

# Het nieuwe denken over onderwijs

## Het eindrapport van de Commissie Parlementair Onderzoek

### Onderwijsvernieuwingen ter discussie

*Wiel Veugelers*

Februari 2008 verscheen het eindrapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, al snel vooral bekend onder de naam van de voorzitter Dijsselbloem. Opvallend was de eensgezindheid van de commissie, ook in hun optreden in de media. Bovendien waren alle politieke partijen in de Tweede Kamer lovend over het rapport. Veel onderwijsorganisaties probeerden aan te haken bij deze euforie en bij het nieuwe denken over onderwijs. Er was geen spoor van kritiek. De overheid zou beter en zorgvuldiger beleid maken. Leraren zouden weer meer invloed krijgen. Van de wetenschap zou alleen gebruik worden gemaakt als echt bewezen was dat een aanpak effectief is.

Het rapport van de commissie heet 'Tijd voor onderwijs', het lijkt een afrekening met de politici, wetenschappers en praktijkdeskundigen die zijn opgegroeid met 'Tijd voor teenagers'. Het denken in termen van gelijke kansen, zelfontplooiing, zelfstandigheid en een actieve onderwijspolitiek lijkt definitief vervangen door selectie, toetsing en een terugkeer naar het traditionele klassieke onderwijs.

De vele actoren in het 'oude' onderwijsdenken, die door de commissie in openbare verhoren zijn doorgelicht, zwijgen na het uitkomen van het rapport. Aanvaarden zij nederig en in stilte de schuld voor de teloorgang van het Nederlandse onderwijs, of denken ze van deze wind zal ook wel overwaaien? Deze laatste aanpak – wachten tot deze vernieuwing overwaait – strookt in ieder geval met de denkwijze van de voorzitter van de commissie Dijsselbloem. In de media gaf Dijsselbloem meerdere malen aan dat de schade voor het Nederlands onderwijs nog is meegevallen omdat veel docenten het beleid gewoon niet hebben uitgevoerd. Dijsselbloem prijst de burgerlijke ongehoorzaamheid van veel docenten. Geheel in lijn met dit denken kan het rapport van de commissie dan ook worden genegeerd. Het lijkt erop dat het rapport eerder de gewenste

**W. Veugelers**, prof.dr., hoogleraar educatie Universiteit voor Humanistiek. Docent en onderzoeker Instituut voor de Lerarenopleiding Universiteit van Amsterdam.  
Correspondentieadres: **W. Veugelers**, ILO, Universiteit van Amsterdam, Spinozastraat 55, 1018 HJ Amsterdam. [w.m.m.h.veugelers@uva.nl](mailto:w.m.m.h.veugelers@uva.nl)

discussie over de inhoud van het onderwijs en over de rol van de politiek bij onderwijs in de kiem smooit. In de publieke opinie refereert men op een rituele wijze instemmend met het rapport, of men negeert het.

Het rapport verwijt veel onderwijsvernieuwers een tunnelvisie, een negeren van andere geluiden, het verheerlijken van de waan van de dag, en het zich baseren op onvoldoende wetenschappelijke kennis. Paradoxaal is juist dat het rapport van de commissie zelf een perfect toonbeeld is van al deze kwalificaties.

In dezelfde periode verscheen nog een eindrapport van een commissie: het rapport van de commissie Coronel over het beleid bij Ajax. Ook deze commissie verhoorde vele mensen, trok conclusies en formuleerde aanbevelingen. De Ajax-commissie pleit evenals de commissie Dijsselbloem voor een degelijke opleiding met de nadruk op basisvaardigheden en karakter, duidelijke verantwoordelijkheden, minder korte termijn maatregelen, en het beter controleren van verantwoordelijkheden. Wat een overeenkomsten met de analyse en aanbevelingen van de commissie Dijsselbloem! Evenvoudig, schijnbaar diepzinnig, managementdenken wordt gekoppeld aan een heimwee naar een glorieus verleden.

De aanleiding voor het instellen van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen vormden de aanhoudende klachten over de wijze van leren in het voortgezet onderwijs en problemen met het doorvoeren van door de politiek gewenste onderwijsvernieuwingen. De taak van de commissie betrof zowel de politieke kant van de invoering van onderwijsvernieuwingen als de resultaten van de vernieuwingen. De vernieuwingen waren de basisvorming, de vernieuwing van de bovenbouw havo / vwo (tweede fase), het vmbo en het nieuwe leren. De commissie heeft een aantal onderzoeken uitgezet en vele deskundigen verhoord. Vooral deze verhoren van voormalige bewindslieden, procesmanagers, vertegenwoordigers van vrijwel alle onderwijsorganisaties en wetenschappers trokken veel aandacht. Twintig jaar onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing nam plaats voor de commissie. In besloten en in openbare verhoren werden deze betrokkenen ondervraagd over de vernieuwingen en hun rol daarin. Alle verslagen van de openbare verhoren zijn gepubliceerd. De commissie heeft zelf een analyse gemaakt en oordelen geveld.

Ter informatie voor de lezer, ik ben zelf verhoord door de commissie en ik was intensief betrokken bij met name de vernieuwing van de tweede fase. Al 20 jaar coördineer ik een scholennetwerk havo/vwo gericht op vernieuwing van de bovenbouw van havo/vwo. Samen met enkele schoolleiders en docenten uit het netwerk ben ik verhoord. In deze discussiebijdrage zal ik vooral refereren aan de ontwikkeling van de tweede fase.

## **De context van onderwijsvernieuwingen en parlementair onderzoek**

### *Het verschijnsel parlementair onderzoek*

Parlementaire onderzoeken vormen een relatief recent verschijnsel en een politiek en sociologisch interessant fenomeen. De diverse onderzoeken, of het nu

bouwfraude, de Bijlmerramp of het onderwijs betreft, zij volgen allemaal hetzelfde patroon: een kamerbrede commissie formuleert eensluidend dat vele betrokkenen fouten hebben gemaakt en vooral de politiek had te weinig inzicht en was onvoldoende alert. De kamerbrede politiek belooft bij het uitkomen van het eindrapport plichtig beterschap en in het eerste jaar wordt de commissie regelmatig opgevoerd in de betekenis van 'dit nooit meer' en 'we hebben geleerd'. Dit patroon in de parlementaire onderzoeken vraagt om een meta-onderzoek naar de parlementaire onderzoeken.

De Tweede Kamer heeft er zin in. Tegenover het Binnenhof is nu een heuse enquêtezaal gebouwd, vol gehangen met microfoons en camera's. De te ondervragen personen nemen plaats tegenover de commissie. Er is een publieke tribune en een perstribune: veilig gebouwd op grote hoogte, zodat er geen interactie mogelijk is tussen ondervraagde en publiek.

### ***Geen aandacht voor de context van de onderwijsvernieuwingen***

Alvorens in te gaan op de inhoud van het rapport ga ik eerst in op wat er niet of nauwelijks instaat. Vervolgens wordt een aantal saillante punten uit het rapport belicht. De commissie heeft haar aandacht gericht op de pedagogisch-didactische onderwijsvernieuwingen en de daarmee verbonden organisatorische vormgeving. De commissie heeft daarbij de context onderbelicht: de tendens tot vergroting van de autonomie van het onderwijs en de veranderde positie van docenten.

Vanaf de jaren tachtig is het overheidsbeleid en zeker het onderwijs onderworpen aan het discours van het liberale marktdenken. De overheid moet in dit denken ook in het publieke domein actoren de ruimte geven en met elkaar laten concurreren. De bijbehorende organisatiestijl richt zich op efficiency, aansturing, targets en controle. De aansturing vindt in deze visie minder plaats vanuit het ministerie maar meer vanuit het veld zelf. Het liberale marktdenken gaat samen met een sterke bestuurlijke en leiderschaporiëntatie en de aansturing van de overheid is vervangen door een aansturing vanuit schoolbesturen en vanuit de schoolleiding. Besturen hebben de zeggenschap gekregen over meer scholen, in het voortgezet onderwijs hebben drie grote besturen ongeveer 30 percent van de scholen onder zich. Binnen de school is door de nadruk op efficiency, aansturing en verantwoording veel macht bij de schoolleiding komen te liggen. De autonomie van de scholen is vooral ingevuld door besturen en schoolleiding.

Leidt deze veranderde bestuurlijke organisatie al tot een zwakkere positie van docenten, deze positie is verder verzwakt door geringe loonstijgingen voor docenten, minder mogelijkheden om in hogere loonschalen te komen, intensivering van het werk, een uitbreiding van sociale en begeleidingstaken, etc. Ontwikkelingen die de status van het beroep verder hebben aangetast. Er kan, ondanks veel retoriek over een verdere professionalisering van het beroep, worden gesproken van een deprofessionalisering van het leraarschap.

De marktwerking, versterking besturen en schoolleiders en deprofessionalisering van docenten zijn nadrukkelijk bevorderd door het ministerie, en vormen de context waarin de onderzochte onderwijsvernieuwingen plaatsvonden. Deze context van het onderwijsbeleid en het onderwijs wordt zelf niet beschreven en geanalyseerd. Elementen van deze contexten worden een enkele keer paradoxaal genoeg neergezet als effecten van de onderwijsvernieuwing.

### ***Het ontbreken van een historische benadering***

De commissie is blij dat geschiedenis weer meer in de belangstelling staat. Vooral het formuleren van een Nederlandse canon ziet zij als een positieve ontwikkeling. Als kritiek op het canon-denken wil ik aangeven, dat de Nederlandse canon te weinig in een brede (internationale) ontwikkeling wordt geplaatst, dat de nadruk op losstaande 'feiten' is gericht en niet op processen, en dat een kritisch-onderzoekende houding van leerlingen niet sterk wordt bevorderd. De commissie heeft zich het canon-denken eigen gemaakt, inclusief de hier genoemde tekortkomingen.

Een historische benadering probeert zicht te geven op ontwikkelingen over een langere periode, laat zien hoe ontwikkelingen samenhangen met de tijdsgeschiedenis, geeft inzicht in hoe ideologische en politieke tegenstellingen op elkaar inwerken, en hoe meerderheden steeds opnieuw moeten worden bevochten. De commissie geeft af en toe voorzichtig blijk van een dergelijke historische benadering. Maar is hierin niet consequent, zeker niet ten opzichte van haar eigen positie en standpunt. De positionering van de commissie lijkt op het weer aansluiten bij een historische continuïteit die door de onderwijsvernieuwingen verstoord is, deze verstoring moet rigoureus worden weggepoetst.

### **'Nieuwe leren' versus 'nieuwe denken' over onderwijs**

#### ***Opmerkelijk: verheerlijken niet uitvoeren beleid***

De commissie is achteraf zoals eerder al gemeld positief over de docenten die het gewenste beleid niet hebben uitgevoerd. Zij hebben het onderwijs gered. Het is een politiek goedkeuren van burgerlijk verzet. Minister-president Balkenende pleit voor een herwaardering van de VOC-gedachte, de commissie Dijsselbloem gaat nog een stap verder, zij wil de tijden van de Geuzen met hun verzet laten herleven. Dijsselbloem geeft een wel erg opgerekte invulling aan het idee van vrijheid van inrichting van het onderwijs. Hoe dit verheerlijken van burgerlijk verzet te rijmen is met de wens tot duidelijker overheidsbeleid maakt de commissie niet duidelijk.

*Wisseling van de wacht in wetenschap en praktijkervaring*

De basisvisie in het rapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen is de vervanging van gelijke kansen en het bevorderen van zelfstandigheid door selectie en kennisoverdracht. Het rapport van de commissie Dijsselbloem lijkt de definitieve afrekening met 'het jaren zestig' onderwijsdenken in termen van ontplooiing en emancipatie. Een terugkeer naar de oude patronen wordt bepleit. De ene groep wetenschappers en ervaringsdeskundigen wordt daarbij ingeruild voor een nieuwe groep met de gewenste wetenschappelijke inzichten en praktijkervaringen. Het denken achter het studiehuis wordt in het hoofdstuk 'analyse en conclusies' teruggebracht tot: 'De onderbouwing van de gekozen oplossingen lag sterk in de eigen ervaringen van de leden van het procesmanagement respectievelijk de stuurgroep. Positieve ervaringen in enkele geïsoleerde situaties, zoals op het Roland Holstcollege van rector Visser 't Hooft in Hilversum en bij de nieuw opgestarte medische faculteit in Maastricht onder leiding van professor Wijnen, waren aanleiding vergelijkbare vernieuwingen in het hele land uit te rollen' (p. 130). Het denken over het studiehuis wordt daarmee gereduceerd tot persoonlijke ervaringen in plaats van een beweging die in diverse sectoren van het onderwijs en ook internationaal zichtbaar was in de jaren negentig: een gerichtheid op meer studie- en onderzoeksvaardigheden, een actievere leerhouding van de leerling, en op meer didactische variatie. De commissie geeft in het rapport veel ruimte aan de meningen van een criticus van de vernieuwing van de tweede fase, deze oud-conrector wordt opgevoerd als 'klokkenluider' (p. 56).

Een vergelijkbare inwisseling van helden vinden plaats wat betreft populariteit van wetenschappers. Nieuwe wetenschappelijke helden worden verwelkomd: Van der Werf, Jolles, Verbrugge. Oude wetenschappelijke helden als Wijnen en Simons worden door de commissie scherp ondervraagd naar de wetenschappelijke onderbouwing van het studiehuis en het 'nieuwe leren'. Zie bijvoorbeeld de uitgebreide weergave van het verhoor van Simons (p. 95-96). Eerst legt Simons uit wat hij onder het 'nieuwe leren' verstaat, vervolgens wordt hem gevraagd of er empirische evidentie is of het 'nieuwe leren' efficiënter is. Als Simons toegeeft dat niet alle elementen van het 'nieuwe leren' al uitgebreid zijn onderzocht, dan krijgt hij de vraag 'of er dan niet grote risico's zijn genomen bij de uitvoering in de praktijk van deze vormen'? De heer Simons antwoordt: 'Ja. Zeker! Het grootste risico is eigenlijk dat er niet goed genoeg geïnvesteerd is in wat het betekent voor de professionele ontwikkeling van docenten. Er is niet goed genoeg rekening gehouden met die condities. Je kunt dat niet doen in heel grote klassen.' (p. 96). In het hoofdstuk analyses en conclusies wordt vervolgens vooral het ontbreken van wetenschappelijke onderbouwing breed uitgemeten, het ontbreken van de noodzakelijke condities krijgt minder aandacht (p. 132).

De onderwijsvernieuwers wordt een tunnelvisie en het nemen van grote risico's verweten. De commissie heeft daar zelf ook last van. Het inruilen van helden doet denken aan revoluties waarin het oude regime wordt verguisd en een

radicale breuk met het verleden wordt neergezet. De onderwijsvernieuwers zelf wekten soms ook deze indruk en lieten zich meeslepen in een oplopende polarisatie in denken. De commissie Dijsselbloem heeft hier niets van geleerd. Het rapport Dijsselbloem wil een 'nieuw denken' over het onderwijs neerzetten.

### ***De kwaliteit van het Nederlands onderwijs***

Gaat het nu beter of slechter met het onderwijs. In de meeste internationale vergelijkingen doen de Nederlandse leerlingen het opvallend goed, ze staan in de top of hoog in de subtop van veel internationaal vergelijkend onderzoek. De commissie vecht deze resultaten aan, spreekt meteen al van 'lijkt', 'lijkt Nederland het in internationale vergelijkingen niet slecht te doen' (p.10). De commissie concludeert dat de hoofddoelstelling van de onderwijsvernieuwingen, een verhoging van het algemene onderwijspeil in het voortgezet onderwijs, niet is gehaald (p.141). De commissie baseert zich op het onderzoek dat Borgmans van het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt heeft verricht naar internationale vergelijkende onderwijsstudies. In de NRC van 8 april zegt Borgmans: 'Het is niet te zeggen of scholieren door de jaren heen beter of slechter zijn gaan presteren, Net zo min zijn negatieve effecten van de onderwijsvernieuwingen op schoolprestaties aangetoond. De conclusies van Dijsselbloem zijn "politiek"'. Borgmans geeft aan dat Dijsselbloem de suggestie wekt dat de onderwijsvernieuwingen de kwaliteit van het onderwijs hebben geschaad.

### ***Strikte scheiding tussen 'wat' en 'hoe'***

De commissie gaat uit van een strikte scheiding tussen het 'wat' en het 'hoe'. De politiek mag het 'wat' bepalen, het veld het 'hoe': de politiek de inhoud en de scholen de didactiek. De commissie is van mening dat de overheid met name bij de tweede fase zich te veel heeft bemoeid met het 'hoe'. De overheid wekte de schijn dat het studiehuis en het zelfstandig leren verplicht was en promoveerde het studiehuis intensief via procesmanagement, landelijke pedagogische centra en zelfs via het toezicht van de onderwijsinspectie.

Tijdens de verhoren wilde de commissie van ons weten of de overheid zich niet teveel met de wijze van leren had bemoeid. Ons antwoord dat ze dat altijd doet wordt door de commissie niet begrepen. De commissie wilde niet inzien dat wanneer de overheid het accent op kennis legt, dat ze dan ook een andere didactiek vraagt dan wanneer het accent meer ligt op onderzoeksvaardigheden en op het zelfstandig verwerven en toepassen van kennis. De door de commissie openlijk omarmde voorkeur voor traditioneel klassikaal onderwijs ziet zij niet als een uitspraak doen over het 'hoe'.

De commissie Dijsselbloem heeft ook geen oog voor wat voor type burger verweven is in de verschillende opvattingen over het leren. Het is de meer zelfstandige, reflexieve en onderzoekende leerling in het studiehuis-denken versus de reproducerende en aanpassende leerling in het klassikale onderwijs. De over-

heid mag mijns inziens best uitspraken doen over een gewenst burgerschap, en hopelijk zonder in de hier geschetste tweedeling te vervallen.

### ***Een onderbelichting van het 'wat' in de onderzochte onderwijsvernieuwingen***

De commissie benadrukt in haar rapport voortdurend dat de overheid bij de onderwijsvernieuwingen te weinig aandacht heeft besteed aan 'wat' leerlingen moeten leren. Bij alle drie de onderwijsvernieuwingen is er echter veel aandacht geweest voor eindtermen en voor examinering. De eisen zijn nu gedetailleerder uitgewerkt dan voorheen en de examinering – zowel het schoolexamen als het centrale eindexamen – is meer gereguleerd. Bovendien is het centrale eindexamen omvangrijker en belangrijker geworden. De commissie schetst een beeld dat de overheid deze taak van het voorschrijven van het 'wat' heeft verwaarloosd. Nemen we weer als voorbeeld de tweede fase havo / vwo. De commissie besteedt uitgebreid aandacht aan het studiehuis en nauwelijks aan de profielen. Over de ontwikkeling van de profielen en de daarmee verbonden examenprogramma's wordt wel terloops gezegd dat alle vakken op allerlei manieren probeerden hun aandeel in het programma te vergroten en dat uiteindelijk het programma overladen was. In de analyse van de problemen in de tweede fase wordt echter vooral aandacht besteed aan het studiehuis, de andere didactiek. De commissie geeft zelf aan, zich baserend op de onderwijsinspectie, dat slechts ongeveer 10% van de scholen echt anders werkt.

Net als tijdens de hoogtijdagen van de publieke discussie over de tweede fase (1995-1998) lijkt de aandacht voor het studiehuis het zicht te benemen op wat er echt verandert in het onderwijs. Het precies vastleggen van 'wat' er geleerd moet worden en het verder reglementeren van het schoolexamen heeft tijdens de vernieuwde tweede fase al veel aandacht gekregen. Dat de commissie hier in verder wil gaan dan bij de onderzochte onderwijsvernieuwingen is haar goed recht, maar de suggestie wekken dat de geanalyseerde onderwijsvernieuwingen geen aandacht hadden voor het 'wat' maakt een karikatuur van deze onderwijsvernieuwingen.

### **Vorbij tegenstellingen**

In deze discussiebijdrage heb ik de nadruk gelegd op de tegenstelling tussen het 'nieuwe leren' van de onderwijsvernieuwers en het 'nieuwe denken' over onderwijs. Er is gewezen op het inwisselen van paradigma's en op het denken in absolute tegenstellingen die geen recht doen aan de genuanceerdheid van inzichten en praktijken. De commissie verwijt dit de onderwijsvernieuwers, maar verslaat – dat moet gezegd worden – de onderwijsvernieuwers in dit opzicht. Helaas, nog meer dan de meeste onderwijsvernieuwers, is zij zich hiervan niet bewust. Het resultaat is net als bij de vernieuwers: applaus van medestanders, tegenstanders laten zich niet horen en wachten waarschijnlijk gespannen af wanneer ze kunnen terugslaan.

Laten wij hier niet in deze tegenstelling blijven zitten en aangeven welke punten in het eindrapport interessante aanzetten bevatten en verdere analyse behoeven. Opvallend genoeg zijn dit met name punten betreffende de politieke kant van de onderwijsvernieuwingen.

### ***Het onderwijsveld als politieke arena***

Het voeren van onderwijsbeleid is op alle niveau's een vorm van politiek. Op het politieke niveau, in het onderwijsveld en in de scholen moeten werkzame meerderheden worden gevormd. Op al deze niveau's is de strijd om het midden relevant. De middengroepen geven wisselende coalities en andere mogelijkheden. In de beschrijving en analyse van de onderwijsvernieuwingen is onvoldoende aandacht besteed aan deze coalitievorming. Er wordt aangegeven dat er vaak in het begin van een vernieuwing een breed draagvlak is, maar dat dit draagvlak vervolgens met name door activiteiten van de politiek verloren gaat. Er vindt geen analyse plaats van de vraag waarom deze aanvankelijke instemming verloren gaat. Verantwoordelijke bewindslieden worden neergezet als Wallage die de vernieuwers te veel ruimte gaf, Netelenbos die de politieke besluitvorming er door drukte, en Adelmund die de schade herstelde. Adelmund krijgt nu de rol dat zij de politieke verantwoordelijkheid nam. Er wordt niet zichtbaar gemaakt hoe de overheid transformeerde van een steun aan de vernieuwers naar een steun aan de critici. Er wordt ook niet inzichtelijk gemaakt hoe deze processen in scholen zelf zijn verlopen.

### ***Achterstandsleerlingen***

De commissie geeft aan dat achteraf gezien er te weinig aandacht is geweest voor de effecten van de onderwijsvernieuwing op achterstandsleerlingen (p. 128). De commissie wijst terecht op het feit dat de beoogde pedagogisch-didactische vernieuwingen vaak niet goed werken bij leerlingen die al een achterstand hebben. Het beleid van gelijke kansen kreeg in de onderwijsvernieuwingen, zeker in het vmbo, te veel de vorm van het aanbieden van vergelijkbare inhoud en wijze van leren. Maatschappelijke ongelijkheid werd op deze wijze niet bestreden door bijvoorbeeld het veranderen van de ongelijkheid in waardering, maar door het proberen aan te passen van achterstandsleerlingen aan de eisen van hogere vormen van onderwijs. Hoe onderwijsvernieuwingen uitwerken voor diverse groepen leerlingen verdient meer aandacht te krijgen.

### ***Voorbij het 'oude' en 'nieuwe leren'***

De ontstane tegenstelling tussen het 'oude' en 'nieuwe leren' doet geen recht aan de onderwijspraktijk die veel gedifferentieerder is. Veel scholen zijn op een voorzichtige bezig met het vernieuwen van hun onderwijs zodat het leren van leerlingen verbetert. Scholen combineren daarbij elementen van het 'oude le-



ren' en 'het nieuwe leren'. Die scholen en docenten worden door de onderwijsvernieuwers van het 'oude' en van het 'nieuwe leren' niet uitgedaagd tot een kritische reflectie op hun handelen en vinden geen inspiratie in de gecreëerde tegenstelling. Bij het overbruggen van de tegenstellingen tussen het 'oude' en het 'nieuwe leren' is het vooral van belang om steeds een goede verbinding te maken tussen de activiteiten van docenten en van de leerlingen. Nu lijkt het soms dat vanuit het 'nieuwe leren' vooral wordt gekeken naar het leren van de leerlingen, vanuit het 'oude leren' wordt vooral gekeken naar de activiteiten van de docent. Reflecteren op onderwijs moet altijd gaan over de samenhang tussen de activiteiten van docenten en van leerlingen.

### ***Overheid, onderwijsorganisaties en leraren***

Een belangrijk deel van het rapport gaat over de verhouding tussen politiek en onderwijs en daarbij de plaats van onderwijsorganisaties en docenten. De commissie constateert dat er een duidelijke discrepantie zichtbaar is tussen de vertegenwoordigers van de onderwijsorganisaties en de docenten. De vertegenwoordigers van de onderwijsorganisaties steunden volgens de commissie veelal de beleidsveranderingen en de docenten dachten daar heel anders over (p. 128). De commissie wijst terecht op de ingewikkelde positie van de vertegenwoordigers van de onderwijsorganisaties bij vernieuwingen. Zij worden vaak deels verantwoordelijk gemaakt voor de vernieuwingen en verwerven projecten en adviseurschappen. Bovendien is er personele uitwisseling tussen deze organisaties en de politiek en aan haar verbonden organisaties.

Met name in de laatste fase van de voorbereiding van de vernieuwing valt de samenhang tussen organisaties en de docenten uit elkaar. De verschillende groepen krijgen onvoldoende hun zin en de materiële condities zijn weer niet voldoende. Veel docenten zijn bij de diverse vernieuwingen na aanvankelijke instemming in een laat stadium afgehaakt. De organisaties aarzelen wel, maar stemmen uiteindelijk in. Onder docenten is dan een verschuiving gekomen in het draagvlak, de middengroepen ruilen hun aanvankelijk steun aan de vernieuwing in voor een aansluiting bij de critici. Meer inzicht in dergelijke processen van draagvlak creëren en constant opnieuw creëren is zeer wenselijk. Ook onderzoek naar strategieën voor een verbinding van top-down en bottom-up processen is noodzakelijk.

### ***Conclusies en aanbevelingen over het onderwijs***

De conclusies en aanbevelingen staan vol met stoere praat over de noodzaak van kwaliteitsbewaking, vaststellen van de inhoud, het belang van toetsen, etc. Veel van deze gedachten kwamen we echter ook tegen in de onderzochte onderwijsvernieuwingen alleen klinkt het nu strenger. Belangrijker is de context waarin de voorstellen worden gedaan: geen vertrouwen in het 'nieuwe leren' en weer nadruk op kennis en toetsbare eisen. Het rapport markeert het 'nieuwe

denken' over onderwijs. Het probeert definitief af te rekenen met het 'nieuwe leren' en vertrouwt weer op het traditionele onderwijs. Dijsselbloem glunderde in ons verhoor helemaal toen hij het had over leraren die boeiend konden vertellen en leerlingen die ademloos naar de docent luisterde. Hij suggereerde dat het traditionele onderwijs louter uit dergelijke docenten en leerlingen bestond, en dat in het vernieuwde onderwijs daar geen plaats meer voor zou zijn. De docenten in ons gezelschap spraken dit op basis van hun eigen ervaringen tegen.

### ***Conclusies en aanbevelingen over de politiek***

De commissie Dijsselbloem geeft aan dat de overheid beter beleid moet maken en beter toezicht moet houden. De beschrijvingen en de analyses van de commissie laten zien dat die overheid nu juist te veel beleid maakte en te veel toezicht hield. De commissie stelt terecht dat het beleidsproces zorgvuldiger moet plaatsvinden. Waarbij het tegelijkertijd gaat om een lange termijn perspectief en om een gefaseerde invoering.

Opvallend is dat de commissie vrij weinig aandacht besteedt aan de rol van de Tweede Kamer. In de beschrijving van de onderwijsvernieuwingen komt de Tweede Kamer wel veelvuldig aan de orde. Kamerleden en voormalige kamerleden vertellen uitgebreid over de aanvankelijke brede steun en hoe zij in een later stadium verdwaaald raakten in de onoverzichtelijkheid en soms meegeleurd werden door allerlei belangengroepen. Ik ben dan ook vooral benieuwd naar de werking van het door de commissie ontworpen toetsingskader 'voorwaarden voor een zorgvuldig beleidsproces'. (p. 152). Het toetsingskader moet bijdragen aan beter gefundeerde en door betrokkenen gedragen overheidsinterventies, waardoor niet wordt overgegaan tot overhaaste bijstellingen. Het zijn inderdaad die permanente bijstellingen die discussie oproepen en onrust veroorzaken. De schijn wordt daarbij gewekt dat het onderwijs in permanente staat van verandering is, de praktijk laat echter zien dat er meer continuïteit dan verandering is.

De diverse leden van de Commissie Dijsselbloem gaven in de media steeds aan dat zij het onderwijs weer zouden teruggeven aan de docenten. Docenten zouden als professionals weer over hun werk kunnen beschikken. De vraag is of de uitbreiding van het vastleggen van de inhoud en de intensivering van de controle – vooral via toetsing van leerlingen – docenten veel speelruimte geeft. Bovendien is het zeer de vraag in hoeverre het rapport van de commissie Dijsselbloem bijdraagt aan een zorgvuldig nadenken en verbeteren van de onderwijspraktijk. Een verdere nuancering van analyses van het onderwijs en een gerichtheid op verbinden in plaats van polariseren is nu meer dan voorheen wenselijk.

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs*. 's Gravenhage: Sdu Uitgevers.