

Rendementsdenken: hoe het resultaat een doel op zichzelf werd

Rendementsdenken is een legitieme, dragende waarde in het onderwijs. In toenemende mate wordt het echter als problematisch beschouwd. De idealen en waarden waaraan dit denken ooit gekoppeld was, zijn geërodeerd geraakt, waargemaakt of hebben hun relevantie verloren. Het lijkt er zelfs op dat het functionele denken zelf de dragende waarde van onze samenleving is geworden. Nodig is daarom ruimte voor nieuwe onderwijsinitiatieven die aansluiten bij de eigen ambities, het idealisme en de betrokkenheid van de mensen in het onderwijs zelf. Pas dan kan rendement een waardevolle betekenis krijgen.

door *Berend Kamphuis*

De auteur is voorzitter van het college van bestuur van cvo Zuid-West Fryslân.

RENDEMENTSDENKEN STAAT IN EEN KWADE REUK IN HET ONDERWIJS. Waarom is dat zo? En wat moeten we er eigenlijk onder verstaan? Rendementsdenken kan worden beschouwd als de ambitie om door een bewuste ordening van verschillende onderwijselementen een bepaald resultaat te bevorderen. Een blik in de geschiedenis van het onderwijs en van het onderwijsbeleid laat zien hoe deze ambitie concreet gestalte heeft gekregen. In dit artikel wordt betoogd dat in het Nederlandse onderwijs (beleid) het zogenoemde rendementsdenken altijd een rol heeft gespeeld, zij het in steeds wisselende gedaante. Rendementsdenken is kortom veel ouder en dieper verankerd in het onderwijs (beleid) dan vaak wordt gedacht. Een blik in die geschiedenis kan bovendien verhelderen waarom rendements-

denken juist nu problematisch is geworden. Rendementsdenken is vanaf het begin van het nationaal onderwijsbeleid een belangrijke bouwsteen van het Nederlandse onderwijsbeleid. Drie voorbeelden kunnen dat duidelijk maken.

DE WINST VAN HET KLASSIKALE SYSTEEM

Allereerst de introductie van het klassikale systeem in het onderwijs. Dit systeem werd dwingend ingevoerd in de wet op het lager onderwijs van 1806. Het duurde vervolgens vele jaren voordat het klassikale systeem regel was. De weerstand in het onderwijsveld was hier en daar groot. Het zogenoemde hoofdelijk onderwijs was immers sinds vele jaren gebruikelijk. Leerlingen van alle leeftijden zaten in één ruimte bij elkaar, liepen door elkaar heen en leerden hun lesjes uit het hoofd. De schoolmeester controleerde een paar keer per dag hoe ver de leerling was. De wet van 1806 wilde aan deze ongeordende situatie een einde maken. Het oude systeem was efficiënt noch effectief, zo had de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen al in 1796 beargumenteerd.¹ Het onderwijs was slechts 'een werktuiglijk geheugen-werk', terwijl het zou moeten gaan om 'de ontwikkeling der denkvermogens'. 'De eene dag gelijkt den anderen; gelukkig derhalven den leerling, die met meer dan gewoone vermogens begaafd is; deze alleen maakt vorderingen (...).' Invoering van het klassensysteem zou een enorme verbetering betekenen volgens Het Nut. Er zouden dan homogene klassen ontstaan, zodat de vorderingen van de leerlingen beter gevolgd zouden kunnen worden. Dat kon nu niet, want er is 'geene geregelde orde, noch een geregeld plan van onderwijs'. Invoering van het klassensysteem zou de onderwijzer tijd verschaffen voor gesprek en uitleg; tijd die er in het systeem van hoofdelijk onderwijs niet was. Zo zouden leerlingen gestimuleerd worden om op te letten. De introductie van het klassensysteem werd dus gerechtvaardigd met argumenten van efficiency en effectiviteit.

Deze argumenten stonden overigens niet op zichzelf. Ze waren ingebed in nieuwe burgerschaps- en beschavingsidealen, die pasten bij de nieuwe Nederlandse natiestaat. Deze nieuwe staat werd gezien als een morele gemeenschap. Het afscheid van de Republiek, met het primaat van de steden, standen en gilden, vroeg om een nieuw thuis, een nieuwe gemeenschap als punt van identificatie. Het onderwijs kreeg als belangrijke taak om de morele binding van de burger aan deze staat vorm te geven. De nieuwe burgers waren gelijk in zoverre zij 'allemaal hun morele zelf moeten vormen door hun gedrag op het vaderland te betrekken. Die betrokkenheid is het resultaat van onderwijs en vorming. Onderwijs is de eigenlijke manier waarop het vaderland met zijn burgers omgaat.'² Kortom, de verlichtings-

idealen van mondigheid en zelfstandigheid in combinatie met de vorming van de nieuwe natiestaat rechtvaardigden het ideaal van onderwijs voor alle kinderen. Rendement had dus betrekking op het bewerkstelligen van orde en discipline op een manier die het mogelijk maakte dat kinderen vergeleken en beoordeeld konden worden tegen de achtergrond van nieuwe burgerschaps- en beschavingsidealen.

LEVENSBESCHOUWELIJKE CONCURRENTIE

Het klinkt wellicht heel vreemd, maar zelfs het ideaal van de vrijheid van onderwijs is mede gestempeld door een bepaalde vorm van rendements-

Zelfs het ideaal van de vrijheid van onderwijs is mede gestempeld door een bepaalde vorm van rendementsdenken

denken, namelijk de gedachte van levensbeschouwelijke concurrentie in het publieke domein. De aanvankelijke inzet van de schoolstrijd was de eenheid van de Nederlandse natiestaat. Piet de Rooy laat zien hoezeer de strijd over de wel of niet bestaande eenheid van staat en sa-

menleving het politieke debat in de negentiende eeuw gestempeld heeft.³ Groen van Prinsterer streed voor een zekere eenheid van staat en samenleving. Nationaal onderwijs van protestants-christelijke snit zou daarvan bij uitstek het teken (moeten) zijn. Die strijd heeft hij verloren, iets wat Groen er uiteindelijk toe bracht zijn inzet bij te stellen. Thorbecke bepleitte en praktiseerde een zogenoemde constitutionele politiek, die dankzij grondwettelijk verankerde spelregels godsdienstig en levensbeschouwelijk verschillende groepen gelijke toegang tot het publieke domein beoogde te geven. De in 1848 in de Grondwet verankerde vrijheid van onderwijs maakte een einde aan de plicht om een vergunning te vragen aan de overheid voordat een school mocht worden gesticht. De vrijheid om een school te stichten was mede geïnspireerd door de liberale gedachte van de vrijheid om een onderneming te starten. Na de nederlaag van Groen verschoof het accent in de schoolstrijd naar het recht om onderwijs te geven in overeenstemming met de eigen idealen en naar de publieke erkenning daarvan in juridisch en financieel opzicht. Langzamerhand kreeg het openbaar onderwijs steeds meer een (levensbeschouwelijk) neutraal karakter.

De vrijheden van de Grondwet van 1848 boden binnen het onderwijsveld ruimte voor andere en nieuwe voorstellingen van de wereld, die bijvoorbeeld in de kring van de Afscheiding al langer bestonden. Niet langer hoefde een (morele) orde op voorhand te worden verondersteld. Wetenschappers als Darwin en Spencer schilderden de wereld af 'als een toneel van

strijd, wedijver en geweld'.⁴ Vragen van oorzaak en gevolg moeten hier buiten beschouwing blijven. Het is opvallend hoezeer het beginsel van strijd en concurrentie ook op het terrein van onderwijs een rol ging spelen. Kuyper was er, zij het met geheel andere motieven, wel de personificatie van. Laverend tussen de gedachte van het calvinisme als 'grondtoon' van de natie enerzijds en het aanvaarden van een minderheidspositie anderzijds, werd de schoolstrijd gevoerd. Interessant is nu dat Cort van der Linden, de premier van de pacificatie in 1917, mede geïnspireerd werd door het sociaaldarwinisme. Hij ging ervan uit dat de erkenning van de gewetensvrijheid voor de verschillende levensbeschouwelijke richtingen de basis kon vormen van eenheid. Daarvoor was 'een zuivere concurrentiestrijd' – te voeren met geestelijke wapens – een voorwaarde.⁵ 'Geheel volgens zijn idealistische en sociaaldarwinistische benadering van het liberalisme ging Van der Linden ervan uit dat deze strijd niet alleen de eenheid bevorderde, maar ook noodzakelijk was voor het voortbestaan van de natie. Goed onderwijs was een voorwaarde in de economische strijd. Juist de "scherpe concurrentie" tussen scholen bevorderde die kwaliteit van het onderwijs.'⁶ Ook Colijn ging hiervan uit. Hij beschouwde de pacificatie als een wapenstilstand. Hij verwachtte 'dat met het genoemde compromis (...) een voortgaande strijd tussen het openbaar en bijzonder onderwijs te verwachten was. Colijn vond dat slechts aanbevelenswaardig. De kwaliteit van het onderwijs had juist baat bij een gezonde strijd.'⁷

Kortom, op stelselniveau deed het denken in termen van strijd en concurrentie zijn intrede. Dat denken wortelde in confessionele idealen over een met strijd te herwinnen eenheid van staat en samenleving en in liberale opvattingen over strijd en concurrentie als wegen naar economische kracht en maatschappelijke eenheid. Beide benaderingen geloofden dat het ordeningsmodel van strijd en concurrentie de kwaliteit van het onderwijs ten goede zou komen.

ONDERWIJSKUNDE: PRESTATIES METEN VAN OBJECTIEF VASTGESTELDE DOELEN

Een derde voorbeeld is ten slotte de opkomst van de empirisch gerichte onderwijskunde in de jaren vijftig en zestig van de twintigste eeuw. De aanhangers van deze wetenschap verzetten zich tegen de inertie die naar hun oordeel in het onderwijs(beleid) was geslopen als gevolg van de vaste, verzuilde verhoudingen na de pacificatie van 1917. Kees Posthumus liet met behulp van statistische analyses zien dat, ongeacht de samenstelling van de klas, 25 procent van de leerlingen de toets niet haalde. De beoordeling was dus niet fair, omdat er kennelijk geen objectieve maat-

staf was. Later liet de psycholoog Adriaan de Groot in zijn klassieke werk *Vijven en zessen* zien dat de beoordelingen in het bij voortduring selecterende onderwijs noch valide noch betrouwbaar zijn. Een oneerlijke behandeling van leerlingen is het gevolg. Niet al het talent dat er is, wordt gezien en erkend. Hij beoordeelde het onderwijs als behoudend en draait de klassieke verhoudingen om: onderwijs is ‘aangenomen werk’. De docent heeft de ereplicht ervoor te zorgen dat de leerling zijn diploma haalt. Eerder had Frederik van Heek, Leids hoogleraar sociologie, aandacht gevraagd voor het ‘verborgen talent’ dat in het vigerende onderwijssysteem niet gezien werd.⁸ Al de auteurs van deze richting pleiten rond de zestiger jaren voor een verwetenschappelijking van het onderwijs. Er moest aandacht komen voor de empirisch vastgestelde feiten. Ook het beleid zelf zou een forse ‘rationalisatie’ moeten ondergaan. De doelen van het onderwijs kenmerkten zich volgens Elzo Velema door een ‘verbijsterende vaagheid’.⁹ Velema bepleitte daarom een vorm van prestatiemeting op grond van objectieve doelen.

Kortom, in deze jaren worden enerzijds empirisch vaststelbare feiten ontdekt en gepropageerd als een objectieve (dus onomstreden) toegangsweg tot de inhoud van het onderwijs, waarmee anderzijds de blokkade die de vrijheid van onderwijs vormde om over de inhoud van het onderwijs in gesprek te komen, werd doorbroken. De inhoudelijke legitimatie kon gevonden worden in de gestokte onderwijsemancipatie van bepaalde maatschappelijke groepen en in een nieuwe opvatting van burgerschap. Volgens de eerdergenoemde De Groot zouden concrete onderwijsdoelen en selectievrij onderwijs bijdragen aan ‘burgerschapsvorming-voor-iedereen’.¹⁰ Hij vond het een grote democratische omissie dat niet was vastgelegd ‘wat *iedere* Nederlander (iedere burger), die aan de eisen van de leerplicht heeft voldaan, moet hebben geleerd’.¹¹ De basis voor de huidige op objectief vaststelbare prestaties gebaseerde toetsingskaders van de Inspectie van het Onderwijs is reeds in die jaren gelegd. Het zijn de jaren waarin in economisch en cultureel opzicht het accent verlegd wordt van aanbod naar vraag, iets wat gebeurde onder invloed van de welvaart en nieuwe aansprekende Amerikaanse lifestyleproducten. Tevens maakt in deze jaren de ordening van de samenleving het tellen van de verzuiling – iedere richting zijn evenredige deel – plaats voor het rekenen van de wetenschap en de technocratie.¹² De standenmaatschappij, die bezig was te verdwijnen maar in het onderwijs nog zichtbaar was, maakte plaats voor de meritocratie als maatschappelijk ideaal. Het belang van onderwijsrendement en het individuele belang van het *human capital* worden onderkend. In deze benadering wordt kortom het rendement van de inhoud van het primair proces geanalyseerd. Deze inhoud – het blote onderwijsrendement zelf – is aangrijpingspunt voor en vehikel van emancipatoire idealen.

RENDEMENTSDENKEN: VAN LEGITIEME WAARDE NAAR PROBLEMATISCH
VERSCIJNSEL

Elk van deze voorbeelden laat een verbinding zien tussen een bepaalde verschijningsvorm van rendementsdenken en een maatschappelijk-ideologische bedding. De introductie van het klassensysteem – tot op de huidige dag het dominante ordeningsbeginsel van het primair onderwijsproces – was verbonden met een nieuw burgerschaps- en beschavingsideaal. Dat ideaal leeft niet meer. Wij verbinden het klassensysteem niet langer met verheffingsidealen. De stelling is te verdedigen dat in de dominante materialistische massacultuur, waarin geen wezenlijk verschil wordt aangenomen tussen ‘hoog’ en ‘laag’, verheffingsidealen niet meer kunnen bestaan. De historicus Auke van der Woud stelt dat ‘in de late twintigste eeuw het beschavingsideaal in het onderwijs werd opgegeven’.¹³ In het onderwijs wordt nu gesproken over ‘klassenmanagement’. Daarmee wordt bedoeld dat de individuele leerling juist niet moet opgaan in het klassenverband en de kans moet krijgen om individueel meer tot zijn recht te komen.

Ook de vrijheid van onderwijs is lange tijd een motor van en legitimatie voor verschillende vormen van levensbeschouwelijk gekleurd onderwijs geweest. Deze verschillen zijn echter sterk afgenomen. ‘In de meeste scholen lijkt de religieuze identiteit zodanig verwaterd dat alles er wel in kan oplossen.’¹⁴ Het beginsel van strijd, concurrentie en rendement kan dus niet langer verbonden worden met de oorspronkelijke bedding van levensbeschouwelijke verschillen. Dat wil niet zeggen dat er geen nieuwe, bijvoorbeeld pedagogische stromingen zijn waarvoor de vrijheid van onderwijs van betekenis is. Ook de koppeling van het rendementsdenken aan de emancipatie van achterblijvende groepen wordt door velen als achterhaald beschouwd. Weliswaar wordt de laatste tijd het verschil in kansen tussen hoog- en laagopgeleiden geproblematiseerd, maar dat wordt juist gedaan op basis van de vaststelling dat het Nederlandse onderwijsbestel volledig meritocratisch is geworden.

Rendementsdenken is dus een legitieme dragende waarde van het onderwijs en het onderwijsbeleid. Het blijkt betrekking te kunnen hebben op de ordening van het primair proces, op het stelsel en op de inhoud van het onderwijs zelf. In elk van deze contexten heeft het een andere betekenis. Rendement blijkt (pas) betekenis te krijgen door de waarden waarbinnen het wordt geplaatst. Waarom is het in deze tijd problematisch geworden? Dat komt doordat de idealen en waarden waaraan het ooit gekoppeld was, geërodeerd zijn geraakt, zijn waargemaakt of hun relevantie hebben verloren. Sterker nog, het lijkt erop dat het functionele denken zelf, met

centrale waarden als contractueel denken, efficiency en rendement, de dragende waarde in de samenleving is geworden, ook in het onderwijs.¹⁵ Als er al een onderlegger is in het onderwijs, dan is het die van onderwijs als wapen in de internationale economische competitie. Het rendementsdenken wordt als het ware niet meer dan gespiegeld en verdubbeld. Onderwijsrendement is goed en noodzakelijk want het draagt bij aan econo-

Onderwijs als oefening in overleven in plaats van leven; dat zouden we niet moeten accepteren

misch rendement. Onderwijs als oefening in overleven in plaats van leven; dat zouden we niet moeten accepteren. Dat hoeft ook niet, want ondanks alles is veel idealisme, gedrevenheid en engagement zichtbaar en hoorbaar in het onderwijs, soms verpakt als cynisch verdriet.

Of deze waarden en idealen tot bloei kunnen komen, is afhankelijk van de route die Nederland kiest.

BESLUIT: GEÏNSPIREERDE UITWEGEN

Welke wegen kan Nederland inslaan om idealisme en resultaatgericht onderwijs weer met elkaar te verbinden? De eerste route is die van de WRR.¹⁶ Na een indringende schets van de rol van kennis in de internationale economische verhoudingen, houdt de WRR een pleidooi voor een werkelijk nieuw concept van onderwijs. Nu het onderwijsbestel als emancipatiemachine zijn rol heeft voltooid, moet het zich toeleggen op talentmanagement en dienstverlening. Zonder het rapport tekort te willen doen, dreigt hier toch een annexatie van de drie niet tot elkaar te herleiden functies van onderwijs – kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming – door economisch functionalisme. De tweede route – die van het huidige kabinet – probeert aan de kritiek op eenzijdig rendementsdenken tegemoet te komen door niet alleen de meetbare aspecten van onderwijs in de waarderingskaders van de onderwijsinspectie op te nemen, maar ook de moeilijk te objectiveren kenmerken. Dat is een gevaarlijke route, zeker als daar publieke oordelen als ‘basisniveau’, ‘goed’ en ‘excellent’ aan worden gekoppeld. Dat oordeel is niet aan de overheid. Het zou neerkomen op een sluipende en stille nationalisatie van het onderwijs. ‘Niemand in Nederland weet wat goed onderwijs is, daarom is er vrijheid van onderwijs’, zo stelt dan ook hoogleraar onderwijsrecht Paul Zoontjes.¹⁷

In beide routes zou de docent uitvoerder van elders verzonnen plannen blijven. Er is ook een derde route. In de zorg, de agrarische sector, de ont-

wikkelingshulp en de energiesector is ruimte gemaakt en veroverd door nieuwe initiatieven, nieuwe verbindingen van engagement en organisatie. Die ruimte zou ook in het onderwijsbestel gecreëerd moeten worden. Een deal waarin meer ruimte voor nieuwe initiatieven – ook vanuit bestaande scholen – gekoppeld wordt aan hogere, eigen ambities van de mensen in het onderwijs zelf. Langs deze weg kan veel reeds aanwezig idealisme en engagement worden geactiveerd. ‘Leraren met lef’ organiseren zich nu eens niet gedwongen van bovenaf, maar echt van onderop. Dat is lef hebben, om te beginnen tegenover de eigen collega’s. Met *positive behavior support* wordt in steeds meer scholen geëxperimenteerd. Wat op een positieve manier gezaaid kan worden, hoeft niet meer met sancties geogst te worden. Zo zijn er vele inspirerende voorbeelden te geven. De uitkomst staat niet vast, het resultaat is onzeker, en toch vertrouw ik erop dat deze investering in maatschappelijk vertrouwen een hoog rendement zal hebben.

Noten

- 1 Nederlandsche Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, *Algemeene denkbeelden over het nationaal onderwijs*. 1796.
- 2 Peter van Rooden, *Religieuze regimes. Over godsdienst en maatschappij in Nederland, 1570-1990*. Amsterdam: Bert Bakker, 1996, p. 115.
- 3 Piet de Rooy, *Ons stipje op de wereldkaart. De politieke cultuur van modern Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2014.
- 4 Ger Groot, *Plato in tijden van photoshop. 25 grote denkers en de wereld van nu*. Rotterdam: Lemniscaat, 2014, p. 116.
- 5 Johan den Hertog, *Cort van der Linden (1846-1935). Minister-president in oorlogstijd. een politieke biografie*. Amsterdam: Boom, 2007, p. 400.
- 6 Den Hertog 2007, p. 400.
- 7 Den Hertog 2007, p. 391.
- 8 Zie F. van Heek, *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiedheid*. Meppel: Boom, 1968.
- 9 E. Velema, *Over de noodzakelijkheid van een meer exacte onderwijskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1966, p. 6.
- 10 A.D. de Groot, *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1966, p. 228.
- 11 De Groot 1966, p. 190.
- 12 C.J.M. Schuyt en Ed Taverne, *1950. Welvaart in zwart-wit*. Den Haag: Sdu, 2000, p. 54.
- 13 Auke van der Woud, *De nieuwe mens. De culturele revolutie in Nederland rond 1900*. Amsterdam: Prometheus, 2015, p. 140.
- 14 Wim van de Donk, *Religie en onderwijs. Over verhoudingen en verbindingen in het publieke domein*. Kampen, 2009, p. 5.
- 15 Zie bijvoorbeeld Rowan Williams, *Geloof in de publieke ruimte*. Vught: Skandalon, 2013.
- 16 WRR, *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2013.
- 17 Verus, ‘Veranderingen onderwijstoezicht leiden tot eenheidsworst’. *Nieuwsbrief*, 14 januari 2015.