



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

Passie voor onderwijsbestuur

Van aansprakelijkheid naar aanspreekbaarheid



Passie voor onderwijsbestuur

Van aansprakelijkheid naar aanspreekbaarheid

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
1 Twee mooie ervaringen	5
1.1 De Start Academy	5
1.2 12 juni 2015	5
2 Wat betekent dit voor onderwijsbestuurders?	6
2.1 Bestuurders hebben passie voor onderwijs	6
2.2 Bestuurders kennen hun publieke verantwoordelijkheid	8
2.3 Bestuurders geven ruimte aan experimenten	12
2.4 Bestuurders zijn streng op de kwaliteit	14
2.5 Bestuurders zijn autoritair	14
3 Professionals Governance en kwaliteitszorg	17
3.1 Wat is Professionals Governance?	17
3.2 Wat betekent 'professionals governance' voor de kwaliteitszorg?	19
4 Complicaties	22
4.1 Het docentschap is geen volwaardige professie	22
4.2 Menselijke gebrekkigheid	23
5 Vertrouwen en de professionele gemeenschap	24
5.1 Vertrouwen	25
5.2 Vertrouwen in Professionals Governance	27
5.3 Vertrouwen in het professionele team	27
5.4 Het heeft iets van een paradigma-wisseling	28
6 Ten slotte	32
Literatuur	35

Voorwoord

Voor u ligt het essay 'Passie voor onderwijsbestuur' van Kees Boele (bestuursvoorzitter Hogeschool van Arnhem en Nijmegen). Hij schreef dit essay in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voor het Debat van het Onderwijsbestuur op 19 september 2016. Kees Boele heeft een bijzonder boekje geschreven over wat hij noemt de vorming van een *professionals governance*.

In een gepassioneerd betoog laat hij u zien aan welke voorwaarden een succesvolle professionele leergemeenschap moet voldoen. Ik vind het mooi dat hij zijn hart laat spreken en ook ruimte geeft aan zijn eigen onzekerheid in dat proces. U hoeft het niet met alles eens te zijn, maar ik denk dat zijn visie een goede bijdrage kan leveren aan de discussie die we met elkaar willen voeren over 'onderwijskwaliteit' en 'goed bestuur'.

Zijn pleidooi voor meer eigenaarschap spreekt mij aan. Ik zou daaraan toe willen voegen dat samenwerking het beste resultaat oplevert als verantwoordelijkheden helder belegd zijn. En dat we dat doen vanuit een gezamenlijk doel: goed onderwijs om de talenten van alle kinderen te ontplooien.

Ik wens u veel leesplezier en hoop dat deze uitgave u stimuleert uw werk met nog meer passie te doen!

Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,
dr. Jet Bussemaker

1 Twee mooie ervaringen¹

1.1 *De Start Academy*

Binnen het economische domein van onze hogeschool is in 2015 een nieuw initiatief gestart: de Start Academy. Dat is een programma van een half jaar voor jonge mensen (17 – 23 jaar) die het moeilijk vinden om tot een studiekeuze te komen. Sommigen van hen hebben al diverse opleidingen geprobeerd en vallen in de categorie 'uitval'. Enkele collega's trokken zich dit probleem aan en hebben daarom dit concept bedacht. Gedurende drie dagen per week volgen de jongeren een programma, bestaande uit trainingsdagen rondom persoonlijke ontwikkeling en een maatschappelijk project (de overige dagen van de week hebben ze hun bijbaantje). Ze zijn dan met elkaar in gesprek over de zin en het doel van hun leven, persoonlijke keuzes, en wat dies meer zij. Ook komen thema's als persoonlijk leiderschap, leerstijlen, creatief denken en samenwerken aan bod, vooral door middel van ervaringsleren. Op deze manier ontstaat richtingbesef: wie ben ik, wat kan ik, wat wil ik? In een jaar tijd is de Start Academy een begrip geworden en is er veel animo voor deelname, zelfs van ver buiten de regio.

Met beide groepen die tot dusverre gedraaid hebben mocht ik op uitnodiging in gesprek, onder de titel 'Filosofie met Kees Boele'. Beide keren had ik kippenvel. Het feit dat je als vijftiger (zelf ook student geweest, docent en nu bestuurder) met zoekende jonge mensen in gesprek mag gaan over het leven, persoonlijke keuzes, zelfkennis en andere wezenlijke dingen, ervoer ik als een bijzonder voorrecht, dat de 'schoonheid' van onderwijs illustreert. Ook voor de studenten was het een belangrijk gesprek, zo vertelden mij de begeleidende docenten: een deelnemster maakte naar aanleiding ervan een nieuwe keuze in haar leven, een andere besloot toch een universitaire studie te gaan doen door het vertrouwen dat wij in hem stelden tijdens het gesprek.

1.2 *12 juni 2015*

Medio 2015 beleefden wij met onze hogeschool een bijzondere dag. Met een kleine 3.000 (van de in totaal 3.400) medewerkers waren we de hele dag bijeen in stadion Gelredome te Arnhem. Het werd een dag die op verreweg de meeste collega's een diepe indruk heeft gemaakt. Wat gebeurde er?

¹ De auteur dankt Bas Bauland, Hans Brouwer, Marloes van Dommelen, Thom de Graaf, Rob Hillebrand, Mark Molewijk, Maarten Panhuijsen, Frank Stöteler, Inge Wink en Theo de Wit voor hun waardevolle commentaar bij een concept van dit essay.

Het idee was een jaar eerder ontstaan, toen wij als bestuur een klassieke ‘tweedaagse’ hadden met onze belangrijkste directeuren. Wij spraken toen over onze eerste ideeën voor het nieuwe meerjarenplan van onze hogeschool. We gingen in tweetallen uiteen, waarbij ik hen vroeg om tijdens een wandeling van zo’n anderhalf uur aan elkaar een toekomstperspectief voor onze hogeschool te schetsen. Toen we weer met zijn allen in de kring zaten vertelde een ieder wat zijn of haar wandelmaatje had gezegd. Ik maakte er aantekeningen van, die de opmaat waren voor een eerste schets van ons nieuwe strategische instellingsplan. Het was ons goed bevallen om in plaats van te ‘vergaderen’ op deze manier onze gedachten te vormen. Na afloop van dit kringgesprek suggereerde één van de directeuren daarom: ‘*waarom doen we dit niet met alle medewerkers?*’ En zo is het gekomen.

Nu ging dit niet zonder slag of stoot. Een week na die tweedaagse twijfelde een enkeling reeds aan de haalbaarheid. Uiteindelijk hebben we elkaar tot drie keer toe in de ogen gekeken en het ‘commitment’ aan het idee uitgesproken. Uiteindelijk kozen we voor één dag, met als doel dat alle HAN-collega’s zich ter plekke reëel betrokken zouden weten bij ons nieuwe strategische plan. De dag werd een groot succes. Vrijwel iedereen was onder de indruk van het programma, de entourage, de organisatie, de sprekers, en vooral de saamhorigheid. Collega’s die aanvankelijk sceptisch waren (van docenten tot lectoren tot secretaresses) erkenden openlijk en niet zelden geëmotioneerd dat het toch wel heel mooi was geweest. Sommigen voelden zich, na reeds vele jaren aan de hogeschool verbonden te zijn geweest, voor het eerst trots en mede-eigenaar van de ingezette koers. En de dag heeft veel positieve invloed gehad op de werkvloer. Het gaf een sterke impuls aan latente, reeds lopende en nieuwe initiatieven om in het onderwijs of de bedrijfsvoering innovatieve dingen te doen, op basis van het werken vanuit vertrouwen. Eén opleiding bijvoorbeeld voelde zich gesterkt om het hele curriculum volledig en op onconventionele wijze te herontwerpen.

2 Wat betekent dit voor onderwijsbestuurders?

Deze twee mooie recente ervaringen zeggen veel over wat goed onderwijsbestuur inhoudt, althans zoals ik dat zie. Ik noem vijf betekenissen.

2.1 Bestuurders hebben passie voor onderwijs

‘M’n heerlijke, lieve, lastige stel, ik weet eigenlijk maar een ding: het jaar of wat dat ik jullie heb en dat jullie mij hebben, behoren wij enkel maar een gelukkige klas te zijn. En de rest is nonsens hoor, al zal ik dat jullie nooit zeggen.’

Zo schreef Theo Tijssen het in zijn *De gelukkige klas* (1926). Zonder deze passie, dat wil zeggen als je niet werkelijk houdt van studenten, als je je maar half bewust bent van het grote voorrecht om een bijdrage te mogen leveren aan de persoonlijke ontwikkeling van jonge mensen en dat je dat samen mag doen met collega's met dezelfde passie, heb je niets in het onderwijs te zoeken, ook niet als bestuurder of toezichthouder. Mijn drijfveer als bestuurder is nog altijd dezelfde als in mijn docententijd. Daarom geef ik zelf nog geregeld lessen en begeleid ik regelmatig een stagiair of afstudeerder. Tegen bestuurlijke aansprakelijkheid kun je jezelf verzekeren, maar de aanspreekbaarheid op deze passie is niet te verzekeren, die heb je of die heb je niet. En in het laatste geval: gauw weggevoerd uit het onderwijs.

Studenten en docenten voelen een gebrek aan werkelijke passie onmiddellijk aan en zullen zich in dat geval terecht niets aan je mooie bestuurlijke woorden gelegen laten liggen. Daarom vind ik dat elke leidinggevende op enigerlei wijze zelf in het onderwijs moet participeren.² Dan blijf je in contact met de jonge generatie, beleef je zelf de vreugde van het onderwijs en ben je samen met de docenten onderhevig aan de talrijke procedures, kaders en administratieve verplichtingen. Bovendien snap je dat studentpsychologen en pastores zich zorgen maken over het toenemende aantal studenten met een of andere vorm van persoonlijke problematiek, soms omdat ze het gevoel hebben dat zij bij ons als *mens* niet welkom zijn of in hun talenten niet worden gezien of erkend. Juist dat laatste was voor de negentiende eeuwse kardinaal John Henry Newman (1801 – 1890) de crux van het (hoger) onderwijs. In zijn klassiek geworden *The idea of a university* (1873) schreef hij dat het hoger onderwijs niet veel meer zou moeten doen dan het bij elkaar brengen van jonge mensen, in de persoonlijke nabijheid van voorbeeldige leermeesters.³ En dat blijkt telkens weer de essentie te zijn. Toen aan tienduizenden Amerikaanse afgestudeerden van zo'n 200 instellingen voor hoger onderwijs werd gevraagd 'What matters in college?' bleek er slechts één factor van generieke betekenis te zijn (bovendien positief gecorreleerd met vele andere 'outcomes', zoals rendement, cijfers, aantal cum laudes, niveau van het vervolgonderwijs): de mate van interactie tussen student en staf.⁴ Dat is het allerbelangrijkste waar je op hebt te sturen. In de Start Academy mogen studenten en docenten helemaal zichzelf zijn, elkaar ontmoeten. Het heeft iets van een nest, evenals de dag van 12 juni 2015. Kaders waren er niet of nauwelijks. Het *waarom* van onderwijs kwam onder het stof vandaan. Dat wat bij vele docenten latent was geworden bloeide voor even op als nooit tevoren. We waren voor even een echte leergemeenschap. En kennelijk zijn we dat ergens kwijtgeraakt.

2 De Onderwijsraad suggereert met zoveel woorden hetzelfde. Onderwijsraad (2015), 22.

3 Newman (1996).

4 Astin (1997).

Daarom kan het niet zo zijn dat wij het onderzoeksideaal laten prevaleren bóven dit onderwijsideaal, noch in het universitaire noch in het (hoger) beroepsonderwijs. Wat mij betreft heeft een hoogwaardig onderzoeksproject net zoveel betekenis als een uitstekend gegeven basismodule boekhouden in de opleiding bedrijfseconomie. Waarom spreken universiteiten bijvoorbeeld over ‘onderzoeksruimte’ en ‘onderwijslast’? Onderwijs is het mooiste wat er is en dus nooit een last, behalve voor degenen die er ten diepste niet van houden. Vier van de vijf universitaire docenten worden op geen enkele manier beoordeeld op de kwaliteit van onderwijs, en 50 % heeft de onderwijskwalificatie (BKO) behaald zonder daar iets voor te hebben gedaan.⁵ En onderzoek is vele malen belangrijker voor je universitaire loopbaan dan onderwijs.⁶ Hogescholen moeten oppassen dat ze niet ook die kant op gaan. Waarom verdient de allerbeste docent nog altijd minder dan een gemiddelde lector?

2.2 Bestuurders kennen hun publieke verantwoordelijkheid

Goede onderwijsbestuurders zijn zich bewust van hun publieke verantwoordelijkheid en waken ervoor dat private belangen, drijfveren en criteria de overhand krijgen. De Start Academy illustreert dit publieke belang van de school als ‘vrijplaats’, want dat betekent het woord school oorspronkelijk. Op die breed toegankelijke vrijplaats bezin je je, vrij van de markt, op jezelf en op het leven, waar het beroep ‘slechts’ een onderdeel van is. Publieke onderwijsinstellingen zijn geen bedrijven, maar *instituties* die in een eeuwenoude traditie staan en hun bestaansrecht ontleen aan de grote maatschappelijke betekenis van hun onderwijs. En in onderwijsinstituties ligt, als het goed is, de nadruk op de inhoud (niet op de functies en middelen), op de persoon van de student (die geen ‘klant’ is), op aandacht (niet op service), op betekenis (niet op productiviteit), op kwaliteit (niet op kwantiteit), op de lange termijn (niet op de korte termijn), op gezag (niet op macht) en op waarden (niet op indicatoren).

De Start Academy heeft vooral een *maatschappelijk* rendement, dat groter is dan haar economische rendement. Dat is typisch publiek. Misschien hebben ‘uitval’, ‘studievertraging’ en ‘switch’ op de langere termijn wel grote maatschappelijke betekenis, omdat jonge mensen zichzelf leren kennen en daarom later minder problemen hebben. Plato schreef al in zijn *Politeia*, het klassieke boek over de ideale staatsvorm en welk onderwijs deze vraagt, dat het allemaal vanzelf zou gaan als er maar aan één ding voldoende aandacht is besteed: de vorming en de opleiding van de jeugd.⁷ Daar voegde hij overigens onmiddellijk aan toe dat men precies daarom onafgebroken moet waken voor revolutionaire wijzigingen op het

5 Bron: Langerak & Spijkerboer (z.j.), 3.

6 Zie ook Flikkema (2016) en het interview met hem in Trouw, 25 april 2016.

7 Plato (1995), 92.

gebied van de geestelijke en lichamelijke vorming. Het ging Plato er immers om dat je je op de (wat hij noemde ‘onveranderlijke’) essenties richt, en niet op de vluchtige dingen.⁸ Laat dat ons nog maar eens gezegd zijn. Bestuurders die onderwijskundige hypes volgen werden 400 jaar voor Christus al gewaarschuwd. Alleen de ‘arbeidsmarktrelevantie’ is een wel heel arme doelstelling van onderwijs.

De Start Academy is ten tweede breed toegankelijk. Ook dat is typisch publiek. De ‘vrij-plaats’ moet ruim en breed toegankelijk zijn, zowel voor de welvarende, succesvolle jongeren, als voor de tobbers en twijfelaars. Zij verdienen allen onze hartelijke, publieke aandacht. Je kunt en mag niet lesgeven of besturen zonder dat je dit voelt. En *als* je dit voelt, dan is het onbestaanbaar dat je je te buiten gaat aan buitensporige declaraties of megalomane huisvestingsprojecten.⁹ Wat schreef Erasmus, wiens 550^e geboortedag we dit jaar vieren en volgens historici de grootste Nederlander ooit?¹⁰ ‘De school hoort voor iedereen toegankelijk te zijn, anders is het geen school.’¹¹

Het institutionele, publieke karakter van het onderwijs, met name de toegankelijkheid en het maatschappelijke rendement, staat onder druk. Ten eerste is de vroege selectie van leerlingen aan het eind van het basisonderwijs een zwakke plek in ons bestel.¹² Deze stimuleert ‘padafhankelijkheden’: verschillen tussen scholen werken door in verschillende schoolloopbanen in het vervolgonderwijs. Dat bevordert segregatie. Hoogopgeleide en goed verdienende ouders hebben de middelen om te sturen op doorstroom. Vooral leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus en allochtone leerlingen zijn echter de dupe,¹³ vooral daar waar scholen via hun toelatingsbeleid de meest getalenteerde leerlingen binnenhalen, hun instroom- en overgangsnormen aanscherpen of tussentijds extra toetsen afnemen om het risico op ‘afstroom’ en relatief lage schoolprestaties te reduceren. Zo vergroten we de maatschappelijke segregatie tussen scholen en leerlingen, terwijl heterogene groepen juist positieve ‘peereffecten’ hebben.¹⁴ Uitsstel van de vroege selectie zou volgens de Onderwijsraad meer tijd opleveren om de nadelige effecten van de thuissituatie (taalachterstand, lage ambities) enigszins te compenseren. Ook voorkom je daarmee

8 Plato (1995), 142-144.

9 En om de huisvesting beter af te kunnen stemmen op het onderwijs zouden facility managers en vastgoedmanagers van hogescholen een aantal dagen per jaar voor de klas moeten staan, aldus Ronald Beckers in een van zijn stellingen bij zijn proefschrift. Zie Beckers (2016).

10 Zie <http://www.historischnieuwsblad.nl/nl/artikel/6448/historici-kiezen-de-grootste-nederlander.html>

11 Erasmus (1992), 102.

12 Onderwijsraad (2014a), 7, 21 e.v.

13 Onderwijsraad (2013), 9; Onderwijsraad (2014a), 24 e.v.

14 Onderwijsraad (2014a), 25, 30.

dat leerlingen van verschillende sociale afkomst elkaar nauwelijks nog tegen komen. De verschillen in kansen worden de laatste jaren zelfs *groter*, in de hele onderwijskolom. De Inspectie van het Onderwijs constateerde dat niet alle studenten de kans krijgen het onderwijs te volgen dat past bij hun niveau.¹⁵ Zo zien we bij de instroom in het hoger onderwijs een oplopend onderscheid tussen leerlingen, afhankelijk van hun achtergrond. Met name de tweede generatie niet-westerse allochtonen stroomt minder vaak door dan voorheen, zodat toegankelijkheid een schijntoegankelijkheid wordt, met lange stapelroutes als gevolg.¹⁶

Ten tweede vormt de in de jaren tachtig ingezette beweging van schaalvergroting en ‘professionalisering’ van het onderwijsbestuur een gevaar voor het publieke karakter van het onderwijs. Uit het bedrijfsleven hebben we bijvoorbeeld het ‘two tier’-model van een College van Bestuur en een Raad van Toezicht overgenomen. Dit creëerde een democratisch tekort en een gat in de toezichtstructuur omdat de ‘leden en leken’, de ‘publieke aandeelhouders’, buiten beeld raakten als reguliere gesprekspartners voor bestuurders.¹⁷ De financiële risico’s werden volgens de WRR daardoor bovendien groter dan kleiner. Het is niet altijd helder wie de publieke aandeelhouders zijn die gezaghebbend kunnen bepalen wat de strategische doelen van de instelling zijn.¹⁸

Voorts is de nadruk op het economische rendement van het onderwijs (met name de ‘arbeidsmarktrelevantie’) een risico. Dat speelt bijvoorbeeld bij het fenomeen ‘vraagfinanciering’ in het deeltijdse onderwijs. Dat is vooral geïntroduceerd op basis van de veronderstelling dat dit middel een positief effect heeft op de ‘aansluiting’ op de arbeidsmarkt en zodoende op de deelname. Maar het risico is dat daardoor ook de inhoud, met name het vormende element, verschaalt. Overigens wil ik best erkennen dat modernisering van het deeltijdse onderwijs nodig is om een betere aansluiting op het werkveld te krijgen. Maar waarom moet dat *dus* via private mechanismen? Laten we even kijken naar Zweden, waar enkele zorgelijke effecten van privatisering in het onderwijs manifest zijn geworden.¹⁹ Twintig procent van de Zweedse leerlingen bezoekt een ‘friskola’ (een door de staat gefinancierde maar onafhankelijk bestuurde particuliere school, met winstoogmerk). Van die leerlingen gaat twee derde naar scholen die worden geleid door bedrijven. Vier van de tien grootste onderwijsinstellingen zijn het eigendom van privé-investeerders.

15 Inspectie van het Onderwijs (2016), 5.

16 Inspectie van het Onderwijs (2016), 21. Vergelijk Bormans e.a. (2015), 5, 10, 14.

17 Vergelijk Groot & Maassen van den Brink (2016), 19. Zie ook De Vijlder & De Jager (2005).

18 Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2014), 9, 25-29.

19 Bron: https://blendle.nl/i/360/nieuwe-onderwijsmaatstaven-in-zweden/bnl-360-20140923-1_18_1.

Geen enkel ander land in Europa heeft zo'n groot aandeel privaat onderwijs. Traditionele gemeentescholen verliezen vaak hun beste leerlingen aan deze scholen. Rijke ouders kiezen voor particuliere scholen, armere kinderen komen op de slechter presterende oudere instellingen. Ondertussen daalde het vertrouwen in de private scholen naarmate hun aantal toenam, want de Pisa-scores bij lezen, wis- en natuurkunde zijn inmiddels ver onder het gemiddelde gezakt (terwijl Zweden van oudsher tot de onderwijstop behoorde). Eén van de private-equity bedrijven liet zich inmiddels failliet verklaren (paniek onder de tienduizend leerlingen) en een grote keten van peuterspeelzalen schroefde het voedselbudget terug naar één euro per kind per dag. Nu is er in Zweden wetgeving in voorbereiding die moet gaan beletten dat private equity-groepen eigenaar worden van particuliere scholen omdat ze geen lange termijnbelang hebben om die te laten slagen. Is het verwonderlijk dat de experimenten Open Bestel in de periode 2007 tot 2015, waarin alle aanbieders van hoger onderwijs onder gelijke voorwaarden een beroep konden doen op publieke bekostiging voor hun opleidingen, blijkens evaluatieonderzoek geen substantiële effecten hebben gehad op de structuur, het gedrag en de prestaties van de hoger onderwijsmarkt in Nederland?²⁰

Het gaat in het onderwijs om een publieke verantwoordelijkheid. Daarom ben ik blij dat nieuwe denkbeelden over 'Public Value' het 'New Public Management' langzamerhand aflossen.²¹ Vele onderwijsinstellingen zijn onder invloed van New Public Management 'geprofessionaliseerd' van 'institutie' tot 'organisatie'. New Public Management gebruikt marktconforme sturingsprincipes (zoals plannings- en budgetteringsmethoden) om diensten in de collectieve sector te besturen en laat overheidsmanagers hun aandacht verleggen van het besturen van handelingen (met de daarbij behorende regelgeving) naar de besturing van prestaties (met de daarbij behorende decentralisatie van bevoegdheden).²² Deze filosofie ontstond rond 1980, toen er twijfel ontstond over het functioneren van de overheid: zij was te groot en bovendien, in vergelijking met het bedrijfsleven, inefficiënt en ineffectief. In het kielzog van deze beweging heeft ook het onderwijs sindsdien veel geïnvesteerd in 'planning & control', risicomangementssystemen, enzovoorts. Verantwoordelijkheden en bevoegdheden werden 'gedecentraliseerd' naar de instellingen en het 'contract' ging fungeren als de schakel tussen de 'principal' en de 'agent', bijvoorbeeld via een 'prestatieafpraak'. Onze governancecodes zijn geënt op de code-Tabaksblat, bedoeld voor beursgenoteerde ondernemingen, die uit zijn op maximale financiële 'shareholder value', liefst zo snel mogelijk. Deze haast en hebzucht hebben ons in de

²⁰ Van den Berg, Heyma & Imandt (2014), 9.

²¹ Zie bijvoorbeeld Blaug e.a. (2006), O'Flynn (2007), Budding (2014).

²² Budding (2014), 35.

kredietcrisis gestort. Natuurlijk, New Public Management heeft hier en daar de nodige scherpte gebracht. Maar het heeft er ook toe geleid dat bij sommige onderwijsbestuurders een bureaucratisch-bedrijfsmatige logica dominant werd en het zicht op onderliggende publieke waarden als soberheid en dienstbaarheid en publieke doelen als kwaliteit, toegankelijkheid en doelmatigheid werd vertroebeld.²³ Publieke onderwijsinstellingen zijn primair instituties en subsidiair organisaties. Natuurlijk moet je een onderwijsinstelling ook goed organiseren, maar dat is slechts een middel. 'Prestatie-indicatoren' conflicteren nogal eens met publieke waarde. Denk eens aan dat oogziekenhuis dat werd afgerekend op de lengte van de wachtlijst, om die reden vervolgspraken met behandelde patiënten afschafte, waardoor een vijftiengestig patiënten alsnog het gezichtsvermogen verloor.²⁴

De 'professionalisering' betrof vooral de 'buitenkant' van de instelling. Daar 'keken' de bestuurders en toezichhouders scherp naar. Maar zij moeten vooral willen zien hoe het er van binnen uit ziet.²⁵ En daarvoor geldt wat Antoine de Saint-Exupéry (1900 – 1944) in *Le Petit Prince* schreef: 'Alleen met het hart kan men goed zien, het wezenlijke is voor het oog onzichtbaar.' Laten we ons herinneren dat het woord 'professioneel' teruggaat op het Latijnse 'professio'. Dit betekent 'openbare belofte', bijvoorbeeld in de betekenis van kloostergelofte. 'Professioneel' houdt dus simpelweg in dat je aan studenten belooft dat je je uiterste best zult doen om het beste aan hen te geven en dat je dáárop aanspreekbaar bent.

2.3 Bestuurders geven ruimte aan experimenten

De Start Academy en 12 juni 2015 illustreren vervolgens 'Het prachtige risico van onderwijs' (aldus de gelijknamige titel van een boek van Gert Biesta)²⁶, een risico wat je niet kunt managen, niet moet willen managen zelfs, maar juist bewust moet nemen, door soms te experimenteren. Het risico ervoer ik duidelijk in die twee sessies van de Start Academy. Dit is enerzijds een onderwijskundig risico. Als baas van een hogeschool, vijftiger, met je eigen biografie, in gesprek treden met jongeren die je niet kent en dan ook nog over wezenlijke dingen: dat luistert nauw. Je weet niet of het lukt en dat heb je niet in de hand. Biesta noemt dat een 'transcendent' element in het onderwijs. Je kunt er geen 'prestatieafpraak' over maken. Bovendien was het een bestuurlijk risico. De Start Academy was een initiatief waar

23 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013), 3-4. Zie ook de Memorie van Toelichting bij het wetsvoorstel Versterking Bestuurskracht, 16.

24 Blaug e.a. (2006), 8.

25 Daarom doen toezichhouders er volgens de Onderwijsraad goed aan om te waken voor het onnodig verzwaren van interne regelgeving en om zich een beeld te vormen van de culturele elementen van onderwijskwaliteit door zich binnen de hogeschool of universiteit te bewegen, te observeren en met studenten, docenten en onderwijsleiders te spreken. Zie Onderwijsraad (2015), 39.

26 Biesta (2015).

ik nauwelijks bij betrokken ben geweest. Er zaten ongetwijfeld procedurele haken en ogen aan. Een accountant had misschien kunnen zeggen dat ik 'niet in control' was op dit initiatief, door me hier 'in te laten zuigen'. Toch is het gebeurd en ik ben er blij mee. De bedoeling was krachtiger dan het systeem.

Wij onderwijsbestuurders moeten dus een beetje voorzichtig zijn met 'risicomanagement', want dan was 12 juni 2015 ook nooit gebeurd. Deze dag was in alle opzichten een dag die *niet* paste bij 'in control zijn'. Tijdens de voorbereiding is niet of nauwelijks gestuurd op methoden, middelen of prestatie-indicatoren, maar vooral op het *doel*. En precies dát was een ongekende motivator voor de makers van het programma.

In het onderwijs is het cruciaal dat we initiatieven belonen en ruimte bieden aan experimenten (wat iets anders is dan 'hypes' volgen), inclusief de bijbehorende risico's. 'Je moet iets leren door het te doen; want al denk je iets te weten, je weet het pas zeker als je het uitprobeert', zei de filosoof Sophokles (496 - 406 v.C.).²⁷ Daarom zijn we binnen de HAN bijvoorbeeld ook bezig met de vernieuwing in de relatie bestuur-medezeggenschap, vooral met het oog op actievere participatie, vroeg in het proces van beleidsvorming, en dus minder procedureel. Zo participeerden onlangs studenten in de werving- en selectie van een opleidingscoördinator binnen één van onze instituten. In de Raad van Toezicht is onlangs een jonge alumna benoemd. En in diverse ondersteunende diensten is het aantal leidinggevenden gehalveerd. We moeten ook ruimte durven geven aan 'adhocratie' (Mintzberg), een organisatievorm waarin professionals zich in wisselende combinaties organiseren. Dat is voor ons soms erg onwennig, maar het is wel de organisatievorm die het best past bij professionele complexiteit en diversiteit in een dynamische omgeving. Het is ook lastig voor de grote categorie 'middenmanagers', omdat die in hiërarchie hoger staan dan de professionals op de werkvloer, terwijl de laatsten meestal beter in staat zijn om aan te geven hoe het inhoudelijke werk beter kan.²⁸

27 Bron: Sissing (2015), 202.

28 Zie hiervoor Tabarki (2016).

2.4 Bestuurders zijn streng op de kwaliteit

Goede onderwijsbestuurders zijn streng op de kwaliteit. Dat is niet alleen de kwaliteit van het onderwijs en onderzoek. Het geldt zeker ook de ‘kleine kwaliteit’, die in de ogen van de student ‘grote’ kwaliteit is, zoals de eerder genoemde kwaliteit van de roosters en de informatievoorziening naar studenten. En als je dan een Start Academy begint of een dag voor alle medewerkers belegt, moet deze natuurlijk wel perfect georganiseerd zijn. ‘Sloppiness’ is ‘killing’ in het onderwijs.²⁹

2.5 Bestuurders zijn autoritair

Goede onderwijsbestuurders zijn ten slotte *autoritair*. Dat past op het eerste gehoor niet bij het voorafgaande. Maar autoriteit komt van ‘augere’, dat ‘helpen groeien’ betekent. Bestuurders laten hun medewerkers en studenten (bijvoorbeeld die van de Start Academy) groeien. Dat betreft niet primair hun aantal, maar hen *als zodanig* en dan komt het aantal vanzelf. Daarom zijn studenten en collega’s je belangrijkste marketing-mensen. ‘Het genoegen der hooggeplaatsten is mensen gelukkig te kunnen maken’, zegt Pascal in een van zijn Pensées.³⁰ Als je nooit hoort dat dit plaatsvindt, moet je je toch wel even afvragen wat je zit te doen. De grote liberaal J.R. Thorbecke (1798 – 1872) omschreef de positie van de directeur in zijn wet op het middelbaar onderwijs (1863) als volgt: ‘Aan het hoofd van elk dier scholen is een der leeraren geplaatst, die den titel draagt van directeur’, met als toelichting: ‘De bestemming van den directeur verschilt van die der overige leeraren; wel wordt hem ook een deel van het onderwijs opgedragen, maar het is bovenal zijne taak voor den samenhang en geregelden gang van het geheel te zorgen; hij moet als de ziel der school zijn’.³¹ Prachtig gezegd en nog steeds volop van toepassing. Maar hoe doe je dat?

Ik heb er in *Onderwijsheid* een hoofdstuk aan gewijd. In essentie komt het neer op het volgende. Je neemt consequent je vertrekpunt in de drie sterkste drijfveren die je mensen hadden en hopelijk nog steeds hebben om in het onderwijs of onderzoek te gaan werken. Dat zijn achtereenvolgens: 1) inhoud van het werk (het vak en het docentschap, aangegeven door 90 procent van de mensen), 2) de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid waarmee je het vak beoefent (ruim 80 %) en 3) de sfeer of relatie met collega’s (ruim 50 %).³² Zelf begon ik ook ooit in het onderwijs omdat ik van mijn vak (economie en filosofie) hield én omdat ik ervan hield, en nog houd, om les te geven en anderen te enthousiasmeren voor mijn vak.

29 Een mooi voorbeeld is het Kwaliteitsnetwerk mbo. In dit, door de sector zelf opgezette, netwerk participeren momenteel 39 onderwijsinstellingen op vrijwillige basis. Zij worden eens in de drie jaar ge-audit op kwaliteitsborging. De minister wil bijdragen aan de ontwikkeling naar een dekkend kwaliteitsnetwerk. Zie Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015c).

30 Pascal (1997), 341.

31 Bron: Onderwijsraad (2007), 31.

32 Vogels en Bronneman-Helmerts (2006). Vergelijk Onderwijsraad (2007), 37.5

En inderdaad: de organisatie moet goed zijn, de rest doe ik zelf en daar wil ik ook verantwoordelijkheid voor dragen en verantwoording over afleggen. En ja: ik wilde dat mooie vak samen beoefenen met collega's die dezelfde passie hebben. Kwaliteitscultuur kun je omschrijven als het sturen op inhoud, verantwoordelijkheid en sfeer. Daarom hanteren wij binnen de HAN nu een eenvoudig sturingsfilosofietje. Bij elk initiatief hanteren wij een drievoudig inhoudelijk referentiekader: 1) komt het de kwaliteit van het inhoudelijke werk ten goede? 2) stimuleert het de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de professionals? 3) is het bevorderlijk voor de sfeer? Bij drie keer ja moet je als leidinggevende een heel goed verhaal hebben om het niet te doen of niet toe te staan. Iemand die zo bestuurt praat veel over het *waarom* en *waartoe* (missie, doel) en weinig over het 'hoe' (wat er gedaan moet worden), want daar heb je directeurs en managers voor.³³

Wij bestuurders hebben steeds weer de neiging om dingen belangrijker te maken die *lager* scoren dan inhoud, verantwoordelijkheid en sfeer, zoals 'promotiemogelijkheden' (scoort 20 %). Natuurlijk, mensen willen zich ontwikkelen, maar ze zien het liefst dat bestuurders belangstelling tonen voor de inhoud van het onderwijs en onderzoek, ruimte geven aan verantwoordelijkheid en werken aan goede atmosfeer. Goede onderwijsbestuurders hebben veel aandacht voor het *proces* in de beleidsvorming, opdat je met een luchtige procedurele afronding kunt volstaan. Toen onze medezeggenschapsraad dit voorjaar volmondig instemde met ons nieuwe Instellingsplan en de voorzitter van de Raad van Toezicht tijdens een algemeen overleg vroeg wat de belangrijkste motieven daarvoor waren, was het participatieve totstandkomingsproces het eerste wat de MR-voorzitter noemde. In een tijd waarin macht in verval is en je het als bestuurder met louter hiërarchie niet meer redt, wordt deze procesdimensie in de besturing des te belangrijker. Een goede bestuurder heeft gezag, dat hij of zij van binnen uit, zonder veel machtsuitoefening, aan de dag legt. Docenten doen niet (althans niet zomaar) wat de bestuurder zegt (en nog terecht ook), maar ze zeggen wel wat hij of zij doet. Van belangstelling, een luisterend oor en waardering 'groeien' mensen. Die dingen zijn daarom veel effectiever dan ronkende bestuurlijke teksten of vooral zelf veel praten en zenden. Ik heb dat zelf ook met schade en schande moeten leren en nog steeds gaat het niet altijd goed. Vooral wij mannelijke bestuurders hebben de neiging vanuit een (soms matig doordacht) idee meteen stoer te 'gaan met de banaan', met veronachtzaming van het inventariseren van de werkelijke betrokkenheid op het initiatief.

33 Sinek (2009), 39-41, 65 e.v., 137 e.v.

Iets soortgelijks zou moeten gelden op overheidsniveau. Een denktank van het ministerie van VROM constateerde dat veel van de bestaande sturingsinstrumenten van de overheid niet goed meer passen bij de veranderende omstandigheden.³⁴ In een netwerksamenleving moeten actoren zelf verantwoordelijkheid nemen voor de oplossing voor problemen, misschien zelfs ook voor de probleemdefinitie.³⁵ Dat vraagt van de overheid 'betrokken bescheidenheid' en een bepaalde mate van 'openheid' met betrekking tot de beoogde uitkomsten, hoe vaag en traag dat ook mag lijken.³⁶ De overheid zou minder zelf moeten acteren, maar partijen helpen en ondersteunen om zichzelf te organiseren. Terwijl de samenleving het karakter heeft gekregen van een 'rizoom' (de horizontaal vertakte wortelstructuur, die niet te herleiden is tot één hoofdtak of tot één plant aan de oppervlakte en die steeds nieuwe verbindingen aangaat) is de overheidsbureaucratie te vergelijken met een *boom*: 'bovenin' beleid bedenken, dat je 'onderin implementeert'.³⁷ Maar zo'n rizoom laat zich niet sturen, hoogstens kun je de effecten tot op zekere hoogte beheersen. Er is een meervoudige kanteling gaande, van een verticaal geordende, centraal aangestuurde, top-down samenleving naar een horizontale, decentrale, bottom-up samenleving, waarbij bestaande instituties en organisaties worden vervangen door gemeenschappen, coöperaties en sociale en fysieke netwerken.³⁸ Oude waarden en methoden als efficiency en controle hebben ons ver gebracht, laten we dat niet vergeten. Maar we hebben ze tot het uiterste opgerekt en ze worden nu eerder deel van het probleem en niet van de oplossing.³⁹ We zien allemaal *Het einde van de macht*, aldus de gelijknamige titel van het boek van Moisés Naím.⁴⁰ Iedereen heeft zo ongeveer toegang tot dezelfde informatie en middelen. Macht is ook niet langer afhankelijk van omvang of financieel vermogen, veeleer van het vermogen om slim en snel te acteren. En dat laatste gebeurt vooral in coöperatieve verbanden.⁴¹

34 Van der Steen e.a. (2010), 4. Soortgelijke analyses zijn te vinden in Onderwijsraad (2014) en Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2004).

35 Van der Steen e.a. (2010), 5.

36 Van der Steen (2010), 20.

37 Van der Steen (2010), 11.

38 Rotmans (2015), 17.

39 Laloux (2015), 14; Rotmans (2015), 23.

40 Naím (2015), 14.

41 Rotmans (2015), 43.

3 Professionals Governance en kwaliteitszorg

3.1 Wat is Professionals Governance?

Besturen vanuit passie in de betekenissen die ik daaraan heb gegeven betekent dat je ruimte geeft aan je professionals, van wie je hoopt dat ze allemaal dezelfde passie delen. Maar hoe doe je dat? En hoe blijf je dan 'in control', zo vraagt een toezichthouder zich dan wellicht af? Een nadere methodische vertaling van wat ik hierboven heb bepleit is dat wat in de recente literatuur wordt aangeduid als 'Professionals Governance'. Ik noem zeven belangrijke principes daarvan, zonder daarmee uitputtend te willen zijn⁴²:

1. Docenten en onderzoekers nemen zelf verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van hun professionele, inhoudelijke werk.
2. Zij organiseren zichzelf, bijvoorbeeld in een publiekrechtelijk docentenregister, en formuleren zelf de toelatingseisen tot hun professie. Een beroepscode of beroepsraad en een vorm van onderlinge toetsing of zelfs tuchtrecht hoort daarbij.
3. Zij werken in teams met elkaar samen, liefst in een professionele leergemeenschap waarvan ook de studenten deel uit maken.
4. Zij normeren zichzelf, hebben een eigen systeem voor het bewaken van hun professionele kwaliteit en zorgen dat hun werk past binnen de kaders van wet- en regelgeving.
5. Zij hebben in hoge mate zelfstandig contact met studenten en externe belanghebbenden ('klanten').
6. Zij ontnemen hun 'werkzekerheid' niet aan hun baan, maar aan hun CV.
7. Zij beschikken over significante discretionaire ruimte, omdat de complexiteit van de professie volledige protocollering en centrale sturing onmogelijk maakt. Zij worden geacht te 'weten' wat in een onverwachte, complexe en specifieke situatie geboden is, zonder dat het op dat moment 'evidence based' en/of geprotocolleerd is.

Met betrekking tot professionals die zich verbinden aan een onderwijsinstelling moet hier nog iets aan worden toegevoegd. Professionals zijn traditioneel gedreven door de drie V's: vak, vakontwikkeling en vakbroeders.⁴³ Wanneer zij ervoor kiezen om hun vak te beoefenen binnen de muren van een onderwijsinstelling, dan doen zij afstand van het ideaaltypen van de vrije beroepsbeoefenaar. Dat schuurt soms. Het kan leiden tot een van de drie kernproblemen van professionele instellingen: versnippering (omdat iedereen zijn eigen richting volgt), middelmatigheid (omdat er niet van elkaar geleerd wordt) en vrijblijvend-

⁴² Vergelijk: Melis & De Vijlder (2014); De Vijlder (2015), 127; Onderwijsraad (2013), 9; Zuurmond & De Jong (2010), 11; Van der Steen (2010), 43; Groot & Maassen van den Brink (2016).

⁴³ Vermaak (1997). Het vervolg is hier ook op gebaseerd.

heid (omdat resultaatgerichtheid ontbreekt). De reflex van bestuurders is dan vaak: beheersing van bovenaf door middel van regels en procedures, hetgeen de drie B-allergieën van de professionals weer versterkt: bazen, bureaucratie en beleid. Op dit punt kan het 4R-principe dienstig zijn: richting (opdat professionals niet louter eigen afwegingen maken), ruimte (opdat zij hun professionele rol kunnen pakken), resultaat (om vrijblijvendheid voorkomen), rekenschap (omdat zij ook verantwoording hebben af te leggen).⁴⁴ De 'baas' spreekt vooral te behalen resultaten met hen af en concentreert zich vervolgens vooral op de facilitaire zaken (in de ruimste zin van het woord). Ook dit 'faciliteren' (door middel van huisvesting, inkoop, juridisch werk) is een professie. Bij professionals governance hoort daarom ook dat docenten en onderzoekers niet badinerend doen over de (kosten van) het werk van de ondersteuners en/of zich bemoeien met hún professie, en vice versa dat ondersteuners niet al te gemakkelijk docenten de maat nemen, zonder zelf met de voeten in de ingewikkelde onderwijsklei te hebben gestaan. Goede onderwijsprofessionals zijn al met al te vergelijken met top-pianisten, die de techniek uitstekend beheersen, zodat ze hun hoofd en hart kunnen vrijhouden voor de interpretatie van het pianostuk dat ze vertolken.

'Zulke professionals sturen het management terug met huiswerk als regelingen niet goed ontworpen zijn. Zulke professionals weigeren onmenselijke, bureaucratische handelingen te verrichten. Zulke professionals zorgen ervoor dat de ict-systemen en de financiële systemen zodanig zijn ingericht dat ze hen faciliteren, in plaats van voor de voeten lopen. Zulke professionals klagen niet over de verkeerd ingerichte systemen en processen maar verbeteren ze totdat ze doen wat ze moeten doen. Zulke professional houden zich aan de regels, richtlijnen en protocollen, omdat die geen enkel probleem vormen. Zulke professionals werken samen met relevante andere professionals, in steeds wisselende teams, om het probleem dat ze onder handen hebben op te lossen. Zulke professionals vormen de organisatie van de toekomst.'⁴⁵

Echte onderwijsprofessionals zijn zodoende toonbeelden van 'Bildung'. Als wij namelijk zeggen dat de wereld steeds ingewikkelder wordt en dat studenten er niet meer komen met een setje competenties op zak, maar ook moreel gevormde 'personalities' moeten zijn die onafhankelijk moeten kunnen oordelen en handelen, dan moeten onderwijsprofessionals dat zélf in hun eigen professie ook doen en voordoen. Dat is iets anders dan het weglopen voor de (onderwijs)complexiteit of deze proberen in de klauw te krijgen door middel van steeds verfijnder systemen en protocollen. Dat laatste noemt professor Harry Kunneman 'dolor complexitatis': de pijn van de complexiteit proberen te reduceren door protocollering

44 Ontleend aan Paul Schnabel. Bron: Zuurmond & De Jong (2010), 17.

45 Zuurmond & De Jong (2010), 53.

van het professionele werk. Dat wordt al gauw een vicieuze cirkel: meer administratieve controle, minder ruimte, gevolgd door slimmer ontwijkingsgedrag.⁴⁶ Wij moeten de professionele complexiteit erkennen en er midden in van elkaar leren. Dat noemt Kunneman ‘*amor complexitatis*’, de ‘spannend-liefdevolle vormen van omgang met moerassige complexiteit, met het oog op werk dat deugt en deugd doet’.⁴⁷ De neoliberale, marktconforme waarden zijn volgens Kunneman te klein in verhouding tot de huidige complexiteit.⁴⁸ Zij verleiden ons die complexiteit te reduceren en waar dat niet goed lukt deze te verdringen. Wij hebben volgens hem grotere waarden nodig om de complexiteit aan te gaan. De Verlichting heeft in naam van de grote waarden ‘vrijheid’, ‘autonomie’ en ‘democratie’ vooruitgang gebracht. Maar diezelfde waarden blijken nu te klein om menswaardige antwoorden te geven op de vragen van onze tijd. De modernisering van de Verlichting heeft zijn eigen morele maatstaven *absoluut* gesteld, universeel geldig verklaard en *nieuwe* verticale tegenstellingen in het leven geroepen. Het neoliberale ‘dikke ik’ loopt stuk op ‘taaie vraagstukken’ en ‘moerassige resten’ die wij niet meer langs modern-rationele lijnen kunnen reduceren en controleren. Kunneman acht het nodig om nieuwe vormen van ‘horizontale moraliteit’ en bijbehorende grotere waarden te ontwikkelen.

3.2 Wat betekent ‘*professionals governance*’ voor de kwaliteitszorg?

De afgelopen jaren hebben wij in het onderwijs veel geïnvesteerd in kwaliteitszorgsystemen en -procedures. Daar was ook wel reden voor, want de kwaliteit was hier en daar onder de maat. Stevige interventies waren geboden en hebben hun vruchten afgeworpen.⁴⁹ Tegelijkertijd denk ik dat duurzame kwaliteitsverbetering in de komende jaren slechts tot stand zal komen als wij op een of andere wijze gestalte geven aan de principes van ‘*professionals governance*’. Wat zie ik dan voor me? Ik noem vier elementen.

Ten eerste is dan niet het bestuur primair verantwoordelijk voor het bewaken van de waarden van de professie en de kwaliteit van het onderwijs, maar de ‘maatschappen’ van docenten en onderzoekers, nog liever: de bredere ‘professionele leergemeenschappen’ waarvan nadrukkelijk ook de studenten en (in geval van het beroepsonderwijs) de werkveldpartners deel uitmaken. De leden van de professionele gemeenschap nemen dus zelf de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van hun werk, *ondersteund* door kwaliteitszorgdeskundigen, in plaats van andersom. Zij *vragen* idealiter zelf om een audit (in plaats van dat

46 Zuurmond & De Jong (2010), 15. Ook de WRR had al eens gesignaleerd dat de eigen waarde, discretionaire ruimte en complexiteit in kennisintensieve professies wordt miskend, vanuit een doorgeslagen boedelscheiding tussen beleid en uitvoering. Zie Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2004).

47 Kunneman (2013), 33.

48 Kunneman (2013), 7. Ook het navolgende is daarop gebaseerd.

49 Ook de Onderwijsraad erkent dit. Zie Onderwijsraad (2015), 9, 10, 29.

wij bestuurders hen opzadelen met onze ‘politieone’ kwaliteitsaudits) en hun auditor vraagt: ‘Waar willen *jullie* dat de audit over gaat? Wij experimenteren nu met deze methode en mijn ervaring is nu al dat opleidingsteams langs deze weg juist veel opener worden over hun sterke en zwakke punten, waardoor ze ook makkelijker het gesprek gaan voeren over echte oplossingen. De spanning (‘doen we het wel goed?’) wordt minder, de ‘trots’ groeit. Handhaving en controle zouden volgens de Onderwijsraad daarom niet zozeer via formele machtsposities moeten plaatsvinden, als wel door middel van meer informele stimulering en sociale begrenzing, dat wil zeggen terugkerende, betekenisvolle interacties (‘zo doen wij dat hier’) en een goede communicatie.⁵⁰

Dan verleg je in de tweede plaats de aandacht in de kwaliteitszorg van het systeem naar de inhoud. Ik begrijp die docent die me vertelde dat de kwaliteitszorg volgens hem meer ging over de wijze waarop dingen zijn gedocumenteerd dan om de kwaliteit van het werk zélf. Het illustreert dat wat bestuurders ‘tellen’ iets anders is dan dat waar de docenten thuis over ‘vertellen’. De Validatiecommissie Kwaliteitszorg Onderzoek (VKO) signaleerde bijvoorbeeld dat de kwaliteitszorg met betrekking tot het praktijkgerichte onderzoek wordt gedomineerd door een soort systeemdenken, met nadruk op de *procedurele* oriëntatie, waardoor er soms geen zicht is op de *inhoudelijke* kwaliteit.⁵¹ Ik begrijp wel dat de hoeveelheid administratie rondom het onderwijs blijkens onderzoek de meeste werkdruk genereert. We kunnen een forse stap terug kunnen doen in de hoeveelheid en omvang van onze kaders, kwaliteitszorg-handboeken, protocollen en beoordelings-‘rubrics’. Dan stimuleer je als bestuur bijvoorbeeld beknopte ‘kritische reflecties’: wél twee A4 *echte* reflectie, géén veertig A4 aanvullende feiten. En bij beoordeling van afstudeerwerk leg je het primaat bij de *impliciete* ‘tacit knowledge’ van de professionals, dat wil zeggen de optelsom van hun kennis, ervaring, inschattingsvermogen en intuïtie, ondersteund door een klein setje *expliciete* indicatoren en criteria.⁵² Proefpersonen die naar een kort fragment van een docent keken om te bepalen hoe goed de docent kon lesgeven, gaven ongeveer dezelfde beoordeling als studenten die een hele cursus van deze docent hadden gekregen, zo vertelt professor Ap Dijksterhuis in zijn fascinerende boek over de kracht van het onbewuste.⁵³ Dat scheelt een hoop werk in de kwaliteitszorg! Laat ik nog een voorbeeld geven. Als afstudeerbegeleider (ik doe dat nog altijd) kwam ik samen met een collega eens tot een eindcijfer 6 voor een bepaalde student. Dat was *alles*

50 Onderwijsraad (2015), 16.

51 Meurs e.a. (2016), 8.

52 Vinkenburg bepleit daarom een beweging in de kwaliteitszorg van de ‘Normatieve School’ (certificeren en waarderen met behulp van normen en modellen, op basis van opvattingen en beelden over hoe die werkelijkheid hoort te zijn) naar een ‘Reflectieve School’ (binnen welke ‘de’ werkelijkheid niet bestaat, maar door iedereen anders kan worden waargenomen en beschreven). De eerste benadering draagt op lange termijn niet bij tot verbetering van de attitudes en interacties van mensen, terwijl die nu juist bepalend zijn voor de kwaliteit van persoonsgebonden dienstverlening, zoals de zorg en het onderwijs. Zie Vinkenburg (2011).

53 Dijksterhuis (2008), 28, 44.

afwegende: de kwaliteit van zijn adviesrapport, de ingewikkelde context van de afdeling binnen het bedrijf waar hij zijn opdracht deed, de opleidingseisen, de impact van het overlijden van zijn mede-student tijdens de afstudeerperiode, onze inschatting hoe deze jongen het gedaan zou hebben zónder deze complexiteit en hoe hij het hoogstwaarschijnlijk straks in de praktijk zou gaan doen. Je honoreert dan de kwaliteit van de ‘transformatie’ die deze student tijdens zijn afstudeerperiode heeft doorgemaakt, iets wat moeilijk in termen van kwantitatieve indicatoren uit te drukken is.⁵⁴ Een visitatiepanel dat deze scriptie eruit licht en deze zonder kennis van deze context beoordeelt, zou wellicht een ander oordeel geven. Wij bestuurders, en docenten zelf soms ook, zijn als de dood voor deze beoordelingscomplexiteit (‘dolor complexitatis’) en schrijven dikke protocollen voor om haar te verdringen. Maar dat kan niet, want als je het ‘risico’ van de professionele complexiteit uit het onderwijs wilt verbannen, dan bestaat er een grote kans dat je het onderwijs zelf elimineert.⁵⁵

Ten derde kun je je vraagtekens zetten bij een ‘instellingstoets kwaliteitszorg’ in de huidige vorm.⁵⁶ Deze is immers a) een check op *instellingsniveau* (en dus niet op het niveau van de professie) en b) een check op *steemniveau* (en dus niet op het niveau van inhoud en gedrag). Niet voor niets is de correlatie tussen het behalen van een instellingstoets en de individuele opleidingskwaliteit moeilijk aantoonbaar en waarschijnlijk afwezig, zoals de NVAO zelf ook erkent.⁵⁷ Het primaat moet liggen bij de opleidingen.⁵⁸ Wat ik dan voor me zie? ‘Swingende’ opleidingen, met een heldere en uitdagende, collectieve en richtinggevende onderwijsvisie, sterk onderwijskundig leiderschap, voortdurende verbetering, een sterke externe oriëntatie en vooral: een grote studentbetrokkenheid, die veel verder gaat dan de formele betrokkenheid via de opleidingscommissie.⁵⁹ In onze sportopleidingen bijvoorbeeld ligt het eigenaarschap van het vakgebied en de beroepsbekwaamheid zelfs zó nadrukkelijk in de driehoek docent-student-werkveld, dat tijdens het visitatietraject deze driehoek in elk gesprek met het panel aan tafel zat. Terecht zegt de Onderwijsraad dat de student bij kwaliteitszorg te vaak als ‘klant’ wordt beschouwd wiens ‘tevredenheid’ telt: ‘dat vervreemdt de student van de opleidingsgemeenschap en miskent zijn rol als mede-eigenaar van het onderwijs’.⁶⁰

54 Vergelijk Onderwijsraad (2015), 10.

55 Biesta (2015), 15, 17, 19.

56 Vergelijk Onderwijsraad (2015), 52 e.v.

57 Flierman (2015), 21.

58 Vergelijk Onderwijsraad (2015), 35 e.v.

59 Vergelijk de beschrijving van kwaliteitscultuur in Onderwijsraad (2015), 19-24. De Wet Versterking Bestuurskracht (Staatsblad, 2016, 273) brengt weliswaar de opleidingscommissies beter in positie met betrekking tot de onderwijskwaliteit, maar is dat geen procedurele compensatie van een gebrek aan natuurlijke passie en neiging om met studenten te praten?

60 Onderwijsraad (2015), 31.

In de vierde plaats zie ik dan voor me dat er binnen opleidingen een goed geolied, cyclisch samenspel tussen de curriculumcommissie (die het inhoudelijk deel van de onderwijs- en examenregeling opstelt), de opleidingscommissie (die daarover adviseert, inclusief studenten) en de examencommissie (die de hoedster is van de toetsing en het eindniveau en daarom misschien wel het centrale ‘ambt’) plaatsvindt.⁶¹ Op die manier hebben de professionals de inhoudelijke lead en regisseert de leidinggevende het *proces* van deze cyclus, ondersteund door juristen, die helpen bewaken dat we binnen wet- en regelgeving blijven.

In deze lijn zou ook de overheid anders in de wedstrijd kunnen gaan zitten, door zich meer te richten op de ontwikkeling van het stelsel en de daarin toegedeelde verantwoordelijkheden: bijvoorbeeld *wel* een goed lerarenbeleid en soepele overgangen en samenhang in het onderwijs en *niet* ingrijpen in de inrichting van het onderwijs op scholen.⁶²

4 Complicaties

Als wij ‘autoritair’ willen besturen vanuit passie voor publiek onderwijs, met ruimte voor experimenten, verbonden met de drijfveren van docenten en onderzoekers, streng op de kwaliteit en vanuit het principe van ‘professionals governance’, dan doet zich een tweetal complicaties voor.

4.1 *Het docentschap is geen volwaardige professie*

In landen als Finland en Nieuw-Zeeland worden geen exorbitante lerarensalarissen betaald, maar kent het docentschap een hoge mate van professionele exclusiviteit en status. Maar in Nederland is de professie van het docentschap nauwelijks een echte professie, vooral in het (hoger) beroepsonderwijs.⁶³ Er zijn bij ons bijvoorbeeld (nog) geen onafhankelijke en gecertificeerde docenten-assessmentcentra, waarover docenten zelf in hoge mate het gezag voeren.⁶⁴ Evenmin is er een stevige inhoudelijke referentie met de beschikbare kennisbasis voor deze professie.⁶⁵ Waar piloten, advocaten en artsen zichzelf zodanig hebben georganiseerd dat zij in de positie zijn om (al dan niet via een beroepsvereniging) rechtstreeks met de overheid afspraken te maken, is dit bij docenten niet het geval.⁶⁶ In het onderwijs zijn het

61 Een mooie beschrijving van de onderscheiden rollen in deze cyclus is te vinden in Van Vucht Tijssen (2013). Zie ook De Vijlder (2015), 128, 134.

62 Onderwijsraad (2014), 7. De commissie Dijsselbloem vond bijvoorbeeld dat de Onderwijsinspectie zich in de beleidsvrijheid van scholen begaf door een eigen visie op didactiek te hanteren, terwijl zij zich primair had moeten richten op de controle van de wettelijk vastgelegde deugdelijkheidseisen, zonder aanvullende kwaliteitseisen. Zie Onderwijsraad (2014), 11.

63 Het aantal keren dat de ‘docent’ als zodanig in de WHW wordt genoemd, laat staan wat er over hem of haar wordt gezegd, steekt schril af bij de positie van de hoogleraar.

64 Coonen (2010), 138.

65 Coonen (2010), 137.

66 Vergelijk Zuurmond & De Jong (2010), 45.

de bestuurders die (prestatie)afspraken maken. De instrumenten om de kwaliteit van het functioneren van docenten te evalueren zijn vrijwel allemaal in handen van anderen dan de docenten zelf: bestuurders, de pers, de Tweede Kamer, de overheid, de Inspectie.⁶⁷

4.2 Menselijke gebrekkigheid

De tweede complicatie is onze menselijke gebrekkigheid. Niet leuk om het over te hebben, maar wel 'evidence based', zoals we dat tegenwoordig noemen.

De eerste is een typisch Hollandse gebrekkigheid: onze traditionele gemakzucht. Toen ik een collega-bestuurder van Duitse komaf met betrekking tot kwaliteitszorg eens vroeg naar het meest kenmerkende verschil met Duitsers, zei ze dat dit op twee punten zit: een gebrek aan discipline en een niet afmaken van kwaliteit. Ik denk dat dat waar is. Wij gaan niet tot het gaatje. Het Nederlands kent niet voor niets verhoudingsgewijs veel woorden en uitdrukkingen als 'kapsones', 'studiebol', 'opschepper', 'uitslover', 'doe maar gewoon'. De ene kant van deze medaille is dat wij in Nederland, zeker ook in het onderwijs, te weinig complimenteren, terwijl gebrek aan respect en waardering tot de belangrijkste oorzaken van burn-out behoren. De andere kant is dat het bij ons moeilijk is om elkaar aan te spreken op de kwaliteit van het werk. Een enkele onvoldoende bij een 'Resultaat- & Ontwikkelgesprek' leidt al gauw tot een procedure. Zelfs bij evident disfunctioneren is het ontslaan van docenten en onderzoekers een moeizame kwestie. Het gedogen is een daarom tweede natuur geworden van Nederlandse bestuurders. Het heeft ook te maken met onze diep-gewortelde vrijheidszin en argwaan jegens superieuren. Nederland is geboren uit een langdurige opstand jegens de Spanjaarden, destijds de machtigste mogendheid van Europa. Maar die vrijheid kan ook een gebrek aan verantwoordelijkheid met zich meebrengen, vooral als die niet direct ons eigen voordeel betreft. Zo is de tijdigheid en kwaliteit van lesroosters (voor de moderne student van groot belang) voor sommige opleidingsteams en hun leidinggevendens kennelijk nog steeds niet aantrekkelijk genoeg om op orde te hebben.

In de tweede plaats zijn we intellectueel gebrekkig. Daniel Kahneman geeft er in *Ons feilbare denken* vele onthutsende voorbeelden van.⁶⁸ Kwam ook de kredietcrisis niet voort uit te hoge, utopische verwachtingen over wat de mens vermag, daar waar mensen in hun overmoed risico's van leningen onderschatten, daar waar bestuurders en toezichhouders denken met financiële prikkels, toezicht en wetgeving menselijk gedrag te kunnen reguleren, daar waar economen te veel vertrouwen hebben in de werking van markten?⁶⁹

67 Coonen (2010), 138.

68 Kahneman (2012).

69 Bovenberg (2009), 36, 40.

Deze crisis (en overigens ook een enkele onderwijscrisis) heeft bovendien duidelijk gemaakt dat wij *moreel* niet altijd aan de maat zijn. Elke keer weer bezondigen bestuurders zich aan hebzucht, machtswellust, hardnekkigheid en het verijdelen van tegenspraak, die ‘behoorlijk bestuur’ flink in de weg staan.⁷⁰ ‘In elk van ons leeft de heilige net zo goed als de schurk’, schreef Erich Fromm (1900 – 1980).⁷¹ Misschien hadden wij als bestuurders iets beter moeten luisteren naar Immanuel Kant (1724 – 1804). Hij is één van de belangrijkste vaders van de Verlichting en van het daarop gestoelde mensbeeld: de autonome, vrije, verantwoordelijke mens die zichzelf ontplooit en bijdraagt aan een betere samenleving. De neiging tot het goede in de mens maakt dat laatste volgens Kant ook mogelijk. Dit mensbeeld zien we terug in moderne onderwijsconcepten (de student die verantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces) en in de governance (codes afspreken en vertrouwen op de rationaliteit en redelijkheid van bestuurders). Maar Kant windt er in zijn *De religie binnen de grenzen van de rede* (1793) geen doekjes om: naast de aanleg tot het goede heeft de mens een hang naar het kwade. Als je dit overdreven vindt, zegt Kant, kijk dan gewoon even om je heen in de wereld. Deze kant van Kant is langzamerhand onder het tapijt verdwenen.

In de derde plaats zijn wij mensen gebrekkig in de zin van ‘gebroken’, door ongeluk, tegenslag en teleurstelling in het leven. Ook in dat opzicht is het de vraag of iedereen de (professionele) vrijheid en de daarbij behorende verantwoordelijkheid wel aan kan. Dat kunnen studenten zijn in hun studietraject of docenten in hun dagelijkse werk. Volgens Fromm is iemand die in geestelijke of materiële armoede is opgegroeid of nooit ervaren heeft wat liefde en zorg is nauwelijks in staat tot keuzevrijheid.⁷² Het lijkt het er zelfs op alsof de mens parallel aan diens begeerte naar vrijheid een instinctieve wens naar onderwerping heeft. Dat kan een ‘baas’ zijn, maar ook de publieke opinie, omdat wij graag beantwoorden aan de verwachtingen die *anderen* van ons hebben.⁷³ De moderne, kapitalistische maatschappij-structuur heeft de mens geïsoleerd en eenzaam gemaakt en deze zoekt naar nieuwe, autoritaire ‘secundaire bindingen’, als surrogaat voor de verloren gegane primaire bindingen.⁷⁴

5 Vertrouwen en de professionele gemeenschap

Hoe maken we nu bestuurlijke chocola van de schijnbare spanning tussen passievol besturen via ‘professionals governance’ enerzijds en onze gebrekkigheden anderzijds?

⁷⁰ Halsema e.a. (2013), 7.

⁷¹ Fromm (1977), 63.

⁷² Fromm (1982), 118.

⁷³ Fromm (2013), 17, 96.

⁷⁴ Fromm (2013), 94, 125.

Die chocola heet: vertrouwen. Zowel de Start Academy, als de dag van 12 juni 2015, als het hele principe van 'Professionals Governance' kan alleen maar gedijen als bestuurders en professionals elkaar vertrouwen. Ook de genoemde complicaties kunnen we alleen maar overwinnen vanuit vertrouwen.

5.1 Vertrouwen

Er bestaat een prachtig filmpje van een dansvoorstelling van twee artiesten van Circe du Soleil, getiteld 'Why Trust is Worth It'.⁷⁵ Dat filmpje maakt in drie minuten duidelijk waar het om gaat bij vertrouwen. De dansers kunnen deze acrobatische toeren alleen maar uitvoeren wanneer ze elkaar volledig vertrouwen. Zo is in het samenwerken binnen het onderwijs ook. Alleen op basis van wederzijds vertrouwen kun je goed samenwerken en komen er mooie, kwalitatief goede dingen tot stand. Aan de hand van dit filmpje kan ik ook nog laten zien dat er drie niveaus van vertrouwen te onderscheiden zijn.⁷⁶

Het eerste niveau heeft te maken met het Engelse 'confidence', het vertrouwen dat de ander zich aan de afspraak (het contract of het protocol) houdt. Dit is een vorm van *voorwaardelijk* vertrouwen en daarmee eigenlijk een vorm van wantrouwen. Het is het vertrouwen van Lenin (1870 – 1924): 'Vertraue, aber prüfe nach', of 'Nichts auf Wort glauben, aufs strengste prüfen' (in het Russisch: 'Dowjerai, no prowjerai').⁷⁷ Het is kenmerkend voor New Public Management en je proeft het ook in het sympathiek klinkende principe van 'verdiend vertrouwen': als je hebt laten zien dat je presteert, *dan* heb je vertrouwen 'verdiend'. Maar kun je vertrouwen ooit 'verdienen'? Of *krijg* je het en *geef* je het dus aan elkaar, ook *voordat* het resultaat bekend is? Een bureaucratie- en regelcomplex dat toezicht op toezicht stapelt en uitgaat van de premisse van vertrouwen dat niet wordt *gegeven* maar moet worden *verdiend*, genereert geen gedeeld eigenaarschap en geen inspiratie om in die gemeenschap te investeren, aldus Thom de Graaf.⁷⁸ Het meeste gedoe binnen onderwijsinstellingen komt voort uit deze lage vorm van voorwaardelijk vertrouwen. Want als je elkaar niet werkelijk vertrouwt, dan maak je een 'managementcontract' of een 'prestatieafpraak', want alleen dan wil je nog samenwerken. Dat hele apparaat van wantrouwen gaat gepaard met hoge 'transactiekosten'⁷⁹. En het kost veel energie. Het leidt tot angst, controle, volle cc-mailbalken, veel om de hete brei heen draaien, en: meestal ook in inhoudelijk matige prestaties. Steeds weer proef je in deze benadering de impliciete bestuurlijke aanname dat

75 Zie <https://www.youtube.com/watch?v=cWypWegUAhQ>.

76 Ontleend aan Kuiper (2009).

77 Bron: Kuiper (2009), 53.

78 De Graaf & Dittrich (2015), 12.

79 Fukuyama (1995), 40. Vergelijk 178 e.v.

werknemers hun eigen belang boven dat van de instelling stellen, dat leidinggevendenden betere beslissingen nemen dan docenten, dat de laatsten geen echte verantwoordelijkheid willen dragen en dat ze alleen doorwerken als er op hen gelet wordt.⁸⁰

Het tweede niveau is het vertrouwen dat de ander een betrouwbaar mens is. Dit type vertrouwen kan alleen maar groeien in de sociale omgang, de ontmoeting tussen studenten, docenten, onderzoekers en hun ondersteuners. Het is hetzelfde vertrouwen als dat van mensen die hun kalebassen aan de weg zetten, met een geldkistje ernaast. Ze vertrouwen erop dat voorbijgangers de producten eerlijk zullen betalen, zonder dat de verkopers de hele dag achter het stalletje staan. Onderwijscollega's steunen elkaar omdat ze deel uitmaken van een gemeenschap, die niet op regelgeving is gebaseerd, maar op een moraal en op het vermogen van mensen om zich te verenigen. Ons leven als vrije wezens is een leven in gemeenschap, zegt de Engelse filosoof Roger Scruton (geb. 1944), en deze gemeenschap berust op 'de orde van het verbond'.⁸¹ Zonder dit vertrouwen kun je best 'dansen', op basis van een samenwerkingsovereenkomst, maar het wordt allemaal veel efficiënter en mooier als er wél vertrouwen aanwezig is. Het feit bijvoorbeeld dat de arbeiders in de Toyota-fabriek de macht hebben om de hele assemblageband stil te leggen is geworteld in een bepaalde moraal en gemeenschapszin, die niet op expliciete regelgeving berust, zodat de leiding erop kan vertrouwen dat er geen misbruik van deze mogelijkheid gemaakt.⁸²

Het derde en hoogste niveau van vertrouwen betreft het Engelse 'trust'. Dat is het vertrouwen dat er uiteindelijk altijd iemand is die voor je instaat, die je niet in de steek laat als het erop aankomt, ook als je kwetsbaar bent. Dat is het niveau van vertrouwen dat kinderen hebben, of zouden moeten hebben. Het kunnen je ouders zijn of je echtgenoot. Het zou mooi zijn als het je collega's in de professionele leergemeenschap zijn, en misschien zelfs, misschien zelfs *bij uitstek*, je baas. Voor gelovige mensen is het ten diepste God zelf. Toen wij in 2014 voor het eerst de zogenaamde HAN-parade organiseerden, bleek hoezeer het werken vanuit vertrouwen (dat wil zeggen niveau twee en drie) mensen inspireert en uiterst efficiënt en effectief kan zijn. Deze HAN-parade was bedoeld om aan het begin van het seizoen mooie voorbeelden van 'kwaliteitscultuur' met elkaar te delen, variërend van onderwijsinnovaties tot nieuwe vormen van samenwerken. Als CvB stuurden wij alleen maar op dit *doel*. Het gedetailleerde 'wat' (van het programma), laat staan het 'hoe', lieten wij vrijwel volledig aan het voorbereidingsteam. Onze mensen hebben er een uitzonderlijk goed programma van gemaakt, geheel in de geest van de doelstelling. Op grootschaliger niveau gebeurde precies

⁸⁰ Laloux (2015), 132.

⁸¹ Scruton (2015), 120 e.v., 267

⁸² Fukuyama (1995), 18.

hetzelfde op 12 juni 2015. Degenen die verantwoordelijk waren voor de organisatie van deze dagen ervoeren het naar eigen zeggen als bijzonder en stimulerend dat zij deze vrijheid en verantwoordelijkheid, en dus: het *vertrouwen* kregen. En als je elkaar vertrouwt, dan hoef je ook minder te vergaderen, want je spreekt gewoon met elkaar af dat de meest deskundige mensen op een bepaald onderwerp de oplossing bedenken. Natuurlijk, er is altijd wel eens gedoe of een conflict, maar je krijgt het als bestuurder veel rustiger. Meestal zitten bestuurlijke agenda's boordevol en is het erg moeilijk voor een docent of middenmanager om 'er tussen te komen'. Als er vertrouwen is en 'professionals governance' gaat groeien, dan wordt dat heel anders. Bestuurders zijn dan vooral bezig om de missie en het doel van de hogeschool uit te dragen en gestalte te geven, vooral door zichtbaar in verbinding met hun mensen te zijn. Het is nog leuk ook.

5.2 *Vertrouwen in Professionals Governance*

De eerstgenoemde complicatie, die van het ontbreken van een echte docentenprofessie, kunnen we overwinnen als de overheid meer gaat handelen conform het principe van Professionals Governance. De Wet Versterking Bestuurskracht regelt een aantal aspecten daarvan. Een onafhankelijke examencommissie en een goed functionerende opleidingscommissie zijn onontbeerlijke elementen van Professionals Governance. En een sterke medezeggenschap ook. Maar we moeten verder. Wat mij betreft komt er snel een (experiment met een) docentenvereniging, die haar eigen normen stelt. Dus niet 'verdiend' vertrouwen, maar echt vertrouwen, en ja: ook resultaatafspraken, vooraf.

5.3 *Vertrouwen in het professionele team*

De overige complicaties kunnen we overwinnen door het professionele *team* als uitgangspunt te nemen: gemakzucht omdat die in een team veel eerder geadresseerd wordt, intellectuele gebrekkigheid omdat het team altijd meer weet dan het individu, morele gebrekkigheid omdat de teamleden elkaar corrigeren, gebrokenheid omdat in een goed functionerend team de leden elkaar helpen en opvangen. Zo voorkom je bovendien dat het mooie principe van kwaliteitscultuur ontaardt in een zwakke vertoning, waar docenten zich gemakkelijk kunnen onttrekken, de gerichtheid op individuele belangen en opvattingen groot is en dat de cultuur gericht is op de status quo, terwijl er wel degelijk verbeterpotentie is.⁸³

Zoals gezegd kan werkelijk vertrouwen alleen maar groeien in de sociale omgang binnen de professionele gemeenschap. De best presterende opleidingen in mijn hogeschool zijn stuk voor stuk opleidingen waarin professionele *teams* goed functioneren (zwakke opleidingen

83 Onderwijsraad (2014), 17.

zitten vaak vol met solo-professionals)⁸⁴. De leden van die teams hebben een collectieve ambitie, geven elkaar professionele feedback, vervangen elkaar (zodat de student nooit de dupe is van absentie), spreken elkaar aan, zijn in actieve verbinding met de buitenwereld, laten zich graag 'auditen', doen aan intercollegiale toetsing, reflecteren op hun eigen handelen, verantwoorden zich netjes (omdat zij weten dat dit volstrekt normaal is in een publieke omgeving, waarin jouw werk door de belastingbetaler wordt gefinancierd), en ... zij hebben geen gedetailleerde 'taaktoedelingsplaatjes' nodig.

Teams hebben ook een gedeelde professionele moraal. Zonder een morele orde is er immers geen werkelijke autonomie, binnen de samenleving noch binnen de onderwijsinstelling.⁸⁵ De moréle stem is veel beter te verenigen met individuele autonomie dan een beroep op toezicht, dat algemeen als dwang wordt beschouwd.⁸⁶ De morele orde berust op een kern van overgedragen, gedeelde waarden, niet zijnde uit-onderhandelde 'standpunten' op basis van een bepaalde *procedure*.⁸⁷ De sociale orde berust uiteindelijk niet op wetten, op de naleving waarvan wordt 'toegezien' (al was het maar omdat nooit en te nimmer op alles voortdurend kán worden toegezien), maar op de morele orde. Wetten zijn nodig omdat zij de gemeenschapswaarden uitdrukken en om de sociale orde in stand te houden door het aanspreken van degenen die de morele stem negeren.⁸⁸ Zo is het in onderwijsinstellingen ook. Plato was zelfs van mening dat mensen die zich aan bepaalde normen houden over meer intelligentie en meer kwaliteiten beschikken en ook efficiënter kunnen handelen dan die immorele mensen die niet eens tot samenwerking in staat blijken te zijn.⁸⁹

5.4 *Het heeft iets van een paradigma-wisseling*

'Als je in een bedrijfstak die jarenlang gekenmerkt is door een extreem lage vertrouwensgraad een productiemethode gaat invoeren die een hoge vertrouwensgraad vereist, blijkt dat buitengewoon moeilijk te zijn', schrijft Fukuyama.⁹⁰ Dat is in het onderwijs ook wel een beetje zo. Ik moet u zeggen dat ik het praktiseren van het al het tot dusverre geschrevene als een worsteling ervaar. Mensen op de werkvloer zijn dolenthousiast, maar lopen soms vast

84 Opvallend is dat de OECD ondanks alle waardering voor het Nederlandse onderwijs juist op dit punt kritisch is: met name het 'collectief leren' scoort bij Nederlandse docenten ten opzichte van het internationale gemiddelde laag (althans in het basis- en voortgezet onderwijs). Zie OECD (2016). *Vergelijk Onderwijsraad* (2016), 25, 32.

85 Etzioni (2005), 53.

86 Etzioni (2005), 168.

87 Etzioni (2005), 118, 128.

88 Etzioni (2005), 192.

89 Plato (1995), 33.

90 Fukuyama (1995), 304.

in de systemen die ik zelf in stand houd, of in hun eigen onvermogen en vragen mij soms: mag het echt? Managers zitten soms in een spagaat: zij zijn jarenlang vanuit een ander paradigma bejegend en kijken en luisteren met argusogen naar mij. En ikzelf heb soms de onbedwingbare neiging tot controle en repressie, als dingen niet goed gaan. En onwillekeurig zijn we steeds bezig om onze *bestaande* bestuurlijke methodieken te verfijnen, in plaats van *nieuwe* te ontwikkelen. Maar we voelen allemaal dat het niet (meer) werkt.

Precies *dat* gevoel, dat een bepaalde methodiek, die jarenlang dominant is geweest, niet meer goed werkt en dat je deze tegelijkertijd alsmáar verder zit te verfijnen, was volgens de fysicus, historicus en wetenschapsfilosoof Thomas Kuhn (1922 – 1996) een typische voorbode van een paradigmawisseling in de wetenschap.⁹¹ Hij beschrijft een patroon in de wetenschapsontwikkeling, waarin de ene ‘normale’ periode (ook wel ‘paradigma genoemd’) via een ‘anomalie’ (een verschijnsel waarop de onderzoeker niet door zijn paradigma was voorbereid en niet zijnde een ‘falsificatie’) en een daaruit voortvloeiende crisis (waarin een ouder paradigma geheel of gedeeltelijk wordt vervangen door een nieuwer dat niet met het oude in overeenstemming gebracht kan worden) overgaat in een volgende normale periode.

Een normale periode vertoont volgens Kuhn enkele vaste kenmerken. Het ‘normale’ wetenschappelijke werk (bestaande uit wetten, theorieën, toepassingen en instrumenten) is gebaseerd op de prestaties die door de wetenschappelijke gemeenschap al geruime tijd worden erkend en die vastgelegd zijn in standaarden en handboeken. Wetenschappers werken het bestaande paradigma steeds verder uit en proberen nieuwe feiten hiermee in overeenstemming te brengen.⁹² Een probleem dat niet kan worden teruggebracht tot een ‘puzzel’ binnen het paradigma verwerpen ze als ‘metafysica’ of als te moeilijk om er tijd aan te besteden. Ze zijn nauwelijks gericht op echte vernieuwingen in hun waarnemings- of begrippensysteem.⁹³ Ze *onderdrukken* deze vernieuwing zelfs.⁹⁴

Maar dan doet zich een verschijnsel voor dat niet in het staande paradigma past, een ‘anomalie’, zoals de ontdekking van zuurstof of de Copernicaanse astronomie. Anomalieën leiden tot onzekerheid (waarom krijgen we deze ‘puzzels’ niet opgelost?) en weerstand (jegens ‘voorlopers’ met creatieve ideeën en oplossingen). Men praat veelvuldig langs elkaar heen en debatteert heftig over de vraag welke problemen de belangrijkste zijn om op te lossen.⁹⁵ Er is in deze fase een afweermecanisme, dat zich uit in het aanbrengen van

91 Kuhn (1979).

92 Kuhn (1979), 44.

93 Kuhn (1979), 58.

94 Kuhn (1979), 92.

95 Kuhn (1979), 148, 149, 196.

talrijke *verfijningen* in het *bestaande* paradigma.⁹⁶ Ondertussen hebben vele wetenschappers in deze fase sterk het gevoel dat er iets niet goed werkt.

Langzamerhand ontstaan er concurrerende opvattingen, geeft men openlijk uiting aan onvrede, erkent men dat de anomalie *meer* is dan een normaalwetenschappelijke puzzel en wordt een 'revolutie' en dus een nieuw paradigma onvermijdelijk.⁹⁷ Dat is bepaald geen mooi cumulatief proces en evenmin een kwestie van alleen maar logica en experiment.⁹⁸ Niet zelden wendt men zich tijdens een crisis tot de filosofie om uit de wetenschappelijke raadsels te komen. Het heeft volgens Kuhn zelfs iets van 'bekeringservaring', vanuit een morele, esthetische of zelfs 'geloofsbasis'.⁹⁹

Ik denk dat er in het onderwijsbestuur (en ook in andere sectoren) een paradigmawisseling gaande is. De ideeën van Kuhn kunnen ons helpen om te begrijpen wat er precies gebeurt. Laat ik dit opnieuw toespitsen op de kwaliteitszorg.

De 'normale' periode in het onderwijsbestuur en in de kwaliteitszorg in het bijzonder is die van een in hoge mate gestandaardiseerde en geprotocolleerde procedurele wijze van kwaliteitszorg. Het komt tot uiting in dikke kwaliteitshandboeken, uitgebreide onderwijs- en examenregelingen, uitvoerige beschrijvingen van onderwijsenheden, uitgebreide afstudeerhandleidingen, gedetailleerde beoordelingsformats, enzovoorts. In geval van visitaties en inspectieonderzoeken kun je altijd dit soort documenten overleggen die aantonen dat je 'in control' bent. Men zou kunnen zeggen dat binnen dit kwaliteitszorg-paradigma 'professioneel' synoniem is geworden met *geprotocolleerd* gedocumenteerd. En wij zijn inderdaad veel aan het 'puzzelen' *binnen* het bestaande paradigma. We discussiëren bijvoorbeeld over de precieze bevoegdheden van de afdeling kwaliteitszorg, over wie de Kritische Reflectie vaststelt of over de precieze omvang ervan, over de vraag of we bij de pilots instellingsaccreditatie nu met 1, 2, 3 of 4 standaarden moeten werken, enzovoorts. Het is niet gericht op echte vernieuwing.

Binnen dit paradigma zijn terugkerende onvoldoendes bij opleidingsaccreditaties eigenlijk een anomalie, omdat het paradigma nu juist gericht is op het 'in control zijn' op de kwaliteit.¹⁰⁰ Je kunt een uitstekende instellingstoets kwaliteitszorg hebben behaald (zodat je

⁹⁶ Kuhn (1979), 90, 111.

⁹⁷ Kuhn (1979), 125, 129, 23.

⁹⁸ Kuhn (1979), 119, 131, 147, 183.

⁹⁹ Kuhn (1979), 198, 205.

¹⁰⁰ De dag van 12 juni 2015 zou je overigens een soort positieve anomalie kunnen noemen.

volgens het visitatiepanel op niveau van het vastgelegde systeem van kwaliteitszorg ‘in control’ bent op de kwaliteit van je onderwijs) en kort daarna desalniettemin een ‘onverwachte’ onvoldoende score bij een opleidingsaccreditatie. De bestuurlijke neiging is dan vaak, precies zoals Kuhn beschrijft, een *verfijning* van het *bestaande* kwaliteitszorgsysteem: aanscherping van het handboek kwaliteitszorg, extra audits, verfijning van beoordelingsprotocollen en –formats, aanvullende afspraken in het ‘managementcontract’. De werkdruk neemt daardoor verder toe, die we vervolgens proberen te redresseren door middel van een *verfijning* van de taaktoedelingenregeling. En dus *groeit* de hoeveelheid administratie rondom het onderwijs, die reeds de grootste generator van werkdruk was. Ook de andere verschijnselen die Kuhn beschrijft doen zich in hoge mate voor bij deze anomalie. De onvoldoendes maken *onzeker*, niet alleen bestuurders, maar ook docenten (wanneer doe ik het goed?) en studenten, vooral afstudeerstudenten die tussentijds met opgeschroefde eisen te maken krijgen. Ook het *langs elkaar heen praten* is duidelijk merkbaar. Waar de kwaliteitszorgmedewerker adviseert om het probleem op een andere manier te lijf te gaan, wil de instituutsdirecteur daar helemaal niet aan, of andersom. Waar de bestuurder het over een andere boeg wil gooien, maken juristen en controllers zich grote zorgen over de risico’s. Waar de minister ruimte zoekt, wil de Tweede Kamer juist extra regels. En aan *voorlopers* van een nieuw paradigma wordt voorbijgegaan.¹⁰¹

Ik denk echter dat deze overgangsfase op zijn einde loopt en dat wij op de drempel van een nieuw paradigma staan, waarin passie, vertrouwen en ‘professionals governance’ centraal zullen staan. Er is een brede herkenning, volgens Kuhn een noodzakelijke voorwaarde voor een paradigmawisseling. De Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek is bijvoorbeeld typerend.¹⁰² Deze tintelt van het belang van kleinschalige leergemeenschappen, meer werken vanuit vertrouwen, kwaliteitscultuur, vermindering van verantwoordingsdruk, de menselijke maat, ruimte voor regelvrije zones en experimenten, enzovoorts. Ook in de OCW-kamerbrief *Accreditatie op maat* en de beleidsnotitie *Toezicht in transitie* komt dit terug.¹⁰³ De minister wil breken met het beleid van de afgelopen decennia en koerst op professionele autonomie van de docent, met de daarbij behorende ‘aanspreekbaarheid’. Zij wil dat instellingen het eigenaarschap over de kwaliteitszorg meer naar zich toe te trekken.

101 Niekke Roermond en ROC A12 zijn twee van dergelijke voorlopers. Zie Schinkel & Schönigh (2015).

102 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015b).

103 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015a) en (2014).

Laten we samen met haar optrekken om de drempel over te gaan: het ministerie, bestuurders, studenten, docenten en hoogleraren, toezichthouders, alle werkelijke liefhebbers van onderwijs. Laten we daarbij alsjeblieft het goede van de afgelopen jaren behouden. Kuhn stelt dat een paradigmawisseling ook gedeeltelijk kan zijn. Ik predik zeker geen romantische tegencultuur, waarin we alle kaders en procedures afschaffen. ‘Rode’ passie, professionals governance en vertrouwen, jazeker, maar (al was het maar vanwege onze gebrekkigheden) ook een ‘hemelsblauw’ gewelf van toezicht daarboven. Het zal altijd wel iets van een dialectiek blijven.

6 Ten slotte

Eerder dit jaar kreeg ik een uitgebreide mail van een docent, die hij afsloot met de volgende woorden: ‘Rest me te zeggen dat ik zeer content ben met de weg die de HAN is ingeslagen, ook al weten we nog niet precies waar die ons brengt.’ Dat is treffend opgemerkt en het past ook mooi bij een paradigmawisseling, omdat je het nieuwe paradigma eenvoudigweg nog moet ontwikkelen. In het voorafgaande heb ik enkele elementen ervan geprobeerd te beschrijven. Zelf weet ik ook nog niet precies waar dat eindigt. Ik verander tijdens het ontwikkelen van deze koers ook wel eens van mening. Dat lijkt dan inconsequent, zeker voor een bestuurder. Maar Erasmus zei: ‘Wie van mening verandert is niet meteen onbetrouwbaar, want de noodzaak dwingt er immers dikwijls toe, vaak op zulke gronden dat het dwaasheid zou zijn *niet* van mening te veranderen’.¹⁰⁴ Of zoals Connie Palmen het formuleerde: ‘denken is van gedachten veranderen’.

Wij zijn bestuurders en willen graag sturen, maar er is geen routekaartje voor een paradigmawisseling. Kuhn bood trouwens ook geen prescriptieve methode, maar een patroon van hoe de dingen in de wetenschap vaak gaan. De man die na Kuhn furor maakte, Paul Feyerabend (1924 – 1994), was daar heel stellig in: *Against Method* doopte hij zijn boek.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Erasmus (2007), 46.

¹⁰⁵ Feyerabend (1993).

Er zijn helemaal geen wetenschappelijke procedures en alles en iedereen kan relevante inzichten hebben. Zo is het in het besturen ook. Conciërges voelen dingen soms haarscherp aan en weten vaak meer dan menigeen denkt: laten we hen en vele anderen betrekken in ons avontuur. Ik heb daar vertrouwen in, een vertrouwen dat Fromm omschrijft als 'het overtuigd zijn van datgene wat nog niet bewezen is, weet hebben van de werkelijke mogelijkheid, het besef van wat ophanden is.'¹⁰⁶ Een van onze instituutdirecteuren zei me onlangs: 'Als je van A naar B wilt, dan moet je dat doen door nu al volgens de principes van B te handelen.' En hij voegde daaraan toe: 'Als er fouten worden gemaakt of dingen misgaan, moet je deze vooral niet conform de principes van A te lijf gaan.' En zo is het maar net. Maar lastig is het.

Nu schreef Kuhn dat een paradigmawisseling iets heeft van een 'bekeringservaring'. Je moet je op enig moment willen keren in de nieuwe richting. Ik denk inderdaad, met Kuhn, dat wij ons hier en daar moeten 'omkeren' en wel heel eenvoudig: in de richting van de student. In diens gelaat ontdek je dan het appèl van de Ander (Levinas). Passie voor onderwijs en studenten is de kern van ons aller professie, of je nu docent, conciërge, bestuurder of opleidingsdirecteur bent. De jonge generatie die wij nu voor ons hebben, verdient een besturingsparadigma dat de passie voor onderwijs als kern heeft en dat erop gericht is om het hart van het onderwijs, de pedagogische relatie student-docent, te laten floreren, opdat zij uitstekend gekwalificeerd en persoonlijk gevormd wordt.

Degene die zich *niet* bekeert in die richting, is volgens Erasmus een *barbaar*. In 1520 publiceerde hij zijn *Liber antibarbarorum*, een felle aanklacht tegen de bestuurlijke elite van die tijd, met name burgemeesters en ordesgeestelijken, die de jeugd probeerden af te houden van wat wij nu Bildung noemen en tal van onbekwame schoolmeesters hun gang lieten gaan. Soms hoorde hij dit soort ezels met meer dan ezelachtige onbeschaamdheid balken in plaats van spreken, en zij menen soms dat zij een geboorterecht bezitten om aan het hoofd te staan van een school met de bedoeling ons alles af te leren wat naar de schone letteren zweemt, aan iedereen hun eigen onkunde bij te brengen en zo hun studenten gelijk te maken aan zichzelf.¹⁰⁷ Waarvan acte. Laat een nieuw *Antibarbarorum* niet nodig zijn voor ons.

¹⁰⁶ Fromm (1977), 22.

¹⁰⁷ Erasmus (2001), 41.

Ten slotte, als we ‘passie’ zeggen, dan moeten we ons ook realiseren dat dit woord is afgeleid van het Latijnse ‘passio’, dat ook lijden betekent. Dat hoort er ook bij. Juist bij een paradigmawisseling kan het ingewikkeld zijn, voor mij wel ten minste. Tegelijkertijd geloof ik dat we er dicht bij zijn. Misschien is het daarom wel zo ingewikkeld, want Goethe zei het al: ‘de moeilijkheden worden groter naarmate men het doel dichter nadert.’¹⁰⁸ En ach, hoe zei onze eigen Toon Hermans het ook al weer?

*‘Het leven is geen lolletje
Er is een boel verdriet
Maar zo zwaar als wij het maken
Is het leven meestal niet.’*¹⁰⁹

¹⁰⁸ Goethe (1979), 141.

¹⁰⁹ Hermans (2016), 62.

Literatuur

- Astin, A.W. (1997). *What matters in college?* New York: John Wiley & Sons.
- Beckers, R. (2016). *A learning space odyssey. Exploring the alignment of learning space in universities of applied sciences with the developments in higher education learning and teaching.* Dissertatie Universiteit Twente.
- Berg, E. v.d. & Heyma, A. & Imandt, M. (2014). *Eindrapportage monitor Experimenten Open Bestel.* Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- Biesta, G. (2015). *The Beautiful Risk of Education* (2014). Ned. Vert. *Het prachtige risico van onderwijs.* Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Blaug, R. & Horner, L. & Lekhi, R. (2006). *Public value, politics and public management.* London: The Work Foundation.
- Boele, C.P. (2016³). *Onderwijsheid. Terug naar waar het echt om gaat.* Zoetermeer: Klement.
- Bormans, R., Bajwa, M., Braam, E. van & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas.* Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Bovenberg, L. (2009). 'Vertrouwen, identiteit en verantwoordelijkheid'. In: W. Eikelboom (red.) (2009), *Herstel het vertrouwen* (pp. 35-45). Doorn: Stichting Christelijk-Sociaal Congres.
- Budding, G.T. (2014). 'Management paradigma's binnen de publieke sector: zijn de dagen van NPM dan nu echt voorbij?'. In: *Management Accounting & Control*, december 2014, nr. 6.
- Coonen, H.W.A.M. (2010). 'Professional governance door leraren'. In: R. Klarus & F. de Vijlder (red.), *Wat is goed onderwijs. Bestuur en regelgeving.* Den Haag: Boom/Lemma, pp. 135-155.
- Dijksterhuis, A. (2008¹⁵). *Het slimme onbewuste. Denken met gevoel.* Amsterdam: Bert Bakker.
- Erasmus, Desiderius (1992). 'Traktaat over opvoeding en onderwijs.' In: Erasmus, *Over opvoeding en vrije wil.* Uitgegeven, ingeleid en van aantekeningen voorzien door J. Sperna Weiland. Baarn: Ambo.
- Erasmus, Desiderius (2001). *Liber antibarbarorum* (1520). Ned. vert. *Het boek tegen de barbarij.* Nijmegen: SUN.
- Erasmus, Desiderius (2007). *Verweerschriften.* Verzameld Werk, deel 4. Amsterdam: Atheneum-Polak & Van Gennep.
- Etzioni, A. (2005). *The new golden rule* (1996). Ned. vert. *De nieuwe gulden regel.* Kampen: Ten Have.
- Feyerabend, P. (2008). *Against Method* (1975, 1993³). Ned. Vert. *Tegen de methode.* Rotterdam: Lemniscaat.
- Flierman, A. (2015). 'Samen zoeken naar het juiste evenwicht'. In: THEMA, 2015, nr. 3, pp. 18-23.
- Flikkema, M. (ed.) (2016). *Sense of serving. Reconsidering the Role of Universities Now.* Amsterdam: VU University Press.
- Fromm, E.P. (1977). *The Revolution of Hope* (1968). Ned. Vert. *De revolutie van de hoop. Naar een humanisering van de technologische samenleving.* Utrecht: Bijleveld.

- Fromm, E.P. (1982). *The heart of man. Its genius for good and evil* (1964). Ned. Vert. *het hart van de mens. Onze geneigdheid tot goed en kwaad*. Utrecht: Bijleveld.
- Fromm, E.P. (2013¹⁵). *Escape from freedom* (1952). Ned. Vert. *De angst voor vrijheid*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust*. Ned. Vert. *Welvaart. De grondslagen van het economisch handelen*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Graaf, Th. de & Dittrich, K. (2015). *Overheid op afstand. Essays over sturing in hoger onderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2016). 'Versterk de checks and balances. De gemankeerde governance in het hoger onderwijs'. In: *THEMA*, 2016, nr 3, pp. 18-20.
- Halsema, F., Februari, M., Kalleveen, M. van & Terpstra, D. (2013). *Een lastig gesprek. Advies Commissie Behoorlijk Bestuur*.
- Hermans, T. (2016). *Wijs is anders dan geleerd. Zijn mooiste levenswijsheden*. Houten: Lannoo.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kahneman, D. (2012⁷). *Thinking, fast and slow* (2011). Ned. Vert. *Ons feilbare denken*. Amsterdam: Uitgeverij Business Contact.
- Kant, I. (2014). *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (1793). Ned. Vert. *De religie binnen de grenzen van de rede*. Amsterdam: Boom.
- Kuhn, T.S. (1979³). *The Structure of Scientific Revolutions* (1962). Ned. Vert. *De structuur van wetenschappelijke revoluties*.
- Kuiper, R. (2009). *Vertrouwen als moreel kapitaal*.
<https://www.christenunie.nl/k/nl/news/view/363265/59051>.
- Kunneman, H. (2013). *Kleine waarden en grote waarden. Normatieve professionalisering als politiek perspectief*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Laloux, F. (2015²). *Reinventing organizations*. Leuven/Haarzuilens: LannooCampus/Het Eerste Huis.
- Langerak, P. & Spijkerboer, J. (z.j.). *Meer geluk dan wijsheid. De kwaliteit van topdocenten aan onze universiteiten*. Zwolle: Goudsteen & Company.
- Melis, K. & Vijlder, F. de (2014). *Tussen beeld en werkelijkheid. Schuivende beroepsbeelden van professionals in de jeugdzorg, gehandicaptenzorg en het maatschappelijk werk en van de hbo-studenten in opleiding*. Uitgave Interfacultair Kenniscentrum Publieke Zaak, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Meurs, P.L. e.a. (2016). *Het is gezien; het is niet opgemerkt gebeven. Een nabeschuiving van de Validatiecommissie Kwaliteitszorg Onderzoek over de staat van het praktijkgerichte onderzoek in Nederlandse instellingen voor HBO over de periode 2009-2015*. Den Haag: VKO.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Reactie op rapport 'Niet onwettig, wel onwenselijk'*. Brief van Minister van OCW aan Voorzitter Tweede Kamer, 14 februari 2013. Kamerstukken II, 2012-2013, 33 495, 3.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Transitie in onderwijstoezicht*. Brief van Minister en Staatssecretaris van OCW aan Voorzitter Tweede Kamer, 28 maart 2014. Kamerstukken II, 2013-2014, 33905, 1.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015a). *Accreditatiestelsel*. Brief van Minister van OCW aan Voorzitter Tweede Kamer, 1 juni 2015. Kamerstukken II, 2014-2015, 31288, 471.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015b). *De waarde(n) van weten. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015c). *Een responsief mbo voor hoogwaardig vakmanschap*. Brief van Minister van OCW aan Voorzitter Tweede Kamer, 14 september 2015. Kamerstukken II, 2015-2016, 31524, 250.
- Naím, M. (2015). *The end of power : from boardrooms to battlefields and churches to states, why being in charge isn't what it used to be* (2013). Ned. Vert. *Het einde van macht : hoe macht verschuift van directiekamers naar start-ups, van paleizen naar pleinen en van west naar oost*. Amsterdam: Uitgeverij Carrera.
- Newman, J.H. (Turner, F.M. ed.) (1996). *The Idea of a University*. New Haven: Yale University Press.
- OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future*. Reviews of National Policies for Education. Parijs: OECD Publishing.
- O'Flynn, J. (2007). 'From New Public Management to Public Value: Paradigmatic Change and Managerial Implications'. *The Australian Journal of Public Administration*, vol. 66, no. 3, pp. 353-366.
- Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van educatief Nederland 2013*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2014). *Onderwijspolitiek na de commissie-Dijsselbloem*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2014a). *Een onderwijsstelsel met veerkracht*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2014b). *Samen voor een ononderbroken schoolloopbaan*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2015). *Kwaliteit in het hoger onderwijs. Evenwicht in ruimte, regels en rekenschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pascal, B. (1997). *Pensées* (1670, posthume uitgave). Ned. vert. *Gedachten*. Amsterdam: Boom.
- Plato (1995). *Politeia*, Ned. Vert. *Constitutie*. Amsterdam: Atheneum-Polak & Van Gennep.
- Rinnooy Kan, A. (2015). 'Hoe goed is het Nederlandse onderwijs? Net niet op de eerste rij'. Kohnstammlezing 2015. *De Groene Amsterdammer*, 9 april 2015.
- Rotmans, J. (2015²). *Verandering van een tijdperk. Nederland kantelt*. Boxtel: Aeneas Media.
- Schinkel, T. & Schöningh, L. (2015). *Andersom organiseren. Doen wat nodig is*. Amsterdam: Academic Service.
- Scruton, R. (2015). *The Soul of the World* (2014). Ned. Vert. *Eindeloos verlangen naar het heilige*.

- Sinek, S. (2009). *Start with Why. How great leaders inspire everyone to take action*. New York: Penguin Books.
- Sissing, H. (2015). *3000 jaar denkers over onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Steen, M. van der & Peeters, R. & Twist, M. van (2010). Den Haag: Ministerie van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer.
- Tabarki, F. (2016). *Het einde van het midden. Wat een maatschappij van extremen betekent voor mens, bedrijven en politiek*. Amsterdam: Uitgeverij Atlas Contact.
- Vermaak, J.G. (1997). 'Men zegt dat professionals niet te managen zijn'. In: *Nijenrode Management Review*, nr. 7, november/december 1997.
- Vijlder, F. de (2015). 'Professionals aan het roer. Goed bestuur door professionals'. In: R. in 't Veld (red.) (2015). *De echte dingen. Essays over de kwaliteit van onderwijs*. Amsterdam: Gopher B.V.
- Vinkenburg, H. (2011). 'Naar een derde school in de kwaliteitskunde?' In: *Sigma*, nummer 3, juni 2011, pp. 6-9.
- Vogels, R. & Bronneman-Helmers, R. (2006). *Wie werken er in het onderwijs?*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vucht Tijssen, L. van (2013). 'De zin van de WHW'. In: *Expertise. Praktisch visieblad voor hoger onderwijs*, jaargang 7, nr. 4, april 2013, pp. 8-13.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Den Haag/Amsterdam: WRR/Amsterdam University Press.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (2014). *Van tweeluik naar driehoeken. Versterking van interne checks and balances bij semipublieke organisaties*. Den Haag/Amsterdam: WRR/Amsterdam University Press.
- Zuurmond, A. & Jong, J. de (2010). *De professionele professional. De andere kant van het debat over ruimte voor professionals*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.



Dr. C.P. (Kees) Boele, geboren in Alblasserdam, is bestuursvoorzitter van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Hij begon zijn loopbaan als docent in het hoger beroepsonderwijs, vervolgde die in de adviesbranche en keerde terug als leidinggevende en bestuurder. Van 2011 – 2016 was hij lid van het bestuur van de Vereniging Hogescholen. Hij studeerde economie aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam en promoveerde daar in 1995. Tevens studeerde hij filosofie aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, aan welke universiteit hij in 2013 promoveerde in de theologie. Hij publiceert regelmatig, waaronder het boek *Onderwijsheid* (derde druk, 2016).

Deze brochure is een uitgave van:

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap
Rijnstraat 50
2515 XP Den Haag
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag

Foto's:
iStock.com/master1305 (omslagfoto)
Jacques Kok (Foto Kees Boele)

September 2016
95467