

Jan Noorduynweg 111 • T: (5999) 744-2222 • F: (5999) 744-2100 • uoc@uoc.cw • www.uoc.cw



6 NOVEMBER 2014

Prof. Dr. J.C. van der Wolf

# Verbetering als dagelijkse routine: praktische wijsheid in onderwijs en onderzoek



UNIVERSITY  
OF CURAÇAO  
DR. MOISES DA COSTA GOMEZ



UNIVERSITY  
OF CURAÇAO  
DR. MOISES DA COSTA GOMEZ

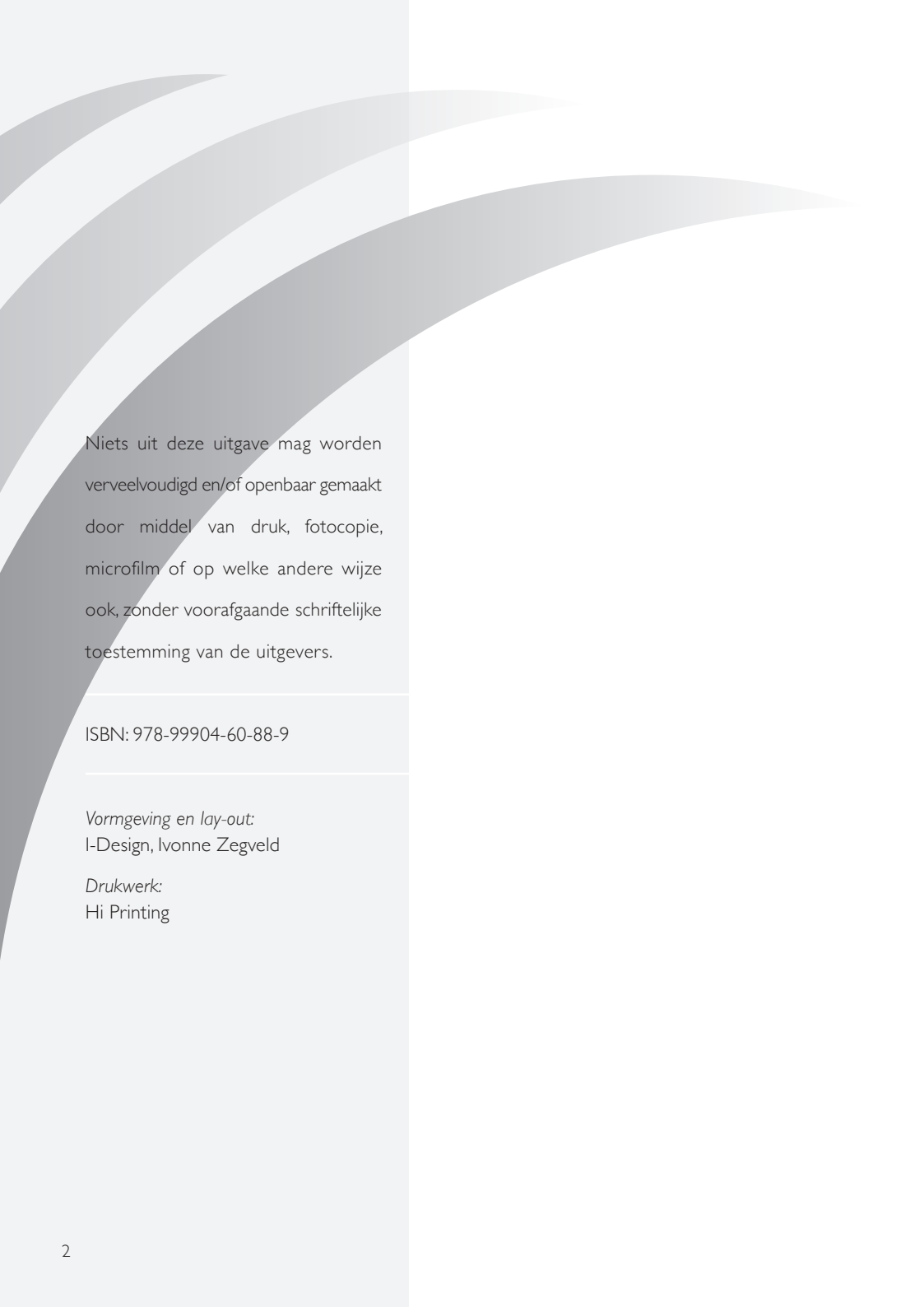


6 NOVEMBER 2014

Prof. Dr. J.C. van der Wolf

*Verbetering als dagelijkse routine:*  
***praktische wijsheid in onderwijs  
en onderzoek***

Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar aan de Algemene Faculteit van de Universiteit van Curaçao op donderdag 6 november 2014 te 20.00 uur in de Aula van de Universiteit.



Niets uit deze uitgave mag worden  
verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt  
door middel van druk, fotocopie,  
microfilm of op welke andere wijze  
ook, zonder voorafgaande schriftelijke  
toestemming van de uitgevers.

---

ISBN: 978-99904-60-88-9

---

*Vormgeving en lay-out:*  
I-Design, Ivonne Zegveld

*Drukwerk:*  
Hi Printing

# Inhoudsopgave

1)	Inleiding	5
2)	Verbetering als dagelijkse routine: praktische wijsheid in onderwijs en onderzoek	8
	• De betekenis van onderwijs voor de economische ontwikkeling	8
	• Curaçao: drop-out en jeugdwerkloosheid	10
	• Verbetering van het onderwijssysteem	11
	• Hebben schooluitvallers gelijk?	13
	• Jeugdproblematiek en voortijdig schoolverlaten	14
	• Speciale aandacht voor licht verstandelijk beperkte jongeren	15
	• Schoolverbetering en de weerbarstige praktijk	18
	• De lerarenopleiding	20
	• De rol van de universiteit	21
	• De invalshoek van de leerstoel	22
3)	Terugblik	23
4)	Dankwoord	26
5)	Literatuur	27

*“Goed onderwijs en vooral goede resultaten en jonge burgers die vol zelfvertrouwen de uitdagingen in de wereld tegemoet kunnen treden, is het fundament waarop Curaçao verder kan groeien.”*

# Inleiding

In de drie kwartier die mij ter beschikking staan, bespreek ik een aantal thema's op het gebied van onderwijsbeleid en onderwijsinnovatie. Daarbij is het, om verschillende redenen, belangrijk om voorzichtig en nauwkeurig te werk te gaan. Onderwijsstelsels zijn zeer ingewikkelde historische constructies, die alleen met grote moeite in een gewenste richting kunnen worden gebogen. Ingezette operaties kunnen steeds voor onverwachte uitkomsten zorgen.

De gevolgen van goed bedoelde onderwijsinnovaties zijn niet altijd positief. Dat heeft in Nederland het 'Rapport Dijsselbloem', zoals het in de volksmond heet, overtuigend laten zien (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). In de Verenigde Staten van Amerika heeft Diane Ravitz in 2010 een sombere schets gegeven van effecten van vele, duur betaalde, innovaties.

Onderwijs wordt vaak beschouwd als een belangrijke schakel in de bestrijding van armoede. Bestudering van de effecten van onderwijsprojecten in Zuid-Amerika laat echter zien dat, ondanks grote investeringen en gerealiseerde verbeteringen in het onderwijs, de armoede in de regio nog steeds toeneemt (Verger & Bonal, 2006). Uit evaluaties van de projecten blijkt dat veel beleidsmakers, die armoede met onderwijs willen bestrijden, onvoldoende oog hebben voor het omgekeerde effect: de invloed van armoede op het onderwijs. Immers, als mensen onder het bestaansminimum leven, zijn ze niet in staat om de voorwaarden te scheppen die nodig zijn om hun kinderen van onderwijs te laten profiteren. Effectiever bij armoedebestrijding zijn werkgelegenheid, gezondheidszorg, kwaliteit van de omgeving en sociale zekerheid. Het onderwijs, zo wordt geredeneerd, volgt dan wel.

## Onderwijsbeleid en onderwijsinnovatie

Interessant is de vraag naar de relatie tussen het onderwijs en de ontwikkeling van een land. Onderwijs vormt een heel belangrijk element van economische groei. Dit leert ons de 'human- capital' theorie (Becker, 1964). Investeren in formeel onderwijs is dus van groot belang voor de economische ontwikkeling van een land. Sinds ongeveer 25 jaar zien we een interessante verandering in opvatting bij internationale instituties op het gebied van ontwikkelings-samenwerking en economische ontwikkeling. Werd er eerst door het IMF en de Wereldbank de nadruk gelegd op groeicijfers van het bruto nationaal product (BNP), sinds een kwart eeuw is er meer aandacht voor de insteek van de Verenigde Naties en de UNESCO: 'growth with a human face'. De ontwikkeling van 'human capital', 'social capital' en sociale cohesie krijgt hiermee accent (Hargreaves & Fullan, 2012).

In Curaçaose beleidsstukken wordt gepleit voor meer en beter onderwijs. Dat is begrijpelijk, want over de hele wereld wordt de remedie van voortijdig schoolverlaten gezocht in meer en betere scholing. Maar, zo zal ik straks aan de orde stellen, is meer initieel onderwijs altijd beter voor school drop-outs? Is de nadruk op de noodzaak dat iedere jongere het initieel onderwijs gekwalificeerd moet afsluiten misschien eenzijdig en ineffectief? Kan het voor het onderwijs beschikbare geld ook anders en wellicht beter worden ingezet? Welke alternatieven zijn er voorhanden?

Drop-outs, vaak jongeren met leer- en gedragsproblemen, vormen een opgave waarmee school en samenleving worden geconfronteerd. Daarom vereist studie van dit onderwerp zorgvuldigheid en kritisch denken. Dat is geen gemakkelijke opgave, want over de oorzaak en de aanpak van leer- en gedragsproblemen bestaan veel opvattingen, modellen en theorieën.

Er is eerder te veel dan te weinig theorie. Dit maakt het niet eenvoudig om een goede invalshoek te kiezen, die past bij deze regio en die ook in de praktijk bruikbaar is. Er zijn biologische, neurologische, psychiatrische, psychologische en orthopedagogische verklaringen van leer- en gedragsproblematiek.

Breinonderzoekers hebben op dit moment de wind in de zeilen. Wij zullen hen aandachtig volgen. Maar er is ook het perspectief van de leerling zelf: hoe denkt die over de gebruikswaarde van onderwijs voor de eigen toekomst? Als de leerling er het nut niet van inziet, is de stap naar voortijdig schoolverlaten snel gezet.

Een ander thema, dat ik aan de orde wil stellen, is de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte van een speciale groep drop-outs: de jongeren met een licht verstandelijke beperking en gedragsproblemen. Deze groep wordt vaak laat ontdekt. Dat komt omdat deze jongeren niet zijn opgenomen in 'de' samenleving. Bovendien roepen zij (en hun ouders), niet tijdig hulp in (Teeuwen, 2012). Het merendeel van deze jongeren heeft geen startkwalificatie en zal deze ook niet behalen. Regelmatig komen zij in aanraking met sanctionerende en corrigerende overheidsinstanties (politie en justitie). Ze profiteren doorgaans weinig van de positieve mogelijkheden die dit land te bieden heeft. De vraag is: welke aanpak zou bij deze speciale groep kunnen werken?

Het is niet alleen een volkswijsheid dat leraren het onderwijs kunnen maken en breken, het is ook de conclusie uit wetenschappelijk onderzoek. Ik besteed aandacht aan de 'state-of-the-art' van onderwijskundig en onderwijsinnovatie-onderzoek. Wat weten we hieruit? Voor welke aanpakken bestaat evidentie? Ik bespreek de consequenties van deze uitkomsten voor de scholing en nascholing van leraren en schoolleiders (initieel en postinitieel onderwijs).

Ik besluit deze oratie met uitspraken over de rol van de universiteit in de samenleving en de invalshoek van de leerstoel die ik mag bekleden. Daarna volgt een aantal voorstellen voor wetenschappelijk onderzoek en de universitaire opleiding.



## *Verbetering als dagelijkse routine: praktische wijsheid in onderwijs en onderzoek*

### De betekenis van onderwijs voor de economische ontwikkeling

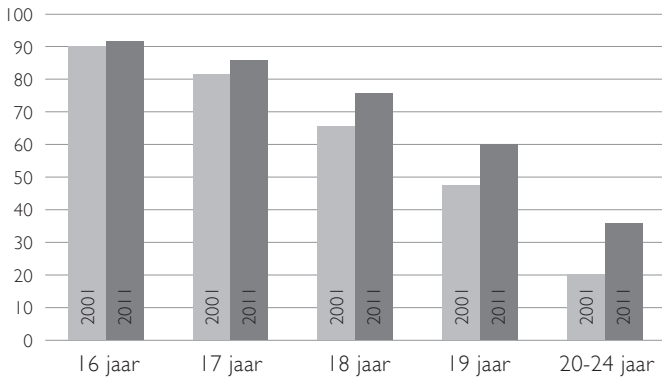
Het vraagstuk van de onderwijsbijdrage aan economische groei is bepaald niet nieuw. In 1964 verscheen de 'classic' *Education, manpower and economic growth* van Harbison en Myers. Sindsdien hebben vele fameuze vertegenwoordigers van verschillende takken van wetenschap zich gebogen over onderwijs als belangrijke voorwaarde voor economische groei, het verminderen van armoede, het bevorderen van gezondheid en het tegengaan van criminaliteit. Langzamerhand ontstaat hierover consensus tussen onderzoekers, al lijkt het eenvoudiger om de remmende werking van stagnerende economische ontwikkeling op het onderwijs aan te tonen dan een positieve invloed van het onderwijs op de economische groei (Amsterdamse Universiteitsvereniging, 2007).

Onderzoek laat zien (Minne, Van der Steeg & Webbink, 2007) dat (a) een jaar onderwijs over een hele arbeidsloopbaan 5 tot 15% meer loon oplevert, (b) onderwijs tot een betere gezondheid van een volk leidt, (c) hoger opgeleide ouders hoger opgeleide en gezondere kinderen hebben en dat (d) onderwijs voor minder criminaliteit zorgt.

Dat zoveel heil van onderwijs wordt verwacht is dus begrijpelijk. Op de meeste lijstjes van positieve zaken - arbeidsparticipatie, inkomen, cultuurparticipatie, politieke participatie, gezondheid - staan hoogopgeleiden bovenaan. De lijstjes van negatieve zaken - werkloosheid, armoede, criminaliteit - verwijzen vaak naar laagopgeleiden.

Het belang van algemene participatie in het funderend onderwijs is moeilijk te overschatten. Wat dit betreft slaat Curaçao zeker geen slecht figuur. De onderwijsparticipatie in het funderend onderwijs is hoog en in het secundair onderwijs is de participatiegraad de laatste jaren toegenomen (zie de gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek uit 2011).

## ONDERWIJSPARTICIPATIE SECUNDAIR ONDERWIJS OP CURAÇAO



Desondanks is het aantal jongeren op Curaçao, dat het secundair onderwijs zonder diploma verlaat, zeer hoog te noemen. Ook een rapport van de United Nations Children's Fund (Unicef, 2013) wijst op het hoge percentage jongeren, met name jongens, dat buiten het onderwijssysteem terecht komt. Daarover later meer.

Hoe belangrijk onderwijsparticipatie is, blijkt uit de onderwijsgeschiedenis van China. Het onderwijs(systeem) werd daar tijdens de Culturele Revolutie volkomen geruïneerd. Zo werd het bestaande lerarenkorps tot landarbeid gedwongen en het 'kapitalistische' lesmateriaal werd vernietigd. Toch werd 100% onderwijsparticipatie afgedwongen bij de gehele bevolking. Met het onderwijs in de partijleer werd de vaardigheid in lezen en schrijven bijgebracht. Na de dood van Mao kon hierop met geschikter lesmateriaal worden voortgebouwd. China kent nog altijd nagenoeg 100% participatie in het funderend onderwijs. Dat blijkt een stevige basis te zijn voor het beroepsgericht en universitair onderwijs. Dit vormt ook een verklaring voor de opzienbarende economische ontwikkeling die China op dit moment doormaakt (Amsterdamse Universiteitsvereniging, 2007). Hierbij speelt overigens ook nog de invloed van de oude Chinese cultuur uit de tijd voordat de communisten aan de macht kwamen. Zo is het eeuwenoude erfgoed van Confucius, waarin het vergaren van kennis als een grote deugd en levensvervulling wordt gezien, zeker ook bevorderlijk geweest voor de hoge participatiegraad in het Chinese funderend onderwijs.

# Curaçao: drop-out en jeugdwerkloosheid

Niet alleen in China, ook op Curaçao is men overtuigd van het belang van goed onderwijs voor iedereen. Dat is natuurlijk een goede zaak. De plannen zijn er en die zijn ambitieus. Sinds de uitbreiding van de leerplichtwet van 2008 moet elke Curaçaose leerling ingeschreven staan op een school en dient deze regelmatig te bezoeken. Men wil zorgplicht voor elke leerling van 4 tot 18 jaar en daarop aansluitend ook van 18 tot 24 jaar. Ook moet er worden voortgebouwd op adequate zorg voor de kinderen van 0 tot 4 jaar. Alle jongeren dienen in principe een startkwalificatie te halen. Bovendien wil men nog het niveau van deze kwalificatie verhogen. Begrijpelijke ambities, want de drop-outpercentages zijn verontrustend hoog. 40% van de jongeren verlaat het secundair onderwijs zonder diploma. Dit hoge percentage speelt waarschijnlijk ook een rol bij het eveneens zeer hoge jeugdwerkloosheidspercentage. In de Census heeft het CBS (2011) een jeugdwerkloosheidspercentage van 22,8% gemeten. Het, eveneens door het CBS uitgevoerde, Arbeidskrachtenonderzoek (2011) spreekt van een jeugdwerkloosheidspercentage van 24,7%. Daarmee valt Curaçao onder de landen met het hoogste jeugdwerkloosheidspercentage ter wereld. Door de International Labour Organization (2010) is alleen in een aantal Noord-Afrikaanse landen een hoger jeugdwerkloosheidspercentage gemeten.

Behalve het niet halen van een schooldiploma lijkt ook de perceptie van jongeren over werk en het daaraan gekoppelde inkomen een rol te spelen. Hun aspiratieniveau is lang niet altijd realistisch. Reda Sosial (2004) stelde dit in het onderzoek 'Trabou Tin' al vast. Een door de Federatie Antilliaanse Jeugdzorg uitgevoerd onderzoek naar de toekomstoriëntatie onder schoolgaande jongeren laat een soortgelijk beeld zien (Jacobs & Van Beerendonk, 2006). Bij opvallend veel jongeren sluit het gewenste beroepsperspectief slecht aan bij de door hen gevolgde opleiding. Ik kom hier later op terug en bespreek dan het psychologisch mechanisme dat hierbij een rol speelt.

# Verbetering van het onderwijssysteem

Op Curaçao wordt vrij veel geld uitgetrokken voor de educatieve sector. Ruim 20% van de begroting van het land wordt er aan besteed. Dat is zeker niet weinig. De kwaliteit van het onderwijssysteem wordt in de literatuur tegenwoordig vaak gecentreerd rond het 'kostenkwaliteit aspect'. De vraag daarbij is hoe de hoeveelheid gespendeerd geld zich verhoudt tot de kwaliteit van het onderwijskundig product. Kwalitatief goed onderwijs houdt volgens deze visie in dat een groot percentage van de jongeren op school zit, niet blijft zitten, de school afmaakt en daarna bijdraagt aan de welvaart en de concurrentiepositie van een land. Deze kijk op kwaliteit kan ook ten aanzien van het onderwijssysteem op Curaçao worden onderzocht. Hoeveel heeft één gediplomeerde Curaçaoënaar gekost, als we weten hoeveel personen de eindstreep niet haalden? Voor die uitvallers is veel geld uitgegeven. Dit heeft echter weinig opgeleverd, althans het heeft niet tot een diploma geleid. De vraag is: hoeveel kost deze verspilling van talent? Dit lijkt mij een mooie rekenopgave voor het Centraal Bureau voor de Statistiek.

*Hoe wordt een schoolsysteem dat onvoldoende presteert beter?*

Dat is de vraag die McKinsey & Company (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010), een denktank op het gebied van onderwijs, zich stelden. De onderzoekers analyseerden twintig schoolsystemen over de hele wereld die in korte tijd (vijf tot zeven jaar) vooruitgang hebben geboekt ten aanzien van onderwijskwaliteit. Ze hielden meer dan tweehonderd interviews met stakeholders in de verschillende landen en brachten meer dan zeshonderd interventies in beeld. Ik bespreek enkele conclusies.

De eerste is: ieder schoolsysteem kan beter worden, waar het startpunt ook ligt en hoe groot de problemen ook lijken. Dat kan in zeven jaar of minder voor elkaar gebracht worden. In laag presterende systemen zoals in Madya Pradesh in India, Minas Gerais in Brazilië en de West-Kaap in Zuid-Afrika, alle gebieden met een grote sociaaleconomische achterstand, is het lees- en rekenniveau van leerlingen in relatief korte tijd en met weinig extra financiële middelen aanzienlijk verbeterd. Belangrijk daarbij is om zorgvuldig te analyseren in welk stadium een schoolsysteem zich bevindt, als men voorstellen voor verbetering doet. Wil men van zwak naar redelijk dan moet men iets anders doen dan als men van redelijk naar goed wil

*“Je kunt een probleem niet oplossen met de denkwijze die het heeft veroorzaakt.”*

of van goed naar excellent. Een schoolsysteem doet er goed aan om te leren van systemen die in een zelfde ontwikkelingsfase zitten. Kijken naar wat werkt in rijke Europese landen, zoals Nederland en Finland, is niet zo verstandig. Dat geldt ook voor het kijken naar Aziatische landen als Zuid-Korea en Singapore. Heel succesvol zijn ze, maar er is sprake van een heel andere cultuur. Wat in elk geval niet werkt is continueren wat in het verleden niet heeft gewerkt. Albert Einstein zei het al: 'je kunt een probleem niet oplossen met de denkwijze die het heeft veroorzaakt'.

*Zes interventies blijken effectief*, onafhankelijk van het stadium waarin een systeem zich bevindt. Werken aan het versterken van het handelingsrepertoire van leraren en de management-skills van schooldirecteuren, bijhouden van leervorderingen van leerlingen, invoeren van management informatiesystemen (bijvoorbeeld op het gebied van schoolverzuim), bevorderen van kwaliteit door wetenschappelijk onderbouwde beleidsnotities en wetgeving, verbeteren van prestatiestandaards en curriculum, maatschappelijke waardering en een goede bezoldiging van mensen die in het onderwijs werken.

Het zou de moeite waard zijn om het schoolsysteem van Curaçao te analyseren op de manier waarop de onderzoekers van McKinsey & Company te werk gingen en na te gaan wat er het best gedaan kan worden. Er is geen eenduidig en rechtlijnig pad naar verbetering. Het is zaak de stand van zaken nauwkeurig in kaart te brengen. Welke interventies zijn zeer waarschijnlijk effectief? En welke passen bij de huidige positie van het onderwijs op Curaçao? Welke lessen kunnen we leren uit de USONA-periode? Wat heeft niet gewerkt en waarom? En wat heeft wel gewerkt en hoe kwam dat?

# Hebben schooluitvallers gelijk?

*“Op zoek naar alternatieve waardepapieren met werkkraft.”*

Jongeren die het onderwijs vroegtijdig verlaten hebben deels gelijk. Als ze eenmaal vastgelopen zijn, nemen hun kansen op de arbeidsmarkt niet toe door langer in het onderwijs te blijven (Van Aalst, 2011). Dat blijkt ook uit het onderzoek van Gerritsen (2014) in Nederland. Hij constateert dat het verlengen van de leerplicht van 14 naar 15 jaar weliswaar heeft geleid tot een daling van het aantal voortijdig schoolverlaters (van ongeveer 20%), maar dat leerlingen niet meer zijn gaan verdienen of betere kansen op de arbeidsmarkt hebben gekregen. Uitbreiding van de leerplicht leidt dus wel tot een hoger opgeleide bevolking (meer diploma's), maar niet automatisch tot een verhoging van de productiviteit van de bevolking. 'Onderwijs bevestigt steeds weer en steeds meer de achterstand van vastgelopen leerlingen. Het biedt hen weinig mogelijkheden voor participatie in netwerken van de middenklassen/elites' (Van Aalst, 2011).

Voor veel jongeren is het frustrerend vrijwel steeds te worden gemeten op de 'lat' van de cognitieve- en taalvaardigheden (in het Nederlands). Ook het gegeven dat de toekomst in betaalde arbeid wordt bepaald door een haast niet haalbaar diploma (en de daarbij horende kwalificatie) frustreert hen. Opvalt dat schooluitvallers vaak andere paden inslaan. Ze zijn daarin regelmatig succesvol. Velen komen later goed terecht, omdat ze gebruik maken van persoonlijke netwerken en levenservaring hebben opgedaan. Lang niet alle schooluitvallers groeien dus op 'voor galg en rad'.

Kenmerken van het onderwijsstelsel en de gangbare pedagogische praktijk 'veroorzaken' uitval in het onderwijs. Oplossingen binnen het onderwijsstelsel zelf, projecten die de kern van het onderwijssysteem ongemoeid laten, zijn dan ook gedoemd te mislukken. Het verlengen van de initiële leerplicht en een te grote nadruk op curatieve (in plaats van preventieve) leerlingenzorg zijn dan ook waarschijnlijk contraproductieve maatregelen (Van der Wolf, 2011).

De Nederlandse Onderwijsraad (2013) bespreekt in een rapport het feit dat de groep jongeren, die geen startkwalificatie haalt, groeit. Geconstateerd wordt dat deze groep zeer divers is. De raad pleit daarom voor het uitwerken van alternatieven voor de startkwalificatie en voor meer flexibiliteit in het stelsel, zodat alternatieve routes naar een diploma mogelijk zijn. Daarbij is het nodig om samenwerking aan te gaan met brancheorganisaties en met de overheid als werkgever en met elkaar alternatieve 'waardepapieren' met 'werkkracht' te realiseren. Het zoeken naar alternatieve trajecten is al gaande op Curaçao, in de vorm van leer-werkplek-beleid.

## Jeugdproblematiek en voortijdig schoolverlaten

Over het algemeen geldt dat de jeugd, die actief en betrokken is bij de school, de gebruikswaarde van onderwijs voor de eigen toekomst inziet. Het is flink doorbijten, vinden ze, maar de 'kost gaat voor de baat uit'. Deze hard studerende jongeren zie je zelden op het politiebureau. Gelukkig zijn zij nog steeds in de meerderheid. Omgekeerd, als jongeren geen verband zien tussen wat ze op school moeten leren en hun toekomstmogelijkheden, zullen zij zich niet inzetten op school. De school wordt dan een tijdverdrijf, waar je al dan niet naar toe kan gaan. Eventueel ga je er nog heen om je vrienden te ontmoeten. Jongeren in achterstandssituaties hebben dit haarfijn in de gaten (Weinger, 1998).

Dit gegeven legt een grote verantwoordelijkheid bij scholen en de samenleving om perspectiefrijk onderwijs te bieden. En uitzicht op maatschappelijk integratie en participatie. Het werpt ook een licht op de achtergrond van emotionele en gedragsproblemen bij jongeren in de fase van de adolescentie en op datgene wat eraan gedaan zou moeten worden. Het onderwijs en de samenleving, vooral het bedrijfsleven, zullen dus samen een context moeten creëren waarin jongeren optimaal maatschappelijk kunnen functioneren.

Gebrek aan maatschappelijke participatie (of een ontbrekend perspectief daarop) beschouw ik als een zeer belangrijke oorzaak van jeugdproblematiek in de fase van

*“Dreigende of feitelijke marginalisering kan leiden tot ‘thrill-seeking’ gedrag en criminaliteit, inclusief alcohol en drugsgebruik.”*

de adolescentie. Dreigende of feitelijke marginalisering speelt een aanzienlijke rol bij geringe competentiebeleving, gevoelens van frustratie, gebrek aan zelfvertrouwen en daaruit voortvloeiend agressief ('macho') gedrag. Het negatieve gevoel uit zich ook vaak in een veel te hoog aspiratieniveau als het gaat om arbeid en inkomen. Deze jongeren beschermen het gekrenkte ego met onhaalbare ideeën over grote rijkdom, status en aanzien. Ze ontvangen weinig respect van de omgeving en kunnen daarom ook weinig respect voor zichzelf opbrengen. Dit kan leiden tot 'thrill-seeking' gedrag en criminaliteit, inclusief alcohol en drugsgebruik.

Men hoopt op die manier toch te imponeren en iets spannends te beleven. De ondersteuningsbehoeften van deze jongeren zijn in essentie de volgende: bied mij een werkplek, leer mij om frustraties en teleurstellingen te overwinnen, laat mij succes ervaren, help mij realistisch over mijn mogelijkheden en beperkingen na te denken en ernaar te handelen.

## Speciale aandacht voor licht verstandelijk beperkte jongeren

Speciale aandacht vraagt in dit opzicht een subgroep jongeren die zeer kwetsbaar is en weinig toekomstmogelijkheden heeft. Daarmee doel ik op de jongeren met een licht verstandelijke beperking. Ze hebben een intelligentiequotiënt (IQ) tussen de 50 en 70. Deze jongeren worden vaak niet tijdig gesignaleerd. Daardoor krijgen ze te laat extra ondersteuning, terwijl deze wel nodig en gewenst is. Uiteindelijk resulteert het niet of niet tijdig onderkennen van problemen tot meer of in ieder geval intensievere zorg en grotere kosten voor de samenleving (Ramey & Ramey, 1998).

Licht verstandelijk beperkte jongeren zijn dikwijls gekenmerkt door negatief gewoontegedrag, faalangst, niet-realistische verwachtingen en een geringe school-



*“50% van de jongeren met een verstandelijke handicap hebben enige vorm van gedrags- en/of psychiatrische problematiek.”*

motivatie. Ze leren langzamer, laten zich gemakkelijk beïnvloeden door verkeerde vrienden en komen vaker in probleemsituaties terecht. Zij hebben last van de steeds ingewikkelder wordende samenleving, die steeds meer snelle en adequate informatieverwerking vereist. Ze komen vaak in aanraking met de sanctionerende instanties van de overheid (politie en justitie) en maken weinig gebruik van de mogelijkheden die er op Curaçao zijn.

Onderzoek laat zien dat 50% van de jongeren met een verstandelijke handicap enige vorm van gedrags- en/of psychiatrische problematiek heeft, in vergelijking met 18% van de jongeren zonder verstandelijke handicap (Teeuwen & Verhoeff, 2009). Het CBS schat dat, zowel in de Jeugd Justitiële Inrichting (voormalig GOG) als in de gevangenis, bij ongeveer 70 tot 80% van de cliënten sprake is van een licht verstandelijke beperking. Ook in de jeugdhulpverlening is deze groep oververtegenwoordigd. Het gaat vaak om jongeren met ouders met een laag economisch kapitaal (lagere sociale klassen), laag menselijk kapitaal (laag opgeleid), laag cultureel kapitaal (weinig kennis over de geldende waarden en normen met betrekking tot school en arbeid) en laag sociaal kapitaal (alleenstaande ouders, grote gezinnen en weinig tijd om jongeren te begeleiden).

Om alvast een voorschot te nemen op het onderzoek: men moet de omschrijving 'licht verstandelijk beperkt' met een korreltje zout nemen. Met dat 'beperkt' valt het vaak reuze mee als deze jongeren goed en met plezier aan het werk zijn. Daarom kijk ik met veel belangstelling naar het pilot-project van de Stichting Herstelling en de gemeente Amsterdam, dat als doel heeft om Fort Beekenburg te conserveren en in oude glorie te herstellen. Dit is een interessante vorm van een leerwerktraject. Het beschrijven, volgen en analyseren van dit project zou een mooi onderwerp voor onderzoek van studenten van de universiteit kunnen zijn.

Ik noemde het al eerder; de ondersteuningsbehoeften van veel jongeren met een licht verstandelijke beperking verwijzen naar het bieden van een werkplek,

het leren om frustraties en teleurstelling te overwinnen en het laten ervaren van successen. De methodiek die hierbij past is beschreven door Hans Werdmölder (2012a) en Werdmölder en Petrina (2013). Al eeuwenlang is het meester-leerlingsysteem een succesvol model gebleken bij de vorming van mensen, het aanleren van vaardigheden en de ontwikkeling van deugden. Vaklieden zoals koks, chirurgen, meubelmakers, bakkers, edelsmeden, elektriciens en vioolbouwers worden nog steeds op de werkvloer opgeleid door ervaren, deskundige specialisten. Het zijn geschoolde professionals in hun vakgebied. Werdmölder (2012b) spreekt in zijn blog over de X-factor van de werkmeester. Deze moet situationeel leiding kunnen geven, afhankelijk van de persoon en de situatie.

*“Stevig op de inhoud, ondersteunend op mogelijkheden en zacht en betrokken op de relatie.”*

Confronteren en disciplineren staan centraal in het proces van gedragsbeïnvloeding bij de doelgroep licht verstandelijke beperkten, maar vanuit een houding van persoonlijke betrokkenheid bij de ontplooiing van de jongere: 'stevig op de inhoud, ondersteunend op mogelijkheden en zacht en betrokken op de relatie. Veel persoonlijke informatie komt vaak pas naar voren tijdens het werk, bijvoorbeeld bij het ontroesten, schilderen of opmeten. Ervaring en intuïtie zijn nodig om te weten wanneer én hoe een werkmeester moet interveniëren. Dit vindt plaats in levende taal, met veel expressie'. Een werkmeester moet volgens Werdmölder 'een beetje een balgevoel hebben'. Hij is authentiek, weet een juiste toon aan te slaan en straalt rust en een natuurlijke autoriteit uit. Maar hij moet ook hard kunnen zijn in zijn oordeel. Het gaat om zijn kwalitatieve aanwezigheid.

Deze activerende en soms confronterende aanpak wijkt af van het gangbare agogische model in de hulpverlening, dat vaak te veel uitgaat van de eigen wensen en veronderstelde positieve houding van de cliënt. Wat dit betreft verwijst ik ook naar het werk van de Engelse psychiater Theodore Dalrymple (2004) met zijn confronterende ideeën over de aanpak van deze doelgroep.

# Schoolverbetering en de weerbarstige praktijk

Schoolverbetering is het vergroten van de vaardigheid van scholen om veranderingen tot stand te brengen die gericht zijn op de verhoging van de kwaliteit en de effectiviteit van het onderwijs. In de internationale literatuur over schoolverbetering worden twee dominante benaderingen onderscheiden. De eerste betreft het zogenoemde 'interne perspectief', waarbij de nadruk ligt op het vergroten van de capaciteit van scholen om zelf verandering te initiëren en duurzaam te implementeren. De tweede benadering, het zogenoemde 'externe perspectief', richt zich op de implementatie van extern ontwikkelde innovaties door scholen. Hoewel beide perspectieven elkaar kunnen aanvullen, vertrekken ze vanuit verschillende opvattingen over schoolverbetering. Dit is niet nieuw, al langer geleden maakten Chin en Benne (1969) een onderscheid tussen de normatief-reëducatieve en de empirisch-rationele benadering.

## Eerste benadering: het interne perspectief

Bij de eerste benadering gaat het om de capaciteit van scholen om zich te ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2012). Studies op dit gebied richten zich op het verbinden van structurele, culturele en politieke dimensies van de school en de leeromgeving met het leren van (en door) leraren. Er is sprake van een professionele leergemeenschap als de onderwijsprofessionals in een school individueel en samen leren om het onderwijs en de resultaten ervan bij de leerlingen te verbeteren. De kern van een professionele leergemeenschap is een groep van professionals die individueel en vooral collectief op een kritisch-reflectieve wijze de eigen praktijk onderzoekt met het doel die te verbeteren. Het idee van een professionele leergemeenschap sluit aan bij de 'lerende organisatie': een organisatie die continu haar vermogen om de eigen toekomst te creëren uitbreidt (Senge, 1990, p. 19).

## Tweede benadering: het externe perspectief

De tweede benadering richt zich op de implementatie van innovaties van buiten door scholen. Hierbij gaat het vaak om innovaties die wetenschappelijk op effecti-

viteit zijn onderzocht ('evidence based'). Leraren worden in deze benadering beschouwd als ontvangers en uitvoerders van elders ontwikkelde onderwijskundige kennis en vaardigheden. Denk aan het Amerikaanse 'Success for All Program' en het 'Comer School Development Program', maar ook aan het onderzoek (meta-analyses) naar 'wat werkt in de klas en de school?' van Marzano (2007; 2011) en Hattie (2009). De aandacht in het huidige onderwijsbeleid in Nederland om bij onderwijsverbetering zoveel mogelijk te koersen op 'evidence-based-practice' sluit hierbij aan.

Beide benaderingen hebben voor- en nadelen. Het gaat hier te ver om deze en de effecten ervan op de leerprestaties van leerlingen te bespreken. Maar ik ben het met Biesta (2007, 2012) en Creemers en Sleegers (2003) eens dat het 'evidence based practice-model (EBP-model) weliswaar kennis oplevert over 'wat werkt', maar geen kennis over het 'waartoe' van het onderwijs (het pedagogisch perspectief) en het 'hoe', of te wel de strategie, waarmee het onderwijs te verbeteren is. Het EBP-model houdt onvoldoende rekening met de onderwijscontext, die behalve door een kwalificerende ook gekenmerkt wordt door een socialiserende functie, waarbij waarden en normen een rol spelen. Daar ligt een belangrijk aandachtspunt.

*"The quality of teaching is more important than its format."*

Thomas Good (2010), een van de grote namen op het gebied van 'evidence-based practice', blikt terug op veertig jaar internationaal onderwijskundig onderzoek. Dit onderzoek heeft niet tot wezenlijke vooruitgang geleid, stelt hij. Dit schamele resultaat plaatst hij overigens wel in perspectief. Ook op andere terreinen zien we weinig echte vooruitgang. Hij noemt de economie als voorbeeld. Economen kunnen geen betere voorspellingen doen dan veertig jaar geleden. Zo hebben zij bijvoorbeeld de kredietcrisis van 2008 niet zien aankomen.

Good wijst erop dat het moeilijk is om alle variabelen onder controle te krijgen. Daarnaast benadrukt hij dat het niet zozeer gaat om de vraag welke aanpak leraren hanteren, maar eerder over de manier waarop dat gebeurt. Hij stelt: "The quality of teaching is more important than its format" (p. 51).

De kennis die leraren nodig hebben hangt dus samen met de kwaliteiten van leraren zelf en kan niet zomaar, als los element, van buitenaf aangeleverd worden. Good stelt daarom voor om toekomstige onderwijskundige experimenten in samenwerking met leraren uit te voeren (vergelijk ook Bulterman-Bos, 2012). Dit heeft consequenties voor de onderwijsondersteuning, maar ook voor de lerarenopleiding.

## De lerarenopleiding

Vrijwel iedereen heeft op school gezeten. Op grond daarvan veronderstelt men te weten hoe het eraan toegaat of zou moeten gaan. Veel mensen denken dat het werk van leraren tamelijk eenvoudig is. Echter, wie zelf les gaat geven, ontdekt al snel dat bij het sturen van leerprocessen heel wat komt kijken. Deze 'praktijkschok' (Wubbels & Van Merriënboer, 2011) laat zien hoe verschillend onderwijs er van binnen en van buiten uitziet. Daarom is het zo belangrijk om beginnende leraren goed te begeleiden door ervaren collega's en (interne) begeleiders. Niet alleen met als doel ze verder te professionaliseren, maar ook om te voorkomen dat ze het beroep na de eerste 'onderdompeling' teleurgesteld verlaten of zich laten verleiden tot cynisme of sarcasme in hun benadering van leerlingen, ouders en collega's. Lesgeven is in contact treden met leerlingen en van daaruit een relatie leggen met de leerstof. Bij een goede leraar krijgt de leerstof een persoonlijk gezicht. Het werk in het onderwijs is dus niet alleen een kwestie van kennen, maar ook van kunnen, aanvoelen en attitude. Dit uitgangspunt krijgt steeds meer accent in de lerarenopleidingen. Net zoals een pianist de piano 'voelt', zo moet een leraar aanvoelen hoe de klas reageert als hij iets probeert uit te leggen. Door intensief en bewust met een klas om te gaan, ontwikkelt een leraar nieuwe en betere manieren van kijken en handelen (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Voorheen lag in veel lerarenopleidingen het accent op kennisoverdracht. Nieuwe kennis kwam van de deskundige docent. Het leren van studenten was een proces van overnemen en het zich eigen maken. Maar dit top-down leren is slechts een fractie van wat leren kan zijn. Dat is niet alleen gericht op het verwerven van kennis van buiten. Het moet ook aansluiten bij wat de aankomende leraar - vaak intuïtief - al

weet, denkt en doet. Het gaat om het stimuleren van actieve toe-eigening van kennis, die van betekenis is voor de leraar. Het accent van expertiseontwikkeling verschuift daarmee van procedures, methoden en technieken naar de spelers, de professionals, zelf. Kenmerkend voor dat leren is dat de verwerking van kennis plaatsvindt door het opdoen van nieuwe ervaringen en de reflectie hierop. Daarvoor is een krachtige leeromgeving nodig en het aanleren van een onderzoekende houding. En een leven lang leren.

De oriëntatie in de lerarenopleidingen op het 'inquiry-oriented-paradigm' (Zeichner, 1983) en de inrichting van de pedagogische en onderwijskundige infrastructuur (leerlingenzorg, onderwijsondersteuning en -begeleiding) hebben omvangrijke consequenties. Dit vraagt om uitwerking en onderzoek.

## De rol van de universiteit

De universiteit heeft op de hele wereld globaal genomen twee hoofdtaken: nieuwe generaties professionals opleiden voor de samenleving, maar ook het verschaffen van een beter inzicht in de eigen realiteit door wetenschappelijk onderzoek. Ik sluit aan bij Kelchtermans en Vanassche (2010) die wetenschappelijk onderzoek als volgt omschrijven: "Onderzoek is een vorm van systematisch en intentioneel handelen om, vertrekkend vanuit een zo goed mogelijk gearticuleerde vraagstelling en door middel van passende methoden, gegevens te verzamelen over concrete praktijken die resulteren in een beter inzicht in de specifieke praktijk en dit alles zodanig te rapporteren dat hun relevantie de lokale onderzoekscontext overstijgt." (p. 299)

De idee dat wetenschappers de taak zouden hebben kennis te ontwikkelen, terwijl het praktisch handelen wordt uitbesteed aan leraren, is een onhandige constructie. Contextvrij of zogenoemd waarde vrij onderzoek is zonder zin voor de samenleving, omdat bruikbare kennis ontleend hoort te zijn aan dat wat er zich in de samenleving afspeelt. In dit opzicht hebben kleinere economieën en samenlevingen, zoals Curaçao een probleem. Zij hebben, in tegenstelling tot grotere economieën, niet de financiële middelen en de mogelijkheden om in de eigen kennisbehoefte te voorzien. Noodgedwongen richten zij zich op het systematisch

opnemen, reorganiseren en bewerken van wetenschappelijke kennis die elders, vooral in het westen, is gegenereerd ('eurocentrisme').

Aan kennis, die niet ontleend is aan -en dus niet aansluit bij- de 'small island development' en bij de speciale positie en kwetsbaarheden van de eilanden, ontbreekt de relevantie. Ik reken het tot de taak van de Universiteit van Curaçao om de samenhang tussen samenleving en universiteit in een researchprogramma vorm te geven.

## De invalshoek van de leerstoel

In een democratische samenleving wordt het doel van het onderwijs niet als een gegeven beschouwd, maar als een onderwerp van continue discussie en overleg. Onderwijs is per definitie normatief, cultureel gebonden en waardegeladen, vooral via de keuze van de doelstellingen, de omgang met leerlingen, de keuze van leerinhouden, de werkvormen, de wijze van diplomering etc. Waarden en maatschappelijke ontwikkelingen horen niet als een gegeven beschouwd te worden, maar als elementen waarop het onderwijs bewust kan ingrijpen en die het positief kan beïnvloeden. Dit uitgangspunt vormt de 'raison d'être', het bestaansrecht, van mijn leerstoel. Het gaat om het stimuleren van kritische discussies over bestaande praktijken door actief bij het onderwijs betrokkenen. Dit moet gebeuren op basis van gedegen wetenschappelijke informatie uit de lokale, Caribische en internationale context.

Ik kom uit de Amsterdamse onderwijskundige school, met voortrekkers als Idenburg, Van Kemenade, Van Wieringen en Doornbos. Van hen heb ik geleerd om niet zozeer individuele tekortkomingen van uitvallers te onderzoeken, maar om het onderwijsstelsel zelf op een systeemkritische manier te bekijken en te analyseren. Tegelijkertijd ben ik het tegenover mijn opleiders in de orthopedagogiek verplicht (Grewel, Wilmink en mijn promotor Van der Ploeg) ook de behoeften en kwetsbaarheden van de uitvallers in kaart te brengen en voor en samen met hen naar oplossingen te zoeken.

## Terugblik

In deze oratie is een aantal thema's aan de orde gesteld. Uitgaande van de 'human-capital' theorie is gewezen op het belang van goed onderwijs voor de maatschappelijke en economische ontwikkeling van een land en de gevoelde noodzaak om het onderwijs uit te breiden en de eisen te verhogen. Investeren in het onderwijs is belangrijk en het verhogen van diploma-eisen kan nuttig zijn. Misschien zouden scholen, zoals in bepaalde delen van Canada gebeurt, minder moeten worden afgerekend op de hoeveelheid behaalde diploma's, maar meer op het loopbaansucces na het verlaten van de school, in termen van betaald werk en tevredenheid bij jongeren en werkgevers (Van Aalst, 2011).

Vastgesteld is dat er in deze regio sprake is van veel voortijdig schoolverlaten en jeugdwerkloosheid. Er is dus educatieve verspilling.

Met het oog op innovatie van het onderwijsstelsel is er voor gepleit om, uitgaande van de analyses van McKinsey & Company, na te gaan in welk stadium van ontwikkeling het Curaçaose onderwijs zich bevindt er wat er het best gedaan kan worden om positieve ontwikkelingen in gang te zetten en duurzaam te verankeren. De vraag is aan de orde gesteld of meer initieel onderwijs altijd beter is. Voor vrij grote groepen jongeren, en zeker voor jongeren met licht verstandelijke beperkingen in combinatie met gedragsproblemen, is dat zeker niet het geval. Het past onvoldoende bij hun ondersteuningsbehoeften. Aangegeven is dat, naast curatieve maatregelen, ook de toeleiding naar betaalde arbeid zeer belangrijk en effectief kan zijn, indachtig Goethes uitspraak: 'werk, de vreugde komt later'.

Wat weten we over de ingrediënten van goed onderwijs? De evidence-based benadering is besproken, evenals de oriëntatie op de school als een professionele leergemeenschap. Gepleit is voor een integratie van het 'interne' en het 'externe' perspectief: zowel beproefde kennis van buiten als het benutten van al aanwezige kennis in scholen, met de nadruk op culturele en situatiegebonden factoren. Aangegeven is dat dit consequenties heeft voor de lerarenopleiding, de nascholing en de ondersteuning en begeleiding van het onderwijs. Onderwijs is een culturele



activiteit (Bruner, 1996). Altijd is de vraag aan de orde wat binnen het sociaal-culturele systeem als succes wordt beschouwd. Steeds zal de instemming van de betrokkenen bij het creëren van dit succes aan de orde blijven. Knowhow in de onderwijswetenschappen heeft daarom altijd een aspect van praktische wijsheid (Schwartz & Sharpe, 2010, Bulterman-Bos, 2012).

Tenslotte is ingegaan op de rol van de Universiteit en de insteek van de leerstoel. In de beperking toont zich de meester. Op het gebied van het onderwijsbeleid en onderwijsinnovatie is veel onderzoek te doen. Er is dringend behoefte aan goede informatie. Echter, we zullen het moeten doen met een beperkte tijdsinvestering, beperkte onderzoekscapaciteit en beperkte financiën. Dat betekent realistisch plannen en haalbare doelen stellen, anders organiseren wij onze eigen mislukking. In de eerste plaats zou ik een multidisciplinair samengestelde groep willen instellen van leraren, onderwijskundigen, taalkundigen, economen, bestuurskundigen, criminologen, psychologen, pedagogen en statistici. Deze groep kan, gebruik makend van de werkwijzen van McKinsey & Company en de commissie Dijsselbloem, een schets geven van wat er op Curaçao het best gedaan kan worden als het gaat om innovatie. Internationale ervaringen worden daarbij benut. Rekening wordt gehouden met de maatschappelijke context van Curaçao, met zijn specifieke historische en economische ontwikkeling, maatschappelijke problematiek, beperkte schaalgrootte en kwetsbaarheid.

Verder zou ik onderzoek willen initiëren naar leer- en gedragsproblemen bij kwetsbare jongeren in relatie tot arbeidstoeleiding. Ook de onderwijszorgstructuur en de bredere zorgketen zullen onder de loep genomen worden wat betreft uitgangspunten, aanpak en te verwachten effectiviteit. Op dit terrein heb ik in verschillende landen expertise kunnen opdoen (Van der Wolf, 2011).

Daarnaast zou ik een rol willen spelen bij het op korte termijn starten van een Research Master, die nauw verbonden is met een PhD-traject.

Het Nederlands-Vlaams Accreditatie Orgaan (NVAO) heeft de HBO Master Special Educational Needs (SEN) beoordeeld. Over het algemeen is het oordeel positief. Bijna op alle criteria zijn voldoende gehaald. Een compliment is op zijn plaats, zie ook

het recente proefschrift van Isabella (2014). Het begeleiden van de eindschrijver werd aangemerkt als een knelpunt. Professionalisering van de scriptiebegeleiders zie ik dan ook als een opdracht. Ik stel mij voor om met de medewerkers van de faculteit te werken aan onderzoeksthema's, waarmee studenten aan de slag kunnen gaan. Deze thema's moeten zowel praktijk- als wetenschappelijk relevant zijn.

Dat is geen gemakkelijke opgave. Het op een professionele wijze formuleren van een kennisvraag vanuit de praktijk is een vak apart. Het gaat om vraagarticulatie. Voor zover ik begrijp wordt er nu bij het onderzoek van studenten uitgegaan van vragen uit de praktijk, zoals: 'hoe verbeteren we de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen?; hoe kan het regulier onderwijs zorgbehoeftige leerlingen binnenboord houden?' Hoewel dergelijke praktijkvragen op het eerste gezicht voor de hand liggen en aantrekkelijk lijken, is het probleem dat het meestal geen 'onderzoeksvragen' betreft, maar 'ontwerp vragen'. Een ontwerp vraag beantwoord je niet door onderzoek, maar door iets te ontwerpen. Los daarvan, het zich richten op direct voor de onderwijspraktijk bruikbaar onderzoek verwaarloost het meer fundamentele onderzoek waarmee op langere termijn bijdragen aan onderwijsverbetering geleverd kunnen worden.

## Dankwoord

Ik beschouw het als een eer om, in deze wat late fase van mijn loopbaan, uitgenodigd te worden deze buitengewone leerstoel te bezetten. Ik bedank het College van Bestuur voor het in mij gestelde vertrouwen.

De afgelopen periode heb ik veel mensen kunnen spreken over het onderwijs op Curaçao en de wensen die er bestaan op het gebied van onderwijsbeleid en onderwijsinnovatie. Ik ben getroffen door de vele goede ideeën en de geïnspireerde visies op wat er hier en op de andere eilanden gedaan zou kunnen worden en wat de rol van de Universiteit van Curaçao daarbij zou kunnen zijn. In het gesprek dat ik had met de Rector Magnificus, Dr. Francis de Lanoy, is mij daarvan al veel gebleken.

Met de medewerkers van de Faculteit, vooral met de vorige decaan drs. Desi Manuel en de huidige decaan, dr. Liesbeth Echteld, heb ik veelvuldig overlegd, vaak via skype. Drs. Gert Schaap was degene die contact met mij opnam en mij uitnodigde om op deze Universiteit een kijkje te komen nemen. Professor Ronnie Severing voorzag mij van veel nuttige informatie. Ook is het prettig te weten dat drs. Radha Gangaram Panday met het programma Maestro Kompas in de buurt is. Net als Gert komt zij uit mijn Utrechtse verleden. Ik kreeg ook goede informatie van Mevrouw Martina en de heer Jacobs van het Centraal Bureau voor de Statistiek.

En als altijd is Tanja er weer om mij te ondersteunen en mee te denken. Wat hebben we het samen weer goed!

We gaan aan de slag.

# Literatuur

- Aalst, H.F. van (2011). *Hebben schoolverlaters gelijk?* In K. van der Wolf & P. Huizenga (red.), *Het Nederlandse beroepsonderwijs: valt daar iets aan te doen?* (pp. 91-101). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Amsterdamse Universiteitsvereniging (AUV), multidisciplinaire essays, studiekering emeriti Universiteit van Amsterdam (2007). *De losse koppeling van onderwijs en ontwikkeling: wederzijdse stimulansen, ieders eigen dynamiek* (2007-2010) <http://www.uva-alumni.nl/document.doc?id=82> (geraadpleegd 17 oktober 2014)
- Becker, G.S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2007). *Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research*. *Educational Theory*, 57 (1), 1-22.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Bulterman-Bos, J.A. (2012). *Wetenschap en vakmanschap en de toekomst van de onderwijs/leerwetenschappen*. *Pedagogische Studiën*, 89 (3), 174-184.
- Centraal Bureau voor de Statistiek Curaçao, *Censusrapport 2011* (2011).
- Centraal Bureau voor de Statistiek Curaçao, *Rapport Arbeidskrachtenonderzoek* (2011).
- Chin, R., & Benne, K. (1969). *General strategies for effecting changes in human systems*. In W. Bennis, K. Benne & R. Chin (Eds.) (pp. 32-59). *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Commissie Parlementair Onderzoek. *Onderwijsvernieuwingen* (2008). *Tijd voor Onderwijs*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Creemers, B., & Slegers, P. (2003). *De school als organisatie*. In N. Verloop, & J. Lowyck (red.) *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Wolters- Noordhoff.
- Dalrymple, T. (2004). *Leven aan de onderkant. Het systeem dat de onderklasse instandhoudt*. Utrecht: Uitgeverij het Spectrum.
- Gerritsen, S.B. (2014). *Essays on the production of human capital*. Proefschrift. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Good, T.L. (2010). *Forty years of research on teaching 1968-2008: What do we know that we didn't know then?* In R.J. Marzano (Ed.) *On excellence in teaching*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Harbison, F.H., & Myers, C.A. (1964). *Education, manpower and economic growth. Strategies of human resource development*. New York: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Groep.
- International Labour Organization (2010). *Global trends in youth employment*. Genève: ILO.
- Isabella, S.A. (2014). *Tying down global to local. Identifying the influential factors affecting the progress and outcomes of accreditation processes in Dutch-Caribbean Universities*. Enschede: Universiteit van Twente.
- Jacobs, J., & Beerendonk, K. van (2006). *Wat zal de toekomst brengen? Onderzoek naar de toekomstoriëntatie van jongeren op Curaçao, Bonaire, Sint Maarten, Sint Eustacius en Saba*. Tilburg: Universiteit van Tilburg, afstudeeronderzoek.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). *Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord*. Reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische Studiën* 87 (4), 296-305.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk. Middelburg: Bazalt.
- Marzano, R.J. (2011). *De kunst en wetenschap van het lesgeven*. Een evidence-based denkkader voor goed, opbrengstgericht onderwijs. Tien vragen (en antwoorden) om uw lessen sterker te maken. Middelburg: Bazalt.
- Minne, B., Steeg, M. van der, & Webbink, D. (2007). *De maatschappelijke opbrengst van onderwijs*. CPB Memorandum nr: 177. De Haag: Centaal Planbureau.
- Mourshed, M., Chijioko, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Onderwijsraad (2013). *Meer kansen voor kwetsbare jongeren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (1998). *Early intervention and early experience*. *American Psychologist*, 26 (2), 109-120.
- Ravitz, D. (2010). *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Reda Sosial (2004). *Trabou Tin, een drie-sporen aanpak* (juli 2004-december 2005). Curaçao: St. Fonds voor Sociale Ontwikkeling en Economische Bedrijvigheid.
- Senge, P.M. (1990). *De vijfde discipline: de kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Schwartz, B., & Sharpe, K. (2010). *Practical wisdom: the right way to do the right thing*. New York: Riverhead Books.

Teeuwen, M. (2012). *Verraderlijk gewoon: licht verstandelijk gehandicapte jongeren, hun wereld en hun plaats in het strafrecht*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Teeuwen, M.L.E.M., & Verhoeff, A.P. (2009). *Zware bagage: psychosociale problemen en verstandelijke beperkingen bij Amsterdamse jeugd: een inventariserend onderzoek*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, FMG, Amsterdam Institute for Social Science Research.

United Nations Children's Fund (2013). *De situatie van kinderen en jongeren op Curaçao*. Hoofdbevindingen en aanbevelingen. Unicef.

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant

Verger, A., & Bonal, X. (2006). *Against GATS: The sense of a global struggle*. Journal of Critical Education Policy Studies, 4 (1), 48-74.

Weinger, S. (1998). *Children living in poverty: Their perception of career opportunities*. Families in Society, 79 (3), 320-330.

Werdmölder, H. (2012a). *De werkmeester. Het belang van de verbindende schakel bij het stoppen van crimineel gedrag*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Werdmölder, H. (2012b). *De X-factor van de werkmeester*. <http://www.pedagogiek.nl/de-x-factor-van-de-werkmeester/1024765> (geraadpleegd op 18 oktober 2014).

Werdmölder, H., & Petrina, R. (2013). *Re-integratie van langdurig werkloze risicjongeren. Een model uit de praktijk*. Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, 52 (6), 259-271.

Wolf, K. van der (2011). *Hoe zorgelijk is de leerlingenzorg? Een kritische beschouwing*. Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk, 50 (3), 129-136.

Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.

Wubbels, Th., & Merriënboer, J.G. van (2011). *Naar duurzame onderwijswetenschappen*. Pedagogische Studiën, 88 (3), 214-220.

Zeichner, K.M. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. Journal of Teacher Education, 34 (3), 3-9.