

Hoe kan het onderwijs voor elkaar krijgen dat meer talenten benut worden? Meer effectieve scholen en betere leerkrachten!

Jaap Dronkers¹

Europees Universitair Instituut, Florence

1. Meer effectieve scholen en betere leerkrachten

Ongeveer dertig jaar geleden waren er nog in het onderwijs wel leerlingen (meestal vrouwelijke), die wel de intellectuele capaciteiten en de motivatie hadden om een hoger onderwijsniveau te volgen, maar die dat door de lage sociale klasse van hun ouders niet konden of mochten. Zulke onbenutte talenten, die onmiddellijk te “ontginnen” zijn, komen in het huidige Nederlandse onderwijs bijna niet meer voor, behalve onder migrantenleerlingen. Toch worden potentiële talenten te weinig gestimuleerd in het Nederlandse onderwijs. Daardoor kunnen zij zich onvoldoende ontwikkelen. Dat gebrek aan stimulans telt het hardst bij de onderkant van de samenleving. Juist leerlingen afkomstig uit de onderkant van de samenleving hebben effectieve scholen nodig om hun potentiële talenten te ontwikkelen, maar zij bezoeken meestal de minder effectieve scholen.

Om potentiële talenten te stimuleren moeten scholen in het basis- en het voortgezet onderwijs zo goed mogelijk functioneren: het moeten effectieve scholen zijn met een zo hoog mogelijke leer/onderwijstijd die allerlei soorten talenten (handvaardigheid, techniek, wiskunde, talen, kunsten, letteren, etc.) zo goed mogelijk stimuleren. Om die scholen effectief te maken, moeten zij op een eerlijke wijze met elkaar concurreren. Daardoor zullen zij zich meer inspannen om de verschillende potentiële talenten van hun leerlingen te stimuleren. Scholen moeten daarbij bevrijd worden uit de greep van bureaucratieën, niet alleen die van de overheid, maar ook van inspectie en grootschalige onderwijsbesturen. Scholen moeten flexibele organisaties worden waarin de onderwijsgevenden, tezamen met ouders en vertegenwoordigers van de samenleving, aan het roer staan. Voorwaarde daarbij is wel dat onderwijsgevenden in basis- en voortgezet onderwijs als echte professionals worden opgeleid, gerekruteerd en behandeld.

Mijn voorstel is geen lijst van recepten voor de inrichting van effectieve scholen. Die lijsten bestaan al² en die recepten kun je niet bindend voorschrijven. Goede leerkrachten moeten immers zelf uitmaken wat de beste aanpak in hun situatie is. Mijn voorstel mikt op het scheppen van de voorwaarden zodat zoveel mogelijk scholen in basis- en voortgezet onderwijs effectiever kunnen worden.

Worden er dan in het tertiair onderwijs wel alle potentiële talenten benut? Zonder twijfel niet, maar er moet een keuze gemaakt worden. Investeren in het basis- en voortgezet onderwijs levert nog het meeste rendement op voor een zo groot mogelijke groep Nederlanders. Als het basis- en voortgezet onderwijs beter gaan functioneren, werkt dat door in het tertiair onderwijs. Universiteiten en hogescholen zullen dan geconfronteerd worden met studenten, die meer dan de huidige 26 uur per week aan hun studie willen besteden, maar die ook meer van hun studie verlangen dan wat er nu geboden wordt. Bovendien ontstaat er vanzelf concurrentie binnen het tertiair onderwijs, niet zozeer tussen de verschillende Nederlandse instellingen, daarvoor zijn ze nog te zeer afhankelijk van geld en regelgeving van de overheid en dus te weinig onderscheidend. Die concurrentie komt vooral van buitenlandse instellingen, die goede Nederlandse studenten zullen gaan ‘afromen’. Deze ontwikkeling van groeiende concurrentie met buitenlandse opleidingen

¹ E-mail: jaap.dronkers@iue.it. Personal homepage: www.iue.it/Personal/Dronkers. Met dank aan Han Leune, Marc Vermeulen en Tonny Vlaming voor hun hulp en advies.

² Een mooi voorbeeld van een dergelijke lijst is G.W. Meijnen, c.s.. *Schoolvoorbeelden. Effectief onderwijs aan kinderen uit achterstandsmilieus*. Meppel, 1991.

om de beste Nederlandse studenten kan snel ontstaan, zoals ook de groei van het Engelstalig voortgezet onderwijs in Nederland snel en bijna onopgemerkt plaatsvindt.³

2. Een combinatie van vier verbeteringen

De verbeteringen zijn daarom zowel zo goedkoop mogelijk (de euro kan immers maar een keer uitgegeven worden en er moeten ook straaljagers worden aangeschaft) als maatschappelijk realiseerbaar (wij leven niet in Utopia). Wel zullen enkele politieke partijen hun opvattingen over onderwijs en de rol van de overheid, die nog teruggaan tot de sociale strijd in de 19^{de} en 20^{ste} eeuw, moeten veranderen. Dat moet niet moeilijk zijn, want de eerste drie verbeteringen zijn moderne vertalingen van deze opvattingen. Ze kosten geen extra geld, maar het zijn alleen veranderingen van al bestaande spelregels in het Nederlandse onderwijs. De inperking van de taak van de onderwijsinspectie tot onderwijsresultaten levert zelfs geld op. Het grote geld gaat echter naar de vierde verbetering. Die is dan ook het sluitstuk van dit voorstel, en de eerste drie verbeteringen zijn noodzakelijke voorwaarden voor het succes van de vierde verbetering.

1. Onderwijsinstellingen worden opgebroken in kleinere bestuurlijke eenheden, zodanig dat er per regio meerdere aanbieders van eenzelfde onderwijstype zijn en er dus concurrentie om leerlingen en leerkrachten kan ontstaan. Deze concurrentie verhoogt de gemiddelde effectiviteit van scholen en zal dus potentiële talenten stimuleren. De ontginbare talenten onder migrantenleerlingen is ook meer gebaat bij deze hogere effectiviteit van scholen (paragraaf 3).
2. Alle onderwijsinstellingen worden voortaan privaat en tripartiete bestuurd (ouders, onderwijsgeevenden en vertegenwoordigers samenleving/belangengroepen), met een voldoende lumpsum financiering door overheid, inclusief mogelijkheid van vrijwillige bijdragen van ouders, studenten, belangengroepen, etc. Concurrentie wordt ook bevorderd door de invoering van een wettelijke vrije schoolkeuze van ouders, met een wettelijk verbod op financiële en/of sociale selectie. Scholen worden door de inspectie snel gesloten bij slechte resultaten en het gewone faillissementsrecht is dan van toepassing (ook op de onderwijsgeevenden als personeelsleden). Deze besturing door direct belanghebbenden, gecombineerd met een resultaatgerichte kwaliteitsbewaking, vergroot de betrokkenheid van ouders en leerkrachten bij hun onderwijs en zo de effectiviteit van scholen (paragraaf 4).
3. Een door een onafhankelijke instantie ingericht centraal eindexamen van alle verschillende onderwijstypen fungeert als kwaliteitsgarantie van het onderwijs. Dit voorkomt dat scholen in schijn effectief worden, doordat ze te gemakkelijk diploma's uitreiken.⁴ In dat geval ontstaat er diploma-inflatie en dat vergroot de onderbenutting van talenten, want leerlingen worden opgescheept met een waardeloos diploma, zonder dat ze iets geleerd hebben. De beoordeling door de onderwijsinspectie van onderwijsmiddelen en -vormen wordt gestaakt. Het gaat bij scholen om de resultaten en niet om het proces of de goede intenties. Op deze wijze wordt de eigen verantwoordelijkheid en professionaliteit van de onderwijsgeevenden en scholen gestimuleerd, en dus hun effectiviteit (paragraaf 5).
4. Nieuwe onderwijzers en docenten worden in toenemende mate gerekruteerd uit de universitair geschoolden. Ook wordt geregelde bijscholing van elke

³ Zie D. Weenink, *Upper Middle-Class Resources of Power in the Educational Arena. Dutch Elite Schools in an Age of Globalisation*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam, 2005.

⁴ Deze verbetering betekent ook het terugdringen van het gewicht van het schoolgedeelte van het eindexamen, want dat verschilt te sterk tussen scholen om betrouwbaar te kunnen zijn. Zie mijn afscheidscollage als hoogleraar onderwijskunde aan de UvA in 1999:

<http://www.iue.it/Personal/Dronkers/Dutch/eindexamen.pdf>

onderwijsgevende verplicht. De nieuwe onderwijzers en docenten krijgen daarom concurrerende arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden. Tegelijkertijd zal het opleiden van onderwijzers en docenten weer worden geconcentreerd op de kennis en vaardigheden die ze later moeten overdragen en minder op het overdrachtproces (paragraaf 6).

3. Meer concurrentie tussen scholen verhoogt effectiviteit.

Een belangrijk element van deze verbeteringen is het vergroten van de concurrentie tussen scholen in het voortgezet onderwijs. Toen in de jaren '60 de verzuiling in de Nederlandse samenleving wegsmol, ontstond tussen openbare en bijzondere scholen concurrentie om leerlingen. Nog werden scholen om godsdienstige redenen gekozen, maar de kwaliteit (sfeer, orde, orde) en pragmatiek (afstand, vriendjes) werden de belangrijkste argumenten. Door hun grotere speelruimte ten opzichte van de overheid konden religieuze scholen gemakkelijker effectiever worden dan openbare scholen. Zo behielden hun marktaandeel, ondanks de verregerende ongodsdienstigheid van de Nederlandse samenleving.⁵ Essentieel voor het bestaan van die concurrentie tussen scholen is het bestaan van meerdere aanbieders van hetzelfde onderwijs. Als in een regio feitelijk maar één aanbieder van een bepaald onderwijstype aanwezig was, was de effectiviteit van de scholen in die regio lager.⁶ Deze concurrentie tussen gelijkwaardig gefinancierde scholen, gecombineerd met een centraal eindexamen, is een plausibele verklaring van het relatief hoge niveau van leerprestaties van Nederlandse scholieren in internationale vergelijkingen. Maar de schaalvergroting in het voortgezet onderwijs gedurende de jaren '90, afgedwongen door de overheid in haar jacht op bezuinigingen door 'economy of scale', heeft in veel regio's deze concurrentie de nek omgedraaid. Het monopolie op het verzorgen van een bepaald onderwijstype in een regio is overigens niet steeds in handen van de overheid, het kan ook heel goed in de handen van een bijzondere instelling zijn (OMO). Nu is het in principe mogelijk dat scholen onder het zelfde bestuur worden aangemoedigd elkaar te beconcurreren en dat voor enige tijd ook doen (bijvoorbeeld na de fusie). Maar de ervaring leert dat de meeste managers en bestuurders (en niet alleen in het onderwijs) op de lange termijn een hekel aan concurrentie binnenshuis hebben en die onderlinge concurrentie onmogelijk maken. Veel ROC's zijn trieste voorbeelden van dergelijke monopolies. Om de concurrentie weer mogelijk te maken, zullen in een aantal regio's bestuurlijke monopolies van onderwijsinstellingen opgebroken moeten worden in kleinere bestuurlijke eenheden, zodat er weer meerdere scholen zijn die eenzelfde onderwijstype in een regio verzorgen. Ik pleit hier dus niet voor kleine scholen: het is niet waar dat leerlingen op kleinere scholen gemiddeld betere leerprestaties hebben. Ik wil alleen de mogelijkheden tot concurrentie tussen scholen vergroten, zodat ouders, leerlingen en leerkrachten meer keuzemogelijkheden hebben tussen scholen die meer hun best doen om de talenten van hun leerlingen te stimuleren.

Uitgaande van de huidige bestuurlijke inrichting van het basis- en voortgezet onderwijs krijgt de onderwijsinspectie als onafhankelijk orgaan het recht om monopolies in bepaalde onderwijstypes in een regio's aan te wijzen en de betrokken besturen te dwingen zichzelf op te breken in kleinere delen. De huidige bestuurlijke organisatie behoeft dus niet op de schop, alleen de monopolies moeten verdwijnen.

⁵ A. Dijkstra, J. Dronkers en R. Hofman (red.). *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*, Groningen: 1997.

⁶ J. Roeleveld en J. Dronkers. "Bijzondere of buitengewone scholen? Verschillen in effectiviteit van openbare en confessionele scholen in regio's waarin hun richting een meerderheids- of minderheidspositie inneemt." *Mens en Maatschappij* (1994) 69:85-108.

4. Scholen van ouders en leerkrachten zijn effectiever

4.1. Private schoolbesturen

Scholen zijn meer effectief naarmate leerlingen, leerkrachten en ouders zich meer bij hun school betrokken voelen. Grotere betrokkenheid van ouders vormt een sterker sociaal netwerk rond de school, waarbij leerlingen door de contacten tussen de ouders onderling beter beschermd worden. Grotere betrokkenheid van leerkrachten bij hun school draagt bij tot een gemiddeld beter schoolklimaat, want leerkrachten zijn dan trots op hun school en zetten zich er meer voor in. Die betrokkenheid kan groter worden als ouders en leerkrachten mede-eigenaren zijn van de school. Ouders en leerkrachten voelen zich meer mede-eigenaar in een niet-openbare school dan in een openbare school. Het is daarom niet verbazingwekkend dat in de meeste Europese landen religieuze scholen, die gelijkwaardig door hun overheid gefinancierd worden, effectiever zijn dan vergelijkbare openbare scholen.⁷ Dat geldt overigens niet alleen voor protestantse en katholieke scholen, maar ook voor niet-christelijke religieuze scholen.⁸ De leerlingen op die scholen vallen minder uit en halen betere leerprestaties dan vergelijkbare leerlingen op overeenkomstige openbare scholen.⁹ Om de betrokkenheid van ouders en leerkrachten te versterken, moet het bestuur door hen gevormd worden, aangevuld door maatschappijvertegenwoordigers (gemeente, religieuze groepering, werkgevers, etc.). Het bestuur van alle onderwijsinstellingen is een rechtspersoon, waarvoor tripartiet (leerkrachten, ouders, samenlevingvertegenwoordigers) leden worden voorgedragen. Deze wijze van besturen is ten dele geïnspireerd op de ‘maatschap’, zoals die gebruikelijk is in andere professies (advocaten en artsen). Alleen wordt in het onderwijs deze ‘maatschap van professionals’ uitgebreid met twee groepen: ouders en samenlevingvertegenwoordigers. Ouders, omdat onderwijs in het verlengde ligt van de opvoeding in het gezin en beide effectiever zijn als gezin en school op elkaar betrokken zijn. Samenlevingsvertegenwoordigers, omdat onderwijs meer is dan een consumptiegoed, maar ook een bouwsteen vormt voor de samenleving. Uiteraard is het mogelijk dat meerdere scholen een gezamenlijk bestuur instellen en zo grotere eenheden vormen, mits zij zo maar geen monopolie in een regio vormen en mits er een onderbestuur voor elke school bestaat. Om het gevaar van verstarring in de bestuurssamenstelling tegen te gaan, is de kunnen bestuursleden maar twee keer herkozen worden voor 4 jaar en geldt voor de leerkrachten- en ouderbestuurders dat zij alleen in het bestuur kunnen zitten als zij of hun kind aan de school verbonden is. Een knelpunt bij deze nieuwe organisatie van lokale betrokkenheid bij de school is dat ze actieve participatie, betrokkenheid en deskundigheid vergt. Met name zal het moeilijk zijn voor laaggeschoolde allochtone en autochtone ouders deze bestuurstaak op zich te nemen. Daarom wil ik de mogelijkheid openhouden dat ouders een niet-ouder als hun bestuurslid aanwijzen. Maar het opnemen van ouders en leerkrachten in het bestuur geeft ook aan marginale groepen de mogelijkheid

⁷ In de meeste Europese landen komen religieuze scholen voor en die worden door hun overheden meestal op gelijkwaardige wijze gefinancierd. Bijvoorbeeld in Frankrijk, waar 20% van de 15-jarige leerlingen naar gesubsidieerde katholieke scholen gaan. In Duitsland is het recht op het stichten van religieuze scholen en op overheidssubsidie in de grondwet verankerd. Het recht op gesubsidieerde religieuze scholen in Nederland is geen uitzonderlijke situatie, zoals sommigen menen. Zie verder J. Dronkers "Do Public and Religious Schools Really Differ? Assessing the European Evidence." in P. J. Wolf & S. Macedo (red.) *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*, Washington DC, 2004; en J. Dronkers & P. Robert, "De effectiviteit van openbaar en bijzonder onderwijs: een crossnationale analyse." *Mens en Maatschappij* (2004) 79:170-192.

⁸ J. Dronkers "Islamschool doet het beter" *de Volkskrant*, 27 December 2003.

⁹ Bijzonder-neutrale scholen hebben daarentegen een lagere effectiviteit; zie P. Koopman en J. Dronkers, "De effectiviteit van algemeen bijzondere scholen in het algemeen voortgezet onderwijs." *Pedagogische Studiën* (1994) 71:420-441.

deel uit te gaan maken van de Nederlandse samenleving en bij te dragen aan de effectiviteit van scholen. De lange termijn voordelen wegen ruimschoot op tegen de gevaren van incompetentie van de onervaren bestuurders die over grote hoeveelheden geld (lumpsum) en over cruciale processen (onderwijskwaliteit) moeten beslissen.¹⁰

Deze nieuwe bestuursvorm kan ingevoerd met behulp van de bestaande medezeggenschap in het onderwijs. De huidige besturen in het bijzonder en openbaar onderwijs veranderen hun bestuurssamenstelling zodanig dat voortaan ook leerkrachten en ouders (of hun vertegenwoordigers) daarin als gelijkwaardige partners zijn opgenomen.

4.2. Vrije schoolkeus als voorwaarde voor concurrentie

Het meebesturen door ouders en leerkrachten is een noodzakelijk middel om scholen effectiever te maken, maar het is niet voldoende. Ouders moeten ook met de voeten kunnen stemmen door voorkeur te geven aan een andere school.¹¹ Vrije schoolkeuze door ouders is daarbij het aangewezen middel. In Nederland zijn wij daarbij al een heel eind gevorderd, dankzij de huidige toepassing van de grondwettelijke vrijheid van onderwijs. Maar het juridisch en ideologisch fundament van die vrijheid van onderwijs (zoals verwoord in artikel 23 van de Nederlandse grondwet) moet dringend gemoderniseerd worden. Goed voorbeeld voor een veel betere formulering van die vrijheid van onderwijs is de Duitse grondwet, waarin de mogelijkheid van niet-openbaar onderwijs wordt geregeld.¹² De grondwettelijke eisen bij deze Duitse vrijheid van onderwijs zijn „Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird.“¹³ Een dergelijke vernieuwing van het verouderde Nederlandse grondwetsartikel remt bovendien schoolsegregatie, want het geeft ouders en onderwijsinspectie de mogelijkheid om de weigering op niet-academische gronden van leerlingen aan te vechten.

4.2.1. Sociaal-economische segregatie tussen scholen en wijken

Sociaal-economische segregatie tussen scholen verkleint de effectiviteit van die scholen, die veel leerlingen met veel cognitieve en sociale problemen hebben. De leer/onderwijstijd op die scholen ligt lager dan die op scholen met leerlingen met weinig cognitieve en sociale problemen. Tegengaan van segregatie tussen scholen betekent dus verschillen in leer/onderwijstijd binnen het onderwijs terugdringen. Daarom zou het beter zijn als leerlingen met veel en weinig cognitieve en sociale problemen evenredig over alle scholen verdeeld zouden zijn. Maar dat lukt tot nu toe alleen in Utopia en in geen enkel ander land. Doordat ook woonwijken en buurten sociaal gesegregeerd zijn als gevolg van verschil in kwaliteit en prijzen van huizen, zal wijkgebonden schoolkeuze (postcodebeleid) ook leiden

¹⁰ De schandalen rond AH hebben laten zien dat hooggeschoolde ervaren bestuurders nog veel meer schade kunnen aanbrengen, met name door de hoogmoed waarmee de goden straffen.

¹¹ Ouders doen dat ook, met name bij nieuwe inschrijvingen. De publicatie door Trouw van schoolprestaties leidde het jaar daarop tot substantiële verschuivingen in aanmeldingen van nieuwe leerlingen. Zie J. Dronkers "Veranderden leerlingaantallen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 1998-1999 door de publicatie van inspectiegegevens en de berekening van het schoolcijfer door Trouw in oktober 1997? Een nadere analyse." *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* (1999) 24:63-66.

¹² „In der Privatschule wird ein eigenverantwortlich geprägter und gestalteter Unterricht erteilt, insbesondere soweit er die Erziehungsziele, die weltanschauliche Basis, die Lehrmethode und Lehrinhalte betrifft“.

¹³ Ik vertaal dit niet, want gegeven het belang van Duitsland voor Nederland moeten alle hooggeschoolde Nederlanders dit kunnen lezen, omdat zij op school voldoende Duits geleerd hebben.

tot segregatie tussen scholen, die even hard is als de wijksegregatie. Bovendien zal wijkgebonden schoolkeuze de wijksegregatie op langere termijn zelfs doen toenemen omdat de aanwezigheid van scholen met gunstige leerling-samenstelling tot een extra prijsverhoging van de huizen in die wijken zal leiden. Ook zullen ouders allerlei trucs uithalen om alsnog hun kind op een gewenste school in een andere wijk ingeschreven te krijgen (op papier verhuizen, etc), en ouders uit de hogere klassen hebben meer succesvolle trucs ter beschikking. Kortom, wijkgebonden schoolkeuze houdt op termijn de sociale en cognitieve segregatie tussen scholen niet in bedwang. Wijkgebonden schoolkeuze sluit talentvolle, ambitieuze leerlingen uit de lagere klassen, die zich geen woning kunnen permitteren in de betere woonwijken, op in hun sociaal gesegregeerde scholen in hun sociaal gesegregeerde buurten en wijken.¹⁴ Wijkgebonden schoolkeuze betekent ambities remmen en maakt het benutten van talenten via effectievere scholen moeilijker.

Wel belangrijk voor het tegengaan van sociaal-economische schoolsegregatie is dat het scholen verboden wordt *verplichte* ouderbijdragen te eisen, die niet wettelijk zijn geregeld, want dat kan een rem op ambities betekenen, waardoor talenten onbenut blijven. Vrijwillige bijdragen zijn wel toegestaan, mits er een fonds is voor leerlingen die het extra (schoolreisje, etc) niet kunnen financieren. Bovendien zouden scholen beurzen beschikbaar kunnen stellen voor getalenteerde leerlingen uit negatief-gesegregeerde wijken. Daarmee krijgen leerlingen en ouders extra mogelijkheden om talenten te benutten.

4.2.2. Etnische en sociaal-economische segregatie tussen scholen

Maar niet elke segregatie tussen scholen is slecht voor de schoolprestaties van leerlingen. Vooral de sociaal-economische segregatie tussen scholen (gebaseerd op opleiding en beroep van ouders) heeft negatieve gevolgen voor de schoolprestaties. Etnische segregatie tussen scholen (de mate waarin leerlingen of hun ouders migranten zijn) kan ook de effectiviteit van scholen verminderen (vooral met veel recente migrantenleerlingen), omdat door hun integratieproblemen (taal, cultuur) de leer/onderwijstijd kleiner zal worden. Maar de kwaliteit van de Japanse of Joodse scholen in Nederland (etnisch gescheiden scholen maar ouders met hoge opleiding en beroep) illustreert dat etnisch gesegregeerde scholen niet slecht hoeven te zijn voor de leerprestaties. Doordat sociaal-economische segregatie tussen scholen (die nog volop bestaat) door het beleid steeds is genegeerd en men alleen oog heeft voor zwarte scholen, is de misvatting ontstaan dat vooral etnische segregeerde scholen slecht zijn. Maar men verwacht sociaal-economische met ethische schoolsegregatie, maar het eerste veel ernstiger is voor leerprestaties van kinderen dan het tweede.¹⁵ Vooral als de keus voor een etnisch gesegregeerde school bewust wordt gemaakt door de ouders (een Japanse school, een hindoe school, een islamitische school of een joodse school) is dat voor de leerprestaties van de leerlingen positief. Ouders kiezen een school waarbij zij zich betrokken voelen. Zo'n school werkt in het verlengde van hun eigen opvoeding en kan daardoor effectiever worden.

5. Meer kennis en vaardigheden in plaats van meer diploma's

Een diploma geeft, als het goed is, aan welke kennis en vaardigheden een leerling succesvol heeft geleerd en op welk niveau. Talenten worden niet beter benut door leerlingen een diploma mee te geven zonder dat zij iets substantieel geleerd hebben.

¹⁴ Het laten samenvallen van meerdere sociale scheidslijnen (in dit geval scholing en wonen) is een probaat middel om de maatschappelijke tegenstellingen in een samenleving extra te vergroten, want in een dergelijke situatie zijn er minder kruisverbindingen tussen mensen in verschillende omstandigheden.

¹⁵ J. Dronkers & M. Levels "Migranten en school segregatie in hoogontwikkelde landen" in S. Karsten & P. Sleegers (red.) *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid*, Antwerpen/Apeldoorn, 2005.

Bezitters van een dergelijke nepdiploma's¹⁶ krijgen de rekening van dit slechte onderwijsbeleid gepresenteerd op de arbeidsmarkt. Dat nepdiploma helpt hen niet bij het vinden van werk. Talenten benutten betekent bepaalde kennis en vaardigheden leren, niet een aantal jaren op school zitten. Het is dus onjuist het percentage drop-outs of percentages gediplomeerden als kwaliteitskenmerk van een onderwijsstelsel te nemen: waar het om gaat is niet het aantal gediplomeerden, maar de hoeveelheid verworven kennis en vaardigheden. Dat geldt ook op andere wijze: een hoge deelname aan het tertiair onderwijs is geen goede indicator van het benutten van talenten, ondanks dat hij vaak gemakshalve in internationale vergelijkingen wordt gebruikt. Veel hangt af van de hoeveelheid kennis en vaardigheden die leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben geleerd (en die varieert sterk tussen landen) en welk deel van die ontbrekende kennis in het hoger onderwijs alsnog wordt geleerd. Het vergelijken van percentage gediplomeerden tussen landen is weinig zeggend, zolang men niet weet voor welke kennis en vaardigheden dat diploma staat. Dat is dan ook precies de reden waarom de OECD, die veel van dit soort internationale vergelijkingen van onderwijsstelsels maakt, zoveel belang hecht aan het meten van de hoeveelheid bruikbare kennis van taal, wiskunde en natuurwetenschappen bij leerlingen.¹⁷

Om vergelijkbare redenen moet de onderwijsinspectie leerprestaties gebruiken als basis voor de beoordeling van de kwaliteit van een school en niet onderwijsvormen en – methoden. Deze laatste moet aan het vrije inzicht van de scholen overgelaten worden. Externe controle op het proces vernietigt de eigen verantwoordelijkheid van de betrokkenen voor de kwaliteit van hun werk, en dat is juist een belangrijk voorwaarde voor een effectieve school.

Tegelijkertijd moeten de consequenties van onvoldoende leerprestaties op bepaalde scholen harder zijn en moeten de sancties sneller uitgevoerd worden. Een school die onder de maat presteert moet geen lang 'verbetertraject' krijgen, maar zou eigenlijk onmiddellijk door de onderwijsinspectie¹⁸ gesloten en failliet verklaard moeten worden. In een dergelijk geval worden de onderwijsgeevenden werkloos, net als elders in de maatschappij. Leerlingen zijn immers het slachtoffer van slecht presterende scholen en leerkrachten, en zij kunnen hun schooltijd niet overdoen in een 'verbetertraject'.

6. Betere leerkrachten

6.1. Meer universitair opgeleide onderwijsgeevenden

Onderwijsgeevenden moeten zelf goed opgeleid zijn, om in een hoogopgeleide samenleving met gezag onderwijs te kunnen geven. Vroeger was dat niet zo nodig, want ouders waren zelf nog niet hoog geschoold en bovendien was toen het beroep van onderwijsgevende een stijgingskanaal voor intelligente jongeren uit de lagere klassen. Nu is er een hooggeschoolde samenleving en dankzij de grotere openheid van het onderwijs behoeven intelligente leerlingen uit de lagere klassen niet meer de lerarenopleiding te kiezen om hoger op te komen. Daarom moet op zo kort mogelijke termijn het opleidingsniveau van onderwijsgeevenden in basis- en voortgezet onderwijs omhoog. Beter opgeleide onderwijskrachten kunnen beter vormgeven aan effectievere scholen en zullen betere professionals kunnen zijn.¹⁹

¹⁶ Een aantal typen Vmbo-diploma's hebben dit nep karakter.

¹⁷ www.pisa.oecd.org

¹⁸ Daartoe moet de onderwijsinspectie het alleen recht krijgen. Nu mag de minister dat alleen doen. Dat is onjuist, omdat niet-onderwijskundige belangen de minister weerhouden een school te sluiten.

¹⁹ Voor een verwant betoog, zie M. Vermeulen, "Met geheven hoofd en de blik vooruit gericht", in T. Moerkamp, J. Vedder en J. Vos (red.). *Leraren Leren. Een discussie over opleiden en professionaliseren van leraren*. Den Haag, 2005.

Uiteraard kan dat niet in één klap gerealiseerd worden. Niet elke leerkracht in elk vak heeft een universitaire opleiding echt nodig. In het beroepsonderwijs worden heel veel vakken gegeven die helemaal geen academische pendant hebben (koken, etc.) en die eerder praktische ervaring vergen.²⁰ Bovendien zijn er voor het basisonderwijs jaarlijks zo'n 6000 nieuwe onderwijzers nodig: die komen gewoon niet uit het universitair onderwijs. Er ontstaat bij snelle invoering van een hoger opleidingsseis een fors arbeidsmarktprobleem, terwijl er toch al een tekort aan onderwijsgeevenden is. Ten slotte is er door het overhaaste optrekken van de opleidingsseisen van alle onderwijsgeevenden het risico van het wegvallen van het arbeidsaanbod voor andere publieke sectoren. In het gamma-cluster (waar veel onderwijsgeevenden opgeleid worden) bestaat er concurrentie met de sectoren van zorg, justitie en cultuur, en die sectoren kunnen niet echt met een hoger salaris concurreren (dankzij de wet van Baumol).

Daarom kunnen wij de verhoging van het opleidingsniveau van onderwijsgeevenden beter beginnen met het benoemen van meer academici op sleutelfuncties in scholen (bijv. wel als schoolhoofd in de basisscholen). Dat zouden eventueel ook specialisten kunnen zijn (orthopedagogen, onderwijskundigen, toetsontwikkelaars, etc.), zodat er vaker een kritisch oog in de organisatie komt en de professionaliteit binnen de scholen terugkeert.

Tegelijkertijd investeren wij fors in de bijscholing van zittende docenten: niet vrijblijvend zoals nu, maar verplichte bijscholing die leidt tot een hoger niveau of bij mislukking of weigering tot ontslag. Een register van leraren met verplichte bijscholing helpt (Canada heeft zoiets) hierbij. Het geeft kiezende ouders de mogelijkheid meer te weten te komen over de kwaliteit van de onderwijsgeevenden op verschillende scholen.

Ook moet de onderwijskundige research & development dichterbij de scholen georganiseerd. Zo krijgen wij meer kritische massa in of vlakbij de school. De R&D is nu allemaal ondergebracht in pedagogische centra, en dat verzwakt de professionaliteit van de beroepsgroep en de effectiviteit van scholen.

Ten slotte moeten onderwijsgeevenden daar ook middelen (tijd en geld) voor krijgen. Zo wordt ambitie in de beroepsgroep hersteld door doorstroming naar zwaardere opleidingsniveaus mogelijk te maken (zoiets als vroeger kon met de hiërarchie van Mbo-opleidingen). De logische consequentie hiervan is dat onderwijsgeevenden niet meer als een homogene groep behandeld worden bij hun opleiding en rekrutering. Er moet meer differentiatie tussen leerkrachten toegelaten worden, ook binnen eenzelfde onderwijstype. Als voorbeeld noem ik het herstel van het onderscheid in opleiding, aanstelling en salariëring tussen leerkrachten voor de onderbouw en voor de bovenbouw van de basisschool. En uiteraard krijgen leerkrachten op scholen met veel achterstandsleerlingen een extra salaristoelage, niet zozeer om dat extra geld maar als blijk van waardering van de samenleving voor hun zware werk.

6.2. De opleiding van onderwijsgeevenden

Een verhoging van het opleidingsniveau van onderwijsgeevenden heeft ook gevolgen voor de opleidingen van de onderwijsgeevenden.

Omdat scholen niet bedoeld zijn als verblijfplaatsen van opgroeiende jeugd, maar als instituties om kennis en vaardigheden over te dragen aan een volgende generatie, moet het verwerven van die kennis en vaardigheden door de toekomstige onderwijsgeevenden centraal staan en niet de didactiek of pedagogiek. Dat laatste is niet onbelangrijk, maar is uiteindelijk alleen maar de vorm, terwijl de kennis en vaardigheden de inhoud van het onderwijs/leerproces zijn. Een vorm zonder inhoud, hoe mooi dan ook, is niets; in dit geval levert het slechte leerkrachten op. Dit betekent een heroriëntatie van de praktijk en het

²⁰ Overigens zouden die leerkrachten ook beter betaald moeten worden zodat betere koks, meubelmakers etc. les willen geven in het beroepsonderwijs.

curriculum van de PABO's en de huidige lerarenopleiding. Het argument dat de daar geleerde kennis en vaardigheden snel verouderen, is pseudo-sociologie. Al sinds de 19^{de} eeuw veranderen Europese samenlevingen snel, alvast in het oog van de tijdgenoot. De opvatting dat onze veranderingen groter of ingrijpender zijn dan die onze ouders, grootouders of overgrootouders beleefden, komt voort uit een gebrek aan historisch inzicht.²¹ Bovendien worden door hun basaal karakter de vakinhouden in het basis- en voortgezet onderwijs maar marginaal door die eventuele snelle maatschappelijke veranderingen beïnvloed en professionele leerkrachten kunnen die veranderingen zelf bijhouden. Het criterium voor het vereiste kennis- en vaardighedeniveau van onderwijsgeevenden is dat het één niveau hoger moet zijn dan het vereiste niveau van hun oudste toekomstige leerlingen. De reden voor dit criterium gaat terug op een oude onderwijswijsheid: je moet voldoende boven de leerstof staan om die goed te kunnen onderwijzen. En vervolgens moet de toekomstige onderwijsgevende uiteraard ook goed leren hoe die kennis en vaardigheden goed aan leerlingen overgedragen moet worden.²²

Leerkrachten in een hooggeschoolde samenleving moeten zelf tot de beter geschoolden behoren om hun beroep goed uit te kunnen voeren. Dat betekent dat leerlingen met ternauwernood een startkwalificatie te laaggeschoold zijn voor een onderwijzers- of lerarenopleiding. Deze opleidingen zijn voortaan alleen nog toegankelijk voor leerlingen met ten minste een Havo-diploma. Mbo-leerlingen zijn dus niet meer rechtstreeks toelaatbaar tot de onderwijzersopleiding. Eerst moeten zij een Havo-diploma verworven hebben, bijvoorbeeld in het volwassenenonderwijs via stapelen en omwegen.

Veel opleidingen voor onderwijsgeevenden aan de diverse hogescholen zijn in een negatieve spiraal terecht gekomen van bezuinigingen (verstopt achter de woorden extensivering en academisering), van verwarring van inhoud (de kennis en vaardigheden die overgedragen moeten worden en dus eerst geleerd moeten worden) en vorm (hoe het best over te dragen). Daardoor hebben een aantal opleidingen een te lage kwaliteit. Het beste zou zijn als voor elke slecht functionerende instellingen²³ de onderwijsinspectie een commissaris aan zou stellen, die dezelfde taak als de curator bij een faillissement krijgt: het sluiten van de onbruikbare onderdelen en de bruikbare onderdelen in een nieuw instituut onderbrengen. Deze commissaris heeft daarvoor geen toestemming nodig van de minister. Zoals al eerder gezegd krijgt de inspectie het alleenrecht onderwijsinstellingen zonder lang 'verbetertraject' te sluiten. Bovendien is de minister door zijn financieel afknijpen en zijn slechte beleid ten opzichte van onderwijsgeevenden mede verantwoordelijk voor de lage kwaliteit van de opleidingen van onderwijsgeevenden. De minister zal daarom nooit de drastische stap van het sluiten van slecht functionerende onderwijsinstellingen nemen, omdat dit te lastige politieke consequenties voor hemzelf of zijn partij zal hebben (een stap dichterbij de parlementaire enquête naar het mislukken van het onderwijsbeleid sinds 1980).²⁴

²¹ Denk bij voorbeeld aan de veralgemenisering van trein, fiets of auto of die van de telegraaf, telefoon of radio. Waren die minder ingrijpend dan de veralgemenisering van het vliegtuig of de computer?

²² Eigenlijk mag er geen tegenstelling tussen inhoud en vorm bestaan. Je kunt niet goed onderwijs geven als zonder voldoende inhoudelijke kennis en vaardigheden, maar tegelijkertijd moet je ook goed weten hoe leerlingen zich specifieke inzichten eigen maken. In de lerarenopleiding gebeurt géén van beide goed.

²³ Welke dat zijn, kan de inspectie redelijk goed vaststellen worden aan de hand van zijn recente visitatierapporten.

²⁴ In een geval dat ik zelf van nabij meemaakte waarin een sluiting van een opleiding wegens te lage kwaliteit aan de orde was, werd mij al snel duidelijk dat een minister dat nooit zal kunnen en willen doen, zowel om de financiële als om de politieke schade.

7. De kosten

Onderwijsinstellingen opbreken in kleinere bestuurlijke eenheden

De meeste onderwijsinstellingen zijn zo groot geworden dat de kostenbesparing van 'economy of scale' voor hun niet meer opgaat en zelf in haar tegendeel kan zijn omgeslagen. Kosten van deze opbreking in kleinere bestuurlijke eenheden zijn alleen de schadeclaims van eventueel afvloeiende management. De omvang daarvan is niet te schatten, maar ze zullen niet groot zijn en zijn ze bovendien eenmalig.

Private besturing van onderwijsinstellingen

Is in feite al aanwezig in Nederland, maar het juridisch en ideologisch fundament in de Grondwet moet dringend gemoderniseerd worden. Kosten zijn nihil voor de lopende exploitatie. Wel zijn er mogelijk transactiekosten in verband met juridische bijstand bij de omzetting naar tripartiete besturen.

Onderwijsorganisaties, bestuurd door de direct belanghebbenden.

Kosten zijn nihil, en er is kostenbesparing bij gemeentelijke en andere onderwijsbureaucratieën. Er is een risico van sluipende verlaging van de lumpsum financiering door overheid door de blijde verwachting van de externe medefinanciering door ouders, belangengroepen, etc. Gedacht kan worden aan het wettelijk vastleggen van de hoogte van de lumpsum financiering van de verschillende onderwijstypen.²⁵

Onderwijsinspectie alleen op resultaten

Dit betekent een verlaging van de kosten, want de inspectie wordt nu beperkt tot leerprestaties en basale bekostigingsvoorwaarden, verbonden aan de lumpsum. De onderwijsinspectie behoeft dus niet verder te groeien. Ook is het kostenbezuiniging voor onderwijsinstellingen, daar de inspecties minder diep ingrijpen in het dagelijkse leven van de scholen en de inspectie minder informatie van de scholen zal behoeven te vragen. Daar staan hogere kosten tegenover van het sneller sluiten van slecht functionerende scholen. Maar daar het normale faillissementsrecht voortaan ook op scholen van toepassing is, zijn deze kosten beperkt (dus geen wachtgeld voor de ontslagen leerkrachten).

Meer universitair opgeleide onderwijsgeevenden

Laten wij streven om op 15 teamleden in het basisonderwijs één academisch geschoolde leerkracht aan te stellen. De totale extra loonkosten voor deze impuls zijn uiteindelijk 120 miljoen.²⁶ Bovendien willen wij dat één leerkracht/academicus per team een halve weektaak extra kan investeren in inhoudelijk ontwikkeling ten behoeve van zijn/haar school en het onderwijs: 500 miljoen in het basis en 200 miljoen in het voortgezet onderwijs. Ook de lerarenopleidingen hebben een dergelijke kwaliteitsimpuls nodig via het aanstellen van meer gepromoveerden.²⁷ Ik schat die kosten op 20 miljoen.

Zo kom ik dan tot een totaal van ca. 850 miljoen euro structureel. Dat lijkt wellicht veel, maar het is nauwelijks meer dan de kosten van de klassenverkleining van 24 leerlingen naar 20 leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (640 miljoen euro structureel). Vooraf hebben alle onafhankelijke deskundigen gewaarschuwd dat een klassenverkleining van deze omvang een ineffectief en dure aanpak was van de gesignaleerde onderwijsproblemen. Het geld is bovendien gedeeltelijk al beschikbaar: er is een budget voor het terugdringen van het lerarentekort van structureel 700 miljoen. Een

²⁵ Bijvoorbeeld ten minste op het Europese OECD gemiddelde van onderwijsfinanciering door overheden.

²⁶ Uit eerdere berekeningen van OC&W, naar aanleiding van voorstellen van de KNAW, blijkt dat het salariëren van het gehele basis- en voortgezet onderwijs ca. 2 miljard extra kost aan loonkosten. Als wij maar 1 op de 15 leerkrachten academisch salariëren gaan, dan komt je uit op 6% van die 2 miljard. Dat idee van 15 is gebaseerd op een team-omvang in scholen van ca. 15 personen, zodat in elk team ieder geval één academicus zit.

²⁷ Aan pabo's zijn nauwelijks gepromoveerden verbonden. Internationale vakbladen zijn in de bibliotheken voor de eigen hogeschooldocenten niet te vinden. De invoering van de lectoraten op hogescholen is overigens een impliciete erkenning dat de kwaliteit van de opleiders van toekomstige onderwijsgevende dubieus is.

deel van de voorstellen kunnen uit dat budget gefinancierd, want zij zullen zeker, door het herstel van de professionaliteit en de autonomie van de onderwijsgeevenden, bijdragen aan het terugdringen van dit lerarentekort.

8. Wat zijn talenten eigenlijk?

Onbenutte talenten, het lijkt zo duidelijk wat daarmee wordt bedoeld: een vermogen dat iemand bezit maar niet kan of wil gebruiken. Dat niet-benutten heeft de bijklank van een morele misstap, van iets dat hersteld moet worden. Zonder twijfel komt dit door de herkomst van het woord talent. Oorspronkelijk was een talent een munteenheid, gebruikt in het antieke Griekenland. Jezus gebruikte de term in een van zijn gelijkenissen, waarin dienaren verschillende hoeveelheden geld (talenten) in bruikleen krijgen van hun op reis gaande baas. Zij worden bij zijn terugkeer afgerekend op de hoeveelheid winst die zij met die talenten gemaakt hebben. In deze gelijkenis belandt de dienaar die niet zijn talent had willen gebruiken, in de hel (Mattheus 25: 14-39). Deze gelijkenis is van grote betekenis voor de ontwikkeling van de Christelijke cultuur geweest, omdat daarmee het actief-zijn in de wereld gerechtvaardigd wordt. Het benutten van je talenten werd een moreel goede zaak. In de onderwijspraktijk van de 20^{ste} eeuw werd het begrip talent toegespitst op intelligentie en de daarop gebaseerde prestaties. Leerlingen moesten niet meer geselecteerd worden op grond van hun sociale herkomst maar op grond van hun eigen prestaties. Een dergelijke eerlijke selectie op basis van eigen prestaties in plaats van herkomst rechtvaardigt de maatschappelijke ongelijkheid: men krijgt immers via de onderwijsselectie de positie die men zelf met zijn eigen prestaties verdiend heeft.

Naast deze morele dimensie van het benutten van talenten is er ook een economische rechtvaardiging van selectie op grond van intelligentie. Een kapitalistische samenleving is gebaseerd op concurrentie tussen aanbieders van goederen en diensten. Er wordt geconcurrereerd met kwaliteit- en prijsverschillen van de aangeboden goederen en diensten. Deze kwaliteit- en prijsverschillen ontstaan door productiviteitsverschillen tussen de producenten van die goederen en diensten. De productiviteit van een bedrijf hangt af van de mate waarin de talenten van alle werknemers benut worden. Bedrijven die talenten onbenut laten (bijvoorbeeld door de foute persoon op de foute plaats te benoemen: de domme directeurszoon in de leiding, de slimme migrantendochter in de schoonmaakkploeg) hebben een te lage productiviteit voor een concurrerende prijs/kwaliteitsverhouding van hun goederen of diensten. Zij zullen daarom op termijn verlies maken en verdwijnen.²⁸ Deze gedachtegang is geen schrijftafelverzinsel: de argumentatie voor de overname van de Italiaanse bank Antonveneta door de Nederlandse ABN Amro draait rond een verondersteld productiviteitsverschil tussen beide organisaties.

9. Zijn er tegenwoordig nog ontginbare talenten?

Is er nog wel ontginbaar talent? Aan het begin van de 20^{ste} eeuw werden de schoolloopbanen van leerlingen nog in belangrijke mate bepaald door de sociale klasse (vaders' beroep) waarin zij geboren waren. Dat betekende dat slimme leerlingen uit de arbeiders- en lagere employeeklasse of uit de boeren- of middenstand minder kans kregen in het onderwijs dan even slimme leerlingen uit de hogere klassen. Zij moesten al op jonge leeftijd gaan werken of een lagere opleiding²⁹ volgen. In de loop van de 20^{ste} eeuw nam

28 Dezelfde redenering verklaard waarom 'pure' discriminatie door bedrijven van migranten, vrouwen, etc. op de lange termijn economisch contraproductief is, zie J. Dronkers, "Geef Ahmed een baan op niveau" *de Volkskrant*, 27 Augustus 2005.

29 De vooroorlogse kweekschool (voorloper van de PABO) was zo'n opleiding, waarop intelligente arbeiderskinderen terecht konden. Daardoor lag voor de tweede wereldoorlog het gemiddelde

deze betekenis van de sociale klasse voor keuzen in het onderwijs gestaag af.³⁰ Dit was al ver voor de onderwijsvernieuwingen van de jaren '60 en '70. Het lijkt er zelfs op dat sinds die jaren '60 en '70 deze afname van de betekenis van sociale klasse voor de onderwijskeuzen tot stilstand is gekomen.³¹ Sinds die jaren lijkt onder autochtone jongens onmiddellijk ontginbaar talent nauwelijks meer aanwezig: intelligente autochtone jongens uit alle sociale klassen kunnen nu zonder al te veel belemmeringen doorstromen naar het tertiair onderwijs. Voor autochtone meisjes was dat in de jaren '60 en '70 nog niet zo, maar zij hebben daarna een snelle inhaalslag gepleegd, zodat zij aan het eind van de 20^{ste} eeuw zelfs met een gemiddeld hogere opleiding het onderwijs verlaten dan jongens. De klassieke moedermavo's hebben daarom andere doelgroepen moeten zoeken: de intelligente vrouwen die niet mogen doorleren zijn er niet meer. Autochtone kinderen uit de lagere sociale klassen hebben wel nog steeds een veel kleinere kans hebben op een tertiaire opleiding. Maar dit komt doordat de gemiddelde intelligentiescores van autochtone kinderen uit de lagere klasse substantieel lager is dan die van autochtone kinderen uit de hogere klassen. Aan het begin van de 21^{ste} eeuw is er dus geen onmiddellijk ontginbaar talent bij autochtone leerlingen uit de lagere klassen over. Het huidige onderwijsbeleid en –ideologie gaan nog uit van dat ontginbare talent uit de lagere klassen, mede door het taboe dat vanaf de jaren '60 bestaat op verschillen in intelligentie.³²

10. Ontginbare talenten onder migranten

Er zijn nog wel onmiddellijk ontginbare talenten in het Nederlands onderwijs, namelijk onder de migrantenleerlingen. Migratie is een keuze die een zekere extra hoeveelheid moed, fantasie, doorzettingsvermogen en intelligentie vereist.³³ In feite zijn migranten een geselecteerde groep, hoewel de aard van de selectie door de verschillende omstandigheden van migranten uit verschillende herkomstlanden sterk kan verschillen. Daarom is het onjuist om migranten en hun kinderen als een homogene groep te behandelen, iets wat nu nog te veel gebeurt in het onderwijsbeleid. Kinderen van migranten zullen een deel van deze moed, fantasie, doorzettingsvermogen en intelligentie van hun ouders genetisch en sociaal meekrijgen en dus over extra talenten beschikken. Het culturele en sociale verschil tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur maakt het echter moeilijk deze talenten te benutten. Helaas wordt in het Nederlandse onderwijs integratie van migranten vooral gezien als een kwestie van goede taalverwerving. Gezien de grotere 'cultuurneutraliteit' van techniek en natuurwetenschappen bieden die vakken meer mogelijkheden voor

intelligentieniveau van kweekschoolleerlingen hoger dan dat van universitaire studenten, zie J. Dronkers, "De stijging van intelligentie-scores." *Hollands Maandblad* (1978) 19:15-19. De verbetering van de doorstroming van slimme kinderen na deze oorlog leidde ook tot het verdwijnen van deze intelligentie voorsprong van toekomstige leerkrachten.

³⁰ J. Dronkers & W. C. Ultee (red.) *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit*, Assen, 1995.

³¹ S. Rijken & J. Dronkers. "Schijn of werkelijkheid? Verschillen tussen trends in onderwijsongelijkheid in paneldata en cross-sectionele data" ASSR working paper 77, 2001
www.iue.it/Personal/Dronkers/Dutch/Rijken.pdf

³² R. J. Herrnstein & C. Murray. *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York, 1994. J. Dronkers, "Jeugdige intelligentie en later succes in onderwijs en beroep." *Psychologie en Maatschappij* (1999) 87:152-165; "Bestaat er een samenhang tussen echtscheiding en intelligentie?" *Mens en Maatschappij* (2002) 77:25-42.

³³ Zie voor Nederlandse migranten van na de tweede wereldoorlog: R. Wentholt. *Kenmerken van de Nederlandse migrant*. Den Haag, 1961.

migrantenleerlingen om te excelleren dan de talige vakken en zo hun talenten te kunnen benutten.³⁴

11. Maar er zijn wel potentiële talenten³⁵

De dominante visie op talent heeft ook bijgedragen aan dit taboe op verschillen in intelligentie. Deze deterministische versie veronderstelt dat een talent als intelligentie als een soort blauwdruk in de genen is uitgeschreven en via een aantal tussenstappen in de vroege jeugd de gemeten intelligentie bepaalt. Natuur (genen) en omgeving (opvoeding, school) beïnvloeden beide onafhankelijk van elkaar de gemeten intelligentie.³⁶ Deze visie staat tegenover een probabilistische visie op talenten, die stelt dat genen niet direct voor manifeste eigenschappen coderen, maar alleen een ‘meervoud aan mogelijkheden’ in zich dragen, dat door voortdurende interactie met de omgeving in de loop van de individuele ontwikkeling tot een gemeten intelligentie uitgroeit. Natuur (genen) en omgeving (opvoeding, school) staan in dynamische wisselwerking. Daardoor kunnen kleine aanvangsverschillen in potentiële intelligentie via individuele en sociale ‘versterkers’ tot grote verschillen in gemeten intelligentie leiden. Het klassieke voorbeeld van de werking van deze sociale versterkers via het onderwijs is het zomervakantie-effect: het terugvallen van intelligentiescores tijdens lange zomervakanties, vooral bij leerlingen in achterstandsituaties.³⁷ Het belangrijkste verschil tussen beide visies is de vroege of late selectie van goede leerlingen. Volgens de deterministische visie heeft het weinig zin om in niet-intelligente leerlingen veel onderwijstijd te investeren: meer kan er toch niet uitkomen. De probabilistische visie wijst op het grote belang van individuele en sociale versterkers, waardoor kleine aanvangsverschillen in potentiële intelligentie kunnen uitgroeien tot grote verschillen in uiteindelijke intelligentie van leerlingen uit verschillende sociale klassen of etnische groepen. Deze individuele en sociale versterkers werken niet alleen in de vroege jeugd, maar ook in latere levensfasen. De vroege selectie in het Nederlandse onderwijs (bij de overgang naar het voortgezet onderwijs) en de grote segregatie tussen onderwijstypen in het voortgezet onderwijs (met name de kloof tussen Vwo/Havo en Vmbo) vergroot de verschillen in beschikbare sociale versterkers. Definitieve selectie moet binnen de probabilistische visie zolang mogelijk uitgesteld worden, want een talent is niet een vaststaand gegeven. Bij de inrichting van het onderwijs moet rekening worden gehouden met dynamiek en veranderbaarheid in potentiële talenten. Dat betekent dat het onderwijs zo goed mogelijk deze individuele en sociale versterkers van potentiële talenten moet organiseren. En dat gebeurt het best in effectieve scholen.

12. De één-dimensionaliteit van talent in het huidige onderwijs

Talent, als munteenheid opgevat, is één-dimensioneel: het gaat alleen om de hoeveelheid. Dat geldt niet voor menselijke talenten: ze zijn multi-dimensionaal. Handvaardigheid versus algemene kennis, wiskunde versus talen, muzikaliteit versus geletterdheid: potentiële talenten kunnen zeer verscheiden zijn. Wel is er onderwijs nodig om die diversiteit te ontwikkelen. Deze verscheidenheid in talenten ligt ook weer niet vast in een deterministisch model, bijvoorbeeld het idee dat vrouwen altijd goed zijn in talen en slecht

³⁴ J. F. M. de Fraiture, J. Dronkers en M. van Erp "Etnische diversiteit in afstand tussen taal- en rekenscores tussen jongens en meisjes." *Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs* (1998) 17:31-37.

³⁵ Hier gebruik ik het werk van Paul Leseman "Genetische onbepaaldheid en culturele variatie: is het meritocratische ideaal houdbaar?" in S. Karsten & P. Slegers (red.) *Onderwijs en ongelijkheid grenzen aan de maakbaarheid?* Antwerpen/Apeldoorn (2005).

³⁶ De huidige consensus binnen de deterministische visie zegt 75% genen en 25% omgeving.

³⁷ Ook het Flynn-effect (de intergenerationale stijging van het gemiddelde populatie IQ, ook in Nederland) kan goed verklaard worden uit de combinatie van individuele en sociale versterkerseffecten.

in wiskunde. Want er blijken grote verschillen te bestaan tussen de wiskunde- en talenprestaties van mannelijke en vrouwelijke leerlingen, zowel tussen scholen als tussen landen.³⁸ Er is dus verscheidenheid van gaven en talenten, en de ontwikkeling daarvan kan bevorderd of belemmerd worden door de inrichting van scholen en onderwijs. Door de fixatie van het naoorlogse onderwijsbeleid op doorstroming naar het hoger onderwijs en op algemene vaardigheden (leren leren) is de waardering voor deze verscheidenheid van talenten binnen het Nederlandse onderwijs steeds verder verminderd. Talent is een één-dimensioneel begrip geworden, gericht op algemene kennis en vaardigheden. Als er onbenutte talenten in Nederland zijn, dan komt dat doordat de verscheidenheid van talenten in handvaardigheid, in wiskunde, in talen, in kunsten, in letteren te weinig systematisch wordt gestimuleerd. Scholen moeten zich kunnen specialiseren in het onderwijzen van bepaalde kennis en vaardigheden. Potentiële talenten van leerlingen kunnen zo beter gestimuleerd worden en scholen kunnen door deze inhoudelijke specialisatie effectiever worden.

13. Het gaat om leer/onderwijstijd

Effectief onderwijs is vooral onderwijs waarin de tijd voor onderwijs en leren zo goed mogelijk gebruikt wordt. De leer/onderwijstijd kan op een school sterk verminderen als leerlingen veel problemen thuis of op straat hebben die het leerproces voortdurend onderbreken. Hetzelfde geldt als er in een school grote taalbarrières tussen de leerlingen en onderwijsgevendenden bestaan. De beschrijving van Beekmans van zijn werk in de praktijkschool laten de nadelige effecten daarvan goed zien: hij kwam te weinig toe aan het onderwijzen en zijn leerlingen hadden weinig mogelijkheden iets te leren. Ook liet Beekmans goed zien hoe een slecht voorbereide onderwijsvernieuwing in zijn praktijkschool leidde tot een verdere drastische vermindering van de leer/onderwijstijd. Segregatie van slimme en minder slimme leerlingen over verschillende klassen en onderwijstypen heeft dus een sterke invloed op de leer/onderwijstijd. In klassen met leerlingen, die weinig weten of die niet slim zijn, moet dezelfde stof meerdere malen onderwezen worden voordat het enigszins beklijft. Er blijft dan weinig tijd over voor verdere verdieping van de stof. In deze situatie is weinig leer/onderwijstijd. Dit in tegenstelling tot klassen met leerlingen, die veel weten of die slim zijn. De stof hoeft maar een keer uitgelegd te worden, de reacties van de leerlingen leidt al vanzelf tot verdieping van de stof en er blijft ook tijd over voor verdieping van de stof. Zo kunnen leerlingen in klassen met veel goede leerlingen betere onderwijsprestaties behalen dan leerlingen met dezelfde talenten in klassen met veel slechte leerlingen. In feite is de leer/onderwijstijd in deze beide situaties niet gelijk, ondanks het gelijke urenrooster. Minder slimme leerlingen hebben dus meer roostertijd nodig om dezelfde hoeveelheid leer/onderwijstijd te halen dan slimmere leerlingen. Dit onderstreept het belang van de leer/onderwijstijd, juist voor de minder goede leerlingen. Het krampachtig handhaven van hetzelfde urenrooster voor alle leerlingen pakt slecht uit voor die leerlingen die meer leer/onderwijstijd nodig hebben. Het gebruiken van alle roostertijd voor taal en rekenen op een school met migrantenleerlingen met grote taalachterstanden (in plaats van creatieve of ontspannende vakken) is dus zorgen dat de leer/onderwijstijd wordt verhoogd. Effectief onderwijs draagt bij aan de verhoging van de leer/onderwijstijd, niet alleen voor de leerlingen aan de bovenkant van het onderwijs maar juist aan de onderkant van het onderwijs.

³⁸ Zie de studie van A. van Langen *Unequal participation in mathematics and science education* Antwerpen/Apeldoorn, 2005.

14. Scholen verschillen in effectiviteit

Toch is het niet juist dat scholen die veel moeilijke leerlingen krijgen nooit effectief kunnen zijn. De jaarlijkse inspectieoverzichten van de kwaliteit van scholen laten duidelijk zien dat er scholen zijn met veel moeilijke leerlingen, die toch een hoge kwaliteit hebben, terwijl er ook scholen zijn met weinig moeilijke leerlingen die het maar matig doen.³⁹ Kwaliteit van scholen betekent hier de mate waarin de leerlingen van een school meer leren (kennis en vaardigheden) dan wat men op grond van hun van huis uit meegekregen hulpbronnen zou mogen verwachten. Kwaliteit van scholen betekent dus de potentiële talenten van leerlingen zo goed en veel mogelijk tot ontwikkeling laten komen. Scholen met veel moeilijke leerlingen (hetzij om de cognitieve, hetzij om de sociale kenmerken van de leerlingen, hetzij door hun sociaal-culturele afstand tot de Nederlandse cultuur) hebben het veel moeilijker om effectief te zijn en te blijven: het is een Sisyfusarbeid. Hun leer/onderwijstijd staat voortdurend onder druk en de kans is groot dat ze op een gegeven moment de strijd om de kwaliteit van hun school moeten opgeven, bijvoorbeeld door het wegblijven van Vwo-leerlingen of het grote verloop onder het docententeam. Daarom hebben uiteindelijk scholen met veel moeilijke leerlingen vaker een gemiddeld lagere kwaliteit dan scholen met veel makkelijke leerlingen. Het verhogen van de effectiviteit van scholen met veel moeilijke leerlingen is om die reden zo belangrijk voor het benutten van potentiële talenten: daar is het hoogste rendement te halen, want deze leerlingen hebben het meest de sociale versterkers nodig.

15. De onvoorspelbaarheid van het leven

Het is een illusie te menen dat een foutloze selectie in het onderwijs van talenten mogelijk is. Men loopt immer de kans twee soorten fouten te maken, men wijst een persoon af die later talentvol blijkt te zijn (het Vincent van Gogh syndroom) of men laat een persoon toe die achteraf slecht blijkt te zijn. Beide soorten fouten zijn geen tegenpolen van elkaar, maar treden in elk selectieproces gelijktijdig op. Dit betekent dat het onderwijs altijd talenten onbenut zal laten. Bovendien is de menselijke loopbaan maar tot op zekere hoogte te voorspellen, ook als men genoeg belangrijke antecedenten kent (bijvoorbeeld intelligentie, klasse, persoonlijkheid). Veertig procent van de beroepsloopbanen kan men met dit soort antecedenten goed voorspellen en door het toevoegen van nog meer kenmerken wordt dat percentage goed voorspelde beroepsloopbanen niet veel hoger. Deze onvoorspelbaarheid ligt niet aan irrationeel gedrag van individuen, maar aan de grote rol die het toeval speelt in dit ondermaanse. Ook deze onvoorspelbaarheid van het leven (zat in de klas naast het foute vriendje; ouders gingen scheiden) maakt dat talenten onbenut kunnen blijven (raakte op het slechte pad, ondanks herkomst en intelligentie). Maar deze onvoorspelbaarheid van het leven maakt het ook van groot belang dat eerder gemaakte keuzen in het onderwijs later gecorrigeerd moeten kunnen worden, bijvoorbeeld door het mogen maken van omwegen in het onderwijs.

16. De baten

De baten van de hier voorgestelde combinatie van verbeteringen zijn moeilijk te schatten. Ten eerste komt dit doordat er onder de autochtone bevolking niet veel direct ontginbaar talent aanwezig is. Maar als wij door de inrichting van effectievere scholen, door de erkenning van de diversiteit van potentiële talenten en door leren van bruikbare kennis en vaardigheden het volgen van onderwijs weer zinvol weten te maken voor middelbare scholieren, dan is er erg veel gewonnen. Het eindniveau waarmee leerlingen het basisonderwijs afsluiten kan door effectievere basisscholen met beter toegerust personeel

³⁹ Zie *Trouw* Schoolprestaties 2005, 14 december 2005.

weer gaan stijgen. Belangrijke delen van het Vmbo zijn dan niet meer een hangplek tot aan het eind van de leerplicht, maar daar wordt zoveel mogelijk onderwijs/leertijd besteed aan vaardigheden en bruikbare kennis (dus ook techniek en handvaardigheid) zodat potentiële talenten van leerlingen worden ontwikkeld. Voortijdige schoolverlaten is dan ook minder ernstig: in de jaren dat men op school zat heeft men ook echt iets geleerd. Niet meer een nep-diploma, waarvan men weet dat het toch niet helpt op de arbeidsmarkt, maar elk jaar concrete producten of reële toetsen van kennis en vaardigheden, waarmee men uit de voeten kan op de arbeidsmarkt. De hier voorgestelde verbeteringen kan de redding zijn van toekomstige generatie Vmbo- en praktijkschoolleerlingen, die nu met nep-diploma's de arbeidsmarkt opgestuurd worden en dan diep ontgoocheld van een koude kermis thuishkomen. Het feit dat deze ontgoochelde generaties Vmbo- en praktijkschoolleerlingen in hoofdzaak migrantenleerlingen zijn, maakt de urgentie en dus ook de baten van de hier voorgestelde verbeteringen alleen nog maar groter. Zo kunnen wij nog een beetje het ontstaan van een etnische onderklasse, die vijandig staat tegenover Nederland, voorkomen. Het volstaat niet dat bij de andere sociale problemen zoals vorming van een etnische onderklasse te zeggen dat het onderwijs dat moet en kan oplossen. Men moet dan concreet aangeven hoe het onderwijs dat dan wel zou kunnen (en dat is geen kant-en-klaar onderwijspakket of enkele niets-verplichtende lessen). Het onderwijs kan de ongelijkheid in de samenleving niet compenseren, maar alleen als het goed is ingericht kan het die ongelijkheid wel verzachten.

Door wat men echt weet en kan, wordt deelname aan de kennissamenleving mogelijk. Als meer mensen, juist ook aan de onderkant, meer weten zal die samenleving productiever worden, want minder geld, tijd en energie behoeft er geïnvesteerd te worden in het bestrijden van de negatieve gevolgen van een grote, ongeschoolde onderklasse (misdad, buurtverval, familieproblemen). Bovendien zal een beter opgeleide onderkant van de samenleving de middenklassen en de hogere strata prikkelen zich meer in te spannen, op straffe van sociale daling.

In geld is de kwaliteitsverbetering van leerlingen en leerkrachten altijd moeilijk uit te drukken. Wim Groot en Henriette Maassen van de Brink⁴⁰ komen op een rendement van 6 tot 8% per geïnvesteerde euro in onderwijs. Dat is een rendement dat veel grote bedrijven niet halen. Uiteraard betekent dit hoge rendement niet dat elke geïnvesteerde euro een goede euro is. Maar een combinatie van maatregelen die er voor zorgt dat de euro op de werkplek terecht komt kan zeer renderen.

17. Bovendien ben ik van menig dat het stapelen en de omwegen weer gestimuleerd moet worden.

Mijn laatste bijdrage voor het beter benutten van talenten is een reparatie van een desastreus beleid, gestart door de laatste sociaal-democratische minister van onderwijs.⁴¹ Hij maakte het stapelen en omwegen te maken in het gehele onderwijs feitelijk steeds moeilijker.⁴² Deze laatste sociaal-democratische minister van onderwijs maar ook zijn opvolgers hadden te deterministische opvattingen over talenten en geloven te veel in de voorspelbaarheid van onderwijsloopbanen. Met dit beleid strafte men het maken van te lage onderwijskeuzen af en werd de keuze op 12-jarige leeftijd zo definitief, dat de

⁴⁰ Zie *Investeren en terugverdienen. Kosten en baten van onderwijsinvesteringen*. Amsterdam, 2003.

<http://dare.uva.nl/record/132391>

⁴¹ Zie "Een schoolloopbaan met veel bochten is bijna altijd voordelig" J. Dronkers in *NRC-Handelsblad*, 31 januari 1995

⁴² In de jaren '90 daalde de doorstroom van mavo naar havo van 17 naar 11% en van havo naar vwo van 19 naar 7%. Bijna 40% van de hbo-instroom met lager opgeleide ouders heeft een de vbo/mavo-mbo route gevolgd. H.M. Bronneman-Helmers, J.L. Herweijer & H.M.G. Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag, 2002.

doorgroeimogelijkheden van vooral leerlingen uit de lagere sociale klassen onmogelijk zijn gemaakt. Met deze omwenteling⁴³ maakte hij een effectief middel om ontluikend talent alsnog te benutten onbruikbaar. Talentvolle leerlingen uit de lagere klassen, die minder risico kunnen nemen in hun onderwijskeuzen en dus vaker onder hun niveau moeten kiezen, hadden door stapelen en omwegen correctiemogelijkheden.⁴⁴ Het opnieuw mogelijk maken van stapelen en omwegen moet juist met het oog op ontluikende talenten bevorderd worden, uiteraard onder conditie van succesvol afgesloten voorafgaand onderwijs. Die conditie is belangrijk, want het voorkomt dat voorafgaand onderwijs irrelevant wordt.

Elke volksvertegenwoordiger, die ontginbare talenten wil benutten, zou elke toespraak in het parlement moeten eindigen met *“Bovendien ben ik van mening dat het stapelen en de omwegen weer gestimuleerd moet worden.”*

⁴³ Het streven gedurende de eerste helft van de 20^{ste} eeuw om overstap tussen onderwijstypen mogelijk te maken (begonnen met de aaneenschakelingscommissie van 1910 en afgesloten met de motie Peters/Van Sleen in 1949) verklaart mogelijk het succes van het ontginnen van talent in deze periode.

⁴⁴ Dit heeft niets te maken met irrationeel gedrag van leerlingen of ouders. Omdat leerlingen uit lagere klassen minder financiële, culturele en sociale hulpbronnen voor een succesvolle studie hebben, valt bij hen een rationele keuze van een vervolgopleiding lager uit dan die van overeenkomstige leerlingen uit hogere klassen: zij kunnen minder risico nemen. Ook zijn de kosten van leerlingen uit een hoger milieu van het kiezen van een lagere vervolgopleiding groter dan die van overeenkomstige leerlingen uit lagere klassen: zij zullen sociaal dalen ten opzichte van hun ouders. Het zelfde verschijnsel kan optreden op bij migrantenleerlingen.