



VIJF ESSAYS OVER ONDERWIJS NA CORONA

Met andere woorden, het Nationaal Programma Onderwijs



Vereniging voor katholiek
en christelijk onderwijs

INHOUD

Inleiding	3
Sámen voor goed onderwijs: over het belang van multiperspectiviteit <i>Prof. dr. Gerdien Bertram-Troost</i>	5
Een echt herstelplan schrijft het onderwijs rust voor <i>Dr. Robert van Putten</i>	8
Een gegeven paard gaat niet uit zichzelf terug <i>Prof. dr. Renée van Schoonhoven</i>	11
Van remediëren naar duurzame onderwijsontwikkeling <i>Sandra van Groningen MA Msc en Dr. Theo van der Zee</i>	14
Praktisch verstandig leiderschap als structurele kwaliteitsimpuls in het onderwijs <i>Dr. Theo van der Zee en Sandra van Groningen MA Msc</i>	17

COLOFON

EINDREDACTIE

Guido de Bruin

UITGAVE

Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs

VORMGEVING

Studio 94.81, Waddinxveen

FOTOGRAFIE

Shutterstock

6/21

Naar een idee van Denktank NPO Verus.

INLEIDING

Corona heeft een duidelijk wissel getrokken op het Nederlandse onderwijs. In maart 2020 ging het kabinet over tot een algehele sluiting van het onderwijs. Binnen drie dagen moesten alle scholen overschakelen van het traditionele onderwijs naar vormen van digitaal onderwijs. Dat had grote impact. Zoals gehoopt waren alle files op slag verdwenen, ouders werkten massaal thuis, omdat hun kinderen ook thuisonderwijs kregen. De overgang naar het digitale onderwijs was een grote zoektocht naar de manier om zo goed mogelijk onderwijs te geven of te volgen. Dat gold voor zowel de docenten als de leerlingen als de ouders.

Met enkele tussenpozen is het onderwijs tot aan de meivakantie van 2021 voor een groot deel digitaal geweest. De vraag was wat dit voor invloed zou hebben op de ontwikkeling van leerlingen? In de publieke opinie lag de nadruk op de kwalificaties: hun onderwijsprestaties zouden minder zijn dan voorgaande jaren. Uit wetenschappelijke onderzoeken kwamen echter verschillende beelden naar voren. Soms was er sprake van achterstanden, soms was er sprake van een toename van de verschillen tussen kinderen en in nog weer andere gevallen bleek de achterstand erg mee te vallen en leken sommige leerlingen juist beter te presteren. Daarentegen was de invloed van de scholensluiting op socialisatie en de persoonsontwikkeling eenduidiger. De aansluiting tussen leerlingen onderling en tussen de leerlingen en hun omgeving was minder tot stand gekomen of verslechterd.

Met deze kennis in het achterhoofd fronste menig bestuurder, schoolleider en docent zijn wenkbrauwen toen het ministerie van OCW 8,5 miljard euro beschikbaar stelde voor 'interventies die in internationaal onderzoek effectief zijn gebleken' en die in Nederland 'kansrijk (zijn) bij de aanpak van coronavertragingen.' De maakbaarheidsgedachte leek de boventoon te voeren door te veronderstellen dat met een grote som geld binnen twee jaar de corona-problemen in het onderwijs weer opgelost zouden zijn.

Het was voor Verus aanleiding om de ontwikkelingen kritisch te volgen. Was de manier waarop de minister zijn plannen had vorm gegeven wel zo goed? Hoeveel ruimte werd nog aan de scholen gegeven? In hoeverre was de vrijheid van onderwijs in het geding? Daartoe werd een Denktank NPO met Verusleden in het leven geroepen. Deze Denktank stelde een brief aan de minister op met een aantal aanbevelingen betreffende het NPO, waaronder: Focus op onderwijsvertraging en aansluiting in plaats van onderwijsachterstand. 2. Waak voor risico-regelreflex en zet in op herstel van vertrouwen. 3. Investeer in kennisontwikkeling en professionalisering. Deze brief kon op brede steun rekenen en werd ruim 1000 keer ondertekend. De Denktank heeft vervolgens aan een vijftal wijze mensen gevraagd om te reflecteren op het NPO, de achtergronden daarvan en naar de vraag wat goed onderwijs eigenlijk is. Op deze wijze hoopt de Denktank collega's te ondersteunen in reflectie en de keuzes die voorliggen.

Deze wetenschappers menen dat een instrumentele aanpak zoals voorgesteld door dit demissionaire kabinet niet verstandig is. Bij het ministerie lijkt het alsof evidence based het toverwoord is. Als wetenschappelijk bewezen is dat iets werkt, dan is het goed. De vraag is echter of elke maatregel in elke situatie hetzelfde zal opleveren. De vraag stellen is hem beantwoorden: het effect van een bepaalde aanpak is van diverse omstandigheden afhankelijk. Laat ik een concreet voorbeeld nemen.

Een jaar of 12 geleden vonden mijn vrouw en ik dat onze kinderen aardappels moesten leren schillen. Nu schilt mijn vrouw de aardappels met een traditioneel mesje en ik doe dat met een dunschiller. Beide methoden zorgen voor geschilde aardappels, maar mijn vrouw zal het ze leren het met een traditioneel mesje te doen en ik met een dunschiller. Welke methode is nu beter?

Het klinkt misschien als een flauw voorbeeld, maar ik wil slechts duidelijk maken dat de maakbaarheid van het onderwijs minder groot is dan menigeen veronderstelt. Laat de professionals binnen de scholen bepalen welke aanpak voor welk kind het beste is. Dan hebben we echt vertrouwen in het onderwijs. Die benadering is herkenbaar in bijgesloten artikelen.

Schoolleiders, bestuurders en docenten moeten komen tot een weloverwogen keuze voor prioritering van onderwijsontwikkelingen en speerpunten. Met de essays in deze bundel willen we een bijdrage leveren aan de reflectie hierop en de manier waarop we na corona denken over wat goed onderwijs nu eigenlijk is. Daarbij wordt nadrukkelijk het pedagogisch perspectief benadrukt.

We wensen u veel leesplezier, inspiratie en alle goeds bij de keuzes die voor liggen.

Jan Jacob van Dijk
Voorzitter denktank NPO



Sámen voor goed onderwijs: over het belang van multiperspectiviteit

Prof. dr. Gerdien Bertram-Troost, Hoogleraar Onderwijs in levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief, Vrije Universiteit Amsterdam

Met het meerjarig Nationaal Programma Onderwijs beoogt het kabinet 'een bijdrage te leveren aan het bieden van volwaardig onderwijs aan de huidige generatie leerlingen, met het oog op een goede toekomst voor hen'. Dat schrijft onderwijsminister Slob in de brief die hij in maart aan bestuurders en schoolleiders stuurde. Inmiddels heeft zijn ministerie een 'menukaart' gepubliceerd met interventies waarvan de effectiviteit 'bewezen' of 'aannemelijk' is. Daaruit kunnen schoolbestuurders en schoolleiders kiezen om hun zogeheten 'schoolprogramma' zo goed en tijdig mogelijk in te richten.

En dat is bepaald geen sinecure. Vooral de tijdsdruk in combinatie met de toch al hoge werkdruk en het lerarentekort in het onderwijs maakt dat velen zich nu opgejaagd voelen en naarstig op zoek zijn naar hulp bij de keuzes die gemaakt moeten worden. Maar bij wie ga je te rade? En hoe kom je als bestuur of schoolleiding tot een eigen 'plan van aanpak' dat aansluit bij waar je als school voor wilt staan? Hoe zoek je je weg in een woud aan visies, meningen, goede bedoelingen en al dan niet onderbouwde adviezen?

In dit essay wil ik daar op reflecteren. Ik doe dat door duidelijk te maken dat je vanuit verschillende perspectieven naar

onderwijs kunt kijken. Iederéén is vóór goed onderwijs. Daar kan je immers moeilijk op tegen zijn. Maar wat versta je er onder? Afhankelijk van welk perspectief je kiest, zie je andere dingen en maak je een andere analyse van wat er gaande is in onderwijsland. Net als in de medische wereld is de analyse, ofwel diagnose, van grote invloed op de prognose en behandeling. Iemand die geldtekort als het kernprobleem van het onderwijs ziet, zal anders aankijken tegen een financieringsimpuls als het NPO dan iemand die van mening is dat de problemen in onderwijsland voor een groot deel te maken hebben met het structurele lerarentekort en/of een imago probleem.

Het perspectief van waaruit iemand naar onderwijs kijkt, diagnoses stelt en prognoses maakt, wordt lang niet altijd expliciet gemaakt. Dat is spijtig, en ook niet zonder risico. Met het oog op een eerlijk, open gesprek over goed onderwijs is het behulpzaam om duidelijk te maken vanuit welk perspectief gesproken en/of geadviseerd wordt. Het maakt nogal wat uit of je bijvoorbeeld vanuit sociologisch, onderwijskundig, didactisch, psychologisch, economisch, pedagogisch, theologisch, bestuurlijk of juridisch perspectief naar onderwijs kijkt.

Deze perspectieven zijn, ook als academische disciplines,

allemaal legitiem en allemaal op hun eigen manier relevant en potentieel waardevol. Het gaat naar mijn idee mis als een bepaald perspectief verabsoluteerd wordt en er geen ruimte wordt gelaten voor andere invalshoeken. Er kan dan een tunnelvisie ontstaan die het zicht op de volledige realiteit in al haar complexiteit en gelaagdheid belemmert.

Ik pleit daarom, in lijn met belangrijke pedagogen van weleer zoals Kohnstamm en Langeveld, voor een brede benadering ofwel een 'pedagogiek in de volle breedte'. Multidisciplinariteit en -perspectiviteit kan tot completere inzichten en dus meer passende oplossingen leiden. Dit begint met de erkenning dat het eigen perspectief, hoe goed onderbouwd ook, nooit het enige perspectief op onderwijs kan zijn. En dat het eigen perspectief ook niet neutraal is. Geen enkele visie op (goed) onderwijs is namelijk neutraal. Net zoals wetenschap niet neutraal is.

De wijze waarop in wetenschappelijk onderzoek 'de werkelijkheid' benaderd wordt, draagt allerlei impliciete aannames met zich mee over de wereld ('het zijnde') en hoe we die wereld zouden kunnen kennen. Wetenschappelijke disciplines en individuele wetenschappers verhouden zich op uiteenlopende wijzen tot wat in de filosofie ontologische en epistemologische vraagstukken worden genoemd. Welke positie uiteindelijk ook ingenomen wordt, er ligt altijd een bepaald mens- en wereldbeeld aan ten grondslag. Dat geldt ook voor empirisch onderzoek, dat claimt op een neutrale, objectieve manier de werkelijkheid in beeld te brengen.

Zelfs 'evidence-based' onderzoek, inclusief de (ideeën over de) toepasbaarheid van zulk onderzoek in de (onderwijs) praktijk, is niet neutraal. Er liggen allerlei aannames aan ten grondslag. Ook de beslissing om evidence-based onderzoek in onderwijsbeleid en -praktijk een belangrijke rol te laten spelen is als zodanig een normatieve keuze. Daarmee is het an sich niet per definitie een goede of juist slechte keuze. Maar een keuze is het wel. Wat mij betreft is het belangrijk dat de vele betrokkenen en belanghebbenden in onderwijsland zich daarvan bewust zijn. Ook als het nu gaat om de gedachtevorming over het Nationaal Programma Onderwijs.

Wie er, zoals het ministerie van Onderwijs, voor kiest om zowel in 'probleemanalyse' als in oplossingsrichtingen te focussen op meetbare effecten en (statistisch) bewezen aanpakken, ziet andere zaken en maakt andere afwegingen dan bijvoorbeeld iemand die er voor kiest om allereerst door de bril van pedagogische relaties naar onderwijs te kijken. Helaas is er in onderwijsland al geruime tijd een 'richtingenstrijd' gaande. In feite is die strijd al gaande sinds het moment dat pedagogiek

een academische wetenschap werd (zie o.a. Van Rees, 2020). In hoofdlijnen zijn er in de geschiedenis van de academische pedagogiek vier perioden te onderscheiden, waarin steeds een nieuwe groep van pedagogen en onderwijswetenschappers 'aan het roer' stonden. In elk periode stond onderwijsvernieuwing centraal, maar waren de richting en de wetenschappelijke onderbouwing daarvan anders. Zo zien we vanaf midden jaren '40 een verschuiving van geesteswetenschappelijke pedagogiek naar onderwijskunde, met vanaf de jaren '90 een toenemende focus op evidence-based onderwijs.

'We willen te veel van het onderwijs en durven het belang van kinderen, leerlingen en studenten niet voorop te stellen.'

De verschillende perspectieven op onderwijs werden en worden doorgaans niet als mogelijkheid gezien om samen tot nieuwe, betere inzichten te komen, maar lijken vooral ingezet te worden om elkaar in kampen te positioneren. Niet zelden worden er, ook in academische vertogen, valse tegenstellingen gecreëerd die de afzonderlijke perspectieven onvoldoende recht doen. Wat mij betreft is het hoog tijd dat we hieraan voorbij zien te komen en het echte gesprek gaan voeren over wat we verstaan onder goed onderwijs.

Nota bene een hoogleraar Evidence Based Onderwijs (Wim Groot) en een hoogleraar economie van onderwijs (Henriette Maassen van den Brink) concluderen in hun buitengewoon scherpe en relevante bijdrage 'Onderwijsmiljarden verbeteren het onderwijs niet', op de website Wynia's Week ([Onderwijsmiljarden verbeteren het onderwijs niet | Wynia's Week](#)), dat het onderwijs lijdt onder een gebrek aan heldere keuzes: 'We willen te veel van het onderwijs en durven het belang van kinderen, leerlingen en studenten niet voorop te stellen. (...) Het onderwijsbeleid hangt te veel aan elkaar van korte termijn plannetjes en incidentele financiële pleisters waarbij achteraf in verwondering wordt omgekeken waar het geld is gebleven.'

Deze hoogleraren erkennen waar het in onderwijsland aan ontbreekt: een gedeelde inhoudelijke visie op waar het in onderwijs ten diepste om draait en wat we met elkaar onder 'goed onderwijs' verstaan. Het siert hen dat zij niet claimen vanuit hun eigen expertise (evidence-based onderzoek) en (economisch) perspectief dé oplossingen voor het onderwijs te hebben. Tegelijkertijd brengen ze hun eigen expertise wel volop in om een bijdrage aan goed onderwijs te leveren. Wat mij betreft laten zij hier zien hoe wetenschap en

kennisvermeerdering idealiter behoren te werken: elke discipline en benadering heeft haareigen sterktes, zwaktes en ook grenzen. Perspectieven hoeven niet tegen elkaar uitgespeeld te worden, maar kunnen – in gesprek en uitwisseling vanuit een open en lerende houding – elkaar aanvullen. Ook daar waar perspectieven met elkaar op gespannen voet staan en van ‘aanvulling’ geen sprake kan zijn, is open uitwisseling, inclusief wederzijdse kritische bevraging, van groot belang.

Mensen die vanuit een meer natuurwetenschappelijke blik naar onderwijs kijken (al dan niet gecombineerd met een medisch onderzoeksmodel waarin ‘Randomized Controlled Trials’ centraal staan), doen er goed aan te beseffen dat ‘laboratoriumsettings’ geen recht doen aan de gesitueerdheid van onderwijs(onderzoek) én dat empirische data bovendien nooit antwoord kunnen geven op normatieve vraagstukken. Ook in empirisch evaluatieonderzoek worden normatieve afwegingen gemaakt. Bovendien staan betrokkenen bij evaluatie en onderzoek zelf niet buiten het maatschappelijk krachtenveld waarin onderwijs(vernieuwing) zich afspeelt (zie o.a. Karstanje, 1984).

Empirisch onderzoek is dan ook per definitie ontoereikend als het aankomt op het formuleren van een onderbouwde visie op goed onderwijs. Met alle beperkingen rondom onder meer ‘wanneer’ ‘voor wie’ en ‘hoe’ een interventie werkt – die in goed empirisch onderzoek overigens ook benoemd worden – leveren effectstudies wel degelijk inzichten op die ook nu bruikbaar zijn om mee te nemen in de afwegingen hoe de NPO-middelen te besteden.

Daarom doen professionals die graag door een pedagogische, geesteswetenschappelijke bril naar onderwijs kijken, er mijns inziens goed aan om toch kennis te nemen van de inzichten die vanuit empirische onderwijswetenschappen beschikbaar zijn. Niet om blind te varen op wat ‘wetenschappelijk bewezen’ is, maar wel om na te gaan hoe empirische inzichten van betekenis kunnen zijn bij het maken van onderbouwde keuzes rondom de schoolprogramma’s. En om, goed geïnformeerd, de juiste pedagogische vragen te blijven stellen aan hen die vanuit onder meer evidence-based perspectief naar onderwijs kijken.

Zeker met het oog op de lange termijn is het van groot belang om met elkaar het goede gesprek over goed onderwijs te blijven voeren. Vanuit onder meer de vrijheid van onderwijs behouden alle betrokkenen te allen tijde de

vrijheid om in dit gesprek een eigen positie inzake ‘goed onderwijs’ in te nemen en die ook te verdedigen. Vrijheid komt evenwel met verantwoordelijkheid. Wat mij betreft óók met de verantwoordelijkheid om kennis te nemen van wetenschappelijke inzichten vanuit diverse disciplines, het open gesprek daarover aan te gaan en uiteindelijk zelf goed geïnformeerd keuzes te maken.

Het is legitiem om die keuzes mede te maken vanuit een eigen mens-en wereldbeeld. Het is óók legitiem dat anderen, waaronder de overheid, van scholen vragen dat ze hun keuzes kunnen toelichten en dat ze aanspreekbaar zijn op hun eigen uitgangspunten. Op haar beurt dient de overheid voldoende ruimte te laten aan scholen om hun eigen onderbouwde keuzes te maken. Wat dat aangaat is het afwachten hoe en op basis waarvan de menukaart de komende periode verder uitgebreid zal worden en hoeveel ruimte er daadwerkelijk wordt gelaten voor de professionele afweging en pedagogische reflectie van bestuurders, schoolleiders en individuele leerkrachten.

Zeker met het oog op de lange termijn is het van groot belang om met elkaar het goede gesprek over goed onderwijs te blijven voeren.

In hoeverre de NPO-gelden daadwerkelijk een bijdrage zullen leveren aan het bieden van volwaardig onderwijs aan de huidige generatie leerlingen, hangt mede af van de mate waarin de diverse betrokkenen elkaar nu (blijven) opzoeken en hopelijk ook vinden in het gesprek over goed onderwijs. Essentieel daarbij is dat álle betrokkenen, van beleidsmakers tot wetenschappers, van profielorganisaties tot huiswerkinstituten, van bestuurders tot leerkrachten, de moed hebben om over eigen schaduwen en belangen heen te stappen en de belangen van kinderen, leerlingen en studenten daadwerkelijk voorop te stellen. Om hen is het ons, als het goed is, uiteindelijk toch allemaal te doen.

Verder lezen:

Van Rees, P. D. (2020). *100 jaar Pedagogische Studiën: Een eeuw onderwijswetenschap in dienst van onderwijsvernieuwing*. *Pedagogische Studiën*, 97(5), 337-359.

Karstanje, P.N. (1984). *Evaluatie bij grootschalige onderwijsinnovaties. Op zoek naar de wortels van conflicterende visies*. *Pedagogische Studiën*, (61), 127-138.

Over de auteur

Prof. dr. Gerdien Bertram-Troost bekleedt de leerstoel Onderwijs in levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief aan de Faculteit Religie en Theologie van de Vrije Universiteit Amsterdam, mede gefaciliteerd door en in nauwe samenwerking met Verus.



Een echt herstelplan schrijft het onderwijs rust voor

Dr. Robert van Putten, onderzoeker aan de Christelijke Hogeschool Ede en het Wetenschappelijk Instituut van de ChristenUnie

Ruim een jaar na de uitbraak van de coronapandemie lijken we in een nieuwe fase van crisisbestrijding beland. Die kenmerkt zich door bekommernis om de vele tragische gevolgen van de aanpak van de pandemie. De komende tijd gaan we alle leed compenseren dat, onbedoeld uiteraard en misschien ook wel onvermijdelijk, is veroorzaakt door het op slot zetten van de samenleving. Daarvoor zijn herstelplannen in de maak, waarbij de overheid opnieuw toont diepe zakken te hebben. Eén ding is duidelijk: we geven echt om het onderwijs als we daaraan in 2,5 jaar tijd 8,5 miljard euro extra uitgeven voor 'herstel en perspectief'. De eerste indruk die het Nationaal Programma Onderwijs dan ook achterlaat, is die van generositeit.

Hoe genereus ook, het Nationaal Programma Onderwijs laat ook een bittere nasmaak achter. Dan doel ik niet zozeer op het leed in onderwijsland over de impact van corona, hoewel dat er zeker is. Het bittere zit daarin dat het Nationaal Programma hetzelfde karakter heeft als de bestrijding van de coronapandemie. Dat wordt gekenmerkt door de reflex die eigen is aan onze hedendaagse cultuur: de permanente focus op beheersing, controle en perfectionering.

Het is deze 'karaktertrek' van onze cultuur die de coronabestrijding kenmerkte en ervoor zorgde dat het onderwijs zo sterk heeft geleden onder de maatregelen. Het

lijkt er dus op dat we met de middelen die het leed hebben veroorzaakt, het ontstane leed ook willen oplossen. Maar is dat niet vragen om nieuwe problemen? De prangende vraag is wie op nog meer beheersingsdrift zit te wachten na een doodvermoeiend coronajaar. Is het niet veel meer van belang dat het onderwijs even met rust gelaten wordt en de gelegenheid krijgt om op adem te komen na een bizarre tijd?

We herinneren het ons misschien nauwelijks meer, maar vóór de uitbraak van de coronapandemie was in politiek en media de toenemende prestatiedruk (met de daarbij horende klachten van stress, angst en burn-out) een prominent thema. Door de enorme aandacht die de bestrijding van de coronapandemie dag in, dag uit krijgt is dat naar de achtergrond verdwenen. Dat is begrijpelijk, maar niet terecht.

Corona heeft de samenleving weliswaar deels stilgezet, maar de prestatie maatschappij vermoedelijk niet getemperd. Sommige groepen in de samenleving hebben tijdelijk meer ontspanning kregen door lockdown en avondklok, omdat hun agenda's grotendeels werden leeggeveegd en ze fulltime thuiszaten. Maar laten we daar niet te romantisch over doen. De rust van een lege agenda brengt niet vanzelf gemoedsrust. Geforceerde ontspanning hoeft bepaald niet vreugdevol te zijn. Andere groepen, zoals docenten, hebben het bovendien nog veel drukker gekregen. Scholieren en studenten voelen de druk toenemen door de dreiging van achteropraken,

'inhaalstress' en spanning over verdampende kansen en dromen. De kans is reëel dat we massaal nog vermoeider uit de crisis komen dan we er in gingen.

Het onderwijs speelt een sleutelrol in de ratrace van deze vermoeiende prestatimaatschappij. De morele kern van die prestatimaatschappij is eenvoudig: jij bent zelf verantwoordelijk voor de ontplooiing van je leven, het is jouw levensproject, je moet de kansen die je aangereikt worden grijpen, en zo niet, dan is falen je eigen schuld. Het voorheen collectivistische maakbaarheidsdenken heeft hier zijn individualistische vervolg gekregen: je maakt je eigen toekomst, verbeter je leven, en wel permanent.

We zijn dit ook wel de 'meritocratie' gaan noemen, een maatschappelijk systeem waarin je waarde bepaald wordt door de successen die je behaalt. Ons onderwijs heeft daar een stevige tik van meegekregen. De documentaireserie Klassen legt dat indringend bloot. Eerder deed het boek De bijlesgeneratie dat ook al. Wat zou het mooi zijn als de coronatijd een breekijzer blijkt om ons te kunnen ontdoen van die meritocratische tendensen in onze samenleving.

Helaas lijkt dat naïef gedacht. Het Nationaal Programma Onderwijs gaat juist met volle kracht vooruit. Tegen de achtergrond van onze vermoeiende prestatimaatschappij doet het bedrag van 8,5 miljard, te besteden in 2,5 jaar, duizelingwekkend aan. Het betekent in hoog tempo nóg meer werk verstouwen.

Het is de natuurlijke reflex van onze cultuur: is er een probleem, dan lossen we dat op door er geld in te pompen.

Is zo'n herstelplan om achterstanden weg te werken dan de meest passende remedie wanneer we met de tong op de schoenen uit het bizarre coronajaar komen? De intentie is zonder twijfel goed, maar of we hiermee recht doen aan het geleden coronaleed in het onderwijs betwijfel ik. Het is de natuurlijke reflex van onze cultuur: is er een probleem, dan lossen we dat op door er geld in te pompen.

Maar houdt zo'n aanpak voldoende rekening met het al bestaande leed van de meritocratie? En komt deze aanpak voldoende tegemoet aan de uitputtingsslag van corona? Ik vrees van niet. Ondanks de goede intenties van het plan lijkt de ondertitel nog steeds: je moet nog harder je leven verbeteren! De impliciete boodschap is dat de ratrace weer op gang moet komen, liefst in een nog hogere versnelling.

Natuurlijk is 'kwalificatie' van groot belang in het onderwijs, maar wat telt als gekwalificeerd en hoeveel is genoeg?

Laat hierover geen misverstand bestaan: het is belangrijk om leerlingen en studenten te compenseren voor de impact van de coronapandemie. Van hen is veel gevergd om de oudere generatie en het zorgsysteem te beschermen. Extra investeringen in het onderwijs om pijnlijke achterstanden te corrigeren kunnen heel zinvol zijn. Maar in een meritocratie is het oppassen geblazen.

Een meritocratie werkt per definitie met achterstanden, want ze veronderstelt een selecte groep 'excellente' en een grote groep die daar achteraan komt. De uitdaging is daarom, te voorkomen dat een Nationaal Programma die bestaande prestatiecultus versterkt. Daarvan overtuigt het plan mij vooralsnog helaas niet.

Hoopgevend is wel dat in onderwijsland volop discussie is over de balans tussen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, over wat waardevol onderwijs is en waartoe het onderwijs eigenlijk op aarde is. De vraag is: wat is ervoor nodig om deze heroriëntatie te laten doordringen in de samenleving en de wereld van beleid en bestuur?

Een belangrijke sleutel ligt volgens mij in onze benadering van de vraag wat een goed leven is. In onze prestatimaatschappij wordt die vraag voor een belangrijk deel beantwoord met 'productiviteit'. We moeten productief zijn, succesvol worden en het onderwijs moet daarop voorbereiden. In deze visie is rust op zijn best een noodzakelijk kwaad. Rust is een pauze die we zo nu en dan moeten nemen om weer 'opgeladen' aan de slag te kunnen.

In dit morele raamwerk van de prestatimaatschappij blijven socialisatie en persoonsvorming altijd een sluitpost, want ze draaien niet om productiviteit. Willen we voor deze dimensies werkelijk ruimte krijgen, dan is een herwaardering van rust en ontspanning nodig. In een cultuur van rust krijgen het leven van de geest en de sociale dimensies van ons bestaan de gelegenheid om tevoorschijn te komen. Hier ligt het tegoe van het christendom. Daarin komt rust als een belangrijke dimensie van het goede leven naar voren. In een terugkerend ritme van inspanning en ontspanning, van werk en rust, krijgt het leven zijn goede vorm. Dat is de erfenis van de monastieke traditie. Een intrinsieke waardering voor rust hebben we nodig om 'herstel en perspectief' in het onderwijs op een hoger plan te tillen.

En de toenemende ongelijkheid dan? Eén van de grote maatschappelijke zorgen van onze tijd is dat corona de ongelijkheid versterkt. Dat maakt het 'wegwerken' van achterstanden ook zo urgent. Vergroten rust en ontspanning de ongelijkheid en achterstanden niet juist? Is dat niet typisch iets dat alleen de bovenlaag van de samenleving zich kan permitteren? Ik denk dat het tegendeel het geval is. Herwaardering van een cultuur van rust zou paradoxaal genoeg weleens de 'grote gelijkmaker' kunnen worden. In een cultuur van rust tellen prestaties veel minder mee, maar is het vermogen tot loslaten en ontspannen veel belangrijker. Wie veel heeft, zal ook veel hebben om bezorgd over te blijven. Dat is een diep inzicht uit de Bijbelse wijsheidsboeken. De minder 'excellente' zouden wel eens beter kunnen rusten dan zij die altijd maar denken aan de top van de piramide te moeten blijven – juist dat vraagt erom permanent 'aan' te staan. Het is bij uitstek ook in de rust van de sabbat (de joodse rustdag), zo leert rabbijn Abraham Joshua Heschel, dat de mens niet als concurrent aan de ander verschijnt, maar als broeder. Tijdens de sabbat is de wereld even strijdtoneel, maar een plaats waar we elkaars gelijken zijn. Dan concurreren we niet over het in beslag nemen van de schaarse ruimte, maar dan delen we in de overvloed van de tijd, aldus Heschel.

In een cultuur van rust tellen prestaties veel minder mee, maar is het vermogen tot loslaten en ontspannen veel belangrijker.

Kenmerkend voor een sabbat is dat het een collectieve vorm van rust is. Daarmee is ook een zekere mate van rechtvaardigheid gegarandeerd: iedereen mag uitrusten om daarna verfrist weer aan de slag te gaan. Dat zorgt ervoor dat vitale 'excellente' niet nog verder voor de troepen uitlopen en de druk opvoeren, en het zorgt ervoor dat vermoeiden niet nog uitgeputter raken. Dit vraagt wel om bescherming van collectieve rustmomenten. Anders zal slechts de bovenklasse

genieten van de rust waarvoor de onderklasse doorwerkt. Dat zou onrechtvaardig zijn. Tegen die achtergrond is het in het onderwijs oppassen geblazen met nadruk op bijvoorbeeld bij- en nascholing, zeker in vakantieperiodes, die in zekere zin ook 'sabbatten' zijn.

Streven naar ontspanning in het onderwijs gaat niet zonder verandering in de manier waarop het onderwijs wordt bestuurd. Het ideaal van een ontspannen samenleving vraagt ook om ontspannen bestuur. Dat draait om een bestuursstijl die durft loslaten, rust inbouwt, weet van 'genoeg' en imperfecties kan dulden. Zo'n bestuursstijl is hard nodig, want prestatiedruk is er immers niet alleen onder scholieren en studenten, maar ook bij professionals en managers. Prestatiedruk in de vorm van verantwoordingsdruk en controledrift toont zich bij uitstek ook in de dynamiek tussen organisaties en het openbaar bestuur, tussen onderwijsinstellingen en het ministerie. De wijze waarop scholen moeten werken aan herstel, kenmerkt zich door beheersingsdrang en controlezucht. In het plan staat weliswaar dat maatwerk en regie bij scholen centraal staan, maar de onderliggende boodschap van het programma is een heel andere. Het ministerie lijkt toch de touwtjes in handen te hebben als het gaat om het antwoord op de vraag welke achterstanden op welke wijze het meest effectief weggewerkt kunnen worden.

Dat is niet alleen zorgelijk om de bekende redenen van de mogelijke uitholling van onderwijsvrijheid en de verstikkende risicoregelreflex, maar vooral vanwege de impliciete boodschap dat je pas een goede school bent als je door de juiste hoepels kan springen. Daarmee versterkt het ministerie met dit plan voor herstel en perspectief de bestaande prestatiecultus. Nu in Den Haag de roep om een nieuwe bestuurscultuur steeds luider klinkt, hoop ik op onderwijsbestuurders die de moed hebben om daar een voorschot op te nemen door te gaan oefenen met een cultuur van ontspannen besturen.

Over de auteur

Dr. Robert van Putten werkt als onderzoeker aan de Christelijke Hogeschool Ede en het Wetenschappelijk Instituut van de ChristenUnie. Hij promoveerde in 2020 aan de Vrije Universiteit Amsterdam op het bestuursfilosofische proefschrift *De ban van de beheersing, naar een reflexieve bestuurskunst*.



Een gegeven paard gaat niet uit zichzelf terug

Prof. dr. Renée van Schoonhoven¹

Geld is geen water uit de kraan. Het komt niet uit de lucht vallen. Het komt ergens vandaan, met een specifieke bedoeling. Het wordt gegeven in ruil voor iets anders, wat we in het recht ook wel een prestatie noemen. Tegenover het geven van het geld staat kortom het leveren van een prestatie. Met de ontvangst van geld zijn verbintenissen gemoeid: die tussen gever en ontvanger van zowel het geld als de prestatie. Het kan in mijn optiek geen kwaad als bestuurders en schoolleiders de komende tijd bij het aanvragen, ontvangen en besteden van de middelen uit het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) óók de gedachten laten gaan over dit vrij elementaire gezichtspunt.

Want: met welk doel worden de middelen verstrekt, en – als we ermee aan de slag gaan – wat zegt dat dan over onze relatie of verbintenis met degene die het geld verstrekt: de begrotingswetgever? In deze beknopte bijdrage belicht ik deze materie vanuit drie gezichtspunten. Niet om afbreuk te doen aan het gegeven paard als zodanig, want dat is meer dan welkom, maar wel om bestuurders en schoolleiders aan te zetten tot zeer weloverwogen beslissingen over het aanvragen, ontvangen en besteden van het geld.

Vuistregels

In het normale economische verkeer kennen we de figuur van 'leveren bij voorbaat'. Dat houdt zo'n beetje in dat iemand feitelijk een artikel – bijvoorbeeld een fiets – nog niet in bezit heeft, maar dat hij al wel een afspraak maakt met iemand anders over de doorverkoop van de fiets die hij in de toekomst in eigendom krijgt.

In de handel is zoiets heel gebruikelijk, waarbij echter wel enkele vuistregels gelden. Ten eerste mag niet onduidelijk zijn over wat voor artikel of goed het gaat: het moet bepaalbaar zijn. Ten tweede moet de transactie in kwestie wel passen in het relevante juridische (sub)systeem. En last but not least: er mogen geen andere regels in de weg staan aan de transactie. Nu zijn de middelen die beschikbaar komen in het kader van het NPO zeker niet te vergelijken met fietsen. En of het beschikbaar stellen van de NPO-middelen gekarakteriseerd kan worden als een levering bij voorbaat van een toekomstig goed, is ook nog maar zeer de vraag. Echter, om scherp te krijgen hoe we deze additionele geldstroom moeten positioneren, vooral in het licht van de bekostigingsrelatie tussen het Ministerie van OCW en bevoegde gezagsorganen in het onderwijs, kan het wel helpen de drie vuistregels in kort bestek langs te lopen.

1. Prof. dr. Renée van Schoonhoven is hoogleraar onderwijsrecht, tevens bijzonder hoogleraar onderwijsrecht met betrekking tot het beroepsonderwijs, beide aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Eerstgenoemde leerstoel wordt gesponsord door de Stichting Bijzondere Leerstoelen Onderwijsrecht (SBLO), de tweede wordt gefaciliteerd door SBLO, Christelijke Federatie MBO, Verus en VGS. Dit essay is begin mei 2021 geschreven; ontwikkelingen nadien zijn er niet meer in verwerkt.

Bepaalbaar

De stukken over het NPO geven vrij helder aan waar de additionele 8,5 miljard euro – dat is omgerekend op jaarbasis een plus van zo'n 8% op de totale OCW-begroting – voor zijn bedoeld: het helpen van leerlingen en studenten bij het ontwikkelen van hun gaven en talenten, ondanks de coronacrisis en de gevolgen daarvan voor het onderwijs. Voor dit programma bestaat zowel in het parlement als in het onderwijsveld brede steun, en dat is zeer terecht.

Tegelijkertijd is het in de beschikbare stukken wel zoeken naar de grondslagen waarop en middelen waarmee middelen worden verdeeld, en naar de concretisering van de beoogde bestedingsrichtingen. Met het eerste bedoel ik dat slechts zeer algemeen is aangegeven hoe één en ander wordt gereguleerd. Aangegeven wordt dat dit deels via de lumpsumbekostiging en deels op basis van subsidieaanvragen zal gaan. Maar hoe, wat en met ingang van wanneer is onduidelijk.

Nu weten we uiteraard wel dat er Bekostigings- en Uitvoeringsbesluiten en subsidieregelingen zijn die hiertoe kunnen worden aangepast, maar of en hoe dat gaat gebeuren is voor de meeste bestuurders en schoolleiders verre van inzichtelijk. Dat geldt ook voor de beoogde bestedingsrichtingen. Er is dan wel gesteld dat er 'een schoolscan' moet worden gemaakt, dat er uit een 'menukaart' gekozen moet worden en dat de scholen daarmee nog voor de zomer aan de slag moeten, maar ook hiervoor geldt dat bestuurders en schoolleiders vooralsnog roeien in de mist. Het is eenvoudigweg niet duidelijk.

De Algemene Rekenkamer heeft hier blijkens een brief aan de Tweede Kamer ook de nodige zorgen over.² Het plan is volgens de Rekenkamer veel te vaag, waardoor onvermijdelijk verantwoordingsvraagstukken gaan ontstaan. De president van de Rekenkamer zei hierover: "Het gaat om ontzettend veel geld. Als je bij zo'n bedrag niet goed weet wat je ermee gaat doen, is het vragen om problemen."³

Rekenkamer: "Het gaat om ontzettend veel geld. Als je bij zo'n bedrag niet goed weet wat je ermee gaat doen, is het vragen om problemen."

Omdat bestedingsgrondslagen, -richtingen en lijnen van verantwoording vooralsnog niet duidelijk zijn, kunnen we constateren dat we ons bij het NPO niet houden aan de

vuistregel van bepaalbaarheid van transacties. In het normale economische leven is dat laatste meestal niet zo verstandig.

Passend bij het vigerende systeem

Stel dat we er vrede mee hebben dat het gegeven paard zich nog enigszins in de mist bevindt, ook omdat we ervan uitgaan dat die mist de komende zomer wel optrekt. Dan is vervolgens de vraag of en hoe de ommekomst van zo'n enorme additionele – maar naar verwachting incidentele – plus op de begroting past bij het gewone bekostigingsstelsel van het onderwijs. Laten we daarbij vooral kijken naar de basisbekostiging, die wordt verstrekt via de lumpsum.

In juridisch opzicht is de lumpsumbekostiging te zien als een bijzondere vorm van subsidie.⁴ De algemene bepalingen op grond waarvan een overheid tot subsidieverstreking komt, vinden we terug in de Algemene wet bestuursrecht. In de sectorale onderwijswetten en daaraan verbonden bekostigingsbesluiten vinden we de aanvullingen op die bepalingen terug.

Bijzonder bij de lumpsumbekostiging voor het onderwijs is onder meer dat uit de Grondwet voortvloeit dat de basis daarvoor altijd in een formele wet – zoals een sectorwet – moet zijn opgenomen. De lumpsumbekostiging moet verder passen bij het niveau dat scholen nodig hebben om goed onderwijs te geven. En de bekostiging wordt – anders dan bij gewone subsidies – in beginsel voor onbepaalde tijd gegeven. Ten slotte komt de bevoegd gezagsorganen bij de lumpsumbekostiging in hoge mate bestedingsvrijheid toe; bij subsidies hoeft dat niet zo te zijn.

Hoe moeten we een substantiële maar tijdelijke plus op de lumpsum in het kader van het NPO in dit licht duiden? Als de middelen via de lumpsum beschikbaar komen, vergt dat in ieder geval zoals eerder genoemd een tijdelijke wijziging van de betreffende bekostigingsbesluiten, waarvoor de formele basis is gelegen in de sectorale onderwijswetten. De (academische) vraag rijst dan wel of het gaat om basisbekostiging die voor alle scholen nodig is. De middelen zullen uiteraard zeer welkom zijn, daar niet van. Maar zijn ze ook structureel nodig om op alle scholen goed onderwijs te geven?

En, als dat laatste het geval is, dan zou dit dan niet moeten betekenen dat de lumpsum niet tijdelijk maar structureel moet worden opgehoogd? En als dat niet zo is, en daar lijkt het op, dan ontstaat door toekenning van de middelen

2. Kamerstukken II 2020/21, 35 570 VIII, 211.

3. ANP 2 april 2021, 'President Rekenkamer waarschuwt over besteding onderwijsmiljarden'.

4. D. Mentink, B.P. Vermeulen & P.J.J. Zoontjens, 'Wetenschappelijk commentaar bij artikel 23 Grondwet.' In: E.M.H. Hirsch Ballin en G. Leenknecht (red.), *Artikelsgewijs commentaar op de Grondwet*, webeditie 2020 (www.Nederlandrechtsstaat.nl).

via de lumpsum spanning met het uitgangspunt dat de basisbekostiging in beginsel voor onbepaalde tijd beschikbaar komt, aangezien de 'plus' (?) dan blijkbaar tijdelijk is.

En dan nog het laatste punt: krijgen de bevoegd gezagsorganen bestedingsvrijheid bij het inzetten van de plus? Gezien het feit dat scholen moeten kiezen uit een weliswaar uitgebreide menukaart, lijkt dat niet het geval te zijn. Het op tijdelijke basis toekennen van een substantiële plus aan de lumpsumbekostiging lijkt zich kortom niet zo goed te verdragen met het karakter van dat bekostigingsstelsel. De kans bestaat dat op deze wijze belangrijke verschillen tussen 'subsidiëring' enerzijds en de bijzonderheid van de 'onderwijsbekostiging' anderzijds worden genuanceerd of zelfs (deels) verdwijnen. Onderwijsbekostiging wordt dan meer en meer 'gewone subsidie', waarvoor specifieke onderwijsrechtelijke waarborgen minder relevant zijn.

Geen strijdigheid met grondregels

Dan nog de derde vuistregel. Enkele jaren terug was er enige ophief in het hoger onderwijs omdat daar een substantieel deel van de bekostiging aan instellingen (potentieel) beschikbaar werd gesteld in het kader van zogeheten prestatieafspraken. De kritiek was niet mals: de gekozen constructie werd in strijd geacht met de Grondwet, omdat instellingen op voorhand in onzekerheid werden gelaten over wat precies de verwachtingen waren en omdat daarmee ook onduidelijk bleef of uiteindelijk wel sprake zou zijn van gelijke behandeling bij de beoordeling van de geleverde prestaties en verantwoordingen. Ook werd de regeling in strijd geacht met het constitutionele uitgangspunt dat de wetgever bij het toekennen van bekostiging de identiteit van het bijzonder onderwijs dient te respecteren.⁵

Uit die casus kunnen we opmaken dat het van belang is dat, als het over substantiële bedragen gaat, scholen en instellingen vooraf weten hoe deze worden berekend en verdeeld en waarop de besteding uiteindelijk wordt beoordeeld. Anders ontstaat al snel spanning met het constitutionele uitgangspunt dat bekostiging vooraf naar gelijke maatstaf beschikbaar wordt gesteld en achteraf op consequente en consistente wijze wordt afgerekend.

Het gegeven paard

Zo bezien valt er dus nog wel wat af te dingen op dat mooie, gegeven paard. Een paard dat van harte welkom is om het onderwijs en de talentontwikkeling de komende jaren weer vlot te trekken. Het getuigt ook wel van enige bestuurlijke moed van de bewindspersonen om het NPO zo grootschalig neer te zetten. Wat dat betreft niets meer dan lof.

Maar, voor schoolleiders en bestuurders is het wel relevant te weten dat dit gegeven paard niet uit zichzelf teruggaat. Het komt er aan. Je hebt er dan dus gewoon voor te zorgen. Ook al zijn er vrij elementaire vragen te stellen over de onbepaaldheid, de inbedding in het vigerende bekostigingsstelsel en de mogelijke spanning die dit alles oplevert met gelijke behandeling en de vrijheid van richting. We hebben het er mee te doen.

Overigens staat er in deze context in de lijst met Veelgestelde vragen over het NPO wel een interessante zinsnede: "De middelen kunnen ook worden teruggestort." Dan ben je van veel van deze elementaire vragen af. Het is natuurlijk geen optie, maar wel iets om de komende maanden in het achterhoofd te houden bij het aanvragen, ontvangen en beslissen over de besteding van de NPO-middelen.

Over de auteur

Prof. dr. Renée van Schoonhoven is hoogleraar onderwijsrecht, tevens bijzonder hoogleraar onderwijsrecht met betrekking tot het beroepsonderwijs, beide aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Eerstgenoemde leerstoel wordt gesponsord door de Stichting Bijzondere Leerstoelen Onderwijsrecht (SBLO), de tweede wordt gefaciliteerd door SBLO, Christelijke Federatie MBO, Verus en VGS.

5. P.J.J. Zootjens, 'Prestatiebekostiging in het hoger onderwijs'. In: *Ars Aequi*, januari 2014, 66- 69.



Van remediëren naar duurzame onderwijsontwikkeling

Sandra van Groningen MA Msc en Dr. Theo van der Zee

Met het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) stelt het ministerie van OCW geld beschikbaar voor het remediëren van de leer- en ontwikkelachterstanden bij kinderen en jongvolwassenen als gevolg van de coronapandemie. De doelen staan vast, niet deelnemen is geen optie. Vanuit het oogpunt van duurzame onderwijsontwikkeling roept de gekozen aanpak echter serieuze vragen op. Past de aanpak van remediëren wel bij de eigen visie van de school op goed onderwijs? Kan de school wel een interventiestrategie ontwikkelen die bij de visie en context van de school past? Is het remediëren wel te verbinden met een duurzame onderwijsontwikkeling?

Kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur

Met de gekozen benadering beweegt het NPO zich binnen het paradigma van de geïnstitutionaliseerde kwaliteitszorg in het onderwijs. De inspectie omschrijft de kwaliteitszorg als het cyclisch, systematisch en planmatig borgen, monitoren en verantwoorden van de afstemming van het onderwijs op de voortgang in de ontwikkeling van de leerling¹. Daarbij komen voornamelijk de meetbare aspecten van de ontwikkeling van leerlingen in het vizier; de zichtbare en merkbare aspecten blijven grotendeels buiten beeld.

Scholen die hun onderwijsaanbod een duurzame ontwikkelingsimpuls willen geven, kunnen niet

zonder kwaliteitszorg. Immers, wie wil weten of de onderwijsontwikkeling enig effect heeft op de ontwikkeling van leerlingen, zal dit moeten kunnen vaststellen. Maar de motor van duurzame onderwijsontwikkeling is niet kwaliteitszorg, maar de kwaliteitscultuur van de school. Een verbetercultuur en het professionele handelen in de schoolorganisatie zorgen ervoor dat het onderwijs zich blijft ontwikkelen, óók wanneer een directeur of een aantal cultuurdragers vertrekt. Wat zijn dan kenmerken van een kwaliteitscultuur? Een recente studie van het Kohnstamm Instituut² naar excellente scholen werpt daar licht op. Van deze scholen is vastgesteld dat zij doorgaans beter scoren op de inspectiestandaarden die raken aan het primaire onderwijsproces en het schoolklimaat dan scholen die door de inspectie als 'goed' zijn beoordeeld. De studie bevestigt het belang van een systematische aanpak (PDCA) en een professionele leergemeenschap in de school, waarin wordt geleerd van elkaar en van anderen in een overzichtelijk en veilig schoolklimaat. Daarnaast benadrukt de studie dat excellente scholen 'de onderwijsvisie van hun school laten doorwerken in de haarvaten van de organisatie.'³ Samenvattend: de verbetercultuur staat in dienst van de schooleigen onderwijsvisie.

Dit is een belangrijk punt om vast te houden en nader te verkennen. Want hoe doen goed functionerende scholen dat, de kwaliteitscultuur centreren rond de onderwijsvisie?

1. Onderzoekkaders voor PO en VO, <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderzoekkaders>. Geraadpleegd op 11 mei 2021.
2. Schenke, W., D. Weijers, Y. Emelot, M. Karssen, I. Breetveldt, A. van Stigt & M. Boogaard (2020). *Kenmerken en voorbeeldfunctie van Excellente Scholen. Hoe excellent zijn excellente scholen?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
3. Schenke et al. (2020), p. 4.

De Kohnstamm-studie noemt een aantal leidende principes. Op de eerste plaats draagt de schoolleiding een heldere onderwijsvisie uit en zorgt zij ervoor dat deze levend gehouden wordt. Op de tweede plaats hebben de docenten zich gecommitteerd aan de onderwijsvisie en -ontwikkeling. En ten slotte geven schoolleiding en docenten samen vorm en inhoud aan een afgestemde aanpak en een coherent curriculum. Voorwaarde voor succes is daarbij de professionaliteit van het team.

Narratief waarderende benadering

Remediërend interveniëren zet de schijnwerper op een onwenselijkheid in het verleden en zoekt een oplossing de korte termijn. Duurzaam ontwikkelen richt de blik op wenselijkheden voor de toekomst en borging daarvan op de lange termijn. Hoe kunnen remediëren en ontwikkelen met elkaar worden verbonden?

Een goede mogelijkheid is werken vanuit een narratief waarderende benadering. De narratief waarderende benadering is schatplichtig aan de Appreciative Inquiry, een veranderfilosofie die onderzoek naar positieve ervaringen in het verleden en een visie op de gewenste toekomst als uitgangspunt neemt voor ontwikkeling. Dit kan de zijn de ontwikkeling van personen, teams en organisaties.⁴ In Appreciative Inquiry is een gedeelde visie de motor voor verandering en vormen verhalen over de bestaande en gewenste praktijk het voertuig om de verandering tot stand te brengen.

In de onderwijspraktijk pakt de Appreciative Inquiry niet altijd even goed uit. Onvoldoende helder is welke verhalen over ervaringen in het verleden en mogelijkheden voor de toekomst positief worden gewaardeerd en waartoe. Nogal wat schoolleiders varen blind op de energie waarmee het team aan zaken werkt en nemen slag stoots aan dat energieke 'copy paste' van maatregelen leidt tot een gewenste ontwikkeling. Anderen definiëren het waartoe van ontwikkeling als de 'positieve vibe' die daarmee door de school gaat.

De narratief waarderende benadering zet het verhaal van goed onderwijs van de school op één. Wat zegt dit verhaal over goed leven, goed en duurzaam samenleven en goed

leren? Wat zegt het over hoe de school haar pedagogische en maatschappelijke opdracht verstaat en de manier waarop zij daar procesmatig en inhoudelijk invulling aan wil geven? Hoe haakt het verhaal aan bij de manier van werken vanuit het verleden en hoe opent het een manier voor de toekomst? Het verhaal van goed onderwijs, dat al deze elementen bevat, is de spil waar elke waarderende activiteit om draait. Aan wat er wel of niet gebeurt binnen de school, wordt gewicht gegeven op basis van dit verhaal.⁵

Duurzaam ontwikkelen richt de blik op wenselijkheden voor de toekomst en borging daarvan op de lange termijn.

Aan de hand van de narratief waarderende benadering schept het verhaal van goed onderwijs helderheid over de levensbeschouwelijke⁶ en pedagogische onderbouwing van de onderwijsvisie. Het verhaal geeft taal aan de wijze waarop de school haar pedagogische opdracht verstaat en welke noties ze hanteert van goed leven, goed samenleven en goed leren. In de noties zijn de diepste motieven van schoolleider en team tot handelen verankerd.⁷ Explicitering van de levensbeschouwelijke en pedagogische noties geeft bovendien taal voor het benoemen en waarderen van merkbare en zichtbare aspecten van ontwikkeling. Een onderwijsvisie waarin levensbeschouwelijke en pedagogische noties ontbreken, leidt gemakkelijk tot kleurloos en inspiratieloos onderwijs.

Evaluatie van ontwikkelingsachterstanden en keuze van interventies

Vanuit een narratief waarderend perspectief is noch de evaluatie van ontwikkelingsachterstanden noch de keuze van remediërende interventies zelf-evident. Hoe betekenis wordt gegeven aan ontwikkelingen die bij leerlingen worden waargenomen, is mede afhankelijk van de visie die de school hanteert op goed leven, goed samenleven, en goed leren.⁸ Misschien wordt maatschappelijk engagement in de vorm van muziek maken voor ouderen in verzorgingshuizen wel hoger aangeslagen dan rekenen op het gewenste niveau. Of weegt de ontdekking van intrinsieke motivatie om toch elke dag achter de laptop aan te sluiten bij online onderwijs

-
4. Tjepkema, S., L. Verheijen & J. Kabalt (2016). *Waarderend veranderen. Appreciative inquiry in de dagelijkse praktijk van managers*. Amsterdam: Boom uitgevers.
 5. Een beproefde manier om dit verhaal op te halen bij scholen in zowel het primair als voortgezet onderwijs is het narratieve visiteren.
 6. De levensbeschouwelijke onderbouwing kan, maar hoeft niet religieus getaald te zijn. Het gaat letterlijk om gedachten over goed leven, goed samenleven en -als afgeleide daarvan- over goed leren.
 7. Zie ook: Chris Hermans (2020). Het goede onderscheiden, delen en doen. Persoonlijk leiderschap rond goed onderwijs. In Chris Hermans (Red.). *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*, pp. 230-257. Eindhoven: Uitgeverij DAMON.
 8. Zie ook: Sandra van Groningen, Chris Hermans en Theo van der Zee (2020). De bedoeling van het alledaagse. Kwaliteit van besluitvorming in collectief schoolleiderschap. In Chris Hermans (Red.). *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*, pp. 258-279. Eindhoven: Uitgeverij DAMON.

ruimschoots op tegen onvoldoendes voor rekenen en taal. In welke gevallen is positief waarderen van zulke ontwikkelingen de beste remedie? En wiens perspectief telt, dat van de overheid of dat van de school?

Hetzelfde geldt voor de keuze van interventies. Om te komen tot een coherente aanpak die aansluit bij het verhaal van goed onderwijs, zal het verhaal moeten worden betrokken bij het keuzeproses. Dit veronderstelt dat het verhaal van goed onderwijs opnieuw wordt 'verteld', dat succesvolle onderwijspraktijken uit het verleden weer in herinnering worden gebracht. Er zullen op basis van het verhaal van goed onderwijs procesmatige en inhoudelijke afwegingen moeten worden gemaakt om het uitzicht op goed leven, goed samenleven en goed leren voor de leerlingen 'hoog' te houden. Dit kan betekenen dat in voorkomende gevallen vertraging de voorkeur heeft boven het inhalen van achterstanden door vakantieonderwijs. Of dat gedifferentieerde uitstroom versneld wordt ingevoerd, tezamen met een portfolio.

Narratief waarderen biedt een sleutel tot duurzame onderwijsontwikkeling en versterking van de kwaliteitscultuur, ook in tijden van crisis. Schoolleider en team vervullen daarin elk hun eigen rol. Het is aan de schoolleider om het verhaal van goed onderwijs steeds opnieuw in te brengen. Maar

ook: de voorstellen van het team inhoudelijk te toetsen op coherentie met de voorgestane onderwijsvisie en daarover het gesprek aan te gaan. Van het team mag worden verwacht dat het met inzet en toewijding werkt aan een inhoudelijke en procesmatige aanpak die coherent is met het verhaal van goed onderwijs.

Tot besluit

Het NPO zet in op het remediëren van meetbare ontwikkelingsachterstanden in leerlingen en is daarmee 'blind' voor de merkbare en zichtbare ontwikkelingen in leerlingen die de coronapandemie ook met zich mee heeft gebracht. Niettemin biedt het NPO kansen tot duurzame onderwijsontwikkeling. Scholen krijgen de ruimte om beschikbaar gestelde gelden te besteden aan de verbetercultuur van de school, mits dit een randvoorwaarde is om één van de voorgeschreven remediërende interventies te kunnen implementeren.⁹ Wanneer teams erin slagen de keuze van interventies te verbinden met het eigen verhaal van goed onderwijs en de eigen kwaliteitscultuur aan te scherpen vanuit een narratief waarderend perspectief op onderwijskwaliteit, gaan remediëren en duurzaam ontwikkelen hand in hand. Daar worden leerlingen pas echt beter van.

Over de auteurs

Sandra van Groningen MA Msc is werkzaam als adviseur identiteit bij Verus. zij was eerder als onderzoeker verbonden aan de Radboud Universiteit en verrichte praktijkonderzoek in opdracht van Avans Hogeschool en Verus. Op dit moment is zij betrokken bij participatief onderzoek met leden van Verus naar het realiseren van integrale onderwijskwaliteit.

Dr. Theo van der Zee is adviseur en coördinator katholiek onderwijs bij Verus. Daarnaast is hij wetenschappelijk medewerker van het Titus Brandsma Instituut aan de Radboud Universiteit.

9. <https://www.nponderwijs.nl/interventies/faciliteiten-en-randvoorwaarden>



Praktisch verstandig leiderschap als structurele kwaliteitsimpuls in het onderwijs

Dr. Theo van der Zee en Sandra van Groningen MA Msc

Het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) komt in een periode waarin het onderwijs het zwaar te stellen heeft met de gevolgen van de coronapandemie. Wat voorheen vanzelfsprekend en normaal werd gevonden, werd in maart 2020 brutaal onderbroken. Onderwijs kwam eerst stil te liggen, werd daarna online opgepakt en later in hybride vorm voortgezet. Dat alles trok een zware wissel op leerlingen, leraren, schoolleiding en -bestuur. Het NPO beoogt nu een krachtige impuls te geven aan het zwaar geraakte onderwijs.

Hoezeer we een krachtige impuls voor het onderwijs ook verwelkomen, er zijn serieuze vragen bij het programma. Het NPO is vrij eenzijdig wat inhoud en aanpak betreft en vooral meer van hetzelfde. Wij pleiten voor een benadering die breed én structureel investeert in het onderwijs. Eerst zullen we de logica van het NPO nader duiden aan de hand van de begrippen maakbaarheid en meevoudigheid om vervolgens vanuit de integriteit van het onderwijs een radicaal ander perspectief te openen. Daarna geven we aan wat dit perspectief betekent voor het leiderschap in het onderwijs. We ronden af met een krachtig pleidooi voor praktisch verstandig leiderschap.

De logica van het NPO

Het stappenplan van het NPO is duidelijk. Eerst moet er op schoolniveau een scan worden gemaakt van de vertragingen die leerlingen vooral op cognitief en sociaal-emotioneel gebied hebben opgelopen. Dan moet de school aan de hand van een menukaart een schoolprogramma opstellen om kennis en vaardigheden bij te spijkeren. Na het uitvoeren daarvan moet het bestuur er verantwoording over afleggen. In het programma ligt een logica verscholen die te duiden is aan de hand van de begrippen maakbaarheid en meevoudigheid. De coronapandemie is niet alleen een onderbreking van ons gevoel van veiligheid en gezondheid, maar een minstens zo krachtige inbreuk op ons idee van maakbaarheid. De komst van het virus is in de context van de school uitermate problematisch omdat ze van doen heeft met schoolplannen, jaarplannen en prestatieafspraken rondom bijvoorbeeld de doorstroom van leerlingen. Al deze plannen en afspraken zijn een manifestatie van de idee van maakbaarheid, beheersing en controle die zich meester heeft gemaakt van het onderwijs. Bij de idee van de maakbaarheid gaat het echter niet alleen om de mogelijkheid van een geplande orde (dat is: in staat zijn om te plannen, rationeel te handelen en te sturen) maar ook

om de beheersing van de onverwachte zaken, de tragiek of het toeval. Scholen streven ernaar om het leren van leerlingen zo optimaal mogelijk te plannen en om dat steeds beter en efficiënter te doen. De coronapandemie werd ervaren als een brute, zeer onwelkome onderbreking hiervan.

Het NPO probeert de onderbreking in zoverre teniet te doen door aan te sturen op het bijspijkeren van kennis en vaardigheden. De logica van het programma is dat door middel van gerichte interventies 'het oude normaal' zo goed als mogelijk wordt hersteld en we de gevolgen van de epidemie achter ons kunnen laten.

De logica van het NPO laat zich ook duiden aan de hand van de idee van meervoudigheid. Meervoudigheid heeft ermee te maken dat in en rondom de school een veelvoud aan stemmen te horen is in antwoord op de vraag waar onderwijs goed voor is en hoe dat het beste gerealiseerd kan worden. In de school maken schoolleiding en leraren daarover keuzes. Rondom de school is de meervoudigheid nog veel groter als we denken aan de landelijke, regionale en plaatselijke overheden, de onderwijsinspectie, ouders, jeugdzorg en kinderopvang, belangenorganisaties en allerlei andere organisaties die hun eigen verwachtingen en wensen hebben over wat een school zou moeten.

De logica van het programma is dat door middel van gerichte interventies 'het oude normaal' zo goed als mogelijk wordt hersteld en we de gevolgen van de epidemie achter ons kunnen laten.

Omgaan met deze veelheid aan agenda's is voor een school nodig, maar verre van eenvoudig. Het NPO reduceert de meervoudigheid door met het stappenplan vrijwel exclusief in te zetten op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en door een menukaart te presenteren van geselecteerde interventies. Hierdoor wordt het speelveld van de meervoudigheid danig ingeperkt.

Kortom, het NPO wordt gekenmerkt door een groot geloof in de maakbaarheid van planning en door een aanmerkelijke reductie van de meervoudigheid. Het is een logica die ons inziens weinig recht doet aan wat onderwijs is en waar onderwijs goed voor is.

Integriteit van onderwijs

Veelvuldig pleit Gert Biesta¹ ervoor om onderwijs niet te verstaan als het resultaat van een belangenspel van allerlei

partijen, maar om het vanuit zijn integriteit te denken en realiseren. De integriteit bestaat erin om leerlingen als subject in de wereld te laten komen, opdat zich voor hen een toekomst kan ontvouwen. Dit is het integere, het onschendbare van onderwijs en behoort tot de kern van goed onderwijs. Het is de pedagogische opdracht van het onderwijs om gehoor te geven aan deze intrinsieke waarde. De opdracht tot goed onderwijs komt voort uit de integriteit van het onderwijs en is groter dan de optelsom van agenda's over wat de school zou moeten. Als we met de ogen van de integriteit de tekenen van deze tijd van pandemie, onzekerheid en onvoorspelbaarheid lezen, zouden we wel eens heel andere zaken kunnen ontdekken dan enkel achterstanden en vertragingen.

Met de opdracht van de school tot goed onderwijs is echter iets vreemds aan de hand. Ze kent namelijk een paradox. In het licht van een onbekende toekomst weten we niet (precies) wat de bedoeling van goed onderwijs is. Tegelijkertijd heeft de school wel de opdracht het te realiseren. Zoals Erik Borgman² schreef, heeft de paradox ermee te maken dat de toekomst niet een voortzetting is van het verleden, maar wezenlijk iets nieuws. De toekomst is een risico en een belofte: ze kan verschillende kanten opgaan (ook verkeerde) en tegelijk nieuwe, onverwachte mogelijkheden bieden. Het is zaak om de kracht te benutten die in de spanning van de paradox besloten ligt: mogelijkheden ontdekken én risico's aangaan. Door de spanning niet op te heffen, maar te laten bestaan is een enorme creativiteit en vernieuwing mogelijk. Onderwijs is in deze zin vergelijkbaar met het leven zelf: terwijl we niet (precies) weten wat de bedoeling ervan is, hebben we het wel te leven.

Goed onderwijs is daarom zoveel meer dan het bedenken van plannen en programma's, hoe goed onderbouwd ook. Goed onderwijs zet de logica van de ongebreidelde maakbaarheid tussen haakjes omdat de toekomst enkel als risico én belofte gezien kan worden. Het zet de logica van meervoudigheidsreductie tussen haakjes omdat iedereen en alle ideeën nodig zijn om vanuit de integriteit van het onderwijs de zoektocht naar goed onderwijs aan te gaan (en niet als resultaat van een belangenspel). Daarbij ligt telkens de vraag in het midden welk beroep leerlingen in het licht van omstandigheden hier en nu doen op de school en wat dat vraagt aan goed onderwijs. Voortdurend in gesprek zijn over goed onderwijs en het tegelijk realiseren ervan is echter geen sinecure en vraagt om leiderschap.

1. G. Biesta (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Uitgeverij Phronese; Idem (2021). Van vrijheid van onderwijs naar vrijheid voor onderwijs. Een onderwijspedagogisch argument. In: C. Hermans (red.). *Vrijheid voor onderwijs. Een uitnodiging tot wisseling van perspectief*. Eindhoven: Damon.
2. E. Borgman (2021). *Vrijheid voor onderwijs. Onderwijs met het oog op een samenleving van vrije mensen*. Baarn: Adveniat.

Leiderschap gevraagd

De situatie waarin het onderwijs verkeert is ernstig. En dat was al zo vóór maart 2020. De vertragingen en achterstanden zijn eerder een symptoom dan het werkelijke vraagstuk waarmee het onderwijs van doen heeft. Het werkelijke vraagstuk is dat we de echte vraag naar waar onderwijs goed voor is, niet meer kunnen en durven stellen, omdat we onszelf gevangen houden in de ketenen van een belangenspel dat agenda's op het onderwijs projecteert die afbreuk doen aan de integriteit ervan.

Om ons uit de ketenen te bevrijden is leiderschap nodig, en niet louter een management dat in staat is om de scans goed op te maken, menukaarten te lezen en tijdelijke herstelprogramma's op te stellen en uit te rollen. Door alleen het laatste te doen, krijgen we de beste garantie dat een volgende crisis het volgende herstelprogramma oproept. En zo telkens maar door. Gevraagd is leiderschap dat in staat is om de wezenlijke vraag nu en iedere keer weer in het midden te leggen: 'Waar is ons onderwijs goed voor en wat vraagt dat gegeven de huidige situatie van ons?'

Gezocht worden leiders die vanuit ontvankelijkheid de tekenen van de tijd weten te lezen, het beroep dat de toekomstige generatie op ons doet weten om te zetten in een integrale visie op goed onderwijs, van daaruit weten te werken en daarvan verantwoording weten af te leggen. Met management alleen komen we niet verder met urgente thema's als de toenemende uitval van leerlingen, de grote tekorten aan leraren, maatschappelijke kansenongelijkheid en sociale ontwrichting, en ecologische duurzaamheid. Nodig zijn leiders die de transformatie van het onderwijs in dienst stellen van de intrinsieke waardigheid van iedere leerling, die van de toekomstige generatie en die van de samenleving.

Praktisch verstandige leiders geven ruimte aan de integriteit van het onderwijs. Ze onderscheiden wat verschil maakt,

ontdekken betekenis, leggen de vraag naar goed onderwijs in het midden en kiezen wat voor deze leerlingen mogelijk en wenselijk is (en dat is wezenlijk iets anders dan 'u vraagt en wij leveren'). Ze zijn in staat om de situatie die zich hier en nu aandient te bezien vanuit de bredere horizon van goed onderwijs en daarop te handelen³. Ze durven weerstand te bieden als dat vanuit de integriteit van het onderwijs nodig is.⁴

Praktische verstandigheid kan ons op meer manieren helpen. Om echt te luisteren. Naar wie luisteren we? Wat hebben zij ons te zeggen? Om betekenis te ontdekken. Wat van waarde dringt aan? Wat doet er toe? Om gezamenlijk de zoektocht naar goed onderwijs te gaan. Hoe genereert onze dialoog ideeën? Welke mogelijkheden dienen zich aan? En om daadwerkelijk te doen wat hier en nu nodig is voor deze leerlingen met het oog op hun toekomst en die van de samenleving. Wat is mogelijk én wenselijk? Wat staat ons te doen?

Gezonde dosis weerstand

Gevangen in een systeem van maakbaarheid en meervoudigheidsreductie, ervaren veel leraren en schoolleiders zich uitvoerders van wat elders is bedacht dat goed zou zijn. Het NPO versterkt deze ervaring meer dan dat ze ruimte geeft aan de integriteit van het onderwijs en aan het leiderschap van professionals in het onderwijs. Het NPO leidt af van het werkelijke vraagstuk. Een gezonde dosis weerstand is daarom nodig. Het onderwijs verdient structureel beter. Praktische verstandigheid staat niet op de landelijke menukaart⁵, maar is gelukkig al wel in de school te vinden. Door deze te expliciteren, benutten, verdiepen en verbreden, komt de echte vraag naar goed onderwijs op tafel en kunnen we daadwerkelijk verschil maken voor de toekomstige generatie. Praktisch verstandig leiderschap is dé structurele kwaliteitsimpuls in het onderwijs. Effectief bewezen.

Over de auteurs

Sandra van Groningen MA Msc is werkzaam als adviseur identiteit bij Verus. zij was eerder als onderzoeker verbonden aan de Radboud Universiteit en verrichte praktijkonderzoek in opdracht van Avans Hogeschool en Verus. Op dit moment is zij betrokken bij participatief onderzoek met leden van Verus naar het realiseren van integrale onderwijskwaliteit.

Dr. Theo van der Zee is adviseur en coördinator katholiek onderwijs bij Verus. Daarnaast is hij wetenschappelijk medewerker van het Titus Brandsma Instituut aan de Radboud Universiteit.

3. Th. van der Zee (2019). *Leidinggeven aan wat komt. Een contemplatieve benadering van leiderschap*. Soest: Boekscout; Idem (2021). *Weten wat te doen. Actualiteit en urgentie van praktische wijsheid. Handelingen. Tijdschrift voor praktische theologie en religiewetenschap*, 48.2.
4. Ph. Meirieu (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
5. Tenzij we praktische verstandigheid rekenen als noodzakelijke randvoorwaarde voor de implementatie van de interventies. En daar is iets voor te zeggen. Implementeren is géén copy-paste.



Vereniging voor katholiek
en christelijk onderwijs

Postbus 381, 3440 AJ Woerden
T 0348 74 44 44 | info@verus.nl | www.verus.nl