

DNM | DE NIEUWE MESO

vakblad over onderwijs en leiderschap



SOCIALE VEILIGHEID

- Het raderwerk van sociale veiligheid op school
- Sociale veiligheid is niet vanzelfsprekend
- Geëngageerde participatie draagt bij aan sociale vaardigheid
- Veiligheid vanuit de kernfunctie van de school

EN VERDER

- Hoeveel ruimte is er daadwerkelijk voor nieuwe scholen?
- Werken aan werkgeluk in het onderwijs
- Onderwijs in transitie



EEN NIEUW PERSPECTIEF OP LEIDINGGEVEN AAN LERENDE ORGANISATIES

Een leider in het onderwijs werkt in een complexe omgeving. Ontwikkelingen buiten en binnen de school vragen om fundamentele keuzes. Daarmee staat de kennis en kunde van de onderwijskundig leider in het brandpunt van de aandacht.

Het leren van leerlingen en studenten is de kernopdracht van elke school. Dat vraagt ook leren van docenten, leidinggevend (inclusief jezelf), teams én de school als organisatie.

Continu zoek je met elkaar naar antwoorden op actuele en aanstaande vragen. Maar hoe creëer je dat leren in de school? En als je die antwoorden vindt, op basis waarvan kom je dan tot keuzes die tot betekenisvolle resultaten leiden?

Daarvoor is ons nieuwe 4-daagse programma **Strategisch Onderwijskundig Leiderschap**.

Meer weten over deze opleiding? Kijk op nso-cna.nl/sol.





REDACTIONEEL

De aankondiging van het congres *Voorkom gender-gerelateerd geweld: be the change*, gehouden op 9 november jl., meldde dat 25% van de plegers van seksueel grensoverschrijdend gedrag tussen de 17 en 21 jaar is en nog eens 25% tussen de 22 en 30 jaar. Het hebben van traditionele, conservatieve opvattingen over mannelijkheid en vrouwelijkheid speelt daarin een cruciale rol. Hierdoor voelen jongeren zich te vaak onveilig op straat, durven zij niet uit de kast te komen, zijn zij slachtoffer van het online verspreiden van intieme foto's of zitten zij vast in onveilige relaties.

Dit vraagstuk van sociale veiligheid heeft inmiddels ook in het onderwijs aandacht gekregen, zowel in het primair en voortgezet onderwijs als in het mbo. Volgens de een te veel aandacht en volgens de ander te weinig. Het zal ook eens niet zo zijn.

De bijdragen in het themadeel van deze *DNM* tonen duidelijk aan dat het niet gauw te veel is als het gaat om aandacht voor dit vraagstuk. Belangrijker echter is hoe je met dit vraagstuk omgaat in de school, want zeggen dat je er oog voor hebt is één, maar er ook daadwerkelijk op een passende manier aandacht aan geven is nog wel wat anders. In vijf bijdragen wordt ingegaan op wat je als school kunt doen - en vooral ook niet moet doen - om een veilig leer- en leefklimaat te scheppen.

Zijn we niet aan het overdrijven, vragen enkele vaste medewerkers in hun bijdragen zich af. Ik moet eerlijk bekennen dat ik mij dat zo nu en dan ook afvroeg toen we als redactie het thema sociale veiligheid

nader gingen uitwerken. Ik heb in 2006 de dagelijkse onderwijspraktijk in de school verlaten en kon me met enige regelmaat niet aan de indruk onttrekken, dat de school de laatste tien tot vijftien jaar het ene na het andere (maatschappelijke) vraagstuk opgelegd kreeg, zo ook sociale veiligheid. Van alles en nog wat moest worden vastgelegd en verantwoord in dossiers, de ene na de andere procedure werd op schrift gesteld en in de school ontstond een batterij aan functies en taken, naast de al bestaande: schoolleiders, afdelingsleiders, leerjaarcoördinatoren, mentoren, leraren, interne begeleiders, decanen, zorgcoördinatoren enz. Ik zal ongetwijfeld nog wel enkele functies en taken vergeten zijn. Elke functie en taak zijn eigen terrein en verantwoordelijkheid en daardoor voor ieder ander een excuus of alibi om in veel gevallen niets te doen: 'daarvoor hebben we immers ...'.

En zo kan ik als Waldorf en Statler vanaf mijn Muppet-balkon nog wel even doorgaan met het verwoorden van een beeld dat niet klopt. Scholen werken ongelooflijk hard om voor hun leerlingen een veilig schoolklimaat te scheppen, een uitdagende klus, zeker na twee jaar corona en zorgwekkend voorbeeldgedrag in het parlement en de media.

Scholen verdienen dan ook alle steun om dit veilige leer- en leefklimaat te realiseren.

Wij hopen met deze *DNM* hieraan een kleine bijdrage te leveren.

Klaas Pit

INHOUD

Redactioneel.....	3
-------------------	---

THEMA - Sociale veiligheid

Sociale veiligheid in het onderwijs

Redactionele inleiding.....	6
-----------------------------	---

Jeroen Onstenk, Anneke Westerhuis, Tanja de Ruijter en Klaas Pit

Het raderwerk van sociale veiligheid op school

Werken aan een sociaal veilig schoolklimaat en de rol daarin van de schoolleider	13
--	----

Lynn Louwe en Nathalie Vriezelaar

Sociale veiligheid is niet vanzelfsprekend

In gesprek met Joke Schuur en Amina Saydali	19
---	----

Tanja de Ruijter en Klaas Pit

Speak up!

Geëngageerde participatie draagt bij aan sociale vaardigheid	24
--	----

Carien Verhoef en Marc Vermeulen

Spannend onderwijs

Nabeschouwing: veiligheid vanuit de kernfunctie van de school.....	31
--	----

Hans Boutellier



EN VERDER

Hoeveel ruimte is er daadwerkelijk voor nieuwe scholen? 39

Laura Kirchner, Jeroen Onstenk en Guido Walraven

Werken aan werkgeluk in het onderwijs 47

Evelien Kersten

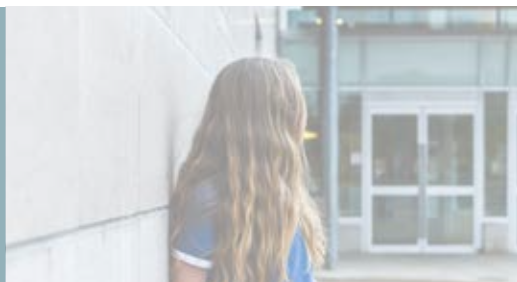
Onderwijs in transitie

Een persoonlijke terugblik op 30 jaar onderwijsontwikkeling 56

Hartger Wassink

Rubrieken

Strip	35
Column – Willem de Vos	36
Bestuur Beleid Beschouwing	45
Column – Daniel Bonder	51
Onderwijs over de grenzen	54
Boeken	61



Klaas Pit

Klaas Pit is zelfstandig adviseur en hoofdredacteur van DNM.

E-mail: klaaspit@xs4all.nl

Tanja de Ruijter

Tanja de Ruijter is rector van de Huizermaat en redacteur van DNM.

E-mail: tdruijter@gsf.nl

Anneke Westerhuis

Anneke Westerhuis is senior onderzoeker bij ECBO en redacteur van DNM.

E-mail: anneke.westerhuis@ecbo.nl

Inleiding op het themakatern

Sociale veiligheid in het onderwijs

Wanneer is een school sociaal veilig? Volgens de inspectie is een school veilig als de sociale, psychische en fysieke veiligheid van leerlingen niet door handelingen van anderen wordt aangetast. De sfeer op school moet veilig en positief zijn. De vraag of dat ook zo is, wordt meestal beantwoord door te kijken naar het aantal meldingen van incidenten. Wat laten die zien? Welke ontwikkelingen zien we in de cijfers en het denken over sociale veiligheid in het onderwijs? Dit zijn de onderwerpen van dit themadeel.

In het schooljaar 2020-2021 werd 12% van de leerlingen vaak of heel vaak (5%), of soms (7%) gepest. In vergelijking met 2018 is dat percentage ongeveer hetzelfde gebleven. In 2020-2021 kwamen er uit het voortgezet onderwijs 391 meldingen binnen bij de vertrouwensinspecteurs van de inspectie. Minder dan in voorgaande schooljaren. Dat komt waarschijnlijk doordat scholen vanwege de coronapandemie gedeeltelijk waren gesloten. Het grootste aandeel van de meldingen (36,5%) had betrekking op psychisch/verbaal geweld, zoals pesten, 21% van de meldingen ging over fysiek geweld, vaak (soms ernstige) mishan-

delingen en 13% van de meldingen betrof seksueel misbruik.

Verbale en psychische vormen van geweld komen dus het vaakst voor. Van de leerlingen geeft 20% aan dat ze vaker dan één keer per maand zijn uitgescholden, en 15% is vaak opzettelijk lastiggevallen. Over 8% van de scholieren zijn verkeerde geruchten verspreid en 7% geeft aan te zijn genegeerd of buitengesloten. Fysiek of materieel geweld komt minder vaak voor. Toch heeft tussen de 2 en 5% te maken gehad met materieel geweld, bijvoorbeeld dat er spullen zijn weggehaald. En



4% heeft fysiek geweld ervaren. Deze leerlingen zijn met opzet geduwd of geschopt, geslagen of zijn met opzet pootje gelicht. Van de leerlingen die ooit een geweldsincident hebben meegemaakt, geeft twee derde deel aan daar geen erge last of hinder van te hebben gehad. Een derde heeft dat wel. De meeste slachtoffers (9%) vinden het het ergst om uitgescholden te worden. Ten opzichte van vorige metingen is de situatie verbeterd; in 2021 zijn leerlingen minder uitgescholden of lastig gevallen vergeleken met eerdere metingen. Volgens de onderzoekers ligt de verklaring mogelijk in de omstandigheden; in 2021 was het onderwijs vaak (deels) online (Van den Broek, Ramakers, & Cuppen, 2022).

Waarom plegen jongeren geweldsincidenten? Naar eigen zeggen reageren ouders vooral op het gedrag van de ander of op iemands uiterlijk. Maar ze doen het ook voor de grap of voor de kick: wat rotzooien onder elkaar. Of uit zelfbescherming, om iets terug te doen,

iemand terug te pakken omdat 'hij/zij eerst hetzelfde deed bij mij', omdat ze zich uitgedaagd voelen of op dat moment hyper of boos waren, niet goed in hun vel zaten of gewoon uit verveling.

Nog enkele andere gegevens. Van de leerlingen gebruikt 2% weleens drugs op school of neemt ze mee, 10% heeft drugs op school verkocht. Ongeveer dezelfde percentages zien we bij alcoholgebruik: 2 tot 4% van de scholieren heeft weleens alcohol mee naar school genomen, alcohol gebruikt of verkocht op school. De cijfers liggen hoger als aan leerlingen wordt gevraagd of *andere* leerlingen drugs of alcohol mee naar school nemen of op school gebruiken. Respectievelijk 16 en 12% van de leerlingen bevestigt dit (Van den Broek et al, 2022).

Subjectieve veiligheid

Door te monitoren wordt duidelijk of het aantal veiligheidsincidenten op school toe-of afneemt. In veiligheidsonderzoek wordt dit het meten van de objectieve

veiligheid genoemd. Je kunt ook naar de subjectieve veiligheid kijken, het veiligheidsgevoel. Het Centrum voor Criminaliteitspreventie en Veiligheid (CCV) geeft een mooie beschrijving: veiligheidsgevoel staat voor hoe mensen/leerlingen hun veiligheid ervaren en beleven. Dat kan per persoon verschillen. Iemand kan een risico als meer of minder bedreigend ervaren, afhankelijk van het gevoel dat hij of zij de risico's kan hanteren of van de mate waarin iemand steun uit de omgeving ervaart. De meerderheid van de vo-leerlingen (87%) voelt zich veilig op school; 10% soms en 3% zeker niet (Van den Broek et al, 2022).

Uit de in het mbo uitgevoerde monitor van de, blijkt dat de percentages in het mbo wat lager zijn: 81% van de mbo-studenten voelt zich veilig. Dit percentage is marginaal hoger dan in 2020, toen voelde 79% zich veilig (JOB, 2022). Tegenover de 81% van de studenten die zich veilig voelen, voelt 4% van de studenten zich niet veilig; de rest (15%) scoort 'neutraal' (Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs 2022).

Hoe komt het dat leerlingen verschillen in hun gevoel van veiligheid? In de *Staat van het Onderwijs 2022* is dat onderzocht. Daarbij is niet naar persoonlijke factoren gekeken, maar naar de woon- en schoolomgeving van leerlingen. De uitkomst is dat op scholen in sterk stedelijke gebieden, scholen met hoge percentages leerlingen uit armoedeprobleemcumulatiegebieden en met in verhouding veel leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond leerlingen zich minder vaak sociaal veilig voelen. De uitersten zijn leerlingen op vwo-afdelingen en leerlingen op vmbo-afdelingen. Het percentage afdelingen waar leerlingen een ondergemiddeld welbevinden rapporteren ligt in vmbo-kader afdelingen op 80% en in vwo-afdelingen op 20% (Inspectie van het Onderwijs 2022).

Sociale veiligheid en corona

In de cijfers is nog niet te zien of de coronacrisis invloed heeft op het veiligheidsgevoel van leerlingen. Wel zijn er aanwijzingen die daarop wijzen. Zowel de Vertrouwensinspectie als de Stichting School & Veiligheid ervaren dat het pestgedrag is toegenomen

sinds de pandemie. In het dubbelinterview met Joke Schuur (vertrouwensinspecteur) en Amina Saydali (directeur-bestuurder Stichting School & Veiligheid), *Sociale veiligheid is niet vanzelfsprekend*, wordt dit een zorgelijke ontwikkeling genoemd. Als pestgedrag niet voldoende aandacht krijgt, kan dit gedrag overgaan in fysiek geweld. Hoe langer een sociaal onveilige situatie voortduurt, hoe moeilijker het is de geest weer terug in de fles te krijgen, stellen de geïnterviewden.

Ook heeft de coronacrisis een aanslag gepleegd op de motivatie om te leren. Nog het meest bij onderbouwleerlingen van de havo en het vwo. Een eigen thuiswerkplek kan dit compenseren: de leermotivatie van leerlingen zonder goede thuiswerkplek is vaak lager. Juist deze leerlingen hebben de behoefte om op school ondersteuning te krijgen en hulp van docenten bij hun studieplanning en het leren. Veel mbo-studenten hebben hun school gemist gedurende de coronacrisis. Uit een inspectie-onderzoek uit 2021 blijkt dat deze crisis met name sociaal, mentaal en fysiek opzicht zijn sporen heeft achter gelaten. Veel mbo-studenten misten het sociale contact, hadden het psychisch zwaar en hadden moeite gemotiveerd te blijven. In cijfers: 51% van de mbo-studenten zat minder lekker in zijn vel, 57% had minder structuur in het leven, 39% meer slaapproblemen en 45% voelde zich vaker eenzaam. De coronacrisis had op (studie) motivatie het grootste effect; maar liefst 60% van de mbo-studenten kreeg te maken met motivatieproblemen (Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs, 2022). Deze factoren staan niet op zichzelf: sociale verbondenheid is belangrijk om gemotiveerd te blijven. En een gevoel van sociaal isolement kan tot een lager welbevinden en toename van psychische problemen leiden. Studenten die al kwetsbaar waren, kunnen nog kwetsbaarder worden.

Dat zien de mbo-docenten ook: maar liefst 4 op de 5 maakt zich na de coronacrisis meer zorgen om hun studenten dan ervoor en 7 op de 10 heeft een toename van psychische klachten ervaren. Gemiddeld 35% van de studenten heeft een verslechterde mentale gezondheid en leeft in een groter sociaal isolement en 30%

heeft een verslechterde fysieke gezondheid en heeft last van een onrustige thuissituatie. Zo komt het voor dat vrienden of ouders meeluisteren naar een digitale les en die soms verstoren door zich er mee te bemoeien (Inspectie van het Onderwijs, 2021). Een onrustige thuissituatie in combinatie met het ontbreken van een eigen werkplek kan dus grote gevolgen hebben voor de studie en het veiligheidsgevoel van studenten.

Veiligheidsbeleid is verplicht, maar werkt het ook?

Elke school moet een veiligheidsbeleid hebben: een samenhangende set maatregelen gericht op het voorkomen, afhandelen, registreren en evalueren van incidenten (kader 1). Ook moet een school jaarlijks de veiligheid monitoren en maatregelen treffen om de situatie te verbeteren als de uitkomsten van de monitoring

Wettelijke vereisten

Scholen moeten zorgen voor de sociale veiligheid van leerlingen én medewerkers. Dat staat in de wet. De Arbowet verplicht iedere werkgever om medewerkers te beschermen. Werkgevers moeten optreden tegen seksuele intimidatie, agressie en geweld. Ook moet er beleid zijn om ongewenst gedrag te voorkomen. En natuurlijk moet iedereen zich houden aan de Grondwet en de Algemene wet gelijke behandeling.

Voor het onderwijs gelden daarnaast nog:

De Wet veiligheid op school: Scholen in het primair en voortgezet onderwijs moeten beleid voeren over veiligheid. Dit houdt in dat scholen het veiligheidsgevoel van leerlingen monitoren. Een onderdeel daarvan is het aanwijzen van een 'coördinator anti-pestbeleid' en het aanstellen van een 'aanspreekpunt pesten'.

De kwaliteitswet: Scholen moeten klachten over ongewenst gedrag in behandeling nemen. Dat geldt ook voor klachten over het uitblijven van veiligheidsmaatregelen.

Een meld- en aangifteplicht: Medewerkers zijn verplicht bij (vermoedens van) een zedenmisdrijf door een collega tegen een minderjarige leerling dit te melden bij het bestuur. Het schoolbestuur moet contact opnemen met de vertrouwensinspectie.

Monitoren van sociale veiligheid

De wet Veiligheid op school verplicht scholen in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs jaarlijks de sociale veiligheid te monitoren. Sinds 2017 moeten de monitorresultaten worden aangeleverd bij de Inspectie, die ze verwerkt in De Staat van het Onderwijs.

Daarnaast geeft de Landelijke veiligheidsmonitor, die het Ministerie van OCW elke twee jaar laat uitvoeren, inzicht in de sociale veiligheid in het primair en voortgezet onderwijs. Het meest recente rapport is van 2022. Dit geeft een beeld van het veiligheidsbeleid van scholen en de veiligheids-beleving van de leerlingen en het onderwijspersoneel. Deelname aan deze monitor is vrijwillig.

Schooljaar 2017-2018 is het laatste jaar waarin in het mbo de sociale veiligheid is gemonitord. Na 2018 is geen nieuwe rapportage meer uitgebracht. De reden is dat de monitoraanpak, die sinds 2001 in het mbo werd toegepast, als te omvangrijk werd ervaren en de rapportages als te lijvig. Er zijn nog geen nieuwe rapportages beschikbaar over het mbo vanuit de Landelijke veiligheidsmonitoring. Sociale veiligheid is wel een thema in het tweejaarlijkse studententevredenheidsonderzoek van de Jongerenorganisatie in het mbo (JOB).

daartoe aanleiding geven. Monitoregegevens moeten dus niet alleen terechtkomen in landelijke rapportages, maar ook door de school worden gebruikt voor hun eigen beleid. Het is niet de bedoeling dat wordt volstaan met het doorsturen van gegevens naar de Inspectie. Scholen kunnen bijvoorbeeld gerichte analyses maken van specifieke risico's en kijken waar mogelijkheden voor verbetering liggen. Toch maken scholen nog maar beperkt gebruik van eigen gegevens (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Ook zijn er nog vraagtekens te zetten bij de uitwerking van dat beleid. Niet alleen in instrumentele zin (protocollen), maar ook in de doorwerking en zichtbaarheid in gedrag en bekendheid bij leerlingen en studenten, en de leraren

Verbale en psychische vormen van geweld komen dus het vaakst voor.

Ook hier geldt dat voorkomen beter is dan genezen. In het dubbelinterview *Sociale veiligheid is niet vanzelfsprekend* onderstrepen de geïnterviewden het belang van het bespreekbaar maken van omgangsvormen en groepsdynamiek, en van het oefenen met solidariteit en vrijheid als facetten van burgerschapsvorming. Sociale veiligheid veronderstelt een veilig sociaal pedagogisch klimaat in de school, waarbij iedereen betrokken is en waaraan iedereen bijdraagt, van conciërge tot leerling, van mediathecaris tot docent. Dit wordt ook betoogd in het artikel *Het raderwerk van sociale veiligheid op school. Werken aan een sociaal veilig schoolklimaat en de rol daarin van de schoolleider*. De auteurs, Lynn Louwe en Nathalie Vriezelaar, beiden adviseur sociaal veiligheidsbeleid bij Stichting School & Veiligheid, lichten een tweetal instrumenten toe die helpen om de sociale veiligheid op school te bevorderen.

Een sociaal pedagogisch klimaat waarbij iedereen zich betrokken voelt en waaraan ook iedereen bij-

draagt is nog niet zo makkelijk te realiseren. In een wat ouder onderzoek constateert de inspectie dat, ondanks dat al veel meer scholen een veiligheidsbeleid hebben, de bekendheid en doorwerking bij de leerlingen achterblijft (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Dat lijkt nu, twaalf jaar later, nog steeds het geval. Zo weet ruim tweederde van de vo-leerlingen niet wat de school doet tegen drugsgebruik, weten de meeste leerlingen niet of de schoolleiding iets doet tegen alcoholgebruik op school, of optreedt tegen wapengebruik (Van den Broek et al., 2022).

Onderwijsprofessionals hebben ook niet goed in beeld wat de leerlingen over dat beleid weten. Niet alleen denken medewerkers positiever over het veiligheidsbeleid dan de leerlingen, ook schatten ze de betrokkenheid van de leerlingen bij de totstandkoming en uitvoering ervan hoger in dan de leerlingen zelf. Anders gezegd, leraren en de schoolleiding gaan er vaak ten onrechte van uit dat de regels en de grenzen van het veiligheidsbeleid bij alle leerlingen bekend zijn. In het mbo is het niet anders. De Mbo-studentorganisatie krijgt vaak van studenten terug dat ze niet weten waar ze op school terecht kunnen met meldingen over pesten, geweld of andere problemen. Ook de plekken waar ze met een zorgvraag terecht kunnen zijn vaak niet bekend. En als studenten wél weten waar ze terecht kunnen, blijkt de drempel vaak te hoog (Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs, 2022).

De complexiteit van sociale veiligheid

Volgens de inspectie is een school veilig als de sociale, psychische en fysieke veiligheid van leerlingen niet door handelingen van anderen wordt aangetast. Kijkend naar de grote variëteit in bedreigingen lijkt dat bijna een onmogelijke opgave. We hebben het over pesten, uitschelden, discriminatie, geweld, radicalisering, afpersing, criminaliteit, sexting en het onveilig gebruik van sociale media. De voortschrijdende digitalisering brengt nieuwe uitdagingen met zich mee. Voor de school, denk aan hacks in computernetwerken, maar ook voor leerlingen, als hun privacygegevens op straat komen te liggen. Daarnaast kan de veiligheid op school van leerlingen ook bedreigd worden door

dingen die in hun leven buiten de school plaatsvinden. Denk aan *grooming* of jonge kinderen worden benaderd om te dienen als geldezel of drugskoerier. Door zulke ervaringen kunnen leerlingen zich ook op school onveilig voelen, zeker als ze weinig hulp en steun ervaren.

Niet uit te sluiten is dat de grens tussen het school- en het privéleven van leerlingen en studenten verder vervaagt. Onder invloed van de coronacrisis, maar ook door digitalisering. Waar voorheen kinderen er thuis veilig voor waren, kan digitaal pesten 24/7 doorgaan. En de gevolgen kunnen ernstiger zijn. *Stop Pesten Nu*, het kennis-, informatie- en expertisecentrum over pesten en online pesten, stelt dat de gevolgen van online pesten vaak groter zijn dan van traditioneel pesten: je kunt je er moeilijker tegen verdedigen, het is publiek omdat iedereen het kan lezen en het blijft actief omdat het lastig is iets van internet te verwijderen. Ook is de emotionele impact van online pesten meestal groter dan van het traditionele pesten. Slachtoffers van online pesten vertonen meer symptomen van depressie, stress en angst dan slachtoffers van klassiek pesten. Voeg daarbij dat de kans op sociale onveiligheid niet voor alle kinderen gelijk is, maar ook afhangt van de buurt, het schooltype en de samenstelling van de schoolpopulatie, en je vraagt je af of we er zijn met het uitbreiden van de beleidsplannen van de scholen, in thematiek of in variëteit aan protocollen, waarvoor de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (2022) pleit. Zeker omdat het probleem ook in het onderwijs zelf zit. Het antwoord kan toch niet zijn dat we in het vmbo een steviger en een meer uitgebreid beleid hebben dan in het vwo? We lijken naar een situatie te gaan waarin de vraag niet langer is of we in het onderwijs de dingen goed doen, maar of we wel de goede dingen doen.

Veiligheidsbeleid kan zich niet alleen richten op het beschermen en ondersteunen (met bijvoorbeeld meldpunten) van de 10-15% die 'onveiligheid' en pesten aan den lijve ervaart. Het gaat ook om de school als geheel en daar maken ook de veroorza-

kers en de passieve omstanders deel van uit. In de sociale (on)veiligheid in de school weerspiegelt zich de toenemende sociale en digitale onveiligheid in een 'snibbig, slapeloze en symbolische samenleving' (Eysinck Smeets 2008). Dan gaat het er niet alleen om dat de school kennis overdraagt over bepaalde zaken, het gaat ook over de invulling van de burgerschapsopdracht van het onderwijs: het naleven van democratische basiswaarden en het creëren van een participatieve praktijk. De school moet als oefenplaats jongeren weerbaarder maken en beter voorbereiden op het functioneren in deze samenleving. Het artikel *Speak up! Hoe geëngageerde participatie bijdraagt aan sociale veiligheid* van Carien Verhoeff en Marc Vermeulen, sluit aan bij deze overtuiging met een pleidooi voor een ander

De school moet als oefenplaats jongeren weerbaarder maken en beter voorbereiden op het functioneren in deze samenleving.

pestbeleid. Beleid dat uitnodigt tot het leren nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen gedrag. Toch blijft een incident-gedreven beleid onvermijdelijk, stelt Hans Boutellier in zijn nabeschouwing *Spannend onderwijs*. Een school moet beschermen tegen concrete bedreigingen. De huidige 'seculiere, superdiverse netwerksamenleving' brengt veel onzekerheid en onveiligheid met zich mee. Voor burgers, maar ook voor organisaties, hun directies en professionals. In een gefragmenteerde wereld is het moeilijk om te weten waar je goed aan doet. Veiligheidsbeleid is noodzakelijk, maar wel vanuit de opdracht om eerst en vooral school te zijn, een instituut waarin de overdrachtsrelatie tussen de mens 'leerkracht' en de mens 'leerling' centraal staat. Dat is de kernfunctie van onderwijs.

Referenties

- Eysink Smeets, M. (2008). *Public Reassurance in een snibbig, slapeloze en symbolische samenleving*. Amsterdam: Hogeschool Inholland.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Veiligheid op school. Casusonderzoek op 35 scholen*. Inspectie van het Onderwijs. https://kennisopenbaarbestuur.nl/media/234084/Veiligheid-op-school_Casusonderzoek-op-35scholen.pdf
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *Factsheet Bevindingen afstandsonderwijs (voortgezet) speciaal onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2021/07/08/bevindingen-afstandsonderwijs-vo>
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *Staat van het onderwijs 2022*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>
- JongerenOrganisatie Beroepsonderwijs (2022). *JOB Monitor*. ResearchNed. <https://portal.jobmbo.nl/JOB-monitor-rapport-2022.pdf>
- Nederlands Jeugdinstituut (2020). *Sociale Veiligheid is van iedereen*. Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/system/files/2021-04/Sociale-veiligheid-is-van-iedereen.pdf>
- OCW (2021). *Enquête mbo docenten 2021*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2021/04/16/mbo-in-coronatiid/Enqu%C3%AAte+mbo+docenten+20210527.pdf>
- stoppestennu.nl <https://www.stoppestennu.nl/online-pesten-cyberpesten-kenniscentrum>
- Van den Broek, A., Ramakers, C., Cuppen, J. & Brukx, D. (2022). *Veilig op school*. Landelijke veiligheidsmonitor 2020-2021: veiligheidsbeleid en veiligheidsbeleving in het primair en voortgezet onderwijs. ResearchNed.

Verder lezen

- <https://open.overheid.nl/repository/ronl-742beeeae7b38d2958a9ec66d5e6bf7c3982668/1/pdf/veilig-op-school.pdf>
- <https://hetccv.nl/onderwerpen/veiligheidsbeleving/wat-is-veiligheidsbeleving/>
- <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/socialeveiligheid#:~:text=Wat%20is%20sociale%20veiligheid%3F,positieve%20sfeer%20is%20op%20school>

Lynn Louwe en Nathalie Vriezelaar

Lynn Louwe en Nathalie Vriezelaar zijn beiden adviseur sociaal veiligheidsbeleid bij Stichting School & Veiligheid.

E-mail: info@schoolenveiligheid.nl

Werken aan een sociaal veilig schoolklimaat en de rol van de schoolleider

Het raderwerk van sociale veiligheid op school

Elke onderwijsprofessional wil dat leerlingen zich prettig voelen op school en dat er een sociaal veilig klimaat heerst. Hoe kun je vaststellen of op een school een sociaal veilig klimaat heerst? Sociale veiligheid moet zichtbaar zijn in de sfeer op school, in het team, in de klas en tussen leerlingen onderling. Dus: wat zie je leraren en leerlingen doen, maar ook bijvoorbeeld de conciërge, de mediathecaris?

Volgende vraag is dan: hoe maak je een school sociaal veilig? En wat is de rol van de schoolleider daarbij? In dit stuk geven Nathalie Vriezelaar en Lynn Louwe, beiden adviseurs sociaal veiligheidsbeleid van Stichting School en Veiligheid, antwoorden op deze vragen.

Wat is sociale veiligheid?

Allereerst: wat is sociale veiligheid en waarom is het werken eraan zo belangrijk? Sociale veiligheid gaat over het bevorderen van sociaal gedrag enerzijds en het aanpakken van ongewenst en grensoverschrijdend gedrag anderzijds. Dat is belangrijk, want als leerlingen en studenten zich veilig voelen op school kunnen zij zich beter ontwikkelen. Dat betekent niet dat het op school altijd allemaal goed moet gaan. School moet ook een plek zijn waar je fouten mag maken en waar je kunt oefenen voor het 'echte'. Een ontmoetingsplek waar het veilig is om van mening te verschillen, waar waar bubbels kunnen worden opgebroken en waar nieuwsgierigheid wordt gestimuleerd.

Werken aan sociale veiligheid gaat verder dan het tegengaan van onveiligheid. Het betekent voor de onderwijsprofessional ook: kijken naar het eigen professionele gedrag en de eigen houding. Krijg en neem



Lynn Louwe



Nathalie Vriezelaar

je de ruimte om hierover in een veilige setting met je collega's te praten? Een onveilige sfeer op teamniveau kan immers ook van invloed zijn op het veiligheidsgevoel van leerlingen.

Wat wij in de praktijk zien, is dat werken aan sociale veiligheid vaak incident-gedreven is. Grensoverschrijdend en ongewenst gedrag doet zich meestal onver-

wacht en onaangekondigd voor. Ad hoc handelen ligt dan op de loer: als je niet uitkijkt, ben je de hele dag brandjes aan het blussen en is er weinig ruimte om te leren van ervaringen. De kunst is om ondanks die verscheidenheid aan incidenten de kern van sociale veiligheid vast weten te houden. Dat is de basis van waaruit je verder werkt.

Om een sociaal veilig klimaat te creëren, maakt de schoolleiding afspraken over hoe men op school met elkaar omgaat, en wat wel en niet acceptabel is.

Sociale veiligheid en burgerschap gaan hand in hand

Om een sociaal veilig klimaat te creëren, maakt de schoolleiding afspraken over hoe men op school met elkaar omgaat, en wat wel en niet acceptabel is. Sociale veiligheid is dus nauw verbonden met burgerschap. De recente aanscherping van de burgerschapsopdracht zorgt ervoor dat deze taak nog belangrijker wordt voor het onderwijs. Dat vraagt om onderwijsprofessionals die een duidelijk moreel kompas hebben en leerlingen stimuleren om bijvoorbeeld kritisch te denken en respectvol met elkaar om te gaan. De school heeft de opdracht zorg te dragen voor een schoolcultuur die in overeenstemming is met algemene basiswaarden, te weten: vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit. Tegelijkertijd is de school een oefenplaats voor het omgaan met en het handelen naar die waarden. En dat kan en mag schuren.

Sociale veiligheid gaat dus de hele school aan. Het zit niet in de incidenten en de lesstof apart, maar in het hele wezen van de school. Hier ligt een belangrijke taak voor de schoolleider. Hij of zij moet het voortouw

nemen om als school los te komen van de waan van de dag.

Een denkmodel

School & Veiligheid ontwikkelde een denkmodel om sociale veiligheid te operationaliseren (www.schoolenveiligheid.nl). Dat model helpt de schoolleider, of een schoolbestuur, om een sociaal veiligheidsbeleid te ontwikkelen. Het model bestaat uit zes raderen die onderling samenhangen (figuur 1). Als er op het ene gebied iets in beweging is, heeft dat effect op een ander radertje. Een heldere visie geeft bijvoorbeeld richting aan het pedagogisch handelen van medewerkers. En door duidelijke voorwaarden te scheppen, weet iedereen waar hij met een signaal heen moet en wie wanneer moet handelen. De raderen houden elkaar als het ware in beweging. Dit symboliseert dat iedereen in en om de school op zijn eigen manier kan bijdragen aan sociale veiligheid. Zo vormen deze raderen de bouwstenen om te werken aan sociale veiligheid.

Op de rol van de schoolleider komen wij straks terug. Eerst gaan wij in op het denkmodel van de zes raderen van sociale veiligheid.

1. Visie en waarden: Samen zorgen voor veiligheid

Schoolbeleid begint met het opstellen van een visie. Dat doe je idealiter gezamenlijk met het personeel, zodat het iets van de hele school is. In die visie staat onder andere vanuit welke waarden de school werkt. Ook staat hierin hoe de school denkt over ontwikkeling en gedrag van leerlingen, de grenzen en criteria die de school daaraan stelt en de verschillende verantwoordelijkheden die er zijn binnen de school. Alle professionals in de school spelen een belangrijke rol als het gaat om sociale veiligheid. Zij hebben tenslotte allen een taak bij het signaleren, begrenzen en aanpakken van grensoverschrijdend gedrag dat de sociale veiligheid in de weg staat. Hun handelen krijgt richting met behulp van de visie, normen en waarden van de school.

2. Inzicht in veiligheidsbeleving, incidenten en mogelijke risico's

Een belangrijke stap om het sociale klimaat te verbeteren, is zicht krijgen op hoe leerlingen, leraren, ouders, schoolondersteuners en directies dat klimaat ervaren. Als een school op basis van bijvoorbeeld de monitoringsgegevens weet wat er speelt, kan de schoolleider of -bestuurder knelpunten signaleren en – als dat nodig is – het schoolbeleid daarop aanpassen.

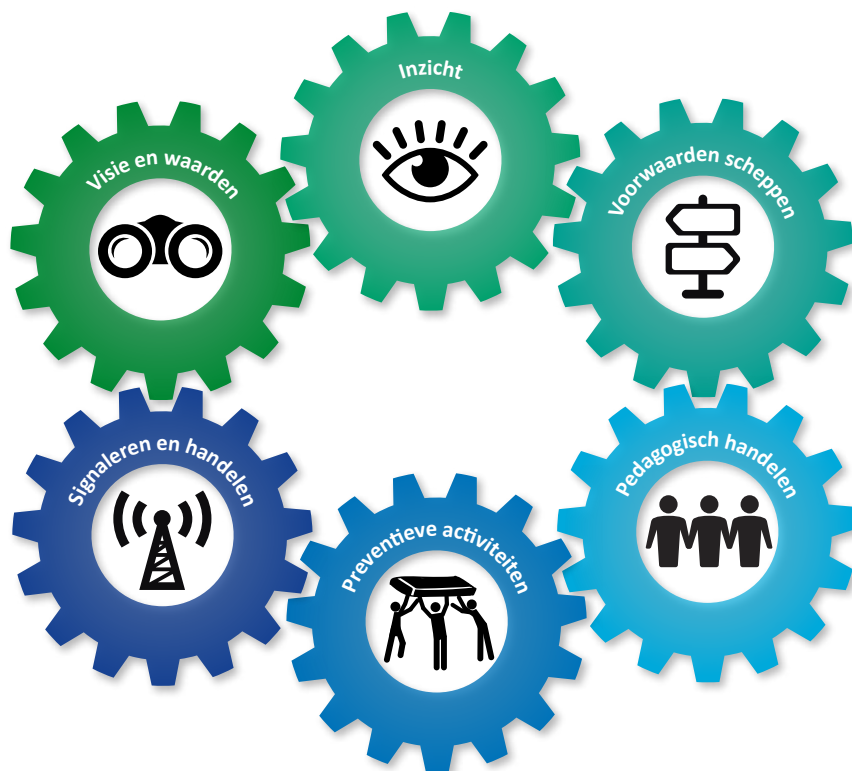
3. Scheppen van voorwaarden

Het kunnen werken aan sociale veiligheid vraagt ook een bepaalde inrichting voor de werkprocessen die bijdragen aan een sociaal veilig, pedagogisch klimaat. Dat maakt duidelijk hoe een leraar bijvoorbeeld - naast vakinhoudelijke inzet - aandacht kan en moet

besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Het scheppen van voorwaarden is dus een onmisbare schakel in het ontwikkelen van een sociaal veiligheidsbeleid. Personeel, ouders en leerlingen zijn samen verantwoordelijk voor het pedagogisch klimaat. Daarover meer in het volgende onderdeel.

4. (Pedagogisch) handelen

Het bevorderen van sociale veiligheid en het tegengaan van grensoverschrijdend gedrag is niet voor iedere leraar even gemakkelijk. Het vraagt vaardigheden, zoals: signaleren, interveniëren en gesprekken met leerlingen en ouders voeren. Om dat goed te kunnen doen, moet de basis op orde zijn. De school moet ervoor zorgen dat de waarden, normen en regels zijn vastgesteld als het gaat om gewenst én ongewenst



Figuur 1. Denkmodel sociale veiligheid (Scholenveiligheid.nl)

gedrag. In de visie – en de vertaling daarvan in het dagelijkse handelen – moet de schoolleiding rekening houden met basisbehoeften van leerlingen: hun behoeften aan relaties, autonomie en competentie. Besteed als schoolleiding systematisch en periodiek aandacht aan de kwaliteit van het pedagogisch handelen, en neem zo nodig preventieve en corrigerende maatregelen om die kwaliteit te verbeteren.

5. Preventieve activiteiten

Een sociaal veilig klimaat vraagt niet alleen om handelen als het misgaat. Preventieve activiteiten zijn even belangrijk. Hierbij kun je als schoolleider denken aan

activiteiten, programma's en voorlichting gericht op veilig gedrag en het voorkomen van onveilig gedrag. Ook daarmee versterk je de sociale veiligheid op school en daarbuiten.

6. Signaleren en effectief handelen

Het is belangrijk om grensoverschrijdend gedrag tijdig te signaleren, te begrenzen en aan te pakken. In het veiligheidsplan van de school staan protocollen. Een protocol beschrijft de te volgen procedure, geeft sturing aan de beslissingen van een medewerker en geeft voor een specifieke situatie aan wie actie onderneemt, wat hij doet en op welke manier. Kortom: een protocol is



een concreet handelingsplan gebaseerd op de visie van de school.

Digitaal Veiligheidsplan

Actief werken aan sociale veiligheid is één ding. Maar hoe maakt de schoolleiding aan iedereen - medewerkers, nieuwe collega's, ouders - zichtbaar wat de school doet? Het Digitaal Veiligheidsplan (DVP) dat Stichting School & Veiligheid ontwikkelde, helpt bij het creëren van een op maat gemaakt plan, dat past bij de school wat betreft visie en waarden, leerlingenkenmerken en teamcompetenties (www.schoolenveiligheid.nl). Ook brengt het 'blinde vlekken' in kaart waaraan de school extra aandacht moet besteden. Op die manier kan de schoolleiding het veiligheidsbeleid van de school in beeld brengen. De zes raderen van het bovengenoemde model vormen het uitgangspunt van het DVP.

Het doel van het Digitaal Veiligheidsplan

Het DVP heeft drie doelen die direct aansluiten bij de zes raderen uit het eerder beschreven denkmodel:

1. Vastleggen van visie, waarden en afspraken over de aanpak van sociale veiligheid op school.
2. Richting en houvast geven aan het handelen van iedereen die bij de school betrokken is.
3. Verantwoording afleggen over inspanningen voor een veilige school naar interne en externe belanghebbenden. Denk hierbij aan bijvoorbeeld leerlingen, ouders, leraren, inspectie.

Hoe werkt het DVP?

Het DVP is een hulpmiddel bij de ontwikkeling van een eigen aanpak voor sociale veiligheid op school. In het DVP staat ook aangegeven wat wettelijk verplicht is. Het DVP zet aan om het handelen van alle betrokkenen te verankeren en zo het veiligheidsbeleid te 'borgen'. Met het DVP zorgt de schoolleider ervoor dat het schoolleiders veiligheidsplan leeft in de school.

Een veiligheidsplan: geen doel op zich

Veel mensen denken bij een veiligheidsplan aan een boekwerk met grote lappen tekst, protocollen, regels, en dergelijke. Dat kan, maar hoeft niet. Het gaat niet

om de omvang, maar om de inhoud. Een veiligheidsplan omvat de belangrijkste waarden en afspraken van de school. Als de sociale veiligheid op een school al heel sterk is, hoeft er – behalve de wettelijke vereisten – misschien niet veel op papier te staan.

Een standaard veiligheidsplan bestaat niet; het gaat om een plan dat dienstbaar is aan de eigen school. Een veilige school maken onderwijsprofessionals samen, in de dagelijkse praktijk. Het hebben van een veiligheidsplan is geen doel op zich. Het veiligheidsplan is een middel om een veilige school te creëren en te behouden.

Niet alles hoeft in een keer

Het werkt goed als een schoolleider elk jaar duidelijke, haalbare doelen stelt voor het creëren van een sociaal veilig werk- en leerklimaat. Begin met onderdelen die dicht bij de al bestaande schoolpraktijk staan en bij de kracht van het team liggen. Later zijn onderwerpen aan de beurt die relatief nieuw, moeilijk of spannend zijn. Het in één keer alles aanpakken van een veiligheidsplan leidt bijna altijd tot teleurstellingen. Om te bereiken dat het veiligheidsplan gaat leven binnen de school is het aan te bevelen om met meerdere mensen aan het plan te werken. De schoolleider is weliswaar verantwoordelijk voor het opstellen van het plan, maar het is uiteindelijk een gedeelde verantwoordelijkheid om het plan concreet te vertalen om de gemeenschappelijke opgave met het hele team te dragen.

De rol van de schoolleider

Ongeacht de onderwijssector, in elke schoolorganisatie staat leren centraal. Daarbinnen is een visie op sociale veiligheid richtinggevend. Op instrumenteel niveau

De Onderwijsraad pleit ervoor de toezicht-houdende taak voorop te stellen.

kunnen het rader-model en het DVP behulpzaam zijn. Hoe kom je nu tot een breed gedragen visie? Voor een succesvol sociaal veiligheidsbeleid is leiderschap bepalend. Leiderschap op zowel strategisch, onderwijskundig als persoonlijk niveau. De expertise van School & Veiligheid zit vooral op dat laatste: persoonlijk leiderschap. Met het rader-model en het DVP ondersteunt Stichting School & Veiligheid onderwijsprofessionals die hiermee aan de slag willen.

De schoolleider heeft de belangrijke taak om een cultuur te creëren waarin teamleden en leerlingen zich vrij voelen om onzekerheid te uiten en om twijfels te hebben. Een schoolleider moet niet alleen oog hebben voor het cognitieve niveau, maar zeker ook voor het sociaal-emotionele niveau (VO-academie, 2016). Discussies op dit terrein kunnen behoorlijk wat emoties teweegbrengen. Denk maar aan een gesprek in de klas over seksuele voorkeuren. Of een gesprek in de leraarskamer over wel of niet vaccineren. Voorbeelden te over van thema's waarbij de gemoederen hoog op kunnen lopen (Van Tuijl & Zijlstra., 2017).

In dit soort situaties is een belangrijke rol weggelegd voor de schoolleider. Naast het bieden van een luisterend oor en het staan voor de basiswaarden van de Nederlandse samenleving, heeft de schoolleider een voorbeeldfunctie in het voorleven van sociaal

-emotionele competenties. Daarmee kan hij/zij het team meer bewust maken van inclusief denken en handelen, van waar zij staan tegenover leerlingen, ouders of teamleden die verschillen van henzelf in leeftijd, achtergrond, politieke en seksuele voorkeur of etniciteit. De schoolleider kan met het team bespreken welke reacties mogelijk zijn als leerlingen, ouders of teamleden geen respect tonen voor verschillen. Allemaal stappen die noodzakelijk zijn voor een schoolbreed gedragen en inclusief beleid. Dat vereist soms lef en moed, en bovenal persoonlijk leiderschap (Van Tuijl, C. & Zijlstra, I., 2017).

Sociale veiligheid laten leven in de school, en - waarmee wij dit artikel begonnen - ook daadwerkelijk doorleefd te laten zijn, vraagt bovenal het besef dat je als schoolleider zélf helder de pedagogische en maatschappelijke waarden van de school laat zien en uitdraagt. Alleen dan kom je tot gezamenlijk gedragen inclusief en sociaal veilig klimaat. ■

Referenties

- Van Tuijl, C. & Zijlstra, I. (2017). *Sociale veiligheid in school. Een handreiking voor schoolleiders*. Huizen: Pica
- VO-academie (2016). *Sturen vanuit visie*. VO-raad.
- www.schoolenveiligheid.nl

Tanja de Ruijter

Tanja de Ruijter is rector van SG Huizermaat in Huizen en lid van de redactie van DNM
E-mail: tdruijter@gsf.nl

Klaas Pit

Klaas Pit is zelfstandig adviseur en hoofdredacteur van DNM
E-mail: klaaspit@xs4all.nl

In gesprek met Joke Schuur en Amina Saydali

Sociale veiligheid is niet vanzelfsprekend

In gesprek met Joke Schuur en Amina Saydali hebben we het over sociale veiligheid en seksueel grensoverschrijdend gedrag op school. Wat verstaan we onder sociale veiligheid, en is dit nu iets anders dan bijvoorbeeld enkele jaren geleden? Wat kunnen scholen doen om een sociaal veilig klimaat te bevorderen? Op dit moment krijgt seksueel grensoverschrijdend gedrag ook in scholen veel aandacht, ook al weet menig schoolleider niet altijd wat hij of zij moet doen bij een vermoeden daarvan. Onlangs heeft de inspectie daarom de flyer *'Vertrouwensinspecteurs voor onderwijs en kinderopvang: een luisterend oor en een goed advies'* uitgebracht. In het laatste deel van dit gespreksverslag gaan we hier nader op in.

Joke Schuur is vertrouwensinspecteur en coördinator van het team vertrouwensinspecteurs. Zij heeft ruim 17 jaar ervaring als vertrouwensinspecteur en is daarnaast ook inspecteur speciaal onderwijs geweest.

Amina Saydali is sinds anderhalf jaar directeur-be-stuurder van Stichting School & Veiligheid. Eerder heeft zij bij de Inspectie van het Onderwijs gewerkt en voor het ministerie van OCW.

De wet vraagt van scholen al het mogelijke te doen om veiligheid en welbevinden van leerlingen te waarborgen. Dat is een belangrijke opdracht, niet alleen omdat veiligheid een voorwaarde is om te kunnen leren, maar eerst en vooral omdat leerlingen recht hebben op een veilige omgeving. Dat maakt begrijpelijk dat ook in het



Joke Schuur



Amina Saydali

regeerakkoord opnieuw aandacht wordt gevraagd voor het bevorderen van sociale veiligheid. Ook de inspectie hecht veel waarde aan veiligheid, en spreekt - waar het mis gaat - scholen daar nadrukkelijk op aan. De wettelijke zorgplicht vraagt van een school tenminste jaarlijks de veiligheid van leerlingen in kaart te

brengen, zodat de school weet of leerlingen zich veilig en prettig voelen. Als dat niet zo is, of als verbetering mogelijk is, wordt van de school gevraagd het veiligheidsbeleid aan te passen. Als scholen daarin tekortschieten, treedt de inspectie handhavend op. Ook vraagt de wet dat er een voor alle leerlingen en ouders bekend aanspreekpunt is, en dat er een functionaris is die het veiligheidsbeleid van de school coördineert. Hoewel al deze eisen belangrijk zijn, verwijzen ze naar een onderliggende eis die de kern vormt: is de school steeds alert op de veiligheid en het welbevinden van alle leerlingen, functioneren de afspraken die daarvoor nodig zijn, treedt de school snel en goed op als het toch mis gaat, en checkt de school regelmatig of het geheel aan afspraken goed functioneert? Als het goed is, biedt zo'n algemene aanpak een goede waarborg tegen incidenten of problemen. Toch gaat het soms mis, en soms zelfs zeer ernstig. Voor dergelijke situaties is er de vertrouwensinspectie. Dat is

een aparte afdeling van de inspectie, waar leerlingen, ouders en anderen terecht kunnen bij ernstige problemen. Onderwijsprofessionals kunnen voor advies en ondersteuning ook terecht bij *School & Veiligheid*, een stichting die scholen ondersteunt bij het bevorderen van een sociaal veilig klimaat: door informatie en deskundig advies (www.schoolenveiligheid.nl).

De vertrouwensinspecteurs maken deel uit van de onderwijsinspectie. De onderwijsinspectie heeft een team van inspecteurs, dat toezicht houdt op het onderwijs. Een klein deel van dat team (16 personen) is vertrouwensinspecteur. Zij werken voor het hele onderwijsveld, inclusief het MBO/HO en ook voor de kinderopvang (dat ook de kinderopvang sinds 2013 in het takenpakket van het team vertrouwensinspecteurs is opgenomen, is een rechtstreeks gevolg van het ernstig seksueel misbruik door Robert M.). De vertrouwensinspecteurs doen hun werk naast hun toezichthoudende taak. Zij behandelen gevoelige kwesties die vertrouwelijkheid vragen. De vertrouwensinspecteur van de inspectie adviseert en informeert. Informatie wordt vertrouwelijk behandeld.

Bij een zedenmisdrijf stelt de vertrouwensinspecteur in overleg met het schoolbestuur vast of er op grond van de feiten sprake is van een redelijk vermoeden van een strafbaar feit. De vertrouwensinspecteur zoekt niet uit wat er is gebeurd (waarheidsvinding) en kan ook niet zorgen voor een oplossing. Hij kan wel ondersteunen en helpen zoeken naar oplossingen, en zal ook adviseren over aangifte. Eenieder kan vertrouwelijke kwesties bespreken met de vertrouwensinspecteur. Dit geldt voor seksuele intimidatie of seksueel misbruik (zedenmisdrijven), fysiek of psychisch geweld, discriminatie en radicalisering. De vertrouwensinspecteur is wettelijk verplicht om geheim te houden wat hij met ouders, leerlingen en besturen/scholen bespreekt over mogelijke zedenmisdrijven. Hij is dus niet verplicht om aangifte te doen van een mogelijk zedenmisdrijf. Daarmee geldt voor de vertrouwensinspecteur een uitzondering op de meldplicht.

Sociale veiligheid

Sociale veiligheid raakt de kern van de leef- en leerge-



meenschap die een school is, aldus Schuur en Saydali. Daarbij gaat het om een veelomvattend begrip, waaronder onderwerpen vallen als (online) pestgedrag, misbruik van sociale media, discriminatie, wapenbezit en fysiek geweld. Sociale veiligheid is geen nieuw begrip, maar het omvat wel steeds meer en gevarieerder aspecten. Sociale veiligheid beperkt zich niet (meer) tot de schoolse setting, het speelt ook daarbuiten. De wereld in school laat zich niet begrenzen door de schoolmuren, ook (en misschien wel juist) buiten de school kan het onveilig zijn. De leef- en leerwereld van leerlingen speelt zich ook af buiten schooltijd, op straat, maar ook online. En dat komt de school binnen, en daardoor heeft de wereld buiten school effect op de sociale veiligheid binnen de school. Zowel School & Veiligheid als de Inspectie benadrukken het belang van werken aan een veilig schoolklimaat en wijzen erop dat de zorg hiervoor overal in de school moet gebeuren, dus niet alleen in de klas, maar ook bijvoorbeeld in de mediatheek of op het secretariaat. Tegelijkertijd vragen Schuur en Saydali zich af of er, wellicht als gevolg van de coronapandemie, behoefte is aan een herijking van de normen voor goed gedrag. De ervaring is namelijk dat sinds de pandemie het pestgedrag is toegenomen, en dat is zorgelijk. Hoe langer een sociaal onveilige situatie voortduurt, des te moeilijker is het om de geest weer in de fles te krijgen. School & Veiligheid en de Inspectie zijn dan ook blij met de aandacht voor burgerschaps- onderwijs, waarbinnen het bespreekbaar maken van omgangsvormen, de groepsdynamiek en het oefenen met solidariteit, gelijkwaardigheid en vrijheid een plek (kunnen) krijgen. Sociale veiligheid kan alleen bestaan als er een veilig sociaal pedagogisch klimaat in de school is, waarbij iedereen in de school bij betrokken is, van conciërge tot leerling, van mediathecaris tot docenten: echt iedereen. Alleen dan kan het ook echt voor iedereen veilig zijn.

Schuur en Saydali komen in het gesprek diverse keren terug op het 'gevaar' sociale veiligheid te onderschatten. Ook lijdt de aandacht voor sociale veiligheid nogal eens onder de alledaagse drukte die een school kent, de 'waan van de dag'. Het belang van een ge-

zond pedagogisch klimaat kan niet genoeg benadrukt worden. Dit vraagt, zo stellen zij, om bewustwording bij alle betrokkenen in de scholen en de bereidheid tijdig externe deskundigheid van bijvoorbeeld School & Veiligheid te betrekken bij het werken aan een sociaal veilig klimaat. Maar ook interne deskundigen kunnen een belangrijke rol spelen, zoals bijvoorbeeld de interne vertrouwenspersoon. Advies is hier: faciliteer de interne vertrouwenspersonen (beter) in tijd en opleiding en maak werk van kennisdeling binnen kennisnetwerken. Daarnaast kan ook de interne toezichthouder een rol spelen in met name het monitoren van een sociaal veilig schoolklimaat, door zich daarover expliciet te laten informeren door bestuur en leerlingen. Schuur en Saydali roepen scholen op grondig en creatief te zijn in het monitoren van de sociale veiligheid. Zo blijkt het in de praktijk ook heel nuttig om in gesprek te gaan met oud-leerlingen: zij hebben veel te vertellen over hun ervaringen op dit terrein.

Grensoverschrijdend gedrag

Zowel bij het adviespunt School & Veiligheid als bij het meldpunt van de vertrouwensinspectie is het direct merkbaar als er iets gebeurt in de maatschappij dat aan seksueel grensoverschrijdend gedrag raakt, zoals bijvoorbeeld onlangs bij de Voice of Holland, of na het bekend worden van het gedrag van Marc Overmars bij Ajax.

Meldingen over minderjarigen komen meestal binnen via de ouders. De afgelopen periode heeft de vertrouwensinspectie ook meldingen binnen gekregen van volwassenen die situaties melden uit hun puberteit. Zij voelen zich nu, mede door de aandacht in de media, gesteund en durven, soms na een lange tijd, alsnog een melding te doen. De vertrouwensinspecteur rapporteert op sectorniveau en niet specifiek op opleidingsniveau. Maar als zich uit een bepaalde groep meer leerlingen melden, wordt dat zeker opgemerkt.

De stijging in het aantal meldingen, als gevolg van berichten in de media, is in de regel van korte duur. Over het algemeen is het aantal meldingen over de gehele breedte redelijk stabiel. Wel constateren de vertrouwensinspectie en School & Veiligheid dat het aantal

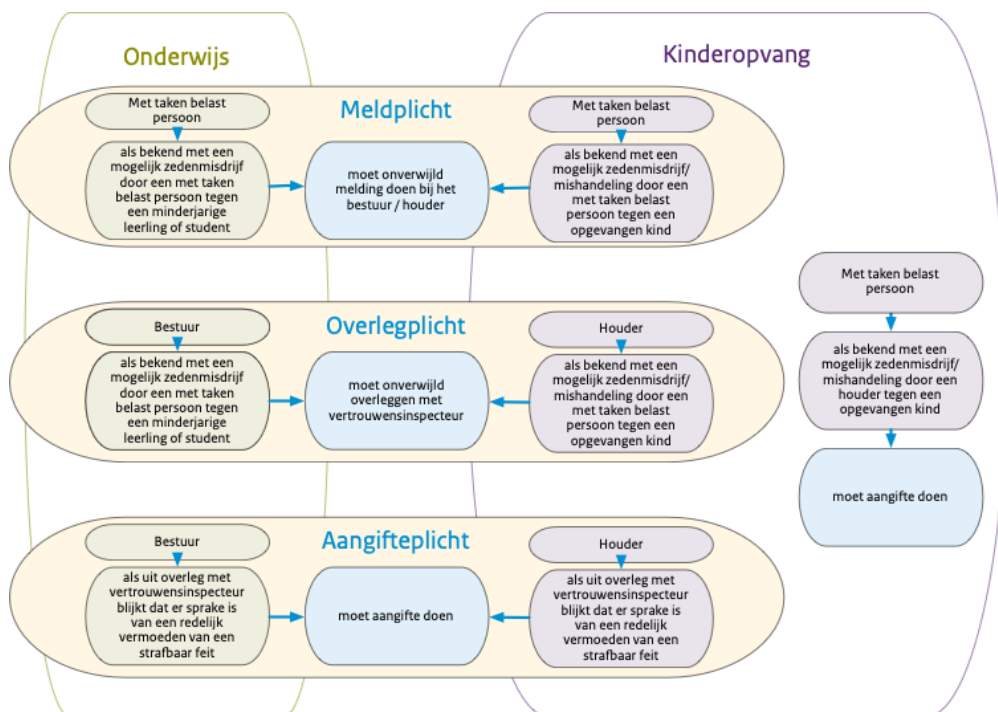
Bij het voorkomen van seksueel grensoverschrijdend gedrag staat het werken aan een veilige en open cultuur, ook in de lerarenkamer, voorop.

meldingen over seksueel grensoverschrijdend gedrag toeneemt, zowel voor gedrag bij leerlingen onderling als voor gedrag van met taken belaste personen tegenover leerlingen. In beide gevallen gaat het vaak over verbaal grensoverschrijdend gedrag, maar ook ernstig seksueel geweld zoals een verkrachting. Contact

via social media uit zich in *grooming* ('het door een volwassen persoon online benaderen en verleiden van minderjarigen met als uiteindelijke doel het plegen van seksuele handelingen' of: digitaal kinderlokken), of het delen van beelden. De vertrouwenspecteur merkt op dat maar weinig leerlingen weten dat dit laatste onder de wetgeving omtrent kinderporno kan vallen.

Bij een redelijk vermoeden van seksueel grensoverschrijdend gedrag van een onderwijsprofessional tegenover een leerling moet de school/het bestuur altijd onverwijld overleggen met de vertrouwensinspectie, ongeacht of het tijdens of buiten schooltijd heeft plaatsgevonden. Bij leerlingen onderling is dat anders, maar de school is er altijd bij betrokkene: leerlingen hebben immers leerplicht en op school komen zoveel zaken samen.

Daarmee komen we bij de kern van de flyer die de



Figuur 1: Schema Meld-, overleg- en aangifteplicht (uit: Vertrouwensinspecteurs voor onderwijs en kinderopvang, een luisterend oor en een goed advies; www.onderwijsinspectie.nl)

Inspectie onlangs heeft uitgebracht: het belang van scholen om te weten hoe te handelen bij een mogelijk vermoeden van seksueel misbruik of seksuele intimidatie tussen een leerling en onderwijsprofessional. Bij twijfel moet er altijd contact opgenomen worden met de vertrouwensinspectie en volgt overleg over hoe hierin te handelen (zie: Vertrouwensinspecteurs voor onderwijs en kinderopvang, een luisterend oor en een goed advies; www.onderwijsinspectie.nl). Daarnaast biedt School & Veiligheid veel informatie en mogelijkheden om bij complexe vraagstukken of een calamiteit ondersteuning te bieden.

Scholen hebben sinds 1999 de wettelijke plicht seksueel misbruik te melden en hen kan nalatigheid worden verweten als ze dit niet op tijd melden. De ervaring leert dat besturen en scholen de wettelijke plicht niet altijd goed in beeld hebben om bij een mogelijk redelijk vermoeden van seksueel grensoverschrijdend gedrag de meldplicht te hanteren en onverwijld te overleggen met de vertrouwensinspectie. Figuur 1 licht een en ander nader toe.

School & Veiligheid en de vertrouwensinspectie werken in elkaars verlengde. Hoe eerder er contact is bij een vermoeden of vraagstuk rond grensoverschrijdend gedrag hoe beter: dan is er wellicht nog ruimte om te de-escaleren.

De inspectie kan bij vragen de school, en indien relevant ook ouders, erbij betrekken om het formele proces zo goed mogelijk te doorlopen. Gemeld (seksueel) grensoverschrijdend gedrag wordt getoetst aan het wettelijk kader en de aangifteplicht wordt besproken. Juridische ondersteuning ontvangt het bestuur via zijn eigen kanalen. Bij een redelijk vermoeden van een strafbaar feit jegens de zeden is het aan de politie om waarheidsvinding te doen. De Inspectie steunt waar mogelijk, en School & Veiligheid kan ondersteuning geven door inzet van een calamiteitenadviseur. Hierbij is het van belang om een logboek bij te houden, zorgplicht te hanteren naar alle betrokken partijen, en een woordvoerderslijn te hanteren.

Kortom, de vertrouwensinspectie heeft geen toezicht-houdende maar een ondersteunende rol. School & Veiligheid richt zich vooral op hulpvragen vanuit

scholen. Het kan daarbij om algemene vragen gaan, bijvoorbeeld over hoe in de schoolse setting een veilig en sociaal klimaat bevorderd kan worden maar ook meer specifieke hulpvragen over bepaalde concrete incidenten. Bij een vermoeden van seksueel grensoverschrijdend gedrag verwijst de School & Veiligheid door naar de Vertrouwensinspectie.

School & Veiligheid en de vertrouwensinspectie benadrukken ook het belang om vanuit de pedagogische visie van de school werk te (blijven) maken van sociale veiligheid. Want er ligt een belangrijke rol voor elke onderwijsprofessional. Bij het voorkomen van seksueel grensoverschrijdend gedrag staat het werken aan een veilige en open cultuur, ook in de lerarenkamer, voorop. Een open cultuur voor relaties en seksualiteit, waarbinnen gewerkt wordt aan de reflectie op hoe gedrag op leerlingen kan overkomen vergroot de ruimte voor onderlinge feedback en het op de juiste wijze aanpakken van mogelijke incidenten. School & Veiligheid en de vertrouwensinspectie raden met klem aan om bij vragen of twijfels gebruik te maken van de expertise van School & Veiligheid.

Contactgegevens Adviespunt School & Veiligheid
Telefoon 030 – 2856616
WhatsApp 030 – 2856615
E-mail adviespunt@scholenveiligheid.nl

Tot slot: zowel School & Veiligheid als de vertrouwensinspectie geven aan dat er veel goed gaat binnen het onderwijs. In de landelijke monitoren laten leerlingen over het algemeen zien dat zij zich veilig en prettig voelen en dat zij de school positief waarderen. Toch zijn er leerlingen die zich buitengesloten voelen en zich onveilig voelen in de schoolse setting, en daarvan is iedere leerling er één te veel. Zij worden vaak door andere leerlingen buitengesloten, en daarmee fysiek en/of psychisch benadeeld. Dat zegt daarmee ook iets over de heersende groepsdynamiek en het schoolklimaat. ■

Carien Verhoef

Carien Verhoef is Associate Lector Kenniscentrum Global & Inclusive Learning, programmeleider Student Voice - Kenniskring Wereldburgerschap en vice-voorzitter Hogeschoolraad.

E-mail: c.c.verhoeff@hhs.nl

Marc Vermeulen

Marc Vermeulen is Professor Strategy, Innovation & Governance Non-Profit bij TIAS School for Business and Society van de Universiteit van Tilburg.

E-mail: m.vermeulen@tilburguniversity.edu

Geëngageerde participatie draagt bij aan sociale vaardigheid

Speak up!

Het overheidsbeleid, gericht op sociale veiligheid, zit de pedagogisch-emancipatoire opdracht van onderwijs stevig in de weg. Jongeren voorbereiden op deelname aan een democratische samenleving vereist dat we hen vragen zich uit te spreken en te participeren in een complexe en controversiële omgeving. Het is dan vanzelfsprekend dat jongeren ook in de school bijdragen aan besluitvorming op klas-, curriculum- en schoolniveau. Conflict hoort nu eenmaal bij het samenleven, ook in de klas. Dit gedeelde ongemak voor leerling, leraar, management, bestuur en toezichthouder, vraagt om een ander 'pestbeleid': beleid dat uitnodigt tot het leren nemen van verantwoordelijkheid en het samen zorgdragen voor de samenleving.

Een veilig leerklimaat

Een veilig leerklimaat in de klas draagt bij aan betere leerresultaten. Daarom vraagt de overheid scholen om pestbeleid te maken, de effecten van dat beleid te monitoren en een 'coördinator pestbeleid' aan te stellen (Staatsblad, 2015). De inspectie ziet erop toe dat het bevoegd gezag serieus werk maakt van een veilig leerklimaat. In dat kader vervaardigde zij een lijst met suggesties voor anti-pestprogramma's en voor valide en betrouwbare meetinstrumenten die garant moeten staan voor representatieve monitoring. Uitgangspunt: *"Een school is veilig als de sociale, psychische en fysieke veiligheid van leerlingen niet door handelingen van anderen wordt aangetast. Dat betekent dat er een veilige en positieve sfeer is*

op school. Het betekent ook dat de school optreedt tegen pesten, uitschelden, geweld en andere vormen van onaangepast gedrag, en deze zoveel mogelijk voorkomt" (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Het toezicht verloopt in drie stappen. De school monitort periodiek de veiligheidsbeleving van leerlingen en als deze op tekorten wijst, treft de school verbeteringen. De inspectie stelt jaarlijks vast of de school monitort, op basis van de (getotaliseerde) gegevens die de school, via de aanbieder van het monitoringsinstrument, aan de inspectie beschikbaar stelt. De inspectie kan vervolgens extra informatie vragen, een bestuursbezoek afleggen en zonodig nader onderzoek instellen. *"Als dan blijkt dat er sprake is van sociale onveiligheid of ernstige risico's en de school*



daar in haar veiligheidsbeleid onvoldoende op reageert voldoet de school niet aan de wettelijke eisen. Datzelfde geldt ook als monitoringsinformatie om een adequaat veiligheidsbeleid te voeren ontbreekt” (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Wij zien hier gelukkig een opening voor discussie: want wat is een ‘adequaat veiligheidsbeleid’?

Over jou, zonder jou

De benadering van de inspectie van sociale veiligheid op school is wat ons betreft problematisch. Ze lijkt zich vooral te richten op het vermijden van incidenten en conflict, op lief zijn voor elkaar en samenwerken. Maar de school staat nu eenmaal in verbinding met een wereld die lang niet altijd sociaal en vreedzaam is, en waarin complexe en controver-

siële vraagstukken leiden tot conflict, discriminatie en vormen van in- en uitsluiting. De samenleving denderd ongevraagd het klaslokaal binnen: een leerling ontken de holocaust, spotprenten van Mohammed leiden tot felle discussies, leerlingen komen zonder ontbijt of stoned op school, asielzoekers krijgen de schuld van het woningtekort onder jongeren, het Coronabeleid scheidt ‘wappies’ van ‘gelovigen’, en vliegschaamte verdeelt de klas. Complexe controversiële vraagstukken zoals duurzaamheid, armoedebestrijding, asielbeleid en kansenongelijkheid leiden tot conflict. Ook in de klas. Sociale veiligheid bied je niet door conflicten te ontkennen of emoties uit de klas te weren. Daarmee ontken je de functie van onderwijs, namelijk jongeren introduceren in de wereld, en ze leren voor die wereld verantwoordelijkheid te nemen.

Daarmee is sociale veiligheid veel méér dan afwezigheid van sociale onveiligheid. Het is met elkaar creëren van veiligheid in een conflictueuze omgeving. Hiervoor zijn we op elkaar aangewezen. Leren participeren is een opgave, zeker in de klas.

Hier dringt zich de vergelijking op met het in 1969 door de filosoof Isaiah Berlin geïntroduceerde verschil tussen negatieve en positieve vrijheid. Met negatieve vrijheid wordt bedoeld dat je vrijheid niet (onnodig) ingeperkt wordt door anderen, het gaat om het recht op bewegingsvrijheid dat niet geschonden mag worden. Berlin vult dit aan met het begrip positieve vrijheid: het intrinsieke vermogen te kunnen handelen, dus een competentie die ontwikkeld moet worden (Berlin, 1969). Door Schuilenburg is deze analogie al eerder op veiligheidsvraagstukken toegepast in onderzoek naar wat er gebeurt als buurtbewoners niet top-down opgelegd krijgen hoe hun veiligheid bevorderd wordt maar zelf aan de slag gaan met het ontwikkelen van een eigen capaciteit om veiligheid te bevorderen (Schuilenburg, 2016). Dit denken over positieve vrijheid, en het daarbij passende ontwikkelen van capaciteit en competenties, sluit aan op het denken over het bevorderen van actief burgerschap.

Onderwijs dat uitsluit

Opmerkelijk is overigens ook dat de school zelf met instrumenten van sturing en verantwoording verschillende vormen van discriminatie, in- en uitsluiting legitimeert door deze aan leerlingen te tonen en op te leggen. 'Onveiligheid' wordt zo bijna als vanzelfsprekend in de klas geïntroduceerd. De methode 'Veilig Leren Lezen' verdeelt de klas al op zeer jonge leeftijd in zonnetjes, maantjes, sterretjes en raketjes. De 'Kanjerttraining' zet de leerlingen die even geen 'kanjer' zijn een gekleurd hoedje op. De verwijdering van die ene leerling van de school leidt soms tot duidelijke signalen aan alle leerlingen: zo werkt dat bij ons met in- en uitsluiting, zónder dat dit wordt bediscussieerd. En examennormering en rankings dragen ertoe bij dat leerlingen die in aanloop naar deze examens minder goed presteren, blijven zitten, af- of uitstromen. De school maakt direct en indirect heel goed duidelijk hoe het hoort. En leerlingen zien dat, zij weten als

geen ander dat nog vóór de kerst aan een aantal leerlingen gemeld wordt dat zij het dit schooljaar niet zullen redden; vaak onderkennen leerlingen dan ook het verband met de rendementscijfers van de school. Zowel bij formele als informele participatie laten we leerlingen ervaren op welke manier zij al dan niet kunnen bijdragen aan hun eigen klasklimaat en dus ook aan hun eigen sociale veiligheid. Het is echter pas veilig als leerlingen deze mechanismen onderkennen, kunnen en mogen bevragen en meebeslissen over de ontwikkeling ervan

Beleid en onderwijs maken wij meestal over en voor leerlingen, niet mét hen. Leerlingen zijn daarmee afhankelijk geworden van door volwassenen bedacht onderwijs, met daarin toetsvormen, pestprotocol-

Schijnparticipatie

Antoinette wil een actieve leerlingenraad. Zij kiest zelf de leerlingen uit waarmee ze in gesprek gaat: 'Niet iedere leerling is hiervoor geschikt, en niet iedere leerling wil dit'. Het is eervol en deelname wordt beloond met luxe broodjes. Toen Jeroen 'zijn kant van het verhaal' voor de zoveelste keer bij de administratie moest opschrijven nadat hij de les was uitgestuurd, was hij furieus. Hij wilde het systeem van de rode kaarten ter discussie stellen, in zijn ogen 'fk-oneerlijk'. De administratie attendeert hem op de leerlingenraad. Antoinette is verrast als hij aanschuift en zijn agendapunt op tafel legt en zij meldt dat hij hier 'niet welkom' is. 'Je moet in de leerlingenraad worden gekozen'. Op de chat van de leerlingenraad vragen alle andere leerlingen zich verwonderd af of zij dan wél in de raad kunnen blijven. Verkiezingen zijn er immers helemaal niet geweest. Niemand heeft het incident bij Antoinette in bespreking gebracht. Jeroen is succesvol van school verwijderd.

len en verwijderingsbeleid. Sociale onveiligheid gaat wat ons betreft (ook) over deze ongelijkwaardigheid en afhankelijkheid. De zorgplicht voor veiligheid zou zomaar eens deze afhankelijkheidsrelatie kunnen bevestigen. Sociale veiligheid valt niet te borgen door het bevoegd gezag alleen. Leerlingen hebben zelf een actieve en vergaande rol om deze veiligheid te definiëren, samen vorm te geven en te ontwikkelen.

Grote zorgen, stevige sturing

Het is opvallend dat de overheid bij grote zorgen, zoals over de kwaliteit van het reken- en taalonderwijs, de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties en de oplopende kansongelijkheid, in de reflex schiet van stevige centrale sturing. De overheid benoemt de gewenste output, overzichtelijk teruggebracht tot enkele indicatoren, en scholen dienen zich langs die lijnen te verantwoorden over hun kwaliteit. Het extern toezicht wordt aangescherpt en richt zich daarbij hoofdzakelijk op die specifieke indicatoren. Dergelijke centrale sturing en controle hebben consequenties tot diep in het klaslokaal. Hoe bedilleriger het beleid, hoe armer het onderwijs. Het centrale beleid reduceert de rijkdom aan opvattingen in de klas en nodigt niet uit je uit te spreken, te onderzoeken en nieuwsgierig te zijn naar andere opvattingen en inzichten. Het is immers al bepaald wat belangrijk is en wat beoordeeld wordt, je hebt geen keuze. Deze ongetwijfeld goed bedoelde, maar stollende dynamiek dreigt vorming en opvoeding tot democratisch burgerschap te verdringen. In het meetbare, doelgerichte en efficiënte onderwijs is het programma verengd en is de rol van de leerling tot een minimum teruggebracht. Wat en hoe zij leren wordt bepaald door wat meetbaar is.

Zo lijkt ook het pestbeleid onttrokken te worden aan de spelers zelf. De monitoringresultaten van door de inspectie goedgekeurde instrumenten worden door de aanbieder van dit instrument rechtstreeks aan de inspectie ter beschikking gesteld. En er wordt zelfs een pestcoördinator aangesteld waar (anoniem) incidenten gemeld kunnen worden. Sociale veiligheid laat zich echter niet vertalen in extern bedachte

Hoe bedilleriger het beleid, hoe armer het onderwijs.

normen, pestprotocollen en gemiddelde scores op anoniem verwerkte vragenlijsten onder leerlingen. Sociale veiligheid is een sociaal construct en dat ontwikkel je samen, niet anoniem, maar in de ontmoeting met elkaar.

Er is dus werk aan de winkel, zowel voor bestuur en toezicht, als voor de leerlingen in de klas. Langs twee lijnen zien wij een betekenisvol perspectief ontstaan, ook voor het pestbeleid. *Ontnormalisering* van bestuur en toezicht zal ruimte moeten maken voor variatie in samenwerking, afhankelijk van het vraagstuk dat op tafel ligt. Het maakt brede en gevarieerde ontwikkeling van alle spelers in de leeromgeving mogelijk (Vermeulen, 2021). En *student voice* maakt het mogelijk in de school al te oefenen met invloed uitoefenen in verschillende samenwerkingsarrangementen en met wisselende rollen. In die oefening ontwikkelen leerlingen en studenten de competentie om sociale veiligheid te laten groeien, en daar actief aan bij te dragen (Verhoeff & Guérin, 2021, Fletcher, 2017, Quaglia & Corso, 2014). En dat is veel meer dan afzien van pesten of discrimineren. Het actief opzoeken van de dialoog met alle betrokkenen in de school is nog matig ontwikkeld, zeker als het over leerlingen en studenten gaat. In de bestuurlijke turbulentie zullen we hier steeds meer gebruik van moeten maken en dat is precies wat studenten moeten leren. *Calling Publics into Existence* is een van de kernopgaven van publieke managers, dus ook van schoolbestuurders (Moore & Fung, 2012). Daardoor ontstaat een verbinding tussen democratie en pedagogiek waartoe al lang geleden opgeroepen werd door de Amerikaanse filosoof John Dewey, die ervoor pleitte mensen te activeren en competent te maken om hun rol in het publieke debat volwaardig te kunnen spelen (Dewey, 1916). Zie hierover ook de bijdrage van Marc Vermeulen in de rubriek *Bestuur Beleid Beschouwing* in dit nummer.

Ontnormalisering van bestuur en toezicht

De functie van onderwijs is ook: leerlingen voorbereiden op het nemen van verantwoordelijkheid voor onze gezamenlijke toekomst. Zij zullen in toenemende mate participeren in de besluitvorming over belangrijke zaken die hen zelf, de ander en de omgeving aangaan. Het is daarom belangrijk dat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan in toenemende mate verantwoordelijkheid leren nemen voor hun eigen onderwijs. Het onderwijs ondersteunt leerlingen door hen te laten ervaren dat zij invloed kunnen uitoefenen: wat vraagt dat van hen zelf en van de ander, wat helpt en wat juist niet? Het onderwijs wijdt jongeren in in de wereld zoals deze zich aan ons voordoet en maakt hen vertrouwd met sociale omgangsvormen. Het is aannemelijk dat de generatie die al in deze wereld staat daarin een voorsprong heeft. Het is dan ook wel zo efficiënt als deze generatie de *lead* neemt in de overdracht van kennis en vaardigheden. Daarnaast moeten ze ervaren dat zij daadwerkelijk invloed kunnen uitoefenen, dat zij kunnen bijdragen en verantwoordelijkheid kunnen nemen voor controversiële vraagstukken in school, beroep en samenleving.

Dat alles vraagt dus om gelegenheid voor leerlingen om écht mee te beslissen. Niet alleen omdat de beslissing beter wordt of de motivatie en onderwijsprestaties toenemen (onderwijskundig motief), maar ook omdat leerlingen daardoor ervaren dat hun eigen inbreng ertoe doet. Dat zij kunnen bijdragen, ook

als posities, meningen en belangen verschillen. Zelf (kunnen) bijdragen voorkomt of vermindert cynisme en wantrouwen jegens overheid en gezagsdragers. Naast een instrumentele benadering van participatie (systeemgeoriënteerd), vraagt dit aandacht voor de emancipatoire benadering van participatie (leerlinggeoriënteerd). Is de eerste benadering breed geaccepteerd, de tweede benadering kan rekenen op openlijke zowel als meer verborgen weerstand. De gewenste voorspelbaarheid en zekerheid is bestuur en management immers eigen (Vermeulen, 2021). De voorspelbaarheid gaat gepaard met vooraf bedachte normering en daaraan verbonden procedures, eisen en protocollen. Het opleggen van normen en procedures (wat en hoe) past niet erg binnen de emancipatoire opdracht van het onderwijs. Dat vraagt dus om ontnormalisering.

Als we die centrale normen zouden kunnen loslaten? En het vraagstuk van bijvoorbeeld discriminatie, pandemiebeleid of armoedebestrijding open ter tafel brengen met alle spelers? Dan zullen alle spelers kunnen meedenken over de oplossing van het vraagstuk. Aan verschillende tafels kunnen dan leerlingen, leraren, management en bestuur in wisselende samenstellingen elkaars perspectieven verkennen, oplossingsrichtingen onderzoeken en tot besluiten komen. Er komt ruimte voor frictie, dat is wellicht oncomfortabel voor bestuurders en toezichthouders, maar het biedt perspectief op de ontwikkeling van leerling, school en samenleving. Het leidt ook tot een open dynamiek, met een perspectief op diversiteit aan inzichten. Wanneer frictie optreedt tussen verschillende meningen en belangen (tussen leerlingen, leraren, schoolleiding en bestuur) kan je dat ervaren als sociaal onveilig. Er zijn volgens Hirschman (1970) dan verschillende opties: je kan je stem laten horen en bijdragen aan besluitvorming (*voice*), je schikken (*loyalty*) of afhaken (*exit*). Naus, Iterson & Roe. (2007) voegden een vierde optie toe (*cynisme*). Wat ons betreft is dit een vorm van stille uitsluiting. Bij gebrek aan actieve medezeggenschap (*voice*), en als aanpassen of weggaan geen opties zijn, ligt cynisme op de loer, en cynisme bedreigt het leerklimaat. Wanneer leerlingen

Het is dan ook wel zo efficiënt als deze generatie de *lead* neemt in de overdracht van kennis en vaardigheden.

onvoldoende uitgedaagd worden om invloed uit te oefenen is het begrijpelijk dat we de rekening betaald krijgen in de vorm van demotivatatie of cynisme. Het is voor het klimaat in de klas ook daarom cruciaal dat ruimte gemaakt wordt voor de *student voice*: geëngageerde participatie. Ontnormalisering moet dit mogelijk maken. In de klas gaat het dus om het voortdurend oefenen met invloed uitoefenen.

Student voice: oefenen met invloed uitoefenen

Student voice is een vorm van geëngageerde participatie van leerlingen en studenten op klas-, curriculum en schoolniveau (Verhoeff & Guérin, 2021). Participatie kan bijdragen aan betere leerprestaties, gemeenschapsvorming en emancipatie (Quaglia & Corso, 2014; Fletcher, 2017). Bij geëngageerde participatie spreken leerlingen en studenten zich uit over zaken en bevragen daarbij ook de regelsystemen zelf. Er zijn verschillende manieren om participatie vorm te geven. Het luisteren naar leerlingen door hen te ondervragen middels leerlingenquêtes en curriculumevaluaties, is laagdrempelig en gebeurt dan ook veel. Dat geldt ook voor het pestbeleid. Maar omdat terugkoppeling over resultaten en wat ermee gedaan wordt veelal uitblijft, daalt de motivatie voor participatie en neemt het cynisme toe. Alleen met openheid en respect draagt deze vorm van participatie bij aan het verbeteren van onderwijs en leerklimaat. Verdergaande vormen zoals partnerschappen waar leerlingen, leraren, medewerkers en leiding op basis van gelijkwaardigheid samenwerken aan bijvoorbeeld curriculumontwerp, een onderzoeksproject of andere verbeteringen van het onderwijs, komen wel voor, maar zijn minder vanzelfsprekend dan de evaluaties. Bij dergelijke partnerschappen kunnen leerlingen zelfs in de lead zijn.

Verschiedende vormen van leerlingparticipatie ondersteunen de kwalificatie-, socialisatie- en emancipatiefunctie van het onderwijs. Leerlingen leren invloed uit te oefenen in verschillende samenwerkingsarrangementen en in verschillende rollen, afhankelijk van het vraagstuk of de opgave waarvoor het partnerschap staat. *Student voice* raakt aan vraagstukken

van macht en inclusie en is daarmee controversieel. Wie beslist over wat en wie wordt daarvan uitgesloten? Door leerlingen te laten oefenen met invloed uitoefenen en hen te laten ervaren dat zij zelf kunnen bijdragen aan bijvoorbeeld een veilig klasklimaat, ontstaat een positieve uitwerking op de klas, zonder de diversiteit aan opvattingen te verkleinen. Ieders inbreng wordt gehoord en verbonden aan een gezamenlijke opgave. Participeren vraagt de bereidheid je uit te spreken, te onderzoeken, nieuwsgierig te zijn naar de opvattingen van de ander en bereidheid de eigen opvattingen ter discussie te stellen.

Bevoegd gezag aan zet

Dit alles heeft consequenties voor de *zorgplicht sociale veiligheid* die de overheid aan de scholen oplegt. Wij verwachten weinig van die zorgplicht en het inspectiebeleid zoals dat sinds 2015 aan scholen is opgelegd. Een school is geen betonfabriek of kerncentrale. *Adequaat veiligheidsbeleid* in een school vraagt dat het bestuur niet zozeer geïnteresseerd is in het tijdig aanleveren van de ingevulde inspectielijsten, een correcte melding van het aantal incidenten en het jaarverslag van de pestcoördinator. Het vraagt een bestuur dat ruimhartig uitnodigt tot participatie van leerlingen, leraren en management. Als het gaat om kleinere en grotere vraagstukken in de klas, de school en de samenleving, en dus zeker ook als het gaat om sociale veiligheid. Een bestuur en management dat zichzelf laat zien, inhoudelijk het gesprek aangaat, zichzelf persoonlijk uitspreekt en interesse heeft in de mening van anderen, leeft voor hoe het in een democratie toegaat. Zo'n bestuur investeert in de ontwikkeling van positieve sociale veiligheid en beperkt zich niet tot het bestrijden van negatieve sociale veiligheid. Het is bereid complexe controversiële vraagstukken binnen de klas, de school, het bestuur en de samenleving te agenderen, en grote tafels neer te zetten waaraan iedereen die het aangaat zijn zegje kan doen. Het is ook aan bestuurders om te ontdekken op welke manier alle spelers in de leeromgeving het best (leren) participeren en te oefenen met invloed uitoefenen in verschillende rollen en in wisselende samenwerkingsarrangementen. Het onderwijs moet

zich ontdoen van weinig zeggende normeringen, veroordelende etikettes op 'pestgedrag' en tuttige (pest)protocollen. Opvoeding en onderwijs kunnen niet zonder vertrouwen in de nog ongekende potenties en talenten van leerlingen. Sociale veiligheid is zowel een sociaal als een politiek construct, dat tot stand komt in de ontmoeting met elkaar, ook als daar onenigheid en conflict bij opspelen. Dit vraagt van toezichthouders, bestuur en management te ontnormaliseren en de stem van de leerling betekenis te geven in hun eigen handelen. Leerlingen laten ervaren dat hun stem ertoe doet, maakt onderwijsbestuur en toezicht betekenisvol. ■

Referenties

- Berlin, I. (1969). *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Fletcher, A. (2017). *Student Voice Revolution. The Meaningful Student Involvement Handbook*. Olympia, Washington, USA: CommonAction Publishing
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Moore, M. & Fung, A. (2012) Calling Audiences into Existence: The Political Arts of Public Management' in J. Donahue, & M. Moore (eds.) *Ports in Storm, Public Management in a Turbulent World*. Cambridge, Massachusetts: :Ash Institute for Democratic Governance and Innovation, Harvard University.
- Naus, F., Iterson, A. van, & Roe, R. (2007). Organizational cynism : extending the exit, voice, loyalty and neglect model of employees' responses to adverse conditions in the workplace. *Human Relations*, Vol. 60, N. 5 (2007), 683-718 [cod-revi 103].
- Quaglia, R.J. & Corso, M.J. (2014). *Student Voice. The Instrument of Change*. Thousand Oaks, USA: Corwin.
- Schuilenburg, M. (2016). Positieve veiligheid en positieve vrijheid. Meningen van wijkbewoners in Rotterdam-Zuid over Buurt Bestuurt. *Tijdschrift over Cultuur en Criminaliteit* 2016 (6) 3 53-70 doi: 10.5553/TCC/221195072016006003004
- Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden (2015). Wet van 4 juni 2015 tot wijziging van enige onderwijswetten in verband met het invoeren van de verplichting voor scholen zorg te dragen [voor} de veiligheid op school.
- Verhoeff, C. & Guérin, L. (2021). Versterken van student voice in het Hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger onderwijs*, 39(2), 33-46. <https://www.tvho.nl/index.php>
- Vermeulen, M. (2021). *Turbulente governance. Over de ontnormalisering van bestuurlijk handelen*. Tilburg: TIAS.



Hans Boutellier

Hans Boutellier is bijzonder hoogleraar Polarisation en maatschappelijke veerkracht aan de Vrije Universiteit te Amsterdam

E-mail: j.c.j.boutellier@vu.nl

Nabeschouwing: veiligheid vanuit de kernfunctie van de school

Spannend onderwijs

De kwestie

Al enkele decennia is veiligheid een van de grote maatschappelijke thema's. Van geopolitiek tot het klaslokaal – al gauw duikt het woord veiligheid op. Het verwijst klaarblijkelijk naar een actuele noodzaak, misschien ook wel een basisbehoefte. Maar veiligheid is niet zo gemakkelijk te definiëren. Wanneer ben je echt veilig? Veiligheid is wat wel een *'essentially contested concept'* wordt genoemd, net als liefde of vertrouwen – je weet hoe het voelt, maar niet precies wat het is. Veiligheid beschrijven we daarom meestal als gevoel, en vaak in negatieve termen: de afwezigheid van bedreigingen (in de ruime zin van het woord), zoals ook de Inspectie dat doet.

Deze subjectieve of negatieve definitie van veiligheid bepaalt in belangrijke mate het veiligheidsbeleid.

Men telt de incidenten, richt zich op het voorkómen van bedreigingen en inbreuken en probeert – in een uiterst geval – de inrichting van de school daarop af te stemmen. Het dubbelinterview met vertrouwenspersoon Joke Schuur en Amina Saydali van *School en veiligheid* laat echter zien dat het terugdringen van incidenten niet meevalt. Zeker als niet duidelijk is wat de norm voor goed gedrag eigenlijk is. Voeg daarbij de moeilijk zichtbare bedreigingen online en rond de school. Ga er maar aan staan.

Van incident tot gehele school

De cijfers in de inleiding van dit nummer laten zien dat er alle reden is voor ongerustheid. Toch worden in dit themanummer pogingen gedaan om sociale veiligheid

ook positief te benaderen. De organisatie *School en veiligheid* kiest voor een dubbele strategie: werken aan een veilig schoolklimaat én optreden tegen incidenten. Louwe en Vriezelaar menen dat louter incident-gedreven veiligheidsbeleid tekortschiet. Het gaat ook om de houding van de docenten, over opvoeding tot burgerschap – het gaat om 'het wezen van de hele school,' waarbij de leiding een cruciale rol speelt. Ze werken vanuit een model met zes raderen, van visieontwikkeling tot signalering.

Verhoeff en Vermeulen pleiten voor een nog radicalere benadering. Volgens hen zit het veiligheidsbeleid de emancipatorische opdracht van het onderwijs eigenlijk in de weg. Zij pleiten voor beleid van 'geëngageerde participatie', waarin ook de leerlingen meegenomen worden in de ontwikkeling van een positief schoolklimaat. Samenleven gaat gepaard met conflicten, strijd en gedoe – maak dat onderdeel van het schoolklimaat waarin leerlingen een gelijkwaardige rol krijgen toebedeeld. Ook een aantal columnisten uit dit DNM-nummer zijn van mening dat een school geen veilige enclave kan zijn in een per definitie conflictueuze samenleving. Niet teveel speciale aandacht aan die veiligheid geven dus, lijkt het devies.

Verandering van veiligheidsvraagstukken

We zien dus een breed palet: van het voorkómen van criminaliteit, drughandel, geweld en extreem pestgedrag naar 'geëngageerde participatie'. Maar hoe breed kan het worden? Het denken over veiligheid

wordt op deze wijze in feite richtinggevend voor het schoolbeleid in het algemeen. Precies zoals dat in de samenleving het geval is. Veiligheid vormt al enkele decennia een basisthema voor de vormgeving van de samenleving. Mijn boek *De veiligheidsutopie* schreef ik in 2002 – twintig jaar geleden – op basis van een meerjarige studie naar de groeiende aandacht voor veiligheid in de (westerse) samenleving. Is er dan niets veranderd? De kans om slachtoffer te worden van een delict is nu immers 45% lager dan in het jaar 2000 – zo blijkt uit de Veiligheidsmonitor van het CBS (Akerman, Kloosterman, Moons, Reep & Tummers-van der Aa, 2022).

Sinds het begin van de jaren negentig werd de samenleving steeds een beetje strenger en kwamen er steeds meer preventieve maatregelen. In de criminologie spreekt men daarbij over *securitisering* van de samenleving: Nederland werd een beetje strakgetrokken. Ook het onderwijs was deel van deze ontwikkeling. Al sinds de jaren negentig is de sociale veiligheid in het

onderwijs onderwerp van gesprek en aanleiding tot steeds meer beleid. Daar was trouwens alle reden voor – het aantal incidenten nam drastisch toe. Wat ik maar zeggen wil: veiligheid in het onderwijs is al vele jaren een groot thema. En zal dat nog wel even blijven ook.

In de 21^{ste} eeuw kwamen nieuwe bedreigingen opzetten. Deze leidden tot een ander soort slachtofferschap – men gaat er niet voor naar de politie of men ziet zichzelf helemaal niet als slachtoffer. Daarbij gaat het bijvoorbeeld voor de groeiende drugsindustrie en de jongeren die daarvoor gerekruteerd worden. En over digitale onveiligheid, waar vrijwel alle jongeren mee te maken hebben. Of het gaat over de sociale spanningen tussen (multi-etnische) groepen die doordringen tot in het klaslokaal. Weinig concrete slachtoffers, maar toch veel onveiligheid. Er is nog steeds alle reden om op scholen aan doelgericht veiligheidsbeleid te doen – en dat kan nu eenmaal niet zonder aandacht voor incidenten.



Vanuit de kernfunctie van het onderwijs

Toch ben ik het ook eens met het pleidooi om naar de school als 'geheel' te kijken. Veiligheidsbeleid kan daarvoor een ingang zijn, maar bij voorkeur gaat het eerst en vooral over het onderwijs zelf. Zoals ook geldt voor andere terreinen (zorg, politie, sociale huisvesting), verkeert het onderwijs naar mijn idee in een lichte identiteitscrisis. Dat heeft te maken met de seculiere, superdiverse netwerksamenleving (ik kan het even niet anders zeggen), die veel onzekerheid (en onveiligheid) met zich meebrengt voor burgers, maar ook voor organisaties en hun directies en professionals. In een gefragmenteerde wereld is het moeilijk om te weten waar je goed aan doet.

Daarom is het zo belangrijk om als domein (onderwijs), maar ook als schoolorganisatie te bepalen waar je nu eigenlijk voor bent. Juist in een turbulente omgeving komt het erop aan het eens te zijn over je kernfunctie. Dat geeft houvast en bepaalt de richting van je handelen. Elke praktijk heeft een immanente betekenis, ook het onderwijs (MacIntyre, 1983). Zoals het schaakspel erom vraagt zo goed mogelijk te schaken, zo is elke school een uitnodiging tot goed onderwijs. Mij bekruipt wel eens het gevoel dat het onderwijs zo wordt meegesleurd in de complexiteit van de 21ste eeuw dat ze haar kernfunctie uit het oog verliest.

Het is niet eenvoudig deze kernfunctie precies te bepalen. Toch waag ik een poging: de immanente betekenis van het onderwijs ligt besloten in de overdrachtsrelatie tussen leraar en leerling, van mens tot mens. Overdracht van kennis, vaardigheden, normen en waarden. Dat kan op basis van allerlei motieven (ontplooiing, begeleiding tot burgerschap, geëngageerde participatie), en met behulp van allerlei methoden en didactieken. Overdracht dus, maar altijd met begrip voor de ontvanger opdat deze - om met Hannah Arendt te spreken - een nieuw begin kan maken. Dat maakt onderwijs spannend.

Dit is een wat vluchtige poging om tot 'het wezen' van de school door te dringen (zie voor een uitgebreide verhandeling: Verhulst, 2020), maar die is niet zonder

Juist in een turbulente omgeving komt het erop aan het eens te zijn over je kernfunctie.

consequenties. Het denken over veiligheid in de school begint bij de verhouding tussen leerkracht en leerling. Die overdrachtsrelatie moet goed zijn en mag niet teveel verstoord worden door gedoe. Waarom is het ordeprobleem nog steeds zo'n taboe? Het is het startpunt voor een veilig schoolklimaat. Daar ligt de kern van waaruit in steeds ruimere kringen gedacht en gewerkt kan worden aan een prettige schoolcultuur, een goede organisatie en optimale relaties met de omgeving.

Besluit

Een goede school maakt in deze tijd deel uit van een netwerk van organisaties in de omgeving: het jongerenwerk, de politie, het sociaal werk – afhankelijk van de lokale situatie. Vanuit zijn kernfunctie draagt de school bij aan het maatschappelijke verband waarin de leerling zijn weg moet vinden. Niet meer, maar ook niet minder. Daarbij zal incident-gedreven beleid onvermijdelijk zijn. Een school moet beschermen tegen concrete bedreigingen, maar vanuit de opdracht om eerst en vooral school te zijn, een instituut waarin de overdrachtsrelatie tussen de mens 'leerkracht' en de mens 'leerling' centraal staat – en die is spannend en veilig tegelijk. ■

Referenties

- Akkermans, M., Kloosterman, R., Moons, E., Reep, C., Tummers-van der Aa, M., (2022). *Veiligheidsmonitor 2021*. Centraal Bureau voor de Statistiek. <https://www.cbs.nl>.
- Boutellier, H. (2002). *De veiligheidsutopie*. Den Haag: Boom.
- MacIntyre, A. (1983). *After Virtue*. Indiana, USA: University of Notre Dame Press.
- Verhulst, B. (2020). *Goed geschoold; over waarden in het onderwijs*. Den Haag: Boom.



Laat iedereen binnen
uw organisatie profiteren
Neem een IP-abonnement!



Meer dan 5.000 artikelen uit 11 vakbladen online

- Tijdschrift voor Coaching
- LoopbaanVisie
- TVOO
- Tijdschrift Positieve Psychologie
- PsychoSociaal digitaal
- De Nieuwe Meso
- Examens
- ZKM Magazine
- TA Magazine
- Ifilosofie
- Tijdschrift voor begeleidingskunde

Kennis als
kern
van verbinding

Ruim
49.000
unieke
gebruikers

34 organisaties
met
IP toegang

Meer dan
300 thema's

12
beroeps-
verenigingen
aangesloten

...WAT IS ER? ...



...ZE ZIJN HIER NOU ÉCHT
HELEMAAL GEK GEWORDEN ...



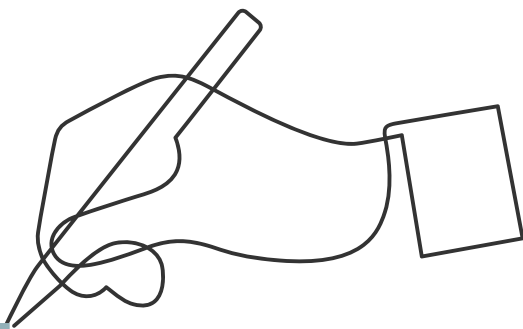
...JULLIE GAAN ALLEMAAL JE
HELE LEVEN LANG LEREN,
ZEI JOF ESMÉE ...



...LEKKER IDEE ... TOT JE
HONDERDSTE NAAR SCHOOL ...



Column



Willem de Vos

Willem de Vos is rector-bestuurder van het Christelijk Lyceum Veenendaal.

E-mail: w.devos@clv.nl

Het leven is niet veilig

Minder onveilig

Streef vooral zoveel mogelijk veiligheid na, met preventieve maatregelen, protocollen, wetgeving, stewards, tutores, toezicht, bedrijfshulpverleners, experts, hekken, zekeringskabels, ontruimingsoefeningen, brandpreventie. Maar veilig zal het leven niet worden. Ook het schoolleven niet.

In bed is het niet eens veilig, want daar overlijden veruit de meeste mensen. Op straat ben je je leven niet zeker. En op sociale media ben je beslist een gemakkelijke prooi.

Nou nou, schiet ik nu aan het begin van mijn column al door?

Definitie

Het is altijd verstandig om even af te stemmen wat we gezamenlijk onder het begrip veiligheid verstaan. Volgens Wikipedia (of dat een veilige bron is, mag je je afvragen) is veiligheid:

'De mate van afwezigheid van potentiële oorzaken van gevaarlijke situaties of de mate van aanwezigheid van beschermde maatregelen tegen deze potentiële oorzaken.'

Die eerste helft kan je op school maar beter vergeten. Mensen zijn potentiële oorzaken van (sociaal) gevaarlijke situaties, zelfs als het waar is dat 'de meeste mensen deugen'. En aan mensen geen gebrek op scholen. Dus zeker als het om 'sociale veiligheid' gaat is een school nooit veilig. Hooguit een beetje minder onveilig. In de tweede helft zitten de mogelijkheden om de veiligheid groter te maken, en dus de mate van onveiligheid kleiner.

Natuurlijk kunnen we veel doen om onze leerlingen, of elkaar als volwassenen, te beschermen tegen 'sociale gevaren'. Hè, die formulering kan niet, want een gevaar kan natuurlijk niet sociaal zijn. Gevaren op sociaal gebied dan. Door leerlingen bewust en weerbaar te maken. Door grenzen te trekken en die in de gaten te houden.

Maar veilig wordt het gewoon niet. Homo homine lupus, de mens is voor de mens een wolf. En kinderen doen daarin bepaald niet onder voor volwassenen. Sterker

Mensen zijn
potentiële
oorzaken van
(sociaal)
gevaarlijke
situaties.

nog, in de leeftijdsfase waarin de frontaalkwab nog aan omvang en rijping moet winnen, staan jonge mensen vaak totaal niet stil bij de mogelijke gevolgen en de reikwijdte van hun ingevingen. Op mijn school maakten we serieus mee dat jongens uit een tweede klas tijdens een les op de ochtend over 'sexting', in aanwezigheid van de wijkagent en gegeven door een deskundige, diep onder de indruk waren van wat dit akelige fenomeen kan aanrichten bij een slachtoffer en van de strafbaarheid en nog diezelfde middag zelf schadelijke foto's doorstuurden. Dat is natuurlijk een reden te meer om aan de bevordering van sociale veiligheid aandacht te besteden.

Overdreven?

Misschien wordt het belang van (sociale) veiligheid wel overdreven. Zoals in de bewering dat een kind alleen kan leren in een veilige omgeving. Dat de omgeving in pedagogische zin veilig moet zijn lijkt me onbetwist. Een leraar heeft ervoor te zorgen dat leerlingen zich gezien en gehoord weten. Maar 'leren gaat ook van "au"', net als groeien. Of in een diepzinnige variant: 'When you're confused you're about to learn.' Dat zal misschien niet opgaan voor woordjes leren, maar voor lessen die van belang zijn om je wereldbeeld te vormen, of bij te schaven, voor gesprekken over levensvragen en dilemma's, over levenservaringen gaat dit beslist op! Evenals voor het leren van wat je je niet zomaar eigen maakt. Leren zonder fouten te maken, onderuit te gaan en weer op te krabbelen en daarvan te leren bestaat niet.

Een leraar heeft
ervoor te zorgen
dat leerlingen zich
gezien en gehoord
weten.

En kinderen weten dit zelf ook. In de les die ik jaarlijks in al onze brugklassen verzorg over 'de kracht van verhalen', hoort ook het verhaal van de koning die van zijn neef, die keizer is, een kudde elanden krijgt. Hij is de koning te rijk (voor zover dat kan) en laat het de elanden aan niets ontbreken. Ruimte in overvloed, bos, water en grasland. Na een paar weken ziet hij dat de elanden flets ogen en nog een paar dagen verder komen ze niet meer van hun plaats. Geschrokken laat de koning een expert komen, want hij begrijpt er niets van. De expert observeert de kudde een dagje en zegt dan 'O koning, uw elanden hebben aan niets gebrek, maar u bent één ding vergeten!'

In iedere klas kwamen de leerlingen er zelf op dat de elanden spanning nodig hadden, in de vorm van een vijand die hen alert maakte. 'Sire, u vergat de wolven!' was de diagnose van de expert.

Dit is natuurlijk geen vrijgeleide voor vormen van 'sensitivity training', omdat je daar hard van wordt. We hebben helemaal geen (ge)harde mensen nodig, die zijn er al genoeg. In een training voor volwassenen heb ik meermalen gezegd bij een feedback-opdracht: 'We sparen elkaar niet, maar houden elkaar wel heel.' Daar zit het geheim van sociale veiligheid. Niet in 'ervaringsroof', niet in het weghalen van alle obstakels, om de beruchte 'curling-ouders' maar niet te noemen. Sparen is een vorm van Redden en daarmee maak je de ander tot Slachtoffer en daar heeft hij niks aan.

Begane grond

Een mooi voorbeeld van het betrekkelijke van veiligheid vind je in de huttedorpen die overal georganiseerd worden in de zomervakantie, waar kinderen naar hartenlust kunnen timmeren, knutselen en handeldrijven. Tot wel drie bouwlagen hoog. De meeste van die dorpen zijn verboden terrein voor ouders en mede daardoor een eldorado voor kinderen. En natuurlijk zaagt er wel eens een in zijn vinger, komt een hamer op de verkeerde plek terecht of dringt een splinter ergens binnen. Dat is allemaal overkomelijk. Maar berg je als ouders daar naar binnen mogen om hun kinderen tegen alle onheil te beschermen. Dan zijn de spanning en creativiteit weg en wordt er niet gebouwd. Hooguit de begane grond. Dat is wel zo veilig.

Oh ja, bijna vergeten, onze school was een van de eersten met het certificaat 'Gezonde school', op het gebied van ... sociale veiligheid. ■

Relationele Verleidingen: Empathisch begeleiden van groepen is het nieuwe boek van de auteur van *Wisselende contacten: De ontmaskering van de coachingsrelatie* en grondlegger van het model van de Zes Houdingen. In haar nieuwe boek neemt psycholoog, coach en trainer **Karen Walthuis** je mee in de relationele diepte van het werken met groepen.

'Je kunt moeilijk om haar boek heen, wanneer je als begeleider een beter beeld wil krijgen van wat er speelt in een groep, jouw aandeel hierin en hoe je hiermee adequaat kunt omgaan'

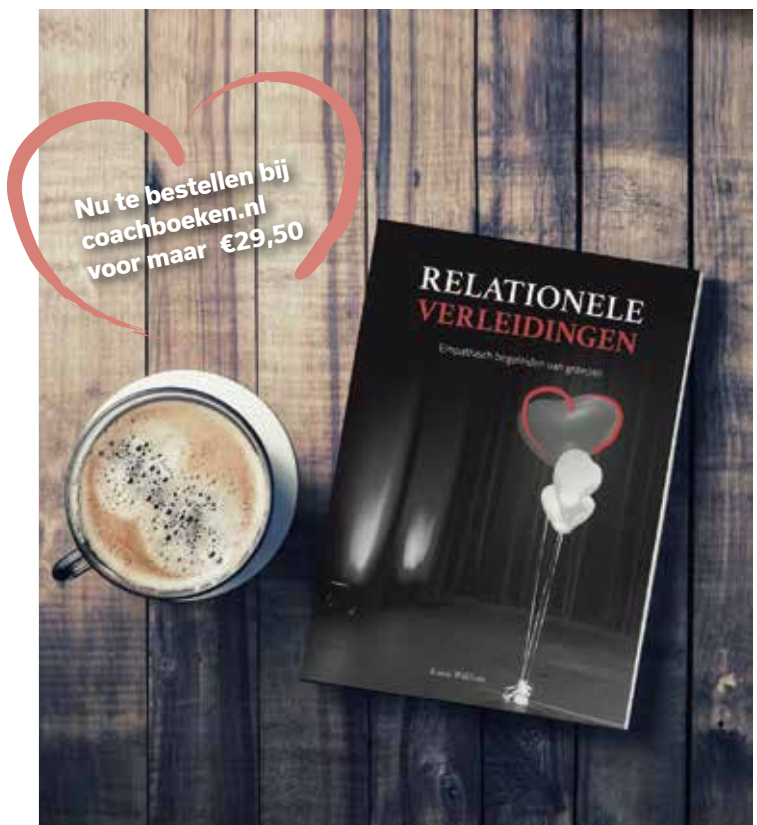
Ron van Deth

'Informatief en schokkend. Een bijzonder zinvol boek dat ook nog eens lekker leest.'

Elmers Schmidt

'Gecomplexeerde fenomenen als overdracht en narcisme werden me nu pas echt duidelijk.'

Josephine Boijens.



Laura Kirchner

Laura Kirchner is managing consultant bij BMC en redacteur van DNM.
E-mail: laurakirchner@live.nl

Jeroen Onstenk

Jeroen Onstenk is redacteur van DNM.
E-mail: jeroenonstenk@outlook.com

Guido Walraven

Guido Walraven is coördinator Kenniscentrum Gemengde Scholen
E-mail: (guido@guidowalraven.nl)

Hoeveel ruimte is er daadwerkelijk voor **nieuwe scholen**?

De wet Meer Ruimte voor Nieuwe Scholen (MRvNS) is sinds 1 november 2020 van kracht in het voortgezet onderwijs, en sinds 1 februari 2021 in het primair onderwijs. Voor bestaande en nieuwe schoolbesturen is het daarmee mogelijk een nieuwe school te stichten op basis van de daadwerkelijke belangstelling van ouders en leerlingen. In een eerder artikel (Knights, Kirchner, & De Boer, 2022) gaven we een toelichting op de wijziging in de stichtingsprocedure en de mogelijke effecten van de wet MRvNS. In dit artikel gaan we in op de resultaten van de eerste inschrijvingsronde.

Stand van zaken eerste ronde MRvNS

In de eerste ronde werden 102 initiatieven ingediend voor het funderend onderwijs (po en vo) (Kader 1). Ouders konden tot 1 november via de website van de Dienst Uitvoering Onderwijs, (DUO) aangeven belangstelling te hebben voor een initiatief. Uiteindelijk zijn 56 initiatieven ingediend, waarvan 40 voor po-scholen en 16 voor vo-scholen. Deze zijn getoetst op voldoende belangstelling en voldoende kwaliteit (kwaliteitstoets Inspectie).

Toekenning en afwijzing

Van de initiatieven in het primair onderwijs is het overgrote deel toegekend. Van de 24 aanvragen voor nieuwe scholen met voldoende belangstelling zijn er slechts twee als onvoldoende beoordeeld. Volgens de kamerbrief van minister Wiersma is dit aantal positieve beschikkingen te danken aan de nieuwe stichtingsprocedure. De oude stichtingssysteem was gebaseerd op de *richting* van de nieuwe school, terwijl de nieuwe aanvragers de mogelijkheid biedt een initiatief te

Eerste ronde MRvNS (2021)

Primair onderwijs:

- Nieuwe po-scholen: 29 aanvragen, 2 ingetrokken, 3 onvoldoende belangstelling, 2 afgewezen -> 22 gehonoreerd
- Verzelfstandiging po: 11 aanvragen, 1 ingetrokken -> 10 gehonoreerd

Voorgezet onderwijs:

- Nieuwe vo-scholen: 16 aanvragen, 2 ingetrokken, 7 onvoldoende belangstelling, 10 negatieve kwaliteitsbeoordeling -> 2 gehonoreerd

beoogde doel van de wet, namelijk meer ruimte voor initiatieven, lijkt daarmee te zijn behaald.

Het voortgezet onderwijs laat een heel ander beeld zien: slechts twee van de 16 ingediende en beoordeelde aanvragen zijn toegekend. Twee aanvragers trokken zich terug en in zeven gevallen was er sprake van onvoldoende belangstelling (te weinig ouderverklaringen); vier daarvan kregen ook een negatief kwaliteitsoordeel van de inspectie. In ons eerdere artikel spreken we de vrees uit dat de belangstellingsmeting een obstakel zou zijn bij het stichten van nieuwe scholen. De helft van de voorgenomen initiatieven is inderdaad niet toegekend wegens te weinig belangstelling. Maar dat was niet het enige obstakel. De kwaliteitsbeoordeling van de Inspectie heeft een opvallende rol gespeeld.

Kader 1. Resultaten eerste inschrijvingsronde MRvNS

starten op grond van de daadwerkelijke belangstelling. Daarvan is goed gebruik gemaakt: waar in de laatste acht jaar in totaal 97 aanvragen werden goedgekeurd, waren dat er onder de nieuwe wet in 1 jaar al 32. Het

Zienswijze gemeenten

De wet MRvNS beperkt de rol van de gemeente tot een gesprek met de initiatiefnemer en het geven van een zienswijze (Tweede Kamer der Staten Generaal, 2019). In de besluiten van de eerste ronde aanvra-



Nieuwe initiatieven
werden dus om te
beginnen beoordeeld op
de criteria van de
belangstellingsmeting.

gen MRvNS staat de zienswijze van gemeenten kort beschreven, maar deze zijn niet meegenomen bij de afweging voor het geven van een positief of negatief besluit, tenzij ze betrekking hadden op elementen uit het toetsingskader (Staatscourant, 2022). In hoeverre andere elementen uit gemeentelijke zienswijzen een plek krijgen in de stichtingsprocedure is nog onduidelijk. Wel weten we dat deze gang van zaken tot kritiek en weerstand bij gemeenten heeft geleid. De zienswijzen van gemeenten per aanvraag zijn niet openbaar, maar uit de weergave ervan in de besluitvormingsbrief blijkt dat gemeenten zich zorgen maken over de huisvesting, maar ook over versplintering van het scholenaanbod en over mogelijke toename van segregatie en kansongelijkheid.

Kwaliteitstoets Inspectie van het Onderwijs

Nieuwe initiatieven werden dus om te beginnen beoordeeld op de criteria van de belangstellingsmeting. Daarnaast werden ze door de Inspectie beoordeeld op kwaliteit, aan de hand van twee typen criteria: deugdelijkheidseisen (Kader 2) en overige elementen van kwaliteit. De Inspectie oordeelde positief of negatief op basis van de deugdelijkheidseisen. De overige elementen van kwaliteit worden niet meegewogen in de besluitvorming, maar zijn gericht op een goede start van het initiatief (Inspectie van het Onderwijs, 2021).

Hoe pakt deze beoordeling in de praktijk uit? Voor het primair onderwijs is dat niet goed na te gaan. Op de

site van DUO vind je de namen van alle (37) scholen/ besturen die een aanvraag gedaan hebben, en het oordeel van de Inspectie, maar zonder toelichting. De Staatscourant meldt het uiteindelijke besluit van OCW. Voor een toelichting daarop wordt verwezen naar het oordeel van de inspectie, dat als bijlage zou zijn bijgevoegd. Dat is echter niet het geval, zodat we daarover niets weten (Staatscourant, 2022). Voor het voortgezet onderwijs is die situatie doorbroken doordat iemand een WOO-verzoek heeft gedaan dat ook is toegekend. Daardoor zijn zowel de oordelen van de inspectie als het verslag van een gesprek van de inspectie met de aanvragers openbaar en die leveren een interessant inkijkje op.

Inspectieoordeel op het thema Burgerschapsonderwijs

Bij de beoordeling van de aanvragen door de Inspectie blijkt onvoldoende kwaliteit op het criterium Burgerschapsonderwijs de voornaamste (en vaak de enige) reden tot afwijzing te zijn. Dat is opvallend en de moeite waard om nader op in te gaan, mede omdat juist dit punt bij een aantal afgewezen initiatieven tot verbazing en boosheid leidde.

De inhoud van het beoogde onderwijs wordt op twee criteria beoordeeld: burgerschapsonderwijs en kerndoelen. Deze doelen staan niet bij elkaar in de lijst maar resp. op de 1e en 5e plaats. Wat betreft de kerndoelen wordt slechts één onvoldoende uitgedeeld, en wel aan een voorstel dat op bijna geen enkel criterium voldoet. Burgerschap daarentegen scoort bij alle tien afgewezen voorstellen een onvoldoende, en is in zes gevallen de enige onvoldoende. Daarmee blijkt dit criterium dus een stevig struikelblok. De minister gaat daar in de brief aan de Tweede Kamer niet nader op in, maar vat het samen als 'afwijzen wegens onvoldoende kwaliteit van het onderwijs' (Ministerie van OCW, 2022). De dominante rol van burgerschapsonderwijs als afwijzingsgrond is temeer opmerkelijk omdat dit bij de reguliere inspectiebeoordeling niet wordt benoemd in de uiteindelijke beoordeling van een school als sterk of zwak; er is echter wel degelijk naar gekeken. Ook krijgt het in de wet MRvNS geen

Deugdelijkheidseisen

1. Burgerschapsonderwijs
2. Extra voorzieningen voor leerlingenondersteuning
3. Zicht op ontwikkeling leerlingen
4. Onderwijstijd
5. Kerndoelen en referentieniveaus
6. Scheiding tussen functies bestuur en toezicht (bestuursstructuur)

Kader 2. Deugdelijkheidseisen van de Inspectie

specifieke aandacht.

Waarom burgerschapsonderwijs überhaupt een apart criterium is geworden, wordt nergens verklaard. Wel heeft burgerschap de laatste jaren meer aandacht gekregen en heeft de huidige minister van onderwijs dit zelfs als basisvaardigheid benoemd. Men kan vermoeden dat het in de wet en de procedure is terechtgekomen doordat de wetsvoorbereiding ongeveer parallel liep met het verduidelijken van de burgerschapsopdracht in de wet op het PO en VO, mede op instigatie van diezelfde Inspectie. De Inspectie heeft sinds de burgerschapsopdracht in de wet staat in een aantal onderzoeken geconstateerd dat scholen hier onvoldoende vorm aan weten te geven (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Daarom is een aangescherpte kader ontwikkeld dat geldt vanaf 2020 (Tweede Kamer de Staten Generaal, 2019). Reguliere scholen krijgen de tijd zich hieraan aan te passen, maar bij nieuwe aanvragen wilde men blijkbaar zekerheid vooraf (Inspectie van het Onderwijs, 2022). De analyse van de beoordelingen is lastig omdat de aanvragen zelf niet openbaar zijn en er bij positieve oordelen geen inhoudelijke argumentatie wordt gegeven. Bij negatieve oordelen is die bij burgerschap tamelijk uitvoerig, waarbij ook uit voorstel en gesprekken met scholen wordt geciteerd.

De inspectie hanteert bij de beoordeling van de voorstellen het nieuwe inspectiekader voor burgerschap. Daarin staan drie aspecten centraal:

“De wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap vraagt van de school om actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze te bevorderen. Het onderwijsaanbod dient zich herkenbaar te richten op bevordering van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, op de ontwikkeling van de sociale en maatschappelijke competenties die daarbij van belang zijn en op een schoolcultuur waarin basiswaarden worden voor geleefd en waarmee kan worden geoefend”. De aanvraag wordt beoordeeld op “inzicht in de wijze waarop het burgerschapsonderwijs zal worden vormgegeven, zodanig dat inzichtelijk is hoe invulling wordt gegeven aan deze wettelijke eisen (art. 17 WVO)”. (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Met name de eerste twee aspecten komen voor in de argumentatie voor de afwijzing. Opmerkelijk, want ze zijn tamelijk vaag geoperationaliseerd. Dat blijkt ook in de argumentatielijnen. Wat een en ander betekent kan enigszins achterhaald worden uit het toezichtkader. Daarin zijn de *Basiswaarden Democratie* generiek omschreven als: *“Het respect voor de menselijke waardigheid zonder onderscheid des persoons staat aan de basis van de drie basiswaarden van de democratische, pluriforme en Nederlandse rechtsstaat: vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit. De basiswaarde vrijheid wordt bevorderd door aandacht voor vrijheid van meningsuiting en autonomie. Gelijkwaardigheid wordt bevorderd in de vorm van het gelijkheidsbeginsel en het afwijzen van discriminatie. Solidariteit wordt bevorderd door verdraagzaamheid, begrip en verantwoordelijkheidsbesef en het afwijzen van onverdraagzaamheid”.*

Uit de oordelen van de Inspectie krijgt men de indruk dat enerzijds op het oog verwante omschrijvingen als onvoldoende werden beschouwd, maar dat anderzijds ook het opnemen van letterlijke formuleringen uit de wet werd afgewezen. Helaas worden over de goedgekeurde voorstellen geen inhoudelijke opmerkingen gemaakt.

Vaker nog wordt een voorstel afgewezen vanwege het ontbreken van *“herkenbare leerdoelen en meetbare resultaten”* met betrekking tot burgerschapscompetenties. Gegeven de globale omschrijving in wet en kader is het opvallend dat men blijkbaar een uitgeschreven curriculum verwacht. Alle vier goedgekeurde aanvragen betreffen traditionele onderwijsconcepten, vaak als variant binnen een al bestaande school. Het is goed voorstelbaar dat er in de aanvraag eenvoudigweg geciteerd is uit een al bestaand curriculum. Afgewezen voorstellen betreffen nieuwe scholen: deels islamitisch (3) en deels scholen met een niet-gangbaar onderwijskundig concept (bijvoorbeeld een Agora-school). In bijna alle gevallen worden de intenties positief beoordeeld, maar wordt gesproken van ‘onvoldoende uitwerking’. Bij het andere criterium (kerndoelelen) wordt dit oordeel slechts één keer gegeven. Waar scholen gebruikmaakten van bestaande uitwerkingen van bijvoorbeeld SLO, Curriculum.nu of Citizen-

ship Education (op St. Eustasius) is dat als onvoldoende beoordeeld omdat er geen keuze voor een van die uitwerkingen is gemaakt of omdat de uitwerkingen niet in herkenbare leerdoelen en -activiteiten zijn vertaald. De tegenwerping van diverse aanvragers dat men dat pas kon uitwerken als het onderwijsteam er was, beoordeelde de Inspectie als onvoldoende. Doordat de aanvragen zelf niet openbaar zijn is niet na te gaan of dit ook geldt voor de operationalisering van de kerndoelen (die positief werden beoordeeld). De schoolcultuur wordt in slechts twee dossiers (beide islamitische scholen) besproken, waarvan in één geval positief. Of dit thema bij andere scholen ontbreekt of niet beschreven wordt omdat men er positief over was, is niet vast te stellen.

Overige redenen tot afwijzing op kwaliteit

Naast een tekortkoming op het thema 'burgerschaps-onderwijs' zijn een aantal vo-aanvragen op meerdere criteria afgewezen. Genoemd werden: onvoldoende ondersteuning voor leerlingen met extra ondersteunings-behoefte (D2), onvoldoende zicht op ontwikkeling van de leerlingen (D3) en onduidelijkheid over kerndoelen en referentieniveaus (D5). Maar in al deze gevallen was ook de uitwerking van burgerschaps-onderwijs (D1) als onvoldoende beoordeeld (Rijksoverheid, 2022).

Tweede ronde MRvNS: initiatieven en procedure

Inmiddels heeft een nieuwe ronde aanvragen plaatsge-vonden (Kader 3). Daarin zijn in totaal 96 initiatieven ingediend: 68 voor het primair onderwijs en 28 voor het voortgezet onderwijs. Daarbij gaat het om geheel nieuwe initiatieven, maar ook om een aantal initiatie-ven die in de vorige ronde negatief waren beoordeeld. Daarnaast zijn in deze ronde voor het eerst een aantal splitsingsaanvragen ingediend. Hiertoe is geen belang-stellingsmeting vereist, maar dient te worden voldaan aan de splitsingsnorm (2x stichtingsnorm) per school-soort binnen een Basisregister Instellingen (BRIN).

DUO heeft aan de initiatiefnemers laten weten dat de aanvraagprocedure per 15 september 2022 op drie

Tweede ronde MRvNS (2022)

Primair onderwijs:

- Nieuwe po-scholen: 46 aanvragen, 1 ingetrokken
- Verzelfstandiging po: 21 aanvragen

Voorgezet onderwijs:

- Nieuwe vo-scholen: 22 aanvragen
- BRIN-splitsing: 6 aanvragen (geen belangstellingsmeting)

Kader 3. Kenmerken tweede ronde inschrijvingsronde MRvNS

punten is aangepast:

1. de termijn voor het afgeven van ouderverklarin-gen wordt met 14 dagen verlengd tot 29 oktober.
2. ouderverklaringen voor een eerder afgewezen initiatief kunnen (opnieuw) worden gebruikt voor een eventueel nieuwe poging van hetzelfde initia-tief, of voor een ander initiatief.
3. vóór 15 september moet een uitnodiging zijn gedaan om overleg te voeren in de regio over het nieuwe initiatief.

Conclusies

Het aantal nieuwe initiatieven is vergelijkbaar met dat van de eerste ronde. Opvallend is vooral het aantal initiatieven in het voortgezet onderwijs. Ondanks het grote aantal negatieve beoordelingen in de eer-ste ronde, willen 22 initiatiefnemers een aanvraag indienen voor het stichten van een nieuwe vo-school. Gezien het hoge aantal afwijzingen op grond van onvoldoende belangstelling is het wel de vraag in hoeverre de huidige methode, middels het afgeven van een ouderverklaring via DUO, de beste manier is om het bestaansrecht van een initiatief aan te tonen.

De oordelen uit de eerste ronde overziend kan men zich het onbegrip van afgewezen (vo) -initiatieven goed voorstellen. Dat betrof niet het feit dat burger-schap in de kwaliteitsbeoordeling een belangrijke rol

Ondanks het
grote aantal negatieve
beoordelingen in de eerste
ronde, willen
22 initiatiefnemers een
aanvraag indienen
voor het stichten van
een nieuwe
vo-school.



speelde, maar de manier waarop dat gebeurde. De vraag is of de initiatiefnemers in de tweede ronde voldoende aanknopingspunten hebben om aan het criterium over burgerschap te voldoen. De inspectie heeft in september 2022 een informatiebijeenkomst belegd om initiatiefnemers te informeren over de kwaliteitstoets. Het 'Expertisepunt Burgerschap', waar initiatiefnemers ondersteuning zouden kunnen krijgen bij het opstellen van plannen voor nieuwe scholen is inmiddels operationeel, maar deze vorm van ondersteuning wordt op de website niet genoemd. Medio 2023 kunnen we nagaan of er opnieuw veel afwijzingen zijn en welke rol burgerschap daarbij deze keer speelt.

Referenties

- Knights, D., Kirchner, L., & De Boer T. (2022). Meer of minder ruimte voor nieuwe en bestaande scholen in het vo? *De Nieuwe Meso*, 9, 39-48.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *Advieskader nieuwe scholen voor een kwaliteitstoets op aanvragen van nieuwe scholen voor basis en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2022). *De onderzoekskaders*. Geraadpleegd op 26 september, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderzoekskaders>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2022). *Uitkomsten eerste ronde Meer Ruimte voor Nieuwe Scholen*. Geraadpleegd op 8 september 2022, van <https://open.overheid.nl/repository/ronl-7936164c71a7b-c54b9a96a85d499ac6a8f1b014a/1/pdf/brief-resultaten-eerste-ronde-meer-ruimte-voor-nieuwe-scholen.pdf>
- Rijksoverheid (2022). *Besluit op Woo-verzoek over Meer Ruimte voor Nieuwe Scholen in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 20 september, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/woo-besluiten/2022/07/08/besluit-op-woo-verzoek-over-meer-ruimte-voor-nieuwe-scholen-in-het-voortgezet-onderwijs>
- Staatscourant (2022). *Besluiten aanvragen ex artikel 64 Wet op het voortgezet onderwijs*.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal (2019). *Nader gewijzigd amendement van de leden Westerveld en Van Meenen ter vervanging van dat gedrukt onder nr. 14, 27 september 2019*.



Bestuur Beleid Beschouwing

In deze rubriek beschouwen Sietske Waslander en Marc Vermeulen afwisselend kwesties van onderwijsbestuur en -beleid.

Marc Vermeulen

Marc Vermeulen is Professor Strategy, Innovation & Governance Non-Profit bij TIAS School for Business and Society van de Universiteit van Tilburg.

E-mail: m.vermeulen@tilburguniversity.edu

Dealers op het schoolplein:

Ik neem aan dat de politie gebeld wordt als er dealers signaleerd worden. Het lijkt me erg onveilig als ze rondhangen, hoewel het ook niet altijd te vermijden zal zijn. Ik postte op LinkedIn een berichtje (zie kader) omdat ik me 's morgens in de trein kwaad maakte over het begrip 'asieldeal' die volgens de *Volkskrant* maar niet tot stand wil komen tussen kabinet en gemeenten. De overheid wil het op een akkoordje gooien met de gemeenten over de verdeling van asielzoekers in Ter Apel. Het is niet de enige deal die voorgesteld wordt. Eerder was er sprake van een onderwijsdeal (CAO-middelen voor arbeidskwaliteit) en van een onderwijsdeal in het landbouwonderwijs om meer aandacht aan duurzaamheid te besteden. Kennelijk lopen er op het beleidsplein allerlei dealers rond en dat geeft me een onheimisch gevoel. 'Samen voor ons eigen' (Koot en Bie, *Tegenpartij*, 1981) nu als beleidsparadigma. Als jij iets wilt van mij, dan eis ik daar wat voor terug? Handjeklap over asielzoekers, windmolens en waarom ook niet over leerlingen?

Sociale veiligheid raakt in mijn ogen nauw aan wat John Dewey bedoelde met democratie: een omgeving waarin je samen bouwt aan iets nuttigs en gemeenschappelijks

Beleidsdealers

Asieldeal, energiedeal, regiodeal, binnenkort ook euthanasiedeal en abortusdeal? Wie zijn de dealers die ons dit proberen te verkopen en in hoeverre verschillen ze van drugsdealers, tweede hands autodealers of handelaren in misverstand?

Beleid is geen deal, openbaar bestuur zou niet gebaseerd moeten zijn op een deeltje dat je sluit: jij wat en ik wat en dan krijgen we het voor elkaar. Kenmerk van goed openbaar bestuur is dat het gebaseerd is op het vertrouwen dat beleid bijdraagt aan publieke waarde, iets dat de individuele waarde te boven gaat. Noem het rechtvaardigheid, noem het solidariteit, noem het vrijheid, maar maak er geen deals van. Het zijn namelijk allemaal begrippen die een morele lading hebben waarmee niet te marchanderen, lees: te dealen valt. Een overheid die niet verder weet te komen dan deeltjes te maken over asielzoekers of windmolens ontbeert morele kwaliteit. Dan roep je over je af dat burgers gaan calculeren, uit gaan zoeken wat er voor hen te halen is en als dat niet genoeg is, de kop in de wind gooien. Gezag en vertrouwen maken dan plaats voor berekening en zelfzucht

[#asieldeal #tias](#)

onder de strikte voorwaarde dat ieders unieke talent en bijdrage gerespecteerd en gewaardeerd wordt. In zo'n omgeving ben je gewaardeerd en veilig. De opdracht van ons onderwijs is toch om die unieke talenten bij jongeren te ontwikkelen en in te leren zetten voor een betere gemeenschap? Kenmerkend voor mensen is toch dat ze empathisch kunnen handelen, dat eerlijkheid en solidariteit ons handelen drijven?

Als we beleid voor asielzoekers, windmolens of onderwijskwaliteit reduceren tot transacties, tot dealtjes, dan banaliseert dat ons werk. Hannah Ahrendt heeft op de grote risico's van de banaliteit van het kwaad gewezen: het kwade wordt banaal en de banaliteit biedt vervolgens onderdak aan het kwaad, zo was haar lezing van Eichman toen ze zijn proces in Jeruzalem versloeg voor de New York Post.

De banaliteit van het dealtje, van het welbegrepen eigenbelang dat leidend wordt in overheidsbeleid staat mijlenver af van wat we bedoelen met een veilige school waarin winstbejag niet leidend is en de middelen niet uitsluitend door het doel geheiligd worden.

Als we overheidsbeleid terugbrengen tot deals dan geven we een slecht voorbeeld aan (jonge) burgers. Er ontstaat dan een verborgen leerplan dat ver af staat van medemenselijkheid, uniciteit en waardigheid. Juist in de overdracht van waarden is het scherp uitlijnen van ons voorbeeldgedrag op het schoolplein, in het bestuur en in het stelsel misschien wel het meest werkzame middel. Op het schoolplein, in de bestuurskamer en in het beleidsforum is er daarom geen plaats voor dealers, ook niet voor beleidsdealers. Hun banaliteit is bedreigend voor de sociale veiligheid in klas, school en stelsel.

Misschien maar gewoon de politie bellen als ons een deal wordt voorgesteld. ■



Voldoende is het nieuwe goed

Nergens wordt de ratrace naar succes en geluk zo zichtbaar als in onze verhouding tot het werk. We hebben nooit voldoende en we kunnen nooit voldoen. Daardoor raken we verwijderd van onszelf. Dat moet anders. En dat kan anders. Dit boek neemt je mee in de belevingswereld van het werk. De basisemoties Blij-Bedroefd-Boos-Bang passeren de revue. Het zijn onze belangenbehartigers. Het wordt tijd dat we er zorgvuldiger mee omgaan en ze in gaan zetten. De Voldoende Filosofie biedt een alternatief voor het ratracedenken. Het opent een nieuw perspectief op de betekenis van 'goed werk' en laat zien hoe je dat in de praktijk kunt toepassen, als individu of als team. In onze emoties ligt de sleutel.

37,95

Nu verkrijgbaar bij
coachboeken.nl

Eveline Kersten

Eveline Kersten is verbonden aan het Sociaal Innovatie Centrum Werkgeluk
Fontys Hogeschool HRM/TP.
E-mail: e.kersten@fontys.nl

Werken aan werkgeluk in het onderwijs

Steeds meer blijkt dat welzijn – oftewel gelukkig zijn - niet automatisch gelijk oploopt met welvaart (Heijne & Noten, 2021). Vandaar dat de term werkgeluk steeds vaker voorbijkomt. In dit artikel wordt dit begrip nader uitgewerkt. Werkgeluk is een kernbegrip van de Amerikaanse psycholoog Martin Seligman, de grondlegger van de positieve psychologie (Seligman, 2014). Hij benoemt drie aspecten van geluk: *the good life*, *the pleasant life* en *the meaningful life*. *The good life* gaat over de inhoud van het werk en de bijbehorende taken. Wanneer medewerkers hun vaardigheden kunnen inzetten, kunnen meebeslissen, resultaten kunnen boeken, zichzelf kunnen ontwikkelen en werken vanuit talenten, verhoogt dat hun motivatie en betrokkenheid. *The pleasant life* verwijst naar plezier in het leven en de vaardigheden om je plezier te versterken. Plezierig werk draait vooral om wat de medewerker ontvangt, niet alleen in termen van geld, maar bijvoorbeeld ook het gevoel ergens bij te horen of het gevoel van trots na het succesvol afronden van een project. *The meaningful life* slaat op het gebruik van je sterke punten in dienst van iets dat groter is dan jij. Als medewerkers hun tijd, energie en vaardigheden kunnen inzetten voor iets dat aansluit bij hun persoonlijke waarden en overtuigingen en dat verder reikt dan hun eigen leven, geeft dat voldoening. Hieronder lichten we de drie termen nader toe.

The Good Life

Met *the good life* bedoelt Seligman het leven vanuit voldoening, met activiteiten waar je voldoening uit haalt. Bij professionals gaat het dan om taken waar je goed in bent, die je makkelijk afaan dankzij je talenten (Thunissen, 2019). Talenten zijn persoonlijke eigenschappen die tot uitdrukking komen in alle taken

die individuen goed en met plezier doen. Dankzij zelfkennis kunnen onderwijsprofessionals initiatief nemen om uitdagingen en verbeterpunten aan te kaarten waardoor het werk beter bij ze past binnen de huidige werkomstandigheden. Investeren in talentmanagement, ontwikkelen van bestaande talenten en werknemers inzetten op de juiste plek in het juiste team kunnen lei-

den tot meer voldoening. Deze 'talentmobilisatie' hangt positief samen met bevlogenheid en empowerment van medewerkers.

Dat betekent dat leidinggevendenden ernaar moeten streven dat medewerkers kunnen werken vanuit talenten en dat ze taken hebben waaruit ze voldoening kunnen putten. In termen van leiderschap gaat het hierbij om empathisch leiderschap: je kunnen verplaatsen in de gevoelens en ervaringen van anderen, anderen te coachen, stimuleren en inspireren en te bouwen aan een positieve cultuur. Waardering is een van de krachtigste instrumenten om mensen (weer) werkgelukkig te maken. Hoe je dat doet, daarover zegt bijvoorbeeld Bezemer (2019): 'waardering en erkenning zitten ook in een spontaan compliment, een bemoedigend knikje, iemands inbreng benoemen tijdens een vergadering, iemand bedanken voor het gedane werk, aandacht hebben voor de thuissituatie en zaken die daar spelen'.

The Pleasant Life

Onder *the pleasant life* verstaat Seligman het hebben van plezier in het werk en met elkaar in verbinding staan. Het gaat hier vooral om samenwerken en om het gevoel ergens bij te horen. Dat kan zich uiten in het aangaan van het gesprek met collega's: wat ging er goed in die les of op dat moment met die leerling, en waar is hulp nodig? Is het mogelijk met elkaar mee te kijken, of feedback geven aan een jongere collega? En omgekeerd: accepteer je ook feedback van die jongere collega en werk je aan hetzelfde doel? Is er een veilige cultuur waarin je fouten mag maken en waarin je misschien wel kunt lachen om wat er

Is het mogelijk
met elkaar mee te
kijken, of feedback
geven aan een
jongere collega?



misging? Wolff en Van der Meulen (2020) hebben het over psychologische veiligheid op dit gebied, een sfeer waarin je elkaar respecteert en accepteert en waarin het leren centraal staat. Een sfeer waarin iedereen zich uit kan spreken en er sprake is van gelijkwaardigheid en waarin niet altijd dezelfde collega's aan het woord zijn tijdens de leerlingvergaderingen. Hoe bevordert je dat? Je kunt medewerkers bijvoorbeeld zelf het initiatief laten nemen door hen de principes van positieve psychologie aan te leren en hen aan te moedigen deze toe te passen op de werkvloer. Er bestaan tegenwoordig talrijke opleidingen rond strategieën om met werkdruk om te gaan, met piekeren en perfectionisme. Ook het zelf toepassen van een groeimindset en een focus op positief denken, mindfulness, mind fitness, energie- en aandachtsmanagement kunnen impact hebben op het gevoel en de prestaties van individuele werknemers, maar ook zorgen voor een *spillover effect* dat tot een positieve spiraal leidt in de dynamiek binnen het team.

Wat betreft de organisatie: werkgeluk steunt op de combinatie van hoe mensen denken en hoe gedrag en reacties kunnen worden bijgestuurd. Met de wetenschap dat wat je aandacht geeft, groeit, kun je maar beter de 'negativity bias' aanpakken en een cultuur creëren waarin bewust meer aandacht wordt besteed aan wat goed loopt. Dit kan je als organisatie bereiken door te handelen en denken vanuit een groeimindset en een open foutencultuur, maar ook door voor positieve injecties te zorgen, zoals het vieren van successen, spontane gebaren oftewel *random acts of kindness* en aandacht voor waardering, diversiteit en inclusie. Daarnaast zit het ook in de kracht van taal op school, in de toon van de gesprekken die gevoerd worden. Is die overwegend positief of meer negatief van aard? Wees als leidinggevende alert als er gepraat en geklaagd wordt over elkaar, en handel daarnaar, geef het goede voorbeeld. Praat niet over elkaar, maar met elkaar en spreek dingen uit.

The Meaningful life

Startende collega's kiezen vaak bewust voor het onderwijs vanuit betekenisgeving. Soms kan het daarom helpen om als school en team weer opnieuw te kijken

waarom collega's ook alweer ooit voor het onderwijs hebben gekozen. Dat kan door kleine interventies als een workshop waarbij je kunt doorvragen naar wat medewerkers de moeite waard vinden in hun werk, met ook vragen als: welke momenten in je loopbaan voelde je je echt van betekenis en waarom? Tegelijkertijd kan ook de professional zelf aan zet zijn. Soms is de motivatie wat weggezakt door het jarenlange voor de klas staan. In dat geval helpt het om terug te pakken naar waarden: met welke waarden en vanuit welke waarden acteer je in die klas, wat wilde je ook alweer in beweging zetten bij jonge mensen? Het helpt om daarbij ook de privésfeer van collega's mee te nemen: wat houdt hen bezig en welke talenten blijkt iemand te hebben waarmee je ook op school iets kunt?

Een betekenisvolle cultuur bouw je niet in een dag of met een vastomlijnd plan op papier. Het gaat om dingen doen, om kleine stappen te zetten, om ideeën uit te proberen en te kijken wat wel en niet werkt. Maar vooral ook om het samen te doen.

Een eerste stap om te kijken naar de cultuur op school zou kunnen zijn het in kaart brengen van waarden: van het individu, de teams, en de school als geheel. Een interventie die daaraan kan bijdragen is het delen van één persoonlijke betekenisvolle herinnering op school. Het begeleiden van collega's kan via een dialogisch proces, waarin ze deze herinnering kiezen, delen en stap voor stap verkennen welk appèl deze herinnering op hen doet, om nu en in de toekomst zingeving te ervaren (Goor, 2020). Vanuit de organisatie is het (opnieuw) onder de aandacht brengen of aanscherpen van gesprekken over het doel van de school een goede manier om aandacht te besteden aan betekenisgeving.

Werken aan werkgeluk

Samengevat, als je als school het werkgeluk van medewerkers echt centraal stelt, gaat het om drie wezenlijke aspecten: ervaren van voldoening, ervaren van plezier en met collega's betekenisvol werk doen. Belangrijk is daarbij rekening te houden met inzichten uit onderzoek op het gebied van werkgeluk. Werkgeluk is individueel bepaald en daarmee dus voor elke collega anders. Waar de een gelukkig wordt van plezier hebben met collega's, ervaart de ander vooral geluk als hij of zij op

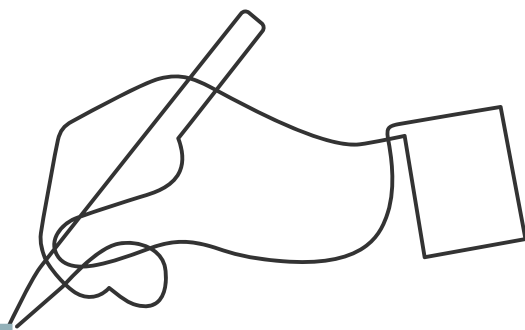
Een zorgvuldig
gekozen aanpak
waarbij je luistert naar
collega's en samen
met hen optrekt, heeft
de beste kans
van slagen.



talenten wordt ingezet. Medewerkers leveren hun beste werk als ze met plezier naar het werk gaan; mensen die gelukkig zijn op het werk, zijn flexibeler, kunnen beter omgaan met veranderingen, stress en werkdruk. Ze kunnen beter samenwerken, en zijn innovatiever en productiever. Daarnaast werkt de relatie tussen werkgeluk en prestaties twee kanten op. De meeste onderzoeken geven aan dat geluk leidt tot betere prestaties, maar andersom geldt het ook: betere prestaties leiden, zij het in mindere mate, ook tot geluk. Ten slotte: werkgeluk is niet iets dat je kant en klaar kunt realiseren met één enkele interventie. De precieze

invulling van de activiteiten die je onderneemt binnen elk thema, hangt af van de specifieke noden en omgevingsfactoren, de doelstellingen en waarden van de school, de organisatiecultuur en de leidinggeven-den. Het allerbelangrijkste is echter dat je het samen doet, in samenwerking tussen individuele medewerkers en organisatie. Net zoals de verschillen tussen wat specifieke persoonlijkheden motiveert en werkgelukkig maakt, bestaat er geen one size fits all-aanpak die voor elke school werkt. Een zorgvuldig gekozen aanpak waarbij je luistert naar collega's en samen met hen optrekt, heeft de beste kans van slagen. ■

Column



Daniel Bonder

Daniel Bonder is docent Aardrijkskunde op SG. Huizermaat en vakdidacticus Aardrijkskunde bij de Universiteit van Amsterdam.

E-mail: dbonder@gsf.nl

Mentorzaken

De kop is eraf. Het schooljaar is inmiddels in volle gang en de stormingfase is in de meeste klassen inmiddels achter de rug. De afgelopen zomervakantie keek ik, meer nog dan andere jaren, uit naar het nieuwe schooljaar waarin ik me volledig kon gaan focussen op een fulltimebaan in het voortgezet onderwijs. Iets waar ik altijd het meest naar uitkijk is het mentoraat. Samen met je mentorleerlingen wandel je door het schooljaar heen en draag je bij aan allerlei ontwikkelingen in hun schooltijd en ook voor later na het behalen van hun diploma. Het belang van het hebben van een mentor die jou vertrouwt en je helpt bij het maken van de juiste keuzes kan niet onderschat worden. Het intensieve mentoraat is een van de pijlers van de school waar ik werk. Cursussen, goede begeleiding en een team van mentoraatscollega's bij wie je altijd kunt aankloppen, zorgen ervoor dat je je mentorleerlingen zo goed mogelijk door hun schoolcarrière heen kunt begeleiden. Dat dit flink uitdagend kan zijn, heb ik de afgelopen jaren ervaren, maar juist deze uitdaging maakt dat de baan zo betekenisvol is.

Onderstaande voorbeelden illustreren goed hoe die begeleiding er uit kan zien in de dagelijkse praktijk. De leerlingen uit deze voorbeelden hebben me aan het denken gezet en doen twijfelen aan mijn kunnen, maar vooral hebben ze me laten inzien dat vertrouwen de basis is die niet kan ontbreken in een goed mentoraat.

We starten het mentoraat elk jaar met planningsgesprekken. We voeren die gesprekken in iedere jaarlaag met leerling, mentor en ouders waarbij de leerling de leiding neemt en vertelt over de plannen voor de komende periode en de manier waarop hij of zij de plannen wil gaan verwezenlijken. Een gesprek

Samen met je mentorleerlingen wandel je door het schooljaar heen en draag je bij aan allerlei ontwikkelingen in hun schooltijd en ook voor later na het behalen van hun diploma.

dat me is bijgebleven begon met: 'Daniel, ik zou graag één vraag willen bespreken tijdens dit planningsgesprek: Wat is het nut van al die vakken die we hier op school volgen?'. De leerling die de vraag stelt, staat bekend als een leerling met stevige motivatieproblemen. Hij levert zijn werk niet in, checkt vaak zijn mobiele telefoon tijdens de les en docenten krijgen maar lastig grip op hem. Zijn moeder kijkt me aan in afwachting van mijn afkeurende reactie of een antwoord dat ze al zo vaak van docenten heeft gehoord. Maar in tegenstelling tot wat ze verwacht, probeer ik het gesprek zo te sturen dat de leerling zelf, met betrekking tot deze vraag, het voortouw neemt. Dat hij samen met mij kan kijken naar welke vraagstukken en uitdagingen er voor hem liggen. Hij geeft al snel aan dat hij zich verveelt in de les omdat het niveau te laag ligt, de docenten te saaie lessen geven, dat hij in de tussentijd meer had willen doen met zijn eigen interesses zoals het uitvoeren van proefjes en het lezen over natuurkunde. Hij sluit af met de verzuchting dat hij het idee heeft dat niemand hem begrijpt. Als antwoord daarop geef ik hem een blaadje en een pen en vraag hem alles op te schrijven wat hem dwarszit en om bovendien op te schrijven welke plannen hij kan maken om invloed te hebben op die zaken. Tijdens het schrijven begint hij een beetje te lachen en geeft hij aan dat hij nog maar moet zien wat ervan deze plannen terecht gaat komen.

**Op basis
van onze vertrou-
wensband begint
er ook weer een
band met school
en motivatie voor
schoolse zaken te
ontstaan.**

Enkele dagen later zitten we weer samen om te kijken waar ruimte is in zijn schoolrooster om in plaats van reguliere lesuren een eigen onderzoek uit te voeren over een onderwerp dat hem fascineert en welke hulp hij daarbij nodig heeft. Langzaam aan werken we aan een vertrouwensband waarin hij eerlijk leert aangeven wat hem dwarszit en ik hem inzicht kan geven in zijn eigen rol in de oplossing. We zijn er nog lang niet maar stukje bij beetje zien de docenten verbetering in zijn houding. In ieder geval trekt hij inmiddels vaker aan de bel en komt hij langs voor een praatje. Op basis van onze vertrouwensband begint er ook weer een band met school en motivatie voor schoolse zaken te ontstaan.

Een volgend planningsgesprek was met een leerling van een heel ander kaliber. Een leerling die haar werk altijd netjes op tijd af heeft, een groepje op sleeptouw neemt en haar eigen alle zaakjes wel op orde heeft. Ik ging het gesprek in met de gedachte dat er niet zo heel spannende zaken besproken zouden worden, maar niks was minder waar. Tijdens het gesprek brak de leerling in tranen uit omdat ze doodongelukkig was. Ze vertelde dat ze door tot laat in de avond te werken het gevoel had onder constante spanning te staan om te presteren en bovendien dat ze zich eenzaam voelde op school. Als de tranen weg zijn, proberen we het te hebben over perfectionisme, prestatiedruk en het vinden van ontspanning. We maken het plan om inzichtelijk te maken waar de grootste druk vandaan komt en of de angst om te presteren reëel is. Enkele weken later zitten we samen en hebben we cirkels getekend van haar comfortzone en welke zaken ver buiten haar comfortzone liggen. Voor de eerste keer

lukt het haar om over haar perfectionisme te praten en gaan we voorzichtig op zoek naar wat haar middelbare schooltijd leuker kan maken. Inmiddels komt ze vaak even langs als ze het gevoel heeft dat ze in de knel komt en overlegt ze wat goede vervolgstappen kunnen zijn en zo lost ze wel zelf haar problemen op maar heeft ze niet meer het gevoel er helemaal alleen voor te staan. De eerste stappen zijn gezet.

Deze voorbeelden hebben mij laten inzien hoe belangrijk het is dat een mentor de leerlingen ziet en hen ondersteunt bij de valkuilen in hun ontwikkeling. Het vertrouwen winnen van een leerling is één ding, maar de leerling het gevoel geven dat jij hem of haar ook vertrouwt bij het maken van de juiste keuzes is een tweede. En als ze dan uiteindelijk op het podium staan met een diploma in hun hand, dan weet je dat het samen zoeken naar de juiste leerweg voor deze leerling meer dan de moeite waard is geweest. ■

Als je kiest voor inhoud.



Dit boek is verkrijgbaar bij: coachboeken.nl

Coachen op maat

Er is niet één juiste manier om te coachen. Coachees zijn daarvoor te verschillend en er zijn vele wegen die naar Rome leiden. Dit boek pleit daarom voor 'coachen op maat'. Leidend is wat de coachee wil bereiken en daarvoor nodig heeft. Met een koel hoofd en een warm hart veert de coach mee en doet wat voor haar coachee het beste werkt.



www.kloosterhof.nl



Onderwijs over de grenzen

In deze rubriek signaleren Rudi Schollaert en Roger Standaert afwisselend onderwijsnieuws van over de grenzen

Rudi Schollaert

Rudi Schollaert is zelfstandig onderwijsadviseur en voormalig directeur nascholing en internationale betrekkingen bij de Vlaamse koepelorganisatie VSKO.
E-mail: rudi.schollaert2@telenet.be

Safety First

Veiligheid is een vlag die veel ladingen kan dekken. Dat gaat van puur fysisch lijfsbehoud tot psychisch welbevinden. Ook en vooral in het onderwijs is veiligheid - in al zijn verschijningsvormen - een basisvoorwaarde voor een succesvol leerproces.

Een hele poos geleden, een ouderwetse nascholingssessie ergens ten lande. Toen kon dat nog: ik gaf een plenaire voordracht voor zo'n tweehonderd leerkrachten Engels. Ik had vooraf met een collega - die uitblonk door zijn perfecte beheersing van het Engels - stiekem afgesproken dat hij een publieke vraag zou stellen en daarbij een kanjer van een taalfout tegen het Engels zou maken. Zo geschiedde. Ongemakkelijke blikken in het publiek. Dat verbeterde er niet op toen ik me met gespeelde verontwaardiging tot de zaal richtte. 'Did you hear that? This gentleman calls himself an English teacher and he cannot even make a proper sentence.' Verbijstering alom. Ongeloof. Schichtige blikken. Ik keek schijnbaar rustig de zaal rond en maakte daarbij oogcontact met zoveel mogelijk deelnemers. Toen ik na een langgerekte stilte de vraag stelde 'Are there any more questions?' sloeg de paniek helemaal toe. De meeste deelnemers keken intens naar hun notities, of naar een vermeende vlek ergens op de vloer. Tweehonderd leerkrachten, versteend, vastgevroren aan hun stoelen.

Nadat ik verklapt had dat het hier om een in scène gezet incident ging en een applaus gevraagd had voor de dappere collega die zich tot dit toneeltje geleend had, begon de sfeer te ontdooien. Er had zich een instructief stukje ervaringsleren voltrokken. Als je bang bent om fouten te maken, erger nog, als je bang bent om je voor een peer group belachelijk te maken, dan klap je dicht, dan ga je risico's vermijden en zo je kans verkwanselen om iets nieuws te leren.

Om iets écht nieuws te leren moet je immers buiten je comfortzone treden, maar dat doe je pas als je je daarbuiten veilig voelt. Anders ben je niet bereid risico's te nemen, zoals het uittesten van hypothesen, een essentiële schakel in het leerproces. Daarom dienen docenten aan de lerenden duidelijk te maken dat fouten inherent zijn aan het leren. Foutenanalyse is immers een onontbeerlijk aspect van feedback, een andere factor die heel sterk bijdraagt tot de kwaliteit van het leerproces.

Maar er zijn ook meer basale vormen van veiligheid. Onlangs ging een Amerikaanse Fulbright studente tijdens haar verblijf in Vlaanderen op schoolbezoek. Vol ongelooft ziet ze dat je hier een school zo maar kan binnenlopen. Geen gewapende security en geen metaaldetectoren. Wanneer er toevallig een massieve oude schoolpoort keihard dichtslaat krimpt ze in elkaar. Een geconditioneerde reflex. De consequentie van de halsstarrigheid waarmee veel Amerikanen, vooral uit de Midwest, het *second amendment* - het recht om vuurwapens te dragen én te gebruiken - omarmen als ware dit het elfde gebod. Historisch gezien is dit wel te verklaren doordat hun voorvaders die de *frontier* bevolkten niet op enige overheid konden rekenen om hun vege lijf te

redden, laat staan om hun have en goed te verdedigen. Maar ondertussen zijn scholieren en schoolpersoneel er nog altijd vogelvrij. En dat in een uitgesproken Pro-Life regio die zich uitslooft om ongeboren kinderlevens te redden. Een bezorgdheid die om onduidelijke redenen ophoudt bij hun geboorte.

De Verenigde Staten zijn een grondig verdeeld land. In de meer links-liberale kuststaten wordt het begrip veiligheid op een heel andere manier ingevuld. Hier zetten de universiteiten - met Stanford op kop - de toon. Zij voeren *safe spaces* in, waarin studenten veilig met gelijkgezinden hun gezamenlijk wereldbeeld kunnen koesteren, zonder geconfronteerd te worden met opinies die afwijken van de hunne. Een aantal studenten voelt zich bij het vernemen van een ongewenste mening of zelfs van een feit dat niet in hun wereldbeeld past heel erg gekwetst. Het equivalent van een schotwonde opgelopen in een school in de Midwest, zeg maar. Gelukkig kan je je samen in je cocoon opsluiten. Meer zelfs, je kan ook alle input cancelen die niet strookt met je ideologie. Geen voordrachten van Jordan Peterson of Steven Pinker meer, geen boeken van JK Rowling, maar ook geen stukken van Shakespeare of Sophocles. Dat zal ze leren, die racistische sexisten. En dat geldt zelfs voor JK Rowling.

Ja, veiligheid, het is me wat in de VS. We kunnen daar wel wat meewarig over doen, maar ook in onze West-Europese maatschappij heeft zich een paradigmaverschuiving voltrokken. In een ruimere context is er ook bij ons vandaag een veel grotere hang naar veiligheid in de maatschappij. Alle potentiële risico's worden vooraf uitgesloten. Ooit gingen wij met z'n allen te voet of met de fiets naar school. We speelden op straat en kwamen in de zomervakantie naar huis als we honger kregen of als het donker werd. Nu grote paniek als zoon- of dochterlief even uit het vizier verdwenen is. Er wordt van de jongeren verwacht dat ze contact houden via hun mobieltje of zelfs via een tracker.

En inderdaad, we hebben allen de indruk dat de maatschappij een stuk ruwer is geworden, maar het onderwijs zet vandaag de dag toch erg in op welbevinden, wat zou moeten resulteren in een gevoel van geborgenheid en bijgevolg van veiligheid. Maar om te leren moet je uit je comfortzone treden, zo niet de grenzen ervan toch wat oprekken. Nu blijkt uit onderzoek dat Generation Z een kleinere comfortzone zou hebben, die ze node verlaat.

En het zijn niet alleen jongeren die zich onveilig voelen. Ook leerkrachten krijgen hun deel.

Onlangs moesten bij een ouderavond van een school in de buurt drie mensen - twee leerkrachten en de directeur - met verwondingen naar het ziekenhuis afgevoerd worden. Dat blijft gelukkig een uitzondering, maar een feit is dat ook leerkrachten zich vaak niet goed in hun vel meer voelen. Dat heeft er veel mee te maken dat studenten en ouders zich zijn gaan gedragen als cliënten eerder dan als stakeholders, niettegenstaande het leeuwendeel van de studiekosten door de gemeenschap wordt gedragen. Ze stellen hun eisen, ze betwisten beslissingen en stappen naar de rechter indien het resultaat hen niet bevalt. Scholen dekken zich in door hierop te anticiperen en ontegenwoordig veel tijd te besteden aan het verantwoorden en documenteren van elke stap. Het aanleveren van managementdata houdt leerkrachten van hun kerntaak, onderwijzen, de reden waarom ze het beroep gekozen hebben.

Het onderwijs deint mee op de golven van een rusteloze maatschappij, een wereld waarin de zekerheden vervagen en waarin tegenstellingen worden opgeklapt. Het zal heel wat stuurmanskunst vergen van beleidsmensen en schoolhoofden om in deze tijd van onduidelijkheid een standvastige koers te varen. ■

Hartger Wassink

Hartger Wassink is zelfstandig adviseur (bestuur, leiderschap, toezicht).

E-mail: post@hartgerwassink.nl

Een persoonlijke terugblik op 30 jaar onderwijsontwikkeling

Onderwijs in transitie

Dit essay komt voort uit een toenemend ongemak dat ik bij mezelf ervaar. Ik werk sinds ruim 20 jaar als onderzoeker en adviseur in de onderwijswereld en schrijf sinds die tijd daar regelmatig over. De laatste jaren merkte ik dat dat schrijven over onderwijs meer met tegenzin gebeurde. Ik had het gevoel dat ik mezelf herhaalde. Was er inderdaad zo weinig veranderd? Wat zijn hoopvolle ontwikkelingen die misschien toch zichtbaar zijn? Die vragen onderzoek ik in dit artikel.

In 1993 volgde ik als student organisatiepsychologie aan de Radboud Universiteit een bijvak bij onderwijskunde, bij professor Dolf van den Berg. Ik was geïnteresseerd in het thema organisatieverandering, en een vriend zei dat Van den Berg daar heel interessante colleges over gaf, over verandering in het onderwijs. Dolf, helaas enkele jaren terug overleden, prikkelde ons met beschouwingen over maatschappelijke en technologische veranderingen en wierp de vraag op hoe lang het onderwijssysteem in zijn huidige vorm houdbaar zou zijn. Ook vertelde hij over zijn langjarig onderzoek naar het 'betrokkenheidsmodel', waarin hij liet zien dat veranderingen niet slagen als te snel wordt voorbijgegaan aan de vraag wat die voor leraren zelf betekenen. Pas als leraren grip hebben op die vraag, zijn ze in staat om breder te kijken naar hun taak en die samen met anderen te ontwikkelen, was Dolfs overtuiging. Mijn belangstelling was gewekt en na afloop van de colleges vroeg ik hem naar mogelijkheden voor een afstudeerstage.

Het onderwijs in Nederland ging in die tijd door een interessante periode. In 1992 startte Weer Samen

Naar School (WSNS), een impuls van de overheid om reguliere scholen ertoe te verleiden minder leerlingen naar het speciaal onderwijs te verwijzen. Enkele jaren eerder, in 1987, hadden de hoogleraren Doornbos en Stevens in hun rapport De groei van het speciaal onderwijs laten zien hoe dit systeem aan het vastlopen was.

In 1993 startte de basisvorming. Huishoudschool en Its werden samengevoegd in een brede beroepsvoorbereidende onderwijsvorm, het vbo. Tegelijk werd de basisvorming ingevoerd: leerlingen in alle sectoren van het vo kregen dezelfde 15 vakken in de eerste leerjaren. Met die verbreding zouden er meer mogelijkheden moeten komen voor leerlingen om zich verder te ontwikkelen. Hopelijk zou zo het negatieve imago van de 'laagste' regionen van het voortgezet onderwijs kunnen worden verbeterd.

En *last but not least* verscheen in 1993 het rapport *Een beroep met perspectief* van de commissie-Van Es. In dit rapport werd gewaarschuwd voor lerarentekorten, als de ontwikkeling van het beroep niet beter ter hand genomen zou worden. Naast een hoger salaris en beter personeelsbeleid pleitte de commissie voor

een meer teamgerichte benadering van het beroep van leraar: de nadruk op het werk van de leraar als individu voor de klas zou verminderd moeten worden.

Ik denk dat ik sinds die tijd leefde met een verwachting, dat er toch echt iets gedaan zou worden aan deze grote vraagstukken. Toch bestaan al deze drie probleemgebieden tot op de dag van vandaag. Ziedaar mijn ongemak. Is er dan niets veranderd? Dat kun je ook weer niet zeggen. Hoe kan het dan, dat het lijkt alsof we niets zijn opgeschoten?

Veranderingen

In 2007 participeerde ik als extern adviseur in de Monitor Onderbouw_VO. De basisvorming was geen onverdeeld succes gebleken. Het programma bleek

overladen en het werd te veel ervaren als eenheids-worst. De Monitor was een langjarig evaluatieprogramma, dat systematisch de onderwijsontwikkeling beschreef, zoals die zich voordeed.

Het onderzoek werd ingekaderd door vier scenario's, variërend van traditionele vakkenstructuur tot 'alles op de schop'. Met kleine teams van leraren, schoolleiders, inspecteurs en experts gingen we door het hele land op bezoek bij scholen om hun onderwijsvormen

Nog altijd vind ik de vorm die met Onderbouw VO werd gekozen een van de beste manieren om onderwijsontwikkeling te begeleiden.



te beschrijven. Het idee was dat door het palet aan verandering zichtbaar te maken, scholen zelf keuzes zouden kunnen maken in hoe ze hun onderwijsontwikkeling wilden aanpakken.

Nog altijd vind ik de vorm die met Onderbouw_VO werd gekozen een van de beste manieren om onderwijsontwikkeling te begeleiden. In een divers samengesteld team beschreven we steekproefsgewijs onderwijsontwikkeling. In alle nuances, met harde gegevens en kwalitatieve beschrijvingen, en zonder daar een oordeel over te vellen. Het eindrapport van de commissie, *Blijvend in beweging*, kwam helaas in hetzelfde jaar uit als het rapport van de commissie-Dijsselbloem. Dat laatste rapport maakte gehakt van enkele grote onderwijsvernieuwingen, waaronder ook de basisvorming.

Het harde rapport van Dijsselbloem, *Tijd voor onderwijs*, viel in vruchtbare aarde. De nuances van *Blijvend in beweging* hadden daartegen geen schijn van kans. De impact van 'Dijsselbloem' voelen we tot de dag van vandaag. Wetenschappelijk onderzoek dat scherp onderscheid maakt, kreeg een stevige impuls. Beschrijvend onderzoek naar nuances in de praktijk verdween naar de achtergrond. Ondanks het moratorium op grootschalige vernieuwingen dat ontstond na 'Dijsselbloem', is er sinds die tijd wel degelijk veel veranderd. In hetzelfde jaar dat *Tijd voor onderwijs* verscheen, in 2008, startte het eerste Vakcollege, waarbij een doorlopende leerlijn tussen vmbo en mbo wordt vormgegeven. En in 2012 startte de eerste zogeheten Tienerschool, eerst nog illegaal, maar inmiddels uitgegroeid tot een brede beweging van onderwijs voor leerlingen van 10 tot 14 jaar, met minder harde grenzen tussen po en vo. In 2014 startte in Roermond de eerste Agoraschool, inmiddels uitgegroeid tot een vereniging van zo'n 20 scholen die met deze onderwijsvorm werken. En in 2015 vond (voor zover ik weet) de eerste fusie plaats tussen primair onderwijs en kinderopvang. Anno 2022 werken vrijwel alle basisscholen in Nederland samen met de kinderopvang en gaan steeds meer kinderen niet naar een school, maar naar een 'kind-centrum.'

Machtsverhoudingen

Terugkijkend is voor mij de belangrijkste impact van Dijsselbloem geweest, dat de aloude machtsverhoudingen in het onderwijsveld opnieuw geaccentueerd werden. Bovenop de apenrots zitten de universitair opgeleide leraren. Zij moeten weinig hebben van veranderingen die de traditionele vakkenstructuur en de bijbehorende autonomie van de individuele leraar doorbreken.

Lager op de apenrots vinden we de hogeschool-opgeleide leraren (ook degenen met een hbo-master of eerstegraadsbevoegdheid), de pabo-opgeleide leraren (ook degenen die er nog een andere mastertitel bij hebben) en de mbo-leraren. Zij werken veel vaker teamgericht en met minder scherpe grenzen tussen vakken en bevoegdheden. Niet voor niets zijn de ontwikkelingen die sinds 2008 zich hebben voorgedaan, vooral daar begonnen.

Deze machtsverhoudingen werken door in de publieke opinie, de onderzoeksbudgetten, de keuzes in de lerarenopleidingen en zelfs in de cultuur binnen schoolorganisaties zelf. Maar steeds meer wijkt het publieke, traditionele beeld van onderwijs af van de veelkleurigheid die het in de praktijk gekregen heeft.

Kantelingen

Op een avond in 2013 verzamelde ik me met een groep 'kantelaars' in het Groothandelsgebouw in Rotterdam. We kwamen bij elkaar op initiatief van hoogleraar transitiekunde Jan Rotmans. Hij houdt zich bezig met de vraag hoe grote veranderingen (transities) plaatsvinden. Zijn inschatting was dat na de energiesector het onderwijs de eerstvolgende sector zou zijn waar snel een kanteling plaats zou gaan vinden. Die kantelingen zijn volgens hem onvermijdelijk. De vraag is vooral hoe wij ervoor willen zorgen dat die kanteling een wenselijke richting op gaat. In de groep ook Jelmer Evers en René Kneyber, twee leraren die datzelfde jaar samen het baanbrekende boek *Het Alternatief* hadden samengesteld, dat nog door minister Bussemaker in de Tweede Kamer als voorbeeld van een revival van de beroepseer van leraren werd aangehaald.

In die periode was ik begonnen bij Stichting NIVOZ, een initiatief van emeritus-hoogleraar Luc Stevens. Inderdaad, dezelfde Stevens die in 1987 had meege- werkt aan het rapport over de groei van het speciaal onderwijs. Daar leerde ik snel veel bij over pedago- giek, een tot dan toe voor mij onbekend terrein. Meer en meer kwam ik tot het inzicht dat er heel veel parallellen zijn te trekken tussen goed leidinggeven en goed onderwijs. Het gaat namelijk allebei om interacties, en om ruimte geven aan initiatief en creati- viteit van mensen. Om het omgaan met het spannings- veld tussen eigen verantwoordelijkheid en een kader om je autonomie te leren hanteren. Dat geldt allemaal voor hoe leraren omgaan met leerlingen, net zo goed als voor hoe er met leraren wordt omgegaan door leidinggevend.

Een cruciaal inzicht wat ik daar opdeed, is dat de strijd over 'goed onderwijs' vaak sterk verticaal ge- richt is. Daarmee bedoel ik dat in onderzoek, beleid en debat er vooral steeds gekeken wordt naar wat betere resultaten oplevert. En met resultaten wordt dan bedoeld: cijfers, diploma's. Terwijl het onderwijs in Nederland gemiddeld genomen al heel goed is, als je naar de cijfers kijkt. Er zijn maar heel weinig zwakke en zeer zwakke scholen volgens de Inspectie. Als je de volgende slag wilt maken, is het daarom relevanter om 'horizontaal' te kijken naar goed onderwijs. "Zonder relatie geen prestatie" was de slogan waarmee Luc Stevens bekend is geworden. Die relatie is echter ook een doel op zich. Want als je je gezien voelt, erkend voelt in wie je bent en wat je nodig hebt, en je ervaart dat jij op jouw niveau kunt meedoen, en uitgedaagd wordt, dan is dat in zichzelf van waarde. Het geeft zin aan je verblijf op school. Niet voor niets is de titel van een van Luc's bekendste boeken *Zin in school*, en was de titel van een van zijn oraties *Zin in leren*.

Die nog wat onvast omschreven inzichten kregen bij mij vaste grond door twee andere ervaringen. In de eerste plaats de komst van Gert Biesta naar het NIVOZ. Hij gaf me de taal en de onderbouwing, om duidelijker te maken hoe je op verschillende manieren naar onderwijskwaliteit kunt kijken. Zijn drieslag kwa-

lificatie, socialisatie en subjectificatie geeft weer dat er altijd verschillende 'doeldomeinen' aan de orde zijn als het gaat om goed onderwijs.

Kwalificatie is bij uitstek een 'verticale' dimensie van goed onderwijs. Je kunt vaardigheden en kennis meten en vergelijken. Socialisatie en vooral subjecti- ficatie zijn meer 'horizontale' dimensies. Ze zeggen iets over de kwaliteit van relatie en interactie. Een stuk lastiger te meten, laat staan te vergelijken. Maar daarom niet minder belangrijk.

De tweede ervaring was een reis die ik met NIVOZ mocht maken.

In 2018 ging ik mee met een studiereis naar High Tech High in San Diego. Die school was – en is – een van de epicentra van onderwijsverandering in de wereld. Zij durfden het al in 2000 aan om het curricu- lum volledig om te gooien. Geen vakken meer, maar projecten. Geen toetsen, maar feedback. Of wacht, geen toetsen? Een van de shockerende inzichten die ik daar opdeed, was dat zelfs op High Tech High er regelmatig toetsen worden afgenomen. Dat is nu eenmaal een verplichting voor charter schools, zoals ook High Tech High is.

Het inzicht dat ik daar opdeed, was dat het naast elkaar kan bestaan: stevige toetsen én rijke feed- back. Een scherp oog op leerdoelen, en een variëteit aan manieren om die te bereiken. De basis? Goede onderlinge relaties, een open sfeer, en een lerende houding bij iedereen. Het leek zo makkelijk, maar ik besepte dat het creëren van een sterke professionele cultuur in de school misschien wel het allermoeilijkste is, dat er is.

Professioneel gesprek

Ik vind het boeiend om te zien dat in 2022 grofweg twee ontwikkelingen om voorrang strijden. Aan de ene kant een stroming die een meer behoudende koers vaart. Aan de andere kant een stroming waarin steeds meer oude kaders worden losgelaten, en professionals samen nieuw houvast zoeken. Welke ontwikkeling gaat 'winnen' weet ik niet. Maar dat is ook niet de goede vraag. Onderwijs is altijd al een fel bediscussieerd terrein geweest, verbonden als het

is met onze opvattingen over wat 'goed leven' is en hoe de maatschappij eruit zou moeten zien, waar we onze kinderen op voorbereiden. Die discussie zal nooit stoppen.

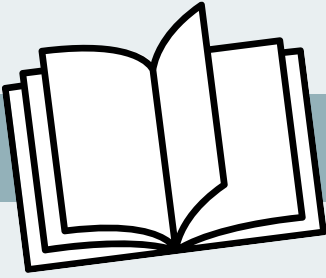
Terugkijkend is het positieve voor mij, dat meer dan ooit die discussie gevoerd wordt op de plek waar die hoort. Namelijk in de teams, tussen professionals, samen met leerlingen, ouders en andere belanghebbenden. Daar maken zij samen keuzes en proberen daar zo consequent mogelijk invulling aan te geven. Of dat nou behoudende of progressieve keuzes zijn, doet er niet zoveel toe. Die discussie tussen onderwijsprofessionals zelf, in de context van de school, dat is waar het om draait. Want alleen vanuit lerarenteams zelf, door het professionele gesprek, kunnen we al die grote, langsepende problemen oplossen als ongelijkheid, inclusief onderwijs, en zelfs het lerarentekort.

In die zin had Dolf van den Berg het destijds al goed gezien. Alleen lag de volgorde misschien anders dan we destijds dachten. Er is niet eerst een verandering, waar onderwijsprofessionals dan chocola van moeten maken. Eerst is er het gesprek tussen professionals, waarna onderwijs gaat veranderen. Welke kant op? Geen idee. Maar de transformatie van het onderwijs is aan het gebeuren. Vol verwachting volg ik hoe het verder gaat. ■

Verantwoording

Om de gang van mijn betoog niet te onderbreken heb ik afgezien van de gebruikelijke literatuurverwijzingen in de tekst. Onderstaande bronnen zijn gemakkelijk te koppelen aan het bovenstaande:

- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Claessen, J. (2016). *Tegels van Agora. Verslag van het eerste jaar van een grensverleggende onderwijsinnovatie*. Heerlen: Open Universiteit.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. (2008). *Tijd voor onderwijs. Rapport van de commissie-Dijsselbloem*. Den Haag: Tweede Kamer der Staten-Generaal.
- Commissie-Van Es. (1993). *Een beroep met perspectief*. Leiden: CTL, DOP
- Doornbos, K. en Stevens, L. M. (1987), *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*. Deel I, 's Gravenhage: SDU Uitgeverij.
- Doppenberg, J., Beijgaard, D. & Vink, R. (2013) *Implementatie van het concept Vakcollege: het implementatieproces en factoren van invloed*. Eindhoven/Tilburg: Eindhoven School of Education/IVA Onderwijs.
- Onderbouw-VO. (2008). *Blijvend in beweging. Vier jaar onderbouwwontwikkeling*. Zwolle: Onderbouw-VO.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs. (2020) *Dolf van den Berg, onvermoeibare onderwijsverbeteraar*. Necrologie. Geraadpleegd op 9 oktober 2022 via: <https://www.taskforceoo.nl/wp-content/uploads/2020/09/Dolf-van-den-Berg-1940-2020-een-onvermoeibare-onderwijsverbeteraar.pdf>



Boeken



Pieter Leenheer

Pieter Leenheer is redacteur van DNM

E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

Je kunt moeilijk zeggen dat Biesta hier in Nederland onopgemerkt is gebleven. Zo leverde de betreffende zoekterm op 20 september jl. ruim 450.000 hits op en dat is bepaald niet niks. Voor een deel weerspiegelt die grote bekendheid natuurlijk dat veel leraren, onderzoekers en bestuurders Biesta's drieslag inmiddels omarmd hebben als een bijzonder handig ordeningskader voor de onderwijsdoelen. Tegelijkertijd echter blijken bepaalde elementen, en dan eigenlijk vooral subjectificatie, nogal wat discussie op te roepen. En dat is geen wonder. Want zoals Biesta in zijn onlangs verschenen *Wereldgericht onderwijs* bekend, bijvoorbeeld in hoofdstuk 4 (p. 73/74), heeft hij er zelf ook behoorlijk lang over gedaan om te snappen wat hij er precies mee bedoelde:

"Toen ik [de begrippen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie] introduceerde (in Biesta, 2009), meende ik dat het handige begrippen waren om op beknopte wijze de belangrijkste aspecten of dimensies van het onderwijs in beeld te krijgen. (...) Hoewel ik meende hiermee helderheid te hebben verschaft t.a.v. de brede opdracht van het onderwijs en er ook anderen waren die de drieslag zinvol vonden, kwam ik in de loop der tijd ook veel interpretaties tegen die op de een of andere manier niet goed vatten wat ik had geprobeerd onder woorden te brengen. Het was vooral het idee van 'subjectificatie' dat tot verwarring had geleid. Achteraf gezien, met het vocabulaire dat ik in het vorige hoofdstuk heb gepresenteerd, zou ik subjectificatie willen benoemen als de existentiële dimensie van het onderwijs, maar ik moet eerlijk bekennen dat het mij zelf ook tijd heeft gekost om precies te begrijpen dat het hierom ging en, belangrijker nog, om taal te vinden om dit onder woorden te brengen." (cursivering PL)

Het belang van begripsverheldering op dit punt is onmiskenbaar groot. Blijkens de meest recente *Staat van het onderwijs* bijvoorbeeld kijkt inspectie niet naar subjectificatie. Want omdat persoonsvorming nauwelijks wettelijke eisen kent en ook buiten de wettelijke kaders niet helder is gedefinieerd, acht de inspectie zich niet in staat een beeld te geven van wat er gebeurt. En jammer genoeg is het ook maar de vraag of *Wereldgericht onderwijs* daarbij gaat helpen: daarvoor brengt het Biesta's zoektocht naar een passende taal mij te omstandig in beeld. Voor geschoolde pedagogen zal dat vast geen bezwaar zijn, maar mij als leek lijkt de kans te groot dat de doorsnee-leraar of schoolleider, en dat is toch bepaald geen onbelangrijke lezersgroep, al snel af zal haken bij Biesta's uiterst zorgvuldige afwegingen van uiteenlopende visies en termen van grote denkers en pedagogen. In 1967

publiceerde Gerard van het Reve een boekje met de mooie titel *Veertien etsen van Frans Lodewijk Pannekoek voor arbeiders verklaard door Gerard Kornelis van het Reve* en mij lijkt een variant als *Vijf boeken van Biesta voor de arbeider verklaard* geen gek idee. Dan zou ik tenminste kunnen nagaan of wat hieronder volgt, een correcte weergave van een paar centrale ideeën in *Wereldgericht onderwijs* is.

Slordigheden

Wereldgericht onderwijs is helaas wat slordig in elkaar gezet. Zo filosofeert Biesta hier en daar over de vraag wat in Engeland een bruikbare taal zou zijn, en mij ontgaat de relevantie daarvan voor het Nederlandse publiek. Verder had het pre-voorwoord *Bij de Nederlandse vertaling* beter weggelaten kunnen worden of, misschien nog beter, samen met het echte voorwoord, omgebouwd tot een verantwoording aan het slot. Dan zou je met hoofdstuk 1, *Wat zullen we met de kinderen doen?*, meteen *medias in res* gezeten hebben en dat is wel zo spannend

Wat zullen we met de kinderen doen?

Van het huidige gesprek over onderwijs heeft Biesta geen hoge pet op: het is een schamel gesprek, gedomineerd door de lege taal van het leren. Want ook al was de opkomst daarvan, zoals hij op p. 111 erkent, een nuttige reactie op autoritaire vormen van onderwijs of onderwijs louter op kennisoverdracht gericht, uiteindelijk gaat het in onderwijs natuurlijk om veel meer dan het hoe. De vraag is alleen, wie het wat en waarom bepaalt. Als het aan Biesta ligt, is dat niet de leerling: de theorieën over zelfregulatie slaan, aldus Biesta op

p. 93, de plank behoorlijk mis. Want als leerlingen echt regie zouden nemen en zouden zeggen dat ze afzien van het bestaande curriculum, is de beer uiteraard los. En elders, op p.118-119 typeert hij het modieuze uitgaan van leerbehoeften als iets neoliberals. De cruciale rationale van onderwijs is immers dat je leerlingen iets geeft waarom ze juist niet gevraagd hebben:

“(…) een van de belangrijkste aspecten van het werk van educatieve professionals bestaat [erin] om leerlingen niet zomaar te geven waar ze om vragen, maar met ze in gesprek te gaan over wat ze nodig zouden hebben (net zoals het werk van een arts nooit een kwestie kan zijn om patiënten te geven waar ze om vragen, maar juist om uit te vinden wat ze nodig hebben). (...) Het educatieve gebaar (...) is expliciet wereldgericht, omdat het de leerling naar de wereld (ver)wijst, met de suggestie dat daar, in de wereld, iets is wat belangrijk zou kunnen zijn voor de leerling om te ontmoeten, te verkennen, te beschouwen, bij te blijven, in zijn of haar leven binnen te laten enzovoort.”

De echte vraag van het onderwijs is wat leerlingen gaan *dóen* met alles wat ze hebben geleerd, en wel zoals Biesta op p. 125 met nadruk stelt, *wanneer het erop aankomt*. Daarom moet onderwijs wereldgericht zijn:

“dat wil zeggen gericht op het toerusten en aanmoedigen van de nieuwe generatie om ‘in’ en ‘met’ de wereld te bestaan, en om dat zelf te doen. Dat betekent natuurlijk niet dat het leiden van het eigen leven neerkomt op ‘doen wat je wilt doen’, integendeel (pp. 17-18).”

Want zoals Biesta elders, in hoofdstuk 4, schrijft: Het gaat om de bevordering van de menselijke vrijheid, maar dan niet de neoliberale vrijheid om te winkelen, om je eigen genoegens bot te vieren, maar

om je verantwoordelijkheid te nemen, om samen met anderen te handelen, binnen de grenzen die samenleven oplegt aan onze vrijheid, om op een volwassen manier te bestaan.

Aandacht daarvoor is echter onder de huidige omstandigheden nog niet zo simpel doordat, zoals Biesta in hoofdstuk 2 betoogt, de samenleving een impuls-samenleving is geworden, een samenleving die op een onvolwassen manier omgaat met verlangens en streeft naar onmiddellijke behoeftenbevrediging. Terwijl dat laatste natuurlijk onhaalbaar is: je kunt nu eenmaal niet alles krijgen. Dat laatste is, stelt hij op p. 49, nu juist het punt waarom de democratie draait en waardoor de democratie in het verdomhoekje belandt in een tijd waarin *instant gratification* de norm is.

Al met al zou met het voorgaande duidelijk moeten zijn dat subjectificatie, anders dan menigeen denkt, niets te maken heeft met persoonlijkheid en persoonlijkheidsontwikkeling. En het is dus, anders dan bijvoorbeeld de OECD voor ogen heeft, ook niet iets dat zich leent voor testen en toetsen. Terwijl het evenmin een kwestie is van leerlingen hun meningen laten geven. Integendeel, het gaat erom die meningen een *reality check* te laten ondergaan.

Weerbarstige praktijk

Persoonlijk heb ik het gevoel dat ik Biesta wel zo 'n beetje snap, maar hierboven liet ik al even merken dat ik toch onzeker ben of ik bij een schriftelijk overhoring van Biesta's werk wel een voldoende zou krijgen. Die onzekerheid vloeit voort uit de hoge graad van abstractie van *Wereldgericht onderwijs* en het gemis aan – om die term maar even aan te houden – een *reality check*. Het is allemaal vooral visie, terwijl beelden hoe het er allemaal daadwerkelijk uitziet, vrijwel ontbreken.

En dat dan terwijl dat soort beelden juist zo hard nodig zijn, wil je subjectificatie echt op de rol krijgen. Immers, in zijn inleidend hoofdstuk schrijft Biesta dat hij er niet voor pleit kwalificatie en socialisatie te vervangen door subjectificatie, maar dat hij vindt dat we onze prioriteiten in het onderwijs moeten veranderen:

Het lijkt erop dat kwalificatie nog steeds het centrum van het onderwijs bezet. Socialisatie komt vervolgens aan de orde wanneer er vragen zijn over het gedrag van kinderen en jongeren, wat vaak een belangrijke reden om zaken als waardenopvoeding, karaktervorming, burgerschapsonderwijs of duurzaamheids-onderwijs op de agenda te zetten. In die configuratie verschijnt de vraag naar het subject-zijn als een soort 'restcategorie', een luxe waar we wellicht aandacht aan kunnen besteden als de basis 'op orde' is en er dan nog tijd over is (wat vaker niet het geval zal zijn dan wel). (p. 26)

En op p. 90 zegt hij – en terecht – dat aandacht voor subjectificatie niet iets is voor als er tijd over is: kwalificatie en socialisatie zouden altijd ten dienste van subjectificatie moeten staan.

Dat alles is echter makkelijker gezegd dan gedaan. Daarom zijn praktijkvoorbeelden essentieel, en die krijg je eerder uit *Wereldgericht onderwijs: Biesta in de praktijk* van Bram Eidhof e.a., een boek waaraan mijn collega Gerrijan van Luin eerder dit jaar aandacht besteedde in *Democratie en onderwijs: schurende perspectieven?* Alleen geeft dat boek meer een enkele impressie hoe het er in het funderend onderwijs uit zou kunnen zien, en geen compleet beeld. Maar dat kan ook eigenlijk niet anders, want goed beschouwd is het ook principieel onmogelijk een dekkend beeld te geven. Je kunt immers geen curriculum plannen waarin

subjectificatie zoals Biesta dat omschrijft, systematisch aan de orde komt. Je bent, integendeel, geheel afhankelijk van situaties die zich voordoen, en waarin 'het erop aan komt'. Je kunt echter wel je curriculum zo inrichten dat de kans daarop voortdurend aanwezig is. Met bijvoorbeeld de open aanpak zoals Dick van der Wateren die beschrijft in *De denkende klas* (zie de recensie in DNM maart 2021), die weliswaar in eerste instantie gericht is op verwondering en nieuwsgierigheid, maar juist daardoor alle ruimte biedt voor

onderbreking. Maar ik geef toe, de alertheid die dat alles vraagt, is een hele opgave in een werkomgeving waarin de tijd krap is en efficiency vooropstaat. Aan de andere kant, als je het erop waagt, levert het wel momenten op die je leerlingen altijd zullen bijblijven. En dat is wat je als leraar toch eigenlijk wilt? ■

Gelezen

- *Gert Biesta (2022), Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag.* Phronese.



Paulo Moekotte

Paulo Moekotte is senior beleidsadviseur onderwijs en kwaliteitszorg bij ROC Twente en correspondent van DNM

E-mail: pmoekotte@rocvantwente.nl

Zes jaar na *Toetsrevolutie*. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs verschijnt in 2022 bij Phronese *Formatief handelen*. Van instrument naar ontwerp. De schrijvers van *Toetsrevolutie*, René Kneyber en Dominique Sluijsmans, hebben in de persoon van Valentina Devid en Bianca Wilde López twee co-auteurs gevonden. Een belangrijke reden voor de publicatie van *Formatief handelen* is de moeite die leraren/docenten ervaren met de implementatie van formatief toetsen. Een terugkerende misvatting is 'dat formatief toetsen een vorm van toetsing zou zijn, of, om nog specifieker te zijn, een vorm van toetsing waarbij cijfers vervangen moeten worden door feedback' (p. 6).

Formatief handelen is bedoeld om vooral de conceptuele onduidelijkheid rond het begrip formatief toetsen weg te nemen. Dit doen de schrijvers onder andere door het aanreiken van een procesmodel met vijf basisstappen en een tiental uitvoeringsprincipes (die trouw gevolgd moeten worden). Door middel van die terugkerende reeks van vijf stappen oefent de docent invloed uit op het leerproces van de student. Na de uitleg van de vijf stappen en uitvoeringsprincipes in

hoofdstuk 1 leggen de auteurs in hoofdstuk 2 uit waar die invloed (het leereffect) bij de student uit zou moeten bestaan. Het gaat daarbij om 'kwaliteitsbesef' ('hoe sta ik ervoor' en 'hoe moet ik verder') waardoor de student uiteindelijk zichzelf kan bijsturen en feedback kan geven en ontvangen.

De rol van de leraar/docent en de leerling/student

De rol van de leraar in het proces van formatief handelen en de functie die informatieverzameling en feedback daarbij innemen, lijken wezenlijke aspecten te zijn. De indruk dat sturing door de leraar van belang is, wordt versterkt doordat de schrijvers geregeld spreken over co-regulatie. Leraargestuurd formatief handelen gedogen als een 'minimale' vorm van formatief handelen lijkt echter haaks te staan op twee van de tien uitvoeringsprincipes: 'bied keuze voor leerlingen of studenten' en 'houd de zelfstandigheid van de leerling of student als oogmerk'. En die uitvoeringsprincipes introduceren de schrijvers juist opdat docenten deze trouw ter hand nemen om het essentiële element *samenwerking en co-regulatie* terug te doen komen in het formatief handelen.

Het tweede hoofdstuk verlegt de focus naar de student/leerling en de ontwikkeling van diens kwaliteitsbesef. Kwaliteit is een lastige notie wanneer niet duidelijk is wat er van je wordt verwacht. Expliciteren van die verwachte uitkomst of opbrengst gaat het bij formatief handelen uitdrukkelijk niet of uitsluitend om leerdoelen, criteria en rubrics waar leerlingen op zouden kunnen leunen. Het gaat ook om het aanreiken, vergelijken en bespreken van voorbeelden die de vraag 'wanneer en waarom is het goed' van context voorzien. Het kwaliteitsbesef dat samenhangt met het (leer)proces krijgt in dit hoofdstuk verhoudingsgewijs weinig ruimte. De

vraag is waarom de schrijvers hier kort van stof zijn en zich vooral uitspreken over kwaliteitsbesef ten aanzien van producten.

De relatie tussen feedback en zelfregulatie

Is er bij formatief handelen een bijzondere rol weggelegd voor feedback gelet op de ondertitel van *Toetsrevolutie*? Volgens de schrijvers laat recent onderzoek zien dat feedback waarin de leraar de zender is die specifiek en onmiddellijk leerlingen of studenten van feedback voorziet, achterhaald is (p. 50). Het gaat erom dat de feedback door de docent leidt tot een duurzame verandering (transformatie) in het denken en doen van de leerling en niet eindigt op het 'feedbackkerkhof'.

Wat is er nodig om een feedbackcultuur te realiseren? Feedback moet een 'wenselijke moeilijkheid' zijn en liefst niet perfect maar juist 'goed-genoege': leren moet een uitdaging blijven of dat steeds weer worden. Het conceptueel sterke derde hoofdstuk over feedback laat zien dat feedback in de optimale situatie eigenlijk 'optionele, aanvullende, betekenis verlenende informatie' is. De leerling kan er naar eigen inzicht en goeddunken gebruik van maken of niet.

Zelfregulatie, zo benadrukken de schrijvers, is geen generieke vaardigheid, maar altijd kennis- of disciplinegebonden. Ze gaan daarbij voorbij aan het gegeven dat zelfregulatie vier functioneringsgebieden kent. Naast cognitieve zelfregulering spelen ook andere zelfreguleringsstrategieën een rol, zoals contextuele en motivationele zelfregulering, die we in het onderwijs maar al te goed kennen (Vanslambrouck et al., 2018). Met name het ontbreken van condities die kenmerkend zijn voor onderwijsleersituaties, liet in Coronatijd zien dat de (verre) transfer van zelfreguleringsstrategieën door leerlingen tekortschiet.

Ontwerpbesef van docenten

In het laatste hoofdstuk, hoofdstuk 4, verdraaien de schrijvers de ondertitel van het boek - *Van ontwerp naar instrument* - op subtiële wijze. Ontwerpen gaat natuurlijk aan uitvoeren vooraf en dient vooral doordacht plaats te vinden. Het ontwerpproces vormt de rode draad bij onderwijsontwikkeling en ontwerpbesef voorkomt misvattingen bij docenten, is de boodschap.

Een doordacht ontwerpproces, met inbegrip van de fase formatief handelen, kan blijkbaar 'niet worden losgekoppeld van het beoordelingsproces' (p. 79), redeneren de schrijvers in hoofdstuk 4. Leerdoelen en criteria, voorheen getypeerd als 'minder effectief' en 'niet helpend' (pp. 38–39) staan plots weer centraal en formatief handelen richt zich op *voorkennischeks* en *begripsproblemen* (pp. 91–92).

Afrondend

De lichtvoetige procesbenadering uit hoofdstuk 1 waarbij docenten met studenten in de les op microniveau interpreteren, communiceren en beslissen, wordt bij het slotakkoord losgelaten en overschaduwd door het grotere design. Het beeld van de sturende leraar die klassieke feedback levert op basis van toetsen, werd deels weggenomen door het conceptueel sterke derde hoofdstuk. Maar het beeld van de expert-docent doemt weer op in hoofdstuk 4 waarin *beoordelingsproducten* als bewijsmateriaal en een *kenniskaart* de rode draad vormen van de instructie, i.e. de globale planning voor kennisverwerving.

Als we, om met de schrijvers te spreken, 'willen dat vaardigheden vakoverstijgend transfereerbaar worden (verre transfer)' (p. 76), is een geslaagde transformatie van het denken en doen van studenten nodig. Door in het vierde hoofdstuk vooral kennisverwerving in plaats van de ontwikkeling van zelfstandigheid en regulatievermogen als kern van het ontwerpproces te zien, dreigen de vakoverstijgende, niet kennis- en disciplinegebonden waarde en uitkomsten van het transformatieproces uit beeld te verdwijnen.

Zijn de schrijvers geslaagd in hun missie? Het transformatieve doel van formatief handelen – mensen zelfstandiger te maken door 'hun capaciteit om feedback te begrijpen en om te zetten in een verbeterstap, en om zelf feedback te geven' (p. 47) – lijkt als kwaliteitsbesef het einde van het boek niet te halen. Ook formatief handelen lijkt niet los te maken van het beoordelingsproces. Het boek laat zien dat er conceptueel nog terrein te winnen valt en misvattingen onbedoeld geïntroduceerd kunnen worden. Als de samenwerking een scherpere en meer robuuste conceptualisering mogelijk maakt, mogen we van de schrijvers nog het een en ander verwachten. ■

Gelezen

- Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- Vanslambrouck, S e.a. (2018). *Ondersteunen van zelfmotivatie en – regulatie van de cursist*. In: Pynoo, C. e.a. (red.), *Aan de slag met online en blended leren in het volwassenenonderwijs*. VUB – Adult Learners Online!, <https://biblio.ugent.be/publication/86682132/file/8682135.pdf>.



Jeroen Onstenk

Jeroen Onstenk is emeritus lector Pedagogisch en didactisch handelen in het onderwijs bij Hogeschool Inholland en redacteur van DNM
E-mail: jeroenonstenk@outlook.com

Welk verschil maakt onderwijs?

De relatie tussen kansengelijkheid en onderwijs is actueel. Onderwijsinspectie, ministers, beleidsmakers en de publieke opinie hebben het probleem (her)ontdekt. Hoewel men het er in grote lijnen over eens is dat er een probleem is, zijn er verschillen in hoe men het probleem precies ziet en vooral over of en hoe je er iets aan zou kunnen doen. Dit zien we terug in twee recent verschenen publicaties die enig licht willen werpen op oorzaken en oplossingen.

Onderwijs maakt het verschil van Louise Elffers verkent het probleem diepgaand. Het geeft conceptuele

verheldering, die laat zien hoe achter het gedeelde streven naar kansengelijkheid uiteenlopende, soms zelfs tegengestelde, opvattingen schuilgaan. In hoofdstuk 1 beschrijft Elffers hoe onderwijs niet alleen weinig compenseert voor maatschappelijke ongelijkheid, maar bovendien zelf ongelijkheid creëert dan wel legitimeert, met name via een meritocratisch ideaal. In hoofdstuk 2 komen de drie hoofdbenaderingen van kansen(on)gelijkheid in het onderwijs aan de orde. De eerste benadering richt zich op gelijke kansen om het eigen leerpotentieel (talent) te ontwikkelen (dit komt het dichtst bij het meritocratisch model). De tweede betreft gelijke kansen bij gelijk potentieel, ofwel: iedereen die het in principe kan, heeft ook gelijke kansen op leermogelijkheden en het halen van een diploma. De derde gaat over gelijke kansen bij ongelijke geschiktheid, ofwel heeft iedereen een gelijke kans op een goede plek in de samenleving. Deze drie benaderingen staan zeker niet los van elkaar, maar leggen verschillende accenten die elkaar kunnen versterken dan wel tegenwerken.

In het uitgebreide hoofdstuk 3 analyseert Elffers in hoeverre vanuit deze dimensies het Nederlandse onderwijs ongelijkheid versterkt dan wel tegengaat. Die balans valt bepaald niet positief uit. Op alle drie punten wordt eerder bijgedragen aan ongelijkheid dan gecompenseerd. Op papier biedt het Nederlands onderwijs gelijke kansen op verwezenlijking van het leerpotentieel van alle leerlingen. In de praktijk zijn er hindernissen die samenhangen met het opleidingsniveau van de ouders en hun (gebrek aan) financiële mogelijkheden voor bijles enzovoorts. Gelijke leer- en diplomakansen worden lastig door het ontbreken van een goede meetlat. Daardoor krijgen leraren en scholen veel ruimte om hun eigen (onbewuste) vooronderstellingen mee te laten wegen. Gelijke kansen op een maatschappelijke

plek worden beïnvloed door verschillen in inkomen, status en macht. Hoofdstuk 4 laat zien hoe je kansengelijkheid wel een kans zou kunnen geven. Opvallend genoeg na de eerdere analyse is dit een optimistisch verhaal: het is “makkelijker gedaan dan gedacht”. In een tiental aanbevelingen wordt een realistische aanpak beschreven. Belangrijke punten zijn het meer en langer openlaten van schoolloopbanen, met name door latere selectie en meer opstroommogelijkheden. Het is belangrijk dat school en leraar uitgaan van hoge verwachtingen. Er zou daadwerkelijk ernst gemaakt moeten worden van statusverhoging van het beroeps-onderwijs. Voor de auteur van de *Bijlesgeneratie* is het niet verwonderlijk dat ze daarbij ook een warm pleidooi houdt om het publieke karakter van het onderwijs serieus te nemen en te versterken. En aanbeveelt kansengelijkheid mee te nemen in elk onderdeel van het onderwijsbeleid.

Kiezen voor kansen

Een brede insteek met als kern uitstel van selectie is ook een belangrijk punt in *Kiezen voor kansen* van De Mulder en Born. Het boek is erg ambitieus: het wil niet minder dan een nieuwe ideologie voor het onderwijs formuleren en promoten. Tegelijk is ook dit boek praktijkgericht: wat zouden leraren, schoolleiders en bestuurders op schoolniveau kunnen doen. De uitgebreide reeks aanbevelingen en aandachtspunten is deels zeer zinnig, maar wel erg breed en mist daardoor focus: het betreft ongeveer het hele onderwijs. Beide doelen van het boek ontkrachten elkaar enigszins.

In hun betoog, vooral gebaseerd op Piketty, laten de auteurs zien dat ongelijke kansen een maatschappelijk probleem is, waarbij ze, net als Elffers, benadrukken dat onderwijs enerzijds een compenserende, maar anderzijds ook een versterkende rol heeft. Ze

leggen daarbij een nadrukkelijke relatie met, overigens tamelijk globaal beschreven, maatschappelijke machtsverhoudingen. Onderwijs speelt een belangrijke rol in de legitimerende, meritocratische en neoliberale ideologie. In het beleidsgerichte deel formuleren de auteurs een nieuwe ideologie als basis voor het werken aan kansengelijkheid in het huidige onderwijs. Die ideologie bestaat uit nieuwe waarden en normen, zoals erkennen en bevorderen van maatschappelijke gelijkwaardigheid en kansen, bestrijden van onrechtvaardigheid, onafhankelijk denken, het versterken van onderlinge solidariteit en in het onderwijs de ontwikkeling van het kind centraal stellen. De nieuwe onderwijsideologie zou deze waarden en normen moeten helpen verbreiden. De relatie met bronnen van maatschappelijke ongelijkheid en macht wordt hier echter niet meer gethematiseerd.

De Mulder en Born doen wel een groot aantal voorstellen en aanbevelingen voor het ‘onderwijs van de 21e eeuw’. Tal van aspecten komen aan bod, in de bijlages geconcretiseerd in een aantal checklists met relevante vragen. Meest ingrijpend is het voorstel selectie uit te stellen door nieuw funderend onderwijs van 0 tot 15 in te richten. Er zou een ‘tussenschool’ (10-15) moeten komen met ‘heterogene groepen en een gemeenschappelijk curriculum’. Zowel de ‘voorschool’ (0-4) als de ‘tussenschool’ zouden afdelingen van de toekomstige basisschool moeten worden. Men kapitaliseert daarbij erg op de ‘brede basisvorming’ (tegenover de ‘smalle vakken’ van het vo). De vraag is immers of basisonderwijs daadwerkelijk beter is in differentiëren en het vergroten van kansen. *Kiezen voor kansen* geeft, net als het boek van Elffers, eerder indicaties van het omgekeerde. Hoe je voorkomt dat er bij de tussenschool sprake is van ‘eenheidsworst’, blijft onduidelijk: er is sprake van extra leerstof voor

de 'goede leerling', maar ook van een 'beschreven eindniveau' dat leerlingen 'in hun eigen tempo' kunnen behalen en een 'maatwerkdiploma'. De verschillende aspecten van kansengelijkheid lijken hier behoorlijk door elkaar te lopen. Ook het voorstel om het ontbreken van schoolruimte voor de bovenbouw op te lossen door die uit het VO te halen maakt het voorstel tamelijk onrealistisch. Hetzelfde geldt voor de voorgestelde herziening van de lerarenopleiding. De Mulder en Born stellen voor pabo en tweedegraads lerarenopleiding op te heffen en te vervangen door lerarenopleidingen die leiden tot een mastergraad met een algemene bachelor en een leeftijdsspecifieke master. Of dat ook een vakinhoudelijk gespecialiseerde master betreft, en zo ja of dat zowel voor de 12-15 als de 16-18 groep geldt, blijft vaag.

Daarmee krijgt de concretisering van de ideologie een wankelende basis. De vraag hoe een en ander bereikt kan worden, blijft onuitgewerkt. Gegeven het feit dat het boek 'een nieuwe ideologie' voorstelt, is het opmerkelijk dat De Mulder en Born tegelijk stellen dat veel van de aanbevelingen kunnen worden gerealiseerd omdat ze al in de huidige programma's van politieke partijen staan.

Dubbelzinnige titels

Beide boeken hebben een dubbelzinnige titel. Elffers doet dat doelbewust. Ze laat zien hoe onderwijs inderdaad het verschil maakt, maar dat kan afhankelijk van de invulling positief of negatief uitwerken op kansengelijkheid. Ik vermoed dat de dubbelzinnigheid van de titel van het boek van De Mulder en Born *Kiezen voor Kansen* minder bedoeld is. Het wil de kern van de nieuwe ideologie uitdrukken, waarbij onderwijs vol zou moeten gaan voor het bevorderen van kansen. Maar de formulering komt wel erg dicht bij de neoliberale mantra: succes is een keuze. Het verschil met Elffers die *kansengelijkheid* als beleidskeuze definieert, is opvallend. ■

Gelezen

- Louise Elffers (2022). *Onderwijs maakt het verschil, Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg Pers
- Jos de Mulder en Cilia Born (2022). *Kiezen voor kansen. Over een nieuwe ideologie en het onderwijs in de 21^e eeuw*. Ten Brink Uitgevers

COLOFON



DNM - De Nieuwe Meso,

Vakblad voor onderwijs en leiderschap

ISSN 2352-331X

De Nieuwe Meso is een vakblad voor schoolleiders, teamleiders en bestuurders in het primair en voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs, die graag lezen over onderwerpen waarmee zij in hun dagelijkse werk te maken hebben. DNM legt verbindingen tussen theorie en praktijk, idee en uitvoering, het macro-, het meso- en het micro-niveau, buiten en binnen, wat er is en wat er zou kunnen of moeten zijn. Ook in het met elkaar verbinden van lezers tot een community wil DNM een faciliterende rol spelen.

DNM sluit aan bij hun actualiteit. Niet door vluchtig mee te gaan in de hectiek en de hypes van alledag, maar juist door de tijd te nemen voor actuele en relevante onderwerpen, die gedegen en vanuit meerdere perspectieven te behandelen en soms van een relativerende knipoog te voorzien.



De Nieuwe Meso is een uitgave van:

Kloosterhof Neer B.V.

Eric Vullers, uitgever

Napoleonsweg 128A,

6086 AJ NEER

T. 0475-597151

info@kloosterhof.nl

www.kloosterhof.nl

Redactie

Klaas Pit - hoofdredacteur

Sietske Hendriks

Laura Kirchner

Pieter Leenheer

Gerritjan van Luin

Jeroen Onstenk

Tanja de Ruijter

Margriet van der Sluis

Marianne van Teunenbroek

Anneke Westerhuis

Puk Witte

Correspondenten

Astrid van Buuren

Saskia van Lieshout

Evi van der Meer

Paulo Moekotte

Arie Olthof

Pepijn Paalvast

Renée van Schoonhoven

Hartger Wassink

Judit Weekenborg

Vaste medewerkers

Daniel Bonder

Rudi Schollaert

Roger Standaert

Marc Vermeulen

Willem de Vos

Sietske Waslander

Lay-out en Vormgeving

Marie-José Verstappen

marie-jose@kloosterhof.nl

Marketing

Eric Vullers

T. 0475-597151

eric@kloosterhof.nl

Abonnementen/Administratie

De Nieuwe Meso is een vakblad dat vier keer per jaar wordt uitgegeven. De abonnementsprijs bedraagt €25,- bij een digitaal abonnement.

Neem nu een digitaal abonnement via

denieuwemeso.nl

Abonnementsprijs bij een papieren abonnement bedraagt

€79,50 en is af te sluiten via yvonne@kloosterhof.nl.

Voor meer informatie, aanmelden, wijzigingen:

Yvonne van Pol

T. 0475-600944

yvonne@kloosterhof.nl

Verschijningsdata en digitaal beschikbaar

Jaargang 10

Nr. 1 15 maart 2023

Nr. 2 7 juni 2023

Nr. 3 20 september 2023

Nr. 4 6 december 2023

Aanleveren kopij

Auteursinstructies kunnen worden opgevraagd via

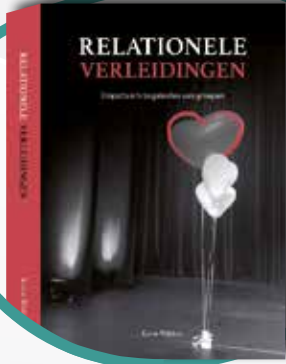
redactie@denieuwemeso.nl

Reserveren en aanleveren advertenties uiterlijk vier weken voor verschijningsdatum.

© De Nieuwe Meso.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeleuvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enigerlei wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Uitgever en redactie verklaren dat deze uitgave op zorgvuldige wijze en naar beste weten is samengesteld; evenwel kunnen uitgever en redactie op geen enkele wijze aansprakelijkheid aanvaarden voor de juistheid of volledigheid van de informatie.

Als je kiest voor inhoud.



Karen Walthuis,

Relationele verleidingen

Het werken met groepen in ontwikkeling is prachtig en bevredigend en kan tegelijkertijd ook spannend en doodvermoeiend zijn. Het is in wezen een aaneenschakeling van relationele verleidingen:

- Hoe krijg je een groep mee?
- Hoe laat je een soepel proces ontstaan?
- Hoe ga je verstandig om met je rolmacht?
- Hoe kun je voorkomen dat mensen onbedoeld beschadigd raken?

Chris Rooijackers,

Voldoende is het nieuwe goed

Nergens wordt de ratrace naar succes en geluk zo zichtbaar als in onze verhouding tot het werk. We hebben nooit voldoende en we kunnen nooit voldoen. Daardoor raken we verwijderd van onszelf. Dat moet anders.

En dat kán anders.

Dit boek neemt je mee in de belevingswereld van het werk.



Ron van Deth,

Coachen op maat

Er is niet één juiste manier om te coachen. Coachees zijn daarvoor te verschillend en er zijn vele wegen die naar Rome leiden. Dit boek pleit daarom voor 'coachen op maat'. Leidend is wat de coachee wil bereiken en daarvoor nodig heeft. Met een koel hoofd en een warm hart veert de coach mee en doet wat voor haar coachee het beste werkt.



Deze boeken zijn verkrijgbaar bij: coachboeken.nl



www.kloosterhof.nl



Samenwerken aan kwalitatief goed en toekomstbestendig onderwijs

Aan de slag met duurzame schoolontwikkeling en onderwijsontwerpen

Hoe realiseren we kwalitatief goed en eigentijds onderwijs, zodat we onze leerlingen optimaal voorbereiden op de toekomst? Het is voor veel schoolleiders en bestuurders een prangende vraag én een uitdagende opgave. BMC ondersteunt scholen bij duurzame schoolontwikkeling en onderwijsontwerpen. Samen gaan we voor scholen die ertoe doen!

Scholen die eigentijds onderwijs willen bieden zijn hiervoor afhankelijk van de kwaliteit van hun docenten en hun uiteenlopende professionele drijfveren. Een functionele kwaliteitszorgsystematiek en onderwijskundig leiderschap zijn daarbij onmisbaar. Daarnaast vragen kwesties als de motivatie van leerlingen en flexibilisering van leerroutes om (her)ontwerp van het onderwijs. BMC ondersteunt scholen bij het bepalen, bewaken en verbeteren van de kwaliteit en het herontwerp van het onderwijs.

Onze dienstverlening in de praktijk

In de praktijk ondersteunen onze adviseurs scholen onder meer door:

- Managementdevelopmenttrajecten voor schoolleiders
- Het opleiden van auditoren
- Het begeleiden en uitvoeren van audits en zelfevaluaties
- Coaching van teams en leidinggevendenden
- Herontwerp van onderwijsprogramma's (onder andere De Nieuwe Leerweg)
- Advies en ontwerp aansluitingsprogramma's vmbo-mbo

Heeft u behoefte aan ondersteuning of wilt u meer informatie?

Zie www.bmc.nl/duurzame-schoolontwikkeling of neem gerust contact met ons op via 033 496 52 00.



Scan de QR code en
ga naar onze website.