

Richting geven. Leraarschap in tijden van politieke turbulentie Afscheidsrede



Rede, uitgesproken door
Prof.dr. Marc J.M. Vermeulen

Prof.dr. Marc J.M. Vermeulen Oorspronkelijk opgeleid als leraar maatschappijleer en nu afscheid nemend als hoogleraar onderwijssociologie, gaat Vermeulen in dit openbare afscheidscollege in op de rol die leraren kunnen spelen in politiek turbulente tijden. Hij roept leraren op een stap naar voren te doen in ingewikkelde en gepolariseerde gesprekken in klassen en scholen. Onderwijs biedt bij uitstek de ruimte om te oefenen in het omgaan met tegengestelde opvattingen, of het nu gaat over stikstof, Gaza en Israël of migratie. Hij doet ook een oproep aan politiek en wetenschap om leraren te ondersteunen en te waarderen in hun werk in plaats van hen op te zadelen met onwerkbaar suggesties en richting-aanwijzingen.

Richting geven. Leraarschap in tijden van politieke turbulentie

Afscheidsrede

Prof. dr. Marc J.M. Vermeulen

In verkorte vorm uitgesproken door prof.dr. Marc J.M. Vermeulen bij gelegenheid van zijn afscheid als hoogleraar onderwijssociologie bij Tias School for Business and Society|Tilburg University op 28 november 2025

© Marc J.M. Vermeulen, 2025
ISBN: 9789465264417

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier.

www.tilburguniversity.edu/nl

Richting geven. Leraarschap in tijden van politieke turbulentie

Afscheidsrede

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	5
Welkom	6
Wie waren mijn leraren	8
Wie zijn de leraren?	12
Mijn belangrijkste theoretische inspiratiebronnen als het over leraren gaat	13
De publieke waarde van onderwijs en leraren: Mark Moore	13
De sociologische kenmerken van het leraarschap: Dan Lortie	14
Leraren als Streetlevel Bureaucrats: Michael Lipsky	17
Leraren aan het werk in Nederland in 2025	19
De institutionalisering	21
De status	22
Kwaliteit van het werk	24
Beleid van de overheid ten aanzien van leraren	26
Leraren in de verzorgingsstaat: een dubbele paradox	30
De eerste paradox: het gaat veel beter maar kennelijk niet goed genoeg	31
De tweede paradox: Leraren als somberaars	32
Opnieuw uitdagende tijden	34
Falende verzorgingsstaat	35
Meritocratische schaduwzijde	36
Cynisme als resultaat	38
Populisme en publieke dienstverlening	40
Onderwijs als oorzaak en oplosser van politieke spanningen en polarisatie	46
Huiswerk: werken aan een positieve lerarenagenda	52
Huiswerk voor de politiek	53
Een positieve onderwijssociologie	53
Huiswerk voor leraren en hun leidinggevenden	55
De cirkel is rond: van Mollerinstituut 1982 naar Tilburg University en TIAS 2025	56
Is het mooi geweest!	58
Dankwoord aan Tilburg	59
<i>Dat</i> onderwijs diep in mijn ziel zit zal wel duidelijk zijn.	62
Referenties	64

Welkom

Wat fijn dat jullie allemaal hier zijn, collega's, vrienden, alumni, familie.
Wat fijn dat jullie nog een keer komen luisteren naar wat ik te melden heb over het Nederlandse onderwijs. Hoewel ik nog niet ga stoppen met denken over en werken aan dat onderwijs, rond ik vandaag formeel een loopbaan af van bijna 44 jaar betaald werken en daaraan voorafgaand van 21 jaar onbetaald werken in het onderwijs, maar dat heette leren. Dus vanaf mijn 4^{de} tot mijn 67^{ste} in de sector actief, overigens soms op een zorgelijk laag niveau, maar daarover later meer. Ik heb in het onderwijs in alle sectoren mogen rondkijken, van kinderopvang tot post-academisch onderwijs. En in op één na zo'n beetje alle denkbare rollen: leerling, leraar, lerarenopleider, leidinggevende, bestuurder, toezichthouder (zowel intern als extern), onderzoeker, adviseur. De ene rol die ontbreekt is die van ouder: we hebben geen kinderen, vandaar.

Vandaag wil ik het hebben over de leraren van Nederland, degenen die mij opgeleid hebben en al die anderen die in de afgelopen decennia ons land belangrijke stappen vooruit hebben laten maken. Ik kijk ook graag vooruit naar wat er de komende jaren te doen is vanuit een positieve insteek, hoewel ik wel degelijk een paar belangrijke problemen aan u voor wil leggen, en stil wil staan bij de rol die leraren kunnen spelen bij het oplossen hiervan.

Laten we beginnen.

Wie waren mijn leraren

Bij het voorbereiden van dit afscheidscollege heb ik me afgevraagd van wie ik eigenlijk een leerling ben? Ik ben in 1962 naar de kleuterschool gegaan en promoveerde in 1996. Dat markeerde begin en eindpunt van mijn schoolloopbaan in het formele onderwijsstelsel. Daarnaast heb ik natuurlijk van talrijke relevante anderen van alles en nog wat afgekeken, nagebootst, gejat, zeg maar geleerd. Ik wil me in dit college echter beperken tot de rol van leraren in het formele onderwijsbestel, de institutie die in het publieke domein, gebruik makend van belastinggeld en wetgeving, 'besteld is' om onderwijs te verzorgen aan de Nederlandse bevolking. Ik ben sterk schatplichtig aan dit bestel en wil daarom **beginnen** met een dankwoord.

Ik realiseer me dat dit verwarrend is: want bij een college als dit zit het dankwoord aan het eind en weet je dat de borrel eraan komt. Maar in het kader van waar ik het met u over wil hebben, past het om ook te beginnen met een woord van dank aan:

- Meester Stijfs van de 3^{de} klas Broederschool: die vond dat ik goed kon rekenen maar ook minder ruzie moest maken.
- Meester Souren zesde klas eind lagere school die voorspelde dat ik nog eens professor in de weet-niks-kunde zou worden.
- De heer Tilmans, conrector van de 3^{de} klas VWO: die vroeg "Wat is het toch met jou waarom doe je altijd zo moeilijk?"
- De heer Moers, leraar Duits die me verbijsterd aankeek toen ik zei dat ik Duits wilde doen in mijn eindexamen (toen een 4) i.p.v. wiskunde (toen een 8), en die -nadat hij gedreigd had van de school te springen- vroeg waarom, en vervolgens het goede gesprek opende over wat me dreef en hoe ik naar school keek.
- De heer Van de Werf die me de liefde voor geschiedenis en meer in het algemeen tot maatschappij-analyse aanleerde, bevlogen, met humor en deskundig.
- Maar ook de docenten van de lerarenopleiding maatschappijleer en geschiedenis die een wereld voor me opengooide en aan Hans Dieteren en Pierre van Dijk (zaliger) die zeiden: je moet doorgaan in de sociologie.
- Mijn collega's begin jaren tachtig van de MEAO/MDS in Eindhoven die me hielpen als leraar uit de startblokken te komen.
- Jaap Dronkers die me de weg naar het wetenschappelijk onderzoek wees.

- Mijn promotoren Dronkers en Nijkamp die vanaf dag een kritisch en enthousiast waren en zo zorgden dat in 1996 *Human Capital in the Hinterland* het daglicht vond.
- En aan al die andere leraren die iedere dag betekenisvolle adviezen, aandacht en lessen bieden aan die miljoenen leerlingen en studenten in ons onderwijs.

Al met al zorgden zij voor een succesvolle voltooiing van mijn opleiding, en dat geldt met mij voor miljoenen de afgelopen decennia. Nederland is een hoogopgeleid land waar heel veel goed gaat in het onderwijs. Maar waarom horen we daar zo weinig over?

In dit college wil ik -nadat ik overigens in zorgelijke toonzetting zal spreken over een aantal maatschappelijke ontwikkelingen- een hommage brengen aan leraren van Nederland, maar tegelijkertijd ook een indringend beroep op hen doen om zich te blijven inzetten voor de vorming van kritische burgers. In die zin kom ik terug op het appel dat op mij gedaan werd – 17 december 1982- door Bert Thomas de toenmalige hoofddocent maatschappijleer op het Mollerinstituut¹ bij de uitreiking van mijn diploma van de lerarenopleiding. Hij schetste een somber beeld van de samenleving, zo kort voor het dystopische jaar 1984 (Orwell). Op weg naar het jaar 2000 hadden toen optimistische verwachtingen uit de jaren vijftig en zestig plaats gemaakt voor opkomende somberheid. Volgens Thomas -verwijzend naar o.a. werk van Christoffer Lasch en Lea Dasberg- lijkt het er op “dat de technologische en sociale utopieën die met het oog op het jaar 2000 door voornamelijk futurologen tijdens de 50er jaren ontwikkeld zijn hun zeggingskracht verloren hebben. We hebben ze ingeruild voor doemdenken en apokalyptiek”. Dat brengt voor leraren (maatschappijleer) een bijzondere opgave mee, want juist zij moeten jongeren perspectief bieden: pedagogie zonder hoop is geen pedagogie. Geen zweverige toestanden, maar “reële wegen naar reële perspectieven” aldus Thomas ruim 40 jaar geleden. Ik citeer Thomas nog een keer: “....in een getij van afnemend perspectief zal de leraar in toenemende mate zijn eigen wijze van in het leven staan, zijn eigen zwalken tussen angst en hoop moeten leren hanteren als een belangrijk instrument. De belangrijkste werkvorm ben je zelf”.² En met dat in het achterhoofd trad ik -net 24 geworden- toe tot een beroepsgroep die bekend staat als overworked, underpaid and underloved of zoals Dan Lortie het beroep aanduidt *special but shadowed*.³

Wie zijn de leraren?

Mijn belangrijkste theoretische inspiratiebronnen als het over leraren gaat

In mijn werk op het gebied van leraren en onderwijs heb ik drie belangrijke theoretische inspiratiebronnen gehanteerd die ik graag nog eens kort met jullie wil bespreken. Het zijn klassiekers die het volgens mij verdienen om uitgebreid bestudeerd en geciteerd te worden.

De publieke waarde van onderwijs en leraren: Mark Moore.

Er zijn veel redenen om mijn leermeester Kees Mouwen erkentelijk te zijn, een daarvan is zeker dat hij me in contact bracht met Mark Moore en diens werk aan de Kennedy School of Government van Harvard.⁴ Veel van het werk wat we doen bij TIAS voor het publieke domein, is op zijn denken geënt.

Moore's strategische driehoek is te beschouwen als een alternatief voor een bedrijfsmatige benadering van het publieke domein zoals die zich in de jaren tachtig en negentig ontwikkelde, in wat nu *new public management* genoemd wordt. Voor Moore is de context van publieke dienstverlening fundamenteel anders dan van bedrijven. Om dat duidelijk te maken schetst hij een systeem waar drie grootheden met elkaar in balans moeten zien te komen:

- De doelstellingen, de waarde die beoogd worden.
- De legitimering hiervan.
- De operationele uitvoering.

Doelstellingen van het publieke handelen zouden in Moore's ogen uiteindelijk over rechtvaardigheid moeten gaan, een eerlijke en rechtvaardige verdeling van middelen en aandacht over de gehele bevolking. De vruchten daarvan landen vaak pas veel later en op plekken waar je ze in eerste instantie niet verwacht had. De opbrengsten van onderwijs openbaren zich vele jaren later (meester Stijfs en het rekenen op de derde klas) en in omstandigheden en omgevingen die we niet kennen als we jongeren voor ons hebben. Dit alles maakt dat de kosten van onze inspanningen vaak goed helder zijn maar de opbrengsten buitengewoon ongewis zijn. En dat is precies de reden dat dit publieke aandacht krijgt, omdat bedrijven met dit ontbrekende baten-perspectief niet uit de voeten kunnen. Ze kunnen geen heldere business case maken en dat betekent dat we naar andere mechanismen voor besluitvorming en verantwoording moeten kijken. En dat brengt ons bij de tweede grootheid, die van de *legitimatie*.

In het publieke domein zijn het niet de banken en de kapitaalverstrekkers die bedenken of iets wel of niet de moeite van het investeren is, maar is dat een politiek afwegingsproces. In een parlement of in een raad van toezicht of medezeggenschapsraad: we overleggen met elkaar waar we onze tijd en middelen in steken en hoe we op de hoogte gehouden willen worden van de voortgang en mogelijke opbrengsten van ons werk. En daarbij hebben we het wel over winst (leerwinst, welzijnswinst) maar missen we de valuta om mee af te rekenen.

In de *operatie* (derde grootheid) leidt dit tot specifieke vraagstukken: we mogen bijvoorbeeld niet selecteren op inputs en brede toegankelijkheid waarborgen (rechtvaardigheid). We moeten wel geld uitgeven, maar weten nooit helemaal zeker of het niet veel te weinig (of te veel) is en we kunnen ook maar moeilijk vaststellen of we voor dezelfde euro niet meer onderwijs hadden kunnen maken. Het perspectief van klanten, omzet en mogelijk faillissement is maar zeer beperkt van toepassing. Omdat er sprake is van effecten die belangrijk gevonden worden voor de hele samenleving is er sprake van dwang en drang: de leerplicht is van toepassing, ook voor leerlingen voor wie scholen een nare plek is en voor ouders die denken dat ze best af en toe met vakantie kunnen gaan buiten het systeem als alles wat goedkoper is.

Leraren zijn dus leveranciers van rechtvaardigheid, die niet 'afgerekend' kunnen worden op hun omzet (outputs) maar wel aangesproken kunnen worden op engagement, vakkennis en didactiek (in- en throughputs).

De sociologische kenmerken van het leraarschap: Dan Lortie

De onderwijssocioloog Jaap Dronkers liet me het boek van Lortie midden jaren tachtig lezen om te laten zien hoe sociologen naar leraren kijken. Ik was zelf opgeleid als leraar, maar desondanks ging er een wereld voor me open. Op basis van een zorgvuldige analyse (zowel kwantitatief als kwalitatief) van leraren in Chicago legde Lortie een aantal sociologische mechanismen bloot die het werk van leraren verregaand bepalen en nog steeds hoogst actueel zijn. Ik herlas zijn boek bij de voorbereiding van dit college en het is ook nu weer een feest van herkenning.

In zijn werk benadrukt Lortie dat leraren te kenmerken zijn door een behoorlijke mate van conservatisme, individualisme en wat hij noemt presentisme, je zou het ook pragmatiek kunnen noemen.

Het *conservatisme* komt bij leraren zowel uit de manier waarop ze het vak geleerd hebben als uit de dagelijkse werkomstandigheden. Leraren werken sterk met rolmodellen die ze uit hun eigen onderwijs kennen. Dat zijn dus eerder de leraren van de vorige generatie dan die van de volgende generatie. In het begin van hun loopbaan is er vaak weinig gelegenheid om rustig in een baan te groeien, leraren gaan gelijk het diepe in en houden zich dan vast aan wat ze eerder gezien hebben wat werkt. De dagelijkse werkdruk is hoog: om in de klas op de been te blijven is er niet veel ruimte om te experimenteren met alternatieve aanpakken. Als dingen niet lukken in een klas wordt dat onmiddellijk zichtbaar voor de leerlingen, die daarover met anderen spreken en in toenemende mate ook dingen online zetten. Leraren zitten in een soort panopticum: ze worden van veel kanten bekeken, zitten in een glazen huis en kunnen zelf niet sturen wanneer ze wel of niet bekeken worden. Er is sprake van een informatie-assymetrie tussen degenen die kijken en degene die bekeken wordt. Een panopticum werkt conserverend: omdat je niet weet wie er allemaal meekijkt blijf je ‘in je cel zitten, ook al staat de deur open’.⁵

Leraren werken redelijk onafhankelijk van elkaar en zien maar weinig andere aanpakken van lesgeven in hun directe omgeving. Sterker nog, er wordt in verhullende termen gesproken in de lerarenkamers over wat moeilijk is en wat goed bevalt, er is weinig ruimte voor *peer feedback*. Je bent dus in belangrijke mate aangewezen op je eigen ervaring. Weliswaar zoeken leraren elkaar gemakkelijk op, maar dat is dan toch vooral om te bevestigen dat je op je zelf aangewezen bent en niet op een collectieve aanpak kunt rekenen. Dit beeld is misschien wat gedateerd, er is de laatste decennia veel geëxperimenteerd met samenwerking in teams en met het in de klas brengen van extra handen (assistenten, begeleiders e.d.) maar het kernmodel blijft: per klas één leraar en dat is dus in essentie *individualistisch* van aard. Daarnaast speelt een rol dat er geen hele sterke traditie is op het gebied van onderzoek en ontwikkeling: de wetenschap biedt niet heel veel aanknopingspunten voor andere aanpakken en wat er al bekend is uit onderzoek, vindt vaak zijn weg niet naar de praktijk. In dat opzicht verschilt het werk van leraren van dat van bijvoorbeeld ingenieurs en artsen, die meer gevoed worden vanuit wetenschappelijk werk.

Een bekend probleem is dat de lerarenpraktijk in de klas een onmiddellijke en pragmatische aanpak vergt, je kunt je les niet even stil leggen om met collega's te overleggen wat je het beste kunt doen.⁶ In de actuele klassenpraktijk overheerst *presentisme*: hier en nu aanpakken wat er nodig is en dat in een complexe en holistische werkelijkheid. Daar hapert ook de inzet van wetenschap: die is analytisch en aspectmatig, kijkt naar welke variabele hoe een rol speelt en beïnvloed kan worden. Voor een leraar is het onmogelijk om in afzonderlijke variabelen over hun lessen te denken: alles moet in een keer goed staan.

Doordat er in het onderwijs weinig promotie-mogelijkheden zijn ontstaat er ook binnen scholen geen duidelijk richtpunt of rolmodel waaruit afgeleid kan worden wanneer het goed (genoeg) is. Scholen zijn platte organisaties, verschillen in kwaliteit en reputatie worden ongemakkelijk gevonden en daarmee ook de mogelijkheden om standaarden te zetten waarop je je kunt oriënteren. Dit wordt nog versterkt doordat onderwijs (overigens net als zorg en veiligheid) nooit af is of klaar is. Het einddoel van onderwijs is open, ligt ver in de toekomst en is slecht gedefinieerd. Anders dan bijvoorbeeld architecten die een gebouw opleveren is er amper een te markeren punt waarop je het resultaat van het gehele productieproces kunt aanschouwen en evalueren.

Een laatste kenmerk van het werk van leraren is dat het in ogen van Lortie *endemisch onzeker* is. Die onzekerheid begint in de concrete klassituatie: het is altijd maar weer afwachten hoe of dat samenstel van 24 leerlingen deze keer binnenkomt, wat zich voorgedaan heeft in de voorafgaande les of bij leerlingen thuis of in de groep onderling. Leraren moet voortdurend hun plan bijstellen op grond van wisselvalligheid in de beginsituatie van hun leerlingen. Met social media komt er een extra bron van turbulentie zoals de recente gebeurtenissen in Beverwijk maar weer eens duidelijk maken. Daarnaast ontstaat onzekerheid door verstoringen in de orde van de schoolorganisatie: onverwachte aankondigingen, lesuitval door afwezige collega's, infrastructuur die het laat afweten.

Tot slot biedt ook de macro-context veel verschillende signalen, er is bepaald geen nationale overeenstemming over hoe onderwijs het beste gegeven kan worden. Onderwijs leidt zeker niet onder een gebrek aan aandacht van de publieke opinie waarin meer en minder geïnformeerde standpunten over elkaar heen buitelen. Ook hier zit een bron van conservatisme: veel van die opinies gaan terug op de

vermeende kwaliteit van het onderwijs zoals men dit vroeger genoten heeft. De door Mark Elchardus gesignaleerde dramatisering van het democratisch proces helpt hierbij niet, evenmin als de snelle politieke wisselingen, versplintering van partijen e.d.⁷

Leraren als Streetlevel Bureaucrats: Michael Lipsky

Toen ik midden jaren negentig bezig was met het opzetten van een opleiding voor onderwijsmanagement bij TIAS was ik op zoek naar meer bestuurskundige beschouwingen over onderwijs en leraarschap. Dat bracht me bij het werk van Michael Lipsky, dat toen overigens alweer ruim tien jaar oud was.⁸ Het leverde me een mooie verdieping op van de hiervoor genoemde inzichten van Dan Lortie.

Lipsky leerde me vooral te kijken naar de spanning die er bestaat tussen het onderwijsbeleid en de praktijk van de klas. In die laatste situatie staan leraren er toch vaak alleen voor en moeten ze praktische maken wat er in al die wetgeving, kerndoelen en eindtermen, inspectiekaders etc. bedacht is. Om te beginnen is dat hele pakket van beleid incompleet, tegenstrijdig en vaak weinig helder. Het is het resultaat van lange bureaucratische processen die proberen iets richtinggevents te zeggen voor het gehele bestel, voor al die leraren in al hun klassen. Leraren kunnen niet precies uitvoeren wat hen voorgehouden wordt. En daar moeten ze dan in hun eentje op het moment zelf in de klas handen en voeten aangeven.

Op straat (klas) niveau maken zij concreet wat de bureaucratie bedacht heeft. Daarbij hebben ze te maken met twee soorten onduidelijkheid en onvoorspelbaarheid: het beleid is lang niet altijd even voorspelbaar en de sfeer in de klas ook niet. Politieke sentimenten wisselen als het om onderwijs gaat, de wetenschap biedt geen eenduidige aanwijzingen. En hoe de leerlingen vanmorgen samen in hun vel zitten, afwachten maar. Dus moeten leraren kunnen improviseren, ze moeten discretionaire ruimte hebben om het ongeveer te doen zoals bedoeld. Maar of dat ook goed is? En of collega's dat op dezelfde manier 'ongeveer' zo doen, dat weet je niet. Dit draagt zeker bij aan de endemische onzekerheid waar Lortie het ook al over had.

Verder laat Lipsky ook duidelijk zien dat er altijd meer behoefte is aan publieke diensten dan dat er ruimte is om te realiseren. De budgetten zijn vaak beperkt waardoor er wachtlijsten zijn, tijdgebrek is etc. Dus leraren hebben bij hun improvisatie ook niet veel reserves achter de hand die ze kunnen inzetten.

Een kenmerk dat ze delen met agenten, maatschappelijk werkers, rechters en huisartsen om nog maar eens wat andere streetlevel bureaucrats te noemen.

Op het werk van Lisky is door McKeivitt een mooie aanvulling gemaakt, hij heeft het niet over streetlevel bureaucrats maar over streetlevel organisations: de scholen, ziekenhuizen, de politiekorpsen.⁹ Kortom de organisaties waar de streetlevel bureaucrats werken. Ik leerde ook dit werk kennen toen ik eind jaren negentig bezig was met het ontwerpen van een managementopleiding voor het onderwijs bij TIAS. We gingen ons richten op de schoolleiders en zochten naar een model om hun context te beschrijven. Scholen zitten in een driehoeksverhouding met *cliënten* -leerlingen en ouders (en in het beroepsonderwijs ook bedrijven- met een *overheid* die wat wil en met *professionals* die het moeten neerzetten in hun lessen en colleges. Alle drie die partijen kennen trekkrachten van buiten: voor de Nederlandse overheid kan dat Brussel zijn of de OECD (denk aan Pisa), voor de ouders en leerlingen kan dat de wijk zijn, of de clan of kerk. Maar ook de bedrijfstak die eisen stelt aan beroepsvoorbereiding. Voor de professionals zijn dat hun collega's die elders werken en die ze in professionele netwerken tegenkomen.

De schoolorganisatie moet van die trekkrachten chocolade zien te maken in een dialoog met de leraren en andere uitvoerders in de school. Schoolbeleid definieert prioriteiten, kwaliteitsnormen, beschikbare hulpmiddelen en een samenwerkingscultuur.

Leraren worden ook rechtstreeks beïnvloedt door hun leerlingen in de lessen, door bedrijven in stages en samenwerkingen en door de overheid via bijvoorbeeld bevoegdheidseisen en cao's. En leraren hebben, net als alle andere werknemers te maken met een thuisfront, met een *work-life* afweging en met sociale verplichtingen in andere netwerken buiten de school.

Een voorbeeld van zo'n ingewikkeld evenwicht: Mogen leerlingen naar een klimaatmanifestatie met Greta Thunberg gaan? Strookt dat met mijn eigen politieke opvattingen? Kan dit in de plaats komen van een paar uur maatschappijleer. Ouders vinden het belangrijk dat hun kinderen op die manier hun engagement kunnen leren tonen. Wat vinden collega's ervan en wat de schoolleiding. En wat de toezichthouders: is er in hun ogen misschien vooral sprake van ongeoorloofd lesverzuim waar de school op zou moeten handhaven?

Dit overziend maakt duidelijk dat leraren een ingewikkelde evenwichtsoperatie moeten uitvoeren waarin veel verschillende ‘heren’ gediend moeten worden die zelden helder op één lijn zitten. In de frontlinie van het onderwijs is er geen mogelijkheid om even een time-out te nemen en met collega’s te overleggen wat wijsheid is. Op dat moment zelf wordt een actie gevraagd die past bij de sfeer in de klas, bij wat het leerplan beoogt, bij wat de school nastreeft en wat wettelijk toelaatbaar is.

Leraren aan het werk in Nederland in 2025

Nu we het fenomeen leraar theoretisch goed in de sociologische grondverf hebben gezet is het goed om ook eens te kijken hoe het met het leraarschap staat in Nederland anno 2025.

Er is amper een inwoner van ons land die niet op een of andere manier wel een leraar op het netvlies heeft, al was het maar omdat die inwoners allemaal ergens in een klas onderwijs hebben genoten. Leraarschap is een enorm zichtbaar beroep, voor veel kinderen geldt dat ze eigenlijk maar drie beroepen van nabij kennen: de beroepen van ouders en dat van een leraar.

Onderwijs is een grote sector. In het primair, voorgezet en middelbaar beroeps-onderwijs werken een kleine 250 duizend leraren, dat is ongeveer 5 keer het aantal politieagenten in Nederland, om maar eens een ander heel herkenbaar *street-level* beroep te noemen.¹⁰ Die leraren treffen op dagelijkse basis ongeveer 3 miljoen leerlingen/studenten. Als je bedenkt dat er in Nederland 2,6 miljoen huishoudens met kinderen zijn, dan is de veronderstelling niet gek dat er in al die huishoudens iedere dag de vraag aan de orde is “hoe was het op school?” Iedere dag dus gaat in een derde van de huishoudens het gesprek vermoedelijk ook over leraren.

Wie zijn dat dan waar het over gaat? Bijna allemaal zijn ze tenminste op bachelor niveau opgeleid¹¹ en ze zijn gemiddeld 43,3 jaar oud. Leraren werken gemiddeld 75% van een fte en bij een volledige baan verdienen ze gemiddeld ruim 6000 euro per maand, dat is 60% boven het modale inkomen in Nederland. Nederland heeft al heel lang een tekort aan leraren. Eigenlijk is er in de afgelopen eeuw maar één periode geweest dat er géén tekort was, namelijk in de jaren tachtig, inderdaad toen ik aan het werk ging. Werkloosheidspercentages van 15% waren toen niet ongebruikelijk. Ik heb dus heel veel geluk gehad dat ik vanaf dag één

aan de slag kon in het onderwijs. Er is veel te zeggen over deze tekorten en met name ook over de voorspelbaarheid hiervan. Ik heb zelf lange tijd meegewerkt aan het opstellen van ramingen van zowel leerlingen als leraren. En eerlijk gezegd is dat helemaal niet zo ingewikkeld als het om het po en vo gaat. In een land met een verplichte onderwijsdeelname, is de ontwikkeling van het leerlingenaantal sterk demografisch gestuurd, zeker in het funderend onderwijs. En de vraag naar leraren is daar weer een afgeleide van. Leraren zijn ook trouwe beroepsbeoefenaren, als ze ene keer door de opstartfase heen zijn blijven ze voor de klas staan. Tussentijdse conjunctuur-gestuurde zij-uitstroom en dito instroom speelt wel een rol, maar op de grote volumes maar een beperkte.

De verwachting is dat de lerarentekorten de komende tien jaar blijven bestaan, sterker nog: groter zullen worden o.a. als gevolg van de veroudering van het personeelsbestand. Vervangingsvraag is de belangrijkste reden voor vacatures.¹² Het aanbod vanuit lerarenopleidingen zal de komende tien jaar naar verwachting dalen, voor het po met zo'n 4% en voor het vo zo'n 7%.¹³

Voor het mbo is het moeilijker te voorspellen hoe het lerarentekort zich ontwikkelt. Voor de algemeen vormende vakken zal dit vermoedelijk het patroon van het vo volgen. Voor beroepsgerichte vakken is er veel meer afhankelijkheid van de conjunctuur.

Er is nog een kanttekening te maken bij die aanhoudende lerarentekorten: het land heeft zich gewoon ontwikkeld. Met tekorten aan leraren, klassen die naar huis gestuurd worden, leraren die (nog) onbevoegd voor de klas staan of vakken geven waarvoor ze niet opgeleid zijn. Het komt allemaal voor. Ik was lid van de commissie Rinnooy Kan die in 2007 alweer adviseerde over het tekort aan leraren. In een van de vergaderingen verzuchte onze voorzitter dat Nederland al jaren lang een drievoudig lerarentekort heeft: *kwantitatief, kwalitatief en beleidsresistent*.¹⁴

Tenzij je heel cynisch bent en denkt dat ontwikkeling niets met onderwijs te maken heeft, moet je toch tot de conclusie komen dat een sector waar altijd tekorten aan personeel zijn, een grote prestatie levert aan de ontwikkeling van onze samenleving. Petje af dus.

De institutionalisering

Beroepen kunnen een verschillende mate van institutionalisering hebben: ze zijn meer of minder herkenbaar voor de samenleving in termen van toegankelijkheid, kwaliteitsborging en invloed. Zo is er een koninklijk instituut voor de ingenieurs, een tableau voor advocaten, een orde van medisch specialisten en een register voor architecten en accountants. Voor leraren is dit er allemaal niet. Er zijn in het verleden pogingen gedaan om tot gezagsvolle beroepsgroepsvorming te komen maar die zijn allemaal mislukt, helaas. De Wet Beroepen in het Onderwijs is een zeer slap aftreksel van de Wet Beroepen in de Gezondheidszorg, er is geen arbitrage of tuchtrecht en het is nagenoeg onmogelijk om je onderwijsbevoegdheid te verliezen. Ik ben nog steeds bevoegd leraar maatschappijleer, kan zo voor de klas zonder dat ik ook maar iets aan recente beroepservaring, evaluatie of nascholing heb ondergaan. Er zijn weliswaar aparte vakbonden voor leraren maar die dekken maar een beperkt deel van de beroepsgroep en leggen in termen van beroepsaanzien weinig gewicht in de schaal. Er is slechts een beroepsregister en aparte beroepsorganisatie voor lerarenopleiders (Velon) en die is levendig, maar slechts voor een beperkt segment van deze grote beroepsgroep.

Een hiermee samenhangende zwakte van de institutionalisering van het beroep is het verwarrende speelveld aan opleiding: er zijn heel veel manieren om leraar te worden, wel 400.¹⁵ Dat heeft o.a. te maken voor de grote variatie in het beroepenveld (denk aan niveaus en schoolvakken) en een toenemende differentiatie in instroom(momenten). Er zijn bijvoorbeeld routes vanuit de mbo-opleidingen voor onderwijsassistent, doorstroomroutes voor instructeurs en assistenten om volledig leraar te worden en routes voor loopbaan-switchers die op latere leeftijd alsnog voor de klas willen. Daarnaast is er kennelijk een veelheid aan variatie van curricula binnen vergelijkbare lerarenopleidingen¹⁶, al zijn hier kritische kanttekeningen bij te plaatsen.¹⁷ Het gaat om een vrij oppervlakkige analyse van de pabo curricula; zo wordt er bijvoorbeeld niet stil gestaan bij het feit dat hoe verschillende deze (papieren) curricula ook mogen zijn, alle beginnende leraren ook dezelfde toetsen moeten afleggen op basisvaardigheden.

Los van discussies over diepgang van genoemde analyses, het feit dat er geen eenduidig patroon is om leraar te worden, bevordert de institutionalisering van het beroep niet. Al moet gelijk de kanttekening geplaatst worden bij een onderwijs-populistische redenering dat het vroeger allemaal veel beter was, toen de kweekschool nog de universiteit van de armen was, echte leraren een MO-A en -B opleiding deden naast hun werk en je aan de universiteit eigenlijk niet eens een opleiding voor leraren had, hooguit een pedagogisch-didactisch getuigschrift (de zogenaamde akte Q, waarvoor je amper kon zakken). Historisch onderzoek laat zien dat de kwaliteit van die zo vaak in de herinnering geroepen opleidingen ook niet zonder problemen was. Ook in het verleden komen een aantal spanningen steeds weer terug:

- Vakinhoud centraal versus pedagogiek/didactiek centraal.
- Gericht op directe inzetbaarheid versus ruimte voor een langere inductieperiode in de eerste jaren van de loopbaan.
- Idealisme (verheffing, emancipatie) versus pragmatiek (orde houden, aanpassen).
- Een schools aanpak van opleiden (stampen) versus een ontwikkelingsgerichte aanpak (reflecteren).¹⁸

Tenslotte is de kennisinfrastructuur voor de leraren aan de magere kant. Voor een zo grote sector met een aanmerkelijk maatschappelijk belang valt op dat er maar een gering volume aan wetenschappelijk ontwikkelwerk beschikbaar is (overigens wel van goede kwaliteit). Weliswaar spelen de lectoraten van lerarenopleidingen een steeds belangrijkere rol maar nogmaals, vergeleken met de medische wetenschappen of de bedrijfskunde is het allemaal flets. Ook hier dus geen institutionele kracht die stevig op de trom kan roeren als het beroep onder vuur ligt. De KNMG springt veel meer in de bres voor artsen dan de Vereniging voor Onderwijsresearch voor leraren.

De status

Er is nog zo'n romantisch misverstand over leraren dat maar niet wil verdwijnen: de status van leraren is gedaald, vroeger hoorden leraren bij de intellectuele elite van het dorp en nu zijn ze een soort eenzame werkbijen, zoals Lortie het noemt "*special but shadowed*". Een en ander blijkt ook nog uit de beroerde betaling van leraren waardoor het beroep extra onaantrekkelijk is. Hier komen een paar tegenwerpingen op dit beeld:

- Leraren in Nederland verdienen een alleszins redelijk salaris in vergelijking met andere hoger opgeleiden. Schoolverlaters uit het hbo verdienen verhoudingsgewijs veel zoals uit tabel 1 blijkt.¹⁹ Wat wel een rol speelt is dat door de vlakke arbeidsorganisatie er weinig doorstroommogelijkheden zijn die ook tot betere beloning leiden. Eerder wees ik ook al op het feit dat het identificeren van seniorprofessionals in het beroep niet gebruikelijk is en dus ook niet de daarbij behorende arbeidsvoorwaarden.
- Dat leraren vroeger bij de intellectuele elite behoorden is waar maar ook niet helemaal waar. In eigen werk heb ik laten zien dat toen ik zelf naar school ging slechts 10% van de beroepsbevolking hoger opgeleid was, en inderdaad leraren maakte hier ongeveer een derde van uit. Op dit moment is de beroepsbevolking voor ca. 40 % hoger opgeleid. Het aandeel leraren in de beroepsbevolking is vrij constant (hangt vooral af van de vraag naar onderwijs en de demografie). Op dit moment is nog maar ongeveer een op de tien hoger opgeleiden een leraar.²⁰ Praktisch betekent dit dat de kans dat ouders van de klas waaraan jij lesgeeft, hoger opgeleid zijn dan jij zelf fors toegenomen is. Dat zal iets doen met zelfbewustzijn en status. Tegelijkertijd weten we uit historisch onderzoek dat binnen de groep hoger opgeleiden, leraren een marginale plaats innamen, de dokter, de pastoor en de notaris stonden in hoger aanzien.²¹
- De status van leraren is opvallend lang constant gebleven tussen 1952 en 2006 en pas de laatste decennia gaan dalen zoals uit onderstaande tabel blijkt.²²

Tabel 1: Gemiddeld bruto uurloon hbo schoolverlaters (2023)

Landbouw	€ 19,90
Onderwijs	€ 20,88
Techniek	€ 19,81
Economie	€ 19,20
Gezondheidszorg	€ 21,36

Tabel 2 Ontwikkeling sociaal aanzien leraren 1958-2017

	Van Heek 1958	Ultee en Sixma 1982	Ultee en Groenewegen 2006	ROA/NRO 2017
chirurg		1	1	1
hoogleraar	1	4	4	7
leraar bovenbouw VO	16	15	20	31
leraar vmbo	25	30	30	36
leraar basisonderwijs	36	38	38	50
ongeschoold handwerk	100	100	100	100

Die daling is zeker zorgwekkend en overigens opvallend om juist in die periode de beloning van leraren verbeterd is. Dat de status zolang constant is gebleven, wijst misschien zelfs wel op een succesvolle strijd om het aanzien van leraarschap te waarborgen. In de tweede helft van de 20^{ste} eeuw heeft een aantal ontwikkelingen plaats gevonden die juist hadden ‘moeten’ zorgen voor statusdaling, toename van parttime werk, feminisering en ook de snelle groei van het aantal hoger opgeleiden (zie vorige punt).

Jammer genoeg hebben we al weer een heel aantal jaren geen goed onderzoek meer naar het publieke aanzien van leraren, maar het onderzoek dat we hebben wees en wijst niet op een samenleving die zich afkeert van leraren, integendeel: volwassenen waarderen leraren voor het dagelijks werk maken van de opvoeding en ontwikkeling van hun kinderen. Maar misschien geldt hier ook wel het Duitse gezegde “*Was sich liebt das neckt sich*”.

Kwaliteit van het werk

Je kunt op twee manieren naar de kwaliteit van het leraarschap kijken:

Doen leraren hun werk goed? Die vraag is nog niet zo eenvoudig te beantwoorden. Er zijn zeker zorgen over de daling van het niveau van basisvaardigheden, zeker in internationaal vergelijkend perspectief. Los van het feit dat onderwijs meer doet dan alleen basisvaardigheden aanbrengen en dat er ook nog wel wat opmerkingen over de verschillende meetmethoden te maken zijn, is het ook nog maar de vraag of deze daling van niveaus op het conto van scholen en leraren geschreven kan worden. Maatschappelijke ontwikkelingen, veranderingen in

gezinnen en opvoeding, de komst van social media, er gebeurt nogal wat in de andere socialisatiemilieus dat zeker ook een rol speelt.

Meritocratie en onderwijsprestaties

Meer ter illustratie van de ingewikkeldheid van deze relatie een korte toelichting op het effect van meritocratisering op onderwijskwaliteit, dat is namelijk nogal tegenstrijdig. Aan de ene kant weten we dat het opleidingsniveau van ouders een belangrijke voorspeller is van de onderwijsprestatie van hun kinderen. De klassieke redenering is dat beter opgeleide ouders hun kinderen een dikker pakket cultureel kapitaal meegeven waar ze een voordeel van hebben op school. Daarnaast zijn ouders meer bereid extra energie te steken als het hapert, ze willen immers voorkomen dat hun kinderen dalen op de opleidingsladder. De sterkte groei van het schaduwonderwijs wijst sterk in deze richting.*

Anderzijds leidt de druk op het behalen van hogere onderwijsniveaus ook tot een selectie-effect dat de prestaties binnen de schoolsoorten kan doen dalen. Waar getalenteerde kinderen vroeger in te lage schoolsoorten bleven hangen (maar daar door hun talent wel goed presteerden) komen deze leerlingen nu in hogere onderwijssoorten binnen waar ze hun overcapaciteit niet kunnen tonen: ze moeten immers aanpoten net als andere leerlingen om het niveau te halen. Anderzijds blijven in de lagere onderwijssoorten leerlingen instromen waarvoor dit passend is, en dat druk ten opzichte van vroeger het niveau.

Voor de goede orde: de begrippen 'hoger' en 'lager' zijn voor mij slechts technische categorieën nodig om dynamiek te begrijpen in ons gelaagde onderwijsbestel.

* Elffers, L. (2018). *De bijlesgeneratie : opkomst van de onderwijscompetitie*. Amsterdam: Amsterdam University Press

Leden van de grootste vakbond in het onderwijs (de AOB) vinden in ieder geval dat de kwaliteit van het onderwijs onder druk staat en ze maken zich daar zorgen over.²³ Dingen die vaak genoemd worden zijn de invoering van passend onderwijs, tekorten aan personeel en teveel aan administratieve belasting. Dit is een serieus te nemen geluid vanuit de sector zelf. Toch past hier ook een kanttekening bij. Uit ouder onderzoek is bekend dat leraren de kwaliteit van hun eigen functioneren stelselmatig lager inschatten dan dat anderen dat doen in de samenleving.²⁴ Lipsky wees al op het fenomeen dat *street level* professionals een kenmerkend gevoel hebben tekort te schieten omdat er altijd meer onderwijs, zorg of veiligheid te bieden is, dan in de context van de eigen baan mogelijk blijkt. Het is onderdeel van die endemische onzekerheid, de verinnerlijking van de twijfel of het wel goed genoeg is wat je als leraar doet.

Is het werk dat goed te doen is?

Leraren in het funderend onderwijs zijn overwegend erg tevreden over hun werk. Uit het internationaal vergelijkende TALIS (2024) onderzoek zegt 94% van de leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs tevreden te zijn over het werk.²⁵ Dat is ongeveer even hoog als in Vlaanderen maar beduidend hoger dan in het Denemarken (89%) of in Finland (87%).

De werkdruk in het onderwijs is pittig blijkt uit onderzoek van TNO, maar dat richt zich wel op bepaalde aspecten. Vergeleken met andere beroepen is vooral de combinatie van hoge taakeisen en weinig mogelijkheden om zelf de werkpatronen te regelen hoog en dat geeft stress. In het onderwijs geldt dit voor ruim 40% van de docenten, tegen 16% in de rest van de Nederlandse arbeidsmarkt. Dit is een vrij generiek beeld, niet (erg) afhankelijk van onderwijstype of grote stad. Wat betreft sociale steun, veiligheid en conflicten wijken docenten niet af van andere beroepen in Nederland.²⁶

Tot slot, wat betreft tevredenheid over het werk scoort het primair onderwijs wat beter dan de rest van Nederland (een 8,4 tegen een 8). Het voortgezet onderwijs zit op het beeld voor heel werkend Nederland.²⁷

Beleid van de overheid ten aanzien van leraren

Anders dan politie-agenten en militairen, zijn leraren niet in dienst van de overheid maar van schoolbesturen. Er zijn landen waar dit anders is (Frankrijk) en je zou de stelling kunnen verdedigen dat voor een grondwettelijke taak de overheid wel veel overlaat aan de schoolbesturen. Toch denk ik dat dit een gezonde situatie is, het zou echt te veel vragen van onze overheid om alles voor leraren te regelen. Scholen kunnen beter maatwerk bieden en eigen beleid ontwikkelen. Overigens waren tot in de jaren tachtig scholen weliswaar formeel ook al werkgever maar was er veel dichtgeregeld. Eind jaren tachtig kwam hier een duidelijke omslag in. In het *new public management* ging de overheid veel minder regelen, er was sprake van een omslag van *government* naar *governance*. In deze nieuwe verhoudingen ontstaat globaal het volgende beeld:

- De overheid legt in wetten vast aan welke eisen leraren moeten voldoen, bijvoorbeeld hoe ze opgeleid moeten zijn en dat ze van onbesproken gedrag zijn. Dit geldt voor alle besturen, daar zit dus geen speelruimte in.

- Daarnaast stelt de overheid budgetten beschikbaar aan scholen om personeel van aan te nemen. Daar zit enige oormerking op, maar niet al te veel. Dat roept ook wel kritiek op: de overheid geeft geld maar kan amper bepalen hoe scholen dit inzetten.
- De onderwijsinspectie houdt toezicht op het nakomen van wettelijke verplichtingen en op de kwaliteit van onderwijs: zouden scholen gekke dingen doen met budgetten waardoor de kwaliteit in het gedrang komt (bijvoorbeeld teveel oppotten) dan kan er met een beroep op kwaliteit ingegrepen worden.
- Werkgevers en werknemers voeren CAO-overleg. Dat doen ze via koepels en bonden maar daarin wordt het financiële kader strak bepaald door de rijksbegroting.
- Binnen scholen is er overleg met de medezeggenschap over een aantal met name bepaalde aspecten van werkinrichting, ook dat alles weer binnen de financiële kaders die door het rijk geboden worden en een aantal wettelijke vereisten (bevoegdheid, urennorm). Intern wordt door de raden van toezicht meegekeken naar de inrichting van de arbeidsorganisatie en naar de inzet van financiële middelen.

Op papier lijkt dit een aardig systeem maar in de praktijk wringt het geregeld, met name op de volgende punten:

- Scholen worden aangesproken op hun rol als werkgevers, maar ze blijken die maar beperkt in te vullen. Met name op de lange termijn gericht personeelsbeleid is eerder uitzondering dan regel, de HR-functie is zwak ontwikkeld, zeker in het funderend onderwijs.
- De aantrekkelijkheid van het werk vergroten is aan de schoolbesturen en directies. Binnen scholen is er vaak een vrij sterke familiecultuur (we doen het met elkaar), wordt er erg gehecht aan de ruimte van leraren in het eigen klaslokaal en wordt maar beperkt nagedacht over goede arbeidsorganisaties. Het beeld is toch vooral passief, reactief en weinig innovatief. Dat komt overigens ook vanuit het eerder genoemde conservatisme van leraren: ze zitten ook niet echt te wachten op verandering.

- Strategisch opleidingsbeleid varieert sterk: sommige scholen werken intensief en succesvol samen met lerarenopleidingen, maar er zijn er helaas ook nog de nodige die dit niet doen, ze zullen best stagiaires ontvangen, maar meer uit traditie dan uit visie.
- Er wordt amper gestuurd door werkgevers om de beste leraren naar de zwaarste klussen te sturen. We zien dat lerarentekorten bijvoorbeeld veel meer optreden bij zware scholen dan bij gemakkelijke scholen. Zo kan er binnen een stad, binnen een bestuur het verschil bestaan tussen een school met volledig bevoegd personeel voor alle banen en een school met tekorten en onbevoegden voor de klas. Besturen sturen hier amper op.
- De overheid stuurt niet, of toch wel, of toch ook weer niet: er is sprake van een zwalkend beleid van de overheid ten aanzien van de besturing van scholen. De kaders voor arbeidsvoorwaarden worden centraal bepaald. Beleid gericht op leraren fluctueert met de tijd afhankelijk van maatschappelijke druk en interne ambtelijke en politieke reacties hierop. Er is in mijn optiek niet echt een lange lijn in te herkennen. De eerder genoemde commissie Rinnooy Kan zorgde dat er veel beweging kwam en ook geld kwam voor leraren, maar na een paar jaar was dit al weer uitgewerkt o.a. als gevolg van de financiële crisis van de jaren 10. De laatste jaren is er amper sprake van samenhangend arbeidsmarktbeleid voor de onderwijssector.
- De deregulering zorgde er ook voor dat er allerlei tussenstructuren, fondsen, raden, registers enz. groeiden die allemaal wel iets te maken hebben met leraarschap. Erg overzichtelijk is dit allemaal niet. Daar komt nog bij dat de overheid ook stuurt op allerlei andere onderwijsvraagstukken (onderwijskansen, passend onderwijs, beta-techniek). Maatregelen die daaruit voortvloeien, inclusief bijbehorende budgetten beïnvloeden de inzet van personeel zowel getalsmatig als inhoudelijk in het onderwijs.²⁸ Dit soort beleid is sterk ingegeven vanuit maatschappelijke wensen en onderwijskundige inzichten maar wordt zelden geëvalueerd op personele haalbaarheid.

Leraren in de verzorgingsstaat: een dubbele paradox

De eerste paradox: het gaat veel beter maar kennelijk niet goed genoeg

Er is veel reden om aan te nemen dat leraren belangrijk werk geleverd hebben de afgelopen decennia. Zo gingen er nog nooit zoveel mensen naar school, waren we zo gezond, Er is een enorme bevolkingsgroei geabsorbeerd in scholen die o.a. gepaard ging met diversiteit. Onderwijs droeg hier nadrukkelijk aan bij ondanks aanhoudende tekorten aan leraren.

De Nederlandse economie heeft zich -mede dankzij hoogstaand onderwijs- enorm versterkt en kon zelfs vrij probleemloos een coronacrisis aan. We ontwikkelden allerlei nieuwe vaardigheden zoals bijvoorbeeld de omgang met allerlei vormen van ICT. Volgens het recente World Happiness Report (2025)²⁹ staat Nederland op de vijfde plaats in de wereld. Onze rechtstaat bloeit³⁰ en Europa kent/kende een lange periode van vrede. We leven langer en gezonder en het aantal gezinnen in armoede daalt gestaag. De ongelijkheid in onderwijs is niet weg maar wel sterk afgenomen, net als de ongelijke toegang tot bepaalde arbeid. Kortom het is nog niet perfect maar wel een stuk beter. Feiten en beelden lopen hier overigens nogal door elkaar. Uit onderzoek van collega sociologen als Quita Muis³¹ en Jan Willem Duijvendak blijkt dat sociale tegenstellingen vaak helemaal niet zo groot zijn als we in de publieke opinie horen.³² In haar recente promotie onderzoek laat Muis zien dat het met daadwerkelijke onoverbrugbare verschillen in opvatting tussen groepen in de Nederlandse samenleving wel meevalt. In de beleving van mensen zijn de verschillen groter, maar dat heeft meer te maken met de behoefte bij een bepaalde groep te willen horen dan met een grote tegenstelling in opvattingen met andere groepen. We zitten meer op een lijn dan we zelf denken. Duijvendak heeft het zelfs over spookkloven. De verdeling van kansen tussen groepen is de afgelopen jaren -met één uitzondering die van vermogens- gelijk(er) geworden dan ooit te voren. Onderwijs speelt daarbij een belangrijke, maar kennelijk te weinig zichtbare rol.

Ik sluit graag aan bij de inleiding van de historicus Piet de Rooy bij de herziene uitgave uit 2023 van zijn geschiedschrijving over het Nederlandse onderwijs.³³ “Zou het niet zo kunnen zijn dat de klachten vooral het gevolg zijn van te hooggespannen verwachtingen van het onderwijs? En is paradoxaal genoeg de keerzijde daarvan niet dat de resultaten van het onderwijs onderschat worden, dat we niet goed meer beseffen wat een ontzagwekkende groei in omvang en kwaliteit bereikt is?” (De Rooij, 2025, p.9).

Dat is de eerste paradox: er is veel bereikt in die verzorgingsstaat dat we gaandeweg als normaal zij gaan beschouwen. De waardering voor de verworvenheid slijt snel, het ongemak over het nog-niet-bereikte tiert welig.³⁴

De tweede paradox: Leraren als somberaars

Voor leraren is het minder gemakkelijk om zicht te krijgen op de vruchten van hun werk. Succesvolle loopbanen van hun leerlingen onttrekken zich vaak aan hun waarneming want blijken pas na verloop van (geruime) tijd. Bovendien is hun werk onderdeel van een groot en complex onderwijssysteem, en kan resultaat -als het al zichtbaar is- vaak niet een de eigen inspanning toegeschreven worden. De dynamiek in klassen (zeker in het voortgezet onderwijs) is bovendien ook zo dat leerlingen niet gemakkelijk laten zien dat ze bijvoorbeeld van een les genoten hebben of het werk van hun leraren waarderen. Waar kleuters hun meester of juf nog wel eens huggen aan het eind van de schooldag zou dit voor pubers uitsterste verbazing en verwerping opleveren.

Leraren hebben hierdoor de neiging om best negatief over het eigen beroep te spreken. Dat komt mogelijk voort uit de endemische onzekerheid waar zowel Lortie als Lipsky over spreken: het gevoel dat het werk nooit af is en altijd beter kan. Dat fenomeen is niet nieuw, ook in het verleden spraken leraren negatief over hun eigen werk en werd er soms laatzinnig over leraren gesproken.³⁵ Ook in de media is de neiging leraren een beetje gemankeerd af te beelden, denk aan de oud-leraar Duits O. den Beste die door Wim de Bie neergezet wordt.³⁶ Een berucht voorbeeld uit de VS was de documentaire *Waiting for Superman* waarin een schrijnend beeld van leraren in public schools getoond wordt.³⁷ Het was in de VS reden om nogal wat draconisch beleid voor te stellen, gebaseerd op gebrekkige beleidsvoering. Het is opvallend dat er veel meer tv-series zijn waarin politieagenten of artsen als helden neergezet worden dan dat er leraren zo neergezet zijn.

Ouder Nederlands onderzoek (ik verwees er ook naar in mijn oratie van ruim 20 jaar geleden) laat iets heel bijzonders zien. Rond 2000 is er aan een grote groep leraren gevraagd welk rapportcijfer zij geven voor het huidige aanzien van hun werk. Dat komt neer op een heel magere 5. Volgens de leraren was het tien jaar eerder beter, een 7,5. Die daling vinden ze onterecht, ze vinden namelijk dat ze zeker een 8,5 verdienen qua aanzien. Opvallend is dat in dezelfde periode aan een steekproef van de Nederlandse bevolking gevraagd werd het aanzien van

leraren te scoren met een rapportcijfer en dat was maar liefst een 9! Maar, als aan diezelfde groep gevraagd wordt wat zij *denken* dat leraren zichzelf geven, dan is dat een veel lager punt, namelijk een 6. Leraren onderschatten hun waardering dus schromelijk en kennelijk weet de rest van de samenleving dat ook. Leraren staan te boek als somberaars als het over hun aanzien gaat.³⁸ Nogmaals het gaat hier over data van 25 jaar geleden, er is mij geen recenter onderzoek bekend maar ik heb geen reden om aan te nemen dat we nu iets heel anders zouden vinden.

Opnieuw uitdagende tijden

Net als ruim 40 jaar geleden is er nogal wat reden om te somberen op dit moment. Global warming, geopolitieke crises in de Oekraïne, Gaza en Soedan, de politieke ontwikkelingen in onder meer de VS en de crisis op de woningmarkt. Ik ga hier vandaag in op een tweetal zorgelijke ontwikkelingen die mijns inziens onderwijs rechtstreeks raken, maar waar onderwijs zelf ook echt een rol in kan spelen om tot een ander perspectief te komen.

Falende verzorgingsstaat

Hoewel de verzorgingsstaat voor velen veel gebracht heeft, is het in de uitvoering -niet alleen in Nederland- een aantal keren erg mis gegaan. We kennen de toeslagenaffaire, maar ook de falende afhandeling van de gasschade in Groningen, de UWV affaire, de DUO affaire en ga zo maar door. Ook in andere landen, die gekenmerkt worden door een hoge welvaart en een sterke rechtstaat, kleunde de overheid soms flink mis. Of het nu gaat om het falen van British Post, de robodebt affaire in Australië of de beroerde behandeling van mensen met een ziektebewaking in Noorwegen, we zien steeds een vergelijkbaar patroon. Er is sprake van

- Een heftige overreactie vanuit de politiek op incidenten: de toeslagaffaire ontstond met een fraude van een zeer beperkt aantal Bulgaarse criminelen.
- Een onbegrip van de overheid dat burgers niet beter opgelet hebben: de burger wordt verondersteld de wet te kennen, vergissingen bestaan niet, die zijn opzettelijk en dus verwijtbaar.
- Dat verwijtbare gedrag ondermijnt de solidariteit waar de verzorgingsstaat op gebaseerd is.
- Er is een te groot vertrouwen op data en algoritmen: systemen falen niet, stop er data in en je krijgt er daders uit.
- Er is geen ruimte voor twijfel aan het functioneren van het systeem.
- Door algoritmen wordt er wantrouwen gewekt tegen bepaalde groepen: er is steeds sprake van etnische profilering.
- De overheid treedt hard op, er wordt gelijk gestraft en beboet.
- Het rechterlijk systeem laat het afweten en corrigeert niet. Een kleine boete kan gemakkelijk exponentieel groeien met naheffingen, opslagen e.d.

Het is interessant om te zien dat dit patroon ook duidelijk herkenbaar is in andere landen. De overheid blijft halsstarrig vasthouden aan het eigen gelijk van de goede bedoelingen en de burger wordt vermalen. Het kost heel veel kruim om aangerichte onrechtvaardigheid recht te zetten en een 'sorry' wordt zelden gehoord. In die zin is het een perfecte illustratie van wat James Scott beschrijft in *Seeing Like a State*.³⁹ Een overheid die zichzelf ervan overtuigd heeft het juiste te doen, staat niet open voor twijfel. Als burgers niet mee kunnen, wordt dat gezien als falen van de burger, niet van de staat.

Meritocratische schaduwzijde

Hoewel de socioloog Michael Young al in mijn geboortjaar 1958 er op wees dat een perfect meritocratische samenleving niet heel aangenaam is om in te leven, komen we hier pas de laatste jaren achter.⁴⁰ Ik ben een onderwijsman in hart en nieren en er diep van overtuigd dat onderwijs de goede zaak dient. Tegelijkertijd aarzel ik bij het eindeloze doorstuderen van mensen: hoger is beter dan lager en langer is beter dan korter. En in heel veel rijtjes staan hoger opgeleiden er ook beter voor dan lager opgeleiden: ja ik gebruik bewust de woorden hoger en lager. Betere gezondheid, vaker een eigen huis, minder contact met justitie etc.etc. Een eenvoudige rekensom leert dat het behalen van één niveau hoger onderwijs (bijv. hbo ten opzichte van mbo) in *life time earnings* tonnen extra oplevert, bijna een miljoen!⁴¹ Met de *human capital theorie* in het achterhoofd bouwden we na de tweede wereldoorlog ook in Nederland een onderwijssysteem op dat breed toegankelijk is en werd doorleren gestimuleerd.⁴² Toen ik van de middelbare school afkwam hadden we ongeveer 12 miljoen inwoners en was ongeveer 10% van de Nederlanders hoger opgeleid; nu is dat bijna de helft en zijn we met ruim achttien miljoen. Het onderwijsstelsel heeft dus een enorme prestatie geleverd en doet dat nog. In absolute aantallen worden er nu zes keer zo veel mensen hoger opgeleid dan toen ik begon. Studiebeurzen, begeleiding, voor en vroegschoolse educatie, het heeft hier allemaal aan bijgedragen. Met Scott sprekend: een prima systeem met een uitstekende output. Eigenlijk onderwijs als schoolvoorbeeld van een succesvolle verzorgingsstaat. Maar wel met inmiddels een donker randje.

Samen met collega Sietske Waslander ontwikkelde ik in 2017 een denkmodel om die publieke perceptie van onderwijs te duiden. We maken daarbij een driedeling van de Nederlandse samenleving en beschrijven wat onderwijs voor de drie verschillende groepen doet.⁴³

Om te beginnen is er de groep die op het pluche zit, in dit gehoor ruimschoots aanwezig. Zij zijn gezond, hebben werk, een eigen huis etc. etc. Veel daarvan danken ze aan de goede opleiding die ze genoten hebben met meer of minder steun uit huiselijke kring. Zij hopen uiteraard ook het beste voor hun kinderen. Dat zijn er niet zo heel veel (1 of 2) en die moeten dan ook het verworven succes voortzetten en uitbouwen. Onderwijs is voor hen een soort defensieve noodzaak zoals Daniell Bell al vijftig jaar geleden voorspelde.⁴⁴ Voor deze groep -die dus sterk gegroeid is de afgelopen decennia- geldt dat onderwijs een *defensive necessity* is: ouders doen hun uiterste best om er voor te zorgen dat hun kinderen ten minste zo goed opgeleid zijn als zij zelf.⁴⁵ Rolt er een vwo advies uit aan het eind van de basisschool dan organiseren we daar vwo-advies feestjes voor. Leraren spelen hier vooral in de verdediging: zorg ervoor dat mijn kind niet daalt. Ze zijn dus de poortwachters van de hoger klasse: belangrijk maar zeker niet altijd gewaardeerd. En al helemaal niet als hun schooladviezen tegenvallen, er worden inmiddels rechtzaken gevoerd over becijfering en schooladvisering.

Dat ligt heel anders voor de groepen die nog niet aan de volle ontplooiing van hun talent toegekomen zijn: in Nederland geldt dat zeker voor nieuwkomers, maar ook binnen de gevestigde Nederlandse bevolking zijn er groepen die nog te weinig kansen krijgen. Voor hen kan onderwijs de poort naar een beter bestaan (op het pluche) open zetten. Leraren vertegenwoordigen het klassieke (Jan Ligthart) emancipatie-ideaal: doe je best, let goed op dan kom je verder. Onderwijs als verheffingsmachine met leraren als de helden van die machine. Vaak gaat het om stapelaars die met flink wat doorzettingsvermogen uiteindelijk toch een diploma hoger onderwijs halen. Daar gaat een lerarenhart harder van kloppen. Deze groep is er nog, maar wordt kleiner naarmate de doorstroom beter lukt. Die groep zal nog kleiner worden als gevolg van een restrictief migratiebeleid, maar dat terzijde.

Ten slotte is er een groep (vermoedelijk eerder groeiend dan krimpend) die niet mee kunnen in het alsmaar toenemende opleidingsgeweld. Ze trekken het niet, worden onvoldoende gezien, zijn slechts lager opgeleid en worden wel aangeduid als het *precariaat* en samentrekking verzonnen door Guy Standing van de worden 'precarious' (kwetsbaar) en 'proletariat'.⁴⁶ In een open Europese arbeidsmarkt concurreren ze om de laag betaalde banen, woningen etc. met arbeidsmigranten. Voor hen werkt(e) onderwijs als afstempelmachine: je hebt geen diploma gehaald maar het systeem heeft je wel de gelegenheid geboden, eigen schuld dikke bult.

De socioloog Dahrendorf heeft er op gewezen dat de meritocratische mythe een schuldvraag met zich meebrengt: als het systeem je de kansen zegt te bieden, maar je slaagt niet dan is dat je eigen schuld.⁴⁷ Voor deze groep staat onderwijs gelijk aan uitsluiting in plaats van aan insluiting. Leraren zijn degenen die slecht nieuws brachten (laag advies, gezakt). Het onderwijssysteem bracht en brengt hen weinig en ze zullen het dan vermoedelijk ook geen heel warm hart toe dragen.

Cynisme als resultaat

Zowel de toeslagen-affaire als de meritocratische schaduw tonen de paradoxen van de verzorgingsstaat. Naarmate we meer problemen oplossen worden we minder tevreden over de resterende, nog niet of niet goed opgeloste problemen. De pijn van het uitgesloten zijn drukt zwaarder dan in een samenleving zonder verzorgingsstaat. Het maakt ook niet uit of je daadwerkelijk slechter af bent, of dit zo ervaart. In beide gevallen worden spanningen opgebouwd tussen burgers en verzorgingsstaat die een uitweg zoeken.

Om te begrijpen hoe dat werkt ga ik graag terug naar een oude theorie, die van Hirschman uit 1970: als het wringt tussen mens en systeem zijn er volgens hem drie opties: *voice, exit of loyalty*.⁴⁸ Voice betekent dat je je stem laat horen, je aansluit bij een bond of actiegroep en bij verkiezingen je stem aan een ander geeft. Maar het is goed voorstelbaar dat dit toch niet werkt, dat je stem niet gehoord wordt omdat deze te zwak is of de bestuurders toondoof zijn geworden of zwelgen in hun eigen verzorgingsstatelijke gelijk. Dan zijn er twee opties over. Ten eerste is dat het systeem verlaten (*exit*), je eigen weg zoeken of een alternatieve route in slaan. Maar ook dat is niet altijd mogelijk. Zonder een alternatief blijft er volgens Hirschman niets anders over dan je weer moeten schikken en een nieuwe loyaliteit ontwikkelen.

Door Naus en collega's is deze klassieke theorie recent een belangrijke stap verder gebracht door namelijk een vierde optie toe te voegen voor het geval die loyaliteit echt te veel gevraagd is: dan ontaardt het in cynisme.⁴⁹

Terug naar de toeslagenaffaire: ouders die beschuldigd werden van fraude hebben heus wel geprotesteerd, vragen gesteld en om begrip gevraagd. Alleen het systeem was zo overtuigd van de eigen schoonheid dat dit protest weggewoven werd. Vervolgens kunnen die ouders niet naar een alternatieve belastingdienst of

UWV, ze zitten er met huid en haar aan vast en zien geen uitweg, geen exit. Maar inmiddels is de frustratie zo hoog opgelopen (tot en met echtscheidingen en het uit de ouderlijke macht zetten) dat dit traumatisch is geworden en een nieuwe loyaliteit ondenkbaar is. Resteert cynisme.

Ook in onderwijs zien we die patronen: leerlingen geven echt wel signalen af dat ze verdwaald zijn, ze mopperen en verstoren de orde. Als die stem onvoldoende gehoord wordt, is het maar de vraag of er een uitweg is binnen de school: kunnen ze ergens anders naar toe? Als het onderwijssysteem onvoldoende alternatieven biedt, sleept het voort en escaleert het conflict: dat komt niet meer goed en ook hier dreigt cynisme.

Merk op dat deze dynamiek niet alleen voor de cliënten van de verzorgingsstaat geldt: ook de professionals kunnen hetzelfde trappetje aflopen. Er zijn zeker medewerkers van uitkeringsinstellingen en de belastingdienst geweest die gewezen hebben op onuitvoerbaarheid en onrechtvaardigheid. Maar zeker voor mensen die of erg toegewijd zijn of niet zo makkelijk een andere baan kunnen vinden is exit niet echt een optie. Als de kloof tussen balie en beleid maar groot genoeg is, ontstaat daar ook geen hernieuwde loyaliteit en tellen medewerkers hun dagen of trekken ze zich terug in een soort *pocket veto*. Lipsky's opvolger Bernardo Zacka geeft daar voor de VS indringende voorbeelden van.⁵⁰ Het zorgwekkende resultaat is dat aan de balie cynische cliënten en cynische medewerkers het elkaar lastig maken. In de klas en met ouders en leerlingen dreigt iets vergelijkbaars.

En natuurlijk is dit een naargeestig beeld dat maar voor een deel van de uitvoering van de verzorgingsstaat op gaat, maar het is wel precies dat deel dat een voedingsbodem vormt voor uiterst negatieve beeldvorming over onze scholen, sociale diensten, jeugdzorg etc. We zijn nog niet helemaal klaar met dit sombere verhaal, want eerst moeten we het nog hebben over de vertaling van die paradox van de verzorgingsstaat in de politieke dynamiek van nu.

Populisme en publieke dienstverlening

Ik weet niet hoe het u verging zo'n kleine tien jaar geleden toen in de VS Donald Trump voor de eerste keer gekozen werd en kort daarna Boris Johnson (2019) en de Brexit (2020) opkwam. Ik was verbijsterd en had in al mijn optimisme dit niet voor mogelijk gehouden. Ik leefde misschien teveel in de euforie van de val van de muur en de afschaffing van apartheid. Hoe kon het dat er nu zo'n polariserende tendens in de westerse politiek opkwam en in deze omvang? En niet alleen in Nederland en de VS. Populistische stromingen zijn aan de winnende hand in zo goed als heel Europa en verschuiven daarbij van links steeds meer naar rechts. Hoe valt dit te verklaren juist in samenlevingen die goed ontwikkelde verzorgingsstaten en democratieën hebben? Door Norris en Inglehart is in 2019 een denkmodel ontwikkeld en empirisch getoetst dat inzicht biedt.⁵¹

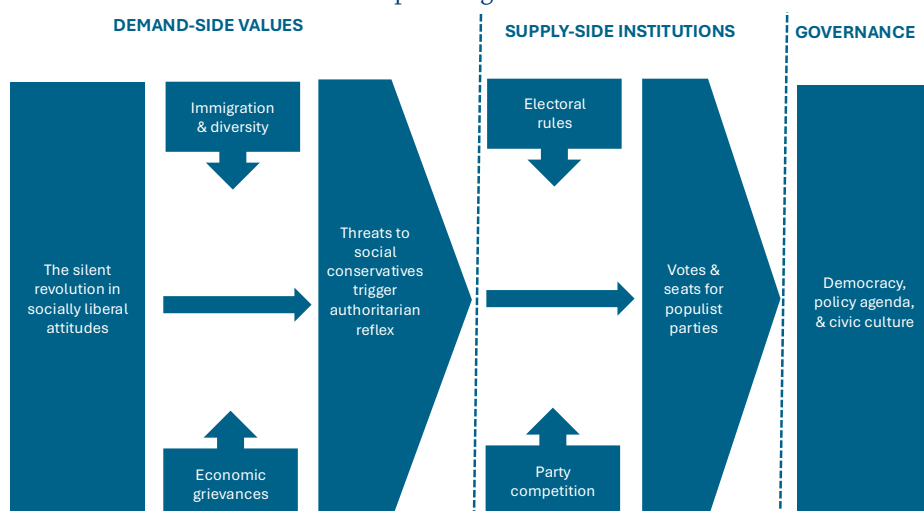


Figure 1 Norris & Inglehart (2019) *Cultural Backlash, Trump, Brexit, and Authoritarian Populism*. Cambridge Univ. Press p.33

Ze onderscheiden een *vraagzijde* waar maatschappelijke spanningen ontstaan en een *aanbodzijde* waar die spanning politiek vertaald worden. Aan beide zijden is er sprake van trage, langzaam veranderende factoren en van factoren die op kortere termijn hun effect hebben. Aan de *vraagzijde* zijn bronnen van langzaam oplopende maatschappelijke spanningen o.a. ontkerkelijking, urbanisering, individualisering en meritocratisering. Die processen vergen meerdere decennia: je 'ziet' ze niet terwijl ze bezig zijn maar ze voeden wel een sluimerend ongemak. Dat kan gaan om echt ongemak of de beleefde variant daarvan, m.a.w. om echte kloven maar ook om spookkloven.

Dat sluimerende ongemak kan wakker gekust worden door snellere maatschappelijke crises: de komst van vluchtelingen, stijgende prijzen door een oorlog, een pandemie. Die acute crises vormen als het ware het lont in een kruitvat dat langzaam gevuld is met explosieve sentimenten.

Die sentimenten moeten verwerkt worden in een politiek systeem. Ook dat kent een trage en een snellere kant. Aan de trage kant gaat het om de formele staatsinrichting: federalisme, meerkamer-parlement, de inrichting van het kiesrecht (wel of geen districten), wel of geen constitutioneel hof. Het zijn inrichtingskenmerken die slechts moeizaam en via ingewikkelde wetgevingstrajecten te veranderen zijn. De snellere processen zijn opkomst en verval van politieke partijen (denk aan NSC), de versplintering van het politieke landschap (met veel of juist weinig partijen) en de ontwikkeling van (social) media en publieke opinie. Zittingsduren van kabinetten worden korter waardoor er steeds vaker verkiezingen zijn met alle bijbehorende korte termijn spektakel van dien.⁵² Het achterblijvende beleidsvacuüm biedt ruimte aan autocratische leiders en hun netwerken die de democratie uithollen.⁵³ Het zijn de processen die Mark Elchardus aanduidt met het mooie begrip *dramademocratie*: veel slogans, korte termijn acties en op de man/vrouw spelend.⁵⁴ Voor Nederland wordt een tendens van pacificatie naar polarisatie beschreven.⁵⁵ Waarbij het zoals gezegd nog de vraag is of die denkbeelden echt zo veel meer tegen over elkaar zijn komen te staan of dat dit vooral een verhaal is dat we elkaar aanpraten.⁵⁶

Afhakers kunnen *radicaliseren*, ze kunnen Capitol Hill bestormen of het Braziliaanse parlement, en recent ook de Haagse binnenstad. Ze kunnen gemobiliseerd worden als een soort *fighting mobs* zoals in het verleden de *Sturm Abteilung* van de nazi's. In het Nederland van nu zijn er bij de veiligheidsdiensten bijvoorbeeld zorgen over de groeiende beweging van de soevereinen en schetst terrorisme-expert Beatrice de Graaf de weg van moslimjongeren die richting terrorisme geradicaliseerd zijn of dreigen te zijn.⁵⁷ Kees van den Bos ontwikkelde een denkmodel om inzichtelijk te maken hoe mensen radicaliseren in hun denkbeelden.⁵⁸ Kern van het model is de mate waarin mensen onrechtervaren en hoe ze daar op reageren. De mate waarin ze dergelijke ervaringen opdoen zijn afhankelijk van migratie-achtergrond, gender, opleidingsniveau en leeftijd. Niet iedereen loopt dezelfde kans om staande gehouden te worden in een uitgaanscentrum of afgewezen te worden op een sollicitatie. Hoe dat bij iemand binnenkomt, hangt af van de mate waarin andere bedreigingen en onzekerheden

samen komen: is de emmer al flink vol of kunnen er nog een paar druppels bij? De tweede belangrijke component is de mate van zelfcontrole, in woorden van Van den Bos: “(...)wanneer mensen om cognitieve of motivationele redenen onvoldoende corrigeren voor de neiging om naar zich toe te redeneren of zich hedonistisch op te stellen”.⁵⁹ Als onrecht ervaren wordt, stapelt met eerdere of andere frustraties en mensen het vermogen missen om dat te relativeren of te beheersen, dan bestaat er een risico van radicalisering dat vervolgens vertaald kan worden in boosheid of in angst. Boosheid vormt een voedingsbron voor geweld en angst voor afzondering.

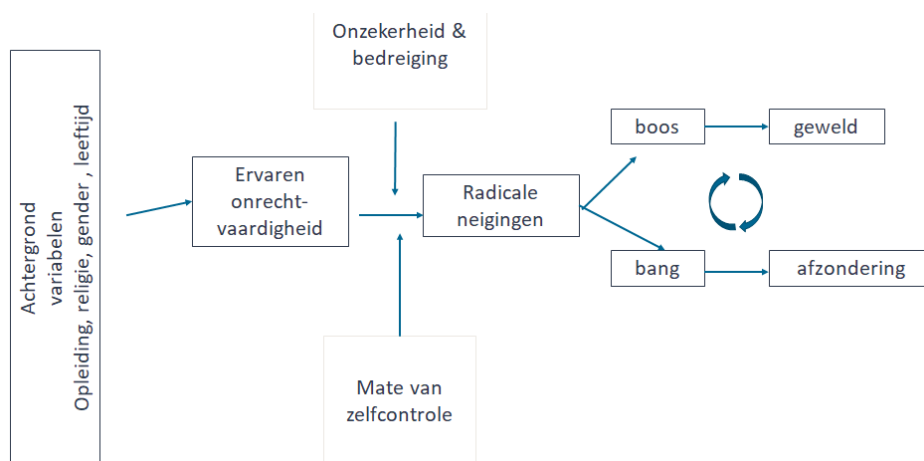


Figure 2 Kees van den Bos (2021) *Waarom mensen radicaliseren* pg. 116 bewerking

Radicale ideeën kunnen ook *normaliseren* zo blijkt uit recent werk van Valentim.⁶⁰ Dergelijke opvattingen blijven eerst onder de oppervlakte, zelfs in de taboesfeer en zijn daarom ook niet aantrekkelijk voor politici om er een verhaal van te maken. Degenen die er wel politieke stem aan geven zijn vaak weinig getalenteerd en worden niet serieus genomen (Denk bijvoorbeeld aan Hans Janmaat -overigens ook leraar maatschappijleer- en de Centrumdemocraten, gekozen in 1982 (!) in de Tweede Kamer) . Gaandeweg kunnen radicale opvattingen meer ter sprake komen in debatten, demonstraties e.d. Ik gebruikte eerder ‘wakker gekust worden’. Dat wekt de belangstelling van meer bekwame politici die dit oppikken en daarmee de reguliere politieke arena in brengen. Als daar dan electoraal gewin uit te halen is kan een politieke partij groter worden en de radicale ideeën verder normaliseren.

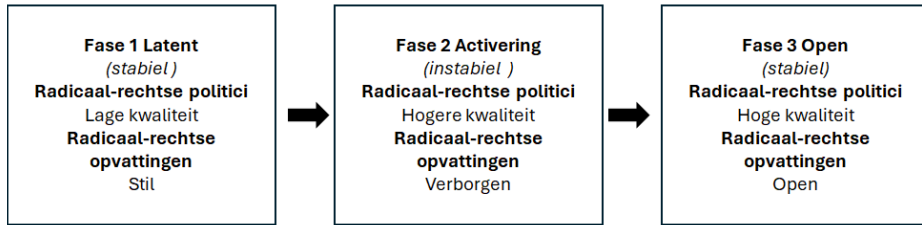


Figure 3 Normalisering van extreme opvattingen volgens Valentim (vertaling door auteur)

Welke rol speelt onderwijs bij dit alles: draagt het bij aan verdere verscherping van tegenstellingen of heeft het de sleutel in handen om tot meer verdraagzaamheid te komen?

Onderwijs als oorzaak
en oplosser van politieke
spanningen en polarisatie

Schools cannot compensate for society, is de klassieke stelling van socioloog Basil Bernstein uit 1971.⁶¹ Hij bedoelde daarmee dat scholen niet de oplossing zijn van allerlei structurele maatschappelijke ongelijkheden. Hoe waar dat ook moge zijn, toch vormen scholen het enig massaal bereikbare socialisatie-instrument, we hebben ze heel hard nodig en leraren hebben het onder handbereik om hier ‘nieuwe helden’ te worden. Om dit aan te tonen moeten we terug naar het schema van Norris & Inglehart waarin ik via cijfers aangegeven heb waar aanknopingspunten met onderwijs liggen.

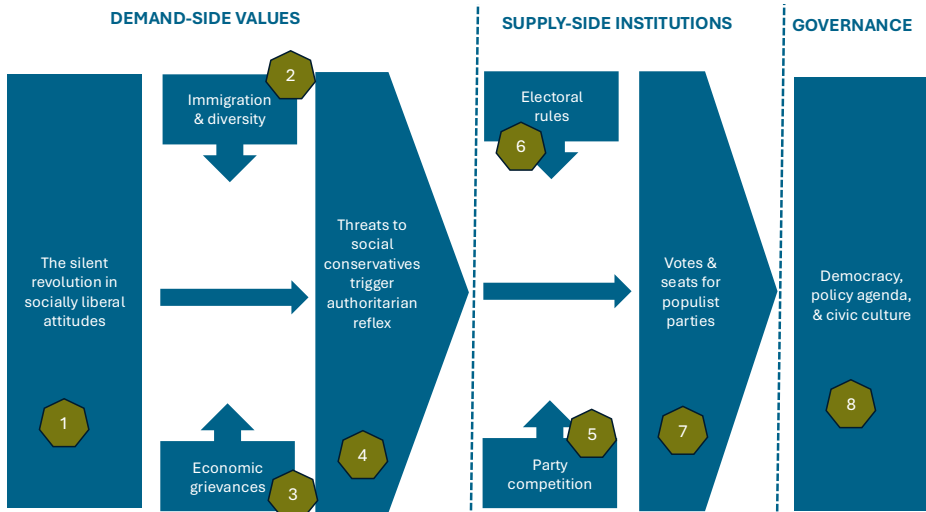


Figure 4 Beïnvloedingspunten voor onderwijs in een radicaliserend politiek klimaat

- I. De meritocratie kent schaduwzijden, de mensen die uitgesorteerd worden hebben een groter risico op afhaken. Ik was wat dat betreft blij dat minister Dijkgraaf tegenover het concept van de ladder, dat van de waaier zette. Sociologisch is dat echter een ingewikkelde overstap, maatschappelijke stratificatie is namelijk een heel hardnekkig verschijnsel. Desondanks is het zeer de moeite waarde om duidelijk te maken dat hoger niet altijd beter is. Een tweede structurele verandering betreft de demografische verschuivingen in ons land. Als dit leidt tot een kaalslag aan onderwijsvoorzieningen, dan zal dit wrevel veroorzaken. Met name in de krimpgelieden staan voorzieningen onder druk door de bekostigingssystematiek (minder studenten, minder geld). Dat is toe aan heroverweging: onderwijsinstellingen zijn meer dan alleen een afwerkplaats voor grote aantallen leerlingen. Scholen zijn

kathedralen van de kenniseconomie, maar ook ontmoetingsplaatsen, schoolpleinen, sportzalen, cultuuravonden. Scholen hebben veel meer functies in een regio dan alleen een plek om les te geven, zowel in materieel als symbolisch opzicht.

2. Onderwijsinstellingen zijn plaatsen waar geselecteerd wordt, dat hoort bij hun werk. De vraag is alleen hoe inclusief die selectieprocessen zijn. Latere selectie, meer aandacht voor eerste generatie studenten e.d. zijn belangrijk om behalve een macrodoelmatig systeem ook een eerlijk en rechtvaardig systeem in te richten. In het publieke waarde denken onderscheiden we naast utilitaire waarden (doorstroom, aansluiting arbeidsmarkt) ook waarden als rechtvaardigheid, draagvlak etc.⁶²
3. Studenten zijn de outsiders in het economisch proces en een belangrijke rol van onderwijs is om hen de brug van outsider naar insider over te laten steken. Als opleidingen onvoldoende voorbereiden op een goede entree in de wereld van werk dan staat die brug open. Opleidingen die opleiden voor beroepen die amper voorkomen, moeten dus kritisch bekeken worden. Het is overigens wel heel belangrijk om de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt niet te instrumenteel te bezien: ook in deze zaal zullen heel wat mensen zitten die emplooi gevonden hebben in beroepen waar ze in eerste instantie niet voor geleerd hebben. Een goede voorbereiding op kansrijke loopbanen is dus zeker een brede voorbereiding.⁶³
Maar ook in andere opzichten zijn economische zorgen van invloed op onderwijs, armoede in gezinnen raakt onderwijsdeelname, studenten die grote schulden opbouwen kunnen later moeilijk een huis kopen en als je vanwege een hoofddoek geen stageplek krijgt, kun je je opleiding niet afronden. Kortom nogal wat 'economic grievance' kunnen aangepakt worden via onderwijs.
4. De voorgaande drie ontwikkelingen bepalen (mede) hoe leerlingen en studenten zullen terugkijken op hun onderwijs: is het een mooie periode die zelfbewustzijn en bekwaamheid oplevert, of juist niet. Wat zeggen alumni over hun tijd en draagt de ervaring in het onderwijs bij aan een positieve opvatting over de verzorgingsstaat?

Aan de institutionele kant van het onderwijs zijn er institutionele arrangementen die meer of minder bijdragen aan opbouw van frustraties of juist faciliteren dat mensen met een positief gevoel terugkijken op hun onderwijstijd

5. Het gaat op de eerste plaats om de samenstelling van de scholen: breed of smal, gevarieerd of homogeen. Maar bijvoorbeeld ook over de verhoudingen tussen bestuur en leraren (governance) en tussen leerlingen en leraren. Vinden ze elkaar makkelijk, werken ze vanuit dezelfde idealen of is er sprake van anomie en spanning?
6. Hier gaat het ook over de regels van het spel, bepaald vanuit wettelijke kaders (eindtermen, leerplicht) en de vertaling daarvan in curricula en schoolpraktijk. Daar is bijvoorbeeld het werk van Evelyne Karel over schoolverzuim interessant: we denken met uniforme regelgeving te maken te hebben ten aanzien van leerplicht. Maar de mate waarin scholen hier werk van maken verschilt sterk, dat varieert van amper in beeld hebben, tot een warme interactie aangaan met de verzuimers. Worden leerlingen echt gezien als het niet goed gaat met ze, ook de stille internaliserende puber die steeds verder wegglijdt? Worden leerlingen met bijzondere, maar misschien buiten-curriculaire talenten ook gezien?⁶⁴
7. Onderwijsinstellingen zijn plekken waar allerlei sociale groepering plaatsvindt, vrienden, studiegroepen, klassen etc. De vraag is of die groeperingsvormen open en inclusief zijn en wat scholen kunnen doen om dat te bevorderen. De coronacrisis leerde ons in ieder geval hoe belangrijk sociale relaties zijn voor jongeren en welke cruciale rol scholen daarin spelen.
8. En leraren zijn daarbij onmisbaar. Een prachtig voorbeeld ter illustratie. Een leraar lichamelijke opvoeding constateerde na de coronacrisis dat leerlingen ongemakkelijk met elkaar omgingen als gevolg van de lange periode thuiszitten: veel geruzie, pesten en stress. Hij besloot daarop zijn gymlessen om te gooien en alleen nog maar dingen te doen waarvoor leerlingen moesten samenwerken en tijdelijk geen dingen te doen die erg competitief van aard zijn.

Ook in het proces op weg naar verdergaande afhaking dat Van de Bos schetst, kunnen scholen en leerlingen een rol spelen al waarschuwt hij dat de verwachtingen niet overdreven moeten worden.⁶⁵ Zoals gezegd *Schools cannot compensate for society* maar scholen vormen wel een belangrijke socialisatieplaatsen die zeker tegenwoordig belangrijk zijn als tegenwicht van social media. Post-corona groeide de aandacht voor de zogenaamde *sticky campus*, de plek waar leerlingen en studenten graag zijn om leeftijdsgenoten te ontmoeten in een buiten lesverband. Het feit dat zij lange tijd hier niet terecht konden leidde tot spanningen en vervreemding.⁶⁶

Leraren kunnen meer of minder onzekerheid toevoegen aan het leven van leerlingen door minder transparant en voorspelbaar te zijn in hun onderwijspraktijk. Goede feedback op opdrachten zal eerder rechtvaardig gevonden worden dan het eenvoudig uitdelen van onvoldoendes, je kunt beter aanstrepen met groen wat goed is dan met rood wat slecht is. Het gevoel van zelfcontrole ontwikkelen door in groepen samen te werken en te reflecteren op hoe dit werkt zoals in de eerder genoemde gymlessen. Maar ook: het gesprek aangaan over radicale opvattingen en zorgen dat in een onderwijssituatie alle stemmen gehoord worden. Onlangs mocht ik weer eens in het gezelschap verkeren van Amin Asad die voor mij een inspirerend voorbeeld is en laat zien hoe hij in het Utrechtse mbo en hbo groepen leerlingen aan de praat krijgt.⁶⁷ Deze praktijken zijn in het bestrijden van polarisatie enorm belangrijk. Niet voor niets wijst polarisatie-expert Bart Brandsma erop dat we in de haarvaten van de samenleving moeten werken aan de-polarisatie en scholen bieden daar een ideale gelegenheidsstructuur voor.⁶⁸ In hun essay *Vrede kun je leren* breken David van Reybrouck en Thomas d'Ansembourg een lans voor meer *geestelijke* opvoeding in het onderwijs, juist als methode om maatschappelijke tegenstellingen in een vroeg stadium van constructieve dialogen te voorzien. Dit klinkt misschien soft, maar ze wijzen erop dat, toen er lang geleden bepleit werd om werk te maken van *lichamelijke* opvoeding in het onderwijs ook de wenkbrauwen gefronst werden.⁶⁹ Overigens zijn er al diverse initiatieven op dit vlak die nadrukkelijk opvolging verdienen. Denk bijvoorbeeld aan de praktijken als *de vreedzame school* en *deep democracy* op scholen.⁷⁰

De kern van wat er nodig is, werd volgens mij al heel treffend geformuleerd door filosoof en pedagoog John Dewey, notabene in 1939 die andere turbulente periode

waar vaak naar verwezen wordt. Laten we dit deel afsluiten met een uitgebreid citaat van hem.

‘[...] it is in part because the depth of the present crisis is due in considerable part to the fact that for a long period we acted as if our democracy were something that perpetuated itself automatically; as if our ancestors had succeeded in setting up a machine that solved the problem of perpetual motion in politics.[....]. In any case we can escape from this external way of thinking only as we realize in thought and act that democracy is a personal way of individual life; that it signifies the possession and continual use of certain attitudes, forming personal character and determining desire and purpose in all the relations of life. Instead of thinking of our own dispositions and habits as accommodated to certain institutions we have to learn to think of the latter as expressions, projections and extensions of habitually dominant personal attitudes.’⁷¹

Werk aan de winkel dus voor het onderwijs en voor leraren, daarover meer in het volgende, voorlaatste hoofdstuk.

Huiswerk: werken aan een
positieve lerarenagenda

U luisterde naar een openbare *les* en het is niet ongebruikelijk om een les af te sluiten met wat huiswerk. Dat is er uiteindelijk op gericht om leraren een krachtige positie te geven als *public intellectuals* in de scholen waar ze leerlingen en studenten op een opgewekte en gezagsvolle manier de weg moeten wijzen in een ingewikkelde samenleving, inclusief de bijbehorende politieke dynamiek.

Huiswerk voor de politiek

Politiek, pak je agenda en schrijf daarin op dat je stopt met zinloze claims over neutraliteit. Ik krijg de kriebels van het gedoe over de week van de lentekriebels. De gedachte dat leraren zich niet zouden moeten bezighouden met controversiële onderwerpen miskent de kern van onderwijs en ondermijnt daarmee de geloofwaardigheid van leraren. Eén van de kenmerken van populisme betreft het ontkennen van pluriformiteit in opvattingen. Populisten claimen immers dat zij de enigen zijn die weten wat de echte waarheid is.⁷² Jongeren zoeken een toekomst die hen motiveert.⁷³ Het hoort tot de kern van democratisch denken en handelen om die toekomst als open en beïnvloedbaar voor te stellen.⁷⁴

De publieke opinie heeft het druk met de rol van de ‘*arbitors of value*’ zoals Mark Moore die noemt. Politici, inspecties, accreditoren, journalisten en opiniemakers: streep eens wat vaker met groen aan wat goed is en houdt de rode pen in de binnenzak voor die gevallen waar het echt niet anders kan. Het maakt nogal wat uit of onderwijs weggezet wordt als kwakkelende defensieve noodzaak of als onderdeel van een winnend verhaal zoals in het Nederland van de jaren zestig, het Finland van na de val van de muur of het Estland van nu. *Naming & shaming* gebeurt nu verkeerd: affaires worden breed uitgemeten en doen het lekker in een dramademocratie. Dit doet geen recht aan de moedige poging van leraren om richting te geven in publieke turbulente tijden.

Een positieve onderwijssociologie

Enkele jaren geleden publiceerde een van mijn helden uit de sociologie Bob Putnam samen met Shaylyn Garrett een belangrijke studie, *The Upswing* waarin zij in een hele lange termijn analyse van de sociale verhoudingen in de VS laten zien dat er periodes zijn van overheersend “ik-denken” en periodes van overheersend “wij-denken”.⁷⁵ De studie laat zien dat het dus mogelijk is om van sociaal klimaat te veranderen en perioden van dominant egocentrisme in te ruilen voor meer collectieve oriëntaties. Deze studie biedt me een belangrijk perspectief op wat ons te doen staat: veel meer werk maken van *samen-leven*. Dat

kan dus, en leraren spelen daar zeker een belangrijke rol in. U merkt, ik ben een optimist en kijk graag naar een halfvol glas.

Dus onderwijswetenschappers pak jullie agenda en schrijf op dat je uit je ivoren *toorn* (toren) komt en daarmee je betweterige en gedistantieerde positie aflegt. Kies een betrokken en positieve toon. Voor die betrokkenheid hebben we in de transdisciplinaire manier van wetenschapsbeoefening inmiddels meer dan genoeg goede voorbeeld in het hoger onderwijs. Daar waar disciplines niet meer heilig zijn en de kloof tussen praktijk en theorie overbrugd wordt gaat het vliegen.⁷⁶ En ook hier past een aanpak vanuit positieve uitgangspunten het beste. Gelukkig gebeurt dit in steeds meer wetenschappelijke disciplines. Misschien begon het wel bij de psychologen Seligman en Csikszentmihalyi, die gelden als grondlegger van de positieve psychologie.⁷⁷ Zij vroegen zich af of er niet meer oplossingen te vinden zijn door te kijken waarom mensen normaal blijven in plaats van door uitsluitend te focussen op storingen en ongemak. Vergelijkbaar maakt de bestuurskunde een beweging om minder te focussen op falen van besturing en meer te kijken naar succesvolle besturing.⁷⁸

In mijn rol als toezichthouder zie ik ook een groeiende aandacht voor wat wel waarderend evalueren genoemd wordt. Dit is afgeleid van een onderzoekstechniek (*appreciative inquiry*) die al langer bestaat en waarbij vooral vanuit positieve aandacht data verzameld worden. Dat heeft het grote voordeel dat respondenten veel meer gerespecteerd worden in hun streven dingen goed te doen. Het raakt ook aan de beweging in het denken over governance waarbij we gelukkig (weer) meer vanuit vertrouwen en minder vanuit controle werken.

Het is daarom volgens mij tijd om ook aan een *positieve* onderwijssociologie te gaan werken en daarin veel meer zichtbaar te maken wat de rol van onderwijs kan zijn in plaats van voortdurend te wijzen op wat nu weer niet werkt. Op die manier kan ook het beeld over wat leraren vermogen met groen bijgekleurd worden wat zeker ook gaat helpen bij het motiveren van jonge mensen om door te gaan met het leveren van die belangrijke maatschappelijke bijdrage. Hier zit dus aanvullend huiswerk voor de collegae onderwijswetenschappers onder meer hier in Tilburg. Zowel voor de stad als de universiteit geldt dat adel verplicht. Op de onderwijsstad Tilburg kom ik zo nog terug. De Tilburgse universiteit staat in de traditie van Cobbenhagen, we gaan hier niet voor brood alleen. Hedendaags vertaald in de mooie drieslag in ons onderwijsprofiel *kennis*,

kunde en karakter.⁷⁹ Doen en denken dus op een constructieve manier vanuit het rentmeesterschapsidee dat we de wereld niet van onze voorgangers gekregen hebben om te verspillen maar moeten doorgeven aan onze opvolgers in een vorm die hen inspireert en mogelijkheden biedt. Van het feit dat recent aan deze universiteit de onderwijswetenschappen weer meer positie krijgen in het *Tilburg Center of the Learning Sciences* maakt mijn Tilburgse onderwijshart een flinke vreugdesprong. We konden samen met TIAS en Fontys bijvoorbeeld in 2024 de *Onderwijsresearchdagen* organiseren en dat smaakt naar meer.

Huiswerk voor leraren en hun leidinggevendenden

Tenslotte leraren, pak uw agenda en schrijf op: Eis een rol op als *public intellectual*, als degene die met gezag en optimisme kan spreken met leerlingen over ingewikkelde vraagstukken in de samenleving.⁸⁰ Daarvoor is lef nodig en samenwerking, om te beginnen binnen scholen, en een klimaat waarin dit gestimuleerd wordt. We kunnen in onderwijs simpelweg niet eindigen onder aan het trapje dat uitmondt in cynisme, dus binnen scholen moeten aansprekende dialogen gevoerd worden met leerlingen en studenten én met collega's die een voorbeeld bieden over hoe je politiek redeneert ook als het over ingewikkelde kwesties gaat. Bert Thomas en collega's van de lerarenopleiding maatschappijleer lieten ons het werk lezen van Lea Dasberg, Feitse Boerwinkel, Paulo Freire en Ivan Illich.⁸¹ Dat biedt me nog steeds aanknopingspunten voor de positie die leraren en scholen moeten innemen in politieke vorming van leerlingen. Maar eigentijdse invullingen zijn zeker nodig in het huidige maatschappelijke klimaat. Ik raak geïnspireerd door de gesprekken met docenten als Amin Asad en Madelijne Koenders en Anouke Zuurmond.⁸² Mij dunkt dat hier een agenda ligt om de samenleving opnieuw te laten zien wat leraren waard zijn en dat daarmee die samenleving ook weer aan boord komt bij onderwijs. In de introductie bij *De brief aan de beginnende leraar* van Philippe Meirieu⁸³ wordt de beroemde uitspraak van Kennedy geparafraseerd tot 'Vraag niet wat het onderwijs voor de samenleving moet doen, maar vraag wat de samenleving voor het onderwijs moet doen'. Gezag van leraren steunt ook op optimisme en hoop, daar wees Bert Thomas mij in 1982 op verwijzend naar het werk van pedagoge Lea Dasberg. Recent maakte ik kennis met het boek *Over vrolijkheid in donkere tijden*.⁸⁴ Het is een aanrader omdat het nog eens duidelijk maakt hoe ongelooflijk belangrijk humor en optimisme zijn, ook als het eens even donker is. Jonge mensen hebben wat mij betreft recht op opgewekte leraren. Dat gaat prima samen met een gezonde mate van scepsis maar is ten principale niet cynisch. De eerder

aangehaalde sociologe Pippa Norris schreef hier een belangrijk boek over waarin ze pleit voor scepsis met de veelbetekende ondertitel *trust but verify*.⁸⁵ Vertrek vanuit de positieve emotie van vertrouwen, maar wees niet naïef en leer kritisch te kijken naar bewijzen en motivaties.

Bij TIAS leiden we geen leraren op maar wel al 25 jaar hun leidinggevenden, bestuurders en toezichthouders. We doen dat omdat we hen graag heel stevig in hun schoenen doen staan door sterk op waarden te sturen zodat leraren en hun leidinggevenden samen het voortouw durven te nemen in maatschappelijke discussies. TIAS kiest immers voor business *and* society en kijkt dus breder dan de smalle bedrijfsmatige en utilitaire opvatting over wat onderwijs moet doen: Bildung is meer dan Ausbildung en zo vullen we ons deel van kennis, kunde en karakter in.

De cirkel is rond: van Mollerinstituut 1982 naar Tilburg University en TIAS 2025

En zo is de cirkel rond. In 1982 studeerde ik aan het Mollerinstituut af als leraar maatschappijleer op een stuk waarin ik analyseerde wat je in het onderwijs kunt doen aan vooroordelen en vijandbeelden.⁸⁶ Weet u nog: de tijd van apartheid en de koude oorlog. Ik verdiepte me in de vredespedagogiek en kwam met een voorstel voor aanpak in de lessen maatschappijleer. Aan het eind gekomen van mijn betoog, constateer ik dat ik uiteindelijk weer op het zelfde thema uitkom als toen. Dus....

Is het mooi geweest!

In de meest letterlijk zin, het is een prachtig avontuur geweest de afgelopen vier decennia, ik ben een bevoorrecht mens. Voor al dat mooie ben ik dank verschuldigd aan velen. Ik moet een selectie maken en wat dingen samen nemen:

Dankwoord aan Tilburg

Dank aan de stad Tilburg. Misschien wat ongebruikelijk om mee te beginnen, maar de stad staat voor mij voor heel veel leren en onderwijs:

- Het al genoemde Mollerinstituut: mijn opleiding tot leraar maatschappijleer en geschiedenis. Wat een feest was dat: de wereld van het sociale ging voor me open met nieuwe vakken als sociologie, ik was gelijk verloren.... Er zijn studiegenoten uit die tijd in de zaal, toch José en Lucia? En ook mijn afstudeerdocent Hans hier op de voorste rij met zijn vrouw en mijn latere collega Danielle.
- Onderdeel van die opleiding was een maatschappelijke stage en dat bracht me bij de Hulpcentrale waar ik een aantal jaren als piepjonge vrijwilliger leerde hoe verwarde mensen verward raken. *'Ooit een normaal mens ontmoet? En beviel het?* Het begin van een langdurige belangstelling naar mensen met onbegrepen gedrag.
- Tilburg is natuurlijk ook de stad van mijn alma mater, de KUB: de sociologie werd verder ontwikkeld tijdens mijn studie aan de toenmalige KUB, later UvT en nu Tilburg University. Dat was waar ik mijn inspirerende leermeester Jaap Dronkers leerde kennen maar ook een levenslange vriendschap op deed met Paula, ook hier op de voorste rij. Samen met Gerda-helaas overleden-de beste medestudenten die je je kunt gunnen o.a. ideaal om af en toe een beetje bij mee te liften.
- Diezelfde campus huisvestte ook het IVA, instituut voor beleidsonderzoek waar ik bijna twintig jaar aan verbonden ben geweest, eerst als senioronderzoek, toen als afdelingshoofd en ten slotte als directeur.
- Op die mooie compacte campus is ook nu nog genoeg te beleven met collega's uit de faculteiten en instituten als Center Data, Tranzo en Ticels. Wat een prettige wereld om in samen te werken.
- En uiteraard staat daar ook de hoofdvestiging van TIAS, School for Business and Society waar ik meer dan 25 jaar aan verbonden ben geweest als academic director van de opleiding voor onderwijsmanagement en de opleiding voor bestuurders in de publieke en non-profit sector.

- Maar Tilburg is bovenal een onderwijsbiotoop met de vestigingen van o.a. OMO, Fontys, Yonder en T-primair. Waarlijk een stad met een zeer lange en grote onderwijs traditie die nog altijd springlevend is en waarin het voor een onderwijsdier als ik, goed toeven is.

Ik heb mijn academische werk altijd gecombineerd met rollen als adviseur en toezichthouders. Ik hechtte er altijd aan een **pracademic** te zijn en inspiratie zowel in theorie als praktijk te kunnen zoeken. Dank aan al die praktische contexten die mijn denken hebben gevoed, ik noem HU,HUB,NEOS, ZRK,SLO,NVAO,SSH.

Dat meer praktische werk deed ik ook met veel plezier met de Mark Wolbert en Jaap Hoenderdos van adviesbureau **Whise**, de social profit makers uit Den Bosch, met wie we samen het social profit canvas ontwikkelden. Laten we die samenwerking nog maar verder voortzetten, we zijn nog niet uitontwikkeld en uitgelachten met elkaar, toch?

Dan ‘team’ **V-square**: Marty van Nooij en Anke Vroomen, die kleine BV die zo heerlijk werkt voor allerlei kleinere opdrachten en rollen. Veel dank voor jullie steun, geduld, doorzettingsvermogen en humor!

Maar ik neem vandaag toch vooral afscheid van mijn collega’s hier bij **TIAS**. Om te beginnen degenen met wie ik van meet af aan optrok in het publieke domein Kees Mouwen, Sietske Waslander en Theo Camps, later kwamen daar Margriet van der Sluijs en Edith Hooge bij en nog weer later Femke Geijssel en Rachel Verheijen, Henno Theisens en Mirea Raaijmakers.

Maar ook de collega’s uit andere disciplines die me steeds weer stimuleerden, ik noem als voorbeelden Eelco van Hout, Arco van der Ven, Filip Caeldries, Roger Bougie, Toni Sfirtzis, Freek Aertsen en Willem Peter de Ridder.

TIAS is natuurlijk veel meer dan alleen maar een verzameling academici. In de ondersteuning verdienen Christel Donné en Ilse van Eck een eervolle vermelding, waar was ik geweest zonder jullie hulp om mijn werk een beetje schadevrij te kunnen doen.

Bij diezelfde ondersteuning hoort ook het verkoopproces, TIAS is ook een bedrijf. Met mensen als Miranda Bol, Jet Eshuis en Karin van Otterloo is dat verkopen een spannend en leuk onderdeel van mijn werk geweest.

Ook zeker het noemen waard die hele bijzondere OR-2018, Jet Eshuis, Eric Dooms, Nina van den Hemel, Iris Musters, Marieke Westerhuis en Sigrid de Bonth. Jullie weten zelf waarom dat toen een wel heel bijzonder avontuur was!

Als laatste clubje binnen TIAS noem ik graag de examencommissie die ik een heel aantal jaren mocht voorzitten. We nemen ons werk heel serieus, juist omdat we in die commerciële kant altijd heel alert moeten blijven op de borging van het civiel effect. Dank aan Bas van der Lest, Gerard van de Watering, Sietske Waslander en zeker aan secretaris Anne van der Schaft.

Onderdeel van mijn academische werk was ook de begeleiding van een aantal promovendi. Wat een heerlijke manier om met collega's de diepte in te mogen gaan. Maar toch ook samen veel luchtige en lichtvoetige momenten te delen. Veel dank daarom: Leo Lensen, Mirjam Goes, Iris Windmuller, Ton Kallenberg, Cees Brouwer, Morris Oosterling, Rachel Verheijen en Walter Bolwerk. En hopelijk in de nabije toekomst Cees den Hartog, Evelyne Karel en Chris van der Velden.

En een bijzonder woord van dank ook aan de betrokken co-promotoren waarbij ik met name graag noem Anje Ros, Theo Camps en Gil Keppens.

A special word to my friends and colleagues from South Africa: Erwin and Lysette Schwella, here in this audience, as well as Harlan Cloete and Mareve Biljohn from the University of the Free State, and the colleagues at the Stellenbosch School of Public Leadership who were so kind as to grant me an honorary professorship.

Also, a word of thanks and support to our colleagues at the Kennedy School of Government at Harvard University, with whom I had the honor of working for many years: Mark Moore, Archon Fung, and Jorrit de Jong. You are facing difficult times, but I trust that your intellectual potential is much stronger than that of those who are attacking you at this very moment.

Dat onderwijs diep in mijn ziel zit zal wel duidelijk zijn.

Dat onderwijs je veel kan brengen, *tell me*. De broeders en nonnen en alle lekenleraren, de lerarenopleiders, de wetenschappers: wat heb ik veel van jullie geleerd en wat heeft me dat veel vreugde en inspiratie gebracht!! Onderwijs heeft veel voor me betekend in allerlei verschillende rollen.

Maar één rol van onderwijs heb ik nog niet genoemd, namelijk dat scholen ook een ontmoetingsplaats bieden waar jonge mensen aan elkaar kunnen snuffelen en soms meer dan dat. Ook daar past een dankwoord aan onze leraren Embrechts en Schutjes die kennelijk zagen dat er een koppeltje aan het ontstaan was op dat schoolkamp op de Lommerbergen in februari 1976.

Anke, je bent niet alleen de ideale zakenpartner in V-square, co-auteur en eindredacteur. Maar toch boven dat alles een onafscheidelijk bron van inspiratie, reflectie en warme liefde. Van alle juffen in mijn leven ben jij de allerbelangrijkste!

Ik heb gezegd.

Referenties

1. 1200 meter hier vandaan aan de Sportweg.
2. Bert Thomas (1982) rede uitgesproken bij gelegenheid van de diploma-uitreiking van de lerarenopleiding aan het Mollerinstituut op 17 december 1982.
3. Lortie, D. *Schoolteacher* Chicago: The University of Chicago Press (1975, 2002, p.10)
4. Moore, M. H. (1995). *Creating public value : strategic management in government*. Cambridge (Mass.) Harvard University Press.
5. Denk aan koepelgevangenissen: vanuit de wachttorens bepalen bewakers naar welke cellen ze op de galerij kijken, de gedetineerden weten niet of ze bekeken worden en dat maakt dat ze zich aanpassen. Ook het werk in de publieke sector heeft hier trekken van, zeker met de uitgebreide mogelijkheden om dingen te filmen en online te zetten. Zie verder: Vermeulen, M. (2012). 'Dertig jaar na Street-level Bureaucracy. Een blik terug en een blik vooruit met Archon Fung'. In: Moors H. & E.Bervoets (red. 2013) *Frontlijnwerkers in de veiligheidszorg Gevalsstudies, patronen, analyse*. Den Haag: Boom Juridische uitgevers.
6. Broekkamp, H., Van Hout-Wolters, B., & Rijlaarsdam, G. (2009). Bridging the gap between educational research and practice: A systematic review of the research–practice gap. *Educational Research and Evaluation*, 15(5), 477–493.
7. Elchardus, M. (2002). *De dramademocratie* Tiel: Lannoo.
8. Lipsky, M. (1980, 2010). *Street-level bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.
9. McKevitt, D. (1998). *Managing core public service*. Oxford: Blackwell.
10. Ik beperk me hier tot deze drie, omdat in het hoger onderwijs de rol van docent vaak een andere is en ook veel meer onderdeel maakt van een grootschalige kennisinfrastructuur.
11. Ministerie van OCenW (2024) *Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2024* <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/12/17/eindrapport-trendrapportage-arbeidsmarkt-leraren-po-vo-en-mbo-2024>; <https://www.ocwincijfers.nl/>.
12. Adriaens, H. & M. den Uijl (2024) *Arbeidsmarkttramingen onderwijs 2024*. Tilburg: Centerdata.
13. Referentieramingen 2025, HBO-deelname <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2025/04/25/referentieraming-ocw-2025/05-hbo-RR2025.ods> d.d. 22-9-2025.
14. Hij deed deze uitspraak tijdens de presentatie van ons advies aan minister Plasterk op 12 september 2007. Zie verder: Adviescommissie Leraren (2007) *Leerkacht*. Den Haag: Ministerie van OCenW. Overigens was dit een opvolging van de commissie Van Es die in 1992 ook al naar dit onderwerp had gekeken. Zie: Commissie Toekomst Leraarschap (Commissie Van Es). (1993). *Een beroep met perspectief. De toekomst van het leraarschap. Advies aan Ministerie van OC&W*. Amsterdam: Commissie Toekomst Leraarschap. Dit was overigens ook het moment dat ik als onderzoeker werkzaam werd op dit terrein bij het toenmalige IVA Beleidsonderzoek, Universiteit van Tilburg.
15. Geteld door de Onderwijsraad ten behoeve van haar advies over de lerarenopleidingen van begin 2025, zie <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2025/01/17/bekwaamheid-beter-borgen>.
16. Inventarisatie Curricula Voltijdroutes naar het Leraarschap Primair Onderwijs <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2025/09/09/rapport-inventarisatie-curricula-voltijdroutes-naar-het-leraarschap-primair-onderwijs/83827+IvhO+-+Onderzoeksrapport+Inventarisatie+Curricula+Voltijdroutes+naar+het+Leraarschap+Primair+Onderwijs+PDF-UA.pdf>.
17. Zoals door de Lector van de HvA Marco Snoek op linkedin in zijn bijdrage *Inspectie-inventarisatie van de curricula van de lerarenopleidingen primair onderwijs in Nederland – een reflectie* d.d. 18-9-2025.
18. Onder andere komt dit terug in Vos, J. L. M., & Linden, A. A. M. v. d. (2004). *Waarvan akte : geschiedenis van de MO-opleidingen, 1912-1987*. Assen: Van Gorcum; in Essen, M. v. (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal de opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Nijmegen: SUN en in Vermeulen M. (2021). 'Reflectie op vijftig jaar zoeken naar de aansluiting van lerarenopleidingen op de arbeidsmarkt van leraren' in G.Geerdink en A. Swennen (2021 red.) *Vijftig jaar leraren opleiden*. Den Haag: Boom
19. Cobben, L., & Huijgen, T. (2024). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2023*. (blz. 1-12). ROA. ROA Fact Sheets Nr. 010 <https://doi.org/10.26481/umarof.2024010>
20. Van der Meer, M. F. van Droogenbroeck & M. Vermeulen (2024). 'Het beroep van leraar' in:

- Demanet, J. M. Van Houtte & M.Vermeulen (2024-2). *Sociologen over onderwijs.Inzichten,praktijken en kritieken*. Antwerpen|Apeldoorn: Garant pp.223-246.
21. Oenen, S. v., & Karsten, S. (1991). *Onderwijzen, een onmogelijk beroep : schetsen uit de geschiedenis van het onderwijzen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
 22. Sikkes, R. (2000). *Het sprookje van de statusdaling – feiten en mythen over leraren*. Leeuwarden:LDC. Nadere bewerking en uitbreiding in Van der Meer,M. Fvan Droogenbroeck & M.Vermeulen (2024). 'Het beroep van leraar' in: Demanet, J. M. Van Houtte & M.Vermeulen (2024-2). *Sociologen over onderwijs.Inzichten,praktijken en kritieken*. Antwerpen|Apeldoorn: Garant pp.223-246.
 23. <https://www.aob.nl/actueel/artikelen/leraren-maken-zich-grote-zorgen-over-kwaliteit-van-het-onderwijs>
 24. Wartenbergh-Cras, F., G.Vrieze en N. van Kessel (2000). *Onderwijsmeter 2002*. Nijmegen (ITS).
 25. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2024-database.html> d.d. 11-10-2025. Gemiddelde EU is 90%, Oostenrijk scoort hoogst met 96%
 26. TNO werkdruk <https://monitorarbeid.tno.nl/wp-content/uploads/sites/16/2025/04/Werkdruk-in-het-Onderwijs-II.pdf>.
 27. <https://www.voion.nl/wp-content/uploads/media/14wh1551/tevredenheidscijfers-medewerkers-in-het-po-en-vo-duo-onderwijsonderzoek-advies-oktober-2023.pdf>.
 28. Hooge, E.H.(2017).*Sturingsdynamiek in onderwijs op stelselniveau:lenige netwerksturing door de overheid*. Tilburg:TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
 29. <https://nos.nl/artikel/2560420>; <https://files.worldhappiness.report/WHR25.pdf>
 30. <https://worldjusticeproject.org/rule-of-law-index/downloads/WJPIndex2024.pdf>, in 2024 nr 9 in 2012-13 nr. 6
 31. Muis, Q.(2024). 'Who are those people?' : causes and consequences of polarization in the schooled society Tilburg: Open Press Tilburg University
 32. Duyvendak, J. W. (2025). *Spookkloven : waarom Nederland minder gepolariseerd is dan we denken* (Eerste druk). Amsterdam: Thomas Rap.
 33. Rooy, P. d. (2023, 2e herziene druk) *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
 34. Het gaat hier overigens over een klassiek sociologisch thema, namelijk hoe onvrede kan ontstaan of blijven bestaan bij verbeterende omstandigheden. Zie bijvoorbeeld Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge Mass. Harvard University Press.
 35. Karsten en Van Oenen, op.cit. pg 82.
 36. Sikkes, R. en M. Vermeulen (2008) 'De waarheid, niets dan de waarheid....in de onderwijsjournalistiek' in: N. Cornelissen en P. Leenheer (red.), *Alphen a.d. Rijn: Kluwer, Mesofocus*.
 37. De serie was gemaakt door Philip Davis Guggenheim, die eerder de beroemde milieu documentaire *An Inconvenient Truth* had gemaakt
 38. Vermeulen,M. (2003).*Een meer dan toevallige casus. De tekorten aan leraren gezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs*. Heerlen (Open Universiteit, oratie)
 39. Scott, J. C. (1998). *Seeing like a state : how certain schemes to improve the human condition have failed*. New Haven, CT :Yale University Press.
 40. Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy*. London: Thames and Hudson. Recent weer veel besproken door het werk van Michael Sandel Sandel (2020). *De tirannie van verdienste : Over de toekomst van de democratie*). Baarn: Ten Have.
 41. U kunt het zelf narekenen. Ik gebruik de onderwijsschalen van onderwijsassistenten (MBO) en leraren (HBO) en keek wat het verschil in maandsalaris is: doe dat maal dertien (jaarsalaris) en dan maal veertig dienstjaren en je ziet het bedrag.
 42. Geformuleerd door econoom Gary Becker, die in 1992 de Nobelprijs voor de economie won. Becker, G. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
 43. Vermeulen, M. & S.Waslander (2017) 'Excellence in Education, a Century-Long Search for Balance. In: J. Heijmans & J.Christans (eds.). *The Dutch Way in Education*. Helmond: Onderwijs maak je samen uitg.

44. Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books, Inc.
45. Elffers, L. (2018). *De bijlesgeneratie : opkomst van de onderwijscompetitie*. Amsterdam:AUP.
46. Standing, G. (2014) 'The precariat'. In: *Contexts*, Vol. 13, No. 4, pp. 10-12. ISSN 1536-5042, electronic ISSN 1537-6052. © 2014 American Sociological Association. <http://contexts.sagepub.com>. DOI 10.1177/1536504214558209
47. Dahrendorf, R. (2005). *The rise and fall of meritocracy*. Retrieved from <https://www.project-syndicate.org/commentary/the-rise-and-fall-of-meritocracy?barrier>
48. Hirschman, A.O. *Exit, voice and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1970.
49. Naus, F., van Iterson, A., & Roe, R. (2007). Organizational cynicism: Extending the exit, voice, loyalty, and neglect model of employees' responses to adverse conditions in the workplace". In: *Human Relations*, 60(5), 683–718.
50. Zacka, B. (2017). *When the state meets the street : public service and moral agency*. Cambridge (Mass.) . Harvard University Press.
51. Norris, P., & Inglehart, R. (2019). *Cultural backlash : Trump, Brexit, and the rise of authoritarian populism*. Cambridge University Press.
52. Improtta, M., & Mannoni, E. (2025). Government short-termism and the management of global challenges. *The British Journal of Politics and International Relations*, 27(2), 612–627. <https://doi.org/10.1177/13691481241280172>
53. Applebaum, A. (2024). *Autocratie bv : over dictators en de redding van de democratie* Ambo|Anthos.
54. Elchardus, M. (2004). *Op.cit*.
55. De Koster, W., R.Kemmers,K.Noordzij& J Van der Waal (2022) 'Van pacificatie naar polarisatie'. In: Berg, J. v. d., Ham, M., Bosman, R., Engbersen, G., (2022). *Raadselen van de maatschappij : honderd jaar sociologie in Nederland*. Amsterdam: Van Gennep.
56. Muis op.cit; D Duyvendak op.cit.
57. AIVD Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst,Nationale Politie & NCTV Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid (2024). *Met de rug naar de samenleving. Een analyse van de soevereinenbeweging in Nederland*. Den Haag. https://www.aivd.nl/binaries/aivd_nl/documenten/publicaties/2024/04/09/fenomeenanalyse-soevereinenbeweging-in-nederland-met-de-rug-naar-de-samenleving/Fenomeenanalyse+soevereinenbeweging+in+Nederland+%27Met+de+rug+naar+de+samenleving%27.pdf d.d. 24-7-2025. Graaf, B. d. (2021). *Radicale verlossing : wat terroristen geloven*. Amsterdam:Prometheus.
58. Bos, K. van den (2019). *Waarom mensen radicaliseren : hoe waargenomen onrechtvaardigheid radicaliserend, extremisme en terrorisme aanwakkert*. Amsterdam:Prometheus.
59. Van den Bos, op.cit. pg 20.
60. Valentim, V. (2024). *The normalization of the radical right: a norms theory of political supply and demand*. Oxford: Oxford University Press.
61. Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control Volume 1: theoretical studies towards a sociology of language*. London/ Boston: Routledge and Kegan Paul.
62. Meynhardt, T. (2009). Public Value Inside: What is Public Value Creation? *International Journal of Public Administration*, 32(3-4), 192–219.
63. Ik heb vaak geworsteld met dit vraagstuk bijvoorbeeld als lid van de commissie macrodoelmatigheid mbo (<https://www.cmmbo.nl/>). Samen met Max Hoefijzers stelden we bij ons afscheid van die commissie een bundel met essays over deze worsteling samen. Zie Hoefijzers, M. & M. Vermeulen (red.2023) *Elfvoudig mbo. Over de (door)ontwikkeling van het mbo*. Tilburg,Open Press Tilburg University.<https://doi.org/10.26116/atgg-me74>
64. Zie <https://berkenschutse.nl/de-school/lans/webinar-berkenbrein-naar-school-ja-toch-perspectief-bij-schooluitval-en-preventie>. Evelyne bewerkt op dit moment een proefschrift over dit onderwerp waarbij ik als promotor betrokken ben.
65. Van de Bos, op cit. Pag.284
66. Zie <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/2023/06/AF2104-Handreiking-prestatiedruk-en-stress-onder-studenten-in-het-hoger-onderwijs.pdf>

67. <https://www.aminasad.nl/>
68. <https://insidepolarisation.nl/>, Hier is een serie podcasts te vinden die zeer de moeite waarde zijn
69. D'Ansembourg, T., & Van Reybrouck, D. (2017). *Vrede kun je leren* ; (R. Ghoois & J. P. v. d. Sterre, Trans.). Amsterdam:De Bezige Bij.
70. Zie bijvoorbeeld <https://www.nji.nl/interventies/de-vreedzame-school> en Kramer, J. (2019). *Deep democracy : de wijsheid van de minderheid* (Zevende druk). Management Impact.
71. Dewey, John (1976). 'Creative democracy: The task before us.' In: J. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953, volume 14* (pp. 224-230). Carbondale: Southern Illinois University Press. (Originele tekst uit 1939)
72. Mudde, C. (2019). 'Populism in Europe: An Illiberal Democratic Response to Undemocratic Liberalism' *Government and Opposition*, 56(4), 577–597. <https://doi.org/10.1017/gov.2021.15>
73. En dat ze daarbij weten dat dit geen eenduidige route is blijkt bijvoorbeeld mooi uit het volgende essay Anema, J. & H. Prins (2023) *Je bent jong en je wil wat toekomst. Een redelijk radicaal verhaal*. Amsterdam: De Geus
74. White, J. (2024). *In the Long Run: The Future as a Political Idea*. London, Profile Books.
75. Putnam, R. D., & Garrett, S. R. (2020). *The upswing : how America came together a century ago and how we can do it again*. New York: Simon & Schuster.
76. We lieten dit al zien voor het beroepsonderwijs in Nieuwenhuis, L. en M. Vermeulen (1998). 'Innovatief of responsief beroepsonderwijs. Regionale en sectorale perspectieven in de WEB'. in: G. Kraayvanger, B. Hövels en F. Meijers (reds.) *De WEB: van regelgeving naar pedagogische praktijk* Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum BVE.
Een verdere uitwerking van het model van transdisciplinaire wetenschap wordt mooi beschreven in Cummings, S., B.J. Regeer, W.W.S. Ho and M.B.M. Zweckhorst.(2013) *Proposing a fifth generation of knowledge management for development: investigating convergence between knowledge management for development and transdisciplinary research*. In: *Knowledge Management for Development Journal* 9(2): 10-36. Dit artikel is gebaseerd op ervaringen in de gezondheidszorg die zonder meer te gebruiken zijn voor het onderwijs. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het succes van de *professionele leergemeenschappen* (PLG) onderzocht door Fred Huijboom en Pierre van Meeuwen. Zie Huijboom, F., Rusman, E., Meeuwen, P. v., & Vermeulen, M. (2024). *Professionele leergemeenschappen : van theorie naar praktijk*. Apeldoorn:Garant.
77. Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). 'Positive psychology: An introduction'. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
78. Lucas, P., Nabatchi, T., O'Flynn, J., & Hart, P. ' (2024). *Pathways to positive public administration : an international perspective*. Cheltenham UK: Edward Elgar Publishing
79. Zie <https://www.tilburguniversity.edu/nl/over/onderwijs/tep>
80. Eind jaren tachtig publiceerde Henry Giroux zijn boek *Teachers as Intellectuals* (1988. Westport CT. Begrin & Garvin publ.) met een kritisch maar hoopvolle rol voor leraren. Aan actualiteit heeft dit werk niet ingeboet, zie Giroux, H. A. (2015). *Public intellectuals, academic violence and the threat of political purity. Media International Australia, Incorporating Culture & Policy*, 156, 89–97. en: Fung, A. (2011) *The Constructive Responsibility of Intellectuals. Using Privilege to Advance Democracy and Justice* <https://www.bostonreview.net/articles/archon-fung-noam-chomsky-responsibility-of-intellectuals/>
81. Dasberg, L. (1980). *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000 : of hulde aan de hoop*. Assen:Boom.
- Boerwinkel, F. (1966). *Inclusief denken : een andere tijd vraagt een ander denken*. Hilversum: Nederlands Uitgevers centrum ; Stichting Werkgroep 2000.
- Freire, P. (1980) *Pedagogiek van de onderdrukten*. Baarn: Anthos
- Illich, I. (1972) *Ontscholing van de maatschappij: het einde van een illusie?* Baarn: Wereldvenster.
82. Amin Asad haalde ik al eerder aan als docent in het MBO en HBO, zie <https://www.aminasad.nl/>; Madelijne bereidt een promotieonderzoek voor naar neutraliteit van docenten. Zie <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/opinie-in-burgerschapsonderwijs-is-neutraliteit-een-illusie-b86af5e0/>; Anouke Zuurmond is onderwijsfilosoof en verbonden aan <https://werkplaatsburgerschap.nl/>

- 83. Deze parafrase is van de Franse filosoof Gaston Bachelard uit 1972. In: Meirieu, P. (2024). *Brief aan de beginnende leraar*. Culemborg. Telos Uitgevers.
- 84. Aangeraden door TIAS- collega Arco van der Ven Hacke, A. (2024) *Over vrolijkheid in donkere tijden*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- 85. Norris, P. (2022). *In Praise of Skepticism*. New York: Oxford University Press
- 86. Vermeulen, M. (1982). *Vooroordelen en vijandbeelden. Een voorstel om er iets aan te doen*. Tilburg: Mollerinstituut (afstudeerthesis)

Colofon

vormgeving

Beelenkamp ontwerpers, Tilburg

fotografie omslag

Maurice van den Bosch

opmaak en drukwerk

De Bondt grafimedia

Vermeulen is een alumnus van Tilburg University. Hij studeerde er in 1987 af als onderwijssocioloog. Nadien was hij in verschillende rollen verbonden aan de instituten gelieerd aan deze universiteit en op deze campus. Als beleidsonderzoeker bij IVA (1992-2002), als directeur bij datzelfde instituut (2006-2012), als academic director voor programma's voor het publieke domein bij TIAS School for Business and Society (1998-2025). Bij Tilburg University|TIAS is hij hoogleraar (onderwijs-) sociologie vanaf 2003.