



Marcel
van Herpen

CPC Centrum
Pedagogisch
Contact

Marcel van Herpen schreef een artikelenreeks vanuit een pedagogische, maatschappelijke en (neuro)biologische context.

De reeks bestaat uit 4 artikelen:

1) Met een goed kompas over de onderwijsoceaan

Over de traditionele en hedendaagse vernieuwers, en de constructivistische achtergrond. Over de richting en het kompas om de onderwijsoceaan over te kunnen steken.

2) Ecologisch verantwoord onderwijs

Over de verklaring die neurobiologen ons geven met betrekking tot de eenheid van systemen. Over keuzes die niet mogen leiden tot eenzijdigheid, maar tot het in stand houden van de spanning die werkelijke ontwikkeling bevordert.

3) Maatschappelijk verantwoord onderwijs

Over het onderwijs dat in dienst staat van de maatschappij en zich daaraan wil verantwoorden. Over de rol van de politiek, de inspectie en de schoolleiding.

4) Persoonlijk verantwoord onderwijs

Over ervaringsreconstructies, ervaringsgerichte dialogen en vertrouwen als ingrediënten voor een antwoord op de vraag die elke professional bezighoudt.

Dit is artikel 3.

Maatschappelijk verantwoord onderwijs

Een televisiespotje heeft ons lang doen geloven: “De maatschappij, dat ben jij.” De boodschap was duidelijk gericht op verantwoordelijkheid, maar in strikte zin zou je moeten zeggen: “De maatschappij dat zijn wij.” De maatschappij is mensen samen, met de nadruk op hun onderlinge omgang. De maatschappij dat zijn wij. En wij, dat ben jij en jij en ik en jij...

Als wij met zijn allen de maatschappij zijn en we willen verantwoord naar die maatschappij (iets) ondernemen, dan zullen we ter voorbereiding op diezelfde maatschappij dus ook verantwoord moeten onderwijzen. In dit artikel wil ik vanuit het perspectief van het *maatschappelijk verantwoord ondernemen* (‘ondernemen’ in de breedste zin van het woord) de betekenis van de maatschappij en de rol hierin voor het onderwijs beschouwen.

Van aandeelhouder naar belanghebbend

Joost Steins Bisschop maakt in zijn boek *Chatten met je dochter* een rondje langs de websites van internationals, en vindt onder andere bij Shell dat de uitsluitend financiële doelstelling al jaren terug vervangen is door een strategie gericht op de drie P's: *People, Planet* en *Profit*. Hierin geldt Profit ter financiering van de genomen verantwoordelijkheden voor People en Planet. Al snel blijkt dat bij Unilever ook *environment* and *society* nadrukkelijk in de belangstelling staan: ‘*At Unilever we recognize that we are part of the society in which we operate.*’ En DSM laat zich ook niet onbetuigd, getuige het *Responsible Care Program*. Het is een vrijwillig, internationaal actieprogramma van de chemische industrie. Het heeft tot doel op gebied van veiligheid, gezondheid en milieu voortdurend

verbeteringen te realiseren en hierover te communiceren met alle belanghebbenden. Er wordt nadrukkelijk gesproken over *stakeholders* (belanghebbenden) en niet over *shareholders* (aandeelhouders).

Herman Wijffels schreef in het SERadvies *De winst van waarden: advies over maatschappelijk ondernemen in 2000*: “Het bewust richten van ondernemingsactiviteiten op waardecreatie in drie dimensies: *Profit, People, Planet*, om daarmee een bijdrage te leveren aan de welvaart op lange termijn.” Het maatschappelijk verantwoord ondernemen wordt als kerntaak beschreven. Het kabinet heeft het advies overgenomen (april 2000). De keuze van het ondernemerschap is een *vrije, maar niet vrijblijvende!*

Wie profiteren?

Maar wat is het beeld van door *profit* gedreven mensen over *people*, als de mensen die je ontmoet voornamelijk ondergeschikten en afhankelijken zijn? En wat is het beeld van *planet* als je ivoren toren uitkijkt over een zelfgeconstrueerd industrieterrein? En wat is de betekenis van *profit* als de vertaling door je innerlijke stem wordt gemaakt: winst of nut? Met andere woorden: wie of wat profiteren? Om het prachtige vrije ondernemerschap niet geheel en al over te laten aan de waan van de winst, is het wenselijk dat leerlingen *Profit, People* en *Planet* in samenhang ontmoeten voor ze verantwoordelijkheid gaan dragen in de *vrije markt*. Daar heeft het onderwijs een maatschappelijk verantwoorde taak.

Het onderwijs staat in dienst van de maatschappij

Het onderwijs staat in dienst van de maatschappij en niet andersom. Het onderwijs vindt altijd hier en nu plaats (heden). Het geeft het waardevolle uit het verleden door en prepareert zich op het beeld dat ze heeft over de toekomst. De inhoud van het erfgoed dat wordt doorgegeven en het beeld dat men heeft over de toekomst, worden bepaald door de *visie* (de wijze waarop men zaken beoordeelt, beschouwt). Om te bepalen of visies van groepen op elkaar aansluiten is *interactie* vereist.

Om het handelen van ieder individu te kunnen verantwoorden (wanneer doe ik het goed?) is het nodig om de *waarden* die men in de gezamenlijke visie van belang vindt, vast te zetten en de taal die erbij hoort af te stemmen. In de gangbare praktijk worden de *normen* die aan allerlei werkwijzen hangen, getoetst aan de waarden van de gezamenlijke visie.

Met andere woorden: omdat het onderwijs van de mensen is die hun handelen moeten kunnen verantwoorden, is het van belang dat ze weten wat wel en niet goed is. En dat kan alleen bepaald worden als die mensen samen een overeenkomstig beeld hebben van ‘waar we vandaan komen’ en ‘waar we naartoe willen’. Dat beeld is de *visie* (met de waarden). De werkwijze om dat beeld te realiseren is het *concept* (met de normen).

De drie P's bij onderwijzers en ondernemers

Volgens Marinus Knoope, auteur van *De creatiespiraal*, heeft de mens twee verlangens:

- 1) De mens wil iets voor anderen betekenen.
- 2) Hij wil ervoor gewaardeerd worden.

Als de mens gewaardeerd wil worden voor zijn inspanningen voor zichzelf en voor anderen, wat is dan de verhouding tot de drie P's: People, Planet, Profit? ‘Onderwijzers’ zijn van nature meer gericht op *people* en *planet*. Immers, een goede leerkracht heeft aandacht voor de leerlingen en zijn collega's, en weet een geïnteresseerde *interactie* tot stand te brengen tussen de leerlingen en de wereld. ‘Ondernemers’ zijn (of moet ik uitgaan van ‘waren’?) van nature meer gericht op *profit*. Immers, goed ondernemerschap is af te meten aan de financiële gezondheid.

Hebben onderwijzers te weinig oog gehad voor het nut van hun inspanningen? Hebben ze te veel naar beneden (onder) gewezen (wijzer) en te weinig om zich heen gekeken?
 Hebben ondernemers te weinig oog gehad voor de mens en de wereld toen ze zich richtten op het profijt dat ze zelf konden trekken uit 'winstgevende' situaties? Hebben ze te veel naar beneden (onder) genomen (nemer) en te weinig naar de reactie van de mensen en omgeving gekeken?

Van de nieuwe ondernemer worden - de 3 P's serieus nemend - kwaliteiten vereist die van nature wellicht meer zaten ingebakken in de leerkracht: een inlevend vermogen naar *People* en aandacht voor *Planet*. Van de leerkracht wordt meer en meer ondernemerschap vereist. Niet alleen voor zichzelf, maar ook in het volgen van de *ondernemende leerling*.
 Uiteindelijk gaat het (volgens Wijffels) "[er]om daarmee een bijdrage te leveren aan de welvaart op lange termijn." Oftewel, verantwoord ondernemen en onderwijzen is vóór de volgende generaties en dus ook mét de volgende generaties.

Focus op ondernemen: zelfsturing en creativiteit

Een van de nieuwste aandachtsvelden binnen het ErvaringsGericht Onderwijs is *ondernemingszin*. Het is beschreven in de publicatie 'Ondernemingszin' van professor Laevers.

Sommige mensen koppelen ondernemingszin direct aan geld en business. Wanneer we echter ruimer kijken naar het fenomeen *ondernemen* dan brengt het ons verrassend genoeg bij een van de meest essentiële gedragspatronen in de ontwikkeling van mensen. Dat ontdekten de ontwikkelaars van het ErvaringsGericht Onderwijs toen zij zich bij de uitbouw van een ErvaringsGerichte klaspraktijk verdiepten in kinderen die op school niet gedijen. Voor enkelen van hen hielpen de gebruikelijke interventies niet. Ondersteunen van zelfvertrouwen, aanbieden van een stimulerend milieu, vergroten van de keuzevrijheid, afstemmen van inhoud op hun interesses, het leidde allemaal niet tot het gewenste resultaat: geboeid bezig zijn en *deep-level-learning*. De onderzoekers begonnen de kinderen die niet kunnen kiezen te herkennen en te begrijpen. Of zij die, als ze eenmaal een keuze gemaakt hebben, niet weten hoe aan hun spel te beginnen. Die geen *scenario's* kunnen bedenken of uitvoeren. Die er hulpeloos bijlopen en in alles door anderen worden gestuurd. Deze kinderen vielen in één competentie opvallend uit: het vermogen tot zelfsturing. *Zelfsturing* bleek de hoeksteen van het conceptuele model rond ondernemingszin. Zelfsturing gaat over de kunst van het 'beheren'. Het beheren van de middelen en de mogelijkheden die je ter beschikking staan. In dat optimale 'self-managen' spelen vier componenten een rol:

- 1) een doel kunnen stellen en keuzes kunnen maken;
- 2) de wilfactor;
- 3) scenario's kunnen oproepen en in handelen omzetten;
- 4) afstand kunnen nemen.

In de analyse ontdekten de onderzoekers bij kinderen en volwassenen die ondernemend zijn nog een tweede dimensie die in het ondernemersprofiel niet kan ontbreken: *creativiteit*. Dat is de motor achter het zien van kansen, van mogelijkheden die anderen niet zien. Het barsten van ideeën voor mogelijke initiatieven, het vinden van originele oplossingen en de situatie snel vanuit een ander oogpunt kunnen inschatten zijn uitingen van een sterk creatief vermogen. Het voegt iets toe aan zelfsturing; het maakt niet alleen dat er wat in beweging komt, maar bovendien dat er daarbij iets nieuws ontstaat, nieuwe werkwijzen, nieuwe realisaties en ontwikkelingen. Zo is de basis gelegd voor het concept: zelfsturing en creativiteit maken samen ondernemingszin.

- Bron: *Ondernemingszin (h)erkennen*. Prof. Dr. Ferre Laevers en Els Bertrands ISBN 90 77343 58

Willen we uiteindelijk uitkomen bij de verantwoording van de begeleiding van die nieuwe, ondernemende leerling (zie artikel 4 in deze reeks), dan moeten we eerst nog door de verantwoording van het huidige systeem. De instandhouding van 'wel verantwoord maar niet ondernemen'. Van politiek, via inspectie, naar schoolleiding.

Wel verantwoord maar niet ondernemen

De politiek

De politiek kent een cyclus van vier jaar: van verkiezingsbelofte, invoering, uitvoering tot afrekening. En dan begint het circus opnieuw. Levensprocessen laten zich niet in die frequentie vangen. Veel processen vragen om aandacht en tijd, terwijl de meeste beslissingen acuut zijn. De leerkracht handelt de hele dag. Zijn beslissingen worden zichtbaar in zijn handelen. De politiek zal onderscheid moeten maken tussen langlopende en acute processen. Enerzijds zal ze een koers moeten varen die gestoeld is op een onderwijskundige visie (zie artikel 2 in deze reeks). Die wijzigt niet in de waan-van-de-dag-debatten. En anderzijds zal ze ruimte moeten maken voor de diversiteit van ontwikkeling, scholen en leerkrachten.

De hamvraag blijft: "Hoe bepaal je de kwaliteit?" Maar als de politiek zich zou kunnen beroepen op een visie – die in innovatief 'onderwijs-Nederland' toch al geruime tijd een leidende gedachte heeft – dan is het duidelijk dat *het veld* zich anders zou moeten gaan verantwoorden. Overigens, wie de kwaliteit *bewaakt* is duidelijk...

De onderwijsinspectie

De onderwijsinspectie bewaakt de kwaliteit van het onderwijs in Nederland. En dat is maar goed ook. Naarmate er meer erkenning komt voor de diversiteit van verschillende onderwijsvormen, is het meer en meer gerechtvaardigd om serieus de ontwikkelingen te volgen, overeenkomsten en verschillen te duiden en daar waar vraagtekens staan het debat in alle openheid te voeren. Maar wat is het meetinstrument dat de inspectie gebruikt? Welke kwaliteit wordt gemeten? En wat is de waarde ervan?

In mijn optiek is het toezichtskader van de inspectie te licht. Het meet voornamelijk de 'objectieve' cognitieve vaardigheden van kinderen. Uiteraard proeft de inspecteur ook aan het pedagogische klimaat. En de inlevende (empathische) inspecteur krijgt daar ook een aardige indruk van. Maar wat weet ik als ik op internet de schoolrapporten lees? Zoals ik al suggereerde vind ik het toezichtskader te licht. Het gaat uit van aannames, die niet in de pas lopen met een constructivistische aanpak.

Ik geef een exemplarisch voorbeeld dat het toezichtskader wat mij betreft onvoldoende valide maakt: als een school een reken-, taal- of spellingmethode hanteert die voldoet aan de kerndoelen, wordt op het rapport een voldoende aangekruist. Maar wie zegt mij dat de leerlingen die deze stof aangeboden hebben gekregen (als dat al zo is), zich die stof ook eigen hebben gemaakt? Iedereen begrijpt dat een inspecteur niet de mogelijkheid heeft om in een kort tijdsbestek alle kinderen in hun persoonlijke groei te volgen. Maar deze verkorte versie gericht op 'objectieve outputindicatoren' – zonder al te veel aandacht voor de essentiële vragen over hoe kinderen het écht maken en over of kinderen zich werkelijk maximaal ontwikkelen - geven vaak frustraties bij degenen die belang hebben bij een zeer serieus gesprek over hun werkelijke beslommingen.

De schoolleiders

Schoolleiders zijn gedreven onderwijsbeesten. Ze hebben een pedagogische visie en weten alles van didactiek. Daarnaast zijn het financiële experts, organiseren ze handig en communiceren ze voorbeeldig. Ze maken 's ochtends de lamp aan, zijn attent, alert, vriendelijk en maken 's avonds de lamp weer uit. (Mocht je niet alle kwaliteiten herkennen bij een willekeurige schoolleider dan kan het zijn dat het een goede leerkracht was, die nog veel moet leren in zijn leidinggevende functie.) Maar zeker is dat het dan (ook maar) een mens is. Een ander universeel kenmerk van schoolleiders is dat

ze *trots* zijn op hun school (mocht je een uitzondering kennen: vraag hem te vertrekken). Die trots steken ze naar buiten toe zelden onder stoelen of banken. Maar naar hun eigen team wordt het vaak al wat lastiger en als de inspecteur komt is die prachtige houding soms zelfs nagenoeg verdwenen. Echter als een schoolleider met zijn team een visie heeft ontwikkeld die qua intenties gedragen wordt én een concept heeft gekozen waarin de werkwijze is verankerd én weet dat zijn team met respect voor kinderen en elkaar de taal spreekt, waarin die visie en dat concept zichtbaar wordt... dan kan het toch niet anders of hij wil (met trots) de sterke kanten van de school tentoonstellen en in alle openheid sparringpartners vinden voor zijn vragen? Bij de inspectie zou de telefoon roodgloeiend moeten staan.

De vraag aan de politiek, de inspectie en de schoolleiders is een kwalitatieve vraag, die niet simpelweg in een scoringslijst is uit te drukken. Dat weet de leerling en dat weet de leerkracht. Dat horen de schoolleider, de inspecteur en de politicus ook te weten. Onderwijs heeft geen dagkoers. Als het al een graadmeter heeft, is die af te lezen aan de leerlingen en leerkrachten. Als zij het samen goed maken (welbevinden) en zich maximaal ontwikkelen (betrokkenheid), kan het gesprek tussen politiek en inspectie en tussen inspectie en schoolleiding veel gemakkelijker een constructief karakter krijgen. En dat wilden we toch: *een constructivistische aanpak*.

Diverse wensen, uniforme zorg

Het NIVEL, Nederlands instituut voor onderzoek in de gezondheidszorg, bracht onlangs een rapport uit naar aanleiding van een onderzoek in verpleeg- en verzorgingshuizen. Een paar citaten daaruit: *“Bewoners van verpleeg- en verzorgingshuizen willen zelf beslissen wanneer ze douchen en naar de wc gaan. Maar net zo belangrijk voor hun kwaliteit van leven zijn de contacten met kinderen en familie en een zinvolle dagbesteding. (...) Ook vinden bewoners de woonruimte vaak te klein en hebben ze moeite met het gebrek aan privacy. (...) Informele contacten met verzorgenden spelen een belangrijke rol. (...) De wensen van de bewoners zijn heel divers, maar de zorg is uniform.”*

Als ‘wij de maatschappij zijn’ en de basisbehoeften universeel, lijkt het evident dat we concepten gaan hanteren die de behoeften van jou en mij, van ons, van van de maatschappij bevredigen. Het ErvaringsGericht Onderwijs biedt een concept waar niet de oplossing, maar sleutels aangereikt worden om de juiste deuren te openen (zie artikel 2 in deze reeks). De omschreven vaardigheden zijn van belang om de diversiteit van een ieder in een gemeenschap te verstaan. Wat uniform moet zijn is dus níet de aanpak, maar de visie (zie artikel 2 in deze reeks), het concept (zie ‘*ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie*’), de taal die men spreekt en het plezier dat ontstaat als de werkelijke behoeften van kleuters, pubers of verpleeghuisbewoners kunnen worden ingelost.

Debetzijde

Kunneman schrijft in zijn boek *Vorbij het dikke-ik* een passage over verspilling en schaarse middelen: *“Op een bedrijfsbalans prijken aan de debetzijde (de actiefzijde, linkerzijde van de balans met bezittingen en vorderingen) geen posten voor overbelasting van de omgeving van hardwerkende medewerkers, de sociale gevolgen van massaontslagen om aandelenkoersen te laten stijgen of te verwachten milieuschade over tien jaar. (...) Er bestaat een geweldige afstand tussen enerzijds de dominante retoriek van efficiency en controle en anderzijds de feitelijke verspilling van menselijke vermogens en schaarse middelen op bestuurlijk en economisch niveau en binnen domeinen als de zorg, het onderwijs en justitiële organisaties.”*

Verspilling van menselijke vermogens en schaarse middelen in het onderwijs? Het is niet lastig voor degenen die ErvaringsGericht werken om in te schatten wie zich niet voldoende ontwikkelen. Leerkrachten en leerlingen die lange tijd niet betrokken zijn, vallen binnen deze categorie. Verspilling van menselijke vermogens is een zonde. Het onderwijs zou zich moeten richten op de *ondernemingszin* van de leerling. Zo kan een leerkracht het ondernemerschap in zichzelf en van de

'lerende organisatie' vanuit het microperspectief leren kennen en vertalen naar het ondernemerschap van het onderwijs.

Goed en maatschappelijk verantwoord

Maatschappelijk verantwoord betekent dat het verantwoord is voor de maatschappij, en dus ook dat je je kunt verantwoorden naar de maatschappij. Een *goede ondernemer* heeft kennis van zijn product en gevoel voor de markt. Een *goede maatschappelijk verantwoorde ondernemer* heeft daarnaast ook nog oog en inzet voor de samenhang tussen de drie P's.

Een *goede leerkracht* heeft kennis van zijn product: hij is ontwikkelingspsychologisch onderlegd, heeft kennis van leerlijnen en beschikt over goede organisatorische en communicatieve vaardigheden. Daarnaast heeft hij gevoel voor de markt: hij volgt de dynamische ontwikkelingen van zijn doelgroep. Een *goede maatschappelijk verantwoorde leerkracht* heeft daarnaast ook nog oog en inzet voor de samenhang tussen de drie P's.

Een beetje geluk helpt zeker. En hoezeer sommige (succesvolle) ondernemers en leerkrachten ook beweren dat je dat afdwingt, één ding is zeker: degene die zich kan verantwoorden op basis van een visie die het brede spectrum van verantwoord ondernemen omvat, weet dat hij gedaan heeft wat binnen zijn vermogen lag. En dat is goed voor het welbevinden.

Rationalisering, democratisering en vermarkting

Kunneman schrijft in zijn boek *Voorbij het dikke-ik* een prachtige verhandeling waarin hij vertrekt vanuit een historisch perspectief. Hij onderscheidt drie assen waarlangs de modernisering in Europa zich vanaf de zestiende eeuw heeft voltrokken: een culturele as met *rationalisering* als kernbegrip; een politieke as met *democratisering* als kernbegrip en een economische as met *vermarkting* als kernbegrip.

Het onderwijs ervaart direct en met grote druk de gevolgen van de *democratisering* (denk aan alle inspraakorganen) en de *vermarkting* (denk aan het diffuse landschap van 'zorgaanbieders'). Het wordt echter afgerekend (en afrekenen staat niet gelijk aan verantwoorden) vanuit de *rationalisering*.

In de concurrentieslag moeten klanten verleid worden tot kopen, medewerkers geprikkeld tot maximale prestaties. De interne hiërarchie wordt primair afgemeten in termen van geld en macht. De verleiding om steeds meer te consumeren gaat hand in hand met de druk om beter te presteren. Deze druk is enerzijds een bron van constructieve *energie en creativiteit* en anderzijds een permanente bron van *stress en frustratie* voor degenen die op hun tenen moeten lopen om aan die prestaties te voldoen.

Maar hoe verhouden marktperspectief en morele waarden zich tot elkaar en in welke taal worden ze uitgedrukt? De succesvolle taal spreekt in (management)modellen. Het klinkt door in 'outputindicatoren' en 'objectieve vergelijkingen' ('benchmarking'). Het systeem van onderwerping aan de marktwerking (vermarkten) leidt tot strategisch gedrag waarin de factoren *People* en *Planet* onder druk staan. In de taal van de *rationalisering*, die het onderwijs niet vreemd is, zijn nauwelijks succesindicatoren die de menselijke maat uitdrukken. Mensen die gemeten worden, gaan zich meer en meer naar die outputindicatoren gedragen. Dat heeft grote gevolgen voor zelfsturing en creativiteit, dus grote gevolgen voor ondernemingszin.

Resumé

De mens heeft geen ingebouwde rem op consumptieve verleiding (je kunt verleid worden nog meer te eten terwijl je genoeg hebt gehad). Het feit dat we de hele dag bloot staan aan verleidingen betekent dat we ook bloot staan aan de druk die dat met zich meebrengt om ze te weerstaan. De

gangbare mechanismen zijn gebaseerd op *innovatief en beter* presteren, op straffe van achteruitgang en ondergang. Dat heeft tot gevolg dat er vergelijkend gemeten wordt (benchmarking) en dat werkt algemene principes en strategisch gedrag in de hand. Dit alles haalt de aandacht voor de intermenselijke aspecten weg.

Het onderwijs heeft hierin een *kantelende* taak naar:

- ook verdieping in plaats van alleen verbreding;
- ook coöperatie in plaats van alleen selectie.

Met aandacht voor:

- het tegengaan van verspilling van menselijke vermogens;
- het tegengaan van verspilling van schaarse middelen;

door:

- verhalende (narratieve) uitwisseling, interactie over beleving (denk aan de ErvaringsGerichte dialoog);
- het aanboren van nieuwe culturele rijkdom zoals films, boeken, et cetera (denk aan een rijk milieu);
- co-creatie, samen scheppen (denk aan vrij initiatief en stimuleren van ondernemingszin).

Dan worden de aanvullende 'outputindicatoren':

- Welbevinden
- Betrokkenheid
- Competentie
- Verbondenheid
- Ondernemingszin

De aanvullende 'outputindicatoren' beschrijven hoe mensen het werkelijk maken en of zij zich maximaal ontwikkelen. Het ErvaringsGericht Onderwijs spreekt die taal al jaren.

Literatuur:

Herpen van M., (2005) *ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie*.

Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Knoope M. (1998) *De creatiespiraal, natuurlijke weg van wens naar werkelijkheid*. Nijmegen: K.I.C.

Kunneman, H., (2005) *Vorbij het dikke-ik*. Amsterdam: Uitgeverij SWP

Steins Bisschop, J., (2003) *Chatten met je dochter*. Amsterdam: Uitgeverij Business contact

Alle door het CEGO uitgebrachte (basis-)boeken van het ErvaringsGericht Onderwijs.