mag er in het leerplichtig onderwijs (dus) geen prijs worden geheven, is er in het leerplichtig onderwijs sprake van een verplichte keuze van een aanbieder (hier geldt immers de leerplicht), is de vrijheid van keuze van de aanbieder van het onderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs beperkt, omdat hier sprake is van oligopolisten, zijn de instellingen in het initiële onderwijs niet vrij in de keuze van het onderwijsaanbod en is er geen sprake van vrije en gelijke toetredingsmogelijkheden, omdat wanneer men voor overheidsbekostiging in aanmerking wenst te komen er voldaan zal moeten worden aan stichtingsnormen en minimumkwaliteitseisen.²⁶

Een ontwikkeling die grotendeels nog in de kinderschoenen staat en die in sterke mate is geïnspireerd op het beginsel van keuzevrijheid en het denken in markttermen, is die van het vraaggestuurd onderwijs.

²² Zie artikel 13 lid 3 IVESC en artikel 28 lid 1 VRK.

²³ D. Mentink & B.P. Vermeulen, Artikel 23 Grondwet; tekst en toelichting op het onderwijsartikel in de Grondwet, 's-Gravenhage: Elsevier Overheid bv 2002, p. 44. Zie ook: Onderwijsraad, Vaste grond onder de voeten, Den Haag: 2002a, p. 28 en 30.

²⁴ Vermeulen 2002, p. 111.

²⁵ Vermeulen 2002, p. 111.

²⁶ Vergelijk: Vermeulen 2002, p. 103 en 104.

Zo wordt op dit moment in het hoger onderwijs met vouchers geëxperimenteerd, en in het verlengde hiervan, met vraagfinanciering.

Bij vraagfinanciering stelt de overheid rechtstreeks aan studenten een (begrensd) budget ter beschikking ter leniging van onderwijskosten. Op dit moment wordt er door tien hoge scholen binnen het kader van het experiment Vouchers in het vraaggestuurd dual onderwijs gewerkt met vraagfinanciering.

De student heeft daarmee - onder nader te stellen voorwaarden - de beschikkingsbevoegdheid over de inzet van onderwijsmiddelen. De verwachting is dat vraagfinanciering een geheel ander - bij deze tijd van snelle veranderingen passend - gedragspatroon zal uitlokken aan de kant van de studenten én een heel andere organisatie zal vragen van de onderwijsinstellingen. De instellingen zullen meer dan in het huidige systeem concurreren op de kwaliteit van het onderwijs(-aanbod).²⁷

Voor het primair en het voortgezet onderwijs kan men - afgezien van de vraag of deze experimenten het gewenste effect zullen sorteren en van de vraag hoe een dergelijk systeem ten aanzien van deze sectoren in te richten - sterk betwijfelen of dergelijke vormen van sterk op de consument gerichte beleidsinitiatieven wel zo wenselijk en geëigend zijn. Het risico bestaat dat door dergelijke modellen - die sterk geïnspireerd lijken te zijn op de idee van 'egoïstische' consumenten die 'waar willen voor hun geld' en naar een andere aanbieder zullen overstappen als het 'product' niet bevalt - de noodzakelijke vertrouwensband tussen instelling en onderwijsontvanger en het beginsel van 'collaborative equality' tussen school en de onderwijsontvanger op een onaanvaardbare manier worden aangetast.

Marktwerking vormt geen motief voor de recent geïntroduceerde vraagfinanciering in speciaal onderwijs. In het speciaal onderwijs dwingen het principe van inclusief onderwijs en het principe van corrigerende gelijkheid van onderwijskansen tot een inrichting van het onderwijsaanbod dat optimaal recht doet aan het welzijn van deze groep kinderen. Een vergroting van keuzemogelijkheden in combinatie met een acceptatieplicht voor scholen voor speciaal onderwijs van voor dit type onderwijs geïndiceerde leerlingen, kan deze kinderen helpen om - mede op grond van de idee van inclusief onderwijs - het maximale uit hun (door lichamelijke of psychische gebreken beperkte) mogelijkheden te halen. Het is dan ook toe te juichen dat ten aanzien van het speciaal onderwijs in de zin van de Wec een model is ingevoerd dat stoelt op keuzevrijheid - vrijheid van keuze tussen het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs in de zin van de Wec - van de onderwijsontvanger. Men dient zich echter wel te realiseren dat aan dit model van keuzevrijheid een bepaalde visie

²⁷ Kamerstukken II 2001/02, 28 000 VIII, nr. 132, p. 1-2.

op onderwijs aan kinderen met een handicap of leer- en gedragsproblemen ten grondslag ligt (inclusief onderwijs) en als gevolg hiervan de overwegingen, die ten aanzien van marktwerking in het onderwijs vaak in stelling worden gebracht, slechts in zeer geringe mate van toepassing zijn.

9 Toerusting van de school met een maatschappelijke taakopdracht

Van scholen wordt in toenemende mate verwacht dat ze een bijdrage kunnen leveren aan de bestrijding van allerlei maatschappelijke problemen, zoals sociale achterstanden, vervaging van normen en waarden en segregatie volgens etnische scheidslijnen. Dit appèl op scholen is - gelet op de aard van deze instituties en de omvang van sommige maatschappelijke problemen - ook niet vreemd te noemen. De school is immers 'als formele institutie uniek, doordat het zowel taken heeft ten aanzien van de overdracht als ten aanzien van de handhaving van waarden en normen, die bovendien niet alleen gelden binnen de eigen institutie, maar ook een meer algemene maatschappelijke betekenis hebben. Dit geldt met name voor het functioneren van het primaire en secundaire onderwijs (...).'²⁸ Tevens is de school 'zo ongeveer het enige formele en verplichte institutionele verband [...] waaraan alle toekomstige volwassen burgers moeten deelnemen ongeacht hun talent, etnische achtergrond of sociale klasse.'²⁹

Sommigen vragen zich terecht af of een dergelijke taaktoerusting de school niet teveel 'afleidt' van haar kernactiviteiten, dus ten koste gaat van de primaire taak en of hiermee qua taakbelasting niet te veel wordt gevergd van het personeel. Wanneer overbelasting op een concrete school aan de orde is, ontslaat dit gegeven de school naar mijn oordeel op dat moment in belangrijke mate van haar verdere taakvervulling op dit punt. Men kan dus in ieder geval vaststellen dat hier de grenzen liggen van wat de politiek en de samenleving redelijkerwijs van scholen mogen verlangen.³⁰

De consequenties van een toekenning van maatschappelijke taken aan de school voor de rechtspositie van de individuele leerling is gering. Veel van dit soort taken laat zich juridisch bezien slechts 'vangen' in algemene wettelijke taakopdrachten voor de school. De opname van een artikel in de onderwijswetgeving, die ziet op de burgerschapsvormende taak van de school, vormt hiervan een voorbeeld. Het gaat hier om een 'inspanningsverplichting' die zich - mochten ouders niet tevreden zijn

²⁸ Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, Waarden, normen en de last van het gedrag, Amsterdam: Amsterdam University Press 2003, p. 216.

²⁹ Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid 2003, p. 216.

³⁰ Vergelijk ook: M. Turkenburg, Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school. Een verkenning, Den Haag: SCP 2005, p. 116.

over de manier waarop de school zich van deze maatschappelijke taakopdracht kwijt - zeer moeilijk in rechte laat afdwingen. Dit alleen al door het noodzakelijk algemene en vage karakter van dit soort bepalingen. Maar ook omdat er in de samenleving geen brede consensus bestaat over wat 'opvoeden tot 'fatsoenlijke burgers' nu precies inhoudt of behoort in te houden. Dergelijke artikelen hebben dan ook met name een symbolisch karakter.

Een enkele keer raakt deze ontwikkeling op significante wijze aan de keuzevrijheid en dus de rechtspositie van de onderwijsontvanger. Het dwingend spreiden van leerlingen over scholen vormt hiervan het belangrijkste voorbeeld, omdat de mogelijkheid bestaat dat een leerling als gevolg van een dergelijk beleid in het geheel niet meer tot de gewenste school kan worden toegelaten. Van de onderwijsontvanger zelf wordt op dat moment op een dwingende - namelijk bindende - wijze verlangd aan de vervulling van de maatschappelijke taakopdracht van het onderwijs mee te werken. Het individuele belang komt dan in conflict met het algemene belang dat de school, althans haar bevoegd gezag en de politiek, op dat moment beoogt te behartigen.

Wanneer er met een dergelijk beleid direct wordt gediscrimineerd op grond van ras, is een belangenafweging in het geheel niet aan de orde: dit is te allen tijde verboden. Als er onderscheid wordt gemaakt op grond van een minder 'suspect' criterium, zoals de thuistaal van de leerling, kan dit onderscheid worden gesauveerd door een objectieve rechtvaardigingsgrond. De bewijslast ligt dan evenwel bij het bevoegd gezag: het bevoegd gezag zal dus moeten aantonen dat zijn handelen objectief gerechtvaardigd kan worden. Er is dan (dus) wel ruimte voor een belangenafweging.

Een ander voorbeeld hiervan vormt de van verschillende zijden bepleite acceptatieplicht van leerlingen voor het bijzonder onderwijs. Het pleidooi hiervoor is deels ingegeven door het argument van de maatschappelijke taakopdracht van de school. In het bijzonder onderwijs zouden kinderen uit de lage sociale klassen zijn ondervertegenwoordigd. Bovendien zou een acceptatieplicht een bijdrage kunnen leveren aan het tegengaan van witte en zwarte scholen.

Een acceptatieplicht voor het bijzonder onderwijs impliceert een onaanvaardbare inbreuk op de vrijheid van onderwijs, daar scholen die er bewust voor kiezen om op een consequente wijze uit te gaan van een richting, hiertoe dan nog onvoldoende in staat zijn. Bovendien vormt de groep scholen die uitdrukkelijk en consistent uitgaat van een richting, maar een klein percentage van het totale scholenbestand.

10 Van aanbod naar vraag

Keuzevrijheid in het onderwijs kan vanuit twee invalshoeken worden geanalyseerd: de aanbodzijde, dus het perspectief van de onderwijsverstrekker, en de vraagzijde, het perspectief van de onderwijsontvanger.³¹ Vanuit het aanbodsperspectief maakt artikel 23 Grondwet het mogelijk een school te stichten en deze bekostigd te krijgen. Op basis van deze grondwetsbepaling is er een pluriform scholenbestand tot stand gebracht, dat van essentieel belang is voor onze democratie. De vrijheid van schoolkeuze refereert aan het perspectief van de onderwijsvrager.

In verschillende landen is er een belangrijke verschuiving opgetreden in het perspectief waar vanuit onderwijswetgeving wordt ontwikkeld en overheidsbeleid wordt gevoerd. Het zwaartepunt is verschoven van de onderwijsaanbieders naar die van onderwijsvragers. Glenn en De Groof spreken hier van een proces van materialisering van het recht op onderwijs. Deze 'paradigmawisseling' heeft zich ook ten onzent voorgedaan. Een belangrijke reden hiervoor is dat de vrijheid van onderwijs zich heeft ontwikkeld tot een recht dat - vanwege onder meer hoge en afwijkende stichtingsnormen en een beperkte uitleg van richting, namelijk in de zin van godsdienst of levensbeschouwing - het bestaan garandeert van het huidige scholenbestand ten koste van individuele keuzerechten en collectieve wensen.³² Mede hierdoor lijkt het wenselijk en wellicht zelfs noodzakelijk om de ouders in het bijzonder onderwijs op te vatten als mededragers van de vrijheid van onderwijs.

11 Pedagogische vrijheid als sturende notie voor de inrichting van de onderwijsverhouding

Zoontjens sprak in zijn oratie (2003) de verwachting uit dat de pedagogische vrijheid een steeds belangrijker rol zal gaan spelen in het onderwijsrecht. Pedagogische vrijheid is volgens hem de norm die de balans zal moeten gaan 'geven' aan de onderwijsverhouding.³³ Hiermee kan worden ingestemd. De hierboven genoemde ontwikkelingen tonen aan dat de onderwijsontvanger hard op weg is zich te ontwikkelen tot een volwaardig rechtssubject. Dit is een prettige constatering die lang op zich heeft moeten laten wachten. Het risico van deze ontwikkeling is echter dat een doorgeschoten aandacht voor de rechten en plichten van de onderwijsontvanger de eigenaardige opdracht en aard van het onderwijs 'ondersneeuwt'.

³¹ Zie hierover nader: P.J.J. Zoontjens, 'Van aanbod naar vraag', voordracht, 2004, ongepubliceerd. Noorlander & Zoontjens 2005, p. 112 e.v.

³² Noorlander & Zoontjens 2005, p. 112.

³³ P.J.J. Zoontjens, Het beweeglijke recht op onderwijs. Op zoek naar ankerpunten in een permanente ontwikkeling, (oratie), Den Haag: Boom Juridische uitgevers 2003, p. 27.

Doorgeschoten juridisering bergt het risico in zich dat er onvoldoende aandacht is voor de vrijheid die de instelling noodzakelijkerwijs behoort toe te komen voor een optimale realisatie bij haar taakopdracht: het onderwijzen en opvoeden van kinderen conform de eigen pedagogische inzichten van de school. Onderwijs en opvoeding - dat hebben reformpedagogische auteurs als Nohl, Weniger en Geißler genoegzaam aangetoond - vergen een zekere mate van vrijheid van handelen. Het onderwijsproces moet tot op een zekere hoogte worden afgeschermd ten opzichte van invloeden van buitenaf. Wanneer het recht zich te dominant aan het onderwijsproces opdringt, kan dit de realisering van de kernactiviteiten van de school in gevaar brengen. Dit is in de rechtspraak reeds onderkend, zo bleek veelvuldig in dit proefschrift.

De onderwijswetgever heeft het afgelopen decennium - blijkens allerlei regelgeving die zich direct richt op de inhoud van het onderwijs, zoals de invoering van kerndoelen - ten aanzien van de pedagogische vrijheid van het bevoegd gezag van een aanzienlijk minder terughoudende houding blijk gegeven. De trend van deregulering en autonomievergroting is nog niet doorgetrokken naar het onderwijskundig handelingsdomein van de school, dit in tegenstelling tot andere domeinen binnen de school, zoals het terrein van de arbeidsvoorwaarden en het personeelsbeleid.

Een en ander verlangt een herwaardering van de vrijheid van inrichting, die inhoudt dat men deze deelvrijheid van de vrijheid van onderwijs apprecieert als een volwaardige component van de vrijheid van onderwijs. A fortiori, omdat de behoefte aan scholen die in het geboden onderwijs uitdrukkelijk uitgaan van een pedagogische stroming sterk toeneemt en (aanzienlijk) groter is dan de scholen die bij de toelating en in het onderwijs nog nadrukkelijk uitgaan van een richting, in de zin van godsdienst of levensbeschouwing.

Stock formuleert in het citaat, dat voor in mijn proefschrift is opgenomen, op een zeer treffende wijze hoe recht en pedagogische vrijheid met elkaar zouden moeten worden verzoend:

*'Im Schülerinteresse gefordert ist jene offene Verrechtlichung, die der pädagogischen Eigenverantwortung Raum gibt und zugleich deren Kontrolle ermöglicht. (...) Es wird sich der Ausgestaltung der Lehrer- bzw. Schulfunktion zuwenden und darum besorgt sein, daß diese Funktion so konstituiert wird, daß jedes apädagogische Zweckmoment aus dem Schülerverhältnis nach Möglichkeit ferngehalten wird.'*³⁴

³⁴ M. Stock, *Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung*, (diss.), Heidelberg: Quelle & Meyer 1971, p. 218.

De pedagogische vrijheid zal in balans moeten worden gebracht met de noodzaak van een adequate juridische vormgeving van de onderwijsverhouding. Codificatie op hoofdlijnen van op het pedagogische karakter van de school georiënteerde onderdelen van de rechtspositie van leerlingen en ouders, zou wat mij betreft het devies moeten zijn.

12 Slot

Het is moeilijk aan te geven hoe sommige ontwikkelingen zich verder gaan uitkristalliseren. De kwaliteit van het onderwijs zal - door internationalisering, toenemende transparantie van de samenleving en democratiseringsprocessen - sowieso een thema van eminent belang blijven, waarbinnen het gelijke kansenideaal een prominente rol zal blijven spelen. Ieder kind heeft recht op kwalitatief goed onderwijs en zal dit desnoods via de rechter moeten kunnen afdwingen. Ook vormen van marktwerking in het onderwijs zullen incentives kunnen verschaffen aan onderwijsinstellingen om een zo goed mogelijk 'product' te leveren. Deze ontwikkeling zal met name in het primair en het voortgezet onderwijs op juridische grenzen gaan stuiten. De vraag is überhaupt of - wanneer processen als marktwerking en aansprakelijkheidsinstelling van onderwijsinstellingen zich op (te) grote schaal gaan voordoen - dit ten goede zal komen aan de idee waarbinnen het binnen het onderwijs allemaal om draait: goed onderwijs binnen een redelijk vertrouwensvolle en aangename setting.

6 VERSTRENGELEN VAN ONDERWIJS EN BEDRIJFSLEVEN? Knellende houdgreep of innovatieve symbiose

Norbert Verbraak

Motto: De soep mag wel wat heter worden opgediend dan hij wordt gegeten.

In de herkenning van trends mag de uiterst dynamische verhouding tussen onderwijs en bedrijfsleven niet ontbreken. Een verhouding die sinds de afschaffing van het gildewezen een ontwikkeling heeft gekend van afstand nemen en toenadering zoeken in een afwisseling die de tijdgeest reflecteerde. Natuurlijk heeft deze thematiek meer betrekking op het beroepsonderwijs dan op enige andere onderwijsvorm zoals het algemeen voortgezet en het wetenschappelijk onderwijs. Het bedrijfsleven heeft een mening over het beroepsonderwijs. In zeer veel gevallen is er een diepe historische verbondenheid. Het technisch onderwijs in Eindhoven ontstond uit de vak- en industriescholen van Philips. In Venlo speelde OCÉ die rol. Hetzelfde gold voor talloze andere plaatsen en bedrijfstakken. Ziekenhuizen kenden hun inservice-opleidingen. Ooit, zou men kunnen zeggen, 'was er geen afstand'. Door de bedrijfsscholen was er eenheid in de organisatie van bedrijf en opleiding en dus doelcongruentie. Maar ooit werd dat losgelaten en ontstonden zelfstandige - veelal publiek - bekostigde opleidingen voor technici, gezondheidszorgwerkers, sociale werkers, handelslieden, allerhande vaklui, onderwijsgevend en kunstenaars. De zelfstandigheid en institutionalisering van het beroepsonderwijs los van het bedrijfsleven is een hedendaags gegeven. Het definieert daarmee afstand, doeldivergentie en dus een wederzijds acceptatieprobleem. Talrijke recepten (bijv. de bedrijfsstage) zijn vervolgens bedacht om deze afstand weer te verkleinen. Maar eveneens was de doeldivergentie soms reden om afstand te koesteren. Het onderwijs had de ambitie om naast de opleiding voor het beroep iets te doen aan algemene vorming en was zich daarnaast toenemend bewust van de vergankelijkheid van beroepen.

Voor de verkleining van afstand tussen onderwijs en bedrijfsleven pleit natuurlijk de wens dat er op de arbeidsmarkt voldoende vaklieden beschikbaar zijn. Die wens wordt mee bepaald door het idee dat vaklieden soms verkeerd of onvoldoende zijn opgeleid of niet voldoen aan de precieze specificaties van het bedrijf. Voor verkleining van afstand pleit ook dat er een trend zou zijn tot overscholing waardoor voldoende vaklieden aan de basis ontbreken. Daartegenover treft men de argumenten van employability. Het laagst geschoolde personeel blijkt de minste werkzekerheid te hebben en de zo geprezen smalgerichte vakopleidingen bleken in het verleden

vooral een fuik voor diegenen die werkzaam waren in verdwijnende industrieën en beroepen. Mijnwerkers, laboranten en ijzerklinkers verdwenen en maakten plaats voor nieuwe beroepsgroepen in een steeds heftiger dynamiek. Wie wil overleven moet veranderen. Dat je vader visser, lasser, textielarbeider of ijzergieter was telde allang niet meer. Nu is zelfs binnen één werkzaam leven de noodzaak tot omschakeling naar andere beroepen ontstaan.

Twee trends

Buiten de dilemma's van smal of breed, opmaatscholing of overscholing, en van primair bedrijfsbelang of primair persoonlijk belang, is daar de roep om meer hogere scholing die hand in hand gaat met de roep om versterking van de ondernemende innovatieve krachten van (jonge) mensen. Het is evident dat de smalle vakopleiding weinig ruimte biedt voor creativiteit, ondernemerschap en innovativiteit. Het voordeel van de directe inzetbaarheid strijdt met ontwikkelingskansen op lange termijn. Men kan deze waarnemingen structuur geven door ze enigszins ruw te groeperen in twee categorieën. En omdat die twee categorieën beide supporters kennen en een kracht uitoefenen zijn het ook twee scenario's of mogelijk twee trends. Vraag is daarbij welke dominante ontstaat.

De twee scenario's	
<p>Vakmanschap is meesterschap</p> <p>Een strakke kwalificatiestructuur vaste kenniscomponenten bewaking door de beroepsgroep geringe persoonlijke inbreng gericht op vakmanschap gericht op reproductie conform huidige vraag bedrijfsleven gericht op concrete arbeidsmarkt gericht op stabiliteit van beroepen</p>	<p>Innovatief ondernemerschap</p> <p>competenties algemeen geformuleerd flexibele kenniscomponenten beroepsgroep is niet homogeen grote persoonlijke inbreng gericht op innovatie gericht op ondernemerschap gericht op verandering in vraag bedrijfsleven gericht op employability gericht op persoonlijke groei</p>

Het mag duidelijk zijn dat voor beide scenario's iets te zeggen valt. Het eerste bedient de korte termijn behoefte van de industrie, bedrijven en instituties. Het gaat uit van de idee dat scholing optimaal op die behoefte moet aansluiten en dat overscholing of onvoldoende specifieke scholing afbreuk doen aan de directe inzetbaarheid en daarmee aan de kwaliteit voor het huidig functioneren. Als het onderwijs onvoldoende in deze behoefte voorziet ontstaat de roep om import van vaklieden. In het 'vakmanschap is meesterschap' scenario ontstaan vooral problemen als de omgeving, de bedrijvigheid en het vak veranderen.

Het tweede scenario heeft een focus op de langere termijn. Het gaat om ontwikkeling en dus om verandering. Het past bij het streven naar innovatie. Het stelt ter discussie; is non-conformistisch, en zoekt opening naar andere professies en disciplines. Het past minder goed bij de directe behoefte van industrie, bedrijf of institutie, tenzij er juist een probleem op te lossen is en bestaande routines te kort schieten. Het tweede scenario van 'innovatief ondernemerschap' mikt daarmee op permanente dynamiek in de bedrijvigheid en in de persoonlijke loopbaan.

Beide scenario's worden ondersteund door een trend. Enerzijds wordt door versterking van de invloed van het bedrijfsleven tegemoet gekomen aan de roep om vakmanschap. Er wordt weerstand geboden tegen het verloren gaan van de oude vak kennis en vaardigheid. Anderzijds speelt het alternatieve scenario in op de roep om innovatie en vernieuwend ondernemerschap door in te haken op de zogenaamde Lissabon agenda³⁵.

Tot het scenario van het 'vakmanschap' kan men de recente kwalificatiestructuur voor het mbo rekenen. Aan de hand van gedetailleerde door de branche bepaalde specificaties dient te worden opgeleid. In essentie is de context enigszins conservatief. In de kunsten zou men kunnen denken aan de opleiding tot klassiek musicus aan een conservatorium. De norm wordt bepaald door het concertgebouworkest. Andere voorbeelden treffen we aan bij verpleegkunde en accountancy. De beroepsspecificaties houden de opleiding in een ijzeren houdgreep. Waarneembaar is dat dit niet alleen het vakmanschap dient, maar ook de belangen van de beroepsbeoefenaren of een andere in de hiërarchie hoger geplaatste belangengroep krachtig ondersteunt. Op een hoger opleidingsniveau leidt dit veelal tot categorale belangenorganisaties die hun positie met (wettelijke) regelgeving trachten te beschermen.

Hoewel het 'vakmanschap'-scenario wat conserverend overkomt, is de waarde ervan voor de beroepspraktijk onmiskenbaar. Die waarde is sterk gebonden aan de mate waarin het beroep om routinematige handelingen vraagt. Routinematig handelen mag hier niet verstaan worden als negatief of minderwaardig. U wilt graag vliegen met een piloot die zijn vak verstaat en uw blindedarm kan maar beter door een geroutineerd chirurg verwijderd worden en niet door een creatief experimenterende

³⁵ In 2000 hebben de Europese regeringsleiders in Lissabon afgesproken dat de Europese Unie in 2010 de meest dynamische en concurrerende kenniseconomie van de wereld moest zijn. De lidstaten spraken af zich in te zetten voor gezonde overheidsfinanciën, economische groei, kenniseconomie en innovatie, volledige werkgelegenheid en behoud van de natuurlijke omgeving.

Bron: <http://www.regering.nl/>

probleemoplosser. Tegelijk is dit scenario een bedreiging voor noodzakelijke verandering. De onderlinge afhankelijkheid van twee krachten is daarom evident.

Mbo en hbo

Er zijn veel beroepssituaties waar het 'vakmanschap'-scenario belemmerend zou werken en waar het bedrijfsleven heel andere kwaliteiten behoeft. Hoewel de scheidslijn tussen 'vakmanschap' en 'innovatief ondernemersschap' niet scherp te trekken valt, zijn er opvattingen dat het eerste meer door het mbo en het tweede meer door het hoger onderwijs bediend wordt. Daar waar het hoger onderwijs toch meer op vakmanschap georiënteerd is, zou dat verklaard kunnen worden uit de omvang van de domeinkennis die voor het routinematig handelen nodig is. Soms echter zien wij minder geslaagde pogingen om de vakmanschapstrend op te dringen daar waar de innovatietrend beter op zijn plaats zou zijn. In het hoger onderwijs is in het algemeen minder behoefte aan zeer specifieke kwalificatiestructuren. Het gaat meer om een brede competentie die helpt te combineren en de routine te vervangen door alternatieven of door naar een paradigmaverandering te koersen. De opkomst van het associated degree in het hbo als een halfwegstudie die vooral vakmanschap elementen bevat op specificaties van het mkb moet daarom kritisch worden benaderd. Is er sprake van hoger onderwijs of gaat het om mbo? Niet voor niets wordt vanuit de laatste sector een vergelijking gemaakt met mbo+. Ook de tendens om de beroepsgroep in te schakelen voor extern gevalideerde examens kan voor het mbo nuttig en voor het hbo desastreus zijn. De conserverende weerstand die georganiseerde beroepsbeoefenaren uitoefenen tegen vernieuwing kan voor het hoger onderwijs een der meest vitale functies ontcrachten. Dat zou nadelig uitpakken voor wat juist het hoger (beroeps) onderwijs voor realisatie van de Lissabon doelstelling van grote instrumentele betekenis maakt: innovatief vermogen. Gemeten naar die doelstelling zouden bedrijf en institutie meer gediend zijn van het scenario 'innovatief ondernemersschap'. Volgens deze denklijn zijn de functies van mbo en h(b)o zeer verschillend. Iets wat overigens in veel beroepen niet voor het voetlicht komt. Waarom worden hbo-verpleegkundigen vrijwel precies zo ingezet als mbo-verpleegkundigen? Dat kan niet de bedoeling zijn van het verschil in opleidingsniveau en is daarmee ook een aanwijzing voor een mindere waardering van dynamiek. Is het misschien verstandig om waar mbo met zijn kwalificatiestructuur kiest voor 'vakmanschap' het hbo meer systematisch te laten kiezen voor 'innovatief ondernemersschap'? In deze keuzevraag voor onderwijsinstellingen in hun immer spannende relatie met hun afnemend bedrijfsleven, tekent zich helder een nieuwe trend af. Waar mbo het zoekt in de kwalificatiestructuur kiest het hbo juist voor de andere weg. Een trend van flexibilisering en innovatie. Door de invoering van major/minor systemen. Door de inspanning voor toegepast onderzoek en de aanstelling van lectoren. Vooral ook door de ombouw van het docentencorps tot meer onderzoekende dan reproducerende leermeesters. Het verklaart de grote belangstelling voor de promotie (3c cyclus)

in het hbo. Het verklaart de notie dat het docentencorps drastisch moet worden bij- en opgeschoold. En om dan tegelijkertijd de oplopende spanning met de korte-termijn-wensen van het bedrijfsleven te ontlopen moet er directer geschakeld worden tussen veranderingsproblemen in het bedrijfsleven en de innovatieve capaciteit van de onderwijsinstelling. Zie daar ook een verklaring voor de vele initiatieven op het gebied van de schakeling tussen onderwijs en bedrijfsleven zoals die uitgaan van de Stichting Innovatiantie, de door de overheid gesubsidieerde RAAK-projecten of de lokale projecten om bedrijven, kennisinstellingen en overheden bijeen te brengen. In dit verband geldt het Eindhovense Horizon-programma als voorbeeld.

Open bestel

In het samenstel van krachten die inwerken op de verhouding beroepsonderwijs en bedrijfsleven verdient ook de politiek van het open bestel vermelding. Het gaat voornamelijk om experimenten van de overheid om concurrentie en daarmee kwaliteit in het hbo te versterken. De experimenten voorzien in de toelating van commerciële opleiders tot de bekostigde onderwijsmarkt. In die zin menen critici dat de experimenten slechts leiden tot een uitbreiding van het publiek bekostigd hoger onderwijs en daarmee het tegendeel zijn van privatisering en vooral ook de afstand tussen onderwijs en bedrijfsleven verder vergroten. Anderzijds kan men de stelling aanhangen dat het open bestel de weg opent naar andere eigentijdse onderwijsvormen die de aansluiting versterken en een innovatieve impuls aan het beroepsonderwijs geven. Deze laatste visie vindt vooral steun in de noodzaak dat het beroepsonderwijs bevrijd wordt uit de knellende regels die het opgelegd kreeg na de zogenaamde hbo-fraude. Een soort legalisatie van de dynamiek van pionieren met vorm en inhoud van het beroepsonderwijs. Hoewel de tijd het nog moet leren, kan men deze experimenten het voordeel van de twijfel geven en ze duiden als uitingen van het scenario van het innovatief ondernemerschap, dat in dit geval meer gericht is op de vorm dan op de inhoud van het onderwijs.

Conclusie

In het beroepsonderwijs is de verhouding met het bedrijfsleven relevanter ooit. Het is een spanningsveld. Daarin zijn twee ogenschijnlijk tegenstrijdige trends waarneembaar. Hoewel de scheidslijn niet scherp is, kan de trend naar scherp gedefinieerd vakmanschap met het mbo associëren. Daarnaast kan de trend naar innovatief ondernemerschap een dominante drive worden in het hbo. De beide onderwijstypen kunnen door het versterken van de scenario's hun onderlinge positie beter onderscheiden en ook op elkaar afstemmen. Zij bedienen verschillende functies in het bedrijfsleven. Functies die beide van levensbelang zijn. Dat de Lissabon-doelstelling leidt tot een mate van overscholing kan nuttig zijn omdat dat een soort opwaartse druk uitoefent op de innovatieve kracht van de stagnerende Nederlandse en Europese economie.

7 DE SCHOOL ALS NETWERK

Cees Dietvorst

Motto: Kracht is oneindig en komt uit je zelf.

(Onderwijs)organisaties worden in toenemende mate gestimuleerd, zo niet gedwongen om zich tot netwerkorganisaties te transformeren. Dat feit heeft te maken met het verschijnsel, dat de klassieke, hiërarchisch opgebouwde organisatie zich niet snel genoeg kan aanpassen aan wisselende externe, maar ook interne omstandigheden. Bovendien voorziet de netwerkorganisatie beter in de uit de professionaliteit voortkomende behoefte aan autonomie van de individuele medewerkers. De manager in/van een netwerkorganisatie heeft een meer intermediaire functie en bouwt voortdurend aan draagvlak en consensus. De centrale vraag in dit hoofdstuk is of de huidige schoolorganisatie met de daaraan gekoppelde managementstructuur op (redelijke) korte termijn wel kan voldoen aan de eisen van een netwerkorganisatie. De tijd dringt!

Over de school en zijn organisatie gesproken

Een school is aan de ene kant een gesloten, op onderdelen weinig hiërarchisch sociaal systeem, dat van de docenten zelfstandige publieke ondernemers probeert te maken. Aan de andere kant heeft een school vaak gestapelde managementlagen met vervelende consequenties voor de transparantie – bijvoorbeeld ten aanzien van de besluitvorming en voor verantwoordelijkheden. Dat levert een hybride beeld op, zowel voor de medewerkers, als voor de buitenstaanders. Het hybride beeld wordt versterkt door een aantal aspecten.

- 1 Een heftig gekoesterd gevoel (en wens) van professionele autonomie: de vrijheid om op basis van deskundigheid zelfstandig beslissingen te nemen zonder daarvoor aan een (hiërarchische) meerdere verantwoording te hoeven afleggen. Professionele autonomie past uitstekend in een netwerkorganisatie. Helaas wordt de professionele autonomie ingeperkt door maatregelen van de kant van het management – dat als gevolg van de interne en externe druk niet zozeer oog heeft voor de onderwijsconsument, als wel voor het bestaansrecht van de organisatie - en van de kant van de beleidsdriftige overheid. De structureel aangepaste professional (SAP) is het resultaat.
- 2 Het onderwijs heeft per definitie iets conserverends met als gevolg, dat niets zo uit de pas loopt als de school en de jeugdige. De huidige onderwijspraktijk is een schoolvoorbeeld van een industriële productiewijze waarin docenten alleen maar verantwoordelijk zijn voor een tamelijk gespecialiseerd onderdeel van het curriculum.

3 Onderwijsorganisaties doen wel aan prestatiemeting – veelal uit intern en/of extern opgelegd eigenbelang (het imago moet goed zijn, nietwaar). Maar het is een meting van de prestaties van de onderwijsconsumenten en niet van de kwaliteiten van het aanbod, terwijl prestatie-management toch voor alles gaat om het beste te halen uit de leerling, de leraar en de school.

De onderwijsconsument houdt niet van ondoorzichtige organisaties. Zowel van de kant van het management, als van de kant van de medewerkers – om nog maar te zwijgen van het bestuur - wordt verwacht, dat ze helderheid scheppen ten aanzien van hun besluiten en hun handelen. Een netwerkorganisatie schept die helderheid en overzichtelijkheid.

Kenmerken van een netwerkorganisatie

Een netwerk is een dynamische, fluide, gedecentraliseerde organisatievorm van wisselende interacties en samenwerkingsvormen tussen (teams van) professionals, die gezamenlijk – uitgaande van een pragmatische ruilverhouding - een werkgemeenschap (willen) vormen. Een netwerk heeft de volgende kenmerken:

- 1 'Een werkgemeenschap is een *netwerk* van individuen, waarin deze individuen zich gedragen op basis van gemeenschappelijke waarden, normen, gedragscodes, waardoor deze individuen een groep vormen waarin talenten van individuen tot ontwikkeling komen, sociaal-kapitaal kan floreren, lidmaatschap van de groep is geregeld en een specifieke organisatie-identiteit ontstaat.' (M. Schoemaker, 2004, *De organisatie als werkgemeenschap*, pag. 5 e.v.). Een werkgemeenschap schept de mogelijkheid om wederzijds van elkaar te profiteren waardoor een min of meer zakelijke binding ontstaat. Daarbij gaat het niet alleen om het rationele ruilprincipe, maar met name om een gedeeld patroon van normen en waarden. Vertrouwen in anderen en respect voor elkaars kwaliteiten zijn het meest fundamenteel. Netwerkliden moeten intrinsiek geneigd zijn tot samenwerking. De netwerkliden zijn sterk aan elkaar gebonden en op elkaar betrokken. Ze zijn naast lid van het netwerk ook mede-afnemer, mede-eigenaar en soms ook medefinancier.
- 2 Het dynamisch evenwicht tussen autonomie en verbinding is wezenlijk voor een netwerk. Elk individu, elk team, elke unit is in principe verantwoordelijk voor de eigen resultaten, processen, taakverdeling en structuur. Ze fungeren als het ware als een micro-onderneming in het netwerk. Ze beslissen zelfstandig over producten, projecten, investeringen en arbeidsvoorwaarden. De optimale schaalgrootte van team of unit is tien tot vijftien personen, omdat anders de communicatie te stroef wordt.
- 3 Een netwerk kan niet zonder initiatief en (creatief) ondernemerschap. Het stelt hoge eisen aan zelfstandig werken, verantwoordelijkheid dragen en omgaan met onzekerheden. Een netwerketeer moet talent hebben: 'De werkgemeenschap is

het fundament van een talentintensieve organisatie...’ (M. Schoemaker/pag. 13). Hij moet immers zelf op innovatie, op resultaat, op samenhang en op coördinatie sturen. Talent kan niet zonder persoonlijkheid, omdat de medewerker:

- risico’s moet durven maximaliseren zonder mentaal ogen en oren dicht te houden;
 - feedback moet kunnen verdragen en dat moet kunnen vertalen in productief gedrag;
 - onzekerheid en onvoorspelbaarheid moet kunnen tackelen.
- 4 Omdat in principe de doelgroep (meestal aangeduid met ‘markt’) de richting waarin de organisatie zich beweegt, bepaalt, is reactiesnelheid en aanpassingsvermogen niet alleen een voordeel, maar ook een vereiste. Van de wensen, eisen van de doelgroep(en) wordt geleerd, c.q. moet worden geleerd. Een voordeel is ook, dat het netwerkformat de mogelijkheid biedt om de klant bij het (leer)proces te betrekken. De klant – i.c. de onderwijsconsument – is een bron van kennis.
- 5 In een netwerk ontbreken sterke formele machtsrelaties. Centrale sturing schept immers dwingende kaders die ten koste gaan van de energie en de motivatie van de individuele medewerkers. En omdat flexibiliteit alleen kan worden bereikt door enerzijds coördinatie en door anderzijds zelfsturing is zeker centralistisch, meer beheersmatig management uit den boze. De professional is iemand die door initiatieven te ontplooiën tegelijk ook leiderschapstaken op zich neemt.

Leiderschap (in de betekenis van management) in een netwerk wordt gekenmerkt door het scheppen van een aangename psychologische ruimte – met compassie, commitment en communicatie als centrale kenmerken - waarin alle betrokkenen hun belangen kunnen en zullen markeren. Het gaat dan vooral om persoonlijk gezag: als gemene deler brengt de leider focus aan. Het komt zo neer op ‘sturen op normen en waarden, draagvlak creëren, postheroïsch leiderschap, geringe inhoudelijke bemoeienis, loslaten en delegeren, sturen op ambitie en motivatie, uitdagende doelen stellen, samenwerking ondersteunen en een self-propelling team creëren’ (zie: M. Wanrooy (2001), *Leidinggeven tussen professionals* Schiedam, pag. 224).

In een netwerk is er geen eenheid van leiding, maar een pluriforme machtsverdeling: professionals worden van verschillende kanten op diverse aspecten aangestuurd. Als een netwerketeer al zelf niet de baas is, dan heeft hij niet een baas, maar verschillende bazen, die sturing geven vanuit specifiek gedefinieerde verantwoordelijkheden. Deze verantwoordelijkheden zijn als volgt te onderscheiden:

- financiën en beheer
- producten, diensten en kennisgebieden
- projecten
- klanten
- human resources

Om een goed netwerkmanager te zijn moet hij een aantal attitude-kenmerken hebben:

- ondernemend zijn, dus kunnen omgaan met de uitdagingen van wisselende omstandigheden en met risico's;
- bezielend en innovatief zijn;
- vertrouwen hebben en durven loslaten;
- communicatief en dus toegankelijk zijn.

Overigens zijn deze attitude-eisen niet alleen voor de manager geldend, maar vooral ook voor de netwerketeers zelf. De netwerketeer beweegt zich immers tussen de ene keer manager-zijn en de andere keer medewerker-zijn.

Er is uitvoerig ingegaan op de kenmerken van een netwerkorganisatie. In de volgende paragraaf wordt nagegaan of de trend van netwerkvorming in sectoren van het bedrijfsleven ook het onderwijs zal (moeten) bereiken.

De school wordt een netwerkorganisatie

Een schoolorganisatie is naar de geest een kennisintensieve netwerkorganisatie waarin professionals een talentrijke werkgemeenschap vormen. En tegelijk functioneert de school eigenlijk niet als een netwerk. Vanwaar die paradox?

- 1 Het management heeft niet de competenties, c.q. krijgt niet de ruimte om te handelen als een netwerkmanager. De druk vanuit een hiërarchisch aansturende 'cockpit' op de rest van de organisatie houdt de ontwikkeling van innovatieve krachten, flexibiliteit ten aanzien van reageren op de omgeving, het adequaat gebruik maken van de geweldige hoeveelheid kennis binnen de school en het uitdagen op commitment ernstig tegen.
- 2 Onderwijsprofessionals hebben de neiging niet over de grenzen van hun eigen professie heen te kijken.
- 3 De onderwijsconsument beschikt over een onbegrijpelijk grote volgzzaamheid.

Onderwijsmanagers moeten leren los te laten (en dus niet beheersen en beheren. Als er iets is, dat gemakzucht bij professionals bevordert, is het deze vormgeving van het management). Professionals moeten de organisatie omturnen tot een netwerkorganisatie. De ontwikkelingen in de samenleving en de eisen die jeugdigen aan de school stellen, vragen al ruim een eeuw om een andere op maat gesneden onderwijsinrichting.

De trend is, dat in het komend decennium de school een echte netwerkorganisatie zal worden. Ze zal dan diensten aanbieden los van een gebouw en op een diversiteit van werkplekken – ook virtueel. De docent zal ervaren, dat de school als netwerk slechts de beste krachten wil behouden en dat outsourcing van bepaalde

taken (opslaan van gegevens, beoordelen van werk van studenten, samenstelling van onderwijsproducten) plaats zal vinden.

Vaak is het denken en handelen van een onderwijsorganisatie nog monopolistisch. Voor het aangaan van strategische allianties en voor het vormen van integrale netwerken die onderwijsdiensten aanbieden, is dat soort denken onvruchtbaar. De school als netwerkorganisatie zal een elegant en op shared leadership gebaseerd ruimtegevend format van en voor talentvolle professionals zijn. Als maten-eigenaars zullen zij een onderwijsorganisatie optimaal vorm moeten geven. Ze zullen wel moeten, anders ontglipt het onderwijs hen en daarmee hun bestaansrecht als professional. Het zal echter niet alleen moeten gaan om het omvormen van een individuele school tot netwerkorganisatie, maar ook tot het inbedden van een school in een omvattend(er) netwerk van dienstenaanbieders.

8 VERMARKTING EN VERMERKING

Ad de Jongh

Motto: Een school is geen merk, het is een statement

Beschrijving van de huidige situatie

De commercie slaat ook binnen het onderwijs toe. Niet alleen doordat er vormen van sponsoring hun intrede doen in het onderwijs, variërend van het plaatsen van Coca Cola- automaten tot het sponsoren van buitenschoolse activiteiten en wellicht zelfs projecten binnen het onderwijs, maar ook doordat het onderwijs probeert 'onderwijsproducten' te verkopen. Met name binnen het middelbaar en hoger beroepsonderwijs, alsook het wetenschappelijk onderwijs zijn daartoe speciale rechtspersonen in het leven geroepen, in de vorm van stichtingen en BV's. Deze rechtspersonen verkopen onderwijs, advies en andere onderwijsproducten. Deze trend is vanaf begin van de jaren negentig in het onderwijs zichtbaar geworden. De laatste jaren worden de omzet van onderwijsproducten steeds belangrijker als bron van inkomsten voor de aan de genoemde rechtspersonen gelieerde onderwijsinstellingen.

Trends

De trend die in deze waar te nemen is, is een toename van de vermarkting van onderwijsproducten. Daarnaast zien we ook een zekere vermerking optreden. Naamsbekendheid, zeker van grote onderwijsinstellingen, neemt toe.

Nadere uitwerking van de trends

Vermarkting van onderwijs

Onder vermarkting van onderwijs wordt verstaan het tegen vergoeding aanbieden van onderwijsproducten en onderwijsdiensten. Daarbij moet gedacht worden aan het geven van adviezen op onderwijs- en opleidingsgebied, alsmede het aanbieden van educatieve producten. Deze laatste soort omvat een groot scala, zoals lespakketten, examenproducten, delen van curricula et cetera.

Vanuit historisch perspectief gezien is vermarkting van onderwijs geen nieuw verschijnsel. Van oudsher kennen we de instituten die schriftelijk onderwijs aanbieden, ook op commerciële grondslag. Een bekend instituut was het Nederlands Talen Instituut, waar niet alleen talenstudies maar ook geheel andere opleidingen werden aangeboden. Een ander nog steeds zeer bekend instituut is de LOI (Leidse Onderwijs Instellingen) die niet alleen taalonderwijs, maar ook veel algemene cursussen

en beroepsopleidingen op mbo en hbo-niveau aanbieden. Naast deze instituten met een grote naamsbekendheid, zijn er talloze andere opleidingsinstituten die schriftelijk onderwijs aanbieden. Kenmerk van deze aanbieders van onderwijs en opleidingen is, dat het vooral gaat om afstandsonderwijs (begonnen in traditionele zin, namelijk schriftelijk onderwijs, dat in de loop der jaren steeds meer media is gaan gebruiken. Afstandsonderwijs heeft nu als kenmerk dat het multimediaal onderwijs is).

In het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw kreeg het 'reguliere' onderwijs de gelegenheid zich ook op de markt van onderwijs te begeven. Er moest wel aan een aantal voorwaarden voldaan zijn, wilde men onderwijsproducten kunnen vermarkten. Met name vanuit subsidie-technische aspecten of beleidsaspecten was het nodig aparte rechtspersonen in het leven te roepen. Deze vorm van vermarkting deed zich het eerst voor in het beroepsonderwijs, zowel in het middelbaar als het hoger beroepsonderwijs.

Het adagium van 'levenslang leren' werd een belangrijk item. De scholing van medewerkers van arbeidsorganisaties werd steeds belangrijker. En steeds vaker deden de arbeidsorganisaties een beroep op die onderwijsinstituten waar ze een (nauwe) band mee hadden in het kader van het initieel opleiden van hun medewerkers, dus de scholen voor middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Wilde men zijn medewerkers bij laten blijven, dan was voortdurende scholing noodzakelijk. Levenslang leren was een must geworden, zeker om employabel te blijven. Wilde men zijn functie adequaat kunnen blijven uitoefenen en zijn competenties op peil houden, dan diende de medewerker zich regelmatig bij te scholen en die scholing kon verzorgd worden door zowel particuliere opleidingsinstituten als door het reguliere onderwijs.

Door deze ontwikkeling werd het onderwijs ook steeds actiever in de acquisitie: een nieuwe markt werd ontdekt door het onderwijs. Steeds meer onderdelen van bestaande curricula konden dienst doen als opleidingseenheid voor het bedrijfsleven (of breder geformuleerd: de arbeidsorganisatie). En de opleidingsinstituten boden ook nieuwe producten aan, die (nog) niet in de curricula waren opgenomen. Een voorbeeld van zo'n nieuwe ontwikkeling is de ontwikkeling en uitvoering van EVC-instrumenten (EVC staat voor het erkennen van eerder en elders verworven competenties). Opleidingsinstituten investeren in de ontwikkeling van nieuwe onderwijsproducten die aan arbeidsorganisaties en andere instituten worden aangeboden.

Hiervoor is vooral de aanbodzijde van het onderwijs beschreven: het opleidingsinstituut biedt een onderwijsproduct aan. De laatste tijd is de trend zichtbaar om

vooral partner van arbeidsorganisaties te worden, zodat in gezamenlijkheid gewerkt kan worden aan de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van (nieuwe) onderwijsproducten. Scholingsinstituten, opleidingen, profileren zich steeds meer als partner in het meedenken in oplossingen voor HRM-problemen (Human Resource Management). De school biedt geen kant en klaar onderwijsproduct meer aan aan het bedrijfsleven, maar gaat samen met het bedrijfsleven op zoek naar de oplossing van een (organisatorisch) probleem binnen de uitoefening van de functies. Dit meedenken met de arbeidsorganisaties kan in een aantal gevallen leiden tot het ontwerpen en uitvoeren van een cursus, training of opleiding om een gesignaleerd probleem binnen de arbeidsorganisatie op te lossen, maar in vele gevallen zal het ontwerpen en uitvoeren van een scholing of training niet de geëigende oplossing zijn, doch zullen andere producten moeten worden ingezet, zoals bijvoorbeeld advisering, of intervisie, of supervisie. De vraag van de arbeidsorganisatie bepaalt de activiteit op het gebied van scholing. Steeds meer wordt maatwerk gevraagd. De confectiebenadering is vervangen door de maatwerkbenadering.

Deze trend zal in de toekomst worden versterkt. Vooral het beroepsonderwijs zal steeds meer partner worden van de arbeidsorganisatie op dit gebied. Er zal steeds meer samenwerking noodzakelijk zijn om te kunnen voldoen aan de vragen uit de arbeidsorganisatie. Daarbij zal niet alleen meer de deskundigheid vanuit het onderwijs ingebracht worden. Immers zeker ten aanzien van het beroepsonderwijs kan gesteld worden, dat het onderwijs per definitie achter loopt op de arbeidsorganisatie wat nieuwe ontwikkelingen betreft. Nieuwe ontwikkelingen die iets te maken hebben met het onderwijs zullen eerst in de arbeidsorganisatie plaatsvinden alvorens ze een plaats krijgen in het reguliere onderwijs.

Wanneer er zich in de toekomst vragen voordoen op het gebied van educatie, dan zal voor de oplossing daarvan zowel de deskundigheid van de onderwijsinstituten als de deskundigheid van de arbeidsorganisatie nodig zijn. Onderwijsinstituten hebben de specifieke competentie om leerprocessen vorm te geven en te beoordelen. Arbeidsorganisaties hebben de specifieke competentie op het gebied van de vakdeskundigheid, inhoudelijk gezien. Beide deskundigheden zijn complementair en noodzakelijk om de problemen waarvoor een arbeidsorganisatie zich in de eenentwintigste eeuw gesteld ziet, op te lossen. Onderwijs en arbeidsorganisaties zijn per definitie partners voor elkaar, waarbij elke organisatie uiteraard zijn eigen verantwoordelijkheden en bevoegdheden behoudt.

De hierboven geschetste trend is vooral in het beroepsonderwijs zichtbaar, evenals in het wetenschappelijk onderwijs. In deze sector zijn het vooral onderzoeksopdrachten die vanuit de arbeidsorganisatie worden gegeven aan het wetenschappelijk onderwijs. Maar ook in het voortgezet onderwijs zal deze trend zichtbaar wor-

den. Er zijn al scholen voor voortgezet onderwijs die aanbodgericht cursussen verzorgen voor belangstellenden (tegen betaling). Daarbij gaat het dan vooral om cursussen op het gebied van de (traditionele) vakken die in het voortgezet onderwijs worden gegeven.

Maar doordat het levenslang leren steeds meer vorm krijgt en niet alleen wordt opgevat als het leren voor een adequate beroepsuitoefening zullen ook scholen voor voortgezet onderwijs een rol kunnen spelen in de vermarkting van onderwijsproducten. Immers naast geschoold worden voor een beroep is er natuurlijk ook nog de 'recreatieve scholing'. Deze laatste vorm van scholing wordt tot heden vooral uitgevoerd door het club- en buurthuiswerk. Maar binnen de scholen voor voortgezet onderwijs is veel deskundigheid op het gebied van recreatieve scholing. Wellicht op dit moment nog aanbodgericht, bijvoorbeeld een computercursus aanbieden voor ouderen in de wijk. Maar in de komende periode kan hier ook sprake zijn van vraaggericht onderwijs. Groepen uit de samenleving met scholingswensen zullen hun scholingsvraag stellen aan deskundigen en dat zijn natuurlijk ook de scholen voor voortgezet onderwijs.

Vermerking

Merken zijn in onze samenleving belangrijk. Een bekend voorbeeld daarvan is merk-kleding. Jongeren horen bij een groep wanneer ze bepaalde merk-kleding dragen. Als kinderen bijvoorbeeld kleding dragen, gekocht bij een goedkope textielsuper (Zeeman, Wibra), kan dat leiden tot pestgedrag of kunnen ze zelfs buiten de groep gesloten worden. In de hele maatschappij doen bedrijven er alles aan om hun naamsbekendheid te verstevigen. Vakantiewoningbezitters die met Landal samenwerken krijgen regelmatig te horen hoeveel procent van de Nederlandse bevolking deze maatschappij kent. En wat te denken van Shell, MacDonalds, C&A, de Hema, om er maar enkele te noemen.

Ook onderwijsorganisaties doen er alles aan hun naam bekendheid te geven en hun naam in relatie te brengen met kwaliteit van onderwijs. Naamsbekendheid, een vorm van vermerking, in het onderwijs is eigenlijk niets nieuws. Ook in de tijd dat de auteur van deze bijdrage aan het voortgezet onderwijs begon waren er kwalitatief goede scholen en kwalitatief betere scholen. Zo had ik de keuze (in 1961) om naar de Mulo te gaan in Steenberg en of in Oudenbosch. Ik (of mijn ouders) koos voor Oudenbosch, ondanks dat dat betekende dat elke dag 15 km heen en 15 km terug gefietst moest worden, terwijl Steenberg slechts op 6 km van mijn woonplaats gelegen was. Maar Oudenbosch had een forse naamsbekendheid die gepaard was aan kwalitatief hoogstaand onderwijs. (Of dat objectief was, weet ik niet.) Men zou dit ook kunnen aanmerken als vermerking van onderwijs.

Commerciële onderwijsinstellingen waren (en zijn) een begrip. Wie kent niet het Nederlands Talen Instituut en de LOI (Leidse Onderwijsinstellingen) om er maar eens een paar te noemen.

Scholen zijn ook te vergelijken met merken. Ook zij voeren een pr-beleid dat erop gericht is de naamsbekendheid van de school in relatie met de kwaliteit steeds groter te maken. Een betere bekendheid betekent immers dat er meer leerlingen naar deze school komen en dat betekent ook weer meer inkomsten. En je wordt als school natuurlijk belangrijker. In Rotterdam zijn er twee ROC's werkzaam: het Albeda College en Zadkine. Beide strijden om de gunst van de leerling en doen er alles aan hun naam, het merk, in de markt te positioneren.

Naast het positioneren van de school als merknaam, worden ook onderwijsproducten onder marktnamen gepositioneerd.

Een paar voorbeelden:

- a Zestien ROC's hebben samen met uitgeverij Wolters-Noordhoff een digitaal educatief product ontwikkeld dat de naam ZORGPLAZA heeft gekregen. In de wereld van verplegende en verzorgende beroepen is deze naam in enkele jaren een begrip geworden. En Zorgplaza wordt met een bepaalde vorm van e-learning geïdentificeerd.
- b Een aantal andere ROC's hebben samen met uitgeverij Thieme Meulenhoff het product I-care op de markt gebracht, ook een programma voor e-learning. Ook dit product heeft al een forse naamsbekendheid.
- c In het vmbo brengt uitgeverij Edu'Actief de methode PIT op de markt. En via een bijzonder promotingsprogramma onder de school wordt het merk PIT vermarkt.

Afsluiting

Het onderwijs wordt steeds ondernemender.

Het onderwijs begeeft zich op de markt en brengt onderwijsproducten die specifiek door een bepaalde school of een consortium van scholen en eventuele andere partners zijn ontwikkeld op de markt in de veronderstelling dat vermarkting van producten geld genereert. Geld dat weer gebruikt kan worden om (nieuwe) investeringen in het (eigen) onderwijs en leren te doen.

Onderwijsorganisaties, maar ook bepaalde onderwijsproducten, worden onder een eigen naam, een merk op de markt gebracht. Naamsbekendheid is bijna even belangrijk als vermarkting van onderwijsproducten. De naam die men geeft straalt kwaliteit uit. En dat leidt ook weer tot het genereren van geld.

9 DIGITALISERING VAN ONDERWIJS

Ad de Jongh

Motto: Zie ik door het bos mijn eigen boom nog wel?

Beschrijving van de huidige situatie

De computer is in het huidige onderwijs niet meer weg te denken. Computers worden gebruikt als ondersteuning bij administratieve processen. Ze worden ook steeds meer gebruikt in het leerproces. Vanaf de basisschool tot en met de universiteit worden leerlingen en studenten aan het werk gezet met behulp van computers. In steeds meer scholen komen open leercentra, waar leerlingen niet alleen met behulp van bepaalde programma's kunnen werken aan het eigen leren, maar ook toegang hebben tot informatiebronnen zoals internet en intranet. Dit alles heeft tot gevolg dat er sprake is van een digitalisering van het onderwijs.

Trends

In het kader van informatisering en digitalisering is een aantal trends waar te nemen. In dit artikel wordt met name aandacht besteed aan digitalisering van het leerproces. Digitalisering en informatisering als ondersteuning bij de organisatie van de school wordt buiten beschouwing gelaten.

Trends op gebied van leermiddelen:

- steeds meer programma's komen beschikbaar
- gebruik van internet en intranet in de school
- beschikbaar zijn van elektronische leeromgevingen
- digitalisering van leerinhoud

En naast al deze ontwikkelingen is er natuurlijk sprake van een didactiek van het digitale leren.

Leermiddelen

Leren gaat altijd over iets. Er moet iets geleerd worden. Dat kan voor een leerling inhouden dat hij zich bepaalde kennis moet eigen maken, of bepaalde vaardigheden moet aanleren of zich bepaalde houdingen moet eigen maken. Met name wanneer het gaat om kennis wordt er de laatste jaren steeds meer gebruik gemaakt van computerprogramma's. We zien dat er steeds meer computerprogramma's op de markt komen. In wezen gaat het hierbij om leerstof die niet meer in de vorm van een boek beschikbaar is, maar is vervangen door bijvoorbeeld een cd-rom.

Natuurlijk hebben deze leermiddelen voordelen boven een boek. Met behulp van zo'n programma is er interactie mogelijk tussen de leerling en het leermiddel. De leerling wordt geconfronteerd met leerinhoud en met een (directe) verwerking daarvan. Vragen en opdrachten vormen meestal een integraal onderdeel van het programma, waarbij het ook mogelijk is om direct feedback aan de leerling te geven. Zo past het leren zich ook aan aan een van de tegenwoordige trends: snelle behoeftebevrediging. De leerling hoeft niet meer op de leraar te wachten, maar ziet direct of hij een opdracht goed of fout gemaakt heeft. Zo'n programma heeft vaak ook het voordeel dat het levensecht is, of om in moderne onderwijskundige termen te spreken: er is sprake van een contextrijke leeromgeving. Immers in zo'n programma kunnen filmpjes of video-opnamen opgenomen worden waardoor het leren in een natuurlijke situatie kan plaatsvinden.

Steeds meer elektronische programma's komen beschikbaar. Echter met behulp van een cd-rom kan de leraar weinig interveniëren. Wanneer de school beschikt over een elektronische leeromgeving, zoals bijvoorbeeld Blackboard of N@tschool, biedt dat voor het leerproces interveniëringmogelijkheden. De cd-rom is hier vervangen door de elo (elektronische leeromgeving). Het programma is 'gehangen' in de elo, waardoor leerlingen zelfstandig aan het programma kunnen werken, niet alleen op school, maar wanneer zij een internetverbinding thuis hebben ook thuis (of overal waar de leerling gebruik kan maken van internet). Voordeel van het werken met een elo is dat er interactie met de leraar kan plaatsvinden. Teksten, opdrachten kunnen geplaatst worden in elo en er kan feedback gegeven worden door de leraar. Ook is het mogelijk dat de leraar arrangeert, dat wil zeggen aanwijzingen geeft aan de (individuele) leerling in zijn leerproces. De verwachting is dat leerlingen steeds meer gebruik zullen maken van een elo.

Informatie werd in het verleden door de leerling met name gehaald vanuit traditionele leermiddelen: boeken en eventueel artikelen. In de huidige maatschappij, waar kennis ook snel veroudert, wordt er gebruik gemaakt van nieuwe informatiekanaalen. Het internet is voor leerlingen een bijna onuitputtelijke bron van informatie. Vrijwel alle informatie is op te halen (waarbij het gevaar niet denkbeeldig is dat er 'foutieve informatie' wordt opgehaald). Zeker wanneer leerlingen werken aan werkstukken is internet van groot belang. Scholen kunnen de informatievoorziening beperken door een eigen internet, een intranet, te gebruiken. Deze scholen hebben zelf bepaald welke informatie opgenomen is in het intranet en door de leerlingen gebruikt kan worden. In dit geval kan de leraar het leerproces meer sturen dan bij internetgebruik. Immers bij intranet kan de leraar weten welke informatie beschikbaar is, terwijl hij bij internet niet weet welke informatie door de leerling opgeroepen kan worden.

Een laatste trend die ik hier wil noemen is digitalisering van content, dus digitalisering van leerinhoud. Met name deze trend zal in de komende jaren door uitgevers verder uitgewerkt gaan worden. De kans is groot dat het leerboek, zoals we dat nu kennen (een mooi uitgevoerd en dus duur boek) zal gaan verdwijnen en plaats zal maken voor content die via internetverbinding door de school of de leerling opgeroepen kan worden. Digitalisering van inhoud betekent eigenlijk dat alle leerinhouden die beschikbaar zijn gedigitaliseerd worden en in een databank worden opgenomen. Via bepaalde technische methoden kan een deel, dat op dat moment in het leerproces nodig is, door de school of de leerling worden opgeroepen. Wanneer op deze manier hele methoden of zelfs meerdere methoden in de content worden opgenomen ontstaat er een maximale informatiemogelijkheid. Onder content verstaan we overigens niet alleen informatie, maar in de content kunnen ook vragen, opdrachten, cases et cetera opgenomen worden. Hier zijn onbegrensde mogelijkheden om uitgeverijen (eigenaren van methoden) en scholen (eigenaren van vragen, opdrachten et cetera) te laten samenwerken. Een netwerk van een uitgeverij met meerdere scholen kan tot veel content leiden. Voordeel van deze vorm van digitalisering van leermiddelen is dat het leren vraaggestuurd kan worden georganiseerd. Een leerling die op een bepaald moment iets wil leren of moet leren kan op dat moment gebruik maken van een deel van de content, namelijk dat deel dat nodig is voor dat leerproces. Op deze manier zal maatwerk ontstaan in het leerproces. Zeker voor beroepsopleidingen biedt deze manier ongekennde mogelijkheden, waarbij maximaal kan worden aangesloten bij de voorkennis van de leerling.

Didactiek van digitaal leren

De trends, hiervoor geschetst, hebben gevolgen voor de didactiek. Van de leraar wordt verwacht dat hij over andere, nieuwe competenties beschikt om het digitaal leren mogelijk te maken. Allereerst wordt van de leraren verwacht dat zij computervaardig zijn. Voor pas afgestudeerde leraren zal dat geen probleem zijn; voor de grote groep oudere leraren kan dit problemen geven. Vele leraren zullen de ervaring hebben dat leerlingen vaardiger zijn met de computer dan zij. Immers leerlingen zijn van jongs af aan spelenderwijs met de computer omgegaan. Zij hebben wellicht een gameboy gehad, een playstation en/of een computer waarop zij allerlei spelletjes speelden. De huidige generatie leerlingen is daardoor computervaardig. Van leraren wordt verwacht dat zij dat ook zijn of worden.

Maar daarnaast wordt van leraren verwacht dat zij het leerproces van de leerlingen kunnen blijven sturen, ook met behulp van deze moderne media. Dat vereist van leraren dat zij kunnen 'arrangeren'. Met andere woorden de leerinhoud, de informatie, de vragen, de opdrachten, de cases et cetera kunnen aanpassen aan de situatie waarin de leerling verkeert. In wezen zou je haast kunnen zeggen, dat er hoofdelijk onderwijs gaat plaatsvinden en dat de leraar in staat moet zijn elke leerling die

didactische aanwijzingen te geven die nodig zijn voor die individuele leerling. Klassikaal onderwijs komt daarbij vrijwel niet meer voor.

Afsluiting

Digitalisering van onderwijs brengt nieuwe kansen met zich mee. Het leren zal steeds meer individueel worden. Onderwijs wordt vraaggestuurd. De leerling heeft de mogelijkheid om zijn eigen leerroute verder uit te zetten en zich daarbij te laten ondersteunen door de leraar. De leraar is geen informatie-overdrager meer, maar een begeleider van leerprocessen, in de zin van het geven van aanwijzingen voor zelfsturing van het leren door de leerling. De leraar zal zich ook voortdurend moeten oriënteren op nieuwe media die toegepast worden in het onderwijs. De elektronische leeromgeving is niet alleen een leeromgeving waarin leerlingen leren, maar waarin naast leerlingen ook leraren steeds zullen leren. Het leren van leerlingen en leraren gaat daarbij gelijk op, wat betreft het werken met de nieuwe media die de techniek mogelijk maakt.

10 TOETSING EN EXAMINERING IN HET ONDERWIJS

Ad de Jongh

Motto: Altijd verwacht is onverwacht

Beschrijving van de huidige situatie

Om gekwalificeerd te raken is het nog steeds gebruikelijk dat een leerling examens aflegt. Op het einde van een schooljaar lijkt het erop, alsof de ene helft van Nederland de andere helft aan het examineren is. Een examen is een ingrijpende gebeurtenis. Niet alleen voor de kandidaat die een examen aflegt levert het veel stress op, ook voor zijn directe familie en huisgenoten is het een spannende tijd. Een examen is een selectiemiddel en wanneer je slaagt voor een examen zijn er weer diverse hindernissen genomen om de schoolloopbaan te kunnen vervolgen c.q. af te ronden.

Examens zijn er in diverse vormen. Zo bestaan de examens voor het vmbo, het havo en het vwo uit een schoolexamen en een landelijk schriftelijk examen. Deze laatste examens bezorgen de kandidaten de meeste opwinding en stress. In het middelbaar beroepsonderwijs zijn de examens schoolexamens. In het hoger beroepsonderwijs en het universitair onderwijs zijn de examens ook instellingsgebonden. En in het basisonderwijs kan de CITO-toets ook als een examenvorm worden beschouwd. Kortom, er is nogal wat variatie in examens wat betreft vrijheid van inrichting van het examen.

Wanneer naar de examenvorm wordt gekeken zijn er ook vele varianten mogelijk: er zijn schriftelijke examens, praktijkexamens, examens in de vorm van assessments, proeven van bekwaamheid en zelfs portfolio-examens. Waarschijnlijk is deze opsomming niet volledig.

Op de examens wordt toezicht gehouden. In het vmbo, het havo en het vwo is het toezicht op de examens in handen van de Inspectie voor het onderwijs. Voor het toezicht op de examens in het middelbaar beroepsonderwijs is zelfs een apart instituut opgericht, het Kwaliteits Centrum Examinering (KCE) die door middel van proces- en productaudits het toezicht uitoefent. Wat betreft het toezicht op de examens in het hoger onderwijs is er sprake van visitatiecommissies.

Trends

Wanneer we naar toetsing en examinering in het onderwijs kijken, kan een aantal trends worden onderscheiden:

- kwaliteitsdenken
- verantwoordelijkheid voor de examens naar de scholen
- portfoliodenken
- nieuwe examenvormen

Nadere uitwerking van de trends

Kwaliteitsdenken

In het huidige denken over toetsing en examinering wint de opvatting terrein dat door middel van toetsing en examinering een oordeel over de kwaliteit van het onderwijs bepaald kan worden. In het denken wint het kwaliteitsdenken, zoals dat ook in andere sectoren in de samenleving een belangrijke rol speelt, steeds meer veld in het onderwijs. De kwaliteit van onderwijs wordt onder ander afgemeten aan het aantal geslaagden dat een school 'produceert', aan het aantal leerlingen dat doorstroomt naar vervolgonderwijs (want als je dat doet heb je in ieder geval een kwalificatie behaald). In het basisonderwijs leidt dit denken zelfs tot kwaliteitskaarten die landelijk gepubliceerd worden.

Om kwaliteit te meten zijn uiteraard instrumenten nodig. Momenteel zien we dat in Nederland van bestaande modellen instrumenten worden afgeleid. Daarbij wordt aangesloten bij modellen die in het bedrijfsleven en de dienstensector hun waarde bewezen hebben: het INK-model en de ISO-certificering. Er wordt veel aandacht besteed aan het ontwikkelen van die instrumenten. Kenmerk van deze instrumenten is, dat ze vooral ingaan op het proces van kwaliteit en minder op het product. Kwaliteitsdenken heeft dus vooral te maken met het proceskarakter van toetsing en examinering. Zo heeft KCE zich bij de ontwikkeling van het instrument dat voor het middelbaar beroepsonderwijs gebruikt wordt ook laten inspireren door het INK-model.

Door het kwaliteitsdenken bij toetsing en examinering wordt de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de examens bij de school gelegd. De school moet dus maatregelen treffen om de kwaliteit van examinering aanvaardbaar te houden. De controle daarop ligt, zoals al eerder opgemerkt is, bij de inspectie (voor wat betreft het voortgezet onderwijs), het KwaliteitsCentrum Examinering (voor wat het middelbaar beroepsonderwijs betreft) en de visitatiecommissies (voor wat het hoger onderwijs en het wetenschappelijk onderwijs betreft).

Kwaliteitsdenken kent een eigen dynamiek. Vanuit die dynamiek gedacht kan de kwaliteit van in dit geval toetsing en examinering steeds verbeterd worden. Of anders geformuleerd: aan kwaliteit kunnen verschillende stadia worden onderscheiden. In het INK-model kent men vijf fasen. Zo heeft KCE een stimuleringsmodel

ontworpen, waarin vier fasen te onderscheiden zijn. Met behulp van dit stimuleringsmodel kan een school bepalen waar men staat in het examenproces en van daaruit kan men uiteraard ook doelen stellen om de kwaliteit te verbeteren.

Een voorbeeld uit het stimuleringsmodel 2004 van KCE

Standaard 1.4: Het bevoegd gezag waarborgt dat de deelnemer zich tijdig een goed beeld kan vormen van de inhoud en inrichting van het examen.

Fase 1: De kwaliteit van de informatie over de inhoud en inrichting van het examen wordt niet gestructureerd en niet volgens richtlijn uitgevoerd.

Fase 2: - Door of namens het bevoegd gezag wordt de informatie verstrekt met betrekking tot de inhoud en inrichting van het examen in overeenstemming met de vastgestelde processen.

- Door of namens het bevoegd gezag wordt tijdig de informatie verstrekt aan deelnemers over de uitslagen van de toetsen, examenonderdelen en het examen, in overeenstemming met de vastgestelde processen.

- Het bevoegd gezag evalueert regelmatig de inhoud van de exameninformatie, deze wordt bijgesteld indien er afwijkingen zijn.

Fase 3: Het bevoegd gezag evalueert regelmatig het proces van de totstandkoming van exameninformatie en gebruikt de resultaten voor de verbetering hiervan.

Fase 4: Het bevoegd gezag betreft andere instellingen bij verbetering en vernieuwing van het proces van totstandkoming en de inhoud van de exameninformatie.

(uit: KCE audit 2004-2005, pg. 15)

Verantwoordelijkheid naar de scholen

In het verleden was er in vele onderwijssectoren vooral sprake van landelijke examens. De verantwoordelijkheid voor het ontwerpen en afnemen van de examens lag bij een instelling buiten de school. Vanaf de invoering van de mammoetwet voor het voortgezet onderwijs (in 1968) is er sprake van een schoolexamen en een landelijk examen. De verantwoordelijkheid is nu een gedeelde verantwoordelijkheid, namelijk de school is verantwoordelijk voor ontwerpen en afnemen van het schoolexamen en de verantwoordelijkheid voor het landelijk examen ligt buiten de school. Momenteel zie je dat de verantwoordelijkheid voor het ontwerpen en afnemen steeds meer verschuift van een landelijk instituut naar de school.

Ook in het vmbo zie je een verschuiving van verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de examens van landelijk niveau naar schoolniveau. Ondanks het feit dat de examens nog landelijk worden geconstrueerd en vastgesteld, zie je bij bepaalde examens (het cspe, centrale schriftelijk praktijkexamen) dat de school de bevoegdheid krijgt om deze examens in een bepaalde periode af te nemen, dus niet meer op een moment voor alle vmbo-scholen). Binnen CEVO (Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven) wordt momenteel nagedacht over invoering van cspe voor alle leerwegen in het vmbo. Ook binnen havo en vwo is door de structuur van het studiehuis meer vrijheid aan de scholen gegeven wat betreft de inrichting en de inhoud van het examen.

Portfoliodenken

Een portfolio kan omschreven worden als een map waarin de leerling bewijsmateriaal verzamelt over prestaties en leeractiviteiten die hij tijdens zijn leerproces heeft uitgevoerd. In het onderwijs wordt er steeds meer gewerkt met portfolio.

Leren heeft het primaat gekregen. Producten van leerprocessen worden door de leerling verzameld. Daarbij kan gedacht worden aan werkstukken, verslagen, procesbeschrijvingen, foto's, video-opnamen etc. Al deze bewijzen van leren moeten aangeven dat de leerling bepaalde competenties bezit. Het portfolio is van groot belang bij de samenstelling van het Persoonlijk Ontwikkelings Plan van de deelnemer.

Een voorbeeld:

Twee leerlingen van een AOC (Agrarisch Opleidingen Centrum) verzorgen samen met hun docent een presentatie over competentiegericht leren en opleiden in hun eigen opleiding voor een groep docenten in een grote havenplaats in Nederland. Voorafgaande aan de presentatie neemt een van de leerlingen van het AOC met zijn digitale camera vanuit het gebouw waar de presentatie plaatsvindt een aantal foto's van de havenstad. Op de vraag waarom hij dat doet, antwoordt hij: "Deze foto's neem ik op in mijn portfolio om te bewijzen dat ik vandaag in deze stad een presentatie heb verzorgd".

Het portfolio zal in de komende jaren een belangrijke plaats gaan innemen in het examenproces. Bij de toekomstige examens zal het steeds meer gaan om het proceskarakter en zullen de examenproducten steeds meer verzameld worden in een portfolio, al of niet digitaal. Het portfolio wordt het bewijs dat de (toekomstige) leerling zijn/haar competenties beheerst. Daarbij wordt de verantwoordelijkheid voor het verzamelen van deze bewijslast ook steeds meer bij de leerling gelegd en niet bij de docent.

Nieuwe examenvormen

Wanneer naar de 'geschiedenis' van de examens wordt gekeken, dan kan er eigenlijk worden gesteld dat er traditioneel twee examenvormen zijn: een schriftelijk examen en een praktijkexamen (al dan niet landelijk ontwikkeld). In het havo en het vwo waren er met name schriftelijke examens, terwijl in het beroepsonderwijs er naast schriftelijke examens ook praktijkexamens waren.

In het middelbaar beroepsonderwijs zijn er naast de schriftelijke en de praktijkexamens, die op school worden afgenomen, ook beroepspraktijkvormingsexamens ontstaan. Deze laatste examens worden in de arbeidsorganisatie gedaan, waar de leerling in een contextrijke omgeving laat zien dat hij beroepsvaardigheden in de alledaagse werksituatie kan uitvoeren.

In de komende jaren zal er steeds meer variëteit komen in examenvormen. Te verwachten is dat de schriftelijke en de praktijkexamens, zeker in het beroepsonderwijs, zullen verminderen of zelfs verdwijnen, en dat er nieuwe examenvormen voor in de plaats zullen komen, zoals assessments, portfolio's, proeven van bekwaamheid.

Te verwachten valt, dat naarmate het onderwijs meer competentiegericht wordt het examen meer en meer in de vorm van proeven van bekwaamheid zal worden afgenomen, omdat de proeve bij uitstek een examenvorm is die in een contextrijke leer/werkomgeving kan worden afgenomen. De leerling zal steeds meer moeten laten zien dat hij bepaalde competenties beheerst door een proeve af te leggen. Met andere woorden: in een contextrijke omgeving zal de leerling een 'werkstuk' maken of een 'proef' afleggen, waaruit blijkt dat de competentie beheerst wordt. Naast deze proeve zal het reflecteren op het examen ook belangrijker worden. De proeve zal worden afgesloten met een reflectiegesprek, waarin ook de nodige theorie nog aan de orde kan komen.

Afsluiting

De traditionele examens zullen in de toekomst verdwijnen. Steeds meer nieuwe examenvormen zullen daarvoor in de plaats komen. Examenproducten zullen niet meer doorslaggevend zijn bij de beoordeling van de examens, maar doorslaggevend zal het examenproces worden. Bewijsmateriaal voor het beheersen van de competenties van de leerling zal door de leerling verzameld worden om aan te tonen dat bepaalde competenties beheerst worden.

11 DE GLOBAL VILLAGE EN EUROPA MOETEN DE SCHOOL IN

Kees Zwaga

Motto: Je bent deel van de wereld, je bent de wereld

"...for if the past decade has taught us anything, it is that educational reform confined only to the schools and not to the society at large is doomed to eventual triviality"
Jerome S. Bruner; The Relevance of Education

"...for over the long run it is probable that large schools will cease to be needed at all."
Seymour Papert, The Childrens' Machine

Vorbij de stranden

Nog niet zo lang geleden werd een leraar, net terug van een drieweeks verblijf aan een Italiaanse school, verwelkomd met een meewarig "t Was zeker wel zwaar hè, die Adriatische stranden!?' Internationalisering van het onderwijs leek een hype of op z'n best een mode en menig onderwijsgevende ging ervan uit dat het snel zou over gaan. We zijn nu ruim 15 jaar later en er lijkt sprake van een trend, waarvan de uitstraling nog immer gaande is. Er is sprake van kwalitatieve verankering en een kwantitatieve verbreding. Het is de verbreding die allereerst opvalt. Een kleine golf die zich allengs uitbreidde, maar nog steeds kan worden gezien als een mode. Namen er in 1989 minder dan 30 docenten deel aan een uitwisseling met collega's uit circa 10 landen, in 2004 was dat uitgegroeid tot een aantal van ruim 8000 op jaarbasis met 30 landen. De mobiliteit van leerlingen in uitwisselingsprojecten vertoont vergelijkbare cijfers, maar dan dubbel zo groot. De verdieping is echter eveneens zichtbaar op menige school. Met name kan hier worden gewezen op de scholen die tweetalig onderwijs hebben ingevoerd en het meer recente Elos project, dat bedoelt in de hele school een Europese leeromgeving te creëren. Beide voorbeelden zijn niet uit de lucht komen vallen, zij bouwen voort op wat aanvankelijk als hype of mode werd gezien, ze bouwen voort op enkelvoudige activiteiten en individuele inspanningen van docenten. De internationalisering van het onderwijs is gekomen om te blijven. Ze is allang de stranden van de hypes voorbij en ze heeft zich ontwikkeld tot een intrigerend instrument van innovatie zonder als zodanig opzettelijk te zijn geïntroduceerd. Internationalisering van het onderwijs is een nevenproduct van de bredere maatschappelijke ontwikkeling zoals die zich Europees en internationaal in de laatste twintig jaar van de vorige eeuw aandiende.

In samenhang

Er is een maatschappelijke context: de Europese Unie met z'n realiteiten van de ene markt en de euro en de globalisering waarvan het meest opvallende is de opkomst van China en India als serieuze spelers op het veld van de wereldeconomie. EU en globalisering zijn twee zijden van een meezijdig blok en leiden dezer dagen beide tot ongerustheid en onvrede bij de burger (het nee op het referendum over de Europese Grondwet en de anti-globaliseringsbeweging) die dacht dat na de tweede wereldoorlog de dingen alleen maar beter konden worden. De val van het IJzeren Gordijn en de Muur versterkten die opvatting. Het terrorisme van het islamo-fascisme wordt sinds 11 september 2001 nog steeds door velen als onwerkelijk beschouwd, hoewel het besef van een breuk met de vijftig jaren van vooruitgang begint door te breken.

Op deze realiteiten en op de uiteenlopende reacties heeft het onderwijs nauwelijks een adequaat antwoord gehad. Ten tijde van de euforie van het Europa-van-na-de-Muur kwam er begin jaren negentig een aanbod van de kant van de overheden. Dit omvatte het scheppen van mogelijkheden tot Europese en internationale samenwerking en uitwisseling op het niveau van basis- en voortgezet onderwijs en de lerarenopleiding. Dit aanbod werd door het onderwijs met beide handen aangegrepen. Het Europees Platform, als intermediair in dit veld van internationalisering, heeft geen moeite gehad de leraren en leerlingen te laten meedoen aan allerlei activiteiten die in hun gezamenlijkheid onder het begrip 'internationalisering' vielen. Het aanbod was vooral faciliterend (geld en organisatie) terwijl de inhoud vooral door de scholen zelf wordt bepaald. Er is in die jaren sprake van drie wat ik nu voor het gemak ook maar even 'trends' noem:

1. het studiehuis
2. informatie- en communicatie technologie
3. de autonome school.

Hoewel ze op uiteenlopend niveau liggen, van aard verschillen etc. dienen ze zich in ongeveer dezelfde tijd aan. Opmerkelijk is, dat menige school deze zaken op een handige manier heeft weten te schikken tot een bouquet van vernieuwend onderwijs. Onk heeft in zijn "Europese integratie als bron van onderwijsinnovatie" (Alkmaar, 2004) de stuwende rol van internationalisering aangetoond. We zien hoe scholen zich op autonome wijze een internationaal imago verschaffen, gebruikmakend van internationaliseringsprogramma's en -projecten in overduidelijke samenhang met ict. Wat dit laatste betreft: de computer is met de mogelijkheden van de elektronische communicatie via email en internet een absoluut onmisbaar element in de internationalisering. Er is geen school die aan internationalisering doet zonder gebruik te maken van de moderne technologie van de computer. Autonomie van de scholen heeft bij dit alles geleid tot een pro-actieve opstelling, tot creatief en inventief omgaan met bestaande middelen in een nieuw verworven vrijheid en tot

het aangaan van samenwerkingsverbanden met scholen van buiten Nederland. Essentieel daarbij is steeds de toepassing van ict. Voor de leerlingen geldt, dat het studiehuis de noodzakelijke voorwaarden schept waardoor een optimale benutting van ict en internationalisering mogelijk is. Een optimaal werkend studiehuis benut ict en internationalisering om de bestaande compartimenten te doorbreken en daar waar men ict en internationalisering optimaal toepast worden vanzelf de compartimenten doorbroken en ontstaat een studiehuis. Zo zien we samenhang ontstaan in wisselwerking, ook daar waar ze niet nadrukkelijk was gepland. Het is dan ook niet belangrijk waar men het proces laat beginnen: met ict, studiehuis of internationalisering, zolang ze maar allemaal worden gebruikt. De feitelijkheid gebiedt uiteraard te schrijven, dat scholen met de invoering van het studiehuis weinig keus hadden. Echter waar alle drie aan de orde zijn, wordt onderwijs weer spannend en is de oogst het grootst.

Geef toeval een kans

De verdeling in compartimenten (vakken in onderwijsland) geeft rust en biedt overzicht, maar het is wel een indeling gemaakt door volwassenen en met weinig oog en oor voor hoe mensen kinderen leren. Wiskunde is wiskunde en literatuur is literatuur en never the twain shall meet. Onderwijs verandert voortdurend, wordt wel beweerd. Maar geldt dat ook voor scholen? Als leraren van honderd jaar geleden vandaag de dag een schoolklas binnenkomen is er een grote kans, dat ze deze herkennen als een schoolklas. Wie de specialist van een ziekenhuis uit 1905 het medisch centrum anno 2005 binnenbrengt zal slechts ongeloof op diens gezicht waarnemen. Zelfs in het computertijdperk is de school nog heel erg school. Het grensverleggende karakter van de computer is veelal niet onderkend en indien wel herkend werd deze gevreesd en effectief uitgeschakeld door de creatie van het computerlokaal, in de progressieve school mediatheek geheten. Centraal staat nog altijd het schoolboek. En de leerling? Die heeft de wijde wereld van echte en fantasieesteden, van diepe oceanen en oude mythen, van buitenaardse wezens en werelden, van meerdimensionale werkelijkheden in de vele games al verkend en komt dan de school en haar leerplan tegen. Wie neerziet op 'spelen' moet Piaget's opmerking niet vergeten: het spelen van kinderen is leren. Recent onderzoek heeft bovendien nog eens bevestigd, dat de computergames (die door ouders en leraren in de jaren zeventig en tachtig nogal eens als 'karakterbedervend' werden gezien) een uitermate gunstig effect hebben op de vorming van logisch denken en op zaken als creativiteit en reactiesnelheid. Het Britse blad *The Economist* noemde onlangs de games slijpstenen voor het vernuft. Ontdekkend leren is een kreet in onderwijsland; ict geeft meer dan ooit de kans die kreet tot realiteit te maken, maar dan moeten we wel ophouden met het uitdelen van geboden in de trant van 'je zult ontdekken'.

Internationalisering zoals die plaatsvindt in samenwerking tussen scholen uit meerdere landen, waarin soms alleen al vanwege de taal, meerdere leraren met meerdere disciplines meedoen, leidt tot het creatief opzetten van projecten, met een fors aandeel van leerlingen. Kijk naar ict: de beste ict-leraren zijn de leerlingen. En niet alleen daar: in Europese projecten zijn de leerlingen nogal eens de meerdere van hun leraar in het gebruik van een vreemde taal (laten we eerlijk zijn, dat is bijna altijd Engels). Het ligt dus voor de hand om leerlingen een groter aandeel te geven in dergelijke projecten. Het studiehuis geeft de leraren alle kans om hun krachten te tonen waar ze die hebben en hun zwaktes, als ze die hebben, niet te verbergen. Internationalisering betekent het verlaten van gebaande paden. De grap is, dat wanneer het samen met buitenlandse collega's gebeurt en niet door overheden wordt opgelegd, er bijna altijd sprake is van een enthousiasme zoals je dat alleen bij jong verliefden aantreft. Grensverleggend in de geografische en culturele realiteit heeft zo z'n effecten op de leerplanwerkelijkheid. Er is gevoel voor avontuur en belangstelling voor het andere, voor terra incognita. Toeval krijgt weer een kans.

Internationalisering: Quo vadis?

Met de verovering van meer vrijheden door de scholen, komt onvermijdelijk de vraag naar nadere definiëring en inkadering. Het antwoord op die vraag voor de internationaliserende school is te vinden in Oonk's begrip van 'Europese en internationale oriëntatie', waarvan met name de uitwerking in het Elos project het begrip handen en voeten geeft. Scholen, dus de leraren en leerlingen, zullen zich willen onderscheiden en er zal ook vraag komen naar certificering, naar Europese diploma's waarmee men zich toegang verschaft tot de Europese onderwijsruimte. Er zal een toenemend aantal scholen zijn, dat zich concentreert op competentiegericht onderwijs dat Europees breed erkend wordt. Daarbinnen kunnen zich ook een aantal specialisaties voordoen, bijvoorbeeld op terreinen van techniek, beroepsoriëntatie of talen. Als het voorbeeld van Elos zich doorzet, dan zullen dergelijke scholen steeds opereren in een partnerschap met meerdere scholen voor de lange termijn, waardoor het eenvoudiger wordt om voor meerdere jaren afspraken over uitwisselingen van informatie, leraren en leerlingen te maken. Naast de strakke doch heldere lijn van het Elos project zal er ruimte (moeten) blijven voor experimenten, zal toeval een kans moeten krijgen. De veldtocht die Napoleon in 1812 tegen Rusland begon kenmerkte zich door een indrukkenwekkende voorbereiding en een logistieke planning zoals de wereld die nog niet had gezien. Niettemin liep het hele project uit op een tragische mislukking. Wie zijn avontuurlijke onderwijsonderneming dichttimmer met alle details die 'zorgsector ANWB' aandraagt, zal van een koude kermis thuiskomen. Leren van elkaar is volop gaande in tal van Europese projecten.

Het van minuut-tot-minuut vastliggende rooster wordt plots terzijde gelegd en tot verbazing van velen kan er ook buiten een rooster worden geleerd. Lesuitval is plotseling een welkome zaak als wordt ontdekt dat leren niet gebonden blijkt te zijn aan de traditionele les. Met die traditionele les is niets mis, maar er is teveel van hetzelfde. Overdaad schaadt is een heel oud, maar waar adagium en geldt ook voor internationalisering. Zo keken Nederlanders stomverbaasd op van het feit, dat op een Luxemburgse school geen stapel boeken maar een laptop aan de leerlingen uitgereikt werd: alles wat ze nodig hadden staat er op! Voor wie een open oog heeft (en internationalisering heeft menig oog doen opengaan) komen er telkens nieuwe mogelijkheden: wie zal het geloven als straks blijkt, dat onze mammoetscholen beschikbaar komen voor vele andere activiteiten en steeds minder een opslagplaats voor jongeren zullen zijn? De wereld is te groot om jezelf in een school op te sluiten. Kennis ligt overal om ons heen, maar je moet het wel zien. Leren kijken en leren zien, daar liggen de kansen voor leraren. Dwalen door een schilderijtentoonstelling levert mogelijk een fijne ervaring op, maar hoeveel te meer haal je uit de kunstwerken als er een goede gids is, die je laat kijken en die je doet zien. Geen betere gids dan de 'gebildete' leraar, die immers put uit diepe kennis en langere ervaring. Daar ligt de 'personal touch' die de computer niet kan geven. Lees ik Homerus of de psalmen, wat ben ik zonder gids? In Europese schoolprojecten, zo blijkt, worden de beste docenten ingezet voor die onderdelen waar zij hun deskundigheid en kennis kunnen tonen, ingezet voor een Europese groep van leerlingen, die elk weer een eigen invalshoek kunnen bieden. Dergelijke leraren zetten zich in op de verschillende deelnemende scholen, omdat ze modulegewijs werken en zodoende niet vastgeklonken zitten aan die ene school. Op deze manier valt er voor zowel leraren als leerlingen nog veel te leren. Internationalisering toont nog weer eens aan dat een school geen gesloten systeem kan zijn, maar connecties heeft met zowel de lokale als de internationale wereld, ja zonder die connecties een levenloos lichaam wordt. Internationalisering verdrijft de dood uit de pot en maakt leren weer tot een uitdaging. De eerste school die er spijt van heeft, moet nog worden gevonden.

12 DE HARTSTOCHTELIJKE ONDERWIJSORGANISATIE

Freek Faber

Motto: Waar een wil is, is een omweg (C. Buddingh)

Mijn meester Straatsma van de vierde klas was een hartstochtelijk jager; een hobby die in die tijd nog maatschappelijk aanvaardbaar was. 's Ochtends voor schooltijd ging hij met zijn stabijhond soms eerst nog het veld in en kwam geurend naar grond en regen de klas binnen. Hij knakte zijn dubbelloops jachtgeweer in de prullenbak en hing de geschoten haas aan de kapstok in de hoek van de klas. Dan ging hij vertellen; hij liet het lesrooster het lesrooster. Hij vertelde over wat hij in het veld had gezien. Hij liet ons een gevonden uilenbal uit elkaar pulken. Hij ontdekte in de scheur in de achtermuur van ons lokaal de vorm van een vlucht ganzen die hij had gezien. Hij liet ons met hartstocht leren.

Dat was vroeger toen veel meesters en juffen nog eigenzinnige individualisten waren, die deden waar ze zin in hadden en de twee boekjes per jaar voor taal en rekenen ook nog uitkregen. Niet gehinderd door het hoofd ener school, laat staan een bovenschools manager; alleen een inspecteur kwam zo nu en dan achter in de klas zitten en keek schriftjes in. Gepokt en gemazeld waren ze in de stampdidactiek om de staartdelingen er in te rammen en met Sinterklaas voerden mijn meesters en juffen een sprookje op, waarbij juffrouw Van der Heide, boven de zestig en de oudste van het stel, elk jaar weer met verve de rol van heks speelde.

Dat was vroeger toen veel jongens en meisjes van eenvoudige komaf de mogelijkheid kregen om door te leren op een kweekschool; andere smaken waren niet voorhanden. Ze werden onderwijzer en onderwijzeres en stegen in status boven hun milieu uit. Ze haalden aktes om nog's op een ULO les te geven en een enkeling stoomde verbeterd door naar een professoraat.

Dat was vroeger toen de openbaren nog vochten tegen de roomsen; toen Willem Wilmlink, zijn naam zij geprezen, nog knikkerde onder de hoge bomen van het plein. Toen Nederland nog muf was en de wederopbouw voorrang had. Maar toch....

Zelf was ik onderwijzer in de roerige jaren zestig en in Amsterdam, dat toen nog een Magisch Centrum was. We schudden onze ideologische veren op en experimenteerden dat het een lieve lust was. School, gezin, maatschappij, alles hoorde bij elkaar en was maakbaar. We klommen in de hoogste bomen en vielen meestal met

een rotklap weer naar beneden. Had mijn meester Straatsma slechts de pretentie om ons, kinderen, wat te leren, onze pretenties reikten verder; de maatschappij moest op de schop. We gingen de boer op naar buurtvergaderingen en we gingen op huisbezoek. Dat was voor mij geen onverdeeld genoeg, omdat ik nogal schrikachtig ben voor grote honden en het altijd weer een crime was om de laatste steile trap naar driehoog te nemen, met als wenkend perspectief een blaffende bouvier op de overloop, wiens muil je onherroepelijk op strohoogte tegenkwam. 'Hij doet niks meester', maar ik verdomde het om verder te stijgen, zodat mijn entree verre van heroïsch was.

'Die meester, bang voor honden'.

Mijn geloof in maakbaarheid kroop wat achteruit en ook het maatschappelijk klimaat veranderde: de Effectieve School deed z'n intrede. De plannenmakerij richtte zich minder op de context van de school en meer op de 'content' zoals dat tegenwoordig heet, maar weer net zo ambitieus. Meten is weten, dus de gouden tijd van leerlijnen, rode draden en toetsen brak aan. Ik kon daar moeilijk aan wennen, klampte me vast aan een artikel van prof. Lea Dasberg waarin zij betoogde dat een effectieve school in de eerste plaats een affectieve school was, maar de honden blaften, en de karavaan trok verder. Zelf schreef ik in die tijd enigzins nostalgisch: 'We waren de begeleiders van de zelfontplooiing. We waren metselaars tussen school, buurt en gezin. We dachten een tijdje dat de leerstof moest aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen - en wat ze niet aan weetjes leerden, konden ze altijd nog 'opzoeken'. En we zijn twintig jaar ouder geworden en we hadden niet kunnen dromen dat ons nieuwe ideaal het grijze landelijke gemiddelde van de Cito-Eindtoets zou worden'.

Intussen werd de PABO restonderwijs voor meisjes; want met een HEAO diploma was een Samsonite en leasebak binnen handbereik. Over het vak kwam een grauwsluiertje te liggen; er werd schamper over gedaan en we deden er zelf aan mee: scholen kregen het imago van zurige tobberigheid, van een Verdrietfabriek, zoals Tom Pauka eens schreef. En we kregen last van de 'gekookte kikker'; een kikker die in een pannetje koud water op een gaspittje wordt gezet en zichzelf laat doodkoken, omdat hij niet in de gaten had dat de temperatuur langzaam veranderde. Ik heb hem zien komen, dat eerste Marokkaanse kind op school. Ohgut wat een ogen, wat een schatje; zet 'm maar een klas lager dan zijn leeftijd en hij kraste de ene kleurplaat na de andere vol. Toen er een paar bij kwamen, werd een diepe hangkast uitgeruimd en kregen ze een half uurtje per dag apart les van een lieve juf die thuis leer materiaal knipte en plakte dat het een lieve lust was. En toen de school voor tachtig procent 'zwart' was, begon langzamerhand, maar te laat het besef te groeien dat we ons onderwijs in de groep eigenlijk fundamenteel moesten herzien.

En tegelijkertijd gingen schoolbesturen 'hun verantwoordelijkheid nemen' en wilden veeljarige verbeteringsplannen. Mijn God, wie toen de maskerade gezien heeft van gebeeldhouwde plannen uitgezet op een tijdlijn, die met een kick-off bijeenkomst startten en eindigden als een voetzoeker in een plas water, moest van beton zijn om geen cynicus te worden. Het woordje 'integraal' werd de toverformule en ook de onderwijsinspectie ging op de Angelsaksische toer door haar Integraal School Toezicht in een 'name and shame' variant op internet te zetten. Transparant werd als modewoord immers ook populair. Ook 'modellen' kwamen in de mode; het GIP-model, het zus-model, het zo-model. Schoolteams werden gestroomlijnd in hun pedagogisch/didactisch handelen: 'laten we afspreken dat we allemaal het bordje op rood draaien als we niet gestoord willen worden'. Daar ging de individualiteit van meester Dick, die goudgerande wat chaotische leerkracht van groep 6, die kinderen om zijn pink wond, altijd ruimte had voor extra instructie op zijn manier. Ter wille van de afspraak draaide hij zijn bordje, maar het paste niet bij hem, het maakte hem lusteloos. De maakbare school gevangen in formats en planborden, de uitwas van het machinedenken waarmee Henry Ford zijn auto's van de lopende band liet rollen: ieder zijn eigen moertje, netjes op elkaar afgestemd.

De eerste wereldoorlog was de eerste oorlog die op rationele wijze werd gevoerd; daarvoor hakte men maar wat op elkaar in. Maar in 1914 hadden alle betrokken Generale Staven draaiboeken klaarliggen; minutieuze plannen hoe te handelen. Zo verliep een loopgravenbestorming volgens voorgeschreven regels; eerst met zwaar artilleriegeschut de loopgraven van de vijand omploegen; daarna mitrilleren met shrapnels (schroot) om de prikkeldraadversperring van de vijand overhoop te halen en daarna het fluitje voor de stormaanval. En bij de slag om de Somme verloren 40.000 Engelse jongens in twee dagen hun leven en zo ging het overal aan het front. Tot het einde van de oorlog. Het moest immers kloppen volgens het draaiboek.

Maar er was altijd wel wat dat niet kon; onzorgvuldig getekende coördinaten; een verkeerd gedraaide kanonsloop, een koerier die z'n bestemming niet bereikte, er ging altijd wel ergens iets mis.

Dit machinedenken, een restproduct uit de vorige eeuw, leeft nog volop in het onderwijs en wordt nog nog versterkt door de modieuze ontwikkeling van het bovenschoolse managers, die plannen maken, afstemmen, coördineren met en tussen scholen dat het een lieve lust is. En ze organiseren conferenties in bos en hei, om met de aan hen onderhorige locatieleiders te brainstormen over missie en visie, die voortaan voor ons allen gaan gelden. De woorden rollen uit de mond: veiligheid, ontplooiing, ononderbroken ontwikkelingsgang ...

Mijn oude lagere school had geen visie noch een missie. Mijn oude school had wel een identiteit of misschien moet ik zeggen: elke leerkracht had een identiteit en tezamen vormden ze een bouquet van geur- en smaakstoffen dat ik tot op de dag van vandaag kan ruiken en proeven. Niet gehinderd door functionerings- en beoordelingsgesprekken, niet geschraagd door een Persoonlijk Ontwikkelings Plan hadden zij ons, kinderen, lief; een ieder op z'n/haar eigen authentieke manier: juffrouw Jannie was aardig en droeg zonnige jurken, juffrouw Van der Heide was oud, streng en rechtvaardig, meester Stapert verdeed veel tijd aan de piano in de klas, meester Straatsma vertelde en gaf altijd hoge cijfers en meester De Vries liet ons werken en driestemmig zingen.

Nu weet ik best dat aan het begin van dit millenium de samenleving er even anders uitziet dat de jaren vijftig van de vorige eeuw. Het maatschappelijk klimaat is veranderd en er is nogal wat onzekerheid binnengeslopen in de maatschappij met de daarbij horende toverformule van politici dat de school in de oplossing van dit of dat probleem een belangrijke rol heeft. Och arme, dan maar weer een plan, een project, afstemming, coördinatie, opbrengstverwachtingen, evaluatie.

Natuurlijk, in mijn schooltijd gingen jongens en meisjes, die 'niet konden leren' op hun vijftiende de fabriek van Douwe Egberts in en wordt nu zorgvuldiger omgegaan met verschillen tussen leerlingen. Natuurlijk krijgen kinderen nu meer kansen, maar die kansen worden daarna om zeep geholpen door machteloze onderwijsinstellingen die of maatschappelijk het graf zijn ingedragen (VMBO), of bezig zijn zich te bevrijden van het puin van het 'studiehuis'.

Eigenlijk zou ik weer het koninkrijk van de klas terug willen, waarin een leerkracht zijn pedagogisch ondernemerschap uitbaat. In relatieve autonomie, maar zonder de 'splendid isolation' van vroeger. Waar leerkrachten weer 'eigenaardig' worden en zich bevrijd weten van het corset van 'zo doen we dat op school'. Eigenlijk zou ik weer leerkrachten willen zien, die de ruimte krijgen voor eigenzinnigheid; die weten dat een computer feiten uitstort over leerlingen, maar dat 'het verhaal' dat zij vertellen feiten een betekenis geeft. "Dus koester de intimiteit van de groep, demp het licht, lees voor en wees belangrijk", schreef ik in 1996 en ik meen dat nog steeds. Eigenlijk zou ik weer leerkrachten willen zien die geen schamele modulaire opleiding met portfolio op de PABO hebben gevolgd, maar mannen en vrouwen die zin hebben om een rijk cultureel aanbod te verslinden, om later hun eigen leerlingen te infecteren met hun passie en hun manier van zingeving in het leven. Eigenlijk, het hoge woord moet er maar uit, wil ik de leermeester-leerling verhouding terug.

En al die leerkrachten gun ik een lerend i.p.v. een aflerend schoolteam, dat omgaat met de problemen en uitdagingen van vandaag en zich daardoor een kijk op morgen

vormt. Daar is lef voor nodig en enige opruimingswerkzaamheden op beleidsniveau. Want laten we wel wezen: in Nederland bestaat beleidsmatig wel de wens om scholen meer vrijheid en verantwoordelijkheid te geven, meer ruimte om de eigen toekomst te bepalen, maar onze overheid wil twee dingen tegelijkertijd: loslaten en pretentius richting geven. Ze stelt zich op als de ANWB die de bezorgde reiziger een minutieuze routebeschrijving naar Zuid-Frankrijk geeft. Ze wil de scholen laten experimenteren, maar vult tegelijkertijd de boekenplank achter het bureau van onze directeur met klappers en boekwerken die ons goede en gedegen wenken en voorschriften geven over hoe we dat moeten doen. Onze overheid is degelijk en risicoloos en staat daardoor ver af van onze werkelijkheid. Haar bezweringsformules om de werkelijkheid nu en in de toekomst te beheersen, maken ons aflerend en moedeloos.

De overheid maakt op deze manier brave reizigers van ons, die hebben ingetekend op een Rijnreisje en 's avonds klagen over een niet goed doorgekookte aardappel. Wij zouden trekkers moeten zijn, die de zon opzoeken. Waar die schijnt blijven we een tijdje staan, om bij regen te vertrekken. Op naar een plek waar de zon wel schijnt. Een trekker kijkt naar omstandigheden niet naar wegwijzers.

En al die leerkrachten gun ik een hartstochtelijke school; een school waarin wat te beleven valt. Een werkplaats waarin ze kunnen experimenteren. Een werkerterrein met een magneetwerking op jonge professionals die een spannend vak willen uitoefenen. Een vak waar je zin in hebt, omdat het vak zin heeft. Het is die zin die het vak van leraar zo aantrekkelijk maakt.

Ooit las ik een mythe van een Surinaamse Indianenstam die leefde in het mangrovegebied langs de kust. Een mythe die verklaarde waarom deze indianen op aarde zijn; een soort Indiaanse catechismus. Volgens die mythe schiep God eerst het water, toen het land en toen de indianen om het land wat aan te stampen. In een gebied waar water en land als het ware in elkaar overvloeien is dat een nuttige bezigheid. Een treffender metafoor voor het leraarschap is er niet. Ze stampen het land wat aan; zorgen er mede voor dat kinderen wat vaste grond onder de voeten krijgen. Dat doet een ieder naar eigen kracht en vermogen. Dat is hun kunst, maar tevens hun inspiratie.

En ik gun mijn kleinkind Ceasar, genoemd naar zijn Argentijnse grootvader, een toekomstige school die hem niet alleen wat leert, maar hem z'n hele leven nieuwsgierig houdt naar die wonderlijke samenleving om hem heen. Hij zal het ook van een meester Straatsma moeten hebben.

Zet'm op Ceasar.

13 WAT REST

Cees Dietvorst en Ad de Jongh

Motto: Als je een tuin met bloemen wilt, moet je ze wel water geven

In deze brochure is een aantal trends beschreven, die door de auteurs waargenomen zijn. De vraag die daarbij gesteld kan worden is natuurlijk of je volledig bent. Die pretentie hebben de auteurs niet. Het gaat om een keuze, waarbij naar het oordeel van de auteurs de meest in het oog springende trends zijn verwoord.

Elke trend roept tegendruk op. Zeker in het onderwijs. Wanneer een trend gesignaleerd wordt, ontstaan er krachten die tegengesteld werken. Een goed voorbeeld daarvan is 'het nieuwe leren'. Er wordt in verschillende onderwijssettings geëxperimenteerd met diverse vormen van het nieuwe leren. In het basisonderwijs kennen we 'Iederwijs'; in het vmbo kennen we de werkplekkenstructuur; in het middelbaar beroepsonderwijs wordt onder de noemer van het nieuwe leren gewerkt met prestaties, die leerlingen moeten bereiken. Het nieuwe leren lijkt wel een containerbegrip. En prompt verschijnen in de media artikelen over het nieuwe leren. Voorstanders en tegenstanders komen aan het woord. Zo staat in Meso (oktober 2005) een artikel met de uitdagende titel "Nieuw leren vraagt innerlijke autoriteit". En wat houdt die autoriteit in? Zelfkennis, innerlijke kracht en wijsheid. Eigenlijk kwaliteiten die een leraar in elke onderwijssetting moet hebben,. Het gaat om een invulling van genoemde kwalificaties in welke onderwijssetting dan ook. Kortom, de trend roept een tegendruk op. Tegendruk die voort kan komen uit angst voor het onbekende, maar ook vanuit ideologische gronden. Of de trend zich kan ontwikkelen hangt dan ook mede af van de tegendruk die georganiseerd wordt. (Op zich is dat niets nieuws. Is de middenschool ook niet gesneuveld als gevolg van tegendruk?).

Wanneer trends zich kunnen ontwikkelen worden zij omgezet in beleid, in acties. Een voorbeeld daarvan is de digitalisering van het onderwijs. De informatie- en communicatietechnologie schrijdt voort, ook in het onderwijs. Dit leidt tot digitalisering van onderwijs, van leerprocessen: er ontstaat software, die specifiek is ontwikkeld voor onderwijsdoeleinden; elektronische leeromgevingen komen op; er wordt gebruik gemaakt van internet en intranet alsook van databestanden waarin kennis, vragen en opdrachten zijn opgenomen. Elke zichzelf respecterende school heeft momenteel deze trend wel opgenomen in zijn beleidsplan en omgezet in acties. Of de beschreven trends ook daadwerkelijk in beleid en acties worden omge-

zet is natuurlijk afhankelijk van de sterkte van de trend en de mate van tegendruk die ontstaat, zowel op macro-, meso- als microniveau.

Pas over een aantal jaren zal duidelijk worden of de beschreven trends ook daadwerkelijk impact hebben gehad en dus betekenisvolle trends zijn geweest. Wat dat betreft wagen de auteurs zich aan een voorspelling. Sommige trends uit deze brochure hangen met elkaar samen: het nieuwe leren, verstrengeling van onderwijs en bedrijfsleven, vermarkting en vermerking, digitalisering van onderwijs en toetsing en examinering. Te verwachten is, dat deze trends in de komende jaren zullen doorzetten en zullen doordringen in beleidsdocumenten en actieplannen van afzonderlijke scholen, al dan niet in meerdere of mindere samenhang met elkaar. Er zal een sterke verwevenheid zijn tussen het nieuwe leren en de toetsing en examinering; er zal ook een sterke verwevenheid zijn tussen verstrengeling van onderwijs en bedrijfsleven, digitalisering van onderwijs en vermarkting en vermerking. Deze laatste trends staan ons inziens weer ten dienste van het nieuwe leren en van de toetsing en examinering.

Vrijheid van onderwijs, juridisering en bureaucratisering van onderwijs, alsook de school als netwerk hangen ook samen. Wanneer scholen meer vrijheid krijgen voor de richting en inrichting van onderwijs zullen zij geneigd zijn meer te gaan samenwerken, niet in vaste verbanden, maar veel meer binnen netwerken. En natuurlijk heb je, wanneer er meer vrijheid vanuit de overheid gegeven wordt, wel bepaalde spelregels nodig, dus scholen zullen meer juridiseren en bureaucratiseren. In de komende jaren zal de trend 'de school als netwerk' ons inziens een grote vlucht nemen.

Bij alle ontwikkelingen in het onderwijs zal steeds de vraag gesteld worden naar de ethische kant van het onderwijs. Steeds zal de vraag komen of datgene wat in beleid omgezet zal worden ook goed is. Wat deze trend betreft veronderstellen wij dat in de eerstvolgende jaren ethiek een toenemend belangrijke plaats zal innemen.

Internationalisering van onderwijs lijkt een belangrijke trend, gelet op de doelstellingen uit de Lissabonakkoorden over de kenniseconomieën, maar of dat voor alle vormen van onderwijs zal gelden is maar de vraag. Voor (delen van) het middelbaar beroepsonderwijs gaat het wellicht op, maar of het ook opgaat voor het vmbo en het vo blijft de vraag. En wat betreft de hartstochtelijke onderwijsorganisatie mogen wij hopen, dat vooral de docenten hart voor het onderwijs blijven hebben!

Wij adviseren de lezer deze brochure in 2015 nogmaals te lezen en dan te bepalen welke van de beschreven trends ook daadwerkelijk van belang geweest zijn...