

Onderzoek 2009, Paul Boersma

School in de samenleving

Naar aanleiding van een onderzoek
naar de maatschappelijke opdracht van
het christelijk voortgezet onderwijs

Inhoud

Voorwoord **3**

1 Inleiding **5**

2 De maatschappelijke opdracht van de school **11**

3 Maatschappelijk ondernemen **15**

4 Thema's **37**

4.1 Opvoeding en ouders **38**

4.2 Leerlingenparticipatie **43**

4.3 Integratie en radicalisering **45**

4.4 Zorg en passend onderwijs **51**

4.5 Educatie **55**

4.6 Burgerschapsvorming en maatschappelijke stage **59**

5 Beleid **69**

6 Conclusies **73**

7 Reflectie op 'school als maatschappelijke onderneming' **77**

Bijlagen **87**

Het onderwijs vermaatschappelijkt. De school is een instrument geworden van de samenleving die van de school verlangt dat ze de leerlingen kwalificeert en socialiseert en hen vormt als burger. En ze mag een groeiend aantal problemen van de samenleving helpen oplossen, zoals de vrees voor segregatie en radicalisering. Wat de samenleving precies is? Nu, dat is voor een op het oog groeiende meerderheid duidelijk. Dat is een seculiere, liberale, geïndividualiseerde samenleving, die – vaak bezorgd en angstig – op zoek is naar wat de burgers nu eigenlijk nog bindt. Politici denken dan aan maatschappelijke organisaties: die moeten bijdragen aan het ‘samenleven’. Vooral het onderwijs, opgevat als uitvoeringsorgaan met publieke middelen van een publieke taak. Binnen het onderwijs bestaat daar wel weerstand tegen. Een beetje leraar laat zich niet zomaar voor het karretje van politici scharen. Een school is meer dan een instrument van een samenleving, de leerling meer dan een gekwalificeerde en gesocialiseerde burger. Toch is de vermaatschappelijking van het onderwijs als zodanig nagenoeg algemeen geaccepteerd. Vermaatschappelijking is niet alleen een thema van socialisten. Vooral ook christendemocraten dragen eraan bij. Een van haar initiatieven is de invoering van de wet op actief burgerschap en sociale integratie, in februari 2006 ondertekend door de CDA-minister van onderwijs, Van der Hoeven. En de maatschappelijke stage als vrijwillige bijdrage van leerlingen aan de samenleving komt ook uit de koker van de christendemocraten.

Maar zijn scholen dan nu verworpen tot instellingen voor maatschappelijk nut? In 2008 publiceerde Monique Turkenburg (verbonden aan het Sociaal en Cultureel Planbureau) in *De school bestuurd* de resultaten van een onderzoek onder schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school.¹ Een van haar bevindingen is dat bestuurders de scholen meer en meer als maatschappelijke ondernemingen zien. Zij merkt daarbij op dat protestantse schoolbesturen dat in iets mindere mate doen dan andere schoolbesturen. Protestantse scholen kennen naast een oriëntatie op een dienst aan de samenleving ook en vooreerst eigen educatieve doelstellingen (naast kwalificeren en socialiseren, vooral persoonlijke vorming).

Bovenstaande ontwikkeling gaf de Besturenraad aanleiding om te verkennen hoe schoolleiders van een school met een vorm van binding aan de protestantse traditie denken over de maatschappelijke taak van de school. Als onderzoekers veronderstellen wij dat ‘christelijke’ schoolleiders zich kritisch opstellen ten opzichte van de vermaatschappelijking van het onderwijs. Dat bij hen ergens nog het besef leeft dat scholen plekken zijn vrij van economische en maatschappelijke druk. En wij willen graag in beeld brengen wat deze schoolleiders los van de maatschappelijke druk zelf verstaan onder hun maatschappelijke opdracht.

4 In dit verslag hebben wij een aantal uitkomsten geordend op zes thema's. Een daarvan is wat de leerlingen aangereikt krijgen als ervaringsmogelijkheden met het oog op de participatie aan de samenleving. Het meest in het oog springt daarbij de maatschappelijke stage. Deze stuitte en stuit nog wel op bezwaren binnen het onderwijs, maar die zijn vooral van organisatorische aard.

Een belangrijke bevinding van ons onderzoek is dat de schoolleiders van scholen voor christelijk voortgezet onderwijs in grote meerderheid positief staan tegenover de stage. Vooral de vormende waarde ervan voor de leerling – meer dan het nut voor de samenleving – is voor hen een winstpunt. 'Maatschappelijke stage én christelijke school willen zijn, het kan in mijn eigen visie niet meer zonder elkaar,' zegt een schoolleider.² Zo verschaft dit onderzoek naar wij menen meer inzichten met betrekking tot de maatschappelijke taak van de school.

Het onderzoek is opgezet in samenwerking met de Stichting Leerplan Ontwikkeling. In het onderzoek ligt mede daarom de focus vooral op die zaken die het schoolklimaat en het onderwijs zelf betreffen.

Behalve de weergave van een aantal bevindingen uit het onderzoek en de reflectie daarop van onze kant, bevat deze publicatie ook enkele beschouwende hoofdstukken over de school als maatschappelijke onderneming en enkele columns over verwante onderwerpen, die eerder gepubliceerd zijn.

Voorburg, juni 2010

Paul Boersma

Noten

- 1 M. Turkenburg, *De school bestuurd*. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school. SCP, Den Haag, 2008.
- 2 De bevinding dat de maatschappelijke stage een succes wordt, wordt bevestigd door onderzoeken van de hoogleraren Meijs van de Erasmus Universiteit Rotterdam en Bekkers van de Universiteit Utrecht (zie hoofdstuk 4.6).

1 Inleiding

Inleiding

6 Het onderzoek naar de opvattingen van schoolleiders van scholen voor voortgezet onderwijs die een binding hebben met de protestants-christelijke traditie kende een groot aantal vragen. Sommige waren open gesteld, op andere vragen volstond een antwoord op een vijfpuntsschaal.

In dit onderzoek geven wij de belangrijkste uitkomsten weer, waarbij we soms selecties hebben gemaakt naar denominatie.

Op grond van de uitkomsten en mede om een vergelijking mogelijk te maken met het onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau onder schoolbestuurders van alle denominaties naar hun opvattingen over de maatschappelijke opdracht van het onderwijs (2006), zijn de uitkomsten voor een deel geordend op een aantal thema's:

1 Opvoeding en ouders. 2 Leerlingenparticipatie. 3 Integratie en radicalisering. 4 Zorg, gezondheid en passend onderwijs. 5 Educatie. 6 Burgerschapsvorming en maatschappelijke stage.

Aan een of meer schoolleiders van alle scholen voor voortgezet onderwijs met een vorm van binding aan de protestants-christelijke traditie (229 scholen) is een vragenformulier gezonden (zie bijlage 4). Onder hen schoolleiders die verantwoordelijk zijn voor een verband van scholen, als ook schoolleiders die aan een onderwijsafdeling leiding geven. Door een of meer schoolleiders van 135 scholen (59%) is gereageerd. Van **104** schoolleiders van 78 scholen (35%) is een ingevuld formulier ontvangen en een of meer schoolleiders van 55 scholen (24%) gaf aan niet mee te willen/kunnen werken.¹

Spreiding naar denominatie

Omdat wij specifiek onderzoek doen naar de visie van schoolleiders van 'christelijke' scholen is het van belang te weten dat:

- bijna de helft van de schoolleiders zijn of haar school duidt als een protestants-christelijke school
- bijna een derde van de scholen te duiden is als algemeen-christelijk of interconfessioneel (pc/rk)
- een relatief groot aantal schoolleiders van orthodoxe scholen heeft meegewerkt aan het onderzoek (samen veertien schoolleiders)
- door weinig schoolleiders, verbonden aan een meer algemeen bijzondere of samenwerkingsschool, is meegewerkt (negen schoolleiders).

De identiteit van de scholen ²

Schoolidentiteit	Aantal	Percentage
protestants-christelijk	49	47,1
algemeen christelijk	16	15,4
interconfessioneel (pc/rk)	16	15,4
gereformeerd	4	3,8
reformatorisch	10	9,6
samenwerkend (op/pc-ab)*	9	8,7
totaal	104	100,0

* inbegrepen: antroposofisch biologisch dynamisch

Geografische spreiding en spreiding naar schooltypen en samenstelling van de scholen

Schoolleiders, verbonden aan scholen uit alle provincies hebben meegewerkt: Groningen (5), Friesland (7), Drenthe (2), Overijssel (8), Gelderland (10), Flevoland (3), Utrecht (9), Noord-Holland (10), Zuid-Holland (34), Zeeland (4), Noord-Brabant (4), Limburg (1), onbekend (7).

Aan het onderzoek hebben schoolleiders verbonden aan verschillende schooltypen meegedaan. VMBO/HAVO/VWO (63), uitsluitend VMBO en/of MAVO (25), uitsluitend HAVO/VWO (12), onbekend (4).

De scholen zijn wat de leerlingenpopulatie betreft sociaal-economisch voor ruim de helft gemengd samengesteld. Ruim een derde is homogeen samengesteld wat betreft de sociaal-culturele achtergrond. Dit relatief hoge aantal hangt samen met het confessioneel karakter van een aantal scholen en van de regionale context.

De maatschappelijke opdracht

Het onderzoek opende met de vraag wat op de school vanuit de samenleving afkomt en waarop de schoolleider wel of niet wil ingaan.

Elke schoolleider noemde zaken waarop de school ingaat. Lastiger was het voor een aantal om zaken te noemen waar de school niet op ingaat. 'Kennelijk heb ik me daar in enigerlei vorm voor afgesloten, omdat ik hier niet direct een antwoord op kan geven.' 'Tja... 'Hier schiet mij niets te binnen.' 'Wij proberen altijd mee te werken.' Voor anderen is het meer een afgedwongen zaak: 'Toch in wezen, mede vanwege de concurrentie, neem je alles bij de kop!!!!!!'

Een aantal schoolleiders merkt op dat de maatschappij een zware administratieve druk op scholen legt (subsidieaanvragen en verantwoordingen). ‘Ik heb niets tegen controle van besteding van gelden, maar waar is het vertrouwen? Deze maatschappelijke drang en dwang zie ik als uitwas van een verbureaucratiseerde maatschappij, aan wier eisen ik vaak moet voldoen, maar die ik graag van me af wil schudden.’

De vraag waarop de school wel ingaat, geeft een grote verscheidenheid aan antwoorden. Voor de hand liggend en desalniettemin regelmatig genoemd, is een kerntaak van het onderwijs, namelijk de leerling te kwalificeren voor een vervolgstudie of beroep. ‘Goed onderwijs verzorgen is en blijft nr. 1’. Soms wordt expliciet genoemd dat de school daarbij moet aansluiten op de competentie-eisen die maatschappij en bedrijfsleven stellen. Een enkeling spreekt van een overkill op het dossier kwaliteit of merkt op dat niet elke leerling op het ‘startniveau’ kan worden gebracht, wat wel van de school wordt verwacht. Veel genoemd worden zowel de persoonlijke vorming als de maatschappelijke vorming. Genoemd worden vooral actuele thema’s als veiligheid, zorg, gezondheid, seksualiteit en passend onderwijs. Deze thema’s komen aan de orde in aparte paragrafen. De meeste aandacht gaat, uitgaande van de antwoorden van de schoolleiders, uit naar de opvoeding. Daarbij wordt vooral vaak genoemd de (ontbrekende) rol van de ouders.

De schoolleiders noemen het thema integratie, cq het tegengaan van segregatie opmerkelijk weinig en als ze dat doen, denken ze daarbij dan aan de integratie van mensen uit andere culturen.

In dit onderzoek lag de focus ook op datgene wat de school de leerlingen meegeeft aan maatschappelijke scholing. Een groot aantal educatieve onderwerpen wordt genoemd, zoals verkeerseducatie, milieueducatie, media-educatie, vredeseducatie en vooral burgerschapsvorming.

Aan de educatie wordt een aparte paragraaf gewijd. We hebben ook burgerschapsvorming en de maatschappelijke stage apart tegen het licht gehouden. Een belangrijk onderdeel daarvan is de rol en de participatie van de leerling.

Aan het eind van het onderzoek konden de schoolleiders nog een keer antwoorden op de vraag wat zij tot de maatschappelijke opdracht rekenen. Een op de tien schoolleiders maakte daarvan gebruik. Zij merkten onder andere op:

- ‘Voorbereiden op een levenlang leren en op het maken van keuzes.’
- ‘Creatieve ontplooiing.’
- ‘Een duidelijke christelijke presentie in de samenleving; we hebben een missionaire boodschap om anderen in contact te brengen met de Heer.’
- ‘Projecten gericht op de ander die in moeilijker omstandigheden moet leven.’
- ‘Maatschappelijke instellingen binnen de schoolmuren een plek geven (zie ook slot van hoofdstuk 7).’
- ‘Nee – want je moet je bekostiging inzetten waarvoor deze primair bedoeld is.’

SCP onderzoek 2006: maatschappelijk taken en functies van de school

9

‘Boven op de gewone activiteiten die scholen door wet en regelgeving geacht worden te doen, kunnen scholen iets extra’s aanbieden. En er zijn scholen die aan allerlei wettelijk verplichte onderwerpen een meer dan gemiddelde aandacht besteden. Denkt u bijvoorbeeld aan scholen die veel aandacht besteden aan sport en gezond bewegen of een extra aanbod realiseren bij achterstandsproblematiek van leerlingen en hun ouders. Over al deze extra activiteiten en programma’s willen we u nu een paar vragen stellen.’ Zo opende Monique Turkenburg onder het kopje maatschappelijke taken en functies van de school in *De school bestuurd* haar reeks onderzoeksvragen die zij voorlegde aan een groot aantal schoolbestuurders, onder wie 149 schoolbestuurders in het voortgezet onderwijs (alle denominaties).³

Deze vragen hebben wij op onze beurt ook voorgelegd aan de 104 aan ons onderzoek deelnemende ‘christelijke’ schoolleiders.

De antwoorden van beide groepen verschillen in rangorde van belangrijkheid niet wezenlijk. Wel voldoen de schoolleiders over het algemeen nog meer aan de verwachtingen die de samenleving heeft van de school dan de bestuurders. Een van de bevindingen van het onderzoek is dan ook dat schoolleiders in sterke mate het maatschappelijke verwachtingspatroon hebben geïnternaliseerd.

De schoolleiders werd gevraagd of zij de onderwerpen tot de schooltaak rekenen en of ze menen dat er in de praktijk voldoende aandacht aan geschonken wordt. Voor het onderwerp democratisch burgerschap bijvoorbeeld ziet dan de uitkomst er als volgt uit⁴

Goed democratisch burgerschap	Aantal	Percentage
nee, in principe niet	10	9,9
ja, in principe wel	91	90,1
totaal	101	100,0
nog te weinig	26	26,5
voldoende	71	72,4
teveel	1	1,0
totaal	98	100,0

Een kwart van de schoolleiders is van mening dat het dus beter kan. Maar ruim 70% meent dat er voldoende aandacht voor is. Dat is opmerkelijk hoog. Schoolleiders doen het beter dan de inspectie in haar jaarverslag van 2009 aangeeft. Volgens de inspectie komt het sinds 2006 wettelijk verplichte aandachtsgebied ‘actief burgerschap en sociale integratie’ nog niet voldoende uit de verf (zie ook hoofdstuk 4.6).

10

Het SCP onderzoek ordent de onderwerpen op een zestal thema's met als kern: opvoeding en zorg, educatie, sociale samenhang, burgerschap, integratie.

Hoewel wij een iets andere ordening hebben gekozen zullen de vergelijkende uitkomsten van beide onderzoeken bij de thematische hoofdstukken aan de orde komen.

Noten

- 1 In aanvang zijn er 664 formulieren verzonden waarvan 642 op naam. Daarvan zijn 24 als onbezorgbaar teruggekomen. Vijf scholen berichtten dat de geadresseerde niet meer werkzaam is. Totaal dus als verzonden te beschouwen: 635 (= 100%). Twee weken later hebben 582 schoolleiders een digitale herinnering gekregen op het eigen e-mailadres (421) of op het e-mailadres van de school (161). 83 schoolleiders (13,1%) hebben te kennen gegeven om uiteenlopende redenen niet mee te kunnen werken en 104 (16,4%) hebben wel meegewerkt.
- 2 Omdat in het onderzoek het aantal schoolleiders iets meer dan honderd is, geeft het vermelden van aantallen veelal een nagenoeg zelfde uitkomst als het vermelden in procenten.
- 3 M. Turkenburg, aw, pag. 112 v.v.
- 4 Zie bijlage 2 voor de lijst met onderwerpen en de cijfermatige uitkomsten.

2 Maatschappelijke opdracht van de school

Maatschappelijke opdracht van de school

12

Met het oog op de samenleving

Aan de schoolleiders is de vraag voorgelegd wat zij onder de maatschappelijke opdracht van de school verstaan.

Een deel van de schoolleiders denkt daarbij aan de waarde en de betekenis die de school heeft voor de samenleving, en aan de school als een maatschappelijke onderneming. Een maatschappelijke onderneming wordt gedreven door het verlangen maatschappelijke problemen op te lossen. Op die wijze wordt er steeds meer een beroep gedaan op een school, een schoolleider en de context van de school.¹ De schoolleiders die de maatschappelijke opdracht vanuit het perspectief van de maatschappelijke verankering en relevantie verstaan, denken daarbij vooral aan de relaties met andere maatschappelijke organen en de sociale omgeving, en nauwelijks aan de politiek. 'De school interpreteert wat de samenleving nodig heeft en verwacht'; 'is faciliterend voor de omgeving – ook buiten schooltijd'; 'netwerkt met het oog op een veilige omgeving'; 'neemt verantwoordelijkheid voor noden in haar omgeving'; 'is dienend aan de maatschappelijke vragen'; 'draagt in het algemeen bij aan een goed functionerende maatschappelijke omgeving (de lokale/regionale samenleving)'; 'levert een bijdrage aan een leefbare toekomst'; en 'staat open voor externe beoordeling.' Een keer wordt genoemd de brugfunctie tussen primair en vervolgonderwijs. Soms wordt de maatschappelijke opdracht geduid vanuit een gewenste centrumfunctie van de school: 'We willen het middelpunt zijn in onze lokale gemeenschap, zoals een grote mooie boom midden op het dorpplein is. Het nut ervan is onomstreden zonder dat het voortdurend benoemd behoeft te worden.' In die lijn denkt vooral ook de organisatie Ouders en Coö.²

Sommigen nuanceren wel en hebben het oog daarbij op de leerling: 'Passend binnen en vanuit de kernwaarden van het onderwijs bezig zijn met die maatschappelijke vragen en problemen die aansluiten op de visie en de missie van de school en zo een bijdrage kunnen leveren aan de directe leefomgeving/beleving van de leerling nu en in de toekomst.'

Met het oog op de leerling

In de antwoorden op de vraag wat de schoolleiders verstaan onder de maatschappelijke opdracht nemen de meeste schoolleiders als optiek de school zelf als een instituut waar leerlingen met het oog op de samenleving gevormd worden. Het woord burgerschap valt dan frequent. 'De school vormt de leerling tot zelfbewuste, zelfstandige, mondige, kritisch denkende en handelende en zich sociaal gedragende en verantwoordelijk wetende personen, die eigen keuzes kunnen maken, dienstbaar aan de samenleving, bereid mee te bouwen aan een sociale, duurzame, tolerante, leefbare en vreedzame

samenleving waarin voor ieder plaats is; leert jongeren een bijdrage te leveren aan de samenleving in christelijk perspectief; vormt hen tot beschaafde en metafysisch georiënteerde mensen; leert hen bereid te zijn de overheden te gehoorzamen; en bereidt hen voor op hun plaats in de samenleving waarbij men in de contacten met andersdenkenden de dialoog aangaat.’

Een aantal richt zich daarbij op de persoonlijke ontplooiing (vooral talentontwikkeling), en op het vormen van een (christelijke of veilige) gemeenschap ‘waar ieder tot zijn recht komt, met respect en aandacht voor elkaar en in het perspectief van de hoop voor henzelf en de wereld om ons heen’, of noemt een concreet aandachtspunt zoals omgaan met media en genotsmiddelen of wereldburgerschap.³

Noten

- 1 Het Zijlstra Center aan de VU doet sinds 2008 op verzoek van 22 scholen voor VO en PO onderzoek naar het concept school als maatschappelijke onderneming. Deze scholen willen aantonen waartoe de school als maatschappelijke onderneming in staat is en welke maatschappelijke problemen daarbij kunnen worden opgelost. De scholen willen ook aangeven dat de maatschappelijke taak bij hen in goede handen is en dat verdere decentralisatie vanuit het ministerie met gerust hart gerealiseerd kan worden.
- 2 Zie hoofdstuk 4.1.
- 3 Zie voor een overzicht van de omschrijvingen bijlage 1.

3 Maatschappelijk ondernemen

Maatschappelijk ondernemen¹

16

Dit onderzoek naar de opvattingen van schoolleiders in het veld van het protestants-christelijk onderwijs met betrekking tot hun maatschappelijke opdracht vindt plaats tegen de achtergrond van de toegenomen vermaatschappelijking (instrumentalisering van het onderwijs voor maatschappelijke doelen). Daarbij hoort de druk op scholen (en andere maatschappelijke instellingen) om zich publiekelijk te verantwoorden. Dat leidt tot veel administratieve handelingen, vooral merkbaar in het primair onderwijs waar de leraar per leerling aan dossiervorming moet doen. Ook inzake burgerschapsvorming wordt van scholen steeds meer verwacht en scholen worden erop 'afgerekend'. Waar komt die druk tot publieke verantwoording vandaan? Maken scholen, zoals een schoolleider opmerkt, er een potje van, zeker het bijzonder onderwijs? Wordt de vrijheid van onderwijs misbruikt? Of is het gevoel dat hier een bredere beweging gaande is? Is de 21^e eeuw inderdaad de eeuw aan het worden van de angst (crises, epidemieën, wantrouwen)? De schoolleiders antwoorden verdeeld op de stelling dat angst ook achter de roep om verantwoording zit. Een meerderheid (56%) deelt die mening niet of vindt de stelling te absoluut. Maar een behoorlijke minderheid (44%) onderschrijft de stelling wel.

- 'Verantwoording gaat over transparantie maar komt ook voort uit maatschappelijke polarisatie, angst en wantrouwen. Veel mensen, ook niet-deskundigen, proberen zich een deskundig oordeel te vormen. Vraag is tot hoe ver je moet gaan. We zien maatschappelijk een tendens van polarisatie (ook politiek) en van onderling wantrouwen.'

Verantwoordingsplicht roept bij sommigen negatieve gevoelens op, waar anderen het vanzelfsprekend vinden.

- 'Horizontale verantwoording is een modegril. Ik vind dat ik in relatie met al die instanties mijn best moet doen, maar door hen ter verantwoording worden geroepen, nee dat wil ik niet. Gelukkig zijn ook veel instanties het met mij eens!'
- 'Roep om verantwoording vanuit de samenleving komt ook voort uit het idee dat iets verbeterbaar en grijpbaar is, als er harde cijfers over bestaan. Voor het onderwijs berust dit op een misverstand. Daarom spelen we allemaal spelletjes door te vertellen en met necijfers te onderbouwen hoe goed we het doen. Papieren circus – spelen.'
- 'In principe is horizontale verantwoording prima en mag/moet je deze ook breed trekken. Edoch: we zijn een ingewikkelde organisatie en het is niet gemakkelijk om in 'Jip en Janneke-taal' duidelijk te maken hoe je 'het' doet. Dat laatste wordt echter veelal wel gevraagd. Doe je daar niet aan mee, dan loop je risico en is je verantwoording overgeleverd aan wat anderen daar uit gaan halen. Bovendien: een tijdrovende klus om het goed te doen tegen de achtergrond van de geschetste situatie. Ik steek mijn energie liever in dingen die met de toekomst te maken hebben.'
- 'Naast inhoudelijke zaken, die ruim aan bod zijn gekomen, is het natuurlijk ook zo

dat wij met ons onderwijsbestel een stevig deel van 's lands budget gebruiken. Alleen al daarom is verantwoord en heel normaal.'

- 'Het hangt er vanaf hoe je 'verantwoorden' definieert. Ik houd niet zo van de term 'verantwoorden'. Het suggereert iets van 'rechtvaardiging', 'verdedigen van wat je doet'. Het klinkt mij te defensief. Ik vind een grote mate van transparantie wel belangrijk. Wij hebben een uitgebreid jaarverslag, waarin de indicatoren van Vensters voor Verantwoording een plaats hebben, op onze website staan. Dus iedereen kan zien wat we doen, welke keuzes we maken en welke prestaties we leveren.'
- 'Je verantwoord zie ik als een vertellen/uitleggen waarom je wat doet en hoe. Dat betekent niet dat een ander zeggenschap over je heeft.'
- 'Een sterkere horizontale legitimatie zal uiteindelijk de verticale afhankelijkheid van de overheid verminderen.'

Een op de drie schoolleiders staat een verantwoordingsplicht tegenover een lokale overheid tegen. Tweederde vindt wel dat er aan de lokale overheid verantwoording moet worden afgelegd. Dat geldt wettelijk voor de huisvesting, en sinds een aantal jaren heeft de lokale/gemeentelijke overheid ook een eigen educatieve agenda, met vooral aandacht voor jeugdzaken en de laatste tijd ook voor onderwijskwaliteit. Dan is een derde dat de lokale overheid niet als adres ziet tamelijk veelzeggend. Het protestants-christelijk onderwijs houdt de overheid deels nog op afstand. Dat de protestants-christelijke scholen de burgerlijke overheid graag op afstand houden blijkt uit de beantwoording van de vraag of burgerlijke overheden verantwoordelijk gehouden kunnen worden voor de kwaliteit van de scholen. Ruim 55% acht toezicht op de kwaliteit van het onderwijs geen zaak voor een burgerlijke lokale overheid tegen 43% dat daar wel – en dan vooral in beperkte mate – voorstander van is.

Een schoolleider meent dat de overheid meer verantwoordelijkheid moet nemen, althans hij zegt: 'Waar de scholen of de besturen hun verantwoordelijkheid niet nemen, moet m.i. de lokale overheid de verantwoordelijkheid nemen om te sturen en desnoods in te grijpen. Wat ik hier in mijn omgeving (Amsterdam west) zie, is soms ten hemel schreiend. In veel situaties wordt ten onrechte een beroep gedaan op artikel 23. De strijd om de vrijheid van onderwijs was een groot goed in onze geschiedenis, maar 'de overheid draagt het zwaard niet tevergeefs': het is de plicht van de (lokale) overheid om in te grijpen daar waar het bijzonder onderwijs haar taak verzaakt. Nu al het onderwijs zich zo langzamerhand ontrekt aan de overheid, en 'bijzonder' wordt in de zin dat de bestuursvorm van het openbaar onderwijs zich steeds meer in de richting van stichtingen en verenigingen beweegt, en zich daarmee ontrekt aan het directe toezicht van de overheid (wat overigens doorgaans een heilzaam effect kan hebben: ook het openbaar onderwijs 'maakt er soms een potje van'), is het tijd om zich te bezinnen op een nieuwe verhouding tussen onderwijs en overheid.'

Tijd om zich te bezinnen op een nieuwe verhouding tussen onderwijs en overheid dus. Waar aan de ene kant de schoolbestuurder ruimte krijgt om maatschappelijk te onder-

nemen, wordt aan de andere kant de school meer en meer gepolitiseerd. Van wie is de school eigenlijk? Voor socialisten zijn dat de samenleving en met name hun wethouders. Zo dichtte de Amsterdamse onderwijswethouder Lodewijk Asscher zich – naast de inspectie die toezicht houdt op de kwaliteit van het onderwijs en de minister die een aanwijsbevoegdheid heeft richting besturen – een rol toe als het om de onderwijskwaliteit gaat. Hij is een competentiestrijd aangegaan met schoolbestuurders en heeft een team van onafhankelijke adviseurs in het leven geroepen die zwakke scholen intensief begeleiden. In een stad als Amsterdam lijkt het erop alsof de bevolking in meerderheid ook van de lokale overheid meer sturing verwacht. De vraag ‘Van wie is de school?’ hebben we ook aan de schoolleiders voorgelegd.

Van wie is de school?

De vraag die wij de schoolleiders in deze voorlegden was: verdeel 100% over een aantal mogelijke ‘eigenaren’ van de school. Een lastige vraag. Een enkeling gaf het bestuur als juridisch eigenaar veel punten. Maar nagenoeg iedereen heeft de vraag zoals bedoeld beantwoord. Sommigen noemen de doelgroep ‘leerlingen’, omdat de school er is voor de leerlingen. Ook als we afzien van de verschillende interpretaties van de vraag, dan nog kan geconcludeerd worden dat de schoolleiders van de ‘protestantse’ scholen de leerlingen (zie hoofdstuk 4.2), de leraren, de ouders en de besturen als belangrijkste ‘eigenaren’ beschouwen. Overigens denkt ook iemand als Asscher vooral aan de ouders. ‘Wat op de lange termijn alleen werkt, is als scholen verantwoording afleggen aan de ouders over wat ze doen met het geld.’² Een niet zo zeer socialistische visie als wel een meer liberale.

De schoolleiders zien de lokale overheid voor amper 3% eigenaar van de school en de staat voor ruim 6%. 53 schoolleiders noemen de staat niet. 35 noemen de staat voor 5-10%. Tien schoolleiders noemen de staat voor 15-25% eigenaar en slechts drie voor 50% of meer. Deze cijfers duiden erop dat de schoolleiders de overheid maar heel ten dele als de ‘eigenaar’ beschouwen van de school. Een schoolleider die de lokale overheid invult denkt daarbij, zoals al eerder aangegeven, vooral aan eigenaarschap van het gebouw. Het onderwijs zelf lijkt dus maar zeer beperkt voor de ‘christelijke’ schoolleider van de lokale overheid. Zij die wel de lokale en vooral centrale overheid het eigenaarschap toedichten, geven daarvoor een motivering.

- ‘De school is van iedereen, want de staat is de belichaming van de burgers. Burgers willen welvaart en welzijn, de staat vertaalt dat in leerplicht en goede opleidingen voor haar burgers.’
- ‘Je kunt ook zeggen: de school is van de staat, want er is behoefte aan onderwijs, gekwalificeerde werknemers, dus is de school van de staat want de staat betaalt haar voor 100%, vooruit: 99%. Handig van de staat is geweest de leerplicht in te voeren, want zo is iedereen gehouden en gebonden aan onderwijs.’

- ‘De school is een publieke instelling dus bij voorbaat van de staat en dus van de Nederlandse bevolking. De zorg en kwaliteit voor goed onderwijs ligt in handen van de docenten samen met het management, die kun je niet opsplitsen in stukken. Wel dienen zij goed te luisteren naar de maatschappelijke behoefte van de maatschappelijke directe omgeving. Gemeente, ouders, leerlingen, buurt waarin de school staat, aanleverende scholen om een paar belangrijke te noemen.’

Waar men zelf iets kon invullen, vulde men voornamelijk in: de samenleving. ‘Ik had in plaats van de samenleving ook de staat kunnen kiezen. Maar dat klinkt me teveel naar staatsbemoedienis.’ ‘De school is helaas steeds minder van de lokale samenleving.’ Een schoolleider geeft in een zin een compleet plaatje: ‘De leerling staat centraal, de docent stuurt, de ouders wordt verantwoording afgelegd, het bestuur houdt toezicht, de overheid schept kaders en financiert en de samenleving/geloofsgemeenschap participeert.’

De school is van...

De school is van...	Te verdelen 100%
de leraren	21,69%
de ouders	19,14%
de leerlingen	25,60%
het bestuur	17,08%
de geloofs-gemeenschap	1,95%
het bedrijfsleven	2,72%
de lokale overheid	3,01%
de centrale overheid	6,32%
de school is van	2,95%

Leraren

Voor ruim een vijfde mogen leraren zich volgens de schoolleiders eigenaar voelen. ‘De school is van de leraren omdat het voor velen een ‘tweede huis’ is, niet alleen maar werk waarvoor ze betaald krijgen.’ ‘Het gaat in mijn beantwoording niet om de feiten maar om mijn instelling. Ik leg het primaat bij de leraren. Die zijn dus ook in hoge mate verantwoordelijk er ‘iets’ van te maken. Daarin speelt direct ook het bestuur een centrale rol, maar minder, want het is afhankelijk van die leraren en men dient zich dat te realiseren.’ ‘De docenten zijn de professionals, waarvan we heel veel verwachten. We willen hun veel ruimte geven voor de ontwikkeling van de school. Samen met de leerlingen dienen de docenten een goed werkklimaat te creëren. De leerlingen hebben ook hun inbreng. Zij dienen actief deel te nemen aan het onderwijsproces. De ouders hebben recht op horizontale verantwoording.’

Leraren spreken op verreweg de meeste scholen volgens de schoolleiders in voldoende of ruime mate mee.

20

Het is duidelijk dat leraren, meer nog dan het gehele personeel, reeds behoorlijk wat te zeggen hebben in het schoolbeleid. En wat de schoolleiders betreft mag dat nog wat meer (zie de toename bij in ruime mate!). Of hun mening in deze correspondeert met de ervaring van de leraren zelf valt te betwijfelen. De cijfers zullen hen stellig verrassen.

Mijn school is een gemeenschap waar leraren meebeslissen

Meebeslissen van leraren	Feitelijk		Wenselijk	
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
nee	1	1,0	1	1,2
in geringe mate	6	6,2	3	3,7
in voldoende mate	66	68,0	39	47,6
in ruime mate	24	24,7	39	47,6
totaal	97	100,0	82	100,0

- ‘Leraren in teams bepalen binnen de kaders van het beleidsplan hun eigen onderwijs en werkverdeling. Echter dit is maar een onderdeel van het beleid. Over een aantal zaken willen en kunnen docenten niet meebeslissen. Sommige zaken moeten worden overgelaten aan bestuur en directie. Kortom – maatwerk.’
- ‘Zeer afhankelijk van het onderwerp. Bijvoorbeeld de keuze van de methode ligt bij de docenten. Maar de keuze van de didactiek wordt door de schoolleiding beïnvloed. De keuze aan welke klassen les wordt gegeven, is ook afhankelijk van het rooster. De keuze voor een bepaald rooster gaat altijd in overleg. Waar het mogelijk is, is veel inbreng.’

In iets mindere mate geldt het meebeslissen ook voor het niet-onderwijsgevend personeel. Van hen beslist nu naar de mening/bevinding van schoolleiders ruim een kwart niet mee en slechts 11% in ruime mate. Het kan nog beter, vinden ook hier de schoolleiders.

Mijn school is een gemeenschap waar het gehele personeel meebeslist

Meebeslissen gehele personeel	Feitelijk		Wenselijk	
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
nee	3	3,1	2	2,4
in geringe mate	26	26,5	11	13,3
in voldoende mate	58	59,2	46	55,4
in ruime mate	11	11,2	24	28,9
totaal	98	100,0	83	100,0

- ‘In toenemende mate zie ik dat de koers van een school moeilijk door het personeel uitgezet kan worden; natuurlijk heb je voor allerlei plannen breed draagvlak nodig, maar zonder bevlogenheid en visie gaat het niet. Mensen die dat hebben mogen wat mij betreft meedenken en zelfs meebeslissen. Maar een koers uitzetten met mensen die denken ‘het zal mijn tijd wel duren’, of ‘ik heb het al zo druk’ is zwaar’.

“Jonge leraren mogen niet het gevoel hebben dat ze slechts speelbal zijn van onderwijsvernieuwingen en maatschappelijke druk.” Willem Reitsma, Friesch Dagblad, 1 mei 2010.

De leraar van nu is niet meer die van het verleden. Dat was een persoonlijk verantwoordelijke erudiete kenner van een vakgebied, die ondersteund werd door methodemakers en onderwijsbegeleiders. Voor de HOS (herstructurering = verlagen van de salarissen) was hij (er waren nog niet zoveel vrouwen) min of meer de schepper van een schoolcultuur. Zijn wil was wet, zowel in het vwo/avo als in het beroepsonderwijs. Maar meer en meer werd de leraar minder vakgeschoold en meer algemeen leraar. De focus kwam te liggen op de begeleiding van leerlingen, op het creëren van een goede sfeer met oog voor de leerling als een uniek persoon met eigen mogelijkheden en behoeften. De moderne leraar (nu meer en meer vrouw en in deeltijd) is daarvan een uitvloeisel. Dat leidt ertoe dat de hedendaagse scholing vooral gericht is op ‘gedragsmanagement’. Voorop staat het emotionele welbevinden van het kind of de jongere (positief zelfbeeld). Met als gevolg onder meer dat het perspectief van de gemeenschap (de maatschappij) in opvoeding en vorming juist wat naar de achtergrond is gedrongen. Het accent ligt op het belang van het individu: het gaat om zijn individuele ontwikkeling en welbevinden. En de psychologisering heeft er mede toe geleid dat er momenteel een weinig intellectualistisch klimaat heerst in scholen en universiteiten.³

Nu lijkt daarop een reactie te komen en wordt van leraren gevraagd veel meer opbrengstgericht te denken en te werken. Targets zullen het leraarschap gaan opsieren – de leraar zal verschillend beloond worden en zich meer als productiemedewerker ontwikkelen. Schoolbestuurders zullen vooral naar het rendement kijken vanuit het belang van de samenleving (zie het Inspectieverslag van 2009). Maar de verwachting dat de leerling binnenboord moet blijven en persoonlijke aandacht moet krijgen (zie ook passend onderwijs) blijft. De leraar zal dan ook vermalen worden in de molen der verwachtingen. Wat hij en vooral zij zelf vanuit hun kijk op onderwijs daarvan vinden? Wie zal het hun vragen?⁴

Onderwijsinhoud

Regelmatig is er discussie over de reikwijdte van de invloed van de overheid en de autonomie van de school. Verreweg de meeste schoolleiders zijn van mening dat de overheid het **wat** (de inhoud) van het onderwijs mag voorschrijven en het **hoe** (de vormgeving) aan de scholen moet overlaten. Die opvatting overheerst sinds de commissie Dijsselbloem de onderwijsvernieuwing tegen het licht heeft gehouden. Dat onder de schoolleiders van ‘christelijke’ scholen deze visie grotendeels gedeeld wordt is opmerkelijk, omdat de vrijheid van onderwijs nu juist veel zeggenschap ook over de inhoud geeft. Slechts 13% van de schoolleiders is van mening dat in ieder geval het **wat** en mogelijk zelfs ook het **hoe** aan de school zelf is, althans niet aan de overheid. Wel kiest ook bijna 42% voor een niet volledig onderschrijven van de stelling. Toch mag de conclusie zijn dat de idee dat het bijzonder onderwijs zelf de inhoud bepaalt of dient te bepalen, door maar weinig schoolleiders wordt onderschreven.

- ‘Wat wordt gedoceerd komt voor een groot deel van de centrale overheid, c.q. CvE, vandaar de 50%. De overige partijen spelen een veel kleinere rol in **wat** er wordt gedoceerd, maar een grotere rol in **hoe**.’
- ‘In Nederland én in 2009 durf ik de stelling dat de overheid het **wat** (de inhoud) moet voorschrijven, met ja te beantwoorden. Ik heb veel vertrouwen in de mensen in Den Haag van dit moment. Bovendien zullen zij altijd het onderwijsveld inschakelen bij inhoudelijke zaken.’
- ‘Voor een zekere uniformiteit in het onderwijs moet de overheid wel aangeven wat er zeker moet worden aangeboden. Er moet wel ruimte blijven voor eigen invulling.’
- ‘De overheid mag de inhoud van het onderwijs wel voorschrijven, maar die inhoud mag niet in strijd zijn met de principiële uitgangspunten van de school.’

De schoolleiders is gevraagd op een vierpuntsschaal aan te geven in welke mate naar hun oordeel hun school bepaalde onderwijsdoelstellingen belangrijk vindt.

- Mijn school moet leerlingen toerusten en vormen om vanuit een eigen identiteit te kunnen deelnemen aan de samenleving (persoonlijke vorming).
- De school is primair een instrument van de samenleving om jongeren te kwalificeren (beroep/studie).
- De school heeft primair tot doel om de jongeren te socialiseren in de samenleving (burgerschap).

De schoolleiders vinden de persoonlijke vorming het belangrijkste onderwijsdoel – het krijgt een hoge waardering: 3,88 – en zij voeren ook actief beleid in deze: 3,6. De kwalificatie voor studie en beroep staat niet voorop, ook al geeft de Onderwijsraad dat aan als het eigenlijke doel van het onderwijs: 3,33. De sociaal-maatschappelijke vorming (en burgerschapsvorming) wordt gewaardeerd met een 2,74 (op een vierpuntsschaal). Een belangrijke bevinding, omdat de schoolleiders niet gevraagd werd zelf een volgorde aan te geven maar voor elke van de drie onderwijsdoelen een zelfde waarderingsschaal toe te passen.

Vervolgens is gevraagd wat in de schooldoelstellingen van de schoolleider centraal staat en in welke mate. Nu moest men honderd procent over drie categorieën verdelen. Concreet werd gevraagd naar de verhouding tussen:

1. onderwijsinhoud (waarop de school de aandacht van de leerling wil richten)
2. de ontwikkeling en vorming van de leerling
3. de belangen van de samenleving.

De schoolleiders menen dat het zwaartepunt moet liggen bij de onderwijsinhoud (47,1%) gevolgd door – het mag niet verbazen gezien de vorige vraag – de ontwikkeling en vorming van de leerling (34,6%). Op afstand wordt het maatschappelijke belang genoemd als kern van het onderwijs (18,2%).

Religie

Een onverwachte vraag – zo heeft ook menigeen die ervaren – is de vraag of men ‘zijn onderwijsdoelstellingen’ ook als een dienst aan God (niet nader aangeduid) beschouwt. 46 schoolleiders geven daarop geen of een ontkennend antwoord of geven aan de vraag niet van toepassing te vinden.

27 schoolleiders beantwoorden de vraag met een volmondig ja. Het ligt voor de hand deze schoolleiders vooral te vinden onder de reformatorische en gereformeerde scholen. Dat blijkt ook zo te zijn. Dertien van de veertien schoolleiders, verbonden aan deze scholen, stemmen er mee in. Schoolleiders verbonden aan een vorm van protestants onderwijs antwoorden voor de helft instemmend en voor de helft ontkennend. Het is riskant om hier conclusies aan te verbinden.

Omdat we in dit onderzoek focussen op schoolleiders, verbonden aan een vorm van christelijk onderwijs, hebben we nog een stelling aan de schoolleiders voorgelegd die iets zegt over hun focus. Uit de vraag of men zijn/haar onderwijsdoelstellingen ook vanuit een godsdienstig perspectief beziet (hier dus toegespitst op ‘dienst aan God’) volgde later een stelling die in deze ook karakteristiek is (was) voor een protestantse levensvisie, namelijk dat je God meer dient te gehoorzamen dan mensen (je richten op wat God wil). Een stelling die ook breder kan worden gedeut als je moet je geweten volgen ook als de (meerderheid van de) samenleving je daarom afwijst.⁵ Ten tijde van de dienstplicht werd een beroep hierop erkend en ook onlangs nog sprak een rechter het oordeel uit dat een advocaat, als die zich op zijn religieuze geweten beroept, niet hoeft te gaan staan.

Een niet gering aantal acht de vraag niet van toepassing (ook vanwege de context: ‘Wat een vreemde vraag. Gehoorzaamheid aan God gaat over je persoonlijk leven. Hier praten we over school.’; ‘Ik vind de stelling bizar en vervreemdend. In een andere context zou ik er een andere waarde aan toekennen.’) of geeft geen antwoord (27 schoolleiders).

38 schoolleiders zijn het met de stelling eens en evenveel oneens. Een behoorlijk verdeeld beeld, dat mogelijk ook blootlegt dat er binnen het confessioneel onderwijs over het primaat van de godsdienst heel verschillend wordt gedacht. Omdat we verwachten dat de stelling door de schoolleiders werkzaam in het orthodoxe onderwijs wel onderschreven wordt, hebben we daar speciaal naar gekeken. Van de veertien schoolleiders verbonden aan een gereformeerde of reformatorische school zijn dertien het eens met de stelling. En van de schoolleiders werkzaam in een meer algemeen bijzondere school stemt geen een met de stelling in.

God meer gehoorzamen dan mensen (in procenten)

God meer gehoorzamen dan mensen	protestants-christelijk	algemeen christelijk	interconfessioneel (pc/rk)
mee oneens	20,0	40,0	37,5
enigermate mee oneens	17,8	13,3	6,2
enigermate mee eens	13,3	13,3	12,5
mee eens	20,0	20,0	18,8
niet van toepassing	28,9	13,3	25,0

	gereformeed/reformatorisch	samenwerkend (op/pc-ab)	totaal
mee oneens	0	33,3	24,2
enigermate mee oneens	0	33,3	14,1
enigermate mee eens	0	0	10,1
mee eens	92,9	0	28,3
niet van toepassing	7,1	33,3	23,2

Religieus gesproken gaat God aan de mens vooraf, weet de mens zich afhankelijk van een hogere werkelijkheid, groter dan de mens. Maar voor menigeen is dat niet vanzelfsprekend. ‘Wie bedenkt dit?’

- ‘God gehoorzamen? Dat is nog niet zo eenvoudig: De interpretatie van wat wel of niet mag varieert nogal per geloofsrichting...’
- ‘Welk godsbeeld heb je?’
- ‘God is een abstractie, vindt zijn gedaante in mensen. Dus in het luisteren naar de verlangens van mensen luister ik naar God.’
- ‘Deze laatste vraag mag zo niet gesteld worden, antwoord is zo’n simplificatie dat er aan te veel wordt voorbij gegaan. Wie is God? Wat is gehoorzamen? Wat is ‘meer dan’, welke mensen?’
- ‘Alleen omdat ik ervan overtuigd ben dat gehoorzaamheid aan God zeker ook goed is voor alle andere mensen, kan ik ermee instemmen.’

Levensbeschouwelijke vorming en bezielverband

Ook is de vraag gesteld of de schoolleiders in volgorde van belangrijkheid willen aangeven wat voor hen de belangrijkste aangegeven vormingsdoelen zijn.

Het betreft: de persoonlijke brede levensbeschouwelijke vorming, de meer expliciet religieuze vorming, de sociale en maatschappelijke vorming en de vorming om om te gaan met de diversiteit aan levensbeschouwingen. Zowel de persoonlijke brede levensbeschouwelijke ontwikkeling als de sociale en maatschappelijke vorming staat voorop. Omgaan met diversiteit en vooral ook de godsdienstige levensoriëntatie worden door de meeste schoolleiders duidelijk minder als belangrijkste items genoemd als het om levensbeschouwing gaat. Voor schoolleiders verbonden aan algemeen bijzondere en samenwerkingssscholen staat de samenleving als doel van de levensbeschouwelijke vorming bovenaan. Het leren omgaan met verschillende levensbeschouwingen krijgt ook redelijk veel waardering. Het maatschappelijke belang lijkt daarmee te prevaleren boven de persoonlijke vorming. Het is een veelgehoord argument om aan kennis over levensbeschouwingen te doen. Levensbeschouwelijke vorming (hoewel niet van overheidswege voorgeschreven) moet voor een behoorlijk deel invulling geven aan wat de overheid beoogt met een vak als geestelijke stromingen. Maar vooral de godsdienstige vorming staat ter discussie. Slechts 18% van de schoolleiders plaatst de religieuze vorming op de eerste of tweede plaats. Wel moet daarbij opgemerkt worden dat sommige schoolleiders opmerken dat ze alle vier de vormingsdoelen belangrijk vinden.

‘Wat een ‘duivels’ dilemma. Elke volgorde kan haast, afhankelijk van hoe je invult.’
 ‘Moeilijk hoor. Ik vind het allemaal belangrijk.’

Op initiatief van de oud-voorzitter van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid en huidig Commissaris van de Koningin in Noord-Brabant, professor Wim van den Donk, is een bezinning gestart door onderwijsmensen over de verhouding onderwijs

en religie. Een van de aandachtspunten daarbij is welke aandacht aan religie in het onderwijs (nog) gegeven kan worden. Van den Donk zelf bepleit die aandacht vooral vanuit de gedachte dat een samenleving in crisis onderling vertrouwen en vermogen tot communiceren met mensen (die in veel meer aspecten steeds meer van elkaar verschillen) behoeft. *‘Een dergelijk vertrouwen en vermogen begint volgens mij met een adequate kennis van en een systematische confrontatie met die verschillen. En kennis van die verschillen begint volgens mij met een adequate kennis van alle religieuze en levensbeschouwelijke tradities.’* Aandacht voor religie is voor hem vooral relevant om te leren omgaan met levensbeschouwelijke verschillen tussen mensen (to teach about religion).

Ook de meeste schoolleiders plaatsen het belang van omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit boven de betekenis van de school voor de persoonlijke religieuze vorming van de leerlingen. Leerlingen geven zelf aan daar ook niet op te zitten wachten, al vinden ze het niet verkeerd als ze met geloofsvragen bezig kunnen zijn op school. Zij vinden het wel belangrijk dat zij georiënteerd worden op diverse overtuigingen.⁵

Het lijkt erop dat op de meeste ‘christelijke’ scholen de leerlingen niet betrokken worden in een religieus georiënteerd bezielend verband, waarin het besef van afhankelijkheid (het leven als gave, opgave en overgave) levend wordt gehouden.

Wij stellen – in het kader van dit onderzoek – de vraag of dat wijs is, gelet op de bevinding van professor Meijs dat leerlingen die zichzelf tot een kerkgenootschap rekenen (met vanuit onze optiek de focus op een zijnsgrond buiten het zelf) sterkere maatschappelijke waarden hebben, sterker politiek betrokken zijn en ook sterker betrokken zijn bij goede doelenorganisaties. Zou juist ruimte voor expliciet religieuze vorming (in een gemeenschapssetting en gericht op transcendentie) niet onderdeel kunnen zijn van het educatieve programma van een school die haar maatschappelijke opdracht verstaat?⁶

Drie actuele thema's

Met betrekking tot drie min of meer actuele thema's die de relatie tussen overheid en bijzonder onderwijs betreffen is ook een vraag gesteld. Het betreft het voornemen van de overheid om stringente regels te stellen ten aanzien van met name het dragen van gezichtsbedekkende kleding in en rond de school, de vrijheid om geen leraren met een homoseksuele praxis aan te stellen en de algemene acceptatieplicht van leerlingen.

De boerka⁸

Onderwijsminister Plasterk heeft in de zomer van 2009 in het overleg met de Kamer uitgesproken directies te willen verplichten personen met gezichtsbedekkende kleding te weren van het schoolplein – een maatregel die vooral te duiden is als symboolwetgeving, maar waarmee de minister wel een deel van de samenleving in haar verontrusting over

de zichtbare aanwezigheid van de islam tegemoet komt. Ten tijde dat deze discussie gevoerd werd, spraken sommige schoolleiders zich er tegen uit met het argument dat het aan hen zelf toekomt om te bepalen welke handelwijze zij in dezen willen toepassen. Onder de schoolleiders van het protestants-christelijk onderwijs verklaart de meerderheid niet zo strikt te zullen handelen als de minister van hen wil vragen. Sommigen denken overigens nooit voor de vraag te komen te staan omdat zij geen islamitische leerlingen toelaten. 60% van de schoolleiders zal zich aan een maatregel om boerkadragende ouders niet 'toe te laten' op school niet houden.

OPZIJ november 2008

Strijdbijl/Boerkaverbod op en rond scholen?

Minister Plasterk van Onderwijs kondigde onlangs aan een boerkaverbod te willen invoeren op en rond scholen.⁹ De wet gaat gelden voor leerlingen, leraren, ouders, leveranciers en schoonmakers. Is dat een goed idee?

Paul Boersma, adviseur Besturenraad

'Geen school heeft om deze wet gevraagd. Op basis- en middelbare scholen lopen geen leraren en leerlingen met een boerka rond. Het gaat landelijk hooguit om tachtig moeders die hun kinderen van school komen halen. Uit pedagogisch oogpunt is het juist heel belangrijk om contact met hen te houden. Scholen kiezen hun eigen manier om hier mee om te gaan. Een wet om deze paar vrouwen te weren vind ik absurd. Die is een tegemoetkoming aan de toenemende xenofobie in de samenleving. Scholen hebben een voorbeeldfunctie, maar die zit 'm niet in het per definitie verbieden van gezichtbedekkende kleding. Die maakt immers deel uit van onze samenleving. De manier waarop docenten met deze kleding omgaan is essentieel, bijvoorbeeld door erover te praten als deze communicatie in de weg staat. Meestal is dat trouwens niet het geval. Met blinden of over de telefoon kun je toch ook prima communiceren?

De veiligheid is ook niet in het geding. Als je suggereert dat mensen die boerka's dragen kwaad in de zin hebben, diskwalificeer je ze bij voorbaat. Boerka's verbieden is sowieso geen garantie voor veiligheid, want misdrijven vinden vaak gewoon plaats met onbedekt gelaat? Door deze suggestie te wekken wordt een sfeer van achterdocht gecreëerd. Vrouwen die in Nederland een boerka dragen, kiezen daar heel bewust voor. Daarmee willen ze uiting geven aan hun identiteit en zich onderscheiden. Dat is juist een teken van emancipatie. Ik begrijp dus niet dat andere vrouwen hen daarvan willen weerhouden vanuit emancipatoir oogpunt.'

Op universiteiten en hogescholen komt het wel voor dat studenten een boerka dragen. Ik vind het goed dat die instellingen zelf kunnen bepalen hoe ze daarmee omgaan. Bij technische beroepen hoeft het geen probleem te zijn. In beroepssectoren waar communicatie belangrijk is, zoals onderwijs en journalistiek, kan ik me voorstellen dat gezichtsbedekkende kleding wordt geweerd.'

- ‘Kom op! Dat is ronduit onbeschoft. Laten wij christenen vooral hoffelijk en gastvrij zijn. Maar als mevrouw vaker wil komen zal ik haar wel vragen haar boerka bij schoolbezoek af te leggen. Van leerlingen zou ik het verbieden.’
- ‘Neen, maar wel op aanspreken.’
- ‘Wat betreft de boerka zou ik de moeder niet weigeren, wel als het kind de afspraken omtrent omgangsvormen en uiterlijkheden binnen school niet accepteert en onderschrijft evenals het christelijk geloof als uitgangspunt.’

Acceptatieplicht van homoseksuele leraren

Actueel is de druk vanuit de Kamer om alle scholen ongeacht hun levensovertuiging te dwingen om (praktiserende) homoseksuele leraren te accepteren. Nu is juist een van de vrijheden van het bijzonder onderwijs het recht een eigen toelatings- en benoemingsbeleid te voeren. Een deel van de schoolleiders verzet zich dan ook tegen de stelling omdat zij so wie so afwijzen dat de overheid scholen tot iets inzake aanstelling van leraren wil dwingen. Die gedachte – al dan niet gekoppeld aan de gevoelde bezwaren tegen een homoseksuele levenspraxis – leeft bij 45%. Net iets meer (51%) meent dat de overheid in dezen wel een directief mag doen uitgaan.

- ‘Vanuit het gezichtspunt van de medemenselijkheid gezien: de school moet worden gedwongen homoseksuele leraren te accepteren. Maar gezien vanuit de vrijheid van onderwijs moeten scholen zich tegenover ouders kunnen verantwoorden voor wat betreft de levenswandel van hun docenten. Homoseksualiteit op zich zou geen reden voor afwijzing kunnen zijn. Maar praktiserend zou afgewezen moeten kunnen worden.’
- ‘De overheid moet scholen nooit dwingen leraren (van welke achtergrond dan ook) te accepteren.’
- ‘Ik heb uiteraard geen probleem met homoseksuele leraren, maar vindt dat bij bepaalde scholen die dat wel hebben, de overheid zich daar buiten moet houden.’
- ‘Scholen mogen van personeelsleden vragen in te stemmen met de grondslag. Persoonlijk vind ik dat op basis van de Bijbel homoseksuele leraren honderd procent gelijk behandeld moeten worden, maar dat mag geen overheidsdwang worden.’
- ‘Bezwaren tegen homoseksualiteit hebben vaak meer met burgerlijkheid en angst te maken dan met een levensovertuiging, en angst kan geen rechtvaardigingsgrond zijn om homoseksualiteit te mijden.’

De overheid moet scholen dwingen homoseksuele leraren te accepteren

Acceptatieplicht homoseksuele leraren	Aantal	Percentage
mee oneens	33	32,4
enigermate mee oneens	13	12,7
enigermate mee eens	17	16,7
mee eens	35	34,3
niet van toepassing	4	3,9
totaal	102	100,0

Acceptatieplicht van leerlingen

Niet minder actueel is het andere zeggenschapspunt van het bijzonder onderwijs: het recht om een eigen toelatingsbeleid te voeren. Vaak wordt vanuit het oogpunt van het bestrijden van segregatie van allochtonen gedacht dat het bestaan van bijzondere scholen daarin een belemmering is. Afgezien van het feit dat bestrijding van segregatie geen onderwijsdoel als zodanig is (dat is immers leerlingen scholen), en het feit dat het grootste deel van het bijzonder onderwijs open is en in beginsel toegankelijk voor ieder die met de uitgangspunten van die bepaalde bijzondere school instemt, is het te betwijfelen of met het inperken van de onderwijsvrijheid op dit voor het bijzonder onderwijs aangelegen punt, ook feitelijk segregatie wordt tegengegaan. Daarvoor liggen de oorzaken immers vooral buiten het onderwijs – en dan nog is het de vraag of elke vorm van segregatie ongewenst is.

Het is opmerkelijk dat ruim een derde (36%) de stelling onderschrijft. Binnen het christelijk onderwijs is er dus een behoorlijke minderheid die het recht om een eigen toelatingsbeleid te voeren niet cruciaal vindt. Een schoolleider verwoordt het als een dilemma: de dwang is principieel niet aanvaardbaar, maar de verplichting wordt wel ervaren als moreel juist. Zie hier het probleem waarmee hedendaags bijzonder onderwijs worstelt, nu juist vanuit de politiek met morele argumenten de vrijheden worden ingeperkt. Dat is de tijdgeest – zie ook de druk op hen die roken, vlees eten, ...

Bijzondere scholen zouden net als openbare scholen een algemene acceptatieplicht (van leerlingen) moeten hebben

Algemene acceptatieplicht van leerlingen	Aantal	Percentage
mee oneens	43	41,7
enigermate mee oneens	22	21,4
enigermate mee eens	18	17,5
mee eens	19	18,4
niet van toepassing	1	1,0
totaal	103	100,0

SBM april 2010

Vraagteken bij de acceptatieplicht

Paul Boersma

Judoka

Scholen, ook bijzondere, moeten alle leerlingen accepteren als ouders de grondslag van de school zeggen te respecteren. Althans dat is wat de seculiere partijen willen. Waarom, vraag ik me af. Veel bijzondere scholen staan immers open voor iedereen die de uitgangspunten van de school respecteert. Zij maken het verschil vooral op het gebied van de onderwijskundige aanpak, het onderwijsaanbod, en de betrokkenheid van leerlingen en ouders.

De acceptatieplicht treft vooral meer orthodoxe scholen met een min of meer homogene leerlingengroep. Waarom deze scholen dwingen tot elke acceptatie als zij voldoen aan de deugdelijkheidseisen inclusief het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie? Men kan toch moeilijk volhouden dat deze scholen maatschappelijke segregatie bevorderen, zoals de secularisten zeggen. Als segregatie van bevolkingsgroepen al een maatschappelijk probleem is dat scholen moeten oplossen.

De seculiere partijen hebben dan ook een ander motief. Zij beschouwen, zoals Goslinga stelt in *Trouw* van april 2010 naar aanleiding van de juridische strijd van de secularisten tegen de SGP beginselen, religie als een negatieve factor die de moderne samenleving afremt. Zij bestrijden deze scholen nu met het verhullende wapen van het gelijkheidsprincipe. Dat er dan ook verzet komt tegen de acceptatieplicht – ook van de kant van de Besturenraad – zal niet verbazen. Maar is dat verzet zinvol? Zou je niet als bijzonder onderwijs moeten meegaan met deze maatschappelijke ontwikkeling waarin niet de vrijheid van het individu, maar de bevrijding van het individu de belangrijkste drijvende kracht is? Zou je dus onder bepaalde voorwaarden niet de gedachte van de acceptatieplicht over moeten nemen? Zoals een judoka de door de ander ingezette worp 'overneemt' door juist in de beweging mee te gaan.

Instemmen met de acceptatieplicht zou het openbaar onderwijs van haar vermeende identiteit (algemeen toegankelijk) beroven en dwingen echt kleur te bekennen. Het zou ook het bijzonder onderwijs meer missionair kunnen maken. Je kunt het bijzondere dan immers niet ophangen aan formele toelatingscriteria, maar zult het verschil moeten maken met het programma en de vormgeving van de participatie. Wat dan wel nodig is, is dat we het veel gehanteerde woord respecteren herijken. Nu is het vaak niet meer dan een vorm van passief accepteren van de uitgangspunten van de school. Maar zo gebruikt, holt het woord respecteren het begrip 'respect' behoorlijk uit. Ouders moeten – ook al onderschrijven zij niet de 'godsdienstige' grondslag – wel volledig participeren in de realisering van de doelstellingen van de school. Daarin zie ik, naast het ontwikkelen van eigen onderwijsprogramma's, de sleutel voor het bijzonder onderwijs. Zoals de school niet van de samenleving is waaraan je je kind 'afstaat', zo is de ouder ook geen klant van een maatschappelijke onderneming, die je als ouder enkel hoeft te respecteren. De school is een gemeenschap waaraan je je verbindt en waartoe je je verplicht. Zo'n school betreft ouders in die gemeenschap, en verplicht hen deel te nemen aan gespreksavonden en bijzondere bijeenkomsten. Er valt stellig meer te zeggen, zeker ook waar aan gemeenten bevoegdheden worden gegeven om via acceptatieplicht scholen voor politieke doelen in te zetten. Maar zou het ook dan niet wijzer zijn om in plaats van als een bokser de ring in te gaan, als een judoka de mat te betreden?

- 'De vrijheid die er in Nederland is ten aanzien van het aannamebeleid moet blijven. Juist die diversiteit maakt dat er veel mogelijk is.'
- 'In principe ben ik het eens met de stelling maar als dit tot grote conflicten leidt, lijkt het mij verstandiger dat ouders een keus maken voor een school die past bij hun eigen identiteit of levensfilosofie.'
- 'Acceptatie zie ik als een leerling de uitgangspunten van een school respecteert. Bijvoorbeeld op een christelijke school meedoet met de lessen godsdienst.'
- 'Dit gaat weer iets te ver. Wie als school dag in dag uit in het geloof wil staan en er voor de gelovigen wil zijn, moet dat kunnen, en in dat kader kan ik me voorstellen dat een school niet iedereen aanneemt. Maar heel veel bijzondere scholen zijn inmiddels al zo 'ongelovig' geworden, dat het beroep op de eigen identiteit om mensen te weren een schijnheilig en goddeloos argument is.'
- 'De enige eis die bijzondere scholen mogen stellen is respectering van de doelstelling en identiteit van de school; dat mag evenwel niet misbruikt worden om bijvoorbeeld probleemleerlingen te weren.'
- 'De school heeft een eigen toelatingsbeleid gebaseerd op artikel 23 van de grondwet. Het lijkt mij niet dat de overheid daarnaast met aanvullende bepalingen kan komen. Tenzij uiteraard het toelatingsbeleid in strijd is met andere artikelen uit de grondwet.'

Naar verwachting tekenen de schoolleiders van orthodoxe scholen allemaal bezwaar aan tegen de stelling en zijn op een na de schoolleiders van samenwerkende scholen voor de stelling. Binnen het zogenaamd open christelijk onderwijs (80 schoolleiders) kunnen 31 in meer of mindere mate instemmen met een algemene acceptatieplicht, tegen 48 die er wel bezwaar tegen maken.

Bijzondere scholen zouden net als openbare scholen een algemene acceptatieplicht (van leerlingen) moeten hebben (in procenten)

Algemene acceptatieplicht van leerlingen	protestants-christelijk	algemeen christelijk	interconfessioneel (pc/rk)
mee oneens	32,7	25,0	50,0
enigermate mee oneens	24,5	43,8	6,2
enigermate mee eens	26,5	6,2	18,8
mee eens	14,3	25,0	25,0
niet van toepassing	2,0		

	gereformeerd/reformatorisch	samenwerkend (op/pc-ab)	totaal
mee oneens	100	11,1	41,3
enigermate mee oneens		22,2	21,2
enigermate mee eens		11,2	17,3
mee eens		55,5	19,2
niet van toepassing			1,0

Horizontale verantwoording

Met een aparte reeks thema's is nog gevraagd naar de mate waarin de schoolleider vindt dat de school zich dient te verantwoorden tegenover de externe relaties van de school (jeugdzorginstellingen, politie, buurt, bedrijfsleven, andere scholen, kerken, sportclubs...). Opmerkelijk is dat het aantal voor- en tegenstanders van de verantwoordingsverplichting elkaar bij de meeste hierna genoemde doelgroepen in evenwicht houden. Het minst voelen schoolleiders een dergelijke verplichting tegenover sportclubs, het meest tegenover jeugdzorginstellingen. Dat was op zich te verwachten. Wel opmerkelijk is dat ten minste weer een derde (maar dat was eerder al gebleken) van geen verantwoording wil weten.

Samenwerken sociale omgeving (kerken/sportverenigingen, etc.)

Ten aanzien van de vraag of de school samenwerkt met haar sociale omgeving, bijvoorbeeld kerken en/of sportverenigingen, antwoorden de ‘christelijke’ schoolleiders dat ze dat meer zouden willen gaan doen. Waar de ene schoolleider aangeeft dat er geen contacten zijn en die wel in ruime mate zou willen hebben, zegt een andere schoolleider dat de contacten met de omgeving minder zouden kunnen zijn.

Mijn school werkt samen met haar directe sociale omgeving (kerken/sportverenigingen, etc.)

Samenwerken met sociale omgeving	protestants-christelijk		algemeen christelijk		interconfessioneel (pc/rk)	
	Feitelijk	Gewenst	Feitelijk	Gewenst	Feitelijk	Gewenst
nee	5	3	3	1	1	1
in geringe mate	29	9	11	7	6	2
in voldoende mate	9	23	1	2	5	5
in ruime mate	5	6	0	4	3	5
niet van toepassing	0	0	0	0	0	0
totaal	48	41	15	14	15	13

	gereformeerd/reformatorisch		samenwerkend (op/pc-ab)		totaal	
	Feitelijk	Gewenst	Feitelijk	Gewenst	Feitelijk	Gewenst
nee	2	0	2	0	13	5
in geringe mate	7	3	2	0	55	21
in voldoende mate	3	5	2	6	20	41
in ruime mate	0	1	2	2	10	18
niet van toepassing	0	0	1	0	1	0
totaal	12	9	9	8	99	85

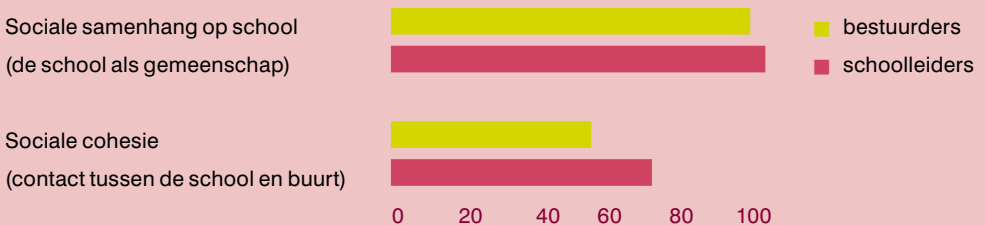
De conclusie mag zijn dat scholen meer willen samenwerken met hun sociaal-maatschappelijke omgeving. Dat kan in meerdere richtingen gedacht worden. Of de omgeving de school binnenhalen zodat deze mede het onderwijs van de leerlingen vormgeeft (en zo verrijkt) of de school meer met de samenleving verbinden – waarbij voor schoolleiders, zoals uit dit onderzoek blijkt, vooral het belang van de leerling voorop staat. Zie hoofdstuk 4.2.

Opvallend is dat de schoolleiders over het algemeen de externe relaties willen intensiveren. Dat geldt ook voor de relaties met andere scholen, hoewel een schoolleider opmerkt dat gezien de toenemende concurrentie de samenwerking met andere scholen eerder af dan toe zal nemen. Dit onderdeel verdient zeker nadere verkenning. Op sommige terreinen kan goed worden samengewerkt, zoals jeugdzorg. Over het algemeen menen de schoolleiders dat de samenwerking met andere scholen al ruim voldoende is.

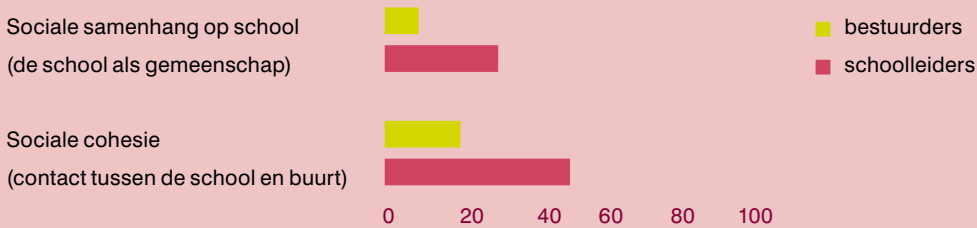
- ‘Onze school is een sterke gemeenschap die nog te veel naar binnen gericht is op goede leerlingenzorg en collegiale contacten en te weinig aandacht heeft voor de inpassing van zijn eigen strategische belang in grotere verbanden. Bedreigingen worden te laat onderkend en beleefd door de direct betrokkenen, hetgeen de kracht van het management in deze niet ten goede komt.’

Opmerkelijk is de sterke mate waarin vooral schoolleiders (70%) de sociale cohesie met hun omgeving van belang vinden (veel meer dan bestuurders!) en dat deze schoolleiders deze ook nog verre van voldoende vinden (50%). Schoolleiders zijn dus niet enkel naar binnen gericht maar zien het belang van goed contact met de buurt in. Dat kan ook samenhangen met juist hun betrokkenheid op de jongeren. Sociale cohesie zal immers vooral betrekking hebben op de leerlingen en hun gedrag. Dat blijkt ook als we later een vergelijking maken als het om het thema veiligheid gaat (zie hoofdstuk 4.3). Overigens geeft een derde aan dat er ook meer aandacht geschonken kan worden aan de school als gemeenschap. Bestuurders denken positiever over de school als gemeenschap dan de schoolleiders deze ervaren. Dat geeft te denken!

Hoort tot de taak van de school



Wordt nog onvoldoende aandacht aan geschonken



Geloofsgemeenschap¹⁰

Een geloofsgemeenschap wordt door ruim een kwart genoemd als mede-eigenaar, zes keer voor 10% en twee keer voor 25% of meer'. Van deze acht schoolleiders zijn er zes verbonden aan een reformatorische school (geen enkele aan een gereformeerde school) en twee aan een interconfessionele school. 'De gedachte dat de school van de geloofsgemeenschap is, is allang voorbij, zeker op mijn school. Op mijn protestants-katholieke school(organisatie) zitten ca. 85% moslims, het personeel is grotendeels 'ietsist' en buitenkerkelijk. Als mijn school van een geloofsgemeenschap is, dan van de islamitische!' Tegenover kerken/geloofsgemeenschappen voelt vier op de tien schoolleiders wel een soort verantwoordingsplicht. In het orthodox onderwijs (gereformeerd en reformatorisch) wel iets meer dan in het protestants-christelijk onderwijs.

Ik vind dat mijn school zich dient te verantwoorden tegenover kerken (in procenten)

Verantwoorden tegenover kerken	protestants-christelijk	algemeen christelijk	interconfessioneel (pc/rk)
mee oneens	35,4	50,0	37,5
enigermate mee oneens	27,1	6,2	18,8
enigermate mee eens	29,2	31,2	25,0
mee eens	8,3	6,2	18,8
niet van toepassing		6,2	

	gereformeerd/reformatorisch	samenwerkend (op/pc-ab)	totaal
mee oneens	0	44,4	34,0
enigermate mee oneens	35,75	22,2	23,3
enigermate mee eens	21,4	22,2	27,2
mee eens	42,9	11,1	14,6
niet van toepassing			1,0

Noten

- 1 Zie voor een achtergrondbeschouwing over de school als maatschappelijke onderneming hoofdstuk 7.
- 2 Lodewijk Asscher in het *Onderwijsblad* van 10 april 2010.
- 3 Zie ook hoofdstuk 7 / Dr. Anneke de Wolff, stafmedewerker van de Onderwijsraad, in een nog niet gepubliceerde analyse van de school als vormingsinstelling.
- 4 Prof. dr. Bert van Oers, bijzonder hoogleraar Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam, heeft in 2008 mijns inziens deze leraar nog op het oog. De leraar
 - ziet zichzelf niet meer als een solist-specialist die in zijn eentje een klas runt, maar als een deelnemer aan een culturele praktijk, die historisch gegroeid en groeiende is, die vele varianten kent op handlingsniveau binnen specifieke contexten, en die in essentie gedragen wordt door vele actuele en virtuele deelnemers. De nieuwe leraar is zich bewust van de ‘distributed cognition’ van de professie (‘extended teachership’) en profiteert daarvan. Hij/zij is een ‘extensieve leraar’.
 - zet zich in voor identiteitsontwikkeling van leerlingen, dat wil zeggen dat hij of zij zich inzet voor het bevorderen van deelnamemogelijkheden van leerlingen in maatschappelijke praktijken. Naast het bieden van hulp door aanreiken van kennis en vaardigheden onderhoudt deze leerkracht ook een ‘zorgende relatie’ met leerlingen, gebaseerd op het schenken van vertrouwen en op emotionele betrokkenheid met leerlingen, en gericht op ontwikkeling van een kritisch democratische houding.
 - optimaliseert de condities in het onderwijs om het leren van leerlingen te bevorderen en zet zich derhalve in voor permanente zelfontwikkeling en de school als lerende organisatie. (met dank aan Antheunis Janse, bestuursvoorzitter van CS Vincent van Gogh Assen)
- 5 Toen ik (PB) deze stelling aan een groep leerlingen van Carmelscholen voorlegde (zij kozen hem zelf uit), gaven zij aan met het begrip God niet uit de voeten te kunnen, maar wel met het begrip geweten.
- 6 Zie REDCo onderzoek, diverse artikelen in *Narthex*.
- 7 *De praktijk leert, een uitgebreide tussenstand na twee jaar invoering van de maatschappelijke stage in het voortgezet onderwijs*, professor Meijs van de Erasmus Universiteit Rotterdam.
- 8 De termen *boerka* en *nikab* (ook wel *nikaab*) worden vaak door elkaar gebruikt. De *nikab* is een kledingstuk dat voor het gezicht kan worden gedragen. Ook dit kledingstuk kan het gezicht in zijn geheel bedekken. Het kledingstuk zit echter niet vast aan andere kledingstukken, zoals bij de *boerka* waar de gezichtbedekking deel uit maakt van het gehele kledingstuk.
- 9 Het voornemen van minister Plasterk (in 2008) om een verplichting aan scholen op te leggen om de *boerka* in en om de school te weren komt voort uit de door de overheid sterk gevoelde verantwoordelijkheid voor leerplichtige leerlingen. ‘In belang van het kind en van de maatschappij is het onwenselijk dat leerlingen in het onderwijs worden geconfronteerd met bedekte gezichten.’ De regering merkt daarbij op dat een door de overheid opgelegd verbod op gelaatsbedekkende kleding op zichzelf een inbreuk op de vrijheid van instellingen is. Zij meent echter dat de bovengenoemde overwegingen in ieder geval in het leerplichtig onderwijs zo zwaar wegen dat deze inbreuk gerechtvaardigd is.
- 10 In dit kader is ook een bijzondere (voor een enkeling bizarre) vraag gesteld, namelijk of juist niet ‘christelijke’ scholen bereid moeten zijn zich tegenover anderen te verantwoorden, omdat die bereidheid voor christenen vanzelfsprekend geacht mag worden. Twee op de drie schoolleiders onderschrijft die gedachte, al merkt menig een op dat deze bereidheid voor alle mensen moet gelden.

4 Thema's

Thema's

38

De vele onderwerpen die de samenleving op het bord van de school legt en waarop schoolleiders al dan niet ingaan, hebben we geordend rond een aantal thema's. Bij elk thema geven we ook aandacht aan de uitkomsten van het onderzoek van het SCP.¹ Schoolleiders noemen het meest de opvoedingsvragen als vragen waarop zij een antwoord moeten geven. Deel daarvan zijn vragen die met leerlingenzorg te maken hebben, zoals leer- en gedragsproblemen, gezondheid en seksualiteit, en passend onderwijs.

De samenleving verwacht van de school ook dat deze leerlingen binnen boord houdt, bijdraagt aan de integratie, en grenzen stelt aan radicalisering. De schoolleiders noemen het thema integratie, cq het tegengaan van segregatie, overigens opmerkelijk weinig.

Omdat de focus ook ligt op wat er in de school gebeurt, komt een aantal educatieve onderwerpen die niet eerder al zijn belicht, nog apart aan de orde: verkeerseducatie, milieueducatie, media-educatie, vredeseducatie en dergelijke.

Daar hoort ook burgerschapsvorming en maatschappelijke stage bij, maar omdat deze twee onderwerpen veel aandacht verdienen, is daaraan ook een bijzondere paragraaf gewijd. De leerling en diens mogelijkheden van participatie worden ook uitgelicht.

4.1 Opvoeding en ouders

De samenleving ziet het als een schooltaak om jongeren op te voeden. Sommige schoolleiders zien dan de ouders als partner. Maar de meesten vinden dat zij ten onrechte belast worden met de opvoedkundige taak die zij aan de ouders toerekenen. 'We nemen de verantwoording van de ouders niet over!' Sommigen noemen expliciet dat vooral allochtone ouders het laten afweten. Soms worden concrete taken genoemd waar men niet aan wil, zoals het voorzien van ontbijt. Ook de druk van ouders om strenger te zijn en leerlingen meer te dwingen, wijzen schoolleiders af. Zij hebben de laatste jaren juist meer de eigen verantwoordelijkheid van de leerling benadrukt.

Wat dat betreft spreekt de samenleving zichzelf tegen: het onderwijs dat gericht is op de competentieontwikkeling, heeft nadruk gelegd op de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen die zijn of haar eigen mogelijkheden moet realiseren. School moet daarbij aansluiten, leerlingen kansen bieden. Want elk talent telt. Maar voor heel veel jongeren is school geen vrijplaats om zichzelf te ontwikkelen. Ouders verwachten juist dat de school kaders stelt, normeert, controleert. 'Er is een appel om leerlingen meer te dwingen in de richting die sommige ouders willen.' En de samenleving maakt school meer en meer ook verantwoordelijk voor het oplossen van zware problemen en uit de hand gelopen opvoedingen.

De schoolleiders trekken grenzen bij hun maatschappelijke opdracht onder meer als ouders en andere instanties hun verantwoordelijkheid niet nemen en alles richting de school schuiven. In het onderzoek van het SCP werd door 70% van de schoolbestuurders geantwoord dat zij dan een grens trekken. De ‘christelijke’ schoolleiders denken er net zo over. Slechts 8% meent dat zij te allen tijde – ongeachte de opstelling van de ouders – zich ten volle verantwoordelijk moeten weten. Een op de drie schoolleiders trekt die grens minder snel als er klachten van ouders komen. Twee op de drie is daar niet echt gevoelig voor. Op dit punt verschillen zij van de schoolbestuurders, van wie 60% volgens het onderzoek van het SCP wel degelijk gevoelig is voor de mening van ouders in deze.² Schoolleiders zien duidelijk minder dan schoolbestuurders ouders als stakeholders met wie rekening moet worden gehouden en meer als medeverantwoordelijke.

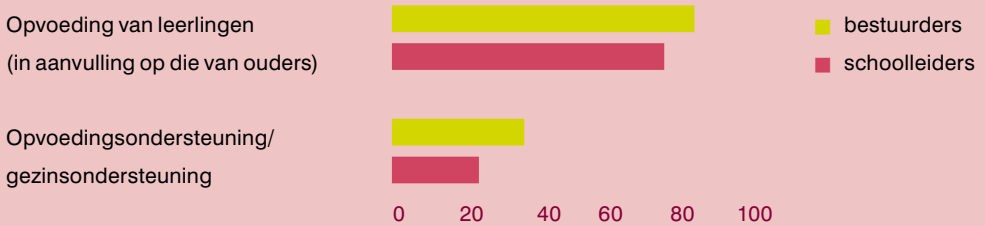
Maar dat betekent niet dat de schoolleiders geen pedagogische taak kennen. En op het thema zorg wijken de meningen van de bestuurders van vo-scholen en die van de schoolleiders van ‘christelijke’ scholen niet wezenlijk van elkaar af (zie hoofdstuk 3.2).

Opvoedingsondersteuning?

Op de stelling: ‘Ouders moeten zelf meer verantwoordelijkheid voor hun kinderen gaan nemen’ antwoordt maar liefst 77% van de schoolleiders dat ze het daarmee eens is (tegen slechts 5% die het daarmee niet eens zijn). De schoolleiders zien veel zaken als hun taak. Opvoeden van leerlingen (in aanvulling op of ter compensatie van ouders) scoort daarbij vergeleken met andere doelen (zie later) echter niet hoog.

En waar schoolleiders helemaal niet voor voelen is om ouders te ondersteunen bij hun opvoedingsvragen. Zij zijn op dat punt nog minder enthousiast over dit idee dan de bestuurders (zie de grafiek). De Vereniging Ouders en Coö bepleit juist dat de school zich zou kunnen omvormen tot een Centrum voor Jeugd en Gezin, omdat de school de spil zou zijn in het pedagogisch handelen. De schoolleiders denken daar dus anders over. Zij nemen hun pedagogische taak zeker wel serieus, maar willen deze niet centraal stellen. Bestuurders (van openbaar en confessioneel onderwijs), die vooral ook kijken naar de vraagkant en ouders als stakeholders zien, zijn geneigd de ouders dus wat meer tegemoet te komen dan de schoolleiders. Maar zij die wel voelen voor opvoedingsondersteuning van de ouders door de school, denken dat dit al voldoende gebeurt. Een klein percentage schoolleiders (bijna 10%) geeft aan dat zij aan de opvoedingsondersteuning meer aandacht willen geven.

Hoort tot de taak van de school



Wordt nog onvoldoende aandacht aan geschonken



- 'Veel taken dus, of beter: veel taken noodgedwongen op ons genomen. Te vaak heb ik de ervaring dat ouders niet weten hoe om te gaan met hun kinderen en hoe hen op te voeden. Tja, dan moet je wel, uit welberekend eigenbelang. Want als het thuis niet goed gaat, leiden de prestaties van de leerlingen op school eronder.'

Dat de verhouding school/ouders het meest urgente vraagstuk voor de schoolleiders is, zal niet verbazen. De samenleving wil ouders ontzien en focust juist op een veel breder aanbod aan jeugdzorg en jongerenopvang. De school is dan partner in allerlei processen van jongerenzorg samen met andere instellingen. Scholen worden ook door de politieke samenleving aangesproken op hun opvoedende rol. Zij moeten kinderen te allen tijde opvangen. Gemeenten hebben een educatieve agenda opgesteld, die vooral betrekking heeft op leerlingen die uitvallen. Scholen zijn gehouden om ze binnen boord te houden.

Verplichte aanwezigheid van ouders

Schoolleiders noemen echter vooral de ouders zelf – meer nog dan de politiek – als de partij die in deze moet worden aangesproken. Dat is voor wat betreft 'christelijke' schoolleiders niet zo vreemd. Juist zij zien vanouds de ouders als de verantwoordelijken, niet de meer onpersoonlijke samenleving.

De door hun ervaren ‘afwezigheid’ van ouders in opvoedingszaken, kan niet alleen geweten worden aan de onmacht of de laksheid van ouders. Het is sowieso voor ouders van jongeren vanaf twaalf jaar moeilijk om de leefwereld van hun kinderen te kennen en er deel aan te hebben. En de school die tot die leefwereld behoort, nodigt ouders wel uit voor gespreksavonden, maar verplicht hen daartoe niet.

Het zou een goede bijdrage aan meer commitment tussen school en ouders kunnen zijn wanneer ouders meer verplicht worden zich intensief met de schoolontwikkeling van hun kinderen in te laten. De Onderwijsraad heeft onlangs ook suggesties gedaan om de ouders meer bij te school te betrekken. De raad gaat uit van het bevorderen van de motivatie van ouders daartoe. Zij denkt dan vooral aan ouderbijdragen. De voorzitter van de Onderwijsraad, professor Van Wieringen, wil niet van een verplichte betrokkenheid bij school spreken. Maar tegelijk zegt hij: ‘Elke ouder moet bijvoorbeeld eens per maand een middag beschikbaar stellen. In die tijd kunnen ze dingen doen die normaliter op het bord van de school terechtkomen.’³ Als we in ogenschouw nemen dat de geënquêteerde schoolleiders juist de afwezigheid van ouders als een veelvuldig probleem benoemen, dan is het de vraag of er dan ook niet krachtiger aanspraak op betrokkenheid zal moeten worden gedaan. Ouders moeten dan verplicht worden om regelmatig zich in de school te laten zien. En dan niet zozeer om aan de school iets bij te dragen in een soort ouderverband, maar om de verantwoordelijkheid voor de leerontwikkeling van hun kinderen met de school te delen. Hoewel de schoolleiders weinig voelen voor opvoedingsondersteuning zou juist die noemer mede kunnen leiden tot een beter samenspel tussen school en ouders als het om opvoedingsvraagstukken gaat. Het zou ouders wel eens enorm kunnen helpen – juist zo’n verplichting.

Deze visie wijkt af van de lijn die bijvoorbeeld de overheid, en in navolging het CPS, kiest. De overheid gaat ervan uit dat de ouders de vragende partij zijn en de school antwoord moet geven op de verwachtingen van de ouders. ‘Ouders moeten zich niet hoeven aan te passen aan de structuur/beleidscyclus van de school. De school moet zich aanpassen aan ouders.’⁴

School van de ouders?

De vraag van wie is de school komt later nog vaker aan de orde. Het is een lastig te interpreteren vraag. Voor de ondervraagde schoolleiders zijn ouders voor zo’n 20% ‘eigenaar’ van de school voor voortgezet onderwijs. Dat past in het denken van het protestants-christelijk onderwijs. Sommigen noemen ouders ook, omdat zij invloed uitoefenen op het beleid van de overheid door politieke keuzes, dus indirect op het onderwijsaanbod. Ouders worden dan weer wel gezien als stakeholders, al geven antwoorden op eerdere vragen aan dat schoolleiders ouders ook zien als mede-verantwoordelijken.

Sommige schoolleiders menen dat de school van de ouders is omdat de school uitgaat van een vereniging waarvan ouders lid zijn. Deze vorm van bestuur neemt echter drastisch af in het voortgezet onderwijs. Het zijn vooral de schoolleiders verbonden aan de reformatische scholen die deze kijk op het eigenaarschap hebben. De ouderparticipatie is daar nog tamelijk groot, in die zin lopen die scholen vooruit op een samenleving die ouders weer meer aansprakelijk wil stellen voor de schoolontwikkeling van hun kinderen. Het is opmerkelijk dat het openbaar onderwijs op dit moment de verenigingsvorm verkend voor haar scholen.

Ten aanzien van ouders menen de schoolleiders in grote mate dat deze nu te weinig medezeggenschap hebben en dat zij meer invloed op het beleid mogen hebben.⁵ Toch wil bijna 30% hun weinig invloed geven en slechts 10% in ruime mate.

Mijn school is een gemeenschap waar ouders meebeslissen

ouders	Feitelijk		Wenselijk	
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
nee	8	8,2	3	3,7
in geringe mate	61	62,2	24	29,6
in voldoende mate	25	25,5	46	56,8
in ruime mate	4	4,1	8	9,9
totaal	98	100,0	81	100,0

- ‘We hebben wel een open relatie met ouders en gaan serieus om met hun mening; hun beslissingsbevoegdheid is echter beperkt.’
- ‘Ouders zouden meer mee kunnen ‘spelen’, betrokkenheid is echter gering als het niet direct over de prestaties van hun kind gaat. Ouders hebben bijvoorbeeld inspraak via de LR en de MR.’

Maar los van de vraag van wie de school is, ouders hebben wel het recht om goed geïnformeerd te worden. Zo meent bijna 95% dat de inspectiebeoordelingen van de school ouders niet onthouden moeten worden. Wel wordt door sommigen opgemerkt dat inspectierapporten soms eenzijdig zijn en dat als deze negatief zijn er verbeterplannen aan moeten worden toegevoegd.

4.2 Leerlingenparticipatie

43

De school is van de leerlingen. Althans als de schoolleiders gevraagd wordt om honderd punten te verdelen over een groot aantal mogelijke eigenaren van de school, dan geven zij de meeste punten – verrassend genoeg – aan de leerlingen. Niet dat zij op school het voor het zeggen hebben, integendeel, op 89% van de scholen spreken leerlingen niet of nauwelijks mee. Schoolleiders vinden dat laatste wel in sterkte mate ongewenst: ze zouden leerlingen veel meer zeggenschap willen geven! Slechts ruim 2% van de schoolleiders vindt dat leerlingen geen zeggenschap behoren te hebben. En waar driekwart van de schoolleiders aangaf dat leerlingen in geringe mate inspraak hebben, daar vindt slechts een kwart van hen dat dat ook zo moet blijven.

Kortom, aan dat aspect van participatie en het dragen van medeverantwoordelijkheid, zou veel te verbeteren zijn. Met de democratische gezindheid van de schoolleiders zit het wel snor. Alleen – zij het niet verrassend maar wel betekenisvol – in het orthodox-christelijk onderwijs blijft de ook gewenste leerling-medezeggenschap sterk achter bij die van de andere scholen. ‘We hebben wel een open relatie met leerlingen en gaan serieus om met hun mening; hun beslissingsbevoegdheid is echter beperkt.’

Mijn school is een gemeenschap waar leerlingen meebeslissen (in procenten)

Leerlingeninspraak	protestants-christelijk		algemeen christelijk		interconfessioneel (pc/rk)	
	Feitelijk	Gewenst	Feitelijk	Gewenst	Feitelijk	Gewenst
nee	15	5	0	0	7	0
in geringe mate	75	25	93	23	60	0
in voldoende mate	10	50	7	7	26	85
in ruime mate	0	20	0	70	7	15

	gereformeerd/reformatorisch		samenwerkend (op/pc-ab)		totaal	
	Feitelijk	Gewenst	Feitelijk	Gewenst	Feitelijk	Gewenst
nee	25	0	0	0	12	2
in geringe mate	75	67	89	0	76	24
in voldoende mate	0	33	11	88	11	59
in ruime mate	0	0	0	12	1	15

Op mijn school helpen leerlingen andere leerlingen (in procenten)



Peerhulp

Met de zeggenschap van leerlingen kan het dus beter, maar dienstbaar en verantwoordelijk zijn, daarvoor hebben voor wat de leerlingen betreft scholen wel oog. In welke mate geeft de school aan haar eigen leerlingen verantwoordelijkheden ten opzichte van medeleerlingen (peerhulp)? Veel schoolleiders geven daar voorbeelden van, ook zij die nalieten de vraag te beantwoorden in welke mate peerhulp plaatsvindt en wenselijk is. Op bijna een op de drie scholen kent men vormen van peerhulp. Maar een groot aantal schoolleiders vindt het een wenselijke invulling van een vorm van leerlingenparticipatie. 'Ik vind het voor mijn school een duidelijk ontwikkelpunt. We kijken nu naar interne stages waarbij bovenbouwleerlingen onderbouwleerlingen gaan helpen. We willen de aanspreekcultuur verhogen door het schoolwachtproject dat in het voorjaar geïmplementeerd gaat worden.'

Door de helft van de schoolleiders wordt een groot aantal voorbeelden genoemd. Veel taken hebben betrekking op vormen van tutorschap, ook wel lenterschap genoemd: huiswerkbegeleiding, ondersteuningslessen, bijlessen (soms tegen betaling). Ook hulp bij mentoraat (mentorassistent) wordt veel genoemd en op een enkele school expliciet de vertrouwensleerling ('leerling voor jou') of buddy-schap. Op een aantal scholen worden leerlingen betrokken bij of hebben een taak in mediation (conflictbemiddeling).

Verder geven leerlingen ondersteuning bij sportactiviteiten, schoolfeesten en introductiedagen voor brugklassers. Ook noemen schoolleiders toezichthoudende taken zoals schoolwachten bij projecten, kamp, feesten, etc. En een enkele schoolleider noemt een concrete taak als het brengen van een bloemengroet aan ouderen voor Pasen. Dan gaat het over dienst aan anderen buiten de school. En ook dan ten bate van de leerlingen zelf.

Peer support heeft de bedoeling leerlingen verantwoordelijkheid voor elkaar en voor de schoolsamenleving als geheel te leren dragen. Dus ook verantwoordelijkheid voor de leraren, de conciërge en de medewerkers van de administratie. Peer support heeft ook de bedoeling leerlingen te leren communiceren op een manier die de dialoog weer mogelijk maakt. In algemene zin wil peer support de vormende waarde van de school als microsamenleving ondersteunen en bijdragen aan de ontwikkeling van burgerschapszin (Erik Luigies in *Narhex* 8,1, 2008).

Verantwoording tegenover leerlingen

Intussen menen de schoolleiders dat zij zich tegenover leerlingen wel te verantwoorden hebben. Slechts een op de tien schoolleiders voelt zich daartoe niet genoodzaakt. En ruim de helft vindt het vanzelfsprekend dat de school zich verantwoordt tegenover de leerlingen, terwijl ruim een derde daar genuanceerd over denkt maar er niet onwillig tegenover staat. Een opmerkelijk hoge score die strookt met de uitkomsten van eerdere vragen met betrekking tot leerlingen.

Ik vind dat de school zich dient te verantwoorden tegenover de leerlingen

Verantwoording tegenover leerlingen	Aantal	Percentage
enigermate mee oneens	11	10,6
enigermate mee eens	37	35,6
mee eens	56	53,8
niet van toepassing	104	100,0

4.3 Integratie en radicalisering

Hoeveel aandacht schenkt de schoolleider aan brandende maatschappelijke vragen rond integratie en radicalisering?

Tegengaan van radicalisering is een van de vijf aandachtspunten van burgerschapsvorming. En integratie en segregatie houdt de politiek behoorlijk bezig.

Beide onderwerpen staan niet bovenaan de aandachtslijstjes van de schoolleiders. We hebben hun negen onderwerpen voorgelegd en gevraagd aan te geven of en in welke mate zij daarin actief beleid voeren (vierpuntsschaal).

De uitkomsten leveren ons het inzicht welk van de negen thema's belangrijk en welke minder belangrijk zijn in het beleid van de schoolleiders.

Als schoolleider voer ik actief beleid in (op een vierpuntsschaal):

- 3,86 de sociaal veilige school
- 3,77 maatschappelijke stage
- 3,60 identiteitsontwikkeling
- 3,50 passend onderwijs
- 3,36 burgerschapsvorming
- 3,34 gezond gedrag
- **3,22 bestrijding radicalisering**
- **2,99 integratie van minderheden**
- 1,32 naschoolse opvang

In deze paragraaf focussen wij de aandacht op twee van deze onderwerpen: bestrijden van radicalisering en integratie van minderheden.

In de ogen van de schoolleiders zijn het niet onbelangrijke zaken. Meer dan wij hadden verwacht, voeren schoolleiders actief beleid in het tegengaan van radicalisering (3,22). In het onderzoek van het SCP werd er niet expliciet naar gevraagd. Maar zeker met de wet op actief burgerschap en vanwege enkele incidenten hebben schoolleiders er oog voor gekregen. Een onderzoek onder leraren van Amsterdamse scholen geeft aan dat ongeveer de helft van de leraren in die stad met extreme of radicale uitingen en gedragingen van doen heeft.⁶ Dat zal niet bevreemden. Maar daarmee vergeleken is 3,22 voor de vooral landelijk werkende 'christelijke' schoolleiders hoog. De meeste Amsterdamse leraren beschouwen wat zij aanduiden als radicaal gedrag dat gedrag vooral als grotendeels puberaal en provocerend. Slechts 6% ervaart radicalisering als echt zorgwekkend. De vraag is of met de aandacht voor dit maatschappelijk gevoelde probleem niet te veel de focus op ongewenst gedrag komt te liggen en de school verwordt tot een domein waarin een bepaalde angst regeert. 'Meer aandacht wil ik schenken aan: bestrijding radicalisering. Een schoolleider merkt op dat 'de situatie in het oosten van het land wezenlijk anders is dan in de Randstad.' Radicalisering echter vindt mogelijk juist buiten de Randstad plaats.' Volgens de inspectie groeit het aantal scholen dat te maken heeft met digitale incidenten (intimideren via sms, e-mail of internet), terwijl minder scholen melden dat het personeel te lijden heeft onder fysiek geweld van leerlingen. Loverboys en wit extremisme komen veel vaker voor dan religieus extremisme of andere vormen van radicalisering. De inspectie blijft het verontrustend vinden. Uit de jaarlijks rapportage van de inspectie blijkt dat de inspectie wit extremisme meer verontrustend acht dan andere vormen van radicalisering. Juist in gebieden buiten de Randstad vindt een radicalisering plaats.⁷

Als schoolleider voer ik een actief beleid inzake bestrijding radicalisering (in procenten)

Beleid inzake radicalisering	protestants-christelijk	algemeen christelijk	interconfessioneel (pc/rk)
mee oneens	4,3	0	6,7
enigermate mee oneens	10,6	25,0	20,0
enigermate mee eens	40,4	31,2	26,7
mee eens	42,6	43,8	46,7
niet van toepassing	2,1		

	gereformeerd/reformatorisch	samenwerkend (op/pc-ab)	totaal
mee oneens	8,3	0	4,0
enigermate mee oneens	16,6	11,1	16,2
enigermate mee eens	41,5	33,3	34,3
mee eens	33,2	55,5	44,4
niet van toepassing			1,0

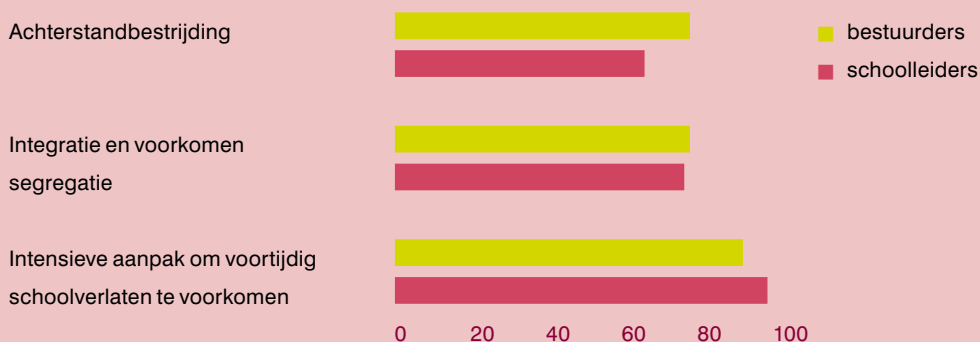
De verschillen tussen de confessies zijn niet spectaculair. Op de samenwerkingscholen is de aandacht van de schoolleiders voor radicalisering het grootst (89%), maar ook de andere scholen hebben schoolleiders die in meerderheid er wel aandacht aan geven.

Integratie

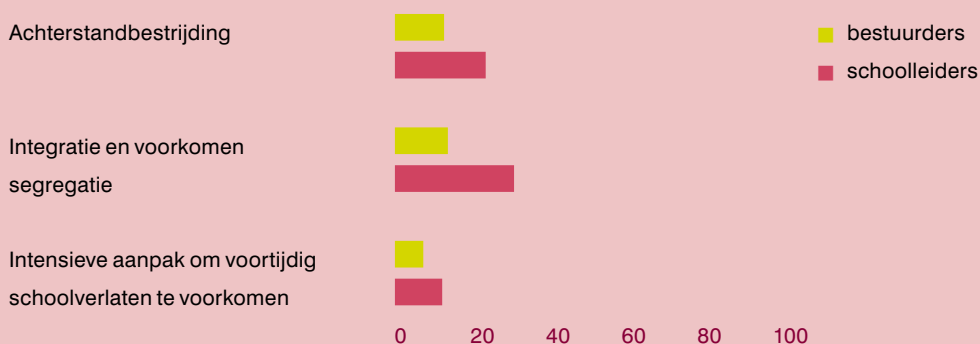
Integratie van minderheden is voor de ene schoolleider geen issue ‘omdat ze er niet zijn’; voor de ander is het een belangrijk aandachtspunt. ‘Ik wil meer aandacht schenken aan integratie van minderheden.’ Dat geldt voor zeker een derde van de schoolleiders, opmerkelijk meer dan voor de bestuurders. Wel vinden beide groepen het voor 79% een belangrijk onderwerp.

Hoewel sommige schoolleiders opmerken dat integratie van minderheden geen issue is omdat ze er niet zijn, blijkt niet dat in regio’s met weinig minderheden de aandacht ervoor minder is dan bijvoorbeeld in het westen van het land. Een schoolleider merkt op dat in een sociaal veilige school het omgaan met minderheden besloten is. ‘Dit item krijgt geen separate aandacht.’

Hoort tot de taak van de school



Wordt nog onvoldoende aandacht aan geschonken



Zoals radicalisering op de samenwerkende scholen vergeleken met andere 'christelijke' scholen meer aandacht krijgt van schoolleiders, zo ook het thema integratie. Er worden weinig opmerkingen gemaakt over integratie.

Sommige politieke partijen verwijten juist het bijzonder onderwijs dat het in deze haar maatschappelijke taak miskent. Zij willen scholen dwingen om leerlingen te accepteren. Een tamelijk symbolische verplichting, want nagenoeg geen school weigert leerlingen. Christelijke scholen nemen net als andere scholen ook volop leerlingen met een niet-Westerse achtergrond aan. Reeds in 2000 kopte *de Volkskrant* 'Bijzonder onderwijs weert allochtonen niet.'⁸

Als schoolleider voer ik een actief beleid inzake integratie van minderheden (in procenten)

Beleid inzake integratie	protestants- christelijk	algemeen christelijk	interconfessioneel (pc/rk)
mee oneens	4,3	0	6,7
enigermate mee oneens	17,4	26,7	13,3
enigermate mee eens	50,0	60,0	33,3
mee eens	28,3	13,3	46,7

	gereformeerd/ reformatorisch	samenwerkend (op/pc-ab)	totaal
mee oneens	16,7	0	5,2
enigermate mee oneens	25,0	0	17,7
enigermate mee eens	50,0	62,5	50,0
mee eens	8,3	37,5	27,1

Segregatie is vooral een regionaal probleem. Dorpskinderen in Friesland groeien niet op met stedelingen uit het westen van het land of met seculier-katholieke Limburgers, laat staan met kinderen van de Gooise matras. Mensen wonen vaak in bepaalde verbanden waar ze zich bij thuis voelen. Dat geldt voor Tukkers in Twente en voor arbeidersgezinnen in Rotterdam.

De ideologie van iedereen moet gelijk zijn, keert zich tegen de waarde dat je als kind je deel mag voelen van een verband. Dat geldt ook voor openbare scholen die de kleur aannemen van een dorp of stadsdeel. Uitwisselingstrajecten met andere scholen kunnen dan wel een bijdrage leveren aan het 'ontmoeten' van anderen. Een bijzonder project, getiteld 'Jouw school, mijn school', is daarvoor ontwikkeld door de Marnix Academie Utrecht samen met de Besturenraad. Leerlingen volgen lessen op een totaal andersoortige school, bereiden zich daarop voor en bespreken de ervaringen. Ze zijn de volgende keer zelf de gastheer en gastvrouw van de school die hen eerst 'opnam'.

Segregatie speelt wel in de steden. 'Christelijke' scholen hebben er mee te maken evenals niet-christelijke. 'We hebben het niet alleen over etnische, maar ook sociaaleconomische segregatie,' aldus Berend Meijer, rector van het Comenius in Amsterdam. 'In een veelkleurige wijk als Slotervaart, en met een zo sterk verkleurde schoolpopulatie, is verzet daartegen volstrekt hopeloos. Die strijd verlies je op voorhand als je eenmaal een bepaald quotum aan allochtonen hebt. Noch de school, noch de overheid kan de verkleuring dan nog afremmen. Dat is een groot pijnpunt, want op een zwarte school is de kans dat integratie lukt minder groot dan op een gemengde school.' En vervolgens maakt hij van zijn school een goede zwarte school.⁹

Vraagteken bij strijd tegen segregatie in het onderwijs

Paul Boersma

Segregatie?

Welk probleem denkt u eigenlijk op te lossen? vraagt CDA'er Jan de Vries aan SP'er Jasper van Dijk. Ik ben op een studiedag voor leraren van het Wartburg College over burgerschapsvorming. Deze school maakt werk van haar maatschappelijke opdracht. En daarbij schuwt ze haar opposenten niet: de school heeft Van Dijk uitgenodigd. Volgens Van Dijk kan de school die opdracht niet waarmaken als de school toelatingseisen stelt. Want dat zou de integratie tegen gaan en de segregatie bevorderen. Dat zijn partij ook toelatingseisen stelt – daarover zul je Van Dijk niet horen. Hij richt zijn pijlen op het bijzonder, vooral het christelijk onderwijs. Al in 2000 constateerde *de Volkskrant* dat het bijzonder confessioneel onderwijs de allochtoon niet weert. Dat doet ook Het Wartburg niet. Allochtonen die de reformatorische beginselen zijn toegedaan zijn daar ook welkom. Maar toch.

Van Dijk wil geen bijzonder onderwijs en hij denkt dat hij met het thema segregatie een sterk argument tegen dat onderwijs heeft. Hij is niet de enige. Ik vermoed dat in de Kamer het onderwijs veel genoemd zal worden als een oplossingsmiddel voor dit beleefde probleem.

Het scoort overigens als vraagstuk niet hoog op de agenda van schoolleiders. Ze noemen het thema integratie in een door mij gehouden onderzoek naar de door hen zelf verstande maatschappelijke opdracht wel. Soms wil men er ook meer werk van maken, vooral van leren leven in een wereld met culturele diversiteit. Maar schoolleiders zitten niet te wachten op 'discussies' over integratie. Ze doen er wel aan maar het heeft geen hoge prioriteit.

Voor hen is elk kind, welke achtergrond het ook heeft, een leerling die ze vormen en scholen en voorbereiden op het deelnemen aan de samenleving, ieder vanuit zijn onderscheiden eigenheid. Want dat is school: een verband van leerlingen die binnen hun eigen context leren en zich een identiteit verwerven mede om als onderscheiden personen te leren deelnemen aan de samenleving. De context verschilt. Voor de een is dat een groep VMBO'ers woonachtig op de veengronden, voor de ander een stel gymnasiasten in het Gooi, voor een derde een groep gelovigen, zoals Pim de Haas zijn moslimleerlingen noemt, in Amsterdam West.

Aandacht voor de diversiteit van mensen is op al die scholen vanzelfsprekend. Niet altijd eenvoudig, zeker. Vooral als je het meer over anderen hebt dan dat je ze ontmoet. Maatschappelijke stage en uitwisselingsprojecten scoren dan ook hoog op het lijstje van activiteiten van schoolleiders. Op dat punt zijn scholen opener geworden ook richting samenleving. Scholen helpen leerlingen om daarbij een eigen vaak met anderen gedeelde positie in te nemen. Een vorm van integratie met behoud van segregatie.

Opheffen van segregatie is als zodanig geen onderwijsdoel. Dat maken politici van ervan. Zij instrumentaliseren de school voor hun maatschappelijke doelen – voor de SP'er Van Dijk is een daarvan het egaliseren van mensen. Vreemd eigenlijk dat waar diezelfde politici scholen uitdagen juist het verschil te maken. Zoals het Wartburg met oog voor de samenleving juist volop doet.

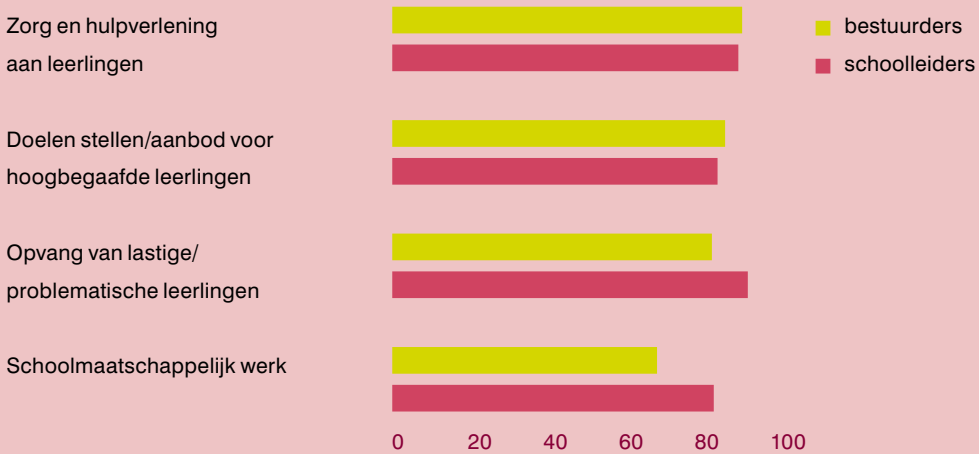
Zou men daar in de Kamer wel echt willen luisteren naar wat scholen doen?

4.4 Zorg en passend onderwijs

51

Schoolleiders zijn behoorlijk actief op het terrein van zorgverlening, opvang van probleemleerlingen en schoolmaatschappelijk werk. Hun focus is vooral de leerling zelf en wat in diens belang is. Hoewel hun inzet correspondeert met wat bestuurders tot de schooltaak rekenen, en zij het ten aanzien van probleemleerlingen zelfs beter doen dan door hun bestuurders van hen wordt verwacht, geven schoolleiders aan dat zij op één punt nog wel veel te doen hebben en dat is de aandacht voor de hoogbegaafde leerlingen.

Hoort tot de taak van de school



Wordt nog onvoldoende aandacht aan geschonken



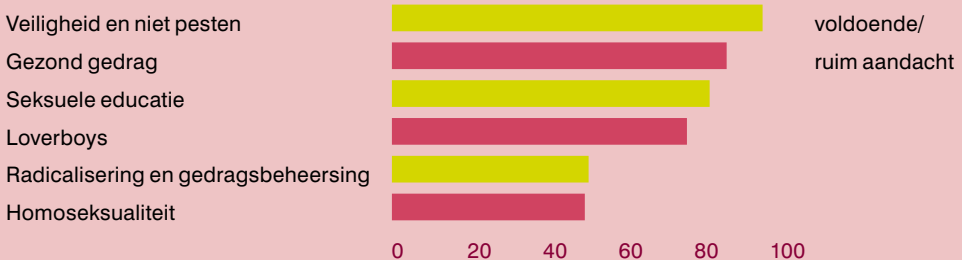
Schoolleiders besteden veel aandacht aan de zorg voor leerlingen. Met name aan leerlingen met leer-, en gedragsproblemen en aan leerlingen met sociale problemen, leerlingen die zoals iemand zegt ‘in een sociaal moeilijke positie zitten.’ Zij zijn zich ervan bewust dat de samenleving verwacht dat er veel passende begeleiding en zorg uit moet gaan naar de leerlingen. Scholen hebben een zorgplicht. Passend onderwijs dus (‘ook leerlingen met een handicap modern onderwijs bieden’), geduid als een plek voor elk kind, en ook het tegengaan van voortijdig schoolverlaten. De meeste schoolleiders rekenen het tot hun taak.

- ‘Grootste speerpunt voor mij is op dit moment passend onderwijs. Ook voor leerlingen met een leerachterstand of handicap zoveel mogelijk onderwijs dicht bij huis.’

Maar ook nu is er een aantal schoolleiders dat juist bij de zorgtaak een kanttekening plaatst. Er zijn grenzen aan de integratie van kinderen met zware handicaps, aan de opvang van niet-leerbare kinderen, aan allerlei zaken betreffende de jeugdproblematiek of aan de invulling van een complete zorgvraag van een leerling inclusief specialistische psychosociale vorming. ‘Het schiet door op het terrein van problematieken van jeugdzorg buiten de school.’

Voor wat betreft de voor- en naschoolse opvang noemt een op de vijf schoolleiders vooral zaken waarvoor de school geen verantwoordelijkheid hoeft te dragen: ‘We zijn geen ‘bewaarschool’’. Zij voeren ook nauwelijks actief beleid (op de vierpuntsschaal 1,32). Deze schoolleiders voelen het niet als hun taak om leerlingen van de straat te houden of na drie uur in de middag huiswerkopvang of sportvoorzieningen aan te bieden. Althans niemand noemt die zaken als belangrijk als het om de invulling van de maatschappelijke opdracht gaat. Huiswerkbegeleiding overigens kennen sommige scholen wel en nogal eens worden ook leerlingen uit de bovenbouw gevraagd om leerlingen uit de onderbouw bij huiswerkopdrachten te helpen (zie hoofdstuk 4.2). En vier schoolleiders noemen bij een vraag wat zij onder hun maatschappelijke opdracht rekenen en waarvoor niet als zodanig in dit onderzoek aandacht werd gevraagd: sport en bewegen.

Educatieve thema's



Schoolleiders noemen, als hen gevraagd wordt zaken te noemen die op de school vanuit de samenleving op hen afkomen en waar zij aandacht aan schenken, regelmatig sport, gezondheid en seksualiteit. ‘We streven ook naar een gezond kantinebeleid.’ Ten aanzien van gezondheid gaat het vaak om preventie tegen en educatie over het gebruik van genotsmiddelen (drank, drugs, tabak, verslaving en overgewicht).¹⁰ ‘We willen verslaving behandelen maar niet als eindverantwoordelijke.’

Anderen noemen juist het thema gezondheid als een oneigenlijk thema: ‘We besteden geen aandacht aan overgewicht. We zien het niet als onze taak om te voorzien in primaire levensbehoeften of leerlingen gezonde voeding te verschaffen.’

Schoolleiders zeggen nogal eens selectief te zijn: ‘In het algemeen tracht mijn school aandacht te besteden aan veel relevante maatschappelijke zaken zoals: verslavingsproblematiek; het is echter vanwege de omvang summierder.’

Ook veel genoemd wordt het thema seksualiteit, waaraan de school vanuit het belang van de samenleving aandacht moet geven. Vooral homoseksualiteit wordt genoemd als iets waar men zich wel toe gedwongen voelt om het aan de orde te stellen: ‘Meer aandacht voor homo’s, meer aandacht voor seksuele voorlichting/omgang jongeren’; ‘anti-homodiscriminatie’ ‘acceptatie van homoseksualiteit als normale leefwijze en gelijkstelling van homoseksuele relaties aan het gezin.’

Aan een aantal hierboven genoemde zaken die vanuit de samenleving op de school afkomen wordt wel aandacht besteed in het onderwijsprogramma. Op ongeveer de helft van de ‘christelijke’ scholen wordt volgens de schoolleiders in de lessen aandacht besteed aan het thema homoseksualiteit. Dat is ook vergeleken met andere educatieve thema’s die vanuit de samenleving op het onderwijs afkomen betrekkelijk gering.

Vanuit de overheid wordt er het nodige gedaan om het onderwerp wel tot een onderwijs-thema te maken. Zo deed het ministerie van onderwijs in 2009 een handreiking uitgaan over ‘Gewoon homo op de basisschool’.¹¹ Of homoseksualiteit wel zo gewoon voor jongeren is, dat is de vraag. De politiek denkt in deze vooral vanuit gelijkheidsdenken. Dat denken echter gaat voorbij aan de ervaring van jongeren dat niet elke levensstijl in hun ogen gewoon is. En er is geen oog voor het gegeven dat er verschillende culturele en religieuze visies op homoseksualiteit bestaan. Beide zaken kunnen de reden zijn dat een groot aantal schoolleiders aangeeft dat het thema niet expliciet ter sprake komt. Sommige schoolleiders merken op dat het wel onderdeel uitmaakt van de seksuele educatie in het algemeen, dat volgens 85% van de schoolleiders in voldoende mate plaatsvindt.

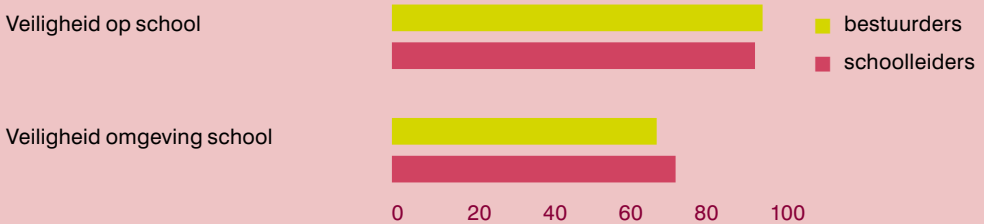
Veiligheid

Het thema veiligheid staat bovenaan het aandachtslijstje van de schoolleiders, ook in het onderwijsprogramma (98,1%). Schoolleiders willen een veilige leer- en leefgemeenschap bieden, een stabiele veilige leeromgeving, waar niet gepest en niet gediscrimineerd wordt en waar leerlingen leren met conflicten om te gaan of nog beter ze te vermijden en

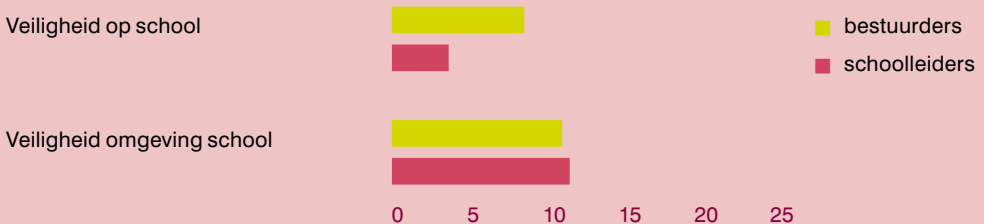
op te lossen. Gevraagd op welke terreinen zij actief beleid voeren, wordt sociale veiligheid als eerste en door nagenoeg iedereen genoemd. Er zijn enkele schoolleiders die bepaalde vormen van veiligheid niet tot hun taak rekenen: 'We doen niet mee met allerlei projecten die de school binnen worden gedragen: loverboys.' En ook niet elke school staat open 'voor uitgebreide plannen voor pesten' (bedoeld zal zijn om pesten tegen te gaan) of richt zich op 'geweld buiten de schooltijd en buiten het zicht van school om'.

- 'De sociaal veilige school vind ik wel heel belangrijk, maar dat gaat prima op mijn school en heeft dus geen specifieke extra aandacht nodig, alleen een onderhoudsdosis.'

Hoort tot de taak van de school



Wordt nog onvoldoende aandacht aan geschonken



Ongeveer 23% van de christelijke schoolleiders trekt een grens als het om de aandacht voor de veiligheid in de omgeving van de school gaat. Zij verschillen daarin weinig van de bestuurders. Over het algemeen ervaren zij de veiligheid als meer dan voldoende. Bestuurders zijn iets somberder maar het gaat dan om een klein verschil. Anders is dat als het om de vraag naar de sociale cohesie gaat.

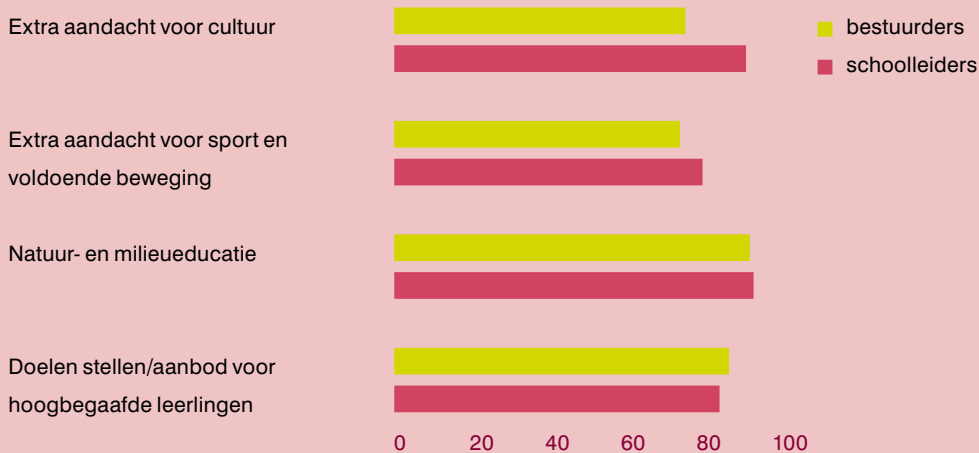
Onze indruk is dat veel onderwerpen vanuit het gezichtspunt van veiligheid benaderd worden. Ook het thema seksualiteit. Een onderwerp als loverboys scoort opmerkelijk hoog in de aandacht (78,7%). Naar happy slapping is niet expliciet gevraagd, maar het wordt enkele keren door schoolleiders zelf genoemd. Veiligheid als optiek kleurt het

onderwijs in. Het lijkt erop alsof, althans in de ogen van de schoolleiders, jongeren in het onderwijs voorgehouden moet worden wat de bestaansrisico's zijn. Scholen zijn evenals de samenleving meer en meer gericht op preventie. Dat geldt ook voor het gebruik van genotsmiddelen. Scholen worden strenger. Blijkbaar is de experimenteerruimte al groot genoeg voor jongeren waardoor scholen meer gericht zijn op het stellen van grenzen. Een enkele schoolleider noemt expliciet verkeerseducatie en voorlichting veilig bromfietzen of hulp voor allochtonen bij het leren fietsen (2%). Maar een tiental rekent verkeerseducatie uitdrukkelijk niet tot hun taak.

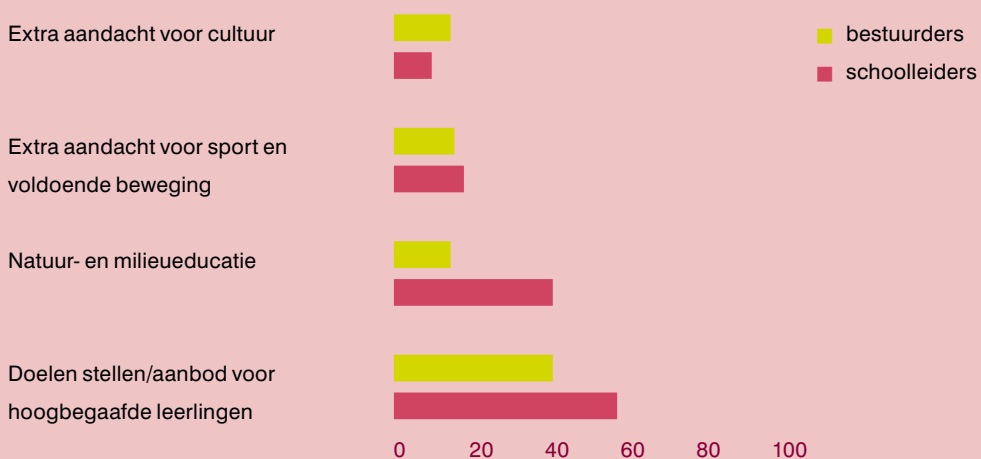
4.5 Educatie

Over het algemeen besteden scholen volgens de bestuurders en nog meer volgens de schoolleiders in het onderwijsprogramma aandacht aan veel samenlevingsvraagstukken. Schoolleiders zijn gericht op educatie. Op de vraag waaraan zijn aandacht willen schenken omdat de samenleving dat van hen vraagt, noemen zij naast veiligheid en gezondheid (zie hoofdstuk 4.4) dan ook regelmatig educatieve onderwerpen als verkeerseducatie, media-educatie, milieueducatie. Vooral moet er volgens de schoolleiders veel meer gedaan worden aan natuur- en milieueducatie. Zowel de bestuurders en nog meer de schoolleiders menen ook dat er nog onvoldoende aandacht en aanbod is voor hoogbegaafden.

Hoort tot de taak van de school



Wordt nog onvoldoende aandacht aan geschonken



Nationaal bewustzijn

We hebben een aantal thema's aan de schoolleiders voorgelegd die vooral te maken hebben met het aanbrengen van een nationaal bewustzijn van jongeren. Schoolleiders van christelijke scholen hechten (het ligt voor de hand) er belang aan dat leerlingen georiënteerd worden op en mogelijk betrokken worden bij christelijke feesten. We hebben de christelijke hoogtijdagen in deze rubricering van de nationale aandachtspunten opgenomen, omdat voor veel mensen deze hoogtijdagen behoren bij het nationale erfgoed.

Nationale thema's



Hoogtijdagen

Slechts acht schoolleiders geven aan dat zij niet of nauwelijks tijd en aandacht geven aan hoogtijdagen van het christendom. En hoogtijdagen van moslims en hindoes gaan ongemerkt voorbij aan een groot aantal leerlingen. Bijna 80% van de schoolleiders geeft tenminste aan dat hun scholen aan de hoogtijdagen van moslims en/of hindoes geen aandacht geven. Een school doet dat wel in ruime mate en ongeveer een op de zes schoolleiders geeft aan dat deze dagen wel in redelijke mate gethematiseerd worden. Er is niet gevraagd naar de overwegingen, maar een belangrijke lijkt te zijn de mate waarin kinderen uit deze tradities ook als leerling op de school zitten. ‘Geen aandacht, omdat er ook weinig allochtone leerlingen op onze school zitten. Anders zou dat wel gebeuren.’

Calvijn en Darwin

In 2009 werd er in de samenleving veel aandacht gegeven aan twee historische personen. 30% van de schoolleiders zegt dat op hun school Calvijn werd ‘herdacht’ en 22% zegt dat op hun school Darwin aandacht heeft gekregen. Ruim 70% geeft aan dat hun school bij geen van beiden speciaal stil heeft gestaan. De historische canon – bedoeld als een verplichte lesstof voor iedereen – heeft als zodanig op ruim driekwart van de christelijke scholen wel een plek gekregen.¹²

Normatieve educatie

Schoolleiders gaven aan dat zij vooral ernaar streven dat er meer gericht wordt gewerkt aan natuur- en milieueducatie. Dat strookt met de ontwikkeling in de samenleving voor waarden als duurzaamheid. Veel scholen besteden er overigens volgens eigen zeggen bij monde van hun schoolleiders al ruim voldoende aandacht aan. Maar blijkbaar is het thema zo in the picture dat het bijna vanzelfsprekend genoemd wordt als een van de belangrijke aandachtsgebieden voor de school. Niet minder belangrijk blijft onverminderd! volgens de schoolleiders de derde wereld object van onderwijs.

Multiculturaliteit en mensenrechten volgen op enige afstand. Op een behoorlijk aantal scholen worden geen specifieke lessen daaromtrent gegeven. Althans als je er de schoolleiders naar vraagt. Veelal vormen het wel thema's bij een vak als levensbeschouwing, dat nagenoeg alle deelnemende scholen op het rooster hebben staan. 62% van de schoolleiders geeft aan dat er wel aandacht voor is.

Morele thema's



Een dag van respect daarentegen heeft in het voortgezet onderwijs niet die aandacht die het in het basisonderwijs heeft. De dag is een initiatief van rabbijn Soetendorp die zich inzet voor een samenleving waar voor iedereen een plaats is. Hij is ook de stimulator van de Prinsjesdagviering die elk jaar plaatsvindt in het bijzijn van leden van het kabinet en de beide Kamers. Die viering wordt ingevuld door vertegenwoordigers van een groot aantal levensbeschouwelijke stromingen. De laatste jaren dragen ook leerlingen uit het basis- en voortgezet onderwijs bij aan de vieringen. De vieringen hebben een thema, zoals de mensenrechten.

Sommigen schoolleiders noemen onderwerpen die niet door ons aan hen waren voorgelegd: mensen met een handicap of beperking; dorpsfeesten en –manifestaties; Friese taal en cultuur; Alkmaars Ontzet op 8 oktober; jaarlijkse Iftarmaaltijd...

Een schoolleider vraagt zich af, zich beseffend dat zijn school aan een aantal van deze onderwerpen niet gericht aandacht schenkt, of zij zich nu moeten schamen, waaraan hij toevoegt: 'Maar nee, hier geldt dat wij inderdaad een grens hebben gesteld aan datgene wat we allemaal kunnen doen.' En een ander is zich bewust van de betrekkelijke betekenis die aan de beantwoording gegeven kan worden: 'Sociaal wenselijk geantwoord? Tja, wat is precies in ruime mate...'

4.6 Burgerschapsvorming en maatschappelijke stage

Burgerschap

Burgerschapsvorming is verplicht vanaf 2006. Voor het derde jaar heeft de inspectie vastgesteld dat burgerschap vaak blijft steken in een bundeling van meer of minder toevallige activiteiten en projecten die scholen als invulling van de burgerschapsopdracht zien. Schoolleiders vinden het bevorderen van sociale vaardigheden het belangrijkste aspect van burgerschap. Daarna noemen ze omgangsregels en basiswaarden, gevolgd door de school als oefenplaats voor burgerschap en leren over democratie en andere culturen. Kennis van democratie en anderen culturen blijft naar het oordeel van de inspectie wel onderbelicht. Ongeveer 80% van de scholen heeft een visie op burgerschapsvorming uitgewerkt. In het voortgezet onderwijs vindt de inspectie dat op de helft van de scholen de kwaliteit van burgerschapsvorming onvoldoende is. Zij voldoen wel aan de ondergrens van een onderwijsaanbod voor burgerschap.¹³

De schoolleiders uit ons onderzoek geven met een 3,36 (op een vierpuntsschaal) aan dat zij actief beleid voeren. Dat betekent dat zij menen dat zij daar voldoende werk van maken, maar ook dat er nog wel wat te doen valt. ‘We willen meer aandacht schenken aan burgerschapsvorming.’ ‘Ik wil meer werk maken van beleid inzake gezond gedrag en burgerschap.’ ‘Burgerschapsvorming’ komt als term bij ons op school niet voor. Ondertussen doen we veel op dit terrein. Daarbij spelen bijvoorbeeld de dagopeningen een rol van betekenis.’

Wanneer schoolleiders de maatschappelijke opdracht van de school beschrijven, dan noemt slechts een op de twaalf (8%) het woord burgerschap. Maar wanneer gevraagd wordt naar wat op hen afkomt vanuit de samenleving en waarop zij een antwoord moeten geven, dan wordt wel veelvuldig ook vorming in burgerschap genoemd, soms met een nadere aanduiding: zelfstandig/mondig, participierend en verantwoordelijk, open, democratisch, goed functionerend, cultureel, gericht op de Nederlandse samenleving. Soms ook wordt daarbij gedacht aan wereldburgerschap. Ze leggen daarbij twee accenten: bijdragen aan het welvaartsniveau van de samenleving (beroepsmatig) en bijdragen aan de leefbaarheid van de samenleving (sociale cohesie). Weinigen noemen de notie die in de tachtiger jaren zo dominant was namelijk die van een maatschappijkritisch burgerschap: ‘Leerlingen tot goede kritische en zelfverantwoorde burgers maken.’¹⁴ Bij de vraag wat de schoolleiders onder de maatschappelijke opdracht verstaan wordt overigens kritisch burgerschap wel regelmatig genoemd (14 keer). Een enkele orthodoxe schoolleider spreekt van ‘weerbaar maken van jonge mensen in relatie tot de christelijke identiteit.’

Een enkeling wil er niet aan: ‘Niet ingaan op alle andere onzin zoals burgerschapszin en Europees burgerschap.’

De school zelf kan voor leerlingen een plek zijn waar zij leerervaringen opdoen met het oog op de participatie aan de samenleving. Het APS reikt scholen daarvoor een scala aan ideeën en mogelijkheden aan.¹⁵ Mooie voorbeelden zijn er te over. Zo heeft het Corbulo College met een aantal basisscholen een overeenkomst gesloten dat derde klas leerlingen van het Corbulo een middag in de week assisteren bij het informaticaonderwijs op deze basisscholen.

Identiteit, participatie en democratie

Burgerschapvorming kent drie oriëntaties. Allereerst de identiteitsontwikkeling van de jongere. Mensen verschillen en ieder mag vanuit een eigen persoonlijkheid en levensvisie zijn burgerschap uitoefenen. In dat kader worden er wel grenzen gesteld, maar die staan als zodanig ook steeds ter discussie. Ieder is wel gehouden zich aan de wet te houden. De school kan jongeren helpen bij het ontdekken van wat zij van betekenis achten voor zichzelf en anderen, voor wie ze zich willen inzetten en welke levenskeuzes ze maken. Als tweede kenmerk is genoemd de participatie. Dat is een beter begrip dan het in de wet vervatte begrip sociale integratie. Bij integratie speelt namelijk een dimensie van macht. De vraag is dan immers: wie bepaalt wie waarin moet integreren? De socioloog Willem Schinkel wijst op de fictie van het spreken over integratie. In 2007 verschijnt van zijn hand *Denken in een tijd van sociale hypochondrie. Aanzet tot een theorie voorbij de maatschappij*. Hierin analyseert hij een samenleving die zichzelf angstvallig onderzoekt op zijn kwalen in de vorm van integratieproblemen. Schinkel ontwricht de vanzelfsprekendheid van de terminologie waarmee het integratiedebat in Nederland wordt gevoerd en pleit voor afschaffing van het integratiebeleid. Zijn stelling is dat als je de Nederlandse samenleving definieert als ‘Dit zijn wij’, je daarmee een deel buiten spel zet die net als jij deel uitmaken van die samenleving. Een wijze van denken die menig verlicht persoon kenmerkt – Pauw en Witteman zijn voor hem er een representant van.¹⁶

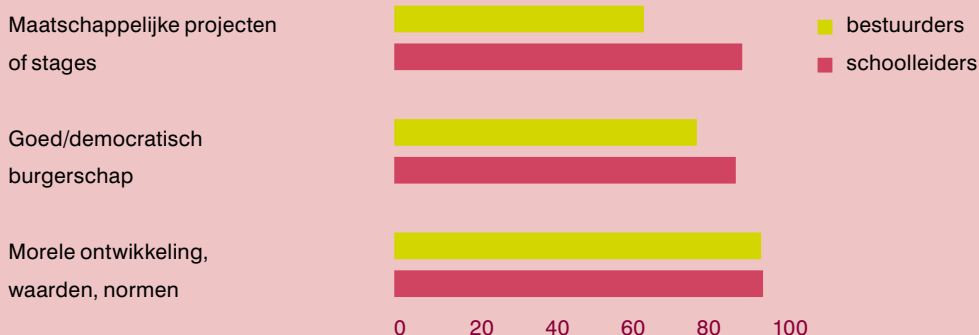
Vandaar dat wij niet spreken over integratie maar over participatie. Het doel van burgerschapsvorming is om jongeren optimaal de gelegenheid te geven om te participeren in de samenleving. Omdat burgerschap binnen een pedagogische setting plaatsvindt, zal een school daaraan een normatieve lading geven door bijvoorbeeld te focussen op een bijdrage aan een welvarende, sociale duurzame en leefbare samenleving.

Nodig is ten slotte kennis van de democratie, vooral op te vatten als een manier waarop tegenstellingen worden uitgehouden en waar mogelijk opgelost. School is daarvoor vooral een oefenplaats. Vandaar het belang om school als een gemeenschap te definiëren waarin leerlingen als persoon en samen met anderen participeren, niet als object maar als subject.

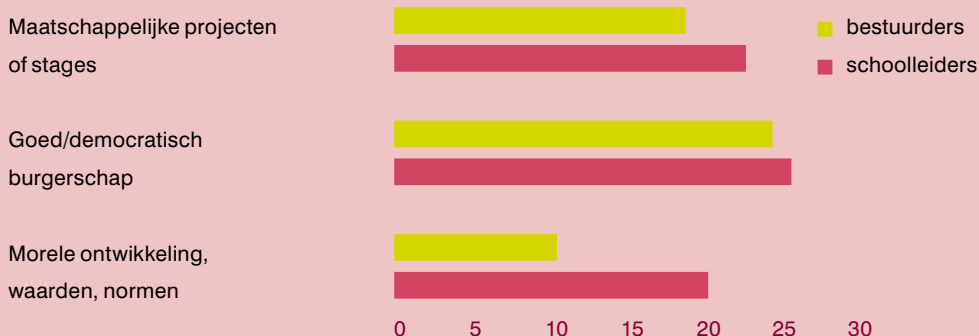
De meeste schoolleiders zeggen de kernwaarden zoals de inspectie die heeft verwoord uit te dragen. Die kernwaarden zijn: vrijheid van meningsuiting; gelijkwaardigheid; begrip voor anderen; verdraagzaamheid; autonomie; afwijzen van onverdraagzaamheid en afwijzen van discriminatie. Toch zijn die kernwaarden op zich voorwerp van discussie.

Autonomie bijvoorbeeld is een waarde die in onze samenleving sterk wordt benadrukt en tegelijk betwist. Immers burgerschap appelleert, houdt een vorm van heteronomie in, focust juist op betrokkenheid van mensen op elkaar.¹⁷

Hoort tot de taak van de school



Wordt nog onvoldoende aandacht aan geschonken



Maatschappelijke stage

De Volkskrant vermeldt in mei 2010 op haar internetsite dat onder de leden van de Algemene Onderwijsbond de maatschappelijke stage niet goed scoort.¹⁸

Een bevinding die haaks staat op wat staatssecretaris Van Bijsterveldt de Kamer in april van dat jaar meedeelt op grond van een tweetal onderzoeken naar het effect van de stages. De maatschappelijke stage is een succes.¹⁹

Eenzelfde conclusie trekken wij na een analyse van de antwoorden op de vraag aan de schoolleiders wat zij van de maatschappelijke stage vinden. De stage wordt verplicht vanaf 2011, maar een groot aantal scholen heeft er al ervaring mee opgedaan. Aanvankelijk werd de stage als een soort sociale dienstplicht gepresenteerd.

Jongeren mogen wel eens om niet iets terugdoen voor de samenleving die hen zoveel biedt. Toen CDA staatssecretaris Van Bijsterveldt de stage in het onderwijs in gang zette was het doel dat jongeren (als leerlingen) de waarde en betekenis van vrijwilligerswerk zouden ontdekken, opdat zij aan de enorme behoefte van de samenleving aan onbetaalde vrijwilligers kunnen voldoen. De maatschappelijke stage blijkt een gunstig effect te hebben op de belangstelling voor vrijwilligerswerk. 17.2% van de jongeren blijft na de stage een bijdrage leveren aan de organisatie waar ze stage liepen.²⁰

Wat opvalt is dat de schoolleiders hun scepsis meer en meer laten varen (veel rompslomp) en de stage nu ervaren als een belangrijk onderwijsonderdeel. De stage is vooral van betekenis vanuit educatief oogpunt in het belang van jongeren zelf: zij worden er 'rijker' van.

Die conclusie trekt ook onderzoeker Meijs: jongeren die stage hebben gelopen hebben meer zelfvertrouwen, meer respect voor anderen en zijn zich bewuster van hun omgeving.²¹ Wie niets wist van vrijwilligerswerk, weet dat wel na een stage. Het blijkt het meest effectief om jongeren zelf te laten kiezen waar zij willen stagelopen. Dan moet er wel wat te kiezen zijn: daarom wil Van Bijsterveldt het aantal stageplaatsen vergroten. In dat opzicht is het – zij het wat laat – ook boeiend om te zien hoe een van de grootste samenlevingsorganisaties, de kerken, zich als stageplaats aanbieden. Aandachtspunten zijn vooral de begeleiding van leerlingen en de inspanning die vooral de stageaanbieders moeten doen. Het zijn de scholen die de middelen voor de organisaties ervan krijgen, maar een groot deel van het werk wordt verricht door de organisaties waar de leerlingen stage lopen. Zij nemen net als de bedrijven bij de beroepstages een onderwijstaak op zich.

Ten tijde van het onderzoek van het SCP onder bestuurders was de stage nog niet echt in beeld. Toen achtte 67% van de schoolleiders een maatschappelijke stage een taak van de school. Onder schoolleiders is dat meer dan 92% en zij voeren ook nagenoeg ook allemaal actief beleid op dit onderdeel. 4% van de schoolleiders vindt dat er minder aandacht besteed zou moeten worden aan de maatschappelijke stage (het vraagt wel het nodige van de school), maar 23% meent dat er op zijn of haar school nog meer aandacht voor mag zijn. Overigens gaf ook een op de vijf bestuurders destijds aan dat er meer aandacht voor moet zijn op school.

Niet altijd wordt wat vanuit Den Haag aan scholen wordt opgelegd toegejuicht.²² Scholen zouden uit zichzelf mogelijk ook niet zo maar zoets als een maatschappelijke stage hebben ontwikkeld, al kende menige school al wel sociale naar buiten gerichte vormingsactiviteiten, zoals het op bezoek gaan bij bejaarden. In dit geval heeft een aankomende wettelijke verplichting nu al geleid tot een vanzelfsprekendheid. 'Zonder verplichting waren we hieraan niet begonnen.' De betekenis van de stage neemt toe als die gevolgd wordt door reflectie en gesprek, zo merkt een enkele schoolleider op. En de meesten delen de bevinding dat 'de leerlingen die verplicht stage hebben gelopen,

aangeven dat ze achteraf heel blij zijn dat ze deze ervaring hebben opgedaan'. Sommigen verbinden de stage ook expliciet aan de schooldoelstellingen: 'De maatschappelijke stage èn christelijke school willen zijn, het kan in mijn eigen visie niet meer zonder elkaar.'

Bezwaren

Schoolleiders plaatsen nog wel kanttekeningen bij de maatschappelijke stage. De belangrijkste zijn: 'de stage komt naast de beroepsstage'; 'de stage levert slechts een beperkte ervaring op'; 'veel leerlingen doen al maatschappelijk nuttig werk'; 'de school moet het naast zoveel andere zaken oppakken, het is moeilijk te organiseren'. Waar de een opmerkt dat de verplichting als stimulans wordt ervaren, daar geven anderen aan dat zij juist moeite hebben met het verplichte karakter. 'Sommige leerlingen en ouders vervallen dan automatisch in verzet.' Een schoolleider vreest zelfs dat vanwege de verplichting leerlingen 'later vanwege de weerstand niets meer gaan oppakken op maatschappelijk terrein.'

In het belang van de leerling

De schoolleiders die de maatschappelijke stage van belang achten, noemen daarvoor – zoals gezegd – vooral educatieve argumenten:

- de leerling leert zich sociaal te ontplooiën, verantwoordelijkheid te dragen, samen te werken, te organiseren, te reflecteren en te incasseren
- de leerling komt in aanraking met andere culturen/opvattingen/mensen/activiteiten, leert buiten de eigen leefwereld te denken en te handelen
- de leerling krijgt inzicht in de allerlei maatschappelijke instellingen en processen
- de leerling leert ook eigen waarden en normen te toetsen en te ontwikkelen
- de leerling vindt zo een netwerk om zijn/haar persoonlijke kwaliteiten te ontwikkelen
- de leerling ervaart de waarde de betekenis van het 'om niet' iets te doen voor anderen
- de leerling ervaart dankbaarheid-erkentelijkheid
- de leerling leert kennis te maken met verplichtingen als burger
- de leerling kan zich zo oriënteren op de eigen toekomst en zo een netwerk ontwikkelen
- de leerling ontdekt de betekenis voor de samenleving van vrijwilligerswerk.

Een enkeling merkt op dat de stage vooral goed is voor leerlingen 'afkomstig uit een gezin-thuissituatie waar dit (vrijwillig iets doen) niet van nature wordt meegegeven', of zoals iemand anders opmerkt 'omdat leerlingen uit sociaal zwakkere milieus zich hierdoor beter kunnen ontwikkelen'.

Eliane Schultz, coördinator van het succesvolle aanbod van de Protestantse Kerken in Amsterdam voor stageplekken voor leerlingen, merkt op dat de stage vooral voor leerlingen van betekenis is: ‘Het levert hun een sterk gevoel van trots en eigenwaarde op,’ zegt ze. ‘En opvallend genoeg is dat effect het sterkst bij leerlingen die op school minder goed presteren.’

Veelvuldig voeren schoolleiders morele argumenten aan als het om de betekenis van de stage gaat: leerlingen leren verantwoordelijkheid te dragen, dienstbaar te zijn, liefde voor de naaste te tonen, onbaatzuchtig te zijn, niet uit te zijn op eigenbelang, zich te richten op het welbevinden van anderen, ...

‘Het mes snijdt aan vele kanten: goed voor de leerling, voor de maatschappij en voor de school.’

Hoewel de educatieve argumenten (het is goed voor de leerling) overheersen, heeft een beperkt aantal schoolleiders ook oog voor het belang van de samenleving (voor hen is de school een instrument voor een leefbare samenleving): ‘De leerlingen leveren zo een bijdrage aan de sociale cohesie in de samenleving.’ ‘Het bindt leerlingen aan de samenleving.’ ‘De maatschappij draait niet alleen op goed betaalde banen; maatschappelijke betrokkenheid en sociale samenhang zijn essentieel.’

Een schoolleider merkt op dat de samenleving er zelf rijker van wordt, omdat ‘ook de samenleving op deze wijze gevoeliger kan worden voor de jongere van deze tijd’.

- ‘Hoe meer de maatschappelijke stage betekent voor de leerling, hoe groter de kans dat hij later vrijwillig zijn steentje zal bijdragen aan de oplossing van de maatschappelijke vraag die dan actueel is.’

Kerken

De laatste tijd ontdekken ook kerken dat zij stageplek kunnen zijn voor leerlingen. Soms binnen het reguliere kerkenwerk als ondersteuning bij diensten of het jeugdwerk.²³ Kerken zijn zich vaak niet bewust van hun mogelijkheden. Een voorbeeld hoe het kan...

Twintig Amsterdamse middelbare scholen leveren stagiaires voor de kerkelijke projecten. Opvallend genoeg daaronder weinig christelijke scholen (daar tref je soms wel coördinatoren aan die de kerk niet zien zitten als stageplek voor hun leerlingen). De stageorganisatie van de kerk richt zich naar de regie van de scholen. Die bepalen het aantal uur dat de scholieren worden ingezet, of dat het onder schooltijd gebeurt of in de vrije tijd van de leerlingen en hoe de stage ingevuld dient te worden. De meeste scholieren komen bij de kerk terecht via een speciale bemiddelingswebsite die hiervoor in het leven is geroepen.

‘De scholen staan positief tegenover de stages bij de projecten die we ervoor open stellen,’ verklaart Elianne Schultz, coördinator van het Project Maatschappelijke Stage van de Protestantse Kerk in Amsterdam. ‘Ze zien het veelal als een beter alternatief dan een stage bij een bibliotheek of een voetbalclub. Het maatschappelijk gehalte van een stage daar is toch iets minder.’ Veel scholieren die bewust kiezen voor vrijwilligerswerk bij de kerk doen dat volgens Schultz omdat ze de uitdaging zoeken in iets afwijkends of nieuws. ‘Wij nemen die jongeren serieus, hebben aandacht voor ze en ze doen hier iets dat ze leuk vinden. Daarbij komt dat ze opeens tussen bijvoorbeeld volwassen, dakloze mannen zitten. Dat maakt van hen ineens weer een klein jongetje...’ ‘Wanneer scholieren bij de voedselbank pakketten uitdelen, zien ze dat de mensen die er komen bij wijze van spreken hun buurvrouw of buurman kunnen zijn en bij de daklozenopvang ontdekken ze dat ze gewoon een leuk gesprek met een dakloze kunnen hebben. Ze merken dat een oudere of een dakloze opleeft van een praatje en dat ze met hun werk ook echt iets doen voor deze mensen.’ En zo komen de jongeren tot de slotsom dat hun bijdrage telt, aldus Schultz.²⁴

Noten

- 1 Turkenburg, aw.
- 2 Twee op de drie bestuurders (65%) menen dat de school terughoudend moet zijn ten aanzien van de aandacht voor maatschappelijke issues als deze ouders afschrikt en tot daling van leerlingen leidt. Schoolleiders vrezen de ouders ook nu minder dan bestuurders. Van hen zegt 55% wel grenzen te stellen als de aandacht voor de maatschappelijke thema's ouders afschrikt.
- 3 In *Trouw*, 18 februari 2010.
- 4 Karin Poerstamper, *Ouders in de rol van stakeholders*, CPS, Amersfoort, 2007/8.
- 5 Zo ook Karin Poerstamper, aw, die deze mening baseert op juist het stakeholderschap van ouders.
- 6 Marian Visser en Jeroen Slot, *Extremisme en Radicalisering in het Amsterdamse Voortgezet Onderwijs*. Amsterdam 2005
- 7 <http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/Sociale+veiligheid>.
- 8 Margreet Vermeulen – Gepubliceerd in *de Volkskrant* op 14 september 2000, bijgewerkt op 20 januari 2009. (hieronder gedeeltelijk weergegeven)
 ‘De oproep om het bijzonder onderwijs te dwingen algemeen toegankelijk te worden, suggereert dat het mede debet is aan het ontstaan van zwarte scholen. Ten onrechte, blijkt uit cijfers. De zwarte piet voor het ontstaan van zwarte basisscholen ligt nu bij het bijzonder onderwijs. Protestantse en katholieke scholen zouden allochtone leerlingen weren.
 In het openbaar onderwijs in de vier grote steden is 52 procent van de leerlingen allochtoon. Op katholieke scholen is 47 procent allochtoon en op protestantse scholen is dat 45 procent. Met deze cijfers in de hand kan niemand meer beweren dat protestantse en katholieke scholen hun maatschappelijke verantwoordelijkheid ontlopen. Ze zouden ook wel gek zijn. De helft van de basisschoolkinderen in de vier grote steden is allochtoon. Zonder die doelgroep zou het bijzonder onderwijs in de Randstad marginaliseren. Het verschijnsel zwarte scholen staat terecht op de politieke agenda.

Maar de partijen D66, GroenLinks en de SP verspillen hun energie als ze het bijzonder onderwijs willen dwingen algemeen toegankelijk te worden. Zij suggereren daarmee ten onrechte dat het bijzonder onderwijs op slot zit voor allochtone leerlingen. Door het handjevol orthodox-christelijke scholen te dwingen voortaan ook leerlingen op te nemen die de Bijbel níet aanvaarden als richtsnoer, zal de verhouding witte en zwarte scholen niet ingrijpend wijzigen. En ook de optimale schoolkeuzevrijheid voor ouders waar D66 de mond van vol heeft, is met dit voorstel niet gediend. Als orthodox-christelijke scholen niet langer mogen eisen dat hun leerlingen de Bijbel als richtsnoer aanvaarden, raken deze scholen hun identiteit kwijt. Net als de antroposofische-, islamitische-, hindoeïstische-, Plato-, en vrijmetselaarscholen. Dan valt er domweg niet meer te kiezen.’

- 9 Goed zwart. Mengen onhaalbaar? Dan maar een goede zwarte school in *SBM*, januari/februari 2010 – zie ook hoofdstuk 4.6.
- 10 Anorexia wordt in dit onderzoek door geen schoolleiders genoemd.
- 11 Anke Visser, *Gewoon homo op de basisschool*, APS, Utrecht 2009. Ook de Onderwijsinspectie wil de kennis vergroten over de jeugdcultuur in relatie tot homoseksualiteit. En zij wil bestuurders handvatten aanreiken om diversiteit, en daarbinnen homoseksualiteit, bespreekbaar te maken op scholen. ‘*Anders zijn is van iedereen*’ – <http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/Sociale+veiligheid>.
- 12 Actief burgerschap komt aan de orde in hoofdstuk 4.6.
- 13 Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2009/2010, pag. 270vv.
- 14 Dit is bevreemdend omdat maatschappijkritiek het kenmerk was van links-geörienteerde leraren – wat in grote meerderheid (meer dan 80%), althans voor zover zij lid zijn van de Algemene Onderwijsbond, de leraren nog steeds zijn. Ze zijn blijkbaar aardig ingeburgerd.
- 15 Dolf Hautvast, APS.
- 16 ‘De samenleving is altijd een productieve fictie; een fictie waar je wat aan hebt omdat die sociaal geconstrueerd is. Want het is productief om te weten wie bij wie hoort en wie daar zogenaamd buiten staat. Er is een soort exorcisme. Van bepaalde mensen zeggen we dat ze buiten de samenleving staan, die horen er niet bij. Maar die zitten in een paradoxale positie. Want ze zitten ook niet in België of Duitsland. Waar zijn ze dan?’ Desmet Live, 2008.
- 17 Zowel de SLO als de Besturenraad heeft een instrument ontwikkeld waarmee scholen hun visie op en beleid inzake burgerschapsvorming kunnen diagnosticeren en ontwikkelen.
- 18 http://www.volkskrant.nl/binnenland/article1379115.ece/Plasterk_populairste_onderwijs_minister_ooit.
- 19 *Brief van de staatssecretaris van onderwijs, cultuur en wetenschap*, 22 april 2010.
- 20 *Trouw*, 23 april 2010.
- 21 *De praktijk leert*, professor Meijs, Erasmus Universiteit Rotterdam. Bij 80% van de pilotscholen staan ook de directies achter de maatschappelijke stage. Het personeel is op 36% van de locaties positief, 23% negatief en 42% neutraal.

Maatschappelijke stage en Burgerschap, professor Bakkers, Universiteit Utrecht (bijna 3.000 leerlingen van 29 scholen) meldt dat 74% van de leerlingen tevreden is met de maatschappelijke stage.

22 Leerlingen moeten gedurende hun schooltijd in totaal 72 (VWO), 60 (HAVO), 48 (VMBO) effectieve uren als stage hebben ingevuld. Naar het oordeel van sommige scholen te gering om echt iets te betekenen. Anderen denken daar anders over gelet op de bevindingen van de leerlingen.

23 www.kerkenstage.nl.

24 Zie *SBM*, mei 2010.

5 Beleid

Beleid

70

Twee derde van de schoolleiders wijst een brede maatschappelijke opdracht niet af. De helft ervaart wel dat de school door maatschappelijke ontwikkelingen min of meer gedwongen is om aan de beantwoording van allerlei samenlevingsvraagstukken bij te dragen. Een deel van de schoolleiders (17% van alle schoolleiders) aanvaardt de extra maatschappelijke taken zonder meer, een kleine 55% meent dat deze soms ten koste gaan van de reguliere taken van de school. Een derde vindt de reguliere taken van de school ook al meer dan voldoende. Zij staan meer kritisch tegenover de toenemende vermaatschappelijking van het onderwijs.

Schoolleiders in het christelijk onderwijs zijn in grote meerderheid dan ook enigszins terughoudend. Zo stemt 71% van de schoolleiders in met de stelling dat de samenleving maatschappelijke problemen en tekorten niet zomaar mag afschuiven op de scholen. Toch zegt 62% dat hun school er zelf voor kiest om een breed aanbod te creëren als antwoord op vragen en problemen van de samenleving. Het is zoeken naar een evenwicht. Dit onderzoek geeft enig inzicht in de vraag hoe 'christelijke' schoolleiders daarover denken en daarmee omgaan. En dat er een spanning is tussen de eigen agenda en de druk vanuit de samenleving, mag opgemaakt worden uit het feit dat zo'n 50% zegt selectief om te gaan met wat hun school wel en wat ze niet aan extra taken op zich neemt. Nagenoeg alle schoolleiders menen ook dat zij wel terdege maatschappelijk gewenste taken op zich nemen. Maar volmondig zeggen maar weinigen (12%) dat het zeer goed is als scholen dat doen. Overigens, onder hen geen schoolleiders van een samenwerkings-school.

Het is een goede zaak dat onze school/vestigingen zo'n bredere maatschappelijke opdracht vervult/vervullen (in procenten)

Brede maatschappelijke opdracht	protestants-christelijk	algemeen christelijk	interconfessioneel (pc/rk)
1 geheel mee oneens	2,1	0	0
2	8,3	0	0
3	27,1	18,8	12,5
4	52,1	56,2	68,8
5 geheel eens	10,4	25,0	18,8

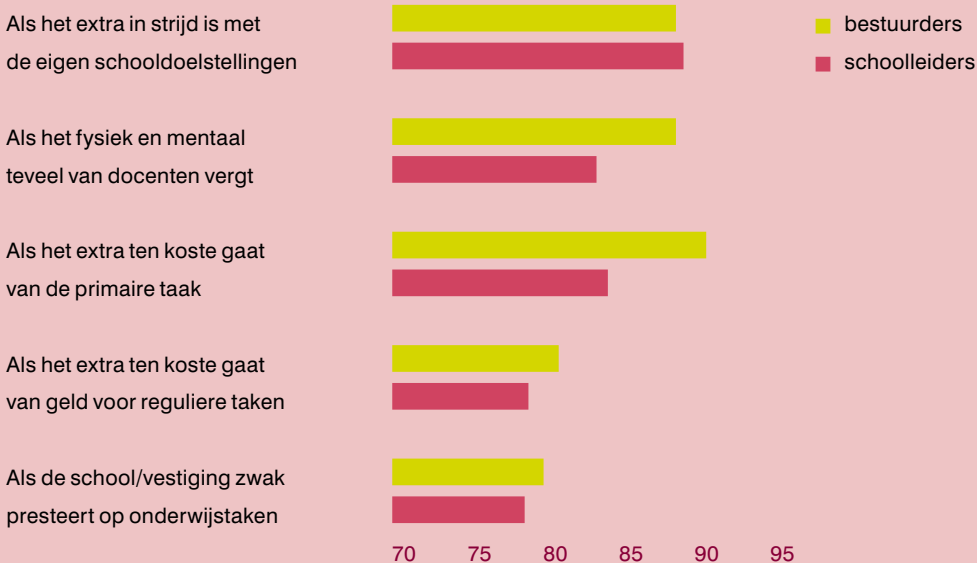
	gereformeerd/reformatorisch	samenwerkend (op/pc-ab)	totaal
1 geheel mee oneens	0	0	1,0
2	14,3	0	5,9
3	57,1	28,6	27,7
4	28,6	71,4	53,5
5 geheel eens	0	0	11,9

Grenzen

71

Een op de vijf schoolleiders is van mening dat een school geheel vrij moet zijn om te bepalen of en in welke mate een schoolleider op een maatschappelijke vraag ingaat en daar niet op aangesproken mag worden (11%) of, als er goede redenen zijn, zich tijdelijk tot zijn kerntaken mag beperken (10%).¹ Schoolleiders zijn wat dat betreft volgzamer dan de bestuurders. Ongeveer een op de drie bestuurders van de VO scholen (eenpitters, meerpitters en bestuurders van PO+VO scholen) meent, zo is op te maken uit het onderzoek van het SCP, dat een school niet aan maatschappelijke vragen hoeft te voldoen als daar redenen voor zijn. Het meest onafhankelijk zijn de schoolbestuurders van grote PO+VO scholen; van hen dicht meer dan de helft zich in deze een eigen beslissingsruimte toe. De bevinding, dat 'christelijke' schoolleiders vaak nog meer dan bestuurders zich iets gelegen laten liggen aan de maatschappelijke verwachtingen, wordt hiermee weer bevestigd. Schoolleiders zijn volgzamer, zo kun je ook zeggen. Of ze hebben de maatschappelijke vragen en problemen meer dan de bestuurders tot de hunne gemaakt. Drie op de vier schoolleiders meent dan ook dat de school wel op maatschappelijke vragen of problemen moet ingaan, zij het dat dat niet onbeperkt kan.

Waardering grensbepalende criteria bij de maatschappelijke opdracht (in procenten)



Een grens trekt men vooral als de maatschappelijke taken strijdig zijn met de eigen doelstellingen, de aandacht ervoor ten koste gaat van de primaire taken en als het fysiek en mentaal te veel van docenten vergt. Slechts 6% is van mening dat een school in principe op elke maatschappelijke vraag moet ingaan.

De verschillen met bestuurders zijn marginaal als het om het stellen van grenzen gaat aan de maatschappelijke taken. In de tabel staan voor vijf grensbepalende criteria de uitkomsten van beide onderzoeken (die met betrekking tot de ouders zijn al eerder aan de orde gesteld). Daarbij hebben de percentages van het SCP betrekking op alle geïnterviewde 249 besturen (PO en VO, klein en groot). De schoolbestuurders noemen de primaire taak (die wij in dit onderzoek hebben gedefinieerd als kwalificeren, socialiseren en vormen) als het belangrijkste criterium om grenzen te stellen aan de maatschappelijke taken. De schoolleiders leggen die bij de eigen doelstellingen van de school, de maatschappelijke taken inbegrepen (zij kijken dus iets breder). Mogelijk speelt ook mee dat vooral bestuurders van protestantse scholen (vergeleken met die van openbare scholen) volgens Monique Turkenburg (SCP) als grens opgeven dat de extra taken niet in strijd mogen zijn met de eigen schooldoelstellingen.²

Schoolbeleid

De schoolleiders is gevraagd in hoeverre zij ook actief hun docententeam stimuleren en aansturen om de maatschappelijke opdracht in te vullen en meer dan het gewone te doen. Schoolleiders verschillen hierin nogal. 42% zegt dat zij het als hun verantwoordelijkheid zien om leraren daartoe min of meer te verplichten en 29% zegt dat zij wel de maatschappelijke thematiek aan de orde stellen maar de leraren niet verplichten. Een kleine 30% dus geeft als antwoord op de gestelde vraag, dat zij niet een actief beleid voeren, waarvan 12% zelfs dat zij daarin terughoudend zijn (één op de acht).

Stuurt u als schoolleider uw docententeam aan om hun maatschappelijke opdracht breder in te vullen?	Percentage
<input type="checkbox"/> Nee, wij proberen de extra activiteiten en taken eerder te beperken	11,8
<input type="checkbox"/> Nee, dat laten wij over aan het team	16,7
<input type="checkbox"/> Ja, wij voeren daar een gesprek over met het docententeam, maar we verplichten ze daartoe niet	29,4
<input type="checkbox"/> Ja, dat zien wij juist als onze verantwoordelijkheid als schoolleider	42,2

Noten

- Omdat burgerschapsvorming (vanaf 2006) en maatschappelijke stage (vanaf 2011) wettelijk voorgeschreven taken zijn, kunnen de schoolleiders ten aanzien daarvan niet vrij zijn (zie hoofdstuk 4.6).
- Turkenburg, aw, pag 122.

6 Conclusies

Conclusies

74

Een belangrijke bevinding van het onderzoek naar de maatschappelijke opdracht van de school is dat schoolleiders van een 'christelijke' school hun maatschappelijke opdracht serieus nemen. Twee derde van de schoolleiders wijst een brede maatschappelijke opdracht niet af. Een beperkt deel van de schoolleiders aanvaardt de extra maatschappelijke taken zonder meer, ruim de helft meent wel dat deze soms ten koste gaan van de reguliere taken van de school. Zij ervaren wel dat de school door maatschappelijke ontwikkelingen min of meer gedwongen is om aan de beantwoording van allerlei samenlevingsvraagstukken bij te dragen, maar daarmee willen ze niet gezegd hebben dat zij zelf ook niet het belang daarvan inzien. Een derde vindt de reguliere taken van de school meer dan voldoende. Zij staan meer kritisch tegenover de toenemende vermaatschappelijking van het onderwijs. Hoewel zeven van de tien schoolleiders het eens is met de stelling dat de samenleving maatschappelijke problemen en tekorten niet zomaar mag afschuiven op de scholen, zegt een ruime meerderheid dat hun school er zelf voor kiest om een breed aanbod te creëren als antwoord op vragen en problemen uit de samenleving. Het is zoeken naar een evenwicht. Schoolleiders van orthodoxe scholen zijn daarin nauwelijks terughoudender dan die van andere scholen.

Dit onderzoek geeft enig inzicht in de vraag hoe 'christelijke' schoolleiders over de maatschappelijke opdracht denken en daarmee omgaan. En dat er een spanning is tussen de eigen agenda en de druk vanuit de samenleving, mag opgemaakt worden uit het feit dat de helft zegt selectief om te gaan met wat hun school wel en niet aan extra taken op zich neemt. Zeven op de tien schoolleiders stimuleert het docententeam om meer inhoud te geven aan de maatschappelijke taken van de school. Een op de acht remt leraren af.

Een derde houdt daarbij de politiek graag op afstand. Nagenoeg alle schoolleiders willen vooral ouders meer aanspreken op hun verantwoordelijkheid. De aandacht zou de komende tijd daarop (ouderparticipatie) gericht kunnen worden. Dat is het bijzonder onderwijs ook wel aan haar bestaan verplicht.

Voor de schoolleiders in het 'christelijk' onderwijs is school allereerst een educatieve instelling, waar schoolleiders primair dienstbaar willen zijn aan het vormingsproces van jongeren, persoonlijk en sociaal, gericht op vervolgonderwijs, toekomstig beroep en maatschappelijk functioneren. Daarnaast wordt de school ook gezien als een maatschappelijke instelling ten dienste van de samenleving. En zoals gezegd de meeste schoolleiders geven daar inhoud aan. De 'christelijke' schoolleiders stellen wel zelf de grenzen van wat zij wel en niet oppakken. Een grens trekt men vooral als de maatschappelijke taken strijdig zijn met de eigen doelstellingen, de aandacht ervoor ten koste gaat van de primaire taken en als de taak fysiek en mentaal te veel van docenten vergt. Slechts zes procent is van mening dat een school in principe op elke maatschappelijke vraag moet ingaan.

Schoolleiders verschillen op dat punt weinig van hoe schoolbestuurders daarover denken, sterker nog, zij zijn zelfs minder terughoudend dan de bestuurders. Terwijl die toch meer dan de schoolleiders gevoelig zijn voor de verwachtingen van de samenleving, tegenover wie zij zich willen en moeten verantwoorden. Bestuurders zijn ook gevoeliger dan schoolleiders voor de reactie van ouders.

Ten tijde dat de bestuurders zich uitspraken over de maatschappelijke taak van het onderwijs was burgerschapsvorming net verplicht en de maatschappelijke stage stond nog in de kinderschoenen. Wel waren er toenemende verwachtingen van de samenleving om bredere taken aan de school toe te dichten op pedagogisch terrein, op het gebied van de zorg, sociaal gedrag en gezondheid en het bestrijden van uitval. Inmiddels is de maatschappelijke stage een succes aan het worden, vooral omdat deze van waarde blijkt te zijn voor de leerlingen zelf. Schoolleiders menen dat scholen vooral op het terrein van de opvoeding overvraagd worden en dat ouders te veel afwezig zijn. Ten aanzien van de verwachtingen om het onderwijs meer op het individu toe te snijden, menen zij dat er nog wel een taak vervuld moet worden.

Burgerschapsvorming wordt wel veel genoemd maar blijft tamelijk diffuus. Ruim driekwart besteedt er naar eigen zeggen voldoende aandacht aan. Wel stimuleert meer dan de helft van de geïnterviewde schoolleiders dat leerlingen verantwoordelijke taken krijgen binnen de school (burgerschapsvorming binnen de school als gemeenschap). Alle scholen besteden intensief aandacht aan de school als sociale samenleving, aan het probleem van voortijdig schoolverlaten, aan opvang van zorg- en probleemleerlingen, aan morele vorming van leerlingen en zoals gezegd aan burgerschapsvorming. Schoolleiders willen vooral meer oog hebben voor de problemen van hoogbegaafde leerlingen en ook meer aandacht schenken aan sociale cohesie en achterstandbestrijding. Scholen besteden in ruime mate ook aandacht aan veiligheid, pestgedrag, gezond gedrag, seksuele educatie en milieuvraagstukken. Ook is er naar het oordeel van de schoolleiders voldoende oog voor nationale thema's en mondiale vraagstukken. Wel wil een op de vier schoolleiders aan deze onderwerpen meer aandacht geven.

Schoolleiders voelen zich dan ook vooral verplicht aan de leerlingen. Zij zouden hun meer invloed willen geven en zijn bereid zich tegenover hen te verantwoorden. Zij noemen hen ook als eersten 'eigenaar' van de school, het onderwijs dient hun belang. Zij stimuleren dan ook op verschillende wijzen de participatie van de leerlingen of geven aan dat te willen doen. De samenleving en de staat zijn in veel mindere mate eigenaar van de school. Vooral de schoolleiders verbonden aan samenwerkingscholen zien de staat als eigenaar, omdat deze behoefte heeft aan gekwalificeerde en gesocialiseerde burgers en daartoe de leerplicht heeft ingevoerd en het onderwijs bekostigt. Een grote minderheid van de schoolleiders verklaart de roep vanuit de samenleving om verantwoording af te leggen echter mede vanuit het wantrouwen dat de samenleving kenmerkt. De overgrote

meerderheid is wel bereid om verantwoording tegenover derden af te leggen (intern tegenover leerlingen en ouders en extern tegenover overheden en met name zorginstellingen). Scholen werken in de ogen van de schoolleiders te weinig samen met hun omgeving (buurt, sportverenigingen, kerken). Tweederde zou het wenselijk vinden als er meer betrokkenheid van school en omgeving op elkaar zou zijn.

‘Christelijke’ schoolleiders voelen zich voor een deel vrij om tegen de eisen van de samenleving in te gaan. Ruim een derde staat kritisch tegenover de groeiende betrokkenheid en opgeëiste zeggenschap van lokale overheden bij het onderwijs. Een derde heeft daarentegen in het geheel geen moeite met de ‘verplichting’ verantwoording af te leggen tegenover lokale overheden. Ruim drie kwart van de schoolleiders dicht de overheid een grote rol toe als het om het voorschrijven van de onderwijsinhoud gaat. Het idee dat het bijzonder onderwijs zelf de inhoud bepaalt of dient te bepalen wordt door maar weinig schoolleiders onderschreven.

Integratievraagstukken en het tegengaan van radicalisering vormen geen hot issue voor de schoolleiders, maar zij besteden er wel aandacht aan. Een derde wil er ook meer aan doen. Het ‘christelijk’ onderwijs is duidelijk verdeeld als het om overheidsvoorschriften gaat met betrekking tot het aanstellen van homoseksuele leraren. Een deel van de schoolleiders verzet zich tegen die eis, mede omdat zij sowieso afwijst dat de overheid scholen tot iets inzake aanstelling van leraren wil dwingen. De helft meent dat de overheid in dezen wel een directief mag doen uitgaan.

Deze bevindingen zijn exemplarisch voor het bijzonder christelijk onderwijs. Een deel denkt vanuit eigen onderwijsdoelstellingen en een deel denkt vanuit de onderwijsdoelstellingen die van buiten (het publieke en politieke domein) aan de school worden gesteld. Bij veel schoolleiders lopen beide lijnen door elkaar heen. Voor een groot deel onderscheidt het bijzonder christelijk voortgezet onderwijs zich niet van andere denominaties. Maar een geheel eigen geluid mist dat onderwijs ook niet. Vooral het geven van het primaat aan de persoonlijke vorming kenmerkt namelijk dit onderwijs.

7 Reflectie op 'school als maatschappelijke onderneming'

Reflectie op 'school als maatschappelijke onderneming'

THEMA VO bij SBM mei 2010

Paul Boersma

Onderwijsinstellingen zien zichzelf steeds vaker als dienstverlenende instellingen. Hun dienstverlening is primair gericht op de leerlingen en hun ouders, maar meer en meer ook op de lokale en nationale samenleving. In deze THEMA een verkenning van deze ontwikkeling – de vermaatschappelijking van het onderwijs.

Niet alleen in het voortgezet onderwijs, maar ook in het primair onderwijs is deze ontwikkeling zichtbaar. De school heeft een plek midden in de maatschappij, zo begint een brochure van PCBO Apeldoorn, een verband van 29 basisscholen op protestants-christelijke grondslag. Zomaar een van de vele grotere verbanden van scholen, geleid door twee professionele bestuurders.

In vier statements drukt de organisatie haar missie uit: klantgericht, kwaliteitsbewust, professioneel/ontwikkelingsgericht en gericht op samenwerken. Het bestuur luistert goed naar wat er onder de ouders leeft en verstaat zich met zijn omgeving (de buurt, collega-scholen, de lokale overheid, zorginstellingen, andere maatschappelijke organisaties). In alles manifesteert PCBO Apeldoorn zich als een maatschappelijke organisatie: een private onderneming die publieke taken vervult onder de slogan 'Kinderen centraal' met de focus op de samenleving.

PCBO Apeldoorn: Midden in de maatschappij

PCBO-scholen vormen geen 'eilandjes' in de wijk, maar maken juist deel uit van de samenleving. PCBO heeft de belangrijke maatschappelijke opdracht om kinderen tijdens een belangrijk deel van hun leven (mede) te begeleiden. We nemen die verantwoordelijkheid heel serieus en anticiperen dus op lokale en landelijke ontwikkelingen die ons onderwijs raken. Een greep:

- we bevorderen het werken met Brede Scholen
- we bieden voor-, tussen- en naschoolse opvang liefst in onze scholen aan
- we investeren in startende leerkrachten en stagiaires en studenten
- we werken samen met scholen en zorginstellingen zodat ook kinderen met een beperking een passende onderwijsplek vinden, zo thuisnabij mogelijk
- we investeren in wijkgerichte samenwerking met (zorg)partners
- we werken aan een 'soepele' overgang naar en van de basisschool

Bron: www.pcboapeldoorn.nl

De school ziet zich als een dienstverlenende instelling. Primair aan de leerlingen en hun ouders, maar meer en meer ook aan de lokale en nationale samenleving. In die lijn belegde PCBO Apeldoorn ter voorbereiding op haar nieuwe strategisch meerjaren beleidsplan bijeenkomsten met ouders, vertegenwoordigers van landelijke organisaties, lokale organisaties en communicatiedeskundigen en trendwatchers. Het bestuur wil vooral luisteren. Deze ontwikkeling is niet alleen typerend voor het openbaar onderwijs, dat zich in beginsel deel van de publieke samenleving beschouwt, maar meer en meer ook voor het bijzonder onderwijs.

Het bijzonder onderwijs kent daarbij een eigen motivatie (vaak in algemene termen verwoord als christelijk geïnspireerd met oog voor waarden en normen en met nadruk op sfeer en gemeenschap). Maar waar de school voor staat wordt in steeds sterkere mate bepaald door wat er van haar verwacht wordt.

De samenleving vraagt...

De overheid dicht de school veel taken toe. De school moet maatschappelijke problemen helpen oplossen. En ook de educatie zelf is gericht op de belangen van de samenleving. De school moet jongeren kwalificeren voor de kenniseconomie, zorgen voor de nodige socialisatie van jongeren en bijdragen aan de integratie. De school moet de jongeren leren wat actief burgerschap betekent, de liberale waarden van de Nederlandse samenleving uitdragen en radicalisering tegengaan. De school moet zich verbreden tot een zorginstelling, die waakt over de gezondheid van de jongeren en tot een brede school met voor- en naschoolse opvang. De school heeft sowieso zorgplicht. Daarnaast moet de school de leerlingen ook cultureel vormen, al wordt daar de laatste tijd minder over gesproken.

Helemaal nieuw zijn sommige van deze zaken niet. De school is altijd al een pedagogische instelling geweest die jongeren mede opvoedt. Maar de samenleving verwacht duidelijk meer.

Uit een onderzoek van de Besturenraad naar de maatschappelijke opdracht van de school¹ kan opgemaakt worden dat schoolleiders veel van deze maatschappelijke taken intussen tot hun verantwoordelijkheid zijn gaan rekenen. In deze THEMA focussen we ook nog wat breder op de vraag hoe het onderwijs zich organiseert en presenteert als maatschappelijke onderneming.

Ondernemerschap

80

Premier Balkenende pleitte in 2003 in de bundel *Onderneming en Maatschappij*² voor het delegeren van overheidstaken die horen bij de verzorgingsstaat aan private ondernemingen met een publieke taak. Op veel terreinen heeft de overheid daar ook werk van gemaakt. Reeds in de jaren negentig werden woningcorporaties verzelfstandigd, en nadien zijn nutsbedrijven geprivatiseerd en hebben ook zorginstellingen eigen verantwoordelijkheden gekregen.

Nu wordt ook het onderwijs zo benaderd. Schoolbesturen – steeds groter en professioneler – krijgen gelden om naar eigen inzicht aan te wenden voor het onderwijs. De bestuurders zijn ondernemers geworden. De leraren zijn ‘gereduceerd’ tot personeel. En de samenleving is de vragende partij, op te delen in *stakeholders* en *shareholders*.

Met het introduceren van het ondernemerschap namen ook de risico's toe. Waar de school vroeger in een verenigingsverband werd bestuurd en de overheid de kaders stelde, daar hebben nu professionele bestuurders in een stichtingsvorm veel ruimte. En dus moest er een code goed bestuur komen, moeten raden van toezicht worden ingesteld en moeten de ondernemende schoolbestuurders zich verantwoorden. Want met het benadrukken van de autonomie als een kernwaarde van onze samenleving, neemt het wantrouwen toe.

Er zijn wel kenteringen. Zo valt op dat waar het bijzonder onderwijs het draagvlak in verenigingen vaak opgeeft, juist het openbaar onderwijs zich beijvert voor een wettelijke basis voor openbaar onderwijs in een verenigingsverband. Voor het VO lijkt dat echter een achterhaalde vorm. Daar is de professionele bestuurder ingetreden, en die ziet zichzelf vooral als een maatschappelijk ondernemer.

Verantwoording

De VO-raad is daarop ingesprongen door zich te richten op de horizontale verantwoording.³ Veel tijd en energie besteden schoolbestuurders sindsdien aan het verantwoorden van hun beleid en het afstemmen van hun beleid op de verwachtingen van de veel-eisende samenleving, zowel van de deelnemers aan het onderwijs als van de indirect belanghebbenden. Dat zijn meer en meer ook lokale politici, onder wie wethouders die de school zien als een instrument voor onder andere sociaal beleid (educatieve agenda) en voor bevolkingspolitiek (spreidingsbeleid).

Er zit iets moois in deze ontwikkeling. De school wordt veel relevantie toegedicht. Nagenoeg alle politieke partijen willen het onderwijs dan ook ontzien nu de overheid moet bezuinigen. School doet er toe. Het zou alleen pas echt mooi zijn als leerlingen dan het adres zijn: zij doen er toe. In hoeverre voelt de bestuurder als maatschappelijke ondernemer zich daaraan verplicht? Dat is in deze THEMA de kernvraag.

Kenmerken van een maatschappelijke onderneming

81

Dat de school zichzelf meer en meer ook definieert als een maatschappelijke onderneming heeft gevolgen voor het bijzonder onderwijs. Als de school eenmaal wordt opgevat als een maatschappelijke onderneming met publieke taken, gelden daarvoor al gauw de principes van zo'n maatschappelijke onderneming, zoals toegankelijkheid en betaalbaarheid.

En dan mag het niet verbazen dat de politiek in meerderheid de school een acceptatieplicht oplegt. Daartegen verzetten de besturen van bijzondere scholen zich nog wel, maar in beginsel zullen ze nu geen leerling die zich aanmeldt mogen weigeren. Wel kan een school verlangen dat zij die aan het onderwijs deelnemen, volop participeren in hetgeen de school als dienst aanbiedt. Want juist daarin kan elke school een eigen onderwijsvisie vormgeven.

Er zijn wel kwaliteitsstandaarden en prestatie-eisen waaraan de school moet voldoen – de inspectie ziet daarop toe, dat was zo en dat blijft zo. Maar de school is vrij om zelf kleur te geven aan het onderwijs. Acceptatieplicht zal dan gepaard moeten gaan met een verplichting om volop te participeren in dat door die school ingekleurde onderwijs.

Dan kan niet worden volstaan met het louter *respecteren* van de uitgangspunten en doelstellingen van de school. Bijzonder onderwijs zal zich kunnen profileren als maatschappelijke onderneming voor iedereen die zich volop verbindt aan de doelstellingen van de school.

Scholen kunnen en moeten zo'n benadering kiezen, juist omdat ze meer zijn dan een dienstverlenende instelling waarvoor de klant koning is. Die typering geldt mogelijk wel voor zorginstellingen en woningcoöperaties. Maar de school is een leefgemeenschap. En zoals er in een gezin normerende gedragscodes zijn, zo gelden die voor met name de school ook.

Onduidelijk

Toch is het niet zo eenvoudig. Van groot belang is namelijk dat de bestuurders aangeven wat zij onder een maatschappelijke onderneming verstaan. Overheden zijn op dat punt tamelijk onduidelijk.

Soms denken ze aan de autonomie van instellingen, die aan banden wordt gelegd door een tamelijk ver doorgevoerde verantwoordingsplicht en een nog wat zwak ontluikend toezicht, waarbij de overheid zich het recht voorbehoudt tot ingrijpen. Soms ook duiden ze op *benchmarking* van scholen onderling, het zich onderscheiden van elkaar en zich profileren. Door anderen wordt het accent gelegd op de keuzemogelijkheden van de deelnemers/consumenten die scholen moeten bieden. En dan is er nog een stroming die niet wil spreken van de school als onderneming. Voor die stroming is de school niet veel meer dan een uitvoeringsorgaan.

82

Er zijn ook politieke verschillen van visie op wat eigenlijk een maatschappelijke onderneming is. Christendemocraten denken allereerst aan private ondernemingen die gericht zijn op een economisch rendement, namelijk vanuit een eigen visie leerlingen kwalificeren en socialiseren. Scholen dienen zich dan in zekere zin als concurrerend van elkaar te beschouwen. Een dagblad als *Trouw* hanteert deze visie en geeft jaarlijks weer wat de best en wat de slechtst presterende scholen zijn. Het let daarbij niet op de visie van waaruit de school opereert.

Socialisten denken niet primair in termen van concurrentie. Voor hen zijn alle scholen min of meer maatschappelijke ondernemingen die een wettelijk verankerde publieke taak moeten uitvoeren. Scholen zijn in die zin niet elkaars concurrenten maar elkaars verwanten. Scholen zouden dan ook niet moeten verschillen, ze moeten een afspiegeling vormen van de buurt en zo gemêleerd mogelijk zijn.

Vanuit liberaal standpunt is de school echter vooral een marktpartij die zich richt op de verlangens van de deelnemers en de relevante omgeving. De VO-raad sluit met zijn Vensters voor Verantwoording aan bij de eerste en vooral de derde benadering van het begrip maatschappelijk ondernemen.

De door mij als voorbeeld geïntroduceerde stichting PCBO Apeldoorn verenigt een aantal van deze visies in haar kijk op onderwijs als maatschappelijke onderneming. Zij is liberaal omdat ze veel gewicht hecht aan de vraagkant van ouders en maatschappij. Zij is sociaal omdat ze wil bijdragen aan een leefbare samenleving die ook kansarmen onderwijs wil geven. En zij is ondernemend door enerzijds van elke school harde prestaties te vragen en anderzijds de scholen in grote mate de ruimte te geven om zich te profileren en te onderscheiden, opdat ouders wat te kiezen hebben.

Intussen: de leraar uit beeld

De rol van de leraren is intussen onderwerp van discussie. De bestuurders hebben de blik vooral naar buiten gericht – de leraren zijn meer object dan subject van de ontwikkeling geworden. Zeker, meer en meer wordt bepleit om hen in ere te herstellen, het ambt weer te waarderen. Soms wordt zelfs bepleit om de school het karakter van een maatschap te geven, waarin de onderwijsgevenden eigenaar van de school zijn.

Maar die kant gaat het niet op. Onderwijs geven staat niet hoog in aanzien, wat mede leidt tot (of het gevolg is van?) de sterke feminisering. Ook het meer en meer in deeltijd werken is niet bevorderlijk voor het hernemen van de klassieke rol van de leraar als constituant van de school.

School als gemeenschap

83

De gedachte van de gemeenschap lijkt ook niet meer goed toepasbaar op het onderwijs te zijn, wellicht met uitzondering van kleinere basisscholen met een min of meer homogeen karakter. De postmoderne mens ervaart zichzelf niet meer als deel van een gemeenschap die hem of haar definieert en identiteit geeft, en de school is een verzameling van personen (individuen aan wie op maat onderwijs moet worden geboden) of ten hoogste van deelverbanden geworden, geleid door op afstand staande bestuurders die de school vooral als maatschappelijke onderneming leiden.⁵

Vermaatschappelijking van educatie

In lijn met deze vermaatschappelijking is het denken over educatie ook sterk vermaatschappelijkt. Educatie is gericht op de bevordering van de persoonlijke ontplooiing ten dienste van het maatschappelijk functioneren van volwassenen (zie bijvoorbeeld de Wet educatie en beroepsopvoeding). En burgerschap wordt vooral geduid als een soort verplichting om het gezamenlijk belang te dienen, tot welzijn van de gemeenschap. In die zin beantwoordt de school als maatschappelijke onderneming met een publieke taak aan de druk die door de samenleving op het onderwijs wordt uitgeoefend om vooral bij te dragen aan een leefbare en welvarende samenleving.

Reëel?

De vraag is of de school daarmee niet wordt overvraagd. De desintegratie van een samenleving die in feite niet veel meer is dan een verzameling van individuen en deelgemeenschappen die proberen vreedzaam naast elkaar te leven, leidt er toe dat de school moet zorgen voor binding. Daarvoor zijn kleinschaligheid en homogeniteit nodig. En daarvoor is een vorm van maatschap van de onderwijsgeevenden nodig of ten minste een vorm van ingebed zijn in een zingevend verband (gemeenschap). Maar juist aan die twee voorwaarden kunnen scholen steeds minder voldoen. De onderwijsgeevenden zijn personeel geworden en geven op veel scholen – er zijn er nog die het wél waarmaken – niet meer gezamenlijk vorm aan ‘school’.

Leidingsgeevenden vinden het op hun beurt moeilijk om zo’n verband te stichten. Zij zelf moeten in toenemende mate data verzamelen omwille van de bestuurders. En die moeten zich als ondernemende bestuurders tegelijk veelvuldig verantwoordelijk tegenover een veeleisende samenleving. Mede daardoor zijn zij vooral naar buiten gericht.

Spanning tussen opbrengst en welbevinden

84

Ook hier vindt wel een kentering plaats. De laatste tijd richt de aandacht van overheid en samenleving zich weer meer op het primaire proces. Rekenen en taal, daar draait het om. En scholen moeten vooral opbrengstgericht denken. Schoolbestuurders lijken daarvoor meer oog te krijgen. Zij richten de blik weer iets meer naar binnen en laten zich meer en meer informeren over de resultaten van het primair proces. Maar dan vooral ook om daarmee naar buiten te tonen hoe goed de onderwijskwaliteit is.

Deze ontwikkeling bepaalt de school wel bij haar *core business*. Dat is winst. Ze houdt de leraren ook een spiegel voor. In de school zelf is, mede ten gevolge van de individualisering en mogelijk ook versterkt door de feminisering, de aandacht namelijk niet op de output gericht, maar op de individuele leerling. Dat leidt ertoe dat de hedendaagse scholing vooral gericht is op 'gedragsmanagement'. Voorop staat het emotionele welbevinden van het kind of de jongere (positief zelfbeeld).

Deze psychologisering heeft verschillende gevolgen. Ze heeft ten eerste geleid tot een overmatige aandacht voor emotionele en gedragsproblemen. Veel tijd en aandacht van leraren en scholen gaat uit naar het voorkomen, opsporen en inperken daarvan. Ten tweede is hierdoor het perspectief van de gemeenschap (de maatschappij) in opvoeding en vorming juist wat naar de achtergrond gedrongen. Het accent ligt op het belang van het individu: het gaat om zijn individuele ontwikkeling en welbevinden. Tot slot heeft de psychologisering er mede toe geleid dat er momenteel een weinig intellectualistisch klimaat heerst in scholen en universiteiten.⁶

Wendingen ten goede

De ontwikkeling van de school als maatschappelijke onderneming geleid door professionele bestuurders die de blik op de samenleving richten en hun scholen mede beoordelen vanuit het belang dat de scholen hebben voor de samenleving, is algemeen. Nogmaals: op zich is de relatie tussen school en samenleving van groot belang. Maar de kernvraag is: leidt die focus ertoe dat vooral de leerling ervaart dat de school zijn of haar belang dient en dat hij of zij ertoe doet.

Er zijn bestuurders (vaak voormalige schoolleiders) die vanuit het onderwijs zelf de oriëntatie op de samenleving richten. Hun blikrichting is dan de educatie zelf. Zo iemand is Antheunis Janse, rector/bestuurder van CSG Vincent van Gogh in Assen. Hij verbindt het begrip ondernemend aan de idee dat je het beste leert door te doen, en door leerlingen het besef mee te geven dat ze er toe doen. Het gaat niet primair om de eigen profilering als onderneming, of om zo aantrekkelijk mogelijk te zijn voor de deelnemers, noch primair om het welzijn en de welvaart van de samenleving. Het gaat om de leerling zelf.

Hoewel Janse deelneemt aan een pilot om als school externe betrokkenen zeggenschap te geven over het onderwijs en een bijdrage te leveren aan het oplossen van taakover-

stijgende maatschappelijke vraagstukken, ligt zijn focus op het educatieve belang van de leerling zelf. In zijn visie wordt de leerling er rijker van als hij of zij ook maatschappelijk georiënteerd is.

‘Zo werkten leerlingen van Zorg en Welzijn met demente bejaarden aan het opschrijven van hun herinneringen in een Levensboek – een geweldig vormende ervaring voor de leerlingen, een heerlijke belevenis voor de bejaarden. Vertellen over eigen leven aan iemand die echt luistert en er serieus mee omgaat. Ook zijn er verwenmiddagen voor bejaarden – hun haar wordt gewassen, hun nagels gemanicueerd en hun handen gemasseed door leerlingen van Uiterlijke Verzorging. Gaat deze ontwikkeling ten koste van het primaire proces? Integendeel, docenten zijn ervan overtuigd dat er nu meer, en echter, geleerd wordt dan in een geïsoleerde klassensituatie.’⁷

Hetzelfde doet zich voor bij de maatschappelijke stage. Die werd aan scholen opgelegd om het maatschappelijk belang, maar wordt nu door de schoolleiders gewaardeerd omdat het in het belang van jongeren zelf is. Jongeren ondervinden waardering en bemerken bij zichzelf hoe verrijkend het is als je betekenis hebt voor anderen. Dat de samenleving daarmee ook gediend is en dat de stage bijdraagt aan actief en verantwoordelijke burgerschap, is mooi meegenomen.

De samenleving als dienst aan de school

Er is nog een andere trendbreuk op te merken. De Onderwijsraad richt de focus niet meer op de maatschappelijke relevantie van de school, op de vraag wat de school bijdraagt aan de samenleving en wat daar de beste bestuursvorm voor is (school als instrument), maar omgekeerd: hij nodigt allerlei personen en organisaties uit om hun bijdrage te leveren aan het onderwijs. Wat kan de samenleving betekenen voor de school?

Het zou heel goed kunnen dat deze beweging veel vruchtbaarder is voor de kwaliteitsimpuls die de school behoeft, dan de omgekeerde. Scholen staan dan niet meer onder de externe druk waaraan menige school lijkt te bezwijken. En bestuurders kunnen de samenleving binnen de school halen in plaats van omgekeerd de school als maatschappelijke onderneming uit te bouwen in dienst van de samenleving.

Dat is school – niet een middel voor externe doelen, maar een ruimte om te leren en te groeien. Waaraan de samenleving mag bijdragen en ten dienste waarvan de bestuurders op het onderwijs zelf gericht zijn. Wie zo een school bestuurt, handelt maatschappelijk verantwoord.

Noten

- 1 Het onderzoek is door de auteur van dit artikel uitgevoerd; de uitkomsten worden op 23 juni 2010 op een middagsymposium in Amersfoort gepresenteerd.
- 2 Balkenende J.P. (2003). De maatschappelijke onderneming. In: J.P. Balkenende et al (red). *Onderneming en maatschappij: op zoek naar vertrouwen*. Assen, Van Gorcum, pp.255-269.

- 3 Zie hierover THEMA VO juni 2008, 'Horizontale verantwoording: eigen initiatief of dwingende kaders?': Besturenraad
- 4 Staatssecretaris Van Bijsterveldt merkte op 21 april 2010 bij de presentatie van het Onderwijsverslag van de inspectie op: 'Politiek mag nooit de hartslag worden van het onderwijs'.
- 5 Wim van den Donk, thans commissaris van de Koningin in Noord-Brabant en voormalig voorzitter van de WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) noemt als oorzaak van de teloorgang van school als gemeenschap *'de enorme schaalvergroting die er de afgelopen jaren is opgetreden. Vele besturen waarin ouders zich vanuit een veelal lokaal georganiseerde geloofsgemeenschap met de school van hun kinderen konden bemoeien zijn uit het onderwijsbestel weggesneden. Geleid door professionele bestuurders positioneren vele scholen zich tegenwoordig zelfs als een onderwijsonderneming: dan hoeft het niet te verbazen dat ouders zich vooral als consumenten gaan gedragen.'* Opening Academisch Jaar 2009/2010 Protestantse Theologische Universiteit.
- 6 Dr. Anneke de Wolff, stafmedewerker van de Onderwijsraad, in een nog niet gepubliceerde analyse van de school als vormingsinstelling.
- 7 Antheunis Janse en Goos Minderman, 'De school als maatschappelijke onderneming – een kans voor vormgeving christelijke identiteit', *SBM*, mei 2010.

Bijlagen

Bijlage 1

88

Wat verstaat u als schoolleider onder de maatschappelijke opdracht van de school?

- Bevorderen van de zelfstandigheid en het sociale verantwoordelijkheidsgevoel van de leerlingen.
- Bewustwording/aandacht. Uitvoeren via maatschappelijke stage/maatschappijleer/identiteitsdagen.
- Bijdragen aan het verwerven van kennis en vaardigheden en opleiden tot zelfstandige, kritische denkende en handelende mensen. Bewust maken van verantwoordelijkheid in de maatschappij.
- Burgerschapsvorming.
- Burgerschapsvorming; Waarden/normen; Aandacht voor anderen; Inzet voor anderen; Aandacht voor Europa/verschillen in regio's; Aandacht voor milieu van Europa.
- Dat jongeren mede door de school gevormd worden om als goed burger, in overeenstemming met de Bijbel, als christen, in de wereld kan participeren in allerlei verbanden.
- Dat we leerlingen begeleiden in het volwassen worden en daarbij aandacht geven aan kritische zin en verantwoordelijkheid voor zichzelf, de ander en de omgeving.
- De allereerste antwoorden maken dat duidelijk: scholing van elke leerling op het door hem/haar hoogst mogelijke niveau; opleiding die waarborgt dat talenten van leerlingen ontwikkeld worden; bewustzijn ontwikkelen om maatschappelijk betrokken en verantwoordelijke burgers te zijn. Op deze wijze school je mensen en voed je mensen op binnen een samenleving, met geld van die samenleving, om vervolgens mensen te hebben die de samenleving kunnen 'dragen'.
- De leerling bewust maken dat we in de wereld staan als kinderen van God. met als opdracht God en de naaste lief te hebben, met andere woorden je dienstbaar op stellen ten opzichte van je medemens, en de overheden te gehoorzamen.
- De leerlingen normen en waarden bijbrengen, via onze maatschappij in het klein naar de maatschappij in het groot.
- De maatschappelijke opdracht is verwoord in onze missie en visie: De met name genoemde school wil een gemeenschap zijn met een herkenbare christelijke identiteit en wil zorgen voor goed voortgezet onderwijs. Meer uitgewerkt betekent dat:
 - a. onderwijs dat gegeven wordt vanuit een christelijke visie op mens en samenleving waardoor leerlingen worden opgevoed, opgeleid en begeleid in een sfeer van respect en aandacht voor elkaar en in het perspectief van de hoop voor henzelf en de wereld om ons heen;
 - b. onderwijs waarin leerlingen een opvatting over het goede wordt aangeboden en voorgeleefd en waarin hen ruimte gegeven wordt te oefenen in het omgaan met eigen verantwoordelijkheid;

- c. onderwijs waarin de kansen en de talenten van leerlingen uitgangspunt zijn in het leerproces; leerlingen worden uitgedaagd hun talenten te ontplooiën, worden verleid tot ontdekken en leren, worden begeleid op weg naar vervolgopleiding en volwassenheid;
- d. onderwijs dat gegeven wordt in een gemeenschap waarin iedereen, leerlingen en medewerkers, oog heeft voor elkaar.
- De opdracht om onze leerlingen op te voeden tot mensen die hun verantwoordelijkheid kunnen nemen in de maatschappij en hun bijdrage daaraan kunnen leveren.
 - De opdracht van de school is actief bouwen aan een sociaal duurzame samenleving. Open houding, eerst de dialoog dan het debat, onderzoekend, nieuwsgierig. Niemand mag zichzelf uitsluiten en niemand mag anderen uitsluiten.
 - De school draagt bij het inzicht krijgen in de maatschappij en het verhogen van de maatschappelijke betrokkenheid.
 - De school is een organisatie in het midden van de maatschappij en onderdeel daarvan met als opdracht jonge mensen voor te bereiden op actieve en kritische deelname aan die maatschappij.
 - De school levert een bijdrage aan de vorming van jongeren die een maatschappelijke functie kunnen gaan vervullen.
 - De school moet leerlingen toerusten om zich als christen in de moderne maatschappij te manifesteren.
 - De veeleisende en snel veranderende samenleving vraagt om zelfbewuste, goed opgeleide leerlingen die vanuit kennis van de feiten en de vaardigheid daarmee om te gaan, een bijdrage kunnen leveren aan een duurzame en tolerante ontwikkeling.
 - Die wordt verwoord in de collectieve ambitie van de school. De school wil een school zijn die leerlingen helpt om hun talenten te ontdekken en te ontwikkelen; zin in leren bijbrengt, stimuleert sociaal te groeien; leert om op een positieve manier naar zich zelf te kijken; en een goede basis laat verwerven voor hun vervolgopleiding. Wij zijn ons namelijk bewust dat kinderen van grote waarde zijn voor de toekomst van onze samenleving. Wij willen op deze wijze onze inspiratie omzetten in concrete daden. Wij willen daarbij Bijbelse waarden hanteren die wij van Christus hebben geleerd: liefde, tijd en aandacht voor de medemens, je verantwoordelijk voelen voor de wereld, bereid zijn te vergeven en hoop houden op een zinvolle toekomst. Wij beseffen dat de middelbare schooltijd van groot belang is voor de rest van je leven en dat het uitmaakt hoe wij met kinderen omgaan. Wij houden van het werken met kinderen. Wij zijn er dan ook trots op om dit werk te mogen doen.
 - Ervoor zorgen dat leerlingen vrijuit kunnen leven in de samenleving van nu en daarmee een goede bijdrage kunnen en willen leveren aan de samenleving van morgen.
 - De leerling een zodanig schoolloopbaan aanbieden dat hij of zij als zelfstandig burger in de samenleving kan functioneren. Dat betekent dus naast kennis ook vaardigheden en het aanleren van competenties die ertoe bijdragen als een sociaal mens te kunnen functioneren.

- Het opleiden en opvoeden van jongeren tot verantwoordelijke wereldburgers.
- Hoogwaardige opleiding voor de leerlingen. Leerlingen helpen om hun eigen levens-overtuiging te ontwikkelen, een sfeer die bijdraagt aan verantwoordelijk gedrag en onderlinge betrokkenheid.
- Ieder kind is uniek: dit impliceert een respectvolle houding ten opzichte van werkwijze, Gods schepping en een grote sociale bezorgdheid. De kennis en vaardigheden die worden aangeboden waarborgen een brede ontwikkeling. De normen en waarden binnen de huidige samenleving en de opvoeding thuis spelen hierin een grote rol.
- In een passende en inspirerende leeromgeving aandacht hebben voor de leerlingen wiens kwaliteiten maximaal benut worden. We brengen de leerlingen besef bij van normen en waarden met als centraal doel de ontwikkeling van de leerling tot een volwaardig jong mens, klaar voor een vervolgstudie, voor een baan en voor het leven!
- In ieder geval jongeren voorbereiden op hun plaats in de samenleving, waarbij men in de contacten met andersdenkenden in eerste instantie de dialoog aangaat, waarbij luisteren een belangrijk item is.
- Jongeren inzicht geven in de rol die ze straks gaan innemen in de maatschappij, als werknemer (wellicht als werkgever) als partner of alleenstaande, als buurman als clubgenoot. En het klinkt wellicht verheven, maar dat ze een steentje kunnen bijdragen aan een leefbare en vreedzame samenleving die begint in de cirkel dicht om de jongeren heen.
- Jongeren kennis en vaardigheden bijbrengen en vormen tot verantwoordelijke, kritisch denkende, sociale, beschaafde en metafysisch georiënteerde mensen.
- Jongeren leren om samen te leven met anderen – respect tonen.
- Jongeren opleiden en vormen tot burgers die verantwoordelijkheid dragen voor hun samenleving van microniveau tot wereldschaal.
- Jongeren opleiden en vormen tot volwassenen die zich verantwoordelijk voelen voor de samenleving.
- Jongeren opvoeden/begeleiden naar hun volwassenheid en op een Bijbels genormeerde wijze participeren in de maatschappij als christen.
- Jongeren weerbaar maken in de maatschappij en zich te laten ontwikkelen tot burgers die een bijdrage kunnen leveren aan die maatschappij.
- Kinderen helpen zichzelf optimaal te ontwikkelen en een waardevolle burger te worden.
- Kinderen op te leiden tot jong volwassenen die in hun vervolgopleiding en/of werkomgeving goed kunnen functioneren. Goed betekent zowel qua niveau als qua opvattingen/normen/waarden een volwaardige plaats innemen, waarbij ze niet primair voor hun eigen voordeel/genot gaan.
- Leerlingen bewust maken van een maatschappij waar wel met respect voor elkaar – samen de toekomst opbouwen. Begrip en hulp kunnen bieden aan de ‘minderen’ in de samenleving. Leven is meer dan leren en werken.

- Leerlingen door middel van onderwijs en vorming invoeren in de waarden en normen van de samenleving.
- Leerlingen helpen betekenisvol te zijn voor de samenleving.
- Leerlingen helpen en sturen naar een volwaardig burgerschap en hen helpen een juiste keuze voor hun toekomstige beroep te maken. Daarnaast een behoorlijke algemene ontwikkeling mee te geven die hen help een volwaardig burger in onze maatschappij te worden.
- Leerlingen klaarstomen voor een volwaardig burgerschap, het belang er van kweken, de aanzet tot maatschappelijke inzet volmaken, voldoende kritisch maar ook voldoende relativerend over wat er zich allemaal in die boze buitenwereld afspeelt.
- Leerlingen laten zien wat voor diversiteit er in de wereld bestaat. Ook handvatten aanreiken om te leren leven in deze maatschappij, zoals omgaan met gevaren van internet, drank, drugs.
- Leerlingen leren dat school in de maatschappij staat. Vanuit normen en waarden een bijdrage leveren aan actief burgerschap.
- Leerlingen leren met elkaar samen te leven in een complexe en snel veranderende samenleving.
- Leerlingen leren om kritisch te staan in de samenleving (m.n. media) en zich te laten bezinnen op de bijdrage die zij willen en kunnen geven aan de samenleving. Een wezenlijke kern daarin is jongeren zicht laten krijgen op de vragen wie ben ik, wat kan ik en wat wil ik als belangrijke vragen voor het vervolg van loopbaan en studie.
- Leerlingen opleiden tot goed functionerende burgers met oog voor hun naasten; leerlingen die bereid zijn te delen en kritisch nadenken, niet met elke rage meegaan.
- Leerlingen opvoeden tot mondige burgers die in de cultuur van onze samenleving, vanuit een eigen levensovertuiging, een bijdrage leveren aan het functioneren van de samenleving en het oplossen van haar problemen.
- Leerlingen steunen in hun groei naar volwassenheid. Hen opleiden tot kritische mensen met een open houding en bereid/in staat tot het nemen van verantwoordelijkheid voor onze multiculturele samenleving.
- Leerlingen toe te rusten voor het leven en een toekomst die niemand nog kent.
- Leerlingen voorbereiden op burgerschap en de maatschappij van de toekomst.
- Leerlingen voorbereiden op een plaats in de samenleving, waarbij leerlingen leren hun verantwoordelijkheid te nemen.
- Leerlingen voorbereiden op de maatschappij, de samenleving.
- Leerlingen voorbereiden zowel cognitief als persoonlijk en sociaal op een plek in de samenleving (vervolgonderwijs).
- Leerlingen vormen en toerusten tot waarde(n)volle leden van de samenleving.
- Leerlingen vormen op grond van de Bijbel.
- Leerlingen vormen tot 'goede' (=christelijke) burgers in een pluriforme samenleving/maatschappij.

- Leerlingen zich laten ontwikkelen tot: Diploma halen en leren leren; Ontwikkelen tot goed burgerschap; Ontwikkelen tot goed werknemerschap; Ontwikkelen eigen (levensbeschouwelijke) identiteit.
- Leerlingen zo goed mogelijk toerusten op het functioneren in de maatschappij. Hierbij denk ik aan het verder ontwikkelen van sociale vaardigheden en het aandacht hebben voor waarden en normen.
- Leerlingen zoveel bagage meegeven dat ze zich een positie op de arbeidsmarkt kunnen verwerven en zo nodig genoeg kritisch om te gaan met hun omgeving. Daarnaast zorg voor naaste en derde wereld.
- Om jonge mensen tot te rusten zodat ze als christen hun plaats in gezin, kerk en samenleving kunnen innemen.
- Op basis van de normen en waarden in de christelijke traditie leerlingen opvoeden tot jonge mensen die voorbereid zijn op de volgende stap in hun ontwikkeling. Zij hebben zich daarvoor een kader kunnen scheppen in oriëntatie op vervolgstudie en de maatschappij.
- Opdracht van de school is actief deel te zijn aan/van de samenleving. Opdracht is te zorgen voor optimale leeromstandigheden waardoor de talenten van elk kind tot hun recht komen.
- Opleiden en begeleiden van jongeren tot volwaardige deelnemers aan de maatschappij.
- School dient leerlingen voor te bereiden op actief medeverantwoordelijk burgerschap.
- Sociaal vaardige jongeren vormen met een diploma op ieder zijn niveau op grond van zijn/haar gaven.
- Talenten de ruimte geven en de kans geven om zich te ontplooiën en op die manier de samenleving verbeteren.
- Toerusten van jongeren om als verantwoordelijke mee te doen in de samenleving, vanuit eigen waarden die zijn getoetst aan de waarden van de ander. Kritisch zijn en kunnen omgaan met diversiteit.
- Veilige omgeving/veiligheid op de scholen/een veilig en stimulerend schoolklimaat/wij willen leerlingen een veilig schoolklimaat bieden waarin zij zich thuis voelen.
- Vanuit onze christelijke geloofsovertuiging en de levenshouding die daaruit voortvloeit, willen wij leerlingen een veilig schoolklimaat bieden waarin zij zich thuisvoelen *en waarin zij leren samen te leven en samen te werken*. Leerlingen moeten op hun niveau gemotiveerd en resultaatgericht zijn. Deze missie is gebaseerd op onze visie: Ieder kind is een uniek persoon van Gods hand. *Dit impliceert een respectvolle houding ten opzichte van medemensen, Gods schepping en een grote sociale bewogenheid. Dat betekent dat wij, om te komen tot kwalitatief goed onderwijs, rekening houden met leerbehoeften en mogelijkheden van leerlingen en inspelen op de veranderende samenleving. De visie van de school is gebaseerd op de overtuiging dat investeren in het menselijk kapitaal binnen school de basis vormt om individuele talenten tot volle*

ontplooiing te kunnen laten komen. De kennis en vaardigheden die worden aangeboden waarborgen een brede ontwikkeling. Activerend onderwijs, samenhang tussen vakken onderling, de samenleving, een goede leerling-begeleiding, opvoeding thuis en op school zijn belangrijke voorwaarden voor een evenwichtige ontwikkeling van leerlingen.

Op deze wijze willen we komen tot ons motto: 'ruimte voor talent'. De school wil daarom investeren in mensen, onderwijs en cultuur. Leerlingen staan centraal op de school.

Zij ontwikkelen zich zowel fysiek, cognitief als sociaal-emotioneel als affectief.

Dat wil zeggen dat zij kennis en vaardigheden verwerven, sociale vaardigheden uitbouwen en versterken en groeien naar een zelfstandige, volwassen persoonlijkheid vol zelfvertrouwen en een daarbij behorende houding naar de naaste.

- Visie: Het college wil leerlingen inspireren, uitdagen, vormen en begeleiden op hun weg naar optimale ontplooiing. Missie: Het college wil leerlingen een aantrekkelijk, zo breed mogelijk onderwijsaanbod vormen en begeleiden om, rekening houdend met hun talenten en ambities, hen een zinvolle plaats te doen verwerven in onze samenleving. Het college is een onderwijs-leer-werk-plaats waar het personeel vanuit een levende en inspirerende traditie een schoolvoorbeeld is voor de leerlingen. Docenten zijn bevoegd en bekwaam en weten de leerlingen op een bezielende wijze te betrekken bij de lesstof. De organisatie van het college zorgt voor passende huisvesting en de inzet van middelen die nodig zijn om het gewenste onderwijs te kunnen realiseren. Tevens zorgt de organisatie voor een transparante verbinding tussen alle geledingen van de school en externe instanties en -belanghebbenden.
- Wij mogen meewerken aan de vorming van burgers van de toekomst. De christelijke waarden en normen die onze leerlingen meekrijgen kunnen meehelpen om in maatschappij tot zelfverantwoordelijke medeburgers te worden.
- Wij richten ons op cognitieve ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling (zelfvertrouwen en zelfbeeld). We helpen de leerlingen op de weg naar zelfstandigheid (kritisch zijn en verantwoordelijkheid nemen).
- Wij verzorgen goed onderwijs aan alle diplomeerbare leerlingen van vmbo tot en met gymnasium in een omgeving passend bij de protestants-christelijke traditie. Wij zijn een werkgever die de ontwikkeling van de medewerkers stimuleert.
- Wij vinden het belangrijk een gemeenschap te vormen waardoor wederzijds respect een veilige leeromgeving ontstaat. Indien die leeromgeving, waar leerlingen en medewerkers samen vorm aan geven, staan persoonlijke groei en vorming centraal. Opleiden tot kritische medeburgers in opbouwende zin.
Zie 1.1. dit past goed binnen onze algemene schooldoelstelling/missie en bij mijn persoonlijke visie.
- Zie onze schooldoelstelling, waar ik geheel mee instem: Het college is een Christelijke Scholengemeenschap uitgaande van de Vereniging voor Protestants Christelijk Voortgezet Onderwijs en stelt zich ten doel: een werk- en leefgemeenschap te zijn die uitgaat van de Bijbelse normen en waarden en daaruit ook inspiratie put om die uit te

dragen, een werk- en leefgemeenschap te vormen, waarin het evangelie van Jezus Christus als norm en uitgangspunt voor denken en handelen geldt. Onze leerlingen zo te begeleiden en te stimuleren op hun weg naar volwassenheid, dat ze steeds beter toegerust en gemotiveerd worden om te bepalen waar zij hun krachten willen inzetten om de cultuuropdracht van de mens uit te voeren (namelijk de aarde te bewerken en te bewaren in samenwerking met en tot vreugde van alle medemensen). Onze leerlingen bewust te maken van hun verantwoordelijkheid t.o.v. onze naaste; hen begeleiden, stimuleren en helpen bij het verwerven van kennis, vaardigheden en kritische zin die een bijdrage leveren om deze verantwoordelijkheid concreet gestalte te geven. Onze leerlingen opleiden voor een diploma binnen de door de scholengemeenschap gegeven mogelijkheden en met inachtneming van de hierboven verwoorde doelstellingen.

- Zorg dragen voor maatschappelijk en sociaal ontwikkelende burgers die hun bijdrage aan de samenleving kunnen geven in samenhang met waarden/normen.
- Het college werkt vanuit de grondslag van de Vereniging voor Christelijke Voortgezet Onderwijs voor de regio die de school bestuurlijk draagt. De grondslag is geformuleerd in artikel 2 van de statuten van de vereniging met de woorden: De vereniging aanvaardt als richtsnoer voor haar handelen de Bijbel als Gods woord, samengevat in de apostolische geloofsbelijdenis. De grondslag van de vereniging betekent dat het met name genoemde college de aan hem toevertrouwde kinderen op basis van zijn christelijke identiteit opleiden en vormen. Grondslag en missie staan niet op zichzelf. Christelijk onderwijs kan alleen goed worden gegeven als allen die zich bij de school betrokken weten daar een bijdrage aan leveren. Allen betekent bestuur, schoolleiding, personeel, ouders en leerlingen. Van een ieder wordt verwacht dat hij of zij naar eigen mogelijkheid en vanuit de eigen plaats in de schoolorganisatie een bijdrage levert aan de realisering van de missie. Zonder uitzondering is een ieder geroepen tot dienst aan de Heer en aan elkaar en wordt een ieder gekend als instrument van de Heilige Geest. Daarop is iedereen aanspreekbaar. Het is ook vanuit dit ontzag voor de Heer dat de identiteit van de school in beleidsplannen niet vervat wordt in een hoofdstuk, maar het uitgangspunt is voor iedere jota en iedere syllabe, voor iedere gedachte en ieder beleidsvoornemen. Hiertoe is het noodzakelijk dat de school nadrukkelijk aandacht besteedt aan de verinnerlijking van haar christelijke identiteit. Anders dan voor leden van het bestuur, van de schoolleiding en van het personeel geldt nadrukkelijk, dat ook niet-christelijke leerlingen welkom zijn. Gelet op de missionaire opdracht van de school kinderen christelijk te vormen en op te leiden, vormen juist zij een belangrijke groep in onze samenleving die wij heel graag met het Woord van God en het Licht van Christus in contact willen brengen. Hen te kunnen onderrichten is een dankbare pedagogische taak. Echter, ook niet-christelijke leerlingen en hun ouders moeten schriftelijk verklaren dat zij instemmen met de grondslag van de vereniging en de missie van de school. ‘God schiep de mens als zijn evenbeeld, als evenbeeld van God schiep Hij hem, mannelijk en vrouwelijk schiep Hij de mensen’ (Gen. 1:27). Mens-zijn krijgt vorm

in ontmoeting: met God, met de ander, met onszelf, met de natuur. In ontmoeting wordt de mens van individu tot persoon. Het met name genoemde college verzorgt onderwijs voor de mens, voor iedere mens en voor de gehele mens. Niet alleen het verwerven van kennis is belangrijk, maar ook de sociaal-emotionele, creatieve, spirituele, lichamelijke, contemplatieve en technische ontwikkeling dragen bij tot de ontwikkeling van een leerling tot een evenwichtige volwassen mens, tot christen. Voor de school is deze pedagogische visie het Leitmotiv in het pedagogisch en daaruit voortvloeiend ook het didactisch handelen. De school heeft een uitgebreid begeleidingsprogramma, waarin deskundige docenten, mentoraat, sociaal medische begeleiding, pastorale begeleiding alsook remediale begeleiding zijn opgenomen. De school wil haar leerlingen een stevige sportieve en culturele basis meegeven en genereert een extra onderwijsaanbod aan sport, kunst en cultuur. De aandacht voor iedere en de gehele mens geldt ook ten aanzien van de medewerkers van de school, die de school moeten ervaren als een aangename, persoonlijke en veilige werkomgeving.

Bijlage 2

96

a. Wat hoort volgens u bij de taak van de school?

b. Vindt u dat er in de praktijk voldoende aandacht voor is? (in procenten)

	Thema	a schooltaak Besturenraad (schoolleiders)	a schooltaak SCP (2008) (bestuurders)	b nu te weinig Besturenraad (schoolleiders)	b nu te weinig SCP (2008) (bestuurders)
a	Opvoeding van leerlingen (in aanvulling op die van ouders)	77	81	4	3
b	Opvoedingsondersteuning/ gezinsondersteuning	22	35	10	8
c	Zorg en hulpverlening aan leerlingen	91	92	6	8
d	Opvang van lastige/ problematische leerlingen	93	84	10	10
e	Schoolmaatschappelijk werk	85	70	11	18
f	Achterstandbestrijding	67	79	24	12
g	Integratie en voorkomen segregatie	79	79	31	13
h	Intensieve aanpak om voortijdig schoolverlaten te voorkomen	99	91	15	8
i	Veiligheid op school	97	99	3	8
j	Veiligheid omgeving school	77	72	12	11
k	Sociale samenhang op school (de school als gemeenschap)	99	95	25	9
l	Sociale cohesie in de buurt (contact tussen de school en buurt)	72	55	49	18
m	Maatschappelijke projecten of stages	92	67	23	19
n	Goed/democratisch burgerschap	90	80	27	20
o	Morele ontwikkeling, waarden, normen	97	97	21	11
p	Doelen stellen/aanbod voor hoogbegaafde leerlingen	86	89	60	41
q	Extra aandacht voor cultuur	92	78	15	17
r	Extra aandacht voor sport en voldoende bewegen	81	76	19	18
s	Natuur- en milieueducatie	94	93	41	15

Een maatschappelijke stage is:

- Goed, omdat leerlingen verplicht zijn om buiten hun eigen wereld te kijken.
- Goed, omdat er een verbinding komt met de buitenwereld. De waarde van dienstbaarheid wordt onderstreept.
- Goed, omdat het de leerlingen in aanraking brengt met de maatschappelijke werkelijkheid, hen mede voorbereidt op het aspect van dienstbare burgers in onze samenleving.
- Goed, omdat leerlingen leren zich op enigerlei wijze dienstbaar te stellen (op vrijwillige basis) van de samenleving en de medemens.
- Goed, prima zaak om de wereld buiten de school te zien en je daarbij in dienst te stellen van de medemens.
- Goed, omdat je leert om van betekenis te zijn voor anderen en verantwoordelijkheid voor hen te dragen.
- Goed, omdat het vormend kan werken; heel nuttig kan het zijn om eens in een bejaardenhuis of iets dergelijks voor niets diensten te verrichten voor een ander.
- Goed, omdat het leerlingen bewust maakt van de eigen verantwoordelijkheid in de samenleving.
- Goed, omdat we zo ook onze cultuuropdracht kunnen uitvoeren: namelijk liefde voor de naaste en dienstbaarheid aan de naaste.
- Goed, omdat zorg, aandacht voor de (al dan niet) hulpbehoevende oudere/naaste onbaatzuchtig geven is.
- Goed, omdat leerlingen beseffen dat de wereld 'groter' is dan het primaire leefgebied. Maatschappelijke contactmomenten buiten hun jeugdwereld komen steeds minder voor.
- Goed omdat door de stage de leerling zich vormt, zich ontwikkelt en zijn/haar denk- en belevingswereld verruimt.
- Goed, omdat leerlingen hiermee persoonlijke vorming 'krijgen' en waarden voor een goede en duurzame samenleving verwerven.
- Goed, omdat leerlingen besef krijgen dat de maatschappij gedragen wordt door veel vrijwilligerswerk.
- Goed, omdat leren niet afhankelijk is van schoolmuren. De maatschappij is een grote leerbron/oefenbron.
- Goed, omdat de stage vensters opent voor leerlingen. En de leerlingen zo een bijdrage leveren aan de sociale cohesie in de samenleving. Ze leren iets voor een ander over te hebben, samenwerken met anderen.
- Goed, omdat leerlingen leren verantwoordelijkheid te nemen voor hun naaste, zonder dat daar altijd een honorering tegenover staat/ook als daar geen honorering tegenover staat.

- Goed, omdat leerlingen zelf ervaren wat er meer is dan zij dagelijks ervaren.
- Goed, omdat de leerlingen leren wat het is om vrijwilligerswerk te doen en leren dat je ook iets voor je naaste kunt betekenen zonder dat daar iets tegenover staat.
- Goed, omdat de leerlingen breder inzicht krijgt op de maatschappij. Iets doen voor een ander hoeft niet altijd met geld beloond te worden en het geeft ook voldoening.
- Goed, omdat het van belang is voor de leerling zelf, dat deze dichter bij de samenleving staat en via de maatschappelijke stage ervaring opdoet. Wij zien het als een vorm van buitenschools leren. Maar ook de samenleving kan op deze wijze gevoeliger worden voor de jongere van deze tijd.
- Goed, omdat het materiële aspect ondergeschikt wordt gemaakt aan het welbevinden van anderen.
- Goed, omdat het voor leerlingen goed is te ontdekken dat niet elke dienst voor geld hoeft te worden gedaan; het voor jonge mensen goed is te ervaren dat er meer is dan alleen hun 'eigen' wereld; verantwoordelijkheid leren dragen belangrijk is.
- Goed, omdat het leerlingen iets laat doen ten gunste van anderen zonder daar iets voor te verdienen.
- Goed, omdat leerlingen (kunnen) zien, waarvoor ze het doen en zich belangeloos leren inzetten.
- Goed, omdat leerlingen leren om te dienen. De harde maatschappij van alleen maar verdienen is gelukkig op z'n retour.
- Goed, omdat leren om vrijwillig/zonder (geldelijke) opbrengsten iets te doen voor anderen.
- Goed, vanwege dienstbaarheid, buitenschoolse oriëntatie.
- Goed, omdat ze in aanraking komen met andere mensen dan die direct uit eigen omgeving. Hulp aan een ander wordt laagdrempelig.
- Goed, omdat het betekent verbreding van het vormingsaanbod van de school.
- Goed, omdat onze leerlingen dan in aanraking komen met een voor hen vaak onbekend deel van de samenleving.
- Goed, omdat het belangrijk is dat leerlingen leren een actieve bijdrage te leveren aan de samenleving en zich bewust worden van het belang daarvan.
- Goed, omdat leerlingen bewust worden gestuurd in hun inbedding in de maatschappij.
- Goed, omdat dit bewustzijn eigen denken positief beïnvloedt, en het leert verantwoordelijkheid aan.
- Goed, omdat leerlingen waarden en normen leren toepassen in de samenleving. Inzicht krijgen in allerlei maatschappelijke instellingen en processen.
- Goed, omdat dit een vormende waarde heeft voor leerlingen. Maatschappelijke stage moet dan wel gevolgd worden door reflectie en gesprek. Het moet onderdeel zijn van het totale 'vormende pakket'.
- Goed, omdat zij zo kunnen ervaren wat dienstbaarheid (diakoni) kan inhouden.

- Goed, omdat leerlingen hierdoor vroegtijdig de zin van vrijwilligerswerk leren inzien en ze sneller hier later een rol bij gaan spelen.
- Goed, omdat de leerling leert iets te doen voor anderen waar geen beloning in geld tegenover staat. Bovendien leert de leerling zien dat veel dingen niet goed kunnen doorgaan zonder de inzet van vrijwilligers.
- Goed, omdat zij al vroeg leren oog te hebben voor medemens en samenleving.
- Goed, vanwege maatschappelijke betrokkenheid; aandacht voor minder 'ik-gericht', meer op de ander en 'wij-gericht'.
- Goed, omdat als de school in staat is leerlingen hiervoor intrinsiek te motiveren, het een geweldige uitwerking kan hebben.
- Goed, omdat leerlingen leren zonder betaling iets voor anderen te doen. Bovendien krijgen zij oog voor wat er in verzorgingshuizen en dergelijke speelt. Ten slotte zien zij wat een vrijwilliger (vrijwilligerscentrale) kan doen.
- Goed, omdat sommige leerlingen hierdoor een minder eenzijdig beeld krijgen op de samenleving. Ook goed omdat leerlingen uit sociaal zwakkere milieus zich hierdoor beter kunnen ontwikkelen.
- Goed, omdat kinderen daardoor ervaren dat het zinvol en bevredigend is om 'om niet' iets voor een ander te doen.
- Goed, omdat het een waardering geeft aan een bijdrage aan de maatschappij zonder dat daar een eigen belang bij prevaleert.
- Goed, omdat het vormend is voor jongeren als zij zich in hun schooltijd inzetten voor anderen zonder tegenprestatie. Dit geeft hun bijzondere ervaringen op plekken waar zij anders misschien nooit komen en het vergroot het gevoel zonder eigenbelang iets te doen.
- Goed, omdat het ze confronteert met taken en mogelijk ook delen van de maatschappij die ze anders niet zouden leren kennen.
- Goed, omdat: het leerlingen in aanraking brengt met andere culturen/opvattingen/mensen/activiteiten.
- Goed, omdat de jongeren hierdoor kunnen ontdekken wat het betekent voor een ander iets te betekenen en actief betrokken te zijn bij het maatschappelijk gebeuren. Het verhoogt het begrip voor het wel en wee van de naaste omgeving en stelt de leerling medeverantwoordelijk voor dat gebeuren.
- Goed, omdat het de leerlingen in aanraking brengt met een kant van de samenleving en de nadruk legt op een Bijbelse opdracht oog te hebben voor de naaste zonder daarbij het eigenbelang op de voorgrond te plaatsen.
- Goed, omdat hij op een beschermde manier kennis kan maken met zaken die het maatschappelijk belang dienen. Interesse kweken en maatschappelijk bewustzijn creëren is daarbij van belang.
- Goed, omdat leerlingen daarmee leren zich belangeloos in te zetten voor een ander.

- Goed, omdat veel leerlingen op die manier leren kennis te maken met verplichtingen als burger.
- Goed, omdat leerlingen hiermee in contact komen met maatschappelijke organisaties en wellicht hun maatschappelijke verantwoording meer ontdekken.
- Goed, omdat de stage bijdraagt aan de brede vorming die wij nastreven.
- Goed, omdat leerlingen ervaren dat ze vrijwillig iets voor anderen kunnen betekenen. Leerlingen leren omgaan met anderen in nieuwe situaties. Leerlingen ervaren dankbaarheid.
- Goed, omdat leerlingen leren hun talenten in te zetten voor anderen, dus niet alleen voor eigenbelang.
- Goed, omdat ze er andere en belangrijke competenties leren en zich bovendien kunnen oriënteren op hun eigen toekomst.
- Goed, omdat de leerlingen zo extra zicht krijgen op een leefbare samenleving. De stage een bijzonder verfrissend beroep doet op de verantwoordelijkheid en laat zien dat vrijwilligerswerk het cement in de samenleving is.
- Goed, omdat het mes aan vele kanten snijdt. Goed voor de leerling, voor de maatschappij en voor de school.
- Goed, vanwege kennis maken met vrijwilligerswerk, kennis maken met de maatschappij.
- Goed, omdat ons diploma een voor- en een achterkant kent. De achterkant beschrijft de mate waarin leerlingen zijn voorbereid op een waarde- en betekenisvolle plaats in de samenleving.
- Goed, omdat het leerlingen in een veelzijdige fase van hun leven óók in contact brengt met een kant van de samenleving die voor hen vaak onbekend is. Werken om niet blijkt het verantwoordelijkheidsbesef positief te beïnvloeden, zo is onze ervaring. Daarnaast: Omdat het een enorm leuke ervaring voor het overgrote deel van de leerlingen oplevert!
- Goed, omdat leerlingen een netwerk moeten vinden om hun persoonlijke kwaliteiten te kunnen ontwikkelen.
- Goed omdat: 'leren in een betekenisvolle context.'
- Goed, omdat de leerling in aanraking komt met vrijwilligerswerk en onbetaald werk. Daarnaast komt de leerling in aanraking met facetten van de samenleving waar hij/zij anders niet zo snel mee zou worden geconfronteerd.
- Goed, omdat het leerlingen bewust maakt van de waarde van vrijwilligerswerk en van de waarde om iets voor een ander te doen.
- Goed, omdat leerlingen ervaren wat zij al kunnen betekenen voor anderen en de samenleving (toegevoegde waarde) om wie ze zijn, zonder dat zij al professioneel gekwalificeerd zijn.
- Goed, omdat leerlingen leren iets voor een ander te kunnen betekenen zonder er direct in geld uitgedrukt iets voor te krijgen. Hiermee vergroot de stage het zelfvertrouwen en er toe doen bij jongeren naast het maatschappelijk bewustzijn.

- Goed, omdat het de leerlingen bewust maakt van hun rol als toekomstig verantwoordelijk medeburger in de samenleving.
- Goed, omdat we de doelstelling hebben gericht op persoonlijkheidsvorming door ervaringen die leerlingen op moeten doen in een leefgebied dat niet direct het hunne is. Dat verrijkt, hopen we, hun leven. Maatschappelijke stage én christelijke school willen zijn, het kan in mijn eigen visie niet meer zonder elkaar.
- Goed, omdat de leerling moet leren wat voor anderen over te hebben, zonder dat daar een beloning tegenover staat.
- Goed, omdat leerlingen dan ervaren dat ze een deel van de maatschappij zijn. Met kleine dingen al veel kunnen doen. Dat ook een dienst 'voor niets' veel kan opleveren. Dit geldt vooral voor leerlingen afkomstig uit een gezin- of thuissituatie waar dit niet van nature wordt meegegeven
- Goed, omdat de leerling daardoor in aanraking komt met de wereld van het vrijwilligerswerk. Je doet iets waarvoor je geen geld krijgt. Je ervaart, dat anderen je dankbaar zijn voor je inzet. Er is een andere waardering dan geld. Leerlingen die op onze school verplicht stage hebben gelopen, geven aan dat ze achteraf heel blij zijn dat ze deze ervaring hebben opgedaan. Zonder verplichting waren ze hieraan niet begonnen.
- Goed, omdat de maatschappij niet alleen draait op goed betaalde banen; maatschappelijke betrokkenheid en sociale samenhang zijn essentieel.
- Goed, omdat kinderen verbonden worden aan de samenleving.
- Goed, omdat de leerlingen in aanraking komen met vrijwilligerswerk en zich kosteloos inzetten om hulp te bieden aan anderen.
- Goed, omdat leerlingen een aantal zaken leren: vrijwillig iets doen voor een ander, wat het is om bepaalde werkzaamheden te doen en om bepaalde (groepen van) mensen te ontmoeten, hoe leuk het is om met iets nieuws kennis te maken of met onbekende mensen en groepen. Leerlingen groeien vaak ook in hun maatschappelijke stage.
- Goed, vanwege werkpraktijk voor voorbereiding op deelname maatschappij.
- Goed, vanwege kennismaken met andere groepen; vrijwilligerswerk; rol in de maatschappij.
- Goed, vanwege burgerschapsvorming vanuit ander perspectief.
- Goed, omdat de stage leerlingen voorbereidt op actieve deelname aan de samenleving.
- Goed, omdat leerlingen op een veilige en (meestal) inspirerende manier leren over de wereld buiten de school.
- Goed, omdat leerlingen een beter inzicht verwerven over het functioneren van de samenleving en de noodzaak tot participeren.
- Goed, omdat buitenschools leren een bijdrage levert aan de vorming.
- Goed, omdat de leerling zich zo kan oriënteren op de samenleving in al haar geledingen en tevens zich dienstbaar en nuttig kan maken ten opzichte van die samenleving.
- Goed, omdat het jongeren in contact brengt met vrijwilligerswerk en hun laat zien hoe belangrijk/leuk dat is.

- Goed, vanwege kennismaken met de praktijk/totaal andere omgeving die totaal andere eisen stelt/goed voor de relatie docent en bedrijfsleven.
- Goed, omdat leerlingen hiermee: – kennismaken met de samenleving op een andere manier, namelijk niet vragend maar gevend; – leren verantwoordelijkheid te dragen voor de samenleving; – hun eigen normen en waarden kunnen toetsen en ontwikkelen; – leren samen te werken; – leren iets te organiseren; – leren te reflecteren; – leren kritiek te incasseren.
- Er zijn heel veel dingen goed! Maar alle zaken die goed zijn moeten niet op het bordje van de school komen te liggen! Wat zijn de kerntaken van dat onderwijs?

- Niet goed, omdat bk-leerlingen al beroepsstage volgen en dat overlapt voor een deel (vz) maatschappelijke stage.
- Niet goed, omdat de stage soms de beroepsstage in de weg staat.
- Niet goed, omdat de twee dagen slechts beperkte mogelijkheden bieden.
- Niet goed, omdat de ervaring te kort is, de bijdrage aan de samenleving is nihil. Men vraagt meer van de samenleving dan dat het levert.
- Niet goed, omdat leerlingen al in contact komen met allerlei zaken dienaangaande.
- Niet goed, omdat het door de overheid verplicht wordt gesteld, maar de intrinsieke motivatie in school en bij de leerlingen ontbreekt. Een groep leerlingen spant zich al in voor de maatschappij (kerk, vereniging, sportclub). Het is niet ondenkbaar dat de verplichting voor een groep leerlingen uitwerkt dat ze later vanwege de weerstand niets meer gaan oppakken op maatschappelijk terrein.
- Niet goed, omdat het verplicht is. Het moet een doel zijn zonder dat de verplichting de actie afdwingt. Een extra waardering door een eervolle vermelding in het curriculum zou mijns inziens beter passen en het gewenste gedrag op een meer natuurlijke wijze honoreren. Ook een zichtbare pluim van de omgeving zou meer stimuleren en de vorming minder een schoolse opdracht doen zijn.
- Niet goed, omdat het gedwongen is. Sommige ouders en leerlingen vervallen dan automatisch in verzet.
- Niet goed omdat het ‘een verplichte structuur is, die stoort ten opzichte van de gewone stages en ten opzichte van de vrijheid van eigen schoolbeleid.’
- Niet goed, omdat de 72 uur te verplichtend zijn en alleen praktijkgerelateerd.
- Niet goed, omdat school er weer iets op zijn bord bij krijgt terwijl er nauwelijks iets af gaat.
- Niet goed, omdat de school te veel taken krijgt en nooit de taken van de ouders kan opvangen.
- Niet goed, vanwege praktische (on)haalbaarheid – lesuitval: gaat ten koste van het reguliere programma.
- Niet goed, omdat dit weer een taak erbij is voor docenten die taakverzwarend is en buiten de onderwijsdoelen valt.

- Niet goed, omdat het niet alleen bij de school hoort.
- Niet goed, omdat het weer de school is die het moet opknappen. Weer een taak erbij, weer regels, weer meer gedoe.
- Niet goed, omdat het er voor de school weer boven op komt. Er komt alleen maar bij, er gaat nooit iets af.
- Niet goed, omdat de omvang vrij groot is en de druk op de school fors is om het allemaal te organiseren.
- Niet goed, omdat het de organisatie veel tijd kost.
- Niet goed, omdat scholen weer iets (extra's) moeten. Voor mij slaat overigens de balans uit naar het positieve van maatschappelijke stages, zeker voor een hv-school als de mijne: hoe hechter de band met de echte maatschappij, ook met de zwarte kant ervan, des te betere opleiding krijgen de leerlingen en des te meer kans krijgen ze om bewogen, mondige en kritische burgers te worden.
- Niet goed, omdat het weer een taak erbij is voor het onderwijs naast alle andere zaken (onderwijstijd, passend onderwijs, ... etc.).
- Niet goed, vanwege veel investering met nauwelijks rendement. Geef scholen ruimte. Als ze iets doen, krijgen ze subsidie. Doen ze niets, dan krijgt men niets. Of te wel bied keuzemogelijkheid.
- Niet goed, omdat het ten koste kan gaan van het reguliere onderwijs. Het bovenste (de voordelen) vind ik belangrijker, maar het tweede (de nadelen) begrenst het eerste.

Bijlage 4

104

Scholen waarvan een of meer schoolleiders hebben meegewerkt

Altena College Sleeuwijk	CSG Hondsrug College	Ichthus College Kampen
AOC Groenhorst College	Emmen	ISG Maaswaal College Wijchen
Nijkerk	CSG Insula College Dordrecht	ISG Ubbo Emmius Stadskanaal
Bornego College Heerenveen	CSG Jan Arentsz Alkmaar	ISG Zeldenrust-Steelant College
Candea College Duiven	CSG Kalsbeek College	Terneuzen
Carboon College/ Emma	Woerden	ISW Westland Naaldwijk
College Hoensbroek	CSG Koningin Wilhelmina	Johannes Fontanus College
Christelijk College	College Culemborg	Barneveld
Schaersvoorde Aalten	CSG Liudger Drachten	Liemers College Zevenaar
Christelijk Lyceum Veenendaal	CSG Oosterlicht College	Melanchthon College
Christelijk Lyceum Zeist	Nieuwegein	Rotterdam
Christiaan Huygens College	CSG Reggesteyn Nijverdal	Metzo College Doetinchem
Eindhoven	CSG Veenendaal Veenendaal	Penta College, CSG Blaise
Comenius College Capelle a/d	CSG Vincent van Gogh Assen	Pascal Spijkenisse
IJssel	CSG Willem de Zwijger	Pieter Zandt Kampen
Comenius College Hilversum	Schoonhoven	Randstad College Rotterdam
Comenius Lyceum Amsterdam	CSG Willem van Oranje	Ref. SG Calvin College Goes
Corbulo College Voorburg	Oud-Beijerland	Ref. SG Driestar College Gouda
Corderius College Amersfoort	CSW Walcheren Middelburg	Scholingsboulevard Enschede
CS De Hoven Gorkum	Damstede Amsterdam	Stanislascollege Delft
CSG Andreas College Katwijk	De Nassau Breda	Van Lodenstein- en
CSG Anna Maria van Schurman	De Nuborgh Elburg	Witsiuscollege Amersfoort
Franeker	Emelwerda College Emmeloord	Vechtdal College Hardenberg
CSG Bogerman Sneek	Erfgooiers College Huizen	Visser 't Hooft Lyceum Leiden
CSG De Goudse Waarden	Farelcollege Ridderkerk	Wartburg College Rotterdam
Gouda	Gerrit van der Veen College	Wellantcollege Rijnsburg
CSG De Heemgaard Apeldoorn	Amsterdam	Wellantcollege Boskoop
CSG De Noordgouw Heerde	Gomarus College Groningen	Wellantcollege Gorinchem
CSG Dockingacollege Dokkum	Griffland College Soest	Wellantcollege Klaaswaal/
CSG Gaasterland Balk	Hermann Wesselink College	Brielle
CSG Groene Hart Lyceum	Amstelveen	Wellantcollege Ottoland
Alphen a/d Rijn	Het Assink Lyceum	
CSG Groningen Groningen	Haaksbergen	
CSG Het Noordik Almelo	Hofstadlyceum Den Haag	
CSG Het Streek Ede	Huygens College Amsterdam	

Bijlage 4

De vragenlijst

1. School als dienst aan de samenleving

1.1. Wat zijn voor u de drie belangrijkste zaken waarvan de samenleving wil dat u daar aandacht aan besteedt en die u ook ter hand neemt?

1.2. En op welke zaken die de samenleving van de school vraagt, gaat u niet in? (U kunt weer volstaan met het noemen van de drie belangrijkste zaken.)

2. Eigenaarschap van de school

In welk mate zijn de volgende groepen en verbanden volgens u eigenaar van de school? *verdeel 100% over de volgende categorieën*

2.1. De school is van de leraren

2.2. De school is van de ouders

2.3. De school is van de leerlingen

2.4. De school is van het bestuur van de stichting/vereniging

2.5. De school is van de geloofsgemeenschap

2.6. De school is van het bedrijfsleven

2.7. De school is van de lokale overheid

2.8. De school is van de staat

2.9. De school is van ...

3. Schooldoelstellingen van het onderwijs

1 mee oneens – 2 enigermate mee oneens – 3 enigermate mee eens – 4 mee eens – 5 niet van toepassing

3.1. Mijn school moet leerlingen toerusten en vormen om vanuit een eigen identiteit te kunnen deelnemen aan de samenleving (persoonlijke vorming).

3.2. De school is primair een instrument van de samenleving om jongeren te kwalificeren (beroep/studie).

3.3. De school heeft primair tot doel om de jongeren te socialiseren in de samenleving (burgerschap).

verdeel 100% over de volgende categorieën:

3.4. In welk mate staat in uw schooldoelstellingen centraal:	
3.4.1. De onderwijsinhouden	
3.4.2. De ontwikkeling en vorming van de leerling	
3.4.3. De samenleving en haar belang bij scholing van jongeren	

1 neen – 2 in geringe mate – 3 in voldoende mate – 4 in ruime mate – 5 niet van toepassing

3.5. Mijn onderwijsdoelstelling zie ik als een dienst aan God	
3.6. Als schoolleider voer ik een actief beleid inzake:	
3.6.1. maatschappelijke stage	
3.6.2. naschoolse opvang	
3.6.3. burgerschapsvorming	
3.6.4. integratie van minderheden	
3.6.5. passend onderwijs	
3.6.6. bestrijding radicalisering	
3.6.7. de sociaal veilige school	
3.6.8. gezond gedrag	
3.6.9. identiteitsontwikkeling	

3.7. Een maatschappelijke stage is goed/niet goed voor de leerlingen, omdat ...

4. School als gemeenschap

Het gaat in deze vraag om de school als leefgemeenschap.

1 neen – 2 in geringe mate – 3 in voldoende mate – 4 in ruime mate – 5 niet van toepassing

	feitelijk	gewenst
4.1. Mijn school is een gemeenschap waar leraren meebeslissen.		
4.2. Mijn school is een gemeenschap waarin het gehele personeel meebeslist.		
4.3. Mijn school is een gemeenschap waar leerlingen meebeslissen.		
4.4. Mijn school is een gemeenschap waar ouders meebeslissen.		
4.5. Mijn school werkt samen met haar directe sociale omgeving (kerken/sportverenigingen etc).		
4.6. Mijn school werkt samen met andere scholen.		
4.7. Mijn school werkt samen met het bedrijfsleven.		
4.8. Op mijn school helpen leerlingen uit hogere klassen leerlingen uit lagere klassen. Zo ja, bij:		

5. Horizontale verantwoording en verantwoordelijkheid

107

De school wordt geacht zich meer en meer behalve tegenover de overheid, ook te verantwoorden tegenover haar belanghebbenden.

1 mee oneens – 2 enigermate mee oneens – 3 enigermate mee eens – 4 mee eens – 5 niet van toepassing

- | | | |
|--|--|--|
| 5.1. Ik vind dat de school de inspectiebeoordeling kenbaar behoort te maken aan de ouders. | | |
| 5.2. Ik vind dat de school zich dient te verantwoorden tegenover de leerlingen. | | |
| 5.3. Ik vind dat de school verantwoording moet willen afleggen tegenover de lokale overheid. | | |
| 5.4. Ik vind dat mijn school zich dient te verantwoorden tegenover onze externe relaties: | | |
| 5.4.1. Bedrijfsleven | | |
| 5.4.2. Jeugdzorginstellingen | | |
| 5.4.3. Politie | | |
| 5.4.4. Middenstand in de buurt | | |
| 5.4.5. Buurtbewoners | | |
| 5.4.6. Sportclubs | | |
| 5.4.7. Kerken/geloofsgemeenschappen | | |
| 5.4.8. Andere scholen | | |
| 5.4.9. Anders, namelijk: | | |

1 mee oneens – 2 enigermate mee oneens – 3 enigermate mee eens – 4 mee eens – 5 niet van toepassing

- | | | |
|---|--|--|
| 5.5. Stellingen | | |
| 5.5.1. Christenen dienen bereid te zijn zich te allen tijde tegenover anderen te verantwoorden. | | |
| 5.5.2. Burgerlijke gemeenten dragen verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van onze scholen. | | |
| 5.5.3. De roep vanuit de samenleving om verantwoording komt voort uit angst en wantrouwen. | | |
| 5.5.4. Je moet God meer gehoorzamen dan mensen. | | |

6. School en overheid

108

Regelmatig is er discussie over de reikwijdte van de invloed van de overheid en de autonomie van de school. Hoe denkt u over de relatie overheid en uw school?

1 mee oneens – 2 enigermate mee oneens – 3 enigermate mee eens – 4 mee eens – 5 niet van toepassing

- | | | |
|---|--|--|
| 6.1. De overheid mag wel het wat (de inhoud) van het onderwijs voorschrijven maar niet het hoe. | | |
| 6.2. De overheid moet zich verre houden van het wat (de inhoud) van het onderwijs. | | |
| 6.3. Als directeur zal ik een moeder die een boerka draagt niet toelaten op school. | | |
| 6.4. De overheid moet scholen dwingen homoseksuele leraren te accepteren. | | |
| 6.5. Bijzondere scholen zouden net als openbare scholen een algemene acceptatieplicht (van leerlingen) moeten hebben. | | |

7. Levensbeschouwing

Mijn school moet jongeren helpen bij:

plaats in volgorde van belangrijkheid 1, 2, 3, 4, 5 – 1 is het belangrijkste

- | | | |
|--|--|--|
| 7.1. het vormen van een godsdienstige (christelijke / joodse / islamitische / ...) levensoriëntatie. | | |
| 7.2. het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwing. | | |
| 7.3. het aanleren van sociale en maatschappelijke verantwoordelijkheid. | | |
| 7.4. het leren omgaan met verschillende levensbeschouwelijke visies. | | |
| 7.5. het waarderen van eventuele eigen homoseksualiteit en die van anderen. | | |

8. Samenlevingsvraagstukken en onderwijs

Mijn school maakt werk van:

1 niet – 2 in geringe mate – 3 in redelijke mate – 4 in ruime mate – 5 niet van toepassing

- | | | |
|---|--|--|
| 8.1. lessen over veiligheid en niet pesten | | |
| 8.2. lessen over multiculturaliteit | | |
| 8.3. gezond gedrag (alcohol, drugs, obesitas, anorexia) | | |
| 8.4. milieu-educatie (waaronder watereducatie) | | |
| 8.5. seksuele educatie | | |

8.6. lessen over homoseksualiteit	
8.7. financiële educatie	
8.8. lessen over mensenrechten	
8.9. de historische canon	
8.10. actief burgerschap	
8.11. derde wereld / globalisering	
8.12. Europees burgerschap	
8.13. lessen over radicalisering en gedragsbeheersing	
8.14. vredeseducatie	
8.15. media-educatie	

Wij besteden aandacht aan / hebben aandacht voor:

1 neen – 2 ja

8.16. Nederlandse veteranendag	
8.17. fietsles voor allochtone jongeren	
8.18. loverboys	
8.19. dag van respect	
8.20. Darwinjaar	
8.21. Calvinjaar	
8.22. VOC	
8.23. 4/5 mei	
8.24. Christelijke hoogtijdagen	
8.25. Hoogtijdagen van moslims/ hindoes....	
8.26.	

9. Maatschappelijke opdracht van de school

Wat verstaat u zelf onder de maatschappelijke opdracht van de school?

10. Maatschappelijke taken en functies van de school

Boven op de gewone activiteiten die scholen door wet en regelgeving geacht worden te doen, kunnen scholen iets extra's aanbieden. En er zijn scholen die aan allerlei wettelijk verplichte onderwerpen een meer dan gemiddelde aandacht besteden. Denkt u bijvoorbeeld aan scholen die veel aandacht besteden aan sport en gezond bewegen of een extra aanbod realiseren bij achterstandsproblematiek van leerlingen en hun ouders. Over al deze extra activiteiten en programma's willen we u nu een paar vragen stellen.

10.1. Bent u als schoolleider van mening dat onderstaande onderwerpen in principe tot de gewone taken van de school behoren?

10.2. Vindt u als schoolleider dat uw school of vestiging aan deze onderwerpen in de praktijk voldoende aandacht besteden?

U kunt deze twee vragen beantwoorden door per onderwerp in dezelfde regel twee hokjes aan te kruisen of te omcirkelen.

Onderwerpen	10.1		10.2		
	nee, in principe niet	ja, in principe wel	nog te weinig	voldoende	teveel
Opvoeding van leerlingen (in aanvulling op of ter compensatie van ouders)					
Opvoedingsondersteuning/ gezins- ondersteuning					
Zorg en hulpverlening aan leerling					
Opvang van lastige/problematische leerlingen					
Schoolmaatschappelijk werk					
Achterstandbestrijding					
Integratie en voorkomen van segregatie					
Intensieve aanpak om voortijdig schoolverlaten te voorkomen					
Veiligheid op school					
Veiligheid omgeving school					
Sociale samenhang op school (de school als gemeenschap)					
Sociale cohesie in de buurt (contact tussen de school en buurt)					
Doelen stellen/aanbod voor hoogbegaafde leerlingen					
Maatschappelijke projecten of stages					
Goed/democratisch burgerschap					
Morele ontwikkeling, waarden, normen					
Extra aandacht voor cultuur					
Extra aandacht voor sport en voldoende bewegen					
Natuur- en milieu educatie					

10.3. Zijn er zaken die u als schoolleider echt tot de maatschappelijke opdracht van de school wilt rekenen maar die hier niet genoemd staan?

10.4. Stuurt u als schoolleider uw docententeam aan om hun maatschappelijke opdracht breder in te vullen (dus met extra activiteiten op een of meer bovengenoemde terreinen) dan de reguliere taken?

Kruis een van de vier mogelijkheden aan.

nee, wij proberen de extra activiteiten en taken eerder te beperken	
nee, dat laten wij over aan het team	
ja, wij voeren daar een gesprek over met het docententeam, maar we verplichten ze daartoe niet	
ja, dat zien wij juist als onze verantwoordelijkheid als schoolleider omdat het onze missie/strategie raakt, we spreken de docenten er ook op aan.	

Grenzen aan maatschappelijke taakverbreding van de school

10.5. Meer in het algemeen: vindt u als schoolleider dat een school zich ook mag beperken tot zijn kerntaken?

Kruis een van de vier mogelijkheden aan.

ja, daar is een school geheel vrij in	
ja, als er heel goede redenen zijn mag een school zich daar tijdelijk toe beperken	
nee, maar een school hoeft niet op elke maatschappelijke vraag of probleem in te gaan	
nee, een school hoort in principe te reageren op elke maatschappelijke vraag	

10.6. Hoe belangrijk vindt u als schoolleider de volgende criteria om als schoolleider bij uw eigen school of vestiging een grens te trekken?

	Helemaal niet belangrijk ↔ Heel belangrijk				
10.6.1. als de school/vestiging toch al zwak presteert op onderwistaken					
10.6.2. als die extra taken ten koste gaan van de primaire taak					
10.6.3. als de extra taak in strijd is met de eigen doelstellingen van de school					
10.6.4. als er klachten van ouders komen over ons beleid					

	Helemaal niet belangrijk ↔ Heel belangrijk				
10.6.5. als het ouders afschrikt en tot daling van leerlingenaantallen leidt					
10.6.6. als het fysiek en mentaal te veel van docenten vergt					
10.6.7. als het ten koste gaat van de financiële middelen voor reguliere taken					
10.6.8. als ouders en andere instanties hun verantwoordelijkheid niet nemen en alles richting de school schuiven					
10.6.9. anders, nl.:					

10.7. In hoeverre bent u het als schoolleider eens met de volgende uitspraken?

	Geheel mee oneens ↔ Geheel mee eens				
10.7.1. onze school/vestigingen is/zijn gedwongen om extra taken erbij te doen, maatschappelijke ontwikkelingen dwingen dat af					
10.7.2. onze school/vestigingen kiest/kiezen er zelf voor om een breed aanbod te creëren als antwoord op vragen en problemen uit de samenleving					
10.7.3. onze school/vestigingen is/zijn zeer selectief in wat ze wel en wat ze niet aan extra taken op zich neemt/nemen					
10.7.4. de samenleving mag van onze school/vestigingen vragen om hier aandacht aan te besteden, tenslotte wordt het onderwijs uit publieke middelen gefinancierd					
10.7.5. het is een goede zaak dat onze school/vestigingen zo'n bredere maatschappelijke opdracht vervult/vervullen					
10.7.6. ouders moeten zelf meer verantwoordelijkheid voor hun kinderen gaan nemen					
10.7.7. al die extra maatschappelijke taken gaan soms ten koste van de reguliere taken van onze school/vestigingen					

Geheel mee oneens ←→ Geheel mee eens

10.7.8. als schoolleider vind ik de reguliere taak van de school al breed genoeg

10.7.9. je mag maatschappelijke problemen en tekorten niet afschuiven op onze school/ vestigingen

Algemene gegevens van uw vestiging / school

114

Tot slot willen we u nog vragen om enkele gegevens van uw vestiging/school

Naam van de school:

Plaats waar de school gevestigd is:

Plaats waar de locatie gevestigd is:

Provincie:

(1 Groningen, 2 Friesland, 3 Drenthe, 4 Overijssel, 5 Gelderland, 6 Flevoland, 7 Utrecht, 8 Noord-Holland, 9 Zuid-Holland, 10 Zeeland, 11 Noord-Brabant, 12 Limburg)

Type van de vestiging

(meerdere nummers mogelijk, 1 VMBO, 2 VMBO-T/MAVO, 3 HAVO, 4 VWO)

Aantal leerlingen op uw locatie:

De vestiging is: *(aanvinken wat van toepassing is)*

homogeen naar sociaal-economische achtergrond/milieu

gemengd naar sociaal-economische achtergrond

De vestiging is: *(aanvinken wat van toepassing is)*

homogeen naar sociaal-culturele achtergrond

gemengd naar sociaal-culturele achtergrond

De identiteit van de vestiging/school:

(1 protestants christelijk, 2 algemeen christelijk, 3 interconfessioneel (pc/rk),

4 gereformeerd, 5 reformatorisch, 6 evangelisch, 7 rooms-katholiek, 8 joods,

9 islamitisch, 10 algemeen-bijzonder, 11 openbaar, 12 samenwerkend (op/pc); 13 anders)

Uw functie:

Wij danken u voor uw medewerking.
Paul Boersma

Besturenraad
Antwoordnummer 10025
2270 VB Voorburg
T 070 348 1148
Epboersma@besturenraad.nl

Colofon

Uitgever: Besturenraad

Samenstelling: Paul Boersma

Eindredactie: Paul Boersma, Corine de Reus

Ontwerp: Ontwerpwerk, Den Haag

Fotografie: Erik Borst

Druk: OCC De Hoog

ISBN: 978-90-70724-89-4

© Besturenraad, juni 2010

the same time, the fact that the two countries have similar political systems and similar political culture may have contributed to the similar results.

It is interesting to note that the results of the present study are similar to those of the study by Wong and Chan (2001) on the political participation of Hong Kong citizens.

There are some limitations to the present study. First, the sample size is small. Second, the data are self-reported and may be subject to bias.

There are some implications of the present study. First, the results suggest that the political participation of Hong Kong citizens is high. Second, the results suggest that the political participation of Hong Kong citizens is similar to that of the citizens of the United Kingdom.

There are some suggestions for future research. First, it would be interesting to compare the political participation of Hong Kong citizens with that of the citizens of other countries. Second, it would be interesting to investigate the reasons for the high level of political participation of Hong Kong citizens.

In conclusion, the present study has shown that the political participation of Hong Kong citizens is high and similar to that of the citizens of the United Kingdom. This is an interesting finding that warrants further research.

The author would like to thank the Social Science and Humanities Research Council of Canada for their financial support of this research.

The author would also like to thank the anonymous reviewers for their helpful comments on earlier drafts of this paper.

The author would like to thank the Social Science and Humanities Research Council of Canada for their financial support of this research.

The author would also like to thank the anonymous reviewers for their helpful comments on earlier drafts of this paper.

The author would like to thank the Social Science and Humanities Research Council of Canada for their financial support of this research.

The author would also like to thank the anonymous reviewers for their helpful comments on earlier drafts of this paper.

The author would like to thank the Social Science and Humanities Research Council of Canada for their financial support of this research.

The author would also like to thank the anonymous reviewers for their helpful comments on earlier drafts of this paper.

The author would like to thank the Social Science and Humanities Research Council of Canada for their financial support of this research.

The author would also like to thank the anonymous reviewers for their helpful comments on earlier drafts of this paper.

The author would like to thank the Social Science and Humanities Research Council of Canada for their financial support of this research.

The author would also like to thank the anonymous reviewers for their helpful comments on earlier drafts of this paper.

The author would like to thank the Social Science and Humanities Research Council of Canada for their financial support of this research.

The author would also like to thank the anonymous reviewers for their helpful comments on earlier drafts of this paper.

The author would like to thank the Social Science and Humanities Research Council of Canada for their financial support of this research.

The author would also like to thank the anonymous reviewers for their helpful comments on earlier drafts of this paper.

The author would like to thank the Social Science and Humanities Research Council of Canada for their financial support of this research.

The author would also like to thank the anonymous reviewers for their helpful comments on earlier drafts of this paper.

