

# De commissie Dijsselbloem en de ideologie van het wat en het hoe

## Een voortzetting van de discussie over het rapport van de commissie Dijsselbloem

*Eddie Denessen*

In het vorige nummer van *Pedagogiek* schreef Wiel Veugelers een commentaar op het rapport Dijsselbloem over onderwijsvernieuwingen en de discussie die naar aanleiding van dit rapport is gevoerd. Veugelers kwalificeerde het rapport als een toonbeeld van tunnelvisie, waarin andere geluiden dan die van de rapporteurs worden genegeerd, bovendien de waan van de dag de boventoon voert en men zich onvoldoende op wetenschappelijke kennis baseert. Veugelers illustreert zijn kwalificaties onder meer door te verwijzen naar de ontwikkeling van het leraarsberoep. Hij beargumenteert dat het beroep is gedeprofessionaliseerd door mechanismen als marktwerking en daaruit voortvloeiend autonomie- en schaalvergroting. Waar de commissie de regie binnen de klas weer in handen wil geven van de leraar, is het resultaat van het voorgestelde beleid een nog sterkere en dicterende rol van schoolbesturen en managers. Volgens Veugelers worden de pijlen van de commissie te veel gericht op de pedagogisch-didactische inrichting van het onderwijs en te weinig op beleid dat gericht is op zoveel mogelijk efficiency, aansturing, 'targets' en controle.

Voor de leerlinggerichte elementen in het onderwijs moeten het in het rapport van de commissie Dijsselbloem ontgelden. Met de term leerlinggericht worden alle aspecten van het onderwijs bedoeld die buiten het perspectief vallen van effectieve instructie en het optimaliseren van prestaties in de traditionele vakken. De in het kader van het parlementair onderzoek betrokken on-

**E. Denessen**, dr., universitair docent onderwijskunde, Radboud Universiteit Nijmegen  
Correspondentie adres: E. Denessen, Radboud Universiteit Nijmegen, Afdeling Onderwijskunde, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen, e-mail: e.denessen@pwo.ru.nl

derwijsvernieuwingen behelzen alle de introductie van meer leerlinggerichte componenten in het onderwijs: maatschappelijk relevante inhouden en TVS (Toepassing, Vaardigheid, Samenhang) in het curriculum van de basisvorming, het studiehuis in het kader van de tweede fase van het voortgezet onderwijs, passend onderwijs in het vmbo en tot slot het Nieuwe Leren.

Veugelers constateert mijns inziens terecht dat de commissie polariserend werkt door stelling te nemen tegen de wenselijkheid van leerlinggericht onderwijs. Zij deed dit door veel ruimte te geven aan tegenstanders en criticasters van leerlinggericht onderwijs en de protagonisten daarvan te kapittelen door hen te bevragen over de empirische bewijslast van de effectiviteit van de door hen voorgestane onderwijsmethoden.

Het debat tussen voor- en tegenstanders van bepaalde pedagogisch-didactische methoden wordt door het rapport weer eens aangescherpt. Daarbij rekent de commissie de volgende groepen tot de voorstanders van leerlinggericht onderwijs: de onderwijsadviseurs, de lerarenopleiders, de onderwijsinspecteurs, de procesmanagers en de ideologisch geïnspireerde academici en politici. Tot de tegenstanders rekent de commissie: de vakleraren, de leerlingen en de 'realistische' academici en politici.

Volgens de commissie moet de tweede groep worden beschermd voor een te grote invloed van de eerste. De strategie die de commissie hiervoor kiest is om alles wat met het 'hoe' (de pedagogisch-didactische vormgeving van het onderwijs) van het onderwijs te maken heeft tot de verantwoordelijkheid van scholen en leraren te maken en het overheidsbeleid in te perken tot het vaststellen van de doelen en de inhoud van het onderwijs, oftewel het 'wat'. Hierdoor zou, conform de analyse van de commissie, de onverantwoorde en vermeend schadelijke invloed van ideologische leerlinggerichtheid tot een minimum kunnen worden beperkt. Om nog meer controle uit te oefenen op een verantwoord innovatiebeleid heeft de commissie een toetsingskader voorgesteld. Dit toetsingskader betreft onder meer het aanwezig zijn van voldoende draagvlak voor vernieuwingen door degenen die het beleid geacht worden uit te voeren, hun actieve betrokkenheid bij de ontwikkeling van vernieuwingen en de aanwezigheid van voldoende empirisch bewijs voor de effecten van de voorgestelde innovatie. Innovaties die voldoen aan dit toetsingskader heten vanaf nu 'Dijs-selbloemproof', een term die snel de weg naar Van Dale zal vinden. Bovendien pleit de commissie voor een forse toename van het aantal toetsmomenten in de schoolloopbaan van leerlingen om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen vaststellen en te bewaken. Volgens Veugelers is de scheiding tussen het 'wat' en het 'hoe' te rigide en ontnemt een toename van het aantal toetsmomenten het onderwijs de nodige speelruimte voor de vormgeving van onderwijs.

In het werk van de commissie gaat een aantal uitgangspunten schuil, die ik in het vervolg van deze forumbijdrage aan de orde wil stellen. Het betreft vooral de ideologische lading van het debat en de praktische consequenties van de analyse van de commissie voor de relatie tussen de overheid en het onderwijsveld.

## De ideologie van het 'wat' en het 'hoe'

Geregeld werd tijdens de verhoren en in de debatten naar aanleiding van het rapport de term 'ideologie' gebezigd. In het rapport van de commissie (p.131) wordt ideologie als reden van het falen van beleid beschouwd: *'Het feit dat de onderzochte onderwijsvernieuwingen in korte tijd zeer omstreden werden hangt naar het oordeel van de onderzoekscommissie dan ook met name samen met de politiek-ideologische inkleuring van de plannen'*,. Er klonk een sterke roep om het onderwijs te ontdoen van ideologie; veel slechte ideeën zouden het resultaat zijn van ideologisch denken. Met de term ideologie wordt verwezen naar opvattingen over de rol van het onderwijs in de samenleving. Onderwijs dat is gericht op gelijke kansen, op zelfontplooiing en maatschappelijke vorming en dat bijdraagt aan de emancipatie van zwakkeren in de samenleving wordt afgeschilderd als ideologisch gekleurd. Dit zou, aldus het rapport, maar ook volgens hen die het omarmden, schadelijk zijn voor het onderwijs.

Inderdaad, in de jaren '80 en het begin van de jaren '90 werd in het beleid dat erop gericht was de onderwijsongelijkheid te verminderen vaak naar leerlinggerichte onderwijsvormen gegrepen om onderwijsachterstanden aan te pakken. Achterstandsleerlingen zouden het slachtoffer zijn van traditioneel, klassikaal onderwijs dat sterk was gericht op de middenmoot. Volgens de Wet van Posthumus stemt de leraar zijn lesniveau af op de middengroep van de klas, die wordt beloofd met een cijfer tussen zes en zeven; een kwart zal een onvoldoende halen en een kwart behaalt een cijfer boven de zeven. Veel indertijd geïnitieerde onderwijsinnovaties waren erop gericht de slachtoffers van de Wet van Posthumus te beschermen voor deze focus op de middenmoot. Met name de pedagogisch-didactische praktijken van traditionele vernieuwingscholen dienden als inspiratie voor deze innovaties. Differentiatie en individualisering van de pedagogisch-didactische benadering van leerlingen vormden de relevant geachte ingrediënten van een effectief onderwijsachterstandenbeleid. Hiermee werd leerlinggerichtheid sterk geassocieerd met de ideologie van de gelijke kansen, kortom met een ideologisch geïnspireerd 'hoe'.

Ook recentelijk nog werden onderwijskundige denkbeelden met kritische geluiden over de traditionele onderwijspraktijk als ideologisch bestempeld. Zo kennen we de ideologie van het nieuwe leren. Deze ideologie is niet primair gericht op onderwijsachterstanden, maar huldigt een meer algemeen principe dat bepaalde pedagogisch-didactische praktijken profijtelijk voor *alle* leerlingen zijn. Door aandacht te besteden aan de betekenis van de inhoud van het curriculum, het positioneren van onderwijsvraagstukken in authentieke contexten, het erkennen van de meerwaarde van zowel het actief leren als het leren door interactie en samenwerking zou het onderwijs aan een veel breder scala van doelstellingen tegemoet komen dan aan pure kennisreproductie. Een vermeend gebrek aan empirisch bewijs, praktijkervaringen van betrokkenen met slecht rekenende en spellende leerlingen en studenten, alsmede kritiek van leraren, ouders, en leerlingen over een krakkemikkige uitvoering van deze vormen van

onderwijs, dragen ertoe bij dat deze praktijken wederom als ideologisch gekleurd worden afgeschilderd.

Kort samengevat worden vernieuwende, leerlinggerichte vormen van onderwijs bestempeld als het product van ideologisch denken. Dit, terwijl de progressieve pedagogen en onderwijswetenschappers het traditionele onderwijs al decennialang als ideologisch gekleurd kenschetsen. De kritiek van onderwijsvernieuwers op het bestaande onderwijs is dat het onderwijs gestoeld is op de ideologie van de heersende elite. Onderwijs draagt bij aan de culturele reproductie van bestaande machtsverhoudingen. De inhoud van het curriculum wordt bepaald door de dominante elite in de samenleving en het onderwijs biedt te weinig ruimte voor de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen. Waar volgens critici het onderwijs de ruimte zou moeten bieden voor de ontwikkeling van zelfstandigheid, autonomie, een kritische, creatieve geest en mondig burgerschap, perkt het traditionele onderwijs deze ruimte juist in door alle leerlingen door een gestandaardiseerd modelcurriculum te loodsen en ze zodoende te socialiseren conform de regels van de heersende elite. Alhoewel de neomarxistische kritiek op het onderwijs minder sterk klinkt dan in de tweede helft van de vorige eeuw, is er nog steeds een sterke beweging binnen de onderwijssociologie die het traditionele onderwijs aanspreekt op de ideologie van het 'wat' en het 'hoe'. In dit kader zijn verschenen: 'The struggle for control in public education', van Michael Engel (2000) en 'Reimagining schools' van Elliot Eisner (2005). De kritische onderwijssociologie richt haar kritiek vooral op de markt-ideologie. Engel (p. 27-28) verwoordt zijn kritiek op het traditionele onderwijs als volgt:

*'Market ideology, which has an inherent advantage in a capitalist society, with its ever-increasing influence on the school system will eventuate in its privatization through corporate control of the direction and purpose of schools. Such a philosophy, impinging on public education, encourages more rigorous and measurable standards, a longer school day, improved teacher education, and increased financial support for schools. Therefore, educational success is defined in terms of the development of skills needed to improve the US market position in global economic competition. In essence, public education becomes the improvement of national standing in an increasingly competitive international community. This education smacks of utilitarianism, reduces it to (job) training, and the market efficiency is the impetus for its continuation' (Engel, 2000, p. 27-28).*

Engels commentaar op het onderwijs geldt ook voor de ideologie die achter het rapport van de commissie Dijsselbloem schuilgaat. De pogingen van de overheid om de effectiviteit van het onderwijs te verhogen, om vaak te toetsen, onderwijspraktijken navolgbaar en controleerbaar te maken en te vragen om empirisch bewijs voor de waarde van onderwijsinnovaties, passen in een overheidsbeleid gebaseerd op een marktideologie en een technisch-instrumentele rationaliteit van planning, controle en beheersbaarheid. Met het door Dijssel-

bloem c.s voorgestelde toetsingskader wordt de overheid een nieuw instrument verstrekt om het onderwijs in de greep van deze ideologie te houden. De term 'Dijsselbloemproof' verwijst dan naar de mate waarin een voorgestelde innovatie past in de agenda van de heersende elite. Innovaties dienen, volgens de commissie, op basis van empirisch onderzoek te worden beoordeeld op effectiviteit. Als criteria (i.e. uitkomsten, afhankelijke variabelen) voor dit empirisch onderzoek functioneren resultaten op toetsen voor kennis en vaardigheden die welomschreven en door de overheid voorgeschreven zijn in het 'wat', de doelen en inhouden van het onderwijs. Het betreft hier vooral de cognitieve doelen van het onderwijs. Een door de overheid vastgelegd toetsingskader geeft in deze vorm te weinig ruimte voor innovaties die ambiëren een bijdrage te leveren aan andere dan cognitieve doelen.

### **Ideologie en het onderwijsdebat**

Het rapport van de commissie Dijsselbloem en het voorgestelde toetsingskader lijkt het politieke debat over onderwijs te gaan frustreren. Het werk van de commissie getuigt van eendimensioneel denken over onderwijs. Het staat bol van generalisaties van ideeën over onderwijs in termen van goed en slecht. De complexiteit van onderwijs wordt ernstig gereduceerd en er wordt verondersteld dat er één algemeen geldende agenda voor het onderwijsbeleid is. Het is echter uiterst schadelijk voor de ontwikkeling van het onderwijs om alle initiatieven tot verbetering eendimensioneel te beoordelen in termen van productiviteit en effectiviteit. Natuurlijk moeten we het onderwijs in taal en rekenen beoordelen op het niveau dat leerlingen in deze basisvakken bereiken, maar dat neemt niet weg dat onderwijs is bedoeld om bij te dragen aan een variëteit aan doelen. Om aan deze doelen tegemoet te komen kan daarbij ook nog eens worden gekozen uit tal van onderwijsvormen, het 'hoe' van het onderwijs. Het 'wat' en het 'hoe' zijn slechts in zeer beperkte mate onderscheidbaar. Om bepaalde cognitieve doelen, zoals doelen op het terrein van rekenen en aardrijkskunde, te realiseren kunnen diverse didactische werkvormen worden ingezet, variërend in leerstof- en leerlinggerichtheid en variërend in effectiviteit. Ook om bepaalde niet-cognitieve doelen (het 'wat') te realiseren, zoals morele (waarden en normen), creatieve en sociale doelen (waaronder het leren samenwerken, naar elkaar leren luisteren en elkaar laten uitpraten), kan worden gekozen uit diverse vormen van onderwijs. De keuze van de werkvorm (het 'hoe') is in deze gevallen veel minder variabel. Het lijkt erg vreemd om, teneinde leerlingen te leren samenwerken, werkvormen te kiezen die niet coöperatief van aard zijn. Even zo vreemd lijkt het om ter bevordering van de creativiteit passieve werkvormen te hanteren. Inhoudelijke doelen van het onderwijs (het 'wat') nopen tot een beperkte keuze uit werkvormen die worden ingezet (het 'hoe'). Met het onderscheid tussen doelen en werkvormen brengt de politiek zichzelf en het onderwijsveld in een onmogelijke situatie.

Om de diverse onderwijsvormen op hun merites te kunnen beoordelen, dienen criteria te worden ontwikkeld die recht doen aan de ambities van deze onderwijsvormen. Zo blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek naar samenwerkend leren (Veenman, Denessen, Van den Akker, & Van der Rijt, 2005), dat door samen te werken a) de samenwerkingsvaardigheden van leerlingen toenemen, b) het niveau van de interacties tussen leerlingen toeneemt en c) de rekenvaardigheid toeneemt. Samenwerkend leren is een vorm die aan meer dan alleen de prestatiedoelen beantwoordt. Met het traditionele, klassikale rekenonderwijs kunnen wel prestatiedoelen worden gerealiseerd (wellicht in minder tijd, dus efficiënter), maar wordt niet bijgedragen aan de communicatieve en sociale vaardigheden van leerlingen. De kwaliteit van vormen van onderwijs dient in de breedte te worden onderzocht en niet alleen in termen van leeropbrengsten in smalle zin. Veel effecten van vormen van onderwijs kunnen nog moeilijk op een gestandaardiseerde wijze in kaart worden gebracht. Er wordt veel geïnvesteerd in het ontwikkelen van toetsen voor rekenen en taal, maar voor de morele, creatieve en sociale ontwikkeling van leerlingen zijn nauwelijks meetinstrumenten voorhanden. Dit heeft deels te maken met het feit dat deze doelen vaag geformuleerd en voor meerdere uitleg vatbaar zijn. Zo is bijvoorbeeld 'de leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen' één van de kerndoelen van het basisonderwijs. Het is lastig voor te stellen hoe het door de commissie Dijsselbloem voorgestelde toetsingskader kan worden gebruikt om innovaties, gericht op het realiseren van dergelijke doelen, te beoordelen. Het toetsingskader is ontwikkeld en zeer wel bruikbaar voor innovaties die ambiëren bij te dragen aan de effectiviteit van onderwijs in smalle zin. Te vaak echter worden vormen van onderwijs afgeschreven vanwege een gebrek aan effectiviteit. Daarmee wordt de complexiteit van het onderwijs, zowel wat betreft het 'wat' als het 'hoe' geweld aangedaan. Voor bredere ambities van het onderwijs dient een ander beoordelingsperspectief te worden gekozen.

### **Dijsselbloem, 'wat' en 'hoe' nu verder?**

Op basis van bovenstaande reflecties naar aanleiding van het parlementair onderzoek naar onderwijsvernieuwingen kan een aantal aandachtspunten voor de toekomst worden geformuleerd, gericht op het nuanceren en verbinden waar Veugelers voor pleit.

#### ***1. Erken de aanwezigheid van ideologie in elk politiek debat over onderwijs***

Elk politiek standpunt over onderwijs is gebaseerd op een ideologie. De politieke discussie is er niet mee gebaat als politici elkaar van ideologie betichten. Daarmee dreigen gesprekspartners onterecht te worden gediskwalificeerd en het doet geen recht aan de achtergronden van de eigen standpunten. Het was opvallend dat slechts twee partijen, GroenLinks en de SGP, niet meegingen in de mythe van het afstand doen van ideologie in het onderwijs. Het is veeleer zaak

om de ideologische inkleuring van de eigen standpunten goed te doordenken en onderwerp van gesprek te maken. Het politiek debat gaat nu te veel over de uitvoering en te weinig over de achtergronden van voorgestelde maatregelen in termen van maatschappelijk belang en verwachte opbrengsten in de meest brede zin van het woord.

## ***2. Erken dat het 'wat' en het 'hoe' beleidsmatig niet te scheiden zijn***

De politiek wordt het ontwikkelen van beleid onmogelijk gemaakt als zij zich niet met het hoe zou mogen bezighouden. Te veel initiatieven zouden stranden, omdat ze de vormgeving van het onderwijs raken. Een fraai voorbeeld is het competentiegericht onderwijs in het MBO. Door microscopisch na te gaan wanneer de politieke discussie het 'hoe' raakt en dus niet gevoerd zou mogen worden, verzandt het debat en blijven de zaken onbesproken waar de discussie eigenlijk over zou moeten gaan.

## ***3. Betrek het veld zowel bij het 'wat' als het 'hoe'***

Een scheiding in verantwoordelijkheden – de overheid stelt de doelen, het veld kan bepalen hoe het onderwijs vorm krijgt – leidt tot een strak keurslijf voor het onderwijsveld. Een continue discussie over de doelen van het onderwijs blijft nodig, niet alleen in de politieke arena, maar ook in de dialoog met de praktijk. Organisaties van vakleerkrachten kunnen aan de discussie over de inhoud van het onderwijs een even waardevolle bijdrage leveren als aan die over de pedagogisch-didactische inrichting van het onderwijs.

## ***4. Hanteer het toetsingskader selectief***

Het toetsingskader lijkt een geschikt kader te zijn voor het beoordelen van innovaties die gericht zijn op het realiseren van cognitieve doelen van het onderwijs. Voor andersoortige doelen is het kader beperkt bruikbaar. Ideologische visies en overtuigingen die ten grondslag liggen aan bepaalde innovaties, bijvoorbeeld de maatschappelijke stage, zijn niet te beoordelen aan de hand van het toetsingskader. Het is hier geen kwestie van incrementeel beleid dat voortbouwt op eerdere inzichten en experimenten om de effectiviteit ervan te bepalen, maar deze innovatie is ingegeven door de ervaren noodzaak om met deze stage (toch weer het 'hoe') aan bepaalde sociale en morele doelen tegemoet te komen. De intrinsieke waarde van innovaties moet worden onderkend om los van het toetsingskader een plek in het onderwijs te kunnen krijgen.

## **Tot slot**

In deze forumbijdrage heb ik een poging gedaan om meer inzicht te geven in de politieke discussie over onderwijsvernieuwing en om het polariserende en

eendimensionele karakter van het debat te illustreren en af te zwakken. Het is zaak om de ideologische lading die onder het werk van de commissie schuilgaat en de consequenties ervan voor onderwijsinnovaties te onderkennen. Op basis van deze ideologische lading zijn voor de commissie een onderscheid in de doelen en de vormgeving van het onderwijs en een daaruit voortvloeiend toetsingskader logische gevolgtrekkingen. Voor degenen die een ander ideologisch standpunt innemen is dit onderscheid in doelen en vormgeving van het onderwijs alsmede de bruikbaarheid van het toetsingskader veel minder vanzelfsprekend.

In haar werk heeft de commissie ook de onderwijsonderzoekers schade berekend, door voor- en tegenstanders van het nieuwe leren op te zoeken, ze als zodanig te etiketteren en daarmee het zwart-witdenken over onderwijs ook in de onderwijswetenschappen te voeden. Laten we trachten om juist in het onderwijskundig onderzoek en de wetenschappelijke discussies over onderwijs ons bewust te zijn van de normativiteit die aan ons eigen werk ten grondslag ligt en daarmee de betrekkelijkheid van de waarde en opbrengsten van onderzoek bepaalt.

## Referenties

- Eisner, E.W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.
- Engel, M. (2000) *The struggle for control of public education: Market ideology versus democratic values*. Philadelphia: Temple University Press.
- Veenman, S., Denessen, E., Akker, A. van den, & Rijt, J. van der (2005). Effects of a Cooperative Learning Program on the Elaborations of Students during Help Seeking and Help Giving. *American Educational Research Journal*, 42(1), 115-151.