

DR. J.K. VAN DER WAALS

Het vmbo, een stille revolutie



Hogeschool van Amsterdam

HET VMBO

Een stille revolutie

Dr. J.K. van der Waals

Lector Vmbo

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding

Domein Onderwijs en Opvoeding

Hogeschool van Amsterdam

Dit lectoraat is ingesteld in samenwerking met het managementadviesbureau BMC, Amersfoort

www.bmc.nl

Openbare les

uitgesproken op 11 november 2009

Hogeschool van Amsterdam

‘Het succes van organisaties is afhankelijk van de mate waarin die organisatie erin slaagt kennis productief te maken (nieuwe kennis genereren [ook over het eigen leren] verspreiden en toepassen). Kennis moet worden opgevat als een persoonlijke bekwaamheid die niet kan worden overgedragen maar moet worden ontwikkeld. Kennis is niet te managen in de zin van doelgericht plannen, systematisch inrichten, sturen, budgetteren en controleren. Motivatie van medewerkers speelt een grotere rol dan de formele strategie van de organisatie. Zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid worden steeds belangrijker, zowel in het werk als bij opleiden en leren. Het werken vanuit persoonlijke drijfveren, affiniteiten en ambities van medewerkers levert waarschijnlijk meer op dan het starten vanuit organisatiekaders. Hierbij zijn vormen van zelforganisatie en netwerken de meest passende organisatievormen.’¹

Joseph Kessels

PROLOG

‘Alleen waar vertrouwen is, kan geleerd worden. Maar het omgedraaide zou ook wel eens waar kunnen zijn. Als er veel angst is in plaats van vertrouwen, ontstaat bij kinderen al gauw het gevoel ‘dat kan ik toch niet!’. Ik denk dat wij kinderen veel vertrouwen onthouden door niet te kijken naar wat zij kunnen, maar te constateren wat zij níet kunnen. Waar geen vertrouwen wordt geschonken, kan ook geen zelfvertrouwen ontstaan. Daar domineert de angst; angst om wat we niet kunnen, misschien nog meer voor wat we wél kunnen.’²

Ik sluit me van harte aan bij deze woorden van Rinnooy Kan: (zelf)vertrouwen als voorwaarde om tot leren te komen. In zijn rede spreekt hij verder over ‘talentmaximalisatie’ als de kernopgave voor het onderwijs en in dat verband de noodzaak voor differentiatie en maatwerk.

Het is voor mij echter de vraag of het onderwijs op dit moment in staat is zijn ‘kernopgave’ uit te voeren en te voorzien in de behoefte aan differentiatie en maatwerk. Afgaande op signalen lijkt het er soms meer op dat de school eerder een instrument is van selectie en uitsluiting dan een plek waar leerlingen welkom zijn en zich kunnen ontwikkelen en ontplooiën.

Het moet anders en het kan anders. Dat laten allerlei vernieuwende onderwijspraktijken zien, in het bijzonder in het vmbo.³

Kennisproductiviteit, het op basis van deze innovaties genereren, ontsluiten en toepassen van ‘nieuwe kennis’, mag tot de kernopgave van het lectoraat Vmbo worden gerekend!

INLEIDING

Het is wel eens anders geweest, maar het onderwijs heeft tegenwoordig niet te klagen over belangstelling. Het ene na het andere rapport verschijnt en de toenemende zorg over de kwaliteit, en de veronderstelde negatieve invloed van het 'nieuwe leren' daarop deed de Tweede Kamer in 2007 besluiten een parlementair onderzoek in te stellen naar de kwaliteit van het onderwijs en in het bijzonder naar de effecten van recente onderwijsvernieuwingen. De conclusies waren niet mis te verstaan: '... er is veel misgegaan, er is onzorgvuldig omgegaan met het onderwijs en er zijn inderdaad echt risico's genomen'.⁴

Het onderzoeksrapport 'Tijd voor Onderwijs'⁵ heeft onmiskenbaar een grote maatschappelijke invloed gehad. Niet in de laatste plaats is er sprake van een herstel van vertrouwen: van het onderwijs in de politiek, van de samenleving in het onderwijs en van het onderwijs in zichzelf. Verder heeft de politieke (h)erkenning van de lastige positie waarin schoolleiders en leraren zich bevonden als gevolg van de vele top-downveranderingen en -vernieuwingen, ruimte geschapen voor reflectie. Ook is de discussie over 'kwaliteit van onderwijs' beetje bij beetje gedepolariseerd en wordt deze langzaam maar zeker gevoerd waar die thuishoort: in het 'hart' van het onderwijs. Het gaat steeds meer over de inhoud en niet over 'het gedoe' eromheen.

Er bestaat brede overeenstemming over de noodzaak ons onderwijs te vernieuwen. Vraagstukken als voortijdig schoolverlaten, de toename van 'zorgleerlingen' en de wisselende kwaliteit van leraren dwingen ons na te denken over oorzaak en gevolg, en op zoek te gaan naar nieuwe vormen van aanpak. Als het werk van de 'commissie-Dijsselbloem' één ding duidelijk heeft gemaakt, dan is het wel dat die vernieuwing niet van bovenaf kan worden opgelegd of afgedwongen. Het onderwijs zelf is aan zet!

En dat is ook wat er gebeurt. Op veel scholen wordt intensief gezocht naar en vaak ook al gewerkt aan innovatieve onderwijspraktijken, bedoeld om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Dat is in het bijzonder het geval bij het vmbo. Daar wordt nagedacht over en geëxperimenteerd met de integratie van vakken, vormen van differentiatie om tegemoet te komen aan het verschil tussen leerlingen, integratie van de leerlingenzorg in het onderwijsproces, manieren om leerlingen te betrekken bij de school en het leren, het vergroten

van de participatie van ouders, alsook gezocht naar manieren om de vaak geïsoleerde positie van de school in haar omgeving te doorbreken.

De innovatieve kracht van het vmbo maakt deze sector tot een interessant object van onderzoek. Daarmee is het wellicht mogelijk antwoorden te vinden op vragen als welke veranderstrategie succesvol is bij het implementeren van nieuwe methoden en wat daarvan op zijn beurt de invloed is op de kwaliteit van het onderwijs. De (*evidence-based*) onderzoeksresultaten kunnen tevens ingezet worden bij het bepalen van een beleid en duidelijk maken wat de betekenis van de ontwikkelingen in het (voortgezet) onderwijs is voor de lerarenopleiding en opleiding tot pedagoog.

Het is mede om die reden dat er op 1 februari 2008 door het College van Bestuur van de Hogeschool van Amsterdam, in samenwerking met managementadviesbureau BMC uit Amersfoort, een bijzonder lectoraat is ingesteld.

In deze ‘Openbare Les’ zal ik eerst stilstaan bij de geschiedenis van het vmbo en de vraag of de oorspronkelijke bedoelingen daarvan zijn gerealiseerd. Daarna zal ik dieper ingaan op de vraagstukken waarvoor het voortgezet onderwijs – en dus ook het vmbo – zich gesteld ziet, zoeken naar een verklaring daarvoor en naar de richting waarin de oplossing gezocht moet worden. Volgens wil ik aannemelijk maken dat er in het voortgezet onderwijs, en in het bijzonder in het vmbo, sprake lijkt te zijn van een ‘stille revolutie’, ofwel van onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling, vanuit het hart van het onderwijs, de school zelf.⁶ Ten slotte zal ik uiteenzetten welke activiteiten in het kader van het lectoraat Vmbo zullen worden georganiseerd en welke doelen ermee beoogd worden.

1. HET VMBO, TIEN JAAR VERDER

Het is tien jaar geleden dat het vmbo werd ingevoerd. Waarom is dat gedaan en met welk gevolg? In dit hoofdstuk beschrijf ik achtereenvolgens de voorgeschiedenis, de invoering en de resultaten.

1.1 De voorgeschiedenis

In de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw kende het lager beroepsonderwijs (lbo) de nodige problemen. In de eerste plaats liep het aantal leerlingen met 45% terug. Dat was enerzijds het gevolg van demografische ontwikkelingen – het aantal jongeren in de leeftijdsgroep van twaalf t/m zestien jaar daalde met 32% – en anderzijds van het feit dat veel ouders hun kinderen liever naar de mavo zagen gaan dan naar het lbo.

Dit gold vooral voor de Randstad, waar steeds meer kinderen uit lagere sociale milieus naar het lbo gingen, in het bijzonder kinderen van allochtone afkomst. Veel van deze kinderen hadden leerachterstanden en vaak ook gedragsproblemen.

De terugloop van het aantal leerlingen en de hoge concentratie van leerlingen uit de lagere sociale milieus bezorgde het lbo het imago van ‘restonderwijs’.

In de tweede plaats bood een lbo-diploma in het begin van de jaren negentig steeds minder garanties voor het bedrijfsleven op een duurzame positie op de arbeidsmarkt. Het gemiddelde niveau van werknemers met een lbo-achtergrond was ontoereikend. Dit werd mede veroorzaakt door de niveaudifferentiatie die in 1976 was ingevoerd om tegemoet te komen aan de grote niveauverschillen tussen leerlingen. Leerlingen konden aan het eind van hun opleiding examen doen op A-, B- en C-niveau. Doordat de meeste leerlingen examen deden op de laagste niveaus, A en B, daalde de (maatschappelijke) waarde van het lbo-diploma. Bovendien werd hierdoor de aansluiting op het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) bemoeilijkt en nam de voortijdige schooluitval in het mbo toe.

Om dit te verbeteren, werd bepaald dat iedere leerling ten minste een startkwalificatie op het niveau van een tweejarige middelbare beroepsopleiding moet behalen. Daarom kreeg het lager beroepsonderwijs in 1992 niet alleen een andere naam (voorbereidend beroepsonderwijs), maar ook een andere inhoud. Het lbo was niet langer eindonderwijs maar moest voorbereiden op

het mbo en het leerlingwezen. Daar diende de leerling de kwalificaties voor een beroep te verwerven.

De inhoudelijke verandering hield in dat het onderwijsprogramma meer ging bestaan uit algemene vakken en minder uit de beroepspraktijk. Na de basisvorming, de eerste twee leerjaren, kreeg de bovenbouw (de leerjaren drie en vier) ook een meer algemeen vormend karakter en verdwenen de praktijklessen in beroepsvaardigheden.

In 1994 verzocht minister Ritzen een commissie onder leiding van Chris van Veen, oud-minister van OC&W en oud-voorzitter van de werkgeversorganisatie VNO, advies uit te brengen over de aansluiting van het vbo en het mavo op het vervolgonderwijs. Het advies van deze commissie leidde tot de samenvoeging van het vbo en het mavo tot voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo).

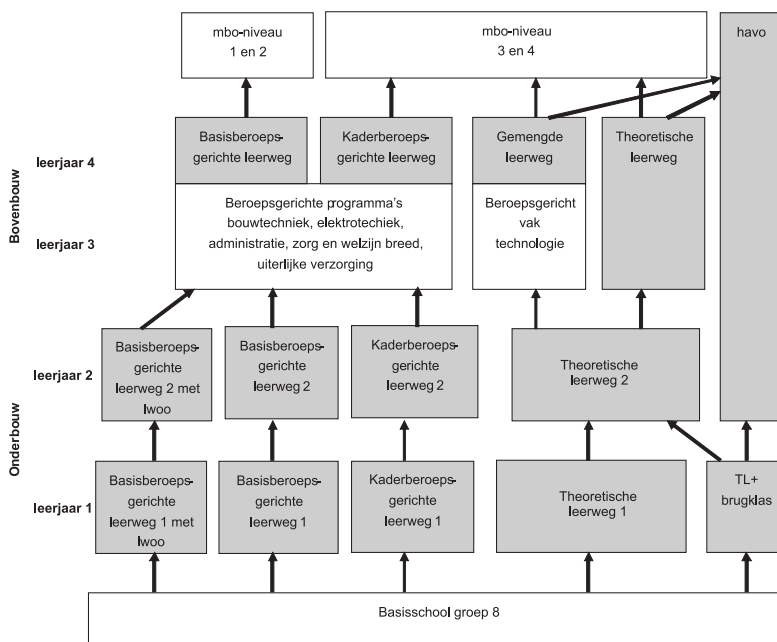
Over de noodzaak voor deze verandering bestond zowel in de politiek als in het onderwijs en het bedrijfsleven nauwelijks enige twijfel. Het advies van de commissie-Van Veen verscheen in september 1994.⁷ De commissie ging uit van de bestaande structuur van het voortgezet onderwijs. Zij bepleitte de invoering van verschillende leerwegen in één vmbo dat zou worden opgezet voor vier sectoren: die van de techniek, de dienstverlening, de economie en de landbouw.

Met de invoering van deze leerwegen kwam een einde aan de mogelijkheid op vier verschillende niveaus examen te doen en verdween het verschil in waarde tussen de diploma's.

Werd de structuur van het voortgezet onderwijs in formele zin gehandhaafd, in de beeldvorming naar buiten is de structuur echter wel degelijk veranderd. De vierdeling in het voortgezet onderwijs, bestaande uit vbo, mavo, havo en vwo, werd vervangen door een tweedeling: vbo/mavo versus havo/vwo. Bij de overgang naar het voortgezet onderwijs draait het voor ouders en kinderen sinds 1999 vooral om de vraag of het een vmbo- of een havo/vwo-advies wordt.

Staatssecretaris Netelenbos nam de voorstellen van de commissie voor een belangrijk deel over. Zij stelde vier leerwegen voor: de basisberoepsgerichte leerweg (voorheen vbo op A- en B-niveau), de kaderberoepsgerichte leerweg (voor-

heen vbo op C- en D-niveau), een gemengde leerweg (een combinatie van vbo en mavo) en de theoretische leerweg (voorheen mavo).⁸ Elke leerweg heeft een eigen programma en bereidt voor op een vervolg in het middelbaar beroeps- onderwijs. De theoretische leerweg biedt daarnaast de mogelijkheid door te stromen naar het havo.



Met de invoering van het vmbo werd de beroepskolom, waarin leerlingen in principe kunnen doorstromen van vmbo via mbo naar hbo, een feit. Via de beroepskolom zouden leerlingen voor wie het vbo voorheen het eindonderwijs zou zijn geweest, de kans krijgen door te dringen tot het hoger onderwijs, net als leerlingen in het algemeen vormend onderwijs dat konden.⁹

Voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, werd een hulpstructuur ontwikkeld, het leerwegondersteunend onderwijs (lwoo). Het individueel voorbereidend beroepsonderwijs (ivbo) en het voortgezet speciaal onderwijs voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (vso-lom) werden sa-

mengevoegd en geïntegreerd in het vmbo. Voor leerlingen van wie verwacht werd dat ze geen diploma in het vmbo kunnen halen, werd het voortgezet speciaal onderwijs voor moeilijk lerende kinderen (vso-mlk) omgevormd tot praktijkonderwijs.

Het ivbo en het vso-lom werden in de periode 1999-2002 omgevormd tot leerwegondersteunend onderwijs (lwo) en het vso-mlk ontwikkelde zich in diezelfde periode tot praktijkonderwijs.

De hulpstructuur, het leerwegondersteunend onderwijs, maakte geen deel uit van de beroepsgerichte, gemengde en theoretische leerwegen in het vmbo en vormde geen aparte leerweg naast de andere leerwegen, zoals de commissie-Van Veen had bepleit.

Ook de integratie van het vso-lom in het vmbo (van speciaal naar regulier onderwijs) week af van de adviezen van de commissie-Van Veen.

Staatssecretaris Netelenbos vond dat het voortgezet speciaal onderwijs te weinig opbrengstgericht was en niet naar een diploma toewerkte. Bovendien leidde de groei van het speciaal onderwijs door de hoge kosten tot een sterke stijging van de overheidsuitgaven. De integratie was dus vooral bedoeld om leerlingen uit het speciaal onderwijs meer uitdaging te bieden en de kosten te verlagen.

Met het leerwegondersteunend onderwijs en het praktijkonderwijs was de invoering van een zogenoemde 'zorgstructuur' in het vmbo een feit. Deze zorgstructuur moest ervoor zorgen dat

- meer leerlingen dan voorheen een diploma of certificaat behalen (via leerwegondersteunend onderwijs),
- leerlingen over voldoende kwalificaties beschikken om een plek op de arbeidsmarkt te verkrijgen (via praktijkonderwijs),
- de groei van het speciaal voortgezet onderwijs wordt afgeremd.

De integratie van het speciaal onderwijs in het nieuwe vmbo werd aandachtig gevolgd. De Onderwijsraad vond in 1995 in het bijzonder de opname van het vso-lom in de hulpstructuur een risico.¹⁰ Van verschillende kanten is gewaarschuwd voor de mogelijkheid dat vooral door deze integratie de negatieve beeldvorming rond het nieuwe vmbo wordt versterkt.

1.2 De invoering

In 1999 startten 426 scholen met de samenvoeging van vbo en mavo tot vmbo. De meeste vbo- en mavo-scholen maakten, als gevolg van de fusiegolf in de jaren negentig, al deel uit van brede scholengemeenschappen. Wel waren ze fysiek nog van elkaar gescheiden doordat ze in aparte gebouwen gevestigd waren. In deze periode nam ook de concurrentie tussen scholen om de gunst van de leerlingen toe. Hierdoor voelden de scholen zich genoodzaakt zich ten opzichte van elkaar te onderscheiden en te profileren. Het fysiek van elkaar gescheiden zijn en de toenemende concurrentie kwam de beoogde samenwerking en integratie van vbo- en mavo-scholen niet ten goede.¹¹

Uit het Onderwijsverslagen van de Inspectie (2001, 2002 en 2003) blijkt dat de scholen over het algemeen met veel enthousiasme aan het werk zijn gegaan om de vernieuwing tot stand te brengen en dat men ook trots is op wat tot stand is gebracht.¹² Maar er doen zich ook problemen voor. Scholen ervaren een hoge werkdruk vanwege andere programma's, andere groepen leerlingen en andere exameneisen. Leraren missen de mogelijkheid tot niveaudifferentiatie en leerlingen worden geplaagd in de leerweg die past bij het niveau van de vakken waarin zij het slechtste resultaat behalen, waardoor zij bij de overige vakken onder hun niveau werken. Ook zijn de leerlingen minder gemotiveerd voor de algemene vakken. De gebouwen ten slotte, vaak oude lts-scholen, blijken in veel gevallen niet aan de hedendaagse eisen te voldoen. Zo is de werkplekkenstructuur, bedoeld om tot een betere samenhang tussen theorie en praktijk te komen, in veel scholen niet ingevoerd.

Door in 2002 door staatssecretaris Adelmund genomen maatregelen konden scholen starten met leerwerktrajecten. Dat houdt in dat leerlingen die vanwege motivatieproblemen voortijdig dreigen uit te vallen een deel van het onderwijsprogramma bij een bedrijf volgen. Om dit goed te laten verlopen, moeten school en bedrijf nauw samenwerken. Uit die contacten komt naar voren dat de bedrijven over het algemeen ontevreden zijn over de vaardigheden van de leerlingen.

Ondanks deze en andere maatregelen behield het vmbo een problematisch imago, en dat werd er niet beter op toen in 2004 conrector Hans van Wieren van het Terra College in Den Haag op school werd doodgeschoten door een leerling. Deze moord zorgde voor veel verontwaardiging en vergrootte het ne-

gatieve imago van het vmbo, vooral in de Randstad. De politiek maakt zich grote zorgen, wat onder andere blijkt uit publicaties van politieke partijen.¹³ In 2004 schreven tweehonderd vmbo-directeuren een open brief aan de politiek waarin zij hun zorgen uitten en pleitten voor minder regels en meer ondersteuning.

In 2005 verscheen de nota *Vmbo* van minister Van der Hoeven.¹⁴ Hierin stelt zij een aantal maatregelen voor als oplossing voor de ervaren problemen. Zo pleit zij ervoor meer ruimte te bieden aan praktijkgericht onderwijs door leerlingen in de leerjaren 1 en 2 beroepsgericht vakken aan te bieden. In verband met de veiligheid stelt zij extra plaatsen in het vso-zmok beschikbaar voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen (rebound-voorzieningen). De scholen krijgen meer vrijheid in de onderwijsprogrammering om goed te kunnen aansluiten bij de ontwikkelingen van de onderbouw en het mbo, en theorie en praktijk beter op elkaar te kunnen afstemmen. Ook de theoretische leerweg dient meer contextrijk en praktijkgericht te worden ingevuld. De examens ten slotte worden flexibeler doordat de school kan kiezen voor bijvoorbeeld meerdere examenmomenten.

Een breed samengestelde Adviesgroep vmbo (september 2005) heeft deze ideeën verder uitgewerkt, samen met de scholen, het vervolgonderwijs en het bedrijfsleven.

1.3 De resultaten

Van de resultaten van de invoering van het vmbo kan, op basis van een interdepartementaal beleidsonderzoek (IBO) en een rapport van de Algemene Rekenkamer, een (eerste) indruk worden verkregen.

In 2005 verscheen *Het vmbo. Beelden, feiten en toekomst*.¹⁵ Uit dit IBO wordt in de eerste plaats duidelijk dat het negatieve beeld van het vmbo in de media de positieve kanten overschaduwet. Ouders en leerlingen blijken namelijk best tevreden te zijn over het vmbo-onderwijs, en de slagingspercentages van de centrale vmbo-examens zijn hoog (94%, gegevens 2003).

Veel van de problemen in het vmbo kunnen volgens het IBO niet los worden gezien van veranderingen in de leerlingenpopulatie, de invoering van de basisvorming en van de integratie van onderdelen van het speciaal onderwijs in het vmbo. Als meest relevante knelpunten worden genoemd: de hoge voortijdige schooluitval, een dalend niveau in het vak wiskunde, uitval van een deel van de

leerlingen bij de overgang naar het mbo en de afnemende veiligheid op school.

In januari 2005 bracht de Algemene Rekenkamer *Zorgleerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs* uit.¹⁶ Hieruit blijkt dat de aandacht voor probleemleerlingen in het vmbo op een groot aantal punten tekortschiet. Zo is het niveau van de basisberoepsgerichte leerweg voor een aantal leerlingen te hoog, krijgen leerlingen in de bovenbouw niet langer de extra zorg die ze nodig hebben, is de overdracht vanuit het basisonderwijs niet goed en geeft de indicatie geen inzicht in wat er met de leerling aan de hand is en wat er gedaan moet worden. Ten slotte zijn de leraren onvoldoende toegerust voor een adequate begeleiding van deze leerlingen, is de huisvesting vaak ontoereikend en blijkt het regionale netwerk van voorzieningen voor deze jongeren niet sluitend te zijn.

Sinds het verschijnen van deze rapporten worden maatregelen genomen dan wel voorbereid om de knelpunten in het vmbo weg te nemen. Dit geldt met name voor de beroepsgerichte leerwegen maar ook voor de zorgstructuur. Deze maatregelen hebben in de eerste plaats betrekking op het onderwijsprogramma. Er bestaat een breed draagvlak voor het doorvoeren van inhoudelijke vernieuwingen. In de tweede plaats betreffen de maatregelen een goede aansluiting op het vervolgonderwijs. Over de noodzaak daarvan bestaat eveneens brede overeenstemming. Ten slotte dienen de contacten met het bedrijfsleven te worden versterkt.

In 2007 presenteerde de Taskforce Jeugdwerkloosheid tijdens haar slotbijeenkomst een plan om zogenoemde vmbo-vakcolleges te starten voor leerlingen vanaf twaalf jaar die meer gebaat zijn bij leren door het opdoen van ervaringen.¹⁷ De experimentele techniekopleidingen, die in het schooljaar 2007/2008 op vijftien vmbo-scholen van start zijn gegaan, zijn opgezet in nauwe samenwerking met het regionale technische bedrijfsleven. Gediplomeerden van deze opleiding zijn verzekerd van een baan.

Er zijn vergevorderde plannen voor de vernieuwing van de zorgstructuur in het funderend onderwijs. Die komen erop neer dat schoolbesturen verantwoordelijk worden voor het bieden van passend onderwijs, hetzij op een van de eigen scholen, hetzij op een school met een ander bestuur waarmee wordt

2 |

samengewerkt, bijvoorbeeld een school voor speciaal onderwijs. De bestaande zorgstructuur blijft het uitgangspunt maar moet beter gaan functioneren.

Tegelijkertijd is op vele vmbo-scholen een vernieuwingsbeweging van onderaf opgekomen. De invoering van het vmbo heeft scholen dermate veel vrijheidsgraden geboden dat scholen, of afdelingen daarvan, zelf problemen te lijf zijn gegaan met zelfbedachte oplossingen. Maar daarover later meer.

De invoering van het vmbo moest een oplossing bieden voor de dreigende teloorgang van het lager beroepsonderwijs en de devaluatie van het lbo-diploma, en diende te leiden tot een betere aansluiting op het mbo en de arbeidsmarkt.

De belangrijkste knelpunten in het huidige vmbo zijn het negatieve imago, de hoge voortijdige schooluitval en de uitval van een deel van de leerlingen bij de overgang naar het mbo, het dalend niveau, de afnemende veiligheid op school en te weinig aandacht voor zorgleerlingen.

De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat de ingreep in het stelsel niet heeft geleid tot de gewenste verbetering en dat de problematiek eerder is toedan afgenomen.

2. TIEN JAAR VMBO, HOE NU VERDER?

In het eerste hoofdstuk heb ik geconcludeerd dat de invoering van het vmbo niet heeft geleid tot de gewenste resultaten en verbetering, maar dat de problematiek eerder lijkt te zijn toegenomen: nu bestaat er, naast een dalende waarde van het diploma en het imago, ook een hoge uitstroom van ongediplomeerde en/of niet-gekwalificeerde leerlingen, twijfel aan de kwaliteit van het onderwijs, een toename van het aantal zorgleerlingen en toenemende gevoelens van onveiligheid. Overigens lijken deze problemen zich niet alleen te manifesteren in het vmbo maar komen ze in meer of mindere mate en in verschillende gedaanten voor in alle sectoren van het voortgezet onderwijs. Een verklaring hiervoor is wellicht te vinden door de verschillende vraagstukken nader te bekijken. In dit hoofdstuk zal ik eerst stilstaan bij achtereenvolgens voortijdig schoolverlaten, twijfel aan kwaliteit, toename van zorgleerlingen en gevoelens van onveiligheid. Daarna zal ik het bestaande onderwijsconcept beschrijven en vervolgens een alternatief hiervoor aandragen.

2.1 Verklaring?

Voortijdig schoolverlaten

Vanuit de onderwijssociologie worden voor het onderwijs vier belangrijke functies onderscheiden: kwalificatie, selectie, allocatie en socialisatie.¹⁸ Anders gezegd, de leerling beschikt als gevolg van het genoten onderwijs over de kwalificaties die nodig zijn om de volgende stap in de leerloopbaan te zetten, volgt de leerweg die past bij zijn of haar competenties, komt met die verworven kennis en vaardigheden op de goede plek terecht en weet zich op school en in de samenleving goed te handhaven.

Vervult het onderwijs deze functies ook daadwerkelijk? Voor een groot aantal leerlingen niet of nauwelijks.

Hoewel het aantal voortijdige schoolverlaters fors is gedaald, verlaten jaarlijks nog rond de 50.000 leerlingen ongediplomeerd en niet-gekwalificeerd het onderwijs.¹⁹ Daarvan zijn 35.000 leerlingen afkomstig uit het middelbaar beroepsonderwijs en 15.000 uit het voortgezet onderwijs. Het risico van uitval is het hoogst op het laagste niveau van het vmbo!

Is er een verklaring voor die hoge uitval?

Micha de Winter refereert in dit verband aan de theorieën van de econoom Albert Hirschman:²⁰ ‘Als organisaties niet goed functioneren, kunnen leden op twee manieren reageren: ze kunnen “stemmen met hun voeten” door het pand te verlaten (Exit), of ze kunnen hun onvrede laten horen door hun stem te verheffen (Voice). De keuze voor één van deze beide reacties hangt volgens Hirschman af van de mate waarin die persoon zich loyaal (Loyalty) voelt aan de organisatie. Is het die organisatie niet gelukt om die persoon aan zich te binden, dan verlaat hij deze (Exit). Is die loyaliteit er wel dan zal hij/zij ervoor kiezen zijn stem (Voice) te laten horen. Vanuit dit perspectief gezien ontstaat er een heel andere kijk op voortijdig schoolverlaten, en misschien zelfs wel op het probleem van weinig betrokken of soms zelfs vijandige leerlingen. Scheppen we wel genoeg mogelijkheden voor persoonlijke binding in het onderwijs, is het ons vooral om efficiëntie begonnen, om ideologische hang-ups, of om het verheffen van de leerling?’²¹ Het onderwijs slaagt er volgens De Winter onvoldoende in een persoonlijke verbinding tot stand te brengen met leerlingen, en hij vermoedt dat dit in het bijzonder een gevolg is van het streven naar efficiëntie.

Dit vermoeden wordt bevestigd door de voortijdig schoolverlaters zelf. Zij wijzen vaak op het schoolklimaat als reden van voortijdig vertrek.²² Jongeren die zijn uitgevallen ervaren een gebrek aan interesse van de kant van de school voor hun wel en wee, voelen zich onvoldoende gesteund en min of meer in de steek gelaten. Voortijdig schoolverlaters met een spijbelgeschiedenis verwonderen zich over het lakse optreden van de school tegen het spijbelen.

Er is inmiddels veel onderzoek gedaan naar de oorzaken van schooluitval.²³ De resultaten van deze onderzoeken laten een genuanceerd beeld zien. Uitval is niet één op één te relateren aan het functioneren van het onderwijs: de thuis-situatie en omgevingsfactoren spelen hierbij ook een belangrijke rol. Zo lopen leerlingen uit een eenoudergezin of een gezin met een laag inkomen, leerlingen van niet-westerse allochtone afkomst of leerlingen met laagopgeleide ouders een (veel) groter risico op voortijdig schoolverlaten.²⁴ Veel van deze leerlingen blijken achterstand te vertonen op cognitief en psychosociaal gebied.

Kwaliteit van onderwijs

We maken ons in Nederland zorgen over de ontwikkeling van het niveau van kennis en vaardigheden. De voorsprong van Nederland in internationale vergelijkingen neemt af.²⁵ Uit de resultaten van TIMSS 2007²⁶ blijkt dat de rekenprestaties in het basisonderwijs licht zijn gedaald, al staat Nederland internationaal gezien nog steeds op de negende plaats. Het aantal vijftienjarigen met een beperkte leesvaardigheid is tussen 2003 en 2006 toegenomen. De prestaties van Nederlandse leerlingen op tien- en vijftienjarige leeftijd blijven vooral achter aan de bovenkant. Nederland heeft minder laagpresteerders maar ook minder hoogpresteerders dan de deelnemende referentielanden. Ook heerst er bezorgdheid over het niveau van de taal- en rekenvaardigheid van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs. Instellingen in het hoger onderwijs toetsen daarom steeds vaker voorafgaand aan of aan het begin van de opleiding de taal- en rekenvaardigheid.

Wanneer we echter iets over de kwaliteit van het onderwijs willen zeggen, is het probleem dat enerzijds niet eenduidig en duidelijk is gedefinieerd (bijvoorbeeld op systeemniveau vastgelegd in een wet) wat we onder kwaliteit verstaan en dat anderzijds het onderwijs veel blinde vlekken kent.²⁷ Bij een groot aantal doelstellingen in het onderwijs meten we vaardigheden in het cognitieve domein, bijvoorbeeld taal- en rekenvaardigheden. Er zijn echter ook niet-cognitieve vaardigheden die we willen bijbrengen, maar die we niet meten en die dus geen rol spelen bij de beoordeling van kwaliteit.

Als we vinden dat spellen niet meer zo belangrijk is maar samenwerken des te meer, dan kan er een kwaliteitsprobleem ontstaan als het niveau van het spellen wel en dat van de samenwerking niet wordt gemeten. Willen we echt weten wat de kwaliteit van onderwijs is, dan moeten we meten wat we ons tot doel hebben gesteld.

Het ROA²⁸ biedt in haar rapport een heuristiek en beveelt dan ook aan een nieuwe aanpak te bedenken voor het monitoren van de kwaliteit van ons onderwijs, waarin over elk van de in de heuristiek onderscheiden functies en aspecten indicatoren verzameld worden.

Toename zorgleerling

De groep leerlingen die extra zorg nodig heeft, omdat deze het reguliere programma niet aankan, is de afgelopen jaren bijna verdrievoudigd. Het gaat

daarbij voor het overgrote deel om leerlingen met gedragsproblemen, niet zozeer om leerlingen met fysieke beperkingen. Tegelijkertijd zullen scholen per 2011 waarschijnlijk een wettelijke zorgplicht krijgen. Ze zijn dan verplicht iedere leerling die bij hen wordt aangemeld passend onderwijs te bieden. Het doel hiervan is zorgleerlingen waar mogelijk te integreren in het gewone onderwijs.

Wat is eigenlijk een zorgleerling? Behalve de behoefte aan extra ondersteuning is een zorgleerling voor het allergrootste deel een gewone leerling die (ook) recht heeft op passend en aansprekend onderwijs, onderwijs dat hem of haar helpt een betekenisvol bestaan op te bouwen en een waardevol lid van onze samenleving te worden.²⁹

Het probleem is dat er met onderwijs voor zorgleerlingen veel meer geld gemoeid is dan de overheid kan of wil vrijmaken. Deze leerlingen hebben immers behoefte aan intensieve en specialistische begeleiding, en dus kost het scholen en leraren heel veel moeite om die groep goed te bedienen.

Er zijn drie manieren te onderscheiden waarmee scholen willen voorzien in de behoefte aan extra zorg en begeleiding. De onderwijspraktijk laat zien dat deze drie, of elementen ervan, op een en dezelfde school kunnen voorkomen.

Hulpverlening

Het onderwijsprogramma van de school is leidend bij de inrichting van de leerlingenzorg. Alle begeleiding richt zich op het ondersteunen van het leren op school. Specialisten voeren de begeleiding uit naast de leraren die de lessen verzorgen. De begeleiding vindt met name buiten de klas plaats.

Afstemming

Niet alleen het onderwijsprogramma maar ook de sociaalemotionele ontwikkeling van de leerling krijgt veel aandacht. Vakinhoudelijke ondersteuning komt voor, maar het scheppen van goede randvoorwaarden voor de individuele leerlingen is minstens zo belangrijk. Mentoren en leraren signaleren zo vroeg mogelijk of, en bij welke leerlingen, ondersteuning noodzakelijk is. De ontwikkelingsmogelijkheden bepalen de mate waarin een kind voor begeleiding in aanmerking komt. Naast vakinhoudelijke kennis beschikken leraren/mentoren over een breed arsenaal aan pedagogisch-didactische competenties. Wanneer (didactische) specialisten worden ingezet, gebeurt dat in principe in de klassensituatie.

Anders Leren

Bij deze aanpak is het uitgangspunt dat de behoefte aan extra zorg en begeleiding voor en van leerlingen een gevolg is van het onderwijssysteem zelf. Het onderwijs creëert zijn eigen zorg. De meeste uitval ontstaat door de manier waarop het onderwijs gegeven wordt. Het bestaande systeem verbeteren, helpt niet; het is nodig het onderwijs volledig anders in te richten, waarbij 'maatwerk' het credo is.

De begeleiding van en de zorg voor leerlingen is geïntegreerd in het onderwijs. Er bestaat geen expliciet onderscheid meer tussen onderwijs en zorg.

De oplossing die scholen over het algemeen (nog) kiezen is 'het hulpverleningsmodel': specialisten en experts worden ingehuurd om zorgleerlingen apart te begeleiden.³⁰ Op deze manier blijft de scheiding tussen onderwijs en begeleiding echter bestaan en wordt het beoogde doel – integratie – niet bereikt.

Gevoelens van onveiligheid

Onderwijs is de sleutel voor maatschappelijk succes. Afhankelijk van talent en inzet leidt het jonge mensen naar een voor hen passende plaats op de arbeidsmarkt, die hen in staat stelt tot een zelfstandig bestaan met voldoende inkomsten.

Over het algemeen wordt het onderwijsniveau hoger.³¹ Hoger en wetenschappelijk onderwijs kent een grotere toeloop dan ooit, steeds meer hoogopgeleide vrouwen betreden de arbeidsmarkt en migrantenkinderen vormen een steeds groter deel van de leerlingen van het hoger en wetenschappelijk onderwijs.³²

In schril contrast met deze verworvenheden blijkt er ook een andere werkelijkheid te zijn. Woonbuurt en geslacht vormen in Amsterdam de belangrijkste voorspellers van uitval in het vmbo. In achterstandswijken, buurten waar etnische scheidslijnen doorwerken en waarvoor fragmentatie kenmerkend is, dreigen parallelle samenlevingen te ontstaan. Het debat gaat over 'verkleuring en verzwarting' van deze wijken, over een tweedeling in de maatschappij en over 'de witte vlucht'. Duidelijk is dat de meer kansrijken en geslaagden wegtrekken uit deze wijken, waar de problemen cumuleren.

Vooraf in scholen in de Randstad (de vier grote steden, G4) wordt deze werkelijkheid zichtbaar. De nood is daar vaak hoog. Geprobeerd wordt de verschillen

te overbruggen en problemen buiten de school te houden door een veilige omgeving te creëren, ouders te betrekken en de school een rol in de buurt in te geven. Maar al te vaak blijkt dat deze aanpak niet werkt: het is water naar de zee dragen. Scholen worden plaatsen waar de problemen zich concentreren en staan symbool voor het brede sociale falen, het multiculturele drama. Scholen in probleemwijken zijn probleemscholen. Door de samenstelling van de populatie zijn het 'zwarte scholen' en in de publieke opinie zijn zwarte scholen probleemscholen. Door de 'verkleuring' van het vmbo verzwakt het imago nog verder en wordt het steeds moeilijker de schakelrol binnen de ononderbroken leermogelijkheden te vervullen.

2.2 Het huidige onderwijsconcept

Bij nadere beschouwing van de vraagstukken waarvoor het voortgezet onderwijs, en in het bijzonder het vmbo, zich gesteld ziet, wordt er een genuanceerder beeld van oorzaak en gevolg zichtbaar. De conclusie mag luiden dat in het functioneren van het onderwijs niet de enige verklaring schuilt en sommige oplossingen buiten de school gezocht moeten worden (door lokale overheden, politie, woningcoöperaties, e.d.).³³

Maar wat kan het onderwijs wel doen om jongeren aantrekkelijk en uitdagend onderwijs te bieden, dat hen bindt en boeit en het gevoel geeft dat ze ertoe doen?

Onderzoek naar dertig jaar onderwijsvernieuwing³⁴ heeft geleerd dat de politieke reflex bij problematiek zoals hiervoor beschreven, is in te grijpen in het stelsel. Dergelijke ingrepen, zo weten we nu, brengen echter in veel gevallen niet de gewenste oplossing. Om die te vinden, moeten we onder ogen durven zien wat er werkelijk aan de hand is in het onderwijs. Hoe ziet het huidige onderwijsconcept eruit? Wat zijn de onderliggende opvattingen en overtuigingen en hoe wordt dat zichtbaar in de onderwijskundige en pedagogisch/didactische aanpak?

In het hier en nu geven de leraren op de meeste middelbare scholen, en ook in het vmbo, nog les in een vak. Van onderlinge coördinatie lijkt weinig sprake te zijn, waardoor de leerkrachten bijvoorbeeld vaak niet weten hoeveel huiswerk hun leerlingen in totaal opkrijgen. De samenleving eist steeds betere prestaties op gestandaardiseerde toetsen, waardoor scholen en leraren gedwongen worden de werklast verder te verzwaren. Steeds meer lestijd wordt gestoken in

het voorbereiden van leerlingen op toetsen, omdat de uitkomsten daarvan medebepalend zijn voor hun positie. In deze situatie blijven er voor leerlingen in de basis twee soorten van gedrag over: aanpassen of terugtrekken. Veel leerlingen doen het laatste. Het systeem stopt hen vervolgens in een lager type onderwijs waar uitdagingen veelal ontbreken. Dan, na terugtrekken, volgt opstappen.

Senge verklaart deze situatie vanuit de geschiedenis.³⁵ Het huidige onderwijsconcept vindt zijn oorsprong rond 1850. Scholen ontleenden hun onderwijsconcept aan de lopende band, het boegbeeld van het bloeiende industriële tijdperk. Een belangrijke verklaring hiervoor is dat het onderwijs gericht werd op de massa en er organisatievormen bedacht moesten worden om het onderwijs efficiënt te houden.

In dit concept zijn de kenmerken van de 'lopende band' duidelijk zichtbaar:

- Het onderwijs is opgebouwd uit duidelijke 'stadia': klassen op grond van leeftijd.
- Elk stadium kent 'toezichhouders': de leerkrachten.
- Klassen komen voor 'een bepaalde periode' bij elkaar om voorbereid te worden op een toets.
- Bij de lessen wordt een 'uniforme snelheid' gehanteerd op basis van lesroosters.
- Het onderwijs is gespecialiseerd: elke leerkracht behandelt een gedeelte van de lesstof.

Stevens vat deze kenmerken als volgt samen: voor elke leerling dezelfde leerstof op hetzelfde moment in dezelfde ruimte met hetzelfde resultaat en onderleiding van dezelfde persoon.³⁶

De onderliggende overtuiging is dat de wereld een objectieve en reële werkelijkheid is die voorspelbaar, maakbaar, planbaar, beheersbaar en controleerbaar is. Vanuit deze overtuiging is het onderwijssysteem gericht op maximale efficiëntie door formalisering en standaardisering. In het bijzonder van kennisoverdracht en -verwerving.

In dit onderwijsconcept staan 'het vak' en 'de overdrachtsfunctie' centraal en wordt het lesgeven bepaald door de inhoud van de vakken. Met iedere leerling probeert de school de einddoelen te realiseren. Er is een vast programma met vakken, verdeeld over vastgestelde perioden en met duidelijke toetsmomenten. Het leertempo is voor iedereen gelijk en er wordt gewerkt volgens het

leerstofjaarclassensysteem. De sturing van het leerproces is in handen van de docent. Hij kiest de methode, plant de leerstof per periode, stuurt het leerproces tijdens de lessen en geeft voorbereidings- en verwerkingsopdrachten. De leerling volgt de sturing van de docent. Leraren zijn georganiseerd in vaksecties waarin zij besluiten welke methode zij zullen gebruiken en waar zij ervaringen uitwisselen. Deze school is onder meer te herkennen aan lokalen waarin de stoelen en tafels in de ‘busopstelling’ staan, waar ‘de bel’ het begin en het eind van de lestijd aangeeft, waar de docent zijn of haar vaste lokaal heeft en waar leeftijdsgroepen en schooltypen van elkaar gescheiden zijn.

Het blijkt in toenemende mate een lastige zo niet onmogelijke opgave te zijn om vanuit dit concept antwoord te geven op de almaar toenemende diversiteit in onze samenleving en de veranderende eisen die als gevolg daarvan aan het onderwijs worden gesteld. Het is dan ook logisch dat leerlingen aan de ‘onder- en bovenkant’ van dit systeem tekortkomen, afhaken en ‘opstappen’.

Is dat erg?

Fenomenen als de kenniseconomie, de Lissabondoelstellingen, toenemende internationale concurrentie, globalisering en internationalisering, vergrijzing en ontgroening klinken inmiddels vertrouwd. Uit de vele studies en adviezen van de afgelopen jaren, bijvoorbeeld van de SER en het Innovatieplatform, is vooral één ding duidelijk geworden: al deze ontwikkelingen dwingen ons als samenleving te investeren in ‘menselijk kapitaal’: ‘In de kennissamenleving maken talenten het verschil. Daarom is het van levensbelang om te weten hoe je talenten kunt benutten, ontwikkelen, tot groei brengen en kunt koesteren. De mate waarin wij erin slagen alle individuele talenten tot maximale ontwikkeling te brengen, is doorslaggevend voor het toekomstige succes van ons land en van Europa’,³⁷ aldus Rinnooy Kan.

Het is dus in ieder geval een *economisch* probleem wanneer leerlingen afhaken en hun talent onbenut blijft. Maar dat niet alleen. Het is bovendien zeker ook een *sociaal* vraagstuk. Willen wij dat jonge mensen buitenspel komen te staan, dat zij aan de kant worden gezet en afgeschreven? Dat er een tweedeling in de maatschappij ontstaat tussen kansloos/kansrijk, laagopgeleid/hoogopgeleid, lage status/hoge status, arm/rijk en wit/zwart? Willen we dat het onderwijs in de samenleving functioneert als instrument voor selectie en uitsluiting? Of

moet de school een pedagogisch en didactisch klimaat bieden waarin iedere leerling zich kan ontwikkelen en ontplooiën?

Als vanuit het bestaande concept steeds minder goed een antwoord gegeven kan worden op de andere eisen die door de samenleving aan het onderwijs worden gesteld, is er dan een alternatief concept denkbaar? Een concept waarin ruimte is voor differentiatie en maatwerk? De ontwikkeling van het denken over hoe mensen leren kan ons wellicht de richting wijzen.

2.3 *Intermezzo: hoe leren wij?*

Als we met grote stappen door de geschiedenis van de leerpsychologie gaan, kunnen we die laten beginnen met het *behaviorisme* – een opvatting die rond 1912 publiek is gemaakt door E.L. Thorndike (1874-1949) en vooral bekend is geworden door B.F. Skinner.³⁸ Deze laatste voerde interessante experimenten uit met ratten, zoals I. Pavlov³⁹ dat deed in Rusland met honden.

Leren staat in deze opvatting gelijk aan *conditioneren* en komt neer op het leggen van een nieuwe verbinding tussen een externe prikkel en gedrag. Het behaviorisme gaat ervan uit dat onze hersens eigenlijk heel weinig doen. Alles wordt bepaald door prikkels, reacties op prikkels en de beloning van die reacties. Een voorbeeld hiervan is het hardop opzeggen van de tafels en een ‘plaatje’ krijgen als het goed gaat. Het behaviorisme negeert eigenlijk het feit dat de mens denkt, dat onze hersens werken.

In de jaren zestig van de vorige eeuw won het *cognitivisme* terrein. Is in het behaviorisme de lerende of getrainde passief, in deze opvatting wordt ervan uitgegaan dat de lerende actief is. Uitgangspunt is dat leren informatieverwerking is. Cognitivisme komt van cognitie, denken, leren. Een van de grondleggers die hiermee in de jaren veertig en vijftig al bezig was, al werd het toen nog geen ‘cognitivisme’ genoemd, is Jean Piaget.⁴⁰ Zijn redenering was dat er in onze hersens twee dingen gebeuren. Wij zien iets, en als wij al een cognitief schema, een soort kapstok, in ons hoofd hebben, kunnen wij het beeld *assimileren*, tot ons nemen, als het daar goed in past. Als het er niet goed in past en wij het als vreemd beschouwen, gaan onze hersens die schema’s of kapstokken opnieuw rangschikken, *accommoderen*.

In de jaren zestig sprak David Ausubel (1918-2008), sterk beïnvloed door Piaget, in Amerika als een van de eersten van ‘betekenisvol leren’. Je leert iets als je het in een kader kunt plaatsen. Als je iets aanbiedt aan een lerende op

een hoger niveau van algemeenheid of abstractie, of zelfs *inclusiviteit* (omvattendheid), zal de lerende het daarna beter kunnen plaatsen.

Op een conferentie van de National Association of Research in Science Teaching aan het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw, werd voor het eerst gesproken over het (radicaal) *constructivisme*, vooralsnog bedoeld als filosofie. Deze filosofie is vervolgens toegepast op het onderwijs en vertaald naar een onderwijskundige en pedagogisch/didactische aanpak. De essentie van deze opvatting is dat kinderen hun kennis zelf construeren. Leren is kennis construeren die aansluit bij de eigen ervaring, meestal samen met anderen. Deze opvatting over leren deed al voor de Tweede Wereldoorlog opgang in het werk van de Russische leerpsychologen (Vygotsky, 1896-1934) en wordt in Nederland door Robert-Jan Simons 'Nieuw leren' genoemd.⁴¹

De overtuiging dat de wereld een subjectieve ervaring van mensen is waarin betekenisgeving in sociale processen centraal staat, wordt het 'sociaalconstructivisme' genoemd. Mensen construeren hun eigen realiteit op basis van wat ze ervaren. Via de dialoog en in directe interactie met anderen worden nieuwe betekenissen van de sociale werkelijkheid geconstrueerd. Wat kan deze geschiedenis van het denken over hoe mensen leren, betekenen voor de ontwikkeling van een alternatief onderwijsconcept?

2.4 Een alternatief concept?

Het constructivisme beschouwt de leerling als iemand die actief kennis en inzicht construeert in interactie met zijn of haar omgeving. Hierbij is het uitgangspunt dat leren in een aan de werkelijkheid ontleende rijke context plaatsvindt. Kok pleit in dit verband voor een *nieuwe pedagogisch-didactische driehoek*: leerling, leerbronnen en leeromgeving.⁴²

Stevens vat de consequenties van de ontwikkeling in het denken over hoe mensen leren samen in drie *psychologische basisbehoeften* van de lerende (jonge) mens: relatie, competentie en autonomie.⁴³ Vanuit de (misschien wel voorname) psychologische behoefte van de mens, die van verbondenheid, biedt de school hiertoe gelegenheid, namelijk door te voorzien in volwassenen die de leerlingen begeleiden en door het scheppen van de mogelijkheid tot samenwerking met andere leerlingen. Er ontstaat wederzijdse responsiviteit, met als gevolg een groeiend (zelf)vertrouwen van de leerling, het bewust

worden van de eigen competenties en het aangaan van verantwoordelijkheden. De school voorziet in de behoefte aan het vergroten van competenties door het aanbieden van uitdagingen, ruimte en grenzen, en van ondersteuning bij experimenteren en uitproberen. Tenslotte heeft de leerling behoefte aan autonomie. De school voorziet in deze behoefte door te respecteren dat de leerling zijn eigen ontwikkeling moet realiseren (de leerling als actor) en door respect te hebben voor de uniciteit en eigenheid van iedere leerling. Hierbij behoort het bieden van het perspectief van de ander en de andere.

De curriculumvernieuwing die volgens Kessels⁴⁴ nauw aansluit bij deze ontwikkeling, bevordert een vorm van actief, onderzoekend leren. Leerlingen en leraren vormen studiegroepen waarin ze de praktische vraagstukken, waarmee ze in het werkveld in aanraking komen, als vertrekpunt nemen voor hun leerproces. In de studiegroep vindt vergelijking, verbreding en verdieping plaats. Abstractie en veralgemenisering hebben geen betekenis als er geen concrete ervaring in een specifieke context aan ten grondslag ligt. Het onderwijs wordt afgestemd op de individuele leervraag van de leerlingen. Met andere woorden, de leerling staat centraal.

Uitgangspunt in dit alternatieve onderwijsconcept is dat iedere leerling anders is en de school leerarrangementen op maat biedt.⁴⁵ Leerlingen zijn niet allemaal hetzelfde. Daarom leren zij allemaal op een andere manier en leren zij allemaal ook iets anders. Ook al is de leerstof uniform en bewaakt de school de kwaliteit op gestandaardiseerde wijze, het lerende individu is niet geschikt voor gelijkheid.

Het is interessant te lezen hoe nauw de aanbevelingen van de werkgroep 'Leren Excelleren' (2005) en de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2009) aansluiten bij en een concretisering bieden van het hierboven geschetste alternatieve onderwijsconcept.

Het onderwijs in Nederland, en in het bijzonder het vbo, ziet zich voor de uitdaging geplaatst de verbinding met hun leerlingen te versterken en hen uitdagend onderwijs te bieden. De ontwikkelingen in de leerpsychologie bieden een perspectief op hoe dat zou kunnen. Op basis van de ontwikkelingen is in dit hoofdstuk een alternatieve aanpak geschetst. De vraag is

of deze aanpak een oplossing biedt voor de vraagstukken waarmee scholen in het hier en nu worstelen.

3. HET VMBO EN EEN 'STILLE' REVOLUTIE

In het vorige hoofdstuk heb ik betoogd dat het onderwijs vanuit het huidige concept onmogelijk antwoord kan geven op de veranderende eisen die de samenleving, waarin de diversiteit en de gelaagdheid almaar toenemen, aan het onderwijs stelt. Vervolgens heb ik, op basis van de ontwikkeling in de leerpsychologie, een alternatief geschetst. De vraag is of dat alternatief een oplossing biedt voor de eerder besproken vraagstukken waarvoor het onderwijs zich gesteld ziet.

In dit hoofdstuk wil ik aan de hand van overtuigende voorbeelden aannemelijk maken dat in het onderwijs, en in het bijzonder in het vmbo, een 'stille revolutie' gaande is, een proces van 'lerend veranderen' en 'veranderend leren' dat z'n oorsprong vindt in het 'hart' van het onderwijs: de school! Het belang van deze stille revolutie is in het bijzonder dat er wellicht op twee prangende vragen een antwoord kan worden gevonden:

1. Wat is een effectieve aanpak voor onderwijs- en schoolontwikkeling?
2. Wat is het effect van alternatieve vormen van aanpak?

Het vinden van een antwoord op deze vragen is geen doel op zich maar een middel om te bereiken dat het onderwijs als instituut haar functies kan (blijven) vervullen.

De werkgroep 'Leren Excelleren' noemt in haar rapport een aantal interessante experimenten en innovatieve initiatieven in het onderwijs, die gericht zijn op het tegemoetkomen aan de verschillen tussen leerlingen en op maximale talentontwikkeling.⁴⁶ En in het bijzonder in het vmbo vinden veelbelovende ontwikkelingen plaats. In dit hoofdstuk zal ik eerst ingaan op de inhoudelijke kant van deze ontwikkelingen en sta ik vervolgens stil bij de veranderkundige aspecten van die stille revolutie.

3.1 Experimenten in het vmbo

Het vmbo is in 1999 opgezet volgens een overzichtelijke structuur: het bestaat uit vier leerwegen met afdelingsprogramma's die zeer gedetailleerde examenprogramma's kennen. De gemengde leerweg ontwikkelde zich van begin af aan moeizaam, maar basisberoepsgericht en kaderberoepsgericht zijn binnen deze kaders flink aan de slag gegaan.

Schoolleiding en leraren in het vmbo deelden al snel de opvatting dat de didactische en onderwijskundige aanpak geen afgeleide diende te zijn van de aanpak in het havo/vwo. Voor de leerlingen van het vmbo is een aangepaste didactiek nodig gebaseerd op individuele verschillen die moet passen bij het karakter van het vmbo als beroepsonderwijs. Men is nog steeds bezig hier een juiste vorm voor te vinden, maar op vele plekken gloort het succes en wordt de noodzaak om maatwerk te leveren waargemaakt. Meer algemene voorbeelden van aan de doelgroep aangepaste didactiek zijn *leerwerktrajecten*, *VM- trajecten*, *de assistentenopleiding* en de *werkplekkenstructuur*.

Daarnaast is sprake van verbreding binnen de sectoren (intrasectoraal), over de sectoren heen (intersectoraal) en worden er allerlei initiatieven genomen om het aanbod aantrekkelijker te maken door het te versmallen (differentiaties) en beter aan te laten sluiten bij het mbo (vm2 en vakcollege).

‘Terug naar de lts’ lijkt op sommige scholen tot uiting te komen in het inrichten van vakcolleges. Smalle trajecten zijn zeker voor sommige leerlingen erg geschikt, maar op veel scholen is er juist een groeiende belangstelling voor brede (sectorale of intersectorale) programma’s. Daar is men van mening dat het vmbo de functie heeft leerlingen de gelegenheid te bieden zich te oriënteren op verschillende beroepen en een paar beroepscompetenties te verwerven. Een aantal scholen laat zien dat een combinatie van een smalle en brede programmering tot een succesvolle aanpak kan leiden. Hier ligt de nadruk op een intersectorale aanpak, maar door de ruimte die in de examenprogramma’s zit, kunnen de leerlingen er ook smalle tot zelfs zeer smalle trajecten afleggen.

Wat opvalt is dat op steeds meer vmbo-scholen het onderwijs op allerlei manieren wordt afgestemd op de individuele leervraag van de leerlingen, onder het motto dat de leerling centraal staat. Dit concept gaat hand in hand met het idee dat de leerproces omgedraaid moet worden, dat wil zeggen dat kennis niet moet worden opgebouwd vanuit vakken, om die later toe te passen, maar dat vanuit praktijkproblemen op zoek gegaan wordt naar de kennis en vaardigheden die nodig zijn om die problemen op te lossen. Het leerproces en alle elementen die het leren kunnen bevorderen en belemmeren, vormen de kern van het onderwijsconcept. Uitgangspunt is dat iedere leerling anders is en de school leerarrangementen op maat biedt. Deze arrangementen worden afgestemd met ouders, leerlingen, basisscholen en vervolgonderwijs. Het streven is dat elke leerling het maximale eindresultaat behaalt. De leerstof is geordend

in gestandaardiseerde onderdelen die flexibel kunnen worden aangepast. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen verschillende vakken. Het ontwikkelen van kennis en vaardigheden is een integraal proces dat plaatsvindt in een rijke leeromgeving. De school werkt niet met het leerstofjaarklassensysteem: de leerlingen zijn gegroepeerd in basisgroepen en in groepen die een bepaald leerarrangement volgen. Leraren werken samen in multidisciplinaire teams⁴⁷ en stemmen hun werk af met elkaar, met ouders en met leerlingen. Elk teamlid is zowel materiedeskundige (expert op een vakgebied) als 'leercoach'. Hij moet in staat zijn leerlingen te begeleiden bij hun leer- en ontwikkelingsproces. Er is sprake van gedeelde sturing door de leerling en de docent. Deze scholen zijn te herkennen aan multifunctionele ruimtes waar leerlingen van verschillende leeftijden aan het werk zijn: studie- of concentratieruimtes, waar stil kan worden gewerkt of gestudeerd, leerpleinen, waar grote aantallen leerlingen individueel of in groepjes aan opdrachten en projecten werken, met leraren die zich tussen de leerlingen door bewegen en leerlingen vraaggestuurd coachen en zo ondersteunen bij hun werk, en ruimtes die kunnen worden gebruikt voor collectieve instructie en simulaties ('krachtige leeromgevingen') waar leerlingen het geleerde toepassen in de praktijk.

Een ander voorbeeld van innovatief handelen, betreft de norm om een afdeling in het vmbo onderwijskundig en economisch te kunnen realiseren en handhaven. Tien jaar geleden was die norm tachtig, respectievelijk veertig leerlingen. Op basis van deze norm zou nu waarschijnlijk meer dan de helft van alle afdelingen gesloten zijn.

Maatwerktrajecten, zoals leerwerktrajecten, VM2 en Intersectorale ontwikkelingen, hebben laten zien dat de genoemde norm volstrekt achterhaald is. Er zijn scholen die hun afdeling Voertuigentechniek handhaven, ook al zitten er maar drie leerlingen op, door goede afspraken over het praktijkgedeelte te maken met de garage om de hoek.

Samengevat kunnen wij de ontwikkelingen als volgt categoriseren:

- *Renovatie en aanpassen*: ontwikkelingen die erop gericht zijn het programma te verbeteren en actualiseren. Voorbeelden: verbeteren en aanpassen van (centrale) examenprogramma's; invoeren van K1- en K2-examendoelstellingen; robotica in techniek; nieuwe lesmaterialen.
- *Organisatie*: ontwikkelingen die vooral impact hebben gehad op de inrichting van het onderwijs in afdelingen: intrasectoraal, WPS (techniek, werk-

plekkenstructuur), werkpleksimulatie bij Zorg en Welzijn, verschillende vormen van vmbo/mbo-samenwerking.

- *Innovatie*: ontwikkelingen die tot andere, meer leerlinggerichte benaderingen van het onderwijs leid(d)en: maatwerkprogramma's, modulair onderwijs, probleemgestuurd onderwijs, intersectoraal en nieuwe afdelingen, zoals dienstverlening, uniformberoepen, ICT, leerwerktrajecten.

De regionale arrangementen hebben een belangrijke rol bij deze ontwikkelingen gespeeld. Hierdoor werd het mogelijk de wettelijke planning van onderwijsvoorzieningen te omzeilen en regionaal afspraken te maken. Dit is een grote stimulans geweest voor nieuwe ontwikkelingen.

De nieuwe programma's betreffen alle het onderwijsaanbod en het onderwijsconcept. Het gaat in deze nieuwe programma's niet alleen over wat de school aanbiedt, maar ook over hoe dit wordt aangeboden (met grote vrijheid voor een schooleigen invulling).

Het gaat hier nadrukkelijk om ontwikkelingen die van 'binnenuit' en meestal van 'onderaf' zijn ontstaan en/of door platforms zijn geëntameerd en ondersteund. De overheid was hierin als het ware volgend.

Het lijkt gerechtvaardigd te concluderen dat het vmbo een zeer innovatieve sector in het onderwijs is en dat dit schooltype inmiddels, na tien jaar, nieuwe wegen bewandelt die het zelf heeft gekozen. Het is van groot belang na te gaan waar deze nieuwe wegen toe leiden, wat de effecten van nieuwe benaderingen zijn – wellicht onder het motto: 'Wie niet durft te verdwalen, vindt geen nieuwe wegen!'

3.2 Een 'stille' revolutie?

'De overheid heeft haar kerntaak, het zeker stellen van deugdelijk onderwijs, ernstig verwaarloosd.' Deze harde conclusie van de commissie-Dijsselbloem⁴⁸ uit 2008 heeft alom tot euforie geleid. Er is van alles mis in en met het onderwijs, en dat ligt aan de politiek verantwoordelijken. Maar er valt zoveel méér te zeggen. Wat is nu de belangrijkste oorzaak van het mislukken van de onderzochte onderwijsvernieuwingen?

Het is zeer de moeite waard de studies van het SCP⁴⁹ en de Universiteit van Maastricht⁵⁰ nog eens na te lezen en daarbij goed te kijken naar de rollen van

de spelers en de (soms impliciet) gekozen aanpak. Uit onderzoek is gebleken dat meer dan 70% van grootschalige veranderingen in organisaties mislukt.⁵¹ De oorzaak moeten we zoeken in het feit dat veel veranderingen bedacht worden door anderen, voor anderen. De bestudeerde vernieuwingen worden gekenmerkt door centrale planning en het scheiden van denken en doen. De overheid heeft, samen met koepels, pedagogische centra, uitgeverijen, brancheorganisaties en veelal landelijk opererende advies- en onderzoeksbureaus, een nieuwe vorm van onderwijs bedacht en deze ten uitvoer gebracht. De professionals op de werkvloer kwamen daarbij niet of nauwelijks aan bod. Ontwikkeling, onderzoek en beleid vonden plaats ver weg van de plek waar geleerd wordt en de interactie tussen leerling en leraar plaatsvindt. De leraar werd daarmee gereduceerd tot uitvoerder.

Professionals kun je echter niet motiveren door hun te vertellen wat ze moeten doen; je kunt hun werk en inzet slechts verdienen, en dat betekent dat een volwaardig appèl moet worden gedaan op hun professionaliteit waarbinnen denken en doen verenigd zijn. Autonomie, vertrouwen en respect zijn daarbij kernwoorden.

Wanneer we de onderzochte onderwijsvernieuwingen nader bekijken, valt op dat deze kernbegrippen hierbij geen rol speelden. Het lijkt erop dat er geen vertrouwen was dat de leraren, samen met de leerlingen, ouders en andere belanghebbenden, tot doelen en methoden konden komen die aansluiten bij de functies van het onderwijs. Er werd niet als vanzelfsprekend van uitgegaan dat er voldoende tijd aan de leerlingen werd besteed, dus werd de urennorm opnieuw gedefinieerd en er streng op toegezien dat deze werd nageleefd. Hetzelfde geldt voor het oormerken van budgetten voor kwetsbare leerlingen. Er werd aan voorbijgegaan dat de professionals heel goed in staat zijn zelf slimme constructies te bedenken waarmee prima maatwerkoplossingen geboden worden voor de ontwikkeling van hun leerlingen in hun specifieke omgevingen. Hoe staat het met het respect voor de inbreng van de professional als landelijk uitgewerkte methoden en didactische vernieuwing bewust of onbewust 'worden afgedwongen' en er geen budget beschikbaar wordt gesteld voor de professional om zelf het materiaal te ontwikkelen en de effectiviteit van gekozen aanpakken te onderzoeken en bij te stellen? Met al deze maatregelen wordt de autonomie van de professional beperkt en ontbreekt het aan respect voor de docent en de spelers in zijn omgeving, met alle gevolgen van dien.

De verschillende manieren waarop veranderprocessen worden aangepakt, zijn te typeren als 'ontwerpgericht' of 'ontwikkelgericht'.⁵² Met ontwerpen wordt de planmatige manier van veranderen bedoeld, waarbij het gaat om het implementeren van vooraf vastgestelde inhoudelijke veranderingen. De ontwikkelbenadering is opener: de gedachte daarachter is dat er pas iets verandert als de betrokken mensen dat willen en als het tempo en effect van de verandering worden afgestemd op het individuele en collectieve leervermogen.

De meeste scholen zeggen te kiezen voor de ontwikkelaanpak.⁵³ Ze streven naar een organisatie die in staat is continu te innoveren en te leren teneinde de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Mensen in het onderwijs zeggen dat ze met en van elkaar willen leren, maar dit staat vaak haaks op de situatie in de praktijk. Die vertoont weinig innovatieve durf, en het leren is in alle geledingen van de school vaak een eenzame zoektocht. Het lijkt erop dat schoolorganisaties wel wéten hoe ze hun veranderingsproces moeten aanpakken, maar dat vervolgens niet (durven te) dóen.

Een van de verklaringen voor deze paradox is te geven vanuit een 'historisch perspectief'. Scholen hebben nog maar sinds kort ruimte voor het ontwikkelen van eigen beleid. Decennialang is men eraan gewend geweest dat 'Zoetermeer' of 'Den Haag' bedacht wat in het onderwijs moest gebeuren. Vervolgens vertelde de schoolleiding aan de leraren wat ze moesten doen en instrueerden de leraren ten slotte de leerlingen. De leraar weet het, de leerling (nog) niet. Dus maakt de leraar de leerling duidelijk dát hij moet leren, wát hij moet leren, hoe en wanneer hij moet leren. Slechte resultaten zijn volgens deze methode per definitie te wijten aan gebrek aan inzet, motivatie en inzicht van de leerling.

Dit patroon leidt uiteindelijk tot onaangepastheid, rebellie, vermijdingsgedrag en passiviteit van leiding, leraren en leerlingen. 'Leiden en volgen' en de sterke scheiding tussen beleid en uitvoering zijn niet bevorderlijk geweest voor het nemen van verantwoordelijk voor de eigen ontwikkeling.

Een andere verklaring voor de genoemde paradox is te vinden in de heersende cultuur van het onderwijs. Twee dominante kenmerken van die cultuur zijn *vrijbijvendheid* van de leraar (koning, keizer, admiraal: baas in eigen klaslokaal!) en een houding van *non-interventie* (ik bemoei me niet met jou en jij niet met mij!).

Het gevolg hiervan is dat op de meeste scholen nog geen klimaat heerst waarin men elkaar feedback geeft, met en van elkaar leert en van gedachten wisselt over het werk, en de vaardigheid om samen te werken en samen te leren onderontwikkeld is. De noodzaak om collectief verantwoordelijkheid te nemen voor de kwaliteit van hun professie wordt niet door leraren ervaren.⁵⁴ Tegen deze achtergrond is het niet verwonderlijk dat scholen op het moment suprême kiezen voor de ontwerpbenadering. Ontwikkelen en veranderen gaan gepaard met onzekerheid. Door de behoefte aan houvast grijpt men terug op wat men kent en wat men kan: plannen, organiseren, beheersen en controleren...

Initiatieven voor verbetering en vernieuwing van het onderwijs zijn te vaak van buitenaf gekomen. Anderen wisten wat goed voor het onderwijs was. Leren werd daardoor vaak beleren! Het ontbrak aan aansluiting bij de autonome veranderprocessen, de kleine bewegingen in de school zelf. Veranderingen bleven daardoor steken in cosmetische ingrepen; ze kwamen nauwelijks van binnenuit en misten passie en gedrevenheid.

Buitenstaanders, vaak gesubsidieerd door de overheid, vertelden de scholen 'hoe het moest'. De school paste zich vervolgens aan de wijsheid van buiten aan en verviel bij de eerste tegenslagen weer in oude gewoonten. Ieder systeem heeft immers de neiging veranderingen ongedaan te maken die niet 'eigen' zijn.

Bovendien vertonen veel veranderingen in het onderwijs de kenmerken van *single loop learning*: als er een probleem is, verzint men daarvoor een oplossing. Vaak blijkt echter dat het gewenste effect van zo'n oplossing uitblijft en geen nieuwe acties meer kunnen worden bedacht. Recente ervaringen, zoals de invoering van de Tweede Fase en de vernieuwde basisvorming, leren dat 'meer van hetzelfde niet meer werkt'.

Dan is het nodig de opvattingen en overtuigingen te onderzoeken die aan het gedragspatroon ten grondslag liggen. Het gaat hier dan om de vraag waarom in specifieke situaties op een bepaalde manier wordt gehandeld en welke alternatieven er zijn voor de onderliggende opvattingen en overtuigingen. Zo'n leerproces heet *double loop learning*.⁵⁵

De vele en veelbelovende initiatieven in het vmbo hebben gemeen dat zij voortkomen uit en aansluiten bij de veranderprocessen in de school zelf. Het

‘revolutionaire’ aan deze veranderaanpak is dat het patroon, dat in de meeste gevallen leidt tot stagnatie en terugval, is doorbroken. Het gaat dan niet langer om ‘leiden en volgen’, ‘voor anderen door anderen’ en ‘low trust’, maar om veranderen van ‘binnenuit’ en van ‘onderaf’, dichtbij het primaire proces en met de professionals ‘aan zet en in de wind’. De overtuiging is dat een gezond onderwijssysteem voortdurend reflecteert op hoe het functioneert en zichzelf constant en van binnenuit vernieuwt. Dit proces wordt gestimuleerd en gesteund door leiders met lef, die zelf voorop gaan in de verandering, vaardig zijn in het omgaan met onzekerheid en een groot vertrouwen hebben in hun leraren en leerlingen.

Bij succesvolle ontwikkelingen en veranderingen spelen ‘voorbeeldige (school) leiders’ een belangrijke rol – niet omdat zij het beter weten, maar omdat zij in staat zijn de kennis, passie en ervaring van de professionals te activeren en hen uit te nodigen en uit te dagen topkwaliteit te leveren. De beste schoolleiders zijn vooral moedige mensen: ze zijn zelf moedig en in staat anderen van moed te voorzien! Die moed blijkt uit de durf te breken met bestaande praktijken, verworvenheden en (vermeende) autonomie. Deze moed wordt ontleend aan de overtuiging dat jonge mensen in het vigerende systeem niet tot hun recht komen en dat dit zonde is van alle kostbare tijd en energie.

Deze ‘revolutionaire’ ontwikkeling lijkt *stil* te verlopen. Het gaat als vanzelfsprekend en het gebeurt zonder dat er veel ophef over wordt gemaakt. Toch is er iets bijzonders aan de hand, en daarom is het van groot belang deze ontwikkelingen zorgvuldig en systematisch te volgen. Uit eerder onderzoek⁵⁶ is gebleken dat een dergelijke aanpak zeer effectief kan zijn. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat hierbij *innovatieve praktijken*, *tevredenheid* van medewerkers en opdrachtgevers, *productiviteit* en *efficiëntie* significant toenemen.

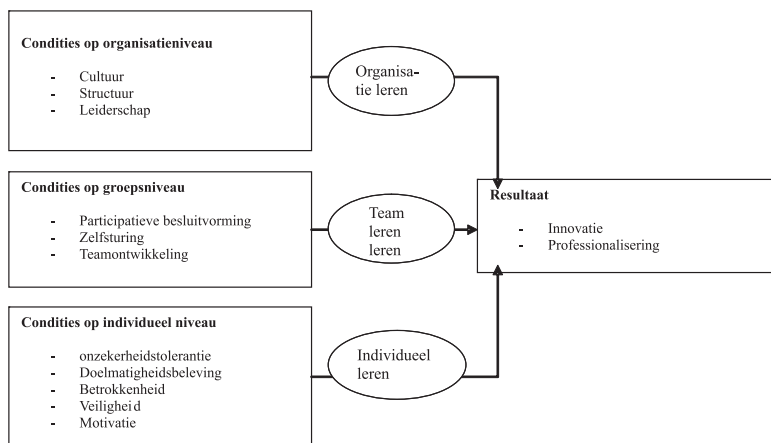
Genoemd onderzoek leert dat het voor ‘veranderen van binnenuit’ essentieel is dat de professionals op scholen individueel en collectief *leren*. Voor dit leren zijn gemeenschappelijke ambities en doelen op organisatie- en teamniveau richtinggevend en moet aan bepaalde voorwaarden zijn voldaan. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen condities op *organisatie-* en *groepsniveau* en voorwaarden op *individueel niveau*.

Bij het leren op organisatieniveau spelen de volgende factoren een rol: *cultuurkenmerken*, *structuurkenmerken* en *leiderschap*. Culturaspecten zijn voor het bevorderen van het leren van en in scholen vaak belangrijker dan structuurkenmerken. Herstructurering (organisatie van het werk in teams) is een belangrijke maar niet toereikende voorwaarde voor het bevorderen van leren en innoveren. Cultuurverandering is essentieel. Gedeelde waarden en normen, een gedeelde visie en visieontwikkeling, een samenwerkingscultuur en een collectieve ambitie zijn daarbij belangrijke elementen.

Participatieve vormen van besluitvorming, *zelfsturing* en *teamontwikkeling* zijn factoren die het leren van en in teams sterk kunnen bevorderen. Met name het verspreiden van het werk over teams en het bevorderen van teamontwikkeling heeft de laatste jaren veel aandacht gekregen in het onderwijs.

Op het niveau van het individu spelen condities als *onzekerheidstolerantie*, *doelmatigheidsbeleving*, *betrokkenheid*, *veiligheid* en *motivatie* een belangrijke rol.

Schematische weergave van condities voor collectief leren



Kenmerken van het ‘veranderen van binnenuit’ zijn:

- *Zelfsturing en zelforganisatie* door de professional, vaak in zogenaemde ‘kernteams’.
- Een *werkomgeving* die tevens *leeromgeving* is en professionalisering die hand in hand gaat met innovatie.
- Een sterke *verbondenheid* tussen de professionals door goede sociale contacten en steun en feedback van directe collega’s en leidinggevendenden.
- Veel *samenwerking*, niet in de laatste plaats vanwege het belang met en van elkaar te leren.
- Een coachende stijl van leidinggeven.

Dit denken over veranderen, deze ‘stille revolutie’, verdient de ruimte van het experiment. Schoolleiding, leraren en leerlingen leren al doende om te gaan met zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerking. Niet de overheid moet de problemen in het onderwijs oplossen, maar de scholen zelf. Niet langer moet ‘iedereen hetzelfde op hetzelfde moment op dezelfde plaats’ doen maar dienen overheid, schoolleiding, leraren en leerlingen met elkaar op zoek te gaan naar de balans tussen ‘support en controle’. De overheid neemt haar verantwoordelijkheid door normatieve kaders te stellen, toe te zien op de naleving ervan en scholen te ondersteunen bij de operationalisering van die kaders. De schoolleiding neemt haar verantwoordelijkheid door op schoolniveau kaders te stellen (financieel, organisatorisch, onderwijskundig, pedagogisch/didactisch), toe te zien op de naleving en de operationalisering op leraarniveau te ondersteunen. Leraren nemen hun verantwoordelijkheid door (vakinhoudelijke en pedagogisch/didactisch) kaders te stellen voor hun leerlingen en hen te helpen bij het leren, en de leerling leert verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen gedrag en leerproces, en voor de keuzes die hij maakt. Een en dezelfde aanpak voor iedereen werkt niet (meer): op naar maatwerk via differentiatie!

3.3 En de lerarenopleiding?

Is er bij de lerarenopleiding sprake van eenzelfde ontwikkeling als in het vmbo? Zijn afgestudeerde studenten van de lerarenopleiding voldoende gekwalificeerd om hun taak in het zich vernieuwende onderwijs uit te voeren? Hebben ze gekozen voor de opleiding die het best past bij hun competenties en zijn ze in staat samen te werken en een bijdrage te leveren aan het voortdurende proces van onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling?

Naast deze vragen kunnen wij ook andere stellen in verband met de lerarenopleidingen. Wat is het rendement van de lerarenopleiding? Hoe is de verhouding tussen de kwaliteit van de instroom afgezet tegen het niveau van de uitstroom? Hoe staat het met de slaagkans, de verblijfsduur en het voortijdig afbreken van de studie? Kunnen we daarbij ook spreken van een 'stille revolutie'?

Doeltreffendheid en doelmatigheid staan bij de lerarenopleiding eveneens ter discussie en onder druk. Accreditaties en visitaties laten uiteenlopende resultaten zien, maar in het algemeen bestaan er zorgen over de kwaliteit.

Ja, ook de lerarenopleiding is volop in beweging; ook daar wordt intensief en gewetensvol gezocht naar nieuwe en effectieve vormen van aanpak. Een belangrijke impuls voor de landelijke kwaliteitsontwikkeling van de lerarenopleiding zou het op korte termijn ontwikkelen van gezamenlijke eindtermen kunnen zijn die draaien om de vakinhoud en de pedagogische didactische kennisbasis, en het gezamenlijk opstellen van eindexamens of eindtoetsen. Voorstellen hiervoor dienen de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen in het studiejaar 2008/2009 ter goedkeuring voor te leggen aan de staatssecretaris; de invoering moet dan in 2009/2010 plaatsvinden.⁵⁷

Er is goed nieuws dat deze ontwikkelingen ondersteunt. Onderwijsvernieuwing staat hoog op de agenda van bijna elk land in de wereld en vergelijkend onderzoek naar 25 verschillende onderwijssystemen,⁵⁸ waaronder tien van de best presterende, heeft duidelijk gemaakt dat voor effectieve onderwijsverbetering drie zaken cruciaal zijn:

1. de juiste mensen werven en selecteren om *leraar* te worden;
2. deze mensen adequaat kwalificeren, *bekwaamheid* als succesfactor;
3. borgen dat het systeem voor iedere leerling '*onderwijs op maat*' kan bieden.

Bovendien hebben verschillende onderzoeken⁵⁹ uitgewezen dat de kwaliteit van de leraar de belangrijkste bepalende factor is voor het leerresultaat van hun leerlingen, belangrijker dan bijvoorbeeld klassengrootte. Voor onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling moet de focus dan ook in het bijzonder gericht zijn op de (verbetering van de) kwaliteit van de lerarenopleiding: de kwaliteit van een onderwijssysteem kan nooit de kwaliteit van haar leraren overstijgen.

‘Nederland staat aan de vooravond van een dramatisch kwantitatief tekort aan kwalitatief goede leraren. Dit dubbele lerarenprobleem definieert het werkkterrein van de Commissie Leraren, in mei 2007 door de minister van OCW ingesteld om te adviseren over deze fundamentele bedreiging van de toekomst van Nederland als kenniseconomie.’⁶⁰ Dit zijn de eerste zinnen van het rapport van de ‘commissie-Rinnooy Kan’. De kern van het advies van deze commissie wordt gevormd door drie samenhangende aanbevelingen om het leraarschap structureel te versterken: een betere beloning, een sterker beroep en een professionelere school.

Eén van de aanbevelingen onder punt 2 is dat de kwaliteit van de lerarenopleiding moet worden verbeterd: ‘Toch heerst er nog steeds bezorgdheid omtrent de kwaliteit van (...) lerarenopleidingen. Dit uit zich onder meer in vragen omtrent de kwaliteit van de instroom (bijvoorbeeld de discussie rondom het reken- en taalniveau van studenten aan de pabo), de zwaarte en inhoud van het programma op de pabo en tweedegraads lerarenopleidingen, en het relatief lage studentenaantal bij een aantal vakgebieden op de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen.’⁶¹ Het werk van de commissie ondersteunt dus het pleidooi de focus te richten op de verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleiding.

De noodzaak voor verbetering van de lerarenopleiding wordt volgens de commissie nog versterkt door ‘gebrekkige’ en in ieder geval beperkte aandacht en ruimte voor deskundigheidsbevordering in het onderwijs. Veranderend onderwijs heeft niet alleen behoefte aan ervaren professionals, maar ook en misschien wel meer aan professionals die regelmatig reflecteren op hun ervaring. Ervaring is onmisbaar voor het ontwikkelen van nieuwe bekwaamheden. Reflectie betekent nieuwe vragen stellen en nieuwe antwoorden vinden. Helaas blijkt er in de (onderwijs)praktijk voor die reflectie weinig tijd en ruimte te worden gemaakt.

De kwaliteitsverbetering van de lerarenopleiding zou dan ook moeten inhouden dat in het curriculum aandacht wordt besteed aan verschillende manieren om na de opleiding tot leraar te voorzien in de behoefte aan permanente deskundigheidsbevordering.

Kwaliteitsverbetering van de lerarenopleiding is dus van groot belang. Niet in de laatste plaats vanwege de invloed van bekwame leraren op het leerresultaat van hun leerlingen. Gelukkig zijn de lerarenopleidingen daar volop mee bezig. En ook hier geldt dat ontwikkelingen en veranderingen alleen succesvol en duurzaam zullen zijn als dat ‘van binnenuit’ gebeurt, goed geconditioneerd en met de professionals ‘in the lead’!

4. HET VMBO EN HET LECTORAAT

Hiervoor heb ik aannemelijk willen maken dat het vmbo één van de meest innovatieve sectoren is in het voortgezet onderwijs, zowel voor wat betreft de inhoud als de veranderaanpak. Daarnaast heb ik betoogd dat voor de kwaliteitsverbetering van het onderwijs de kwaliteit van leraren van doorslaggevende betekenis is.

Sinds 1 februari 2008 heeft de Hogeschool van Amsterdam (HvA), domein Onderwijs en Opvoeding (DOO), een lectoraat Vmbo. In dit hoofdstuk ga ik in op de legitimering van dat lectoraat, de organisatie ervan, het denkkader van de kenniskring, de ambities, het onderzoeksprogramma en de beoogde resultaten.

4.1 *De legitimering*

Het feit dat het vmbo de basis van onze beroepseducatie is waar de meeste middelbare scholieren (ca. 60%) naartoe gaan, zou op zich al voldoende legitimering kunnen zijn voor de instelling van een lectoraat Vmbo. Daar komt bij dat scholen voor vmbo voor de uitdaging staan om kwalitatief goed onderwijs te bieden dat leerlingen boeit en bindt, en dat aansluit bij de wensen van ouders, vervolgonderwijs, regionale bedrijven en instellingen. En ook is het vmbo, zoals eerder betoogd, een van de meest innovatieve sectoren van ons onderwijs.

Maar er is meer. Verbetering van de kwaliteit van het onderwijs staat hoog op de (politieke) agenda. Niet alleen in Nederland maar wereldwijd leggen politici en beleidsmakers de nadruk op de noodzaak om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken en te verbeteren. Onder 'effectieve schoolverbetering' wordt dan verstaan de systematische pogingen die gericht zijn op het vergroten van de vaardigheid van scholen om veranderingen tot stand te brengen met het doel de effectiviteit van het onderwijs te verhogen. Onderzoek naar de effectiviteit van onderwijs dient vervolgens kennis te genereren over effectieve interventies en bewezen praktijken. Deze kennis is niet alleen van belang voor de wetenschap, maar ook voor het ontwikkelen van zogenaamd 'evidence-based' beleid.⁶²

Een volgend argument is ontleend aan de activiteiten van de DOO. Deze verzorgt opleidingen op het terrein van de leraar basisonderwijs, de tweede-

graadsleraar, de eerstegraadsleraar en professionals op het gebied van de pedagogiek.

DOO streeft naar een opleidingsconcept dat gebaseerd is op authentiek leren (o.a. door middel van duaal leren), competentiegericht leren en zelfverantwoordelijk leren. Het onderliggende doel is om op deze wijze bekwame professionals op te leiden die een actieve rol kunnen spelen bij het zoeken naar nieuwe vormen van onderwijs in een voortdurend veranderende samenleving.

In het voortgezet onderwijs, en in het bijzonder in het vmbo, wordt van de docent (veel) meer verwacht dan tot voor kort het geval was. Waar veel leraren zich nog steeds primair zien als vakdocent, wiens taak het is kennis en (vak) vaardigheden over te dragen en leerlingen enthousiast te maken voor zijn vak, is de docent van nu medeverantwoordelijk voor de totale ontwikkeling van het kind. Collega's, ouders en de leerlingen zelf spelen hierbij een belangrijke rol. In feite wordt het beroep van docent in het voortgezet onderwijs opnieuw gedefinieerd. Het gaat om een identiteitsverandering. Juist omdat het zo'n ingrijpende verandering is, verloopt die ook heel moeizaam. Leraren die al jaren in het onderwijs zitten, verzetten zich tegen hun nieuwe rol en tegen wat ze enerzijds ervaren als inperkingen van hun vrijheid en anderzijds als een vorm van professionaliteit die zij nog niet beheersen. Maar ook jonge leraren komen met een ander beeld het onderwijs in dan wat hun verteld en geleerd is op de lerarenopleiding. Daarom dient geëxpliciteerd te worden wat we verwachten van deze 'nieuwe docent' en wat dat betekent voor het curriculum van de lerarenopleiding.

Met als overwegingen dat het vmbo een zeer innovatieve sector in het voortgezet onderwijs is, dat er grote behoefte bestaat aan *evidence-based* beleid, dat de kwaliteit van de leraar (en dus van de lerarenopleiding) één van de belangrijkste beïnvloedende factoren is op de leerprestaties van leerlingen en dat de rol van de docent onderhevig is aan ingrijpende veranderingen, hebben het College van Bestuur van de HvA en managementadviesbureau BMC (Amersfoort) besloten dat het meer dan de moeite waard is wetenschappelijke aandacht te besteden aan het vmbo. Daarom heeft het College van Bestuur van de HvA een bijzonder lectoraat ingesteld aan het domein Onderwijs en Opvoeding. Vanuit dit lectoraat wordt studie verricht naar en kennis ontwikkeld en overgedragen over onder meer het effect van nieuwe onderwijskundige en pe-

dagogisch/didactische lesmethoden en de rol van de leraar bij onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling.

4.2 De organisatie

Het lectoraat Vmbo functioneert als expertisecentrum in het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Het heeft een lector die wordt ondersteund door een kenniskring. Deze bestaat uit gekwalificeerde medewerkers van DOO en, waar mogelijk, uit schoolleiders en leraren uit het werkveld en andere (externe) deskundigen. De lector en de kenniskring werken volgens een onderzoeksprogramma waarin de doelen zijn geformuleerd aan de hand van concrete indicatoren voor de komende vier jaar.

De BMC Groep heeft de lector beschikbaar gesteld voor dit lectoraat.

De kenniskring bestaat nu uit de volgende leden:

- mw. dr. Wietske Miedema, hoofddocent Hogeschool van Amsterdam, DOO
- mw. dr. Marie-José Koerhuis, docent Hogeschool van Amsterdam, DOO
- drs. Teije van der Bij, senior adviseur ECNO
- drs. Henk Brouwer, docent Hogeschool van Amsterdam, DOO
- drs. Willem Bustraan, hoofddocent Hogeschool van Amsterdam, DOO
- drs. Henk van Emmerik, trainer-adviseur Centrum voor Nascholing Amsterdam
- Klaas Pit, senior adviseur BMC Amersfoort

Naast een kenniskring wordt het lectoraat Vmbo ook ondersteund en van wijze raad voorzien door de Raad van Advies. Deze bestaat uit de volgende leden:

- mw. prof.dr. G. ten Dam, Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding
- mw. drs. R. Kervezee, Esprit scholengroep
- drs. D. Buis (voorzitter), BMC Groep
- drs. J.H. Engbers, Beteor Advies
- drs. H. Grimmus, Hooghuis Lyceum
- prof.dr. P.R.J. Simons, Universiteit Utrecht
- drs. S. Slagter, VO-Raad

Voor het succesvol uitvoeren van haar activiteiten is het lectoraat mede afhankelijk van *samenwerking*. Partners worden vooral gezocht in de DOO (het Ken-

niscentrum, de sectoren, leraren en studenten), in de wetenschap (UvA) en in 'het veld' (scholen en professionals die deelnemen aan onderzoek).

4.3 *Het denkkader*

Voor het opstellen van een onderzoeksprogramma heeft de kenniskring van het lectoraat Vmbo een denkkader ontwikkeld. Dit denkkader heeft als doel behulpzaam te zijn bij het vinden van een antwoord op de vraag welke bijdragen een 'onderzochte' praktijk levert aan de *kwaliteitsverbetering van het onderwijs* van het vmbo of aan die van de lerarenopleiding. Het denkkader geeft eigenlijk antwoord op de vraag wat onder kwaliteit van onderwijs wordt verstaan.

Bij het formuleren van het denkkader heeft de kenniskring gebruikgemaakt van recente opvattingen over onderwijskwaliteit en kwaliteitsbeleid.⁶³

Hierbij aansluitend maken wij onderscheid tussen *doeltreffendheid* en *doelmatigheid*.

Doeltreffendheid heeft betrekking op de mate waarin het onderwijs zijn functies vervult, dus op de vraag hoe *effectief* het onderwijs is.

Doelmatigheid heeft betrekking op de mate van kostenefficiëntie waarmee het onderwijs zijn functies vervult, dus op de vraag hoe *efficiënt* het onderwijs is.

Doeltreffendheid

Voor wat betreft de doeltreffendheid van het onderwijs onderscheiden wij drie functies: de *kwalificatiefunctie*, *selectiefunctie* en *allocatiefunctie*.

Bij de *kwalificatiefunctie* van het onderwijs gaat het vooral om de vraag of de leerlingen/studenten goed zijn voorbereid op de doorstroom naar het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt. Bij deze functie brengen wij ook de *socialisatiefunctie* onder, die betrekking heeft op het latere maatschappelijk functioneren van de leerlingen/studenten.

Binnen de kwalificatiefunctie onderscheiden we twee dimensies, namelijk het *domein* van kennis, inzicht en vaardigheden, en de *tijdshorizon*. In het laatste geval gaat het om de vraag of de leerlingen/studenten voldoende zijn voorbereid op het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt (*kortetermijndoelstelling*), maar ook om de vraag of ze voldoende basis hebben voor hun verdere persoonlijke en professionele ontwikkeling, die immers steeds meer in het teken staat van een levenlang leren langs diverse wegen (*langetermijndoelstelling*).

De *selectiefunctie* betreft de beoordeling van de leerlingen/studenten op aanwezige competenties en het op grond hiervan aanbieden van een passend onderwijsaanbod.

Binnen de selectiefunctie worden drie dimensies onderscheiden: *betrouwbaarheid*, *transparantie* en *toegankelijkheid*. Het gaat hierbij achtereenvolgens om de vraag of de leerlingen/studenten die een diploma krijgen ook daadwerkelijk beschikken over de competenties die daarvoor staan, of er recht wordt en is gedaan aan verschillen tussen de leerlingen en of het onderwijs toegankelijk is voor alle groepen uit de samenleving.

Bij de *allocatiefunctie*, ten slotte, gaat het om de vraag of het onderwijs de leerlingen/studenten op een adequate manier begeleidt naar het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt. Binnen deze functie gaat het zowel om *ondersteuning* als om *aansluiting*.

Doelmatigheid

De drie hiervoor beschreven functies kunnen beoordeeld worden op *doelmatigheid*. Bij de kwalificatiefunctie gaat het dan om het *leerrendement* (bijvoorbeeld de kwaliteit van de instroom afgezet tegen het niveau van de uitstroom en de daarmee gepaard gaande kosten). Bij de selectiefunctie gaat het om het *interne rendement* (o.a. slaagkans, verblijfsduur en voortijdig schoolverlaten) en bij de allocatiefunctie om het *externe rendement* (de verhouding van de kosten en de opbrengsten die door individuen en de overheid worden gerealiseerd). Over de doeltreffendheid (effectiviteit) en de doelmatigheid (efficiëntie) van hun onderwijs dienen scholen zich in het kader van *good governance* zowel horizontaal als verticaal te verantwoorden.

Samengevat richt het onderzoek van de kenniskring van het lectoraat Vmbo zich op het (laten) doen van onderzoek naar het effect van nieuwe praktijken op het verbeteren van de doeltreffendheid en de doelmatigheid van het onderwijs aan leerlingen in het vmbo en studenten aan DOO.

Hierbij tekenen we aan dat dit denkkader nog volop in ontwikkeling is. We zijn ons ervan bewust dat het in dit denkkader vooral gaat over 'de buitenkant' van kwaliteit – het regelsysteem – en veel minder over 'de binnenkant', de interactie tussen docent en leerlingen en die tussen leerlingen onderling. Samen met 'het veld' wil de kenniskring dit denkkader verder ontwikkelen en operationaliseren.

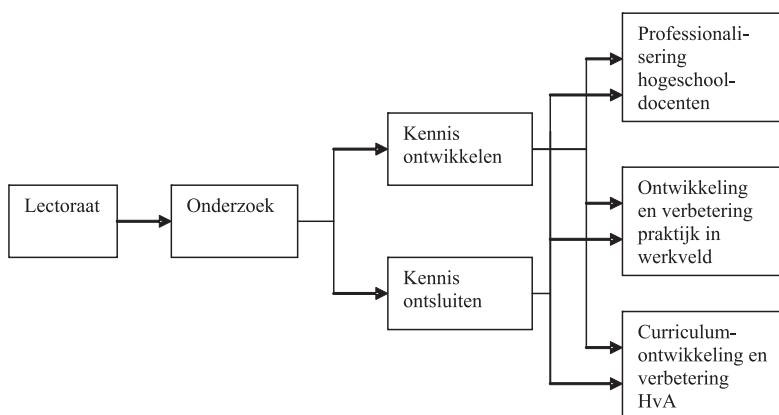
4.4 De ambities

Het lectoraat Vmbo heeft, net als de overige lectoraten van DOO, in de eerste plaats de ambitie *onderzoek* te doen dat gericht is op de onderwijspraktijk maar ook kan bijdragen aan de ontwikkeling van theorieën.

Het doel van het onderzoek is *het ontwikkelen van nieuwe kennis* en *het ontsluiten van reeds bestaande kennis*. Voorbeelden van onderzoeks-output zijn implementatie of overdracht van een (beproeft) interventie, aanpak of methode, schriftelijke (vak- en wetenschappelijke) publicaties en livepresentaties op congressen en studiedagen.

Kennisontwikkeling en -ontsluiting hebben tot doel een bijdrage te leveren aan, enerzijds, de *kwaliteitsverbetering van 'het veld'* (opvoeding en onderwijs) en, anderzijds, de *kwaliteitsverbetering van de lerarenopleidingen en pedagogiekopleiding* (curriculumontwikkeling en professionalisering van leraren).

Schematische weergave van de ambities



4.5 Het onderzoeksprogramma

Het lectoraat Vmbo heeft haar doelen, plannen en activiteiten verwoord in een onderzoeksprogramma. Op dit programma zijn, naast de ambities en het denkkader, vanzelfsprekend ook de ambities, motivatie en voorkeuren van de leden van de kenniskring van invloed geweest.

Als inhoudelijk oriëntatiepunt voor het opstellen van het onderzoeksprogramma heeft het lectoraat gebruikgemaakt van de resultaten van zelfevaluatie-onderzoek door meer dan vierhonderd vmboscholen in de afgelopen jaren. Deze scholen hebben het Zelf Evaluatie Kader (ZEK) van het project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg in het vmbo en het Praktijkonderwijs' gebruikt om de kwaliteit van hun onderwijs en leerlingbegeleiding te evalueren. Deze evaluaties hebben duidelijk gemaakt dat scholen zich veelal richten op dezelfde thema's als het gaat om onderwijsvernieuwing, te weten *onderwijs op maat, betrokkenheid van de leerlingen bij hun school, geïntegreerde leerlingbegeleiding, van curatieve naar preventieve leerlingenzorg en school en omgeving*.⁶⁴

Het is gebleken dat de meeste van die vierhonderd scholen (nog) niet zijn toegekomen aan het implementeren van hun 'ontwikkelagenda', het daadwerkelijke verbeteren van hun onderwijs en leerlingbegeleiding.⁶⁵ Het doorvoeren van veranderingen, en zeker van een integraal veranderproces, blijkt ook in het vmbo lastig te zijn. Hoe kan dit verklaard worden en welke hulpmiddelen kunnen worden aangereikt om dit ontwikkelproces te bevorderen? Het onderzoek vanuit het lectoraat is ook bedoeld om een antwoord op deze vragen te vinden.

De onderzoeken

Het onderzoeksprogramma bestaat in de eerste plaats uit vier promotieonderzoeken, waarmee de wetenschappelijk kwaliteit van het onderzoek is gewaarborgd.

1. *Inclusion in het vmbo en Praktijkonderwijs (Teije van der Bij)*⁶⁶

De invoering van het vmbo heeft de splitsing van het speciaal onderwijs in speciaal basisonderwijs (SBO) en speciaal voortgezet onderwijs (SVO) tot gevolg gehad en daarmee ook de invoering van leerwegondersteunend en praktijkonderwijs.

De vraag is hoe scholen de (extra) begeleiding van leerlingen hebben geïntegreerd in hun (onderwijskundig) schoolconcept. Doel is na te gaan of onderwijs dat is opgezet volgens de principes van 'inclusion' een positief effect heeft op de (leer)loopbanen van leerlingen.

Dit onderzoek staat onder leiding van mw. prof.dr. Geert ten Dam, Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de lerarenopleiding.

2. *Een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van (science)leraren in het vmbo, en hun voorbereiding daarop (Willem Bustraan)*⁶⁷

Studenten verlaten na een vierjarige opleiding de lerarenopleiding met een startbekwaamheid. De studenten hebben zich, mede door hun stage-ervaringen, wel enigszins een beeld kunnen vormen van het havo/vwo. Voor de meesten is het vmbo echter onbekend terrein. Daarnaast speelt ook het ontbreken van een helder omschreven ontwikkelingstraject (van starter tot professional) mogelijk een rol bij de beroepskeuze als docent.

Doel van dit onderzoek is enerzijds na te gaan of en hoe de twee componenten 'reflective practitioner' en 'vakdidactiek' bepalend zijn voor het functioneren als docent in het vmbo en voor diens professionele ontwikkeling, en anderzijds een model te ontwikkelen dat leraren en opleiders met behulp van arrangementen op systematische wijze aan hun professionele ontwikkeling laat werken.

Dit onderzoek staat onder leiding van prof.dr. Jan van den Akker, Universiteit Twente.

3. *Vmbo Intersectoraal (Klaas Pit)*

Het onderzoek richt zich op het programma Intersectoraal binnen het (beroepsgerichte) vmbo. Dit programma verschilt niet alleen inhoudelijk van de (oude) afdelingsprogramma's en intersectorale programma's, maar vraagt ook een andere leeromgeving en een eigen pedagogisch-didactische aanpak (inclusief nieuwe leermiddelen, o.a. als gevolg van de integratie van vakken). Verder betekent de keuze voor het programma Intersectoraal vaak een breuk met een lange traditie en vraagt dus ook in veranderkundig opzicht veel van alle betrokkenen. Tenslotte vraagt het programma om een heroriëntatie op en nauwe samenwerking met het mbo en het bedrijfsleven.

Het onderzoek richt zich met name op de volgende twee vragen: hoe wordt het programma intersectoraal in de scholen geïmplementeerd (implementatiekader) en welke kwaliteitscriteria staan centraal in het nieuwe programma (kwaliteitskader). Ook wordt de mogelijke relatie tussen beide onderzocht.

Dit onderzoek staat onder leiding van prof.dr. Sjoerd Karsten, Universiteit van Amsterdam.

4. *Uitval op het vmbo (Henk Brouwer)*

Ruim 12% van de Nederlandse leerlingen lukt het niet om voor hun 24ste een startkwalificatie te behalen.⁶⁸ Onder een startkwalificatie wordt verstaan een diploma op mbo-niveau 2 of hoger. Een groot deel van die 12% wordt gevormd door leerlingen die vanuit het vmbo doorstromen naar het mbo en daar al in het eerste jaar uitvallen. De uitval in het eerste jaar mbo is aanzienlijk groter, maar veel uitvallers wisselen van studierichting of pakken de studie later weer op.

Uit de gegevens van Eurostat blijkt dat er drie landen zijn die een aanzienlijk lager percentage 'opstappers' hebben dan Nederland: dat zijn Noorwegen, Zwitserland en Tsjechië. Met dit onderzoek wordt beoogd een antwoord te vinden op de vraag wat de verklaring is voor de geringere percentages in deze landen (het onderwijsconcept?) en na te gaan of daar voor de Nederlandse situatie lering uit getrokken kan worden.

Dit onderzoek staat onder leiding van mw. prof.dr. Geert ten Dam en prof. dr. Herman van der Werfhorst van de Universiteit van Amsterdam.

De lector vmbo fungeert bij deze promotieonderzoeken als copromotor. Naast deze promotieonderzoeken staan de volgende onderzoeken op de agenda:

5. *Motivatie voor en beleving van ongewenst gedrag op het vmbo (Marie-José Koerhuis)*

Ongewenst gedrag op het vmbo is een terugkerende topic. Zowel leerlingen als docenten klagen dat bepaalde leerlingen zich niet houden aan regels en dat het leef- en leerklimaat op school verslechteren.

Doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in de beleving van vmbo-leerlingen van hun eigen ongewenste gedrag en dat van anderen. Hierbij wordt een link gelegd met drie psychologische basisbehoeften: competentie, autonomie en sociale binding. Naar aanleiding van de resultaten zal, in samenwerking met de scholen, worden gezocht naar praktische maatregelen om het ongewenste gedrag van leerlingen op school te doen afnemen.

6. *Het vmbo in de lerarenopleiding (Wietske Miedema)*

Ondanks de passie en het élan dat veel vmboscholen uitstralen, blijken studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen liever in het havo/vwo dan in het vmbo te willen werken. Vanuit de kenniskring vmbo wordt het van

groot belang geacht hieraan in de lerarenopleidingen veel aandacht te besteden, omdat vooral in het vmbo een grote behoefte bestaat aan goed gekwalificeerde professionals.

Wat zijn de redenen dat studenten juist wel, of juist niet kiezen voor een uitstroomprofiel vmbo, dan wel havo/vwo? Welke mogelijkheden heeft de lerarenopleiding om deze keuze te beïnvloeden?

7. *Duurzaam en Ondernemend loopbaanmanagement binnen vmbo-tl (Henk van Emmerik)*

Sinds september 2005 loopt in Amsterdam op dertien scholen met een theoretische leerweg (vmbo-tl) het project 'Duurzaam en Ondernemend loopbaanmanagement binnen vmbo-tl'. Het onderzoek beoogt een beschrijving en analyse te geven van een zestal praktijken van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (lob) binnen de theoretische leerweg – dit in verband met de veronderstelling dat loopbaanoriëntatie en -begeleiding leidt tot tot een hoger kwaliteitsniveau en dus tot meer kans op succes in het vervolg van de leerloopbaan.

8. *Aansluiting vmbo/mbo (Jos van der Waals)*

Een belangrijke oorzaak van voortijdig schoolverlaten is de gebrekkige aansluiting tussen het vmbo en het mbo.⁶⁹ De colleges van bestuur van Stad en Esch en Het Drenthe College hebben besloten de al jarenlange bestaande samenwerking te intensiveren en systematischer verder te ontwikkelen.

Doelstelling hierbij is dat de aansluiting tussen vmbo en mbo verbeterd wordt, zodat er ononderbroken leerlijnen ontstaan voor leerlingen die beginnen op het vmbo en hun opleiding willen afronden op het mbo.

Tussen het onderzoeksprogramma van het lectoraat Vmbo en het denkkader mag een hechte verbinding worden verondersteld. Anders gezegd: van de leden van de kenniskring wordt verwacht dat zij, op basis van hun onderzoeksresultaten, kunnen aangegeven welke bijdragen worden geleverd aan de kwaliteitsverbetering van het vmbo of de lerarenopleiding, en op welke manier.

Ook daarom zal de kenniskring zoals gezegd in de komende maanden het denkkader verder operationaliseren en concretiseren, afhankelijk van het verloop van de verschillende onderzoeken en in samenspraak met 'het veld'.

4.5 De resultaten

De resultaten van de activiteiten van het lectoraat Vmbo zijn te onderscheiden in *output* en *outcome*.

Output

De *output* van het onderzoeksprogramma van het lectoraat Vmbo is gedefinieerd. Vier van de onderzoeken zullen uitmonden in een proefschrift. Rond het verschijnen van deze proefschriften zullen artikelen worden gepubliceerd en bijdragen worden geleverd aan seminars en congressen.

De overige onderzoeken zullen leiden tot een artikel en een bijdrage aan congressen.

Outcome

In de eerste helft van 2009 zijn verschillende opleidingen van Onderwijs en Opvoeding geaccrediteerd en is het Kenniscentrum gevisited. Ten aanzien van de relatie tussen onderwijs (de opleidingen) en onderzoek (de lectoraten) zijn vragen gesteld bij de rol van lectoren (onduidelijk), de onderzoekslijn in het curriculum (wat is die?) en de mate van samenwerking tussen onderwijs en onderzoek (zwak of ontbrekend).

Vastgesteld is dat onderwijs en onderzoek er nog niet in zijn geslaagd gezamenlijke doelen te formuleren, waardoor er geen wederzijdse (professionele) betrokkenheid is en geen sprake van een gemeenschappelijk gevoelde verantwoordelijkheid voor de resultaten van onderzoek.

De intentie is uitgesproken te streven naar een nauwere samenwerking tussen onderzoek en onderwijs door na te gaan hoe een gemeenschappelijke agenda er kan uitzien en in welke overleggen deze elkaar structureel kunnen ontmoeten.

Een belangrijk punt voor de gemeenschappelijke agenda betreft het samen formuleren van *output*- en *outcome*-maten. Anders geformuleerd: hoe kunnen de resultaten van de verschillende onderzoeken ten goede komen aan de opleidingen van Onderwijs en Opvoeding, en hoe stellen we vast of dat ook gebeurt?

5. EPILOOG⁷⁰

In een kennissamenleving valt er veel te weten, en de leerlingen van vandaag de dag moeten dan ook veel leren. Leren houdt niet op na school maar gaat een leven lang door.

Dat leren op school gaat niet langer op de manier waarop het decennialang is gedaan. Het is niet langer voor iedereen hetzelfde, op hetzelfde moment, met dezelfde beoogde resultaten en onder leiding van dezelfde persoon. Iedere leerling is immers anders, leert anders en leert andere dingen. Leren vindt op verschillende manieren en overal plaats – thuis, op het werk en natuurlijk op school. Onderlinge verschillen vormen echter geen probleem maar juist een kracht, en het is aan de scholen die verschillen te zien en manifest en productief te maken. Het is dus tijd om te differentiëren en onderwijs op maat te bieden!

Het risico is nu dat we het ene onderwijsconcept inruilen voor het andere. Dus in plaats van en niet erbij. Aan de ene kant is er de roep om terug te keren naar de oude ambachtsschool en aan de andere kant om gevarieerde, op de persoon afgestemde leerarrangementen te ontwikkelen.

Gedifferentieerd onderwijs houdt in dat er ook leersituaties denkbaar zijn die ontworpen zijn volgens de opvattingen van het behaviorisme of het cognitivisme. Het sociaal-constructivisme moet dus niet gezien worden als een vervanging maar als een verrijking!

Het bieden van onderwijs op maat betekent ook dat de rol van de leraar ingrijpend zal moeten veranderen. Het lesgeven aan en begeleiden van leerlingen houdt niet alleen kennisoverdracht in, niet alleen het naar eigen inzicht uitvoeren van een ‘vak’, maar ook het oog hebben voor de sociaal-emotionele noden van leerlingen. Dat lukt het beste als professionals samenwerken in (kern)teams die zich collectief verantwoordelijk voelen voor het welbevinden en de leerresultaten van hun leerlingen. Niet langer ‘onbegrensde vrijheid’ maar ruimte én rekenschap en – waar nodig – correctie.⁷¹

Deze rolverandering stelt andere eisen aan de competenties van leraren en dus aan de opleiding tot leraar. Hierbij gaat het niet alleen om aanpassingen in het curriculum. Van successen uit de praktijk (ook in andere landen) kunnen we leren dat het de moeite loont streng te selecteren ‘aan de poort’. Niet iedereen is geschikt om leraar te worden en zeker niet zomaar. Daar moet je wat voor kunnen en voor willen!

Het vmbo is een onderwijssector die uitblinkt door innovatieve kracht. Op veel plaatsen en op allerlei manieren wordt gewerkt aan onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling. Het zorgvuldig en systematisch onderzoeken van deze nieuwe praktijken biedt de mogelijkheid *evidence-based* beleid te ontwikkelen. Daarmee kan wetenschappelijk worden bewezen dat die praktijken ook écht werken.

Het is van groot belang dat de verbinding tussen wetenschap en praktijk versterkt wordt. Te veel onderzoeksresultaten komen niet verder dan te worden samengevat in een mooi artikel en – omgekeerd – te vaak worden veranderingen doorgevoerd zonder dat dit degelijk wetenschappelijk wordt onderbouwd.

Echter, een te rigoureuze en dogmatische eis aan wetenschappelijke validering kan ook nadelig uitpakken. Het kan immers jaren duren voordat de resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar vernieuwingen beschikbaar komen, en dan nog is het de vraag of die resultaten bruikbaar zijn. Natuurlijk hebben degenen die beweren dat je niet met leerlingen moet experimenteren in zekere zin gelijk. Maar de leerlingen die in het huidige systeem tekortkomen (aan de onder- en bovenkant) zijn juist gebaat bij zorgvuldige experimenten, zeker als die *practice-based* zijn, dat wil zeggen, gebaseerd op de ervaringsdeskundigheid van de professionals in het primaire proces.

Onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling kunnen niet worden afgedwongen en van bovenaf worden opgelegd. De veranderkunde leert ons dat de meest succesvolle en duurzame veranderingen hun oorsprong vinden in of dichtbij het primaire proces.⁷² Daar moeten we dus zijn. Bestaande regelge-

ving en toezicht door de inspectie vormen echter vaak een belemmering voor de ontwikkeling van nieuwe praktijken. Dit pleit voor het instellen van ‘vrijplaatsen’. De regelgever en de toezichthouder staan scholen en teams in scholen toe kleinschalig te experimenteren.

Niet onvoorwaardelijk. Natuurlijk moeten die scholen een goed plan indienen en moeten ze doorlopend verantwoording afleggen aan de betrokken partijen, zoals ouders, overheid en toeleverende en afnemende onderwijsinstellingen. Hieruit moet duidelijk worden wat het effect van de experimenten is op de door de leerlingen geleverde onderwijsprestaties. Dergelijke experimenten zullen extra mankracht vragen alsook investeringen in de begeleiding ervan door deskundigen. Het is aan de overheid hiervoor de faciliteiten beschikbaar te stellen.

De kwaliteit van de leraar is van doorslaggevende betekenis voor de leerprestaties van hun leerlingen. Naast strenge selectie van studenten, verbetering van de opleiding en voortdurende deskundigheidsbevordering moet het beroep van leraar aan aantrekkelijkheid winnen. Natuurlijk heeft dat ook met beloning te maken. Maar beloning, zo leert de personeelwetenschap ons, is eerder een ‘dissatisfyer’ dan een ‘motivator’. Als het salaris niet in orde is, leidt dat tot ontevredenheid, maar aan een hoger salaris ben je snel gewend.

De echte aantrekkelijkheid van het beroep zit in de eerste plaats in de aard van het werk. Taakeisen en regelruimte⁷³ zijn bepalend voor de ervaren uitdaging en de inhoud voor de beleefde betekenis- en zingeving. Perspectief op persoonlijke en loopbaanontwikkeling en interessante persoonlijke en professionele contacten vormen andere ingrediënten om het beroep aantrekkelijker te maken en de status ervan te doen toenemen.

Uiteindelijk gaat het om steeds beter onderwijs. Ik ben ervan overtuigd dat,

- wanneer leerlingen een onderwijsaanbod krijgen dat is afgestemd op hun individuele behoeften en competenties, hun talenten vaker en beter zullen worden ontwikkeld en de uitval, het ‘opstappen’, zal afnemen.

- wanneer de lerarenopleiding competente leraren aflevert en de aantrekkelijkheid van het beroep stijgt, de leerprestaties van leerlingen zullen verbeteren.
- wanneer scholen en onderwijsgeevenden meer vrijheid hebben om hun professionaliteit te benutten en naar eigen inzicht onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling door te voeren, de kwaliteit van het onderwijs zal toenemen.

Vooraf het vmbo beantwoordt in toenemende mate aan deze kenmerken. Leerlingen zullen graag naar deze scholen gaan omdat ze er onderwijs op maat krijgen, zich gezien en gekend voelen, enthousiaste, bekwame en betrokken leraren treffen en zich er ten volle kunnen ontplooien. En niet in de laatste plaats is het in deze sector fantastisch werken, als leraar én als onderzoeker.

DANKBETUIGING

Dit bijzonder lectoraat Vmbo zou er niet zijn zonder de visie en het lef van de Raad van Bestuur van BMC in Amersfoort. Met name wil ik Dick Buis, lid van de Raad van Bestuur, en Klaas Kunst, directeur bij BMC, bedanken voor hun vertrouwen en vasthoudendheid.

Daarnaast dank ik het College van Bestuur van de UvA/HvA voor de mogelijkheid die het geboden heeft dit bijzonder lectoraat in te stellen. In het bijzonder dank ik Marjan Freriks, domeinvoorzitter van het domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Dankzij haar inzet en slagvaardigheid is dit lectoraat er uiteindelijk toch gekomen!

In ben iedereen die mij onderweg geholpen heeft bij de totstandkoming van deze openbare les zeer dankbaar. Een hele horde vrienden en collega's heeft (delen van) het manuscript gelezen en van commentaar voorzien: Sanne-Roos van der Waals, Carien Verhoeff, Erika Krone, Wietske Miedema, Edith Hooge, Marjan Freriks, Marie-José Koerhuis, Marco Snoek, Gert Jan van Setten, Jan Roose, Klaas Pit, Martin Euwema, Henk van Emmerik, Willem Bustraan, Henk Brouwer en Teije van der Bij. Een bijzonder woord van dank verdient Petra-Eszter van Beveren, coördinator van het Kenniscentrum, die mij onder vaak moeilijke omstandigheden een grote steun is geweest.

Mijn dank gaat ook uit naar Joseph Kessels, mijn leermeester en inspirator!

En ten slotte, mijn drie vrouwen. Josephine, Sanne-Roos (en Martijn) en Josianne, you're the sunshine of my life!

Ik heb gezegd.

Noten

1. *Verleiden tot kennisproductiviteit*, oratie van prof.dr. Joseph W.M. Kessels, uitgesproken op 8 februari 2001 aan de Universiteit Twente.
2. A. Rinnooy Kan, 'Talent in Nederland', Van Ede lezing, 2007.
3. Afkorting van 'Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs'.
4. Jeroen Dijsselbloem in C. Verhoeff en J.K. van der Waals, *Het nationaal onderwijsdebat, het hoe centraal*, 2009.
5. Commissie-Dijsselbloem, *Tijd voor onderwijs*, 2008.
6. R. van den Berg, *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*, 1999.
7. Commissie-Van Veen, *Recht doen aan verscheidenheid. Opzet en ontwikkelingsperspectief van de afsluiting MAVO en VBO*, 1994.
8. Kabinetsreactie op het advies *Recht doen aan verscheidenheid*, 1995.
9. W.G. Miedema en M. Stam, *Leren van innoveren*, 2009.
10. Advies van de Onderwijsraad d.d. 17 mei 1995; 23 900 VIII, nr. 103.
11. Bronneman-Helmers e.a., *Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland*, 2002.
12. Inspectie van het Onderwijs (2002, 2003, 2004).
13. SP, *Het VMBO verdient beter*, 2003; PvdA, *Lang leve het VMBO*, 2004; VVD, *Oog voor ongekend talent*, 2004.
14. *Het betere werk – onderwijs dat hoofd en handen verbindt*, Tweede Kamer 30 079.
15. Interdepartementaal beleidsonderzoek VMBO, 2005; Kamerstuk 30 079, nr. 5.
16. Algemene Rekenkamer, 2005.
17. *Trouw*, 26 juni 2007.
18. H.G. van der Werfhorst, *Onderwijsinstituties in Nederland*, 2008.
19. L. Herwijer, *Gestruikeld voor de start*, 2008.
20. A. Hirschman, *Voice, Exit and Loyalty*, 1970.
21. M. de Winter in: C. Verhoeff en J.K. van der Waals, *Het Nationaal Onderwijsdebat, het 'hoe' centraal*, 2009.
22. L. Herwijer, *Gestruikeld voor de start*, 2008.
23. Zie bijvoorbeeld ook: M. Westenberg, C. Donner, A. Los en M. Veenman, *Rijping en schooluitval. Een pilot-onderzoek naar schooluitval bij (v)mboers vanuit ontwikkelingsperspectief*, 2009 en WRR, *Vertrouwen in de school*, 2009.
24. L. Herwijer, *Gestruikeld voor de start*, 2008.
25. Onderwijsraad, *De stand van educatief Nederland*, 2009.
26. Trends in International Mathematics and Science Study.
27. R. van der Velde e.a., *Het meten van onderwijskwaliteit en de effecten van recente onderwijsvernieuwingen*, 2008.
28. Idem. Research Centrum Onderwijs en Arbeidsmarkt, Universiteit Maastricht.
29. G. ten Dam en T. van der Bij, *Het Nationaal Onderwijs Debat, het hoe centraal*, 2008.
30. T. van der Bij en J.K. van der Waals, *De ontwikkelagenda van de toekomst?*, 2007.
31. Onderwijsraad, *Stand van educatief Nederland*, 2009.
32. Idem.
33. E.H. Hooge, *Op de grenzen van het onderwijs. Professioneel onderwijs in de grote stad*, Openbare Les Hogeschool van Amsterdam, 2008.
34. Commissie-Dijsselbloem, *Tijd voor Onderwijs*, 2008.

35. P. Senge, *Lerende scholen*, 2000.
36. L. Stevens, *Zin in school*, 2004.
37. A. Rinnooy Kan, 2007.
38. B.F. Skinner, *Behavior of Organism*, 1938.
39. I. Pavlov, *The experimental Psychology and Psychopathology of Animals*, 1903.
40. J. Piaget en B. Inhelder, *The growth of logical thinking from Childhood to Adolescence*, 1958.
41. M. Boekaers en P.R.J. Simons, *Leren en instructie, psychologie van de leerling en het leerproces*, 1995.
42. J. Kok, *Talenten transformeren*, 2003.
43. L. Stevens, *Zin in school*, 2004.
44. J.W.M. Kessels, *Kennis als bekwaamheid*, 2000.
45. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Vertrouwen in de school*, 2009.
46. Werkgroep 'Leren Excelleren' (J.M.J. Kok), *Leren excelleren, talenten maken het verschil*, 2005-2006.
47. M. Euwema en J.K. van der Waals, *Teams in scholen, samen werkt het beter*, 2007.
48. Voluit: Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (CPOO).
49. H.M. Bronneman-Helmers, *Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland, een beleidsanalytische studie ten behoeve van het parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen*, 2007-2008.
50. L. Borghans, R. van der Velden, Ch. Büchner, J. Coenen en Chr. Meng, *Het meten van onderwijskwaliteit en de effecten van recente onderwijsvernieuwingen*, 2008.
51. T. Homan, *Organisatiedynamica*, 2005; J.J. Boonstra, *Lopen over water*, 2000.
52. J. Boonstra, *Lopen over water*, 2000.
53. L. De Caluwe en W. Mastenbroek, *Nationaal onderzoek veranderingmanagement*, 2005.
54. M. Snoek en M. Krüger, 'Leraren in het publieke onderwijsdebat', in: M. Snoek (red.), *Eigenaar van Kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*, 2007.
55. C. Argyris en D.A. Schön, *Theory in practice, Increasing professional effectiveness*, 1982.
56. J.K. van der Waals, *Op eigen kracht, van managergestuurd naar medewerkergestuurd opleiden en leren*, 2001.
57. OCW, 2007c.
58. M. Barber en M., Mourshed, *How the world best performing schoolsystems come out top*, 2007.
59. W.L. Sanders en J.C. Rivers, *Cumulative and Residual of Teachers on Future Student Academic Achievement*, 1996; Scientific American, *Does Class Size Matter?*, 2001.
60. Commissie leraren (Rinnooy Kan), *Leerkracht*, 2007.
61. Idem, p. 37.
62. Commissie-Dijsselbloem, 2008.
63. Wij sluiten ons aan bij de inzichten die verwoord staan in *Het meten van onderwijskwaliteit en de effecten van recente onderwijsvernieuwingen* (ROA, maart 2007) en *Vertrouwen willen verdienen. Onderwijs verplicht* (TAVO, november 2007).
64. T. van der Bij en J.J. van der Waals, *De ontwikkelagenda van de toekomst?*, 2007.
65. G. Kamphof en J.K. van der Waals, *Stagnerende schoolontwikkeling*, 2007.
66. Werktitel.
67. Het begrip 'science' kan worden vervangen door een aantal andere omschrijvingen, bijvoorbeeld natuurwetenschap(pen), mens en natuur of een van de vakken biologie en

natuur-/scheikunde of een combinatie daarvan, al dan niet met techniek. Soms spreekt men ook wel van de bètadocent.

68. Eurostat, *Europe in figures*, European Communities, 2008.
69. L. Herwijer, *Gestruikeld voor de start*, 2008.
70. Zie ook WRR, *Vertrouwen in de school*, 2009
71. M. Snoek en A. Dietze, 'Eigenaar van professionele kwaliteit', in: M. Snoek (red.), *Eigenaar van Kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*, 2007.
72. T. Homan, *Organisatiedynamica*, 2005.
73. R. Karacek en T. Theorell, *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*, 1990.

CURRICULUM VITAE

Jos van der Waals is sinds 1 februari 2008 als lector Vmbo verbonden aan de Hogeschool van Amsterdam Onderwijs en Opvoeding, en is daarnaast werkzaam als partner bij de BMC Groep in Amersfoort, waar hij in 2003 in dienst trad.

Het lectoraat Vmbo is ingesteld in samenwerking met de BMC Groep.

Na elf jaar werkzaam te zijn geweest in het onderwijs, eerst als leerkracht aan een school voor leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden en daarna als leraar Nederlands aan een lts, heeft Van der Waals verschillende in- en externe adviesfuncties bekleed. Zo was hij als manager productontwikkeling verantwoordelijk voor de opleidingskundige kwaliteit van de opleidingsprogramma's van het Nederlands Instituut voor Bedrijfsgerichte Opleidingen in Amsterdam, werkte hij als hoofd opleidingen en organisatieontwikkeling bij OPG, een farmaceutische groothandel in Utrecht, maakte hij als senior adviseur deel uit van de unit Human Talent van Twijnstra Gudde en is hij directeur P&O geweest bij MN Services, het pensioen en verzekeringsbedrijf voor de metaal en technische bedrijfstakken.

Werkend leren en lerend werken is kenmerkend voor Van der Waals. Na de Pedagogische Academie heeft hij voortdurend gewerkt aan zijn verdere persoonlijke en professionele ontwikkeling. Hij studeerde MO Nederlands (A&B), volgde de Leergang Opleidingskunde bij Kessels & Smit, haalde een MBA via het European Executive Program van het IBO in Zeist en promoveerde ten slotte bij Joseph Kessels aan de Universiteit Twente op het proefschrift *Op eigen kracht, van managergestuurd naar medewerkergestuurd opleiden en leren*. Zijn onderzoek is gericht op de vraag hoe het werken in arbeidsorganisaties zo kan worden georganiseerd dat er geleerd kan worden, en het leren zo dat er gewerkt kan worden (integratie van werken en leren).

Van der Waals' passie is het opsporen van belemmeringen voor het leren van (jonge) mensen – dit in de overtuiging dat (jonge) mensen graag leren. Als dat niet meer zo is, dan moet er onderweg van alles misgegaan zijn. Uitvinden wat dat geweest kan zijn en zoeken naar manieren om het leren weer aantrekkelijk te maken, is wat hem boeit.

Samen met de kenniskring van het lectoraat Vmbo wil Van der Waals nieuwe methoden van aanpak in het onderwijs opsporen en op een zorgvuldige en systematische manier in kaart brengen wat de essentie en het effect hiervan is. Daarmee wil hij voorzien in de behoefte aan *practice-based evidence*. Het vmbo

|

is daarvoor een buitengewoon geschikt onderzoeksterrein omdat dit, niet voor niets, wel wordt beschouwd als de meest innovatieve sector van het Nederlandse onderwijs.

Ten slotte is het de ambitie van Van der Waals om de onderzoeksresultaten, behalve aan 'het veld', in het bijzonder ten goede te laten komen aan de leraaropleiding van de Hogeschool van Amsterdam, domein Onderwijs en Opvoeding. Immers, de kwaliteit van de leraar is van grote invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Daarom wil hij een substantiële bijdrage leveren aan het voortdurend ontwikkelen en verbeteren van de opleiding tot leraar.

HvA Publicaties is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Hogeschool van Amsterdam.

OMSLAGILLUSTRATIE

Schoolbord, Frans van Tartwijk, 1997
Kunstcollectie Hogeschool van Amsterdam

VORMGEVING OMSLAG

Kok Korpershoek, Amsterdam

VORMGEVING BINNENWERK

Marise Knegtmans, Amsterdam

OPMAAK BINNENWERK

JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 599 8

© J.K. van der Waals / HvA Publicaties, Amsterdam, 2009

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veelelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.