Waar is het onderwijs goed voor?

Anders denken over onderwijs

Chris Hermans (red.)



DAMON

Waar is het onderwijs goed voor?

Waar is het onderwijs goed voor?

Anders denken over onderwijs

Chris Hermans (red.)

DAMON

Waar is het onderwijs goed voor?
Anders denken over onderwijs
Chris Hermans (red.)
Marleen Schoonderwoerd (eindredactie)

ISBN 978 94 6340 279 8
NUR 840
Trefwoord: onderwijs algemeen

Copyright © 2020 de respectievelijke auteurs
Copyright © 2020 Uitgeverij DAMON, Eindhoven

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 juncto het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Afbeelding cover: Shutterstock
Realisatie: Uitgeverij DAMON in samenwerking met Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs

Inhoud

Voorwoord 7
Berend Kamphuis

Inleiding 9
Chris Hermans

Deel I Vrijheid van onderwijs

1. Elke dag beter!
De verdwijning van het pedagogische uit het onderwijsbeleid 23
Berend Kamphuis

2. Van wie is het onderwijs? Van 'Goed Onderwijs!'
Over de actuele opdracht van artikel 23 46
Govert Buijs

3. De ruimte om steeds te doen wat gedaan moet worden.
Het actuele belang van onderwijsvrijheid 70
Erik Borgman

Deel II Goed onderwijs als persoonsvorming

4. De pedagogische opdracht van het onderwijs.
Over kwaliteit, volwassenheid en democratie 101
Gert Biesta

5. Persoonsvorming en de betekenis van socratische pedagogiek 119
Renée van Riessen

6. Omwille van de menselijke maat.
Goed onderwijs en persoon worden 143
Chris Hermans

7. Een plek voor ontvankelijkheid 165
Bram de Muynck

Deel III De praktijk van goed onderwijs

8. Articulatietekort.
Over de menselijke zin in de praktijk van het onderwijs 185
Roel Kuiper

9. De praktijk van goed onderwijs: over het hoe en
waarom van goed onderwijs 202
Jan Hoogland

10. Het goede onderscheiden, delen en doen.
Persoonlijk leiderschap rond goed onderwijs 230
Chris Hermans

11. De bedoeling van het alledaagse.
Kwaliteit van besluitvorming in collectief schoolleiderschap 258
Sandra van Groningen, Chris Hermans en Theo van der Zee

Over de auteurs 281

Voorwoord

In het publieke debat over onderwijs is de grondtoon in een paar decennia fundamenteel veranderd. De kern van de verandering: er is nog maar één referentiepunt, één criterium, één manier van kijken, tot uitdrukking komend in het begrip kwaliteit.

Wie zou tegen kwaliteit zijn, tegen onderwijs van hoge kwaliteit? Niemand natuurlijk, gelukkig maar. Maar de blikversmalling in het debat door exclusief kwaliteit centraal te stellen, brengt zekere risico's met zich mee. Het is bijvoorbeeld niet zonder meer duidelijk wat goede kwaliteit is. Kwaliteit met het oog waarop? En is onderwijs dat kwalitatief aan de maat is daarmee automatisch ook goed onderwijs?

Deze uitgave staat in het teken van de ambitie om het perspectief te verbreden. De vraag van kwaliteit moet altijd ingebed zijn in de vraag naar goed onderwijs. Goed onderwijs als verschijningsvorm van (de vraag naar) het goede leven. De vraag wat goed onderwijs is, kan - zo bezien - nooit definitief beantwoord worden. Dat is de zin van de vrijheid van onderwijs.

Graag nodig ik u uit deze uitgave te lezen en ik doe dat in de hoop en wetenschap dat het laatste woord over wat goed onderwijs is hiermee niet geschreven is.

Berend Kamphuis
Voorzitter cvb Verus

Inleiding

Chris Hermans

De school is niet van de schoolbesturen, de ouders, de staat, de economische groei, maar van goed onderwijs als dienst aan de samenleving bij de vorming van nieuwe generaties. Goed onderwijs is een waagstuk omdat een volwassen omgang met goed leven, goed samenleven, goede duurzaamheid, goed menszijn een waagstuk is. Vrijheid van onderwijs is de democratische opdracht die het mogelijk maakt dat scholen deze opdracht kunnen realiseren. Deze opdracht vertaalt zich in een pluraliteit van goed onderwijs, in dialoog en tegenspraak en breed verantwoorden naar de samenleving van het waagstuk dat goed onderwijs heet.

Een fundamentele vraag: waar is het onderwijs goed voor?

Vrijheid van onderwijs, zoals geregeld in Artikel 23 van de Grondwet, is op dit moment weer volop onderwerp van debat. Daarbij komen vragen aan de orde als: transparantie van bestuurders, bedreiging van de rechtsstaat, ontkerkelijking, gebrek aan burgerschap, integratie van minderheden. Eén vraag wordt in dit debat opvallend genoeg niet gesteld, namelijk: waar is het onderwijs goed voor? Wellicht is dat ook weer niet zo vreemd, want het antwoord ligt niet vast. In Nederland kennen we geen staatspedagogiek, maar vrijheid van richting, inrichting en oprichting van onderwijs.

Toch voelen de auteurs van deze bundel de behoefte om de vraag naar goed onderwijs wél te stellen. Want de vraag is fundamenteel. Wat wij in de praktijk van onderwijs en onderwijzen terugzien, is dat beleid vaak in cijfers wordt uitgedrukt, dat scholen door de inspectie vooral op meetbare resultaten worden beoordeeld, en dat de onderwijsvisie waarop de politiek stuurt nogal eens wordt bepaald door de toekomstige economische bijdrage van het kind aan de samenleving.

De auteurs worden gedreven door het verlangen naar onderwijs dat heel de mens vormt, dat kijkt naar het kind vanuit mogelijkheden, gericht is op wat goed is voor het kind en diens verantwoordelijkheid voor het leren leven met en voor elkaar in een pluriforme, rechtvaardige en duurzame samenleving. Dit beeld van onderwijs is veel rijker en voller dan wij nu waarnemen. Deze vorm van onderwijs is een waagstuk. Want een volwassen omgang met goed leven, goed samenleven, goede duurzaamheid vormt een opdracht en geen bezit.

Als auteurs ervaren we een gemis. In het onderwijs lijkt een transcendente openheid te verdwijnen voor datgene wat groter is dan wij zijn, wat ons aanspreekt en onderbreekt, voor idealen en redenen van het hart. Juist religies, en humanisme, ethiek en kunst zijn culturele dragers van deze openheid, die wezenlijk en funderend is voor het menselijk leven en samenleven. In de woorden van de filosofe Susan Neiman:

> 'Ze omvatten de behoefte om uiting te geven aan eerbied en de behoefte om uiting te geven aan verontwaardiging, de behoefte om eufemismen en mooipraterij te verwerpen en de dingen bij hun naam te noemen. Ze omvatten de behoefte om ons leven op te vatten als een verhaal met betekenis, aangezien ze de wereld, deze cruciale bron van menselijke waardigheid, continu van betekenissen voorzien. Zonder dat zouden we ons leven voor waardeloos houden.' (Neiman 2008, 12)

Er gebeurt veel goeds voor kinderen in de praktijk van het onderwijs. Tegelijk noodzaakt diezelfde praktijk tot een fundamentele bezinning op de vraag waar het onderwijs goed voor is. De bundel is daarmee een agenderend boek: we plaatsen het vraagstuk van de bedoeling van goed onderwijs op de maatschappelijke agenda en dragen verschillende perspectieven aan om hiernaar te kijken. Daarmee willen we een debat ondersteunen dat op allerlei plaatsen in en buiten het onderwijs wordt gevoerd. Om daarmee uiteindelijk het waagstuk van goed onderwijs, goed leven en goed samenleven te bevorderen.

Gedeelde uitgangspunten

Als auteurs van deze bundel delen we enkele uitgangspunten:

1. De bedoeling van het onderwijs is pedagogisch
Voor de auteurs is de bedoeling (het 'telos' of het *waartoe*) van het onderwijs en de opvoedingspraktijk pedagogisch. Aan het pedagogische is een normativiteit eigen (zoals vervat in noties als autonomie of volwassenheid, ontvankelijkheid en het openen van toekomst) die niet gereduceerd kunnen worden tot ethische of politieke kwesties, maar eigen zijn aan het domein van opvoeding en onderwijs.

2. Het pedagogische als intrinsieke opdracht van het onderwijs
De pedagogische opdracht van het onderwijs is niet een kwestie van keuze: alsof je als school of professional kunt beslissen of je het wel of niet wilt doen. Dat zou net zo vreemd zijn als te stellen dat het aan artsen en verpleegkundigen is om te definiëren wat de bedoeling is van hun ziekenhuis. Het pedagogische is een intrinsieke opdracht van het onderwijs die zo goed mogelijk door de school uitgevoerd moet worden.

3. Persoonsvorming is fundamenteel
De pedagogische opdracht van het onderwijs is verbonden met persoonsvorming. Op dit vlak bestaat een lange traditie. In de theorie en praktijk van opvoeding en onderwijs zijn dit echter twee heel verschillende tradities. De ene heet 'Bildung' en is een socialisatieproject, gericht op het doorgeven van cultuur. De staat speelt een grote rol bij de invulling hiervan. De andere traditie heet 'Erziehung'. Deze traditie heeft zijn wortels in de reformatie en staat daarmee voor een transcendente openheid van de mens gericht op het openen en open houden van de toekomst van het goede leven met en voor anderen, in volwassenheid als transformatie. Dit spoor is prominent aanwezig in de Nederlandse pedagogiek van de twintigste eeuw in de personen van Kohnstamm, Langeveld, Imelman en Biesta, en ook in de Duitse continentale pedagogiek. De auteurs in deze bundel kiezen positie in de tweede stroming (in de brede zin).

4. Aandacht voor kwalificatie, socialisatie én persoonsvorming
In het instituut school komen een aantal (historische) ambities ten aanzien van de nieuwe generatie samen: de ambitie van scholing

(kwalificatie), de ambitie van socialisatie en de pedagogische ambitie. Dat maakt de school complex en interessant. Er zijn mensen die de school wensen te beperken tot een van deze drie ambities. De vraag is of dat kan, en of dit wenselijk is. De auteurs in de bundel zoeken expliciet naar verbinding met de pedagogische ambitie van de school, verbonden met persoonsvorming.

Voor iedereen die zich bij het onderwijs betrokken weet

Deze publicatie is geschreven voor iedereen die op zoek is naar een wetenschappelijke onderbouwing van de vraag waarvoor het onderwijs goed is. Deze fundamentele vraag die de essentie van onderwijs en onderwijzen raakt, vraagt om een wetenschappelijke onderbouwing. De auteurs proberen dit met de taal en het conceptuele gereedschap van de wetenschap vanuit een grote diversiteit aan disciplines en intellectuele tradities: pedagogiek, filosofie, ethiek, organisatiekunde, wijsgerige antropologie, spiritualiteit.

Deze bundel is dus niet geschreven door wetenschappers voor wetenschappers en het intern-wetenschappelijk discours. De auteurs willen vanuit het perspectief van de wetenschap inspirerend en verrijkend zijn voor allen in het onderwijs, die zich betrokken voelen bij de vraag waar het onderwijs goed voor is.

Daarom begint elke bijdrage met een verhaal uit de onderwijspraktijk. Dit verhaal dient als illustratie bij het verlangen van waaruit de bijdrage is geschreven. Wat ziet de schrijver als 'goed onderwijs' dat hij of zij wil versterken? Het praktijkverhaal kan – omgekeerd – ook een handelingsprobleem zijn dat vraagt om een andere aanpak. Dit verhaal loopt mee in elk betoog, en de begrippen die worden aangereikt vormen het instrumentarium om een richting van een aanpak te formuleren.

Opzet van de bundel

De bundel kent drie delen met een eigen insteek of perspectief op de vraag: waar is het onderwijs goed voor?

I. Het eerste deel plaatst deze vraag in het perspectief van de vrijheid van onderwijs. Onder deze vrijheid van onderwijs verstaan wij hier de vrijheid om in een proces van deliberatie en als antwoord perspectief te ontwikkelen op de vraag waar het onderwijs goed voor is.
II. In het tweede deel staat het 'telos' (de bedoeling of het 'waartoe') van het onderwijs centraal. Wat is het goede (de uiteindelijke waarde) van het onderwijs als pedagogische handelingspraktijk?
III. De insteek van het derde deel is de vormgeving van de praktijk van goed onderwijs. Welke praktijken, benaderingen en instrumenten kunnen u daarbij behulpzaam zijn.

Deel I Vrijheid van onderwijs

Vrijheid van onderwijs impliceert de vrijheid om in dialoog te gaan met elkaar over de vraag waar het onderwijs goed voor is. Het antwoord op die vraag is steeds weer open, een prachtig en risicovol pedagogisch waagstuk dat slechts in vrijheid gestalte kan krijgen.

'Elke dag beter!' Dit adagium wordt door leraren aan leerlingen voorgehouden; door de schoolleiding aan leraren en door de inspectie aan scholen. Beter worden is het antwoord op de vraag waar het onderwijs goed voor is. Dit betoogt *Berend Kamphuis* in het eerste hoofdstuk **Elke dag beter! De verdwijning van het pedagogische uit het onderwijsbeleid**. Kamphuis zoekt in zijn bijdrage naar de historische wortels hiervan en hij vindt deze al terug bij het ontstaan van de Nederlandse staat aan het begin van de negentiende eeuw. Een paternalistische overheid stelt Bildung centraal als het socialisatie-ideaal van de loyale en gezagsgetrouwe burger. Daarnaast heeft de ontwikkeling van het empirische (oorzaak-gevolg) denken vanaf halverwege de negentiende eeuw een grote rol gespeeld. Succes in het onderwijs willen we voorspellen, en wat we kunnen voorspellen, kunnen we verbeteren.

Het adagium 'Elke dag beter!' is in het huidige onderwijs terug te zien in een vak als burgerschap. Dit vak is versmald tot het planmatig verbeteren van bepaalde opvattingen die geacht worden de algemene norm te zijn. Met dit beheersmatige denken verdwijnt het pedagogische als een prachtig én risicovol waagstuk.

'Elke dag groeien!' is het onbetwistbare adagium van de economie en het economie-onderwijs. Zo stelt *Govert Buijs* in zijn bijdrage **Van wie is het onderwijs? Van 'Goed Onderwijs!' Over de actuele opdracht van artikel 23.** Maar waarom is dat zo? Aan de hand van historische en filosofische argumenten betwist Buijs dit uitgangspunt en pleit hij ervoor om in het onderwijs te reflecteren op de vraag waar de economie goed voor is. We weten niet waar de economie goed voor is, en daarom moeten we hierover reflecteren. Voor Buijs geldt hetzelfde voor de vraag waar het onderwijs goed voor is. Wat Goed Onderwijs is 'dat weet het bestuur niet, dat weet de Raad van Toezicht al helemaal niet, dat weet zelfs de leerkracht niet, laat staan de leerling, om over de inspectie of Haagse ambtenaren maar helemaal te zwijgen. Maar ieder heeft wel bepaalde intuïties daaromtrent'. Daarom pleit Buijs voor een praktijk van zogeheten 'burger-reflexiviteit'. Iedereen praat mee onder één voorwaarde: iedereen realiseert zich dat zij vanuit hun perspectief een visie geven op hun idee waar het onderwijs goed voor is.

Ook *Erik Borgman* constateert een denkwijze over het onderwijs die gericht is op nut (zoals de kenniseconomie), en die de vrijheid van onderwijs heeft gemarginaliseerd. In het hoofdstuk **De ruimte om steeds te doen wat gedaan moet worden. Het actuele belang van onderwijsvrijheid** pleit de auteur voor het opnieuw uitvinden van de onderwijsvrijheid. Borgmans visie hierop is dat het onderwijs een vrijplaats dient te zijn voor jonge mensen om zich te kunnen ontwikkelen. Een ruimte die hen zoveel mogelijk vrijwaart van de maatschappelijke druk om nu of in de toekomst nuttig te zijn. Daarnaast (en meer fundamenteel) dient ook het onderwijs zelf vrij te zijn, om te kunnen gehoorzamen aan de vragen, thema's, initiatieven die zich via de leerlingen in de scholen aandienen. Daarbij pleit Borgman voor de ziel (het innerlijk) als centrale inzet en doel van onderwijs. Het onderwijs dient ertoe om jonge mensen te vormen, zodat dit hen in staat stelt om vanuit een 'bevrijde' vrijheid te kiezen voor wat goed is om te leven met en voor anderen, en de verantwoordelijkheid te nemen voor hun keuze. En dit kan ertoe leiden dat uiteindelijk 'het kind juist niet centraal staat' (en we ook niet gericht zijn op 'Altijd beter!').

Deel II Het pedagogische als persoonsvorming

Persoonsvorming (of subjectificatie) is niet alleen de pedagogische opdracht van het onderwijs, maar ook de vorm waarin de onderwijspraktijk zich afspeelt. Persoonsvorming begint met de erkenning dat onderwijs zich afspeelt tussen personen, in de ontmoeting van personen en met het zien van de ander als persoon. Persoonsvorming is gericht op het openen en openhouden van de ruimte en verantwoordelijkheid voor de toekomst, het kunnen nemen van initiatieven, het zelfstandig nadenken over en oordelen over goed leven en goed samenleven, en het kunnen deelnemen aan de dialoog over de toekomst van leven en samenleven. Tenslotte kan persoonsvorming niet zonder een innerlijke wereld waarin persoonlijke verlangens kunnen groeien en transformeren.

Onderwijs is er niet alleen om dienstbaar te zijn aan wat anderen van het onderwijs verlangen, maar heeft een eigen 'belang' te verzorgen. *Gert Biesta* noemt dit 'belang' in het essay **De pedagogische opdracht van het onderwijs. Over kwaliteit, volwassenheid en democratie** de zorg voor volwassenheid. De kerntaak van opvoeding en onderwijs is het mogelijk maken van subjectiviteit of subject-zijn van het kind en de jongere. Dit gebeurt wanneer het onderwijs de ruimte en verantwoordelijkheid opent en open houdt voor jongeren om eigen conclusies te trekken, eigen inzichten te verwerven, en hun eigen wereld vorm te geven. Voor de volwassenheid als kerntaak van het onderwijs geeft Biesta twee argumenten. Het eerste argument is pedagogisch. Het onderwijs mag nooit louter als aanpassing aan het bestaande worden gedacht omdat de pedagogische opdracht persoonsvorming (subj*ectificatie*) omvat. Daarom moet het altijd een eigen, zelfstandige toekomst voor ieder kind en iedere jongere openen en openhouden. Het tweede argument is gelegen in de *democratische* samenleving. Democratie gaat uit van pluraliteit en conflict omtrent de toekomst van een goede samenleving en de noodzaak van het debat van allen over de invulling van deze toekomst. We kunnen de vraag waar het onderwijs goed voor is niet op een functioneel-technische manier beslechten via het meten van bepaalde uitkomsten en opbrengsten.

Renée van Riessen onderbouwt de centrale plaats van persoonsvorming in het onderwijs in drie stappen. In haar essay **Persoonsvorming en de betekenis van socratische pedagogiek** laat zij allereerst zien dat persoonsvorming niet slechts het doel van onderwijs is, maar ook de vorm waarin onderwijs zich voltrekt. Leerlingen en docenten leren en communiceren in verhoudingen die persoonlijk zijn. Maar wat houdt het in om een 'persoon' te zijn? Tot persoon-zijn word je als mens door de ander/het andere geroepen, betoogt de auteur vervolgens in navolging van de filosofen Levinas en Ricoeur. In het onderwijs vindt dit aanspreken van de persoon-in-wording voortdurend plaats op zo'n manier dat het ook de persoonlijke ontwikkeling en in die zin de persoonsvorming dient en stimuleert. Daarbij worden leerlingen niet alleen aangesproken op hun vermogen om kennis te reproduceren en zich vaardigheden eigen te maken, maar ook op de vraag wat zij nu *zelf* met het geleerde gaan doen. In dit verband wijst de auteur tot slot op de betekenis van de socratische pedagogiek, die door het stimuleren van een radicaal vragende en onderzoekende houding, bij uitstek bijdraagt aan de vorming tot persoon.

Persoon worden is een levenskunst. Deze levenskunst is gericht op een toekomst die verschijnt als mogelijkheid van goed leven met en voor anderen. We weten niet wat goed en gelukkig leven met en voor anderen in een rechtvaardige en duurzame samenleving is. Wat we wel weten is dat we als samenleving nieuwe generaties nodig hebben om hun eigen visie te ontwikkelen op een goed en gelukkig leven en samenleven, deze in te brengen in een dialoog met anderen en zich in te zetten voor de realisering van die toekomst. *Chris Hermans* benadrukt in zijn essay **Omwille van de menselijke maat. Goed onderwijs en persoon worden** dat persoonsvorming niet gaat om identiteit of prestaties uit het verleden (leerresultaten), maar om het openen en openhouden van de mogelijkheid van toekomst. Om initiatief en verantwoordelijkheid te kunnen nemen voor een goed leven en goed samenleven, hebben het kind en de jongere capaciteiten nodig. Persoonsvorming is gericht op wat kinderen en jongeren met deze capaciteiten doen: het kunnen nemen van initiatief, het kunnen tonen van verantwoordelijkheid, het kunnen meedenken over wat goed samenleven is in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving. Daarbij leert het kind en de jongere ook omgaan met begrenzing en ont-grenzing.

Persoon worden betekent enerzijds omgaan met beperkingen, mislukking, vallen en opstaan, niet willen en niet kunnen, en anderzijds openheid (ontvankelijkheid) ontwikkelen voor ervaringen waarin een onuitputtelijk tegoed van leven en samenleven doorbreekt in wat mensen doen en wat aan mensen geschiedt.

Op welke manier kan de school een plek voor ontvankelijkheid zijn? Deze vraag stelt *Bram de Muynck* in het essay **Een plek voor ontvankelijkheid.** De eerste veronderstelling hierbij is dat ontvankelijkheid deel uitmaakt van de persoonsvorming. De tweede veronderstelling is dat alle verlangens uiteindelijk een religieus te duiden bodem hebben. De auteur legt vanuit een expliciet christelijke inspiratie uit dat ontvankelijkheid de voedingsbodem is voor verlangens. Hiermee snijdt de auteur een thema aan dat in een functionele benadering van onderwijs wordt 'vergeten'. De kanttekening die de auteur daarbij zelf plaatst, is dat verlangens niet vanzelf positief gericht zijn. Je kunt ook iets verlangen wat niet goed is voor jezelf of voor de ander. Daarom zijn verlangens in persoonsvorming ook onderwerp van correctie en transformatie. Kenmerkend voor verlangens naar het 'goede' (goede leven, goede samenleven) is dat deze worden ontvangen, onverwacht. De auteur pleit voor onderwijs waarin plek is voor de oefening in ontvankelijkheid.

Deel III De praktijk van goed onderwijs

De insteek van het derde deel betreft de vormgeving van de praktijk van goed onderwijs. Verschillende instrumenten en praktijken kunnen behulpzaam zijn om een gezamenlijke visie en gedeelde waarden te articuleren, om te groeien in leiderschap en om te komen tot gedeelde besluitvorming. Het normatieve praktijkmodel kan helpen om vragen naar de visie en de waarden, het ethos binnen een onderwijsinstelling, scherper te krijgen en gezamenlijk – met schoolleiding, ouders, docenten en leerlingen – te verwoorden. Om als schoolleider goed leiding te kunnen geven en te komen tot morele helderheid, is een praktijk van het goede onderscheiden nodig. En om als directie of managementteam tot gezamenlijke besluitvorming te komen, zijn verhalen van groot belang. Het besluitvormingsproces vanuit de

bedoeling van goed onderwijs is geen conclusie op basis van doelrationeel denken, maar narratief gefundeerd, op basis van een afweging tussen verschillende verhalen die een perspectief schetsen op een gewenste toekomst.

Er vindt een geweldsincident plaats in de stad waarbij leerlingen van de middelbare school waarvan jij docent bent, betrokken zijn. Wat is hierin je rol als school? Is de school hiervoor verantwoordelijk? Kan de school, kunnen docenten, meer doen aan vorming? Ook met het oog op het voorkomen van dit soort incidenten? *Roel Kuiper* constateert in het essay **Articulatietekort. Over de menselijke zin in de praktijk van het onderwijs** dat er in de onderwijspraktijk een tekort is aan het articuleren van deze normatieve vragen. En dat is een probleem, juist omdat het onderwijs de pedagogische opdracht heeft om kinderen en jongeren te vormen als mens. Kuiper introduceert met het oog op dit articulatietekort het normatieve praktijkmodel voor het onderwijs – een praktijkmodel dat ook gangbaar is in de beroepskringen van de gezondheidszorg of advocatuur. Dit model maakt onderscheid tussen enerzijds constitutieve normen, regels, afspraken (Hoe gaan we met elkaar om? Wat accepteren we wel? Wat niet? Welke afspraken maken we met elkaar?) en anderzijds regulatieve waarden, inzichten en overtuigingen die aan die normen en afspraken ten grondslag liggen. Deze diepe overtuigingen werken in op de normatieve structuur en zijn op alle niveaus van de onderwijspraktijk aanwezig, maar ze zijn vaak niet gearticuleerd. De normatieve praktijkbenadering helpt om over deze waarden en overtuigingen gezamenlijk in gesprek te gaan en deze te expliciteren. Daarmee kan dit model ook bijdragen aan de bewustwording van de normatieve momenten die zich in het onderwijs voordoen – bijvoorbeeld geweldsincidenten – die vragen om een respons.

Ook *Jan Hoogland* noemt in zijn essay **De praktijk van goed onderwijs. Over het hoe en waarom van goed onderwijs** de waarde van de normatieve praktijkmodel. Hij pleit hiervoor met het oog op het onderscheid dat in het onderwijs vaak wordt gemaakt tussen de drie doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Hoogland zou deze drie doeldomeinen graag zien als een drietal perspectieven van waaruit men naar de bedoeling van het onderwijs kan kijken, namelijk 'vorming voor het leven'. Hoogland pleit ervoor dat scholen met behulp

van de normatieve praktijkbenadering en in samenspraak met alle betrokkenen – ouders, leerlingen, professionals en leidinggevenden – een visie op het onderwijs verwoorden in een 'statuut'. Hierin staat verwoord op welke wijze de school de eigen pedagogische opdracht uit wil voeren. Het 'statuut' kan tevens functioneren als een explicatie of verwoording van het 'ethos' van de school, met betrekking tot de richtinggevende waarden van de school en de wijze waarop men elkaar daar onderling op wil aanspreken. Ook legt de school in het statuut vast wat dit 'ethos' betekent voor de beroepshouding en beroepsidentiteit van de onderwijsgevenden.

In een school zijn praktijken van goed onderwijs aanwezig, die een school zou willen versterken terwijl men met andere praktijken liever niet wil doorgaan. Om dit onderscheid te kunnen maken, heeft de schoolleider morele helderheid nodig volgens *Chris Hermans* in het essay **Het goede onderscheiden, delen en doen. Persoonlijk leiderschap rond goed onderwijs**. Hermans schetst een praktijk van vijf concrete stappen gericht op het goede onderscheiden, delen en doen. Morele helderheid vraagt allereerst een houding van verwondering. Als je toekomst in een situatie, in een kind wilt zien, moet je gaan 'luisteren' naar wat gehoord wil worden, vanuit een houding van verwondering. De tweede stap is het vermogen om naar binnen te kijken: een zelfonderzoek ten aanzien van de motieven en eigenschappen die een rol spelen bij het eigen handelen of bij de beslissing die we nemen. De derde stap is het goede gewaarworden, openstaan voor wat zich aandient en dus niet op voorhand het goede bepalen. De vierde stap noemen we het wijzen van toekomst. Dit is de uitkomst van een afweging tussen de feitelijke situatie en de gewenste toekomst. De laatste stap is het goede delen en doen: de goede verhalen over de onderwijspraktijk vertellen en bij alle betrokkenen in het onderwijs bevorderen, opdat het goede onderwijs wordt bevorderd.

De besluitvorming waarvoor managementteams en directies van VO-scholen staan, wordt vaak gekenmerkt door ambiguïteit vanwege verschillende – en vaak tegengestelde – belangen, gezichtspunten en motieven. Hoe kan, vanuit de pedagogische opdracht van de school, de kwaliteit van de gezamenlijke besluitvormingspraktijken van directies en managementteams worden verbeterd? Deze vraag stellen *Sandra*

van Groningen, Chris Hermans en Theo van der Zee in het essay **De bedoeling van het alledaagse. Kwaliteit van besluitvorming in collectief schoolleiderschap**. Besluitvormingspraktijken gaan gepaard met afwegingsprocessen waarin verschillende narratieven (scenario's) worden gewogen. Daarbij kan onderscheid worden gemaakt tussen ideologische en utopische narratieven. Ideologische narratieven bekrachtigen de bestaande orde doordat ze verwijzen naar een wenselijke wereld die gemodelleerd is naar de bestaande orde. Utopische narratieven verwijzen naar een nog niet gekende, ultieme wereld. De auteurs moedigen directies en managementteams aan om in hun gezamenlijke besluitvormingspraktijken ruimte te geven aan het wegen van utopische narratieven, juist omdat ze over de grenzen van het bestaande heen reiken en daarin tegelijk de pedagogische bedoelingen kunnen actualiseren.

Deel I

Vrijheid van onderwijs

1. Elke dag beter!

De verdwijning van het pedagogische uit het onderwijsbeleid

Berend Kamphuis

Een verhaal
Iemand is onderweg van Jeruzalem naar Jericho en wordt in elkaar geslagen, beroofd en halfdood aan de kant van de weg achtergelaten. Zowel de priester als de leviet die passeren, lopen met een boog om het slachtoffer heen. Dan komt er een Samaritaan voorbij. Hij krijgt medelijden als hij het slachtoffer ziet liggen, verzorgt hem, brengt hem naar een logement en belooft de zorg te betalen die nog nodig is, als hij op zijn terugreis het logement weer aandoet.

Persoon zijn: je verhouden tot je vrijheid

Dit verhaal uit de Bijbel, ook wel bekend als het verhaal van de barmhartige Samaritaan, zal op een heel aantal scholen met enige regelmaat worden verteld. Maar we kunnen het ook pedagogisch interpreteren. En omdat dit essay gaat over het pedagogische, of scherper gezegd, over de verdwijning daarvan uit het onderwijsbeleid, waag ik me aan een dergelijke interpretatie.[1]

In onderwijstermen zijn de priester en de leviet uitstekend gesocialiseerd en gekwalificeerd. Ze zijn representanten van excellent onderwijs, dus geziene burgers. Hun beroepstrots is voelbaar. Ze kennen het antwoord op de vraag: wie ben ik, wat kan ik, wat wil ik? Zij zijn zeker van hun zaak. Hun verhouding tot de wereld staat vast. Daarom kunnen ze zich het permitteren om met een boog om de arme man heen te lopen. Ze laten zich niet ontregelen. De Samaritaan handelt anders. Hij weet

1 Het pedagogische is een zelfstandig domein van de pedagogische praktijk die gericht is op het persoon worden van het kind. Zie hiervoor het essay van Chris Hermans in deze bundel, 'Omwille van de menselijke maat'.

dat veel mensen op hem neerkijken, maar hij laat zich niet gevangenzetten in hokjes en oordelen. Hij is en blijft ontvankelijk. Zijn verhouding tot de wereld is open. Hij laat zich ontregelen en wijkt van de geplande route af. Hij weet niet langer wie hij is, of wist nog niet wie hij was. Zijn eigen (levens)project is uiteindelijk niet maatgevend (Geerinck 2006). Zo wordt hij de naaste van het slachtoffer. Zo wordt hij mens.

De interpretatie is pedagogisch in de zin dat het individu niet (pas) mens, persoon wordt als hij goed gekwalificeerd en gesocialiseerd is, maar als hij zich weet te verhouden tot zijn vrijheid, als hij weet wat hem te doen staat. De pedagogische vraag gaat om volwassenwording: leren inzien, ervaren dat jij niet het centrum van de wereld bent en tegelijk ook de opdracht hebt verantwoordelijkheid voor die wereld te willen nemen. De gelijkenis maakt duidelijk dat de wereld groter is dan het beeld dat wij ervan hebben, dat de wereld gezien kan en moet worden als betekenisrijk en betekenisvol, zoals blijkt uit het appèl dat de situatie op jou doet; dat ik pas mens word wanneer ik mezelf niet zie als het centrum van de wereld, maar als iemand die zich kan laten raken door wat in die wereld gebeurt, en mens wordt door bij te dragen aan die wereld. Dat vraagt ontvankelijkheid, een ontvankelijkheid die onzeker kan maken, zelfbeelden afbreekt en onze existentiële verhouding tot de wereld kan transformeren. Het gelovige perspectief is geen voorwaarde om het (belang van het) pedagogische te onderkennen. Het kan wel bijdragen aan een levenshouding waarin openheid en ontvankelijkheid voor het onverwachte, het transcendente een plaats heeft en geoefend wordt. Vanuit het pedagogisch perspectief is het leven een waagstuk.

In dit essay wil ik langs twee lijnen laten zien dat de ruimte om (het belang van) persoonsvorming in het onderwijs ter sprake te brengen, is afgenomen. De eerste lijn betreft de manier waarop de visie op onderwijs van invloed is geweest op het karakter van de Nederlandse staat. Ik wil laten zien dat zowel aan het begin van de negentiende eeuw als nu – sinds een aantal decennia – gesproken kan worden van een paternalistische staat, die als zodanig de ruimte voor het pedagogische beperkt. De tweede lijn heeft betrekking op de taal waarmee gesproken wordt over onderwijs. De taal die in de publieke ruimte gebruikt wordt en kan worden om over onderwijs te spreken, is in de loop van de tijd veranderd. Die verandering maakt het moeilijker om (het belang van) het pedagogische ter sprake te brengen.

Onderwijs en de wording van de Nederlandse staat

De visie op onderwijs heeft op een aantal momenten vanaf 1800 een constitutieve rol gespeeld bij het bepalen van het karakter van de Nederlandse staat. Allereerst tijdens het ontstaan van Nederland als staat. In dit korte bestek laat ik dat op twee manieren zien: 1) door de opkomst van het concept 'Bildung', en 2) door het paternalistisch karakter van de nieuwe staat dat aanleiding zou worden voor 'een honderd jaar durende strijd om de pedagogische ruimte' (Dekker 2006, 197).

1) De opkomst van het concept Bildung

Het moderne onderwijsproject dat omstreeks 1800 in heel West-Europa gestalte kreeg, had als grondslag het nieuwe concept Bildung. Anders dan tegenwoordig wel gedacht wordt, is Bildung niet een pedagogisch concept, maar eerder een socialisatie-ideaal. Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), de 'auctor intellectualis' van Bildung, wilde twee uitersten vermijden. Enerzijds wilde hij, en met hem de opkomende elite van burgers, breken met de oude, absolutistische orde die gedomineerd werd door de hof-adel. Anderzijds was hij huiverig voor 'revolutionaire vergissingen' zoals een te ver doorgevoerde democratie. Er was angst voor de eventuele macht van het ongeletterde volk. Von Humboldt wilde "geleidelijke hervormingen, te bereiken via de zedelijke en intellectuele opvoeding, de Bildung. (...) De nieuwe, gebildete mens was een productieve burger die bijdroeg aan de (Duitse) staat en samenleving" (Huijer 2015). Met andere woorden: 'Bildung statt Demokratie'.

Bildung veronderstelde een nieuwe interpretatie van zowel het sociale – de vraag hoe mensen met elkaar verbonden zijn – als van de individuele mens. Bildung markeerde de overgang van een traditionele, natuurrechtelijke interpretatie van het sociale, naar een contractuele interpretatie. Eenvoudig gezegd: mensen horen niet langer als vanzelfsprekend bij elkaar, maar de onderlinge relatie wordt gezien als een keuze. Het sociale werd steeds minder als 'gemeenschappelijk' gezien en steeds meer als 'algemeen'. Het complement daarvan was de overgang van een coöperatie-antropologie naar een conflict-antropologie. Mensen worden gezien als elkaars concurrent.(Ricken 2006, 296). Deze nieuwe interpretatie was nodig om met behulp van Bildung het zwaartepunt van de macht en disciplinering te verleggen

van de staat naar het individu dat nu als atomistisch en autonoom werd gedacht.

Bildung kwam niet uit de lucht vallen. Het bouwde voort op én brak met de christelijke antropologie die tot dan toe het leven had gestempeld. Deze overgang bestond uit een dubbele wissel.

In de eerste plaats werd de traditionele, als hiërarchisch geïnterpreteerde afstand tussen de mens als beeld van God en de 'gevallen' mens (als gevolg van de zonde), als problematisch gezien. Het stond op gespannen voet met de veronderstelde goede natuur van de mens en met zijn zelfstandigheid en autonomie. Er kwam een ander hiërarchisch onderscheid voor in de plaats, dat vooral reliëf kreeg in door de vergelijking van de mens met het dier: het natuurlijke tekort van de mens (een mens komt niet als volwassene ter wereld) aan de ene kant en de cultureel bepaalde mogelijkheid tot zelfbepaling aan de andere kant. ~~Het~~ *Dit* tekort vraagt om bewerking ('Bearbeitung') en bewerkstelligt een positieve bestaansmogelijkheid in het licht van de 'tweede natuur' van de mens, zijn eigenlijke natuur: zijn zelfstandigheid. "Solchermassen eingespannt zwischen 'schon Mensch' und 'noch nicht Mensch' wird der Mensch spätaufklärerisch einer ausdrücklichen pädagogischen Bearbeitung unterzogen, die als notwendig sich behauptet und den Menschen 'allererst durch Erziehung' (Kant) zum Menschen macht" (Ricken 2006, 269).

In de tweede plaats vond een relativering of verzachting plaats van het genoemde natuurlijke tekort. Het tekort werd niet langer als een gegeven beschouwd, met het mens-zijn als zodanig verbonden, maar als een oplosbare, ophefbare toestand. Het tekort veranderde van een gegeven in een voorwaarde die ontwikkeling mogelijk maakt. Dit maakt een nieuwe dynamiek mogelijk, die in zichzelf geen einde kent, geen grens heeft. Het element van onvolmaaktheid verdwijnt. Toch blijft juist deze onvolmaaktheid nadrukkelijk aanwezig, maar nu als een bouwsteen – van een steeds voortgaand proces naar een – als haalbaar en reëel ervaren – steeds hogere bestaansmogelijkheid.

Het omzetten van deze twee wissels heeft ingrijpende gevolgen gehad. De ervaring van menselijke begrenzing en beperktheid is vanaf dat moment nauwelijks meer in te passen in de theorie van opvoeding en onderwijs. Deze ervaring wordt klein en hanteerbaar gemaakt en krijgt de gestalte van opgaven die nog opgepakt en uitgevoerd moeten worden, met het oog op verdere ontwikkeling. De scherpe kanten van

het menselijk tekort worden eraf gehaald. Het leidt tot de gedachte dat het gaat om ontwikkeling als zodanig. Ontwikkeling wordt nu als het ware een leeg begrip. Een ander gevolg is dat het klassiek-pedagogische begrip 'Bildsamkeit', dat we kunnen opvatten als het vermogen om gevormd of aangesproken te worden, als vatbaarheid voor vorming, nu een heel specifieke, onpedagogische betekenis krijgt, namelijk "ontwikkeling tot in het oneindige" (Ricken 2006, 269–270).

De huidige missie van de Inspectie van het onderwijs gebruikt in vijftien regels zeven keer het woord 'beter', in verschillende woordsamenstellingen. Elke dag beter onderwijs, dat is het doel. Maar de vraag of dat mogelijk of wenselijk is, wordt niet gesteld. Verbeteren is niet langer de overtreffende trap van goed, maar de definitie en inhoud van het begrip goed zelf. 'Goed' is 'jezelf verbeteren', 'grenzeloos en eindeloos verbeteren'. Het heeft twee eeuwen geduurd voordat deze onpedagogische interpretatie van onderwijs als 'grenzeloze ontwikkeling' werkelijk grond onder de voeten kreeg. Perfectionering van de mens lijkt persoonsvorming te hebben vervangen. In de paragraaf 'Onderwijs in het maatschappelijk krachtenveld' zal ik hier uitgebreider op ingaan.

2) De honderd jaar durende strijd om de pedagogische ruimte
Onderwijs speelde aan het begin van de negentiende eeuw een cruciale rol om burgers als loyale, gezagsgetrouwe burgers te binden aan de nieuwe staat. Onderwijs was dus vormend voor de staatsvorming. Alle burgers werden gezien als 'gelijk',

> "(...) omdat ze allemaal op gelijke wijze hun morele zelf moeten vormen door hun gedrag op het vaderland te betrekken. Die betrokkenheid is het resultaat van vorming en onderwijs. Onderwijs is de eigenlijke manier waarop het vaderland met zijn burgers omgaat." (Van Rooden 1996, 115)

Nederland kende een relatief gematigd proces van staatsvorming. De eerste onderwijswet, de Wet op het Lager Onderwijs van 1806, was een gematigde wet. Er waren meer radicale ideeën aan voorafgegaan, zoals de opvatting van de rector van de Goudse Latijnse school:

> "De jeugd van ieder land is publiq eigendom van den staat, dat recht heeft, niet alleen, op de Vaderlijke bescherming, bezorging en bestiering van de Souveraine Macht, maar daar zelf niemand anders zijn ongewaschene handen ten verderve aan mag slaan." (Dekker 2006, 266)

Dit soort opvattingen stond haaks op de gematigde opvattingen en stijl van de bestuurders. Van der Palm, een van de eerste ministers van onderwijs, waarschuwde voor de ambitie "om overdreven plans te ontwerpen", gekenmerkt door idealen "van harsenschimmige volkomenheid" (Dekker 2006, 266) De opvattingen van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen in Algemeene Denkbeelden over het nationaal onderwijs vatten goed samen welke educatieve missie tijdens en na de Bataafse Republiek (1795-1806) was ontstaan: alle kinderen naar school, redelijkheid en inleving in de omgang met kinderen, onderwijs met het oog op goede, deugdzame burgers, het ideaal van een nationale eenheidsschool als symbool van emancipatie van de samenleving als geheel. Veel van dit soort ideeën werden in de wet van 1806 opgenomen, maar niet allemaal. Zo kwam er geen nationale eenheidsschool. Naast openbaar onderwijs werd bijzonder onderwijs toegestaan, toen nog in de betekenis van thuisonderwijs. Ook de schoolplicht voor alle kinderen kwam er niet.

Toch kan deze wet, hoe relatief gematigd ook, als paternalistisch bestempeld worden. De wet eiste dat voor de stichting van een school vooraf een vergunning moest worden gevraagd. Het verlichte ideaal van christendom boven geloofsverdeeldheid en van een verlichte en moderne pedagogiek leidde tot een verbod op leerstellige boeken. Dat verbod gold ook voor "sprookjes en andere onware gebeurtenissen" (Dekker 2006, 267). Onder koning Willem I, die de nieuwe staat beschouwde als een hiërarchisch geordend huisgezin (Koch 2013, 338–339), werd ook de kerk door middel van allerlei centralistische maatregelen ingeschakeld als vehikel om "de bevordering van christelijke zeden, de bewaring van orde en eendragt, en de aankweking van liefde voor Koning en Vaderland" te bewerkstelligen. "De ware christen, de beste burger" (Harinck en Winkeler 2010, 620; 631). De kern van deze moraal was 'productieve deugd': "Afhankelijkheid (...) was slavernij, onafhankelijkheid was vrijheid, slechts te verwerven door te arbeiden" (De Rooy 2014, 66).

Het verzet tegen het verbod op leerstellig onderwijs en tegen verlichte pedagogische ideeën zou de opmaat vormen voor "een honderd jaar durende strijd om de pedagogische ruimte" (Dekker 2006, 197). Een strijd die in 1917 werd beslecht met de pacificatie. De inzet van deze langdurige strijd was niet alleen het bestaansrecht van leerstellig onderwijs in de publieke ruimte, maar zeker ook de vraag hoe de eenheid van de Nederlandse natiestaat kon worden gewaarborgd. Als niet langer de christelijke godsdienst het teken van eenheid was, wat dan wel?

Verschillende auteurs (Leune 2002; Braster 2002) hebben gewezen op de parallellen tussen het begin van de negentiende eeuw en de periode sinds ongeveer 1970 tot aan het begin van de 21ste eeuw. In beide perioden staat het vraagstuk van het karakter van de Nederlandse staat centraal. In beide perioden is daarom het thema burgerschap en de rol van onderwijs daarin, actueel. In beide perioden speelt de overheid een dominante, inhoudelijke rol met betrekking tot de vraag wat goed onderwijs is.

Er zijn ook grote verschillen. Leune signaleert dat de bemoeienis van de rijksoverheid aan het begin van de 21ste eeuw anders is dan aan het begin van de negentiende eeuw; deze mist een "ideologisch-programmatisch fundament" (Leune 2002, 24) Het is de vraag of die stelling nog geldt in 2019. Er is op dit moment wel degelijk een ideologisch-programmatisch fundament aanwijsbaar. Ik kom daar in de paragraaf 'Het pedagogische in een moderne, paternalistische staat' op terug. Een tweede verschil is dat er tegenwoordig niet meer geput kan worden uit een gedeelde levensbeschouwelijke bron. Er is niet zonder meer een of één taal beschikbaar om in gesprek te komen over de socialiserende, kwalificerende en existentieel-pedagogische doeldomeinen van het onderwijs.

Deze twee verschillen roepen de vraag op hoe over de functies van onderwijs tegenwoordig gedacht en gesproken wordt. Om tot een antwoord te komen op deze vraag, sta ik stil bij drie lange termijn-ontwikkelingen die zich in het onderwijs sinds het begin van de negentiende eeuw hebben voorgedaan. Inzicht in die ontwikkelingen kan helpen om beter te begrijpen wat de plaats van het pedagogische in het huidige onderwijs is.

Onderwijs in het maatschappelijk krachtenveld

Van levensbeschouwelijke kennis naar empirische kennis

Tot ver in de negentiende eeuw was de socialiserende functie van onderwijs het belangrijkst. Die werd verwoord met termen vanuit de christelijke traditie. In de wetten werd gesproken over "alle maatschappelijke en christelijke deugden" waaraan het onderwijs zou moeten bijdragen. Maar een ander type kennis, de empirisch gefundeerde kennis, vooral afkomstig uit de wereld van de natuurwetenschappen en de techniek, kreeg gaandeweg een steeds groter gewicht ten opzichte van kennis die in levensbeschouwelijke termen werd verwoord. Dat gebeurde onder andere toen onderwijs meer in dienst kwam te staan van haar kwalificerende taak. Ik wil dat met twee voorbeelden verduidelijken.

De introductie van de hogereburgerschool (hbs) in 1863 betekende een publieke erkenning van de betekenis van de empirisch gefundeerde kennis. De burgerij, die het moest hebben van nieuwe beroepen en functies in handel en nijverheid, kreeg dankzij de hbs een emancipatoire weg aangereikt die hen schoolde in lijn met een nieuw materialistisch en mechanisch wereldbeeld. In dit wereldbeeld kregen de feiten zoals ze zich voordeden een waarde in zichzelf en kregen ze niet langer een hogere betekenis op voorhand. Dit nieuwe wereldbeeld kreeg in die periode ook betekenis binnen andere domeinen, bijvoorbeeld de politiek. De aanhangers van Johan Thorbecke prezen hem vanwege zijn keuze voor de wetenschappelijke weg en beschouwden de grondwet van 1848, waarin voor het eerst de vrijheid van onderwijs werd opgenomen, als "triomf van het positivisme" (Kossman 1984, 189). De werkelijkheid zelf was leidend geweest, en niet de conservatieve of revolutionaire hersenschimmen. Charles Taylor heeft aannemelijk gemaakt dat de vlucht die dit wereld- en mensbeeld kon nemen in de eerste plaats te danken was aan haar morele lading – zie de werkelijkheid onder ogen, vlucht er niet voor weg – en minder aan haar wetenschappelijkheid zelf. Het was de ervaring van morele superioriteit (ten opzichte van bijvoorbeeld christenen die hun toevlucht namen tot God in plaats van de werkelijkheid zoals die zich voordeed onder ogen te zien) die deze opvatting van de werkelijkheid aantrekkelijk maakte (Taylor 2009, 735).

De komst van de hbs markeerde de opkomst van de natuurwetenschappen en van Darwins evolutietheorie. De school bood ruimte aan

individueel talent en het eventueel doorbreken van de standen, zeker toen ze mocht dienen als toegangspoort tot de universiteit. Ze markeerde een verandering van wereldbeeld. Dat werd door katholieken en orthodox-protestanten als bedreigend ervaren. Zij koesterden grote bezwaren tegen het veronderstelde antigodsdienstige karakter van de hbs, "omdat er vrijzinnigheid in geloofszaken en het wetenschappelijk rationalisme gepredikt werd, vooral te herkennen in de natuurwetenschappen. Katholieken en orthodox-protestanten stonden wat dit betreft op één lijn (...)" (Boekholt en Booy 1987, 225). Men was ervan overtuigd "dat de intellectuele vorming op de HBS dreigend onheil bracht en het geloof der vaderen verwoestte" (Boekholt en Booy 1987, 225). De komst van de hbs markeerde zo de overgang naar een periode waarin meer aandacht ontstond voor de maatschappelijke betekenis van empirische kennis en voor de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Dat ging gepaard met een wending naar de werkelijkheid zoals die door de (empirisch gerichte) wetenschap steeds meer werd blootgelegd.

Een tweede voorbeeld is de opkomst binnen de wetenschappelijke wereld van de discipline onderwijskunde in de twintigste eeuw. De opkomst van deze discipline was een gevolg van de verwetenschappelijking op basis van empirische kennis. Vroege vertegenwoordigers als Posthumus, De Groot, Doornbos en Velema stelden de vraag naar de effectiviteit van het onderwijs centraal. De Groot liet in een zeer grondige en gedetailleerde analyse zien dat de beoordelingen van docenten noch valide noch betrouwbaar waren, en dus tot een onrechtvaardige behandeling van leerlingen leidden. Een voorbeeld: hoofdvakken kennen vaak lagere cijfers, niet omdat ze moeilijker zijn, maar omdat de docent het gewicht ervan tot uitdrukking wil brengen. Hij spreekt over "paternalistische-pedagogische cijfermanipulaties" (De Groot 1966, 148).

Velema spreekt over de "verbijsterende vaagheid" (Velema 1966, 6) van de doelen van het onderwijs. Onderwijsfuncties en doelen moeten nauwkeuriger worden omschreven om te kunnen komen tot "rationele vormen van prestatie-meting" (Velema 1966, 9).

Van belang is de normatieve inbedding van deze aandacht voor de effectiviteit van het onderwijs. Bij De Groot gaat het vooral om twee zaken. In de eerste plaats heeft hij de emancipatie van de leerling op het oog. Zij hebben recht op objectiviteit, doorzichtigheid, rechtvaardigheid en onbevangenheid. Daar moet de docent voor zorgen. Deze

is er voor de leerling, en niet andersom. "Zijn onderwijs is aangenomen werk" (De Groot 1966, 213). In de tweede plaats is de koppeling met de thema's democratie en burgerschap belangrijk in zijn werk. Hij beschouwt het ontbreken van een gemeenschappelijk antwoord op "de vraag wat *iedere* Nederlander (iedere burger), die aan de eisen van de leerplicht heeft voldaan, moet hebben geleerd", als een democratisch tekort. Er ontbreekt in Nederland een idee van "burgerschapsvorming-voor-iedereen" (De Groot 1966, 230).

Velema verbindt het vraagstuk van de effectiviteit vooral met een economische normativiteit. Het onderwijs zou gericht moeten zijn op "kwantitatief en kwalitatief" bijdragen aan "de vereiste man-power en tot de wenselijke economische, sociale en geestelijke flexibiliteit van de toekomstige Europeaan" (Velema 1966, 10).

De thema's die vanaf ongeveer 1970 een grote rol zullen spelen, kondigen zich hier aan. In de eerste plaats: rationalisering en prestatiemeting, een streven naar transparantie en beheersbaarheid, gelegitimeerd vanuit emancipatoire en/of economische idealen en doelen. Voor klassiek-pedagogische en levensbeschouwelijke benaderingen lijkt weinig plaats meer te zijn.

Van geestelijke verheffing naar materiële verbetering

Vanaf het einde van de negentiende eeuw botsen de oude, door christendom en antieke oudheid gestempelde cultuur en de nieuwe opkomende massacultuur op elkaar. Het oude beschavingsideaal ging uit van een metafysisch wereldbeeld.

> "In de oude beschaving was het verschil tussen echt en onecht het verschil tussen goed en kwaad. Echt of onecht was een kwestie van ethiek, van moraal. De natuurwetenschap en de moderne techniek introduceerden een heel andere waarheid, de kwestie van echt of onecht had daarin geen betekenis. Wat meet- en weegbaar is (...) werd echt." (Van der Woud 2015, 16)

In de oude beschaving ging het om geestelijke verheffing. Ook het onderwijs stond in het teken van dat ideaal. Tot ver in de negentiende eeuw was de moreel-vormende taak van het onderwijs het belangrijkst. Daarbij ging het om "zichzelf beter maken" (Van der Woud 2015, 61).

De nieuwe massacultuur die omstreeks 1900 opkomt, stond daar diametraal tegenover:

> "De nieuwe cultuur is materialistisch. Het fysieke heeft prioriteit boven het geestelijke, het materiële staat boven het ideële. De hoogste waarden van de oude beschaving zijn daarentegen ideëel, geestelijk – die cruciale tegenstelling veroorzaakte het cultuurconflict dat in de late negentiende eeuw begon en dat tot op de dag van vandaag nog wat narommelt." (Van der Woud 2015, 9)

In deze nieuwe cultuur ging het niet om "zichzelf beter maken", maar om verbetering van de materiële omstandigheden. In de oude cultuur had het woord gezag en overtuigingskracht. Teksten en toespraken waren het vehikel. De nieuwe cultuur werd een beeldcultuur. Reclame kreeg gezag. "Waar of schijnbaar" deed er niet meer toe (Van der Woud 2015, 247–248). In de oude cultuur ging het in eerste instantie om een beweging van boven naar beneden: "(...) beschaving is iets wat alleen de hogere sociale kringen hebben, de lagere zijn cultuurloos" (Van der Woud 2015, 262). In de nieuwe cultuur werden waarden en normen niet meer van bovenaf opgelegd, maar kwamen ze van alle kanten.

> "De bestaande wereldbeschouwing (...) de oude beschaving (...) had een betrekkelijk gesloten en uniform karakter. Haar grondslagen waren tijdloze zekerheden, waarheden. (...) de nieuwe cultuur (...) vormde het tegendeel: die was open, pluriform of zelfs vormloos en fundamenteel onzeker: waarheid was afhankelijk van tijd, plaats en waarnemer." (Van der Woud 2015, 13)

De vrijheid werd groter, het gevoel van ontheemd zijn en de onzekerheid ook.

In de loop van de twintigste eeuw is door middel van overheidsprogramma's geprobeerd de massacultuur te beheersen en in goede banen te leiden. Er werd gesproken van "beheerste modernisering" en "geleide zelfontplooiing" (De Rooy 2014, 318; Schuyt en Taverne 2000, 383). Maar deze programma's konden niet tegenhouden dat de Nederlanders uit de strakke kaders van kerk, werk, gezin en sociale klasse braken, dankzij de toegenomen mobiliteit, sociaal, fysiek en cultureel. De opgekomen massaconsumptie had hiervoor de mogelijkheden geschapen.

In de loop van de twintigste eeuw was op allerlei manieren meer belangstelling ontstaan voor de persoon van de individuele mens, in de psychologie van Heymans, in het socialistische en katholieke personalisme, in de opkomende aandacht voor Human Resource Management. Het leidde ertoe dat vrijheid, authenticiteit en zelfontplooiing belangrijke zelfstandige waarden werden, (ook) zonder de inbedding in de vertrouwde levensbeschouwelijke of politieke kaders (Schuyt en Taverne 2000, 383). Dit werd nog eens gestimuleerd toen na de Tweede Wereldoorlog werd ingezet op massaproductie en massaconsumptie naar Amerikaans model, en zeker toen in de loop van de jaren zestig vooral de vraagkant van de economie centraal kwam te staan.

De ordening op basis van standen en klassen verloor betekenis. De gedachte van economische groei en welvaart als basis van bestaanszekerheid en politieke stabiliteit leidde ertoe dat het denken in termen van consumenten en producenten dominant werd.

Dit alles had ook gevolgen voor het onderwijs. Na de Tweede Wereldoorlog nam de deelname aan onderwijs enorm toe, er was sprake van een heuse onderwijsexplosie. Daarnaast werden rechten en aanspraken steeds ruimer geformuleerd. Klassiek is de formulering van de Wet op de arbeidsongeschiktheidsverzekering: "het recht op zelfontplooiing en het recht op gelijke kansen". In de Contourennota van minister Van Kemenade wordt onderwijs als een welzijnsvoorziening beschouwd. In het verlengde van het werk van de onderwijskundigen ligt de nadruk veel meer op de mogelijkheden die in de organisatie en vormgeving van het onderwijs geboden moeten worden aan de individuele leerling. De Nota neemt een ontwikkeling waar van "onderwijs dat zich vooral richt om bestaande verworvenheden over te dragen aan nieuwe generaties, naar onderwijs dat zich richt op de individuele mogelijkheden van de leerlingen om met behulp van die verworvenheden zichzelf verder te ontwikkelen" (Kemenade 1975, 7).

De vraag dringt zich op waarom dit ideaal zo gemakkelijk in brede kring omarmd werd. Voor het confessionele onderwijs kan de verklaring gelden dat het ideaal van individuele emancipatie aansloot bij de sterke nadruk sinds de Tweede Wereldoorlog in die kring op een meer persoonlijk doorleefd Godsgeloof (Mellink 2014, 246). Voor de sociaaldemocraten, in hoge mate aanwezig in het openbaar onderwijs, bood de emancipatie tot individuele vrijheid een nieuw ideaal. Het doel van materiële

verbetering van de levensomstandigheden was bereikt of binnen handbereik. Het ideaal van een respectabel, burgerlijk bestaan werd echter als te krap en te benauwend ervaren. De nieuwe idealen van vrijheid en zelfontplooiing als waarden op zichzelf gaven een nieuw houvast.

Er is nog een aanvullende verklaring, die voor beide groepen geldt. In diezelfde periode leefden hoge verwachtingen van de introductie van empirische maatstaven in het onderwijsbeleid en in het toezicht. Het breed gedeelde ideaal van kansengelijkheid werd hierdoor ondersteund. Empirisch onderzoek had deze ongelijkheid immers blootgelegd. Verder bestond het idee dat de introductie van een empirisch-analytische benadering – bedoeld om te kunnen laten zien dat bepaalde basisprestaties geleverd werden – juist meer ruimte zou bieden voor een rijker geschakeerd aanbod.

Zo werd langzamerhand het accent verlegd van onderwijs als middel tot cultuuroverdracht naar onderwijs als middel tot persoonlijke ontplooiing, van onderwijs dat uitging van een collectief vastgesteld aanbod naar onderwijs dat meer in het teken kwam te staan van de individuele vraag en behoefte, van culturele/levensbeschouwelijke zin en betekenis naar economische waarde.

Van een 'morele samenleving' naar een samenleving van competitie en strijd

Tot in de negentiende eeuw leefde men vanuit de gedachte – en vaak vanzelfsprekendheid – van een "bij voorbaat geordende, morele samenleving" (Groot 2014, 117). Vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw werd ze niet langer gezien als zinvol en als bij voorbaat (moreel) geordend. Onder invloed van denkers als Charles Darwin (1809-1882), Herbert Spencer (1820-1903) en Friedrich Nietzsche (1844-1900) ontstond de gedachte van de samenleving als een domein van strijd, gestimuleerd door de opkomende markteconomie. De opkomst van de markteconomie leidde tot een zelfstandige economische dynamiek, die de gemeenschap verdeelde en markt en moraal van elkaar loskoppelden (De Rooy 2014, 157). De snelle verstedelijking, de overgang naar een industriële samenleving en de toenemende sociale mobiliteit, zette de samenleving onder spanning. Vertrouwde verbanden en gemeenschappen vielen uit elkaar, in fabrieken was sprake van mensonterende situaties.

Een van de reacties op deze snelle modernisering was de opkomst van het (sociaal) darwinisme, dat ook in Nederland politiek en

wetenschappelijk invloed kreeg. Een bekend vertegenwoordiger is de latere premier Cort van der Linden (1846-1935). Hij behoorde tot de stroming van het zogenaamde maatschappelijk liberalisme dat ervan uitging dat de individuele vrijheid niet alleen voorafging aan de staat, maar ook mogelijk gemaakt werd door overheidsinterventie (Dekker 2006, 297). De overheidstaak moest worden uitgebreid opdat allen "(...) op meer gelijke voorwaarden den levensstrijd kunnen voeren. (...) De wedstrijd verheft en staalt, doch laat het zijn een wedstrijd van kameraden, niet een kamp om het leven van klasse tegen klasse en van man tegen man" (De Rooy 2014, 167). Later zou hij als premier ook de pacificatie zo benaderen. Gelijkberechtiging van het bijzonder onderwijs zou leiden tot een "zuivere concurrentiestrijd", die zijns inziens "niet alleen de eenheid bevorderde, maar ook noodzakelijk was voor het voortbestaan van de natie" (Den Hertog 2007, 400).

Het sociaal-darwinisme leverde vanuit een naturalistische en materialistische opvatting over de mens en de samenleving een aantrekkelijke verklaring voor de liberale en kapitalistische samenlevingsopbouw (DePaepe 2003, 118). Concurrentie en strijd werden bepalend voor de ordening van de samenleving. Dat leidde, zeker in de confessionele wereld, tot fundamentele vragen. Betekende deze nieuwe kijk op mens en samenleving niet dat de gedachte van een zinvolle, morele en op voorhand geordende en daardoor betekenisvolle wereld verloren ging? En dat slechts strijd en willekeur overbleven? Katholieken en protestanten zagen het zo. Het sociaal-darwinisme was een 'valse' wereldbeschouwing. In de woorden van Abraham Kuyper:

> "Tegenover Nietzsches Evolutie-wet dat de sterkere den zwakkere moet vertreden, klemmen wij ons vast aan den Christus Gods, die het verlorene zoekt en zich over het zwakkere ontfermt. Tegenover het bestekloze mechaniek der Evolutie stellen wij het geloof in dat Eeuwig Wezen, dat elke ding gewekt heeft en nog werkt naar den raad zijns willens." (Kuyper 1899, 45)

De grote maatschappelijke veranderingen die zich vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw voltrokken, hadden ook effect op het onderwijs. De Wet op het lager onderwijs van 1857 had een begin van sociale mobiliteit door onderwijs mogelijk gemaakt. Door middel van uniforme programmering had deze wet een belangrijke bijdrage geleverd

aan het verminderen van de invloed van rangen en standen. Toch is het waarschijnlijk niet de wet geweest die bewerkstelligde dat onderwijs niet langer de ordening in standen bevestigde, maar juist de sleutelmacht werd tot sociale mobiliteit. De verklaring daarvoor ligt in de enorme economische dynamiek die vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw ontstond en die, na de crisis van de jaren dertig van de twintigste eeuw, planmatig en via ordening verder gestalte kreeg in de decennia na de Tweede Wereldoorlog. Er ontstond een grote behoefte aan kwalitatief goed geschoolde medewerkers voor nieuwe banen in de industrie, op terreinen van administratie en dienstverlening, en in de groeiende publieke sector. Om een goede aansluiting door het onderwijs te waarborgen, moest er krachtiger en meer planmatig gestuurd worden.

De Mammoetwet van 1963 markeerde het (wettelijk) einde van het standenonderwijs. Investeren in 'human capital' zoals het vanaf deze jaren heette, werd een collectieve en individuele noodzaak. Onderwijs was niet langer maatschappij-bevestigend, maar werd juist gezien als een motor van maatschappelijke verandering en maatschappelijke vooruitgang. Dat kon alleen gebeuren omdat in anderhalve eeuw een wezenlijk ander aanvoelen was ontstaan van wat de samenleving is. Het individu had niet langer een vaste en zekere plaats in de samenleving, maar moest die plaats veroveren, op basis van talent en verdienste. De functionaliteit van talent, competitie en strategische keuzes moest de samenleving bij elkaar houden. Deze verandering bracht vrijheid, maar zorgde er ook voor dat de druk op de individuele leerling sterk toenam. Leerlingen kregen veel meer kansen, maar er ontstond daarmee ook een plicht om het leven in eigen hand te nemen.

Het pedagogische in een moderne, paternalistische staat

Als het pedagogische duidt op de vorming tot persoon (willen) zijn, op de vorming van een volwassen verhouding tot de eigen vrijheid, dan is het in het licht van de geschetste ontwikkelingen niet vreemd dat de taal die verbonden is met het pedagogische, onvoldoende begrepen wordt. De ruimte voor de pedagogische taal om gehoord te worden, is afgenomen. Het voorgaande laat dat zien.

Er heeft een verschuiving plaatsgevonden van een metafysisch wereldbeeld – en dito verheffingsideaal – naar een wereldbeeld

dat vooral in empirisch gefundeerde termen wordt geformuleerd. Substantiële waarden maakten plaats voor de dominantie van functionele waarden. De nadruk in het onderwijs op de vraag van de effectiviteit is daar een voorbeeld van. Onderwijs kwam veel minder in het teken van (cultuur)overdracht te staan en veel meer in het teken van toerusting voor de toekomst. Het accent is verschoven van onderwijs als publiek goed naar onderwijs als een individueel asset. Dat kon gebeuren, omdat de wereld minder werd gezien als een domein van gedeelde zin en betekenis en meer als een domein van strijd en competitie.

In deze paragraaf wil ik aan de hand van het burgerschapsonderwijs laten zien dat de staat sinds 1970 paternalistischer is geworden en steeds meer 'goede' en gewenste resultaten wil zien van het burgerschapsonderwijs. Daardoor is de ruimte voor de pedagogische benadering verder afgenomen.

De periode vanaf 1970 tot aan nu is van belang, omdat zich toen een nieuwe, belangrijke opgave aankondigde: het opnieuw definiëren van het karakter van de Nederlandse staat. Aan het begin van de negentiende eeuw was dat voor het eerst gebeurd, toen de Nederlandse staat werd gevormd. Een eeuw later, met de pacificatie, werd dit karakter herzien. Nu kondigde deze opgave zich opnieuw aan, door ontzuiling, nieuwe idealen van emancipatie en zelfontplooiing, door immigratie en internationalisering. Het thema burgerschap was een eeuw lang onzichtbaar geweest in het onderwijsdebat. De zuilen waren de hoeders van (hun interpretatie van het Nederlandse) burgerschap. Door de ontzuiling en de explosie van vele vormen van mobiliteit, waren de bronnen van de oude burgerlijke cultuur aangetast (Van Gunsteren 2008, 17–22). Onder invloed van die ontwikkelingen werd de Nederlandse natie "weer de hoogste morele gemeenschap van de Nederlanders" (Van Rooden 1996, 44). Invloeden van buitenaf en van binnenuit maakten het noodzakelijk om het karakter van de Nederlandse staat opnieuw te bepalen.

In het reguliere onderwijs bleef het burgerschapsthema, ook na 1970, lang onbesproken. Sinds ruim twintig jaar komt daar heel langzaam verandering is. Dat gebeurt langs drie lijnen.

In de eerste plaats werd door de inspectie herhaaldelijk gesignaleerd dat het burgerschapsonderwijs te weinig planmatig is, dat de

doelen onvoldoende duidelijk zijn en dat het onderwijs hierover te veel afhankelijk is van de individuele docent. Het geduld daarmee raakte de afgelopen paar jaar op.

Het kabinet heeft in de tweede plaats laten weten dat het de inhoudelijke onbepaaldheid, de zogenaamde "impasse van de normativiteit", wil doorbreken. "Het is niet reëel om van scholen te vragen het burgerschapsonderwijs op eigen kracht verder te versterken, zonder dat de wettelijke opdracht hen daarbij richting geeft. (...) In de burgerschapsopdracht zou duidelijker moeten worden wat we bedoelen met burgerschap" (Ministerie van OCW 2017, 8). De scholen worden als onvoldoende krachtig gezien om goed burgerschapsonderwijs vorm te geven.

In de derde plaats is keer op keer de wenselijkheid van bepaalde uitkomsten uitgesproken. Er zijn te veel leerlingen met ongewenste opvattingen en houdingen. Burgerschapsonderwijs moet ervoor zorgen dat dat verandert. Het moet zorgen voor juiste opvattingen en verantwoord gedrag, kortom, voor gewenste opbrengsten. Er ligt op dit moment (2019) een wetsvoorstel dat formuleert wat goed burgerschap is en welke opbrengsten gewenst zijn. Het gaat daarbij om het beamen/onderschrijven van bijvoorbeeld heersende, liberale opvattingen over de positie van vrouwen of over de tolerantie ten opzichte van verschillende vormen van seksuele geaardheid.

Het lijkt erop dat we te maken hebben, net als aan het begin van de negentiende eeuw, met een (steeds) paternalistische(r) staat. Steeds meer bepaalt de staat wat verantwoord burgerschap is. Dat is problematisch. Dat kan duidelijk gemaakt worden met behulp van een bekende stelling van de Duitse rechtsgeleerde Ernst-Johan Böckenförde (1930-2019): "De liberale, seculiere rechtsstaat bestaat op basis van veronderstellingen die zijzelf niet kan voortbrengen/garanderen. Dat is het grote waagstuk dat zij maakt, ter wille van de zaak van de vrijheid" (Böckenförde 1976, 60).[2] Met andere woorden: opvattingen over bijvoor-

2 "*Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann*. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Anderseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat."

beeld de gelijkwaardigheid van burgers of over hun elementaire vrijheden wortelen uiteindelijk in (levensbeschouwelijke) bronnen die de staat met haar eigen middelen niet in stand kan houden of kan sturen, terwijl ze er *wel* volledig van afhankelijk is. Deze bronnen liggen buiten het bereik van de staat en worden in maatschappelijke verbanden onder woorden gebracht, onderhouden en gepraktiseerd. De democratische rechtsstaat is een institutioneel bouwwerk of een institutionele praktijk van kracht en tegenkracht, ondersteund door een liturgie van gewoonten en gebruiken. Böckenförde laat zien dat ze ook een risico of waagstuk is. Ze is het geïnstitutionaliseerde waagstuk om goede en foute beslissingen te mogen nemen, om goede en foute opvattingen naar voren te brengen, met de mogelijkheid om daarop weer terug te komen.

Het beleid met betrekking tot burgerschap laat zien dat de overheid steeds minder ruimte biedt voor dat waagstuk. De overheid bepaalt wat gewenst gedrag is en wat goede opvattingen zijn, en als puntje bij paaltje komt, wordt wettelijk vastgelegd "wat we bedoelen met burgerschap".

Heel pregnant wordt deze ontwikkeling zichtbaar in het inburgeringsbeleid. We zouden kunnen zeggen dat er ten opzichte van de klassieke, liberale interpretatie van burgerschap twee wezenlijke veranderingen hebben plaatsgevonden. Ik baseer mij voor deze analyse op het werk van Schinkel en Van Houdt (2010). In de eerste plaats heeft de formele interpretatie van burgerschap voor een belangrijk deel plaatsgemaakt voor een moreel-culturele of identitaire interpretatie. Problemen van integratie werden in verband gebracht met de identiteit en cultuur van immigranten/allochtonen. Er wordt een aanpassing geëist aan de Nederlandse waarden, gewoonten en gebruiken. Deze eisen kúnnen worden gesteld, omdat de 'liberale', 'ruimdenkende', 'tolerante' houding die

verondersteld wordt ten grondslag te liggen aan deze Nederlandse waarden, als normaal en als neutraal wordt gepresenteerd. Schinkel spreekt in dit verband over een sacralisering van de Nederlandse staat. Hij typeert deze benadering als paternalistisch en communitaristisch: de staat weet wat goed burgerschap is, de inburgeraar moet het burgerschap verdienen.

In de tweede plaats worden inburgeraars sinds een aantal jaren gedwongen om hun eigen inburgering via de markt te regelen. Ze lopen daarbij grote financiële risico's. Er staan nu weliswaar voorstellen

op stapel om dit te veranderen, maar zo ver is het nog niet. Dit tweede spoor is het neoliberale spoor: burgerschap is een individuele verantwoordelijkheid en kan verworven worden door zelfredzaamheid op de markt. Samenvattend: burgerschap is veranderd "from a right to be different (...) to the duty to be similar (...)" (Schinkel en Van Houdt 2010, 704).

Burgerschap is niet langer een formeel recht, maar moet verdiend worden. "Er zijn steeds meer signalen dat de grens bereikt is van de individuele vrijheid van burgers. Het is tijd de relaties tussen burgers onderling en de relatie tussen burger en overheid te herijken in de zin van actief en verantwoord burgerschap", schreef het kabinet in 2004. (Tweede Kamer 2003-2004 29536 nr.1, 15) Steeds meer kijkt de overheid "in het hoofd", "achter de voordeur", of zelfs "in de buik", om te oordelen of sprake is van goed burgerschap (Schinkel 2009, 62).

De gedachte achter veel interventies is dat gewenste houdingen, vaardigheden en opvattingen rechtstreeks te bewerkstelligen zouden (moeten en kunnen) zijn. Dat is een vergissing. In een democratie liggen de bronnen van deze houdingen en opvattingen nu juist buiten het domein van de regels en gebruiken van de democratie zelf. Deze bronnen kunnen alleen in vrijheid ontdekt worden, bevestigd en gepraktiseerd. De moderne overheid ziet deze bronnen niet (meer), heeft weinig geduld, laat de mensen met de 'verkeerde' opvattingen samenvallen met die opvattingen, en kan uiteindelijk, net als aan het begin van de negentiende eeuw, de verleiding van paternalisme niet weerstaan. De samenleving wordt als onvolwassen gezien. Er is weinig vertrouwen in de veerkracht van de samenleving. Dat is een overeenkomst met die tijd. Een verschil met het begin van de negentiende eeuw is dat de huidige burger (in spe) vooral individueel wordt aangesproken. Hoe dan ook, de opvattingen en houdingen worden geacht te passen binnen een liberaal-communitaristische interpretatie van verantwoord burgerschap.

De cirkel is rond

Het onderwijs van voor de eerste onderwijswet van 1806 werd gestempeld door de kerken en de lagere overheden. Het christelijk geloof – in de gedaante van de als publieke godsdienst erkende gereformeerde

versie ervan – gold als kader van de publieke ruimte (voetnoot). Voor andere varianten was een zekere ruimte, mits zij zich niet al te nadrukkelijk manifesteerden. Het draaide in dat onderwijs om socialisatie, invoeging in de bestaande orde, in de bestaande leer en gebruiken. Maar er was ook een scherp besef dat de mens als persoon niet samenviel met zijn socialisatie. De middeleeuwse mystiek spreekt over de mens als beeld ('Bild') van God. Deze mens moet ontvankelijk zijn voor God om zich door hem te kunnen laten 'überbilden' en zo zijn bestemming te vinden. In de reformatorische traditie, zelf óók een onderwijsbeweging, besefte men zeer scherp dat werkelijke vernieuwing van de mens niet (rechtstreeks) te bewerkstelligen is. Die vernieuwing is aan God voorbehouden (Schweitzer 2014, 55–56). Het pedagogische gaat over persoonsvorming: openheid voor, en zichzelf verhouden tot de ander en het andere, opdat een volwassen verhouding tot de wereld ontstaat (Biesta 2018). De gelijkenis van de Barmhartige Samaritaan laat in religieus-ethische taal zien wat met de pedagogische manier van kijken op het spel staat. Plechtig gezegd: openheid voor de ander en het andere, opdat wij mens kunnen worden.

In het huidige toezichtkader van de Inspectie van het Onderwijs worden als gevolg van diverse ontwikkelingen aan onderwijs drie functies toegeschreven: kwalificatie, socialisatie en selectie/allocatie. De pedagogische functie van persoonsvorming ontbreekt. En voor een transcendente openheid die de pedagogische benadering veronderstelt, is geen plaats meer.

Deze verenging heeft gevolgen gehad voor bijvoorbeeld het burgerschapsonderwijs zoals ik heb laten zien. Het huidige burgerschapsonderwijs laat zien dat de vrijheid van de volwassen persoon steeds meer op voorhand wordt ingevuld. De persoon van de leerling om wie het gaat, raakt zo steeds meer uit beeld.

Het is niet verbazingwekkend dat de opgave van eindeloze verbetering, zoals bleek in de missie van de inspectie, als kern van goed onderwijs wordt gezien. Dat is een tweede voorbeeld van de gesignaleerde verenging. Het is nooit goed genoeg, omdat de leerling die als vrucht van goed onderwijs mens of naaste zou kunnen worden, niet meer in beeld is. Het onderwijs dat elke dag beter moet worden, heeft geen plek meer om te 'landen'. Het heeft geen verbinding met de existentiële vragen en opgaven van de persoon van de leerling. Het is onderwijs zonder adres,

het is doel in zichzelf geworden. ‘Elke dag beter’ is daarom een hysterische en nietsontziende opgave. Daarmee is een proces van ommekeer voltooid, de cirkel is rond. De ruimte voor (om)vorming is kleiner geworden en de noodzaak ervan wordt minder gezien. Eeuwenlang is over deze persoonsvorming in religieuze termen gesproken, later meer in pedagogische termen. Onderwijs is meer en meer een facilitaire dienst voor het individuele levensproject geworden.

De cirkel is rond, het pedagogische als functie van onderwijs wordt niet meer gezien, de bronnen ervoor worden als niet relevant beschouwd en “elke dag beter onderwijs” heeft geen adres meer. Deze verschraling heeft betrekking op inspiratie, inhoud en taal. Het moment is daarom aangebroken om oude én nieuwe bronnen van persoonsvorming (opnieuw) te ontdekken. Alleen dan is het waagstuk van persoon (willen) zijn en samenleven een humaan waagstuk.

Referenties

Böckenförde, Ernst-Wolfgang. 1976. *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Boekholt, P.Th.F.M. en E.P. de Booy. 1987. *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/ Maastricht: Van Gorcum.

Jacques F.A. Braster. 2002. "Historische kanttekeningen bij het overheidsstreven naar de verhoging van de onderwijskwaliteit." In *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de staat. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs 2002. Belgisch Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs*, P. Boekholt et al., 257-267. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

De Groot, Adrianus D. 1966. *Vijven en zessen: cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*. Groningen: J.B. Wolters.

DePaepe, Marc. 2003. *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco.

De Rooy, Piet. 2014. *Ons stipje op de waereldkaart. De politieke cultuur van modern Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Dekker, Jeroen J.H. 2006. *Het verlangen naar opvoeden*. Amsterdam: Bert Bakker.

Den Hertog, Johan. 2007. *Cort van der Linden (1846-1935). Minister-president in oorlogstijd. Een politieke biografie*. Amsterdam: Boom.

Geerinck, Ilse. 2006. *Identiteit als toegevoegde waarde. Het kritische heden en verleden van het godsdienstonderwijs*. Leuven: Artefact.

Groot, Ger. 2014. *Plato in tijden van Photoshop*. Rotterdam: Lemniscaat.

Harinck, George en Lodewijk Winkeler. 2010. "De negentiende eeuw." In *Handboek Nederlandse Kerkgeschiedenis*, redactie Herman J. Selderhuis, 603-737. Kampen: Kok.

Huijer, Marli. 2015. "Bildung, de tandeloze tijger." *Trouw*, 3 oktober 2015.

Kloek, Joost en Wijnand Mijnhardt. 2001. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Koch, Jeroen. 2013. *Koning Willem I. 1772-1843*. Amsterdam: Boom.

Kossmann, E.H. 1984. *De Lage Landen 1780-1940. Anderhalve eeuw Nederland en België*. Amsterdam/Brussel: Elsevier.

Kuyper, Abraham. 1899. *Evolutie Rede bij de overdracht van het rectoraat aan de Vrije Universiteit op 20 october 1899 gehouden*. Amsterdam/ Pretoria: Höveker&Wormser.

Leune, J.M.G. 2002. "Onderwijs en maatschappelijke verandering. Een terugblik op 200 jaar onderwijs en onderwijsbeleid in Nederland." In *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de staat. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs 2002. Belgisch Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs*, P. Boekholt et al., 11-48. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Nederlandsche Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, Algemeene Denkbeelden over het Nationaal Onderwijs. 1796.

Mellink, Bram. 2014. *Worden zoals wij. Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2017. "Kamerbrief over versterking burgerschapsonderwijs." Kamerstuk: kamerbrief 7-2-2017.

Ricken, Norbert. 2006. *Die ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schinkel, Willem. 2009. "De virtualisering van burgerschap en de paternalistische staat." *Sociologie* 5: 48–68.

Schinkel, Willem en Friso van Houdt. 2010. "The double helix of cultural assimilationism and neo-liberalism: citizenship in contemporary governmentality." *The British Journal of Sociology* 61:696–715.

Schuyt, Kees en Ed Taverne. 2000. *1950. Welvaart in zwart-wit*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Schweitzer, Friedrich. 2014. *Bildung*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH.

Taylor, Charles. 2009. *Een seculiere tijd*. Rotterdam: Lemniscaat.

Van der Woud, Auke. 2015. *De nieuwe mens. De culturele revolutie in Nederland rond 1900*. Amsterdam: Prometheus-Bert Bakker.

Van Gunsteren, Herman. 2008. *Bouwen op burgers*. Amsterdam: Van Gennep.

Van Kemenade, J.A. 1975. *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Van Rooden, Peter. 1996. *Religieuze regimes. Over godsdienst en maatschappij in Nederland, 1570-1990*. Amsterdam: Bert Bakker.

Velema, E. 1966. *Over de noodzakelijkheid van een meer exacte onderwijskunde*. Groningen: J.B. Wolters.

Velema, Wyger. 2013. "Republikeinse democratie". In *Het Bataafse experiment. Politiek en cultuur rond 1800*, redactie Frans Grijzenhout, Niek van Sas en Wyger Velema, *26-63*. Nijmegen: Van Tilt.

2. Van wie is het onderwijs? Van 'Goed Onderwijs!'

Over de actuele opdracht van artikel 23[1]

Govert Buijs

Economie-onderwijs

Ooit – het was aan het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw – werkte ik als jonge stafmedewerker bij het Christelijk Studiecentrum ICS, dat later opging in wat nu Forum-C heet. Een van onze projecten betrof een vernieuwing van het economie-onderwijs. Daar was dringend behoefte aan, zo vonden we. Zelf was ik al op de middelbare school zeer geïnspireerd door het werk van Bob Goudzwaard. Later kwamen daar allerlei namen bij: die van Sander Griffioen, Roelf Haan, Bas Kee, Henk van Zuthem – allemaal doordachte idealisten, of idealistische realisten, die aanvoelden en beargumenteerden dat we over economie breder moesten denken dan alleen in termen van de maximalisatie van individuele preferenties.

Een groep economiedocenten uit het voortgezet en wetenschappelijk onderwijs schreef zelfs enkele prachtig vormgegeven leskaternen voor het voortgezet onderwijs, met als profetische thema's 'Economie en milieu' en 'Goed geld, kwaad geld' – de centrale thema's van de economie in de 21ste eeuw. Ik heb ze een aantal jaren geleden uitgeleend aan een bevlogen medemens (weet niet meer wie) en sindsdien moet ik ze zelf node missen in mijn boekenkast. Dat is symbolisch: hoe mooi ze ook waren, en potentieel aantrekkelijk voor leerlingen, ze verdwenen ergens tussen droom en daad. Ondanks de inzet van de uitgever werden er nauwelijks exemplaren verkocht. Economie-docenten hadden geen zin in iets nieuws, ze hadden geen zin in zelfs maar heel voorzichtige vragen bij hun vak. Schoolbestuurders lieten het ook op zijn beloop. Zelfs koepelorganisaties, waaronder voorgangers van Verus, lieten het standaard-economisch water over Gods akker lopen. Liever liet men slapend het neoliberalisme zijn gang gaan, en wachtte men als konijntjes in de koplampen kijkend een volgende crisis af, een

1 Een eerdere versie van dit essay verscheen als "Van wie is de school? Christelijk onderwijs tussen staat, markt en samenleving" (Buijs 2014a).

financiële crisis, een ecologische crisis, dan dat men leerlingen zelfs maar enigszins wilde stimuleren tot kritische reflectie over de modellen in de standaardboeken. 'Heertje' was en bleef afdoende, de angst voor de eindexamenresultaten groeide harder dan de verantwoordelijkheid voor de brede vorming van de leerling. Vanwaar deze, niet alleen met de wijsheid achteraf, als schadelijk en schandelijk te typeren gemakzucht?

Franse toestanden?

Nee, Franse toestanden kennen we in dit land niet. Naar verluidt kan de Franse minister van Onderwijs dagelijks op zijn of haar horloge kijken en hij of zij weet dan direct waar elke leerling op een Franse basisschool of middelbare school mee bezig is, welk vak, welk boek. In Nederland is de situatie geheel anders, althans op papier. "Het geven van onderwijs is vrij", zo stelt onze grondwet in het roemruchte artikel 23, "behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen."

Zo luidt de officiële tekst. En toch kunnen we spreken van een merkwaardige paradox, de paradox van de onderwijsvrijheid. Op papier heeft Nederland zo ongeveer het meest vrije onderwijsstelsel ter wereld, maar in de praktijk heeft dit stelsel maar één echte regisseur die het script vaak tot in detail schrijft en de uitvoering bepaalt, namelijk de Nederlandse overheid. Anders gezegd: speciaal voor diegenen die voor die termen gevoelig zijn, Nederland (gidsland!) heeft op papier het meest 'moderne' of 'vooruitstrevende' onderwijsstelsel ter wereld, omdat hier de burgerparticipatie al in de vroege twintigste eeuw ruimhartig werd geregeld. Bovendien is, in tegenstelling tot veel andere westerse landen, deze burgerparticipatie niet geregeld door een tweeledig stelsel op te tuigen, met aan de ene kant een 'staatsstelsel', vrijwel altijd van magere kwaliteit, en daarnaast voor de rijke bovenlaag een ruimte van privéscholen, van topkwaliteit, maar nauwelijks toegankelijk. Dergelijke stelsels zijn vaak broedplaatsen en kweeknesten van generatielange sociaaleconomische segregatie en tweedeling tussen arm en rijk, kansarm en kansrijk. Nederland kent juist door twee organisatievormen binnen één publiek stelsel te combineren een opvallende gelijkmatigheid in

onderwijskwaliteit over de hele linie. De milde concurrentie tussen de diverse vormen maakt iedereen beter.

Hoe prachtig dit uitwerkt, is het scherpst te zien in ons academische stelsel: er is geen land ter wereld waar *alle* universiteiten terug te vinden zijn in de top 200 van zo ongeveer alle lijstjes, maar tegelijk zijn er weinig 'ver-ontwikkelde' landen zonder één universiteit in de top 50. Nederland wel. Zou men echter het Nederlandse 'top-onderzoek' in één cluster bijeenbrengen en zo op de internationale lijstjes zetten, dan zou deze 'Universiteit van Nederland' hoogstwaarschijnlijk hoog in de top 10 van nogal wat lijstjes terechtkomen. Niet de afschuwelijke tweedeling tussen een stuk of twintig onbetaalbare Ivy League-universiteiten en honderden junkinstellingen, zoals onze grote broer aan de overkant van de plas het hoger onderwijs georganiseerd heeft, maar brede kwaliteit, alle onderwijs goed, veel uitstekend onderzoek, breed verdeeld over veel universiteiten, alle onderwijs voor iedereen toegankelijk, met veel ruimte voor privaat initiatief in een publiek kader.

Maar juist dit vooruitstrevende land laat dit stelsel ouderwets door ambtenaren en de staatsbureaucratie overwoekeren. Dat ogenschijnlijk voorzichtige voorbehoud, "behoudens het toezicht van de overheid" blijkt nogal eens een massieve muur voor de vrijheid te zijn. Dit ligt maar voor een deel bij de overheid. Ja, er is veel regelgeving. Maar er is ook een nogal onderdanige en voorzichtige houding van 'het veld'. Inderdaad: men laat het stelsel ook overwoekeren door gebrek aan actief onderhoud.

Neem opnieuw de wereld die ik enigszins van nabij ken, de universitaire wereld. Natuurlijk zijn er verschillen tussen de universiteiten van Utrecht, Nijmegen, Rotterdam, Delft, Amsterdam-VU en Amsterdam UvA, Tilburg, enzovoort. Maar waar zitten die verschillen in? Niet elke studierichting wordt aan elke universiteit aangeboden, dat is duidelijk. We hebben de 'Technische Universiteiten' waar dit gegeven al direct in de naam zichtbaar is. Daar moet je voor klassiek Sanskriet niet wezen. Maar verder? In Maastricht heeft men 'probleemgestuurd onderwijs' – kijk, daar hebben we in elk geval een eigen onderwijsconcept, bij een van veertien Nederlandse universiteiten, heel bijzonder. De Open Universiteit biedt haar cursussen voornamelijk digitaal aan. Maar verder?

Er vindt wat marginaal vernieuwingswerk plaats door het inrichten van University Colleges. Utrecht begon daarmee in 1997, Maastricht

volgde in 2002, in Middelburg kwam een aan Utrecht gelieerd University College in 2004. Vooruit. Maar dan, tussen 2009 en 2015 komen er maar liefst nog zes bij. Iedereen wil een University College – kuddegedrag. Iets soortgelijks doet zich momenteel voor bij opleidingen Philosophy, Politics & Economics. De 'Fear of Missing Out' (FOMO) onder Nederlandse universiteiten is kennelijk groot.

Eenzelfde ontwikkeling doet zich voor in het basis- en middelbaar onderwijs. Terwijl officieel zo'n zeventig procent van het Nederlandse basis- en middelbare onderwijs 'bijzonder' is, zijn deze scholen toch grotendeels 'gewoon'. Nou ja, gewoon? Ze zijn wellicht toch wel bijzonder, maar durven hier niet goed over te praten. Het lijkt hun te ontbreken aan zelfvertrouwen, aan fierheid en wellicht ook aan visie.

In dit essay wil ik op enkele mogelijke oorzaken of achtergronden van deze verlegenheid ingaan. Waarom wordt er zo weinig sprankelend inhoud en vorm gegeven aan artikel 23? Ook laat ik iets zien van de gevolgen daarvan, met als casus het economie-onderwijs. Wat is hiermee gebeurd, of beter: niet gebeurd? En zou dit anders kunnen, alsnog? Mijn betoog loopt uit op een pleidooi voor 'burgerreflexiviteit' en burgerbetrokkenheid bij het onderwijs – zie scholen als coöperaties, geworteld (naast de nationale wetgeving) in de lokale context en daarom van elkaar verschillend. Geen koekoekseenzang dus.

Gemiste kansen

Hoe kan dit toch? Waarom zit er zo'n tendens tot inhoudelijke uniformering in een op papier heel vrij stelsel? Ik noem drie mogelijke oorzaken.

Allereerst is er de *wet van de sussende voorsprong*. Het Nederlandse onderwijsstelsel is het resultaat van wat we wel het 'einde van de schoolstrijd' noemen of zelfs de Grote Pacificatie. Maar taal kan misleidend werken. Het einde van de schoolstrijd was geen einde, maar juist het begin. Als je een wettelijk, zelfs grondwettelijk kader hebt bevochten, heb je ruimte gecreëerd, die vervolgens vraagt om een creatieve invulling. Het lijkt erop alsof men de ruimte van artikel 23 vooral zag als een ruimte voor godsdienstonderwijs vanuit de eigen confessionele overtuiging. Hoe belangrijk ook, dit is wel een heel smalle invulling van het principe 'vrijheid van onderwijs'. Het lijkt erop dat het

bijzonder onderwijs zich door deze vroege voorsprong in slaap heeft laten sussen, tevreden met die mogelijkheid om eigen godsdienstonderwijs te geven. Waar men veel minder aandacht aan heeft besteed, is de ontwikkeling van een eigen pedagogische visie, een visie op het onderwijsklimaat, een visie op de bestuursvorm van het onderwijs, een visie op de maatschappelijke betekenis van de school, et cetera. Ik bedoel niet dat men in 1917 direct een soort eeuwige blauwdruk voor al deze thema's had moeten formuleren, en ik bedoel ook niet dat er op al deze punten een potje van is gemaakt. Juist omdat men verbonden was met grote tradities, heeft men haast bijna intuïtief belangrijke stappen gezet. Ik bedoel wel dat men niet structureel geoefend heeft met en zich dus ook niet langdurig bekwaamd heeft om systematisch visie te ontwikkelen (en dat betekent ook: steeds weer visie te vernieuwen) op deze en dergelijke punten. Met het veiligstellen van het confessionele karakter leek 'de buit binnen', wat op termijn een ernstige misvatting zou blijken.

Met dat 'op termijn' doel ik op de jaren zestig en op *de razendsnelle secularisatie* – de tweede oorzaak achter bovengenoemde paradox – die Nederland van zo ongeveer het meest kerkelijk betrokken land in tien jaar tijd zou omturnen tot een van de wereldwijde koplopers in de ontkerkelijking. De ontstane geloofscrises gingen ook aan veel betrokkenen in het bijzonder onderwijs niet voorbij. Op zijn minst kan men zeggen dat er, ook bij diegenen die niet direct radicaal afscheid namen van het christelijk geloof, veel geloofsonzekerheid ontstond. De enige pijler waarop men het bijzondere van het bijzonder onderwijs had gefundeerd, wankelde. En wat blijft er dan nog over? Terwijl op een iets dieper niveau basale inzichten en intuïties uit de christelijke traditie wel degelijk leidend en inspirerend hadden kunnen zijn, was dit door de korst van confessionele proposities waarin de christelijke traditie was gestold, op veel scholen nauwelijks meer mogelijk. Het was alles of niets, óf de confessionele taal óf alles maar zo ongeveer overboord – en dat werkte verlammend.

De derde reden is wat genoemd zou kunnen worden '*financieringsstockholmisering*'. We kennen het stockholmsyndroom. Het is in de jaren zeventig zo genoemd door de psycholoog Bejerot. Het was hem opgevallen dat gijzelaars zich na enige tijd zozeer in hun gijzelnemers verplaatsen dat ze hun perspectief in feite overnemen. Nu gaat het wat ver om de overheid als gijzelnemer te beschouwen, maar toch.

Het bijzonder onderwijs wordt gefinancierd via (let wel: niet door!) de Nederlandse overheid. De overheid stelt hierbij terecht allerlei kwaliteitseisen. Maar behalve dat gebeurt er al snel veel meer. Er verschijnt een lawine van circulaires en beleidsnota's: gewone ambtenaren die vanwege wat extra cursusjes hier en daar denken dat ze veel zaken beter weten dan mensen in 'het veld'. De kern van de stockholmisering is dat 'het veld' ervan uitgaat dat de financierende instantie het ook écht beter weet. (Waarom toch? Ambtenaren hebben, op hun best, veelal dezelfde opleidingen doorlopen als mensen in het onderwijsveld.) Men kweekt bij zichzelf een volgzame, slaafse houding, en investeert niet in het ontwikkelen van een eigen visie om die in een open debat te brengen, met de samenleving én de overheid. Dat komt mede omdat de overheid toch vrijwel de exclusieve instantie is – en in toenemende mate is geworden – waaraan het onderwijs verantwoording schuldig is. Verenigingen zijn veelal opgeheven, scholen zijn stichtingen geworden met Raden van Toezicht, waar de maatschappelijke verantwoording vaak het stiefkind is en de inspectierapporten en CITO-scores leidend zijn. Het is de inspectie die zo vaak – soms zelfs ongewild – de dienst uitmaakt – en 'het veld' volgt.

Zou dit ook anders gekund hebben, anders kunnen? Opvallend is hoezeer er in Nederland, buiten de verzuilde structuren om, en enigszins in de marge gebleven, wel degelijk een grote diversiteit in onderwijsland vorm heeft gekregen. We kennen de hiermee verbonden namen: vrije scholen, jenaplan, montessori, Kees Boeke, dalton, er is zelfs één sociocratische school. Het kan dus wel. Er is alle ruimte om eigen didactische concepten te ontwikkelen, eigen leerinhouden ook. Maar juist het 'bijzonder' onderwijs lijkt het hier af te laten weten.

Verlegenheid en crisis

Laten we even uitzoomen om – in vogelvlucht – deze situatie in perspectief te plaatsen. Overal ter wereld heeft vanaf de negentiende eeuw de nationale staat het onderwijs naar zich toe getrokken (in sommige landen is dit nog volop bezig). Overal ter wereld hebben staten sowieso veel naar zich toe getrokken.

Als men heel globaal de geschiedenis van de afgelopen tweehonderd jaar zou willen typeren, zou de negentiende eeuw getypeerd

kunnen worden als de eeuw van de vrije markt en de hiermee verbonden sociale ontsporingen.

Hierop volgden twee belangrijke tegenbewegingen die elkaar in zekere zin ook bijgestuurd en bevrucht hebben. De eerste was de marxistische of socialistische beweging die een massieve aanval op de idee van privaat-eigendom plaatste. De tweede beweging was de christelijk-sociale beweging die in feite de coöperaties (her)uitvond, de ngo's: organisaties van burgers die samen maatschappelijke ruimtes inrichtten die vrij waren van de markt en vrij van de overheid. De maatschappelijke agenda werd daarbij grotendeels bepaald door het socialisme, de 'sociale kwestie', de oplossing was een geheel andere. Tegelijk veranderde ook het socialisme tot sociaaldemocratie.

Dit krachtenveld leidde tot een nogal unieke constellatie. Enerzijds ging de staat hoe langer hoe meer de rol spelen van beteugelaar van de markt (denk in Nederland aan het beroemde Kinderwetje van Van Houten uit 1874 dat kinderarbeid beperkte). Daarnaast floreerde een vrije coöperatieve ruimte, waar de markt niet aanwezig was (denk aan vakbonden, scholen, opvang voor gehandicapten, huisvesting), maar de staat ook niet. Zo ontstond een interessante driehoek: een vrije markt die werkt daar waar dat passend is, een overheid die de markt inkadert, en een sfeer van vrij burgerinitiatief dat zich ontwikkelt op terreinen waar de markt niet past.

In de twintigste eeuw ontspoorde echter ook de staat en nam ze in een aantal Europese landen dictatoriale of zelfs totalitaire vormen aan. Veruit de meeste landen in Europa hebben voor een groot deel van de twintigste eeuw zelf dictatoriale regimes gekend (Spanje en Portugal werden pas halverwege de jaren zeventig democratieën; Oost-Europese landen pas eind jaren tachtig). Een vrije coöperatieve ruimte kon hier onmogelijk tot ontwikkeling komen.

Vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw ontstaat bovendien een heel complexe nieuwe dynamiek, die grote gevolgen had en heeft voor genoemde coöperatieve structuren. De studentenopstanden en de culturele revolutie van de sixties rekenen af met gezagsstructuren – in feite met alle individu-overstijgende instituties (de beroemde 'lange mars door de instituties'). Alles wat boven het individu staat, wordt 'ontmaskerd' als 'ideologische apparaten', zowel de staat als ook de coöperatieve structuren. Ook het onderwijs, juist het onderwijs, moet het ontgelden.

Aanvankelijk was dit verzet nog sterk marxistisch georiënteerd en dus anti-kapitalistisch, anti-markt, solidair met arbeiders en dat soort zaken. Maar het marxisme legde één centrale notie neer in het midden van de samenleving die er sinds die tijd niet meer uit verdwenen is: dat mensen in wezen materiegedreven wezens zijn die materiële belangen verdedigen, altijd lid van een 'klasse' met dito belangen.

Men hoefde dan alleen maar het begrip 'klasse' en dus het collectivistische element te schrappen en je kwam terecht in een volgende fase. Binnen een decennium volgde een 'meebuigende tegenrevolutie', de 'sixties 2.0': het radicaal anti-institutionele en individualistische karakter van de sixties werd opgenomen in een nieuw denken over markt en samenleving dat in alles het vrije individu tot hoeksteen van de samenleving maakt. Van Marx had men al het ontmaskerende denken geleerd. Van neomarxisten én neoliberalen leerde men dat vrije, individuele ontplooiing het hoogste goed is voor mens en samenleving. Neomarxisme én neoliberalisme gingen een monsterverbond aan: vanaf toen werden mensen gedefinieerd als in de kern eigenbelang nastrevende individuen.

Na de val van de Berlijnse Muur, het internationale ijkpunt van een nieuwe tijd, was de zaak beklonken en leek de vrijemarktgedachte voluit de overwinning binnen te hebben gehaald en het rijk alleen te hebben. De staat voegde zich geheel in dit nieuwe spoor en – terwijl hij heel hard riep dat hij zich 'terugtrok' en inzette op 'privatisering' – deed hij alles om een geglobaliseerde vrije markt te organiseren. Dit ging samen met een toenemende spirituele leegte en een nauwelijks verholen materialisme in de samenleving. Weg met alle ideologie, weg met alle religie, weg met alle zingeving, weg met wat het individu overstijgt. In Nederland had de VVD in de jaren tachtig veel succes met de leus 'Gewoon jezelf kunnen zijn' – het begin van een nieuw tijdperk, ook in Nederland.

Deze nieuwe ideologie kwam ook centraal te staan in het economie- en business-onderwijs, in de Angelsaksische wereld, maar ook in Nederland.[2] De coöperatieve tradities en de mogelijkheden van een 'Rijnlands' economiemodel werden met harde hand aan de jongere generatie onthouden. Het recept is zo makkelijk: je hoeft maar één

2 Zie hierover onder meer het recente proefschrift van Jelle van Baardewijk, *The Moral Formation of Business Students. A Philosophical and Empirical Investigation of the Business Student Ethos* (Van Baardewijk 2018).

generatie over iets oorverdovend te zwijgen en weg is het, weg uit het denk- en handelingsrepertoire van een samenleving.

Om te ontkomen aan het verwijt 'ideologisch' te zijn, moesten bovendien alle bovenindividuele institutionele verbanden, die nu eenmaal toch nodig bleven, een heel nieuwe bestuursfilosofie omarmen, een die 'neutraal' zou zijn (en D66 belichaamde in zekere zin deze nieuwe mentaliteit). Een technocratische opvatting van bestuur werd ontwikkeld, met als naam *New Public Management* – waarmee de leegte werd verdiept.[3] Ook het onderwijs leek in belangrijke mate in de greep gekomen te zijn van technocratisch denken: 'bulletpoints', 'output', 'Key Performance Indicators', een terreur van de meetbaarheid.

Dit bleek weer ruim baan te geven aan een klasse die heel goed kon rekenen en tellen – vooral naar zichzelf toe. Het heerlijk bevrijde, ontideologiseerde, seculiere individu bleek zich al snel te ontwikkelen tot een calculerende burger, en vooral een calculerende manager, een calculerende bankier, een calculerende CEO te zijn geworden. Het oude gebod 'Gij zult niet stelen' hield men keurig in ere, maar met een net iets andere, eigenlijk heel creatieve, invulling: je mag vooral geen dief zijn van je eigen portemonnee.[4]

De kredietcrisis van 2007 en volgende jaren was dan ook veel meer dan een crisis in het financiële systeem – ze legde vooral een morele en spirituele crisis bloot, een overdrachtscrisis ook, een leegte die zich alleen nog maar kon en kan vullen met cijfers en prestatie-indicatoren, of het nu gaat om de politiek, om organisaties of om mensen of om kinderen. De samenleving is primair het platform geworden waarop het door – vooral materieel – eigenbelang gedreven individu zich kan manifesteren door de eigen prestaties te etaleren. We beoordelen inmiddels alles en iedereen op formele uiterlijkheden en cijfers – en

3 Toonaangevend werd het boek van Osborne en Gaebler, *Reinventing Government* (Osborne and Gaebler 1992). Een uitvoerige analyse van de immense invloed hiervan in Nederland en van een aantal bedenkelijke gevolgen, was het WRR-rapport *Bewijzen van goede dienstverlening* onder verantwoordelijkheid van de toenmalige voorzitter prof. dr. Wim van de Donk, geschreven door een commissie onder voorzitterschap van prof. dr. Pauline Meurs (WRR 2004).

4 Al tijdens het optreden van Pim Fortuyn bleek een forse vertrouwenscrisis rond veel maatschappelijke organisaties, met name in de zorg en het onderwijs. Deze crisisstemming werd dramatisch versterkt tijdens en na de kredietcrisis van 2008. Een voorzichtig herstel lijkt zich aan te dienen. Zie hierover, ook met veel vertrouwenscijfers in maatschappelijke organisaties, Buijs 2016, 195–211.

noemen dit 'meritocratie'. Je krijgt wat je 'verdient'. Daarom willen we dat onze kinderen 'scoren', en worden we woedend als de CITO-toets niet oplevert wat we in ons hoofd hebben voor onze oogappeltjes. Het is dezelfde woede die ontbrandt in aandeelhouders als een bank niet genoeg 'aandeelhouderswaarde' creëert. De stemming wordt verbeten, grimmig, vol nauw verholen woede, die we – met een beeld van de filosoof Peter Sloterdijk – opslaan in 'woedebanken' om plotseling in een soort van *bankrun* de rekening leeg te halen en te vereffenen (Sloterdijk 2007).

Deze zogenaamd 'neutrale', 'objectieve' meritocratie blijkt zelf in feite hoog-ideologisch te zijn. Op de achtergrond speelt een wereldbeeld waarbij de kosmos een strijdtoneel is, waarin de 'Wille zur Macht' bepalend is en een 'struggle for life' gaande is, waarin alleen de besten overwinnen. Slechts enkele wankele restanten van een christelijk-humanistisch ethos schragen een restje fatsoen en solidariteit, maar het gaat tandenknarsend. Ik heb deze ontwikkeling elders wel 'Tilmantisering' genoemd (Buijs 2017). Michel Tilmant was in 2007 de baas geworden van ING. Hij had reeds in 2004 een zeer royale salarisverhoging gekregen (met volle instemming van voormalig socialistisch premier Wim Kok; Tilmant mocht eens vertrekken naar het buitenland). In oktober 2007, de kredietcrisis was inmiddels aan het uitbarsten, liet Tilmant doodleuk weten dat hij vond dat hij veel te weinig verdiende en dat hij er daarom hoogstpersoonlijk voor zou zorgen dat het hoofdkantoor van ING verplaatst zou worden naar de Londense City, waar er niet zo moeilijk gedaan werd over beloningen (inderdaad, de vijfde economie ter wereld, waar men hierover niet moeilijk doet, het land waar 22% van de bevolking en 33% van de kinderen in armoede leeft – heerlijk liberaal land, waar men niet moeilijk doet over ongelijkheid). Als ik mijn zin niet krijg, laat ik de hele dekselse boel lekker in de steek. Tante Pos weg om één Belg die vindt dat hij te weinig verdient in Nederland! Dat is globalisering, dat is neoliberalisme. Resultaat: een verweesde samenleving. Niet de verzuiling was het probleem, en de ontzuiling was niet het probleem (noch de oplossing overigens), maar de ontzieling (zoals Wim van de Donk al betrekkelijk vroeg signaleerde) (Van de Donk 2001; vgl. Buijs en Hoogland

2016). De gevolgen zijn heel scherp door Paul Schnabel op formule gebracht: "Met mij gaat het goed, met ons gaat het slecht."[5]

Het is ronduit verdrietig dat ook het coöperatieve middenveld, de ngo-wereld die, door burgers zelf, vrij van de staat, in het leven geroepen was om bescherming te bieden tegen de wervelwinden van de markt, niet in staat is geweest deze rol te blijven vervullen, maar zelf meegenomen is in de neoliberale stormen. Dat geldt, zo vrees ik, ook voor de hoofdlijn van het bijzonder onderwijs.

Protest en vernieuwing

Het is de verdienste van Pim Fortuyn geweest dat hij heeft aangevoeld dat zich hier een fundamentele ontsporing aan het voltrekken was. Vanaf zijn optreden ontwikkelen zich twee lijnen van protest tegen het nieuwe individualistisch-technocratische klimaat en de zogenaamd 'meritocratische' ratrace die hierdoor ontketend wordt.

Het meest in het oog lopend is het machteloos-nostalgische protest dat we vaak aanduiden onder de verzamelnaam 'populisme'. Met machteloos bedoel ik niet dat het niet in staat is om politieke macht te verzamelen, want dat is het wel degelijk, soms gevaarlijk veel zelfs. Inhoudelijk blijft de agenda echter erg leeg. De populistische stemming jaagt ook een bijna verlammende tegenstelling tussen 'elite' en 'volk' aan, waarbinnen een soort vrijplaats voor ressentiment en zelfs haat ontstaat, tentoongespreid op de ten onrechte zo genoemde 'sociale' media. Hoe begrijpelijk de populistische onderstroom ook is, ze brengt oplossingen niet dichterbij, maar schiet in haar eigen voet. Door steeds 'de elite' als dader en zichzelf als 'slachtoffer' te presenteren, worden irreële en utopische verwachtingen opgestuwd, waardoor elke volgende teleurstelling en elk volgend protest al ingebouwd is. Leiders van populistische bewegingen hebben ook een groot belang bij het voortduren van problemen en zullen daarom elke stap in een andere richting voorstellen als verraad.

Er hebben zich echter ook allerlei vormen van constructief verzet ontwikkeld. Rond het thema 'beroepseer' hebben werknemers in allerlei sectoren de ontzieling aan de kaak gesteld en getracht de dragende

5 Inmiddels ook de titel van een boek van zijn hand: *Met mij gaat het goed, met ons gaat het slecht. Het gevoel van Nederland* (Schnabel 2018).

waarden en idealen weer een centrale plaats te geven, in de zorg, bij de politie, in het onderwijs, in de volkshuisvesting.[6] Binnen de financiële wereld is er een – wellicht nog te zwakke, maar toch – morele heroriëntatie op gang gekomen.

In het onderwijs – en ik weet dat ik hiermee op vele bestuurlijke tenen trap – is in dit verband te wijzen op de vereniging Beter Onderwijs Nederland die de vinger gelegd heeft bij onder meer bestuurlijke arrogantie en technocratische schaalvergroting in het onderwijs.

Onder studenten zijn constructieve vernieuwingsbewegingen ontstaan, bijvoorbeeld rond wat is gaan heten de Bildung Academie. Deze beweging is door studenten in gang gezet en vraagt aandacht voor algemene vorming en persoonlijkheidsvorming los van economisch nut. Aan de VU is een project gestart waarin – met medewerking van mensen van de Bildung Academie – een vormingsprogramma ontwikkeld wordt voor, op termijn, alle bachelor-studenten. Centraal in het programma staat de combinatie van persoonlijke ervaring en persoonlijke keuzes met de verkenning van maatschappelijke ontwikkelingen. Bij de opbouw van dit programma zijn studenten zelf leidend. De acht centrale thema's die gekozen zijn, zijn door studenten zelf aangedragen: digitalisering, armoede, succes, gezondheid & geluk, rebellie, samenleven met levensbeschouwelijke verschillen, duurzaamheid, het menselijk lichaam. Er is niets religieus aan het programma te ontdekken en toch is het 'bijzonder'. De VU gaat met de ontwikkeling van dit programma een eigen weg, met het oog op een goede voorbereiding van de hele mens op de samenleving van straks. Het gaat erom, zoals voorzitter van het College van Bestuur Mirjam van Praag het uitdrukte, dat je op de VU niet alleen 'iets' studeert, maar ook 'iemand' wordt. Een essentiële component hiervan is de verbinding met 'Community Service' en 'Community Service Learning'. Aan de VU leert een student, naast uiteraard allerlei vakinhoudelijke kwalificaties, dat je een bijdrage kunt leveren aan het leven van anderen en

6 Begonnen met het onder leiding van Thijs Jansen tot stand gekomen nummer *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt. Christen Democratische Verkenningen*, zomer 2005. De hierdoor ontstane discussies leidden onder meer tot de oprichting van de Stichting Beroepseer, die inmiddels vele publicaties het licht heeft doen zien en allerlei evenementen heeft georganiseerd. Ook de oprichting van de – onder onderwijsbestuurders nogal eens omstreden – vereniging Beter Onderwijs Nederland is in deze lijn te zien.

zo aan een goede samenleving. Persoonlijke inzet kan verschil maken. Het A Broader Mind-project is zo, juist in de combinatie van persoonlijke en maatschappelijke reflectie met maatschappelijke dienstverlening, een protest tegen onverschilligheid en cynisme.

Weer een heel andere vorm van vernieuwing wordt nagestreefd door een groep economiestudenten onder de naam 'Rethinking Economics'. De groep begon in Engeland waar studenten zich afvroegen waarom zes jaar na de kredietcrisis nog steeds geen enkel college hieraan gewijd was. In een indrukwekkend rapport heeft ook de Nederlandse tak het economieonderwijs kritisch doorgelicht en laten zien hoe eenzijdig 'neo-liberaal' het Nederlandse economie-onderwijs geworden is (Tieleman et al. 2018).[7]

Kortom: naast begrijpelijk frustratieprotest zien we nieuwe bewegingen van 'burgers', betrokken mensen die constructief willen helpen puin ruimen en opbouwen. Misschien zelfs dat de 21ste eeuw niet de eeuw van de markt, niet van de staat maar de "eeuw van de burger" gaat worden.[8] Zou juist hier een rol liggen voor bijzonder onderwijs? Sterker nog: zou niet alle onderwijs 'bijzonder' moeten zijn, vormgegeven door burgers, die zich met elkaar grondig rekenschap geven van uitgangspunten en morele ankerpunten, en dat niet overlaten aan 'Den Haag' of aan de laatste onderwijskundige mode?

Het is een breed gedeeld inzicht in de sociale wetenschappen dat een democratie alleen kan functioneren als er op allerlei andere niveaus in de samenleving ook democratische overlegstructuren zijn waar mensen oefenen met meningsvorming, overleg, overtuigen, besluiten en bovenal: soms gelijk, maar vaker ongelijk krijgen.[9] Men kan alleen hopen dat een samenleving – en dus ook het onderwijs als kerninstituut daarbinnen – enigszins koers kan houden als er stem en tegenstem georganiseerd worden, en dus een machtsmonopolie

7 http://www.rethinkingeconomics.nl/uploads/5/3/2/2/53228883/thinking_like_an_economist.pdf.

8 Zoals de hoofdredacteur van *Christen Democratische Verkenningen (CDV)*, Pieter Jan Dijkman, het recentelijk noemde in *Het appèl op de vitale samenleving. CDV* (Dijkman 2013, 31). Zelf heb ik hierover een brochure geschreven, met overigens een waarschuwing voor een 'burgerschapsbubble': *De eeuw van de burger* (Buijs 2014b).

9 Een klassieker aangaande dit thema is het werk van Alexis de Tocqueville, *Over de democratie in Amerika* (Tocqueville 2011 [1835/1840]). Een hedendaagse klassieker is Robert Putnam, *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy* (Putnam 1994).

voorkomen wordt. Een voortdurende betrokkenheid van burgers, naast en tegenover de meer institutionele sferen als overheidsbureaucratie, grote institutionele en commerciële spelers, is daarom essentieel.[10] Over de inhoud van dit 'stem en tegenstem' straks meer. Eerst een specificering van de mogelijke rol van wat het 'bijzonder onderwijs' hier kan zijn (en deels ook eerder al geweest is).

Nieuwe kansen

Het is in zekere zin verbijsterend dat wat nu nog formeel als 'bijzonder onderwijs' te boek staat, zich niet aan deze eerdergenoemde malaise heeft kunnen onttrekken en ook niet vooroploopt bij de verkenning van nieuwe wegen. Wellicht dat men denkt dat het christelijk imago momenteel tot grote bescheidenheid maant en dat men zich daarom vooral richt op de algemene uitstraling van 'kwaliteit'. Maar dat is te snel gedacht. De publieke opinie staat uitzonderingen toe op soms heel massieve beeldvorming. De kerk doet het qua imago momenteel erg slecht, en dat geldt ook voor veel, voorheen of nog steeds christelijke, maatschappelijke organisaties. Toch weet het Leger des Heils zich hier grotendeels aan te onttrekken. Kennelijk heeft 'het Leger' zo'n sterk imago opgebouwd dat men dwars door alles heen blijft zien dat het een eigen levensoriëntatie heeft, een eigen kijk op de samenleving.

Het bijzonder onderwijs is daarin minder geslaagd, hoewel men niet moet onderschatten dat bij nogal wat ouders de motivatie om kinderen naar een 'bijzondere school' te sturen toch te maken heeft met een vage notie van 'dan krijgen ze nog iets mee' – en dan bedoelen ze wel degelijk 'iets spiritueels', 'iets moreels', of in de inmiddels al onsterfelijke woorden van Juf Ank, iets van het "sprookje van geloof, hoop en liefde" tegenover "met je dikke portemonnee en je Audi A6 geloven in het sprookje dat je werkelijk wat voorstelt".

Tegelijk is er nog steeds artikel 23, is er nog steeds de vrijheid van onderwijs. Het zou mijns inziens een heel belangrijke rol van het bijzonder onderwijs kunnen zijn om opnieuw een eigen coöperatieruimte in te richten waarin men samen met 'alle mensen van goede

10 Laat ik bekennen dat ik hier enigszins beïnvloed ben door het werk van Jürgen Habermas, die een scherp(er) onderscheid maakt tussen systeemwereld en leefwereld, primair in zijn hoofdwerk *Theorie des kommunikativen Handelns* (Habermas 1981).

wil' op weg gaat naar een herontdekking van de ziel, de zin van goed onderwijs.

Daarbij zou men aan kunnen sluiten bij allerlei, vaak nog redelijk kleinschalige bewegingen van 'constructieve burgers' die actief zoeken naar alternatieven naast die van de tegenstelling van een neoliberale elite versus 'het volk' als immer verongelijkt slachtoffer. De school wordt dan een plaats waar mensen met elkaar leren dat je een samenleving zelf maakt, als burger, en niet passief hoeft af te wachten wat je aangeboden wordt (om daar dan weer heel ontevreden over te zijn). Zoals de Amerikaanse president Kennedy het verwoordde: "Don't ask what your country can do for you, but what you can do for your country." Of, als variant daarop beter: "Don't ask what your neighbour can do for you, but what you can do for your neighbor."

Zo kan het bijzonder onderwijs bijdragen aan een broodnodige nieuwe beweging van 'burgers', een beweging die niet alleen een tegenmacht vormt tegen markt en staat, maar zelf ook actief, in onderlinge samenwerking, vorm geeft aan de eigen leefomgeving.

Nee, de burger – ik spreek even heel algemeen – zoekt daarbij geen oriëntatie meer in grote ideologieën, zoals in de afgelopen eeuwen het geval was of van tot op de komma uitgewerkte religieuze stelsels. Maar tegelijk wil men zich wel graag laten inspireren door fundamentele waarden, zoals die concreet belichaamd worden in inspirerende mensen en in inspirerende praktijken en gemeenschappen, uit heden en verleden. In plaats van de ideologie komt het inspirerende verhaal, in plaats van het partijprogramma een praktijk van mensen die nieuwe initiatieven durven en durfden nemen – van Martin Luther King tot kloostergemeenschappen, van de Voedselbanken tot Taizé.

Overheden (en iets soortgelijks geldt voor allerlei grootschalige bureaucratische organisaties) zullen, schoorvoetend maar onvermijdelijk, hieraan ruimte moeten geven. Ik schets hier een nogal idealistisch plaatje. In werkelijkheid zal dit een heel moeilijke en riskante transitie worden. Die transitie gaat gepaard met strijd – denk maar aan de ernstige problemen rond wat we aanvankelijk nog, als een soort Kaap de Goede Hoop, als de 'Arabische Lente' aanduidden, waar met uitzondering van Tunesië vrijwel niets meer van over is. Machtsposities worden over het algemeen fel verdedigd.

Heel veel zal aankomen op het vermogen van mensen zelf om hun eigen wensen, behoeften en verlangens daadwerkelijk af te stemmen op

de wensen, behoeften en verlangens van anderen. Oftewel: is men in staat de 'deugden' te ontwikkelen van bezonnenheid, matigheid, rechtvaardigheid, moed, geloof, hoop en – de meeste van al – liefde? De eeuw van de burger kan ook zomaar verworden tot een chaotische botsing tussen compromisloze ego's die één gedachte onuitstaanbaar vinden, namelijk dat zij misschien wel eens iets fout doen, ego's die, met andere woorden, het woord 'zonde' uit hun woordenboek hebben geschrapt en rücksichtslos hun hoogst individuele levensproject najagen – als de wind.

Het bijzonder onderwijs, in de ruimte van artikel 23, is in feite al een eeuwenlange oefenplaats voor dit nieuwe burgerschap. Kijk maar: het is een plaats waar men niet alleen tafels leert en rijtjes stampt (belangrijk hoor!), maar ook inspiratie deelt en elkaar verhalen vertelt – bovenal het meest inspirerende verhaal denkbaar, van een God die zijn wereld zo liefheeft dat Hij er zelf, ondanks alles, in participeert (over participatiesamenleving gesproken!); het is een plaats waar het begrip 'zonde' op enigerlei wijze ook overeind wordt gehouden, en mensen dus leren dat ze soms fouten maken, maar ook dat ze daarna nieuwe kansen krijgen; het is een plaats waar mensen zich als een coöperatie aaneengesloten hebben om samen zorg te dragen voor het onderwijs aan hun en andermans kinderen (direct opgehoepeld dus met al die stichtingen en raden van toezicht die onder de naam van 'good governance' een bureaucratische dictatuur zonder tegenmacht vestigen – de ultieme doodssteek voor het christelijk onderwijs en voor het zo vooruitstrevende artikel 23!).

Het bijzonder onderwijs zou bij uitstek de plaats kunnen zijn waar men al jong vrijwilligerswerk leert, heel belangrijk omdat kerken als oefenplaatsen hiervoor in omvang en betekenis afgenomen zijn. Het bijzonder onderwijs blijft daarom – idealiter – op volle kracht doorgaan met de maatschappelijke stage, los van wat er besloten wordt in het wispelturige en kortzichtige Den Haag. Dat vergt wel een goed inzicht in de vraag van wie het onderwijs eigenlijk is, en wie er dus mee mogen praten.

Van wie is het onderwijs? Van 'Goed Onderwijs'!

Juist het nu vaak als 'ouderwets' voorgestelde artikel 23 – maar in feite een regeling voor burgerparticipatie avant la lettre – geeft allerlei

mogelijkheden voor het herinrichten van coöperatieve beschermingsstructuren tegenover staat en markt, in vrijheid.

Hoe kan men het gesprek over de inhoud van het onderwijs goed inrichten? Wie mogen hieraan meedoen? Van wie is het onderwijs eigenlijk, als het niet van de staat is of van de markt? De leerkrachten zijn toch ergens 'in dienst', zoals het heet. Van de ouders wellicht? Of is de school van de leerkrachten en docenten? Nee, van de kerk is het onderwijs zeker niet. Of is het misschien – heel revolutionair – van de leerlingen? Of, zoals men tegenwoordig vaak denkt, is de school van het schoolbestuur, of nog erger, van de Raad van Toezicht? De vrijheid van onderwijs vergt grondige doordenking om te voorkomen dat ze 'gekaapt' wordt door een bepaalde groep. Hier wreekt zich precies de inhoudelijke leegte, het gebrek aan eigen creatieve visievorming in het christelijk onderwijs. Dit vacuüm roept bij voortduur gemakkelijk een chaotische machtsstrijd op tussen al deze betrokken partijen. Soms ligt de een boven, dan weer de ander.

Het goede antwoord op de vraag van wie het onderwijs is, is mijns inziens: de school is van niemand, de school is van zichzelf! Of nog beter: de school is van 'Goed Onderwijs'. De school is van een begrip, een idee, een praktijk, een doel.

Dat lijkt raar. Het loonzakje van de leerkracht wordt toch niet gevuld door een idee? Daarvan kun je toch niet in dienst zijn? Dat weet ik zo net nog niet. Ik zou de stelling willen verdedigen dat iedereen die betrokken is bij het onderwijs, in dienst staat van 'Goed Onderwijs'. Niemand van de genoemde partijen kan daarom ooit de woorden in de mond nemen: "De school is van mij." De school is niet van het bestuur, niet van de ouders, niet van de Raad van Toezicht, niet van ... – van niemand. En degenen binnen een onderwijsgemeenschap die hier in financiële zin van leven, krijgen hun geld als honorarium voor hun dienst aan Goed Onderwijs. Ook de schooldirectie maakt niet de dienst uit, maar staat in dienst van...

Maar wat is dan Goed Onderwijs? Dat is het aardige: dat weet ik niet, dat weet het bestuur niet, dat weet de Raad van Toezicht al helemaal niet, dat weet zelfs de leerkracht niet, laat staan de leerling, om over de inspectie of Haagse ambtenaren maar helemaal te zwijgen. Maar ieder heeft wel bepaalde intuïties daaromtrent. Dus net zoals Plato bijna 2500 jaar geleden zijn spreken over 'ideeën' altijd inbedde in gesprekken die Socrates met anderen hierover had op de markt, kan het idee Goed

Onderwijs geen inhoud krijgen als hierover niet door alle betrokkenen concreet gesproken wordt. De school die echt vrij is, kan niet anders dan alle 'stakeholders' om de tafel nodigen en zo de ideeën omtrent wat Goed Onderwijs concreet betekent, ontwikkelen. Artikel 23 is daarom ten diepste een uitnodiging tot een gesprek over iets waarover iedereen gedachten heeft, maar waarop niemand een kennis- of machtsmonopolie kan opeisen.

Hoe kan men dan in de coöperatie 'bijzonder onderwijs' of zelfs 'christelijk onderwijs' het socratische gesprek over het onderwijs inrichten? Wie zijn de betrokken stakeholders? De stakeholders vormen een breed palet. Onderwijs is de werkplaats waarin een samenleving de volgende generatie voorbereidt op hun toekomstige deelname aan de samenleving van morgen. De ontwikkeling van een onderwijsvisie is daarom tegelijkertijd een samenlevingsberaad. Haal dus het bedrijfsleven maar binnen! Of vertegenwoordigers van non-profitorganisaties. Of, waarom niet, de overheid. Of kerken. Of de lokale bank. En natuurlijk ook ouders. Mensen uit de wijk, waarom niet? De stakeholders kunnen per schooltype en ook wel per regio verschillen. Maar laat het vooral niet te smal zijn. Zo ontstaat in feite een praktijk die 'burger-reflexiviteit' genoemd kan worden.

Alle participanten doen mee onder één voorwaarde: dat zij vanuit hun perspectief een visie geven op dat ene idee, Goed Onderwijs, en zich er daarbij rekenschap van geven dat dat wel breder móét zijn dan alleen het eigen perspectief. Ieder moet dus de illusie opgeven dat het onderwijs van hem of haar is. Ieder moet zich de vraag stellen: welk appèl doet het idee Goed Onderwijs op mij, en wat kan ik daarvan inbrengen in het gesprek hierover? Waartoe worden wij in het onderwijs geroepen?

Dat gesprek kan betrekking hebben op de leidende waarden en het daarachter liggende mens- of kindbeeld; het zal gaan over de vaardigheden die kinderen nodig hebben in de samenleving van morgen; het zal gaan over de manier waarop hun ziel gevoed en opgevoed kan worden (oftewel: hoe hun persoonlijke existentiële betrokkenheid bij de vreugde én bij het lijden in de wereld, bij de schoonheid én de geschondenheid aangevuurd en gevoed kan worden); het zal gaan over… over alles waar het op school over moet gaan. Dit is wellicht samen te vatten met vier steekwoorden:

- Zelforiëntatie en zelfwording – wie ben ik, wat kan ik, wat zijn mijn sterke en zwakke kanten?

- Existentiële oriëntatie – gezamenlijk verkennen en zien dat we leven in een prachtige maar geschonden wereld, de hoogtes en dieptes van het leven zelf, de vreugde maar ook de ziekte en de dood, de liefde overal om ons heen maar ook de haat, jaloezie, onverschilligheid om ons heen en in onszelf.
- Maatschappelijk-culturele oriëntatie en socialisatie – hoe zit onze samenleving in elkaar, wat is er mooi, wat mis, hoe kan ik daarin zelf een bijdrage leveren aan het goede?
- Kwalificatie – de basisvaardigheden om in de samenleving te functioneren.[11]

Dat gesprek, deze burger-reflexiviteit, is overigens niet vrijblijvend: het vraagt ook om burgerinzet. Wat kan bijvoorbeeld een bedrijf betekenen binnen het onderwijs (workshops, excursies, stageplaatsen, gastlessen)? Ieder heeft een verantwoordelijkheid voor de inwijding van de volgende generatie.

Kortom, en anders gezegd: wat is onze 'roeping' als onderwijs? Daar waar men er bewust voor gekozen heeft om in de ademruimte van de christelijke traditie te staan en tegen die achtergrond het gesprek te voeren, kan dit begrip 'roeping' ('vocatio') een diepe kleur krijgen. Het onderwijs is een Godsgeschenk dat we als mensen aan elkaar mogen doorgeven – het kind, de jongere, leren thuis te raken in de kwalitatieve veelkleurigheid van Gods wereld (en daarmee tegelijk ook altijd een beetje leren ontheemd te raken, want niet alles in die wereld is zoals de goede God het heeft bedoeld), met als doel om daar nu en in de toekomst onze bijdrage aan te kunnen leveren.

Casus: economie-onderwijs

Waartoe zou een dergelijke burger-reflexiviteit kunnen leiden? In het licht van de eerder gegeven analyse zal het niet verbazen dat ik een nieuw debat heel urgent acht over de vraag: welk beeld van economie wordt door het onderwijs overgedragen? Het economie- en

11 Ik varieer in deze alinea wat op de bekende driedeling van Biesta: kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Met name de 'existentiële oriëntatie' voeg ik toe. En 'socialisatie' klinkt me iets te veel als aanpassing. Het gaat te ver om dit hier uit te werken.

managementonderwijs is in de laatste decennia sterk vertechniseerd, alsof het om een exacte wetenschap gaat en niet om mensen. De centrale voorstelling van waaruit daarbij gewerkt wordt, is die van de zogenaamde 'homo economicus', het rationeel kiezende, voortdurend individuele preferenties afwegende individu. Dat roept automatisch de vraag op wat de rol van het onderwijs is geweest in de 'technocratische' wending die de samenleving over zich heen kreeg sinds eind jaren tachtig. Welke studenten hebben daarin een rol gespeeld? Wat hebben ze toen op de middelbare school meegekregen?[12]

Nu is dit beeld van de homo economicus uiteraard alleen maar een vooronderstelling van een model, en iedere wetenschapper zou moeten weten wat dit betekent: een model is een heel sterke versimpeling van de werkelijkheid die het mogelijk maakt bepaalde verbanden rekenkundig te analyseren, een zeer beperkte en nauwkeurig begrensde activiteit dus. Maar wat is er maatschappelijk en wetenschappelijk mee gebeurd? Zoals niemand minder dan de econoom Keynes ooit zei:

> "De ideeën van economen en politiek filosofen zijn machtiger dan vaak wordt gedacht, niet alleen als ze kloppen, maar ook als ze fout zijn. Sterker nog: de wereld wordt door weinig anders geregeerd. Praktijkmensen die van zichzelf denken dat ze vrij zijn van intellectuele invloeden, blijken doorgaans alleen maar slaafse navolgers van een of andere achterhaalde econoom."

Wat zal dit economische mensbeeld dan bij leerlingen uitwerken als ze niet heel goed meekrijgen dat dit slechts een model is? Heel gemakkelijk, bijna onvermijdelijk, zullen ze, in ieder geval een fors deel van hen, zich niet aan de indruk kunnen onttrekken dat dit een beschrijving is van hoe de mens echt is – en dus van hoe zijzelf echt zijn, of zelfs dienen te zijn, als ze 'succesvol' willen zijn: calculerende individuen.

In de jaren zeventig en tachtig zijn er al wel initiatieven geweest om economie-onderwijs anders op te zetten, waarbij leraren economie zelf ook een belangrijke rol speelden (ik noemde dit al in de introductie). Maar het onderwijsveld werkte niet echt mee. Vernieuwing is moeilijk, kennelijk. Natuurlijk, een onderwijsmethode ontwikkelen valt niet mee. En het is zeker niet de bedoeling van economie-onderwijs om

12 Vgl. het al genoemde proefschrift van Van Baardewijk 2018.

moraal-preken af te steken. Bovendien zijn er de 'eindtermen' waarop elke school wil scoren. Het kan uiteraard ook niet de bedoeling zijn om van economie een soort soft praatvak te maken, wat al snel de vrees is. Niettemin biedt de wet echt veel meer ruimte om een rijkere visie op economie te ontwikkelen, waarbij leerlingen van meet af aan meekrijgen dat economie volop te maken heeft met het alledaagse leven en de keuzes die we daarin van moment tot moment maken, bijvoorbeeld op het vlak van consumptie. Wat zijn gevolgen van ons koopgedrag? Maar ook het fundamentele uitgangspunt, dat van de calculerende mens die voortdurend bezig is eigen preferenties te maximaliseren, desnoods ten koste van anderen, is empirisch heel aanvechtbaar. Men kan economische ontwikkeling ook in het kader zetten van de 'homo cooperans', de samenwerkende mens.[13] Als men alleen dit beeld naast het andere zet, begrijpen leerlingen direct dat er niet één objectieve economie bestaat, maar dat dit een veld van botsende opvattingen is.

Waarom lukte dit toen niet? Zijn de 'krachten' echt zo groot dat ze niet met een klein beetje moed het hoofd geboden kunnen worden? Het vergt maar één decaan, maar één schooldirecteur om zaken anders in te steken, een andere koers, of misschien alleen maar een andere niche in te richten. Bovendien liggen er volop kansen om het vak veel interessanter te maken als men het inbedt in maatschappelijke ontwikkelingen en actief samenwerking en inbreng organiseert met en van maatschappelijke partners.

Momenteel is de Tilburgse econoom Lans Bovenberg bezig om nieuw methodisch materiaal voor het vak economie te ontwikkelen, gebaseerd op het idee dat economie gaat over 'verstandig kiezen' en 'goed samenwerken'. Vanuit deze basis ontstaat een veel levendiger idee van economie, dichter bij het echte leven. Daarbij komen bovendien de morele aspecten die volop deel uitmaken van de economie, op een heel natuurlijke manier ter sprake, niet als een erbij gesleept morele kers op een neutraal-technische taart. Het materiaal wordt ontwikkeld in nauwe samenwerking met docenten uit het voortgezet onderwijs (die dus ook veel van elkaar leren) en inmiddels doen bijna dertig scholen mee met een Scholenprogramma (en ook de scholen

13 Zoals ik zelf probeer in *Waarom werken we zo hard? Op weg naar een economie van de vreugde* (Buijs 2019).

leren dus van elkaar). Zo is in feite een netwerk voor onderwijsvernieuwing ontstaan.[14]

Zullen scholen, schoolleiders, maar vooral ook economiedocenten, de moed hebben om hiermee te gaan werken – of, eerst, zich te melden voor de co-constructie van deze methode, die momenteel nog volop in ontwikkeling is? Ook lijkt het mij, in lijn met wat ik hiervoor betoogd heb, voor de constructie van deze methode van groot belang een bredere maatschappelijke dialoog op gang te brengen over hoe we als samenleving tegen onze economie aan willen kijken. Wat, om het met Heertje te zeggen, 'de kern van de economie' is, welke plaats ze inneemt in ons leven?[15]

Afsluitend: maak werk van artikel 23

Te veel is 'artikel 23' gezien als een afsluiting van een strijd en te weinig als een opening van een nieuwe ruimte, die juist in de 21ste eeuw heel belangrijk kan zijn. Geen Frans model, waarin het horloge van de minister van Onderwijs het curriculum bepaalt. Geen Amerikaanse toestanden waarin kwaliteitsonderwijs alleen beschikbaar is voor de rijken. Het Nederlandse model is oneindig veel beter dan de alternatieven. Deze eeuw lijkt de eeuw te worden waarin mensen op een waarschijnlijk nog nooit eerder vertoonde schaal mogelijkheden geboden worden om hun eigen leven vorm te geven, hun eigen creativiteit te ontwikkelen.

Dat is van grote betekenis. Tegelijk is er het risico dat mensen zich ontwikkelen tot egocentrische zelfontplooiingsmachines, zonder vensters, zonder betrokkenheid bij anderen, zonder betrokkenheid bij de wereld, zonder liefde. Artikel 23 is in de 21ste eeuw voor bijzonder onderwijs een grootse taak. Een eeuw lang heeft men al kunnen oefenen. Het speelkwartier is over: het is tijd om nu werk te maken van artikel 23.

14 Zie www.economie-onderwijs.nl voor meer informatie. Inmiddels is hier een katern 'Economie en ethiek' online gepubliceerd.

15 Samen met Ad Verbrugge en de al genoemde Jelle van Baardewijk publiceerde ik in 2018 het boek *Het goede leven en de vrije markt. Een cultuurfilosofische analyse* (Verbrugge, Buijs en Van Baardewijk 2018). Dit boek zal tussen 2020 en 2023 tevens dienen als uitgangspunt voor de centraal schriftelijke eindexamens Filosofie in het vwo (dus nog niet voor het economie-onderwijs! Maar wie weet…).

Referenties

Baardewijk, Jelle van. 2018. *The Moral Formation of Business Students. A Philosophical and Empirical Investigation of the Business Student Ethos*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Buijs, Govert J. 2014a. "Van wie is de school? Christelijk onderwijs tussen staat, markt en samenleving." In *Van deze tijd. Maatschappelijke veranderingen en christelijk onderwijs*, redactie Dick den Bakker en Rens Rottier, 18–23. Woerden: Stichting Steunfonds Christelijk Onderwijs.

Buijs, Govert. 2014b. *De eeuw van de burger*. Mr. G. Groen van Prinstererlezing 2014. Amersfoort: Wetenschappelijk Instituut van de ChristenUnie.

Buijs, Govert. 2016. "Een vertrouwenwekkend vocabulaire voor managers." In *Ontzuilde bezieling*, redactie Govert Buijs en Jan Hoogland, 195–211. Den Haag: Boom Bestuurskunde.

Buijs, Govert. 2017. "Een Dutch dream als antwoord op kosmopolitisme, nationalisme en 'Tilmantisering'." In *Begrensde vaderlandsliefde. Christen Democratische Verkenningen* 4: 129–140.

Buijs, Govert. 2019. *Waarom werken we zo hard? Op weg naar een economie van de vreugde*. Amsterdam: Boom.

Buijs, Govert en Jan Hoogland (red.). 2016. *Ontzuilde bezieling*. Den Haag: Boom Bestuurskunde.

Dijkman, Pieter Jan. 2013. "Koester de autonomie van de burgerlijke sfeer." In *Het appèl op de vitale samenleving. Christen Democratische Verkenningen*, lente, 26–35.

Donk, Wim van de. 2001. *De gedragen gemeenschap: over katholiek maatschappelijk organiseren de ontzuiling voorbij*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen* Handelns. Frankfurt: Suhrkamp.

Osborne, David en Ted Gaebler. 1992. *Reinventing Government*. New York: Penguin.

Putnam, Robert. 1994. *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Schnabel, Paul. 2018. *Met mij gaat het goed, met ons gaat het slecht. Het gevoel van Nederland*. Amsterdam: Prometheus.

Sloterdijk, Peter. 2007. *Woede en tijd*. Amsterdam: Boom.

Tieleman, Joris, Sam de Muijnck, Maarten Kavelaars and Francis Ostermeijer. 2018. *Thinking like an economist. A quantative analysis of economics bachelor curricula in the Netherlands.* http://www.rethinkingeconomics.nl/uploads/5/3/2/2/53228883/thinking_like_an_economist.pdf.

Tocqueville, Alexis de. 2011 [1835/1840]. *Over de democratie in Amerika*. Vertaald door Hessel Daalder en Steven Van Luchene. Amsterdam: Lemniscaat.

Verbrugge, Ad, Govert Buijs en Jelle van Baardewijk. 2018. *Het goede leven en de vrije markt. Een cultuurfilosofische analyse*. Rotterdam: Lemniscaat.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR). 2004. *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

3. De ruimte om steeds te doen wat gedaan moet worden

Het actuele belang van onderwijsvrijheid

Erik Borgman

Passie!
Toen mijn jongste dochter in de derde klas van de middelbare school zat, werd zij ter voorbereiding van de keuze voor een vakkenprofiel een jaar lang onderworpen aan een project, waarbij zij en haar medeleerlingen hun 'passie' moesten ontdekken. Het idee was dat dit hen zou helpen een goede keuze te maken. Ik vond het problematisch dat nergens de vraag werd gesteld wat zij hoopten bij te dragen aan de samenleving, wat zij belangrijk vonden dat er zou gebeuren en wat dit voor hun eigen keuze zou kunnen betekenen. Maar ik werd kwaad toen duidelijk werd dat zij ook helemaal niet gevraagd werden naar de vakken die zij leuk vonden, naar de zaken die zij graag zouden willen weten, naar de activiteiten waar ze warm voor liepen. In plaats daarvan moesten zij rondkijken in de wereld van werk en beroep. Het ging er vooral om wat zij wilden worden en blijkbaar moesten zij uitvinden waar over zo'n tien jaar hun passie zou liggen. Wat ze in de tussentijd zouden moeten doen, de volgende drie jaren op school en dan nog minstens vier of vijf jaar in een vervolgstudie, werd geacht de zin aan dat doel te ontlenen. Met een beroep op passie wordt zo niet bevorderd, maar juist voorkomen dat kinderen met toewijding doen wat ze geloven dat er moet gebeuren of opgaan in wat ze fascineert.[1]

Introductie

Ik krijg met enige regelmaat sollicitatiebrieven onder ogen die beginnen met zinnen als: 'Het is mijn passie om…' Dit soort zinnen vertrouw ik niet. Met authentieke gepassioneerdheid is niets mis, maar

1 Naar aanleiding hiervan schreef ik een pamfletachtig artikel tegen het gemakkelijke gebruik van een woord als 'passie' in onze samenleving. Zie Borgman 2007.

wel met opgelegde passie. Het gebruik van dergelijke zinnen wordt jonge mensen in sollicitatiecursussen aangeleerd, omdat de norm tegenwoordig is dat we ons werk met hartstocht doen. Het is niet langer genoeg dat wij onze lichamen ter beschikking stellen, wij moeten ook nog onze ziel geven. In plaats van leerlingen te stimuleren om daarin mee te gaan, zouden scholen wat mij betreft hun leerlingen moeten leren niet in deze valkuil te trappen. We zouden niet alles vanuit bezieling moeten willen doen, want dat leidt mede tot het huidige recordaantal burn-out-gevallen, met name onder jonge mensen. In plaats daarvan zouden wij zorg voor onze ziel moeten hebben. Wat dat laatste kan betekenen en wat de relatie is met de vrijheid van onderwijs, wil ik in dit essay duidelijk maken.

In dit essay leg ik een weg af die veel lezers in eerste instantie misschien nodeloos kronkelig zullen vinden. Maar we hebben naar mijn overtuiging nogal wat dubieuze afslagen genomen in ons denken over onderwijs en onderwijsvrijheid. Om duidelijk te kunnen maken wat volgens mij perspectief kan bieden en waarom, zijn soms wat langere uitweidingen nodig. Ik ga allereerst in op de wijze waarop op het moment wordt gedacht over de rol en betekenis van onderwijs. Vervolgens laat ik zien dat deze denkwijze heeft geleid tot een visie op de vrijheid van onderwijs die deze per definitie marginaal maakt. Vervolgens leg ik uit waarom de vrijheid van onderwijs zou moeten worden heruitgevonden en wat dit zou kunnen betekenen. Uiteindelijk brengt mij dit bij zorg voor de ziel als centrale inzet en doel van onderwijs.

Het kind centraal?

Laat ik beginnen met een tamelijk willekeurig voorbeeld. De Katholieke Scholenstichting Utrecht (KSU) hanteert als slogan op haar website: 'De leerling blinkt uit'. Op de website licht bestuursvoorzitter Jan van der Klis dit als volgt toe:

> "Elk kind heeft eigen talenten en mogelijkheden om uit te blinken. Wij willen graag dat kinderen zich bewust worden van hun talenten en ze optimaal benutten. Ons onderwijs biedt daarom elke leerling de uitdaging, aandacht en ondersteuning die nodig is

om zijn of haar talenten te ontdekken en te ontwikkelen." (KSU-Utrecht 2019)

Zoals gezegd: het voorbeeld is tamelijk willekeurig en deze taal is geenszins uniek voor de KSU. Dit is de taal die tegenwoordig in het onderwijs gehanteerd wordt. De leerling staat bij ons centraal, zegt, schrijft en gelooft vrijwel iedere school.[2] Katholieke en protestants-christelijke scholen brengen dit in verband met de Bijbelse gedachte dat ieder mens beeld is van God en tot bloei komt in een omgeving van zorgzaamheid en betrokkenheid. "Wij laten ons daarbij inspireren door het leven van Jezus", formuleert de KSU.

Nu zette Jezus volgens het evangelie inderdaad een kind centraal. Er wordt verteld hoe Hij het letterlijk in het midden zette, om daar de bekende uitspraak op te laten volgen: "Als je niet (...) wordt als een kind zul je het koninkrijk van de hemel zeker niet binnengaan" (Matteüs 18:3). Deze uitspraak van Jezus is echter een reactie op een discussie onder zijn leerlingen wie in het koninkrijk van de hemel de grootste is. Jezus spoort hen aan zich afhankelijk en daarmee ontvankelijk te weten, zoals een kind het onontkoombaar is en Hijzelf het willens en wetens doet: "Wie in mijn naam een zo'n kind bij zich opneemt, neemt mij op" (vers 4-5), zegt Jezus, en Hij breidt dit zelfs uit tot de God die hem gezonden heeft (vgl. Marcus 9:37; Lucas 9:48). Maar het is de vraag wat dit alles nu zegt over de wens het kind en zijn talenten centraal te zetten in een situatie waarin de onderwijspolitiek vooral gericht is op het toekomstig verdienvermogen van Nederland. Zelfs de hernieuwde aandacht voor 'Bildung' in de Nederlandse onderwijs-politiek is allereerst ingegeven door de verwachte behoefte aan *pro-fessionals* met creativiteit, vermogen tot zelfsturing en verantwoorde-lijkheidsbesef, die bereid zijn een leven lang te blijven leren en zich aan te passen aan de voortdurend veranderende vraag op de arbeids-markt (zie Bussemaker 2015, 6). Betekent dit niet feitelijk dat het kind centraal staat als productie-eenheid? Verschijnen haar of zijn talen-ten niet vooral als grondstof die te gelde moet worden gemaakt? Komt alle nadruk op zelfwerkzaamheid en zelfsturing via een persoonlijk

2 Voor de uiteenlopende betekenissen die de leus 'de leerling centraal' kan hebben en de spanningen waartoe dit kan leiden, zie de verkenning van de Onderwijsraad *De leerling centraal? Een verkenning naar het centraal stellen van de leerling vanuit het perspectief van het publieke belang van onderwijs* (Onderwijsraad 2017).

ontwikkelingsplan (POP) in onderwijs en beroep er niet op neer dat hedendaagse jonge mensen behalve dat zij stenen moeten produceren, ook zelf nog het stro moeten verzamelen dat daarvoor nodig is, zoals de farao in Egypte van het volk Israël tijdens hun slavernij eiste: "Ze moeten harder aan het werk gezet worden, dan hebben ze geen tijd meer om naar (...) verzinsels te luisteren." Wat de farao hier 'verzinsel' noemt, is de gedachte dat zij tot vrijheid bestemd zouden zijn en tot het dienen van een God die bevrijdt (vgl. Exodus 5:9). Je zou daarom verwachten dat scholen die zich willen laten inspireren door het leven van Jezus van Nazareth en de God waarvan Hij de icoon was, zich eerder zouden willen verzetten tegen deze manier om het kind centraal te zetten dan dat zij hierbij zouden aansluiten.

Ik denk zelf bij het zinnetje 'Bij ons staat het kind staat centraal' altijd met een glimlach aan de schooldirecteur die in de marge van een spreekbeurt die ik hield, eerlijk toegaf het niet op de website van zijn school te durven zetten, maar zei dat hij ouders bij kennismakingsgesprekken liet weten dat hij op zijn school "die prinsjes en prinsesjes van jullie" graag "af en toe eens tot lakei" wilde maken. Dit komt volgens mij dicht in de buurt van wat Jezus suggereerde. Mens zijn is afhankelijk zijn. Wie het goed met kinderen voorheeft, moet ze vertellen dat zij soms niet centraal staan, omdat een ander dan centraal staat, of iets anders. Willen zij hun ware roeping vinden, dan zullen leerlingen zich in dienst moeten leren stellen van het goede leven van anderen. De weg naar geluk is niet het veroveren van eigen ruimte op anderen, maar loopt via toewijding aan het geluk van anderen. Deze toewijding aan anderen is naar christelijke overtuiging bron van eigen vrijheid: "Met de maat waarmee jullie meten, zul je gemeten worden" (Lucas 6:31). Dit is echt iets heel anders dan gerichtheid op het ontwikkelen van eigen talenten of het volgen van je passie.

In lijn hiermee definieert de hedendaagse Franse pedagoog Philippe Meirieu volwassenheid als het zijn in de wereld en het leren van de wereld zonder jezelf in het centrum van de wereld te plaatsen. Het impliceert het besef deel te zijn van de wereld en door de wereld geroepen te zijn tot verantwoordelijkheid. Onderwijs komt dan met name neer op het uitdagen tot, het helpen bij en het begeleiden bij

de ontwikkeling van deze verantwoordelijkheid in leerlingen, en het leren leven in respons hierop.[3]

De marginalisering van de onderwijsvrijheid

Gerichtheid op volwassenheid in deze zin draagt en omvat alle aspecten van onderwijs die in navolging van Gert Biesta, en dankzij het succes van diens werk, tegenwoordig in Nederland weer vrijwel algemeen onderscheiden worden: kwalificatie, socialisatie en subject-wording respectievelijk persoonsvorming.[4] Deze drie aspecten van onderwijs worden in het nadenken over het praktisch vormgeven ervan echter vaak sterk uit elkaar gehaald, alsof het drie afzonderlijke doelen zijn; kinderen moet kennis worden bijgebracht, daarnaast moeten zij leren hoe zij zich in de samenleving te gedragen hebben via bijvoorbeeld lessen in burgerschap, en vervolgens moeten zij ook hun eigen karakter ontwikkelen. Bij nader inzien blijken ze dan echter toch vaak een verborgen samenhang te hebben.

Hierbij zijn er verschillende mogelijkheden. Wordt de samenleving benaderd als allereerst gecentreerd rond productie en consumptie, dan zal de nadruk in het onderwijs liggen op kwalificatie. Socialisatie verschijnt dan als onderdeel ervan. Het is immers niet voldoende om kennis en vaardigheden te bezitten om goed werk te leveren, het is evenzeer nodig om te kunnen samenwerken en een plaats te kunnen vinden in de samenleving. Persoonsvorming zal vervolgens worden gezien als het innerlijke draagvlak voor kwalificatie en socialisatie. Zij resulteert in de wil goed werk te leveren en daarbij de ander in zijn waarde te laten, zodat ook zij of hij goed werk kan leven, alsmede in de bereidheid zich bij en om te scholen als dat nodig blijkt en zo goed werk te blijven leveren. In Nederland was er de laatste decennia een sterke neiging om allereerst zo naar onderwijs te kijken. De Wetenschappelijke

3 Zie voor de verdere achtergrond Meirieu 2007 (Nederlandse vertaling: Meirieu 2016); Biesta 2017 (Nederlandse vertaling: Biesta 2018). Vgl. ook Pols 2016. Dit is overigens iets anders dan de bekende visie van de Nederlandse pedagoog Martinus J. Langeveld (1905-1989) op volwassenheid als 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling'. Waar voor Langeveld autonomie centraal staat, gaat het bij Meirieu om het leren omgaan met de weerstand in de gegeven situatie. Zie over Meirieu ook het essay van Gert Biesta in deze bundel, 'De pedagogische opdracht van het onderwijs'.

4 Zie met name Biesta 2013 (Nederlandse vertaling: Biesta 2015).

Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) pleitte in 2013 voor een investeringsimpuls in het toekomstige verdienvermogen van Nederland en zag onderwijs als een belangrijke bijdrage daaraan (WRR 2013).

In andere landen wordt vanouds meer nadruk gelegd op het via het onderwijs socialiseren van leerlingen tot burgers, met een gepaste dosis nationale trots en een sterke aanhankelijkheid aan de waarden en normen van de eigen cultuur. Sinds 11 september 2001 wordt dit aspect van onderwijs ook in Nederland belangrijker gevonden en wordt er toenemend gewicht gehecht aan de opvoeding tot burgerschap. Wie aldus vanuit socialisatie naar onderwijs kijkt, beschouwt de te leveren economische bijdrage als een aspect van de verantwoordelijkheid die de burger te dragen heeft voor zijn land. Persoonsvorming verschijnt ook vanuit deze invalshoek allereerst als innerlijk draagvlak voor wat maatschappelijk nodig wordt geacht. Om terug te komen op het verhaal over mijn dochter aan het begin: het gaat erom met hartstocht en passie een bijdrage te leveren aan ofwel de welvaart ofwel de opbouw van de samenleving en het land, in lijn met hoe er binnen de samenleving gedacht wordt over economische groei en samenlevingsopbouw. Deze denkbeelden zelf staan niet ter discussie.

Het merkwaardige verschijnsel doet zich nu voor dat de meeste onderwijsorganisaties – scholen en scholenkoepels – op expliciet levensbeschouwelijke grondslag hun eigenheid zijn gaan definiëren in termen van persoonsvorming in deze betekenis. Met het oog op wat algemeen gezien wordt als kwalificatie en socialisatie, stellen onderwijsorganisaties dat christelijke waarden en normen hiervoor van belang zijn en dit belang wil men vervolgens laten zien. Het aldus ondersteunend inbrengen van de waarden en normen vanuit de eigen traditie wordt breed beschouwd als eigentijdse invulling van de vrijheid van onderwijs.

Dit betekent echter een substantiële verandering in vergelijking met de onderwijsvrijheid die ruim een eeuw geleden zijn beslag kreeg. Ik kom op die verschuivingen en hun achtergrond nog uitgebreider terug, maar tijdens de zogenoemde Schoolstrijd ging het bij de vrijheid van onderwijs mede om de vrijheid van inrichting van het onderwijscurriculum.[5] Er was altijd al in voorzien dat de inspectie er namens de

5 Vgl. voor de achtergronden Vermeulen en Van der Ploeg 2000.

nationale overheid op toezag dat scholen in voldoende mate en op de juiste wijze kwalificeerde, en de overheid heeft daarbij waarschijnlijk altijd al met name het toekomstig verdienvermogen en de noodzakelijke maatschappelijke vrede voor ogen gehad. Maar de levensbeschouwelijke visies van waaruit het onderwijs werd vormgegeven, beschouwden niet alleen de invulling van persoonlijke waarden, maar ook de visie op de betekenis van socialisatie en kwalificatie als het eigen terrein van de school of de maatschappelijke organisaties die er de institutionele dragers van waren. Zowel binnen de sociaaldemocratie – die een grote invloed had op de visie van waaruit het openbaar onderwijs in Nederland vorm kreeg – als binnen de protestants-christelijke en de rooms-katholieke zuil werd onderwijs gezien als gericht op de integrale vorming van leerlingen tot personen. Men wilde leerlingen verheffen, onder meer door ze kennis te geven van de wereld en vertrouwd te maken met kunst en literatuur. De inzet was om vanuit een substantiële en omvattende visie op goed leven mensen op te leiden die met behulp van de benodigde parate kennis en inzetbare vaardigheden bij zouden gaan dragen aan de goede samenleving van de toekomst.[6]

Volwassenheid verscheen hier inderdaad als dienstbaarheid, en wel aan de toekomst die deze leerlingen zouden vormgeven met behulp van wat zij geleerd hadden. Vaak werd deze dienstbaarheid verwoord in termen van een concreet ideaal en kreeg vorm in de binding, via een kerk, maatschappelijke organisaties en een politieke partij, aan een levensbeschouwelijke gemeenschap die zichzelf presenteerde als drager van dit ideaal. Door allerlei factoren veranderde dit in de jaren zestig van de vorige eeuw.

Elke beschrijving doet tekort aan de complexiteit van de geschiedenis die zich voltrok, maar van cruciaal belang is dat men het onderwijs sinds die tijd ging inzetten om de samenleving doelgericht te veranderen en

6 Piet de Rooy signaleert dit in zijn nogal idiosyncratische, ten dele op de geschiedenis met het onderwijs van zijn vader en van hemzelf gebaseerde *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland* (De Rooy 2018). Hij ziet het vooral als uitdrukking van het verlangen van onderwijzers en leraren om via moreel prestige de status van hun beroep te vergroten (100–102). Ik meen echter dat het verklaren van de inzet die voor de ontwikkeling van hele bevolkingsgroepen van doorslaggevende betekenis was tot een bijzonder geval van een sociologische wetmatigheid, geen recht doet aan wat er plaatsvond, aan de levenskunst en de denkkracht die daarvoor nodig waren en de offers die ervoor gebracht moesten worden.

een abstract opgevatte maatschappelijke gelijkheid te bevorderen. De Mammoetwet, die in 1963 werd aangenomen en in 1968 van kracht werd, was enerzijds uitdrukking van de overtuiging dat iedereen zich moest kunnen ontwikkelen en toegang moest krijgen tot kennis, vaardigheden en bronnen voor persoonlijke ontwikkeling. Het doel werd daarbij echter het bevorderen van de sociale mobiliteit en het beter gebruikmaken van beschikbaar talent (De Rooy 2018, 175–188). In de jaren zeventig ontstond bovendien mede ter ondersteuning hiervan een nogal eenduidige en eendimensionale visie op goed, mondig en zelfstandig menszijn waartoe de school zou moeten opleiden. Deze visie werd in Nederland vooral gerechtvaardigd met een beroep op wat het zou betekenen om modern, of beter: progressief te zijn, en op de noodzaak om zich aan te passen aan en te anticiperen op ontwikkelingen die in hoge mate als onvermijdelijk werden beschouwd en gepresenteerd.

Naarmate emancipatie en technocratisch aangestuurde maatschappelijke verandering gezien werden als het hart van de eigentijdse samenleving, werd de verzuiling, in het spoor van de politicoloog Arend Lijphard, beschouwd als de uitdrukking van het emancipatiestreven van de in de zuilen verenigde katholieken, gereformeerden en socialistische arbeiders.[7] Dat de levensbeschouwelijke zuilen niet alleen of zelfs niet voornamelijk werden samengehouden door vermeend collectief eigenbelang, maar werden gedragen door omvattende visies die een beeld van goed en volwaardig menszijn en goed samenleven impliceerden, verdween vrijwel uit beeld. Het gegeven dat kerken dragende instituties waren van twee van de grote zuilen werd door Lijphard expliciet als anomalie beschouwd. Hiermee overschreed de godsdienst in zijn visie de grenzen van het religieuze, waarop zij legitimiteit had. In het licht van de noodzakelijke emancipatie van bevolkingsgroepen was deze grensoverschrijding aanvaardbaar of in ieder geval begrijpelijk, maar nu de emancipatie voltooid was, diende zij te worden beëindigd, zo was de breed gedeeld opvatting. In de verschillende maatschappelijke sferen moest de eigen logica leidend zijn. Waar het in een eerdere fase voor vrijwel iedereen logisch was geweest dat onderwijs of welzijnswerk een levensbeschouwelijke component had, werd het nu steeds moeilijker duidelijk te maken waarom maatschappelijke organisaties een levensbeschouwelijke respectievelijk een religieuze

7 Zie het buitengewoon invloedrijke boek van Arend Lijphard, *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek* (Lijphard 1968).

grondslag zouden moeten hebben en wat daar de betekenis van zou kunnen zijn. Een dergelijke grondslag verscheen vrijwel onvermijdelijk als overblijfsel van de verzuiling, en daarmee als achterhaald.

Het bijzondere is nu dat deze visie in grote lijnen ook door veel voorlieden binnen de levensbeschouwelijke zuilen werd overgenomen (Kennedy 1995). Er was in de jaren zeventig in Nederland een sterke overtuiging dat weldenkende mensen het over de inhoud van goed en volwaardig menszijn en de daarin geïmpliceerde verantwoordelijkheden in grote lijnen wel eens waren. De voornaamste institutionele drager van deze gemeenschappelijke visie was de zich naar steeds meer sectoren van de samenleving uitbreidende verzorgingsstaat, die niet alleen beslag legde op veel zuilenorganisaties, maar ook belangrijke functies van de zuilen overnam. De overheid zorgde er niet alleen voor dat er instellingen waren waar mensen terecht konden voor zorg en steun, maar hanteerde ook een sterk moreel geladen vocabulaire die Nederlanders een collectieve identiteit gaf en ze tot dragers maakte van het progressieve project Nederland. Wat kerken bijvoorbeeld in het verleden aan caritas hadden gedaan, werd gepresenteerd als wellicht goedbedoeld, maar ook ouderwets, moralistisch en patriarchaal. De moderne verzorgingsstaat daarentegen profileerde zichzelf daartegenover als toekomstgericht, onbevooroordeeld en emancipatoir. Velen binnen de kerken en de levensbeschouwelijke organisaties die uit de kerken voortkwamen of ermee verbonden waren, deden in deze situatie sterk hun best om te laten zien dat zij het verleden achter zich hadden gelaten, en zochten een plaats binnen de beperkte ruimte die de verzorgingsstaat voor ze overliet. Zij zagen het als hun taak te voorzien in de motivatie en het mede hooghouden van de waarden die geacht werden de grondslag te vormen voor de verzorgingsstaat (vgl. voor het voorgaande Van Dam en Kennedy 2014; Van Dam 2014). Dit gold bij uitstek voor scholen op levensbeschouwelijke grondslag (vgl. Van den Bos 2012; Melling 2014).

Dat het protestants-christelijke en het rooms-katholiek onderwijs zich zo in een hoek hadden gemanoeuvreerd, werd onontkoombaar duidelijk toen vanaf de jaren negentig het gevoelen groeide dat het moderne burgerschapsideaal bedreigd werd door toenemende maatschappelijke en culturele tegenstellingen, en vooral door de aanwezigheid van een militanter wordende islam. Het gevolg was dat de ruimte voor uiteenlopende visies op het goede leven in met name het

onderwijs steeds verder ineenschrompelde en de tolerantie ervoor afnam. Voor scholen bleef steeds minder ruimte over om zelf het onderwijs mede vorm te geven, want de eisen die de overheid hieraan stelde, werden steeds gedetailleerder, geformuleerd en stringenter gecontroleerd. Gedurende, en gedeeltelijk dankzij de geschetste ontwikkelingen veranderden bovendien de verwachtingen van het onderwijs ingrijpend. Niet alleen de politiek en het openbaar bestuur, ook ouders en schoolbestuurders, leraren en docenten gingen de inrichting van het onderwijs steeds meer zien als allereerst een bevoegdheid van de overheid. Deze organiseert immers allerlei zaken met het oog op het goede leven van mensen. De opvatting lijkt inmiddels vrijwel gemeengoed dat scholen allereerst hebben te doen wat de overheid voorschrijft. Daarbinnen en daaromheen is vervolgens enige ruimte voor eigenheid in vormgeving en stijl.

Vanwege deze consensus is er binnen het onderwijs niet alleen nauwelijks nog ruimte, maar ook steeds minder expliciete behoefte, en nog maar een beperkt vermogen om op een geïntegreerde manier en vanuit een samenhangende visie over onderwijs en zijn bedoeling na te denken en er effectief vorm aan te geven. Vandaar – en daar begon ik deze paragraaf mee – dat over kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming in het onderwijs zo gefragmenteerd wordt nagedacht en hun feitelijke samenhang een samenhang is die voortvloeit uit de dominante cultuur, niet een samenhang die voortkomt uit een integrale visie op onderwijs.

De vrijheid van onderwijs heruitvinden

Met dit alles is de vrijheid van onderwijs letterlijk marginaal geworden. Geen wonder dat zij als principe nauwelijks nog ter discussie staat in de actuele politiek; zij heeft nog maar weinig betekenis. Wat ooit het grote schrikbeeld was van velen in het Nederlandse onderwijs, een staatscurriculum, lijkt in de praktijk in hoge mate vorm te hebben gekregen. De stelling van dit essay is dat het van groot belang is om de vrijheid van onderwijs, en met name de vrijheid van inrichting, opnieuw op de agenda te zetten. Maar dat kan alleen door haar opnieuw te doordenken en vorm te geven. Ik geef voor het belang hiervan twee redenen.

Allereerst wijs ik op het principiële gegeven dat jonge mensen vrije ruimte nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen. Dat wil zeggen, een ruimte die ze zo veel mogelijk vrijwaart van de maatschappelijke druk om nu of in de toekomst nuttig te zijn.[8] Leerlingen zouden dus niet moeten worden gezien en behandeld als degenen die in de toekomst het geld moeten gaan verdienen. We zouden ook niet moeten proberen hen te leren denken en handelen volgens waarden en normen die geacht worden onze cultuur bij elkaar te houden. Immers, toekomstige sociale cohesie is net zo'n instrumenteel doel van onderwijs als toekomstig verdienvermogen. De Amerikaanse filosofe Christine Overall onderbouwt dit door duidelijk te maken dat het hebben van kinderen voor volwassenen een nieuw soort afhankelijkheid van hen met zich meebrengt, en een bijbehorende kwetsbaarheid (Overall 2012, 203–220). Deze kwetsbaarheid moet geaccepteerd worden. De leerlingen van nu hebben immers op hun manier en in vrijheid de economie en de samenleving van de toekomst vorm te geven, en van deze vormgeving is de generatie die hen opvoedt en onderwijst mede afhankelijk. Het gaat niet aan ze daarbij zo veel mogelijk dwingend te willen sturen, maar het is zaak ze voor deze vrijheid toe te rusten. Dit impliceert dat het evenmin goed is om leerlingen binnen het onderwijs te behandelen als klanten die op hun wenken bediend moeten worden. In de visie die ik hier verdedig, is de bedoeling van onderwijs het bieden van een vrije ruimte waar leerlingen kunnen ontdekken – ertoe worden gestimuleerd en uitgedaagd worden om te ontdekken – wat zij kunnen en willen en moeten, hoe de wereld hen beperkt, uitdaagt en tot bloei brengt, wat hen bindt en boeit en zo bij uitstek vrij maakt.

Met dit laatste loop ik vooruit op de tweede reden om de onderwijsvrijheid opnieuw uit te vinden die zo dadelijk aan de orde zal komen. Maar het is voor nu fundamenteel van belang om te zien dat de bestaande machtsverhoudingen niet alleen worden gereproduceerd wanneer wordt gestuurd op wat van nut is voor wat wij in het heden geloven dat onze toekomst zal zijn. Sturen op de voorkeuren van leerlingen en hun ouders, op hun vermeende talenten en beperkingen, op waar leerlingen een passie voor zeggen en denken te hebben en op wat zij geloven dat niet voor hen is, sluit ze evenzeer in hoge mate op. Zij komen niet los van de manier waarop thuis over het belang van leren gedacht wordt en

8 Het navolgende is gebaseerd op Simons en Masschelein 2017; zie ook Masschelein en Simons 2012.

die zij onbewust hebben overgenomen. Zij blijven afhankelijk van wat hun sociale omgeving meent dat zij zijn en meent dat zij kunnen en waarnaar zij zich bewust of onbewust gaan gedragen. Maar de school dient er bij uitstek voor om kinderen in aanraking te brengen met wat zij nog niet kennen of alleen van een afstand waarnemen, om ze te laten ontdekken wat dit hun te zeggen heeft en hoe dit uitnodigt om hierop te reageren, om ze te laten uitvinden wat zij ervoor en erdoor kunnen betekenen en wat hun verantwoordelijkheid daarbij is.

De neiging om kinderen zoals ze zijn centraal te stellen en ze daarom zelf te laten kiezen, leidt bijvoorbeeld tot de geschiedenis van Mohammed – en met weinig aanpassing kan voor zijn naam ook die van menig Michelle of Kevin worden ingevuld:

> "De ouders (...) staan haast buiten de Nederlandse samenleving en kunnen hem nauwelijks ondersteunen. Mohammed is bijna stuurloos als hij moet 'kiezen' (voor een vervolgopleiding, een richting, een uitstroomprofiel) en kijkt op cruciale momenten naar wat toevallige vriendjes doen. (...) Van zijn school krijgt hij nauwelijks enige steun ... Zelf vraagt hij niet om steun. Zo komt hij in een afdeling van het vmbo terecht die niet bij zijn toekomstperspectief past. Hij verlaat het vmbo voortijdig en zit ziek thuis." (Van de Koot-Dees, Rodrigues en Terwel 2011, 148)

Ziek van de stress.[9] 'Passend onderwijs', om deze vaak misbruikte en verkeerd begrepen term maar eens te bezigen, is in werkelijkheid vaak helemaal niet het onderwijs dat betrokkenen zelf kiezen of hen op basis van hun vermeende behoeften of vermogens wordt aangeraden. Kinderen uit wat als sociaal zwakkere milieus worden gezien, weten vaak niet alleen niet wat te kiezen, maar ook niet hoe tot een keuze te komen. Niemand in hun omgeving kan ze dat voordoen of ze daarbij helpen. Het leervermogen van kinderen die zich kennis of vaardigheden op een afwijkende manier of in een langzamer tempo toe-eigenen,

9 Van de Koot-Dees, Rodrigues en Terwel 2011, 148. Dit artikel betreft een voorstudie voor een boek van dezelfde auteurs: *Tussen afkomst en toekomst. Case studies naar de schoolloopbanen van leerlingen van 10-21 jaar,* Terwel, Rodrigues en Van de Koot-Dees 2011. Zij zetten het onderzoek voort in *Die droom heb ik nog steeds. Schoolloopbanen en levensverhalen van jongeren in een diverse samenleving,* Terwel, Van de Koot-Dees en Rodrigues 2018.

wordt vaak te laag ingeschat, en die van kinderen die handig met de verwachtingen en eisen om weten te gaan, te hoog. Onderwijs zou er niet van uit moeten gaan dat kinderen weten wat zij kunnen, willen en hopen, noch dat wij weten wat zij in de toekomst zullen moeten kunnen, willen en hopen. Onderwijs dient er mede toe kinderen hun ware mogelijkheden, behoeften en verlangens te leren ontdekken, ontwikkelen en bij te stellen op basis van de ervaringen die zij opdoen. Onderwijs moet vrij zijn om zich niet te beperken tot het realiseren van vermeende mogelijkheden, het vervullen van de noden die wij nu zien en de behoeften die zij nu articuleren. Onderwijs moet vrij zijn om te kunnen inspelen op wat nodig blijkt en wat zich aan verlangens aandient. Vrijheid van onderwijs, ook van de inrichting van onderwijs, is van fundamenteel belang teneinde te voorkomen dat scholen bij het vinden van de juiste aanpak en het bepalen van de juiste inhoud door verkeerde zaken worden gestuurd.

Volgens de traditie van het katholiek sociaal denken zijn de mensen die een samenleving vormen fundament, oorsprong en doel van het samenleven.[10] Zij hoeven niet tot samenleven gedwongen te worden, want mensen zijn van nature sociaal en op samenleven gericht. Zij moeten echter deze natuurlijke gerichtheid bij zichzelf ontdekken en ontwikkelen. Dit impliceert ook dat zij om te kunnen samenleven niet een deel van hun eigen geluk hoeven in te leveren ten gunste van dat van anderen. Als sociale wezens is het hun geluk voor de wereld in het algemeen en voor andere mensen in het bijzonder om van betekenis te zijn.[11] De school hoeft leerlingen dat niet aan te leren, maar moet erop gericht zijn ze te laten ontdekken dat en in welke zin dit voor hen geldt. Onderwijs moet dus vrij zijn teneinde leerlingen te leren gelukkig te worden door van betekenis te zijn, op basis van de mogelijkheden die ze meegekregen hebben en de mogelijkheden die zij steeds opnieuw krijgen, in antwoord op de situaties waarin zij terecht zullen komen.

Hiermee zijn we bij de tweede en fundamentele reden om de vrijheid van onderwijs opnieuw centraal te stellen. Het onderwijs moet uiteindelijk vrij zijn om te kunnen gehoorzamen aan wat zich via de leerlingen in onze scholen aandient. Dat zich in ons persoonlijke en collectieve leven iets aandient is een basisovertuiging van het christendom.

10 Johannes XXIII, encycliek *Mater et Magistra* (15 mei 1961), no. 152 en 219.
11 Johannes XXIII, encycliek *Pacem in Terris* (11 april 1963), no. 24.

Om duidelijk te maken in welke zin dit geldt, verwijs ik naar het evangelie volgens Matteüs. Daarin wordt verteld hoe Jezus het rijk der hemelen onder meer vergelijkt met "een schat, in de akker verborgen; toen iemand hem vond, verborg hij hem, en van blijdschap ging hij alles verkopen wat hij bezat en kocht hij die akker" (13:44). De vrijheid van onderwijs is theologisch gesproken de vrijheid om onze kinderen te behandelen als de schat die zij zijn in de akker van onze wereld die op weg is naar de toekomst, en om alles te 'verkopen' om te zorgen dat zij zich als zodanig openbaren in wat zij te bieden blijken te hebben. Zo worden ze niet centraal gesteld, maar behandeld als vitale en unieke leden van het gemeenschappelijk huishouden waarin en waarvan wij met de andere schepselen leven en dat, zoals paus Franciscus in de encycliek *Laudato si'* duidelijk maakt, onze wereld is.[12] In ieder mens komt de wereld op een unieke wijze aan het licht en ieder mens is geroepen om op basis hiervan bij te dragen aan wat uiteindelijk de omvattende bedoeling is: een samenhang waarin de bloei van alles bijdraagt aan de bloei van al het andere en waarin zo de volheid van Gods goedheid aan het licht komt. Dit is iets heel anders dan leerlingen christelijke waarden en normen aanleren. Een christelijke invulling van de vrijheid van onderwijs kan deze vrijheid reduceren tot de mogelijkheid om de eigen traditie naar de toekomst voort te zetten door er nieuwe aanhangers van te rekruteren. Vrijheid is echter in christelijke zin geen middel, maar doel, indachtig het woord van Paulus: "Tot vrijheid heeft Christus ons vrijgemaakt" (Galaten 5:1).

Wat dit voor het onderwijs kan betekenen, wordt door de grote middeleeuwse theoloog Thomas van Aquino goed uitgelegd. Als docent aan de universiteit van Parijs had Thomas mede tot taak te preken voor de docenten en studenten. In een van zijn universiteitspreken legt hij zijn toehoorders uit wat in christelijke zin 'leren' betekent. Hij maant ze aan tempels te worden van God door zich toe te eigenen wat zich in de wereld van Godswege aan hen aandient.[13] Hierbij is het

12 Franciscus, encycliek *Laudato si'. Over de zorg voor het gemeenschappelijke huis* (24 mei 2015). Vgl. Borgman 2017, m.n. 65–106.

13 Zie de preek, door Thomas gehouden op de eerste zondag na epifanie van een onbekend jaar: *Puer Iesus,* II: Collatio, no. 2. http://dhspriory.org/thomas/Serm08PuerIesus.htm. Deze preek is in het Nederlands vertaald door Rudi te Velde; zie Te Velde 2012b, 85–104; vgl. voor commentaar Te Velde 2012a, 69–84. Voor een geannoteerde Engelse vertaling van deze preek, zie Thomas Aquinas 2010, 87–107.

van belang te bedenken dat de ultieme vervulling van het menselijk bestaan volgens Thomas de contemplatie is, het van aangezicht tot aangezicht schouwen van God als degene die in zichzelf waar en goed is. Maar in een mensenleven is God altijd alleen verborgen aanwezig en nooit ondubbelzinnig waarneembaar. Door kennis van de fysieke werkelijkheid valt God volgens Thomas op indirecte wijze te kennen. De schepping is volgens hem in haar mateloze diversiteit beeld van Gods overmatige goedheid. Mede door de veelvormigheid van de schepping worden mensen te midden van die schepping bewoond door uiteenlopende neigingen en in hun verschillende organen en ledematen spreken verschillende stemmen over wat zij zouden moeten denken, doen en geloven over zichzelf en de wereld waarin zij wonen en waarvan zij deel uitmaken. Al deze stemmen en impulsen hebben waarde, maar om vooruit te komen, is het volgens Thomas nodig ze tegen elkaar af te wegen en niet alle kanten op geslingerd te worden. Er is daarom een visie nodig van waaruit naar de wereld wordt gekeken.

Er is voor Thomas dus geen tegenstelling tussen kennis van God en kennis van de wereld. "Er kan geen twijfel over bestaan", zo stelt hij daarom, "dat een persoon die luistert met een open hart, antwoordt met verstand, onderzoekt met ijver en mediteert met aandacht, grote voortgang zal maken in wijsheid en daarmee in Godskennis."[14] Dit luisteren, antwoorden, onderzoeken en mediteren kan volgens Thomas geleerd worden door het nabootsen van mensen die er goed in zijn, zoals je leert timmeren door een goede timmerman na te volgen en viool leert spelen door bij een violist in de leer te gaan. Zijn studenten spoort Thomas aan de kunst af te kijken van levende leraren wier lessen zij kunnen volgen, en van dode leraren waarvan zij de geschriften kunnen raadplegen. Dit betekent echter niet dat de studenten de conclusies die deze leermeesters trekken tot de hunne moeten maken. Integendeel, het gaat er Thomas om dat zijn studenten door nabootsing leren luisteren, antwoorden, onderzoeken en mediteren en zich zo richten op hetzelfde *doel* als waarop de leraren die zij nabootsen zich richten, namelijk op het verwerven van wijsheid en de daarin gegeven kennis van God.

14 *Puer Iesus*, II: Collatio, no. 22; vgl. ook no. 3.

Studenten kunnen van hun leermeesters leren hoe zij erop gericht kunnen zijn om alles te zien in het licht van de goddelijke liefde zoals deze zich naar christelijke overtuiging in de schepping en de geschiedenis openbaart en hen, in de lijn van wat ik eerder in dit essay schreef, uitnodigt zich erdoor aan te laten spreken, erop in te gaan en zich erop toe te leggen om hiervoor van betekenis te zijn. Niet door te zeggen wat hun leraren zeggen of te doen wat hun leraren doen, maar door ze na te volgen in hun gerichtheid op de wijsheid en de liefde die spreken uit Gods schepping, kunnen zij dan op hun eigen manier tot contemplatie komen, dat wil zeggen, tot inzicht in de manier waarop God via de wereld tot hen spreekt.[15] Door hun leraren na te volgen kunnen studenten zo dus juist ook tot andere conclusies komen dan zij.

Het is belangrijk om te zien dat mensen volgens Thomas dus niet *eerst* een tempel van God zijn om *vervolgens* tot kennis van de wereld in het licht van het geloof in God te komen. Het is andersom. Door zich in navolging van hun leraren open te stellen voor, te antwoorden op, onderzoek te doen naar en te mediteren over de dingen die zich in het licht van het geloof aandienen als sprekend van God, diens wijsheid en diens liefde, *komen* studenten tot contemplatie en via deze contemplatie *worden* zij tempel van God. Elders vergelijkt Thomas de goddelijke Wijsheid ook wel met een spel waarvan je geniet, omdat het in zichzelf goed is en in deze zin zijn eigen doel. Door alle aandacht vast te houden en alles tot onderdeel van haar spel om te vormen, vervult de Wijsheid volledig de ruimte van de ziel met haar aanwezigheid.[16] Door gevuld te raken met de Wijsheid die heilig is, wordt de ziel een heiligdom. Hoe dat heiligdom eruit zal zien en wat er precies op welke manier in zal staan, valt vooraf niet te bepalen.

Wat betekent dit nu voor de vrijheid van onderwijs? Thomas suggereert dat de vrijheid van onderwijs gelovig gezien de vrijheid van scholen en onderwijsgevenden is om zich in dienst te stellen van het heiligdom dat naar christelijke overtuiging in kinderen ontstaat als zij lerend van de wereld en op haar antwoorden. Omdat in ieder van deze tempels God zich op een unieke en onvervangbare manier laat kennen.

15 Vgl. voor de pedagogie die Thomas in deze preek presenteert Boland 2007, 457–470 en Boland 2014.

16 Zie Thomas de Aquino, *Expositio libri Boetii De ebdomadibus,* Prooemium.

De relatie met vrijheid van onderwijs in de bestaande betekenis

Maar zijn we hiermee niet heel ver afgeraakt van de onderwijsvrijheid – en de gelijke bekostiging die daarbij hoort – waarvoor in de negentiende en het begin van de twintigste eeuw gestreden is en die sinds 1917 is vastgelegd in artikel 23 van de Nederlandse Grondwet? Daar stond toch de vrijheid op het spel om onderwijs te geven vanuit een levensbeschouwelijk visie, niet de vrijheid om te reageren op wat zich in en tijdens het onderwijs aandient?

Ik hoop dat duidelijk is geworden dat de zin van de vrijheid die ik hier bepleit afhankelijk is van de gelovige visie die ervan uitgaat dat mensen hun betekenis vinden door van betekenis te zijn te midden van wat hen via de schepping en de geschiedenis gegeven wordt. Laten we nu nog eens naar artikel 23 van de Grondwet kijken:

> "Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen. (...) Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend."

De vrijheid van onderwijs wordt hier in liberale termen geformuleerd: als de vrijheid naar eigen goeddunken onderwijs in te richten, mits het niet in strijd is met de eisen die de overheid stelt. In de visie van degenen die voor onderwijsvrijheid streden, ging het om de vrijheid te doen niet wat zij *wilden* doen, maar wat zij naar hun eigen overtuiging *moesten* doen. Niet de ruimte voor hun visie stond centraal, maar de mogelijkheid te gehoorzamen aan wat om gehoorzaamheid vroeg.

De historicus John Exalto heeft laten zien dat de strijd voor de vrijheid van onderwijs begon als een strijd over de vraag van wie het kind eigenlijk is – van de onderwijzer, van de staat, van de samenleving of van de ouders – maar eindigde in een strijd over de financiering en de zeggenschap over de vormgeving van het instituut school. Hierbij

verdween het kind in hoge mate in de schaduw van het instituut (Exalto 2017). Ik pleit ervoor in de huidige constellatie de oorspronkelijke inzet voor de vrijheid van onderwijs weer naar boven te halen en scherp vast te stellen dat het kind van niemand is. Het kind is van de toekomst. Aan de deze toekomst zal het zelf bijdragen via de ontwikkeling die het zal doormaken op basis van zijn eigen verlangen en te midden van en in antwoord op de omstandigheden. Gezien vanuit een christelijke visie staat de school in dienst van deze toekomst die naar gelovige overtuiging uiteindelijk aan God behoort: "Nu al zijn wij kinderen van God en wat wij zullen zijn is nog niet verschenen. Maar wij weten dat wanneer Hij zal verschijnen, wij aan hem gelijk zullen zijn, want wij zullen hem zien zoals Hij is. Wie dit van [God] verwacht, maakt zich rein zoals Jezus rein was" (1 Johannes 3:2-3). Wij worden deel van de toekomst door deze te verwachten en in te gaan op wat zich vanuit de toekomst aandient.

Berend Kamphuis maakt in zijn essay 'De verdwijning van het pedagogische uit het onderwijsbeleid' in deze bundel duidelijk dat op de achtergrond van de strijd over aard en inrichting van de school en de zeggenschap erover aan het eind van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw, verschillende opvattingen botsten: een mechanistische opvatting van de samenleving en het functioneren van mensen die uitloopt op de overtuiging dat het leven maakbaar is, en een visie die in de mens, in de werkelijkheid als geheel en in haar onderdelen, zin en betekenis veronderstelt die gegeven is en steeds weer gegeven wordt.

Maar wat heeft dit te maken met de vrijheid om te denken, te handelen en te onderwijzen op basis van de eigen religieuze traditie? Om dat duidelijk te maken, wend ik mij tot de Amerikaanse biologisch antropoloog Agustin Fuentes. Deze ziet het ontstaan van het vermogen tot religiositeit en de ontwikkeling van religie als integraal onderdeel van de menselijke evolutie. Hierbij gaat hij uit van de zogenoemde *niche construction theory:* groepen en soorten creëren op basis van hun eigenschappen en noden een omgeving die vervolgens ontwikkeling in een bepaalde richting mogelijk maakt en bevordert. Alle biologische soorten doen aan *niche*-constructie, maar mensachtigen zijn er extreem goed in en construeren de *niche* die hen vormt minstens ten dele bewust, zij het uiteraard niet met een volkomen inzicht in de gevolgen:

> "*Niche construction* is het proces waarmee gereageerd wordt op uitdagingen en conflicten in de omgeving door de druk die de wereld op (ieder van) ons uitoefent om te veranderen. Een *niche* is de optelsom van de manier waarop een organisme in de wereld is – zijn ecologie, zijn gedrag en alle andere aspecten (en organismen) die deel uitmaken van zijn omgeving. (...) De coöperatieve en creatieve reacties op de conflicten waarmee de wereld ons confronteert en op de conflicten die wij zelf veroorzaken, veranderen de wereld om ons heen, die op zijn beurt ons lichaam en ons bewustzijn veranderen." (Fuentes 2017, 10, vertaling EB)

In theologische termen kun je zeggen dat de mens in deze visie een aan zijn situatie gebonden medeschepper is, niet alleen van zijn eigen wereld, maar via deze wereld ook van de rest van de wereld en van zichzelf.

Bij dit medescheppen speelt naar Fuentes' overtuiging religiositeit en religie een fundamentele rol. Religiositeit is in zijn visie een manier om zich met de wereld in te laten, zich door haar te laten gezeggen, er betekenis en perspectief in te zien en daar voor zichzelf hoop aan te ontlenen. Religiositeit maakt toewijding mogelijk aan wat feitelijk nog niet is gerealiseerd, maar wel kan worden voorgesteld en waarop van daaruit kan worden gehoopt, op basis van deze hoop kan worden geanticipeerd en van daaruit mede kan worden gerealiseerd. Dit versterkt het vermogen tot *niche construction* in hoge mate, en dat gebeurt eens te meer als religiositeit de vorm aanneemt van een religie: een geëxpliciteerde en samenhangende visie over de aard van de werkelijkheid, de betekenis die zij heeft en de wijze waarop dit het leven van mensen in het algemeen en het eigen leven in het bijzonder zou behoren te bepalen. Een dergelijke visie is noodzakelijk om op een zowel adequate als creatieve manier met de aangetroffen wereld om te gaan, maar de inhoud van deze visie kan volgens Fuentes breed variëren.[17]

17 Vgl. hiervoor de Gifford Lectures die Agustín Fuentes tussen 26 februari en 8 maart 2018 hield onder de titel: 'Why We Believe: Evolution, Making Meaning, and the Development of Human Natures'; https://giffordsedinburgh.com/category/2018-professor-agustin-fuentes-gifford-lecture-series/ (Fuentes 2018). Het hier gerefereerde is vooral gebaseerd op de vijfde lezing: 'Why Do We Believe? A Human Imagination and the Emergence of Belief Systems'.

Dit wil echter niet zeggen dat deze inhoud onbelangrijk zou zijn. Fuentes verdedigt zelf een combinatie van visionaire toewijding aan het goede, eerbied voor het mysterie van de werkelijkheid die zich aandient, en inzet om dit mysterie onderzoekend, experimenterend en redenerend wetenschappelijk te doorgronden.[18] Hoe de optimale combinatie van deze drie eruitziet, is niet zonder meer duidelijk en laat zich alleen maar in de ervaring ontdekken. Daar is vrijheid voor nodig: vrijheid om zonder terughoudendheid in een samenhangende visie te geloven, vrijheid om zich te laten raken en daardoor de eigen creativiteit te laten wekken, en vrijheid om te onderzoeken, te denken en te experimenteren.

In de discussie over de vrijheid van onderwijs zoals die in Nederland dankzij artikel 23 van de Grondwet vorm heeft gekregen, kwam de nadruk te liggen op het eerste aspect. Aan onderwijs mag gestalte worden gegeven op basis van uiteenlopende vormen van religieus geloof en andere levensovertuigingen en daaraan moet de overheid ruimte geven. De grenzen echter die daaraan gesteld worden, worden de laatste decennia steeds nauwer getrokken en steeds meer rigide gehandhaafd. Om dit te doorbreken, helpt het niet om de verschillen in visies op het leven als onbeduidend voor te stellen. Het is juist zaak duidelijk te maken dat er verschillende legitieme visies mogelijk zijn op de werkelijkheid waarin wij leven en dat deze verschillende visie consequenties hebben voor de wijze waarop wij van de werkelijkheid leren.

Dit brengt ons terug naar de drieslag van Biesta. Kwalificeren wij ons voor het leven door erop gericht te zijn de wereld onze wil op te leggen? Socialiseren wij ons door alles te onderwerpen aan de in onze samenleving gerealiseerde vormen? Vormen wij personen als wij ervoor zorgen dat een toekomstige generatie kan voldoen aan de eisen die wij ze denken te moeten stellen? De christelijke traditie ziet de wereld als een geschenk dat niet pas betekenis krijgt doordat mensen er betekenis aan geven, maar waarvan zij zeker zozeer betekenis ontvangen en die hen uitnodigt om in antwoord daarop van betekenis te worden. De christelijke traditie ziet het in gemeenschap samenleven niet als een moeizaam veroverd goed dat moet worden bewaard en bewaakt, maar als een verband dat steeds opnieuw gestalte krijgt door de manier waarop mensen reageren op hun onderlinge

18 Vgl. m.n. de zesde lezing 'Does Belief Matter? Belief, Hope, and Responsibility'.

afhankelijkheid en op hetgeen zij elkaar te bieden hebben. De christelijke traditie ziet personen als in staat en geneigd om van de wereld te leren en ervoor van betekenis te zijn, als gericht op gemeenschap en het bijdragen daaraan, en als geroepen dit in antwoord op de omstandigheden en erop toegesneden, ook te doen. Een christelijke vormgeving van de vrijheid van onderwijs vraagt om een samenhangende opvatting over kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming die aan deze visie beantwoordt.

Dit, zo zou ik zeggen, is ons huiswerk als wij de vrijheid van onderwijs willen heruitvinden. Enkele ingrediënten hiervoor heb ik naar mijn aanvoelen in de loop van dit essay *en passant* al wel geleverd.

Zorg voor de ziel

Het hart van de heruitgevonden onderwijsvrijheid zou naar mijn overtuiging 'de zorg voor de ziel' behoren zijn. De uitdrukking 'zorg voor de ziel' stamt van de Tsjechische filosoof Jan Patočka (1907-1977) en ik sluit aan bij de visie die hij erop ontwikkelde. Patočka was ervan overtuigd: "De zorg voor de ziel (...) deed Europa ontstaan." Patočka schreef dit in 1975, twee jaar voordat hij stierf na een lang verhoor door de geheime politie van het Tsjecho-Slowaakse communistische regime (Patočka 1996 [1975], 83).

Wat bedoelt Patočka met 'zorg voor de ziel'?[19] De menselijke ziel is voor Patočka het vermogen, en daarmee de verantwoordelijkheid en de typisch menselijke aandrift om waarheid en goedheid te zoeken. Zorg voor de ziel is wat Patočka ook 'leven in waarheid' noemt. Patočka vat zijn concept van de ziel op als een radicalisering van Aristoteles' idee dat de ziel van iets de activiteit is die het maakt tot datgene wat het is. "Als het oog een levend wezen was", schrijft Aristoteles in zijn boek over de ziel, "dan zou de ziel ervan het gezichtsvermogen zijn."[20] Het oog is niet eerst het oog en kan dan vervolgens ook nog eens zien, het oog is het oog dankzij en op basis van het gezichtsvermogen. Aristoteles veronderstelt hierbij nog een drager van de ziel, iets wat de ziel in bezit heeft – het oog in dit voorbeeld – maar Patočka probeert de ziel consequent

19 Vgl. Lom 2002 [1973], xiii–xxi; Findlay 2002; Marcelo 2017, 509–535, m.n. 513–520. Voor een Nederlandse inleiding in het denken van Patočka, zie De Gruijter 2018.

20 Voor wat volgt, zie Patočka 1998 [1968-1969], 143–162.

te denken als dat iets doet bestaan. We zijn niet eerst menselijke subjecten die vervolgens een ziel hebben, maar onze ziel is datgene waardoor we menselijke subjecten zijn en blijven door het steeds opnieuw te worden. Daarom noemt Patočka zijn opvatting van de ziel 'a-subjectief': de ziel is niet het bezit of een eigenschap van een subject, maar dat wat het subject tot subject maakt. Zorg voor de ziel is zorg voor de beweging waardoor wij mensen zijn en worden, onze gerichtheid op het kennen van de wereld als onze woonplaats en van onze medebewoners, en een begrip van onszelf als deel van deze wereld.

Patočka onderscheidt drie niveaus in de beweging die de menselijke ziel is.[21] Op het eerste niveau accepteren we de wereld zoals hij is en maken er onze woonplaats van, nemen eraan deel en laten ons erdoor steunen en koesteren. In de termen van Patočka *genieten* we hier de wereld. Op het tweede niveau veranderen we de wereld volgens onze behoeften en voorkeuren, en geven we ons leven vorm als een project met te bereiken doelen en te realiseren idealen. Op dit niveau *bewerken* we de wereld, teneinde onszelf in stand te houden zoals we denken dat we zijn en de wereld in stand te houden zoals we denken dat deze is en dat zij ons in stand houdt. Maar op het derde niveau ontdekken we volgens Patočka dat zowel de wereld zoals deze is als de rol die we erin spelen, ons afsluiten van wat mogelijk kan zijn. We gaan beseffen dat we niet alleen in het heden in het bestaan worden gehouden, maar dat wij open staan naar een toekomst en dat onze reacties op de wereld een investering van onze vrijheid en onze verantwoordelijkheid impliceren in deze toekomst. Het is de ontdekking dat we moeten kiezen voor wat goed is en de verantwoordelijkheid voor deze keuze moeten nemen op basis van onze overtuiging dat het het goede is waarvoor wij kiezen. Hier, op het derde niveau, ontdekken we volgens Patočka, werkelijk onze ziel als de beweging die ons tot mensen maakt. Onontkoombaar verbonden met de situatie waarin wij verkeren, geven we vorm aan ons menszijn door in deze situatie actief op zoek te zijn naar het waarlijk goede en onszelf van deze zoektocht afhankelijk te maken.

Patočka was een belangrijke intellectueel binnen de dissidente beweging Charta 77 die in Tsjecho-Slowakije van het communistische regime respect voor de mensenrechten en democratische vrijheden

21 Zie ook Patočka 1990 [1970], 181–269.

eiste. Charta 77 was voor Patočka een uitdrukking van wat hij zag als 'leven in waarheid': de situatie met al haar problemen en onvermogen aanvaarden en de verantwoordelijkheid op zich nemen om te doen wat in deze situatie gedaan moest worden.[22] Tegelijkertijd was Charta 77 in zijn ogen een poging tot het verdedigen van de *mogelijkheid* te 'leven in waarheid', gebaseerd op de ontdekking dat leven in waarheid datgene is wat mensen nodig hebben om hun ziel en hun waardigheid te realiseren als wezens die tot vrijheid en verantwoordelijkheid worden geroepen (Patočka 1989, 340–343). De basis van Charta 77 was wat Patočka een 'solidariteit van de geschokten' noemt, de gemeenschap van mensen die ontdekt hebben dat het niet langer een optie is om gewoon door te gaan met hun leven, en voor wie het tegelijkertijd onmogelijk was geworden om te geloven dat de realisering van oude of nieuwe politieke of maatschappelijke idealen een einde zou maken aan geweld en een beslissende stap zouden betekenen in de richting van waarachtige vrede en omvattende welvaart (Patočka 1996, 125–136; vgl. Shanks 1995, 116–126). De beweging van de ziel die mensen mens doet zijn, dwingt in deze situatie tot het nemen van verantwoordelijkheid in en met het oog op deze situatie door dienovereenkomstig te handelen, ook al is bij voorbaat niet duidelijk wat dit betekent of wat het effect ervan is. Er is uiteindelijk geen alternatief voor het doen van het goede, ook al is onduidelijk wat het goede is en is onduidelijk wat de consequenties zijn. Het is de manier om mens te blijven.

Je zou kunnen zeggen dat Patočka de waarschuwing uit de nieuwtestamentische brief van Jakobus ter harte neemt dat wie weet hoe de dingen zijn, maar er niet naar handelt, is als iemand die "het gezicht waarmee hij geboren is, in een spiegel bekijkt", maar als hij weggaat "meteen is (...) vergeten hoe hij eruitzag" (1:23-24). In Pato ka's visie betekent menszijn handelen als iemand die "gelukkig (is) in wat hij doet", dat wil zeggen, die al doende daar en dan de mens wordt die zij of hij geroepen is te zijn (vgl. Jakobus 1:25). Dit is uiteindelijk wat 'zorg voor de ziel' betekent: de situatie onder ogen zien zoals ze is en daardoor steeds opnieuw de routines, de standaardmanieren om met vragen om te gaan en problemen op te lossen, te problematiseren teneinde de verantwoordelijkheid te dragen die de eigen betrokkenheid

22 De uitdrukking 'leven in waarheid' werd beroemd door Patočka's mede-dissident, de dichter en toneelschrijver Václav Havel, die de laatste president van Tsjecho-Slowakije zou worden, van 1989 tot 1992. Vgl. Havel 1986.

impliceert. Het enige doel is te ontdekken wat de situatie is en daarnaar te handelen om aldus mens te zijn en daarmee de wereld te maken tot een geschiktere plek om mens te zijn, voor zichzelf en voor anderen. Patočka schrijft deze houding toe aan de ware filosoof en noemt haar "spiritueel" (Patočka 2007, 51–69).

Het realiseren van de vrijheid van onderwijs betekent in de visie die ik hier ontwikkeld heb op een vergelijkbare manier: zonder restricties bijdragen aan het vermogen van leerlingen om op basis van wat zich aandient te doen wat gedaan moet worden en zo hun vrijheid te realiseren. Het is zorg voor de ziel met het oog op de leerlingen, het bijdragen en het ondersteunen van hun vermogen om in de omstandigheden waarin zij terechtkomen te zorgen voor hun ziel en door hun handelen in de wereld hun menselijke ziel te realiseren.

Besluit

De vrijheid van onderwijs is uiteindelijk de ruimte om steeds te doen wat gedaan moet worden opdat leerlingen leren steeds te doen wat gedaan moet worden. Ik ben begonnen met duidelijk te maken dat de vrijheid om onderwijs te geven op basis van een christelijke visie op menszijn gemarginaliseerd is en ik heb de ontwikkelingen geschetst die daartoe hebben geleid. Vervolgens heb ik duidelijk gemaakt dat juist in de huidige omstandigheden de vrijheid van onderwijs van fundamenteel belang is en beargumenteerd dat zij hiertoe moet worden heruitgevonden. Ik heb uitgewerkt dat vanuit een christelijke visie onderwijsvrijheid kan worden begrepen als het ontvangen van de aangetroffen werkelijkheid als gave en de voortdurende ontdekking wat het betekent om op deze gave te antwoorden. Op deze manier wordt de onderwijsvrijheid niet gebruikt om de leerlingen aan een christelijke – of een andere – visie te binden, maar worden leerlingen met behulp van een christelijke visie op vrijheid tot vrijheid bevrijd.

Ik heb duidelijk gemaakt dat dit een visie is op onderwijs die voortkomt uit de christelijke traditie en in deze zin aansluit bij de inzet voor onderwijsvrijheid aan het einde van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw. Waar echter in de discussie gaandeweg de nadruk verschoof van de positie van de leerling naar de positie van de school en het recht op financiering, stelt de hier ontwikkelde visie de paradox

centraal dat niet de toekomst aan de leerlingen toebehoort, maar de leerlingen toebehoren aan de toekomst waaraan zij geroepen zijn mee te werken en bij te dragen, maar die voor niemand maakbaar is en door iedereen alleen kan worden ontvangen. Daarom stel ik uiteindelijk de zorg voor de ziel centraal, het cultiveren van het vermogen om op een gegeven of zich aandienende situatie te reageren door de menselijke verantwoordelijkheid te nemen waarom deze situatie vraagt.

Referenties

Biesta, Gert. 2013. *The Beautiful Risk of Education*. Abingdon/New York: Routledge.

Biesta, Gert. 2015. *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.

Biesta, Gert. 2017. *The Rediscovering of Teaching*. London/New York: Taylor & Francis Ltd.

Biesta, Gert, 2018. *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.

Boland, Vivian. 2007. "St. Thomas's Sermon Puer Iesus: A Neglected Source for his Understanding of Teaching and Learning." *New Blackfriars* 88:457–470.

Boland, Vivian. 2014. *Thomas Aquinas*. London: Bloomsbury 2014.

Borgman, Erik. 2007. "Laat je raken: Liever compassie dan hartstocht." *Volzin* 5:[z.p.].

Borgman, Erik. 2017. *Leven van wat komt: Een katholiek uitzicht op de samenleving*. Utrecht: Meinema 2017.

Bos, Maarten van den. 2012. *Verlangen naar vernieuwing. Nederlands katholicisme 1953-2003*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Bussemaker, Jet. 2015. *De waarde(n) van weten: Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025*. Den Haag: Directie Hoger Onderwijs & Studiefinanciering van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. https://www.rijksoverheid.nl/documenten/beleidsnota-s/2015/07/07/de-waarde-n-van-weten-strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-2015-2025.

Dam, Peter van, James Kennedy en Friso Wielenga (red.) 2014. *Achter de zuilen: Op zoek naar religie in naoorlogs Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press 2014.

Dam, Peter van en James Kennedy. 2014. "Inleiding." In *Achter de zuilen: Op zoek naar religie in naoorlogs Nederland*, redactie Peter van Dam, James Kennedy en Friso Wielenga, 11–30. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Dam, Peter van. 2014. "Voorbij verzuiling en ontzuiling als kader in de religiegeschiedenis." In *Achter de zuilen: Op zoek naar religie in naoorlogs Nederland*, redactie Peter van Dam, James Kennedy en Friso Wielenga, 31–53, 386–391. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Exalto, John. 2017. *Van wie is het kind: Twee eeuwen onderwijsvrijheid in Nederland*. Amsterdam: Balans.

Findlay, Edward F. 2002. *Caring for the Soul in a Postmodern Age: Politics and Phenomenology in the Thought of Jan Pato ka*, Albany: State University of New York Press.

Franciscus. 2015. *Laudato si'. Over de zorg voor het gemeenschappelijke huis* (24 mei 2015).

Fuentes, Agustín. 2017. *The Creative Spark: How Imagination Made Humans Exceptional*. New York: Dutton.

Fuentes, Agustín. 2018. "Why We Believe: Evolution, Making Meaning, and the Development of Human Natures." Gifford Lectures. University of Edinburgh. https://giffordsedinburgh.com/category/2018-professor-agustin-fuentes-gifford-lecture-series/. Geraadpleegd 23 februari 2019.

Gruijter, Dennis de. 2018. *De solidariteit van de schok. Europa volgens Jan Patočka*. Leusden: ISVW Uitgevers.

Havel, Václav. 1986. *Living in Truth: Twenty-two essays published on the occasion of the award of the Erasmus Prize to Václav Havel*, edited by Jan Vladislav. London: Faber & Faber 1986.

Johannes XXIII. 1961. *Mater et Magistra* (15 mei 1961), no. 152 en 219.

Johannes XXIII. 1963. *Pacem in Terris* (11 apr. 1963), no. 24.

Kennedy, James. 1995. *Nieuw Babylon in aanbouw: Nederland in de jaren zestig*. Amsterdam: Boom.

Koot-Dees, D. van de, R. Rodrigues en J. Terwel. 2011. "Ik dacht: 'Ik ga gewoon naar de middelbare school': Over de betekenis van hulpbronnen in de schoolloopbaan van leerlingen." *Pedagogiek* 31:134–154.

KSU-Utrecht. 2019. Voor het laatst geraadpleegd 20 maart 2019. https://www.ksu-utrecht.nl/

Lijphard, Arend. 1968. *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek*. Amsterdam: De Bussy.

Lom, Petr. 2002 [1973]. "Foreword". In *Plato and Europe*, Jan Patočka, translated by Petr Lom, xiii–xxi. Stanford: Stanford University Press.

Marcelo, Gonçalo. 2017. "Ricoeur and Patočka on the Idea of Europe and its Crisis." *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy* 9:509–535.

Masschelein, Jan en Maarten Simons. 2012. *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: Acco.

Meirieu, Philippe. 2007. *Pédagogie: Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Meirieu, Philippe. 2016. *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.

Melling, Bram. 2014. *Worden zoals wij. Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Onderwijsraad. 2017. De leerling centraal? *Een verkenning naar het centraal stellen van de leerling vanuit het perspectief van het publieke belang van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad. https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/De-leerling-centraal.pdf.

Overall, Christine. 2012. *Why Have Children? The Ethical Debate*. Cambridge: MIT-Press.

Patočka, Jan. 1989 [1977]. "The Obligation to Resist Injustice." In *Jan Patočka. Philosophy and Selected Writings*, edited by Erazim Kohák, 340–343. Chicago/London: University of Chicago Press.

Patočka, Jan. 1990 [1970]. "Nachwort des Autors zur tschechischen Neuausgabe" (1970). In *Die natürliche Welt als philosophisches Problem (Phänomenologische Schriften, I)*, Jan Patočka, 181–269. Stuttgart: Klett-Cotta.

Patočka, Jan. 1996 [1975]. *Heretical Essays in the Philosophy of History*. Translated by Erazim Kohák, edited by James Dodd. Chicago: Open Court.

Patočka, Jan. 1998 [1968-1969]. *Body, Community, Language,* World, 143–162. Chicago/La Salle: Open Court.

Patočka, Jan. 2007 [1975]. "The Spiritual Person and the Intellectual." In *Living in Problematicity*, 51–69. Prague: OIKOYMENH.

Pols, W. 2016. *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Rooy, Piet de. 2018. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Shanks, Andrew. 1995. *Civil Society. Civil Religion*. Oxford: Blackwell.

Simons, Maarten en Jan Masschelein. 2017. *De leerling centraal in het onderwijs. Grenzen van personalisering*. Leuven: Acco.

Terwel, J., G.R. Rodrigues en D. van de Koot-Dees. 2011. *Tussen afkomst en toekomst. Case studies naar de schoolloopbanen van leerlingen van 10-21 jaar*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant 2011.

Terwel, Jan, Danielle van de Koot-Dees en Rosa Rodrigues. 2018. *Die droom heb ik nog steeds. Schoolloopbanen en levensverhalen van jongeren in een diverse samenleving*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant 2018.

Thomas Aquinas. 2010. *The Academic Sermons*. Translated by Mark-Robin Hoogland (The Fathers of the Church: Mediaeval Continuation, 11), 87–107. Washington: Catholic University of America Press.

Velde, Rudi te. 2012a. "Jezus in de puberteit: De christologische paradox naar aanleiding van de preek Puer Jesus." In *Jaarboek Thomas-Instituut te Utrecht* 2011, 69–84. Utrecht: Thomas Instituut.

Velde, Rudi te. 2012b. "Over de jonge Jezus: Vertaling van Sermo Puer Jesus, van Thomas van Aquino." In *Jaarboek Thomas-Instituut te Utrecht 2011*, 85–104. Utrecht: Thomas Instituut.

Vermeulen, B.P. en T.J. van der Ploeg (red.). 2000. *De vrijheid van onderwijs: De ontwikkeling van een bijzonder grondrecht*. Utrecht: Boom Lemma.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR). 2013. *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Deel II

Goed onderwijs als persoonsvorming

4. De pedagogische opdracht van het onderwijs

Over kwaliteit, volwassenheid en democratie[1]

Gert Biesta

Vakantieziekte?

Ik kom het nogal veel tegen in mijn eigen kennissenkring, en vermoed dat anderen het daarom ook zullen herkennen: de meesters en juffen die er altijd lijken te zijn, die onvermoeibaar doorgaan, die aan ieder virus lijken te ontsnappen totdat... totdat de schoolvakantie aanbreekt en ze ziek op de bank zitten of ziek in bed liggen. Maar aan het eind van de vakantie zijn ze net weer voldoende opgeknapt en gaan ze er weer 'tegenaan.' Het lijkt er niet alleen op alsof de verkoudheid, de buikgriep, of noem maar op, netjes wacht tot de vakantie aanbreekt om dan toe te slaan; het lijkt er bijna op alsof zulke ziektes begrijpen dat onderwijs een dienstbaar beroep is, waar meesters en juffen eigenlijk voortdurend beschikbaar moeten zijn voor hun leerlingen en waar voor andere dingen geen tijd is.

Als het om af en toe een vakantieverkoudheid gaat, is dat nog wel te doen, maar er zijn ook meesters en juffen die zo dienstbaar willen zijn dat ze zichzelf vergeten, en uiteindelijk opgebrand het vak verlaten. Daar hebben individuen in het onderwijs last van, maar ook op het onderwijs als systeem wordt steeds – en in onze tijd steeds meer – een appel gedaan door de buitenwereld. Door leerlingen, door hun ouders, door de buurt, de overheid, de inspectie, het bedrijfsleven, enzovoorts. Het onderwijs wordt alle kanten op getrokken en moet voor iedereen 'kwaliteit' leveren. Dat klinkt mooi, en het is eigenlijk ook moeilijk om tegen 'kwaliteit' te zijn, maar de valkuil van dienstbaar onderwijs is dat het zo veel kanten op wordt getrokken – om

1 Dit is een licht bewerkte versie van een tekst die eerder verscheen onder de titel "Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel? Over de school als oefenplaats voor volwassenheid" (Biesta 2015c). Naast kleine tekstuele aanpassingen verwoord ik in dit essay vooral een andere kijk op onderwijsvrijheid dan die in de oorspronkelijke tekst te vinden was.

overal en aan iedereen bij voortduring kwaliteit te leveren – dat de eigen koers vergeten wordt.

In het Engels is er het mooie spreekwoord: "If you stand for nothing, you will fall for anything." Wat ik in dit essay probeer te laten zien, is dat onderwijs er niet alleen is om dienstbaar te zijn aan wat anderen van het onderwijs verlangen, maar dat onderwijs een eigen 'belang' te verzorgen heeft. Ik benoem dat als de zorg voor volwassenheid en laat in dit essay zien hoe en waarom dat in onze samenleving belangrijk is. Ik hoop dat zicht op dat belang meesters en juffen kan helpen om koers te houden, om 'ja' te zeggen tegen legitieme verwachtingen en 'nee' tegen wat daaraan voorbijgaat. En ik hoop dat zicht op dat belang het onderwijs als geheel kan helpen om koers te houden en staande te blijven in de ongeduldige en veeleisende tijd waarin we leven.

Kwalitatief goed onderwijs?

Een aantal jaren geleden stelde ik in een van mijn publicaties dat het woord 'kwaliteit' misschien wel een van de meest *mis*bruikte woorden van onze tijd is (Biesta 2012a). Wellicht overdreef ik wat, maar ik vermoed dat ik er toch niet helemaal naast zat. Het zou me in ieder geval niet verbazen als het een van de meest *ge*bruikte woorden is. Hoe betrouwbaar Google wat dit betreft nog is, valt moeilijk te zeggen, maar het is interessant om te constateren dat op de dag van het schrijven van dit essay (23 oktober 2018) 'quality' er met 4.120.000.000 'hits' uitkomt, en 'quantity' met slechts 786.000.000. 'Peace' ligt daar nog iets op voor met 869.000.000, terwijl 'democracy' slechts 191.000.000 scoort. 'Education' is goed voor 3.840.000.000 'hits', en 'quality education' – een in mijn oren behoorlijk lelijke Engelse constructie – brengt het tot 13.400.000.

Dat het woord 'kwaliteit' onderhevig is aan misbruik, heeft vooral te maken met het feit dat eigenlijk niemand *tegen* kwaliteit is. In het Engels heb ik het daarom wel een 'non-objectionable' genoemd: een van die woorden waarvan het lastig is om ertegen te zijn. Dat leidt er al snel toe dat een verwijzing naar kwaliteit tamelijk leeg is. In een leus als: 'We gaan voor kwaliteit!' is in het geheel nog niet aangegeven waar die 'kwaliteit' in zou liggen of uit zou blijken. De frase 'kwalitatief

goed onderwijs' laat eenzelfde probleem zien, omdat het nog niets zegt over waar het 'goede' van het onderwijs in gelegen zou zijn. Maar het is die vraag, de vraag wat *goed* onderwijs is, waar het uiteindelijk om draait (Biesta 2012a), wat impliceert dat in uitdrukkingen als 'kwalitatief goed onderwijs' het woord 'kwalitatief' eigenlijk overbodig is.

Het formele en in zeker opzicht lege karakter van het begrip kwaliteit komt ook tot uitdrukking in noties zoals 'kwaliteitscultuur' en 'kwaliteitsmanagement'. Deze hebben vaak meer betrekking op *processen* dan op de vraag waar die processen toe zouden moeten leiden. In de kwaliteitsmanagementindustrie die de afgelopen decennia tot ontwikkeling is gekomen, wordt kwaliteit met name gedefinieerd in termen van (het voldoen aan) bepaalde standaards, met inbegrip van standaards voor de kwaliteit van kwaliteitsmanagement zelf (zie bijvoorbeeld de invloedrijke ISO 9000 kwaliteitsmanagementstandaards). De vraag hoe die standaards zelf geformuleerd en gelegitimeerd zouden moeten worden, blijft daarbij vaak buiten schot, of wordt in formele zin beantwoord als het tegemoetkomen aan de wensen van de klant. Het eerste 'quality management principle' van ISO 9000 luidt bijvoorbeeld:

> "Organizations depend on their customers and therefore should understand current and future customer needs, should meet customer requirements and strive to exceed customer expectations." (zie http://www.iso.org/iso/pub100080.pdf)

De idee dat de klant koning is, is niet alleen een invloedrijk principe in commerciële contexten, maar klinkt ook meer en meer in andere maatschappelijke domeinen, met inbegrip van het (hoger) onderwijs (Eagle and Brennan 2007).

In het verlengde hiervan is er dan ook nog het probleem van wat in het Engels wordt aangeduid als 'performativity' (Ball 2003; Gleeson and Husbands 2001). Dit is de situatie waarin operationaliseringen van kwaliteit als *definities* van kwaliteit gaan fungeren. Dit vinden we bijvoorbeeld daar waar organisaties hun (strategische) doelen formuleren in termen van hun gewenste positie op een ranglijst, en waar vervolgens – niet zelden op cynische wijze – alles in stelling wordt gebracht om die positie te bereiken. Of de praktijk zelf daar beter van wordt, is in die situatie een secundaire vraag geworden, zolang bepaalde manieren van doen maar 'scoren'. Op de achtergrond speelt

daarbij de vraag of de wijze waarop kwaliteit in zulke ranglijsten wordt geoperationaliseerd en gemeten, zelf valide is. Het gaat daarbij niet alleen om de vraag of de meting datgene meet wat het claimt te meten – de kwestie van *technische* validiteit – maar ook om de vraag of dat wat gemeten wordt inderdaad een operationalisering is van wat een organisatie waardevol acht – de kwestie van *normatieve* validiteit (voor dit onderscheid zie Biesta 2012a, hoofdstuk 1).

Functionaliteit en disfunctionaliteit van het onderwijs

De voorgaande opmerkingen zijn niet bedoeld om het begrip 'kwaliteit' te diskwalificeren, maar om te wijzen op een aantal gevaren die aan het begrip en het gebruik ervan kleven. Misschien is het grootste gevaar wel dat 'kwaliteit' een tamelijk leeg begrip blijft dat ons afhoudt van de lastiger, want expliciet *normatieve* vraag wat een bepaalde praktijk zoals het onderwijs *goed* maakt. De vraag wat goed onderwijs is, is in die zin een meer 'directe' vraag dan de vraag naar de kwaliteit van onderwijs, omdat onmiddellijk zichtbaar is dat het hier gaat om waarden en waarderingen. Andersom gezegd: de vraag naar de kwaliteit van onderwijs is een afgeleide van de vraag naar wat goed onderwijs is. Over deze laatste vraag wil ik in dit essay enkele bespiegelingen naar voren brengen.

Ik doe dit vanuit de observatie dat in veel recente discussies over onderwijs en de kwaliteit ervan de nadruk wordt gelegd op wat we, in navolging van de pedagoog Klaus Mollenhauer (1973), zouden kunnen aanduiden als de *functionaliteit* van onderwijs, dat wil zeggen, de mate waarin onderwijs functioneel is voor buiten het onderwijs geformuleerde doelen en wensen. De idee van onderwijs als 'motor van de kenniseconomie' is hiervan een prominent voorbeeld, net zoals de idee dat het de taak van het onderwijs zou zijn om sociale cohesie tot stand te brengen, of het al wat oudere idee aangaande de centrale rol van onderwijs in het opbouwen en bestendigen van de natiestaat (zie bijvoorbeeld Green 1990) – een gedachte die in moderne vorm terugkeert als het gaat om de toekomst van het Europese project.

Ook veel van de zogenaamde 'educaties' – zoals natuur- en milieueducatie, burgerschapseducatie en gezondsheidseducatie – verraden een functionele benadering in die zin dat middels dit soort educaties maatschappelijke problemen op het bordje van de school worden gelegd

met de expliciete verwachting dat ze daar (en dus niet in de samenleving waar die problemen hun oorsprong hebben) opgelost zouden kunnen en moeten worden. De idee van onderwijs als een investering in je eigen toekomst – zowel langs de lijn van 'employability' als langs de lijn van 'Bildung' – suggereert eveneens dat het onderwijs allereerst wordt gezien als een plek waar iets 'te halen' valt. En de veelgebruikte taal van onderwijsopbrengsten en opbrengstgericht werken laat een vergelijkbare functionele insteek zien.

Hoewel veel van dit soort verwachtingen niet zonder rede geformuleerd zijn, en er een belangrijke trend in de onderwijsgeschiedenis is die stelt dat de school als institutie tot stand is gekomen om de samenleving van haar educatieve taken te ontlasten (zie over deze dynamiek Habermas 1981; en voor een tegenstem Perquin 1960), is het de vraag of de school *louter* als functie van en voor de samenleving begrepen zou moeten worden. Simpel gezegd gaat het hier om de vraag of de school – en ruimer: het onderwijs – wellicht ook *zelf* ergens voor zou moeten staan en ook zelf een bepaald belang te verdedigen en te verzorgen heeft. Mollenhauer (1973) formuleert dit als de *disfunctionaliteit* van het onderwijs omdat het gaat om aspecten van onderwijs die niet of niet onmiddellijk functioneel zijn voor de samenleving – zoals bijvoorbeeld leerlingen ruimte geven om te experimenteren – en vraagt zich af hoe we die disfunctionaliteit moeten waarderen: als een probleem dat 'opgelost' dient te worden of als een belangrijke kwaliteit van goed onderwijs.

Een moment waar de disfunctionaliteit van het onderwijs betekenis krijgt, is in de idee dat het in het onderwijs niet louter kan gaan om de overdracht van bestaande kennis aan de nieuwe generatie en om het invoegen van de nieuwe generatie in de bestaande maatschappelijke orde. Tegenover een dergelijke 'aanpassingspedagogiek' hebben pedagogisch denkers – op zijn minst sinds het begin van de twintigste eeuw, maar met belangrijke wortels in het werk van Rousseau, Schleiermacher en Condorcet (Mollenhauer 1973, 26–27) – benadrukt dat onderwijs en opvoeding altijd ook gericht dienen te zijn op de emancipatie van het kind, dat wil zeggen, op diens vorming tot autonoom subject (Mollenhauer 1973, 22–23).

Dit betekent dat het in onderwijs en opvoeding niet louter kan gaan om *kwalificatie* (het aanbieden en verwerven van bestaande kennis en vaardigheden) en *socialisatie* (het inleiden in en verbinden met bestaande tradities en praktijken), maar dat er ook altijd een plaats

dient te zijn voor de vorming van de persoon tot zelfstandig subject – de dimensie van subject-wording of *subjectificatie* (Biesta 2015a, 2018a). Zodra daarvoor plaats wordt ingeruimd, kunnen onderwijs en opvoeding niet langer worden begrepen vanuit het perspectief van bestaande kennis en vaardigheden en de bestaande maatschappelijke orde, maar verandert de blikrichting naar de toekomst, waarbij het de taak van onderwijs en opvoeding is om die toekomst voor het kind en de jongere te openen en open te houden en kind en jongere ruimte te geven hun eigen conclusies te trekken, hun eigen inzichten te verwerven, en hun eigen wereld vorm te geven.

Deze disfunctionaliteit in de literatuur overigens deels weer functioneel gelegitimeerd door erop te wijzen dat het openen en openhouden van de toekomst van kind en jongere ook belangrijk is voor de vernieuwing van de samenleving. Mollenhauer laat zien dat dit een belangrijk thema is in het moderne denken over opvoeding en onderwijs zoals dat vanaf het eind van de achttiende eeuw gestalte krijgt. Maar daarnaast gaat het *ook* om de verdediging van de intrinsieke waarde van het subject-zijn van kind en jongere tegen de achtergrond van de intrinsieke waarde van het subject-zijn van ieder mens. Daarmee verschijnt het moderne pedagogische 'project' als een project van emancipatie waarin de nieuwe generatie niet louter wordt gezien als 'rekruteringsreservoir' (Mollenhauer 1973, 24) voor de bestaande maatschappelijke orde. In de krachtige zinnen waarmee Hannah Arendt haar essay *The crisis in education* besluit, worden beide lijnen op heldere wijze met elkaar in verband gebracht:

> "Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world." (Arendt 1977 [1961], 196)

Mollenhauers analyse van de functionaliteit en disfunctionaliteit van onderwijs en opvoeding gaat echter nog een stap verder, omdat hij wil

waarschuwen voor de gevaren van een romantische visie waar de keuze *voor* het kind een keuze *tegen* de maatschappij impliceert, en onderwijs vervolgens in een van de samenleving afgeschermde 'pedagogische provincie' belandt. Dit was het drama van de Duitse pedagogiek van voor de Tweede Wereldoorlog, die weliswaar de emancipatie van het kind voorstond, maar die emancipatie trachtte te realiseren in een conflictvrije pedagogische 'binnenruimte' die geen weerstand bleek te kunnen bieden tegen de overname door de nazi-ideologie. Dit is ook een belangrijke les voor die situaties waar de kritiek op de hedendaagse test-, toets- en meetcultuur die het onderwijs voortdurend vraagt om op een bepaalde manier te functioneren en te presteren, wordt omgezet in radicaal kind-gecentreerde concepten van onderwijs die het risico lopen kind en jongere *buiten* de wereld te houden.

De kernvraag hier is juist hoe we de *verhouding* tussen onderwijs en samenleving zouden moeten zien en vormgeven, als we die verhouding niet in functionele termen willen duiden – waar het onderwijs alleen als functie van en voor de samenleving wordt gezien en derhalve louter wordt afgerekend op de opbrengsten die het voor de samenleving genereert – en we tegelijkertijd disfunctionaliteit niet als een argument voor de ontkoppeling van onderwijs en samenleving willen zien. Anders gezegd gaat het hier om het identificeren van een derde weg of derde optie. Het in beeld brengen van die optie is, zoals ik in de conclusie van dit essay zal laten zien, van groot belang voor de discussie over de kwaliteit van onderwijs en het antwoord op de achterliggende vraag naar wat onderwijs tot *goed* onderwijs maakt.

Onderwijs, maatschappijtheorie en democratie

Mollenhauers zoektocht naar een antwoord op deze vraag voert hem van de onderwijstheorie naar de maatschappijtheorie, omdat naar zijn mening een adequate thematisering van de verhouding tussen onderwijs en samenleving vereist dat we ons niet alleen bezighouden met de 'aard' van het onderwijs, maar ook met de 'aard' van de samenleving. In zijn analyse start Mollenhauer bij het structureel-functionalisme van de socioloog Talcott Parsons. Daarin zijn functionele processen de processen die bijdragen aan de stabiliteit van een sociaal systeem, en disfunctionele processen de processen die de integratie of effectiviteit

van een systeem ondermijnen of tegenwerken (Mollenhauer 1973, 28). Parsons komt tot deze visie in antwoord op de vraag hoe sociale stabiliteit überhaupt mogelijk is, waarbij hij veronderstelt dat sociale stabiliteit de resultante is van een gedeeld waardensysteem (ibid.). Sociale stabiliteit *vereist* dus consensus en *verschijnt* als consensus, wat betekent dat alles wat die consensus ondermijnt als een verstoring wordt gezien en dus als een probleem dat, ook letterlijk, opgelost moet worden. Pluraliteit en conflict kunnen in deze visie alleen negatief worden gewaardeerd – als disfunctionele fenomenen die de stabiliteit van de samenleving bedreigen. De nadruk op het belang van sociale cohesie die in veel beleidsdocumenten naar voren komt, moet in het licht van een dergelijke visie op de (ideale) samenleving worden begrepen.

Mollenhauer maakt enerzijds duidelijk hoe deze manier van denken van invloed is op de discussie over de *vormgeving van het onderwijs* zelf, waar maar al te vaak een bepaald sociaal-maatschappelijk ideaal wordt gepostuleerd en het onderwijs vervolgens de taak krijgt om dit ideaal te realiseren (Mollenhauer 1973, 28–29). Dit zien we veelvuldig terug in de hierboven genoemde 'educaties,' waar de gewenste uitkomst het referentiekader geeft, en het de taak voor het onderwijs is om de noodzakelijke kennis, vaardigheden en attituden te genereren. Mollenhauer maakt anderzijds ook duidelijk hoe de structureel-functionalistische manier van denken van invloed is op het *onderwijsonderzoek*, in die zin dat het onderzoek zich vooral richt op de vraag hoe het onderwijssysteem het beste kan bijdragen aan het tot stand brengen van een goed functionerende, stabiele samenleving. Disfunctionele ontwikkelingen, zoals bijvoorbeeld het bevorderen van pluraliteit in het onderwijssysteem, worden in zulk onderzoek ofwel *niet* gethematiseerd of verschijnen als probleem waarvoor het onderzoek oplossingen moet genereren (Mollenhauer 1973, 29). Mollenhauer ziet de functionele oriëntatie van het onderwijssysteem en het onderwijsonderzoek ook terug in de begrippen die gebruikt worden, waarbij hij vooral wijst op noties zoals 'opbrengst' en 'prestatie' Mollenhauer 1973, 29–30).

Wanneer dit het denkraam is van waaruit de relatie tussen onderwijs en samenleving wordt gethematiseerd, dan is het niet verwonderlijk dat ook onderwijskwaliteit langs deze lijnen wordt gedefinieerd, namelijk als de mate waarin het onderwijs in positieve zin bijdraagt aan het functioneren van (sectoren van) de samenleving. Dat begrippen als 'opbrengst' en 'prestatie' ook vandaag de dag luid klinken in de

discussie over onderwijs en onderwijskwaliteit, laat daarmee wellicht iets zien van de achterliggende ideeën over onderwijs, de samenleving en de relatie tussen beide.

Net zoals Mollenhauer licht werpt op de functionaliteit en disfunctionaliteit van opvoeding en onderwijs, laat hij zien dat ook ons begrip van de samenleving vanuit die twee invalshoeken kan worden bezien. Waar Parsons de functionaliteit benadrukt, verwijst Mollenhauer naar een andere socioloog, C. Wright Mills, als een denker die er juist *niet* van uitgaat dat de stabiliteit van sociale systemen de resultante is van gedeelde waarden. Pluraliteit – met name waardenpluraliteit – en conflict verschijnen niet als uitzondering en maatschappelijke pathologie, maar als de normale 'gestalte' van de samenleving. Daarmee wordt volgens Mollenhauer ook direct zichtbaar dat de idee dat een samenleving slechts zou kunnen bestaan op basis van een waardenconsensus, een ideologische voorstelling van de samenleving is die in belangrijke mate op gespannen voet staat met de idee van de samenleving als *democratische* samenleving (Mollenhauer 1973, 30–31).

De toevoeging 'in belangrijke mate' is van belang, omdat een democratische samenleving zelf ook als uitdrukking van bepaalde politieke waarden moet worden begrepen – zoals die van vrijheid, gelijkheid en, in sommige definities, solidariteit – maar waar, bijvoorbeeld in de visie van politiek filosoof Chantal Mouffe, er wel de voortdurende vraag blijft hoe aan die waarden concreet betekenis gegeven kan worden (zie bijvoorbeeld Mouffe 2000, 2005). Pluraliteit en conflict kunnen vanuit deze invalshoek gezien dus niet buiten het domein van opvoeding en onderwijs worden gehouden of als verstoring van de functionaliteit van onderwijs en opvoeding terzijde worden geschoven, maar maken er volgens Mollenhauer juist integraal deel van uit (Mollenhauer 1973, 31).

Deze alternatieve blikrichting heeft niet alleen belangrijke implicaties voor ons begrip van de onderwijspraktijk – en veertig jaar na Mollenhauers analyse kunnen we inderdaad zeggen dat in de alledaagse onderwijspraktijk in vele landen pluraliteit de norm is geworden –, het heeft ook belangrijke implicaties voor het onderwijsonderzoek. Zulk onderzoek kan niet alleen niet langer uitgaan van de idee van een stabiele, homogene samenleving, maar ook niet langer werken met een utopisch ontwerp van de ideale opvoedings- en onderwijssituatie (Mollenhauer 1973, 35). Zowel de samenleving als onderwijs en opvoeding moeten volgens Mollenhauer begrepen worden in

termen van de interactie tussen een 'veelheid van velden' (ibid.) – niet één dominante positie of groep maar pluraliteit. Conflict en antagonisme zijn daarbij geen disfunctionele bijzaak, maar zijn constitutief voor zowel de samenleving als voor de opvoeding en het onderwijs.

Met zijn analyse laat Mollenhauer twee belangrijke beperkingen zien van het denken over de relatie tussen onderwijs en samenleving louter in termen van functionaliteit. Of anders gezegd: Mollenhauer geeft ons twee argumenten om wat vanuit een homogene visie op de samenleving als disfunctionaliteit verschijnt – dat er bijvoorbeeld verschillende opvattingen over goed onderwijs bestaan, of verschillende schooltypen, maar ook verschillende opvatting over goed leven en goed samenleven – positief te denken. Het eerste argument is onderwijspedagogisch en benadrukt dat onderwijs nooit louter als aanpassing aan het bestaande kan worden gedacht, maar altijd een eigen, zelfstandige toekomst voor ieder kind en iedere jongere moet openen en openhouden. Het tweede argument is maatschappijtheoretisch en benadrukt de noodzaak – en meer precies: de *democratische* noodzaak – om de samenleving in termen van pluraliteit en conflict en niet in termen van eenheid en consensus te denken.

Voor de discussie over de kwaliteit van onderwijs betekent dit allereerst dat altijd de vraag meegenomen moet worden hoe het subject-zijn van kind en jongere ermee gediend is, waarbij subject-zijn in ieder geval niet in termen van socialisatie begrepen moet worden (op de vraag hoe het dan wel begrepen zou kunnen worden, kom ik hieronder nog terug). Ten tweede betekent het dat er in de discussie over onderwijskwaliteit democratische ruimte moet zijn voor een pluraliteit aan opvattingen en definities. Dit betekent in ieder geval dat pogingen om onderwijskwaliteit van bovenaf, van buitenaf, of op een technische manier vast te leggen – dat wil zeggen, middels meting van wat het onderwijs opbrengt of presteert, zoals bijvoorbeeld in PISA – als problematisch moeten worden gezien.

Maar ook de roep dat onderwijs zou moeten starten bij een heldere visie of heldere missie is niet zonder problemen, al is het maar omdat een heldere visie of missie nog niet automatisch een deugdelijke of goede visie of missie is, en ook omdat denken vanuit visie of missie het onderwijs eigenlijk direct weer tot instrument voor het realiseren van een dergelijke visie of missie degradeert. De meer interessante vraag is of het onderwijs naast visie en missie wellicht ook een opdracht heeft, dat wil

zeggen, een unieke (maar niet noodzakelijk exclusieve) verantwoordelijkheid. De geschiedenis van de moderne pedagogiek kan worden opgevat als een poging om die verantwoordelijkheid te duiden, onder woorden te brengen en te rechtvaardigen (zie met name Benner 2001).[2]

Weerstand en volwassenheid

De Franse onderwijspedagoog Philippe Meirieu benadert het vraagstuk van de relatie tussen onderwijs en samenleving vanuit een expliciet pedagogische invalshoek door te wijzen op de plicht van het onderwijs om weerstand te bieden aan de verlangens van de samenleving – of ten minste, aan sommige van die verlangens. Daarmee formuleert hij een meer 'actieve' visie op wat ik hierboven met Mollenhauer als de disfunctionaliteit van het onderwijs heb verkend, namelijk door aan te geven waarom, hoe en wanneer die disfunctionaliteit gewenst, wenselijk en, in zekere zin, noodzakelijk is. Zijn argument is allereerst pedagogisch, maar heeft belangrijke implicaties voor de school als democratische institutie (Meirieu 2007, 123).

De idee dat de school weerstand zou moeten bieden aan de wensen van de samenleving, is in het werk van Meirieu *niet* bedoeld als argument voor de constructie van wat ik hierboven heb aangeduid als een pedagogische provincie: een onderwijspedagogische ruimte, afgeschermd van de samenleving, zodat het kind zich daar in vrijheid zou kunnen ontwikkelen. De plicht om weerstand te bieden, zoals Meirieu het formuleert ("le dévoir de résister"), komt voort uit het inzicht dat het in onderwijs en opvoeding niet draait om de vrije ontwikkeling van het kind, maar om het mogelijk maken van wat ik in mijn eigen werk (Biesta 2018a, 2018b) heb aangeduid als een *volwassen* in-de-wereld-zijn en wat bij Meirieu (2007) wordt geformuleerd als het overwinnen van een *infantiel of onvolwassen* in-de-wereld-zijn.

2 In deze alinea neem ik afstand van de suggestie die wellicht in de eerdere versie van deze tekst gewekt zou kunnen zijn (zie noot 1), namelijk dat ik hier een pleidooi zou houden voor een 'vrije markt' van onderwijsvisies. Dit is ook het bezwaar dat ik in de afsluitende paragraaf formuleer tegen de invulling van onderwijsvrijheid waarvan ik meen dat die in Nederland in de afgelopen eeuw dominant is geworden. Met dit essay probeer ik bouwstenen aan te dragen om op een andere manier naar het vraagstuk van onderwijsvrijheid te kijken en die vrijheid meer volwassen in te vullen en op te nemen.

Volwassenheid is niet het vraagstuk van de identiteit – wat begrepen kan worden als een antwoord op de vraag *wie* ik ben en zich afspeelt in wat ik hierboven heb aangeduid als het domein van de socialisatie – maar is het vraagstuk van de subjectiviteit of het subject-zijn. Dit betreft het antwoord op de vraag *hoe* ik ben, dat wil zeggen, hoe ik mij verhoud en dien te verhouden tot de wereld buiten mij. Terwijl een infantiel of onvolwassen in-de-wereld-zijn egocentrisch is, dat wil zeggen, het neemt het zelf en diens wensen als referentiepunt, wordt een volwassen in-de-wereld-zijn gekenmerkt door het in relatie zijn met het andere en de ander op zo'n manier dat het zelf en de ander/het andere beide kunnen bestaan. Meirieu beschrijft dit als een dialectische relatie met het andere (Meirieu 2007, 12); in mijn eigen werk heb ik het als een in-dialoog-willen-zijn benoemd (Biesta 2012b, 2018a).

Tegen deze achtergrond formuleert Meirieu de kerntaak van opvoeding en onderwijs als het mogelijk maken van subjectiviteit of subject-zijn of, in de context van de school, als het 'instellen' van het subject in de leerling ("instituer le sujet dans l'élève"; Meirieu 2007, 114). De 'leerling-als-subject' ("élève-sujet") is in staat om in de wereld te zijn zonder zich in het centrum van de wereld te plaatsen (Meirieu 2007, 96), en het is deze modus van in-de-wereld-zijn die we als een volwassen in-de-wereld-zijn kunnen karakteriseren. Onderwijs en opvoeding die gericht zijn op een volwassen in-de-wereld-zijn verschijnen daarmee niet als processen die gericht zijn op de ontwikkeling van alle talenten en vermogens van het kind, maar als processen van *onderbreking* (zie Biesta 2006 over de pedagogiek van de onderbreking) en, meer specifiek, als onderbreking van egocentrisch in de wereld zijn.

Meirieu beschrijft het pedagogische werk dat hiervoor verricht moet worden als het helpen van kinderen om zich los te maken van wat hij aanduidt als de 'logica van grillen' ("la logique du caprice"; Meirieu 2007, 13). Meer precies gezegd gaat het hier om het bevragen van de wensen en verlangens van het kind vanuit de vraag welke van die wensen en verlangens wenselijk of 'verlangbaar' zijn, zowel voor het bestaan van het kind zelf als voor het leven met anderen (het vraagstuk van de democratie) op een planeet die beperkte mogelijkheden heeft om aan alle verlangens te voldoen (het vraagstuk van de ecologie). Het gaat hier niet om het onderdrukken van wensen en verlangens, maar om het omvormen van feitelijke wensen en verlangens tot wensen en verlangens die leven en samenleven mogelijk maken.

Het thema van 'weerstand' speelt hier op drie manieren een rol. Allereerst is er de ervaring van weerstand vanuit het perspectief van het individu dat initiatief neemt en op weerstand stuit – bijvoorbeeld omdat anderen het initiatief helemaal niet zo een goed idee vinden. Dit is een frustrerende ervaring en een mogelijke reactie op die frustratie is door te blijven duwen om het initiatief toch gerealiseerd te krijgen. Soms is dat belangrijk, maar er is altijd het risico dat we te hard duwen, letterlijk of figuurlijk, en de wereld waarin we ons initiatief willen laten 'landen' uiteindelijk kapot maken. Dit is het risico van wereldvernietiging. Maar diezelfde frustratie kan er ook toe leiden dat we het opgeven, dat we de moeite niet nemen, dat we ons terugtrekken uit de wereld – wat, in extreme zin, een kwestie van zelfvernietiging is, figuurlijk, maar soms ook letterlijk. Het volwassen alternatief ligt daarom in het midden tussen de extremen van wereldvernietiging en zelfvernietiging en is georiënteerd op het tot stand brengen van een verhouding met het andere en de ander waarin voor beide ruimte is. Zo'n verhouding, die we zouden kunnen aanduiden als dialoog – zolang we dialoog begrijpen als vorm van samen zijn en niet als gesprek – onderscheidt zich daarbij bijvoorbeeld van een wedstrijd waar uiteindelijk een verdeling tussen winnaar(s) en verliezer(s) ontstaat. Dialoog heeft niet een dergelijk eindpunt, maar is in feite een voortdurende uitdaging – de uitdaging om met het andere te bestaan.

Als het in opvoeding en onderwijs gaat om het mogelijk maken van volwassen in-de-wereld-zijn, dan verschijnen opvoeding en onderwijs daarmee zelf ook als processen van weerstand-bieden. Opvoeding en onderwijs bieden weerstaand aan onvolwassen wensen en verlangens van het kind om daarmee het kind te helpen in een volwassen verhouding tot de wereld buiten hem of haar te komen. Dit is een van de redenen waarom het pedagogische werk lastig en moeilijk is – een "travail compliqué" in de woorden van Meirieu – omdat het een langetermijnperspectief nodig heeft en het bieden van weerstand in ieder geval in eerste instantie niet altijd in dank zal worden afgenomen. Dit verleidt opvoeders soms tot de vaak correcte maar pedagogisch niet erg handige opmerking: "Later zul je me er dankbaar voor zijn."

Het thema van weerstand speelt ten slotte ook een rol – en daarmee zijn we terug bij het startpunt van deze paragraaf – in de relatie tussen onderwijs en samenleving. Het gaat er hier, zoals gezegd, niet om dat de school alles wat er vanuit de samenleving komt, buiten

houdt. Waar het onderwijs echter wel weerstand aan moet bieden, zijn infantiele en onvolwassen verwachtingen die de samenleving aan het onderwijs stelt, zoals de verwachting dat de school honderd procent functioneel zou kunnen en moeten zijn voor de samenleving. Die verwachting – die we terugvinden in allerlei verlangens rondom wat de school zou moeten presteren (zowel in de logica van 'opbrengstgericht werken' als in het verlangen dat het onderwijssysteem zo gestuurd zou kunnen worden dat een eerste plaats op de PISA-ranglijst behaald kan worden) – is onvolwassen, omdat het de realiteit van het onderwijs als mensenwerk ontkent. Daarnaast kunnen we die verwachting ook als onvolwassen karakteriseren, omdat ze de taak van de school in het mogelijk maken van volwassen in-de-wereld-zijn ondermijnt en ondergraaft, dat wil zeggen, als een onvolwassen verlangen om het volwassen-zijn van de nieuwe generatie te willen belemmeren.

In het voorgaande heb ik in verband met de discussie over volwassenheid kort verwezen naar het vraagstuk van de democratie en dat van de ecologie. In mijn optiek heeft het vraagstuk van de democratie eenzelfde structuur als het vraagstuk van de volwassenheid, omdat het in de democratie niet gaat om het uiten en tellen van individuele wensen, maar om de veel lastiger vraag: in welke mate en op welke manier kunnen we alle individuele wensen omvormen tot iets wat op collectief niveau wenselijk en 'wensbaar' is? Ook in de context van de democratie worden we dus opgeroepen om over ons egocentrisch perspectief heen te stappen en een volwassen relatie met de ander tot stand te brengen – een relatie waarin we onszelf in zekere zin zullen moeten beperken. Dit is de reden om het vraagstuk van de ecologie hier eveneens bij te betrekken; de ecologische problematiek legt ook beperkingen aan onze verlangens op, en ook hiervoor geldt de uitdaging hoe we op een volwassen en dus zelf-beperkende manier omgaan met de beperktheid van de planeet waarop we leven.

Ter afsluiting: de school als oefenplaats voor volwassenheid

In dit essay heb ik de vraag naar de kwaliteit van onderwijs benaderd in termen van het begrippenpaar functionaliteit-disfunctionaliteit. In reactie op de tendens om onderwijskwaliteit vooral in functionele termen te denken, dat wil zeggen, in termen van de mate waarin het

onderwijs bijdraagt aan het functioneren van de samenleving, en in die zin als een functie van en voor de samenleving wordt gezien, ben ik nagegaan in hoeverre de *dis*functionaliteit van het onderwijs in relatie tot de samenleving betekenisvol zou kunnen zijn en wat deze invalshoek zou kunnen betekenen voor ons denken over onderwijskwaliteit.

Een traditioneel argument voor de positieve betekenis van de disfunctionaliteit van onderwijs komt voort uit de kritiek op aanpassingspedagogiek, dat wil zeggen, kritiek op de idee dat het in het onderwijs louter om overdracht van bestaande kennis en vaardigheden (kwalificatie) en aan- en inpassing van kind en jongere in de bestaande sociaal-maatschappelijke orde (socialisatie) zou gaan. De moderne pedagogiek heeft ten aanzien hiervan, op zijn minst sinds Rousseau, betoogd dat onderwijs en opvoeding ook altijd gaan om de vorming van de persoon tot zelfstandig subject (subjectificatie). Vanuit het maatschappelijk systeem bezien, introduceert dit een disfunctioneel 'moment' in de relatie tussen school en samenleving.

Traditioneel is deze disfunctionaliteit opgevat als een argument om de pedagogische sfeer af te schermen van de samenleving middels de constructie van wat in de literatuur bekendstaat als de 'pedagogische provincie'. Mollenhauer draagt belangrijke historische argumenten aan om het problematische van deze optie zichtbaar te maken; deze pedagogische provincie kon met name in nazi-Duitsland heel gemakkelijk door de nazi-ideologie gekoloniseerd worden. Met Meirieu kan daaraan worden toegevoegd dat de constructie van een dergelijke pedagogische provincie ook een belangrijke belemmering vormt voor het kind om zich met de wereld te verbinden en in dialoog met de wereld te komen. De constructie van een pedagogische provincie belemmert, met andere woorden, de mogelijkheid voor kind en jongere om op een volwassen wijze in de wereld te zijn.

Dit bracht me tot de vraag of de relatie tussen onderwijs en samenleving nog op een andere manier gedacht kan worden dan in termen van honderd procent functionaliteit of honderd procent isolement. Mollenhauers analyse maakt zichtbaar hoe het functionaliteitsdenken en de idee van de pedagogische provincie beide vanuit een homogene visie op samenleven voortkomen. Hij betoogt dat we in plaats daarvan samenleven dienen te begrijpen in termen van pluraliteit en conflict. Daarmee komt de vraag naar de functionaliteit en disfunctionaliteit van het onderwijs in direct verband te staan met het thema van

de democratie. Daarmee wordt nog een ander probleem van de functionele benadering van het vraagstuk van onderwijskwaliteit zichtbaar. We kunnen er in een democratische samenleving namelijk van uitgaan dat er verschillende opvattingen bestaan over wat goed onderwijs is, en het conflict over die diversiteit aan opvattingen kunnen we niet op een functioneel-technische manier – via het meten van bepaalde uitkomsten en opbrengsten – beslechten.

Betekent dit dan dat de verhouding tussen onderwijs en samenleving in termen van een pluraliteit aan visies op goed onderwijs moet worden gedacht? Betekent het, anders gezegd, dat de democratische optie zou zijn om zo veel mogelijk individuen en groepen in de samenleving de mogelijkheid te geven 'hun' onderwijs naar eigen inzicht in te vullen? Als dit de conclusie is – en historisch zouden we kunnen zeggen dat de idee van vrijheid van onderwijs in Nederland vooral op deze manier gestalte heeft gekregen – keren we op een andere manier terug naar (de problemen van) het functionalisme, in die zin dat het onderwijs dan de speelbal wordt van een pluraliteit aan visies op goed onderwijs, of die visies nu levensbeschouwelijk, liberaal of conform de logica van de markt worden ingevuld.

Hier ligt mijns inziens het belang van de laatste stap van mijn betoog, waar de oriëntatie op het mogelijk maken van een volwassen in-de-wereld-zijn het onderwijs een criterium geeft om de relatie met de samenleving vorm te geven voorbij honderd procent functionalisme en voorbij honderd procent afscherming. Dit criterium maakt het mogelijk om zowel onvolwassen verlangens ten aanzien van het onderwijs als onvolwassen verwachtingen ten aanzien van het onderwijs en haar functioneren zichtbaar te maken. Wat de verlangens betreft, gaat het er hierbij vooral om de logica van de 'klant is koning' te doorbreken. En wat de verwachtingen betreft, gaat het er hierbij vooral om de idee dat het onderwijs als een 'perfecte machine' zou kunnen functioneren, af te wijzen (Biesta 2015b). Op die manier kan het onderwijs dus ook de democratie blijven bevragen op haar eigen (on)volwassenheid en daarmee ook een belangrijke bijdrage leveren aan de kwaliteit van de democratie zelf.

Wat betekent dit ten slotte voor de school? In dit essay heb ik geprobeerd te laten zien dat de school een bepaald belang te verzorgen heeft, namelijk een belang in volwassenheid, in een volwassen in-de-wereld-zijn. De school, zo zouden we kunnen zeggen, is niet alleen

een plaats in de samenleving waar dit belang *gearticuleerd* wordt. Het is tegelijkertijd een plaats in de samenleving waar dit belang *gepraktiseerd* wordt. Dit ligt besloten in de idee van de school als een oefenplaats voor volwassen in-de-wereld-zijn of, kort gezegd, een oefenplaats voor volwassenheid. Daarmee komt een heel andere rationele voor het bestaan van de school in beeld dan een louter functionalistische – de school als functie of instrument. Ook verschijnt de school daarmee op een nieuwe manier als een cruciale institutie voor iedere samenleving die democratisch wil zijn.

Referenties

Ball, Stephen. 2003. "The teacher's soul and the terrors of performativity." *Journal of Education Policy* 18:215–228.

Benner, Dietrich. 2001. *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.

Biesta, Gert. 2006. *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert. 2012a. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.

Biesta, Gert. 2012b. "The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world." *Other Education: The Journal of Educational Alternatives* 1:92–103.

Biesta, Gert. 2015a. "What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism." *European Journal of Education* 50:75–87.

Biesta, Gert. 2015b. He*t prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.

Biesta, Gert. 2015c. "Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel? Over de school als oefenplaats voor volwassenheid." In *De echte dingen. Essays over de kwaliteit van onderwijs*, redactie Roel in 't Veld, 57–68. Amsterdam: Gopher.

Biesta, Gert. 2018a. *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Oratie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Biesta, Gert. 2018b. *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.
Eagle, Lynne and Ross Brennan. 2007. "Are students customers? TQM and marketing perspectives." *Quality Assurance in Education* 15:44–60.
Gleeson, Denis and Chris Husbands (eds.). 2001. *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture*. London: RoutledgeFalmer.
Green, Andrew. 1990. *Education and state formation. The rise of education systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.
Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Meirieu, Philippe. 2007. *Pédagogie: Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
Mollenhauer, Klaus. 1973. *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
Mouffe, Chantal. 2000. *Deliberative democracy and agonistic pluralism. Political science series 72*. Vienna: Institute for Advanced Studies.
Mouffe, Chantal. 2005. *On the political*. London, New York: Routledge.
Perquin, Nic. 1960. *De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving*. Roermond: Romen.

5. Persoonsvorming en de betekenis van socratische pedagogiek

Renée van Riessen

Waar het om gaat, is dat ik de leerlingen zie

Op een reünie van mijn middelbare school raakte ik in gesprek met een vroegere docent Nederlands. We spraken met elkaar over onderwijs vroeger en nu en ik vroeg haar wat ze als de kern van haar werk beschouwde. Het antwoord dat ze gaf, is me bijgebleven. Ze begon niet over de lessen literatuur waarmee ze ons altijd had geïnspireerd, en ook niet over het belang van kennis van grammatica of het kunnen opbouwen van een betoog. Waar het om gaat, zei ze, is dat ik de leerlingen zie. Ze legde uit dat dat niet altijd gemakkelijk is. Groepen zijn soms groot en tamelijk rumoerig. Dan raken er altijd een paar leerlingen buiten beeld: niet de herriemakers met een grote mond, maar de stillen in den lande, leerlingen van wie je bijna zou vergeten dat je ze ook in de klas hebt. Ze had het idee dat het proces van lesgeven en vorming uiteindelijk begint met het aanspreken van een leerling, die op grond daarvan beseft dat hij of zij gezien is. Ze legde uit dat dit vaak gebeurt in de vorm van een gesprekje. Een groep komt het lokaal binnen, maar de groep is geen amorfe massa, ze bestaat uit personen en gezichten. Sommige leerlingen laten regelmatig van zich horen, anderen zijn zwijgzaam en maken zich als het ware onzichtbaar. Ze maakte er een gewoonte van speciaal met die leerlingen een praatje aan te knopen: "Waar kom je nu vandaan? Welke les hebben jullie gehad? En hoe was het?" Wát er hier precies gezegd wordt, waarover het gesprek gaat, is in feite niet belangrijk, zei ze: het gaat erom dat je deze leerlingen hebt aangesproken en dat ze zich vanaf dat moment niet meer zo anoniem en inwisselbaar voelen. Ze beschouwde alles wat ze deed in het onderwijs op het gebied van vorming, en ontwikkeling van kennis en vaardigheden, als een vervolg op dit aanspreken van de éne leerling. Toen ik haar zo hoorde vertellen, begon ik te begrijpen waarom ze altijd zo'n inspirerende docente was geweest.

Uit dit verhaal blijkt het belang van zoiets simpels en alledaags als contact maken. Hierbij bedoel ik met 'contact' niet contact over de lesstof; evenmin contact waarbij de leerling als deel van de groep wordt aangesproken (op de manier van: "Beste mensen, even stilte alsjeblieft!"). Het draait in het verhaal van deze docente om het gegeven van het directe contact tussen docent en leerling. Dat dit contact een belangrijke spil is in het onderwijsproces, bleek onlangs nog, toen en vraag aan de orde kwam of docenten misschien door robots vervangen zouden kunnen worden. Immers: ook robots kunnen feedback geven op bijvoorbeeld het maken van een som, of het oplossen van een grammaticaal probleem. De uitvinder was enthousiast, en ook de schooldirecteur zag meteen mogelijkheden – robots zijn erg flexibel en roosteren wordt zo een stuk makkelijker. Leerlingen die naar hun mening werd gevraagd over de robot, gaven te kennen dat ze het wel een interessant experiment vonden, maar dat ze de docenten *als persoon* toch wel zouden missen. Ze brachten naar voren dat docenten een bepaalde sfeer kunnen scheppen in een groep. Hun reacties hebben bovendien iets onvoorspelbaars hebben, zodat het samenwerken spannend blijft. Het contact van persoon tot persoon blijkt dus belangrijk en misschien wel onmisbaar te zijn in het onderwijs. Toch is het ook een element waar maar weinig bij wordt stilgestaan, zeker in een klimaat waar efficiency en excellentie voorop staan en onderwijs vooral op de resultaten wordt afgerekend.

In deze bijdrage wil ik daarom aandacht vragen voor het persoonlijke aspect van onderwijs. Hoe moeten we daarover denken, en hoe kan het persoonlijke element, dat in elk onderwijs aanwezig is, bijdragen aan goede persoonsvorming en uiteindelijk ook aan goed onderwijs? Anders gezegd: welke richting zou persoonsvorming moeten inslaan om *goede* persoonsvorming te kunnen heten? Ik zal die vraag in drie stappen proberen te beantwoorden. In de eerste plaats zal het gaan over de relatie tussen onderwijs en persoonsvorming. Wat is het doel van onderwijs en in hoeverre heeft vorming, en meer specifiek de vorming van de persoon, daar een plaats in? Vervolgens ga ik in op het begrip persoon zelf. Elk denken over persoonsvorming veronderstelt ook een idee van wat 'persoon-zijn' betekent. In dit gedeelte concentreer ik me op het denken van de filosofen Emmanuel Levinas en Paul Ricoeur, omdat in hun denken over de persoon de Bijbelse notie van roeping en opgave in het persoon-zijn gestalte krijgt. Tenslotte zal ik de ideeën van de Griekse filosoof Socrates over zelfwording bespreken.

Ik zal laten zien dat deze ideeën terugkomen in het werk van de 20-ste eeuwse filosofe Hannah Arendt, waar ze de grondslag worden voor een 'socratische' pedagogiek: een visie op onderwijs waarbij het aanspreken van leerlingen op hun vermogen om zelf te denken centraal staat.

Het probleem van de subjectwording

Goed onderwijs is een proces van vorming, maar waarvan en waartoe? De taken van onderwijs zijn door Gert Biesta omschreven als een drie-eenheid van kwalificatie, socialisatie en subjectwording ('subjectificatie'). Een vraag die dan opkomt – en die in meerdere essays in deze bundel wordt gesteld – is hoe de onderlinge verhouding van deze drie aspecten van onderwijs gezien moet worden en wat hun aandeel is in de vorming. Wat persoonsvorming betreft komt daarbij de vraag hoe ze zich verhoudt tot het aspect van de kwalificatie en de socialisatie. Komt persoonsvorming daar vanzelf in mee? Of is het misschien zelfs het meest fundamentele doel van onderwijs en moeten we zeggen dat de twee andere aspecten (kwalificatie en socialisatie) aan dit fundamentele aspect van persoonsvorming ieder op hun eigen manier een *bijdrage* leveren?

De vraag kan nog spannender gemaakt worden met een gedachtenexperiment: vraag je eens af wat kwalificatie en socialisatie zouden kunnen betekenen wanneer aan de kwaliteit van het subject (de 'iemand' die in het onderwijs gekwalificeerd en gesocialiseerd wordt) geen aandacht zou worden besteed. Zou dat 'goed onderwijs' genoemd kunnen worden? Of moeten we stellen dat kwalificatie en socialisatie pas van betekenis zijn in verbinding met déze persoon, die met hulp van alle drie de aspecten van onderwijs steeds meer deze persoon *wordt*? In elk geval is duidelijk dat zonder de verbinding met de vorming van deze concrete persoon de andere van deze taken van onderwijs niet meer dan lege hulzen zijn. Kennelijk gaan we ervan uit dat er in de processen die tot kwalificatie en tot socialisatie leiden, steeds al sprake is van een zelfstandige persoon, die zich bewust is van eigen mogelijkheden en is toegerust met een eigen oordeelsvermogen. Aan de kwalificatie en de socialisatie van deze persoon draagt het onderwijs bij. Maar kan het onderwijs ook bijdragen aan *het tot stand komen* van zulke personen (of 'subjecten'), en zo ja: hoe zou dat dan moeten gebeuren?

Momenteel wordt voor een antwoord op deze vraag vaak verwachtingsvol naar het oude begrip 'Bildung' gekeken. In zijn boek *Je moet je leven veranderen* (2011) vat de Duitse filosoof Peter Sloterdijk Bildung op als zelf-vorming door middel van oefenen. Sloterdijks visie op persoonsvorming was voor René Gude, de te vroeg overleden Denker des Vaderlands, een belangrijke inspiratiebron om te komen tot het vormingsproject Agora dat hij samen met Gerard van Stralen opzette. Dit project werd ontwikkeld uit onvrede met het bestaande onderwijs, waarin voor persoonsvorming te weinig aandacht is – dit als gevolg van de tijdgeest die op efficiëntie en resultaat gericht is (Gude en Van Stralen 2012, 41–42). Het project Agora is ontwikkeld om leerlingen van middelbare scholen vertrouwd te maken met uiteenlopende terreinen waarin ze zich kunnen bekwamen door te oefenen: van historisch tot literair en religieus, van technisch tot sportief. De initiatiefnemers verwachtten dat vorming op deze gebieden de horizon van de leerlingen zou verrijken en verbreden en dat het oefenen ermee zou bijdragen aan de vorming van hun karakter.

Disciplinering en liberalisering

Voor zo'n brede vorming van leerlingen lijkt veel te zeggen, maar toch bleef kritiek op deze benadering van persoonsvorming niet uit. Gude zelf signaleerde al dat Bildung dikwijls als een vorm van indoctrinatie is gezien, en daarmee als een uitgangspunt dat inbreuk maakt op de vrijheid van leerlingen (Gude en Van Stralen 2012, 38–40). En het is inderdaad opvallend dat er in de opzet die Gude en Van Stralen ontwikkelen, al meteen een spanning ontstaat tussen 'disciplinering' en 'liberalisering', twee termen die zijn ontleend aan het werk van de filosoof Peter Sloterdijk. Volgens Peter Sloterdijk moeten leerlingen zich, om als subject of persoon te kunnen worden beschouwd, allereerst aan de *disciplinerende* kant van Bildung onderwerpen; denk aan leren lezen, schrijven en rekenen volgens de bestaande regels. Deze disciplinering legt de basis voor de liberalisering, waarbij een persoon zich in de richting van vrijheid laat vormen. Scholen zouden ernaar moeten streven vrije ruimtes te zijn waarin de overgang van disciplinering en liberalisering plaatsvindt: gastvrije plaatsen waarin leerlingen worden

uitgenodigd tot leren op zo'n manier dat er een verlangen naar leren ontstaat.[1]

Sloterdijk is een voorstander van het handhaven van een zekere afstand tussen het schoolse leren en de maatschappelijke eisen die aan de school als vormingsinstituut worden gesteld. Pas als we deze afstand tussen de school en de samenleving erkennen en beschermen, stelt hij, zal er daadwerkelijk ruimte komen voor onderwijs dat niet uitsluitend gericht is op disciplinering en toerusting met het oog op de *bestaande* samenleving. Scholen moeten "de eigenzinnigheid in jonge mensen benadrukken, in plaats van hen voor de 'ernst des levens' te koloniseren" (Sloterdijk 2012, 65). Met andere woorden: pas wanneer de school erin slaagt zich, met het oog op het algemeen belang, tot op zekere hoogte los te maken van en immuun te maken voor de vragen van de samenleving, zal er ruimte ontstaan voor leerlingen om te experimenteren met hun vrijheid.

De nadruk van Sloterdijk op deze ruimte voor vrijheid en eigenzinnigheid is opmerkelijk, omdat hij aan de andere kant zijn uitgangspunt blijft kiezen in de noodzaak kinderen op school te disciplineren. Hij volgt hier de verlichtingsfilosoof Immanuel Kant die onderscheid maakte tussen discipline en Bildung: het ene (discipline) wordt bij Kant als voorwaarde voor het andere aangewezen. Bildung bergt volgens Kant mogelijkheden in zich tot vrije ontwikkeling, maar is wel gebaseerd op een voorafgaande disciplinering die niet vrijblijvend is. Dit roept de vraag op hoe de overgang van disciplinering naar vrijheid in theorie wordt voorgesteld en praktisch in zijn werk gaat. Wat stelt de vrijheid van de te vormen persoon nog voor, als er in het voorwaardelijke deel van de opleiding (disciplinering) in feite geen plaats blijkt te zijn voor vrijheid? Kan vrijheid werkelijk gestalte krijgen als de beginfase van het onderwijsproces uitsluitend op disciplinering gericht is?[2] Disciplinering op zich brengt geen vrijheid voort, daar is,

1 Het vormende onderwijs dat Sloterdijk voor ogen heeft, is de uitkomst van een wisselwerking tussen de didactiek van de disciplinering en de liberalisering. Onderwijs begint met processen waarin kinderen en jongvolwassenen gedisciplineerd worden door gezaghebbende anderen (hetero-didactiek: de ander stuurt het leerproces). Maar uiteindelijk lopen deze processen van disciplinering uit op een grotere vrijheid voor het zelf. De leerlingen kunnen nu zelf hun leerproces sturen (autodidactiek) (Sloterdijk 2012, 64–66).

2 Vergelijkbare vragen stelt Gert Biesta aan het uitgangspunt en de achterliggende idealen van Bildung. Zie bijvoorbeeld Biesta 2018, 16–21.

zoals ik in het vervolg hoop te laten zien, een ander perspectief op vorming en onderwijs voor nodig.

Persoonsvorming: innerlijkheid en waarheid

Een nadeel van het Bildungsconcept van Sloterdijk en Gude is dat er een onopgeloste spanning tussen liberalisering en disciplinering aan ten grondslag ligt. Daarom zoek ik in dit essay een andere invalshoek om over persoonsvorming te denken. Als uitgangspunt kies ik voor de visie op de persoon zoals die in het werk van de Franse filosofen Ricoeur en Levinas naar voren komt. Noties als roeping, opgave en het ontwikkelen van een relatie tot het eigen innerlijk spelen bij hen een belangrijke rol. Ik ga er daarbij van uit dat de verhouding tot het eigen innerlijk als verschillend van het innerlijk van anderen, een voorwaarde is om ervaringen op te doen met zowel waarheid als waarden.

Kan onderwijs eraan bijdragen dat leerlingen een verhouding ontwikkelen tot hun eigen innerlijk, en zo ja: hoe zou dit kunnen gebeuren? Dit klinkt misschien erg abstract, maar iedereen die met leerlingen te maken heeft gehad die een keuze moeten maken voor deze of gene vorm van vervolgonderwijs, zal inzien dat zij op dat moment geconfronteerd worden met vragen als: welke opleiding is nu echt iets voor mij? Wat trekt mij werkelijk aan? Om zulke vragen te kunnen beantwoorden, is een vorm van innerlijkheid nodig, een ruimte waarin de leerling of student zich tot zichzelf kan verhouden om te onderzoeken welke opleidingsvorm (en uiteindelijk levensvorm) het beste past. De vragen die ik hierboven noemde, zijn kwesties die op verschillende momenten in de levensloop op verschillende manieren om een antwoord vragen. Dat neemt niet weg dat deze keuzemomenten uitermate spannend kunnen zijn en als ze té spannend worden, tot een existentiële crisis kunnen leiden waarin de waarheid of waarachtigheid van de eigen persoon op het spel staat.

Om de vraag te beantwoorden hoe een individu (in dit geval een leerling of student) een relatie kan krijgen tot zijn of haar eigen innerlijk, zal ik in het laatste deel van dit essay ingaan op de filosofie van Socrates, waarin een pedagogiek ontwikkeld wordt die erop gericht is mensen in contact te brengen, niet alleen met bestaande kennis, maar ook met de vraag wat die kennis betekent voor hun (innerlijke)

waarheid, voor wie zij zijn als deze individuele persoon die verschilt van anderen. Maar eerst wil ik stilstaan bij de vraag *hoe* wij als personen in de wereld zijn, aan de hand van gedachten die ontwikkeld zijn in de filosofie van Ricoeur en Levinas.

Het begrip persoon in de filosofie

De ontwikkeling van het persoonsbegrip in de westerse filosofie kent een complexe geschiedenis. In de Griekse en Romeinse wereld was de notie 'persoon' vooral aan het theater verbonden. Het Latijnse woord 'persona' (dat teruggaat op het Griekse 'prosoopon') verwees in eerste instantie naar het masker waardoor de toneelspeler een theatrale persoon kon uitbeelden. Hij was het niet zelf, het woord 'persona' doelde met name op de rol die hij dankzij dit masker spelen kon.

Pas toen het christendom in de Romeinse wereld zijn intrede had gedaan, begon men het woord 'persona' te gebruiken in de betekenis die ons nu bekend is. In eerste instantie pasten de kerkvaders het toe om er de drie 'personen' van de christelijke Drie-eenheid (Vader, Zoon en heilige Geest) mee aan te duiden: een eenheid van drie personen die van elkaar kunnen worden onderscheiden. Dat onderscheiden werd vervolgens het bepalende element in de notie 'persona' of persoon; hieronder werd vanaf de vroegchristelijke tijd een op zichzelf bestaande entiteit verstaan, toegerust met een eigen wil en een eigen intellect.[3]

Sinds de moderniteit (die in de zeventiende eeuw begon) wordt het idee van persoon-zijn vooral verbonden met het hebben van een bewustzijn, een zelfstandig denkvermogen. De aanwezigheid van een bewustzijn en het vermogen vrij te kiezen laat onverlet dat personen ook onvrijheid kunnen ervaren: ze worden bepaald door omstandigheden en door de (on)mogelijkheden die bijvoorbeeld hun lichaam hun geeft. Een groot deel van het moderne denken over de persoon staat in het teken van dit doordenken van de spanning tussen vrijheid en gedetermineerdheid (een spanning die Gude en Sloterdijk voor het onderwijs interpreteren als de spanning tussen liberalisering en disciplinering). Het is goed om te signaleren dat deze spanning in het moderne denken zo pregnant

3 Daarmee werd het persoonsbegrip al losgeweekt uit zijn oorspronkelijke context waarin de drie personen van de Triniteit op zichzelf konden staan, terwijl ze tegelijkertijd deel hadden aan de relatievorm van de Triniteit (Zizioulas 1985, 25–44).

naar voren komt, *omdat* de notie van vrijheid in de moderniteit centraal komt te staan als een ideaal. Een problematisch ideaal is het wel, omdat het ideaal van vrijheid in de praktijk constant bedreigd wordt. Dat verklaart misschien waarom over onderwijs zo dikwijls is gedacht in termen van disciplinering en vrijheid (zie de visies van Kant en Sloterdijk in de vorige paragraaf). Ik zal in het vervolg een andere visie op vrijheid verdedigen en daarvoor aansluiting zoeken bij Emmanuel Levinas en Paul Ricoeur. In hun filosofie is vrijheid geen gegeven, maar iets waartoe we als mens geroepen en uitgenodigd zijn. Dat maakt de vrijheid los uit de spanning met onvrijheid (of, zoals bij Sloterdijk, disciplinering). De vrijheid wordt nu bekeken vanuit een breder perspectief waarin ook de vraag naar het *waartoe* van de vrijheid een plaats kan krijgen. Anders gezegd: waar is de vrijheid goed voor?

Levinas over genieten als oorsprong van het persoon-zijn

Vlak na de Tweede Wereldoorlog, toen de cultuur en de filosofie in de ban waren van het existentialisme, en de angst algemeen als een grondtrek van het bestaan werd gezien, koos de Frans-joodse denker Emmanuel Levinas (1906-1995) een radicaal ander uitgangspunt: niet vanuit de angst, maar vanuit het geluk en het genieten moet je het menselijk bestaan begrijpen. Zonder deze ervaringen van genot en geluk komt er geen persoon tot stand, en zonder persoon geen menselijk leven. Het zijn volgens Levinas de ervaringen van geluk en genot die de binnenwereld (interioriteit of innerlijkheid) tot stand laten komen. Op basis van die innerlijkheid kunnen we gaandeweg spreken van een persoon die zich als individu van de wereld om hem heen, inclusief andere personen, onderscheidt. Alle leven en ervaren begint met deze sensaties van genieting en geluk. We moeten dan denken aan lichamelijke sensaties zoals het ervaren van de warmte van de zon, het opzuigen van de melk uit de moederlijke borst of de fles, gebaad worden in water dat het lichaam omspoelt. Door te genieten groeit de persoon gaandeweg in ervaringsrijkdom, een rijkdom waarvan de ervaringen van genot en geluk de basis zijn. “Omdat het leven geluk is, is het persoonlijk” (Levinas 2012, 118).

Het subject, de persoon in wording, ontstaat dus aan de hand van deze ervaringen. Wat op basis van deze ervaringen het eerste groeit, is

de persoonlijke binnenwereld, het bewustzijn, dat steeds meer schakeringen van het genot leert kennen en daarmee – bijna op hetzelfde moment – ook vormen van gemis en ontbering. Soms is de zon er niet, en de moederborst onbereikbaar. De hiaten die zodoende in het genieten vallen, roepen het verschijnsel 'zorg' in het leven. Zorgen voor zichzelf: huilen als er honger is, het zoeken van beschutting als de zon te fel is, of van warmte als de kou invalt: het zijn zaken die de natuurlijke elementen ons niet vanzelf geven, en daarmee problemen die om antwoord vragen.

Het ik is uniek op basis van dit vermogen om te genieten; in dit genieten is het 'bij zichzelf, thuis' en zodoende gescheiden van de anderen. Volgens Levinas is een dergelijke gescheidenheid noodzakelijk om echte sociale relaties te laten ontstaan. Socialiteit vooronderstelt een pluraliteit van genietende subjecten.

In het genieten ligt de nadruk op het passieve ontvangen. In de loop van de ontwikkelingsgeschiedenis van het subject komen daar de ervaringen van werken/bewerken (het vormen van de werkelijkheid) en wonen bij. Dat geldt zowel voor de mens als individu als voor de mens als soort. Beide hebben te maken met het zekerstellen van het bestaan. De natuur is niet zomaar vrijgevig: ze moet bewerkt worden om ook in tijden van gebrek voedsel te hebben. De natuur biedt ook niet vanzelf onderdak en beschutting. Het verlangen om te blijven genieten van het goede dat de wereld te bieden heeft, roept dus menselijk handelen en daarmee cultuur in het leven. Mensen bewerken hun natuurlijke omgeving, zodat ze meer zekerheid hebben dat er ook morgen en daarna iets te genieten is. Het menselijk subject moet dus verder kijken en daarin overstijgt het het eenzame op zichzelf gerichte genieten. Dit leidt tot een groeiende zelfstandigheid en autonomie van de persoon, en het vraagt ook om het vermogen tot coöperatie (Levinas 2012, 157–159 en 187–196). Toch blijft Levinas benadrukken dat er zonder dit begin in de genietende zelf-ervaring helemaal geen sprake zou zijn van een subject of een persoon.

Taal als aanwijzing van het sociale: de werkelijkheid is gedeeld

De genietende mens is nog niet sociaal, en zelfs het tegendeel van sociaal, want sterk op zichzelf gericht. De vraag komt op hoe we ons

dan de relatie moeten voorstellen tussen het 'egocentrische' genieten en het sociale: waar vindt ideaaltypisch de overgang van het een naar het andere plaats? Maar in de ontwikkeling die Levinas tekent, is geen sprake van een duidelijk eerder en later. Met zijn antropologisch ontwerp heeft hij eerder een prioriteitsstelling op het oog, want volgens hem kan het sociale pas echt iets betekenen als er sprake is van personen die toegang hebben tot een eigen binnenwereld die gestalte heeft gekregen in de egocentrische ervaring van het genieten. 'Egocentrisch' is hier niet negatief bedoeld, omdat genieten niet op een andere manier kan worden ervaren dan vanuit het ik en bedoeld voor het ik. In Levinas' mensbeeld is dit individuele genieten nodig om personen in het leven te roepen die ook sociaal kunnen zijn.

Maar hoe is het mogelijk dat een genietend subject gericht is op het welzijn van anderen? Levinas suggereert dat het verlangen om de wereld met elkaar te *delen* hierin een belangrijke rol speelt. Opmerkelijk is dat hij zich in zijn redenering niet richt op het functionele van samenleven en samenwerken. We kunnen samenwerken bekijken in een evolutionair perspectief, en het is duidelijk dat deze vaardigheid nodig is om te kunnen overleven. Maar Levinas argumenteert dat de betekenis van samenwerken daar niet in opgaat, omdat het gefundeerd is in de ervaring dat we de wereld met elkaar delen, iets dat hij als een fundamentele structuur van het mens-zijn beschouwt. Dit verlangen om te delen begint in de taal: wanneer kleine kinderen nieuwe woorden leren, doen ze dat door bepaalde voorwerpen of dieren samen met een volwassene te bekijken, ernaar te wijzen en dan te horen hoe ze genoemd worden. In deze activiteit vindt al een eerste breuk plaats met het egocentrische begin van de persoon dat helemaal op de groei van de binnenwereld en het genieten gericht is. Het verlangen om de wereld te delen met anderen wordt manifest in de menselijke taal (Levinas 2012, 185–186).

De mens als schepper en schepsel van cultuur

Taal is een onmisbaar onderdeel van de menselijke cultuur, en cultuur is de manier waarop mensen ingrijpen in de natuur om een menselijke werkelijkheid te stichten. Cultuur betekent bouwen, verzorgen, in stand houden, bewaren en soms ook vereren van dit geheel,

dat bestaat uit de producten van cultuur die eerder tot stand gekomen zijn. De menselijke persoon bevindt zich vanaf haar geboorte midden in dit proces, zij is schepsel en schepper van cultuur. De wijsgerige antropologie vraagt daarom aandacht voor de dubbelheid van de positie van het menselijk subject als schepsel en schepper van cultuur. Mensen worden door de cultuur voortgebracht, ze zijn een product of schepsel van de cultuur, maar hebben op hun beurt ook weer de opdracht en het vermogen cultuur te scheppen (Landmann 1966, 177–204).

Deze dubbelheid geeft ook voor het onderwijs veel te denken, omdat het de vraag oproept waar goed onderwijs zich vooral op moet richten. Draait het in de eerste plaats om het menselijke vermogen cultuur te scheppen? Of moet de nadruk vooral liggen op het feit dat de bestaande cultuur vormend inwerkt op kinderen en jong-volwassenen? Moet onderwijs zich richten op het stimuleren van de vrijheid om te vormen? Of gaat het erom dat onderwijs vormend werkt vanuit de bestaande cultuur? Het is duidelijk dat de rol van individuele personen beperkt is: zij kunnen niet een hele cultuur naar hun hand zetten. En toch is de ontwikkeling van cultuur op zijn beurt afhankelijk van de bijdrage van personen.

Precies dit is de reden dat Levinas zoveel aandacht schenkt aan de vraag hoe ieder van ons ooit individu geworden is, een proces waarbij zoals we zagen het genieten een belangrijke rol speelt. We worden geen individu door het doorlopen van leerprocessen, dat gebeurt volgens Levinas al veel eerder, namelijk in de ervaringen van het genieten die het heel jonge kind al heeft. Hierop zijn de verschillen tussen mensen onderling gebaseerd, en deze leggen weer de basis voor individualiteit. Op basis van dat individuele zijn, waarin we van anderen verschillen, kunnen we kritisch afstand nemen van algemene culturele vooronderstellingen. Levinas wijst daarbij met name 'de jeugd' (de nieuwe generatie) aan als de groep in de samenleving die in staat is te breken met geldende culturele vooronderstellingen en daardoor een nieuw begin kan maken. Levinas dacht aan de studentenopstanden

van mei 1968; een goed voorbeeld in onze tijd zijn de klimaatacties waartoe door jongeren het initiatief genomen is.[4]

Individu zijn is volgens Levinas dus gebaseerd op meer dan culturele vorming alleen, want het is gegrondvest in ervaringen van genieten die ons in zekere zin losmaken van het culturele en het redelijke. Persoonzijn betekent meer dan het feit dat mensen gevormd en bepaald worden door de cultuur waarin ze opgroeien, een cultuur die gegeven is. Het gegevene heeft ons gevormd, maar dat betekent niet dat we eraan vastzitten. Het gegevene is daarom tegelijkertijd gave en opgave.

Persoon-zijn bij Ricoeur: gave en opgave

De Franse filosoof Paul Ricoeur (1913-2005) heeft dit perspectief op de gegeven werkelijkheid als gave en opgave uitgewerkt in de richting van een filosofie van het persoon-zijn. Hij spreekt in dit verband ook wel over de 'idem'- en de 'ipse'-kant van het persoon-zijn. We vinden hier een belangrijke aanvulling op het denken van Levinas over de persoon: Ricoeur heeft namelijk ook aandacht voor de manier waarop we ons door de tijd heen tot onszelf verhouden.

Persoon-zijn wil niet meteen zeggen dat we vrij zijn, want we beginnen allen in een gegeven situatie waartoe we ons moeten verhouden. In zekere zin zitten we vast aan het gegevene in de zin van onze lichamelijkheid, onze seksuele identiteit en ons karakter. Ook wanneer we proberen daarin iets te veranderen, zoals bij een gender-transitie, doen we dat op basis van de gegeven situatie. Hiertoe behoort eveneens de gegeven werkelijkheid waarin de persoon zich bevindt: we worden geboren in een bepaalde tijd, op een bepaalde plaats, in deze of die familie en cultuur, in een bepaalde culturele en politieke constellatie. Het gegevene dient zich hier aan als vast, en de persoon is eraan overgeleverd. Vanwege het vastliggen van het karakter en de

4 In de aandacht voor de betekenis van de 'jeugd' als mogelijkheid tot het maken van een nieuw begin, is er een parallel tussen Levinas en de filosofe Hannah Arendt die later in dit artikel nog aan bod komt. Levinas wijst op het feit dat de generaties vernieuwd worden doordat er telkens weer sprake is van 'jongheid' of 'jeugd'. Het is de jeugd die het mogelijk maakt om te breken met het oude op een onvoorziene manier. Arendt acht het vermogen om een nieuw begin te maken essentieel voor de menselijke conditie en benoemt dit als 'nataliteit'.

lichamelijkheid noemt Ricoeur dit de idem-kant van de persoon: hier zijn we hetzelfde, en komen we telkens hetzelfde tegen in onszelf, soms tot vervelens toe (Ricoeur 1990, hoofdstuk 5 en 6).

Maar het verrassende is dat toch niet alles vastligt, want we kunnen ten opzichte van de idem-aspecten een *houding* aannemen, we kunnen er iets van vinden, en ons een voorstelling maken van hoe het anders zou kunnen zijn. Met behulp van die verbeelding kunnen we onszelf vormen en ontwikkelen. Het gegevene (idem) in de persoon en haar situatie is open naar de toekomst, en daarin komt de ipse-kant van de persoon naar voren: het vermogen om op eigen mogelijkheden te reflecteren en een verhouding tot zichzelf te hebben. Juist in afbakeningen en grenzen komen ook de mogelijkheden aan het licht. Bestaan als persoon is daarom vooral een kwestie van verhouding en wording. Je moet je als persoon steeds opnieuw verhouden tot degene die je geworden bent. En het gegevene van de werkelijkheid is in dat licht niet bedoeld om steeds zo te blijven als het is, maar presenteert zich vooral als opgave. Zodoende ga je de opgave ontdekken die je voor jezelf bent, om ten slotte misschien (zoals Nietzsche zei) te 'worden wie je bent'.[5] Onderwijs is een onderdeel van die ontdekkingstocht en draagt eraan bij.

Persoon-zijn en roeping

In het voorafgaande zijn diverse aspecten van het persoon-zijn de revue gepasseerd. Levinas wees erop dat de persoonlijke identiteit in eerste instantie voortkomt uit een genieten, dat gekenmerkt wordt door eenzaamheid en onverantwoordelijkheid. Het is de basis van ons bestaan, het heeft in principe een open karakter. Naast het in principe egocentrische genieten (dat maakt dat ik mijzelf voel) is er het samenzijn met anderen, in de zin van het samen bespreken (taal) en bewonen van de wereld. In cultuurvorming ligt de nadruk op het delen en ontwikkelen van een voluit menselijke wereld. Hier laten personen zich van hun sociale kant zien, en ontwikkelen ze zich in verbondenheid met anderen. Daarnaast is de persoon niet alleen gebonden aan het gegevene, maar ook een opgave voor zichzelf. Niemand kan binnen de gegeven grenzen

5 Nietzsche bedoelde daarmee overigens niet dat ergens is vastgelegd wie of wat wij zijn: uiteindelijk laat zich dit alleen in een op de toekomst gericht ontwikkelingsproces ontdekken (Van Tongeren 1990, 18).

van zijn persoon blijven, altijd is er de opgave om in te gaan op vragen en uitdagingen. Een persoon *is* niet, maar is in ontwikkeling, hij of zij *wordt* en staat voor de opgave om aan dit worden zelf een richting te geven, op individueel niveau, maar ook op het niveau van de samenleving.

Zowel in de sociale omgang als in de verhouding tot zichzelf, kan zich de ervaring van opgave, verantwoordelijkheid of roeping voordoen. Levinas koppelt verantwoordelijkheid en roepingsbesef aan de ervaring van het appèl van de ander. De ander, die zich buiten jouw systeem bevindt, kan soms ineens een opgave voor je worden: zij kan je een vraag stellen die je niet verwachtte en daarmee je bestaan in vraag stellen.

Levinas tekent de ervaring van het gelaat van de ander als zo'n roepingservaring. Deze heeft effect op de menselijke persoon, omdat die hierdoor als een *unieke* persoon aangesproken is. Zulke roepings-ervaringen maken deel uit van de notie persoon, en bepalen (vaak op onnaspeurbare wijze) de richting die de persoon kiest en de vraag waardoor hij of zij zich 'aangesproken' of 'geroepen' weet. Terugdenkend aan het verhaal over aanspreken waarmee ik dit essay begon, krijgen de momenten dat de docent de leerling aanspreekt nu een bijzondere betekenis. Een gesprekje in het voorbijgaan kan meer gaan betekenen: een docent kan ineens zien dat de leerling een vraag heeft die op antwoord wacht, dan wel een probleem waarbij actie ondernomen moet worden.

Roeping en de rol van onderwijs

In de filosofie van Levinas is het appèl of de roeping van de persoon vooral verbonden aan de specifieke ervaring van het 'gelaat' van de ander. 'Gelaat' laat zich in de eerste plaats voelen of ervaren als iets wat me oproept tot het nemen van verantwoordelijkheid, zie het voorbeeld hierboven van de leerling die een probleem heeft. Deze verantwoordelijkheid is volgens Levinas de kern van alles wat er over het onderwerp van de 'zin' te zeggen valt. Over zin (van het leven, van een cultuur, van een bepaalde onderneming) is natuurlijk meer te zeggen, maar Levinas betoogt dat we de belangrijkste oriëntatie op zin ontvangen van zulke roepingservaringen (Levinas 1990, 60–66). Daarmee concentreert hij zich op het ethische aspect van de zin-ervaring: het zijn andere mensen die ons aanspreken en daarmee een appèl op ons

doen. Daar zit iets in, en er zijn zeker redenen om bij de ervaring van geroepen worden vooral hieraan te denken.

Aan de andere kant moeten we ook beseffen dat mensen op meer manieren kunnen worden aangesproken. Het appèl op onze mogelijkheden laat zich niet tot het ethische beperken: het heeft een bredere dan alleen ethische strekking. Karakter en aanleg van een persoon komen misschien wel het meeste aan het licht wanneer duidelijk wordt waardoor iemand zich aangesproken weet. Denk aan de muzische vakken: het ene kind wordt aangesproken door tekenen, het andere wil liever ruimtelijk werken. De momenten waarop iemand aangesproken wordt door iets – een muziekinstrument bespelen (maar waarom speciaal een viool?), een taal, techniek, mode, getallen – zodanig dat het een levensrichting wordt, zijn niet te voorspellen.

In het onderwijs vindt dit aanspreken van de persoon-in-wording voortdurend plaats op zo'n manier dat het ook de persoonlijke ontwikkeling en in die zin de persoonsvorming dient en stimuleert. Het onderwijs is hier deel van de cultuur in de meest brede zin van het woord, als een geheel van kansen en bijbehorende opgaven dat zich met de ontwikkeling van wetenschap, techniek en andere menselijke mogelijkheden alleen maar vermenigvuldigt. Maar onderwijs confronteert ook met vragen en moedigt aan tot het maken van keuzes. Op welke mogelijkheden die zich in onze samenleving en cultuur voordoen, moeten we (cultureel en politiek gezien) ja zeggen, welke kansen moeten we grijpen, welke opgaven moeten we beamen? En welke kansen kunnen we beter laten liggen, omdat ze meer onheil dan heil lijken te brengen? Hoe moeten wij ons de vorming voorstellen die jonge mensen aanzet deze verantwoordelijkheid voor de verdere ontwikkeling van de samenleving in vrijheid te nemen? Daarover zou het gesprek over persoonsvorming in het onderwijs moeten gaan. Hiervoor zijn personen nodig met gevoel voor wat waardevol is en wat (mogelijkerwijs) in dezelfde mate weerloos, zodat het bescherming behoeft.

Socratische pedagogiek: aanspreken van het innerlijk

Om bij te dragen aan de persoonsvorming zou in het onderwijs aandacht moeten komen voor het belang van het aanspreken van

leerlingen. Dat volgt ook uit wat ik hierboven heb betoogd over het bestaan als gegeven, gave en opgave in de lijn van Ricoeur en Levinas. Onderwijs bemoeit zich met het gegevene: er is een cultuur die moet worden overgedragen. Maar als onderwijs er niet in slaagt leerlingen aan te spreken, en betrokkenheid te creëren voor wat wordt overgedragen, blijft het proces van overdracht in feite leeg. Van belang is dus dat leerlingen persoonlijk betrokken raken bij wat geleerd wordt. Het gaat er niet alleen om dat hun aandacht wordt vastgehouden, of dat zij zich concentreren. Onderwijs zou in de eerste plaats een uitnodiging moeten zijn aan de leerling om zelf actief te gaan denken; en het zou de instrumenten moeten aanreiken om tot een eigen oordeel te komen.

Eerder hebben we gezien dat er over Bildung gedacht wordt in een tweeslag van liberalisering en disciplinering, maar dat Levinas en Ricoeur de persoon beschouwen als een opgave voor zichzelf. Uit de laatste benadering van de persoon volgt dat het onderwijs niet kan blijven staan bij het volstaan met een concentratie op kennisoverdracht, en dat een beweging in de richting van Bildung ook geen oplossing is. In beide benaderingen ontbreekt de ruimte voor leerlingen om zich bewust te worden van de opgave die aan hen als persoon is gesteld, zonder dat er voor dit antwoord een blauwdruk klaarligt.

Het klimaatprotest van de afgelopen tijd, dat werd georganiseerd door leerlingen van middelbare scholen en uitliep op de oproep om te gaan 'klimaatspijbelen' (dat wil zeggen: demonstreren onder schooltijd) is een goed voorbeeld van zo'n eigen antwoord. Het werd van veel kanten met wantrouwen bekeken: schooldirecteuren vonden dat leerlingen zich aan de leerplicht moesten houden en minister Wiebes stelde dat leerlingen in het klaslokaal meer leren dan op het Malieveld. Deze reacties uit de volwassen wereld, hoe begrijpelijk ook, zijn blind voor het feit dat de demonstrerende jongeren wel degelijk een punt hebben. Het klimaatprotest geeft een blik op de situatie van de wereld vanuit het perspectief van de jeugd, die zoals het spreekwoord zegt 'de toekomst heeft'. De toekomst hebben betekent hier ook: voorzien dat je moet leven met de gevolgen van de beslissingen van hen die nu volwassen zijn en op dit punt hun verantwoordelijkheid onvoldoende inzien. In naam van deze toekomst wordt geprotesteerd, wat betekent dat leerlingen van nu geappelleerd en wakker geschud zijn door wat ze te weten zijn gekomen over het gevaar dat de opwarming van de aarde vormt voor hen en voor toekomstige generaties na hen. Door de

klimaatacties onder schooltijd te organiseren, wordt het conflict tussen de belangen van volwassen machthebbers (zij die regeren en zij die het onderwijs vormgeven) in één klap duidelijk.

Socrates zou er zijn handtekening onder gezet hebben, want ook hij stond een vorm van pedagogiek voor waarin jongeren leren zelf na te denken, en keuzes te maken die desnoods tegen de haren van hun opvoeders in strijken. Wat kenmerkt de pedagogiek van Socrates? Twee aspecten trekken vooral de aandacht: Socrates was erop uit het innerlijk van de leerling aan te spreken en hij ontwikkelde daar een methode voor. In de tweede plaats: Socrates deed een consequent beroep op het vermogen tot *zelfstandig denken en oordelen* van zijn leerlingen. In het vervolg van deze paragraaf zal ik beide aspecten afzonderlijk uitdiepen: het eerste met behulp van reflecties van Søren Kierkegaard over Socrates; het tweede door aan te sluiten bij de interpretatie die Hannah Arendt van de socratische pedagogiek gegeven heeft in haar boek *Denken*.

Kierkegaard zag Socrates als de ideale leraar, omdat hij erin slaagde leerlingen te laten ontdekken dat ze een innerlijk hebben dat niet samenvalt met het innerlijk van andere mensen. Dit is een belangrijk inzicht: dat je zelf iemand bent, met een eigen gedachtewereld en een eigen inbreng. Maar hoe slaag je erin een ander, en dan nog wel een leerling, daarvan te overtuigen? Socrates deed het met behulp van ironie, een fijnzinnig instrument waarmee je voelbaar kunt maken dat je afstand neemt van de wereld waarin je verder gewoon leeft en 'functioneert' zoals dat meestal wordt genoemd. Een docent kan tegen een groep leerlingen die zwijgzaam voor zich uit staart zeggen: "Nou, jullie zijn wel bijzonder spraakzaam vandaag!" Hij beschrijft daarmee niet de situatie (want die wordt door stilte en zwijgen gekenmerkt). Hij uit ook geen verwijt in de zin van: "Zeg nou eindelijk eens iets." De leraar doet hier iets anders: hij plaatst een opmerking over het zwijgen van de klas via het benoemen van het tegendeel (spraakzaamheid), en dat verschil roept eerder een glimlach op en misschien wat verwondering. Door het contrast met het afwezige wordt de feitelijke situatie in een ander licht geplaatst. De ironie van de docent confronteert de leerlingen in dit geval niet met de verwachtingen die hijzelf heeft, en zodoende worden ze naar zichzelf terug verwezen.

Een mooi hedendaags voorbeeld van zo'n gesprek vond ik in een recent interview met Paul Simons, docent maatschappijleer op

het Minkema College in Woerden (Riemersma 2019). Een les over arbeidsverhoudingen begint hij met de vraag wie er een bijbaantje heeft, waarop de helft van de klas zijn vinger opsteekt. De leerlingen blijken extreem loyaal en zijn zich weinig bewust van hun positie in die werkomgeving. Ze denken bijvoorbeeld dat hun belangen gelijk zijn aan die van hun baas en praten in no time over "wij van Mc Donald's". De wedervraag van de docent is: "Heb je het op school ook over wij van het Minkema College?" "Nee, daar hebben we het over leraren en leerlingen", is dan het antwoord. Langs een licht ironische omweg opent de docent hier een weg om de arbeidsverhoudingen in het bijbaantje op een andere manier te zien.

Precies dit is wat Socrates probeerde te bereiken met behulp van ironie. Het gaat er in onderwijs niet om dat leerlingen steeds naar de leraar kijken om te weten wat ze moeten doen. Zeker, dit is ook een model van onderwijs; en het hedendaagse 'teaching to the test' heeft er wel iets van. Het programmeert leerlingen zich te concentreren op dat wat er van hen gevraagd wordt om de toets te halen, niet meer en niet minder; en het zet hen aan om steeds weer te vragen of deze stof ook voor de toets meetelt, en hoe zwaar het telt. Socrates was hier niet tevreden mee, omdat hij wilde bereiken dat de leerlingen niet steeds naar de leraar zouden kijken, maar vooral in contact met zichzelf zouden komen: met hun eigen vragen en hun eigen inspiratie om dingen te leren.

Socrates en de nadruk op zelfstandig denken

Ook Hannah Arendt zag Socrates als de ideale leraar, al legde ze het accent op een ander aspect, namelijk op de stimulans die hij gaf tot de activiteit van het denken. Aan het begin van haar boek *Denken* vraagt ze naar de betekenis van deze activiteit van het denken, en bovendien *hoe*, *waar* en *wanneer* dit denken verschijnen kan, dat wil zeggen: binnentreden in de werkelijkheid. Ze maakt bezwaar tegen de voorstelling van denken als de activiteit van een geïsoleerd subject (het ik-denk van Descartes bijvoorbeeld) en benadrukt dat we ook als we denken helemaal in de wereld zijn. We zijn daar niet op de manier van een ik-denk dat alleen voor zichzelf bestaat, maar als denkende subjecten (meervoud) die met elkaar in contact zijn. Menselijk bestaan is een samenzijn in veelheid. In die pluraliteit verhouden we ons tot elkaar, en dit

is de wet van het menselijke bestaan (Arendt 2013, 48–51). Denken, uiting geven aan wat je denkt en leren tot een oordeel te komen, is een belangrijk onderdeel van dit menselijke samenzijn in veelheid.

Om te laten zien hoe denken concreet in zijn werk gaat, grijpt ze terug op het leven en werk van de Griekse filosoof Socrates. Socrates was geen vakfilosoof die alleen op een kamer gedachtenstelsels aan het uitbroeden was. Hij bracht het denken in praktijk als mens onder de mensen, zonder zich met een vermeend superieure kennis boven anderen te stellen. Daarmee deed hij volgens Arendt wat elke burger zou moeten doen. Hij vroeg niets anders voor zichzelf dan wat naar zijn mening elke burger toekwam: het recht om *zelf* en zelfstandig te denken en een eigen gefundeerd standpunt te ontwikkelen in een open gesprek met anderen (Arendt 2013, 216). Mensen gaan niet vanzelf denken, en daarom vergeleek Socrates zichzelf in zijn docentschap met een horzel. Als leraar was hij die horzel die anderen mateloos kan irriteren, maar die hen ook prikkelt: in dit geval om met een eigen standpunt te komen. Arendt ziet Socrates dan ook als de leraar die anderen kan stimuleren om te gaan doen wat het moeilijkste van alles is: zelfstandig te denken (Arendt 2013, 211–222).

Socrates beweerde bijna in elk gesprek dat hij op straat voerde dat hij zelf niets wist. "Ik weet dat ik niets weet" is niet alleen een van zijn meest bekende uitspraken, het is ook de uitspraak die zijn onderwijs verontrustend en zelfs gevaarlijk maakt. Dat gevaarlijke en verontrustende werd ook gesignaleerd door de Atheense rechtbank die hem vroeg zich te verantwoorden over het negatieve en nihilistische karakter van zijn onderwijs waarmee hij (volgens velen) de jeugd zou bederven.

Naar aanleiding van het optreden van Socrates als leraar komt Arendt tot de conclusie dat de pedagogische activiteit waarin anderen tot zelfstandig denken worden aangezet, alleen mogelijk is op basis van een flinke dosis nihilisme. Dat klinkt misschien vreemd en opnieuw verontrustend, maar ze bedoelt ermee dat het gevestigde en geaccepteerde denken zich *nietig* moet maken om ruimte te scheppen voor de mogelijkheid om anders te denken. Wie anderen tot zelfstandig denken wil aanzetten, moet het zelf ook aandurven de traditioneel gegeven betekenissen en waarden stuk voor stuk te onderzoeken. Nihilisme beschouwt Arendt daarom als het risico dat je moet durven lopen om zelfstandig te gaan denken; en het is zodoende ook een

onmisbare voorwaarde om anderen tot denken aan te zetten. De betekenis van wat Socrates deed en leerde, moeten we daarom niet zoeken in het bereiken van resultaten, en evenmin in een pedagogiek die ervan uitgaat dat je kinderen op een bepaalde (voorgegeven) manier kunt vormen.

Denken heeft geen van tevoren gegeven inhoud of resultaat, stelt Hannah Arendt. De enige waarde ervan is dat het beoefenen en aanleren van deze activiteit zélf ons bestaan waardigheid en zin geeft. Zelfstandig denken geeft het leven zin, en daarom is een leven waarin niet nagedacht wordt, een zinloos leven. Arendt verbindt het zelfstandig denken niet voor niets met verwarrende connotaties als 'negatief' en 'resultaatloos'. Met 'negatief' bedoelt ze dat denken niet kan worden vastgelegd in een voorgegeven kader van weten. Daarom vertrekt Socrates vanuit de stelling dat hij weet dat hij niets weet. Het woord 'resultaatloos' verwijst naar het gegeven dat denken niets oplevert en dat de waarde ervan niet in termen van nut of opbrengst kan worden uitgedrukt. Denken onttrekt zich dus aan de benadering die met succes in deze termen rekent. Wat het leven zinvol maakt, voor Arendt evenzeer als voor Socrates, is de bereidheid om met elkaar en met zichzelf in gesprek te blijven, en door middel van dit gesprek zichzelf en het leven steeds opnieuw te onderzoeken.

Opbrengsten van socratisch onderwijs

De eerste opbrengst van de socratische pedagogiek heeft dus betrekking op het ontwikkelen van het denkvermogen bij jongeren. Het gaat daarbij om het stimuleren van een radicaal vragende en onderzoekende houding, waarin leerlingen worden aangezet om vaststaande aannames te onderzoeken op zwakke plekken en tegenstrijdigheden.

Arendt wijst erop dat dit onderwijs bij uitstek geschikt is om jongeren voor te bereiden op de democratie.[6] De onderzoekende instelling maakt mensen niet alleen kritisch, maar bereidt hen ook voor op het vellen van een zelfstandig oordeel. Arendt is hier duidelijk over aan het einde van het boek *Denken*, waar haar overwegingen over de waarde van de socratische pedagogiek tot een afsluiting komen. Ze

6 Dit is ook de basis van Martha Nussbaums waardering voor de socratische pedagogiek (Nussbaum 2010, 108).

legt daar uit dat de aansluiting van denken op de praktijk van het dagelijks leven vaak tot problemen heeft geleid. Denken staat immers op afstand van de praktijk van alledag, het is een experimentele bezigheid, waarin we leren ons te richten op 'onzichtbaarheden'. Oordelen daarentegen is op concrete vragen gericht, het laat zich in met bijzonderheden en met dat wat zichtbaar en direct bij de hand is. Oordelen heeft dus betrekking op de wereld waarin we ons bevinden, terwijl denken zich daar vaak van lijkt los te maken.

Maar ondanks dat is er ook een direct verband tussen denken en oordelen, want juist het oordelen over concrete zaken (waar het in de politiek, de rechtspraak en de praktijk van het onderwijs om draait) blijkt niet mogelijk te zijn zonder dat het denkvermogen zelf geoefend is. Oordelen vooronderstelt de kwaliteit van het denken in de individuele persoon die bestaat in een sociale wereld. Het oordelen dat overal nodig is, brengt daarom aan het licht hoe belangrijk denken wel niet is, en bijgevolg hoe onmisbaar het onderwijs in denken dat, zoals we hierboven zagen, niet anders dan negatief en resultaatloos kan zijn. Denken ondersteunt het oordeelsvermogen en het kan, zegt Arendt, op de zeldzame momenten dat het er werkelijk om gaat, rampen voorkomen (Arendt 2013, 245). Ongetwijfeld heeft zij hierbij gedacht aan de nazi-tijd die ze zelf bewust heeft meegemaakt en waarin ze als jodin Duitsland moest ontvluchten. In die totalitaire periode verdween de ruimte voor het vrije denken en ook voor een adequate uitoefening van het oordeelsvermogen, met inderdaad rampzalige gevolgen.

Besluit

Wie nadenkt over persoonsvorming in het onderwijs, moet zich eerst de vraag stellen wat een persoon is. Hierover ging het eerste deel van dit artikel, waarin ik de filosofie van met name Levinas en Ricoeur gevolgd heb in een schets van persoon-zijn als een wereld-betrokken en relationele aangelegenheid, die in het teken staat van roeping en verantwoordelijkheid.

Karakteristiek voor menselijke personen is hun behoefte aan educatie en vorming, maar deze vorming moet ook inspelen op de vrijheid van de persoon en op het feit dat elke persoon in de eerste plaats een open opgave voor zichzelf is. Voor een antwoord op de vraag hoe

dit met pedagogiek kan worden verbonden, heb ik in het laatste deel van dit essay gekeken naar de betekenis van socratische pedagogiek. Hoe kunnen leerlingen in contact komen met hun eigen innerlijk, en hoe kunnen ze vervolgens hun eigen houding ten opzichte van de werkelijkheid bepalen? Is het mogelijk hen daarop voor te bereiden en zo ja, hoe zou het onderwijs daaraan een bijdrage kunnen leveren? Ik heb gekeken naar het leraarschap van Socrates, die verklaarde te weten dat hij niets weet en zich daarbij openstelde voor de ruimte die er rondom het gegeven weten bestaat. Socrates blijkt een leraar te zijn die aanspreekt, omdat hij zijn leerlingen geen kant-en-klare kennis voorhoudt. Zijn pedagogiek kenmerkt zich door het scheppen van ruimte, waarbij ironie en prikkelende (soms irritante) vragen de leerlingen aanmoedigen om zelf te gaan denken.

Het scheppen van deze ruimte is in het onderwijs niet gemakkelijk en evenmin vanzelfsprekend. Bestaande onderwijspraktijken worden meestal overstelpt met voorschriften en technieken over de manier waarop iets geleerd moet worden, en ze zijn gebonden aan eindtermen en competenties. Niettemin zou de socratische pedagogiek van belang kunnen zijn, juist in onderwijssituaties die zo door regelgeving worden beheerst. Mogelijk is het precies datgene wat zin geeft aan alle andere doelen die het bestaande onderwijs zich stelt, in termen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. De openheid van de socratische methode kan docenten helpen om leerlingen tot datgene aan te zetten wat het leven zin geeft en menselijk maakt: zelf denken. Vasthouden aan het voorbeeld van Socrates maakt duidelijk dat denken niet iets is voor een elite, maar dat het een opgave is voor iedereen die ooit tot oordelen wil komen.

De verbinding tussen denken en oordelen, die Arendt aan het einde van haar boek *Denken* op indrukwekkende wijze legt, maakt daarnaast duidelijk dat het vrije onderzoek van eigen waarden en doelstellingen ook een *politieke* betekenis heeft. De zuiverende component van denken, het onderzoeken en zonodig vernietigen van on-onderzochte opinies, is van belang om in mensen (jong en oud) het vermogen om te oordelen te bevrijden. Alleen wie heeft leren denken, kan ook zelfstandig oordelen.

Wat betekent dit voor het onderwijs? Hannah Arendt betoogde ooit dat opvoeders (en ook docenten) verantwoordelijkheid moeten durven te

nemen voor de wereld *zoals die is*, omdat dit de wereld is waarin kinderen en jongeren moeten worden ingewijd om er op hun beurt iets nieuws in te kunnen ondernemen.[7] Denk bijvoorbeeld aan het eerder genoemde klimaatprotest waarin het de leerlingen van de middelbare school waren die volwassenen met hun verantwoordelijkheid confronteerden op een manier die door henzelf was bedacht en geregisseerd; een protest dat in de volwassen wereld veel discussie en weerstand opriep. Het klimaatprotest is zo een concreet voorbeeld van wat Levinas het vernieuwende van 'de jeugd' noemde: het is iets wat de volwassenen appelleert, maar ook irriteren kan, omdat ze er moeilijk greep op kunnen krijgen. Hannah Arendt meende daarom dat volwassenen terughoudend dienen te zijn op het gebied van de concrete levenslessen. Opvoeders en docenten moeten niet vooruitlopen op de vraag hoe hun leerlingen (eenmaal volwassen geworden) in de wereld moeten handelen. Ze moeten niet te veel willen invullen, maar bewust ruimte scheppen voor de verrassingen die 'de jeugd' hun kan bereiden.

7 In een essay met de titel 'The Crisis in Education' (Arendt 1968, 173–196). Dit essay diende als opmaat naar het boek *Denken* waaruit ik in het voorafgaande enkele gedachtegangen over Socrates en socratische pedagogiek heb gevolgd. Voor een onderwijskundige uitwerking van Arendts inzichten in de richting van een pedagogiek van de onderbreking, zie Biesta 2006, 147–151.

Referenties

Arendt, Hannah. 1968 [1961]. *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought,* New York: The Viking Press.

Arendt, Hannah. 2013 [1971]. *Denken. Het leven van de geest*. Kampen/Kapellen: Klement/Pelckmans.

Biesta, Gert J.J. 2006. *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder/London: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert. 2018. *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Gude, René. 2012. "Tijdloze bildung." In *... En denken! Bildung voor leraren*, redactie Gerard van Stralen en René Gude. Leusden: ISVW Uitgevers.

Levinas, Emmanuel. 2012 [1961]. *Totaliteit en Oneindigheid. Een essay over de exterioriteit*. Amsterdam: Boom.

Landmann, Michael. 1966. *Filosofische antropologie*. Utrecht: Het Spectrum.

Nussbaum, Martha. 2010. *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.

Riemersma, Tjesse. 2019. "Paul Simons, leraar maatschappijleer op het Minkema College in Woerden. De favoriete leraar van Pieter Lossie, organisator scholierenstaking." *De Groene Amsterdammer* 19-20.

Ricoeur, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Sloterdijk, Peter. 2011. *Je moet je leven veranderen. Over antropotechniek*. Amsterdam: Boom.

Zizioulas, John D. 1985. *Being as Communion. Studies in Personhood and the Church*. London: Darton, Longman and Todd.

6. Omwille van de menselijke maat

Goed onderwijs en persoon worden

Chris Hermans

Jij bent een sociaal persoon

Marieke zit in de eindexamenklas van het vwo. Ze fietst elke morgen van de andere kant van de stad met twee vriendinnen naar school. Typisch een meisje van zestien, een lichaam dat nog niet helemaal past, een beugel, en een paar stralende ogen. Ze is een vroege leerling. Als leraren over Marieke spreken, hoor ik altijd dat ze zo'n aardige leerling is, die schijnbaar gemakkelijk door de middelbare school heen komt. Zo'n leerlinge die aan alle verwachtingen voldoet; waarover in de rapportenvergaderingen weinig of niets wordt opgemerkt. Ik zag haar enkele maanden geleden zitten in de gang tijdens een tussenuur. Ik vroeg hoe het met haar ging. Om precies te zijn, vroeg ik haar: "Heb je afgelopen week nog iets meegemaakt waarvan je een glimlach op je gezicht kreeg? Zo een waarmee je de hele dag hebt rondgelopen, omdat het zo leuk was wat er gebeurde?" Ze gaf zonder veel nadenken antwoord. "Ja", zei ze, "ik heb vorige week een mentorgesprek gehad met mevrouw Van Oosthoven. Ik weet al wat ik wil gaan doen als vervolgopleiding. Filosofie. Dus daar hebben we niet lang over gesproken. Maar toen zei ze iets tegen mij dat mij heel erg geraakt heeft. Ze zei: 'Marieke ik zie iets in jou.' Jij bent een heel sociaal meisje. En ze zei ook dat ze dit had gezien in de manier waarop ik met andere leerlingen omga in de klas. Maar ook daarbuiten." Ik weet nog dat ik zelf ook helemaal blij werd van het gesprek. En trots op een collega die Marieke gewezen heeft op een eigenschap die in haar sluimerend aanwezig is.

Een paar maanden na dit gesprek zag ik Marieke weer alleen zitten in de gang. Ik was benieuwd hoe het nu met haar ging en vroeg het haar. Marieke sprak honderduit. Sinds het gesprek met mevrouw van Oosthuizen was ze meer bewust omgegaan met haar sociale talent. Ze had zich opgegeven voor een groep die met docenten de schoolreis naar Barcelona hadden voorbereid. Toen ze het zei straalden haar ogen. En

ze vertelde: "Ik heb iets geleerd. Weet je, er zijn altijd kinderen waarvan je denkt: ik heb niks met jullie. Er zijn een paar meisjes in de andere vwo-klas, waarmee ik eigenlijk nooit sprak. Ik vond ze maar vreemd, en mijn vriendinnen vonden dat ook. Maar tijdens onze reis heb ik bewust contact met hen gezocht. En weet je: het zijn eigenlijk meisjes zoals ik en mijn vriendinnen! Ik zag dit ineens. En ik heb mijn vriendinnen ook met hen in contact gebracht."
Nu was ik het die de hele dag met een glimlach door de school liep. Trots op Marieke, trots op mijn collega's, trots op iedereen die ik in de school tegenkwam. Zou dit misschien de bedoeling zijn van goed onderwijs?

Inleiding

Wat staat er op het spel in het persoon worden van kinderen en jongeren? Niets minder dan de vraag naar de toekomst.[1] Elk kind dat in de wereld komt, heeft een existentiële vraag: Is er voor mij een plek in deze wereld-met-en-voor-andere mensen? Wat is de kwaliteit van dit leven in de zin van goed en gelukkig leven (*humaniteit*)? Dit is meer dan een vraag om te overleven. Persoon worden is een levenskunst gericht op een toekomst die verschijnt als mogelijkheid van goed leven met en voor anderen. Persoon worden is een waagstuk omdat een goed en gelukkig leven geen noodzakelijkheid is maar kan verschijnen als mogelijkheid. Anders gezegd: we weten niet wat goed en gelukkig leven met en voor anderen in een rechtvaardige en duurzame samenleving is maar het verschijnt als mogelijkheid. [2] Wat we wel weten is, dat we nieuwe generaties nodig hebben om hun visie te ontwikkelen op een goed en gelukkig leven en samenleven, deze in te brengen in een dialoog en zich in te zetten voor de realisering van deze toekomst.

Ik schrijf dit essay vanuit een bekommernis dat we de maat van menselijkheid (humaniteit) zijn verloren. Mijn betoog berust op een wijsgerige analyse van condities waaronder een mens een persoon kan

1 Het pedagogische is een zelfstandig domein (een 'goed') die gericht is op het persoon worden (of subject worden) van het kind. De uitdrukking 'van/in het kind' verwijst hiernaar.

2 Zoals het sociale leven met en voor anderen verschijnt in Marieke (zie bovenstaand verhaal).

worden[3]. Wat zijn deze condities? Wat is de menselijke maat (humaniteit) van een persoon? Mijn stelling is dat deze maat is gelegen in het openen van een toekomst van mens en samenleving, van het goede leven met en voor elkaar in een rechtvaardige en duurzame samenleving.

Het verhaal van Marieke is een illustratie van mijn betoog. Het is een verhaal dat ik hoorde van een meisje van zestien tijdens een bezoek aan een school voor voortgezet onderwijs. Een fictief verhaal gebaseerd op een feitelijke gebeurtenis waarbij de namen zijn geanonimiseerd.[4] Dit verhaal loopt steeds mee in dit essay als illustratie.

De kern van persoon worden vormt de existentiële vraag van de mens naar toekomst als mogelijkheid van goed leven, samenleven en duurzaam leven. Persoon worden verwijst naar een proces van persoon geworden zijn, of verandering (transformatie) door interactie met het leven dat wordt geleefd. Niet de feitelijkheid (noodzakelijkheid, voorspelbaarheid) staat voorop, maar de mogelijkheid van het kind. In het onderstaande zal ik allereerst laten zien dat aan persoon worden twee uitgangspunten ten grondslag liggen, namelijk (1) non-identiteit, de afwijzing van essentialisering, en (2) contingentie (paragraaf 2).

Vervolgens zal ik aangeven dat we alleen over een persoon kunnen spreken als 'wie spreekt' en 'wie handelt' (paragraaf 3). Het 'wie' verwijst naar 'zichzelf', ofwel naar het subject als auteur van spreken en handelen in de sociale ruimte met anderen. Het 'wie' kom je alleen op het spoor via de capaciteiten die een persoon aan zichzelf toeschrijft en die door anderen aan de persoon worden toegeschreven. We noemen dit het 'karakter' van een persoon. 'Zichzelf zijn' kom je op het spoor in de getuigenis en belofte. 'Zichzelf zijn' en 'karakter' vormen

3 Het betoog van dit essay staat in de traditie van de wijsgerige antropologie van Hannah Arendt en Paul Ricoeur, die op hun beurt voortbouwen op Aristoteles (relatie handelen- narratief) en Augustinus (de ervaring van tijd van de mens). Ricoeur werkt in tegenstelling tot Arendt ook met de begrippen contingentie en transcenderen (Ricoeur 1986; 2005; 2009). Ricoeur noemt zijn benadering 'a fenomenology of a capable man'.

4 In de onderzoeksgroep van de faculteit voor filosofie/theologie, en religiewetenschappen waarvan ik deel uitmaak, verrichten we sinds 2008 onderzoek naar het levensverhaal van mensen binnen de coördinaten van contingentie en transcendentie. Daarbij noem ik dr. Michael Scherer-Rath (RU), dr. Jos van den Brand (Thomas More Pabo), dr.Theo van der Zee (Verus), drs. Sandra van Groningen (RU/ Verus), drs. Jorien Copier (RU), dr. Egbert van Dalen, drs. Iris D. Hartog (RU/ VU), Dr. Renske Kruisinga (VU).

een eenheid. Wat we het 'karakter' noemen van een persoon kan veranderen, en toch kan een persoon 'zichzelf' zijn.

Daarna omschrijf ik het proces van persoon worden als capabel worden én als gezien worden (paragraaf 4). In persoon worden horen beide elementen bij elkaar, omdat persoon worden niet kan geschieden zonder het tegenover van andere mensen (leraren, opvoeders, andere kinderen, et cetera). De capaciteiten zijn van belang in het licht van de existentiële vraag naar toekomst die de mens is. Daarbij geef ik aandacht aan de capaciteiten van spreken en handelen, vertellen, herinneren en beloven, zichzelf toerekeningsvatbaarheid toeschrijven, vergeven en hopen . De eerste capaciteiten (spreken en handelen, vertellen, herinneren) zijn moreel neutraal; de laatste capaciteiten (beloven, toerekeningsvatbaarheid toeschrijven, vergeven en hopen) hebben een sterke morele kwaliteit, dat wil zeggen ze zijn verbonden met de vraag naar het goede leven, samenleven, duurzaam leven.

Na deze analyse plaats ik opnieuw de vraag van persoon worden centraal als vraag naar toekomst van goed leven en samenleven, die bestendigheid (duurzaamheid) heeft (paragraaf 5). Slagen men erin om met hun verworven capaciteiten het initiatief te nemen om bestendigheid of continuïteit aan de toekomst van goed leven en samenleven te geven? Ja en nee, soms lukt het en soms niet. Persoon worden wordt ook begrensd door niet kunnen en niet-willen, door wel willen en falen, door eindigheid en begrensdheid van het menselijk bestaan. Tegelijkertijd hebben mensen ervaringen van ont-grenzing (transcenderen) . Daarin ervaren mensen een mogelijkheid van/in het leven waarin een 'tegoed' doorbreekt dat onuitputtelijk is. Persoon worden is gaan leven 'alsof' het tegoed van deze mogelijkheid van/in het leven 'actualiteit' (feitelijkheid) is. Dit behoort tot de menselijk maat of humaniteit van de mens.

Transcenderen (ont-grenzing) kan als de essentie van religie en kunst worden gezien. Ze vormen bronnen van wijsheid die de mogelijkheid van een nieuw en voller leven en samenleven doet verschijnen. Het verbeelden van een 'tegoed dat onuitputtelijk is' wordt in de religie een 'glans van werkelijkheid' (actualiteit) gegeven. Ik pleit er dan ook voor om de verhalen (praktijken, symbolen, rituelen) van religie een plaats te geven in het vormen van kinderen als persoon. Als de mens een existentiële vraag naar toekomst als mogelijkheid is, dan vervult religie (evenals kunst) een krachtige bron in de samenleving

om de begrenzing en ontgrenzing levend te houden die in deze existentiële vraag naar toekomst besloten ligt.

Tenslotte herneem ik het verhaal van Marieke. Ik probeer het pedagogisch moment te begrijpen in het gebeuren van de ontmoeting tussen Marieke en haar mentor met behulp van de inzichten die een wijsgerige analyse van persoon worden ons heeft aangereikt.

Persoon worden als existentiële vraag naar toekomst als mogelijkheid

In het pedagogische als praktijk van onderwijs en opvoeding staat niets minder op het spel dan de vraag naar de toekomst als mogelijkheid van/in een kind om te leven met en voor anderen. Dit is een diep menselijke bestaansvraag: Is er voor mij een plaats in deze wereld? Hoe te leven? Heeft dat leven toekomst? Ga ik mijzelf niet verliezen? Of mijn verbinding met anderen? Kan ik zelf op deze toekomst in woorden en handelingen invloed hebben? En wat is de betekenis van andere mensen om mij toekomst als mogelijkheid van het goede leven en samenleven te geven?

De mentor heeft toekomst als mogelijkheid van/in Marieke om te leven 'gezien' in haar sociaal zijn. Dit 'zien' door de mentor heeft weerklank (resonantie) gevonden in Marieke op een wijze dat ze nog steeds straalde toen ze hierover vertelde. Wat Marieke in het gesprek met de mentor heeft geraakt, is de toekomst die open is gelegd als mogelijkheid van leven die bij haar past en wel op een wijze dat het voor haar vervullend/onuitputtelijk/overstijgend is. In wat volgt zal ik uitleggen dat persoon worden betrekking heeft op het openleggen van toekomst om te leven van/in dit kind. Ik zal eerst een definitie geven van persoon worden en twee kenmerken uitwerken namelijk non-identiteit en contingentie.

Persoon worden is een dynamisch proces waarin de situatie – in de breedste zin van het woord – waarin het leven wordt geleefd, het leven verandert.[5] Persoon worden verwijst naar een transformatie van het leven dat een leerlinge als Marieke nu leidt naar een nieuw

5 Delahaye (2018, p. 19). De auteur gebruikt subjectiviteit als term, en soms ook persoon worden. Ik zie de beide termen als inwisselbaar en heb de voorkeur voor persoon worden.

leven waarin sociaal leven met en voor anderen een belangrijke plaats inneemt. Stel dat de mentor niet had aangenomen dat Marieke zou kunnen veranderen. Dan zou zij niet gekeken hebben naar Marieke vanuit het perspectief van mogelijkheid, ofwel van dat 'wat niet is – kan zijn'. Maar dat deed zij wel. Zij keek vanuit de kwaliteit van mogelijkheid of potentie van/in Marieke. En Marieke is zichzelf op dezelfde wijze gaan zien. Het 'zien' van de mentor resoneert in 'zichzelf'.

Mensen veranderen door het leven dat wordt geleefd en in interactie met het geleefde leven. Marieke moet het leven in gaan en in de breedste zin van het woord betekent dat: ervaringen opdoen, weerstanden overwinnen, teleurstellingen ondergaan, succes ervaren, zich inzetten voor anderen, van andere mensen leren. Het geleefde leven is een tegenover waardoor het leven verandert. En door dit proces wordt Marieke persoon. Daarom zeggen we dat persoon worden gaat om een leven dat is veranderd. Marieke verandert door het gesprek met de mentor, of misschien is het beter om te zeggen: dit gesprek is een moment in het proces van verandering. Ze 'ontdekt' zichzelf als een sociaal persoon levend met en voor anderen.[6] Ik kan het ook anders verwoorden: sociaal is een ontwerp van leven waarin Marieke gaat leren leven door situaties in te gaan die haar de betekenis onthullen van wat 'sociaal leven' inhoudt. Een voorbeeld daarvan is haar rol in de schoolreis naar Barcelona.

Aan dit persoon worden liggen twee uitgangspunten ten grondslag in de vorm van aannames (presumpties). Persoon worden veronderstelt een open ruimte van toekomst waarin nieuwe mogelijkheden verschijnen van goed leven en samenleven. Deze open ruimte berust op twee condities (of uitgangspunten) namelijk (1) non-identiteit en (2) contingentie.[7]

Non-identiteit

Het uitgangspunt van non-identiteit impliceert het afwijzen van elke essentialisering van persoon zijn. Essentialisering houdt in dat het

6 Persoon worden wijst naar een verandering naar iets wat men (nog) niet is. Men weet ook niet waarnaar men op weg gaat. Dit is de zogenaamde leerparadox (Hermans 2002). Deze benadering verschilt van een benadering waarin leren wordt opgevat als 'beter worden in kennis, inzicht of vaardigheden'. Dit is de taal van het toezicht kader van de inspectie. De maat van persoon worden is verandering gericht op toekomst als mogelijkheid van/in het kind. Deze verandering is een waagstuk en een wonder.

7 Delahaye 2018, 234-236,

kind samenvalt met het gegeven-zijn van bepaalde kenmerken of feitelijkheden. Deze feitelijkheden kunnen op alle aspecten betrekking hebben waarin het leven als persoon zich uitdrukt: leerprestaties, sociaal milieu en het hebben van een bepaalde (niet-)religieuze identiteit. Van essentialisering is sprake als we kijken naar het kind als typisch een jongen of een meisje, als moslim/christen/ongelovig, als afkomstig uit een bepaald milieu, als goed in talen versus niet goed, als onhandelbaar of juist meegaand, als autist of ADHD-leerling. De Belgische psycholoog Paul Verhaeghe[8] is in de lage landen bekend om zijn strijd tegen psychologische etiketten waarmee wij mensen (kinderen) tegemoet treden. Bijna alle psychologische etiketten waarmee wij nu kinderen in het onderwijs beschrijven, bestonden zestig jaar gelegen nog niet (zoals autisme, ADHD, ADD, vormen van angst en depressie).

Essentialisering leidt tot disciplinering van kinderen vanuit de maat die het kind genomen wordt. Het uitgangspunt van non-identiteit impliceert een voorrang (primaat) van mogelijkheid boven feitelijkheid. Voor alle duidelijkheid: dat betekent niet dat elke feitelijkheid wordt ontkend. Het menselijk bestaan wordt gekenmerkt door facticiteit en kinderen moeten in het onderwijs leren omgaan met deze feitelijkheid (zoals de democratische orde van onze samenleving met haar voor- en nadelen, de economische orde, de sociale orde van culturele achtergronden, etniciteit, religiositeit, gender et cetera). Het uitgangspunt dat mogelijkheid boven feitelijkheid gaat, impliceert het opschorten van de greep die de feitelijkheid heeft op 'persoon worden' ten gunste van de mogelijkheid. Deze feitelijkheid is altijd aanwezig, maar we vallen er als mens niet mee samen. Dat impliceert dat persoon worden niet afhankelijk is van 'eerder' (in de zin van gegeven) is en daarmee ook niet gereduceerd kan worden tot verklaringen vanuit condities die gegeven zijn.[9] De feitelijkheid is niet alles wat er over het kind te zeggen valt. Meer nog: het primaat van het mogelijke boven het feitelijke impliceert dat mogelijkheid (persoon kunnen worden) voorrang heeft boven feitelijkheid. Voor de existentiële vraag van het

8 Verhaeghe 2012.

9 Het pedagogische is onderscheidend van het perspectief van de psychologie dat wordt gekenmerkt door verklaringen vanuit de mentale condities van het kind. Let op: daarmee is niet gezegd dat deze feitelijke condities niet bestaan. We kijken echter niet naar het kind als samenvallend met deze condities maar vanuit het perspectief van mogelijkheid.

kind naar toekomst is dit cruciaal: het kind valt niet samen met facticiteit of bepaaldheid.[10]

Contingentie

De tweede aanname die ten grondslag ligt aan persoon worden, is contingentie. Contingentie verwijst naar het besef van onvoorspelbaarheid en onzekerheid van het persoon worden. Contingentie verwijst naar het moment waarop in de werkelijkheid een mogelijkheid verschijnt, en het wezen van dit verschijnen is dat het onverwacht is, per definitie nieuw en anders dan we dachten. Contingentie zouden we kunnen omschrijven als:

> "wat niet is, vanuit de mogelijkheid te zijn
> wat is, vanuit de mogelijkheid niet te zijn"[11]

Contingentie is een aanduiding van de zijnswijze van de mens (ontologie). Dit is onze menselijke conditie: we zijn contingente wezens voor wie plotseling 'wat is' (een relatie, een gezond lichaam, harmonie met de natuur, een baan) er niet meer kan zijn, en 'wat niet is' onverwacht verschijnt als mogelijkheid (een relatie, een gezond lichaam, et cetera). Voor Marieke is dit de opmerking van haar mentor dat zij een sociaal iemand zou kunnen worden.

Contingentie impliceert in de eerste plaats de aanvaarding dat feitelijkheid een gegeven is, ofwel dat iets is. Elk kind heeft een bepaalde gegevenheid wat dit kind tot dit kind maakt. Maar ook het zo-zijn van de dingen is een gegevenheid. In de tweede plaats impliceert contingentie de aanvaarding van niet-noodzakelijkheid. Deze gegevenheid is niet-noodzakelijk en had ook anders kunnen zijn. 'Wat is' heeft de mogelijkheid 'niet te zijn'. Mogelijkheid veronderstelt niet-noodzakelijkheid. Als alles noodzakelijk[12] is, dan bestaat er geen verandering en

10 Het bestaande instrumentarium (school op de kaart) brengt dit niet in beeld. Het is namelijk gebaseerd op de logica dat het verleden voorspellend is voor de toekomst. Als je een bepaald advies hebt van de basisschool, dan zit je op een bepaald niveau in het voortgezet onderwijs en dan stroom je door naar een bepaald niveau van hoger onderwijs.

11 Deze formulering is afkomstig van de filosoof Giorgio Agamben; geciteerd bij Van der Heiden (2012).

12 In de zin van verklaard kunnen worden vanuit condities en oorzaken die hierop van invloed zijn.

geen persoon worden. Dan ligt alles vast en is de vraag naar toekomst van een goed leven en samenleven terug te leiden tot wat nu gegeven is.

Persoon als 'zelf' en 'karakter'

Wie is Marieke? De mentor heeft Marieke gezien als persoon. Wat de mentor zag, was toekomst als mogelijkheid van goed leven van/in Marieke met en voor anderen. Maar wie is Marieke? In het navolgende wil ik verhelderen dat persoon worden draait om het 'wie spreekt' en 'wie handelt'. Het 'wie' is uitdrukking van 'Marieke zelf': onverwisselbaar, uniek, ten diepste. Tegelijkertijd wordt Marieke gezien in 'wat zij doet' en 'wat zij zegt'. We kunnen dit het 'karakter' van Marieke noemen (Dupont 2010). Persoon worden gaat om dat moeilijk grijpbare 'zelf' (ofwel het 'wie spreekt' en 'wie handelt'). Om te weten wie ze als persoon is, moet Marieke zich uitdrukken in woorden en handelingen. Het 'zelf' kan niet zonder ondersteuning vanuit het 'karakter' van een persoon.

Ik moet handelen en spreken om te ontdekken wie ik ben als persoon, dat wil zeggen 'wie handelt' en 'wie spreekt'. Ik kan dit 'wie' niet in beeld krijgen zonder te handelen en te spreken. Handelen maakt de ontdekking van zichzelf mogelijk omdat het 'wie' zich ontvouwt in en door het handelen. Om duidelijk te maken wie Marieke als persoon is, kunnen we verwijzen naar dingen die zij doet en wat zij zegt (karakter). Echter wat mensen doen, kan in de tijd veranderen. Marieke heeft heel lang volleybal gespeeld en zelfs hoog in de competitie. Maar twee jaar geleden is ze ermee gestopt. We moeten dus oppassen om Marieke-als-persoon gelijk te stellen aan de dingen die ze doet en zegt, haar bijvoorbeeld te zien als 'fanatiek sporter'. Persoon worden kan niet zonder het 'wat' (karakter), maar we zijn gewaarschuwd dat Marieke als persoon niet noodzakelijk samenvalt met de dingen die ze doet. Bovendien moeten we ons ook realiseren dat een persoon heel veel dingen doet, en minstens een deel daarvan is gedachteloos (dat wil zeggen, zonder een bewuste keuze). Persoon verwijst naar 'zichzelf' en naar 'karakter', en via het karakter krijgen we zicht op het zelf. Maar tegelijkertijd zijn we gewaarschuwd dat 'wat Marieke zegt en doet' niet noodzakelijk uitdrukking is van Marieke 'zelf'.

Marieke verschijnt in haar woorden en daden, maar tegelijkertijd ontsnapt zij als persoon. Zonder het spreken en handelen van Marieke (karakter) weten we niet wie zij is omdat het 'wie' ontsnapt aan de beschrijving van wat Marieke heeft meegemaakt. We kunnen alleen van Marieke zelf vernemen 'wie zij is'. Natuurlijk, de mentor 'zag' iets in Marieke, namelijk dat zij een sociaal meisje was? Jazeker, maar of dit ook Marieke zelf is, kan alleen Marieke beamen. 'Dit ben ik zelf'[13] kan alleen zij onthullen. De mentor loopt met haar 'zien' altijd een risico dat haar zien geen weerklank vindt in Marieke. Dat Marieke dit zien niet herkent als uitdrukking van 'zichzelf'. In dit verhaal herkent Marieke zichzelf wel in het 'sociaal zijn'. Marieke gaat met deze interpretatie op weg om te ontdekken of dit ook bij haar past. Door te handelen herkent ze zichzelf als een sociaal meisje, en daardoor groeit ze als persoon, dat wil zeggen, in haar 'zichzelf zijn' met en voor anderen.

Marieke is een unieke persoon als het 'wie' van haar handelen en spreken. Zij is de bron van haar spreken en handelen, maar daarmee is nog niet gezegd dat dit uitdrukking is van haar 'zelf-zijn'. Kinderen kunnen in een debat in de klas de meest vreselijke dingen zeggen over migranten of etnische minderheden. Maar heeft dit kind zich ook 'zelf' laten zien of spreekt het woorden die de stem ('*voice*') van een ander zijn (dominante groep, bepaalde autoriteit, minderheidsgroep et cetera). En uniek betekent ook niet dat dezelfde woorden en handelingen ook niet door andere mensen worden gedaan. Onderscheidend impliceert niet dat onze woorden en handelingen nog door niemand eerder zijn gedaan. Of de woorden en daden uitdrukking zijn van Marieke als persoon, kan alleen worden vastgesteld door haarzelf. Bij persoon worden hoort dat Marieke haar woorden en daden voor haar rekening (verantwoordelijkheid) neemt en zegt: 'Dit ben ik zelf.' Dit drukt uit 'wie' ik ben als persoon. Daardoor kan ze ook aangesproken worden op haar woorden en daden, en zichzelf houden aan haar belofte. Maar hierover meer in het vervolg van dit betoog.

13 Ricoeur drukt dit uit in de woorden 'voici moi!' ('Hier ben ik!'). Dit is ook het laatste dat een mens kan zeggen aan een andere mens. Voorbij de woorden en daden. 'Hier ben ik! Zie mij!' Dit is ook wat de mentor uit als vermoeden op het moment dat zij Marieke 'ziet' als een sociaal meisje.

Capabel worden en gezien zijn

Ik moet handelen om te ontdekken wie ik ben als persoon: 'wie handelt' en 'wie spreekt'. Ik kan dit 'wie' niet in beeld krijgen zonder te handelen en te spreken. Persoon worden is gekend zijn door de capaciteiten die een actor aan zichzelf toekent, zoals 'sociaal handelen' (Marieke). Ik moet 'verschijnen' als persoon en dit verschijnen wordt zichtbaar in mogelijkheden die toekomst geven aan het goede leven met en voor anderen. D e filosofe Hannah Arendt gebruikt hiervoor de term 'nataliteit'. Ricoeur gebruikt hiervoor de term 'capabel worden en gezien zien'.[14] Capabel worden, en gezien zijn: beide elementen zijn nodig in persoon worden. In een pedagogische context vraagt persoon worden om een tegenover van andere mensen, die deze capaciteiten zien, herkennen en bevestigen.

Nataliteit

Een persoon is iemand die woorden en handelingen kan laten 'verschijnen'. Een persoon kan een daad stellen! Een woord spreken! En daarmee iets in de wereld tevoorschijn roepen. En om dat laatste gaat het: het moment van 'geboren worden van een handeling of een woord' of, simpelweg, initiatief kunnen nemen tot een handeling of een woord.[15] Een persoon moet over die vrijheid beschikken en over het vermogen dat om te handelen en/of te spreken. Het gaat niet om een onbeperkte vrijheid van 'doen wat je wilt', en, ook niet om een onbeperkte kracht, maar om het kunnen nemen van een initiatief en iets nieuws kunnen beginnen, in gang kunnen zetten.[16] Het wordt misschien nog het meest kernachtig verwoord in de uitspraak: "Ik kan!". Ik kan schrijven, ik kan rekenen, ik kan verantwoordelijkheid tonen, ik kan sociaal zijn, et cetera. Het voorbeeld van Marieke beschrijft hoe ze initiatief om contact te zoeken met meiden die ze in de school mijdt. In het nemen van dit initiatief wordt duidelijk 'wie' Marieke is, namelijk een persoon die oog heeft voor de ander en (tenminste ook) de belangen van de ander dient. Zo laat ze zien dat ze een persoon wil worden die de vrijheid en het vermogen heeft om in de relatie tot andere kinderen een initiatief

14 Zie Ricoeur 2005, 1.

15 Arendt duidt dit aan met de term 'a time of natality'; het verschijnt of toont zich.

16 Kracht die overgaat in dwang, transformeert in geweld (zie Arendt (1970) *On violence*). Dwang is kracht zonder erkenning van de vrijheid van de ander.

te nemen waarbij ze ook de ander ontdekt als persoon met belangen, behoeften, zorg. En in dit initiatief neemt zij verantwoordelijkheid voor de toekomst als een goed leven met en voor elkaar.

Van belang voor de context van onderwijs en opvoeding is ons te realiseren dat het nemen van een initiatief door het kind ook kan 'haperen'.[17] Er kunnen heel veel redenen zijn waarom een kind niet komt tot het initiatief: "Ik kan!". Dit kunnen redenen zijn zoals niet kunnen maar ook niet willen, onveiligheid of sociale druk, onzekerheid of angst om te falen, maar ook in het feit dat een kind 'niet gezien' is in wat hij of zij kan. Dat is iets anders dan een situatie waarin het kind zichzelf 'toont' in het feit dat hij of zij iets niet wil, zoals een bepaald vak op school volgen.[18]

Capaciteiten

Persoon worden is gekend zijn door de capaciteiten die een actor aan zichzelf toekent. Toont Marieke zich in haar handelen ook als iemand die sociaal is? Is het altijd duidelijk voor haarzelf en andere mensen hoe zij handelt? En opent zijn niet alleen toekomst voor zichzelf, maar ook voor anderen mensen, en voor de samenleving als geheel? Het is tegen de achtergrond van deze vragen dat 'capabel worden' en 'gezien zijn' moeten worden verstaan. In het voorafgaande verwezen we naar de basiscapaciteiten van spreken en handelen. Andere capaciteiten zijn 'vertellen', 'herinneren', 'een belofte doen', 'zichzelf verantwoordelijkheid toeschrijven', 'vergeven' en 'hopen'. Het karakter van deze capaciteiten is verschillend. De eerste capaciteiten zijn (op het oog) min of meer moreel neutraal (handelen, spreken, vertellen, herinneren); de laatste drukken duidelijk een morele kwaliteit uit (beloven, verantwoordelijkheid toeschrijven, vergeven, hopen). (Ricoeur 2005, 2)

Spreken is een capaciteit die het mogelijk maakt om uitspraken te doen, die door anderen als betekenisvol geïnterpreteerd kunnen worden. Spreken en handelen kunnen gebeurtenissen (*events*) laten

17 Wouter Pols 2016, 71 (verwijzend naar Meirieu).

18 Het thema zelfstandig leren en eigenaarschap staat momenteel erg in de aandacht binnen het onderwijs. De adviezen berusten meestal op leerpsychologische inzichten. Prima, maar wanneer het gaat om persoonsvorming staat de verbinding met het 'zelf', als existentiële vraag naar toekomst als mogelijkheid van/in het kind centraal.

ontstaan. En precies dit 'kunnen' introduceert onvoorspelbaarheid en onzekerheid in het bestaan (contingentie).

Een volgende capaciteit is 'een verhaal vertellen'. Het verhaal brengt eenheid in de veelheid van handelingen en uitspraken.

Het leven is vol gebeurtenissen die ons overkomen en handelingen die we verrichten. We ondergaan het leven (passief) en geven het leven vorm (actief). Het verhaal heeft de kracht om in deze veelheid en heterogeniteit in voldoende mate orde en samenhang te scheppen, zodat we zicht krijgen op het 'wie'. 'In voldoende mate', want de veelheid en heterogeniteit verdwijnen niet. Het verhaal kan worden gezien als een creatieve nabootsing van het spreken en handelen. Een creatieve nabootsing omdat in het 'plot' van het verhaal de eenheid (concordantie) overheersend is over de heterogeniteit (discordantie), terwijl in het geleefde leven de heterogeniteit overheerst. Een verhaal is uitdrukking van een verbeelding die een 'mogelijke' eenheid ziet door alle heterogeniteit heen: 'Jij bent een sociaal persoon', zegt mevrouw Oosthuizen in het verhaal tegen Marieke.

Het verhaal maakt geen geschiedenis, maar refereert aan geschiedenis. En het verhaal maakt ook geen betekenis, maar het 'onthult' een betekenis die zich toont. Het verhaal en het handelen behoren niet tot de categorie van het 'maken' (of de maakbaarheid), maar tot de categorie van wat wordt 'ontvangen', 'onthuld'.(Ricoeur 1983, 70). Het verhaal maakt zichtbaar wat verhuld in het leven besloten ligt als mogelijkheid van leven van/in een persoon. Het is een ontwerp van leven als mogelijkheid om 'te kunnen leven'. In het geval van Marieke: sociaal te kunnen leven met en voor anderen .

Door het vertellen worden 'verantwoordelijkheid toeschrijven', 'herinnering' en 'belofte' als capaciteiten mogelijk. Deze zijn voor de existentiële vraag naar toekomst als mogelijkheid van leven cruciaal. Toekomst impliceert bestendigheid, continuïteit, permanentie in de tijd. De overgang van het handelen naar het verhaal maakt herinnering mogelijk en opent de mogelijkheid van de belofte. Zo kan Marieke zich in het vertellen van haar verhaal herinneren wat ze heeft gedaan op het schoolreisje. Deze herinnering geeft duurzaamheid aan zichzelf als een sociaal persoon. En zo leeft ze ook in de herinnering van de meiden door die aan het schoolreisje naar Barcelona hebben deelgenomen. Door de capaciteit van de belofte kan zij 'duur'

(permanentie) aan zichzelf geven: 'als je mij de volgende keer ontmoet, zal ik (nog steeds) een sociaal persoon zijn'.

Ook het toeschrijven van verantwoordelijkheid voor de gevolgen van een handeling is een morele kwaliteit. Een persoon schrijft aan zichzelf verantwoordelijkheid toe als de auteur van een handeling die de anders schade heeft berokkend. Daarmee draagt de persoon de consequenties van de handeling voor zover de ander schade is toegedaan. Er zijn handelingen en woorden die de toekomst onmogelijk maken in de sociale ruimte waarin mensen met en voor elkaar leven. In de praktijk van onderwijs en opvoeding zijn hiervan zoveel voorbeelden. In het verhaal van Marieke is er sprake van in- en uitsluiting van kinderen in een groep. Maar ook pesten is een exemplarisch voorbeeld hiervan. Of de situatie van een leerling die maandenlang een school in de greep houdt, door diefstal van leerboeken van andere leerlingen. Dit zijn handelingen die ertoe (kunnen) leiden dat een persoon geen toekomst meer heeft in de sociale ruimte waarvan hij of zij deel uitmaakt.

Persoon worden impliceert ook jezelf kunnen vergeven, en vergeven worden door anderen. De capaciteit van vergeving opent een mogelijkheid voor het herstel van verhoudingen en van de plaats van de ander binnen een gemeenschap. Iemand die vergeeft, opent een mogelijkheid van een nieuwe toekomst voor de ander in de gemeenschap.

Ten slotte speelt ook de capaciteit van hoop: de verwachting van toekomst, ook en juist als er ongunstige condities zijn. Het pedagogische is waarschijnlijk intrinsiek verbonden met hoop.[19] Hoop is het 'zien' van een (nieuwe) mogelijkheid van persoon worden, en het niet opgeven van het 'uitzien' naar het verschijnen van deze mogelijkheid. In de wereld van het geld zijn er grenzen om te leven van krediet, maar in de wereld van onderwijs en opvoeding zijn er geen grenzen aan krediet geven aan ieder kind. Het pedagogische in het onderwijs is ook ten diepste verbonden met hoopals het zien van mogelijkheden in het persoon worden van kinderen.

19 Pedagogen in Nederland die dit sterk hebben benadrukt, zijn Lea Dasberg (1980) en Micha de Winter (2017).

Begrenzing en ontgrenzing van persoon worden

Persoon worden veronderstelt een open ruimte van mogelijkheid zonder hetgeen persoon worden niet mogelijk is. Een mens behoort niet tot de orde der dingen die volledig verklaard en voorspeld zou kunnen worden. Deze openheid is een aanname omwille van de menselijke waardigheid of humaniteit. Ik heb deze openheid gefundeerd in twee uitgangspunten (1) non-identiteit, en (2) contingentie.

In het navolgende wil ik laten zien dat deze openheid in de ervaring van toekomst twee kanten op kan gaan, zowel naar het begrenzen van toekomst als naar het verschijnen van toekomst. In de vorige paragraaf is duidelijk geworden dat de mens over capaciteiten beschikt waardoor het goede leven met en voor elkaar kan verschijnen: door belofte en trouw, door verantwoordelijkheid te nemen en te handelen, door vergeving en het geven van hoop. Persoon worden is een waagstuk. Zo gaat Marieke op weg naar een toekomst met en voor anderen vanuit een sociaal zelfbesef als een persoon die dienstbaar leeft voor en met anderen. Zal dit voor Marieke een kwaliteit van leven zijn die voor haar vervullend zal zijn? Of zal de 'tand des tijds' knagen aan wat zij geworden is, en verloren gaan in vergeefsheid en vergetelheid?

Slaagt de mens erin om het 'zelf zijn' als persoon samen met het 'karakter' dat daarbij hoort 'bestendigheid' (permanentie) in de tijd te geven? Ja en nee. Soms slaagt een mens, soms niet. De broosheid en gebrokenheid die het menselijk bestaan kenmerken, zijn uiteindelijk de prijs die de mens moet betalen voor de openheid die het persoon worden kenmerkt vanuit de uitgangspunten van (1) non-identiteit en (2) contingentie. De menselijke conditie wordt gekenmerkt door niet-noodzakelijkheid, onvoorspelbaarheid en onzekerheid. Mensen kunnen het initiatief nemen om te spreken en handelen, maar zijn ook het object van het spreken en handelen van anderen. Daarmee is de toekomst van ons handelen onvoorspelbaar en open. Ook ons handelen ontsnapt niet aan de pluraliteit van opvattingen of aan de tegenstrijdige handelingen van anderen die we ondergaan. Deze pluraliteit kan leiden tot een slagveld van interpretaties over datgene wat er is gebeurd. En in deze veelheid raakt onze interpretatie van persoon worden richting en oriëntatie kwijt. Een paar voorbeelden:

- Herinnering houdt levend wat niet mag worden vergeten, zoals de slachtoffers van oorlog, slavernij en genocide. Denk aan de slachtoffers die herinnerd hadden moeten worden omwille van wat hen is aangedaan. Echter wat niet zou mogen, geschiedt: de herinnering aan de slachtoffers verdwijnt.
- Het kwaad dat een dader heeft aangericht, wordt niet vergeven. Het kwaad dat een mens is aangedaan, kan hem of haar zo diep getroffen hebben, dat het voor deze mens onmogelijk is om de ander te vergeven. Deze onmogelijkheid om te vergeven ontzegt de ander een nieuwe toekomst in de gemeenschap.
- Een belofte wordt niet gehouden. Een persoon wordt gekend door zijn maatschappelijke inzet voor daklozen in een stad. Maar dan treft deze persoon een diep lijden door een ongeneeslijke ziekte op jonge leeftijd. Dan kan het moeilijk worden om de belofte gestand te blijven.
- De hoop in een toekomst die komt, wordt gebroken. Het lijden kan mensen te zwaar zijn en de tijd dat het lijden voortduurt, kan te lang zijn om de hoop levend te houden. Mensen verwachten niet meer dat het geluk op hun pad kan komen.

De conditie (menselijke maat) waarin persoon worden zich voltrekt, is begrensd. Persoon worden is een existentiële vraag naar toekomst als mogelijkheid van/in het kind die actualiteit wordt. Toekomst die komt en de mens verandert op een blijvende, bestendige wijze. En precies dat wordt door de begrensdheid van de menselijke conditie aangevochten. Een persoon lijkt geen antwoord te vinden op de vraag naar toekomst-die-bestendig is. Tenzij dezelfde openheid van het persoon worden ook de conditie is van een ervaring van ontgrenzing naar een toekomst die bestendig is. Dezelfde condities van non-identiteit en contingentie vormen de mogelijkheid dat een transformerende gebeurtenis (*kairos*) kan plaatsvinden waarin toekomst als ontgrensde (transcenderende) mogelijkheid onverwacht binnenbreekt 'alsof' het actualiteit kan worden voor een persoon. Ontgrenzing (transcenderen) is een ervaring van een mogelijkheid van/in het leven waarin een 'tegoed' doorbreekt. (Delahaye 2018, 20) Dit 'tegoed' is pure mogelijkheid, ofwel een mogelijkheid die onuitputtelijk is, volmaakt goed, in overvloed, ten diepste, zonder einde en getal, een surplus aan leven. Deze ervaring van ontgrenzing bewerkt een verandering van persoon worden doordat een mens gaat leven vanuit de

verwachting te worden wat komt. Persoon worden is gaan leven 'alsof' het tegoed van de onbegrensde mogelijkheid van/in het leven reeds actualiteit (feitelijkheid) is. Het goede leven met en voor anderen, in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving wordt ervaren als een "actuele mogelijkheid", die reeds aan het verschijnen is.

Religie

Religie is niet hetzelfde als transcenderen, maar transcenderen kan worden gezien als de essentie van religie[20]. Volgens de socioloog en filosoof Hans Joas is religieus geloof:

> "(...) ofwel gebaseerd op tradities die zijn geïnternaliseerd in een proces van socialisatie ofwel gebaseerd op ervaringen van zelftranscendentie. Voor deze ervaringen is een mate van passiviteit bepalend, gegrepen-zijn door iets, zelfovergave."[21]

Joas benadrukt ook dat het vaak niet gemakkelijk is voor religieuze mensen om over hun ervaringen van zelftranscendentie (spiritualiteit) te spreken, los van hun geloof in God. Ze zijn (soms) in hun ervaring onlosmakelijk met elkaar verbonden. Ik wil hier laten zien dat religie en zelftranscendentie met elkaar verbonden zijn, maar dat er ook een beslissend verschil tussen beide is.

Kenmerkend voor transcenderen is het verschijnen van het mogelijke (toekomst) in het heden (als actueel). Dit verschijnen is niet hetzelfde als de realisering van het mogelijke. Het komen van het mogelijke (*adventus*) heft niet het onderscheid tussen het mogelijke en het actuele op. Dat is niet onze menselijke conditie. In het mogelijke

20 Religie is een vorm van verticaal transcenderen, dat wil zeggen een vorm van ontgrenzing die over de grenzen van de menselijke rede uitstijgt. God is de Naam voor een werkelijkheid die de verklarende rede overstijgt. Horizontaal transcenderen is een vorm van ont-grenzing waarin men binnen de grenzen van de menselijke rede blijft. Het overstijgen geschiedt door de verwijzing naar de natuur of de inter-generationele herinnering waardoor er sprake is van continuïteit in de tijd..

21 Origineel: "(...) either based on traditions internalized in the process of some formation or on experiences of self-transcendence. For these experiences a certain passivity is characteristic, one is captivated or seized by something, experiences self-surrender (William James)." (Joas 2006)

vangen we een glimp op van wat volmaakt, onvoorwaardelijk, uiteindelijk is. We zien het komende (de toekomst) doorbreken, maar het blijft een zien vanuit de verte. We kunnen drie zaken vaststellen.

> Ten eerste heft zelftranscendentie de kloof tussen mogelijk en actualiteit niet op van datgene wat verschijnt als van uiteindelijke waarde.
> Ten tweede, indien de mens deze kloof niet kan dichten, betekent dit dat mensen niet grond zijn van het komende.
> Ten derde, indien men zelf niet de grond is van het komende, dan moet deze grond eerder zijn in de zin van fundament van het mogelijke dat verschijnt als actualiteit. (Hermans 2012, 257-258)

In religie wordt God gezien als de grond van het komende, en wel op een wijze dat in God het mogelijke en actuele samenvallen. De naam voor God zoals we deze kennen uit de Joodse traditie is: 'Ik zal zijn die Ik zal zijn' (Ex 3.14). In God zijn het mogelijke als het volmaakt goede en actuele hetzelfde. In religie wordt God gezien als de grond van het mogelijke waarin het mogelijke, het actuele en hun onderlinge relatie identiek zijn.[22] God wordt gedacht zonder begin (*anarkhein*), in eeuwigheid. Voor de mens verschijnt het mogelijke (als bedoeling van de persoon met en voor anderen) niet los van de veranderlijkheid in de tijd. Het mogelijke dat 'verschijnt' (als actualiteit) kan niet los gezien worden van de mogelijkheid dat het niet is, het verdwijnt. Ofwel in de menselijke conditie zijn contingentie en zelftranscendentie onlosmakelijk verbonden.

Wat betekent religie voor de ervaring van contingentie en transcenderen (ontgrenzing)? Het geloof in God kan (niet moet!) een bron van vertrouwen, overgave, volharding zijn in een bestaan dat wordt gekenmerkt door contingentie. De ervaringen die verbonden zijn met contingentie verdwijnen niet, maar religie kan kracht geven om niet op te geven, ook onder de zwaarste omstandigheden.[23] En om te volharden in het vertrouwen op wat komt, ook al lijkt dit een dwaasheid gezien de omstandigheden.

22 De theoloog Nicolas von Cusa gaf aan het einde van zijn leven aan God de naam 'Kunnen', of *Posse* (Latijn): "*Posse* with nothing added, including *esse*, i.e. *Posse* Itself, remains absolute as it is; it is *Posse* pure and simple. It has no prior and is prior to itself." (*Trialogus de Possest* (1460). Zie Hermans 2019.

23 William James (1891) noemde dit de 'strenuous' mood.

In de samenleving onderhoudt de religie in haar praktijken, symbolen en verhalen de mogelijkheid van het verschijnen van het volmaakt goede leven. Vanuit voorspelbaarheid, controle, vergankelijkheid en consumptie is dat tegendraads en niet-functioneel. Maar religie is niet inpasbaar en moet dit ook niet willen zijn. Zij moet de droom (ideaal) levend houden van een nieuwe aarde, een nieuwe toekomst voor de mens en voor de samenleving, en van een duurzame verhouding met de natuur.[24]

Terug naar het verhaal van Marieke

Hoe kunnen we het gebeuren tussen Marieke en haar mentor begrijpen? In de interactie tussen de mentor en Marieke wijst de mentor op een 'tegoed' dat in Marieke als mogelijkheid wil doorbreken: 'jij bent een sociaal persoon'. Dit is geen beschrijving van feitelijkheid, maar een 'tegoed' dat in Marieke wil verschijnen. De mentor 'ziet' geen talenten die sluimerend in Marieke aanwezig zijn en waarin zij 'beter' moet worden. Wat de mentor 'ziet' en wat 'resonantie' vindt in Marieke, is de mogelijkheid persoon te worden: een sociaal, dienstbaar persoon met en voor anderen. We spreken van een 'onuitputtelijk tegoed' omdat het leven vervullend is, een ideaal, goed leven en samenleven. Wat verschijnt is geen doel (naast vele andere doelen) maar een bedoeling die toekomst geeft aan het goede samenleven van mensen. Weet Marieke dan wat goed samenleven is? Nee, dat weet ze nog niet maar zij kan dit leren door te gaan leven vanuit dit 'tegoed', zoals duidelijk wordt in haar initiatief tijdens de schoolreis naar Barcelona.

Het 'zien' van de mentor en de weerklank (resonantie) die dit vindt in Marieke, zou ik een pedagogisch moment willen noemen. Beslissend voor dit pedagogisch moment is dat persoon worden (ofwel veranderen) wordt gezien als een proces van ontgrenzing (transcenderen). Het herstel van het pedagogische in de kwaliteit van goed onderwijs impliceert vanuit dit perspectief een herstel van transcenderen (ont-grenzing) als menselijke maat. Transcenderen ligt besloten in

24 Niet inpasbaar betekent niet dat religie in een fundamentalistische vorm absolute claims op waarheid kan neerleggen. Daarmee verschuift zij het 'spreken van het laatste woord' naar de gelovigen die de rol van God overnemen. Dit is in strijd met het uitgangspunt dat elk menselijk spreken over God niet ontsnapt aan de conditie van contingentie.

het verschijnsel van 'nataliteit' (capabel worden en gezien zijn): 'het geschiedt' in de ontmoeting waarin de mogelijkheid van een onuitputtelijk 'tegoed' verschijnt.[25] Het volmaakt goede 'is er'; 'breekt door', 'verschijnt', 'komt op je pad'. En Marieke gaat leven 'alsof' het sociaal handelen als het volmaakt goede werkelijkheid is. En dit 'alsof' handelen doet haar veranderen, en laat haar persoon worden. En dat is permanent leren: een leven lang...

Gedicht

Ring the bells that still can ring
Forget your perfect offering
There is a crack, a crack in everything
That's how the light gets in.

Leonard Cohen
'Anthem', van het album *The Future* uit 1992

Een oud verhaal

De zinssnede 'a crack in everything' komt voor in een oud verhaal over een man die zijn been verloor. Hij trok zich terug in een klooster. Zijn boosheid op het leven weerspiegelde zich in de tekeningen die hij maakte van gebarsten vazen en andere beschadigde voorwerpen. Ze stonden voor zijn eigen gebrokenheid. In de loop van de tijd vond hij innerlijke rust en veranderde zijn visie op het leven. Toch bleef hij kapotte vazen tekenen. Zijn leermeester vroeg op een dag aan hem: "Waarom teken je de vazen nog steeds met barsten erin? Voel je je nog niet geheeld?" De man antwoordde: "Jawel, en datzelfde geldt voor de vazen. Via de scheur komt het licht naar binnen."

25 "The miracle that saves the world, the realm of human affairs, from its normal, 'material' ruin is ultimately the fact of natality, in which the faculty of action is ontologically rooted" (Arendt 1958, p. 247).

Referenties

Arendt, H. (1970). *On violence*. Orlando: Harcourt.

Arendt, H. (1999/1958) *The human condition*. Chicago: Chicago press

Biesta, G. (2016). Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering. Zie http://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php [geladen op 13-12-2016].

Dasberg, L. (1980). *Pedagogie in de schaduw van het jaar 200, of: Hulde aan de hoop*. Meppel/Amsterdam: Boom.

Delahaye, E. (2018). *It is no longer I who lives. Heidegger, Badiou and Agamben on subjectivity in the letters of Sain Paul*. Nijmegen. Dissertatie Radboud Universiteit.

Dupont, J. (2010). *Identiteit is kwaliteit. De identiteitstheorie van Paul Ricoeur als voorstudie voor een verheldering van de identiteit van katholieke basisscholen in Nederland*. Budel: DAMON.

Haak, Nel van den (2001). Narrativiteit bij Paul Ricoeur en Hannah Arendt. *Ethetica* , 5, 1-17.

Heiden, G.J. (2014). *Ontology after ontotheology. Plurality, Event and Contingency in contemporary philosophy*. Pittsburgh: Duquesne University Press

Hettema, Th. L (2005). Filosofie van de menselijke maat. De erfenis van Paul Ricoeur. *Theologisch Debat* 2.3, 28-31.

Hermans, C.A.M. (2012). Towards a 'U-turn' by the churches: how (not to) possibilise the future. *Religion and Theology. A Journal of Contemporary Religious Discourse, 19*, 237-264.

Hermans, C.A.M. (2015). Towards a Theory of Spiritual and Religious Experiences. A building block approach of the unexpected possible. *Archive of the Psychology of Religion* 37(2), 141-167

Hermans, C.A.M. (2017). Good education, the good teacher, and a practical art of living a good life: a Catholic perspective. *Journal of Beliefs and Values* 38:1, 77-88,

Hermans, C.A.M. (2017). Love in a time of scarcity: an event-hermeneutical interpretation. *Acta Theologica* 37(2), 30-50.

Hermans, C.A.M. (2019). God as pure possibility and the wonder of possibilisation. Becoming a subject in the coordinates of contingency and possibility. *Acta Theologica* 39(2) (geaccepteerd)

Joas, H. (2006). *Do We Need Religion?: On the Experience of Self-transcendence* (The Yale Cultural Sociology Series). Taylor and Francis. Kindle Edition.

Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed verantwoorden*. Den Haag.

Pols, W. (2016). *In de wereld komen: Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap. Antwerpen: Garant uitgevers.*

Ricoeur, P. (1983). Action, Story and History: On Re-reading The Human Condition. Salmagundi, No. 60, On Hannah Arendt (Spring-Summer 1983), pp. 60-72. URL: http://www.jstor.org/stable/40547752; Accessed: 16-03-2018 11:54 UTC

Ricoeur, P. (1986). *Zufall und Vernunft in der Geschichte* [Contingency and Rationality in History; original publication in French 1986](trans. Helga Marcelli). Tübingen: Verlag Claudia Gehrke.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: Chicago press

Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. Chicago: Chicago press. [Ekindle editie]

Ricoeur, P. (2005). Becoming capable, Being recognized (vertaling Chris Turner). Origineel Devenir capable, etre reconnu, *Esprit, nr. 7, juillet*.

Ricoeur, P. (2009). *Living up to death*. Chicago: Chicago press. [Ekindle editie]

Strasser, S. (1956). *Das Gemüt. Grundgedanken zu einer phänomenologischen Philosophie und Theorie des menschlichen Gefühlslebens. Freiburg: Herder.*

Strasser, S. (1956). *Phenomenology of feeling. An essay on the phenomena of the heart [*Duquesne studies: Philosophical series, Volume 34]. Foreword by Paul Ricoeur; translated with foreword by Robert E.Wood. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Verhaeghe, P. (2014). *Identiteit*. Amsterdam: De bezige Bij.

Winter, M. de (2017). *Pedagogiek Over Hoop. Het onmiskenbare belang van optimisme in opvoeding en onderwijs*. Afscheidsrede Universiteit van Utrecht.

7. Een plek voor ontvankelijkheid[1]

Bram de Muynck

Iets onverwacht moois

Marijke, leerkracht in groep 4, kijkt me nadenkend aan. "Maken de kinderen in mijn klas nog mooie dingen mee, vraag je." Ze is even stil. Dan vervolgt ze: "Toen ik in het onderwijs ging, was ik vol idealen en verlangens en vond ik school de mooiste werkplek die er bestond. Maar ik moet nu alle zeilen bijzetten om iedere dag mijn doelen te halen. Voor uitstapjes is geen tijd. Er is een constante focus op ontwikkeling en op doelgerichtheid. Als leerkrachten praten we ook veel over de opbrengsten van resultaten en hoe we deze kunnen interpreteren. De opbrengsten zijn de directe input voor het lesgeven en ons handelen. Ik ben een soort manager van leerlingendossiers. En dat leidt bij mij tot onvrede. Niet alleen bij mij trouwens, ik hoor het ook van collega's om me heen. De ouders van Jeffrey bijvoorbeeld zijn verontwaardigd dat er in de klas zo weinig aandacht is voor begaafde kinderen. Hij zit op het maximale niveau van technisch lezen en bij alle andere vakken zit hij ten minste op gemiddeld niveau. Maar er wordt niets creatiefs voor hem bedacht. En ze hebben gelijk: ik heb er geen tijd voor. Dus ja, goede vraag. Waar zijn de momenten dat er onverwacht iets moois gebeurt?" Weer is er een stilte. "Ja, nu ik er zo over praat, soms is er ineens iets wat ik een 'viermomentje' noem. Deze Jeffrey gaf zichzelf vorige week een opdracht. Hij had mij iets horen vertellen over vlinders en zei dat hij ging uitzoeken waarom vliegtuigen geen bewegende vleugels hebben. Vlinders en vogels hebben dat toch ook? Ik dacht: hoe komt hij erop? Fantastisch, toch?"

Kan de school een plek voor ontvankelijkheid zijn?

De hier geschetste situatie is niet overdreven, maar tekenend voor de huidige onderwijspraktijk. Leerkracht Marijke heeft behalve met de

1 Deze tekst bevat een bewerking van een gedeelte uit mijn oratie van 2 december 2016 aan de Theologische Universiteit Apeldoorn.

zorg voor de breedte van het curriculum (voor *alle* vakken moet voldoende aandacht zijn) te maken met een grote mate van differentiatie (aan de specifieke behoeften van *alle* individuele kinderen moet zorg gegeven worden). De voortgang van iedere leerling wordt door haar in kaart gebracht. Voor verschillende kinderen zijn speciale programma's waarbij externen betrokken zijn. Het smartboard draagt eraan bij dat dat iedere minuut efficiënt geprogrammeerd is. Hoewel er een breed gedeeld ideaal is dat leerlingen zelfsturend moeten zijn en gestimuleerd worden om vragen te stellen, lijkt vooraf exact vast te staan waar ze uit moeten komen. In deze waaier van constateringen doet zich de vraag voor waar de ruimte is voor het onverwachte; voor de dingen die zich ineens van buitenaf aandienen. Het voorbeeld van Jeffrey laat zien dat het kan. Maar als kinderen de hele dag door geleerd wordt toe te werken naar leerdoelen, behoort zo'n viermoment dan tot de uitzonderingen? Zijn kinderen nog in staat tot ontvangen wat hun ongepland ten deel valt? Of, om het met andere woorden te zeggen: als leerlingen voortdurend in de *actieve modus* zijn, zijn ze dan nog in staat om in de *receptieve modus* te komen (Van den Brand, Hermans en Scherer-Rath 2007, 41–42; De Muynck 2006, 100)?

In dit essay stel ik de vraag op welke manier de school een plek voor ontvankelijkheid kan zijn. Mijn eerste veronderstelling daarbij is dat ontvankelijkheid deel uitmaakt van de persoonsvorming. Daarom begin ik met de vraag hoe persoonsvorming zich verhoudt tot andere doeldomeinen van onderwijs. In mijn schets van persoonsvorming heeft het woord 'verlangen' een belangrijke plek. Mijn tweede veronderstelling, in lijn met de Amerikaanse filosoof James K.A. Smith (2009, 2013, 2017), is dat alle verlangens uiteindelijk een religieus te duiden bodem hebben. Ik leg in het vervolg van dit essay vanuit een expliciet christelijke inspiratie uit dat ontvankelijkheid de voedingsbodem is voor verlangens. Verlangens zijn niet vanzelf positief gericht. Je kunt ook iets verlangen wat niet goed is voor jezelf of voor de ander. Daarom zijn verlangens ook onderwerp van correctie en transformatie. Maar of er nu een verlangen gewekt worden naar het goede of dat de verlangens gereinigd worden, in beide gevallen gebeurt er iets aan je wat je niet in de hand hebt. Het goede wat je ten deel valt, is uiteindelijk genade. Hoewel ontvankelijkheid vaak alleen in verband met religieuze opvoeding gethematiseerd is (zoals bijvoorbeeld in Hermans 2007, 126, 136 en 168–169) waag ik het erop om het breder te trekken.

De persoonsvorming komt beter tot haar recht wanneer een houding van ontvankelijkheid geoefend wordt. In het laatste deel van dit essay verwoord ik daarom onder verwijzing naar O.F. Bollnow (1959) en M.J. Langeveld (1967) enkele gedachten over de mogelijkheid om als school een plaats te zijn van ontvankelijkheid. Hoe kan een leerkracht als juf Marijke haar planning behalen en tegelijk ruimte bieden aan het onverwachte?

Socialisatie en persoonsvorming

Recente rapporten van de Onderwijsraad (2013, 2016) en het rapport *Onderwijs 2032* (2016) gaan er in navolging van Gert Biesta van uit dat onderwijs drie doeldomeinen dient: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Biesta 2012, 30–33). Kwalificatie bereidt voor op de uitvoering van maatschappelijke taken en legt daarbij vooral het accent op kennis, vaardigheden en inzicht. Socialisatie zorgt ervoor dat kinderen deel gaan uitmaken van de geldende sociale en culturele orde. Waarden en normen moeten worden overgedragen, waardoor ook culturele tradities in stand kunnen worden gehouden. Persoonsvorming heeft te maken met de uniciteit, de onafhankelijkheid en de zelfstandige inbreng van kinderen en jongeren. Dit is, met inbegrip van het zich kennen in relatie en in die relatie ertoe doen, 'onvervangbaar zijn'. Daarom spreekt Biesta van subjectificatie. De drie domeinen overlappen elkaar. Iedere educatieve activiteit draagt bij aan elk van deze domeinen.

Maar hoe verhouden deze drie doeldomeinen zich tot elkaar? Daarover gaat het hedendaagse debat, waarbij vooral nadruk ligt op het verschil tussen socialisatie en persoonsvorming. Dit is een allesbehalve nieuw debat. De hoofdstroom van de christelijke pedagogische traditie, waar ik mijzelf in plaats, is te kenmerken als een veiligstellen van de uniciteit van de persoon ten opzichte van de hem omringende cultuur. De pedagogen J.H. Gunning (1859-1951), en in zijn voetspoor Ph. A. Kohnstamm (1875-1951) en later M.J. Langeveld (1905-1989), zagen in het persoonlijke geweten het belangrijkste kenmerk van wat opvoeding beoogt. Socialisatie kan verwijzen naar dressuur en programmering van de opvoeding in de bestaande cultuur. Dit kan nooit de belangrijkste bedoeling zijn van opvoeding, omdat hiermee het

karakter van het mens-zijn overboord wordt gegooid. Mens-zijn betekent verantwoordelijkheid dragen en dat leer je niet door je zonder reflectie te voegen naar de geldende regels.

Hoe moeten we ons de verhouding tussen socialisatie en persoonsvorming voorstellen? Er zou iets voor te zeggen zijn, zoals wel geopperd wordt, om persoonsvorming ineen te vlechten in socialisatie. Dat zou ervoor kunnen zorgen dat socialisatie er niet toe leidt dat culturele tradities kritiekloos, zonder reflectie vanuit een persoon, worden doorgegeven en toegepast .Ook zou dit voorkomen dat persoonsvorming identiek wordt aan zelfverwerkelijking. Persoonsvorming staat namelijk niet gelijk aan zelfadoratie of 'het realiseren van jouw unieke project'. Persoonsvorming kan alleen maar tot haar recht komen in het contact met de ander, met de sociale omgeving. Bij persoonsvorming moet ook het democratisch burgerschap worden veiliggesteld. Jezelf kennen als onvervangbaar persoon zou daarom gelijk op moeten gaan met ingroeien in de bestaande cultuur.

Toch wringt er iets als persoonsvorming geheel zou vervloeien met socialisatie. Daarom is het goed om de vraag te stellen wat we bedoelen met 'persoon'.

In de christelijke pedagogische traditie blijkt 'persoon' een belangrijk grondwoord, en wel om twee redenen. Persoon-zijn verwijst in de eerste plaats naar de eigenheid van de mens. Het schepsel is een persoon met een kostbare, onvervangbare waarde, ook al heeft het zich in actieve zin als zodanig nog niet bewezen. We vatten dat op in lijn met Psalm 139, waar van de mens beleden wordt dat hij "ontzagwekkend wonderlijk gemaakt" is.[2] De persoon, hoewel uit stof gemaakt, heeft een boventijdelijk karakter.[3] In de tweede plaats wordt met het

2 Psalm 139:14, Herziene Statenvertaling.

3 In de christelijke filosofische traditie wordt het hart beschouwd als het centrum van deze boventijdelijkheid, de zetel van pretheoretische intuïties (Hengstmengel 2015, 110–111, 264; Glas 2010). Bavinck (1928, 46) formuleert het verlangen naar een hogere ideale wereld als volgt: "Hij vormt niet alleen voorstellingen en begrippen, maar ook ideeën van waarheid, goedheid en schoonheid, wier realiteit voor het normale, menselijke bewustzijn even vast staat als die der zienlijke wereld rondom hem heen. Door deze ideeën is de mensch burger en onderdaan in een rijk van onzienlijke en eeuwige dingen. En wederom is het onverantwoordelijk, als de opvoeding met dit burgerschap in eene geestelijke wereld geene rekening houdt en 's menschen bestemming in dit leven doet opgaan. Wie de opvoeding seculariseert, haar verband met het eeuwige en met de eeuwigheid doorsnijdt, pleegt geweld aan de menschelijke natuur; hij verkracht haar wezen."

persoon-zijn iets uitgedrukt van een weg naar de toekomst. Het kind is er en verlangt ook iemand te worden. Vanuit het voorgegevene waar de mens niet zelf de hand in had, is hij persoonlijkheid-in-wording.

Dit verlangen kan niet alleen als een algemeen verlangen naar volwassenheid begrepen worden, maar als een verlangen dat verband houdt met boventijdelijkheid. De mens is, zo zegt Augustinus, onrustig naar God.[4] Alle verlangens die mensen hebben, gaan terug op het verlangen naar God. In een recente receptie daarvan noemt Smith het verlangen het meest kenmerkende aspect van de mens (Smith 2009). Zijn inzicht dat mensen niet in de eerste plaats denkers zijn, maar verlangers, heeft belangrijke gevolgen voor een visie op vorming.

Zeereis

Als Augustinus in zijn *De beata vita* spreekt over verlangens, gebruikt hij het beeld van een zeereiziger die op weg is naar een haven (Augustinus 1936; Claes 2011, 81). Onderweg zijn er vele gevaren en verleidingen. Maar dankzij een ster kan hij koers houden en in rustige wateren komen. En gelukkig zijn er ook andere mensen aan boord die hem kunnen helpen als dat nodig is. De opgroeiende persoon is als die reiziger die in het zoeken van zijn koers begeleid wordt. Er zijn mensen aan boord, er zijn gevaren en verleidingen en er zijn sterren. De opgroeiende persoon heeft een unieke reis te maken waarin hij verantwoordelijk is om persoonlijk het roer te bedienen. Dat doet hij vanuit zijn eigen ervaringen met wat hij voor zich ziet, met de begeleiders, de verleidingen en de sterren. Hij richt het roer naar stuurboord of bakboord, naargelang hij het belang van de een of de andere richting ervaart.

De aanname van Augustinus met betrekking tot de verlangende mens, de mens die onrustig is naar God, maakt het mijns inziens nodig dat er aparte aandacht wordt besteed aan persoonsvorming, los van socialisatie. Als pedagogiek onder andere bedoelt mensen in te wijden in de bestaande cultuur, dan heeft zij ten minste ook de

4 De beroemde zin die vaak in verband met een antropologie van het verlangen aangehaald wordt, luidt in zijn geheel: "Gij (God) zet hem (de mens) aan om er vreugde in te vinden U te loven, want Gij hebt ons gemaakt naar U, en rusteloos blijft ons hart totdat het zijn rust vindt in U" (Augustinus 2002, 29).

bedoeling om de in haar aard religieuze gestalte van de mens aandacht te geven. Personen moeten karakters worden, in die zin dat zij hun eigen individualiteit kunnen ontwikkelen voor het aangezicht van God. Opvoeding vanuit een christelijke inspiratie is dus in haar aard nooit slechts 'cultuurreproductie' (Miedema 2009), maar vorming van de ziel (Van Riessen 2013). De persoon wordt niet eenvoudigweg geprogrammeerd op wat er al is, maar moet zelf een reis doormaken. Hij is een zoeker en het verlangen van zijn ziel moet op een eigen wijze gevoed worden. In de pedagogiek, en dus ook in een klas als die van Marijke, dienen we serieus te nemen dat de persoon, en dus elke leerling, een zoeker is naar diepere zin.

Druk op persoonsvorming

Voor een reis is tijd nodig. Voor het verzorgen van de ziel tijdens de reis is eveneens tijd nodig. Het lijkt erop dat deze tijd ernstig onder druk staat. Kinderen en jongeren lijken minder tijd te krijgen om zich als persoon te ontwikkelen, omdat er al jong veel van hen verwacht wordt. Kinderen zijn al vroeg op reis, terwijl hen weinig tijd gegeven wordt om zich te oriënteren. En dan hebben we het nog niet eens over de tijd die de opvoeders hebben om de kinderen op hun reis te begeleiden. Wat moet juf Marijke zich bijvoorbeeld voorstellen bij de metafoor van de reisbegeleider? En hoe staat het eigenlijk met haar eigen reis?

Hoewel het debat over de doeldomeinen van het onderwijs beslist een gunstige wending heeft genomen door de openheid die er is gekomen voor persoonsvorming, lijkt het er niet op dat er meer tijd voor beschikbaar is komen. Dat heeft te maken met de nadrukkelijke beeldvorming dat onderwijs vooral te maken heeft met prestaties en het schijnbaar onvermijdelijke gevolg van instrumentalisering (Bulterman en De Muynck 2013). Of, in de woorden van Marijke: "Er is een constante focus op ontwikkeling en op doelgerichtheid." Allerlei factoren dragen bij aan deze beeldvorming, zoals de druk vanuit de overheid, vanuit ouders en vanuit besturen om als school hoge prestaties te leveren. Maar ook de hoogontwikkelde praktijk van differentiatie, die ik bij juf Marijke benoemde, is hierop van invloed.

Aan de hand van de drie doeldomeinen – kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming – is duidelijk te maken dat de tijd en energie die

opgaan aan het accentueren van één doeldomein ten koste gaat van de andere. De aandacht voor de kwalificatiefunctie drukt de andere twee doeldomeinen naar de achtergrond. Om te laten zien dat ook het andere belangrijk is, is er de tendens om meer aandacht te vragen voor persoonsvorming. Dit zou idealiter kunnen betekenen dat er meer ruimte ontstaat om de ontvankelijkheid te voeden. Het tegengestelde lijkt echter het geval. Persoonsvorming wordt namelijk eveneens in de sfeer van meetbaarheid en verantwoording gebracht (Onderwijsraad 2016).

En dan gebeurt er iets tegenstrijdigs. Iets wat een open proces is, wordt geïnstrumentaliseerd. Maar een zeereis vraagt iets anders. Als het gaat over een zeereis, moet er niet in termen van meetbare tijd worden gedacht (leseenheden met een bepaalde tijdsduur), maar in termen van gestadigheid. De persoon wordt voortdurend gevormd, in het ritme van alledag. Op de reis kunnen allerlei ervaringen worden opgedaan, verwachte en onverwachte. De gespannen aandacht voor het onbekende, voor wat nog komen moet, zou ten minste met de programmering van lessen samen op moeten gaan. Daarom is het bedenkelijk dat persoonsvorming in de sfeer van een curriculumontwikkeling getrokken wordt. Bruin-Raven, Wassink en Bakker (2016) beschrijven in hun boekje 'Kiezen voor persoonsvorming' een benadering waarbij leerlingen in het voortgezet onderwijs wekelijks een les persoonsvorming krijgen. In de uitwerking die zij geven, benadert dit de lesprogramma's die er zijn voor sociaal-emotionele vorming of sociale vaardigheden, die al enkele decennia te vinden zijn in het (speciaal) basisonderwijs, het praktijkonderwijs en afdelingen voor vmbo. Dit lijkt mij niet de belangrijkste ingang om het klaslokaal een plek van ontvankelijkheid te laten zijn.

Onderhuidse socialisatie

Om de vraag te beantwoorden of juf Marijke in staat zal worden gesteld tijd voor verlangen (De Muynck 2016; Van Crombrugge en Debusschere 2016) te verzorgen, dienen we ons te realiseren dat de school geen eiland is. Leerkrachten, ouders en alle betrokkenen bij opvoeding zijn dragers van de sociale beeldvorming in de huidige cultuur. Op dit punt breng ik graag enkele inzichten in van de eerder genoemde James K. Smith. Naar zijn opvatting – in de lijn van

Augustinus en van Charles Taylor (2007) – wordt ons gedrag niet in de eerste plaats gevoed door het intellect, maar door gewoonten, rituelen en liturgieën. Dit is wat we 'onderhuidse socialisatie' kunnen noemen. Niet onze overtuigingen bepalen waar ons verlangen naar uitgaat, maar de wijze waarop wij geprogrammeerd worden door wat er zich in onze dagelijkse leefomgeving voordoet. "We zijn in ons wezen en onze bestemming verlangende wezens (...) Waar we het meest van houden blijkt uit wat we adoreren" (Smith 2009, 51, vertaling BdM).

Smiths favoriete voorbeeld is de *shopping mall* in een doorsnee Amerikaanse stad. Iedere keer als Amerikanen het winkelcentrum bezoeken, worden hun verlangens op een bepaalde manier geprogrammeerd. De winkelende bezoeker wordt aangetrokken door de reclame en aangezogen door een variëteit aan aanbod. Vaak heeft zo'n bezoeker de mogelijkheid om de prikkels die leiden tot aanschaf van allerlei (vaak overbodige) consumptiegoederen, ook daadwerkelijk te volgen. Omdat de 'love pump' (Smith 2009, 52)[5] altijd aan het werk is, en de verlangens collectief worden geprogrammeerd, ontstaat er sociale beeldvorming die zo werkt dat het vanzelfsprekend wordt om op dit type verlangens in te gaan. Het gaat hierbij niet alleen om het verlangen om (overbodige) consumptiegoederen te kopen, maar ook om andere soorten verlangens, zoals altijd willen werken, alle tijd productief willen gebruiken of alles benoemen in termen van winst of verlies. De programmering van deze beeldvorming vindt grotendeels onbewust plaats, waardoor discrepanties tussen wat men uit overtuiging wenselijk vindt en wat men daadwerkelijk doet, niet worden opgemerkt. Wanneer we de klas van juf Marijke in gedachten nemen, worden de leerlingen geprogrammeerd op het bereiken van wat er op de planning staat. Niet het verlangen om 'te zijn' wordt gevoed, maar het verlangen om 'te presteren'.[6]

5 Smith gebruikt de uitdrukking 'love pump' (te vertalen als 'de pomp van verlangens') om duidelijk te maken dat we niet los kunnen functioneren van onze verlangens. Zodra er prikkels zijn, worden die door ons lichaam en onze geest 'ingezogen'.

6 Zie over deze tegenstelling Kohnstamm 1959, 137–144, paragraaf 'Het vraagstuk van zijn en praestatie' in *Persoonlijkheid in wording*.

Zorgen voor voeding

Als er geen zorg is voor het verlangen om 'te zijn', is er, om met Augustinus te spreken, een situatie van 'ondervoeding' (Claes 2011, 83). Hoe kunnen er in het onderwijs, gegeven de nadruk op prestatie, toch plekken gecreëerd worden voor het verlangen om te 'zijn'? Welke voeding is daarvoor nodig? Voeding is allereerst dat we de kern van de persoonsontwikkeling serieus nemen; wat inhoudt dat we het verlangen naar een diepere zin in het leven aandacht geven. Aandacht voor levensbeschouwelijke vorming kan een antidotum zijn tegen de verplatting, een punt dat ik in dit essay niet verder uitwerk. Van James K. Smith, leer ik vervolgens, dat de manier waarop we zorgen voor voeding, ertoe doet. Het christelijk adagium "De vreze des HEREN is het begin der wijsheid",[7] kan zo vertaald worden dat er in educatieve contexten plaatsen moeten zijn waar het stil is, waar er heiligheid is, waar de lawine van prikkels de aandacht niet in de weg zit. Met de vraagstelling van dit essay voor ogen: er zijn praktijken nodig waarin ontvankelijkheid gevoed wordt en andere typen verlangens kunnen ontstaan. En tenslotte kunnen we zorgen voor voeding, door een proces te laten bestaan. De neoliberale nadruk op efficiëntie en rendement brengt haast en ongeduld in het pedagogisch domein. Maar persoonsvorming impliceert een proces van rijping, en heeft daarom rust, geduld en aandacht nodig. Het moeilijkste wat de huidige generatie opvoeders in praktijk moet brengen, staat lijnrecht tegenover de tijdgeest, namelijk geduld oefenen.

Persoonsvorming: een proces dat zich voltrekt

Voor de invulling van het begrip persoonsvorming heb ik elders onderscheid gemaakt tussen een moreel, een cognitief en een contemplatief aspect van persoonsvorming (De Muynck 2016). In verband met de vraagstelling van dit essay leg ik vooral de nadruk op het contemplatieve aspect. Een christelijk persoonsideaal impliceert dat een mens in staat is om zich te openen voor wat van buitenaf gegeven wordt. De Britse theologe Joanna Collicutt ziet persoonsvorming als een proces

7 Spreuken 9:10 (NBG 1951). 'Vreze des HEREN' betekent niet in de eerste plaats 'angst', maar ontzag en eerbied.

dat welwiswaar met psychologische termen kan worden benoemd, maar dat tegelijk van een heel andere orde is. Zij wijst erop dat er maar één Bijbelgedeelte is dat expliciet over christelijke vorming spreekt: Galaten 4:19. Daar zegt Paulus te verlangen "dat Christus gestalte in u krijgt" (Collicutt 2015, 10). De Paulinische taal is van een andere orde dan het moderne concept van vorming, waarbij het subject aan het roer staat. Christelijke vorming is een gebeuren dat zich aan de persoon voltrekt: Christus krijgt in een mens gestalte. Het is een geheim dat zich onttrekt aan alle vormen van maakbaarheid. Anders verwoord, persoonsvorming is de vorming van een innerlijke gestalte die in plaats van zelf te heersen, ingesteld is op het ontvangen van helende inwerking (Van Riessen 2013). Dit ontvangen, of dit gebeuren dat zich voltrekt, verbind ik met het theologische grondwoord genade.

Leven uit genade is het tegendeel van prestatiedruk. Genade verwijst immers naar het ontvangen van iets waar je niet eerst iets voor hebt gedaan. Dit conflicteert met een cultuur waarin alles verwacht wordt van de prestatie. Een belangrijke gedachte uit het katholiek-reformatorisch denken is dat God de Eerste is. In dit denken dat mij inspireert, belijden we God als de Schepper, die aan het begin van het leven staat, maar ook als de Initiatiefnemer voor de redding van de mens. Hij geeft eerst en dan pas vraagt Hij. Dit is een verwonderingwekkend gegeven. Als we verlangen naar God, dan is dat een verlangen naar een God die schenkt en daarmee Zijn intense wil tot verbondenheid met verloren mensen uitspreekt. In een christelijk ideaal van persoonsvorming gaat ontvankelijkheid vooraf aan beheersing.

De geheime plaats

Leven uit genade is leven met een houding van ontvankelijkheid. Is openstaan voor een vormingsproces dat zich in een leerling voltrekt. Is er binnen de school een plek om te ontvangen buiten het presteren om?

In de klas van Marijke zijn de condities zodanig dat het omgekeerde het geval lijkt. De sets aan leerdoelen zijn zo zorgvuldig doordacht en het tempo waarmee de doelen behaald moeten worden zo hoog dat er weinig tijd is om het onverwachte te verwachten. De voortdurende aanwezigheid van het smartboard suggereert dat op de achtergrond

een onaantastbare rij algoritmes functioneert. De onderwijspraktijk lijkt een onweerlegbaar positivistisch wereldbeeld te bemiddelen. Propositionele kennis kan op systematische en lineaire wijze verworven worden.

Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) maakt in zijn beschouwing over existentialistische filosofie en pedagogiek een behulpzaam onderscheid tussen 'stetige' en 'unstetige' vormen in de opvoeding. Het zijn wat lastig te vertalen woorden. 'Stetig' verwijst naar het geplande, het door de tijd heen verwachte. 'Unstetig' gaat over hetgeen de gewone gang doorbreekt. Een belangrijke hoofdstroom in de pedagogiek heeft opvoeding en onderwijs opgevat als een min of meer mechanisch gebeuren, te vergelijken met ambachtelijk werk. De nadruk ligt dan op 'stetigkeit', waarmee gesuggereerd wordt dat ontwikkeling een continu proces is dat planmatig te sturen is, zoals een aannemer een huis bouwt of een tuinder rozen kweekt in zijn kas. Dit conflicteert met een visie waarbij je ook rekening houdt met processen die organisch van binnenuit plaatsvinden en die niet van buitenaf gecontroleerd hoeven te worden (Bollnow 1959, 16–18). Zijn er nu ook manieren, zo vraagt Bollnow zich af, waarmee je juist het 'unstetige', het niet-lineaire een plek kunt geven? Zijn antwoord is bevestigend en hij noemt dan vervolgens als mogelijkheden: het wekken, de vermaning, het advies, de ontmoeting en het wagen en falen. Ik ontleen enkele gedachten aan de gedeelten over de ontmoeting en over het wagen.

Wie ontvankelijk is voor het onverwachte, zal in ontmoeting treden met wat aangereikt wordt of met wat min of meer toevallig op het pad verschijnt. Je hoort een verhaal over iemand die iets belangrijks heeft gedaan of je bent gefascineerd door een verschijnsel. Denk bij dit laatste bijvoorbeeld aan Jeffrey die de juf iets over vlinders hoorde noemden en daarop door associeerde in de richting van vogels en vliegtuigen. Bollnow wijst erop dat de ontmoeting principieel niet in een methodiek te vangen is. Een leerkracht kan enthousiast over Willem van Oranje vertellen en verwachten dat er zo een inspirerende ontmoeting plaatsvindt, terwijl later blijkt dat deze grote figuur in de geschiedenis maar voor enkele leerlingen voorbeeldig is. Vanuit dit besef, zo zegt Bollnow, moet de leraar zich dus niet door een efficiency-benadering laten leiden, maar moet hij condities voor de ontmoeting scheppen. Ontmoeting is onderwerp van behoedzame zorg. Een van de condities is zijn eigen houding: "(...) hij kan vooral door zijn persoonlijk

voorbeeld de leerlingen deze respectvolle en toegewijde grondhouding doen inzien" (Bollnow 1959, 125, vertaling BdM).

In verband met het voorbeeld van Marijke is interessant dat Bollnow zich realiseert dat er ook zoiets bestaat als het gewone ritme van het klassegebeuren. Onderwijs is niet alleen maar het mogelijk maken van ontmoetingen. Onderwijs ontvangen is ook niet van de ene onverwachte ontmoeting in de andere vallen. Het alledaagse gebeuren is de veilige beschutte ruimte "waar de bliksemflits van de ontmoeting vanuit de methodische voortgang van het onderwijs de enkeling treft, terwijl tegelijk voor de anderen het klassikale onderwijs zijn normale voortgang heeft" (Bollnow 1959, 126, eigen vertaling).

Deze passage maakt ook duidelijk dat ontmoeting met het onbekende niet slechts een belevingsakt op zichzelf is, maar inhoud nodig heeft. De leraar reikt materiaal aan, brengt iets voor het voetlicht. In het hoofdstuk over het 'wagen' als pedagogisch gebeuren geeft Bollnow aan dat de persoonlijke verbinding van de leraar met de inhoud van de lesstof van beslissende betekenis is. De zaak waar de leraar over spreekt, is zo met zijn eigen innerlijk verbonden dat hij niet hoeft te verhullen dat hij erdoor gegrepen is. "Zo kan de leraar door het offer van zijn onbedekte openheid", zo betoogt Bollnow, "andere mensen dingen duidelijk maken, die tot op dat moment ver weg waren en waar hij op eigen kracht niet gekomen zou zijn" (Bollnow 1959, 148, eigen vertaling). Wanneer een leraar het waagt om zijn persoonlijke betrokkenheid bij de lesinhoud te laten zien, is dat een middel om het niet-verwachte bij de leerling te laten gebeuren.

Een belangrijke veronderstelling daarbij is dat de leerling een eigen hermeneutische ruimte heeft die zich aan het inzicht en het overzicht van de leraar mag onttrekken, een ruimte waarin hij de dingen die op hem of haar af komen een eigen plek en betekenis geeft. Langeveld noemt dit de 'geheime plaats' in het leven van het kind. "De volwassenen moeten weten, dat het kind, niet *alleen* zijn stempel krijgt van de school, maar evenzeer zoekt naar zijn eigen vormgeving in zijn eigen wereld" (Langeveld 1967, 71). Langeveld denkt in dat verband aan de huiselijke omgeving. Er moet een zolder zijn, een vreemde wereld, waarin het kind door een luik kan komen vanwaar hij werelden ontdekt die nog onbekend waren.

> "De geheime plaats is dus in de meest wezenlijke zin van het woord de plaats, waar men bij zichzelf thuis is. Het heimelijke karakter ervan wordt in de eerste plaats bepaald door het feit, dat men daar onverbiddelijk met zichzelf wordt geconfronteerd, op een gebied, dat tot nu toe onbepaald was, zonder evenwel gedwongen te worden, zichzelf als een opgave te zien" (Langeveld 1967, 76–77).

Er moet een stuk wereld zijn zonder vaste bestemming, een wereld waarin gefantaseerd kan worden, een wereld waarop in veiligheid op het veilige kan worden ingebroken (Langeveld 1967, 96). Lijkt het Langeveld er in eerste instantie om te gaan deze plek in de huiselijke sfeer te zien, tegelijk benadrukt hij het belang dat de leraar de scheppende kracht van het innerlijk moet veronderstellen ieder moment als hij met de klas omgaat. Langeveld verwijst naar *Kees de Jongen* van Theo Thijssen. De leraar heeft een gymles bedacht met een bepaalde orde. Maar Kees, zodra hij zijn gymnastiekschoenen heeft aangetrokken, denkt niet aan de les van de leerkracht, maar is in zijn verbeelding een beroemde gymnast wordt en door de ruimte vliegt als een hardloper. "Zo'n kind schept zijn persoonlijke wereld, waarin de intentie, de beweging en de ruimte samen vormgevend optreden" (Langeveld 1967, 95).

Is de leerkracht zelf ontvankelijk?

Wanneer de school een plek van ontvankelijkheid wil zijn, dan vereist dat meer een grondhouding dan een methodische aanpak. Dit althans concludeer ik uit het werk van Bollnow en Langeveld. Tegelijk zal deze grondhouding inwerken op dat handelen, op de keuzes daarin en de kwaliteit ervan. Een leerkracht als Marieke kan vaste plekken van rust creëren in het ritme van de dag, momenten waarop de klas even weg is van de haast, ook weg van de drang om de wereld te vatten en te bevatten. In een sfeer waar niet te oefenen valt, kan dan toch iets geoefend worden. De leerkracht kan de klas in situaties brengen waarin weinig voorspelbaar is: observeren in de natuur, speuren in een museum, scannen van een krant. Er is oefening nodig voor leerlingen om eerst te kijken, het bijzondere op te merken en dan de vragen te stellen. Soms moet het contrast gearticuleerd worden en het vreemde worden

uitvergroot. Het vreemde kan een nieuwe ervaring uitlokken (Ter Avest 2007, 126). En tot slot is er nog een aspect in de grondhouding van de leraar waar ik op wil attenderen. Staat hij of zij zelf open voor verrassingen die veroorzaakt worden door de leerlingen?

In een recent onderzoeksproject naar waarden thematiseerde een leerkracht het probleem van zwervers in de grote stad. Ze vertelde een verhaal van een zwerver die een slaapplek onder de brug had. Vervolgens liet zij de leerlingen hiervan tekeningen maken. In de bespreking van de tekeningen kwamen emoties los met een heftigheid die de leerkracht niet had verwacht. Een van de leerlingen ging staan en riep verontwaardigd uit: "U kunt ons toch geen tekeningen laten maken, terwijl wij niets voor zwervers doen!" In de activiteit van het tekenen was de receptieve modus werkzaam, de leerling werd, door het verhaal en het tekenen heen, ontvankelijk voor het appel van een zwerver. De innerlijke ruimte van de leerling, waarin verlangens gewekt worden, bleek ineens niet los te staan van een maatschappelijk probleem. Het verhaal wekte het verlangen naar ontfermend handelen. De leerling toonde daarmee gevoeligheid voor een waarde die het moment in de klas overstijgt. De innerlijke ruimte van een leerling is dus niet een romantisch veilig stukje, maar ontwikkelt zich in een wereld die verscheurd wordt door geweld, nepnieuws en kwade intenties. Het nodigt een leerkracht uit om al dan niet iets te doen met noties als gerechtigheid en barmhartigheid.

Aandacht voor de rol van de leerkracht en de binnenwereld van de leerling

In de passages die ik van Bollnow en Langeveld naar voren heb gehaald in dit essay, blijkt dat zij zich bewust waren van de pedagogische verplichting om de binnenwereld van het kind te verzorgen. In die binnenwereld kunnen verlangens gewekt worden naar het goede en het schone, dat nog niet verschenen is. Dit contrasteert met een inmiddels vrijwel volledig geprogrammeerde wereld. Tegelijk blijkt uit hun werk ook het besef van de lastige paradox dat je iets moet verzorgen wat je niet in de hand hebt. De binnenwereld is de plek waar het verlangen door het ritme van tijd en ruimte gevoed wordt. Daar heb je uiteindelijk geen grip op. Het is ook de plaats waar de transcendentie beleefd

wordt, waar een opvoedeling met schuld en twijfel in aanraking komt, maar waar tegelijk genadig iets van heling ontvangen kan worden. Ook dat heeft een leerkracht niet in de vingers. Het planmatige blijft dus op gespannen voet staan met het ongeplande.

Wil de school desondanks een plaats zijn voor ontvankelijkheid, dan vereist dat dat de leerkracht zich zowel bewust is van zijn of haar eigen rol als van de geheime binnenwereld van iedere leerling. De zorg voor de persoonlijke ruimte, waar iets eigens mag gebeuren, waar verschillende mogelijkheden afgetast mogen worden, is sinds de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw, waarin Bollnow en Langeveld werkten, alleen maar urgenter geworden.

Referenties

Augustinus, Aurelius. 2002. *Belijdenissen [Confessiones]*. Vertaald en ingeleid door Gerard Wijdeveld. Amsterdam: Ambo.

Augustinus, Aurelius. 1936. *Het gelukkige leven [De beata vita]*. Vertaald door J.A. van Lieshout, O.E.S.A. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Avest, Ina ter. 2007. "Inspiratie, Adem van de geest." In *Inspirerende leraren. Inspiratie van leraren en schoolleiders op katholieke basisscholen*, redactie Chris A.M. Hermans, 111–130. Budel: Damon.

Bavinck, Herman. 1928. *Paedagogische beginselen*. Kampen: Kok.

Biesta, Gert. 2012. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.

Bollnow, Otto F. 1959. *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Brand, J.A.M. van den, Christiaan Hermans en Michael Scherer-Rath. 2007. "Facetten van een inspiratieproces." In *Inspirerende leraren. Inspiratie van leraren en schoolleiders op katholieke basisscholen*, redactie Chris A.M. Hermans, 39–63. Budel: Damon.

Bruin-Raven, Anita, Hartger Wassink en Cok Bakker. 2016. *Kiezen voor persoonsvorming. Identiteitsontwikkeling van leerling en school*. Culemborg: Phronese.

Bulterman, Jacquelien en Bram de Muynck. 2014. *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.

Claes, Martin. 2011. *Exercitio mentis als casus. Een onderzoek naar Augustinus als pedagoog*. Almere: Parthenon.

Collicutt, Joanne. 2015. *The psychology of Christian character formation*. London: SCM Press.

Dussen, A. van der. 2017. *Voorwaarts leven. Over de voorlopigheid van de goede schepping*. Apeldoornse studies 68. Apeldoorn: Theologische Universiteit.

Glas, Gerrit. 2010. *Wat is christelijke filosofie?* Oratie. Amsterdam: Vrije Universiteit. Http://dspace.ubvu. vu.nl/handle/1871/16042. Geraadpleegd 5 november 2016.

Hengstmengel, Bas. 2015. *Denken met het hart. Christelijke filosofie in de traditie van Augustinus en Calvijn*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.

Hermans, Chris A.M. 2007. *Inspirerende leraren. Inspiratie van leraren en schoolleiders op katholieke basisscholen*. Budel: Damon.

Kohnstamm, Ph. A. 1959. *Persoonlijkheid in wording. Schets ener christelijke opvoedkunde*. Haarlem: Tjeenk Willink & Zn.

Kooij, Jacomijn C. van der, Doret J. de Ruyter en Siebren Miedema. 2013. "'Worldview': The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education." *Religious Education* 108:210–228. doi: 10.1080/00344087.2013.767685.

Langeveld, M.J. 1967. *Scholen maken mensen. De bijdrage der school tot de vorming van het kind*. Purmerend: Muusses.

Lewis, Clive Staples. 1955. *Surprised by Joy. The Shape of My Early Life*. San Diego: Harcourt, Inc.

Miedema, Siebren. 2009. "Het samenspel van levensbeschouwelijke opvoeding met cultuur en traditie." In *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling. Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs,* redactie Bert van Oers, Yvonne Leeman en Monique Volman, 69–78. Assen: Van Gorcum.

Muynck, Bram de. 2006. "*Constructivism and education in The Netherlands."* In *The Call to Know the World. A View on Constructivism and Education*, edited by Bram de Muynck and Hannes van der Walt, 85–105. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Muynck. A de. 2016. *Tijd voor verlangen. Persoonsvorming als toetssteen voor bevindelijke pedagogiek*. Apeldoorn: Theologische Universiteit.

Onderwijsraad. 2013. *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. 2016. *De volle breedte van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Platform Onderwijs2032. 2016. *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.

Riessen, Renée van. 2013. *De ziel opnieuw. Over innerlijkheid, inspiratie en onderwijs*. Amsterdam: Sjibbolet.

Smith, James K.A. 2009. *Desiring the Kingdom. Worship, Worldview, and Cultural Formation*. Grand Rapids: Baker Academic.

Smith, James K.A. 2013. *Imagining the Kingdom. How Worship Works*. Grand Rapids: Baker Academic.

Smith, James K.A. 2017. *Awaiting the King. Reforming Public Theology*. Grand Rapids: Eerdmans.

Taylor, Charles. 2007. *A Secular Age*. New York: Belknap Press and Harvard University Press.

Van Crombrugge, Hans en Ruben Debusschere. 2016. "Aandacht als professionele deugd." In *De staat van de pedagogiek. Analytisch, opbrengstgericht en visionair,* redactie Loes Houweling et al., 165–178. Amsterdam: SWP.

Deel III

De praktijk van goed onderwijs

8. Articulatietekort

Over de menselijke zin in de praktijk van het onderwijs

Roel Kuiper

Geweld

Marcel (37), docent wiskunde, loopt in de pauze de docentenkamer binnen en schuift aan bij een groepje collega's dat er koffie zit te drinken. Hij maakt zich zorgen over de verharding van de onderlinge omgang in de samenleving. Aan tafel in de docentenkamer gaat het gesprek over de dagelijkse gang van zaken: afgekondigde maatregelen, de cursus die gevolgd moet worden, nieuwe digitale onderwijsmiddelen. Marcel begint over het geweldsincident in de stad, nu een week geleden, waarbij twee leerlingen van de school betrokken waren. Het incident zit hem hoog. En hij vraagt zich hardop af welke rol de school hierin kan spelen. Zouden we als school meer kunnen doen aan de vorming van leerlingen? Welke rol speelt de identiteit van de school hierbij? Maar het gesprek wil niet vlotten. Marcel merkt op dat hij zijn gedachten hierover maar met weinig collega's kan delen of slechts in een een-op-een-gesprek. Marcel heeft een verlangen om het over de diepere dingen van het onderwijs te hebben, over leerlingen en hun toekomst, over het doel van het onderwijs. Maar hij beseft dat vaak de taal ontbreekt om het daarover met elkaar te hebben.

De vraag naar de mens

Onderwijs is in de westerse wereld altijd verbonden geweest met idealen rond humaniteit. Wat maakt de mens tot mens? Wat betekent het om mens te zijn? Kun je dat leren: mens-zijn? Maar wie deze vragen stelt aan een willekeurige ouder, docent of schoolleider, kan gefronste wenkbrauwen en een aanhoudende stilte verwachten. Ze lijken te abstract voor de dagelijkse omgang, te filosofisch en te hoogverheven voor de praktijk van klas en school.

De vragen komen al wat dichterbij als ze anders geformuleerd worden, als ze aansluiten bij de beroepspraktijk en het handelingsperspectief van professionals. Kan onderwijs bijdragen aan een menselijker wereld? Ben je in opvoeding en onderwijs bezig om kinderen een beetje menselijkheid bij te brengen? Hoe doe je dat en waarom eigenlijk? Als deze vragen zo worden gesteld, zullen de antwoorden gemakkelijker komen. Toch nemen ze het belang van de eerste reeks vragen over humaniteit in het onderwijs niet weg. Integendeel. Ze verwijzen er immers naar.

De aandacht voor humaniteit sluit aan bij het klassieke 'paideia'-begrip van de oude Grieken: de zaken die een jong mens moet leren om mens te zijn. Dit ideaal keerde terug in het humanisme van de vijftiende en zestiende eeuw en in Bildungsidealen van de negentiende eeuw. De bekende pedagoog Jan Amos Comenius noemde in de zeventiende eeuw de school een 'humanitas officinae', een werkplaats voor de mensheid. Deze voorstelling ging gepaard met krachtige beelden met betrekking tot het doel van opvoeding en onderwijs, de mens die erdoor zou ontstaan en het soort onderwijs dat daarvoor nodig was.

Uit het voorbeeld van docent Marcel wordt wel duidelijk dat de vraag naar de mens een lastige vraag is geworden, zelfs in het onderwijs. In het essay 'De verdwijning van het pedagogische uit het onderwijsbeleid' van Berend Kamphuis in deze bundel wordt de historische achtergrond hiervan geschetst. In de decennia die achter ons liggen is er veel aandacht geweest voor vragen van concretere proporties, onder meer op onderwijskundig vlak. Hoe moet een hedendaags curriculum eruitzien? Welke methoden zet je in en wat is de rol van de leraar en de school? Krijgt iedere leerling op het juiste moment aangeboden wat hij of zij nodig heeft? Hoe sluit onderwijs aan bij vervolgopleidingen en bredere vereisten van de samenleving? Het denken over onderwijs is met andere woorden vertechniseerd en geïnstrumentaliseerd. Het gesprek gaat doorgaans over de middelen en veel minder over de doelen, het waarom en waartoe van onderwijs. Dat is een onderwerp voor speciale cursussen of specifieke heidagen – als er al tijd voor is. De mens is dus in de pedagogiek uit het centrum van de aandacht verdwenen.

Deze ontwikkeling doet zich ook voor in andere typische 'mensvakken' als de psychologie en de geneeskunde (Van Kalmthout 1999). Al langer wordt opgemerkt dat in tal van domeinen in de samenleving – in

de zorg, in bedrijven, in de politiek en op de arbeidsmarkt – de technologie naar voren treedt en de mens naar de achtergrond verdwijnt.

Deze verdringing heeft te maken met onze technologische cultuur, maar ook met een specifieke historische context. Bij die technologische cultuur hoort dat morele en bredere normatieve vragen niet gemakkelijk gearticuleerd kunnen worden. Een technologische cultuur leeft meer van feitelijke standen van zaken dan van normatieve uitspraken. Uiteraard staat technologie zelf ook weer in dienst van cultuuridealen, met name die van beheersing en controle. Door middel van techniek wordt onze greep op de dingen vergroot. Wanneer de idealen van beheersing en controle het onderwijs binnen komen, verdringen ze daar de pedagogische vraag naar de mens. Die verdringing vindt tegelijk plaats in een specifieke historische context. Na de Tweede Wereldoorlog is onder meer door de filosoof Martin Heidegger geopperd het woord humaniteit niet meer in de mond te nemen. De woorden over de mens blijken te groot in het licht van de verschrikkingen van oorlog, uitroeiing en genocide. De huiver voor 'grote verhalen' over de mens maakt voorzichtig en behoedzaam in het vooropstellen van hoge idealen in het onderwijs. Dan is de techniek soms dichterbij dan de mens, het instrument meer voorhanden dan het ideaal. Voor de laat- of postmoderne, multiculturele en multireligieuze westerse wereld geldt dat beelden van de mens zo versplinterd en divers zijn geworden dat het gesprek over opvoedings- en onderwijsidealen erdoor belemmerd of gefrustreerd kan worden.

Toch keert de vraag naar de mens juist in deze omstandigheden terug. Er is blijvend behoefte aan inzicht, richting en duiding. De vraag mag verdrongen zijn, maar laat zich niet negeren. Want opvoeding en onderwijs zijn niet bezig met het africhten van mensen, niet met het leren van vaardigheden en trucs of het ontwikkelen van slechts enkele vermogens; nee, opvoeding en onderwijs zijn gericht op de *vorming* van mensen. Daarom is de meest wezenlijke vraag in de pedagogiek: wat betekent het om mens te zijn? Hoe breng je iemand tot persoonzijn in de wereld? Deze vragen roepen mensvisies op, sociale voorstellingen, morele en pedagogische ideeën.

Onderwijs is een professionele praktijk waarin zich pedagogische en morele vragen voordoen over wat de mens tot mens maakt en wat het betekent om mens te zijn. Op die vragen wordt echter nauwelijks bewust gereflecteerd en de antwoorden die in het onbewuste handelen

wel degelijk worden gegeven, blijven doorgaans impliciet. Het menselijke van de pedagogische praktijk laat zich nog maar moeilijk in woorden uitdrukken. Er is in dit opzicht sprake van een articulatietekort.

Dit essay zie ik als een oefening in uitdrukkingsvaardigheid. De bedoeling is te laten zien welke normatieve gezichtspunten articulatie behoeven in de praktijk van het onderwijs om de vraag naar de mens weer centraal te stellen. Ik sluit hiervoor aan bij hedendaagse discussies over professioneel handelen en met name het handelen in de context van 'praktijken'. In zijn inmiddels klassiek geworden *After Virtue* heeft Alisdair MacIntyre het praktijkdenken als manier van kijken naar het (moreel) handelen van mensen opnieuw geïntroduceerd (MacIntyre 1985). Zijn benadering is het startpunt geweest van tal van andere praktijkbenaderingen en onderdeel van een heuse 'practice turn in contemporary theory' (Schatzki, Knorr Cetina and Von Savigny 2001). Ik zal me concentreren op een praktijkbenadering die is ontwikkeld op basis van de filosofie van onder andere Herman Dooyeweerd.[1] Deze analyseert het beroepsmatig handelen (van docenten in dit geval) vanuit een diversiteit aan normatieve gezichtspunten die in de onderwijspraktijk samenkomen en samen een diepere menselijke zin ontsluiten. Maar voordat ik die benadering uiteenzet, wil ik eerst duidelijk maken hoe ik de woorden 'normatief' en 'praktijk' benader in de context van het onderwijs.

Onderwijs als normatief gebeuren

De vraag wat het betekent om mens te zijn, laat zich niet louter op een theoretisch niveau beantwoorden. Er is immers geen algemeen of objectief antwoord te geven op deze vraag. Wat het betekent om mens te zijn, leren we van andere mensen in het leven zelf. Het zijn anderen die duidelijk maken wie we zijn, wat onze opdrachten zijn in het leven en hoe het leven geleefd kan worden. Uiteraard zijn wij het zelf die tot een zelfstandig antwoord moeten komen, tot een zelfstandige verhouding tot dat wat ons geleerd wordt, maar het zijn betekenisvolle

1 Deze benadering die inzichten van Alisdair MacIntyre en Dooyeweerd combineert, is voor het eerst systematisch uiteengezet voor de medische professie door H. Jochemsen en G. Glas in *Verantwoord medisch handelen. Proeve van een christelijke medische ethiek* (Jochemsen en Glas 1997).

anderen die ons daarbij helpen, ons (in)leiden, uitdagen en de ogen openen. Dat maakt de vraag, wat het betekent om mens te zijn, bij uitstek een normatieve vraag: het antwoord op die vraag lezen we af uit levenskeuzes die anderen maken en aan ons voorhouden als goede, juiste keuzes. In hun succes of falen om volgens hun standaarden te leven, laten zij zien wat een mens tot mens maakt.

Een dialogische relatie

In opvoeding en onderwijs worden jonge mensen gevormd in een proces van 'Erziehung', waarin leerlingen letterlijk worden 'opgetrokken', al lerend boven zichzelf uit stijgen, verder komen dan waar ze oorspronkelijk waren. We kunnen dit ook de transcenderende beweging noemen waarop werkelijk goed onderwijs doelt. Daarin gaat openheid voor nieuwe mogelijkheden hand in hand met nieuwe zelfkennis, de ontdekking van wat er in het eigen binnenste schuilt en zich kan ontplooien. Dat leren is een innerlijk proces, dat gevoed wordt door ervaringen in relaties met anderen, door aangesproken te worden en daarop met eigen stem en bestaan te reageren. In deze transcenderende, zichzelf-overstijgende, beweging ontdekken leerlingen wat het is om mens te zijn.

Dit 'relatiegebeuren', om een woord van de joodse denker Martin Buber te lenen, doet zich dagelijks voor in het onderwijs (Buber 1958, 1998).[2] Volgens Buber stelt een leraar of docent zichzelf present in het leven van leerlingen en ontsluit voor die leerlingen een wereld van betekenissen. We kunnen alleen tot een besef van betekenissen komen via de menselijke ontmoeting. Via een echte ontmoeting waarin het 'binnenste binnen' betrokken is, krijgen we toegang tot de zin van de dingen; die toegang krijgen we niet door een omgang met objecten, die slechts een buitenkantervaring en geen binnenkantervaring toelaat. We krijgen langs diezelfde weg – via een echte ontmoeting – een vernieuwde toegang tot onszelf. Zo wordt onze identiteit gevormd. We worden een 'ik' aan een 'jij' (Buber 1958, 17 e.v.; 1998, 36 e.v.).

Een dergelijke relatie tussen leraar en leerling noemt Buber 'dialogisch'. Die dialogische relatie wordt gevormd wanneer mensen zich 'in volle intentie' naar elkaar toewenden. Een dialogische relatie is per definitie wederkerig en in die wederkerigheid ontstaat het 'tussenmenselijke', een sfeer van openheid, vertrouwen, liefde, aandacht,

2 Het volgende ontleen ik aan Martin Bubers bekende *Ik en Jij* (Buber 1958; 1998).

waarin we onze verhouding tot alle dingen om ons heen opnieuw bepalen. Dit 'tussenmenselijke' klinkt enigszins mystiek, maar het duidt op het zelftranscenderende relatiegebeuren waarin mensen aan elkaar tonen wat het is om mens te zijn. Dat gebeurt op allerlei plekken, en zeker in het onderwijs. De ontmoeting is per definitie een pedagogisch moment waarin we worden uitgenodigd onszelf als persoon te laten zien.

De onthulling van het menselijke in dit relatiegebeuren maakt duidelijk dat onderwijs een normatief gebeuren is. Immers, in de ontmoeting onthullen mensen aan elkaar hoe ze liefhebben en verantwoordelijkheid dragen voor zichzelf, de wereld, God en mensen. Leerlingen worden zich in die transcenderende beweging niet alleen bewust van een wereld die ze nog niet kennen, maar ook van hogere dingen, bovenwillekeurige normen, ultieme waarden, de aanwezigheid van God. Daarop worden ze in het onderwijs uiteindelijk aangesproken.

Voor Buber was de relatie met God cruciaal. In dat tussenmenselijke van de ontmoeting is er niet alleen het jij van de ander, maar ook het 'Eeuwige Jij' van nog een Ander, van God (Buber 1958, 87 e.v.; 1998, 93 e.v.). Soms noemt hij dit uitdrukkelijk het levende 'midden' in de tussenmenselijke sfeer. De mens vormt zich niet louter en alleen in de relatie met andere mensen, dat zou een te eendimensionaal beeld opleveren. In het tussenmenselijke schemert een hogere dimensie door. De mens vormt zich altijd ook in relatie met God, met dat wat het hoogste en meest waardevolle van het leven is, dat wat zich altijd meldt wanneer het gaat over de vraag wat het betekent om mens te zijn. Dit gezichtspunt zal ik in het vervolg overnemen.

Maken versus vormen

Onderwijs heeft in de benadering van Buber niet te maken met een productieve omgang met 'dingen', maar is als dialogisch relatiegebeuren een manier van handelen. Onderwijs is genormeerd handelen, waarin waarderen aan de hand van normen en maatstaven voortdurend aan de orde is. De mens is geen object waar we 'het' tegen zeggen. De mens is een 'jij'. Een 'jij' wordt gevormd en niet 'gemaakt'. Dit besef vereist respect, vrijheid, openheid, een genormeerde omgang met personen. De lijn tussen beide kan in de weerbarstige praktijk van iedere dag dun zijn, maar het verschil is principieel en de houding die hierin meekomt, cruciaal.

Zelfs het veelbesproken Bildungsideaal loopt het gevaar aan de verkeerde kant van de lijn terecht te komen. Daarin gaat het er immers om mensen te vormen naar een *beeld* van hoe de mensheid moet zijn. En we weten dat dit beeld gesneden was op een klassiek opvoedingsideaal, waaraan de leerling had te voldoen. Wie (met Immanuel Kant) benadrukt dat het in onderwijs en opvoeding moet gaan om disciplinering, cultivering, civilisering en moralisering kan ook zomaar aan de verkeerde kant van de lijn terecht komen. Want ook dit opvoedingsgebeuren is opbrengstgericht. Het is de opvoeder of onderwijzer die een resultaat of zelfs product wil zien, mensen wil maken (vgl. Roovers 2017).

Hannah Arendt heeft laten zien dat de praktijk van het *maken* een heel andere is dan de praktijk waarin mensen ten opzichte van elkaar *handelen* (Arendt 1994). De praktijk van het maken leeft van productiviteit en is instrumenteel van karakter. De praktijk van het handelen is gericht op een menselijke wereld en respecteert vrijheid. In de praktijk van het handelen worden mensen niet gereduceerd tot object, maar blijven zij subject. Dit is het soort handelen dat opvoeders en onderwijzers op het oog dienen te hebben in de omgang met leerlingen. Volgens Arendt moet die praktijk van het handelen tegelijkertijd steeds bevochten worden in een modern tijdperk, waarin de cultuur zich richt op productiviteit en graag iets wil maken en fixen en in hoge mate instrumenteel denkt.

Zoals al is opgemerkt dringt die cultuur ook in het onderwijs door. Maar dat neemt niet weg dat het pedagogisch en onderwijskundig handelen een eigen aard heeft die zich hiertegen verzet. De reden is dat mensen nu eenmaal geen maakbare producten zijn en dat zich in het pedagogisch en onderwijskundig handelen altijd weer de vraag voordoet wat het betekent om mens te zijn. Hierop is het handelen van een goede docent gericht – als het goed is. Zijn verlangen is niet mensen te maken, maar mensen te vormen. Daar alle ruimte aan te bieden, is de opgave van onze tijd (Kuiper 2019). Alleen zo keert de menselijke zin van onderwijs weer terug.

De praktijk van het handelen

Als onderwijs de plek is waar mensen worden gevormd, en als zodanig thuishoort in de categorie van genormeerd menselijk handelen, dan is de stap naar de *praktijk* van dat handelen geen grote meer. Docenten

hebben, net als artsen, advocaten of verpleegkundigen, een professionele praktijk waarin het vak wordt geleerd en beoefend. Dit duiden we ook wel aan als een sociaal gevestigde beroepsomgeving, met een beroepseigen 'body of knowledge' en een eigen repertoire van beroepsmatig handelen. Aangezien deze professionele praktijk de omgeving is voor het genormeerd handelen, spreken we consequent van een 'normatieve praktijk'. Reflectie op normatieve momenten in die praktijk helpt om de menselijke zin van onderwijs te expliciteren. Is de vraag naar de mens cruciaal voor de praktijk van opvoeding en onderwijs, dan zal deze daarin, opkomend vanuit praktijksituaties, geadresseerd moeten worden.

Beroep en praktijk

In *After Virtue* stelt de Amerikaanse filosoof Alisdair MacIntyre de teloorgang van een gemeenschappelijke morele taal in de westerse cultuur aan de orde (MacIntyre 1985, 6). Deze morele taal, gevoed door christendom en humanisme, heeft sterk aan zeggingskracht ingeboet en verkeert in een staat van verwarring. Morele keuzes worden meer en meer afhankelijk van smaak, emotie en gevoel ('emotivism'). Hoe is in deze situatie gemeenschappelijk handelen nog mogelijk?

De context van het beroepsmatig handelen

MacIntyre wijst er in zijn analyse op dat ons handelen altijd gebonden is aan contexten, die hieraan structuur en richting geven. Deze contexten kunnen de vorm aannemen van specifieke handelingspraktijken met een doel en duidelijke voorstellingen over het goede dat daarin nagestreefd wordt. Beroepspraktijken vormen van deze contexten een duidelijk voorbeeld. In dergelijke praktijken liggen de aanwijzingen voor genormeerd handelen van de beroepsbeoefenaar besloten. Voor de professional is duidelijk waar het om gaat in de praktijk van handelen, welke 'ends' en 'goods' bereikt moeten worden. Volgens MacIntyre is zo'n praktijk dus normatief geladen en kent ze voorstellingen over wat goed is.[3] Iedere praktijk kent intrinsieke waarden, bijvoorbeeld betreffende het goed kunnen uitvoeren van een les of een opdracht of

3 Voor zijn definitie van praktijken, zie MacIntyre 1985, 187.

het groeien in talent en vermogen tot handelen. Iedere praktijk kent daarnaast eigen standaarden die definiëren wat de hoogste norm is voor beroepsmatig handelen ('standards of excellence').

In kringen van professionals is deze aanzet van MacIntyre aangegrepen om na te denken over de aard van beroepsmatige praktijken. Beroepsmatig handelen heeft zich historisch ontwikkeld en sociaal gevestigd, kent specifieke vaardigheden en inzichten die zich blijven doorontwikkelen, wordt gekenmerkt door een eigen 'ethos', een morele beroepshouding van waaruit een bijdrage wordt geleverd aan het 'common good' van de samenleving. En dit beroepsmatig handelen wordt overgedragen naar nieuwe generaties beroepsbeoefenaren. Beroepsmatige educatie leidt nieuwe generaties op binnen de context van de praktijk. Het denken over praktijken helpt professionals over allerlei aspecten van hun beroep systematisch na te denken en is al met al vruchtbaar gebleken om genormeerd professioneel handelen te doordenken.

Het normatieve praktijkmodel: constitutief en regulatief

Om de beroepspraktijk binnen het onderwijs te doordenken, is een model of benadering nodig die de normatieve elementen in het onderwijsproces expliciet kan duiden. Ik sluit hiervoor aan bij wat het 'normatieve praktijkmodel' is gaan heten, waarin de menselijke zin van onderwijs zichtbaar kan worden (vgl. Jochemsen, Kuiper en De Muynck 2006; Hegeman, Edgell and Jochemsen 2011).

Een belangrijk uitgangspunt voor deze benadering is dat mensen in hun handelen reageren op normatieve inzichten. Deze inzichten gaan verder dan morele normen omtrent goed en kwaad; in het handelen komen bijvoorbeeld tevens sociale, economische en juridische normen tot uitdrukking. In de onderwijspraktijk is dat allemaal aan de orde.

De onderwijspraktijk moet op een bepaalde manier ingericht zijn, georiënteerd op menselijk handelen, en dat veronderstelt dat er normen en regels gelden waaraan beantwoord moet worden. Een docent die van zijn leerlingen vraagt om eerlijk te zijn, dient zichzelf uiteraard ook redelijk en rechtvaardig te gedragen jegens leerlingen. Hulpvaardigheid, solidariteit en sportiviteit zijn vormen van zogeheten normgeleid gedrag. Ook het leerproces zelf is normgeleid. Bij wiskunde gelden de wetten (normen) van de logica en bij de taal de normen van heldere uitdrukkingsvaardigheid. Op deze manier komen in de onderwijspraktijk normen, regels en principes tot gelding. Deze

zijn *constitutief* voor wat er in de onderwijssituatie gebeurt. Zij maken onderwijs als menselijke handelingspraktijk mogelijk ('enabling') en begrenzen deze tegelijkertijd ('restricting').

Naast normen en regels die de onderwijspraktijk als handelingspraktijk stempelen en definiëren, zijn er gezichtspunten die van een andere orde zijn. Zij bestaan uit richtinggevende ideeën, attitudes en waarden. Daarbij gaat het om de vragen waarmee dit essay aanving: wat betekent het om mens te zijn en hoe kun je dat leren? Over deze vragen bestaan ideeën bij docenten, ouders en leerlingen zelf. Die ideeën reguleren het handelen, ze sturen en leiden mensen bij het inrichten en aanvatten van de taak waar ze zich voor geplaatst weten. Daarom spreken we in dit verband over *regulatieve* ideeën. Ideeën die ten grondslag liggen aan en richtinggevend zijn voor het onderwijskundig en pedagogisch handelen.

Constitutieve regels betreffen dus de uitvoering van de praktijk, regulatieve ideeën betreffen de visie en aanpak, gebaseerd op diepere overtuigingen, het ethos, de morele attitude waarmee gewerkt wordt in het onderwijs. Het zijn evenwel twee kanten van dezelfde medaille. Tussen de constitutieve en regulatieve zijde bestaat in de praktijk van handelen een voortdurend dynamisch samenspel.

Een normatief praktijkmodel voor het onderwijs

Het telos van het onderwijs

Laten we dit nog wat abstract aandoende kader met een constitutieve en regulatieve zijde verder uiteenzetten voor de onderwijspraktijk. Om die praktijk te duiden moet helder zijn waar het in die praktijk om gaat. Dat bepalen we aan de hand van wat MacIntyre het 'telos' – doel of bestemming – van iedere praktijk noemt. Daar werkt alles wat we onder constitutief en regulatief verstaan naartoe. Onderwijs omvat een veelheid aan activiteiten met allerlei doelen: leerdoelen, opleidingsdoelen, onderwijsdoelen. Het woord telos of bestemming geeft iets groters aan, een ultiem doel. Bij al het opleiden, toerusten en onderwijzen kan dat grotere doel aldus geformuleerd worden: de vorming van een persoon tot *zelfstandigheid* en *verantwoordelijkheid*. De onderwijspraktijk als menselijk samenspel komt tot haar bestemming als dat gebeurt.

Zelfstandigheid duidt hier op het kunnen innemen van een eigen positie, ook ten opzichte van wat er aangereikt en overgedragen is. De

leerling is bekwaamd om zelfstandig verder te gaan met wat hij of zij geleerd heeft. *Verantwoordelijkheid* duidt hier op het vermogen de taak die met het leven meekomt, ter hand te nemen. Mens-zijn is antwoorden, "uitgedaagd-zijn-in-de-wereld", formuleert Heschel fraai (Heschel 1992, 119). De 'opdracht' van het menselijk bestaan is aan de orde wanneer onderwijs zichzelf dienstbaar maakt aan de vorming van personen. Daaruit blijkt de menselijke zin van de onderneming die onderwijs heet.

Als de bestemming van onderwijs het vormen van personen is die het leven zelfstandig aankunnen, dan gaat het tevens om de kracht en uniciteit van iedere leerling. Daarom spreken we van 'persoon'. We ontwikkelen ons tot een persoon en dat vraagt oog, aandacht en inzicht in het bijzondere van ieder individu. Opnieuw Heschel in een lofzang op de uniciteit van het individu: "Elk wezen heeft iets te zeggen, te denken of te doen, wat weergaloos is" (Heschel 1992, 50). Maar dat individu moet wel *gevormd* worden. Vorming beschouw ik als de brede term ter aanduiding van interacties die in alle curriculaire en extra-curriculaire activiteiten doorlopen. Mensen worden gevormd in relaties, die meervoudig kunnen zijn. Het spectrum loopt van interindividuele interacties tot bredere gemeenschapsrelaties. Mensen worden aangesproken als onderdeel van een groep of gemeenschap alsook individueel, in een confronterende, schurende of in een verzorgende modus. Vorming vindt plaats waar ontmoetingen zijn, waar vrijheid voor reflectie is, waar richting wordt gegeven en weerstand moet worden overwonnen. Vorming heeft geen meetbare opbrengst, maar toont zich in een narratief van een persoon in zijn of haar groei naar zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

Waar moet professioneel handelen aan beantwoorden om deze opdracht aan te kunnen? Wat is een goede leraar die er werkelijk in slaagt leerlingen te vormen en diens uniciteit op te roepen? Eerder werd al duidelijk dat dit genormeerd handelen impliceert. De goede professional weet wat hij of zij aan het doen is en hoe hij het doet. De kunst van het vak is om met geëigende inzichten en passende normen om te kunnen gaan. De kunst is het geheel van regulatieve ideeën en constitutieve normen en regels tot een eigen professionele aanpak te smeden die de vorming van personen ten goede komt. Beide zijden zal ik nog eenmaal belichten en enigszins uitwerken, te beginnen met de constitutieve normen die onderwijs tot onderwijs maken.

Constitutieve en regulatieve normen

In de normatieve praktijkbenadering worden de normen die we constitutief noemen, onderscheiden in *funderende*, *conditionerende* en *kwalificerende* normen.

Funderend zijn die normen die aangeven over welke basisvaardigheden en kennis een docent moet beschikken om aan het werk te kunnen gaan. Dat zijn de vaardigheden en skills waar de docent mee werkt. In een tijd waarin middelen, technieken en instrumenten belangrijk zijn, is hier veel aandacht voor. Er zijn de nodige methodieken en educatieve aanwijzingen beschikbaar. Maar de normen van vakbekwaam handelen waaraan een goede docent moet beantwoorden, zijn nog maar het begin. Richt een docent zich alleen daarop, dan betekent vorming niet meer dan het toepassen van technische kennis, vaardigheden en professionele trucs. Iedere beginnende docent stapt met zijn 'toolkit' wel eens in deze valkuil, leunt op methodieken en aanpakken die hij aangereikt heeft gekregen en is zijn klas vervolgens kwijt.

Volgens Dooyeweerd zijn menselijke activiteiten aangelegd op een *zin*. Die benadering helpt om naar deze funderende vaardigheden te kijken vanuit een ander gezichtspunt. Het gaat uiteindelijk om de *bestemming* en *bedoeling* van de onderwijspraktijk. Daarmee komt vorming in een breder perspectief te staan. Nu komen de normen in beeld die onderwijs als handelingsproces kwalificeren. Ze maken de zin ervan duidelijk. *Kwalificerende normen* ontsluiten de technische vakbekwaamheid van de docent in een vruchtbaar onderwijsleerproces. De zin en bedoeling van het toepassen van technische kennis en vaardigheden gaat op in de menselijke zin van het onderwijsproces als zodanig. Dat gebeurt in de lerende interactie tussen docent en leerling en overigens ook tussen leerlingen onderling. Dat proces wordt gekwalificeerd door wederkerigheid, aandacht, zorg voor de ander, het samen leren liefhebben van een vak, van kennis, muziek, sport, taal, kunst, genieten van nieuwe kennis en ontdekkingen. Dit alles komt samen in de morele dimensie – ruim opgevat als: het onderhouden van een betrokken relatie – van het onderwijs. Onderwijs functioneert als een activiteit die plaatsvindt in liefdevolle betrokkenheid op elkaar en op de wereld om ons heen. Zo wordt duidelijk dat de morele dimensie leidend is en het vormingsproces als geheel ontsluit en opent naar een diepere menselijke zin.

Tussen deze twee – het funderende en kwalificerende van de onderwijspraktijk – bevinden zich andere sets aan normen die we



conditionerend noemen. Dat zijn bijvoorbeeld economische, sociale en juridische normen die faciliterend zijn voor het onderwijsleerproces. Zij worden gevormd en ingekleurd vanuit de dynamiek tussen funderende en kwalificerende normen.

In bovenstaand schema wordt de samenhang tussen de funderende, constitutieve en kwalificerende normen of principes aan de linkerzijde weergegeven.

De constitutieve regels bestrijken tezamen een compleet veld van genormeerd handelen. Zij geven aan hoe het onderwijs zich moet voltrekken en welke normatieve structuur de praktijk van het onderwijs aanneemt. Tevens kan eruit worden afgelezen over welke passende competenties de docent moet beschikken om zijn of haar rol te vervullen. Daarmee is het verhaal over onderwijs als normatieve praktijk echter nog niet af.

De *regulatieve* zijde van de beroepspraktijk wordt weergegeven aan de rechterzijde van het schema. Hiertoe behoren de waarden, inzichten en overtuigingen omtrent de mens in zijn relatie tot zichzelf, anderen, God en de wereld. Deze doen er eveneens toe en zijn niet minder belangrijk dan de constitutieve normen en principes. Regulatieve waarden, inzichten en overtuigingen geven *richting* aan de onderwijspraktijk, ze reiken de grotere inzichten aan, geven er kleur en smaak aan en bepalen mede het welslagen van het vormingsproces in de context van geformaliseerd schoolonderwijs. Zij werken in op de normatieve structuur en zijn op alle niveaus van de onderwijspraktijk

aanwezig. Een docent neemt zijn diepere overtuigingen en persoonlijke ethos mee naar het klaslokaal en zet deze ook daadwerkelijk in, omdat hij zichzelf als persoon inzet.

Articulatietekort

Het articulatietekort in het onderwijs betreft meestal niet de constitutieve zijde, maar deze regulatieve zijde. Het gaat om het (kunnen) betrekken van diepere (geloofs)overtuigingen over de mens en zijn of haar levensopdracht in het onderwijsleerproces. In alle vormingsarbeid zijn deze overtuigingen cruciale aangrijpingspunten, zowel bij de docent als bij de leerling. Bij de interactie die vorming heet, toont zich het 'binnenste binnen' van de mens. Alleen zo wordt de menselijke zin van onderwijs en vorming duidelijk. Dit vergt dat mensen ter sprake brengen wat hun ten diepste beweegt en motiveert, hun liefde voor de wereld, de mensheid en voor de concrete persoon. Docenten die dit niet (kunnen) articuleren, doen zichzelf en anderen tekort. Daarom is het genoemde articulatietekort een tekort van het onderwijs zelf, het doet tekort aan een basiskwaliteit in de uitoefening van het beroep.

Het articulatietekort op dit punt kan ook het resultaat zijn van een zelfopgelegde neutraliteit: docenten zouden niet aan leerlingen moeten opdringen wat zij vinden en geloven. Dat kan docenten behoedzaam maken in het articuleren van hun eigen diepste waarden en overtuigingen. Maar de neutraliteit die zij zichzelf opleggen, is een schijnneutraliteit. In elk pedagogisch handelen valt de opvoeder of docent als vanzelf terug op zijn eigen subjectiviteit en daarmee op zijn eigen intenties, geloof, motivatie en moraliteit. De houding van schijnneutraliteit is onnatuurlijk en zelfs schadelijk, want ze denatureert onderwijs tot de overdracht van zogenaamd neutrale kennis en vaardigheden. Op deze manier wordt een leerling niet ingeleid en ook niet gevormd in een wereld van betekenissen. Slecht onderwijs is onderwijs dat zich beperkt tot overdracht van informatie en geen verbinding zoekt met het bestaan en de verantwoordelijkheid van mensen.

Wil onderwijs in dienst staan van de vorming van mensen, dan moet alles wat er wordt geleerd, betrokken zijn op de pedagogische vraag wat het betekent om mens te zijn. De diepste overtuigingen en meest fundamentele morele houdingen die zich hiertoe verhouden, doen ertoe in het onderwijsleerproces. Die sturen, richten en reguleren onderwijs- en leerprocessen en geven inhoud aan de morele dimensie van onderwijs

(aan de constitutieve zijde) die werkzaam is bij de ontsluiting van het vormingsproces van leerlingen. Die pedagogische verantwoording van de kernfunctie van onderwijs houdt zich, om het met Buber te zeggen, op in de sfeer van het 'tussenmenselijke'. Een sfeer die ontstaat wanneer er tussen docent en leerling echte interactie plaatsvindt die gepaard gaat met aandacht, zorg en betrokkenheid op elkaar.

De normatieve praktijkbenadering in de onderwijspraktijk

Kan dit alles ter sprake worden gebracht in de docentenkamer? Met andere woorden: kan Marcel het gesprek aangaan over het geweldsincident en de rol die de school daarin kan vervullen? Waarom niet? Waarom ligt het vaak meer voor de hand om het gesprek te voeren over de instrumentele aspecten van onderwijs en niet over de waarden en overtuigingen die de menselijke zin van onderwijs aan de orde stellen? Het zal een kwestie zijn van oefening en concentratie, maar deze thema's kunnen ter sprake worden gebracht, mits er een taal voor beschikbaar is. De normatieve praktijkbenadering reikt kaders en begrippen aan die als taal en heuristiek kunnen worden ingezet in het gesprek over de menselijke zin van onderwijs.

Het onderwijs als handelingspraktijk komt niet tot leven en zal de menselijke zin niet ervaren als ze in de greep raakt van nut, efficiency en rendementsdenken. De mens wordt een product of object en het pedagogische wordt verdrongen. De kernfunctie van onderwijs komt op tafel wanneer er wezenlijke interactie is tussen mensen, in dialogische verhoudingen, wanneer gewerkt wordt met aandacht, liefde en zorg voor mensen, voor wat in de wereld verwondering wekt en mensen in beweging zet om de zin van alles wat is te ontdekken. Deze benadering helpt in de bewustwording van normatieve momenten die om respons vragen in de onderwijspraktijk. Het wil beroepsbeoefenaren helpen houding en richting te bepalen in het dagelijks werk. Het helpt bijvoorbeeld om een kritische attitude aan te nemen wanneer onderwijs wordt gereduceerd tot het toepassen van de laatst opgeleverde methodiek.

Op een belangrijke functie van het normatieve praktijkmodel wil ik tot slot nog wijzen. Het helpt namelijk ook om de geloofsdimensie in de praktijk van het onderwijs te articuleren. Of, nog duidelijker gezegd: God zelf komt ter sprake en komt tot spreken. We zagen al bij

Buber dat er in iedere echte ontmoeting iets oplicht van het 'Eeuwige Jij'. In het praktijkmodel dat ik hier in het kort heb geïntroduceerd, is het vormingsproces dat zich innerlijk en relationeel voltrekt, de plaats waar ook God, het geloof in wat waar en goed is, de ultieme kijk op de dingen, aan de orde zal komen. Wij kunnen niet iets wezenlijks-persoonlijks bemiddelen, we kunnen geen personen vormen, wanneer we niet onze geloofsinzichten in het spel brengen. Wat hiervan ontvangen wordt, is niet controleerbaar, het gaat om de communicatie van onszelf als voorwaarde voor het leerproces. Er wordt aan de kant van de leerling iets ontvangen als de docent zijn persoon laat zien en daarmee laat zien wat het voor hem of haar betekent om mens te zijn. Buber zegt erover dat uiteindelijk het 'levende midden', het Eeuwige Jij, inzichten in onszelf en de wereld als een bouwmeester 'schept'.

Het normatieve praktijkmodel kan docenten vrijmoediger maken zichzelf te laten zien, samen te reflecteren op pedagogische vragen en geloofsinzichten, en er in school- en teamverband over te spreken. Bezig zijn met de identiteit van de school betekent het articulatietekort opheffen om weer terecht te komen bij de diepere lagen van de vraag naar de leerling als mens in een vormingsproces. Het expliciteren van deze regulatieve dimensie verlevendigt het gesprek over opvoeding, onderwijs en vorming. Dit is niet alleen waardevol in de context van het christelijk onderwijs, waar er een omgang is met de Bijbel en geloofsinzichten. Het zou namelijk een vergissing zijn te denken dat dit normatieve praktijkmodel alleen benut zou kunnen worden in het christelijk onderwijs. Op andere scholen is de vraag naar de mens eveneens aan de orde en zullen zich in de omgang met leerlingen ook antwoorden moeten vormen, hoe 'neutraal' de school ook heet te zijn.

Het articulatietekort met betrekking tot fundamentele vragen is een problematiek die zich over de volle breedte van het onderwijs voordoet. Een van de factoren die het onbehagen in het onderwijs gaande houden, ligt juist hier: het niet ter sprake kunnen brengen van de menselijke zin waar het in het onderwijs nu eigenlijk om moet gaan. De benadering die in dit essay is aangereikt, is een manier om hiermee om te gaan.

Referenties

Arendt, Hannah. 1994. *Vita Activa*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Buber, Martin. 1958. *Ik en Jij*. Utrecht: Bijleveld.

Buber, Martin. 1998. *Ik en Jij*. Utrecht: Bijleveld.

Hegeman, Johan, Margaret Edgell and Henk Jochemsen. 2011. *Practice and Profile. Christian formation for vocation*. Eugene, Oregon: Wipf & Stock Publishers.

Heschel, Abraham J. 1992. *Wie is de mens?* Baarn: Ten Have.

Jochemsen, H. en G. Glas. 1997. *Verantwoord medisch handelen. Proeve van een christelijke medische ethiek*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.

Jochemsen, Henk, Roel Kuiper en Bram de Muynck. 2006. *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.

Kalmthout, M. van. 1999. "Het verdwijnen van de mens uit de psychologie." In *De terugkeer van de mens. Essays over waarden en normen,* redactie Bart Gijsbertsen en Jan Willem Kirpestein, 34–44. Zoetermeer: Boekencentrum.

Kuiper, Roel. 2019. "Education: The Right Desire." In *The Normative Nature of Social Practices and Ethics in Professional Environments*, edited by Marc J. de Vries and Henk Jochemsen, 185–202. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.

MacIntyre, Alisdair. 1985. *After Virtue. A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.

Roovers, Daan. 2017. *Mensen maken. Nieuw licht op opvoeden*. Amsterdam: Ambo/Anthos.

Schatzki, Theodore R., Karin Knorr Cetina and Eike von Savigny. 2001. *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London/New York: Routledge.

9. De praktijk van goed onderwijs: over het hoe en waarom van goed onderwijs

Jan Hoogland

Controle of vertrouwen

Op een scholengemeenschap in het voortgezet onderwijs bestaat een open en informele sfeer. De bestuursvoorzitter is een 'mensenmens', spontaan, niet al te georganiseerd en geliefd onder het personeel en de leerlingen. Zij houdt van creativiteit en innovatie en moedigt altijd onderwijsexperimenten aan. Dat die niet altijd slagen, is volgens haar 'part of the game': een experiment met gegarandeerd succes is geen experiment. Veel docenten, met name de jongere, zijn enthousiast over deze aanpak.

Op een gegeven moment kondigt de bestuursvoorzitter haar vertrek aan, op zoek naar een nieuwe uitdaging, zoals dat heet. De Raad van Toezicht treedt in overleg met het managementteam en de medezeggenschapsraad om te spreken over een profiel voor haar opvolger. Net in die fase blijkt uit het laatste inspectierapport dat de school op alle fronten een dalende lijn heeft ingezet en dat een van de afdelingen, de havo, zelfs in de risicozone terecht is gekomen. Plots treedt er in de gesprekken met de diverse geledingen allerlei onvrede aan de oppervlakte over de stijl van leidinggeven van de vertrekkende rectrix. Er klinkt een roep om een meer strakke en geordende leiding om weer snel aan de eisen van de inspectie te voldoen.

Inleiding

Dilemma's als in bovenstaande casus zijn breed herkenbaar. In deze casus spelen de polen 'controle' en 'vertrouwen' een rol. De vertrekkende rectrix gaf haar personeel veel ruimte voor eigen initiatief. Zij schonk medewerkers met vernieuwende ideeën veel vertrouwen. Het inspectierapport maakt echter een dalende lijn zichtbaar in de prestaties van de school en maakt daarmee een verlangen wakker naar een meer strakke en controlerende stijl van leidinggeven. Beide polen,

vertrouwen en controle, worden in veel situaties als een tegenstelling beleefd. Voor de één is het onderwijs vooral een levende praktijk, waarin dingen dikwijls heel anders verlopen dan verwacht en controle maar in een beperkte mate mogelijk is. Voor de ander daarentegen is het onderwijs vooral een context waarin opbrengstgericht gewerkt moet worden en de resultaten meetbaar moeten zijn, met andere woorden: een in hoge mate controleerbaar gebeuren. Deze opvattingen hoeven niet per definitie tegenover elkaar te staan, maar toch wordt er dikwijls een spanning tussen beide beleefd. Alderik Visser schetst die tegenstelling in termen van 'markt' en 'school'. De eerste zienswijze sluit meer aan bij de inzet en attitude van de inhoudelijk professionals in het onderwijs, de tweede past beter bij de neoliberale ideologie van de markt en de onderlinge wedijver of concurrentie (Visser 2013). Niet gek dus dat deze opvattingen de vraag naar 'goed onderwijs' nieuwe actualiteit verlenen. In dit essay wil ik ingaan op die discussie. Een discussie die mijns inziens te veel wordt beheerst door een tegenstelling tussen de genoemde onderwijsidealen die beide niet erg reëel zijn en die ik elders als twee onderwijsutopieën heb aangeduid (Hoogland 2017, 25–38).

Als het om de discussie over goed onderwijs gaat, speelt het onderscheid tussen de drie doeldomeinen van het onderwijs, kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, zoals dat uit het werk van pedagoog Gert Biesta bekend is geworden, een belangrijke rol. Gedeeltelijk sluit deze driedeling ook aan bij de twee genoemde onderwijsidealen: het eerste onderwijsideaal wordt vooral aan het doeldomein van de persoonsvorming gekoppeld, de pedagogische opdracht van de school. Het tweede onderwijsideaal zoekt de definitie van goed onderwijs primair in de resultaten die in het onderwijs behaald worden ten aanzien van het doeldomein van de kwalificatie. Het doeldomein van de socialisatie valt in deze discussie een beetje tussen wal en schip. Aanhangers van het eerste onderwijsideaal maken dikwijls een sterk onderscheid tussen socialisatie en persoonsvorming. Aanhangers van het tweede onderwijsideaal zijn minder geneigd in drie functies of doeldomeinen te denken.

In dit essay wil ik een voorstel doen om meer integraal naar het onderwijs te kijken vanuit de normatieve praktijkbenadering. Daarin kan het verhaal over de drie doeldomeinen van het onderwijs zijn

plaats behouden, maar dan meer in termen van verschillende perspectieven van waaruit je naar de bestemming van het onderwijs zou kunnen kijken. Ik zal betogen dat vorming ('vorming tot het leven') de kern van het onderwijs uitmaakt. Of het nu gaat om kwalificatie, socialisatie of persoonsvorming, in al die 'doeldomeinen' staat de 'vorming voor het leven' centraal. Aan die vorming kun je echter vanuit verschillende perspectieven bijdragen.

Wat is goed onderwijs? Een moeilijke en onvermijdelijke vraag

De vraag wat goed onderwijs is, is even moeilijk te beantwoorden als dat het onvermijdelijk is haar te stellen. Dat de vraag moeilijk te beantwoorden is, blijkt daaruit dat de discussie over dit onderwerp nooit wordt afgesloten. Allerlei visies en opvattingen staan hierbij tegenover elkaar en telkens duiken er weer nieuwe visies op. De vraag is onvermijdelijk, omdat mensen nu eenmaal niet in staat zijn goed werk te leveren zonder dat zij daarbij bepaalde noties hanteren van wat het inhoudt om dat werk goed te doen. In het onderwijs maken mensen keuzes en nemen ze beslissingen, die zij op de een of andere wijze moeten verantwoorden.

Dat laatste maakt dat er, zolang er onderwijs is, ook sprake zal zijn van visies en opvattingen over goed onderwijs. Afhankelijk van de tijd spelen daaromheen meer of minder felle discussies en wordt er soms zelfs strijd gevoerd. Zo is er in de Nederlandse geschiedenis een 'schoolstrijd' geweest die uiteindelijk uitliep op de grondwettelijke borging van het bijzonder onderwijs. Men zou de stelling kunnen verdedigen dat het in deze schoolstrijd ging om verschillende opvattingen over wat goed onderwijs is. Tegelijk is het zo dat er niet alleen sprake is van verschillende visies en opvattingen over goed onderwijs, maar dat er ook steeds sprake is van het realiseren van deze opvattingen in institutionele vormen. Het door ons opgetuigde 'schoolsysteem' kan worden gezien als een realisering van bepaalde ideeën over en visies op goed onderwijs, zowel op micro- (individuele scholen), meso- (schooltypen, schoolsoorten) en macroniveau (het nationale schoolsysteem). Wie in het onderwijs werkt of erbij betrokken is, heeft in de werkzaamheden van iedere dag dus ook te maken met 'geïnstitutionaliseerde noties' van goed onderwijs. Deze noties waren destijds

wellicht uitdrukking van een moeizaam tot stand gekomen consensus over wat onder goed onderwijs zou moeten worden verstaan. Zo bezien zijn zij de neerslag van historische zienswijzen en drukken zij de toenmalige stand van zaken uit rond die discussie. Denk bijvoorbeeld aan de reeds genoemde wettelijke regeling van het bijzonder onderwijs, waardoor het onderwijslandschap tot de dag van vandaag institutioneel gedomineerd wordt door een onderscheid tussen het openbaar en het bijzonder onderwijs. Een onderscheid dat thans om allerlei redenen aan herijking toe is.

De rol van de Inspectie van het Onderwijs

Binnen het onderwijssysteem in ons land heeft de Inspectie van het Onderwijs een belangrijke rol gekregen. Het is bij uitstek de instantie geworden die moet bepalen of het onderwijs dat scholen geven ook 'goed onderwijs' is. Volgens de website van de inspectie moeten "leerlingen, studenten en ouders (...) erop kunnen vertrouwen dat het onderwijs op een school/opleiding goed is. De inspectie houdt daar toezicht op" (Inspectie van het Onderwijs 2019a). Daarbij is de inspectie genoodzaakt haar toezicht zodanig te operationaliseren dat zij op basis van haar onderzoek ook daadwerkelijk iets kan zeggen over de kwaliteit van het onderwijs. De wijze waarop de inspectie dat doet, wordt bijvoorbeeld verantwoord in documenten die op de website van de inspectie te vinden zijn (Inspectie van het Onderwijs 2019b). Binnen deze context van het toezicht hebben visies van scholen op goed onderwijs niet langer de status van een idealistisch discussiestuk, maar moeten zij vertaald zijn in hanteerbare, min of meer harde criteria. Een negatief oordeel van de inspectie kan voor een school immers ingrijpende consequenties hebben.

Dat betekent echter niet dat de eisen van de inspectie boven iedere discussie verheven zijn. Integendeel. Ook in het functioneren van de inspectie spelen opvattingen over de kwaliteit van onderwijs onvermijdelijk een rol. Vandaar dat er ook wel discussie is over de vraag of de inspectie bijvoorbeeld voldoende ruimte biedt voor innovatie en vernieuwing of scholen er juist toe aanzet een voorzichtige, meer defensieve koers te varen. Anders gezegd: leidt de werkwijze van de inspectie er niet toe dat te veel wordt ingezet op controle in plaats van op vertrouwen?

Op de achtergrond van dit soort vragen speelt een dieperliggend punt van discussie. Er is de laatste tijd nogal wat onvrede aan het

licht gekomen over de algehele inrichting van ons onderwijssysteem. Denk aan bewegingen als Beter Onderwijs Nederland of Stichting Beroepseer. Zij menen dat de actuele visie op het onderwijs te eenzijdig is. Daarbij gaat het niet zozeer om de kwaliteit van het onderwijs in individuele situaties, maar om de algehele zienswijze op het onderwijs die in onze samenleving dominant is geworden onder invloed van bijvoorbeeld een leidende neoliberale ideologie. Daarin zou het onderwijs vooral economische doelstellingen hebben, namelijk om leerlingen op te leiden tot bekwame deelnemers aan het economische bestaan.

Vaak wordt in die discussie een tegenstelling gemaakt tussen 'leefwereld' en 'systeem'.[1] Degenen die zich tegen de 'systeemvisie' op het onderwijs verzetten, hebben de neiging om achter alle ontwikkelingen in het onderwijs een 'systeemautonomie' te ontwaren: de manier waarop het onderwijs is ingericht en gestalte heeft gekregen, heeft een nogal dwingend karakter waaraan wij wel moeten gehoorzamen, zonder dat het onderwijs daar echt beter van wordt. Professionals beleven daardoor een steeds grotere tegenstelling tussen hun eigen beroepsideaal en de systeemdwang die hun wordt opgelegd. De dagelijkse 'leefwereld' van direct betrokkenen zou worden overwoekerd door een op functionaliteit en controle ingericht 'onderwijssysteem' (Visser 2013).

Spanning tussen dialoog en institutionalisering

Zoals gezegd maken de ontwikkelingen in het onderwijs opnieuw de vraag actueel wat goed onderwijs is. Je zou kunnen zeggen dat die vraag nooit definitief beantwoord kan worden. Het is belangrijk om over dergelijke vragen altijd in gesprek te blijven om de ontwikkelingen in het onderwijs kritisch te kunnen blijven volgen.

Dat betekent ook dat er altijd een zekere spanning zal blijven bestaan tussen de immer voortgaande dialoog over goed onderwijs enerzijds en de noodzaak om beslissingen te nemen over hoe het onderwijs op een gegeven moment concreet ingericht moet worden anderzijds. Dat laatste leidt onvermijdelijk tot de institutionalisering van tijdgebonden opvattingen en zienswijzen in wetgeving, regels en procedures. Waar

1 Het begrippenpaar is ontleend aan Habermas 1981. Hoewel het gebruik van de termen sterk door Habermas is geïnspireerd, worden zij in de context van deze discussie nogal vrij geïnterpreteerd. Zij spelen ook een belangrijke rol in de benadering van de normatieve professionalisering (Bakker 2013; Van Ewijk en Kunneman 2015).

in de genoemde dialoog noties van goed onderwijs steeds vloeibaar gehouden kunnen worden, worden die noties in de concrete vormgeving aan het onderwijs vastgelegd in wetten, regels en systemen. Soms worden zij zelfs letterlijk 'in steen gemetseld of in beton gegoten', bijvoorbeeld wanneer er beslissingen genomen moeten worden over de bouw van een nieuw schoolgebouw. Dan speelt immers de vraag welke opvatting van goed onderwijs leidend is bij het ontwerp en de inrichting van de school. Denk bijvoorbeeld aan een schoolinrichting gebaseerd op klassikaal onderwijs of een inrichting die veel meer is gericht op gepersonaliseerd onderwijs. En waar één keer gekozen is, zit de schoolorganisatie ook voor jaren aan de gekozen oplossing vast; een eenmaal opgetrokken schoolgebouw kan niet zomaar weer worden afgebroken. Hetzelfde geldt voor de werkwijzen van de inspectie of de inkoop van leermiddelen. Die kunnen niet van de ene op de andere dag aan de laatste, veranderde inzichten worden aangepast.

Institutionalisering is dus onvermijdelijk. Toch is het belangrijk dat er een creatieve en innovatieve spanning blijft bestaan tussen 'voortgaande dialoog' enerzijds en geïnstitutionaliseerde onderwijspraktijk anderzijds. Het in stand houden van deze creatieve spanning is niet vanzelfsprekend. Uiteraard moet onderwijs voldoen aan bepaalde regels en voorwaarden om als goed gekwalificeerd te kunnen worden. En uiteraard moet onderwijs resultaten opleveren om kinderen en jongeren verder te brengen in hun maatschappelijk bestaan. Toch kunnen het dichttimmeren van regelingen en een eenzijdige focus op de resultaten rond het onderwijs ook een uitdrukking zijn van een verlegenheid rond een werkelijk inhoudelijk antwoord op de vraag wat goed onderwijs is. Want het onderwijs vertegenwoordigt ook bepaalde waarden die minder gemakkelijk te regelen zijn of die niet in eenduidige resultaten tot uitdrukking kunnen worden gebracht. Denk bijvoorbeeld aan dat wat onder 'persoonsvorming' wordt verstaan. Wie streeft naar de inrichting van een perfect onderwijssysteem met gegarandeerde resultaten, kan zich niet gemakkelijk openstellen voor die aspecten van goed onderwijs die niet tot gegarandeerde resultaten (kunnen) leiden.

De hierboven genoemde creatieve spanning sluit uit dat je het onderwijs zo kunt inrichten dat je geen risico meer loopt. Risico's kun je verminderen door je systemen zo perfect mogelijk in te richten. Tegelijk zijn er echter onderdelen van het onderwijs die daardoor niet geborgd kunnen worden. Met name als het gaat om het

vormingskarakter van het onderwijs blijft er sprake van een samenwerking tussen leraar en leerling zonder gegarandeerd succes. Biesta spreekt hier van het 'prachtige risico van onderwijs' (Biesta 2015). Door het streven naar een perfecte inrichting van het onderwijs, kunnen die aspecten van het onderwijs uit het oog raken die met de perfecte inrichting van systemen niet te regelen zijn. Dan kan het zomaar dat het betere de vijand wordt van het goede. Zo komt het woord 'beter' in diverse varianten veelvuldig voor in documenten van de Inspectie van het Onderwijs.[2] Wie kennisneemt van beleidsdocumenten rond het onderwijs krijgt al snel de indruk dat alles in het onderwijs 'altijd maar' beter moet. Er wordt een hoge druk gelegd op bestuurders, professionals en organisaties om beter te presteren. Bij gebrek aan inhoudelijke visies en idealen lijkt men op jacht te zijn naar een perfect ingericht onderwijssysteem met heldere 'targets' en 'outcomes' en voortdurende verbeterplannen. In dat geval dreigt de situatie dat er geen sprake meer is van creatieve en innovatieve spanning tussen dialoog en institutionalisering, maar van twee parallelle sporen die elkaar niet meer raken.

Het huidige kader voor de discussie over het onderwijs

Zoals gezegd wordt het debat over goed onderwijs sinds enige tijd sterk gedomineerd door de inbreng van Gert Biesta. Vooral zijn onderscheid tussen de drie functies of doeldomeinen van het onderwijs wordt veel aangehaald. Die drie kernfuncties zijn: 1) kwalificatie, 2) socialisatie en 3) subjectificatie of persoonsvorming. Belangrijk is dat Biesta deze functies altijd presenteert in nevengeschikt verband. Aan deze functies moet volgens hem op een evenwichtige manier en in onderlinge samenhang vorm worden gegeven. Volgens Biesta heeft het onderwijs vanouds twee maatschappelijke functies:

> "De eerste is die van de *kwalificatie*. Onderwijs kwalificeert kinderen en jongeren door ze kennis, vaardigheden en houdingen bij te

2 Een voorbeeld: in het ruim honderd pagina's tellende rapport *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs* (Inspectie van het Onderwijs 2017) komen woorden als 'beter', 'verbeteren', 'verbeteringsplan' 147 keer voor.

> brengen. Zulke kwalificaties worden gezien als noodzakelijk om in het latere leven succesvol te kunnen functioneren." (Biesta 2011, 18)

Dit wordt door Biesta dan ook wel aangeduid als de functie van de *toerusting*.

> "Vanuit het perspectief van de samenleving speelt het onderwijs ook een belangrijke rol in het inleiden van 'nieuwkomers' – en het gaat hier zowel om nieuwgeborenen als om migranten – in bestaande tradities en praktijken. Dit wordt doorgaans aangeduid als de *socialisatiefunctie* van het onderwijs." (Biesta 2011, 18)

Deze tweede functie duidt Biesta ook aan als *toewijzing*. Hier noemt hij cultuuroverdracht als een belangrijk onderdeel. Maar naast deze twee maatschappelijke functies onderscheidt Biesta nog een derde functie, die in de discussie vaak als onderdeel van de tweede wordt gezien, maar daar volgens Biesta toch van onderscheiden moet worden, namelijk die van de *persoonsvorming*:

> "Het punt hier is dat het pedagogisch gezien in het 'groot worden' van kinderen en jongeren niet alleen gaat om het ingroeien in bestaande tradities en praktijken, maar ook om het opgroeien, om wat soms wordt aangeduid als *individuatie* of, met een centraal begrip uit de moderne pedagogische traditie, als *zelfstandigheid*. Vanuit de persoonsvormingsdimensie kunnen we enerzijds de vraag stellen hoe onderwijs *feitelijk* bijdraagt aan de ontwikkeling van zelfstandigheid; aan de andere kant, programmatisch gezien, kan betoogd worden dat onderwijs slechts goed *pedagogisch* onderwijs is wanneer het *altijd ook* de zelfstandigheid van degene die onderwezen wordt in overweging neemt." (Biesta 2011, 21)

Twee elementen in Biesta's betoog zijn hierbij van groot belang. In de eerste plaats zijn herhaalde stellingname dat in de huidige discussies over de kwaliteit van het onderwijs veel te veel de nadruk wordt gelegd op de kwalificatiefunctie. In de tweede plaats de aandacht die Biesta vraagt voor het centrale belang van de subjectificatiefunctie. Daarbij maakt hij duidelijk dat er een belangrijk onderscheid is tussen subjectificatie en socialisatie. Op beide punten ga ik kort nader in.

Het eerste punt van Biesta, de excessieve aandacht voor de kwalificatiefunctie van het onderwijs, kan op verschillende manieren worden bekeken. We zouden er historisch naar kunnen kijken, namelijk vanuit de vraag: hoe is deze situatie ontstaan? We kunnen er ook meer systematisch naar kijken en de vraag stellen: wat zouden de redenen kunnen zijn voor het feit dat de aandacht in het onderwijs vaak zo eenzijdig bij de kwalificatiefunctie wordt gelegd? De historische blik laat ik buiten beschouwing, omdat daar elders in deze bundel aandacht voor is (zie hierover het essay van Berend Kamphuis 'Elke dag beter! De verdwijning van het pedagogische uit het onderwijsbeleid'). Wat betreft het systematisch perspectief zie ik als een van de redenen voor deze eenzijdige aandacht de legitimatie van het onderwijs als professionele praktijk.

Vragen bij de nadruk op kwalificatie

Opvoeding in de zin van het ondersteunen van het kind bij de eigen volwassenwording is in eerste instantie een taak van de ouders, het gezin en de civil society die het gezin omringt. Opvoeding vindt primair plaats in een gemeenschap van sterk op elkaar betrokken mensen. Onderwijs als een professionele praktijk is daarnaast tot ontwikkeling gekomen en heeft zich in zekere zin verzelfstandigd ten opzichte van die gemeenschap. Daarin spelen verschillende ontwikkelingen een rol, maar in de twintigste eeuw is een van de dominante ontwikkelingen ongetwijfeld de onderwijskundige professionalisering van het onderwijs. Die professionalisering komt met name tot uitdrukking in de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Dat heeft alles te maken met het feit dat onderwijs vanuit onderwijskundig perspectief bezien beschouwd kan worden als de bewuste inzet van interventies die op hun effectiviteit en doelmatigheid kunnen worden getest en beoordeeld. Vanuit dit perspectief bezien is het onderwijs vooral een leerpraktijk. Anders gezegd: vanuit onderwijskundig perspectief is het mogelijk om het onderwijs op een doelrationele wijze in te richten. Het is met name de kwalificatiefunctie die op deze wijze kan worden aangepakt en geprofessionaliseerd en daarmee de basis legt voor de legitimatie van het onderwijs als een professionele praktijk. Datzelfde geldt – zij het wellicht in iets mindere mate – voor de socialisatiefunctie. Ook die kan tot op zekere hoogte op een doelrationele wijze worden aangepakt.

Bij persoonsvorming of subjectificatie ligt dit echter wel wat anders. Dit is immers een proces dat zich veel minder in doelrationele termen laat reconstrueren. Je kunt je zelfs afvragen of pedagogisch handelen hoe dan ook begrepen kan worden als een middel om een bepaald doel te bereiken. Is het geheim van pedagogisch handelen niet precies daarin gelegen dat al ons handelen in een opvoedingsrelatie in principe als pedagogisch zou moeten worden beschouwd? Welke plek moet deze aandacht voor het pedagogische handelen precies innemen in het onderwijs?

In deze discussies neemt Biesta een prominente positie in. Daarmee kom ik op het tweede accent in het werk van Biesta. Volgens hem is persoonsvorming een onvermijdelijk onderdeel van de taak van het onderwijs. Sterker nog: juist door deze functie wordt onderwijs echt tot onderwijs. Daarom is volgens Biesta persoonsvorming ook de centrale en leidende functie in het onderwijs. Het veronachtzamen daarvan duidt Biesta aan als de "ver-lering" van het onderwijs (Biesta 2012, 26 e.v.). Door het onderwijs vooral te reconstrueren in termen van leerprocessen verliest het zijn onderwijskarakter en 'ver-leert' het steeds meer, in die zin dat het leren steeds meer het alomvattende wordt. Hij betoogt dat het onderwijs primair vanuit een pedagogische blik zou moeten worden bekeken. Onderwijzen vindt plaats in de context van een opvoedingsrelatie. Volwassenwording zou je daarmee de bestemming (bedoeling) van de opvoeding en daarmee tevens van het onderwijs kunnen noemen. Het proces van volwassenwording is een proces dat door de leerling zelf moet worden doorgemaakt. Alleen de leerling zelf kan volwassen worden. De ouders, leraren en anderen zijn voor een opgroeiend persoon belangrijke mensen en kunnen een belangrijke rol spelen in dat proces, maar zij zijn er in geen enkel opzicht de eigenaar of het subject van.

De polemische kracht van Biesta's zienwijze zit hem vooral in dit tweede punt, zijn prioritering van de persoonsvorming in de onderwijssituatie. Dat betekent dat kwalificatie en socialisatie als even belangrijke functies van het onderwijs voor hem in het teken staan van de pedagogische opdracht van de school en daarmee van de pedagogische bestemming van het onderwijs. Kinderen moeten tal van vaardigheden leren en leren deelnemen aan de maatschappij om te zijner tijd als volwassen personen te kunnen functioneren.

Onderscheid tussen subjectificatie en socialisatie

In dit kader benadrukt Biesta bovendien dat er wat hem betreft goed moet worden onderscheiden tussen socialisatie en subjectificatie. In zijn oratie van 2018 deelt Biesta dienaangaande nieuwe inzichten daarover met zijn publiek. Hij probeert daar duidelijk te maken wat volgens hem het verschil is tussen 'persoonsvorming' in de door hem bedoelde zin en dat wat veelal onder het populaire concept 'Bildung' wordt verstaan:

> "Subjectificatie – om dat weerbarstige woord toch maar te gebruiken – is daarom geen kwestie van het cultiveren van het individu tot individu, maar is erop gericht kinderen en jongeren in relatie te brengen met hun eigen vrijheid, om de kracht van die vrijheid te ontdekken, om zichzelf in en aan die vrijheid te ontdekken, om te ontdekken dat het *hun* vrijheid is, en om het verlangen in hen te wekken om zich op een volwassen wijze tot hun eigen vrijheid te verhouden. Dat laatste betekent dat vrijheid niet het 'zomaar doen wat je wilt doen' is (...) Vrijheid – of nauwkeuriger: volwassen vrijheid – is het steeds mee laten wegen van de vraag of dat wat je wilt doen, wat je verlangt of wat je verlangt te doen, gaat helpen bij goed leven en goed samenleven. Daarvoor is het nodig om onze initiatieven 'in dialoog' te brengen met de wereld: met de ander en het andere. Niet om daaraan te groeien of tot individu te worden, maar om tot een mate van zelfbegrenzing te komen; om je iets te laten gezeggen door de wereld buiten jezelf (...) Volwassen subject-zijn, zoals Philippe Meirieu (2007, p. 96) het zo kernachtig heeft geformuleerd, is daarom *in* de wereld zijn zonder jezelf in het centrum van de wereld te plaatsen of te wanen." (Biesta 2018, 19–20)

Op grond daarvan komt Biesta tot de volgende conclusie met betrekking tot het verschil tussen Bildung en persoonsvorming:

> "Terwijl *Bildung* is gericht op de (zelf)cultivering van de persoon – persoonsvorming als vorming-*van*-personen – gaat het in de pedagogiek om persoonsvorming als *vorming-tot-persoon-willen-zijn*. 'Persoon' verwijst daarbij *niet* naar het menselijke individu als een feitelijk bio-neuro-socio-cultureel wezen dat via *Bildung* gecultiveerd wordt. Persoon is *de manier waarop de mens bestaat*. Persoon

> zijn is, kort gezegd, persoon *zijn*, persoon *proberen* te zijn, persoon *willen* zijn." (Biesta 2018, 19–20)

Hiermee is ook duidelijk gemaakt dat er onder persoonsvorming ook echt iets anders verstaan moet worden dan wat met de term socialisatie wordt aangeduid.

Kritische opmerkingen bij het driefunctiemodel van Biesta
Steeds vaker wordt voorgesteld om dit zogeheten 'driefunctiemodel' van Biesta als kader voor de discussie over goed onderwijs te nemen. Zo stelt de Onderwijsraad in haar advies *De volle breedte van onderwijskwaliteit* (2016) het volgende:

> "Om invulling te geven aan een brede opvatting van kwaliteit reikt de raad een referentiekader aan, waarin kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming worden gezien als drie doeldomeinen van het onderwijs. Hoewel met een aantal nieuwe initiatieven blijk wordt gegeven van een toenemende waardering voor onderwijskwaliteit in brede zin, laten deze tegelijkertijd zien dat er vele interpretaties van een brede opvatting van kwaliteit naast elkaar bestaan. Een brede opvatting vraagt om een nauwkeuriger bepaling van de doelen en bedoeling van het onderwijs dan nu het geval is. Het is mogelijk om in de onderwijspraktijk eenzijdig de nadruk te leggen op kwalificatie. De raad is echter van mening dat onderwijs altijd bijdraagt aan kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming; het gaat om drie niet te scheiden domeinen waar de school een expliciete verantwoordelijkheid voor draagt. Een brede opvatting van onderwijskwaliteit veronderstelt dat er niet alleen nagedacht wordt over de wijze waarop aandacht wordt besteed aan een bepaald doel of doeldomein, maar ook wat de mogelijke impact hiervan is op een van de andere doeldomeinen." (Onderwijsraad 2016, 7)

Ook het *Eindadvies* van het Platform Onderwijs 2032 valt op deze drieslag terug, nu gepresenteerd met behulp van een drietal op elkaar rijmende woorden "vaardig", "waardig", "aardig":

> "Op basis van de kenmerken van toekomstgericht onderwijs concludeert het Platform dat een nieuwe koers in het onderwijs

> noodzakelijk is. Met een beter evenwicht tussen de drie doelen van het onderwijs (kennisontwikkeling, persoonsvorming en maatschappelijke toerusting) kan het leerlingen begeleiden in hun ontwikkeling tot zelfstandige volwassenen die vaardig, waardig en aardig zijn, voor zichzelf en voor hun omgeving. Vaardige leerlingen beschikken over een stevige basis aan kennis en vaardigheden die hen in staat stelt maatschappelijk te functioneren. Leerlingen kunnen waardig omgaan met anderen en op een verantwoorde manier bijdragen aan de samenleving. Ook vormen leerlingen in het onderwijs hun persoonlijkheid." (Platform Onderwijs2032 2016, 25)

Vastgesteld kan worden dat het denken in drie functies of doeldomeinen van het onderwijs inmiddels een door velen omarmd kader voor de discussie over de kwaliteit van het onderwijs is geworden. Mijns inziens wordt daarmee echter iets te gemakkelijk voorbijgegaan aan een aantal kritische vragen die men rond dit model zou kunnen stellen.

De eerste vraag die opkomt naar aanleiding van dit model, is het systematische karakter ervan. Pretendeert het model met de drie functies of doeldomeinen een volledig beeld te geven van het onderwijs, of benoemt het eerder drie belangrijke functies van het onderwijs, waarnaast mogelijk ook nog andere functies onderscheiden kunnen worden? Een tweede vraag is die naar de onderlinge verhouding tussen de drie genoemde functies. Zijn het drie gelijkwaardige functies of is er ook nog sprake van een onderlinge hiërarchie? Met andere woorden: hoe verhouden de drie functies zich tot elkaar? Hoezeer ik ook instem met de aandacht van Biesta voor de pedagogiek in het onderwijs en zijn pleidooi voor een gebalanceerde benadering van de drie doeldomeinen, toch lijkt het erop dat het model te weinig helpt om integraal naar het onderwijs te kijken. Zo lijkt het er vaak op dat er twee partijen tegenover elkaar staan: mensen die eenzijdige aandacht hebben voor de kwalificatiefunctie van het onderwijs en sterk gericht zijn op de meetbaarheid van de opbrengsten daarvan, en mensen die vooral de pedagogische opdracht van het onderwijs beklemtonen en de kwalificatiefunctie daaraan ondergeschikt achten.

De normatieve praktijkbenadering als alternatief kader voor de discussie over goed onderwijs

De pedagogische opdracht van het onderwijs: drie perspectieven
Als ik Biesta goed begrijp, betekent het spreken over drie functies niet dat het zou gaan om drie gescheiden domeinen of drie functies die los van elkaar kunnen worden gezien. Beter is het misschien om te spreken over drie verschillende perspectieven van waaruit je naar het onderwijs kunt kijken. Zelf zegt hij daarover:

> "Het is vanuit deze invalshoek belangrijk om in te zien dat de drie dimensies eigenlijk niet van elkaar gescheiden kunnen worden, maar alleen als analytische onderscheidingen gebruikt kunnen worden. *De facto* werkt onderwijs altijd in op zowel de kwalificatie, de socialisatie als de persoonsvorming van scholieren en studenten. Immers, ook onderwijs dat zegt uitsluitend aandacht te willen besteden aan kwalificatie heeft een socialiserend effect – de 'boodschap' die meekomt in een dergelijk onderwijsconcept is dat het enige dat in feite telt in de samenleving het hebben van hoge cijfers is – en heeft ook een effect op de persoonsvorming – bijvoorbeeld via de impliciete 'boodschap' dat de *enigen* die tellen in de samenleving degenen zijn met de hoge cijfers. Het onderscheid tussen de drie dimensies kan dus worden gebruikt om verschillende onderwijsconcepten te analyseren en karakteriseren." (Biesta 2011, 22)

Als ik spreek over drie perspectieven, bedoel ik daarmee dat je alle activiteiten in het onderwijs zou kunnen beschouwen vanuit de vraag wat zij uit elk van die drie perspectieven bijdragen aan de vorming van leerlingen. Het vak 'rekenen' lijkt primair inhoud te geven aan de kwalificatiefunctie van het onderwijs, maar de uitdaging is om zo'n vak ook te beschouwen vanuit het perspectief van de socialisatie en de persoonsvorming. Denk bijvoorbeeld aan de concentratie en discipline die nodig zijn om goed met het vak 'rekenen' bezig te zijn. Of denk aan de mogelijkheden die het vak biedt om leerlingen zicht te laten krijgen op hoe ze elkaar kunnen helpen het rekenen onder de knie te krijgen. Lesonderdelen gericht op burgerschapsvorming kunnen kwalificerend zijn (in het aanleren van bepaalde vaardigheden en houdingen), socialiserend (in het binnenleiden van kinderen en jongeren in

bepaalde gewoonten, tradities en praktijken). Maar het vraagt van de leerlingen ook om zich persoonlijk te verhouden tot die tradities en praktijken en zichzelf vragen te stellen ten aanzien van de eigen verantwoordelijkheid en aanspreekbaarheid daarop (persoonsvorming).

Je kunt dus naar het onderwijs kijken vanuit de genoemde drie dimensies of perspectieven. Allereerst vanuit het perspectief van de kennis, de vaardigheden en de houdingen die door middel van het onderwijs aan leerlingen worden overgebracht. Dan is onderwijs vooral een middel om kinderen iets te leren of bij te brengen, een vorm van doelrationeel handelen. Dergelijk handelen is verregaand rationaliseerbaar, meetbaar en op zijn effect objectiveerbaar. Ook de socialiserende rol van het onderwijs kan voor een belangrijk deel in een soort van overdracht worden uitgevoerd om kinderen te leren zich te gedragen naar de in de maatschappij geldende normen en waarden. Maar ook hier is tevens sprake van een persoonsvormende kant. Zo is de overdracht van normen en waarden ineffectief als de leerkracht ze zelf niet voorleeft en daarin laat zien hoe zij zichzelf tot deze normen en waarden verhoudt. Zij verliest dan haar geloofwaardigheid voor de kinderen. Bovendien moeten leerlingen ook leren zelf stelling in te nemen ten opzichte van de maatschappelijke normen en waarden.

Vanuit het perspectief van de subjectificatie bezien gaat het in het onderwijs vooral om het proces van volwassenwording voor zover dat zich binnen de context van de school afspeelt. Dat is geen bijzaak, maar evenmin alleen de verantwoordelijkheid van de school. De school deelt die verantwoordelijkheid met de ouders en met anderen in de omgeving van het kind. Het is dan ook met name op dit punt dat de school met de ouders moet samenwerken. Dit is bij uitstek het terrein waar van ouderbetrokkenheid sprake is.

Onderwijs als een sociale praktijk

Om meer recht te doen aan de samenhang van de drie functies door ze als perspectieven te beschouwen van waaruit je naar het onderwijs kunt kijken, wil ik hieronder een voorstel doen om het onderwijs primair te beschouwen als een normatieve praktijk. Ik sluit in mijn beschouwing hierover aan op wat ook wel de 'normatieve praktijkbenadering' wordt genoemd (Jochemsen en Glas 1997, 64–99; Vries and Jochemsen 2019, xv–xviii, 1–54), die sterk is geïnspireerd door Alisdair MacIntyre's theorie over sociale praktijken (MacIntyre

1985, hoofdstuk 14). Hieronder zal dit begrip nader worden omschreven. Kern van dit alternatieve kader is het voorstel om het onderwijs te beschouwen als een sociale praktijk.[3] Door het onderwijs zo te beschouwen denk ik een soort bedding te creëren waarin aan de drie functies of doeldomeinen van het onderwijs wellicht sterker in hun onderlinge samenhang recht kan worden gedaan.

Pieter Vos heeft op basis van de definitie die MacIntyre geformuleerd heeft[4] een omschrijving ontwikkeld van het begrip 'sociale praktijk' waarin hij vijf deelthema's onderscheidt. Een sociale praktijk is: 1) een samenhangende en complexe sociale activiteit, 2) gericht op de realisering van een 'goed' dat voor die praktijk kenmerkend is en 3) dat moet voldoen aan de kwaliteitsmaatstaven die voor die praktijk gelden. 4) Door te participeren in een dergelijke praktijk, ontwikkel je de (karakter- en morele) eigenschappen die nodig zijn om dat 'goed' te realiseren, 5) waardoor je er ook steeds beter in slaagt bij te dragen aan de verbetering van die praktijk (Hoogland 2017, 40; vgl. Vos 2011, 40).

De vijf dimensies van de sociale praktijk van onderwijs

a) Een samenhangende en complexe sociale activiteit

In de praktijk van het onderwijs spelen veel meer factoren een rol spelen dan alleen wetenschappelijk onderbouwde kennis en theorievorming. Onderwijs is vooral ook een sociale activiteit. In het onderwijs gaat het namelijk ook om de relaties tussen leerlingen onderling en

3 Opmerkelijk genoeg heeft MacIntyre zichzelf verzet tegen de gedachte dat ook het onderwijs als een sociale praktijk zou kunnen worden beschouwd. Bram de Muynck stelt met Dunne en Noddings "dat het onderwijs wel degelijk voldoet aan de kenmerken van een praktijk". Dunne en Noddings laten dit zien "op grond van argumenten uit het werk van MacIntyre zelf" (De Muynck 2006, 60). Anders gezegd: juist op grond van MacIntyre's beschrijving van praktijken is niet heel erg duidelijk waarom hij het onderwijs niet als sociale praktijk beschouwt. De Muynck concludeert daarom: "Wij menen dat er veel voor te zeggen is om het onderwijs een praktijk te noemen." Pieter Vos is in het spoor van De Muynck verdergegaan in het verkennen van het onderwijs als een eigen, sociale praktijk.

4 "Praktijken zijn samenhangende vormen van sociaal gevestigde activiteiten waardoor mensen in onderlinge samenwerking proberen bepaalde doeleinden en waarden te verwezenlijken. MacIntyre voegt hieraan toe dat iedere praktijk ook kwaliteitscriteria kent ('standards of excellence') die bepalen of iemand een goede beroepsbeoefenaar is of niet". Dit is de weergave van MacIntyre's definitie van 'social practices' in: Jochemsen, Kuiper en De Muynck 2006, 9. De definitie van MacIntyre zelf is te vinden in: MacIntyre 1985, 187).

die tussen leerkracht en leerling. Het gaat om de emoties die in die relaties een rol spelen. Het gaat om de stijlen van leren die voor verschillende leerlingen kenmerkend zijn. Het gaat om motieven die leerkrachten en kinderen hebben om deel te nemen aan het onderwijs. Ook de sociale achtergronden van de leerlingen spelen een rol: de gezinnen waaruit zij afkomstig zijn en de opvoeding die zij in dat gezin genieten. En niet te vergeten de biologische en fysiologische achtergronden van de leerlingen: zijn zij gezond, krijgen zij in voldoende mate dagelijks gezonde voeding?

Wetenschappelijke kennis is een van de kennisbronnen waarop professies kunnen bouwen. Maar veel van de kennis die professionals hebben, is meer op ervaring of op ondervinding gebaseerd. Soms is deze kennis ook van een meer intuïtief karakter, een bepaald gevoel dat een professional bij het eigen handelen heeft. Daarom wordt wel onderscheid gemaakt tussen 'knowing that' (waaronder vaak de wetenschappelijk gegenereerde kennis wordt verstaan), en 'knowing how', veelal gebaseerd op intuïtie, ervaring of ondervinding. Ook is er in organisaties vaak sprake van zogeheten 'tacit knowledge', kennis die aanwezig is in de geest van een persoon, maar verder niet is geëxpliciteerd of in documenten vastgelegd, en die met het vertrek van een persoon ook uit die organisatie verdwijnt. Juist deze combinatie van verschillende vormen van kennis, maakt dat mensen in de praktijk vaak een zekere afstand ervaren tot de theoretische kennis van de wetenschap.

Op basis van deze verschillende vormen van kennis, vaardigheden en ervaring proberen docenten zo goed mogelijk vorm te geven aan de 'samenhangende en complexe sociale activiteit' van het geven van onderwijs. Daarvoor moeten zij niet alleen goed thuis zijn in de theoretische kennis. Zij moeten daarnaast de beschikbare onderwijsmethoden goed toe kunnen passen. Maar zij moeten ook de leerlingen goed aanvoelen. Zij moeten kunnen peilen wat individuele leerlingen precies voor ondersteuning nodig hebben. Zij moeten kunnen signaleren of er bij bepaalde kinderen sprake is van specifieke problemen en achterhalen waardoor die verklaard kunnen worden of welke interventies nodig of mogelijk zijn. Anders gezegd: het geven van goed onderwijs is een hele 'kunde'. Misschien moet je zelfs zeggen: het is een hele kunst.

b) Een 'goed' dat voor die praktijk kenmerkend is

Onderwijs is dus een "samenhangende en complexe activiteit gericht op de realisering van een 'goed' dat voor die praktijk kenmerkend is". Deze formulering roept de vraag op wat dat 'goed' precies is. Wat is de bedoeling of bestaansreden van het onderwijs? Waarom vinden wij onderwijs zó belangrijk dat wij het volgen daarvan wettelijk verplicht gesteld hebben (de leerplicht)?

Mijn stelling is dat het 'goed' dat kenmerkend is voor de praktijk van het onderwijs als volgt kan worden aangeduid: het vormen van jonge mensen tot volwassenen die verantwoordelijkheid kunnen nemen voor hun eigen leven en hun plek in de samenleving. Kort gezegd: het 'goed' van het onderwijs is, zoals De Muynck (2006) en Vos (2011) dat noemen: 'vorming voor het leven', ondersteuning bij de groei naar volwassenheid.

Met deze omschrijving sluit ik in eerste instantie aan bij wat ik eerder in dit essay de functie van de persoonsvorming heb genoemd. Je zou dit ook de subjectificatiefunctie kunnen noemen: het onderwijs ondersteunt leerlingen om zelfstandig verantwoordelijkheid te leren dragen. Daardoor worden zij 'subject': mensen die zelfstandig verantwoordelijke keuzes kunnen maken en op basis daarvan kunnen handelen.

Tegelijk vraagt deze opvatting over het 'goed' van het onderwijs om nadere invulling. Want deze algemene omschrijving daagt scholen wel uit om hun eigen visie op deze ondersteuning en op het proces van volwassenwording nader uit te werken.

c) Een 'goed' dat voldoet aan de kwaliteitsmaatstaven

'Vorming voor het leven': is dat ook niet het 'goed' van de opvoeding die het kind thuis krijgt? In hoeverre is dat 'goed' kenmerkend voor de praktijk van het onderwijs? Dat zijn inderdaad verhelderende vragen. Het onderwijs draagt namelijk helemaal niet exclusief bij aan die vorming voor het leven. Een kind leert en wordt gevormd in alle contexten waar het functioneert: in het gezin, in de buurt, op straat, in de eigen vriendenkring en op school. Het enige waarin de school zich ten opzichte van die andere contexten nadrukkelijk onderscheidt, is dat het die 'vorming' tot een professionele opdracht heeft gemaakt. Ouders doen het nu eenmaal, omdat ze ouders zijn en het opvoeden van het kind tot hun ouderlijke verantwoordelijkheid behoort. Vriendjes en vriendinnetjes doen het, omdat alle ervaringen die kinderen opdoen

in hun onderlinge verkeer op de een of andere wijze vormend zijn. Leerkrachten doen het echter krachtens een professionele opdracht en de daarvoor geldende maatstaven. Zij hebben ervoor doorgeleerd en zij worden ervoor betaald. Zij hebben de opdracht daartoe gekregen omdat onze samenleving nu eenmaal zo complex is geworden, dat de 'vorming voor het leven' niet aan de ouders en de omgeving alléén kan worden overgelaten; daarvoor is die vorming veel te ingewikkeld geworden.

Wanneer er sprake is van 'professionele betrokkenheid', dan komt daar meteen ook een bepaalde aanspraak op kwaliteit in mee: van professionals mag je kwaliteit verwachten. Een kwaliteit die behoort bij hun deskundigheid en bij de praktijk waarin zij werkzaam zijn. Die kwaliteit is voor een leerkracht anders dan voor een verpleegkundige of voor een violist in een orkest. De overeenkomst is dat je van alle drie kwaliteit mag verwachten, maar de standaarden voor die kwaliteit (de eisen waaraan hun handelen moet voldoen) is voor alle drie verschillend.

d) Karakter- en morele eigenschappen

Het is niet vanzelfsprekend om te voldoen aan kwaliteitsmaatstaven die in een bepaalde praktijk gelden. Dat vraagt om gerichte inspanning. De genoemde violist kan gemakkelijk een onzuivere noot spelen en onder de maat presteren. De verpleegkundige kan chagrijnig geworden zijn door een nare ervaring. En de leerkracht kan het zomaar overkomen dat zij haar dag niet heeft. Het voortdurend op scherp staan om de kwaliteitsstandaarden van de praktijk van je eigen beroep te halen, vraagt daarom het nodige van de beroepshouding van de betrokken persoon. Die beroepshouding wordt deels bepaald door de morele en karaktervorming die de betrokken persoon zelf heeft ondergaan. Ook de mate waarin een professional het eigen beroep als een 'roeping' ervaart, is bepalend. Daarbij gaat het mij niet om een religieus begrip van 'roeping', zoals een opdracht van God. In deze context verwijst het woord 'roeping' vooral naar het besef van een professional dat het in de praktijk van het werk primair draait om de realisering van de bestemming van die praktijk, het 'goed' dat voor die praktijk kenmerkend is. Over dat woord roeping zegt Bill Banning het volgende: "Hoewel het begrip roeping blijkbaar voor misverstanden vatbaar is, kennen diverse onderwijsauteurs aan dit begrip een belangrijke plaats toe met betrekking tot het leraarschap" (Banning 2015, 57).

Het begrip roeping drukt uit dat "lesgeven meer (is) dan zomaar een beroep waarmee iemand zijn geld verdient" (Banning 2015, 59). Het duidt zowel op de intrinsieke motivatie (de inspiratie) om het gekozen werk te doen (Banning 2015, 61), alsook "op de doorwerking van die inspiratie in het feitelijke onderwijswerk" (Banning 2015, 61).

Dit betekent dat het belangrijk is dat ook in de opleiding tot bepaalde (professionele) beroepen sprake is van 'vorming': hoe maak je van een persoon een echte professional met enthousiasme voor zijn/haar werk en met hart voor zijn/haar leerlingen of patiënten? Op welke manier houdt een professional zichzelf steeds bij de les en is hij/zij er ook op gericht het eigen handelen steeds kritisch tegen het licht te houden en zichzelf waar mogelijk te verbeteren? Hoe bereid je professionals voor op de roeping die in hun beroep besloten ligt?

Bij al deze vragen gaat het om de 'bezieling' van de professional zelf en de 'bronnen van waarde' waarmee de professional zich verbonden heeft. Vos omschrijft dit als volgt:

> "(...) de eigen manier waarop je onderwijs geeft en hoe je de regels van het spel dat onderwijs is, interpreteert en uitvoert. Het gaat hier om eigen waarden, visies en opvattingen van waaruit je je onderwijs vormgeeft. Die morele opvattingen komen voort uit levens- en wereldbeschouwelijke visies. Ze gaan over hoe je aankijkt tegen het mens-zijn, het leven en het samenleven." (Vos 2011, 47)

Hieraan zitten een individuele en een sociale kant, die overigens nauw met elkaar verbonden zijn. In de eerste plaats gaat het hier om de waarden en motieven die individuele personen drijven bij hun handelen binnen de context van sociale praktijken: hun persoonlijke houding of attitude, hun persoonlijke aanspreekbaarheid. Maar deze persoonlijke houding wordt tevens gevormd in een sociale omgeving. Mensen verwerven hun karaktereigenschappen en deugden door opvoeding en vorming. Zij doen dat tegen de achtergrond van de (gedeelde) levensovertuigingen en waarden van de mensen tussen wie zij leven. Anders gezegd: de individuele levens- en beroepshouding worden gevormd in de context van levensbeschouwelijke waarden en tradities.

Om de individuele en sociale dimensie van elkaar te onderscheiden, gebruik ik de termen 'attitude' of 'houding' voor het individuele niveau en de term 'ethos' voor het sociale niveau. Op die manier laat

zich uitdrukken dat de identiteit van een bepaalde school of onderwijsinstelling besloten ligt in het ethos dat binnen die school gedeeld wordt. Daarbij is het natuurlijk belangrijk dat de individuele houding of attitude van de professionals in een bepaalde school goed aansluit bij het ethos van die school.

e) Verbetering van de praktijk

Voor het goed functioneren van onderwijsorganisaties lijkt het mij belangrijk dat de persoonlijke beroepshouding en deugdzaamheid van de daar werkzame professional aansluiten bij het binnen die organisatie gedeelde ethos: dat binnen de gemeenschap van die organisatie een gedeelde visie is op het 'goed' van de betreffende praktijk. Datzelfde geldt in zekere zin ook voor de keuze die de ouders maken om hun kind(eren) op die school hun onderwijs te laten volgen.

Het individuele of persoonlijke niveau komt onder andere tot uitdrukking in de eigen volwassenwording, karakter- en deugdenvorming van de persoon van de leraar of de professional. Onder deugden versta ik met Vos:

> "(...) kwaliteiten van de persoon / karakterhoudingen die je in staat stellen om de onderwijspraktijk op voortreffelijke wijze uit te oefenen (...) Deugden verbinden bekwaamheden direct met de persoon van de beroepsbeoefenaar zelf en duiden niet slechts op een verzameling deelvaardigheden. In een deugd zijn het kunnen en het zijn met elkaar verbonden." (Vos 2011, 45)

Met andere woorden: een deugd zegt, net als karaktereigenschappen, meer over wie je als persoon bent dan over wat je als persoon kunt.

Wanneer we spreken over het 'ethos', dan hebben we het vooral over de context waarin deugden en karakters gevormd worden: de binnen bepaalde gemeenschappen gedeelde levensovertuigingen en waarden die tot uitdrukking komen in een daarbinnen gedeelde levenshouding of attitude. Op die manier kan ook sprake zijn van het ethos van een organisatie of een school. De term ethos sluit daarmee aan bij wat wel de identiteit van organisaties genoemd wordt. Ook kan gedacht worden aan een concept als 'organisatiecultuur'.

Iedere organisatie heeft een ethos, een identiteit of een cultuur, ook wanneer een organisatie daar niet of nauwelijks expliciet aandacht

aan geeft of er beleidsmatig op stuurt. Zo kan een organisatiecultuur als 'hard', als 'competitief' of als 'onverschillig' worden getypeerd. Vaak ontstaat zo'n cultuur min of meer onopzettelijk als een onvoorzien neveneffect van het organisatiebeleid. Denk bijvoorbeeld aan een bank die zich vooral richt op de 'aandeelhouderswaarde', waarbij de klant gereduceerd wordt tot een 'middel' met behulp waarvan de bank het rendement kan verhogen. Zo'n bank wordt onverschillig in de richting van de klanten.

Bovenstaande maakt duidelijk hoe belangrijk het is als het beleid binnen een organisatie goed is afgestemd op het ethos dat voor die organisatie kenmerkend is en op de attitude en beroepshouding van de professionals die binnen die organisatie werkzaam zijn. Dat zou naar mijn opvatting dan ook de kern moeten zijn van wat vaak als het identiteitsbeleid van organisaties wordt aangeduid.

De normatieve praktijkbenadering

Deze vijf dimensies kunnen elk een eigen plek krijgen in de normatieve praktijkbenadering. Met de eerste drie elementen van de definitie van sociale praktijken wordt de constitutieve zijde van praktijken in beeld gebracht. In het woord 'constitutief' zit het woord 'constitutie'. Dat laatste woord wordt wel gebruikt om de grondwet van een bepaalde staat aan te duiden. Onder de 'constitutieve zijde' van een praktijk vallen al die regels en handelingsvoorschriften die een bepaalde praktijk tot specifiek die praktijk maken. Neem bijvoorbeeld de praktijk van het voetbalspel. Om goed voetbal te kunnen spelen, moet je de spelregels kennen. Je moet weten wat mag en wat niet mag, wanneer de bal uit is en wanneer je als speler buitenspel staat. Al die regels bepalen ('constitueren') het spel. Zij bepalen niet het spelverloop, maar alleen welk spel als 'voetbal' kan worden aangeduid. Want de regels voor handbal zijn heel anders. Wat in voetbal 'hands' heet en niet geoorloofd is, is in handbal een normale en goede spelhandeling.

De constitutieve zijde bepaalt dus de normatieve structuur van een praktijk. Die structuur is gelaagd. Een praktijk bestaat uit een complexe samenhang van activiteiten die heel gevarieerd kunnen zijn, maar die tegelijk zijn gericht op één bepaald 'goed' dat kenmerkend is voor die praktijk. Dat 'goed' zou je de 'bestemming' of 'bedoeling' van

die praktijk kunnen noemen. In het geval van het onderwijs heb ik dat goed aangeduid als 'vorming voor het leven'. Ik zie die omschrijving meer als een gedachtebepaling dan als een volledige omschrijving van waar het in het onderwijs om gaat. 'Vorming voor het leven' is de roeping van het onderwijs.

Om die 'bestemming' of 'bedoeling' te kunnen vervullen, zijn er naast deze 'bestemmingsfunctie' ook allerlei 'conditionele functies' in de complexe activiteiten binnen een bepaalde praktijk te onderscheiden. Anders gezegd: om een bepaalde praktijk mogelijk te maken, moet er worden voldaan aan zekere voorwaarden. Zo heb je voor het onderwijs niet alleen docenten nodig, maar ook een boekhouder, een conciërge en een goed onderhouden gebouw. Ik noem dat de conditionele of facilitaire functies. De bestemmingsfunctie en de conditionele functies maken in onderlinge samenhang de 'constitutieve zijde' – ook wel: de normatieve structuur – van een praktijk uit.

De constitutieve zijde bepaalt wat de kwaliteitsstandaarden zijn die voor een bepaalde praktijk gelden. Zeg maar: de regels voor goed voetbal. Maar daarmee is het spelverloop nog niet bepaald. Binnen de structuur van het voetbalspel zijn er nog allerlei spelstijlen mogelijk: defensief, offensief, fair play of vuil spel. Om die reden onderscheidt de normatieve praktijkbenadering daarnaast een regulatieve zijde van praktijken. Deze heeft betrekking op de visies, ideeën, overtuigingen en motivaties van waaruit mensen binnen een bepaalde praktijk handelen en deze praktijk vormgeven en verder ontwikkelen. Zo zou je in het voetbal de vraag kunnen stellen: gaan de spelers van een bepaalde club voor het mooie spel (de bestemmingsfunctie van het voetbal) of gaan zij voor het grote geld? Vinden zij winnen belangrijker dan fair play? Anders gezegd: wat brengt mensen ertoe om ook werkelijk naar kwaliteit van handelen in praktijken te streven? Of weer anders gezegd: wat maakt dat mensen werkelijk gaan voor het realiseren van het 'goed' van een bepaalde praktijk en dat ze houden van hun beroep? Waarom is het realiseren van dat 'goed' voor hen van belang? Wat is om zo te zeggen het 'hoogste goed' waarnaar zij streven? Toegepast op het onderwijs: wat maakt dat de leerkracht zo veel mogelijk wil bijdragen aan de vorming van haar leerlingen? De laatste twee elementen van de definitie van sociale praktijken beschrijven deze regulatieve zijde.

Wat betekent dit voor de praktijk van het onderwijs?

De normatieve praktijkbenadering biedt een analysekader voor sociale praktijken. Het maakt daarbij onderscheid tussen de constitutieve zijde (de normatieve structuur), bestaande uit de bestemmingsfunctie en de conditionele (faciliterende) functies, en een regulatieve zijde die refereert aan het antwoord van individuele actoren (persoonlijke betrokkenheid en aanspreekbaarheid) of gemeenschappen (ethos) op het normatieve appel dat in de normatieve structuur van praktijken vervat ligt. Deze benadering maakt zo inzichtelijk dat elke praktijk enerzijds gekenmerkt wordt door een bovenwillekeurige normatieve structuur, die echter alleen maar ontsloten kan worden op basis van een persoonlijke of gemeenschappelijke respons op het appel dat van deze normatieve structuur uitgaat.

Toegepast op het onderwijs geeft iedere professional en elke school, vanuit deze benadering bezien, een eigen respons op het appel dat van de normatieve structuur van de onderwijspraktijk uitgaat. Met die respons beantwoordt de professional allereerst het appel dat van de praktijk van het onderwijs uitgaat en dat in de bestemmingsfunctie ervan wordt uitgedrukt: vorming voor het leven. Deze bestemmingsfunctie is integraal en omvat het onderwijs als geheel. Zij omvat met andere woorden de drie doeldomeinen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Deze drie functies staan in het teken van wat wel de pedagogische opdracht wordt genoemd.

Maakt dit het onderscheiden van die drie functies of doeldomeinen overbodig? Die conclusie wil ik niet trekken. Volgens mij is het uiterst zinvol die functies te blijven onderscheiden. Maar ik zou ze dan liever zien functioneren als een drietal perspectieven van waaruit men naar de bestemmingsfunctie van het onderwijs kan kijken. 'Vorming voor het leven' vraagt om kwalificatie op het terrein van kennis en vaardigheden, ze vraagt om socialisatie om leerlingen te leren zich passend te gedragen in een grote diversiteit aan sociale praktijken en ze vraagt om de vorming van een gemeenschappelijk ethos en van de eigen, persoonlijke verhouding tot zichzelf, tot anderen en tot de wereld.

Als het gaat over die pedagogische opdracht denk ik dat iedere school voor de uitdaging staat om de eigen visie daarop te expliciteren in een soort 'statuut' waarin de wijze waarop deze school de eigen pedagogische opdracht wil uitvoeren, is verwoord. Dat 'statuut' kan

tevens functioneren als een explicatie of verwoording van het 'ethos' van de school, gebaseerd op de consensus tussen ouders, leerlingen, professionals en leidinggevenden met betrekking tot de richtinggevende waarden van de school en de wijze waarop men elkaar daar onderling op wil aanspreken. Daarin legt de school dan tevens vast wat dit betekent voor de beroepshouding en beroepsidentiteit van de onderwijsgevenden.

Met de introductie van de normatieve praktijkbenadering laat dit betoog zich samenvatten in een vijftal stappen:

1. Het onderwijs kan worden gezien als een sociale praktijk met een eigen bestemming (een 'internal good').
2. Essentieel voor goed onderwijs is dat er in en rond die praktijk sprake is van een voortdurend gesprek ('dialoog') over wat die eigen bestemming is. Dat gesprek is niet primair een gesprek tussen professionals en leidinggevenden, maar tussen alle betrokkenen. In termen van Habermas: dat gesprek is blijvend onderdeel van onze communicatief gestructureerde leefwereld.
3. Iedere school kan beschouwd worden als een gemeenschap van betrokkenen (ouders, leerlingen, professionals en leidinggevenden) met een bepaalde duiding van en respons op die eigen bestemming.
4. Iedere school wordt gekenmerkt door de mate waarin zij erin slaagt die gemeenschap ook daadwerkelijk vorm te geven, door die duiding en respons leidend te laten zijn voor de eigen praktijkvoering: het ethos van de school.
5. Dat ethos doet een bijzonder appèl op allen die bij de school betrokken zijn en in het bijzonder op de professionals die binnen die school werkzaam zijn: in hoeverre zien zij hun eigen bijdrage aan de realisering van die eigen bestemming als een roeping?

Besluit

Zoals eerder vastgesteld, wordt steeds vaker het driefunctiemodel van Biesta voorgedragen om als een soort verbindend kader te functioneren voor de discussie over goed onderwijs. In mijn essay heb ik een voorstel gedaan om het onderwijs te beschouwen als een normatieve

praktijk in de zin van de normatieve praktijkbenadering. Binnen dit kader behouden de drie functies of doeldomeinen hun betekenis, maar dan bezien als verschillende perspectieven van waaruit men naar de praktijk van het onderwijs kan kijken.

De bestemming van het onderwijs is om een nieuwe generatie zodanig te vormen en toe te rusten dat zij de verantwoordelijkheid voor een voortdurend veranderende en zich ontwikkelende wereld aankan. Dat kan slechts gebeuren door in onderlinge samenhang vorm te geven aan het onderwijs vanuit de drie perspectieven: persoonsvorming, socialisatie en kwalificatie. Dat kan voor een belangrijk deel door opbrengstgericht te werken. Hoe doelmatiger en efficiënter scholen werken, hoe meer ruimte zij creëren voor de andere perspectieven.

Deze zienswijze op het onderwijs vraagt veel van de leerkracht als rolmodel en voorbeeld, ofwel: als gevormd persoon, en van de context waarin zij haar werk doet. Zij vraagt om een breed gedragen besef van de bestemming van het onderwijs, dat tot uitdrukking komt in een herkenbaar ethos van de school als gemeenschap van betrokkenen. En zij vraagt om roepingsbesef van de onderwijsprofessionals in hun relatie tot de leerlingen. Dit stelt scholen voor de uitdaging om veel aandacht te besteden aan het gesprek over die dragende visie en aan het bevorderen van het ethos dat daaraan uitdrukking geeft. Het zichtbaar maken van de inspanningen die daarop zijn gericht, moet een centraal onderdeel zijn van de verantwoording die de school als publieke instelling aflegt aan de primair betrokkenen en via de onderwijsinspectie aan de overheid als de belangrijkste geldschieter.

Kijken we vanuit deze conclusies nog eens naar de casus aan het begin van dit essay, dan kan daar niet zonder meer een eenduidig oordeel over worden uitgesproken. In complexe praktijken als het onderwijs gaat het altijd om evenwichten tussen verschillende belangen en aandachtsvelden. Een school die onachtzaam aan de eigen opbrengsten en resultaten voorbijgaat, schiet evenzeer tekort als een school die daar eenzijdig op gericht is. Daarom is het van belang dat scholen een samenhangende visie ontwikkelen vanuit de drie perspectieven om verantwoord vorm te kunnen geven aan de door hen te bieden ‘vorming voor het leven’.

Referenties

Bakker, Cok. 2013. *Het goede leren. Het leraarschap als normatieve professie*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Banning, Bill. 2015. *Leraren, wat boeit jullie? Theoretisch en empirisch onderzoek naar roeping binnen het professioneel zelfverstaan*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Biesta, Gert. 2011. "De school als toegang tot de wereld: een pedagogische kijk op goed onderwijs." In *Wat is goed onderwijs. Bijdragen uit de pedagogiek*, redactie Ruud Klarus en Wim Wardekker, 15–36. Den Haag: Boom Lemma.

Biesta, Gert. 2012. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.

Biesta, Gert. 2015. *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.

Biesta, Gert. 2018. *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Ewijk, Hans van en Harry Kunneman. 2015. *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hoogland, Jan (red.). 2017. *Tevreden met goed onderwijs? De beperkte maakbaarheid van onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Inspectie van het Onderwijs. 2017. "De onderzoekskaders 2017." Geraadpleegd 1 mei 2019. https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderzoekskaders.

Inspectie van het Onderwijs. 2019a. "Toezicht op kwaliteit onderwijs." Geraadpleegd 20 mei 2019. https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/toezicht-op-kwaliteit-onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. 2019b. "Inspectie van het Onderwijs." Geraadpleegd 1 mei 2019. https://www.onderwijsinspectie.nl/.

Jochemsen, Henk en Gerrit Glas. 1997. *Verantwoord medisch handelen. Een proeve van een christelijke medische ethiek*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Jochemsen, Henk, Roel Kuiper en Bram de Muynck. 2006. *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Klarus, Ruud en Wim Wardekker. 2011. *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*. Den Haag: Boom Lemma.

Kneyber, René en Jelmer Evers (red.). 2013. *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.

MacIntyre, Alisdair. 1985. *After Virtue. A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.

Meirieu, Philippe. 2007. *Pédagogie: Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Onderwijsraad. 2017. *De volle breedte van onderwijskwaliteit – Van smal beoordelen naar breed verantwoorden*. Den Haag: Onderwijsraad.

Muynck, Bram de. 2006. "De praktijk van het onderwijs." In *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*, redactie Henk Jochemsen, Kuiper, Roel en Bram de Muynck, 55–85. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Platform Onderwijs2032. 2016. *Ons Onderwijs2032 – Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.

Visser, Alderik. 2013. "Marktfilosofie en Onderwijsutopie: Leraren tussen 'leefwereld' en 'systeem'." In *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*, redactie René Kneyber en Jelmer Evers, 19-29. Amsterdam: Boom.

Vos, Pieter. 2011. "Onderwijs als morele praktijk." In *Moraal in het klaslokaal. De morele kwaliteit van het leraarschap*, redactie Wilma van der Jagt en Pieter Vos, 38–51. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Vries, Marc J. de and Henk Jochemsen. 2019. *The Normative Nature of Social Practices and Ethics in Professional Environments*. Hershey, PA: Information Science Reference (IGI Global).

10. Het goede onderscheiden, delen en doen

Persoonlijk leiderschap rond goed onderwijs

Chris Hermans

Te veel toetsen!

"Er zijn te veel toetsen in een jaar! Dit is onmogelijk om te doen! Een veel te hoge belasting voor de leerlingen en voor de docent." De sectie Nederlands is met veel reuring ontploft. Volgens hen leggen de toetsen een te grote druk op het jaarprogramma. Christoph, algemeen directeur, gaat met hen in gesprek.

De docenten verwijten Christoph dat zij dit van de schooldirectie moeten doen. Dit spel had Christoph verwacht, en hij legt de bal bij de sectie terug. "Jullie bepalen als sectie de inhoud en opzet van het programma voor toetsing en advies." Hij biedt de sectie externe ondersteuning aan om na te denken over een andere opzet van het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) voor Nederlands. De sectie aanvaardt, hoewel ook met gemor, uiteindelijk zijn voorstel en gaat aan de slag met externe ondersteuning.

Het incident is voor Christoph aanleiding om de rol van toetsing in het onderwijs op de agenda van het Management Team (MT) te plaatsen. De discussie die hierover tijdens de eerstvolgende vergadering wordt gevoerd, gaat al snel in de richting van de landelijke discussie over de inrichting van de schoolexamens. Door de deelnemers wordt ingebracht, dat de borging van de kwaliteit van de schoolexamens kwetsbaar is, zo zou blijken uit een onderzoek van een daartoe ingestelde commissie van de VO-raad. De VO-raad heeft ook enkele aanbevelingen geformuleerd: het aantal toetsen moet worden teruggebracht en de toetsen die blijven, moeten meer een afsluitend karakter hebben. Ook moeten er in het voortgezet onderwijs examencommissies komen, examenexperts binnen elke sectie en een gecertificeerde examensecretaris, een zogeheten 'keten van kwaliteit'.

We gaan weer strak in het pak, denkt Christoph als hij de discussie onder de MT-leden hierover aanhoort. Kwaliteitsborging in 'de keten van kwaliteit' heet dit in beleidstaal. Niettemin heeft dit overleg het

thema in kaart gebracht. Het MT besluit dit onderwerp daarom een volgende keer opnieuw op de agenda te plaatsen met een onderliggend inhoudelijk visiedocument.

Een keten van kwaliteit. Na afloop van de vergadering denderen deze woorden nog na in het hoofd van Christoph. De oorspronkelijke bedoeling van het schoolexamen was dat het een sluitstuk is van het eigen onderwijs dat de school biedt. Sluitstuk van wat? Kwaliteit van wat? De bedoeling van wat? Wat is goed onderwijs? Wat is de bedoeling van toetsen in het onderwijs? Vanuit het perspectief van de leerling en het eigenaarschap van zijn of haar leerproces? Het is prima om te kijken naar kwaliteitsborging, vindt Christoph, maar moeten niet eerst de onderliggende vragen worden gesteld?

In de volgende vergadering brengt Christoph dit naar voren. Wat is de bedoeling van het toetsen in goed onderwijs? En wat is daarbij de rol van de schoolexamens? Christoph stelt voor eerst schoolbreed in gesprek te gaan over deze vragen: met de vaksecties, maar ook met de verschillende leerlingpanels en de MR. Goede besluiten komen namelijk alleen door het goede gesprek, is zijn overtuiging. En door te praten met verstandige mensen, wordt het tegelijk ook praktisch.

Inleiding

"We weten waar het onderwijs 'goed' voor is en hoe scholen hieraan moeten werken." Dit hoorde ik een van de juryleden van Excellente scholen zeggen tijdens een gesprek. Een heel andere opvatting over goed onderwijs geeft de Franse pedagoog Philippe Meirieu: "De jongere generatie de middelen aanreiken waarmee ze niet alleen de eigen toekomst, maar ook die van de wereld tegemoet kunnen treden" (geciteerd in Pols 2001, 197).

De eerste opvatting zouden we realisme kunnen noemen.[1] Realisme is (neutraal geformuleerd) een oprechte beschrijving van 'hoe de dingen zijn'. In het onderwijs gaat het dan om de bestaande orde van leeropbrengsten die worden gerealiseerd door leerlingen van een bepaalde school (zie Scholen op de kaart) of van het totale Nederlandse onderwijs op basis van standaardkennis. Daarbij worden deze feitelijke

1 Ik ontleen de omschrijving van de begrippen 'realisme' en 'idealisme' aan Neiman (2008, 80; 147).

leeropbrengsten vaak ook bezien in samenhang met kenmerken van de school, de (standaard)methoden van onderwijs dat geboden wordt, de kenmerken van de leerlingen, enzovoort.[2]

De tweede (pedagogische) opvatting impliceert idealisme. Idealisme omvat (neutraal geformuleerd) opvattingen over 'hoe de dingen behoren te zijn' als uitdrukking van een werkelijkheid die in bepaalde opzichter beter is dan de werkelijkheid waarin wij leven (Neiman 2008, 80). Idealen drukken de bedoeling uit van goed leven, goed samenleven, goed duurzaam leven. Vertaald naar het pedagogische gaat het dan om de toekomst als volheid van leven, samen-leven en duurzaam leven, die als mogelijkheid verschijnt van/in het kind.[3]

De bekommernis van waaruit deze bijdrage is geschreven, is het verdwijnen van de rol van idealen, ofwel opvattingen over 'het goede' van onderwijs. Realisme is van belang om kennis en inzicht te hebben in de resultaten van het onderwijs, in de grenzen en mogelijkheden van onderwijs (en dus ook dat je niet kunt willen wat niet kan), en het vraagstuk van continuïteit van het (geboden) onderwijs. Dit realisme is dominant in de taal van het onderwijsbeleid (overheid en inspectie) en de cijfers die het onderwijs van zichzelf in beeld brengt. Daar is niks mis mee (als we het juiste midden houden!), maar we zijn ook iets kwijtgeraakt, en niet alleen in het onderwijs, maar in alle domeinen van de samenleving (politiek, economie, internationale samenwerking, et cetera). Volgens Susan Neiman (2008, 80) is dit verdwijnen van de rol van idealen ten diepste uitdrukking van het verdwijnen van transcendentie in onze samenleving. In de paragraaf over het begrip 'morele helderheid' werk ik deze analyse verder uit. Daarbij zal het niet alleen om opvattingen over het goede gaan, maar ook om het ontbreken van het goede – ofwel om dat wat we fout, onjuist, of

2 Dit wordt soms verstaan als een causaal model van oorzaken (antecendenten) en resultaten (consequenten). Deze oorzaken worden beschouwd als voldoende grond voor de resultaten, waardoor deze resultaten volledig voorspeld en maakbaar worden. Deze opvatting is niet noodzakelijk verbonden met realisme, maar in de volksmond, in rapporten, in uitspraken van de inspectie en van politici gebeurt dit wel met enige regelmaat. Denk aan de formulering: "Het is wetenschappelijk aangetoond dat... (vul maar in: pesten, achterstand etc.)." Alleen onderzoek in een laboratoriumsetting kan causale verbanden aantonen; onderzoek in de sociale praktijken van het onderwijs kan dit niet!

3 Zie mijn bijdrage 'Omwille van de menselijk maat. Goed onderwijs en persoon worden' elders in deze bundel.

'kwaad' in de wereld noemen. Anders gezegd: het gaat niet slechts om het verdwijnen van idealen in het onderwijs (zoals uitgedrukt in termen als 'verheffing' of 'emancipatie', in 'rechtvaardigheid' of 'goed samenleven'), maar ook om het feit dat er geen morele verontwaardiging wordt verwoord door het verdwijnen van transcendentie.

Een schoolleider heeft morele helderheid nodig om te weten waar onderwijs 'goed' voor is. 'Goed' verwijst naar een waarderend of ethisch perspectief op het onderwijs. In de paragraaf 'Een kleine ethiek' worden drie soorten ethische overwegingen beschreven die van belang zijn bij het nadenken over goed onderwijs. Allereerst ga ik in op de bedoeling of het 'telos' van het onderwijs; de gerichtheid van onderwijs op het goede leven met en voor anderen, op rechtvaardige instituties en op een duurzame samenleving. Vervolgens besteed ik aandacht aan de zogenaamde norm van de moraal. Deze norm bestaat uit ethische principes die worden gehanteerd als zeef (of toetssteen) ten aanzien van de wijze waarop wij ons onderwijs inrichten. Daarbij testen we of de wijze waarop wij het onderwijs inrichten niet ook kwaad aanricht. Ten slotte sta ik stil bij de praktische verstandigheid en het deugdzaam handelen. Hoe werkt een 'bedoeling' in een concrete situatie uit: voor déze leerling, of voor déze groep leerlingen?

Deze drie soorten ethische overwegingen worden meegenomen in de praktijk van het goede onderscheiden, die in de laatste paragraaf wordt uitgewerkt. Ik presenteer een model van vijf stappen om als schoolleider het goede te onderscheiden in besluitvorming waarin de vraag waar onderwijs 'goed' voor is, richtinggevend is. Deze vijf stappen vormen een praktijk (of werkwijze) om tot morele helderheid te komen. In de vijf stappen worden de drie ethische gezichtspunten van de kleine ethiek verwerkt.

Als uw geduld te lang op de proef wordt gesteld, kunt u ook na de paragraaf over morele helderheid direct doorgaan naar de paragraaf over het goede onderscheiden, delen en doen. En de paragraaf over de kleine ethiek daarna lezen. Onderscheiden is een groeiproces van levenslang leren, omdat je zelf als persoon het doel van dit vormingsproces bent. Het gaat om wijsheid, deugdzaamheid en levenskunst als het hart van persoonlijk leiderschap. Door het goede te onderscheiden in de praktijk, groei je als leider in wijsheid. En wanneer je

groeit in wijsheid, ben je als schoolleider beter in staat om het goede te onderscheiden.[4]

Morele helderheid

Leiderschap rond de kwaliteit van goed onderwijs kan niet zonder morele helderheid. Het begrip 'morele helderheid' ontleen ik aan de filosofe Susan Neiman, die het een centrale plaats geeft in het nadenken over de inrichting van de samenleving. Volgens haar houdt morele helderheid in dat je weet wat goed is om te doen – en wat niet goed is, wat niet moet worden gedaan. Neiman pleit daarbij voor het herstel van idealen van het goede leven en samenleven zonder die idealen te formuleren in termen van absoluut 'goed' (of absoluut 'kwaad'). Idealen weerspiegelen het menselijke verlangen tot transcendentie, ofwel het verlangen om zich te verheffen boven de gegeven werkelijkheid (Neiman 2008, 102). Dit verlangen berust volgens Neiman op twee fundamentele ervaringen in het menselijk bestaan (Neiman 2008, 103):

- kritiek op het heden vanuit het verlangen naar een nieuwe, betere toekomst;
- verlangen om uitdrukking te geven aan onze vrijheid en waardigheid door de werkelijkheid te transformeren in de richting van deze gewenste toekomst.

Op grond van idealen zijn we als mensen bereid om onze eigen belangen op te offeren ten behoeve van een hoger doel. We willen niet anders dan leven vanuit idealen, omdat we beseffen dat het menselijk leven geen consumptieartikel is; het kan niet gekocht of verkocht worden (Neiman 2008, 101). Omwille van de waardigheid van de mens kunnen we geen genoegen nemen met de onveranderlijkheid van het bestaan of de onrechtvaardigheid van de samenleving.

4 In het schooljaar 2018-2019 is een postacademische leergang gestart waarin dit model van het goede onderscheiden centraal staat. Deze leergang is het resultaat van een samenwerking tussen Verus en de Radboud Universiteit (faculteiten filosofie, theologie en religiewetenschap).

Er is ook een risico aan het hebben van idealen, want idealen kunnen ontaarden wanneer we ze zien als ons bezit.[5] Vanuit onze hang naar zekerheid kunnen we idealen maken tot ons bezit ('wij weten waar onderwijs 'goed' voor is!). Er zijn echter volgens Neiman verschillende redenen dat idealen nooit als absoluut kunnen worden gezien:

- Het leven beloont niet als vanzelfsprekend de rechtvaardigen (Neiman 2008, 435). Het leven van mensen 'breekt' onverwacht, en het kwaad kan mensen treffen die het niet verdienen en die hieraan ten gronde gaan. Mensen ondergaan ook (passief) meer dan hen lief is, het leven dat 'op hun pad' komt. Wat in een mensenleven gebeurt, is in hoge mate niet een (bewuste) keuze. Er valt soms helemaal niks te kiezen! Dit maakt dat we morele helderheid niet moet verwarren met transparant, absoluut zeker weten.
- Morele helderheid ontstaat vaak op onverwachte momenten, waarbij we geraakt worden door de afwezigheid van het goede of de schok van het kwaad dat ons ten diepste raakt (Neiman 2008, 434). Toch is deze morele helderheid vanuit een ideaal of bedoeling[6] nooit voorzien van een garantie dat wat wij 'zien' als datgene waar het onderwijs 'goed' voor is, ook het 'goede' zal blijken te zijn. We worden als mens door het 'goede' gegrepen, meegenomen. Dit geldt ook en juist in het onderwijs waarin de vraag naar de toekomst van kinderen (dít kind) centraal staat.
- De beweegredenen van waaruit mensen handelen, zijn vaak onzuiver en weinig transparant voor de handelende persoon. Gewone, alledaagse goedheid is doorspekt met ijdelheid en eigenbelang (Neiman 2008, 437). Zowel onze goede als kwade handelingen komen voort uit een mengeling van beweegredenen. En sommige van deze redenen zijn banaal en weinig doordacht. Ook dat is de menselijke maat; dat is wie we als

5 Niet wij hebben idealen in bezit, maar wij worden gegrepen door onze idealen!

6 Ideaal en bedoeling zullen in deze bijdrage als verwisselbare begrippen worden gebruikt. Ze verwijzen beide naar datgene wat overstijgend, hoger, volmaakter is. Terwijl doelen verwezenlijkt kunnen worden, zijn bedoelingen omvattender dan ooit verwezenlijkt kan worden. Datzelfde kan gezegd worden van idealen. Idealen zijn omvattender dan feitelijk gerealiseerd kan worden. Op dit overstijgende of transcenderende karakter wordt in het onderstaande nog nader ingegaan.

> mens (en dus ook als schoolleider) zijn. Het is onszelf niet duidelijk van waaruit we handelen of keuzes maken.

Morele helderheid is daarom een opgave en (levens)kunst. Om morele helderheid te bereiken, dien je inspanningen te getroosten om zin te ontdekken in dingen die niet helder en eenduidig zijn. Je weet soms niet of je deze helderheid ooit zult bereiken (Neiman 2008, 431). Juist daarom vraagt morele helderheid in leiderschap om een proces van inoefening, groei en verdieping. Dit is de reden dat ik later in deze bijdrage het model van het onderscheiden van het goede presenteer en uitwerk. Het goede leren onderscheiden is een leven lang leren teneinde te groeien in morele helderheid.

Een kleine ethiek

In morele helderheid spelen drie ethische overwegingen in hun onderlinge samenhang een rol. Ik ontleen deze drie overwegingen aan de kleine ethiek van de filosoof Paul Ricoeur (1992). Voordat ik deze overwegingen presenteer, wil ik benadrukken dat het onderscheiden van het goede een praktische gerichtheid is in het denken van Ricoeur. Morele helderheid is verankerd in de persoon van de schoolleider, die de kwaliteit van goed onderwijs wil bevorderen van de school (voor déze leerlingen). Deze kwaliteit staat niet los van de geleefde praxis van het onderwijs dat geboden wordt. Meer nog, het goede krijgt reeds in de dagelijkse praktijk van het onderwijs gestalte. Dit idee berust op fenomenologische waarnemingen over 'het goede' dat in de praktijk van het onderwijs verschijnt (Dupont 2010, 124; Ricoeur 1992, 172):[7]

> 1. Mensen komen tot een idee van het goede op basis van onze ervaringen van geluk of een gelukkig leven. Het goede is verbonden met ervaringen in het geleefde leven.

7 De kracht van de benadering van Ricoeur is dat hij drie verschillende benaderingen in de ethiek verbindt, namelijk teleologische ethiek, deontologische ethiek en deugdethiek. Zijn model integreert deze benaderingen in een proces waarbij de verschillende benaderingen elkaar aanvullen, maar ook kritisch corrigeren. Geen benadering kan worden weggelaten om te komen tot morele helderheid in een handelingspraktijk. Dit is ook de reden dat dit model de voorkeur heeft.

> 2. Mensen willen het geleefde leven richten op het goede. Het goede is het volmaakte, het gelukkige leven. Dit geluk is nergens helemaal vervuld (of absoluut). Daarom impliceert deze ethische gerichtheid een teleologische gerichtheid of een gerichtheid op een bedoeling.
> 3. Vanuit het verlangen naar het goede zien mensen het hun opdracht om ook de geleefde onderwijspraktijk vanuit deze bedoeling vorm te geven.[8] Het gaat om een praktische levenswijze, ofwel om de kunst (het waagstuk) om het pedagogisch juiste te doen. Om "de jongere generatie de middelen aan te reiken waarmee ze niet alleen de eigen toekomst, maar ook die van de wereld tegemoet kunnen treden".

In de lijn van het bovenstaande vat ik ethiek op als een praktijk gerichtheid op het goede in het onderwijs. In een parafrase van de formulering van Meirieu, waarmee ik dit essay begonnen ben en die hierboven nogmaals is geciteerd, zou ik de bedoeling[9] van goed onderwijs kunnen omschrijven als:

> De jongere generatie de middelen aanreiken waarmee ze het goede leven, goede samenleven en goede leren op een volwassen wijze tegemoet kunnen treden.

Ik licht deze formulering nader toe. Kwaliteit van goed onderwijs is een praktische gerichtheid, en houdt dus verband met de geleefde praxis van het onderwijs, ofwel wat in de praktijk van het onderwijs gestalte krijgt. Volwassenwording "eist dat we het verschil leren tussen zijn en

8 Vaak wordt er in verband met goed onderwijs verwezen naar waarden. Waarden kunnen gezien worden als een geobjectiveerde neerslag van de praktijk van waardering waarin mensen verlangen naar het goede en de opgave ervaren dit goede gestalte te geven. Het gevaar is niet ondenkbaar dat deze waarden worden gezien als het doel van de ethische gerichtheid. In de traditie van Aristoteles en Ricoeur (1995, 44) mist men dan de kern van de ethische gerichtheid als verlangen en praktische levenswijze. De kracht van deze benadering is dat dat ze leidt tot daadwerkelijk handelen om goed onderwijs gestalte te geven en niet blijft hangen op een visie waar het onderwijs 'goed' voor is. Daarom kiezen we voor een benadering vanuit het verlangen en vanuit praktische levensvoering.

9 De term 'bedoeling' (het 'waartoe') als verwijzing naar het goede mag niet verward worden met een bewustzijnstoestand van mensen, zoals in de uitdrukking: "Wat bedoel jij?" Bedoeling verwijst naar het goede van/in het geleefde leven dat hierin oplicht als 'hoogste ideaal' van het bestaan; van het goede leven en samenleven.

behoren, zonder ooit een van de twee te verzaken" (Neiman 2014, locatie 1551). Er is een gegeven werkelijkheid en een werkelijkheid waarnaar mensen verlangen: een toekomst van leven als goed leven, goed samenleven en goed leren. Volwassenwording vraagt de erkenning van beide werkelijkheden, en een verbinding tussen beide, die gemaakt kan worden door de gegeven werkelijkheid te transformeren in de richting van het goede leven en samenleven.[10]

De vraag naar wat 'goed' is omvat volgens Ricoeur een gerichtheid op het goede leven van en met anderen, in rechtvaardige instituties en goede duurzaamheid in het omgaan met de natuur. Ik voeg hier nog een derde dimensie aan toe, omdat het over onderwijs gaat, namelijk goed leren ofwel de bedoeling van het leren. Goed leren gaat niet over het vergroten van leeropbrengsten (instrumenteel),[11] niet over de invloed van het brein in leerprocessen (neuropsychologie), niet over het stapelen van diploma's, maar over de betekenis van 'leren' als een bedoeling van het mensenleven.

Dit onderscheid is zichtbaar in het verhaal van Christoph. Het probleem van de schoolexamens kwam op zijn bord terecht als een instrumentele vraag: hoeveel toetsen zijn wenselijk in een jaar? Ook het gesprek in het MT werd vooral op instrumenteel niveau gevoerd: examencommissies, examenexperts, certificering van de examensecretaris. Problemen die er op dit vlak liggen, moeten worden opgelost. Maar de vraag wat de bedoeling van het leren is en wat in het perspectief hiervan de bedoeling is van toetsen, komt niet in beeld. 'Waartoe' toetsen we in het funderend onderwijs? Hoe gaat dit toetsen jongeren leren om op een volwassen wijze de wereld tegemoet te rtreden?

In het navolgende worden eerst de drie ethische perspectieven verder uitgewerkt voordat een praktijk van het goede onderscheide wordt geschetst. Daarbij gaan we er vanuit dat alle drie de perspectieven nodig zijn in het onderscheiden van het goede. Ze kunnen worden gezien in de metafoor van de dans, waarin er sprake is van een voortdurende

10 Deze transformatie van de werkelijkheid naar het goede leven is een kunst (waagstuk), slaagt ten dele, en met kleine stapjes en lijkt in de contingentie van het leven soms helemaal afwezig. Zie mijn bijdrage 'Omwille van de menselijke maat' elders in deze bundel.

11 Waarmee niet het omgekeerde gezegd wil zijn. Natuurlijk is opbrengstgericht werken van belang (zie Onderwijsraad 2017, 12). Het zegt alleen niets over de inhoud van het onderwijs en de bedoeling van het onderwijs.

beweging tussen de drie onderscheiden perspectieven. Een dans die in de praktijk van het onderwijzen in de school gestalte krijgt.

Het goede als bedoeling (telos)

De bedoeling van het goede leven, goede samenleven en goede leren is de eerste ethische gerichtheid.[12] Een bedoeling is iets van uiteindelijke waarde waarnaar ons diepste verlangen uitgaat. Mensen verschillen op grond van het feit dat hun verlangens uitgaan naar andere zaken. De ene mens geniet van een wandeling in de natuur, de ander geniet van muziek en weer een ander van de zorg voor kinderen of voor de integratie van migranten in de samenleving. We zijn als mensen uniek in onze gerichtheid op zaken waar onze zorg naar uitgaat. Zaken waar onze zorg naar uitgaat – in termen van Frankfurt: zaken die voorwerp zijn van 'verschilligheid'[13] – zijn bepalend voor ons karakter en onze identiteit. Deze betrokkenheid op wat ons aangaat, deze 'verschilligheid', geeft continuïteit aan onze wil en vormt daardoor het fundament van onszelf als handelende personen (volwassenen). En deze betrokkenheid is een praktische betrokkenheid die zichtbaar wordt in wat we doen. Door het beoefenen van 'verschilligheid' worden we tot mensen die verantwoordelijk zijn voor ons handelen. En deze volwassen omgang met wereld kan worden omschreven als:

> Verantwoordelijkheid nemen voor de verlangens waarnaar onze verschilligheid (betrokkenheid, gerichtheid) uitgaat en een persoonlijke

12 In deze paragraaf zal ik naast Ricoeur gebruikmaken van het denken van de ethicus Frankfurt. Beide auteurs verstaan ethiek als een praktische gerichtheid tot de wereld die een geraakt worden door de wereld veronderstelt en zich uitdrukt in een verlangen. Bij Ricoeur is geraakt worden (of 'Sorge' in het spoor van Heidegger) een basisvorm van het menselijk handelen (zie Boey 2008, 118). Frankfurt spreekt over 'care', dat ik in de tekst zal vertalen met 'verschilligheid'. Beide filosofen vertrekken in hun (fenomenologische) analyse vanuit ervaringen van mensen met het 'goede'. Frankfurt bouwt zijn betoog op rond de ervaring van liefde als bedoeling van het goede leven. Dit is – mijns inziens – een mooie toegang om te verstaan wat bedoelingen zijn. Daarom heb ik ervoor gekozen om in deze paragraaf Frankfurt aan het woord te laten.

13 Frankfurt gebruikt hier het woord 'care'. Dit Engelse woord is niet gemakkelijk te vertalen. Het heeft de betekenis van 'ergens om geven', iets wat je wilt; waar je hart ligt, waarom je betrokken bent. Het woord 'zorg' heeft in het Nederlands ook een andere connotatie in de zin van verzorging. Daarom hanteer ik de term 'verschilligheid' in oppositie tot on-verschilligheid.

> identificatie met deze verlangens waardoor ze continuïteit en stabiliteit krijgen (karakter).

Mensen hebben altijd redenen om te handelen, er zijn verschillende zaken waarop onze 'verschilligheid' zich richt. Maar als deze redenen alle kanten op gaan en steeds weer veranderen, is er geen eenheid en continuïteit. Je hebt dan te maken met iemand zonder karakter. Wat je van een mens kunt zeggen, kun je ook van een schoolorganisatie zeggen. In een school zonder karakter gebeurt nog steeds van alles: er wordt les gegeven, er worden excursies georganiseerd, er vinden mentorgesprekken plaats et cetera, maar men staat on-verschillig tegenover deze activiteiten, omdat men niet handelt vanuit een gedeelde waarde die deze activiteiten met elkaar verbindt. Zoals Frankfurt stelt:

> "Verschilligheid is geen reactie op iets wat objectief van belang wordt geacht, maar een subjectief vermogen om waarde en belang toe te kennen aan iets in de wereld." (Frankfurt 2004, 23 [vertaling CH]).

Heeft alles wat wij als het goede zien een bedoeling? Wanneer is het een bedoeling en wanneer zijn het doelen? Bedoelingen zijn gericht op wat van uiteindelijke waarde (menswaardig; humaan; volmaakt geluk) is. Doelen onderscheiden zich van bedoelingen, omdat doelen intenties zijn die we willen realiseren, en – dit is belangrijk! – die ook in ons vermogen liggen om te realiseren. We beschouwen daarom het niet-bereiken van een doel als verwijtbaar. Bedoelingen ('waartoe') hebben een intrinsieke waarde die doelen niet hebben. In bedoelingen gaan maakbaarheid en niet-maakbaarheid samen. Daarom zijn bedoelingen ook altijd een waagstuk: het waagstuk van geluk; het waagstuk van goed onderwijs (Biesta 2014); het waagstuk van geloof, hoop en liefde.

Kenmerkend voor liefde is dat iets als waardevol in zichzelf wordt ervaren. Liefde is een overgave[14] om dit waardevolle te aanvaarden als een uiteindelijk bedoeling. Aan elke wilsact van mensen knaagt onzekerheid. Is dit de juiste keuze? (= gerichtheid van het verlangen). En kan ik aan deze liefde voldoen? (= stabiliteit van de wil). Welnu, het merkwaardige van liefde is dat het niet voelt als een vrije keuze,

14 Frankfurt (2004) noemt dit een "volitional necessity", ofwel een noodzaak van de wil. In de overgave ervaart de wil niet anders te kunnen dan zich te geven aan het object van zijn of haar liefde. In een paradoxale zin weet de wil zich bevrijd van het willen!

maar dat we ervaren dat we worden gegrepen door het object van onze liefde. Het overkomt ons! Komt op ons pad! *Het* verschijnt! Frankfurt noemt dit het onvrijwillige karakter van de liefde ("the necessities of love"). Dit gegrepen worden is juist wat ons aantrekt in de liefde. We verlangen ernaar om ons met hart en ziel toe te kunnen vertrouwen aan het voorwerp van onze liefde.

Het paradoxale van de liefde is dat in het gegrepen worden mensen zichzelf als bevrijd ervaren en hun vertrouwen in de juistheid van hun handelen wordt versterkt. Hoe kan dat? In de liefde geven mensen zich met hart en ziel over aan het voorwerp van hun liefde ("wholeheartedly")! Deze overgave geschiedt niet op grond van een keuze (reflectief) of door een wilsact (controleerbaar). Zoals op het vlak van de verklarende rede de logica de sturing van ons cognitieve vermogen overneemt, zo neemt (in liefde) 'de liefde' de sturing van de wil over. Wat de logica en de liefde doen is – in zekere zin – ons bevrijden van onszelf, namelijk van de last om met een sluitende argumentatie te komen, respectievelijk de last van de wil om te willen.[15] In de liefde geeft een mens zich over; het voorwerp van zijn liefde is hem of haar te sterk; men wordt erdoor overweldigd.

Er zit nog een andere paradox in de ervaring van liefde, namelijk een verlangen naar geluk dat zonder grenzen is, volkomen, een volheid van bestaan, terwijl we tegelijkertijd het besef hebben begrensd te zijn in datgene wat we kunnen realiseren. In de liefde gaat het verlangen naar mateloosheid en het besef van begrensdheid samen. Enerzijds ontsnapt het voorwerp van mijn liefde aan elke maat, waardoor ik haar zou begrenzen. Mijn maat doet geen recht aan de bedoeling van liefhebben. Ik verlang het volmaakte of het uiteindelijke geluk voor het object van mijn liefde.

Samenvattend zijn bedoelingen vanuit een praktische gerichtheid op de wereld het resultaat van ons geraakt worden door iets dat ons overweldigt, waaraan we ons met hart en ziel toevertrouwen in een

15 Bij de logica is de verklaring al voorgegeven. Niet ik verklaar, maar 'het verklaart zich' in mijn verklaring. 'Het' is dan het zo-zijn van de werkelijkheid, bijvoorbeeld de aantrekkingskracht die twee massa's op elkaar uitoefenen (zwaartekracht). Hetzelfde kun je zeggen van de liefde. Niet ik wil, maar het (= de liefde) wil in mijn willen. Mijn willen is ten diepste een niet-willen (of loslaten): een 'niet-willend willen'. De liefde voor mijn kind zou je bijvoorbeeld kunnen zien als een aantrekkingskracht die er al is voordat ik mij hieraan overgeef.

mateloosheid die beantwoordt aan het volmaakte, vervullende of uiteindelijke karakter van het voorwerp van onze bedoelingen.

De norm van de moraal

De tweede ethische gerichtheid is de norm van de moraal. Moraal heeft betrekking op handelingen waartoe mensen moreel verplicht zijn (*behoren; moeten*). Dat is heel iets anders dan bedoelingen die de uitdrukking zijn van een verlangen naar het goede leren, leven, samenleven (zie de vorige paragraaf). De reden dat we beide benaderingen met elkaar verbinden heeft te maken met de mogelijkheid dat ons handelen de ander of het andere geweld aandoet en omdat in onze vrije wil de mogelijkheid aanwezig is om kwaad te doen (Ricoeur 1992, 218). We begrijpen niet goed de oorsprong van het kwaad in de vrije wil, maar we zien dat mensen hiertoe in staat zijn. Precies vanwege deze mogelijkheid moet ons handelen vanuit idealen of bedoelingen de toets van de moraal (of morele verplichting) kunnen doorstaan. Deze toets formuleert Ricoeur als volgt:

> "Handel louter in overeenstemming met de verplichting te willen dat *wat niet zou mogen zijn*, namelijk kwaad, er ook in werkelijkheid *niet is*." (Ricoeur 1992, 218)

Wat is het verschil tussen bedoeling (telos) en morele verplichting (norm)? (Dupont 2010, 157–158). Het eerste verschil is gelegen in het feit dat bedoelingen 'positief' aangeven hoe ons leven en samenleven (meer) van waarde kunnen zijn. Bedoelingen verwijzen naar datgene wat nastrevenswaardig is. De normen van de moraal nemen ons in bescherming en verwijzen naar datgene wat *niet* mag worden gedaan. Een tweede verschil is dat bedoelingen een subjectieve of persoonlijke basis hebben in het verlangen (persoonlijke streving of passie). Ze zijn het resultaat van een ervaring dat mensen gegrepen worden door iets buiten hen (een hoger doel). De norm van de moraal kan objectief worden genoemd, omdat ze voor iedereen (en in die zin objectief) geldig is. De norm wordt aan het handelen opgelegd, ongeacht de persoonlijke motieven van waaruit mensen handelen. Ten derde verwijzen bedoelingen naar het goede dat vervullend is, van uiteindelijke waarde. Normen geven aan wat minimaal vereist is om goed te leven met en voor anderen in rechtvaardige instituties en een duurzame

samenleving. De norm van de moraal is erop gericht *dat niet is, wat niet zou mogen zijn*, namelijk geweld en kwaad.

Wanneer doen we onszelf, de nabije ander, de anonieme ander en het andere geweld en/of kwaad aan? (Dupont 2010, 159–160; Haker 2004, 148–149). Het goede leven voor onszelf toont zich in de waardering die wij voor onszelf hebben. Ik streef of verlang naar het goede leven voor mijzelf. Deze zelf-waardering kan ontdaan zijn van zelf-respect, omdat ik mijzelf niet sterk genoeg vind om bij te dragen aan het realiseren van het goede leven, noch de verantwoordelijkheid meen te kunnen dragen om te bevorderen waar onderwijs 'goed' voor is.

Stel dat Christoph denkt dat hij als schoolleider (met het team) er niet in gaat slagen om een andere opzet te ontwikkelen van een programma van toetsing, dat aanvaardbaar is voor het team (en externe instanties, zoals de inspectie). Deze onzekerheid drijft hem om vast te houden aan de bestaande opzet. Met deze houding berokkent hij zichzelf kwaad, doordat hij twijfelt aan zijn mogelijkheid om het 'goede' te bevorderen en twijfelt aan zijn autonomie (Ricoeur 1992, 215). De norm van de moraal stelt dat we de morele plicht hebben om het goede voor onszelf te willen en de plicht hebben om onszelf te respecteren in ons vallen en opstaan in het doen van het goede.

Op de tweede plaats mogen we de ander in zijn autonomie geen kwaad berokkenen. De ander verdient mijn respect in zijn of haar streven naar het goede. Ook als ik het niet eens ben met de keuzes die worden gemaakt, dan berokken ik de ander schade indien ik om die reden mijn betrokkenheid ('verschilligheid'; liefde voor de ander) opschort.[16] Zeker in de vraag waar het onderwijs 'goed' voor is, kan zich deze situatie voordoen. Stel dat het team van de docenten Nederlands met een voorstel komt, waarvan de schoolleider vindt dat er nog te veel toetsmomenten zijn. De schoolleider wil dit plan niet overnemen, zonder dieper door te vragen naar het 'waartoe' van deze keuze. Daardoor wordt het plan van de leraren om het 'goede' te bevorderen doorkruist, en wordt hun vermogen tot het maken van eigen keuzes afgenomen (Ricoeur 1992, 221). De norm van de moraal vereist dat ik de ander nooit louter als middel hanteer, maar altijd ook als intrinsiek doel met

16 Er zijn grenzen aan het respect voor de wil van de ander, bijvoorbeeld wanneer een ander zichzelf of een ander geweld aandoet. Er is eveneens een grens wanneer het respect voor de ander de handelende (leraar, mede-leerlingen, onderwijs ondersteunend personeel) kwaad berokkent. Ik laat dit punt hier verder rusten.

een verlangen naar het goede. Wanneer de ander wel als middel wordt gehanteerd, beschadigen we volgens Ricoeur ook de gemeenschappelijke wil tot samenleven die de leden van de scholengemeenschap hebben. Als een schoolleider de wil van leraren breekt om eigen keuzes te mogen maken, beschadigt hij of zij ook de wil van onderwijsgevenden om deel te willen zijn van de leefgemeenschap die school heet.

Vervolgens mogen we geen kwaad berokkenen aan leerlingen die de school niet kent, maar die wel deel uitmaken van de buurt of de regio waar de school staat. Zo kan een school door de criteria die zij hanteert bij toelating van de school, een bepaalde groep leerlingen uitsluiten waarvan zij zich niet bewust is. Of we kunnen, als we in een bepaalde stad of regio de profielen van scholen naast elkaar leggen, tot de conclusie komen dat er een bepaalde groep leerlingen is die tussen wal en schip valt (en dat kunnen in een concrete context zowel de hoogbegaafde leerlingen zijn als juist achterstandsleerlingen). Het ontbreken van het 'goede onderwijs' voor een bepaalde groep leerlingen is geen bewuste keuze, maar het niet-beoogde resultaat van de keuze van verschillende scholen in een plaats of regio.

Ten slotte is er de duurzaamheid van de natuur die bescherming verdient. Van belang is dat duurzaamheid impliceert dat we de natuur niet louter als middel, maar ten minste ook als doel zien (zoals bij de mens). Dit ligt ook besloten in het christelijke begrip rentmeesterschap: je hebt de natuur te leen van de Schepper en je hebt een verantwoordelijkheid om haar in stand te houden.[17]

Praktische verstandigheid

Het derde perspectief dat we mee moeten nemen bij de vraag waar het onderwijs 'goed' voor is, is het recht doen aan het contextuele en bijzondere van de onderwijssituatie aan kinderen. Onze bedoelingen, maar ook de zeef van de moraal spreken over 'elke mens' of het 'persoon-zijn'. Morele helderheid moet echter richting geven aan het goede onderwijs voor déze leerling of déze groep leerlingen in een bepaalde situatie. Hoe kan men recht doen aan de uniciteit van deze leerling of deze groep leerlingen zonder uit het oog te verliezen wat

17 Bij de natuur zouden we eerder spreken van een 'moral patient' in plaats van een 'moral agent', die als subject van spreken en handelen dezelfde status wordt toegekend als de mens. Niet iedereen is het hierover eens, maar deze discussie schuiven we hier terzijde.

men beschouwt als het goede leven, samenleven en leren? Een school heeft bovendien beperkte middelen en moet keuzes maken waarbij niet alles kan worden ondersteund of aangeboden. Hoe moet een school een afweging maken tussen de zorg voor kind 'x' en de extra lessen voor kind 'y'? Het zijn immers grootheden die niet te vergelijken zijn, maar de school kan niet in alle omstandigheden beide bieden. Instituties zoals scholen moeten kiezen! (Ricoeur 1992, 251) En dat impliceert dat men bepaalde zaken laat liggen.

Om met deze problemen om te gaan die zich in de praktijk van het onderwijs voordoen, is praktische verstandigheid nodig.[18] Praktische verstandigheid denkt over twee zaken na (Dupont 2010, 186). Allereerst over het doel van het handelen: welk doel past in deze situatie voor dit kind, gezien de bedoeling van goed leven, goed samenleven, goed leren? Het denken dat erin slaagt om helderheid over het doel te krijgen, noemen we (een vorm van) wijsheid. De school (schoolleider; docent) heeft een wijs besluit genomen in lijn met de bedoeling van het onderwijs. Daarnaast denkt praktische verstandigheid na over de vraag via welke middelen (weg; proces) dit doel kan worden bereikt. Kunnen we realiseren wat naar het door ons gestelde doel leidt? Het denken dat hierin slaagt, noemen we slimheid. Slimheid is een vaardigheid in het vinden van oplossingen die gezien de aanwezige mogelijkheden praktisch haalbaar en effectief blijken te zijn. Verstandige besluiten neem je nooit alleen, maar altijd in een geprek met verstandige mensen:

> "De mens die een praktisch verstandig besluit wil nemen, neemt deel aan een gesprek met een verstandige ander. Er kan in dit gesprek geen theoretische 'ware' conclusie worden getrokken, maar alleen een praktische beslissing worden genomen.'Praktisch verstandig' worden we door conflicterende argumenten over wat een goed leven is in een bepaalde situatie uit te wisselen." (Dupont 2010, 189)

In een school lopen verstandige mensen die weten hoe het goede in een bepaalde situatie kan verschijnen. Zoals bij de vraag: hoe kunnen

18 Praktische verstandigheid moet verbonden worden met andere deugden, namelijk matigheid, moed en rechtvaardigheid. Wie hierover meer wil lezen, verwijs ik graag naar de studie van Dupont (2008, 176–185). Ik volg hier Ricoeur die zelf ook praktische verstandigheid een spilfunctie geeft in zijn kleine ethiek. Naast het koesteren van idealen, is de mens een rationeel wezen; hij moet nadenken over de realisering van het goede in de praktijk en over de middelen die daarvoor nodig zijn.

we het ideaal van goed toetsen realiseren voor een bepaalde groep leerlingen, in een bepaalde bouw, of een bepaalde opleiding? Omdat verstandige mensen tezamen praktisch verstandige besluiten kunnen nemen, besluit Christoph om hierover schoolbreed met alle geledingen in gesprek te gaan.

SAMENVATTING KLEINE ETHIEK

Het handelen is bij Ricoeur verbonden met de vraag naar de bedoeling (*telos*) van het leven met en voor anderen in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving. Wat is het goede dat door 'mijzelf met en voor anderen' nagestreefd dient te worden.

De BEDOELING geeft richting aan onze praktische verhouding tot de wereld. Bedoelingen zijn een gedrevenheid van de wil die is gegrepen (overweldigd wordt) door:
de toekomst van mijzelf;
de toekomst van de nabije ander;
de toekomst van de anonieme ander die in onze samenleving aanwezig is;
de toekomst van de duurzaamheid van onze samenleving (natuur).
Bedoelingen kunnen de ander kwaad berokkenen.

De **NORM VAN DE MORAAL** is voor iedereen (universeel) geldig op redelijke gronden (rationeel) en moreel verplicht. De test van de moraal is erop gericht: '*dat niet is, wat niet zou mogen zijn*, namelijk geweld en kwaad'. Van geweld of kwaad is sprake wanneer:
iemand in zijn zelfwaardering geen zelfrespect toont;
iemand geen respect toont voor de autonomie van de nabije ander;
iemand de anonieme ander niet rechtvaardig behandelt;
iemand de natuur blijvende (onherstelbare) schade berokkent.

PRAKTISCHE VERSTANDIGHEID is het nadenken over het doel van het handelen, dat gezien de bedoeling, in een bepaalde situatie voor deze leerling of groep leerlingen, nagestreefd dient te worden. We denken *enerzijds* na over het doel zélf, door het stellen van de vraag: wat is passend in deze situatie bij de bedoeling? We noemen dit wijsheid. En we denken a*nderzijds* na over de vraag welke middelen het meest geschikt zijn om in een bepaalde situatie een bepaald doel te bereiken. We noemen dit slimheid.

Het goede onderscheiden, delen en doen

Hoe kun je als schoolleider nu het goede bevorderen en het kwade vermijden? In de praktijk van alledag sta je als schoolleider voortdurend voor keuzes die vragen om morele helderheid. Hoe kun je hierin groeien? Hoe kun je groeien in morele helderheid als praktische gerichtheid op het goede leven met en voor anderen in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving? Groeien, omdat morele helderheid vraagt om te denken vanuit bedoelingen (hier: idealen van het goede leven, samenleven en leren), getoetst aan de norm van de moraal (hier: het vermijden van het kwade) en inbedding in de specifieke situatie waarin gehandeld moet worden (hier: praktische verstandigheid). Dit groeien is een proces dat veel inspanning en inzet kost. Als borging van kwaliteit instrumenteel wordt gezien, dan is het relatief beheersbaar en controleerbaar (bijvoorbeeld het inrichten van een examencommissie). Als borging van kwaliteit morele helderheid veronderstelt om het goede te onderscheiden, te delen en doen, dan is het onderwijs een waagstuk en is leiderschap een permanent groeiproces, een waagstuk, omdat we over 'het goede' niet automatisch de beschikking hebben, dit goede ook weerbarstig en verwarrend is, omdat het geleefde leven (en dus ook de dagelijkse praktijk van het onderwijs) laat zien dat goede mensen (goede leerlingen, goede toetsen) niet altijd beloond worden met het goede (zie Neiman 2008).

In dit groeiproces staat de persoon van de schoolleider centraal omdat het leerproces geen 'techniek' is, maar geborgd is in de persoon die het goede kan onderscheiden. Het moet in de persoon ontwikkeld zijn die in staat is keuzes te maken rond het onderwijs als een pedagogische praktijk gericht, op het goede leven met en voor anderen, in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving.[19]

In het onderstaande zal ik een model schetsen in vijf stappen dat is ontleend aan de zogenaamde 'onderscheiding der geesten' in de

19 Dit geldt voor elke vorm van leiderschap binnen het publieke domein (de politiek, rechtspraak, zorg, etc.). Het gezag van leiderschap berust op morele helderheid; macht berust op rollen en verantwoordelijkheden. Zou het kunnen zijn dat het wantrouwen van de burgers in de politiek samenhangt met een gebrek aan moreel leiderschap? En hoe is dit moreel leiderschap aanwezig in het onderwijs?

traditie van de christelijke spiritualiteit.[20] Dit proces van onderscheiding kun je zien als ervaringsmodel dat in de loop der eeuwen is ontstaan en verschillende vormen kent. Ik volg hierbij enkele Nijmeegse auteurs die vier stappen onderscheiden in dit proces (Waaijman 2000, 483–512; 2013a; 2013b; Nissen 2015) en ik voeg daar vanwege de handelingsgerichtheid van deze bijdrage een vijfde stap aan toe: het goede doen. Ik volg ook de auteurs Waaijman en Nissen die pleiten voor een herstel van het collectieve karakter van het proces van het goede onderscheiden. Nieuw ten opzichte van deze auteurs is dat ik het model van onderscheiding verbind met de drie ethische perspectieven uit de kleine ethiek van Ricoeur (zie boven).[21]

Stap 1 – Om je heen kijken

Allereerst vraagt het goede onderscheiden om te leren luisteren en waarnemen vanuit verwondering. Wij maken het goede niet, maar het goede wil in dit kind, in deze gemeenschap/samenleving doorbreken. Onderwijs is een waagstuk, maar misschien meer nog een wonder. Michelangelo heeft hiervoor het beeld gebruikt van de hand (van de beeldhouwer) die het beeld bevrijdt uit de steen. Onze onderwijspraktijken (handelingen) leggen niet op, maar leggen vrij wat wil doorbreken in dit kind/deze samenleving. Dat vraagt om een houding van verwondering. Als je toekomst wilt zien, moet je gaan 'luisteren' wat gehoord wil worden en 'gezien wil worden' vanuit verwondering.

> "Wat overkomt de mens wanneer hij zich verwondert? Vanuit de openheid wordt hem een wereld openbaar die tot dan toe voor hem

20 Het woord onderscheiding komt van het Griekse 'diacrisis' (Latijn: 'discretio') (Waaijman 2000, 384). Het gaat daarbij om kritisch reflexief waarnemen of – beter nog – uitsorteren wat goed en wat kwaad is. De mens wordt in de persoonlijke levensweg gewaar wat hierin gestalte is van de volkomenheid die Gods toekomst transparant maakt. Daarmee is dit proces voor de gelovige deel van diens verhouding tot God. Ik laat in mijn betoog deze religieuze betekenis achterwege, omdat niet iedereen deze transcendente openheid naar het goede verbindt met God. Daarmee sluit ik mij aan bij de traditie in de christelijke spiritualiteit die eenzelfde proces van onderscheiding en transformatie aanwezig acht ook waar God als actor impliciet blijft (Waaijman 2000). Ik ga er ook van uit dat er meer overeenkomst is tussen deze christelijk spirituele traditie en de Griekse filosofie dan soms is beweerd (Waaijman 2013b).

21 Daarmee is dit model verwant aan dat van Thomas van Aquino die discretio beschouwde als de act van verstandigheid ('prudentia') (Waaijman 2000, 483).

> gesloten was. Verwondering is het staren in een wereld die tot voor kort een andere wereld was en nu de eigen wereld blijkt te zijn of omgekeerd. In de verwondering dient de wereld zich aan als waardevol vanuit een belangeloze aanschouwing van de wereld om mij heen." (Verhoeven 1967, 33)

Verwondering opent toekomst die als mogelijkheid van/in het kind of in de samenleving gestalte wil krijgen. Een toekomst die beter, gelukkiger, vervullender is ten opzichte van het leven en samenleven dat we nu kennen.

Ten tweede vraagt het goede onderscheiden om de verschillende gezichtspunten te verzamelen die in de gemeenschap aanwezig zijn op de toekomst en de weg daarnaartoe. Elk gezichtspunt is van belang, omdat hierin het goede als mogelijkheid zichtbaar kan worden, evenals het ontbreken van het goede of het verhinderen dat het goede van/in het kind kan doorbreken (hier: vermijden van het kwaad).[22] En met gemeenschap bedoelen we iedereen die betrokken is bij goed onderwijs dat de school biedt: leraren, leerlingen, ouders, stakeholders. Dit verzamelen moet niet los worden gezien van verwondering. Het goede is aanwezig in de onderwijspraktijk, want anders zouden we er geen toegang toe hebben. Maar we zien en benoemen het niet, omdat het verborgen ligt in alles wat in het onderwijs geschiedt, of gedachteloos geschiedt. Neiman noemt dit de banaliteit van het handelen: heel veel van wat we doen in het onderwijs geschiedt 'gedachteloos'. En dat geldt voor het goede dat gedaan wordt, maar ook voor het ontbreken van het goede aan kinderen.

Het eerste dat Christoph als schoolleider wil doen, is verzamelen. Dat doet hij door met alle betrokkenen in de school te gaan praten. Waar wordt volgens betrokkenen het goede 'ruimte gegeven' (opengelegd)? En waar wordt het aan kinderen onthouden? (dat wil zeggen: waar wordt kwaad berokkend?)

22 Alle energie van scholen gaat vaak zitten in verbeterprogramma's van leeropbrengsten. Hoe zou het zijn als we in de school ook 'deblokkerings'-programma's zouden ontwikkelen om zicht te krijgen op praktijken waarin we verhinderen dat het goede van/in het kind kan doorbreken? Hoeveel kinderen zitten er in het onderwijs die leren wat ze niet willen leren en die niet leren wat ze zouden willen leren? En hoeveel kinderen stappen op hun fiets naar school, niet omdat ze zoveel plezier hebben in het leren, maar omdat ze het leuk vinden om andere kinderen te ontmoeten?

Stap 2 – Naar binnen kijken

Het goede onderscheiden vraagt ten tweede om naar binnen te kijken. Centraal in dit proces van zelfonderzoek staan de motieven en eigenschappen die een rol spelen bij ons handelen of bij de beslissing die we nemen. Deze motieven en eigenschappen kunnen twee kanten op gaan: ze kunnen ons van de juiste weg af brengen (negatief), of op het pad naar het goede zetten (positief). Dit kan ook in een vraag geformuleerd worden: wat belemmert in mijzelf openheid voor het goede? En (omgekeerd): wat bevordert in mijzelf openheid voor het goede? Bij beide vragen sta ik hieronder stil.

Wat belemmert in mijzelf openheid voor het goede? En wat belemmert in mijzelf de waarneming dat het goede ontbreekt? Deze vraag is erop gericht om ruimte te geven aan dienstbaarheid aan de ander, en voorbij het 'dikke ik' te komen. Dienend of nederig leiderschap is momenteel een sterk thema in de leiderschapsliteratuur. Dienend komt niet voort uit een laag zelfbeeld, maar vanuit het hoge ideaal van het goede waaraan men dienstbaar wil zijn. Wanneer je als schoolleider geleid wordt door macht, impulsiviteit, een defensieve houding, hoogmoed (het beter weten dan alle anderen), narcisme (ego-gerichtheid), een onjuiste zelfperceptie, scoor je als leider laag op nederigheid, omdat deze gedragingen ertoe leiden dat alleen jij weet wat gedaan moet worden (Morris et al. 2005; Chancelor & Lyubomirsky 2013). Nederigheid is het samenspel van een sterk zelfbesef van de eigen kwaliteiten en belemmeringen, openheid voor nieuwe ideeën en gezichtspunten, en een besef van hoge idealen (het goede) (Morris et al. 2005, 1131). Nederigheid wil volgens Anselm Grün zeggen:

> "(...) dat je de moed hebt af te dalen naar je diepste mens-zijn, naar je eigen schaduw. In plaats van zichzelf te verheffen moet de deemoedige van zijn hoge troon afkomen en inzien dat hij van aarde gemaakt is *(humilitas* komt van *humus)*." (Grün 2016, 27)

'Van aarde gemaakt' is een mooi beeld voor onze breekbaarheid, onze tekorten en onze schaduwzijde. We zijn soms ook niet in staat (incapabel) om het goede te onderscheiden. Dit mag echter niet de grond zijn van waaruit we leidinggeven aan de schoolorganisatie. Want dan vertroebelt het ons zicht op het goede dat in het onderwijs wil verschijnen.

'Naar binnen kijken' is er ook op gericht om de eigen koers voor ogen te houden en niet met jezelf in conflict te komen door emoties (temperament) of je gedragingen af te stemmen op datgene wat er om je heen gebeurt: wat iemand zegt, doet of nalaat te doen (Cloninger 2004; 2007). Als je als mens reactief handelt ("Maar hij zei tegen mij....", "Haar gedrag was zodanig dat...") of impulsief (vanuit je onbewuste gevoelens), dan ben je de sturing kwijt van wat je doet. Dit kan zich ook uiten doordat:

- je gedrag van de ander gaat vergelden;
- je de omstandigheden de schuld geeft;
- je zegt dat je niks te kiezen of te verliezen hebt;
- je je niet indenkt wat iets het met een ander doet.

Wanneer impulsen ons handelen gaan leiden, staat dat het ideaal van het goede leven met en voor anderen in de weg. Dergelijke emotionele conflicten kunnen niet op emotioneel niveau worden opgelost (Cloninger 2007). Je hebt daarom goede karaktereigenschappen nodig die helpen om te groeien in onderscheidingsvermogen, om het verdeelde zelf te helen en als mens te leven 'uit een stuk', en dat wil zeggen, congruent met jezelf, de ander en wat je overstijgt. Cloninger noemt deze goede karaktereigenschappen: zelfcontrole, samenwerking en zelftranscendentie.

Zelfsturing wordt gekenmerkt door verantwoordelijkheid (versus anderen de schuld geven), doelgerichtheid (versus doelloosheid), oplossingsgericht (versus onbekwaam), en zelfacceptatie (versus leegheid). Samenwerking wordt gekenmerkt door tolerantie en vriendelijkheid (versus vooroordelen en wraakzucht), empathisch en ondersteunend (versus ongevoelig en vijandig) en compassievol (versus wraakzuchtig). Zelftranscendentie wordt gekenmerkt door een goed oordeelsvermogen en openheid (versus conventioneel en gesloten-heid), en door inventiviteit en spirituele ervaringen (versus conventie en eendimensionaliteit).

Volgens Cloninger (2007, 741) vertegenwoordigen deze karaktereigenschappen het psychologische equivalent van de deugden van hoop (= zelfsturing), liefde (= gerichtheid op de ander ofwel samenwerking) en geloof (dat wil zeggen: zelftranscendentie). Naarmate we groeien in deze eigenschappen, groeien we in onderscheidingsvermogen van het goede. Zelfonderzoek moet daarom niet alleen gericht zijn op wat ons

belemmert, maar ook op wat ons doet leven in overeenstemming met onszelf, de ander en wat ons overstijgt.[23]

Stap 3 – Vanuit open ruimte gewaarworden

Het goede onderscheiden kan worden misverstaan als onderscheiden wordt opgevat als bepalen of beoordelen. Het goede wordt niet door ons bepaald, maar wij worden het goede gewaar. Wat is de bedoeling (telos) van het onderwijs? Hoe bevorderen we een volwassen omgang met het goede leven met en voor anderen, in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving? Welke mogelijkheden worden we gewaar als mogelijkheden van/in het kind waarin het goede zichtbaar wordt? Gewaar-worden roept een betekenisveld op van bespeuren, ontwaren, ontdekken, ervaren. Het goede komt op ons pad, verschijnt, valt ons toe. Daarom noemen we deze derde stap 'vanuit open ruimte gewaarworden'.[24]

Deze 'open ruimte' berust op twee uitgangspunten namelijk: 1) non-identiteit, en 2) contingentie.[25] Het uitgangspunt van non-identiteit impliceert een voorrang (primaat) van mogelijkheid boven feitelijkheid. Natuurlijk is er een bepaalde feitelijkheid, maar we vallen er niet mee samen. Contingentie verwijst naar het moment waarop in de werkelijkheid een mogelijkheid verschijnt en het wezen van dit verschijnen is dat het onverwacht is, per definitie nieuw en anders dan we hadden gedacht. In de werkelijkheid wordt een mogelijkheid 'gewaar'. 'Wat is' heeft de mogelijkheid 'niet te zijn'. En 'wat niet is' heeft de mogelijkheid 'te zijn'.

'Open ruimte' schept een mogelijkheid voor een beweging van 'ontgrenzing' (of transcendentie).[26] Dit is een ervaring van een mogelijkheid van/in het leven waarin een 'tegoed' doorbreekt. Dit 'tegoed' is

23 Uit eigen onderzoek met een collega uit Zuid-Afrika onder schoolleiders, heb ik kunnen vaststellen dat schoolleiders met een hoge mate van zelfsturing en zelftranscendentie veel sterker gericht zijn op leiderschap vanuit idealen in vergelijking met schoolleiders met een lagere zelfsturing en zelftranscendentie (Dreyer & Hermans 2014).

24 Men spreekt ook wel van een 'generatief veld' (Gunnlaugson 2006). Daarmee bedoelt men een ruimte waarin nieuwe betekenis kan 'ontstaan' of (beter nog) kan worden 'ontdekt'. We ontdekken niet alleen nieuwe betekenissen, maar komen ook zelf als deelnemers aan de dialoog anders uit deze open ruimte tevoorschijn.

25 Zie hierover elders in deze bundel mijn bijdrage 'Omwille van de menselijke maat'.

26 Zie hierover elders in deze bundel mijn bijdrage 'Omwille van de menselijke maat'. Neiman (2008, 102) spreekt over de behoefte van de mens om zich via idealen te verheffen boven de gegeven feitelijkheid.

onuitputtelijk, volmaakt, in overvloed, ten diepste, zonder einde en getal, een surplus aan leven.

Ten slotte dienen we deze 'open ruimte' te zien als een sociale ruimte van spreken en handelen met anderen. Het goede gewaarworden vraagt om een dialoog in de zin van samenklank of resonantie tussen de deelnemers hieraan. De centrale vraag daarbij is: wat wil als het goede worden gezien in deze situatie? Het gaat er niet om wat de een ziet en de ander niet ziet, maar om het goede dat gezien wil worden in samenspraak met elkaar. Wat wil gezien worden?

Stap 4 – Wijzen naar toekomst

De kern van onderwijzen ligt in het 'wijzen' van een weg naar mogelijkheden van/in het kind (of groep); niet in het overdragen van kennis et cetera. En 'onder' moet verstaan worden als steun geven; niet als het 'over'nemen van de weg. Een weg naar het goede, gaat altijd van A naar B, waarbij A de huidige feitelijkheid is en B de gewenste toekomst.

> "In die fase is het belangrijk het verschil te zien tussen de huidige feitelijkheid en de mogelijke uitbloei in de toekomst en de weg te kiezen die van het ene naar het andere leidt: de weg naar het goede." (Nissen 2015, 23)

De huidige feitelijkheid is niet een gegevenheid, maar een weg naar de bedoeling, die ofwel een gewenste toekomst in de zin van het goede leven, samenleven en leren is. In de praktijk van het feitelijke onderwijs gaan kinderen op weg naar een volwassen omgang met het goede leven met en voor anderen. Het kind is al op weg en heeft allerlei capaciteiten verworven waarmee hij/zij als persoon op een volwassen wijze het goede leven met en voor anderen vorm kan geven. De cijfers op het dashboard van de school zeggen niet alles over de gewenste toekomst, maar het omgekeerde is ook niet waar: ze geven inzicht in de gewenste toekomst op basis van de feitelijkheid. De cijfers op zich spreken niet de taal van de gewenste toekomst, maar moeten worden omgezet in een taal waarin de bedoeling van het onderwijs kan worden uitgedrukt. Wat het goede is, verschijnt in een verhaal van goed onderwijs dat vertelt wat als mogelijkheid van/in het kind verschijnt in de gewenste toekomst.[27]

27 Zie de bijdrage 'De betekenis van het alledaagse' van Sandra van Groningen, Chris Hermans en Theo van der Zee elders in deze bundel.

In de vorige stap zijn we gewaargeworden wat de gewenste toekomst is, in de zin van een mogelijkheid dat een onuitputtelijk tegoed is. Ook dit is een verhaal, maar dan een utopisch verhaal van goed onderwijs, omdat het de bestaande werkelijkheid onder kritiek stelt vanuit datgene wat levensvervullend is. De procesafweging tussen beide verhalen die de schoolleiding verricht, kan men zien als een dans. Uit de dans (afweging) tussen beide verhalen toont zich een weg die kinderen gewezen kan worden naar het goede leven. Een weg die kinderen verder brengt tot een volwassen omgang met het goede leven met en voor anderen, in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving. In het verhaal van goed onderwijs gaat het dan concreet om een andere visie op toetsen, en een verbinding van toetsen met het persoon worden van de leerling, et cetera.

De uitkomst van deze afweging tussen de feitelijke en gewenste toekomst moet onderworpen worden aan de test van de moraal: teneinde te voorkomen dat onze keuze voor het goede bewerkt wat niet moet zijn, namelijk 'kwaad' (zie kleine ethiek: norm van de moraal). Toont het wijzen van toekomst respect voor de schoolleider en de docenten in hun betekenis in het wijzen van de weg aan leerlingen? Toont het wijzen van de weg respect voor de autonomie van het kind? Worden andere kinderen die in onze samenleving (woonplaats) aanwezig zijn, rechtvaardig behandeld? En wordt er geen omgang met de natuur bevorderd die blijvende (onherstelbare) schade berokkent?

Stap 5 – Het goede delen en doen

Deze laatste stap is erop gericht om het proces van het goede onderscheiden weer terug in de praktijk van het onderwijs door te laten werken. Twee elementen zijn hierin van belang. Allereerst moet de schoolleider het verhaal van goed onderwijs delen met de medewerkers van de school, en alle andere betrokkenen en stakeholders. Daarnaast moet de schoolleider bevorderen dat het goede ook gedaan wordt in concrete handelingssituaties.

Het krachtigste instrument om het verhaal van goed onderwijs te delen, is 'storytelling'. Het is voor elke schoolleider van belang dat hij of zij een goed verhaal heeft. Een goed verhaal doet drie dingen (zie Denning 2011, 59–88). Ten eerste laat het zien dat een (hoofd)persoon wordt *geraakt door* een probleem en *een motief heeft* (reden/verlangen/waarde) om in beweging te komen. Ten tweede wekt het verhaal het

verlangen (de wil) om te handelen. Ten derde verheldert het verhaal de betekenis van het goede in *het leven* van degene die het aangaat (leerling/leraren/samenleving). Het verhaal moet concreet maken wat, wanneer, waarom en hoe het goede betekenis krijgt voor het kind.

De schoolleider dient daarnaast praktische verstandigheid te bevorderen. Hij of zij moet het verhaal van goed onderwijs in handen geven van verstandige mensen die met andere verstandige mensen in gesprek gaan over wat in een concrete handelingssituatie gedaan moet worden. Daarbij moeten zij enerzijds nadenken over de vraag: wat past bij de bedoeling in deze situatie? En over de vraag: welke middelen zijn het meest geschikt om in een bepaalde situatie een bepaald doel te bereiken?

Referenties

Biesta, Gert. 2014. *The beautiful risk of education*. New York: Taylor & Francis.

Boey, Koen. 2008. *Gezichten van de mens bij Paul* Ricoeur. Antwerpen: Garant.

Chancellor, Joseph & Sonja Lyubomirsky. 2013. "Humble Beginnings: Current Trends, State Perspectives, and Hallmarks of Humility." *Social and Personality Psychology Compass* 7:819–833.

Cloninger, C. Robert. 2004. *Feeling Good. The Science of Well-Being*. Oxford: Oxford University Press.

Cloninger, C. Robert. 2007. "Spirituality and the science of feeling good." *Southern Medical Journal* 100:740–743.

Cloninger, C. Robert. 2008. "The psychobiological theory of temperament and character: Comment on Farmer and Goldberg." *Psychological Assessment* 20:292–299.

Denning, Stephen. 2011. *The Leader's Guide to Storytelling. Mastering the Art and Discipline of Business Narrative*. San Francisco: Jossy-Bass.

Dreyer, Jaco S. & Chris A.M. Hermans. 2014. "Spiritual character traits and leadership in the school workplace: an exploration of the relation between spirituality and school leadership in some private and religiously affiliated schools in South." *Koers. Bulletin for Christian Leadership* 79:1–9.

Dupont, J. 2009. "Identiteit ligt in de nuance van verhalen." In *Identiteit als het verhaal van de school*, redactie Chris Hermans en Theo van der Zee, 5 –18. Budel: Damon.

Dupont, J. 2010. *Identiteit is kwaliteit. De identiteitstheorie van Paul Ricoeur als voorstudie voor een verheldering van de identiteit van katholieke basisscholen in Nederland*. Budel: Damon.

Frankfurt, H. 2004 *The reasons of love*. Princeton: Princeton U.P.

Grün, Anselm. 2018. *Bezielend leidinggeven*. Utrecht: Ten Have.

Gunnlaugson, Olen. 2006. "Generative dialogue as transformative learning practice in adult and higher education settings." *Journal of Adult and Continuing Education* 12:2–18.

Haker, H. 2004. "Identität." In *Lexicon der Ethik*, redactie J.-P. Wils en Chr. Hübenthal, 151–157. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Morris, J. Andrew, Céleste M. Brotheridge & John C. Urbanski. 2005. "Bringing humility to leadership: Antecedents and consequences of leader humility." *Human Relations* 58:1323–1350.

Neiman, Susan. 2008. *Morele helderheid. Goed en kwaad in de 21ste eeuw*. Amsterdam: Ambo.

Neiman, Susan. 2014. *Waarom zou je volwassen worden?* Amsterdam: Ambo/Anthos B.V.

Pols, W. (2001). "Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs." *Pedagogiek* 21:195–199.

Pols, W. 2016. *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen: Garant.

Nissen, Peter. 2015. "Het goede kiezen en delen: over de onderscheiding der geesten. *Speling* 1:14 –23.

Onderwijsraad. 2017. *De leerling centraal. Een verkenning naar het centraal stellen van de leerling vanuit het perspectief van het publieke belang van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Ricoeur, Paul. 1992. *Oneself as another*. Chicago: Chicago U.P.

Verhoeven, Cornelis. 1967. *Inleiding tot de verwondering*. Utrecht: Ambo.

Waaijman, K. 2000. *Spiritualiteit. vormen, grondslagen methoden*. Kampen: Kok.

Waaijman, K. 2013a. "Discernment – The compass on the high sea of spirituality." *Acta Theologica* 33(suppl. 17):13–24.

Waaijman, K. 2013b."Discernment and biblical spirituality: an overview and evaluation of recent research." *Acta theologica* 33(suppl. 17):1–12.

11. De bedoeling van het alledaagse

Kwaliteit van besluitvorming in collectief schoolleiderschap

Sandra van Groningen, Chris Hermans, Theo van der Zee

Een alledaagse geschiedenis[1]

De schoolleiding van een vmbo-school in het midden van het land kent brugklasleerling Jan als een goedwillende jongen met lichte gedragsproblematiek. Jan kan moeilijk met boosheid en frustratie omgaan, en komt regelmatig onbesuisd uit de hoek. Ook is hij erg onzeker en gevoelig voor groepsdruk, waardoor hij zich laat aanzetten tot dingen waar hij later spijt van krijgt. Zoals vandaag.

Zojuist heeft een docente Nederlands haar beklag gedaan bij de schoolleiding dat Jan tijdens de middagpauze een volle petfles naar haar toe heeft gegooid. De docente zegt zich onveilig te voelen na dit voorval en eist van de schoolleiding dat Jan met onmiddellijke ingang naar de reboundklas wordt gestuurd. Een maatregel waaraan de docente bijzonder hecht, omdat de schoolleiding daarmee een ferm statement maakt dat dit gedrag onder geen beding wordt getolereerd.

De schoolleiding wil ook de andere kant van het verhaal horen en de verantwoordelijke afdelingsleider gaat het gesprek met Jan aan. Jan vertelt dat hij zich tijdens de middagpauze met zijn vrienden in de aula zat te vervelen totdat ze door een paar meisjes werden uitgedaagd. Wat begon met een lichte scheldpartij, ontaardde in het over en weer gooien van broodzakjes, papiertjes en lege koffiebekers. In deze sfeer werd Jan door zijn vrienden aangespoord om zijn gevulde petfles naar de meisjes te gooien. Jan herinnert zich dat hij aarzelde: hij voelde dat hij zover eigenlijk niet zou willen gaan. Maar toen zijn vrienden de druk opvoerden, gooide hij de petfles toch. Net op dat moment kwam de docente Nederlands polshoogte nemen, met als gevolg dat ze door de petfles werd geraakt.

1 Met dank aan de gelijknamige roman van Gontsjarov (1983 [1847]) waarin hij de dialectiek tussen utopisme en realisme uitwerkt tegen de achtergrond van enkele alledaagse gebeurtenissen.

Met deze informatie gaat de verantwoordelijke afdelingsleider terug naar de docente Nederlands. Hij probeert de docente op andere gedachten te brengen: de petfles was geen gerichte aanval, maar een vergissing. Zo erg is het toch allemaal niet? Wanneer Jan nu in de reboundklas wordt geplaatst, betekent dit dat hij zich daar moet voorbereiden op de proefwerkweek en ook daar zijn proefwerken moet doen. Gaat dat niet erg ver?

De docente volhardt in haar standpunt en neemt het gevoel van onveiligheid dat zij ervaart, hoog op. Ze vraagt zich hardop af of zij wel wordt gezien door de schoolleiding en ventileert haar ongenoegen in de docentenkamer.

Daarop komt de schoolleiding in spoedoverleg bijeen. De verantwoordelijke afdelingsleider vindt dat Jan excuses moet aanbieden aan de docente en vervolgens gewoon terug kan naar zijn eigen klas. De docente moet de ervaren onveiligheid niet overdrijven. Een andere afdelingsleider werpt tegen dat de docente Nederlands kennelijk niet tegen de uitdagingen van het vak opgewassen is en coaching aangeboden moet krijgen. Een derde afdelingsleider brengt daarop in dat een stagiaire Nederlands misschien de docente kan bijstaan in de klas. De vestigingsdirecteur benadrukt dat onrust en onenigheid in het toch al eigenzinnige docententeam moet worden voorkomen, om de continuïteit van het onderwijs te borgen. Dit laatste argument geeft uiteindelijk de doorslag in het uitvoerige afwegingsproces van de voltallige schoolleiding. De uitkomst hiervan is dat Jan wordt aangemeld voor de reboundklas, hoewel hij daar niet de begeleiding zal krijgen die hij nodig heeft om goed voorbereid de proefwerkweek in te gaan.

Inleiding

De casus van de alledaagse geschiedenis[2] illustreert de uitdaging waarvoor managementteams en directies van VO-scholen zich in hun dagelijkse besluitvormingspraktijk gesteld zien. Deze wordt gekenmerkt door ambiguïteit vanwege verschillende – en vaak tegengestelde – belangen, gezichtspunten en motieven. Hoe kan te midden van deze ambiguïteit worden geborgd dat het goede wordt gekozen? Immers,

2 Ter wille van de bescherming van de privacy van de betrokkenen wordt de casus hier onherleidbaar gepresenteerd.

de school is geen bedrijf, maar een organisatie met een pedagogische opdracht aan wiens zorgen ouders hun kinderen hebben toevertrouwd (Stevens 2013). Dit stelt specifieke eisen aan de schoolleiding en haar besluitvormingspraktijken.

Sinds de jaren negentig benadrukken onderwijskundige leiderschapsstudies dat het sturen van processen van betekenisgeving binnen de school een van de belangrijkste functies van het hedendaags schoolleiderschap is (zie o.a. Geijsel, Sleegers and Van den Berg 1999; Geijsel et al. 2003; Leithwood 1992; Leithwood, Jantzi and Steinbach 1999; Leithwood and Jantzi 2005). Deze studies suggereren dat schoolleiderschap effectiever is, naarmate schoolleiders er beter in slagen om een ideële visie te formuleren en uit te dragen in woord en daad. Enkele recente studies in het Nederlandstalig gebied verbinden de betekenisgevende functie van het schoolleiderschap expliciet met de pedagogische visie van de school (Piot 2015; Rottier 2012; Stevens 2013). Deze studies suggereren dat schoolleiders op basis van een pedagogische visie steeds opnieuw moeten verhelderen wat onder de pedagogische kwaliteit van het onderwijs binnen de school wordt verstaan.[3] Dit is niet alleen een kwestie van benoemen en bespreken, maar ook een kwestie van handelen.

In dit essay verbinden we de betekenisgevende functie van het schoolleiderschap met het uitdragen van een pedagogische visie op goed onderwijs.[4] Schoolleiders zelf verbinden het uitdragen van een visie op goed onderwijs doorgaans met het houden van voordrachten voor docenten en ouders. Hoe een visie in het *handelen* kan worden uitgedragen, de zogeheten handelingscomponent van de visie, krijgt minder aandacht.[5] Ook de onderwijskundige leiderschapsliteratuur biedt weinig houvast als het hierom gaat. Want een visie 'verhelderen' betekent ook hier vooral vertellen wat wel of niet toelaatbaar is om te worden gedaan vanuit het oogpunt van visie. Toch is 'vertellen' nog niet hetzelfde als 'zelf doen'. De vraag rijst dan hoe schoolleiders de

3 Uiteraard heeft ook het bestuur, dat verantwoording aflegt aan de inspectie, hierin een verantwoordelijkheid. Zie Honingh, Ruiter en Van Thiel 2017. Echter, voor de helderheid van het betoog, beperken we ons hier tot de schoolleiding.

4 De formulering 'pedagogische visie op goed onderwijs' is schatplichtig aan Biesta 2011.

5 Deze uitspraak is gebaseerd op praktijkgericht onderzoek onder schoolleiders in het katholiek voortgezet onderwijs in Nederland. Zie Van Groningen, Hermans and Van der Zee 2016.

pedagogische visie op goed onderwijs door hun handelen vorm kunnen geven binnen de school.

Binnen scholen voor voortgezet onderwijs is een belangrijke handelingspraktijk van directies en managementteams de gezamenlijke besluitvormingspraktijk (Piot 2015; Gronn 2016). Directies en managementteams vertonen kenmerken van zowel individueel leiderschap als gedeeld leiderschap.[6] Immers, de leden van de directie of het managementteam geven zelfstandig leiding aan de eigen vestiging, afdeling of het eigen team. De collectiviteit krijgt vorm en inhoud in gezamenlijke besluitvormingspraktijken (Gronn 2016). De gezamenlijk genomen besluiten vormen dan de kaders waarbinnen de individuele schoolleiders hun eigen leiderschap kunnen uitoefenen, en ook onderwijzend en onderwijsondersteunend personeel kan functioneren.

Over gezamenlijke besluitvormingspraktijken in collectief schoolleiderschap is tot nu toe bijzonder weinig gepubliceerd (Sleegers et al. 2009; Piot 2015). Met dit essay beogen we een bijdrage te leveren aan de wetenschappelijke discussie vanuit de volgende vraagstelling: hoe kan, vanuit de pedagogische opdracht van de school, de kwaliteit van de gezamenlijke besluitvormingspraktijken van directies en managementteams worden verbeterd?

Om deze vraag te beantwoorden, beschouwen we de gezamenlijke besluitvormingspraktijk eerst vanuit de uiteindelijke bedoeling ('telos') van de onderwijspraktijk. Wat is de bedoeling van goed onderwijs eigenlijk? Vervolgens doordenken we de gezamenlijke besluitvormingspraktijk als een vorm van 'betekenisvol handelen', dat is handelen waarin pedagogische bedoelingen vorm en inhoud krijgen. We zullen stilstaan bij het belang van pedagogische bedoelingen en laten zien dat in besluitvormingspraktijken bedoelingen worden verwoord in narratieven. Ten slotte formuleren we een narratief perspectief op de kwaliteit van gezamenlijke besluitvormingspraktijken.

6 Gronn (2016) hanteert de term 'leiderschapsconfiguraties' om het hybride karakter van meerhoofdig leiderschap in organisaties aan te duiden. Leiderschapsconfiguraties kennen geen blauwdruk, maar kunnen variëren op drie dimensies: de mate van collectiviteit (versus individualiteit), de mate van formaliteit (versus informaliteit) en de aard van het lidmaatschap (vast of wisselend). Wanneer we in dit hoofdstuk spreken over directies en managementteams, gaan we uit van configuraties van formeel collectief leiderschap met een vaste bezetting.

Het telos van de onderwijspraktijk

De school voor voortgezet onderwijs heeft een pedagogische opdracht om onderwijs te bieden aan adolescenten in voorbereiding op hun toekomst. De kernactiviteit van de school bestaat uit onderwijzen. Maar wat is onderwijs eigenlijk? En wanneer kun je vaststellen dat er daadwerkelijk sprake is van een onderwijspraktijk, en bijvoorbeeld niet van instructie? Deze vragen staan in deze paragraaf centraal.

Het onderwijs laat zich beschrijven als een gezamenlijke praktijk, gebonden aan regels en kwaliteitsstandaarden die de gemeenschap daarvoor heeft geformuleerd (Ricoeur 1992, 176). 'De gemeenschap' moet in dit geval ruim worden opgevat. Ze omvat de school, maar ook de inspectie, de onderwijsraad, adviesdiensten; feitelijk de hele onderwijssector. Daarbinnen gelden bijvoorbeeld voor scholen voor voortgezet onderwijs protocollen voor het instromen en het schorsen van leerlingen en een beoordeling van de inspectie op grond van (onder andere) een onderwijsresultatenmodel.[7] Van deze scholen wordt verwacht dat ze zich aan dergelijke regels en kwaliteitsstandaarden conformeren.

Kenmerkend voor goede praktijken is dat ze samenvallen met hun eigen *telos*, of de bedoeling waarmee ze worden beoefend (Ricoeur 1992). Zo is bijvoorbeeld de bedoeling van de geneeskunde genezing. Wanneer niet meer wordt gestreefd naar genezing, kan er geen sprake zijn van goed gepraktiseerde geneeskunde. Bedoelingen zijn daarbij niet hetzelfde als doelen (Strasser 1956, 166–167). Bedoelingen zijn waarderende concepties van 'het Goede' of 'wenselijke', die de bestaande orde overstijgen en impliciet verwijzen naar een ontwerp van een wereld die 'juist' is.[8] 'Volmaakte harmonie' of 'puur geluk' zijn voorbeelden van bedoelingen. In het handelen kunnen bedoelingen worden geactualiseerd, maar ze kunnen nooit volledig en definitief worden gerealiseerd. Zo kunnen we soms een glimp van puur geluk ervaren, maar geen permanente staat van volmaakt geluk realiseren. Doelen daarentegen refereren aan een object in de bestaande orde waarvan de gewenste hoeveelheid of maat nog niet aanwezig is, maar waarnaar wel wordt gestreefd.

7 Zie ook https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultatenmodel-vo/model-2018-2020. Geraadpleegd 5 maart 2019.

8 Een 'ontwerp van wereld' wordt door Ricoeur beschreven als een voorstel tot een gewenste wereld, waarin het goed wonen is en waarin de meest eigen mogelijkheden kunnen worden gerealiseerd. Zie Dupont 2010, 88 en Ricoeur 1981, 30.

In tegenstelling tot bedoelingen, kunnen doelen wel volledig worden gerealiseerd. Voorbeelden van doelen zijn: 'een slagingspercentage van 98% behalen' of 'een marktaandeel van 45% consolideren'.[9]

Wat is nu het telos of de bedoeling van een goede onderwijspraktijk? Is dat primair de kwalificatie van leerlingen, zoals de huidige meetcultuur in het onderwijs suggereert (Biesta 2012)? Of de socialisatie van leerlingen tot goede burgers, zoals we kunnen beluisteren in bijvoorbeeld het publieke pleidooi voor beter burgerschapsonderwijs (Leeman 2011; Onderwijsraad 2003)? De opvattingen over wat het telos van onderwijs is, zijn in het onderwijsdebat allesbehalve eenduidig. In deze bundel wordt in verschillende bijdragen het standpunt gehuldigd dat vanwege de pedagogische opdracht die het onderwijs heeft, het telos van het onderwijs in elk geval betrekking heeft op het realiseren van pedagogische bedoelingen. Wat vervolgens de inhoud van de pedagogische bedoelingen zou moeten zijn, is een discussie die al geruime tijd door pedagogen en andere onderwijsprofessionals wordt gevoerd, en die we hier niet in extenso zullen herhalen.[10] We volgen de elders in deze bundel uitgezette lijn dat pedagogische bedoelingen in ieder geval dienen te verwijzen naar wat zich het best laat omschrijven als 'persoonsvorming'. En binnen de context van het onderwijs heeft de persoonsvorming betrekking op het 'in de wereld komen van de leerling' (Biesta 2011; Pols 2016), dat wil zeggen: mogelijkheden ontdekken om als persoon in de wereld te kunnen bestaan en hieraan een bijdrage te kunnen leveren.

Bovenstaande impliceert dat zonder persoonsvorming geen sprake kan zijn van onderwijs. Andersom is de vraag gerechtvaardigd of elke praktijk die zich richt op persoonsvorming zonder meer tot onderwijs kan worden bestempeld. 'In de wereld komen' veronderstelt geleefde

9 Het onderscheid tussen bedoelingen en doelen is niet voorbehouden aan de filosofie. We komen een vergelijkbaar onderscheid bijvoorbeeld ook tegen in het pleidooi van Noddings (2007) voor meer 'aims-talk' (gesprek over bedoelingen) in scholen, teneinde een afwegingskader voor het stellen van doelen te vormen.

10 Ter illustratie twee voorbeelden om de verscheidenheid in opvattingen over 'het pedagogische' te illustreren. Leeman en Wardekker (2004) verbinden het pedagogische met het realiseren van toekomstige autonome en verantwoordelijke deelname van leerlingen aan de samenleving, wat ook zou kunnen worden begrepen als een socialisatieproject. Klaassen en Veugelers (2009, 19 e.v.) daarentegen verbinden het pedagogische met de identiteitsontwikkeling van leerlingen, waaronder de morele vorming en de opvoeding tot sociaalcompetente burgers wordt begrepen.

ervaring in en met de wereld en de verwerving van inzicht, kennis en vaardigheden om in de wereld te kunnen bestaan en bijdragen. Biesta benadrukt dan ook dat onderwijs behalve praktijken gericht op persoonsvorming per definitie socialisatie- en kwalificatiepraktijken omvat (zie o.a. Biesta 2012; 2013; 2018; 2019).[11] Deze staan echter niet op zichzelf. Dat wat met de kwalificatie- en socialisatiepraktijken wordt beoogd, moet tevens bijdragen aan het persoonsvormend project van de school. Daarmee wordt aan het pedagogische een primaat toegekend (Biesta 2018; 2019).

Met de vaststelling dat onderwijs een pedagogische praktijk is gericht op het in de wereld komen van de leerling, wordt nog niet ingekleurd hóé de leerling in de wereld zou moeten komen; welke wijze van in de wereld komen wenselijk wordt geacht. Dit inkleuren is ten dele een persoonlijke aangelegenheid van schoolleiders, zoals de praktijk uitwijst.[12] Zo zijn er schoolleiders die persoonsvorming opvatten als een Bildungsproject, waarbij de vorming van de leerling naar een sociaal-maatschappelijk ideaal vooropstaat. Anderen bepleiten een opvatting van persoonsvorming, waarbij de autonomie van de leerling een beoogde sleutel vormt tot geluk.[13]

De wetgever erkent en legitimeert dat zulke verschillen er zijn. De Wet op het voortgezet onderwijs (Wvo) schrijft voor dat scholen hun pedagogisch-didactisch beleid moeten verwoorden in het schoolplan.[14]

11 Biesta (2013) noemt de drie domeinen van het onderwijs 'kwalification', 'socialisation' en 'subjectification'. De Engelse term 'subjectification' wordt in het Nederlands vertaald als 'persoonsvorming', 'subjectificatie' of 'individuatie'. Daar waar Biesta een inhoudelijk statement maakt ten aanzien van de gewenste invulling van het doeldomein 'persoonsvorming', prefereert hij de term 'subjectificatie'. Voor de aanduiding van het doeldomein als zodanig is de term 'persoonsvorming' geëigend (zoals in Biesta 2010). Verheldering ontleend aan: http://hesterij.blogspot.nl/2015/09/persoonsvorming-of-subjectificatie-een.html. Geraadpleegd 9 mei 2019.

12 Behalve schoolleiders hebben uiteraard ook bestuurders, docenten en andere medewerkers opvattingen over de gewenste persoonsvorming voor leerlingen. Omwille van de leesbaarheid van deze bijdrage beperken we ons hier tot de schoolleiding.

13 Deze voorbeelden zijn ontleend aan gesprekken met schoolleiders in het kader van lopend praktijkgericht onderzoek.

14 Wvo, artikel 24, lid 2 en 3, aangehaald in Inspectie voor het Onderwijs 2017, 15. Ontleend aan: https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/06/06/onderzoekskader-2017-voor-het-toezicht-op-het-voortgezet-onderwijs. Geraadpleegd 19 juni 2019.

Momenteel ligt bovendien het wetsvoorstel 'Meer ruimte voor nieuwe scholen' voor bij de Raad van State, dat de mogelijkheid schept om scholen op te richten op basis van een eigen pedagogische visie.[15]

Als directies en managementteams van scholen voor voortgezet onderwijs serieus werk willen maken van een onderwijspraktijk die gericht is op het vervullen van het telos van het onderwijs, zullen zij hun pedagogische bedoelingen moeten expliciteren in een pedagogische visie op goed onderwijs en daarnaar moeten handelen. In de navolgende paragrafen verbinden we dit uitgangspunt met respectievelijk de betekenisgevende functie en de besluitvormingspraktijk van schoolleiders.

We ronden deze paragraaf af met een reflectie op de casus. De schoolleiding vindt het aanvankelijk niet wenselijk dat Jan, net nu de proefwerkweek nadert, naar de reboundklas gaat. De pedagogische bedoeling is onhelder. De opmerking "Zo erg is het toch niet allemaal?", suggereert dat de reboundklas er is voor 'erge gevallen'. Een uitspraak die zich moeilijk laat uitleggen in termen van pedagogische bedoelingen. Tijdens het spoedberaad wordt duidelijk dat de verschillende MT-leden verschillende overwegingen hanteren. Opnieuw zijn de pedagogische bedoelingen onhelder. Want wat is de overweging van de verantwoordelijk afdelingsleider om Jan excuses te laten aanbieden? Is dat om de onvrede van de docente te sussen? Of gaat het erom dat Jan leert dat als hij de fout ingaat, hij het contact met de ander kan herstellen? En wat bedoelt de afdelingsleider die zegt dat de docente niet tegen haar taak opgewassen is? Is de docente niet stressbestendig genoeg? Of slaagt ze er niet in om het voorval met Jan als een pedagogisch moment te herkennen, waarin Jan iets wezenlijks kan leren over de omgang met mensen? Soortgelijke vragen kunnen we stellen bij de suggestie van de derde afdelingsleider om een stagiaire bij de docente in de klas te plaatsen. De vestigingsdirecteur laat uiteindelijk het organisatorisch belang prevaleren boven het belang van Jan. Dit roept een vraag van een andere orde op: kunnen we hier nog wel spreken van een onderwijspraktijk?

15 Https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2016/09/30/wetsvoorstel-meer-ruimte-voor-nieuwe-scholen-naar-raad-van-state en https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/wetsvoorstellen/detail?cfg=wetsvoorsteldetails&qry=wetsvoorstel%3A35050. Beide geraadpleegd 10 juli 2019.

Betekenisvol handelen[16]

De betekenisgevende functie van schoolleiders bestaat eruit dat schoolleiders duidelijk maken hoe zij onderwijspraktijken binnen de school waarderen, welke betekenis zij daaraan geven. Wat vinden schoolleiders goed onderwijs? Welke praktijken horen daar volgens hen bij? En reflecterend op bijvoorbeeld het gedrag van de docente Nederlands in de casus: vinden zij dat dit gezien moet worden als een organisatorisch vraagstuk – hoe herstellen we de rust onder de docenten? – of geven zij er betekenis aan vanuit een pedagogische blik –hoe geven we haar terug dat we op deze school van docenten verwachten dat ze pedagogisch momenten kunnen herkennen en daarop kunnen handelen?

In de onderwijskundige literatuur wordt, zoals eerder aangegeven, de betekenisgevende functie meestal verbonden met het expliciteren en uitdragen van een ideële of pedagogische visie. Een gangbare praktijk is dat schoolleiders – al dan niet in samenspraak met docenten en andere betrokkenen – een visiedocument schrijven en met regelmaat aan de inhoud refereren in toespraken. De betekenisgevende functie raakt echter ook aan andere aspecten van het leidinggeven, zoals het dagelijks handelen. Daarbij rijst de vraag hoe het dagelijks handelen van schoolleiders door docenten, leerlingen, ouders en andere betrokkenen als betekenisvol kan worden herkend. In deze paragraaf betogen we dat handelen als betekenisvol kan worden herkend wanneer het refereert aan een 'ontwerp van wereld'. Dit 'ontwerp van wereld' kan worden omschreven als een verbeelding[17] van een gewenste toekomst, een wereld waarin het leven geleefd wordt zoals het leven bedoeld is, waarin het Goede leven plaatsvindt. Of anders gezegd: als een normatieve visie op kwaliteit van leven die, als deze wordt waargemaakt, uiteindelijk zal leiden tot een zinvol en gelukkig bestaan.[18]

16 Het concept 'betekenisvol handelen' is ontleend aan de hermeneutische handelingstheorie van Ricoeur, waarin de wederkerige relatie tussen intentionaliteit, teleologie, narrativiteit en handelen wordt beschreven (Busacchi 2017; Dupont 2010; Ricoeur 1991, 1992; Vanhoozer 1991).

17 Bruner (1986, 125) definieert 'verbeelding' als het vermogen om mogelijke werelden te creëren voorbij het direct waarneembare en de actualiteit waar te nemen in het licht van het mogelijke. Vgl. Dorstewitz 2016, 393; Fesmire 2015, 65.

18 Zie ook Dupont (2010, 246). Dupont wijst erop dat verhalen uit levensbeschouwelijke tradities bedoeld zijn om te laten zien wat kwaliteit is en wat niet. Ze dienen als een onderscheidingskader om te bepalen wat uiteindelijk wel of niet tot goed leven leidt.

Maar eerst: wat is handelen? Eenvoudig gesteld is handelen: iets doen met een bepaald doel (Dupont 2010, 46, 56). Handelen veronderstelt *intentionaliteit* van degene die handelt, hierna: de actor. In het motief voor het handelen brengt de actor tot uitdrukking welke intentie deze met het handelen heeft; welk doel of welke bedoeling deze wil realiseren. Daarbij veronderstellen we dat dit doel of deze bedoeling in de mens aanwezig is. Zoals bijvoorbeeld de liefde voor de natuur. Het is de voorliefde voor de natuur die maakt dat iemand zich ten doel stel duurzaam te leven. Als een doel of bedoeling op deze manier in de mens aanwezig is, is ook de wil aanwezig om daadwerkelijk tot handelen te komen. Doelen of bedoelingen zijn niet alleen uitdrukking van beweegredenen om te handelen, maar ze zijn ook verbonden met het streven van de actor om het doel of de bedoeling te verwerkelijken. Zonder intentionaliteit zou het handelen niet plaatsvinden.

Een en dezelfde actor kan vanuit verschillende motieven handelen. Zo kan iemand ervoor kiezen om vanuit het motief van duurzaamheid geen vlees te eten en tegelijkertijd de hele wereld over vliegen om te spreken op wetenschappelijke congressen. Het motief voor het vliegen is dan bijvoorbeeld de wens om te slagen in een wetenschappelijke loopbaan. Ook is het denkbaar dat diezelfde persoon een aantal jaren geleden nog vanuit het duurzaamheidsmotief uitsluitend per trein reisde. Op dat moment was het motief om te willen slagen in de loopbaan nog niet zo manifest. Omdat het handelen van één en dezelfde actor in de loop van de tijd, maar ook gelijktijdig, door verschillende motieven wordt gestuurd, zeggen we dat handelen wordt gekenmerkt door *heterogeniteit*. In collectieven waarbinnen verschillende actoren samenwerken, zoals directies en managementteams, neemt de heterogeniteit van het handelen toe. Immers, verschillende actoren brengen verschillende motieven in, die aanleiding geven tot verschillende handelingen. De casus aan het begin van dit essay illustreert dat.

Te midden van deze heterogeniteit aan motieven en handelingen zorgen *narratieven*, verhalen, voor samenhang. Mensen en organisaties vertellen zichzelf en anderen verhalen over het eigen handelen om er betekenis aan te verlenen. Deze verhalen brengen verschillende handelingen samen in een plot rond een ontwerp van wereld.[19] Zo kan iemand bijvoorbeeld beleggen in windmolenparken en geen vlees

19 Ricoeur hanteert de term 'discordante concordantie' voor de samenhang die het verhaalplot schept in de verscheidenheid (1992, 141).

eten. Twee verschillende handelingen die niettemin samenhang vertonen doordat ze beiden uitdrukking geven aan een ontwerp van wereld dat duurzaamheid voorstaat. Hoe sterker in het handelen een ontwerp van wereld tot uitdrukking komt– in dit geval een duurzame wereld- hoe meer samenhang het vertoont.

Ook scholen vertellen narratieven die samenhang brengen in het handelen binnen de school. Neem bijvoorbeeld een school voor voortgezet onderwijs die in haar visiedocument stelt te willen bijdragen aan een tolerante samenleving. Dezelfde school coacht haar leerlingen in geweldloze communicatie (Rosenberg 2011) en 'deep democracy' (Kramer 2014). Vanuit de visie kunnen we in dit coachingaanbod een samenhang herkennen. Immers, de visie presenteert een doorzicht naar een gewenste toekomst cq. een specifiek ontwerp van wereld, dat het aannemelijk maakt dat de school het bevorderen van tolerantie in leerlingen tot haar pedagogische bedoelingen rekent.

Handelen is, zoals eerder betoogd, betekenisvol wanneer het door anderen als betekenisvol kan worden herkend. Dit betekent dat anderen in het handelen een visie, een ontwerp van wereld, kunnen herkennen. Laten we daarom ten slotte de casus eens lezen vanuit het perspectief van betekenisvol handelen. Jan wordt naar de reboundklas gestuurd om de continuïteit van het onderwijs veilig te stellen. Welke pedagogische visie op goed onderwijs spreekt hieruit? En welk ontwerp van wereld laat het besluit zien? Dat is niet helder. Want een pedagogische visie op goed onderwijs gaat over de gewenste toekomst voor leerlingen, gedacht vanuit een ontwerp van wereld. Docenten, ouders en al die anderen die zich bekommeren om de leerlingen van deze school, zullen in de overplaatsing van Jan geen gewenste toekomst herkennen die zij zich kunnen toe-eigenen. Het handelen is voor hen niet erg betekenisvol.

Besluitvorming als narratief-gemotiveerde praktijk

Hoe kunnen besluitvormingspraktijken nu pedagogisch wenselijk handelen bevorderen? Of, met andere woorden: hoe kan in de besluitvormingspraktijk de pedagogische visie of 'het ontwerp van wereld' van een school zichtbaar worden? Om deze vraag te beantwoorden, staan we in deze paragraaf stil bij de aard van besluitvormingspraktijken en

meer specifiek afwegingsprocessen die tot besluiten leiden. We suggereren dat besluitvormingspraktijken gepaard gaan met afwegingsprocessen waarin verschillende narratieven worden gewogen. Daarbij baseren we ons op het werk van de Amerikaanse psycholoog Beach (Beach 2009a, 2009b; Beach and Bissell 2016). Vervolgens maken we een onderscheid tussen het wegen van ideologische en utopische narratieven op basis van het werk van Paul Ricoeur (Dupont 2010; Miedema 1997; Ricoeur 1986). Om deze denkstappen te illustreren, reflecteren we steeds opnieuw op de casus.

De literatuur over besluitvorming wordt gedomineerd door rationele besluitvormings-theorieën (zie o.a. Beach 2009b; Beach and Bissell 2016; March 1994; Peterson 2009). Rationaliteit wordt dan gedefinieerd als een adequate inschatting van de kans dat een bepaalde handelwijze zal leiden tot het behalen van een gesteld doel. Menselijk handelen wordt daarbij gezien als voorspelbaar en causaal verklaarbaar vanuit de gegevenheden van de handelingssituatie.

Ter illustratie gaan we terug naar het voorbeeld van de casus. Stel, de schoolleiding heeft in het schoolplan de ambitie opgenomen dat geen enkele leerling in de brugklas doubleert. Bekend is dat leerlingen die zich in de eigen klas voorbereiden op een proefwerkweek gemiddeld een half punt hoger scoren dan wanneer ze zich buiten de eigen klas moeten voorbereiden.[20] Bekend is ook dat Jan moeite heeft om de lesstof te verwerken. Aangezien het managementteam zijn ambitie ten aanzien van doubleren in de brugklas waar wil maken, besluit het Jan niet naar de reboundklas te sturen.

In werkelijkheid zijn besluitvormingspraktijken zelden zo eenduidig als dit voorbeeld aangeeft. De aannames die aan de rationele besluitvormingstheorieën ten grondslag liggen, staan op gespannen voet met de contingentie, onvoorspelbaarheid van het menselijk handelen.[21] In een willekeurige situatie kan de actor kiezen tussen verschillende handelingsscenario's, die allemaal mogelijk zijn maar niet per se noodzakelijk. In het afwegingsproces is het de wil, gestuurd door verlangen, die bepaalt of de keuze voor een bepaald handelingsscenario wenselijk wordt geacht (Dupont 2010, 227; Ricoeur 1992, 65).

20 Bijvoorbeeld door ziekte of door overplaatsing naar de reboundklas.

21 Voor een nadere uitwerking van het contingentiebegrip, zie de bijdrage van Chris Hermans elders in deze bundel, 'Omwille van de menselijke maat. Goed onderwijs en persoon worden'.

De rationele besluitvormingstheorie gaat eraan voorbij dat de wil van de actor het afwegingsproces beïnvloedt en ook dat de actor het eigen handelen tussentijds zal bijstellen om datgene wat door de wil wordt ingegeven daadwerkelijk te bereiken (Beach 2009; vgl. Dorstewitz 2008, 12; Dorstewitz 2016, 393). Het idee van een reeks voorgegeven handelingsscenario's waarvan de wenselijkheid en realiseerbaarheid op louter rationele overwegingen kan worden beredeneerd, laat zich hiermee moeilijk rijmen.

Ter illustratie: stel, het is bekend dat leerlingen zich het best binnen de eigen klas kunnen voorbereiden op een proefwerkweek. Bekend is ook dat Jan een matige brugklasleerling is met een reëel risico om te doubleren. De schoolleiding heeft de ambitie om doublures in de brugklas te voorkomen. Op grond van een rationele afweging zou de schoolleiding best besluiten Jan in de eigen klas te laten. Maar nu komt het. De vestigingsdirecteur, die de eindverantwoordelijkheid draagt, verlangt na een jaar van veel 'gedoe' in het docententeam naar rust en stabiliteit. Hier stuurt zijn wil het afwegingsproces een andere richting in. De vestigingsdirecteur pleit ervoor dat Jan naar de reboundklas gaat, hoewel hij eerder samen met de voltallige schoolleiding de ambitie heeft geformuleerd dat geen van de brugklassers doubleert. In het besef dat Jan een matige leerling is, zal de vestigingsdirecteur er persoonlijk op toezien dat Jan in de reboundklas extra begeleiding krijgt om de gestelde ambitie te behalen.

Als besluitvorming niet voorspelbaar is, gaat ze dan alle kanten op? Als besluitvorming niet resulteert in noodzakelijke conclusies op basis van voorspelbaarheid van handelen, zijn we dan aan willekeur en toeval overgeleverd? Het alternatief van voorspelbaarheid is niet willekeur, maar een besluitvormingspraktijk gebaseerd op *narratieve deliberatie*, anders verwoord: narratief-gemotiveerde besluitvorming. Het begrip 'narratief-gemotiveerde besluitvorming' is schatplichtig aan het werk van de Amerikaanse psycholoog Beach (2009a, 2009b; Beach and Bissell 2016),[22] waarin de menselijke besluitvorming word beschreven als proces van evalueren en kiezen, dat deliberatie veronderstelt over verschillende handelingsscenario's en hun gevolgen voor

22 Beach hanteert de term 'narrative-based decision making' (Beach 2009a, 2009b; Beach and Bissell 2016).

de toekomst.[23] Deliberatie neemt volgens Beach de vorm aan van het in gedachten doorlopen van narratieven ten aanzien van die toekomst en het evalueren van het ontwerp van wereld dat daarin verschijnt (Beach 2009a, 2009b; Beach and Bissell 2016; vgl. Bruner 1986).[24] Daarbij spelen twee soorten overwegingen een rol.

De eerste overweging bestaat uit extrapolatie van de actuele situatie naar de toekomst zondermeer. Vragen die daarbij gesteld kunnen worden, zijn: hoe ziet op basis van verleden en heden de toekomst eruit als er geen handeling plaatsvindt? Welk ontwerp van wereld verschijnt volgens de actor in de geëxtrapoleerde toekomst? Hoe evalueert de actor dit ontwerp? Als het ontwerp van wereld dat in de voorspelde toekomst verschijnt, te ver af staat van het ontwerp van een gewenste wereld dat de actor voorstaat, dan zal de actor willen interveniëren. Immers, de actor zal de voorspelde toekomst in de richting van de gewenste toekomst om willen buigen.

In het voorbeeld van de alledaagse geschiedenis betekent extrapolatie van de actuele situatie naar de toekomst als er geen handeling plaatsvindt: Jan leert niets van het voorval; de onrust binnen het docententeam blijft bestaan; de docente blijft voorvallen als deze ervaren als bedreigingen van haar veiligheid. Niet-handelen is voor geen van de schoolleiders een optie, omdat het niet leidt tot een ontwerp van wereld waarmee ze zich kunnen vereenzelvigen.

De tweede overweging bestaat uit extrapolatie van de actuele situatie naar de toekomst, met tussenkomst van verschillende mogelijke handelingen om een meer wenselijke toekomst te realiseren. Vragen

23 Beach (2009b, 23) wijst erop dat de actor niet daadwerkelijk hoeft te geloven dat fictieve scenario's reëel zijn, maar wel dat de actor zich moet kunnen verplaatsen in fictieve scenario's en moet kunnen handelen en delibereren alsof deze reëel zijn. Dewey noemt dit de 'dramatic rehearsal' van de hypothetische handelingswijzen en hun mogelijke consequenties (Dorstewitz 2008, 27; 2016, 393) (aanhalingstekens overgenomen van auteur). Deze gedachte vindt ondersteuning bij Ricoeur (1992, 164–165, voetnoot 31), die de term 'narratieve verbeelding' hanteert voor het in gedachten doorlopen van verschillende scenario's voor het handelen en de mogelijke consequenties daarvan in de toekomst.

24 Beach wijst erop dat deliberatie een narratieve denkmodus veronderstelt, vanwege de verbeelding die nodig is om extrapolaties naar de toekomst te kunnen maken. Ter ondersteuning van de narratieve denkmodus beschikken actoren over een tweede denkmodus, de paradigmatische denkmodus. De paradigmatische denkmodus vereenvoudigt het vervullen van intellectuele en praktische taken door de toepassing van regels en wetmatigheden.

die dan gesteld kunnen worden, luiden: hoe ziet de toekomst eruit wanneer de verschillende handelingen worden toegepast? Welke ontwerpen van wereld verschijnen volgens de actor in de verschillende toekomsten die deze handelingen bewerkstelligen? En hoe wordt de wenselijkheid van deze ontwerpen van wereld door de actor geëvalueerd? Opnieuw geeft de wenselijkheid van het ontwerp van wereld dat in de verschillende toekomsten verschijnt de doorslag.

Wanneer we nog eens de casus met Jan erbij nemen, zien we dat de verschillende schoolleiders verschillende handelingen opperen om een meer gewenste situatie te bereiken. Deze handelingen gaan alle kanten op. De schoolleiding heeft als collectief geen wenselijke toekomst met een helder ontwerp van wereld voor haar leerlingen voor ogen. Zo kan het gebeuren dat het pleidooi van de vestigingsdirecteur, die wel een duidelijke gewenste toekomst voor de school voor ogen heeft (rust en stabiliteit), binnen de schoolleiding gehoor vindt, en Jan naar de reboundklas wordt gestuurd.

In organisaties zijn vaak bepaalde ontwerpen van wereld dominant en verbonden met macht, waardoor ze niet bevraagd kunnen worden. Daarom is het belangrijk een onderscheid te maken tussen ideologische en utopische narratieven (Dupont 2010, 203–206, 214–216; Miedema 1997, 142, Ricoeur 1986). Ideologische narratieven bekrachtigen de bestaande orde doordat ze verwijzen naar een wenselijke wereld die gemodelleerd is naar de bestaande orde. Utopische narratieven verwijzen daarentegen naar een nog niet gekende, ultieme wereld. Zij bemiddelen een mogelijke toekomst en onderbreken daarmee de orde van het bestaande. Welk type narratief vinden we nu terug in de casus? In de casus geeft het narratief van de vestigingsdirecteur de doorslag voor het besluit. Dit narratief schetst een toekomst van rust en continuïteit van het onderwijs zoals het is. Een ideologisch narratief, dat de bestaande orde bevestigt.

De casus illustreert dat een extrapolatie van de actuele toekomst vaak dicht bij de wenselijke toekomst uitkomt. Het verschil is met een betrekkelijk voorspelbaar handelingsrepertoire te overbruggen. Dat is begrijpelijk, omdat doorgaans al veel goeds in de school gebeurt. Ook op het gebied van pedagogisch handelen, dat essentieel is voor goed onderwijs.

Utopische narratieven zijn nodig om over de grenzen van het bestaande heen te reiken naar het actualiseren van pedagogische bedoelingen. Bedoelingen die een ontwerp van wereld bemiddelen en

die docenten, ouders, en al die anderen die zich om het in de wereld komen van leerlingen bekommeren, in het pedagogisch handelen herkennen en zich kunnen toe-eigenen.

Ruimte geven aan utopische narratieven is in de praktijk minder eenvoudig dan het op papier lijkt. Schoolleiders maken deel uit van een bestaande orde die voorschrijft wat goed onderwijs is. Zo is het heel goed denkbaar dat goed onderwijs in verband wordt gebracht met toetsresultaten, of – zoals in het voorbeeld van de alledaagse geschiedenis- met continuïteit in het primaire proces. In de praktijk blijkt het lastig afwijkende visies tegenover bestaande opvattingen te zetten.[25] Ruimte geven aan utopisch denken veronderstelt twee condities. Op de eerste plaats het vermogen tot onderbreking van de bestaande orde. Dit betekent tot het besef kunnen komen: *het kan ook anders*. Op de tweede plaats het vermogen tot ethische verbeelding. Anders gezegd, tot het besef komen: *het is mogelijk dat...*[26] Onderbreking en ethische verbeelding scheppen ruimte voor narratieven die een alternatief ontwerp van wereld bieden dat de bestaande orde 'ont-grenst'.

Laten we tot slot teruggaan naar de casus en de vestigingsdirecteur een utopisch narratief in de mond leggen. De schoolleiding is opnieuw in spoedberaad bijeen, maar dit keer neemt de deliberatie een andere wending doordat de vestigingsdirecteur uitdrukkelijk wijst op de gewenste toekomst voor alle leerlingen van de school: het willen en kunnen bijdragen aan de samenleving op basis van de eigen unieke mogelijkheden en verlangens. De school, zo betoogt de vestigingsdirecteur, beoogt elke leerling te helpen ontdekken wat de eigen, unieke mogelijkheden en verlangens zijn en hoe het deze verder kan ontwikkelen. Dit veronderstelt een school waarin leerlingen, docenten en schoolleiding ruimte ervaren om samen te leren en fouten te mogen maken. Op basis van dit ideaal stelt de vestigingsdirecteur voor dat de verantwoordelijke afdelingsleider in gesprek gaat met Jan en de docente Nederlands. Zo gezegd, zo gedaan. De afdelingsleider

25 Praktijkgericht onderzoek naar besluitvormingspraktijken van managementteams in het voortgezet onderwijs ondersteunt de gedachte dat motieven die teruggaan op ideologische narratieven de deliberatieprocessen van managementteams domineren. Zie Van Groningen, Hermans and Van der Zee 2016.

26 Dewey beschouwt de (ethische) verbeelding als een vorm van intelligentie, die hij definieert als: de mogelijkheid om de actuele situatie te lezen in het licht van het mogelijke. Dorstewitz 2016, 392; vgl. Dewey 1996.

bespreekt met Jan en diens mentor wat Jan heeft geleerd van zijn fout en hoe hij de relatie met de docente Nederlands zou kunnen herstellen. Ook reflecteren ze op de manier waarop Jan zich heeft laten meeslepen. De mentor biedt daarop aan Jan komend jaar te coachen op het sturen van het eigen gedrag en het ontdekken van mogelijkheden en toekomstperspectief. Met de docente Nederlands bespreekt de afdelingsleider of ze het gebeurde zou kunnen beschouwen als een pedagogisch moment waaraan Jan kan en moet leren. En of herstel van de relatie zou kunnen leiden tot herstel van haar gevoel van veiligheid. De afdelingsleider bespreekt met de docente bovendien de mogelijkheid tot coaching gericht op versterking van het pedagogisch handelen en meer specifiek herkenning van het pedagogisch wenselijke in lastige situaties als deze. Ten slotte benadrukt hij dat hij ernaar zou willen streven dat Jan in zijn eigen klas kan blijven, maar dat het finale besluit hierover zorgvuldigheidshalve wordt genomen nadat Jan en de docente met elkaar hebben gesproken. Hoe denkt u dat dit verhaal afloopt? En welk ontwerp van wereld herkennen docenten en ouders hierin?

Besluit

Met dit essay hebben we een bijdrage willen leveren aan de theorievorming rond gezamenlijke besluitvormingspraktijken van directies en managementteams van scholen voor voortgezet onderwijs. Leidend was de vraag hoe de kwaliteit van de gezamenlijke besluitvormingspraktijken van directies en managementteams, vanuit de pedagogische opdracht van de school, zou kunnen worden verbeterd.

Om te komen tot een narratief perspectief op de kwaliteit van de gezamenlijke besluitvormingspraktijken, bezonnen we ons eerst op het telos van de onderwijspraktijk. Het telos verwoordden we als 'het pedagogische'. We concludeerden dat directies en managementteams van scholen voor voortgezet onderwijs, als zij serieus werk willen maken van een onderwijspraktijk gericht op vervullen van het telos van het onderwijs, hun pedagogische bedoelingen moeten expliciteren en ernaar moeten handelen.

Vervolgens hebben we stilgestaan bij de kwaliteit van besluitvormingspraktijken vanuit het concept 'betekenisvol handelen'. Wat is

er nodig opdat anderen dan de directie of het managementteam zelf de gezamenlijke besluitvormingspraktijk als betekenisvol kunnen herkennen? We kwamen tot de conclusie dat de besluitvormingspraktijk zicht moet bieden op een helder ontwerp van wereld, zodat er samenhang in het handelen ontstaat. Binnen de context van de school ligt dit ontwerp van wereld besloten in de pedagogische bedoelingen die de school voorstaat.

Ten slotte betoogden we dat besluitvormingsprakijken gebaseerd zijn op een deliberatie over verschillende handelingsscenario's en hun gevolgen voor de toekomst. Deliberatie neemt hierbij de vorm van het in gedachten doorlopen van narratieven ten aanzien van die toekomst en het wegen van het ontwerp van wereld dat daarin verschijnt. Daarom kunnen besluitvormingspraktijken 'narratief-gemotiveerd' worden genoemd in zoverre ze zijn gericht op doelen en bedoelingen van goed onderwijs. Van belang is hierbij het onderscheid tussen ideologische en utopische narratieven. Ideologische narratieven hanteren de bestaande orde als evaluatiecriterium voor de wenselijke toekomst; utopische narratieven hanteren daarentegen een ontwerp van een ultiem wenselijke wereld als evaluatiecriterium voor een wenselijke toekomst. Om de gewenste kwaliteit van besluitvorming te bereiken, zo concludeerden we, moeten directies en managementteams in hun gezamenlijke besluitvormingspraktijken ruimte geven aan het wegen van utopische narratieven, die de pedagogische bedoelingen van de school articuleren in het perspectief van een wenselijke wereld. Een pedagogische visie op goed onderwijs zou de vindplaats kunnen zijn van zulke utopische narratieven.

Als we de kwaliteit van besluitvorming op deze manier definiëren, zijn we er dan van verzekerd dat het handelen zondermeer goed zal zijn? Neen. Zoals Chris Hermans aangeeft in zijn essay 'Het goede onderscheiden, delen en doen' (Hermans 2019). Persoonlijk leiderschap rond goed onderwijs' laat zien, zal de uitkomst van de deliberatie altijd moeten worden getoetst aan de zeef moraal en de praktische verstandigheid. Maar we geven in overweging mee, dat met de onderbreking van het eigen denken en de ethische verbeelding van het wenselijke, de gezamenlijke besluitvormingspraktijk van directies en managementteams in het voortgezet onderwijs aan kwaliteit wint.

Referenties

Beach, Lee Roy. 2009a. "Decision making. Linking narratives and action." In *Narrative Inquiry* 19:393-414. doi: 10.1075/ni.19.2.10bea.

Beach, Lee Roy. 2009b. Narrative Thinking and Decision Making: How the Stories We Tell Ourselves Shape Our Decisions and Vice Versa. https://www.LeeRoyBeach.com. Gedownload 7 september 2017. Bron niet meer online beschikbaar, wel opvraagbaar via hoofdauteur.

Beach, Lee Roy and Byron L. Bissell. 2016. *A New Theory of Mind: The Theory of Narrative Thought*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Biesta, Gert. 2010. "Five theses on complexity reduction and its politics." In *Complexity Theory and the Politics of Education*, edited by Deborah Osberg and Gert Biesta, 5–14. Rotterdam: Sense Publishers.

Biesta, Gert J.J. 2011. "De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed onderwijs." In *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*, redactie Ruud Klarus en Wim Wardekker, 15–35. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Biesta, Gert. 2012. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Biesta, Gert J.J. 2013. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder/London: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert. 2018. *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Oratie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Biesta, Gert, 2019. De pedagogische opdracht van het onderwijs. Over kwaliteit, volwassenheid en democratie. In *Waar is het onderwijs goed voor?* Redactie Chris Hermans, Eindhoven: Damon.

Bruner, Jerome. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA, London: Harvard University Press.

Busacchi, Vinicio. 2017. "Why Reality is Not Totalisable: An Introduction to Paul Ricoeur's Philosophy of Action." *International Journal of Humanities and Social Science* 7:20–25.

Dorstewitz, Philipp. 2008. *Imagination in the deliberation process. Contingency and Dissent in Science*. Technical Report 04/08. London: Centre for Philosophy of Natural and Social Science.

Dorstewitz, Philipp. 2016. "Imagination in action." *Metaphilosophy* 47:387–405.

Dupont, Joost. 2010. *Identiteit is kwaliteit. De identiteitstheorie van Paul Ricoeur- als voorstudie voor de verheldering van de identiteit van katholieke basisscholen in Nederland*. Budel: Uitgeverij DAMON.

Fesmire, Steven. 2015. *Dewey*. Abingdon: Routledge.

Geijsel, Femke, Peter Sleegers and Rudolf van den Berg. 1999. "Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs." *Journal of Educational Administration* 37:309-328.

Geijsel, Femke, et al. 2003. "Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform." *Journal of Educational Administration* 41:228–256.

Gontsjarov, Ivan A. 1983. [1847]. *Een alledaagse geschiedenis*. Amsterdam: De Arbeiderspers.

Gronn, Peter. 2016. "Fit for purpose no more?" *Management in Education* 30:168–172.

Hermans, C.A.M. 2019. Het goede onderscheiden, delen en doen. Persoonlijk leiderschap rond goed onderwijs. In *Waar is het onderwijs goed voor?* Redactie Chris Hermans, Budel: Damon.

Honingh, Marlies, Merel Ruiter en Sandra van Thiel. 2017. *Een internationale vergelijking van de relatie tussen onderwijsbestuur en de kwaliteit van onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs - Nederlands exceptionalisme?* Onderzoeksrapport. Nijmegen: Institute for Management Research Radboud Universiteit.

Inspectie voor het Onderwijs. 2019. *Onderzoekskader voor het toezicht op het Voortgezet Onderwijs 2017* (aangepast). Utrecht: Inspectie voor het Onderwijs.

Klaassen, Cees en Wiel Veugelers. 2009. *Verantwoording van waardegericht onderwijs*. Pedagogische kwaliteit 78. Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde, Radboud Universiteit.

Kramer, Jitske. 2014. *Deep democracy. De wijsheid van de minderheid*. Zaltbommel: Thema.

Leeman, Yvonne. 2011. "Opvoeden voor multicultureel samenleven." In *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*, redactie Ruud Klarus en Wim Wardekker, 91–104. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Leeman, Yvonne en Wim Wardekker. 2004. *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Lectorale rede. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Leithwood, Kenneth A. 1992. "The Move Toward Transformational Leadership." *Educational Leadership* 49:8–12.

Leithwood, Kenneth, Doris Jantzi and Rosanne Steinbach. 1999. *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.

Leithwood, Kenneth and Doris Jantzi. 2005. "A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005." *Leadership and Policy in Schools* 4:177–199.

March, James G. 1994. *A Primer on Decision Making. How Decisions happen*. New York: The Free Press.

Miedema, Siebren. 1997. "Kritische pedagogiek." In *Pedagogiek in meervoud*, redactie Siebren Miedema, 117–169. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Noddings, Nel. 2007. "Aims, Goals, and Objectives." *Encounters on Education* 8:7–15.

Onderwijsraad. 2003. *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2003/onderwijs-en-burgerschap/item666. Geraadpleegd 5 maart 2019.

Peterson, Martin. 2009. *An Introduction to Decision Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piot, Liesbeth. 2015. *Andere tijden, andere leiders? Een beschrijving en analyse van leiderschapspraktijken op het bovenschoolse niveau*. Studia Paedagogica 47. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Pols, Wouter. 2016. *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen: Garant.

Ricoeur, Paul. 1981. "Fenomenologie en hermeneutiek." *Fenomenologie en kritiek. Ter zake fenomenologische cahiers* 2, 20–47. Assen: Van Gorcum.

Ricoeur, Paul. 1986. *Lectures on Ideology and Utopia*. New York: Columbia University Press.

Ricoeur, Paul. 1991. "Narrative identity." In *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation*, edited by David Wood, 188–199. London/New York: Routledge.

Ricoeur, Paul. 1992. *Oneself as Another*. Chicago/London: Chicago University Press.

Rosenberg, Marshall B. 2011. *Geweldloze communicatie. Ontwapenend, verbindend en doeltreffend*. Rotterdam: Lemniscaat.

Rottier, Rens. 2012. "Pedagogisch leiderschap." In *Pedagoog, verklaar u nader! Pedagogiek in de 21e eeuw*, redactie Nico Broer et al., 121–127. Amsterdam: Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek (VBSP).

Sleegers, Peter et al. 2009. "School Leaders' Problem Framing: A Sense-Making Approach to Problem-Solving Processes of Beginning School Leaders." *Leadership and Policy in Schools* 8:152–172.

Stevens, Luc. 2013. "Pedagogisch leiderschap." In *Leidinggevende, wie ben je? Postmoderne visie op leidinggeven in het onderwijs*, Dolf van den Berg, Luc Stevens en Roland Vandenberghe, 157–189. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Strasser, Stephan. 1956. *Das Gemüt: Grundgedanken zu einer phänomenologischen Philosophie und Theorie des menschlichen Gefühlslebens*. Freiburg: Herder.

Van Groningen, Sandra, Chris A.M. Hermans and Theo van der Zee. 2016. "Discerning the Good. The practice of decision-making in Dutch Catholic school management teams." *Journal of Empirical Theology* 26:101–132.

Vanhoozer, Kevin J. 1991. "Philosophical antecedents to Ricoeur's time and narrative." In *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation*, edited by David Wood, 34–54. London/New York: Routledge.

Over de auteurs

Prof. Dr. E.P.N.M. (Erik) Borgman is lekendominicaan en hoogleraar Publieke Theologie aan Tilburg University. Hij publiceert op het grensgebied van de (systematische) theologie en maatschappelijke ontwikkelingen en is hoofdredacteur van *'Tijdschrift voor Theologie'*. Hij publiceerde onder meer *'Leven van wat komt: Een katholiek uitzicht op de samenleving'* (2017) en werkt aan een meerdelige systematische theologie onder de titel *'Alle dingen nieuw: Een theologische visie voor de 21ste eeuw',* waarvan het eerste deel zal verschijnen in het voorjaar van 2020.
E-mail: e.p.n.m.borgman@uvt.nl.

Prof. Dr. (Govert) G.J. Buijs is hoogleraar politieke filosofie en levensbeschouwing aan de Vrije Universiteit Amsterdam en hij bekleedt daarnaast de Goldschmeding leerstoel 'Economie en samenleving' aan deze universiteit. Hij promoveerde in 1998 op een proefschrift over totalitaire ideologieën en religie. De rol van religie in de publieke sfeer en binnen de 'civil society' is een van zijn onderzoeksgebieden. Zijn onderzoek richt zich momenteel vooral op de relatie van markt en moraal. Hij leidt een team van economen, filosofen en theologen in het *Good Markets'* onderzoeksproject naar de vraag of samenlevingen met een vrijemarkteconomie floreren als burgers, overheden en bedrijven de moraal respecteren en deugdzaam handelen. Recent publiceerde hij (samen met Ad Verbrugge en Jelle van Baardewijk) 'Het goede leven en de vrije markt' (Lemniscaat 2018) en 'Waarom werken we zo hard? Op weg naar een economie van de vreugde' (Boom 2019).
E-mail: g.j.buijs@vu.nl

Sandra van Groningen (MA Msc) is werkzaam als adviseur identiteit bij Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs. Zij verricht onderzoek voor Radboud Universiteit en Avans Hogeschool naar het handelingsvermogen van professionals in het onderwijs en de

werkzaamheid van professionaliseringsprogramma's die het handelingsvermogen beogen te stimuleren.
E-mail: svangroningen@verus.nl.

Prof. Dr. C.A.M. (Chris) Hermans is hoogleraar in de pastoraaltheologie, in het bijzonder de empirische theologie aan de Radboud Universiteit en hoogleraar empirische religiewetenschap. Hij is buitengewoon hoogleraar praktische theologie en missiologie aan de Universiteit van de Vrij Staat (Zuid-Afrika). Hij is hoofdredacteur van de *Journal of Empirical Theology* (sinds 2004). Hij publiceerde onder meer *Morele vorming* (1986), *Wie werdet ihr die Gleichnisse verstehen?* (1990), 'Vorming in perspectief' (1993), 'Participerend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving' (2001), *Religion and conflict* (met Anthony & Sterkens) (2015); *Theology in an Age of Contingency* (red.)(2019).
E-mail: c.hermans@ftr.ru.nl

Prof. Dr. J. (Jan) Hoogland is bijzonder hoogleraar Christelijke Filosofie aan de Universiteit Twente en universitair docent Bestuurswetenschappen aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Met Maarten Verkerk schreef hij het boek '*Prediker voor Managers'* (2010), *Ecclesiastes for Managers - Worldly Wisdom for Executives and Professionals* (2018), met Govert Buijs redigeerde hij het boek *'Ontzuilde bezieling - Transformatie van burgers en maatschappelijke organisaties* (2016), tevens redigeerde hij het boek *'Tevreden met goed onderwijs? - Over de beperkte maakbaarheid van onderwijs'* (2017). Ook is hij hoofdredacteur van het wijsgerig magazine *Sophie* (sophieonline.nl).
E-mail: j.hoogland@vu.nl.

Drs. B. (Berend) Kamphuis was sinds 2000 bestuurder in het MBO respectievelijk VO. Vanaf november 2019 is hij bestuurder van Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs in Nederland. Hij was lid van de Onderwijsraad en werkte mee aan de totstandkoming van de Code Goed Onderwijsbestuur VO in 2019.
E-mail: bkamphuis@verus.nl

Prof. Dr. R. (Roel) Kuiper, filosoof, hoogleraar 'Christelijke Identiteit in Maatschappelijke Praktijken' aan de Theologische Universiteit

Kampen. Oud-senator ChristenUnie. Auteur van publicaties als 'Moreel kapitaal. Over de verbindingskracht van de samenleving' en 'Mensen kunnen bloeien. Een basistheorie voor christelijk onderwijs'.
E-mail: rkuiper@tukampen.nl

Prof. Dr. A. (Bram) de Muynck is lector Persoonsvorming en identiteit bij Driestar hogeschool en bijzonder hoogleraar Christelijke pedagogiek aan de Theologische Universiteit Apeldoorn. Hij verricht en begeleidt onderzoek op het grensvlak van theologie en pedagogiek en de godsdienstpedagogiek. Hij is *regional editor* van het *International Journal of Christianity and Education*.
E-mail: a.demuynck@driestar-educatief.nl

Prof. Dr. R.D.N. (Renée) van Riessen is universitair hoofddocent godsdienstfilosofie aan de Protestantse Theologische Universiteit en bijzonder hoogleraar Christelijke Filosofie aan de Universiteit Leiden. Ze doet onderzoek naar joodse en christelijke filosofie in relatie tot thema's als onderwijs, innerlijkheid en concepties van het zelf. Onlangs verscheen van haar het boek 'Van zichzelf bevrijd. Levinas over transcendentie en nabijheid' (Amsterdam: Sjibbolet, 2019).
E-mail: r.d.n.van.riessen@phil.leidenuniv.nl

Dr. T.S.M. (Theo) van der Zee is adviseur en coördinator katholiek onderwijs bij Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs en wetenschappelijk medewerker van het *Titus Brandsma Instituut* aan de Radboud Universiteit. Hij doet wetenschappelijk praktijkgericht onderzoek naar de ontwikkeling van scholen en professionals in het onderwijs vanuit een contemplatief perspectief. Onlangs verscheen van hem 'Leidinggeven aan wat komt. Een contemplatieve benadering van leiderschap' (Soest: Boekscout).
E-mail: tvanderzee@verus.nl

Waar is het onderwijs goed voor? Wat is de bedoeling (het '*telos*') van onderwijs? De school is van goed onderwijs als dienst aan de samenleving in de vorming van nieuwe generaties. Deze opdracht vertaalt zich in een pluraliteit van goed onderwijs, in dialoog en tegenspraak en breed verantwoorden naar de samenleving van het waagstuk dat goed onderwijs heet.

Deze bundel is geschreven voor iedereen die op zoek is naar een wetenschappelijke onderbouwing van de vraag waarvoor het onderwijs goed is. Het eerste deel plaatst deze vraag in het perspectief van de vrijheid van onderwijs. In het tweede deel staat de vraag naar het intrinsiek 'goede' van onderwijs als maatschappelijke opdracht centraal, in het bijzonder de pedagogische opdracht tot en vormgeving van persoonsvorming. De insteek van het derde deel is de vormgeving van de praktijk van goed onderwijs. Welke praktijken, benaderingen en instrumenten kunnen daarbij behulpzaam zijn?

Dit is een uitgave van Uitgeverij DAMON
in samenwerking met Verus

www.damon.nl

DAMON Verus Vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs

9 789463 402798