

Verwachtingsvol onderwijs

A.M.L. van Wieringen



ONDERWJS **raad**

Verwachtingsvol onderwijs

A.M.L. van Wieringen

College bij gelegenheid van het afscheid als voorzitter van de Onderwijsraad en hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam.

Fragmenten uit het college zijn uitgesproken op 20 januari 2011 in de Ridderzaal te Den Haag.

Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en van Economische Zaken, Landbouw en Innovatie. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht.

De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en websitediscussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

De raad bestaat uit elf leden die op persoonlijke titel zijn benoemd.

Verwachtingsvol onderwijs, afscheidscollege van Fons van Wieringen.

Nr. 20110011/983, januari 2011

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2011.

ISBN 978-94-61210-10-4

Bestellingen van publicaties:

Onderwijsraad

Nassaulaan 6

2514 JS Den Haag

email: secretariaat@onderwijsraad.nl

telefoon: (070) 310 00 00 of via de website:

www.onderwijsraad.nl

Ontwerp en opmaak:

www.balyon.com

Drukwerk:

DeltaHage grafische dienstverlening

© Onderwijsraad, Den Haag.

Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

Koninklijke Hoogheid, Excellenties, Mevrouw de Rector Magnificus, Dames & Heren,

U kent waarschijnlijk wel de publicaties van scholen waarin jaarlijks hun kanjers, sterren, toppers, parels, uitblinkers worden gefotografeerd en beschreven. Ik zie vooral scholen in het beroeps- onderwijs deze publicaties maken. Een beeld vol verwachting neerzetten is daar gebruikelijk aan het worden. Maar het hele onderwijs is gebaat bij aanmoedigende verwachtingen. We weten uit onderzoek dat dit ook helpt: hoge verwachtingen leiden tot hogere inzet van leerlingen en studenten en tot hogere leerprestaties. En lage verwachtingen tot geringere doorstroom, uitval, minimaal studeergedrag en uitwijken naar bijbaantjes.

Verwachtingen zijn niet alleen van belang binnen het onderwijs zelf, maar ook in de wisselwerking tussen onderwijs en samenleving. Bijna dagelijks wordt wel een nieuwe verwachting naar voren gebracht voor onze scholen. Sommige zijn eenvoudig op te nemen als voorbeeld in een les of college. Maar andere zijn veel moeilijker te honoreren.

Over al deze verwachtingen gaat dit afscheidscollege.

1. Verwachtingen

1.1

Binnenschoolse verwachtingen

De kanjers, uitblinkers, sterren, talenten, parels, toppers geven een beeld dat eigen is aan elk onderwijs: hoopvol, verwachtingsvol, beloftevol. Ze vertederen, zo veel belofte en verwachting, het is bijna angstig om hierin teleur te stellen. Wat opvalt, is dat vmbo- en mbo-afdelingen hier enthousiaster aan deelnemen dan havo/vwo-afdelingen. Er is blijkbaar meer reden om in het beroepsonderwijs een ambitie, een hogere verwachting neer te zetten. Ondanks de overver- tegenwoordiging van het beroepsonderwijs is het formuleren van verwachtingen gaandeweg gebruikelijk geworden in het onderwijs, zij het niet altijd op deze manier.

Op een andere manier formuleren universiteiten ook verwachtingen. Een voorbeeld: “de Uni- versiteit Utrecht stelt hoge eisen aan haar masteronderwijs. Je mag rekenen op kleinschalig en uitdagend onderwijs, goede begeleiding en inspirerende experts die graag hun vakkennis met je delen. De Universiteit Utrecht verwacht daarvoor ook iets van jou: betrokkenheid, inzet en de ambitie om het beste uit jezelf te halen.”¹ Een voorbeeld van een hogeschool: “Alle eerste- jaars van Hogeschool Inholland tekenen een convenant. Inholland belooft daarin kwalitatief goed onderwijs. Zo mogen studenten van Inholland verwachten dat ze 20 contacturen per week hebben, dat de roosters kloppen en dat de cijfers op tijd zijn. De instelling zorgt verder voor goede kwaliteit van de gebouwen, een veilige leer- en werkomgeving en goed functione- rende ICT-faciliteiten. Op hun beurt mag van de studenten verwacht worden dat ze ambitieus zijn, en er keihard tegenaan gaan.”²

¹ *Onze verwachtingen* (2010).

² *Inhollandconvenant in De Kuip* (2009).

Tot de factoren die leerprestaties beïnvloeden behoren verwachtingen over leerprestaties. Leerlingen van wie meer verwacht wordt, worden meer uitgedaagd. Leerlingen van wie de leerkracht minder hoge verwachtingen heeft, gaan zich naar die lage verwachting gedragen. Leerkrachten passen (al dan niet onbewust) hun gedrag en taalgebruik ten opzichte van leerlingen aan op basis van hun verwachtingen. Leerlingen gaan zich vervolgens daarnaar gedragen. Positieve verwachtingen komen de leerprestaties daadwerkelijk ten goede, terwijl negatieve verwachtingen leiden tot mindere resultaten. Dat zien we ook in het hoger onderwijs: aan de eerstejaarsstudenten de mededeling doen dat de helft met Kerstmis uit de collegebanken is verdwenen, is geen stimulans voor presteren. De Boer, Bosker en Van der Werf (2010) concluderen dat verwachtingen van leerkrachten gerelateerd zijn aan de motivatie/inzet van leerlingen en kunnen afwijken van de daadwerkelijke mogelijkheden van de leerling.

De invloed van positieve verwachtingen heeft verschillende onderzoekers geïnspireerd. Ati Raban (2010) schreef een scriptie over educatief optimisme. Op een school gekenmerkt door 'collectief educatief optimisme' geloven leerkrachten dat zij het verschil kunnen maken, dat de leerlingen kunnen leren en dat goede leerprestaties kunnen worden bereikt. Raban vond in haar onderzoek onder 108 leraren van zeer goede en zeer slecht presterende scholen voor voortgezet onderwijs dat collectief educatief optimisme opgebouwd is uit prestatiegerichtheid, capaciteit en vertrouwen. Excellente scholen hebben een hogere mate van educatief optimisme dan zwakke scholen. Collectief educatief optimisme wordt direct voorspeld door de fysieke omgeving (schoolgebouw, onderhoud en faciliteiten), de tevredenheid van leerkrachten met hun werk, de mate waarin zij discipline en competitie belangrijk vinden en de inzet van de leerlingen. Inzet is de belangrijkste directe voorspeller van het collectief educatief optimisme van leerkrachten. En omgekeerd blijkt ook: een hogere mate van collectief educatief optimisme voorspelt een hogere mate van inzet van de leerlingen.³

De effecten van onderwijs kunnen alle gewenste verwachtingen betreffen, in ieder geval de basale kundigheden op het gebied van taal en rekenen, Nederlands, Engels en wiskunde. Maar leereffecten kunnen meer omvatten, zij het dat de meetnauwkeurigheid niet gelijk oploopt met een dergelijke verbreding. Leereffecten kunnen ook zaken omvatten als zelfbeheersing, burgerschap, en plaatselijke en mondiale gerichtheid; niet meteen via afzonderlijke vakken, maar als onderdeel van bestaande vakken, als (neven)effect van de wijze van werken, van de inrichting van de school, de normen die op school gelden, van de onderlinge contacten tussen leerlingen en studenten.

Verwachtingen en inzet van leerlingen en studenten

De verwachtingen van leerkrachten zijn gerelateerd aan de motivatie en inzet van leerlingen. Rau en Durand (2000) introduceren in dit verband het begrip 'academic ethic'. Leerlingen met een goed ontwikkelde academische instelling plaatsen hun studie boven vrije tijd, ze studeren dagelijks of bijna dagelijks op een gedisciplineerde, intensieve en doelgerichte manier. De onderzoekers concluderen dat een academische instelling, en daarmee de inzet van de leerling, een positieve voorspeller is voor studieprestaties. De inzet van studenten is ook in het hoger onderwijs een voorspeller voor studiesucces en studie-uitval.⁴

Wat verwachten scholieren en studenten eigenlijk zelf? Leerlingen en studenten leren en studeren. Maar daarnaast besteden ze veel tijd aan bijbanen.⁵

³ Raban (2010), p.84-85.

⁴ Jong, Vendel & Hoekstra, 2002.

⁵ <http://www.studentenforum.net/geldzaken-rompslomp/1519-hoeveel-uren-de-week-besteed-je-aan-je-bijbaan-2.html>.

- Ik zit alweer in mijn afstudeerjaar en werk 20 uur per week. Anders kom ik echt niet rond hoor!
- Tja, ik heb een baantje dat ik zelf mag inplannen. Het komt er in vakanties meestal op neer dat ik 25 uur per week maak, maar normaal gesproken is dat misschien 10. Het is in ieder geval niet echt een druk op mijn studie.
- Ik werk 10 tot 20 uur in de week, het ligt eraan hoe druk het is met mijn studie! In minder drukke tijden werk ik meer en in drukke tijden ruil ik wat met collega's zodat ik meer tijd heb voor andere dingen.

Van de studenten heeft 87% een bijbaan. Voor studenten rechten en studenten in de lerarenopleidingen is dit 95%; de studenten economie doen het met 80% wat rustiger aan. Ook het aantal uren dat studenten per week aan de bijbaan besteden is niet mis. De helft van de studenten is tussen de 10 en 20 uur per week aan het werk. Een student wordt geacht 42 weken te studeren van 40 uren, dat is 1.680 uren per jaar, maar dat wordt zelden gehaald. Het gemiddelde in Nederland is 1.300 uren, in Vlaanderen wordt een aanzienlijk hoger urenal van 1.746 uren gerapporteerd. Op een driejarige studie studeren Vlaamse studenten dus ruim één jaar meer, het is niet goed voorstelbaar dat dit niet leidt tot niveaoverschillen.⁶ "Aan bijbaantjes zijn sommige Nederlandse studenten net zo veel tijd kwijt als aan hun studie. Studeren is voor velen iets geworden wat ze erbij doen."⁷

Nederlandse studenten (economie in Maastricht) leren betrekkelijk ongericht en hebben weinig interesse in het vak. Tempelaar, Rienties en Gijselaers vonden bij 1.580 eerstejaars economie (lichting 2004 en 2005; 585 Nederlanders en 640 Duitsers) dat de Nederlanders vakinhoudelijk ver achter blijven bij hun Duitse medestudenten. Ze halen lagere cijfers en doen langer over hun studie, ze zijn minder bereid om zich in te spannen en behalen matige resultaten. Verder onderzoek kan de relatie tussen verwachtingen, bijbanen, studie-inzet en studieresultaten voor verschillende soorten opleidingen en studenten verder in kaart brengen.

Van de andere kant zijn er ook veel hoopvolle berichten. Een mooi voorbeeld is een brief van 2006 van het LAKS, de JOB en de LSVb aan staatssecretaris Bruins.⁸ "We willen beter onderwijs. Onderwijs met echte contacturen waarbij we echt iets leren. De kenniseconomie, waar u zo naar verlangt, bouw je niet op achturige collegeweken en halflege lesroosters. Een mbo'er legt uit wat het competentiegericht leren aan zijn onderwijsinstelling inhoudt: 'Er is geen begeleiding, geen instructie. Als ik na een paar uur klaar ben met een opdracht, heb ik de rest van de drie weken niets om te doen'. Een pabo-studente: 'Ik heb maar vier inhoudelijke lessen per week. Ik heb meer vakken over reflectie dan over inhoudelijke zaken'...We kunnen en willen leren, maar dat kunnen we niet in een paar uurtjes per week. We willen les. Geen lege lessen zonder docent om het rooster op te vullen, maar inhoudelijke lessen waarbij we uitgedaagd en geprikkeld worden ... We willen leren, geef ons ook de kans!"

Er lijkt voldoende aanwijzing om te concluderen dat verwachtingen in alle onderwijssoorten belangrijk zijn en dat we niet al te snel moeten inleveren op verwachtingen.

6 Hier iets veranderen vraagt een gecoördineerde actie op meerdere gebieden zoals voorbereiding op havo/vwo, intensiever onderwijs, hoger onderwijs, wijziging studiefinanciering.

7 Versluis, 2008.

8 Landelijk Actie Komitee Scholieren, JongerenOrganisatie Beroepsonderwijs en Landelijke Studenten Vakbond (2006).

Omgevingsverwachtingen

Schoolverwachtingen worden beïnvloed door omgevingsverwachtingen. Onderzoek naar verwachtingen van de regionale omgeving is verricht door Hester de Boer (2009). In Friesland wordt blijkbaar minder verwacht van leerlingen. Het grootste deel van de onderwijsachterstand van Friese leerlingen ten opzichte van leerlingen in de rest van Nederland ontstaat, zo rapporteert ze, in het basisonderwijs. Friese basisscholen weten minder goed dan scholen in de rest van Nederland het talent van leerlingen te benutten. Hierdoor is het prestatieniveau van Friese leerlingen lager dan dat van leerlingen in de rest van Nederland. Het lagere prestatieniveau aan het einde van het basisonderwijs heeft consequenties in het voortgezet onderwijs. De lagere ambities van de Friese bevolking lijken een belangrijke rol te spelen bij de verklaring van de verschillen in schoolsucces tussen leerlingen in Friesland en overige provincies. Wat kan helpen zijn leerkrachten en scholen die streven naar het hoogst haalbare niveau voor een leerling door het stellen van hoge verwachtingen.⁹

De vraag is hoe dat te bewerkstelligen. Verwachtingen geven vorm aan het sociale verkeer, ze coördineren ons handelen. Verwachtingen, zo zeggen Van Twist en Klijn (2007), hebben de neiging zichzelf in stand te houden. Ze kennen na verloop van tijd vaak een zekere vastigheid en voorspelbaarheid. Lage verwachtingen die ingaan tegen leermogelijkheden en leren vragen echter uitdrukkelijk om bijsturing. Het sturen van verwachtingen is trouwens deel van het gewone werk van leraren, van onderwijsbestuurders, van een minister.

Verwachtingen spelen niet alleen een rol binnen het onderwijs in de interactie tussen leraar, leerling en ouders en tussen docent en student, maar ook in de wisselwerking tussen onderwijs en samenleving. Extern worden er heel wat verwachtingen naar de scholen toe aangedragen. De Onderwijsraad heeft in 2008 gepleit voor een zekere filtering. U kent dat verschijnsel: een beroepsbeoefenaar loopt in zijn werk tegen een probleem aan dat net even buiten zijn of haar vakgebied valt en het onderwijs is meteen de aangewezen instantie om voor oplossingen te zorgen. Bestrijden van overgewicht en alcoholmisbruik, verwaarlozing, slaapttekort, misbruik, verzorgen van ontbijt op school, fietslessen, gokverslaving, financiële aspecten van het mobieltje, overmatig gebruik sociale media. En algemene verwachtingen als veel minder schooluitval, 50%-deelname aan hoger onderwijs, integratie, burgerschap, besef van waarden, globalisering, nationale identiteit. Dat zijn verwachtingen aan het onderwijs in het algemeen, maar niet elke school hoeft alles te doen en alles in de zwaarste uitvoeringsvariant te doen, een school of een leraar of docent kan kiezen. Eenvoudig is een dergelijke keuze niet altijd, het is lastig de problemen te negeren die met een bepaalde verwachting samengaan.

Verwachtingen zijn belangrijk, maar niet alle verwachtingen zijn even belangrijk. In dit kader maken we een onderscheid tussen funderend onderwijs en beroeps- en hoger onderwijs. In het advies van de raad over maatschappelijke verwachtingen wordt verslag gedaan van een historisch documentenonderzoek, dat laat zien dat het aantal verwachtingen dat wordt geadresseerd aan scholen de laatste vijftig jaar is toegenomen. Veel van deze verwachtingen worden gekanaliseerd via de overheid, door middel van bepalingen in wetten, uitvoeringsbesluiten en nadere specificaties. Voorbeelden van wettelijk toegevoegde taken zijn het bevorderen van burgerschap en de organisatie van kinderopvang in de zin van de Wet kinderopvang; voorbeelden van taken die in het huidige debat aan de orde zijn, zijn het ondervangen van de gevolgen van een scheiding en het tegengaan van seksualisering en homofoobie gedrag. Er zijn veel maatschappelijke instanties die de school of de opleiding voor hun doorgaans nobele doelen weten te vinden via websites, lespakketten, educaties en voorlichtingscampagnes.

⁹ Boer, 2009, p.172-173.

nes. Vaak zien instanties het liefst dat de minister hun doelen overneemt en met gezag aan de scholen oplegt, inclusief het toezicht daarop.¹⁰

Verwachtingen voor het funderend en het hoger onderwijs

Verwachtingen krijgen vaak de vorm van doelstellingen. Er zijn veel indelingen van deze doelstellingen en functies. In de doelformuleringen van het onderwijs komt vaak een heel pakket aan verwachtingen samen. Kijken we als voorbeeld nu eens buiten Europa naar de doelformulering van het onderwijs tot achttien jaar in de staat Wisconsin. Van het onderwijs daar wordt het volgende verwacht: intellectuele ontwikkeling samen met sociale en fysiekmotorische aspecten; zorgen voor ethisch handelende burgers en leiders die bijdragen aan en gedijen in een mondiale samenleving; bevorderen van culturele geletterdheid; bevorderen van een creatief, samenwerkend, flexibel, nieuwsgierig, zelfgemotiveerd kritisch denkend persoon; ontwikkelen van vaardigheden om economische zelfstandigheid mogelijk te maken; wekken van de democratische waarden, principes en overtuigingen waarop de samenleving rust. Het gaat hier om publiek onderwijs en bij doelformuleringen voor het publiek onderwijs is men zelden ingetogen, veel verschillende doelen moeten een plaats krijgen.

De (Europese) landen van het Bologna-proces, en dat zijn er momenteel 47, hebben als doel geformuleerd het economische concurrentievermogen te versterken en een Europa van de kennis tot stand te brengen. En dat terwijl de Europese universiteiten over het algemeen minder troeven en financiële middelen bezitten dan instellingen in bijvoorbeeld de Verenigde Staten (Europese Commissie).

Ook voor het hoger onderwijs zijn Amerikanen niet karig in het aangeven van verwachtingen. Een voorbeeld: sociale mobiliteit bevorderen; persoonlijke inkomensverbetering; bijdrage aan economische groei en verbeterde levensvoorwaarden; opbouwen en handhaven van een nationale identiteit; nationale culturele en intellectuele excellentie laten zien; expertise beschikbaar stellen bij bedreigingen van de nationale veiligheid; kansen creëren en problemen oplossen; barrières slechten; burgerschap bevorderen; maatschappelijke stabiliteit bevorderen; radicale ideeën tegengaan. Een breed scala aan verwachtingen die deels betrekking hebben op individuele kwaliteiten van afgestudeerden en deels op het functioneren van de natie of de gemeenschap. Nu is het Amerikaanse hogeronderwijssysteem uitgebreid en gedifferentieerd. Niet elke instelling of elke opleiding hoeft al deze verwachtingen tegelijkertijd en in dezelfde mate in te lossen.

Verwachtingen kunnen veranderen. Ik geef als voorbeeld de eerste twee genoemde verwachtingen over het hoger onderwijs: mobiliteit en persoonlijk belang van hoger onderwijs. Onderwijs is een belangrijk kanaal van sociale mobiliteit. Dat was het vroeger niet en dat hoeft het ook niet te blijven. De sociale stijging verliep vroeger niet via het onderwijs maar, vanaf de expansie van onze economie, laten we zeggen vanaf 1860/1870, via de arbeidswereld. Elke sector van de arbeidswereld kende zijn interne sociale ladder. Het schoolwezen heeft deze taak overgenomen. Althans voor zeer veel groepen, maar niet voor iedereen. Jongens maken thans in mindere mate hun opleiding af. Het kan zijn dat het onderwijs kantelt: als de arbeidsloopbaan van deze jongens toch succesvol is, dan is een lange schoolloopbaan misschien niet zo noodzakelijk voor sociale mobiliteit.¹¹

¹⁰ Het voortgezet onderwijs ziet minister Van Bijsterveldt in het *Actieplan Beter Presteren* (2010) belast door allerlei lesprogramma's op maatschappelijk terrein. Vanuit de Kamer worden veel maatschappelijke taken naar de school toe geschoven. "Dat gaat van obesitas tot het voorkomen van schulden. Heel belangrijk, maar eerder een taak voor andere opvoeders."

¹¹ Herweijer, 2010.

Het persoonlijk profijt krijgt in het debat over hoger onderwijs meer accent: de voorbereiding van studenten op een carrière en het bieden van onderwijs aan volwassenen, zodat ze een betere baan krijgen. Hoger onderwijs wordt meer als individueel en minder als maatschappelijk goed gezien. Deze individuele vertaling van de maatschappelijke verwachtingen is zeker voelbaar op het politiek-bestuurlijke niveau, de opvatting dat het hoger onderwijs meer en meer een particulier belang dient in plaats van eerst en vooral een openbaar belang, wint terrein.

Binnen het pakket aan omgevingsverwachtingen voor het hoger onderwijs ligt een aantal meer directe interne onderwijsdoelen, verwachtingen waar het onderwijs direct op gericht kan zijn. Voor het hoger onderwijs zijn de belangrijkste directe onderwijsopbrengsten vooral:

- de ontwikkeling van kritisch denken;
- de bevordering van analytische redeneren; en
- de beheersing van schriftelijke communicatievaardigheden.

Kijken we even naar het derde punt. Schriftelijke communicatievaardigheden hebben minder aandacht gekregen. Het oefenen met spelling, zinsbouw, grammatica en woordenschat is op de achtergrond geraakt door een keuze voor spreekvaardigheid en creatief schrijven, ondersteund door een maatschappelijk tijdschaak waarin dit een vanzelfsprekende keuze leek. Het represseren hiervan is niet zo eenvoudig gebleken omdat het dan niet alleen gaat om interne onderwijsverwachtingen, maar evenzeer om omgevingsverwachtingen. De Onderwijsraad heeft in zijn twee adviezen over *Versteviging van kennis* op de manco's gewezen en reparaties aanbevolen. Er zijn intussen heel wat opleidingen in het hoger onderwijs die een begintoeft Nederlands of wiskunde afnemen en een reparatie eisen bij een onvoldoende uitkomst. De voorbereidende schoolsoorten herzien in dit licht hun voorbereidende activiteiten.

Onderwijs heeft niet alleen te maken met verwachtingen in de interactie tussen leraren, docenten en leerlingen, studenten. Ook de samenleving formuleert aanhoudend verwachtingen. Wat helpt bij de afweging is zeer duidelijk voor ogen hebben wat een school is. De primaire opdracht is simpel gezegd taal en rekenen. Het kost enorm veel en lang niet altijd opwindende inspanningen, zowel aan het begin als tijdens de lange onderhoudsperiode, om deze basale zaken bij te brengen en te onderhouden. Maar zonder deze basale zaken is nauwelijks verder onderwijs of vorming mogelijk. Dit fundament aanbrengen vergt voor bepaalde leerlingen, die uiteraard ook een bredere ontwikkeling nodig hebben, veel meer tijd en inspanning dan voor andere leerlingen. Uitbreiding van de leertijd is hier noodzakelijk. Na de fundering komt de introductie in wat ik maar even met jargon aanduid als sociaal georganiseerde kennisgebieden; het gaat dan niet alleen om de kennis van een bepaald vakgebied, maar ook om de introductie in de sociale organisatie van collega's en medewerkers daaromheen die zorgt dat kennis wordt benut en steeds wordt aangevuld met nieuwe kennis. Dat geldt voor vakken als biologie en aardrijkskunde, maar evenzeer voor beroepsvakken als installatietechniek, vastgoed en consultancy. Verder, in de derde plaats, kunnen speciale thema's, vraagstukken en problemen aan bod komen. Dat kunnen er vele zijn, zoals we hebben aangegeven. Dit is bij uitstek het veld voor allerlei vrije verwachtingen die aan de deur kloppen in het onderwijs en in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs soms de vorm aannemen van nieuwe trendy opleidingen.

Bepaalde verwachtingen kunnen zo ver gaan dat bij inlossing de school als instituut bijna omgezet dreigt te worden in iets heel anders. Scholen zijn een flink stuk van hun tijd bezig met gedragsproblemen te behandelen. Dat verschilt natuurlijk wel van school tot school. Onderwijs wordt uitgedaagd door aandacht voor gedragsproblemen en gedragsstoornissen en voor-

al het grijze gebied daartussen. De opkomst van etiketten die een gedragsprobleem en gedragsstoornis een naam geven en daarmee de leerling in een bepaalde categorie zetten, baart velen zorg. Gaan we niet te veel mee met deze etikettering?¹² Dreigen we niet een bepaalde verantwoordelijkheid van de leerling zelf en van zijn of haar ouders weg te nemen of te verminderen waar uiteindelijk de leerling niet mee is gebaat? Het is voor leraren lastig: als de gedragsproblemen niet overwonnen worden is er nauwelijks onderwijs mogelijk. Maar van de andere kant kan het doel niet zijn om scholen om te vormen tot jeugdzorginstellingen. Het doel zal toch altijd ten minste moeten zijn een vak leren, een onderwerp uitdiepen, een denkwijze eigen maken, leren analytisch te redeneren, een ingewikkelde vaardigheid oefenen, en dat kost veel tijd en aandacht.

Dit brengt ons bij de conclusie dat bij de afweging van maatschappelijke verwachtingen een goed begrip van wat een school is, belangrijk is. Niet alles past bij wat een school een school maakt. Wie maakt dat uit? Het honoreren van verwachtingen is afhankelijk van beslissingen van de poortwachters op alle niveaus van het onderwijs: een minister, een schoolbestuur, een directeur, een teamleider, een leraar. Elke minister, elke schoolleider, elke teamleider, elke leraar is een poortwachter bij het onderkennen en al dan niet toelaten van nieuwe verwachtingen: hoever ga ik mee met een bepaalde externe verwachting, waar ligt mijn grens? Juist deze 'portiers' dienen te weten wat toelaatbaar is. Ze kunnen dat elk afzonderlijk bepalen, maar een wat meer gestructureerde en op evidenties gebaseerde oordeelsvorming is aan te bevelen.

2. Filtering van verwachtingen

2.1 Publiek en privaat

Naast de positionele poortwachters zoals een minister, een directeur, een docent, zijn er ook institutionele poortwachters. Dat zijn de structuren waarin we ons onderwijs organiseren. Een belangrijk structuurkenmerk is bijvoorbeeld de geleding in schoolsoorten. Maar over dergelijke structuurkenmerken wil ik het nu niet hebben. Ik wil een paar andere bespreken. De verhouding tussen publiek en privaat en de verhouding tussen het pedagogische en het administratieve filteren op systeemniveau verwachtingen door een taakverdeling aan te geven en specialisatie mogelijk te maken.

'Publiek en privaat' is uitdrukking van een bepaalde verhouding tussen staat en maatschappij. We hebben een onderwijssysteem dat staat en maatschappij in wisselende verhoudingen herbergt. We hebben niet enkel 'staatsonderwijs', maar ook 'maatschappijonderwijs'. Anders gezegd: openbaar en bijzonder onderwijs, en om het voor een buitenlander nog wat ingewikkelder te maken hebben we ook nog niet-bekostigd particulier onderwijs, maar dat is eigenlijk ook weer niet zo particulier want ook deze scholen moeten aan een heel pakket (leerplichtgerichte) eisen voldoen.

Turkenburg (2008) is bij besturen de breedte van de taakopvatting nagegaan. Er is een groep schoolbesturen die hier een ruime opvatting heeft en een groep die een beperkte taak ziet. De besturen die vinden dat ouders de eigenaar zijn van de school, zijn minder geneigd om allerlei

¹² Derksen, 2009.

uiteenlopende aanvullende taken op zich te nemen. Besturen die van mening zijn dat iedereen eigenaar is van de school, zijn vaker van mening dat een breed pakket tot de gewone taken van de school behoort. Besturen van scholen in het openbaar onderwijs en in mindere mate ook besturen van katholieke scholen zijn positiever over het aanpakken van extra aanbod dan de overige besturen. Een scala aan verwachtingen kan in het openbaar onderwijs en deels ook in het katholiek onderwijs een gunstig onthaal vinden, het protestants-christelijk onderwijs gaat meer uit van een beperkte set aan te honoreren verwachtingen.

In onze wetgeving is openbaar onderwijs de basisvoorziening, deze dient overal aanwezig te zijn. Bijzonder onderwijs is toegevoegd en is specifiek. In de praktijk zijn er soms geen grote verschillen waarneembaar, maar toch gaat het hier om twee heel verschillende principes. Het openbaar onderwijs dient uit beginsel de gehele gemeenschap. Het bedienen van de gehele gemeenschap betekent open staan voor verlangens van uiteenlopende groepen, met als gevolg een zeker tekort aan interne samenhang. Het publieke onderwijs zal een breed geheel aan doelen willen opnemen, daar is het openbaar onderwijs voor. De kunst voor het management in het openbaar onderwijs is dan toch een minimale coherentie te bewerkstelligen. Bijzondere scholen kunnen in beginsel kieskeuriger zijn, zij kunnen een niche uitkiezen en zich daarbij richten op een selectie uit de gehele omgeving. Rond deze selectie kan een school meer de nadruk leggen op interne samenhang en samenbinding, in dienst van een beperkter geheel van constituerende, ondersteunende groepen. Het management op een dergelijke school is eenvoudiger, vanuit de niche werken zo veel informele banden en normatieve boodschappen dat expliciet management vaak achterwege kan blijven. Het management heeft vooral een taak in het waarborgen van een blijvende situering van de school in de niche door een selectie van de juiste leerlingen en indirect door deelneming aan het sociale leven van de buurt of het dorp zelf of van de betrokken gemeenschap.¹³ Uiteraard verkeren veel scholen voor bijzonder onderwijs in Nederland steeds minder in een dergelijke positie. De selectiviteit is verminderd en er zijn grote bestuurlijk-administratieve eenheden ontstaan.

Het punt is nu dat in het politieke debat de neiging bestaat om voor alle scholen één stramien te hanteren. Dat is niet verstandig; het is beter het perspectief te verleggen, niet elke school hoeft hetzelfde te zijn zo lang het stelsel als geheel maar de noodzakelijke variëteit vertoont. Subsystemen kunnen tegemoetkomen aan een deel van de verwachtingen en daarmee voldoet het systeem als geheel aan veel verwachtingen. Maar dit inzicht is niet zonder meer algemeen. Er is een neiging om alle verwachtingen bij elke individuele school onder te brengen en dus weinig oog te hebben voor de variëteit die juist een van de aantrekkelijke kenmerken is van ons onderwijs. Hier is ook in het geding de ontwikkeling van artikel 23 van onze Grondwet.

De vrijheid van onderwijs is traditioneel een afweerrecht, een recht op onthouding van staatsactiviteiten op het terrein van het onderwijs. De voorstanders van bijvoorbeeld thuisonderwijs bepleiten een dergelijk individueel afweerrecht als invulling van de vrijheid van onderwijs. Een individueel recht, maar dan wel met staatswaarborgen, wordt voorgestaan door sommige modern-liberalen. Daarnaast is er de invulling van het recht als een collectief recht deels in afweer van én deels als aanspraak op de staat zoals in ons artikel 23 van de Grondwet. Maar er is ook een opeisbaar recht: de staat moet onderwijs immers tot zijn zorg rekenen. Een recht dat via de verzorgingsstaat en de toegankelijkheidsvergroting in het onderwijs stevig is verruimd. Ons 'mixed authority' arrangement enkel herleiden tot artikel 23 is te simpel, ook in andere lan-

¹³ Talbert, 1988.

den is er een ingewikkelde verhouding tussen publiek, bijzonder en privaat onderwijs. Daarvan getuigt de film *Waiting for Superman*¹⁴ van de filmmaker Davis Guggenheim, die ook *An inconvenient truth* maakte. De film is een pleidooi voor 'charter schools': een verbijzondering van het openbaar onderwijs.

De conclusie is dat het een opgave blijft om deze mix aan publiek en privaat te beschermen tegen 'uniformisten' en tegen de beste bedoelingen voortkomend uit andere vrijheidsaanpakken. Vaak verwoord in termen van: het kan toch niet zo zijn dat ..., het is toch niet meer van deze tijd ..., we moeten nu toch af van ..., enzovoort. Omgaan met een mixed-authority arrangement is lastig, maar een dergelijke pluralistische inkadering heeft ons onderwijs altijd gekenmerkt en heeft zeker bijgedragen aan de specifieke bindende betekenis van onderwijs voor de Nederlandse samenleving en waarschijnlijk ook aan de kwaliteit van het onderwijs. Schoolkeuzevrijheid en aanbodspluriformiteit zijn twee zijden van dezelfde medaille. De verhouding tussen privaat en publiek is niet constant, ze verandert in de tijd en vraagt voortdurend een nieuwe invulling en rechtvaardiging.

2.2 Het pedagogische en het administratieve

Het onderwijs kent naast de publiek-private een andere dimensie die filterend werkt. Hier komt de oude dualiteit aan de orde tussen wat genoemd kan worden het pedagogische en het administratieve, het domein van de professionele beroepsbeoefenaar en het domein van bestuur en beheer. Een flink deel van de literatuur over professionele organisaties gaat over deze verhouding. In mijn inaugurele rede in 1985¹⁵ heb ik een negentiende-eeuwse circulaire aangehaald. "Van die beschouwing uitgaande, kan men de paedagogische richting, zoover de wet dit toelaat, buiten aanraking houden met de administratieve. Terwijl men kan toegeven, dat eene vereeniging van alle macht in eene hand, daaraan meer kracht bijzet, kunnen ook bij concentratie van administratie van arbeid met paedagogische bemoeiingen, deze laatsten belemmerd en als overstelpt worden. Aan den anderen kant moet ook het meer paedagogisch toezicht, om goed te kunnen werken, volkomen ingelicht zijn omtrent den toestand van het onderwijs in alle opzichten en daarop invloed uitoefenen, terwijl de administratieve macht minder direct gelegen ligt aan het paedagogisch deel van de zaak van het onderwijs".¹⁶ Zo schreef de minister van Binnenlandse Zaken in 1858 aan Heren Gedeputeerde Staten. In deze aanschrijving beargumenteerde hij op basis van deze beschouwing een rolverdeling tussen schoolopzieners, Gedeputeerde Staten en de minister.

De verhouding tussen het pedagogische en het administratieve in het hoger onderwijs omschrijft Arriëns puntig: "De gehele problematiek van de universitaire bestuursorganisatie wordt beheerst door deze tegenstelling en de daardoor veroorzaakte spanningen. Enerzijds is er het academische zelfbestuur met zijn collegiale en commissoriale organen en bestuursvormen, anderzijds is er altijd een van die corporatieve organisatie onafhankelijk centraal beheersapparaat geweest onder leiding van een buiten en boven die corporatie staand college van beheer en toezicht, dat als voorpost van de financierende en controlerende overheid belast is met het huishoudelijk bestuur van de universiteit, en dat daarvoor dan ook uitsluitend tegenover die overheid en niet tegenover de universitaire gemeenschap verantwoordelijk is."¹⁷ De opbouw van de colleges van bestuur van de universiteiten met een plaats voor de rector is uitdruk-

14 Documentaire over het openbare schoolsysteem in de Verenigde Staten, waarin enkele families worden gevolgd. De film laat zien dat het huidige systeem inhoudelijke ('academic') ambitie juist afremt in plaats van stimuleert.

15 *Onverwerkt Bestuur*.

16 Van Hoorn, p.364.

17 Arriëns, 1970, p.47.

king hiervan. Een vergelijkbare portefeuillevreiding zien we bij de colleges van bestuur van de hogescholen en de scholen voor middelbaar beroepsonderwijs. Nu is het zo dat in de onderwijswetten deze dualiteit in zekere zin alleen wordt gedoogd. Er is academische vrijheid, een professioneel statuut, maar de wetgever is hardnekkig: het bevoegd gezag is verantwoordelijk. Dat leidt er bijvoorbeeld toe dat een probleem in een opleiding (bijvoorbeeld op een hogeschool met examens) meteen een centraal bestuurprobleem is en niet eerst en vooral een probleem in het collegiaal zelfbestuur. Uitgaan van de dualiteit is voor de wetgever ook lastig, want dit vraagt meerdere adresseringen.

Het onderwijs heeft in de afgelopen tien à vijftien jaar een aanzienlijke verandering doorgemaakt, niet zozeer in het primaire proces als wel in de organisatie. Veel randvoorwaardelijke zaken zijn veranderd zoals de wijze van bekostiging (budget, lumpsum), de decentralisatie van de huisvesting, de decentralisatie van de arbeidsvoorwaarden, de schaalvergroting, de voor dat alles benodigde professionalisering van bestuurders en managers. De organisatorische-administratieve kant van het onderwijs heeft daardoor veel aandacht naar zich toe getrokken. Dat werd nog bevorderd door een begrippenapparaat vanuit wat ruwweg aan te duiden is als 'New Public Management'. Sturen op prestaties, kritische succesfactoren, prestatie-indicatoren, prestatieafspraken, outputsturing, modernisering van de financiële bedrijfsvoering, shared service centra, contractualisering, beheersovereenkomsten, managementcontracten, benchmarking, beheersmatige autonomie, rendementsbekostiging enzovoort zijn begrippen waar we in het onderwijs niet meer van opkijken. Volgens sommigen is deze benadering de directe boosdoener. In het onderwijs, zo zeggen deze critici, regeert nu een eenzijdig bedrijfsmodel. De winst was de afgelopen jaren aan de kant van het administratieve. De jaren van de autonomievergroting waren toch vooral de jaren van de manager en de bestuurder, 'governance' gaf daar bovendien nog een chic intersectorale en internationale 'flavor' aan.

De vraag is hoe we op een verstandiger manier kunnen omgaan met de verhouding tussen het pedagogische en het administratieve. Een leraar wil het beste voor zijn of haar leerlingen en let niet en zeker niet in de eerste plaats op de doelmatigheid van de middeleninzet die voor 'het beste' nodig is. Een manager of bestuurder heeft de taak de vraag te stellen: kent 'het beste' een grens, hoe betaalbaar is 'het beste', zijn er alternatieve manieren? Er zijn meerdere mogelijkheden voor een evenwichtiger situatie, zoals een feitelijke of culturele begrenzing van het domein van het administratieve, een versterking van de machtspositie van leraren of een herbezinning op de inhoud van de professionaliteit van leraren. De Onderwijsraad heeft op deze herbezinning gewezen (2010). De professionaliteit van leraren en docenten wordt vaak gezien in machts termen ten opzichte van managers en bestuurders, via bijvoorbeeld een professioneel statuut. Deze 'machtsgerichte' benadering levert uiteindelijk te weinig op voor een inhoudelijke en intrinsieke professionaliteit waar docenten en leraren zekerheid en helderheid aan ontnemen in hun dagelijkse werk. In alle debatten over schaal en organisatie zal per saldo toch de toets daar moeten liggen: wat docenten en leraren in hun beroepsuitoefening aan kracht meenemen en uitstralen. Hier ligt, zo zegt de raad en zijn oud-voorzitter zegt hem dat nu na, niet direct een taak voor de Kamer of de minister in regelende zin. Maar een aanhoudende belangstelling van Kamer en minister voor wat ten diepste de zorg voor onderwijs betekent, is voor ons land wel gelijk van groot belang.

In het onderwijskundig onderzoek is de verhouding tussen het pedagogisch en het administratieve geen uitgemaakte zaak. Dat leek even zo te zijn met de opkomst van het zogenoemde onderwijskundig leiderschap, 'instructional leadership'. Maar wat is onderwijskundig leiders-

schap precies?¹⁸ Is dat observatie in klassen en het direct coachen van leraren? Schoolleiders zijn hier 'hands on', ze werken direct met leraren en zijn veel in de klassen. Een definitie dus waarbij er eigenlijk geen grens meer is tussen het administratieve en het pedagogische. Een grens die in de gemiddelde basisschool niet scherp is, maar in een grote vo- of mbo-school wel. Gaat het om direct met leraren werken of gaat het om activiteiten op een wat hoger niveau in de schoolorganisatie, vooral tot uitdrukking komend in het onderkennen van lerarenkwaliteiten en hen strategisch inzetten en ondersteunen met effectieve leeromgevingen, het scheppen van gezamenlijke samenwerkende werkomgevingen?¹⁹ Het benutten van schoolhulpbronnen is vooral van belang voor nieuwe leraren. Het gaat dan niet om direct coachen van leraren, maar om een werkomgeving te vormen waardoor leraren toegang hebben tot de ondersteuning die ze nodig hebben. Het effect van schoolleiders op het leren van leerlingen en studenten loopt via het aantrekken van goede leraren, het inzetten voor bepaalde groepen leerlingen, het aanreiken van bijscholing en het wegwerken van weinig effectieve leraren. Het gaat om het bevorderen van de motivatie en de werkomstandigheden van leraren. Dergelijke schoolleiders zijn effectiever, dragen meer bij aan het leren van leerlingen dan de meer op directe instructie gerichte schoolleiders. Een zekere afstand tussen het administratieve en het pedagogische is niet alleen onvermijdelijk, maar waarschijnlijk ook beter.

Dat leidt ons naar drie posities:

- Tussen het pedagogische en het administratieve is een functionele afstand nodig. Beide componenten hebben zo hun eigen systematiek en rationaliteit.
- De twee kolommen van privaat en publiek onderwijs dienen we in stand te houden, ondanks pogingen om de twee aan elkaar gelijk te stellen. Wel zullen we steeds eigentijdse invullingen moeten vinden voor elke kolom afzonderlijk en voor hun onderlinge verhouding.
- De twee soorten onderscheidingen (publiek en privaat; pedagogisch en administratief) raken elkaar, dat is bijvoorbeeld zichtbaar in een wat ouder debat. Na de Tweede Wereldoorlog werd in 1946 een commissie ingesteld, de zogenoemde Staatscommissie tot Reorganisatie van het Hoger Onderwijs, die in 1949 rapporteerde. De opdracht van de commissie betrof onder meer de vraag "in hoeverre het opvoedend karakter van het hoger onderwijs méér dan toen tot zijn recht kan komen". De commissie was ingesteld door minister Gerardus van der Leeuw. Interessant is dat Van der Leeuw het gebrek aan autonomie, het feit dat de universiteit een overheidsinstelling was, als een van de oorzaken zag waarom de universiteit "als zedelijk lichaam aan alle kanten gebonden was" (p. xxii). Ook de openbare universiteit gaat het om opvoeding. "Opvoeding immers sluit een doel en norm in. Die zullen aan de openbare universiteit niet confessioneel bepaald kunnen zijn, maar dit neemt niet weg, dat zij er kunnen zijn en wellicht zullen moeten zijn, wanneer de universiteit sterker nadruk gaat leggen op eigen verantwoordelijkheid en eigen karakter" (p. xxiii). Het publiek-administratieve werd gezien als een sta in de weg voor het pedagogische. Het publieke kan een belemmering zijn voor het pedagogische. We moeten niet zonder meer bijna stereotype combinaties bevorderen. Zo lijkt het bijzonder onderwijs in theorie zich meer thuis te voelen in de combinatie privaat-pedagogisch en het openbaar onderwijs in de combinatie publiek-administratief. Maar het bijzonder onderwijs schuift deels noodgedwongen en deels door eigen schaalvergrotingen op in de richting van privaat-administratief. De twee andere mogelijke combinaties zijn evenzeer van belang: het pedagogische in het publieke versterken en het administratieve in het private domein begrenzen.

¹⁸ Horng & Loeb, 2010.

¹⁹ Horng & Loeb, 2010, p.69.

3. Enkele actuele verwachtingen

De ene verwachting is de ander niet. Aan de hand van twee ‘zware’ verwachtingen kunnen we laten zien dat extreme posities in het onderwijs vermeden kunnen worden.

Onderwijs gaat uit de aard van de zaak in eerste instantie over de basale kundigheden en de basale disciplines, maar gaandeweg het leren van deze basale zaken komen leerlingen en studenten in aanraking met andere verwachtingen die ook aan onderwijs worden gesteld. De twee ‘zware’ verwachtingen die we behandelen zijn: de gerichtheid op een meer plaatselijke of mondiale omgeving en de aandacht voor een meer individuele of een meer gemeenschapsgerichte oriëntatie. Deels komen deze zaken in leerinhouden en didactiek tot uitdrukking en deels in de cultuur en het sociale leven op een school of hogeschool.

3.1 Nederlandse identiteitsverwachtingen: locals en cosmopolitans

Onderwijs is met de opkomst van de natiestaat verbonden. Onderwijs heeft gediend om de negentiende-eeuwse Nederlandse natiestaat te funderen. Sommige wetenschappers hebben het moeilijk met het begrip nationale identiteit. Verschillende historici vinden het sowieso een verdacht begrip: ‘negentiende-eeuws’ is hun typische waardering en dat is in die wereld niet best. Het is blijkbaar een eeuw waar veel aan mis is.²⁰ De natiestaat vormt echter altijd nog een wezenlijke actor in de internationale betrekkingen en “een normatief instituut van identificatie tussen burgers en bestuurders”.²¹ Als iets een bijdrage aan de nationale identiteit kan leveren, dan is het wel het onderwijs. Identiteit verschaft binding en maakt, waar iemand ook gaat op deze wereld, het zoeken naar de meer universele betekenis van aansprekende figuren en gebeurtenissen onderdeel van de eigen biografie. Geert Groote, Erasmus of Willem van Oranje zijn interessant in de lokale context, maar ze zijn evenzeer interessant omdat ze iets vertegenwoordigen dat verder reikt en een universele pretentie omvat. Ze zijn ‘local’ én ‘cosmopolitan’. Beide facetten zijn van belang, beide identificatiemogelijkheden zijn zonder uitzondering van belang voor alle leerlingen en studenten.

In het landelijk curriculum is nationale identiteit geen ‘salonfähig’ onderwerp. Er zijn 58 kerndoelen voor het basisonderwijs geformuleerd. De termen nationaal of nationale komen er niet in voor. Vijf van de kerndoelen bezigen het woord Nederland. Twee hiervan gaan over cartografie en topografie (50) en water (48).²² Nationale kenmerken zijn blijkbaar geen punt voor de kerndoelen. Als het al aan de orde komt, dan wordt het geplaatst in een kader van Europese staatsinrichting, de stromingen van de multiculturele samenleving of de wereldgeschiedenis. Van één kant een prijzenswaardige buitenwaartse blik van cosmopolitisme, van de andere kant ook een opvallende inwaartse blindheid voor lokale oriëntaties.

20 Terwijl men toch eerder aan de eenentwintigste eeuw zou denken.

21 Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2010, p.127.

22 De andere drie luiden als volgt:

(36) De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger.

(38) De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen.

(53) De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die voorbeeldmatig verbinden met de wereldgeschiedenis.

Om de bijdrage van het onderwijs aan de nationale identiteit een betere kennisbasis te geven, heeft de Onderwijsraad in 2005 voorgesteld een nationale onderwijscanon te formuleren.²³ De turbulentie na het advies over de canon illustreerde de gevoeligheid van het onderwerp nationale identiteit. De minister haalde het initiatief naar zich toe en benoemde een commissie onder voorzitterschap van Frits van Oostrom. Dit heeft geresulteerd in de fraaie cultuurhistorische canon voor 9-14-jarigen van de commissie-Van Oostrom.²⁴

Omdat de canon bedoeld is voor 9-14 jarigen, heeft de raad later ook gepleit voor een soort canon voor studenten in het hoger onderwijs, dat is straks ongeveer 50% van de jongeren, en voorgesteld dat de minister dat idee bespreekt met de 14 rectora magnifica en de 42 onderwijsportefeuillehouders (rectores-in-ording) van de hogescholen. Zij zullen het toch van belang vinden dat hun studenten, de toekomstige cultuurdragers van het land, een breder fundament verwerven? Een dergelijke canon kan immers dieper graven, zowel lokaal als mondiaal, dan de cultuurhistorische canon voor 9-14-jarigen. De canon, inclusief de manier waarop deze het best vorm kan krijgen, zal door de hogescholen en universiteiten gezamenlijk ingevuld worden.²⁵ De operationalisering van de canon zou zo zijn dat studenten en docenten in het hoger onderwijs aangemoedigd worden zich de vraag te stellen hoe zij zich verhouden tot deze leerinhouden rond de ontwikkeling van kunsten en wetenschappen. Studenten – vooral studenten van een universiteit – kunnen zich deze vraag stellen: wil ik mij ontwikkelen tot een beschaafd mens, dan dien ik voor mijzelf uit te maken hoe ik mij zie ten opzichte van elementen van de canon, dan moet ik in elk geval de bekwaamheid hebben om aan de conversatie over deze inhouden deel te nemen.²⁶

Nationale identiteit wordt door sommigen gesteld tegenover een globale oriëntatie. Vanwege die oriëntatie zou nationale identiteit geen onderwerp mogen zijn. Ik kan hier het beste de Onderwijsraad citeren in zijn advies *Stand van educatief Nederland 2009* (p.154). “De raad acht het van belang de jeugd niet alleen een lokale, maar ook een kosmopolitische oriëntatie mee te geven. Het bekende onderscheid tussen locals en cosmopolitans is afkomstig van Robert K. Merton (1910-2003). Hij onderkende dat invloedrijke mensen in te delen zijn in ‘kosmopolitische invloedrijken’, die zich gewoonlijk breed oriënteren op de rest van de wereld, en ‘lokale invloedrijken’ die zich vooral oriënteren op hun eigen omgeving en stad. Kosmopolitische invloedrijken hebben de neiging een verband te zien tussen hun successen en algemene, soms zelfs mondiale kennis, terwijl de lokalen vooral kijken naar hun plaatselijke vriendschappen en relaties. De lokalen praten liefdevol over hun stad of dorp, als was het een unieke plek, en stellen dat ze dit dorp of deze stad eigenlijk nooit langer dan een maand willen verlaten. De kosmopolieten praten alsof ze elk moment hun koffers kunnen pakken.

23 Dit debat over nationale identiteit zal nog wel tien jaar met ons zijn. Er is al vaker gewezen op de parallelie met de jaren 1787-1813 en deze periode omvatten 26 jaren, zo bezien zijn we nog niet eens halverwege.

24 En in vele lokale, regionale en thematische canons. Zie <http://www.regiocanons.nl/>. De negentien wandkleden die thans de Ridderzaal sieren zijn eveneens te zien als een staatkundige en algemeen historische canon met negentien ‘vensters’.

25 De ‘venster’-methode hoeft voor deze groep niet gevolgd te worden.

26 Een canon kan ook instellingspecifiek zijn. In de Windesheim Onderwijslezing 2010 heb ik een vak Windesheim voorgesteld voor alle Windesheimstudenten. Het vak gaat over de bijdrage van Windesheim aan Europa:

- lezen van enkele teksten van Geert Groote (1340-1384) en Thomas à Kempis (1380-1472);
- lezen en bespreken van enkele vergelijkbare teksten;
- kennismaking met de cultuur van Europa in de veertiende en vijftiende eeuw;
- bezoek aan de plekken van Geert Groote en Thomas à Kempis langs de IJssel tussen Zwolle en Deventer.

Geert Groote verzamelde een groep volgelingen om zich heen, de moderne devoten. Hieruit ontstonden de Zusters- en Broeders des Gemeenen Levens en de Congregatie van Windesheim: een Europese beweging. Thomas à Kempis was lid van de beweging van de Moderne Devotie en een volgeling van Geert Groote.

Voor het onderwijs acht de raad het van belang zicht te hebben op de krachten van lokale binding, thuis voelen, herkomst, traditie en blijvendheid aan de ene kant én van mobiliteit, ruimte, verten en transformatie aan de andere kant. Kunnen we, zo stelt de raad, als het om onze jeugd gaat niet gebruikmaken van beide begrippen.”

De conclusie hier is dat het onderwijs niet mee moet gaan met een van de partijen die of alleen het lokale of alleen het mondiale wil. Beide oriëntatiepunten zijn belangrijk voor de identiteit, we kunnen onze jeugd zowel een lokale als een kosmopolitische oriëntatie meegeven en een school of opleiding is mans genoeg of dient dat te zijn om zelf de best passende mix aan te geven. Dat vraagt van scholen en opleidingen wel een bezinning en verduidelijking, zelfs een in zichzelf betrekkelijk gesloten bijzondere school zal een verduidelijking moeten geven van wat hij doet met de kosmopoliete kant.

3.2 Individuele en maatschappelijke verantwoordelijkheid

Naast een oriëntatie op local en cosmopolitan is voor onderwijs eveneens belangrijk de verhouding tussen een oriëntatie op het individu dan wel op de gemeenschap. Individualisering is een maatschappelijk proces waarbij de keuzevrijheid voor het individu toeneemt. Er zijn veel gebieden waar een individu eigen keuzes kan maken. Schnabel (2004) ziet individualisering als een maatschappelijk proces zichtbaar in de verzelfstandiging van mensen ten opzichte van elkaar. Hij vat individualisering eerst en vooral op als een sociaal proces en veel minder als de realisering van een normatief ideaal voor het individu. Toch onderkent hij dat het normatieve aspect, ‘individualisering is nastrevenswaardig’, een belangrijke sturende werking heeft. Heijne (2010) vreest de cultuuromslag: elk mens ziet zichzelf als de centrale speler in een stuk dat speciaal en alleen voor hem of haar wordt opgevoerd.

De normatieve opvatting van een zelfstandig en autonoom individu is voor de rechtsstaat belangrijk: gelijke behandeling, gelijke invloed op het bestuur van het land, dezelfde bescherming tegen een opdringerige staat. Later aangevuld met sociale rechten: individueel recht op basale materiële zaken en toegang tot voorzieningen als onderwijs en gezondheidszorg.

Maar individuele vrijheid is niet zonder grenzen, ze eindigt daar waar schade aan anderen wordt berokkend. De beperking van de vrijheid van sommigen kan de vrijheid van anderen verruimen, en dit vraagt dus van het individu zelfbeperking en zelfbeheersing. Dit is de klassieke liberale opvatting, daarnaast staat een andere benadering die vertrekt vanuit een gemeenschapsbegrip en binnen dat kader wordt individualisering vorm gegeven.

Te midden van het besef dat individualisering niet zonder meer samengaat met gemeenschapszin en van een snelle en aanzienlijke immigratie uit analfabete gebieden waarbij scholen in enkele jaren volledig konden verzwarven, kwam de roerige verkiezingstijd eind 2001-begin 2002. Vragen naar burgerzin en burgerschap drongen zich naar voren als de meest urgente. De Onderwijsraad presenteerde op vrijdag 20 december 2002 in Nieuwspoor zijn *Samen Leren Leven. Verkenning onderwijs, burgerschap en gemeenschap*. Minister Van der Hoeven had eigenlijk een vergadering van de ministerraad, maar was toch erg geïnteresseerd in wat de raad adviseerde. Hoe vinden we een nieuwe balans tussen individualisme en gemeenschapszin, tussen individuele vrijheid en het functioneren van gemeenschappen?

Binnen de raad was dat overigens nog niet zo makkelijk, omdat niet iedereen aanvankelijk een zelfde analyse maakte van wat er in 2002 in het land gebeurde en hoe het onderwijs daar het

beste in kon zitten. De opneming in de onderwijswetten sinds 2006 van de bepaling over de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie is eerder een trendbreuk dan een gewone update van de bepaling uit 1985, waarin werd gesteld: "het onderwijs gaat er mede van uit dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving".

Burgerschapsvorming heeft een kennisonderdeel, maar vindt ook plaats op het niveau van de interne relaties binnen de onderwijsinstelling. Zij is dan gericht op het deel uitmaken door leerlingen en studenten van de microgemeenschap die een school kan zijn.²⁷ Burgerschapsvorming richt zich eveneens tot de leerling/student in zijn verhouding tot zijn medeleerlingen/medestudenten en de docenten en (hoog)leraren: schoolburgerschap, en in het hoger onderwijs: academieburgerschap.

De WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2003) onderscheidt drie soorten taken van instituties. Primaire taken zijn het realiseren van doelen en waarden waarvoor de institutie is opgericht. In het geval van scholen: het overdragen van kennis, vaardigheden en culturele waarden en normen om kinderen en jongeren voor te bereiden op deelname aan het arbeidsleven en de samenleving. Secundaire taken liggen in de voorwaardelijke sfeer: economische, sociale en morele voorwaarden die nodig zijn om de primaire taak te kunnen uitvoeren. Bijvoorbeeld het zorgen voor een zekere orde en regelmaat binnen de school, zodat leerlingen kunnen leren en leraren onderwijs kunnen geven. Tot slot zijn er tertiaire taken: het leveren van een bijdrage aan sociaal gedrag en publieke moraal in andere instituties, door de manieren waarop men die in de eigen institutie onderhoudt en bevordert.

Binnen een school, hogeschool of universiteit oefenen leerlingen gedragsregels die gelden in de samenleving als geheel en die hen later als burger ook van pas komen. We kennen hiervan mooie historische voorbeelden. Een manier om burgerschap en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef – een wettelijke taak voor het hoger onderwijs – te bevorderen ligt in de organisatievorm zelf. We kunnen bijvoorbeeld het beeld voor ogen nemen van de campus van de nieuwe Technische Hogeschool Twente die in 1964 werd geopend met tweehonderd studenten. Men zocht de vormende waarden in het campusleven zelf.²⁸ Het opbouwen van en deelnemen aan een studentennetwerk was en is belangrijk.

De conclusie kan hier geen andere zijn dan dat elke school en opleiding zijn eigen positie kan kiezen in het debat over individualisering en gemeenschap. Beide oriëntatiepunten zijn belangrijk, een school of opleiding kan zelf wel uitmaken wat de best passende mix is en dat verhelderen naar zijn constituenten. En deze verheldering zal in het openbaar onderwijs een lastiger opgave dan in het bijzonder onderwijs.

Deze conclusie geldt evenzeer voor combinaties. Identiteit heeft in ieder geval betrekking op de twee in deze paragraaf behandelde 'zware' verwachtingen: is deze school, deze opleiding vooral plaatselijk gericht; eerder cosmopoliet; in eerste instantie gericht op het individu; of vooral op een gemeenschapsmens? Eenzijdige combinaties zijn minder aantrekkelijk, een sterk individualistisch-cosmopolitistische inslag heeft bijvoorbeeld het risico dat het leerlingen en studenten op den duur van de lokale samenleving vervreemdt. Hoogopgeleiden nemen hier een speciale plaats in, juist deze groep heeft een bepaalde verantwoordelijkheid voor laagopgeleiden, voor het andere

²⁷ Vergelijk Van Gunsteren, 1998.

²⁸ Dorsman & Knegtmans, 2006.

deel van de bevolking in het voorkomen van een onoverbrugbare kloof.²⁹ Niet neerzien op de cultuur van lageropgeleiden met een in hoofdzaak lokaal oriëntatiekader, maar compassie opbrengen en inzien dat sterke binding voordelen heeft voor allen. Immers hoogopgeleiden hebben eveneens voeling nodig met de culturele worstelingen en verworvenheden van onze samenleving: een belangrijke opdracht voor alle lagen van ons straks nog meer gedifferentieerd en geprofileerd hoger onderwijs.

4. Onze diepste verwachtingen

Het is eigenlijk niet goed mogelijk een pessimistisch betoog te houden over leerlingen en studenten. Het is niet goed mogelijk de 'eagerness' van kinderen en jongeren te negeren. Ze beginnen vol verwachting elk jaar, elk trimester, elke week aan onderwijs en het onderwijs neemt hopelijk deze verwachtingen over: verwachtingsvol onderwijs. We weten dat verwachtingsvol onderwijs leerlingen en studenten helpt, het verhoogt hun inzet en ze leren beter. Leerlingen en studenten van wie veel wordt verwacht ervaren de uitdaging om beter te presteren. De conclusie is dat we niet te gauw moeten opgeven en zeggen dat de verwachtingen niet realistisch zijn. Het is niet voor niets dat in het beroepsonderwijs de kanjers, uitblinkers, sterren, talenten, parels, toppers naar voren worden gehaald. Het zou een voorbeeld kunnen zijn voor het hoger onderwijs dat in heel wat opleidingen tobt met programma's voor studenten die zich aanzienlijk meer willen inzetten.

Van buitenaf worden 'zware' verwachtingen aan het onderwijs gesteld en die zijn vaak ideologisch geladen. We hebben er twee aangegeven. Als het gaat om het debat tussen de voorstanders van een lokale gehechtheid en de voorstanders van een mondiale gerichtheid dan moet het onderwijs niet mee gaan met een van de partijen. Beide oriëntaties zijn belangrijk, een lokale en een kosmopolitische. Scholen en opleidingen zijn heel wel in staat zelf aan te geven welke mix ze wenselijk vinden. Datzelfde geldt voor het debat tussen een liberaal individualisme en een meer op gemeenschap gerichte gemeenschapsoriëntatie, ook hier geldt dat we ervan uit moeten gaan dat een school of opleiding in staat is om zelf de best passende mix aan te geven en te verduidelijken naar zijn constituenten.

Scholen en opleidingen zijn daartoe mede in staat omdat ze in een structuur zijn ingebed die geen eenzijdige dominantie kent die keuzes sterk inperkt, waarin er ruimte is voor bijzonder en voor openbaar onderwijs, en waar het pedagogische op een gepaste afstand staat van het administratieve.

Vervlochten met en deels ook uitstijgend boven dit geheel, zijn er onze diepste verwachtingen met betrekking tot onderwijs. Wat onze diepste verwachtingen zijn, is niet makkelijk uit te spreken. Ze omvatten preferente docentkwaliteiten, inhoudsgebieden, werkvormen en omgangspatronen, maar daarbinnen en daarboven bevatten ze iets met een ruimere strekking.³⁰

²⁹ Ook groeit momenteel in Vlaanderen en Nederland de kloof tussen hoog en laag opgeleiden. Aan de ene zijde nippen kosmopolieten aan hun glas Kaapse Chardonnay terwijl ze de lof van de globalisering bezingen, aan de andere zijde luistert de 'getatoeëerde klasse' naar het Nederlandstalige lied en schaart men zich achter nieuwe vormen van nationalisme. Aldus de tekst op de achterzijde van David van Reybrouck's *Pleidooi voor populisme* (2008).

³⁰ Vgl. Taylor, 2007; Donk, Jonkers, Kronjee & Plum, 2006.

Helemaal zonder woorden staan we niet, immers verschillende pedagogen en onderwijskundigen leveren voorzetten voor deze diepere verwachtingen.³¹ In 2007 heb ik gewezen op de reservoirs van kunst en religie, op het besef zelf geen god te zijn, op het *non nobis*.

Bovendien bevat de dagelijks voortschrijdende geschiedenis van het onderwijs in zichzelf een debat over de bewoording van deze diepste verwachtingen. Kijken we naar onze oudste grondwet, de Staatsregeling van 1798, deze stelt in artikel 1: "Het oogmerk der maatschappelyke vereeniging is beveiliging van persoon, leven, eer en goederen en beschaving van verstand en zeden". Over de beschaving van verstand en zeden, daar gaan wij in het onderwijs over. De hele negentiende eeuw is te zien als een inhoudelijk debat over de zedelijke grondslag van ons onderwijs. Onze eerste belangrijke onderwijswet is de lageronderwijswet van 1806, deze sprak van ".. alle maatschappelijke en christelijke deugden ...". De herziening van deze wet in 1857 gaf aan dat "het schoolonderwijs wordt, onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, dienstbaar gemaakt aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der kinderen en aan hunne opleiding tot alle Christelijke en maatschappelijke deugden. De onderwijzer onthoudt zich van iets te leeren, te doen of toe te laten, wat strijdig is met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden."³²

De geestelijke vader van deze wet was minister Justinus van der Bruggen (1804-1863), hij zag slechts een beperkte taak voor de school, de school kon enkel aanvullend zijn op godsdienstige vorming thuis of in kerkelijk verband.³³ Hij was voorstander van een praktische zedelijkheid. "Ik kan mij niet voegen bij dat denkbeeld van den Christelijken Staat. Ik beschouw het Christendom niet als geroepen om als staatswet den Staat te vormen en te fatsoeneeren. Ik kan het Christendom alleen beschouwen als eene zedelijke levenskracht ... zonder zijne denkbeelden, leer en begrip van het Christendom aan anderen op te dringen." Dit debat over praktische zedelijkheid heeft ons nooit verlaten.

Ook in het hoger onderwijs is vooral na 1940-1945 een boeiend debat gevoerd over de grondslag van het hoger onderwijs en dan vooral de openbare universiteit. De confessionele universiteiten hadden in ieder geval al een grondslag. Een van de secties van de eerder genoemde Staatscommissie voor het Hoger Onderwijs was de sectie geestelijke grondslag voor de openbare universiteit. De sectie omschreef het doel van de universiteit als enerzijds de ontwikkeling van de wetenschap en anderzijds "het bevorderen van de geestelijke en zedelijke vorming en het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef" (p.460). De universiteit, zo vervolgt de sectie, wil een gemeenschap zijn en een taak vervullen ten aanzien van het cultureel en maatschappelijk leven van ons volk. "De universiteit (hogeschool) vindt haar grondslag in het beste geestelijke erfgoed van ons volk, zoals dat door christendom en humanisme is bepaald en in de eerbiediging van de medemens één der kostbaarste uitingen vindt. Zij weet zich in haar gehele arbeid gebonden aan de normen van waarheid, gerechtigheid en naastenliefde." (p.460)³⁴ Het is een mooie opgave voor het hoger onderwijs een dergelijke oriëntatie een beter zichtbare

31 Vgl. Lechner, 2003; Schuyt, 2001; Dam, 1999; Hermanns, 2009.

32 In de ontwerpwet was hieraan toegevoegd: "Hij prent aan de kinderen dien eerbied in en wekt hen op tot onderlinge liefde en verdraagzaamheid".

33 Smit, p.241-242.

34 Christendom en humanisme vormen de bron van de geestelijke waarden. Daarmee, zo zegt de sectie, heeft men een historische waarheid willen constateren, "zodat deze formulering geen beletsel behoeft te vormen dat ook degenen die geen christen of humanist zijn (b.v. joden, mohammedanen) tot de universitaire gemeenschap toetreden. Toch moeten deze bronnen worden genoemd: immers, indien zij niet werden vermeld, zou het risico bestaan, dat ook een anti-christelijk en anit-humanistisch bewind zich op deze grondslag zou kunnen beroepen." (p. 462).

plaats te geven te midden van een meer op persoonlijk profijt en institutionele reputatieverhoging gericht hoger onderwijs.

Een recent vergelijkbaar pleidooi houdt Anthony Kronman. Hij pleit niet direct voor christendom en humanisme, maar voor het naar voren halen van de vraag die nu eigenlijk niet meer wordt besproken op de universiteit, dat is de vraag naar de zin van het leven. Kronman bepleit een beredeneerde selectie van klassieke geschriften met studenten door te nemen, waardoor ze in staat worden gesteld deel te nemen aan de continue conversaties over het westerse denken. Dit met als doel studenten handvatten te bieden in hun zoektocht naar een antwoord op de vraag naar de zin van het leven en het ontwikkelen van een visie op het goede leven. De vraag naar de betekenis van het leven is de onontkoombare vraag. Of zoals de president van de KNAW zegt: niet alleen onderwijs krijgen in hetgeen wij weten, maar ook in wat wij zoeken.³⁵

Volgens Kronman heeft de universiteit altijd het oogmerk gehad studenten te laten nadenken over hun eigen leven door hen te laten kennismaken met de traditie van kunst en wetenschap. Kronman bepleit reflectie op de zin en betekenis van het leven door bestudering van de grote werken uit de westerse cultuur. Het gedachtegoed van de westerse cultuur en beschaving is niet een statisch gegeven, maar iets waarmee een continue conversatie dient te worden aangegaan. De kwaliteit om daaraan deel te nemen is een conversatiebekwaamheid. Deze vraagt van docenten inzicht in de context van jongeren en weet hebben van aansprekende historische en actuele referenties om deze onontkoombare vraag verder met hen te detailleren, dat zal niet elke docent willen of kunnen maar wel de docenten die we ons later zullen herinneren.

Ik begon mijn loopbaan als een van de twee assistenten van Philip Idenburg.³⁶ Idenburg was bijzonder hoogleraar en pas na zijn 65ste werd hij gewoon hoogleraar. Verschillende van zijn geschriften blijven de moeite waard. De Onderwijsraad heeft hem zijn respect betuigd door de rapporten *Stand van educatief Nederland* een indeling mee te geven die gebaseerd is op Idenburgs *Schets van het Nederlandse Schoolwezen*.³⁷ Idenburg (1956) formuleert de diepste verwachtingen in zijn inaugurele rede van 1956 als volgt: "De vraag blijft hoe mensen-in-ontwikkeling de essentie van het mens-zijn dieper kunnen leren beleven. Het is duidelijk dat wij hiermede aan de grens staan van wat de school doen kan. Hier is het leven zelf de leermeester en de school kan de lessen van het leven alleen maar een tijdlang voorbereiden en interpreterend begeleiden.

Zie ik wel dan zal het daarbij gaan om drie fundamentele aspecten van het volwassen worden. Een mens moet leren zichzelf te kennen en te aanvaarden. Hij moet leren de ander en de anderen als groep een plaats te geven en zich voor de naaste en de gemeenschap verantwoordelijk te weten. Hij zal een houding moeten vinden tegenover het mysterie achter zijn bestaan en een antwoord op de vraag naar de zin van het lot van mens en wereld."

Een school kan dit alles ondersteunen op drie manieren volgens Idenburg, ik geef ze weer in eigentijdse bewoording: kunstzinnige vorming; school- of academieburgerschap; van anderen leren hoe zij omgaan met de vraag naar de betekenis van het leven.

³⁵ Oostrom, 2006.

³⁶ De andere assistent was Bas (S.J.C.) van Eindhoven (overleden 1997), de latere directeur-generaal op het Ministerie van Onderwijs.

³⁷ Zij het dat Idenburg een gedragener terminologie hanteerde: zelfstandige kracht en centrale macht; eenheid en verscheidenheid; standenhiërarchie en sociale mobiliteit; algemene vorming en de eisen der actualiteit.

Kronman en Idenburg staan niet zo ver van elkaar af. De conclusie is dat we auteurs als Idenburg en Kronman kunnen gebruiken om aan te geven hoe we verder komen in het kennen van onze diepste verwachtingen over onderwijs, waarbij we niet te snel moeten wijzen op de grenzen van het onderwijs bij juist deze verwachtingen.

Tot slot

Verwachtingsvol onderwijs, dat is wat ik Pieter, Pablo, Sarah, Abel en Victor uit het diepst van mijn hart toewens.

Ik dank u zeer voor alles wat we gezamenlijk hebben kunnen bereiken en vertrouw op uw blijvend hoge verwachtingen ten aanzien van het onderwijs.

Literatuur

- Arriëns, Th.E.A. (1970). *Universitaire bestuursorganisatie*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Bevers, T. (2005). *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Boer, H. de (2009). *Schoolsucces van Friese leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Boer, H. de, Bosker, R.J. & Werf, M.P.C. van der (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179.
- Brink, G. van den, Jansen, T. & Pessers, D. (red.) (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Bronneman-Helmers, H.M. (1999). *Scholen onder druk*. Den Haag: SCP.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Dam, G. ten (1999). *Pedagogisch geleerd*. Inaugurele rede. Amsterdam: Vossiuspers.
- Derksen, J. (2009). *Het narcistisch ideaal. Opvoeden in een tijd van zelfverheerlijking*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Donk, W.B.H.J. van de, Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. & Plum, R.J.J.M. (red.) (2006). *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. Den Haag: WRR.
- Doorman, M. (2004). *Kiekertak en Klotterboeke. Gedachten over de canon*. Inaugurele rede. Amsterdam: Vossiuspers.
- Dorsman, L.J. & Knegtmans, P.J. (red.) (2006). *Universitaire vormingsidealen. De Nederlandse universiteiten sedert 1876*. Hilversum: Verloren.
- Europese Commissie (2003). *De rol van de universiteiten in het Europa van de kennis*. Geraadpleegd op 11 januari 2011 via de website EUR-Lex, http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=nl&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=58.
- Gunsteren, H. van (1998). *A Theory of Citizenship: Organizing Plurality in Contemporary Democracies*. Boulder/Oxford: Westview Press.
- Herweijer, L. (2010). Grenzen aan de opwaartse onderwijsmobiliteit? In A. van den Broek, R. Bronneman-Helmers en V. Veldheer, *Wisseling van de wacht: generaties in Nederland* (43-71). Den Haag: SCP.
- Heijne, B. (2010). *Harde liefde. Nederland op zoek naar zichzelf*. Amsterdam: Uitgeverij Prometheus.
- Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd. Inaugurele rede Universiteit van Amsterdam*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hornig, E. & Loeb, S. (2010). New Thinking About Instructional Leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.
- Idenburg, Ph.J. (1956). *Mensen gevraagd!. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar vanwege De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen aan de Universiteit van Amsterdam*. Groningen, Djakarta: J.B. Wolters.
- Idenburg, Ph.J. (1964). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: J.B. Wolters.
- Inhollandconvenant in De Kuip* (2009). Geraadpleegd op 14 januari 2011 via de website van Inholland, <http://www.inholland.nl/Content/News/Nieuws2009/200908/INHollandconvenant+in+De+Kuip.htm?SourceGuid=%7BCF19F5D1-556B-4131-B0E1-B66E2D366987%7D>.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jong, U. de, Vendel, V. & Hoekstra, P. (2002). Studie-uitval van studenten met een vwo-diploma: Het doet er niet toe wie je bent, het gaat erom wat je doet. *Sociale wetenschappen*, 45(3), 40-52.

- Kennedy, J.C. (1999). *Nieuw Babylon in aanbouw: Nederland in de jaren zestig*. Amsterdam: Boom.
- Kennedy, J.C. (2003). Crisis en vernieuwing. In Raad voor Openbaar Bestuur, *Verslag van de eerste Rob-lezing* (11-26), geraadpleegd op 11 januari 2011 via de website van de Raad voor Openbaar Bestuur, http://www.rob-rfv.nl/default.aspx?skin=Rob&inc=detail&id=191&dossier_id=35&type=publicatie.
- Kloek, J. & Tilmans, K. (red) (2002). *Burger. Een geschiedenis van het begrip 'burger' in de Nederlanden van de Middeleeuwen tot de 21ste eeuw*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Knegtmans, P.J. (2005). Inleiding: universiteit en samenleving. In L.J. Dorsman & P.J. Knegtmans, *Universitaire vormingsidealen. De Nederlandse universiteiten sedert 1876* (9-15). Hilversum: Verloren.
- Kronman, A.T. (2007). *Education's End. Why our colleges and universities have given up on the meaning of life*. New Haven and London: Yale University Press.
- Krop, H.A. (2005). Laat de universiteit meer dan een vakschool zijn. Het pleidooi voor de Centrale Interfaculteit. In L.J. Dorsman & P.J. Knegtmans, *Universitaire vormingsidealen. De Nederlandse universiteiten sedert 1876* (39-54). Hilversum: Verloren.
- Landelijk Actie Komitee Scholieren, Jongerenorganisatie Beroepsonderwijs en Landelijke Studenten Vakbond (2006). *Wij willen leren, geef ons ook de kans*. Brief aan de Staatssecretaris van Onderwijs, 26 januari 2006.
- Lechner, D. (2003). *"Bildung macht frei!" Humanistische en realistische vorming van Duitsland 1600-1860*. Amsterdam: Aksant.
- Leune, J.M.G. (2007). *Verstandig onderwijsbeleid*. Afscheidsrede Universiteit Rotterdam. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Meijnen, G.W. (1988). *Het rendement van cultureel kapitaal*. Inaugurale rede. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Onderwijsraad (2001). *Publiek en privaat*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2002). *Rondom Onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005). *Stand van educatief Nederland 2005*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Versteviging van kennis in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Versteviging van kennis in het onderwijs II*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2009). *Stand van educatief Nederland 2009*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010). *Verzelfstandiging in het onderwijs II*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onze verwachtingen* (2010). Geraadpleegd op 14 januari 2011 via de website van de Universiteit Utrecht, <http://www.uu.nl/university/masters/NL/kunstbeleid/Pages/onzeverwachtingen.aspx>.
- Oostrom, F. van (2006). *Onderzoekend onderwijs*. Jaarrede voor de Verenigde Vergadering van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen gehouden op 8 mei 2006. Amsterdam, mei 2006.
- Raban, A.G. (2010). *Educatief optimisme*. Scriptie Universiteit van Amsterdam.
- Rapport van de Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs (1949)*. 's-Gravenhage: Staatsdrukkerijen Uitgeverijbedrijf.
- Rau, W. & Durand, A. (2000). The academic ethic and college grades: Does hard work help students to 'Make the grade'? *Sociology of Education*, 73(1), 19-38.
- Reybrouck, D. van (2008). *Pleidooi voor populisme*. Amsterdam-Antwerpen: Querido's Uitgeverij.
- Rupp, J.C.C. (1997). *Van oude en nieuwe universiteiten*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Publ.

- Schnabel, P. (2004). Het zestiende Sociaal en Cultureel Rapport kijkt zestien jaar vooruit. In Sociaal en Cultureel Planbureau, *In het zicht van de toekomst. Sociaal en Cultureel Rapport 2004* (47-90). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Schuyt, K. (2001). *Het onderbroken ritme. Opvoeding, onderwijs en sociale cohesie in een gefragmenteerde samenleving*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Smit, P. (1913). *Minister Van der Bruggen*. Nijmegen: Ten Hoet.
- Talbert, J.E. (1998). Conditions of public and private school organization and notions of effective schools. In T. James & H.M. Levin, *Comparing public and private schools(161-189)*. New York: Falmer Press.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge (Mass), Londen: Belknap Press of Harvard University.
- Tempelaar, D., Rienties, B., & Gijselaers, W.H. (2007). Internationalisering: Leerbenaderingen van Nederlandse en Duitse studenten. *Onderzoek van Onderwijs*, 36(1), 4-9.
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd*. Den Haag: SCP.
- Twist, M.J.W. van & Klijn, E.H. (2007). Alliantievorming en management van verwachtingen; samenwerken als kwestie van dubbeldenken en dubbeldoen. *M en O*, 2007(5), 34-48.
- Versluis, K. (2008). *Studieschuld: hoe hoger, hoe beter*. Geraadpleegd op 14 januari 2011 via de website van Intermediair, <http://www.intermediair.nl/artikel/61665/studieschuld-hoe-hoger-hoe-beter.html>.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2010). *Aan het buitenland gehecht: over verankering en strategie van Nederlands buitenlandbeleid*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wieringen, A.M.L. van (2005). De opvoedende universiteit. In S. Karsten & P. Sleegers, *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* (109-124). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Wieringen, A.M.L. van (2007). Naar een nieuw onderliggend leerplan. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 19(2), 63-82.
- Wieringen, A.M.L. van (2010). De onzekerheid van het onderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 22(1), 29-45.
- Wieringen, A.M.L. van (2010). Persoonlijke ontplooiing en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef in de academie. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2010-2011(1-2), 138-150.

ONDERWIS raad

Nassaulaan 6 - 2514 JS Den Haag
www.onderwijsraad.nl

