

Een voorwerp van aanhoudende zorglijkheid.

Ons onderwijs is de laatste tien á vijftien jaar blijkbaar vooral onze nationale klagmuur. Meer voorwerp van aanhoudende zorglijkheid, dan van aanhoudende zorg die de grondwet van de overheid vereist.

De kwaliteit loopt schrikbarend achteruit, ze kunnen niet alleen geen hamer vasthouden maar ook niet meer rekenen en spellen, ze weten niets meer van geschiedenis, de leraren beheersen hun vak niet, de scholen zijn anonieme fabrieken, de onderwijsvernieuwing is mislukt, enzovoort.

Al dat voortdurende geweeklaag over het onderwijs vraagt echter, mijns inziens, om enige nuchtere relativering en enig begrip van de achtergronden van zich voor doende problemen, al was het maar om de werkelijkheid niet uit het oog te verliezen en hanteerbare oplossingen voor verbeteringen te vinden. Maar ook om de indruk te bestrijden dat het niet de moeite waard is om in het onderwijs te gaan werken of dat te blijven doen.

Zo is het inderdaad waar dat ons land in de ranking van landen naar schoolprestaties enkele plaatsen is gedaald.

Maar is dat zo vreemd voor een land dat in de afgelopen 20 jaar relatief veel meer dan andere landen is geconfronteerd met een instroom in het onderwijs van anderstalige leerlingen ?

Bovendien gaat het om een slechts beperkte en niet significante daling binnen een totaal van 55 ontwikkelde landen, waarbij Nederland nog altijd voor blijft op landen als bijvoorbeeld Duitsland, Frankrijk, Engeland en de Verenigde Staten.

Gelet op die achtergrond mag dat dan ook eerder een prestatie van ons onderwijs worden genoemd, dan een blijk van onstuitbare achteruitgang. Terwijl die beperkte daling bovendien ook nog meer het gevolg kan zijn van de stijging van sommige andere landen, dan van een achteruitgang van het Nederlandse onderwijs.

Nader onderzoek zou dan ook hier meer op zijn plaats zijn, dan het breed uitgemeten onbehagen over ons onderwijs.

Hetzelfde geldt ook voor de regelmatig opduikende berichten over het niveau van de resultaten met betrekking tot rekenen en taal op een deel van het basisonderwijs.

Dat is natuurlijk zorgwekkend, maar voor nader inzicht en voor gerichte verbeteringen is het van groot belang te weten om welke scholen en om welke groepen leerlingen het gaat.

Heeft het te maken met de lesmethoden en de kwaliteit van de leerkrachten, of wederom vooral met de instroom van anderstalige leerlingen, die uiteraard veel moeite zullen hebben met het taalonderwijs en ook met het rekenen dat immers een goede beheersing van de taal veronderstelt ?

Ook hier is nader onderzoek geboden, dat voorzover ik zie maar sporadisch plaats vindt.

Ook de relatief grote uitval en het voortijdig schoolverlaten in het vmbo zou mede een gevolg kunnen zijn van die veranderde leerlingenpopulatie, waarvan de spreiding van de intellectuele en/of culturele bagage zonder twijfel sterk afwijkt van wat vroeger in de ambachtsschool het geval was, met alle problemen van dien.

Problemen die nog vergroot worden omdat de eisen en verwachtingen van de arbeidsmarkt sterk veranderd zijn.

De behoefte aan en de mogelijkheden voor ongeschoolde of eenvoudige arbeid zijn immers beduidend afgenomen, de functie-eisen zijn complexer geworden en de mogelijkheden tot opleidingen in de beroepspraktijk zijn, door de opheffing van de bedrijfsscholen en de streekscholen in het leerlingstelsel grotendeels verdwenen.

Ook hier is nader onderzoek vereist, waarvoor blijkbaar nauwelijks budget beschikbaar is en dat doet terug verlangen naar de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) van eertijds, die beschikte over een behoorlijk budget voor onafhankelijk beleidsrelevant onderwijsonderzoek.

Met betrekking tot het veel besproken gebrek aan kwaliteit van de afgestudeerden van de PABO speelt mijns inziens ook de verandering in de leerlingenpopulatie een rol, hoewel hier van heel andere aard.

Allereerst moet ook hier, meer dan veelal het geval is, objectief worden vastgesteld hoe omvangrijk dit probleem is en waaruit het precies bestaat.

Maar bovendien dient in de beschouwing te worden betrokken dat de leerlingenpopulatie van de huidige PABO ongetwijfeld sterk verschilt van die van de vroegere kweekschool.

Veel leerlingen die vroeger naar de kweekschool gingen, gaan immers nu naar de universiteit, waardoor de huidige PABO's met een ander segment van de leerlingenpopulatie te maken hebben dan vroeger het geval was en waarvoor wellicht ook een ander onderwijsprogramma vereist is om dezelfde resultaten te

bereiken of waarschijnlijk zelfs de verlenging van het havo met een extra jaar. Hetgeen trouwens voor de versterking van het HBO in het algemeen alleszins de moeite van het overwegen waard zou zijn.

Pleidooien, die in dit verband wel worden gehoord, om de toegang tot de PABO af te sluiten voor mbo'ers zijn dan ook prematuur en in ieder geval inconsequent nu terecht alom wordt bepleit om de stapeling van opleidingen weer mogelijk te maken.

En dat geldt ook voor het pleidooi van sommigen om het leraarsberoep alleen open te stellen voor afgestudeerden met een academische eerstegraads kwalificatie. Zeker voor het basisonderwijs en het vmbo lijkt mij dat bepaald ongeschikt, terwijl bij die pleidooien ook veelal uit het oog wordt verloren dat voor het beroep van leraar naast een gedegen vakinhoudelijke component ook de didactische kwaliteit, dat wil zeggen het vermogen om de leerstof op specifieke groepen leerlingen over te brengen essentieel is.

Als verklaring voor al die problemen wordt, ook vanuit het onderwijs zelf, wel gewezen op de overdaad aan regelgeving, de groeiende macht van de managers in het onderwijs en de grote onderwijsorganisaties, die de professionele verantwoordelijkheid van de docenten beperken en een voor leraren en leerlingen herkenbare leer- en werkomgeving onmogelijk maken.

Zonder twijfel zal er hier en daar uitdunning en verbetering van de regelgeving mogelijk en wenselijk zijn.

Maar ook hier past enige relativering. Immers de wet- en regelgeving met betrekking tot het onderwijs zijn ook de instrumenten om de verantwoordelijkheid van de overheid voor de deugdelijkheid van het onderwijs en voor een effectieve en efficiënte besteding van publieke middelen te waarborgen. Een al te rigoureuze uitdunning daarvan zou die verantwoordelijkheid aantasten en wordt daardoor begrensd. Bovendien is veel regelgeving in het onderwijs gevolg en uitdrukking van gevestigde belangen, zoals bijvoorbeeld de regelgeving met betrekking tot de gelijke bekostiging van openbaar en bijzonder onderwijs en die met betrekking tot de arbeidsvoorwaarden van het onderwijspersoneel.

Ondanks alle klachten over een te grote regeldruk zijn er dan ook maar weinig substantiële voorstellen van onderwijsorganisaties om regels af te schaffen, soms zelfs meer om verschillende belangen te borgen door nieuwe wet- en regelgeving.

Inderdaad hebben verschillende ontwikkelingen in de afgelopen decennia geleid tot een aanzienlijke schaalvergroting in het onderwijs.

Die schaalvergroting heeft dan ook ontegenzeggelijk voordelen, zoals met

betrekking tot de beschikbaarheid van materiële faciliteiten, de mogelijke differentiatie van taken en de loopbaanplanning van leraren. Schaalvergroting bevordert zonder twijfel de efficiëntie in het onderwijs.

Onderwijskundig is ze echter nadelig wanneer schaalvergroting leidt tot scholen en leerlinggroepen zonder eigen herkenbaarheid en identiteit.

Bestuurlijke schaalvergroting dient dan ook altijd gepaard te gaan met een onderwijskundige organisatie, waarbinnen leraren en leerlingen zich kunnen herkennen en waarbij ze zich betrokken voelen. En dat is zeker lang niet overal het geval.

Met name daar waar dat niet zo is, ontstaan mijns inziens dan ook de klachten over de macht van de managers.

Iedereen zal immers erkennen dat, zeker in grote organisaties, mensen nodig zijn die toezien op het beheer en het functioneren van de organisatie, op de planning en afstemming van de werkzaamheden en op het doelmatig gebruik van accommodaties en middelen.

Wanneer echter binnen die beheersorganisatie geen ruimte of oog is voor herkenbare onderwijskundige eenheden wordt de betrokkenheid bij het onderwijsleerproces en de professionele autonomie van de docenten miskent en worden anonimiteit en vervreemding in de hand gewerkt.

Waarmee ik overigens geen pleidooi wil houden voor een traditionele opvatting van de professionele autonomie, waarbij de docent zich vooral als een kleine zelfstandige beschouwt.

Samenhang en afstemming zijn immers noodzakelijk voor goede resultaten in het onderwijsleerproces en voor de begeleiding van de leerlingen in dat proces.

Kortom ik wil hiermee niet ontkennen dat er problemen zijn in ons onderwijs, noch ze bagatelliseren, maar ik ben evenmin van mening dat er reden is om de staat van ons onderwijs te dramatiseren.

Wel ben ik van mening dat onze kennis van het functioneren en van de effecten van ons onderwijs en van de achtergronden en oorzaken daarvan veel te wensen overlaat, dat het onderwijsonderzoek het daarbij de laatste decennia te veel heeft laten afweten en dat er dringend behoefte is aan een gedegen overheidsbeleid en -budget voor zowel het fundamentele als het toegepaste wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot het onderwijs.

Het geweeklaag over het onderwijs vond vervolgens zijn bevestiging en bekroning in het rapport van de commissie Dijsselbloem, waarin ter bevrediging van het onbehagen over het onderwijs ook de schuldigen van al het onheil werden gebrandmerkt, namelijk de drie onderwijsvernieuwingen van de laatste twintig jaar, de basisvorming, het vmbo en het studiehuis en meer in het bijzonder de bewindslieden die die hervormingen hebben ingevoerd.

Dat rapport is dan ook door de spraakmakende gemeente omarmt als het objectieve bewijs van wat men toch al vond.

Het rapport bestaat voor het grootste deel uit een beschrijving van de besluitvorming over en de invoering van de drie betreffende onderwijsvernieuwingen

Bovendien zijn aan het rapport enkele voortreffelijke studies van externe instituten als bijlagen toegevoegd.

Na grondige lezing van zowel het rapport van de commissie als de bijlagen, meen ik echter dat de commissie in haar algemene conclusies en in de publiciteit ongenueanceerd en selectief is, waardoor een eenzijdig negatief beeld van het onderwijs en van de drie onderwijsvernieuwingen is ontstaan.

Ik zal dat met enkele voorbeelden toelichten.

Ook de commissie stelt uiteraard vast dat de resultaten van de leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs in het PISA-onderzoek van de OECD nog steeds tot de top behoren, maar de commissie wijst er, overigens terecht, op dat aan die resultaten slechts beperkte waarde moet worden gehecht, omdat de validiteit van het PISA-onderzoek met betrekking tot de Nederlandse leerlingen betwistbaar is.

Dat weerhoudt de commissie er overigens niet van om de lichte daling van het Nederlands onderwijs in die ranking te gebruiken als bewijs voor de daling van de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs.

Bovendien blijkt ook uit andere internationaal vergelijkende onderzoeken, waarvan de validiteit niet betwist wordt, dat het Nederlandse onderwijs zeer hoog scoort.

Dat alles rechtvaardigt niet de conclusie van de commissie dat de toestand van het Nederlandse onderwijs zorgwekkend is.

De commissie stelt dat opeenvolgende bewindslieden van onderwijs de deugdelijkheid van het onderwijs hebben verwaarloosd, hoewel voor die boude stelling in het rapport geen enkel empirisch bewijs wordt geleverd.

Die uitspraak is bovendien te meer verbazingwekkend, omdat de commissie in haar rapport zelf stelt dat de drie hervormingen niet of nauwelijks van invloed zijn geweest op de kwaliteit van het onderwijs.

Terecht heeft minister Plasterk in de Tweede Kamer dan ook geweigerd die aantijging van de commissie te onderschrijven.

De commissie stelt vervolgens dat de, door hen onderzochte, onderwijsvernieuwingen hun doelstellingen niet hebben bereikt en het onderwijs alleen maar schade hebben berokkent.

Het blijkt echter dat de doorstroming naar havo en vwo sinds de invoering van

de basisvorming verder is toegenomen. Dat kan het gevolg zijn van een al bestaande trendmatige ontwikkeling, maar dat is zeker niet het geval met betrekking tot het feit dat sinds de invoering van het vmbo de doorstroming naar het mbo en vooral naar de moeilijke studierichtingen in het mbo groter is geworden.

De commissie vermeldt dat in haar rapport zonder daar enige conclusie aan te verbinden, hoewel het hier wel degelijk gaat om belangrijke doelstellingen van deze hervormingen.

Bovendien negeert de commissie het feit dat ouders en leerlingen veelal tevreden blijken te zijn over het onderwijs in de basisvorming, het vmbo en het studiehuis, zoals eveneens blijkt uit het onderzoek opgenomen in de bijlagen van het rapport.

Hoewel er onmiskenbaar door schoolleiders, docenten, ouders en leerlingen kritiek wordt geuit op verschillende aspecten van de drie onderwijsvernieuwingen, zoals met name met betrekking tot de tijdsdruk, de vergroting van de werkdruk, het ontbreken van voldoende faciliteiten en de begeleiding bij de invoering, blijkt uit hetzelfde onderzoek dat door hen ook vele positieve aspecten worden genoemd, zoals aandacht voor techniek in de basisvorming, meer samenhang tussen de afzonderlijke vakken, meer aandacht voor de individuele leerling, een grotere zelfstandigheid van leerlingen, betere voorbereiding op vervolgonderwijs, verbreding van het onderwijsaanbod en betere aansluiting bij de maatschappij.

Die positieve inzichten en ervaringen van deze betrokkenen komen echter in het eindrapport van de commissie niet of nauwelijks aan de orde, hoewel het ook hier gaat om relevante doelstellingen van de betreffende onderwijsvernieuwingen.

De commissie stelt dat vooral de zwakke leerlingen de dupe zijn geworden van die onderwijshervormingen, zonder dat daarvoor grondige empirische onderbouwing blijkt te bestaan en zonder dat door de commissie de onderwijsloopbaan en het schoolsucces van die leerlingen vóór en ná de invoering van die hervormingen systematisch wordt vergeleken.

Vervolgens verwijt de commissie de opeenvolgende bewindslieden van onderwijs dat ze zich bij die hervormingen te zeer hebben laten leiden door de ideologie van de sociale ongelijkheid, zonder dat de commissie zich ook maar afvraagt of die sociale ongelijkheid in en door het onderwijs bestond en bestaat en zonder er ook maar blijk van te geven dat de commissie dat een probleem vindt waarover het beleid zich terecht zorgen dient te maken en daarvoor oplossingen dient te vinden.

En tenslotte komt de commissie tot de conclusie dat uitstel van het selectiemoment in het onderwijs voor alle leerlingen niet goed werkbaar is. Niet duidelijk is waarop die conclusie is gebaseerd. In ieder geval niet op de studies die in opdracht van de commissie zijn verricht en in de bijlagen zijn opgenomen.

Maar ook niet op internationale vergelijkingen, waaruit blijkt dat dit in sommige landen zeer wel werkbaar is, of op internationale studies, zoals die van de OECD, die aantonen dat die vroegtijdige selectie leidt tot veel verlies van talent.

De commissie had zich in haar conclusies dan ook aanzienlijk zorgvuldiger en zeker meer terughoudend moeten opstellen dan ze heeft gedaan en daardoor geen aanleiding moeten geven voor het in de publiciteit ontstane beeld dat de commissie “gehakt heeft gemaakt van de onderwijsvernieuwingen”, of zich daar uitdrukkelijk tegen had moeten verzetten, hetgeen ze echter juist opzichtig heeft na gelaten.

Daardoor zijn het in die periode gevoerde onderwijsbeleid en de inspanningen van velen in het onderwijs ten onrechte in de beklagdenbank gezet en zijn er in de publieke opinie, in delen van het onderwijsveld en in de politiek, opvattingen ontstaan die schadelijk kunnen zijn voor de ontwikkeling van het onderwijs en het te voeren onderwijsbeleid.

Zoals allereerst het kennelijk breed gedragen gevoelen dat de overheid nu maar eens van het onderwijs af moet blijven en het aan de professionals over moet laten. Alsof de overheid niet ook een eigen verantwoordelijkheid voor het onderwijs heeft.

Want het onderwijs is niet alleen van de ouders, de schoolbesturen of de docenten, maar ook van de samenleving die voor haar voortbestaan en ontwikkeling mede van het onderwijs afhankelijk is, daarvoor de middelen ter beschikking stelt en daarom de democratische overheid de verantwoordelijkheid voor de deugdelijkheid van het onderwijs heeft toevertrouwd als een grondwettelijke plicht. Niet alleen voor het “wat”, zoals de commissie stelt, maar ook voor het “hoe”, en zeker voor het bestel als zodanig.

Vervolgens is de aandacht voor de sociale ongelijkheid in en door het onderwijs door dit rapport in een kwaad daglicht komen te staan, hoewel daardoor met name in ons land nog steeds veel talent verloren gaat, hetgeen niet alleen sociaal onrechtvaardig is maar ook economisch nadelig, waarvoor dan ook dringend oplossingen moeten worden gevonden.

Terwijl tenslotte, mede door dit rapport, in de samenleving en de politiek een fixatie is ontstaan op de zogenaamde basisvaardigheden, taal en rekenen. Hoe belangrijk die basisvaardigheden zonder twijfel ook zijn, mag daarmee niet uit het oog worden verloren dat ook bijvoorbeeld geschiedenis, kennis der natuur, maatschappelijke vorming, techniek en kunstzinnige vorming tot de leer- en vormingsgebieden behoren die in het onderwijs aan de orde dienen te komen en voor een adequate voorbereiding op de samenleving essentieel zijn.

Dat neemt overigens allemaal niet weg dat er wel degelijk problemen zijn in ons onderwijs, zoals de omvang van het voortijdig schoolverlaten, de te grote groep leerlingen die de minimale startkwalificatie niet haalt, de waardering voor het leraarsambt, het niveau van de lerarenopleiding en vooral ook het feit dat de schoolloopbaan en het schoolsucces van veel leerlingen nog altijd in sterke mate bepaald worden door het opleidingsniveau en de sociaal-economische positie van hun ouders, waardoor veel talent verloren gaat.

Bovendien wordt het onderwijs in de huidige samenleving voor nieuwe opgaven gesteld.

Zo vereist het behoud en de verbetering van onze concurrentiepositie in de kenniseconomie en dus het behoud van onze welvaart en werkgelegenheid een ingrijpende verhoging en verbreding van het opleidingsniveau.

Leerlingen moeten daarenboven worden voorbereid op een steeds minder overzichtelijke samenleving, waarin zich grote sociale en culturele veranderingen voordoen. Om actief en betrokken aan die samenleving te kunnen deelnemen en zich daarbinnen staande te kunnen houden, is, veel meer nog dan vroeger, in het onderwijs expliciet aandacht vereist voor het tegengaan van sociale segregatie, het stimuleren van sociale cohesie en het bevorderen van actief burgerschap, dat wil zeggen voor het ontwikkelen van kennis en vaardigheden die daarvoor essentieel zijn, zoals een goede beheersing van de Nederlandse taal, kennis van de achtergronden en dus van de geschiedenis van ons land, kennis van de inrichting van de samenleving en inzicht in de beginselen van onze democratische rechtsstaat, zowel voor leerlingen van allochtone als van autochtone afkomst.

Er is dan ook juist in de huidige omstandigheden alle reden voor een samenhangende beleidsvisie op de maatschappelijke functies en de wenselijke ontwikkeling van ons onderwijs in al zijn geledingen, op de taak van de overheid daarbij en op de daarvoor noodzakelijke beleidsprioriteiten.

Een visie waarbij de intenties en de idealen van de onderwijsvernieuingsbeweging, die de laatste decennia op de achtergrond zijn geraakt, juist nu ook weer bruikbare aanknopingspunten kunnen bieden.

Die idealen en intenties hadden met name betrekking op drie dimensies in hun onderlinge samenhang, namelijk :

- een sociale dimensie
- een culturele dimensie
- een pedagogisch-didactische dimensie

De sociale dimensie had betrekking op het feit dat er een grote ongelijkheid bestond in de onderwijsdeelname, de schoolloopbaan en de ontwikkeling van talenten.

Die ongelijkheid bestond tussen leerlingen uit verschillende sociaal-economische groepen, tussen jongens en meisjes en tussen autochtone en allochtone leerlingen.

De onderwijskansen en daarmee de kansen op arbeid, inkomen en actieve deelname aan de samenleving bleken zo niet alleen afhankelijk van de individuele talenten en mogelijkheden van de leerlingen, maar in belangrijke mate ook van hun sociale herkomst en hun geslacht. Met alle sociale, culturele en economische nadelen van dien.

De opzet en de inrichting van het onderwijs speelden daarbij een belangrijke rol en dienden dus veranderd te worden.

De culturele dimensie hangt ten dele met de eerste samen, omdat daardoor leerlingen die van huis uit niet met de vele aspecten van de kennis en de cultuur vertrouwd waren, daar ook in het onderwijs niet mee in aanraking kwamen en aldus niet adequaat op deelname aan de samenleving werden voorbereid of niet de gelegenheid kregen om hun verschillende talenten te ontplooien. Daarbij waren in het algemeen drie aspecten aan de orde.

Allereerst werd er op gewezen dat door ons onderwijs naar verhouding slechts weinig kennis van en inzicht in de samenleving werden overgedragen. Vandaag zouden we zeggen dat door het onderwijs slechts weinig aandacht werd besteed aan de inburgering van alle leerlingen.

Vervolgens werd aandacht gevraagd voor het feit, dat in onze samenleving techniek en ambachtelijkheid een normaal onderdeel van de elementaire vorming voor allen dienen te zijn en dat het negentiende eeuwse onderscheid tussen de kwaliteiten van hoofd en hand doorbroken diende te worden.

En ten derde werd bepleit dat in het onderwijs meer aandacht diende te worden geschonken aan kunst en kunstzinnige vorming.

Het laatste hoofdthema van de onderwijsvernieuwing, de pedagogisch-didactische dimensie, was gebaseerd op de voor de hand liggende constatering dat onderwijs aan individuen wordt gegeven en dat het zowel die individuen als de effectiviteit van het onderwijs ten goede zou komen als het

onderwijsleerproces meer zou zijn afgestemd op de verschillende mogelijkheden, ervaringen en ontwikkelingsfasen van de leerlingen. Daarmee werd de individuele behoefte en belangstelling van de leerling niet tot norm en doel van het onderwijs verheven, zoals vaak ten onrechte wel wordt beweerd, maar werd zakelijk vastgesteld dat het in het onderwijs om individuen gaat met verschillende potenties en ervaringen en dat de effectiviteit van het onderwijs er zeer mee gebaat zou zijn daar dan ook in de didactische benadering en in de werkvormen rekening mee te houden.

In al die opzichten is er in de afgelopen decennia in het onderwijs al veel ten goede veranderd, maar dat betekent niet dat die sociale, culturele en didactische doelstellingen nu al volledig zijn gerealiseerd.

Nog altijd nemen kinderen uit sociaal-economisch zwakkere groepen, waaronder momenteel veel allochtonen, minder deel aan het onderwijs, is de drop-out en het voortijdig schoolverlaten onder hen groter en komen velen van hen niet toe aan hogere vormen van onderwijs.

Nog altijd verspillen we door een te vroege selectie voor het voortgezet onderwijs veel talent, meer zelfs dan vele landen om ons heen.

Nog altijd leren kinderen in het onderwijs te weinig over de maatschappij en worden velen daarom slecht voorbereid op mondig burgerschap in een democratische rechtsstaat.

Nog altijd is voor velen techniek en kunstzinnige vorming geen vanzelfsprekend onderdeel van hun opleiding.

En nog altijd zijn we er slechts in beperkte mate in geslaagd om het onderwijsleerproces goed af te stemmen op de verschillende capaciteiten en op de uiteenlopende voorschoolse en buitenschoolse ervaringen van veel leerlingen.

Ons onderwijs is zeker geen negentiende eeuwse instelling meer, maar het is ook voor velen nog steeds geen adequate voorbereiding op de arbeidsmarkt en op een samenleving van mondige burgers.

In feite zijn de idealen van de onderwijsvernieuwing vandaag zelfs weer meer nodig dan ooit.

Allereerst omdat de aanwezigheid van grote groepen jongeren uit culturele minderheden het probleem van gelijke kansen op onderwijs en dus op de voorbereiding op de arbeidsmarkt en op deelname aan de samenleving weer opnieuw scherp aan de orde stelt, maar ook omdat daardoor de noodzaak is toegenomen om alle leerlingen beter voor te bereiden op het leven in een multiculturele samenleving, op respect voor verscheidenheid en op de beginselen van de rechtsstaat.

Meer dan ooit ook, omdat de leerervaringen buiten de school complexer en verwarrender zijn geworden, door de afbrokkeling van homogene waardensystemen, door de invloed van de massamedia en internet en door de veranderingen in de gezinsstructuur.

Meer dan ooit tenslotte, omdat de snel veranderende eisen van de arbeidsmarkt en de samenleving in het algemeen mogelijkheden van voortdurende scholing en vorming vereisen, waarvoor er in ons stelsel voldoende voorzieningen moeten worden getroffen om later opnieuw of voor het eerst kennis en vaardigheden op te doen.

Er is dan ook, om met Idenburg te spreken, ook nu weer volop aanleiding voor een actieve en constructieve onderwijspolitiek, zonder welke bijvoorbeeld ook een voor ons onderwijsbestel en onze samenleving belangrijke instelling als de Open Universiteit nooit tot stand zou zijn gekomen.

Dat wilde ik graag nog eens zeggen bij mijn afscheid van de Open Universiteit en het Ruud de Moor Centrum en op het einde van mijn nu ruim veertigjarige loopbaan in en met betrekking tot het onderwijs.

J.A.van Kemenade
26 november 2008