

## Naar beter onderwijs, maar hoe?

Reactie op Help! Het onderwijs verzuipt!

Niek van den Berg, 12 juni 2006

In NRC Handelsblad van het weekend van 3 en 4 juni 2006 staat een lang artikel van Ad en Marijke Verbrugge met daarbij het tienpuntenplan van hun Vereniging Beter Onderwijs Nederland. Vrijwel dezelfde tekst is als manifest te vinden op [www.beteronderwijsnederland.nl](http://www.beteronderwijsnederland.nl). Dit artikel/manifest maakt nogal wat los in onderwijsland, getuige onder meer de ingezonden brieven in NRC Handelsblad van een weekend later. Managers, docenten, studenten, ouders, adviseurs, onderzoekers, iedereen voelt zich aangesproken. Voor de een is het een stuk dat eindelijk verwoordt 'wat iedereen denkt', voor de ander een ontorechte aanval op alles wat onderwijsvernieuwing is.

Maar wat houdt het betoog van Verbrugge & Verbrugge nu eigenlijk in? En wat valt er vanuit de invalshoek van onderwijsonderzoek en –innovatie over te zeggen? Hieronder volgt een samenvatting van de redenering van Ad en Marijke Verbrugge. Per blok van deze redenering geef in mijn reactie erop; uitgebreider en met meer expliciete onderbouwing en nuance dan mogelijk is in een ingezonden brief, maar met dezelfde strekking als Van den Berg & Waterreus (2006).

Paragraaf 1 gaat over de typering van het Nederlandse onderwijsbeleid van de afgelopen decennia? Paragraaf 2 gaat effecten van onderwijsbeleid en de staat van het huidige onderwijs. Paragraaf 3 gaat over onderwijsvernieuwingen en inzicht in de werking daarvan. Paragraaf 4 en 5 bespreken de conclusies van Verbrugge & Verbrugge en hun tienpuntenplan.

### 1 Onderwijsbeleid in variaties

Volgens Verbrugge & Verbrugge is het onderwijs sinds de Mammoetwet een permanente bouwput in plaats van dat er degelijke nieuwbouw wordt gepleegd. De bouwput wordt aangestuurd door een kleine kaste van bestuurders en deskundigen, gesterkt door een bureaucratische schil (ambtenaars en adviseurs) om het onderwijs heen. Deze schil begeleidt alle onderwijsvernieuwing en neemt tegelijkertijd leraren en docenten hun zeggenschap, status en salaris af. Waar de onderwijshervormingen aanvankelijk ideologiegedreven waren (democratisering, gelijke kansen) is later zeker ook politieke scoringsdrift een belangrijke drijfveer geworden. Daaruit voortgekomen zijn marktdenken, schaalvergroting, financiële verzelfstandiging en onderwijs dat vooral leuk moet zijn voor de 'consument' ervan.

Tot zover even de auteurs van het NRC-artikel en manifest. Ze schrijven de door hen waargenomen aftakeling van het onderwijs toe aan het onderwijsbeleid van de afgelopen decennia. De redenering daarbij is erg ongenueanceerd en kort door de bocht. Het onderwijsbeleid van de afgelopen decennia laat zich niet eenvoudig en ongedifferentieerd omschrijven in termen als permanente bouwput waarin marktdenken, schaalvergroting, financiële verzelfstandiging en onderwijs dat vooral leuk moet zijn, domineren. Er zijn veel verschillen in het onderwijsbeleid voor de verschillende onderwijssectoren en domeinen. De studie *Dereguleren met beleid* (Onderwijsraad, 2000) en het onderliggende beleidsonderzoek (Van den Berg (red.), 2000; Karstanje, Droog & Bakker, 2000) laten zien hoe het Nederlandse onderwijsbeleid zich de afgelopen decennia heeft ontwikkeld. In de jaren zeventig van de vorige eeuw golden over het geheel genomen nog veel overheidsvoorschriften en bureaucratische procedures. In de jaren tachtig worden ideeën over deregulering uitgewerkt en toegepast, met

name in het secundair beroepsonderwijs en het hoger onderwijs. Er komt meer voorwaardenscheppend en minder voorschrijvende regelgeving. In de jaren negentig zet de trend door, ook in de andere sectoren. Met name is de autonomie toegenomen op financieel en materieel vlak en op het gebied van arbeidsvoorwaarden en personeelsbeleid. Het beleid is minder voorschrijvend vooraf en meer achteraf controlerend op outputaspecten als kerndoelen en eindtermen. Al met al hebben veel hervormingen vele jaren van voorbereiding gevegd voordat er (eindelijk) iets veranderde aan de wetgeving. Onderwijsinstellingen leren gaandeweg om de toegenomen ruimte ook adequaat te benutten; net als overheidsbeleid een proces van vallen en opstaan. Op de rol van onderwijsondersteuning en bestuur en management hierbij ("de kleine kaste van bestuurders en deskundigen, gesterkt door een bureaucratische schil (ambtenaars en adviseurs) om het onderwijs heen") ga ik hieronder in, bij de effecten van beleid zoals Verbrugge & Verbrugge die signaleren.

## 2 Gedupeerde leerlingen en leraren; gecorrumpeerde bestuurders en managers?

Volgens Verbrugge & Verbrugge heeft het gevoerde onderwijsbeleid een gedevalueerd onderwijs tot gevolg gehad, een onderwijs dat niet meer adequaat is voor veel leerlingen en de volgende kenmerken heeft:

- minder aandacht voor vakinhoudelijk, degelijk, kwalitatief goed onderwijs,
- meer aandacht voor diploma-productie,
- minder contacturen,
- meer goedkope begeleiders van leerlingen,
- meer duurbetaalde managers,
- minder leerlingen/studenten/werknemers die beschikken over basisvaardigheden als rekenen, taal en discipline,
- meer voortijdig schoolverlaters,
- meer instroom van Poolse werknemers en
- meer tekorten aan leraren.

Tot zover weer even het NRC-artikel en manifest. In reactie daarop: afgezien van het feit dat het dus moeilijk is om te spreken over 'het' beleid, is de analyse van de Verbrugges van de beleidseffecten weinig empirisch onderbouwd. Dat geldt het sterkste voor de effecten van onderwijsbeleid op de praktijk van het onderwijs en met name op leerlingen; onderzoek daarnaar is niet alleen uitermate lastig maar ook schaars. Bijvoorbeeld: hoe hou je rekening met de factor tijd; hoe corrigeer je voor invloeden van andere factoren?

Een recent voorbeeld van onderzoek naar beleidseffecten de internationaal vergelijkende studie van Maslowski & Luyten (2006) naar beleidseffecten op leesvaardigheid. Autonomie van scholen op het gebied van personeelsbeleid hangt statistisch samen met betere prestaties van leerlingen, maar hangt ook samen met de sociale samenstelling van de leerlingenpopulatie, met de werkervaring van leraren en met het toelatingsbeleid van scholen. Maar inzicht in hoe de relaties precies liggen, in wat op welke manier een verklaring biedt voor wat, vergt nader onderzoek.

Los van de vraag of en hoe beleid de oorzaak is van de stand van zaken in het onderwijs, is het maar de vraag of die stand van zaken inderdaad zo zorgwekkend is als de auteurs beweren. Helaas wordt dat doembeeld nauwelijks met feiten onderbouwd; empirisch bewijs voor aftakeling van het Nederlandse onderwijs ontbreekt. Integendeel: Nederland 'doet' het door de jaren heen juist vrij goed, bijvoorbeeld in internationale vergelijkingen van de lees- en rekenvaardigheid of de functionele geletterdheid van jongeren. Inderdaad wel een punt van zorg is dat Nederland meer voortijdig schoolverlaters heeft dan omringende landen. Ook het dreigende lerarentekort, een gebrek aan differentiatie (vooral in het hoger onderwijs) en een gebrek aan keuzevrijheid in bepaalde onderwijssectoren hebben aandacht nodig, maar voor het doemscenario dat de Verbrugges schetsen is geen enkele reden. Eerder zou in termen van kansen, risico's en condities gesproken moeten worden dan in 100% goed of slecht. Zie onder meer de periodieke publicaties *Education at a Glance* (OECD) en het advies *De stand van educatief Nederland* (Onderwijsraad, 2005) voor onderbouwing van de plussen en minnen van het onderwijs in Nederland ten opzichte van andere landen en in de tijd gezien.

Naast effecten op de onderwijspraktijk en leerlingen kan beleid ook andere effecten hebben, op het gedrag van bestuurders en schoolleiders. Daarover zijn meer gegevens beschikbaar, maar ook nu weer meer in termen van kansen en risico's dan in zwart-wit (Onderwijsraad, 2000). Een paar voorbeelden:

- Een mogelijk effect van deregulering en autonomievergroting dat men op lokaal niveau gaat bedenken wat elders al bedacht is. Je eigen wiel uitvinden heeft als voordeel dat het j ouw wiel is, maar is ook niet altijd even doelmatig.
- Een kans is een toenemend kostenbewustzijn van financieel autonome instellingen; er is niets mis met 'hetzelfde of meer doen met minder geld'. Maar doorschieten kan ook een gevolg zijn, met een te sterke focus op veel diploma's tegen weinig contacturen en lage salarissen als variant die Verbrugge & Verbrugge bewezen achten.
- Nog een ander mogelijk gevolg van deregulering is dat bij het wegvallen van bepaalde regelgeving op andere gebieden of door andere instanties hernieuwde regulering ontstaat. Denk aan re-regulering door de overheid via verantwoordingssystematieken die minstens zo belastend en regulerend werken als rechtstreekse regelgeving. Denk ook aan intermediairs als gemeenten, inspectie, ondersteuningsinstellingen die 'in het gat duiken' dat ontstaat op het moment dat de rijksoverheid dereguleert en de instellingen hun autonomie nog niet hebben opgepakt en ingevuld. Denk ten derde aan de interne regulering en verstaffing binnen onderwijsinstellingen, met zowel kansen als risico's: situatiespecifiek beleid, interne bureaucratie, toenemende afstand tussen management en docenten. Maar de verschuiving van middelen van primair naar secundair proces zoals die in alle onderwijssectoren aan de orde lijkt te zijn wil niet per se zeggen dat deze verschuiving de kwaliteit van het onderwijs schaadt (IOO, 2003; Onderwijsraad; 2004). Empirisch onderzoek naar deze complexe materie ontbreekt. En zo ontbreekt ook bewijs voor het graaigedrag van bestuurders en managers zoals Verbrugge & Verbrugge dat menen te signaleren.

### 3 Werkzame oplossingen of niet?

Het al langer gepropageerde ideaal van een individuele, zelfwerkzame, zelfontplooiende, zelfsturende, zelfontdekkende leerling is volgens Verbrugge & Verbrugge geen goede oplossing om het huidige onderwijstij te keren. Kampen en verlengde leerplicht zijn dat evenmin. Ook het doortrekken van het individualistische model in de vorm van Het Nieuwe Leren, waarin instructie en oefening vervangen is door zelfontdekkend leren en het kunnen opzoeken van dingen belangrijker is dan inhoudelijke kennis verwerven, is geen antwoord. Het studiehuis en ervaringen in de VS en UK hebben dat al laten zien. Empirisch bewijs voor de werkzaamheid van Het Nieuwe Leren ontbreekt; de invoering ervan berust op 'geloof' en halsstarrigheid van bestuurders en onderwijsideologen die onverantwoord experimenteren met leerlingen. Op zich kan het uitproberen van nieuwe leervormen geen kwaad, zolang andere benaderingen mogelijk blijven en resultaten vergeleken kunnen worden en zolang ouders en leerlingen kunnen kiezen. Maar: de huidige schil van onderwijskundigen en beleidsvoerders verhindert dat. Sterker nog: onder het mom van individuele zelfontplooiing van de leerling buigen managers geldstromen voor leraren en voor gedegen vakinhoudelijk onderwijs om naar zichzelf. Ouders die zich hiertegen verzetten wijken uit naar Vlaamse scholen of particulier onderwijs. De politiek trekt de handen af van het in deplorabele staat verkerende onderwijs, verwijst daarbij naar de autonomie van scholen en ontkent de schil die ze zelf heeft veroorzaakt en instandhoudt, en die de stichting van nieuwe bekostigde scholen belemmert. In de tussentijd verlaten vele jongeren het onderwijs.

Tot zover weer even het betoog van Verbrugge & Verbrugge. Helaas ontbeert ook deze afwijzing van onderwijsconcepten zoals het Nieuwe Leren empirische onderbouwing. Het is helemaal waar dat voor het Nieuwe Leren een wetenschappelijke basis ontbreekt. Maar, ook de wetenschappelijke basis dat het niet werkt ontbreekt. Afgezien van het feit dat we te maken hebben met een containerbegrip met zoveel aspecten dat het lastig als geheel te onderzoeken is, is er nog heel wat praktijk- en onderzoekservaring nodig voordat we wetenschappelijk bewijs hebben of 'het' werkt of dat het niet werkt.

Bij onderwijsvernieuwing (wie daartoe ook het initiatief neemt) is de verwachting dat het onderwijs verbetert door een nieuwe aanpak of methode, maar precieze overwegingen over effecten en mogelijke (gewenste of ongewenste) neveneffecten worden daarbij zelden

uitgewerkt, laat staan empirisch onderzocht. Het gaat dan om vragen als: werken de aanpakken die we nu kiezen beter dan wat we eerder deden? Welke leerlingen hebben er meer/minder baat bij? Aan welke voorwaarden moet worden voldaan? Bijvoorbeeld voorafgaand aan de invoering van het studiehuis is geen systematische onderzoek gedaan naar mogelijke te verwachten effecten en neveneffecten (Van den Berg & Riemersma, 2006). Rapporten over de wetenschappelijke basis voor het nieuwe leren zoals wijzen op de geringe praktijkervaringen die voorhanden zijn (Teurlings e.a. 2006; Blok e.a., 2006) geven een goede aanzet tot een verdere conceptuele verheldering van 'het nieuwe leren' en tot verder ontwikkelingswerk en onderzoek.

Met andere woorden, voor- noch tegenstanders van veel onderwijsconcepten en -aanpakken kunnen bogen op deugdelijk onderzoek. Daardoor is het niet goed mogelijk uitspraken te doen over de wenselijkheid om concepten of aanpakken al dan niet (op grote schaal) in te voeren. Positief in het betoog van de Verbrugges is dat ze beamen dat het nuttig is om nieuwe dingen uit te proberen, op een vergelijkende manier, met behoud van zicht op alternatieven. Deze redenering spoort met de 'evidence based' benadering die we kennen uit de gezondheidszorg en jeugdzorg, en die ook in het onderwijs een belangrijke plek zou moeten hebben. Een kernprobleem van het Nederlandse onderwijs is juist het ontbreken van een dergelijke traditie. Belangrijk is inzicht in wat werkt voor wie en hoe. Bijvoorbeeld wat werkt voor vwo-ers en academici werkt niet per se ook voor leerlingen in andere onderwijstypen.

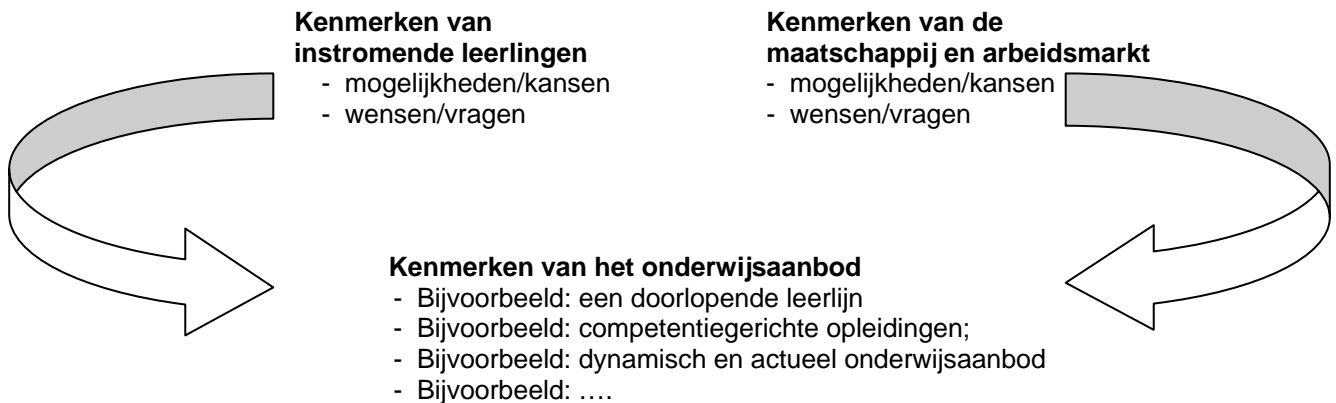
Het zou goed zijn als nieuwe concepten eerst op kleine schaal worden uitgewerkt en uitgeprobeerd en later pas op grotere schaal worden beproefd en geëvalueerd. De Onderwijsraad (2006) en Van den Berg & Riemersma (2006) beschrijven een procedure om stapsgewijs van goede doordinking van concepten en van ervaringskennis van leraren via diverse vormen van zachter en harder wetenschappelijk onderzoek te komen tot bewijs of iets werkt. Belangrijk om daarbij mee te nemen zijn bijvoorbeeld praktijkervaringen van docenten en leerlingen met nieuwe aanpakken die leerlingen meer verantwoordelijkheid geven voor hun leerproces. Wie worden enthousiast van zo'n aanpak, wie haakt af of loopt de randjes ervan af, waarom zijn die verschillen er, welke mechanismen zitten erachter? Zo ook van belang om mee te nemen zijn signalen uit vervolgonderwijs dat het met de instroom van nieuwe leerlingen en studenten weinig tot niets meer kan. Wie wel heeft 'leren leren' en een goed ontwikkeld zelfsturend vermogen heeft, maar basisvaardigheden taal, reken, wiskunde, engels ontbeert heeft net zo min voldoende competenties voor een succesvolle leerloopbaan dan degenen die alles weten maar niets kunnen.

Deze 'evidence based' benadering waarin stapsgewijs gegevens verzameld over wat werkt voor wie en hoe, begint vaak met ervaringskennis van professionals. Deze ervaringskennis is van groot belang als bron voor ontwikkeling van wetenschappelijke kennis. Dat geldt met name wanneer onderwijsprofessionals niet zonder meer op hun gevoel en ervaring afdaan, maar reflecteren op hun handelen, vragen stellen over de effectiviteit ervan, kennis van elders benutten, vergelijkingen maken met andere aanpakken et cetera. Dergelijke 'reflective practitioners' zijn in staat om praktijkgericht onderzoek binnen hun eigen onderwijsomgeving uit te voeren, al dan niet met steun van een lector of onderzoeker.

#### **4 Conclusies**

Verbrugge & Verbrugge trekken drie conclusies. De eerste is dat onderwijs zich niet alleen moet richten op wat de maatschappij vraagt maar vooral ook op wat leerlingen nodig hebben om aan de maatschappelijke vraag te kunnen voldoen. Daar valt moeilijk iets tegen in te brengen. Hoewel steeds beide invalshoeken van belang zijn, zie je in de praktijk toch vaak dat mensen zich vooral bezig zijn met de ene of juist met de andere invalshoek. Ze komen samen in het volgende model:

## Model voor de vormgeving van onderwijs



De tweede conclusie van Verbrugge & Verbrugge is dat onderwijs zich moet richten op kundigheid in plaats van op lekker bezig zijn met iets leuks. Deze conclusie voert terug op het beeld van de auteurs dat het nieuwe leren alleen maar uit zelfsturende pubers zou bestaan. Daarbij gaan ze voorbij aan het feit plezier in leren samen kan gaan met verwerving van kennis en vaardigheden. Competente leraren en docenten weten dit in hun lessen prima te combineren. En zoals ik hierboven al schreef: wie heeft 'leren leren' en beschikt over een goed ontwikkeld zelfsturend vermogen, maar basisvaardigheden taal, reken, wiskunde, engels ontbeert, heeft net zo min voldoende competenties voor een succesvolle leerloopbaan dan degenen die alles weten maar niets kunnen.

Voorwaarden om iets te leren zijn a) aanleg b) liefde of motivatie c) concentratie/aandacht en discipline, maar het huidige onderwijs gaat daar verkeerd mee om. Hierbij stellen Verbrugge & Verbrugge dat de verscheidenheid aan opleidingen is afgenomen en onvoldoende tegemoet komt aan verschillen in aanleg, ondanks individualisering en ict. Echter, voor zover al sprake is van reductie van verscheidenheid (een stelsel van praktijk- en theoretisch gerichte opleidingen zoals de auteurs bepleiten is er nog steeds), geldt dit vooral voor de 'bovenkant' van de leerlingenpopulatie. Cognitief en anderszins getalenteerden zijn zeker gebaat met meer ontwikkelmogelijkheden binnen en buiten de school, denk aan tussenvormen tussen mbo en hbo, aan meer uitdagend hoger onderwijs en aan ontwikkeling van sport en kunstzinnige talenten (Onderwijsraad, 2005).

Verder moeten leerlingen volgens de Verbrugges op basis van een zorgvuldige selectie in de voor hen meest geschikte opleiding worden geplaatst, die groepen zijn dan relatief homogeen van samenstelling waardoor klassikaal onderwijs mogelijk is en individualisering minder nodig is. Er is echter zowel onderzoek beschikbaar dat het nut van homogeniteit onderschrijft als onderzoek dat dit tegenspreekt.

Scholen maken volgens de auteurs reclame met leuke opleidingen die aansluiten bij de belevingswereld van jongeren en waarin ze alles zelf mogen bepalen. Maar om een vak te leren moet je je moeite getroosten om aan alle eisen van dat vak te voldoen en dat houdt in dat je ook dingen moet leren die niet leuk zijn. Ook werken is niet alleen maar leuk. De laatste twee zinnen zijn waar, de eerste komt voort uit de al eerder genoemde eigen beeldvorming van de auteurs.

Interessanter is het pleidooi van Verbrugge & Verbrugge voor discipline en aandacht. Deze twee staan in onze maatschappij (met zijn hoge snelheid, vele afleidingen) onder druk en leerlingen hebben daar mee te maken. Dat wordt nog eens versterkt door de onevenwichtige thuissituatie van veel leerlingen (die bijvoorbeeld zonder ontbijt van huis gaan). Des te meer zijn volgens de auteurs discipline en aandacht noodzakelijkheden die verworven en goed geoefend moeten worden. Discipline is een voorwaarde voor zelfwerkzaamheid en om complexe stof aan te kunnen. Maar het onderwijs geeft juist toe aan de maatschappelijke trend en het onvermogen tot concentratie en discipline. Leerlingen hoeven niet meer langer dan 15 minuten te luisteren, hoeven niets meer uit hun hoofd te leren, hoeven niet meer te kunnen hoofdrekenen en hoeven

niet meer stil te zijn. Zo zwart-wit als dit beeld is de onderwijspraktijk niet, maar een verdere doordenking en discussie lijkt me zeker interessant.

## 5 Oplossingen volgens de Vereniging Beter Onderwijs Nederland

Het tienpuntenplan van de Verbrugges en hun Vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON) pleit voor het volgende:

- 1) gekwalificeerde en inspirerende docenten centraal
- 2) management niet overbetaald en met lestaak
- 3) vakinhoudelijke en algemene vorming als centrale taak voor de school
- 4) leerlingen selecteren op hun verschillen in intelligentie, vaardigheden en interesses en in eigen bijpassend type onderwijs zetten
- 5) theoretische naast praktische opleidingen naast elkaar
- 6) directe instructie en oefening door vakkundig docent, in overzichtelijke groepen en met veel contacturen als meest effectieve onderwijsvorm
- 7) selectie van leerlingen maakt grotendeels klassikaal onderwijs mogelijk. Individualiseren alleen binnen de gemeenschappelijke kaders. Geen basisvorming, geen 'nieuw leren'
- 8) ernstige probleemleerlingen in speciaal onderwijs
- 9) overheidscontrole op eindexamens/afstuderen
- 10) hogere salarissen voor leraren en docenten, gedifferentieerd naar schooltype. Vakinhoudelijke bijscholing faciliteren en belonen.

Jammer is de stelligheid waarmee de Verbrugges de oplossingen presenteren die ze zelf voorstaan. Ook voor de werkzaamheid van die oplossingen ontbreekt empirisch bewijs en zou ten minste een strategie van voorzichtig en vergelijkend uitproberen en onderzoeken op zijn plaats zijn. Een paar voorbeelden:

De docent centraal. Terug naar de eigen 'koninkjes voor de klas' die ongehinderd door collega's en leidinggevenden hun vak overdragen? De uitdrukking 'koninkjes voor de klas' doet onrecht aan docenten die een relatie met een groep aangaan en hun kennis en vaardigheden overbrengen, als dan niet dwars door alle veranderende onderwijsbeleid heen. Maar de suggestie van de Verbrugges dat elke docent een ware professional is die zonder contact met collega's en leidinggevenden uit zichzelf doet wat goed is voor zijn of haar leerlingen is net zo ongenueanceerd en onwaarachtig. Professionele autonomie kan er bijvoorbeeld in resulteren dat artsen eigen inzichten (eigen-wijsheid) verkiezen boven wetenschappelijk bewezen effectieve behandelmethoden (Kraaijeveld, 2006). Kortom, professionals in allerlei disciplines hebben niet alleen ruimte maar ook regels nodig. Die kunnen zelfopgelegd zijn of door maatschappij, overheid of management, maar resulteren in elk geval in een aanbod dat past bij dat wat leerlingen, patiënten, klanten en maatschappij nodig hebben.

Net zoals niet alle docenten ware professionals zijn, zo ook zijn niet alle managers en bestuurders machtswellustelingen en geldwolven. Het afgeven op managers is nu helemaal in de mode. Dit laat onverlet dat een goed ontwikkeld beleidsvoerend vermogen van schoolleiders niet vanzelfsprekend is en dat professionalisering en scholing geen kwaad kunnen. Maar een goede manager is iets anders is dan iemand die zich heeft bewezen voor de klas (en andersom). Hij/zij is niet zomaar een betere schoolleider/manager door les te (blijven) geven. Wat te doen met de verfrissende inbreng van zij-instromers uit andere sectoren? Wat te doen met de negatieve ervaringen met 'omhooggevallen leraren' die in het management terecht zijn gekomen bij gebrek aan alternatieven? Zij zouden meer gebaat kunnen zijn met bij hun expertise passende alternatieve carrièrelijnen zoals seniordocent die beginnende leraren coacht of docent-onderzoeker die deel uitmaakt van een kenniskring van een lector.

Directe instructie en oefening door een vakkundig docent, in overzichtelijke groepen en met veel contacturen zijn een bewezen effectieve onderwijsvorm, maar dit devalueert niet direct alle andere vormen. Belangrijk is inzicht in wat werkt en voor wie. Dit geldt voor onderwijsvernieuwingen maar ook voor veel van de aanbevelingen in het besproken manifest.

## Literatuur

Berg, M.J.M. van den (red.)(2000). *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig*. Onderwijsraad, 2000.

Berg, M.J.M. van den & Riemersma, F. (2006). *Van het uitproberen van concepten en praktijkervaringen van leraren tot en met 'echte' experimenten: naar een meer evidence based benadering van onderwijs*. Paper voor het Symposium Naar meer evidence based onderwijs, ORD 2006, 10-12 mei, Amsterdam (VU).

Berg, M.J.M. van den & Waterreus, J.M. (2006). 'Aftakeling' onderwijs wordt niet empirisch onderbouwd. *NRC Handelsblad*, 10 en 11 juni 2006.

Blok, H., Oostdam, R. & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

IOO (2003). *Bureaucratisering en schaalfactoren in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Karstanje, P., Droog, M. & Bakker, M. (2000). *Effecten van deregulering, autonomie en schaalvergroting in het onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Kraaijeveld, K (2006). Ruimte voor professional is pure ideologische kitsch. *De Volkskrant*, 10 juni 2006.

Maslowski, R. & Luyten, H. (2006). Effecten van autonomie en interne decentralisatie op leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs: een internationaal vergelijkende studie. *Pedagogische Studiën*, jrg. 83, nr.1, p.19-34.

OECD (1998). *Education at a Glance, OECD Indicators 1998*. Parijs: OECD.

OECD (2001). *Education at a Glance, OECD Indicators 2001*. Parijs: OECD.

OECD (2003). *Education at a Glance, OECD Indicators 2003*. Parijs: OECD.

OECD (2005). *Education at a Glance, OECD Indicators 2005*. Parijs: OECD.

Onderwijsraad (2000). *Dereguleren met beleid*. Den Haag, Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2004). *Bureaucratisering in het onderwijs*. Den Haag, Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2005). *Stand van educatief Nederland*. Den Haag, Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag, Onderwijsraad.

Teurlings, C., Wolput, B. van, & Vermeulen, M. (2006). *Nieuw leren waarderen. Een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Schoolmanagers\_VO.

Verbrugge, A. & Verbrugge, M (2006). Help! Het onderwijs verzuipt! *NRC Handelsblad*, 3 en 4 juni 2006. zie ook [www.beteronderwijsnederland.nl](http://www.beteronderwijsnederland.nl).