



Erik Borgman

De school als bouwplaats

Onderwijs met het oog op een samenleving van vrije mensen



Vereniging voor katholiek
en christelijk onderwijs

DE SCHOOL ALS BOUWPLAATS

DE SCHOOL ALS BOUWPLAATS

**Onderwijs met het oog op een
samenleving van vrije mensen**

Erik Borgman

 Adveniat

Vrijheid voor onderwijs

© 2021 Adveniat, Baarn

Grafische verzorging omslag en binnenwerk: Peter Slager, Garage BNO

Fotografie: Wilbert van Woensel

Redactie: Leo Fijen en Ineke Evink

Uitgeverij Adveniat

Postbus 44

3740 AA Baarn

Nederland

T. +31 (0)88 23 83 600

E. info@adveniat.nl

www.adveniat.nl

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 978-94-931-61-771

NUR 707

INHOUD

Ter inleiding

De school: bouwplaats van de samenleving | 7

Teken van de tijd | 7

Bouwplaats van de samenleving | 8

Zorg dragen | 9

Geen bewijsbare vorm van optimaal onderwijs | 10

Onderwijs als risico | 11

*Van vrijheid van onderwijs naar vrijheid voor
onderwijs* | 12

Reflecties | 17

Hoofdstuk 1

Goed onderwijs | 22

Aanhoudende zorg van de regering | 22

Vrijheid van en vrijheid tot | 23

Emancipatie | 24

Voorwaardelijk toegelaten | 25

Passend onderwijs | 26

Een iedereen omvattende gemeenschap | 27

Segregatie | 28

Onderwijsvrijheid met het oog op integratie | 29

Reflecties | 33

Hoofdstuk 2

Een bouwplaats van bouwers | 40

Geen reserveonderdelen | 40

Prestaties en relaties | 41

Paradox van het onderwijs | 43

*Onvoorspelbaarheid als ruimte voor ongedachte
mogelijkheden* | 44

*Persoonsvorming: jezelf realiseren in wat je
bijdraagt* | 46

Reflecties | 49

Hoofdstuk 3

Bouwers, maar van welke samenleving? | 52

Geluk als doel | 52

Kaarten op tafel | 54

Plezier minus lijden? | 55

Van betekenis willen zijn | 56

De leerling: betekenisvol in een betekenisvolle wereld | 57

De school als plaats van vertrouwen | 59

De school als plaats van samenleven | 60

Reflecties | 64

Hoofdstuk 4

Verantwoordelijkheid nemen voor het goede | 67

Dogma's of gaven | 67

Niet neutraal, maar met respect | 68

Hoge roeping | 69

Vrijheid van en voor onderwijs | 71

Reflecties | 74

Suggesties voor gespreksvragen | 77

Epiloog | 79

TER INLEIDING

DE SCHOOL: BOUWPLAATS VAN DE SAMENLEVING

In deze inleiding worden de grondlijnen van dit boekje gepresenteerd. Er wordt uiteengezet hoe de coronamaatregelen ons op een nieuwe manier naar het onderwijs hebben leren kijken. Er wordt uitgelegd dat in deze manier van kijken de school niet allereerst verschijnt als een plaats waar kinderen worden toegerust met kennis en vaardigheden voor later, maar als bouwplaats van de samenleving. Duidelijk wordt waarom dit vraagt om vrijheid: vrijheid om onderwijs gestalte te geven op een manier waarin de mensen die bij het onderwijs betrokken zijn, geloven. Alleen zo komen de verschillende perspectieven, posities en talenten die in de samenleving aanwezig zijn tot hun recht, en kunnen ze bijdragen aan de samenleving van de toekomst.

Teken van de tijd

Wie had dat gedacht, voordat in maart 2020 de coronacrisis uitbrak? Leerlingen van alle schooltypen bleken uit te kijken naar het moment dat ze weer naar school *mochten*. Niet in de eerste plaats vanwege het diploma dat in gevaar dreigde te komen doordat de scholen zo lang gesloten waren, al speelt dat wel een rol. Maar vooral omdat de school voor hen een plaats is waar zij zich goed voelen. Waar gebeurt waarvan zij leven: ze trekken met elkaar op en worden uitgedaagd om zich in te spannen en zich in te zetten. Door het langdurig thuiszitten vanwege de *lockdown* kregen velen moeite zich te motiveren om iets te doen. Zij keerden in zichzelf en voelden zich steeds onzekerder. Het kreeg zelfs een naam: *bore-out*.

Natuurlijk hebben zij nu de neiging de school te idealiseren. Wat hen voor corona op de school deed mopperen en schelden, is niet ineens voorbij. Er is al langer sprake van een zorgwekkende schooluitval en een snelle stijging van stress- en burn-out-klachten onder scholieren en studenten. Maar dat de school voor onze kinderen en jonge mensen een centrale rol speelt, niet alleen met het oog op de toekomst maar in een zinvol leven hier en nu, staat buiten kijf.

Het kan worden opgevat als een signaal, een teken van de tijd. Een teken van de tijd is niet zomaar iets dat gebeurt, zelfs niet iets opvallends. In een teken van de tijd meldt de toekomst zich. Als je wilt weten wat er vandaag gebeuren moet met het oog op morgen en overmorgen, moet je daar kijken waar de toekomst zich aandient. Naar de tekenen van de tijd dus.

Bouwplaats van de samenleving

Wat dient zich hier aan? Hier dient zich het inzicht aan dat de school niet alleen voorbereidt op de samenleving van de toekomst. Zo wordt er wel vaak over scholen gedacht: als plaatsen waar leerlingen leren wat zij voor hun toekomst nodig hebben. Maar de school is voor leerlingen en leraren ook nu al een vorm van samenleven en een onderdeel van de samenleving. De school is dat deel van de samenleving dat erop is gericht kinderen en jongeren te vormen tot onderdeel van de samenleving van de toekomst.

Dit is de laatste tijd nogal buiten beeld geraakt. Bij onderwijs gaat het vooral over wat leerlingen moeten weten en kunnen om later optimaal te kunnen functioneren. Zij moeten in staat zijn bij te dragen aan het verdienvermogen van Nederland, en zij moeten leren wat nodig is om als zelfredzame burgers van de hedendaagse samenleving te functioneren. Daarvoor moeten zij zich de heersende cultuur eigen maken. Vaak lijkt het uitgangspunt daarbij dat leerlingen vooral als individuen de school bezoeken en dat hun individuele inspanning hun vooral individueel rendement moet opleveren.

Maar corona maakt duidelijk dat het de school is die hen tot leerlingen maakt. De school bouwt ze op en daagt hen uit te leren en daardoor tevoorschijn te komen met wat zij zijn, wat zij hopen en verlangen, en wat zij kunnen. Zij ontdekken hoe zij bijdragen aan het sociale weefsel dat hun klas en hun school vormt. En zij worden zelf zo gevormd, als onderdeel van dat sociale weefsel. De school schept hen tot medescheppers van de school als samenleving, en langs deze weg ook tot scheppers van de samenleving van de toekomst. De school staat in dienst van die toekomst.

De school is daarmee een bouwplaats van de samenleving. Een bouw-

plaats waar bouwers worden gevormd, medebouwers van de samenleving op de schaal van de school. Zo worden zij ook medebouwers van de samenleving waar de school zich op richt, de samenleving van de toekomst. Of misschien is het beter om te zeggen: het samenleven van de toekomst. Want samenlevingen ontstaan en vergaan en krijgen opnieuw vorm doordat mensen samenleven. Hierbij stuiten zij op onverwachte grenzen en ongedachte mogelijkheden. Daarom zijn samenlevingen voortdurend in verandering en onder reconstructie. Wat gisteren een bijdrage was aan goed samenleven, werkt misschien vandaag niet meer of is zelfs contraproductief. Wat vandaag van eminent belang is voor de economie, kan morgen betekenisloos zijn en daarmee economisch gesproken waardeloos. Tegelijkertijd kan een schreeuwend tekort ontstaan aan kennis en vaardigheden waarvan niemand voorzagt hoe belangrijk die zouden worden.

De oplossing is niet het ontwikkelen van betere methoden om de behoeften van de samenleving van morgen te achterhalen. De oplossing ligt in het versterken van het verlangen en het vermogen van mensen om zich steeds opnieuw te vormen tot medebouwers van de samenleving.

Zorg dragen

Dit wijst erop dat wij minder zouden moeten praten over de vraag wat onze kinderen precies moeten leren op school en hoe dat het meest efficiënt kan gebeuren. Daar is de afgelopen tijd al te veel aandacht naar uitgegaan. De vraag is veeleer hoe we ervoor kunnen zorgen dat scholen goede bouwplaatsen kunnen zijn van de samenleving. Hoe versterken wij de rol van scholen in het vormen van een toekomstige generatie bouwers van goed samenleven?

Het eerlijke antwoord op deze vraag is: dat weet niemand. De meeste mensen die zich met het onderwijs bezighouden, beroepsmatig of als belanghebbende, hebben daar wel een vermoeden van. Vrijwel iedereen heeft een vaag of zelfs een vastomlijnd beeld van wat het betekent een goed en verantwoordelijk mens te zijn, die signaleert wat nodig is, wil weten wat zij of hij daaraan kan bijdragen en zich inzet dat ook inderdaad te doen. De een zal dit formuleren in termen van ondernemerschap. De ander drukt dit uit in termen van verantwoordelijk burgerschap. Velen formuleren dit ook in religieuze termen: mensen zijn beeld van God en geroepen te handelen naar zijn gelijkenis. Dit laatste is de terminologie die in dit boekje wordt gebruikt.

Protestantse en rooms-katholieke tradities zetten verschillende accenten, maar ze gaan er allemaal vanuit dat mensen zijn geschapen als beeld van God. Dat maakt ze van oneindige waarde en betekenis. Zij kunnen daarom

niet worden ingezet als alleen maar een middel, een instrument voor het opbouwen van een goede samenleving. Mensen zijn het doel van goed samenleven, en een goede samenleving is een samenleving waarin het mensen goed gaat. Allemaal afzonderlijk en in gemeenschap, want mensen zijn erop gericht een gemeenschap te vormen en kunnen alleen floreren in het kader van een gemeenschap. Als beeld van God zijn mensen geroepen op God te gelijken. Dat betekent dat zij zorg hebben te dragen voor elkaar, voor de aarde en voor zichzelf. Paus Franciscus heeft de wereld die voor ons zorgt, waarvan wij deel zijn en waarvoor wij gevraagd worden zorg te hebben, aangeduid als 'ons gemeenschappelijk huis'.

Hoe dit het beste kan gebeuren, dat zorgdragen opdat wij zorg ontvangen, en wat dit voor onszelf betekent, daarover heeft vrijwel iedereen wel zijn ideeën. Sommige van deze ideeën gaan al lang mee, andere zijn recent ontstaan. In beginsel zijn ze allemaal belangrijk en tegelijkertijd zijn ze allemaal onvolledig. Daarom hebben onze ideeën de ideeën van anderen nodig, daarom hebben wij elkaar nodig. Elk idee, elke opvatting en elk perspectief is onvolledig en moet worden aangevuld door andere ideeën, opvattingen en perspectieven. Alle visies op onderwijs als het vormen van bouwers van de samenleving, en alle opvattingen over wat zij moeten weten en kunnen, leveren een bijdrage aan het vormgeven van het onderwijs, en zo aan het vormgeven van de samenleving. Geen een kan er gemist worden en geen een is in zichzelf genoeg.

Geen standaardcurriculum

Dit betekent afscheid van een fictie die de afgelopen halve eeuw de discussie over onderwijs sterk gedomineerd heeft. Deze fictie is dat er een bewijsbaar optimale vorm van onderwijs zou bestaan, en dat objectief vast te stellen is op welke doelen onderwijs zich zou moeten richten. Het is daarom geen goed idee te streven naar een standaardcurriculum waaraan iedereen zich als minimum zou moeten houden. Er zijn geen eenduidige eindtermen die de meerwaarde zichtbaar maken van een leerling voor de samenleving.

Ga maar na. Tijdens de coronapandemie bleken er beroepen essentieel voor de samenleving, die daarvoor weinig status hadden. Wat een geluk dus, dat er altijd mensen voor de ouderenzorg hebben gekozen als invulling van een betekenisvol leven, ook al werd sterk gestuurd op verdienvermogen en nauwelijks op zorgvermogen. Wat een geluk dat er mensen zijn die trots ontlenen aan het goed en grondig schoonmaken van treinen en stations, kantoren en scholen, met zo min mogelijk overlast voor de gebruikers. Wat

een geluk dat mensen hun creativiteit hebben getraind en hun eigenwijsheid hebben gecultiveerd, terwijl alom geloofd werd dat alles toch al op de best mogelijke manier geregeld was en creativiteit hooguit versiering was. De logische conclusie hieruit is dat er geen eenduidige maatstaf bestaat voor maatschappelijke betekenis.

Daarom is het niet alleen logisch, maar ook goed dat er meerdere maatstaven functioneren. Ook als uitgangspunt voor het inrichten van scholen als bouwplaatsen van de samenleving en voor het vormgeven van het onderwijs. Aan deze diversiteit geeft het Nederlandse onderwijsbestel vanouds volop ruimte. Deze ruimte wordt aangeduid als 'vrijheid van onderwijs' en is vastgelegd in de Nederlandse Grondwet. De vrijheid van onderwijs maakt het mogelijk dat scholen van elkaar verschillen, zowel in ideeën over onderwijs als in ideeën over de samenleving waarop dit onderwijs gericht is. Dat is goed, omdat al deze ideeën van waarde zijn. Bij het bouwen van de samenleving van de toekomst kan in beginsel geen ervan gemist worden.

Onderwijs als risico

Je weet nooit echt en helemaal zeker waar je in het onderwijs goed aan doet. Dit kan onzeker maken. Maar het maakt onderwijs ook tot een spannend avontuur. Of zoals onderwijspedagoog Gert Biesta het heeft geformuleerd, een prachtig risico. Onderwijs is risico nemen. Je neemt een risico wanneer je besluit kinderen wel het een bij te brengen en niet het ander. Het betekent een risico leerlingen wel op de ene manier aan te spreken en niet op een andere. Het impliceert een risico om jonge mensen wel in aanraking te brengen met sommige situaties en niet met andere. Het kan betekenen dat hun onthouden wordt wat zij nu juist nodig hadden, het kan volkomen averechts werken. Niemand die het onderwijs een warm hart toedraagt, zal aan dat risico licht tillen. Het gaat immers om onze jonge mensen en hun toekomst, die ook onze toekomst is. Maar het risico valt niet te vermijden, het is het hart van het onderwijs. Juist het bewustzijn van het risico maakt duidelijk dat onderwijs een serieuze zaak is.

De laatste decennia is stelselmatig geprobeerd het risico van het onderwijs te verkleinen. Er is een enorm conglomeraat opgetuigd aan eisen en criteria, regels en normen, procedures en toetsingen. Daarmee moet de suggestie worden gewekt dat onderwijs geen risico is, maar een systeem waar de juiste input en adequate sturing onvermijdelijk leidt tot het gewenste resultaat. Maar het risico laat zich niet weg-organiseren en het gevoel van onzekerheid verdwijnt maar niet. Het gevolg is dat veel discussies over onderwijs

gaan over het optimaliseren van de input en het versterken van de sturing, zodat de gewenste resultaten inderdaad worden bereikt. 'Beter' wordt zo in feite gelijkgesteld aan 'efficiënter' en 'controleerbaarder'.

De grote hoeveelheid eisen en procedures hebben geleid tot verlies aan overzicht. Weinigen zullen bovendien serieus beweren dat de versterkte inzet op kwaliteit en kwaliteitszorg ertoe hebben geleid dat leerlingen dankzij het onderwijs betere bouwers zijn geworden van de toekomstige samenleving. Toch heeft dit niet tot gevolg dat er een andere visie is ontstaan op onderwijs-kwaliteit, of zelfs maar om een roep daarom. Het woud aan regels en procedures heeft ondertussen wel geleid tot minder zicht op de bedoeling van onderwijs.

Niet dat leerlingen en ouders, leraren en schoolbestuurders niet langer gericht zouden zijn op het bouwen van de samenleving van morgen. De meeste leerlingen willen van betekenis zijn, de meeste ouders hopen dat hun kinderen een waardevol en verantwoordelijk lid van de samenleving worden. De meeste leraren zijn trots op hun werk, en blij als het hen lukt leerlingen een stukje te begeleiden op de weg daarnaartoe. Maar in de publieke discussie in de media, in de politieke debatten, in de nota's van adviesorganen en in de dagelijkse praktijk van het besturen van scholen gaat het hier nauwelijks over. In plaats daarvan buitelt het ene voorstel over het andere heen om in te grijpen in het onderwijs teneinde een of ander vermeend probleem op te lossen. Soms komen de maatregelen zelfs neer op het herstructureren van het hele onderwijssysteem. Dat is een probleem, want op deze manier accepteren wij het onderwijs niet als het prachtige risico dat het is, maar proberen we het risico te vermijden. Dat betekent een verlegging van de aandacht. Niet het onderwijs, de betekenis en het belang ervan staat centraal, maar de risicomijding.

Van vrijheid van onderwijs naar vrijheid voor onderwijs

Er was een tijd waarin er in Nederland voluit ruimte was voor verschillen in het onderwijs: verschillen in visie en verschillen in aanpak. Er werd geaccepteerd dat onderwijs gebaseerd was op een visie op de wereld, op de plaats van de mens in de wereld en vaak ook op een beeld van God. Het werd een goede zaak gevonden dat deze visies zich vrij konden uitdrukken, en dat scholen vrij waren hun onderwijs in te richten op basis van een eigen visie. Er was geen consensus over wat goed onderwijs was en hoe de school het beste een bouwplaats van de samenleving kon zijn. Het naast en tegenover elkaar vormgeven van het onderwijs werd gezien als een verantwoorde manier om

met het gebrek aan consensus om te gaan. Dit resulteerde in het vastleggen van de vrijheid van onderwijs in artikel 23 in de Nederlandse Grondwet.

Artikel 23 maakt nog altijd deel uit van de Grondwet. Toch is het achterliggende idee dat onderwijs ingericht en georganiseerd moet kunnen worden op basis van een eigen, samenhangende visie op God, mens en wereld, omstreden geraakt. Vaak wordt daarbij een beroep gedaan op de veranderende omstandigheden sinds 1917, toen de vrijheid van onderwijs in Nederland zijn beslag kreeg.

Nu zijn deze omstandigheden inderdaad ingrijpend veranderd. De tegen-draadse, en ongetwijfeld voor velen contra-intuïtieve stelling van dit boekje is dat deze veranderingen redenen zijn om de vrijheid van onderwijs uit te vinden en in te voeren, als zij nog niet bestaan zou hebben. Waar de vrijheid van onderwijs veelvuldig als een probleem wordt aangemerkt, wordt die hier gezien als een belangrijke bijdrage aan de oplossing van de problemen waar het onderwijs vandaag de dag mee kampt. Het komt allemaal nog uitvoerig ter sprake, maar als schoten voor de boeg:

Als wij als samenleving *passend onderwijs* voor iedereen van belang vinden, dan kunnen we er niet mee volstaan een vaststaand curriculum aan te passen aan handicaps en gebreken. Dan moeten alle leerlingen zich gezien weten in hun waardigheid en hun capaciteiten. Dat gebeurt in een omgeving die erop gericht is deze waardigheid te eren, en waarin zij leren deze capaciteiten betekenisvol in te zetten. Daarvoor is vrijheid van onderwijs nodig.

Als wij als samenleving willen dat alle inwoners zich *burgers van de samenleving* voelen, als wij willen voorkomen dat gesloten gemeenschappen alleen hun eigen waarden en normen cultiveren, dan is het niet voldoende leerlingen de dominante waarden en normen voor te houden als de enig juiste. Het is dan zaak dat zij zowel deze waarden en normen als die van hun eigen gemeenschap gaan zien. Zo kunnen zij deze laatste waarden en normen laten functioneren als bouwstenen voor de samenleving van de toekomst, die immers ook hun samenleving zal zijn. Dit vraagt om vrijheid van onderwijs.

Als wij als samenleving *geen segregatie* willen, geen scheiding tussen scholen op basis van sociaaleconomische klasse, etnische afkomst of opleidingsniveau van ouders, dan volstaat het niet later te selecteren voor een vervolgopleiding. Het is ook niet voldoende scholen voor te schrijven dat zij alle leerlingen moeten aannemen die zich bij hen aanmelden, of actief tegen te gaan dat leerlingen het onderwijs krijgen dat zijzelf of hun ouders vanuit hun achtergrond verlangen. Dan moet iedereen worden gevormd en toegerust om op basis van de eigen achtergrond bij te dragen aan de samenleving. Zo is

die samenleving ook voor mensen met andere achtergronden van betekenis.

Dit impliceert een andere visie op de vrijheid van onderwijs dan gebruikelijk is geworden. Deze andere visie wordt aangeduid in de titel van dit boekje: 'Vrijheid voor onderwijs'. Deze visie is gebaseerd op de overtuiging dat de school een bouwplaats is voor de samenleving, en dat een vrije samenleving alleen in vrijheid kan worden opgebouwd. Vrijheid van onderwijs betekent dan niet een noodzakelijk kwaad, of het recht de school in beperkte mate een eigen kleur te geven, als eerst aan alle regels en eisen is voldaan.

Volgens de visie die hier wordt ontwikkeld, is de vrijheid van onderwijs niet gebaseerd op het feit dat religieuze gemeenschappen zeggenschap willen hebben over wat hun kinderen leren, en dat dit niet goed te voorkomen is. Zo is de vrijheid van onderwijs in Nederland wel ontstaan en wij beseffen dat er vaak – misschien wel te vaak – op deze manier een beroep op is gedaan. In dit boekje echter wordt de vrijheid van onderwijs gezien als fundament voor een onderwijsveld waarin vanuit uiteenlopende visies en op uiteenlopende grondslag onderwijs wordt gegeven. Zo wordt overal gebouwd aan de samenleving van de toekomst. En alleen zo kan die werkelijk inclusief zijn.

Opbouw

Dit boekje is als volgt opgebouwd. Het eerste hoofdstuk gaat in op problemen die zich op dit moment in het onderwijs voordoen. Het maakt duidelijk dat vrijheid van onderwijs de oplossing van deze problemen niet in de weg staat, maar juist dient. Het tweede hoofdstuk werkt het idee uit dat de school een bouwplaats van de samenleving is. Wat betekent dit voor de visie op de school? Het derde hoofdstuk gaat in op het beeld van de samenleving waarvoor de school de bouwers moet vormen. Het is een samenleving die zichzelf vormt, doordat mensen zich daarvoor inzetten en zich daarvoor verantwoordelijk weten. De ontwikkeling van het verlangen tot deze inzet en het nemen van verantwoordelijkheid moet op de school de ruimte krijgen en worden gestimuleerd. In het vierde hoofdstuk wordt uitgelegd hoe de inzet voor de vrijheid voor onderwijs, dat bouwers vormt voor de samenleving van morgen, zich verhoudt met de inzet voor onderwijs op protestants-christelijke en rooms-katholieke grondslag.

Dit boekje is bedoeld om het inhoudelijke gesprek over onderwijs een impuls te geven. Na alle deliberaties over hoe het onderwijs aangestuurd, geregeld en gecontroleerd moet worden, is het hoog tijd het binnenperspectief te laten spreken. Dat is uiteindelijk de belangrijkste stem: over onderwijs kan alleen maar zinvol worden gesproken in verbondenheid met het reële be-

staande onderwijs, waarin reëel bestaande leraren reëel bestaande leerlingen onderwijzen, vormen en uitdagen. Dat dit niet neutraal gebeurt, is onvermijdelijk. Over onderwijs kan alleen worden gedacht vanuit een visie. De visie die wij hier op tafel leggen, is niet de enige en heeft de bedoeling andere visies uit te lokken. Zodat wij weer eens over het onderwijs kunnen gaan praten, ook in de openbare ruimte, in plaats van over de voorwaarden voor het onderwijs.

Hoe kan het inhoudelijk gesprek over onderwijs over het onderwijs beter starten dan onderwijsbestuurders aan het woord te laten. Zij reflecteren op de inhoud van dit boekje vanuit hun visie op onderwijs en ervaring van de dagelijkse onderwijspraktijk. De vier bestuurders die reflecteren op de tekst stellen we graag eerst aan u voor.

Erik Abbink

is voorzitter van het college van bestuur bij de stichting CPOW & Montessori onderwijs. Op de 15 PO-scholen in de plaatsen Purmerend, Waterland en Landsmeer heeft het christelijk geloof een belangrijke plaats in het onderwijs.

Béjanne Hobert

is voorzitter van het college van bestuur van Primenius. Deze stichting voor Primair Onderwijs heeft 35 locaties in de provincies Groningen en Drenthe, waar leerlingen onderwijs volgen dat gericht is op de katholieke identiteit.

Karin van Oort

is voorzitter van het college van bestuur van Carmel, dat VO-scholen verbindt, verspreid door heel Nederland. Geworteld in de traditie van de Karmelieten, hecht Carmel grote waarde aan haar identiteit. Op zo'n 50 locaties verzorgt Carmel een breed onderwijsaanbod.

Albert Weishaupt

is bestuurder van het Roelof van Echten College, een brede scholengemeenschap voor christelijk voortgezet onderwijs in Hoogeveen.



REFLECTIES

Erik Abbink:

"Wat ik mooi vind bij Borgman is dat hij aangeeft dat we moeten blijven zoeken naar de goede weg, en altijd weer openstaan voor wat op ons afkomt: doen we de dingen nog zoals we het willen? Op onze scholen maken we verhalen over welke praktijken wij bij goed onderwijs vinden horen. Daarop reflecteren kan lastig zijn. Bijvoorbeeld wanneer er op de website van een school staat: 'wij zijn betrokken op elkaar', maar waar het team ondertussen slecht samenwerkt. Dat gaat niet goed.

Het team van de school is de spiegel voor de leerling. Dat resoneert. Dat creëert de sfeer die je graag wilt hebben. Als je daarin slaagt, geeft dat een bepaald karakter aan de school. Die sfeer die dat geeft, moet je voelen als je binnenloopt. Dat klinkt misschien zweverig en het is natuurlijk ook niet te meten, maar zo werkt het wel.

Vrijheid voor onderwijs geeft invloed en ruimte om zelf weer meer na te kunnen denken over wat goed onderwijs is, waardoor duidelijk zal worden dat goed onderwijs niet alleen gaat over het vergroten van leeropbrengsten, niet over het stapelen van diploma's, maar over de betekenis van leren als een bedoeling van het mensenleven.

De bouwplaats die Borgman schetst zal aan de mensen op de werkvloer het vertrouwen geven dat zij zelf in staat zijn om hun vak vorm te geven. Zo'n bouwplaats zal ook zorgen voor verbondenheid en betrokkenheid waardoor iedereen, dus ook de leerling, er mag zijn en gewaardeerd en gerespecteerd wordt voor datgene hij doet."

Béjanne Hobert:

"Het is een beetje een ouderwets woord: bouwplaats. Het verwijst naar een plaats waar je net als vroeger, samen leert. Als een plaats waar mensen samenwerken en elkaar helpen als meester en gezelschap. En dat is wel een hele

mooie vergelijking wanneer je die toepast op het leren van kinderen. Wat heeft dit kind nodig, wat kan dit kind in samenwerking leren en hoe kan het optimaal tot ontwikkeling komen?

Bij Primenius kijken we heel bewust naar gepersonaliseerd leren. We moeten trouwens regelmatig aan ouders uitleggen dat gepersonaliseerd leren iets totaal anders is dan een individuele leerroute. We zijn steeds bezig met de vraag: wat heeft dit kind op dit moment nodig?

Scholen hebben heel goede leerkrachten nodig om een toekomstige samenleving van bouwers te vormen. Leraren die kunnen luisteren en die een prachtige algemene kennis en ontwikkeling hebben. Leerkrachten die goed kunnen schakelen. Die gebruik maken van de actualiteit, die het werkboekje durven loslaten, en niet methodisch werken, maar kijken naar wat het kind nodig heeft. Als voorbeeld: leren lezen gaat in vier stappen, ongeacht welke methode je gebruikt, of ook zonder methode, of wanneer gewerkt wordt met vrije teksten.

Ze zijn er absoluut, die heel goede leraren, het is de taak van onderwijsorganisaties om mensen te helpen zich in die richting te ontwikkelen. Omdat dat de manier is waarop wij naar kinderen willen kijken.

Inspectie

De inspectie vindt het in eerste instantie vaak redelijk ingewikkeld dat je onderwijs ziet en accepteert als risico. Maar daarover ga ik graag het gesprek aan. Onderwijs geven is per definitie keuzes maken en dat houdt dus in dat je ook dingen niet doet. Prima toch? Ik zeg dan graag: 'Dat betekent niet dat we niet toetsen, je toetst consequent waar een kind zit. Zo lang je maar aan papier durft toe te vertrouwen waar dit kind zit en wat het kind nodig heeft voor volgende stap'. De inspectie heeft echter wel een tijd heel kritisch meegekeken: gaat dat wel goed? En het ging dus goed.

Toetsen heeft op deze manier een andere beteke-

nis: je toetst waar een kind staat en niet alleen of het de voorgeschreven kerndoelen heeft behaald. Alle kinderen willen immers leren, je moet alleen de sleutel zoeken. Wat zijn interesses, waar kan de leerkracht bij aanhaken? Dat hoeft echt niet individueel, er is altijd wel een groepje dat daarbij aansluit.”

Albert Weishaupt:

“Scholen bepalen helemaal zelf hoe ze de toekomstige generatie van bouwers vormen. Het belangrijkste is - en dat miste ik in het stuk van Borgman - dat scholen ook nu al hun verantwoordelijkheid hiervoor nemen, niks houdt ze immers tegen. Als je dat niet doet, ligt dat niet aan de overheid maar aan jezelf. Er zijn scholen die zich heel veel gelegen laten liggen aan wat de overheid vindt. Onze school is toch wat eigengereid op dit punt. Natuurlijk, er is wet- en regelgeving, maar we hebben daarnaast ook onze eigen rol. Hoe wij invullen wat goed onderwijs is en hoe we als school aan de samenleving bouwen, dat is vrij en niet aan de overheid. Voor het innemen van deze positie is het hebben van “Vrijheid van onderwijs” is een noodzakelijke voorwaarde.

Burgerschapsvorming in de vorm van staatsinrichting, daar word ik niet warm van. Leerlingen kunnen ervaren en leren hoe je samen kunt leven in onze scholengemeenschap. Wij schrijven hun niet voor hoe de samenleving eruit zou moeten zien, het wordt de samenleving van de jongeren die nu opgroeien. Zij zijn de bouwers.”

Karin van Oort:

“Het Carmelcollege waarvoor ik werk is gebaseerd op de waarden van de paters Karmelieten, die bijna honderd jaar geleden de eerste school stichtten. Zij zagen het als hun opdracht over te dragen hoe je goed met elkaar leeft. Die Carmel-waarden zie je voor een deel terug in de driespan kwalificatie, socialisatie en subjectivering van Gert Biesta.

Onze scholen hebben nooit alleen maar op kwalificatie gestuurd. Wij noemen de school geen bouwplaats maar een oefenterrein. Dat kwam me dus bekend voor. Ik had hier en daar wel wat puzzelstukjes. Borgman gaat er bijvoorbeeld vanuit dat je altijd met elkaar een goede dialoog kunt houden over hoe onderwijs eruit moet zien.

Nu is een van de Carmel-waarden het goede gesprek. Maar dit wordt wel begrensd door een aantal regels. Het is soms best ingewikkeld om met sommige mensen een dialoog te voeren, zeker als zij met heel ander wereldbeeld leven dan wij. Met sommige mensen is er geen goed gesprek mogelijk, die verkondigen alleen standpunten.

Neem ouders die een hoogst individueel eisenpakket hebben voor hun kind. Wij zijn echter een gemeenschap, kinderen moeten zich tot elkaar verhouden. We gaan daarom niet alles om een kind heen organiseren. Dat is ook niet goed, een kind moet in contact komen met anderen en met de rest van de wereld. Een leerling is onderdeel van de gemeenschap, geen individuele inschrijver van cursus.

Waarden

Ik ben het wel eens met het verhaal over goed samenleven, maar ik heb vragen bij de concretisering. Het lijkt alsof er geen set van waarden onder ligt, maar bij ons liggen die er wel onder. De Carmel-waarden zijn al honderd jaar waardevast. De Karmelieten hebben die gevisualiseerd: de waarden en regels staan omgeschreven rond een leeg midden. Dat is de ruimte die we met elkaar vullen met de regels eromheen. Je bent verantwoordelijk voor dat lege midden. Dat geeft mij houvast.

Schoolsysteem

De uitingsvormen en dialogen veranderen wel, maar 'ieder mens, heel de mens en alle mensen', dat verandert niet. Borgman en Biesta zeggen dat het risico van

het onderwijs wordt weggeorganiseerd met bewezen methodes en dergelijke. Dat een school geen koekjes-fabriek is.

Toch is ons onderwijssysteem mede vormgegeven door een soortgelijk productieproces. De leerling wordt zoveel en snel mogelijk op een niveau ingedeeld, en daar zo efficiënt mogelijk doorgejaagd. Het is een sjoelbaksysteem: snel in een hokje gegooid worden, waar je niet meer uit kunt. En een diploma krijg je op het niveau van je slechtste vak... wanneer houden we daar nou eens een keer mee op? Deel de vakken in op A-, B- en C-niveau en laat het kind alles op het niveau doen dat hij aankan. Dat is toch veel beter en efficiënter.

Van Borgman hoeft het systeem niet veranderd te worden maar moet de school een bouwplaats worden. Maar dit systeem doet kinderen geen recht. Ik zou dus wel graag iets aan dat systeem willen veranderen. Met het Nationaal Programma Onderwijs krijgen we veel geld van de overheid. Dat we daarover verantwoording afleggen, spreekt vanzelf. Maar de nadruk op 'monitoring', 'bewezen resultaten' en 'op leerlingniveau achterstanden detecteren', alleen die woorden al... Blind vertrouwen is niet nodig, het is goed om verantwoording af te leggen, maar de maakbaarheid van die interventies is maar relatief."

HOOFDSTUK 1

GOED ONDERWIJS

Dit eerste hoofdstuk gaat in op de problemen waarvoor het huidige onderwijs in Nederland staat. Vanuit de gedachte dat er vrijheid moet zijn voor onderwijs dat inspeelt op wat zich voordoet, komen drie kwesties aan de orde die op dit moment centraal staan in het onderwijsbeleid. Ten eerste het probleem dat onderwijs er niet langer voor zorgt dat leerlingen maatschappelijk vooruitkomen, maar dat het opleidingsniveau van kinderen wordt bepaald door dat van hun ouders. Ten tweede het probleem dat ieder kind onderwijs moet krijgen dat bij haar of hem past. Ten derde het tegengaan van maatschappelijke segregatie en de rol die scholen kunnen spelen bij integratie. Van al deze kwesties wordt duidelijk dat de gebruikelijke aanpak problematisch is, en dat een aanpak die uitgaat van vrijheid voor onderwijs, een nieuw en veelbelovend perspectief brengt.

Aanhoudende zorg van de regering

‘Het geven van onderwijs is vrij’. Zo begint het tweede lid van artikel 23 van de Nederlandse Grondwet. Daar gaat dus een lid aan vooraf. Dit eerste lid luidt: ‘Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering’. Als er iets de benadering van het onderwijs typeert vanaf de invoering van de Mammoetwet in 1968, dan is het wel ‘aanhoudende zorg’. Niet alleen van de regering en de ambtenaren van het Ministerie van Onderwijs, maar in brede zin van de politiek en van een steeds verder uitdijend leger van deskundigen, beleidsadviseurs en -ondersteuners.

Binnen het onderwijs werd dit overigens vaak niet ervaren als aanhoudende zorg, maar als aanhoudende bemoeienis. ‘Laat ons toch een tijdje met rust’, klonk het met enige regelmaat vanuit het onderwijsveld. Want zorg werd vaak opgevat als zorgelijkheid en die vertaalde zich in gedetailleerd beleid met

talloze gevolgen voor de praktijk van het onderwijs. De verantwoordelijken voor deze praktijk hadden niet zelden het gevoel dat dit hun werk bemoeilijkte en eerder onderbrak dan ondersteunde. Er was geen tijd om zich de zorgen eigen te maken, op basis daarvan zelf een visie te ontwikkelen en vervolgens vanuit deze visie te handelen. Problemen werden onafhankelijk van onderwijsgevend vastgesteld, en de oplossingen werden onafhankelijk van hen ontwikkeld. Uiteindelijk legde de implementatie van de oplossingen hun wel een bepaalde manier van handelen op. Zouden zij nu echt niets te vertellen hebben over wat er speelde in het onderwijs? Was de bedoeling wel om reëel bestaande kinderen, zoals zij die dagelijks voor zich hadden, te vormen tot geïnformeerde, competente en geëngageerde bouwers van de samenleving van de toekomst?

Het is hier niet de plaats om het onderwijsbeleid van de afgelopen halve eeuw te evalueren, laat staan er een eindoordeel over te vellen. Maar er is wel een langdurige tendens om het onderwijs van buitenaf aan te sturen op basis van de wens gesignaleerde maatschappelijke problemen op te lossen. De maatregelen die daarvoor worden ontworpen, hebben vergaande consequenties voor het onderwijs. Nog los van de vraag of deze maatregelen adequaat zijn, leidt dit ertoe dat de mensen binnen het onderwijsveld het gevoel hebben te worden gereduceerd tot uitvoerders van beleid dat elders is bedacht en dat geen rekening houdt met de eigenheid van het onderwijs. Bijvoorbeeld dat het in het onderwijs gaat om een relatie tussen leraren en leerlingen. Het zijn de leerlingen die het leraren mogelijk maken te onderwijzen, en het zijn de leraren die leerlingen helpen te ontdekken hoe zij van betekenis zijn in de wereld. Dit staat op gespannen voet met de neiging het onderwijs in te zetten om vastgelegde maatschappelijke en politieke doelstellingen te realiseren.

Dit is natuurlijk ook helemaal niet het soort zorg waar het eerste lid van artikel 23 van de Grondwet op doelt. Dat formuleert dat de regering er te allen tijde aandacht voor moet hebben dat er goed onderwijs is voor alle leerlingen.

Vrijheid van en vrijheid tot

Willen mensen zich inzetten, dan moeten zij de vrijheid voelen om zich in te zetten. Er moet niet alleen ruimte worden gelaten voor hun inzet, maar zij moeten zich uitgenodigd weten tot inzet, tot het ontwikkelen van een visie op wat er aan de hand is en op een aanpak van de problemen die aan het licht komen. Deze uitnodiging wordt vaak niet gevoeld – integendeel. Het lijkt erop dat de regering zegt: dat is onze zorg, daar vragen we advies voor aan deskundigen en daar hoeft het onderwijsveld zich verder niet mee te bemoeien.

Die houding draagt niet bij aan het cultiveren van scholen als bouwplaatsen van de samenleving. Scholen dreigen zo omgevormd te worden tot plaatsen waar onderwijsbeleid wordt uitgevoerd. Dat staat niet alleen op gespannen voet met de vrijheid van onderwijs, maar ook met de zorg van de regering voor goed onderwijs. Onderwijs dat zichzelf verstaat als het uitvoeren van beleid dat buiten het onderwijs is vastgesteld, is geen goed onderwijs.

Wat er mis is met die visie op onderwijs en hoe een andere benadering eruit zou kunnen zien, wordt duidelijk in dit hoofdstuk. Er zijn drie belangrijke knelpunten in het onderwijs van dit moment: de kwestie van emancipatie, de kwestie van passend onderwijs, en de kwestie van segregatie. Van deze drie kwesties wordt kort de achterliggende ontwikkeling aangeduid, de voorgestelde oplossingen worden gepresenteerd, en er wordt een alternatieve benadering ontwikkeld.

Het vergroten van de vrijheid voor het onderwijs en voor de mensen binnen het onderwijs staat daarbij centraal. Geen willekeurige vrijheid, maar vrijheid om een visie op goed onderwijs te ontwikkelen en gestalte te geven. Geen negatieve, maar positieve vrijheid. Dat wil zeggen: vrijheid tot het ontwikkelen van een eigen visie, op een manier die past bij je eigen positie. Alleen maar uitgaan van een negatieve vrijheid kan de positieve vrijheid beperken. Het gaat dan alleen nog maar om wat iemand anders je niet mag verbieden. Maar dat helpt niet echt verder. De positief gebruikte vrijheid om vorm te geven aan onderwijs en dus aan de samenleving, doet dat wel.

Emancipatie

Onderwijs maakt mogelijk wat zonder onderwijs niet mogelijk was. Dat lijkt triviaal: wie heeft leren rekenen of schrijven, die kan iets doen wat zij of hij eerder niet kon doen. Maar het gaat om veel meer. Kinderen die van huis uit niet vertrouwd zijn met boeken, komen daar dankzij de school wel mee in aanraking. De school brengt kinderen in contact met sport, met tuinieren, ze bezoeken met school een synagoge, een moskee, een kerk. Kortom, ze maken kennis met voor hen nieuwe werelden. Zij krijgen die - als het goed is - te zien als werelden waarmee je verbonden kunt zijn, waarmee mensen verbonden zijn.

Sommigen van hen zouden ook zonder de school wel met deze werelden in aanraking komen, maar anderen zo goed als zeker niet. Legio zijn degenen die het aan de school en aan concrete onderwijzers en leraren te danken hebben dat zij een specifieke belangstelling ontwikkelden, en zich tot specialist ontwikkelden op dat terrein. Tot halverwege de jaren zeventig van

de vorige eeuw hadden veel leraren zelf een dergelijke ontwikkeling doorgeemaakt, en zij stimuleerden iets soortgelijks bij hun leerlingen. Dat werd aangeduid als volksverheffing.

Een gevolg was dat veel kinderen aan het einde van hun schoolcarrière aanzienlijk hoger opgeleid waren dan hun ouders. Zij bleken goed te zijn in datgene waarmee de school hen in aanraking bracht en studeerden verder. Dat kon ook, want de toegankelijkheid van het onderwijs werd steeds verder uitgebreid. De regering beseftte dat er in de toekomst beter en hoger opgeleiden nodig waren en deed haar best het onderwijssysteem en de financiering daarop in te richten. Verschillende bevolkingsgroepen – arbeiders, katholieken, de gereformeerde zogenoemde ‘kleine luyden’ – waren er nadrukkelijk op uit zich van hun achtergestelde positie te bevrijden. Zij wilden hun inbreng in de samenleving vergroten en hun invloed op bestuur en politiek versterken. Door dit alles werd het onderwijs een emancipatiefactor van betekenis. Dankzij het onderwijs stegen nieuwe generaties in economisch en sociaal opzicht uit boven het milieu waaruit zij afkomstig waren.

Vandaag de dag werkt het onderwijs niet langer emanciperend. De beste voorspeller voor het opleidingsniveau van kinderen is het opleidingsniveau van hun ouders. Dit is niet omdat de druk om te streven naar een zo hoog mogelijk diploma is afgenomen. Integendeel, men spreekt wel van de diplomacratie: voor steeds meer functies en beroepen is steeds uitgebreidere scholing vereist, die met een diploma moet worden aangetoond. Dat weten minder opgeleide ouders ook. Dat er daarnaast ook steeds meer waarde gehecht wordt aan ervaring, ondernemingszin en ambitie, te zien op een persoonlijk cv, doet hieraan niets af. Het maakt duidelijk dat een diploma wel noodzakelijk is voor een succesvolle loopbaan, maar niet voldoende.

Deze nadruk op het cv is bovendien allesbehalve emanciperend. Hoogopgeleide ouders kunnen hun kinderen adviseren en stimuleren in het opbouwen van een relevant cv, ze kunnen ook bijdragen in de kosten. Lager opgeleide ouders kunnen dit niet op dezelfde manier. Zij zien ook niet op dezelfde manier het belang ervan in.

Voorwaardelijk toegelaten

Dat de emanciperende werking van het onderwijs stagneert, komt niet omdat de regering geen zorg zou hebben voor de toegankelijkheid van het onderwijs. Vooral met het oog op integratie van tweede of derde generatie migranten wordt sterk benadrukt dat zij niet hun afkomst centraal moeten stellen, maar zich moeten richten op hun toekomst. Er is grote druk om hun

eventuele leerachterstanden vroegtijdig te repareren, en ervoor te zorgen dat zij bij de adviezen voor een vervolgopleiding geen nadeel ondervinden van hun achtergrond.

Het lijkt echter allemaal weinig effect te hebben. Onlangs heeft de Onderwijsraad voorgesteld het voortgezet onderwijs zodanig te hervormen dat er aan het einde van de basisschool niet langer een schooladvies wordt gegeven. In de eerste drie jaar van de middelbare school zouden alle leerlingen door elkaar in de klas moeten zitten, en aan hun individuele vermogens aangepast onderwijs moeten krijgen.

De vraag is of deze aanpak niet aan de verkeerde kant begint. Toen het onderwijs wel emancipatoir werkte, werd dat niet bereikt door het onderwijs zoveel mogelijk op maat te maken voor individuele kinderen. Anders dan tegenwoordig was de gedachte niet allereerst dat een kind tekort werd gedaan als zij of hij niet de opleiding zou krijgen die bij haar of zijn capaciteiten paste. Allereerst werd de samenleving tekortgedaan. De belangrijkste zorg was toen dat de samenleving de noodzakelijke inbreng zou krijgen bij het bouwen van die samenleving van de toekomst. Leerlingen werden behandeld als dragers van talenten en capaciteiten die de samenleving niet kon missen. Tegenwoordig worden leerlingen die mogelijk achterblijven in hun ontwikkeling echter niet beschouwd als een verrijking voor de toekomstige samenleving, maar als een potentieel probleem. Hetzelfde geldt voor leerlingen met een mogelijk problematische maatschappelijke en culturele achtergrond. De samenleving beschouwt zichzelf niet als afhankelijk van de inbreng van deze leerlingen maar omgekeerd, de samenleving meent dat deze leerlingen van haar afhankelijk zijn om problemen te voorkomen.

Kortom, zij worden niet gezien als bouwers van de samenleving, maar als zorgenkindjes voor de samenleving. Hun wordt duidelijk gemaakt dat zij alleen aan de samenleving kunnen deelnemen als zij aan bepaalde voorwaarden voldoen.

Passend onderwijs

Dit werpt ook een ander licht op het tweede hete hangijzer: passend onderwijs. Je zou kunnen denken dat dit een tautologie is: onderwijs dat niet passend is, is geen onderwijs. Immers, onderwijs is erop gericht leerlingen iets te laten leren. Maar 'passend onderwijs' is een technische term geworden. Het duidt op de poging een integraal antwoord te vinden op een groeiend probleem in het onderwijs: schooluitval, kinderen die niet naar school gaan omdat zij de school niet aankunnen of omdat de school hen niet aankan. Of allebei.

Passend onderwijs wordt op de website van de rijksoverheid als volgt uitgelegd:

‘Alle leerlingen moeten een plek krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en hun mogelijkheden. (...) Deze vorm van onderwijs moet ervoor zorgen dat elk kind het beste uit zichzelf haalt. Scholen bieden daarom extra hulp aan leerlingen die dit nodig hebben, zoals kinderen met leer- of gedragsproblemen.’

Het duurt even voordat het duidelijk wordt, maar het blijkt dus niet te gaan om alle kinderen, maar om leerlingen met leer- of gedragsproblemen. Scholen zijn verplicht ervoor te zorgen dat voor deze kinderen extra voorzieningen worden getroffen, zodat zij een plek krijgen die past bij wat hun ‘onderwijsondersteuningsbehoefte’ heet. Scholen krijgen financiële ondersteuning om daar externe deskundigheid voor in te huren.

Het lijkt op het eerste gezicht heel positief: als kinderen niet bij het onderwijs passen, moet het onderwijs zorgen dat het bij het kind past. De consequenties van ‘passend onderwijs’ zijn echter dubbelzinnig. De bedoeling van passend onderwijs is te voorkomen dat leerlingen langdurig thuiszitten ‘omdat er geen passende plek is om onderwijs te volgen’. De scholen moeten ervoor zorgen dat die plek er wel is. Niet een plek zoals de school gelooft dat die het beste kan worden ingericht, maar een plek waar kinderen krijgen wat zij nodig hebben volgens de standaarden van de ontwikkelingspsychologie, de orthopedagogiek en de leerpsychologie.

De beweging naar ‘passend onderwijs’ werd ingezet omdat de indruk was dat leerlingen te snel werden afgeschoven naar het speciaal onderwijs. De kwaliteiten en de onderwijsbehoefte van het kind moesten voortaan bepalend zijn, niet de beperkingen. Het zijn echter precies deze beperkingen die de extra ‘onderwijsondersteuningsbehoefte’ van een kind bepalen, en daarmee de hoeveelheid geld die de school daarvoor krijgt.

Een iedereen omvattende gemeenschap

Er is veel te zeggen voor de gedachte dat ieder kind kan leren, mits het op de juiste manier onderwezen wordt. Er valt eveneens veel te zeggen voor de gedachte dat het goed is wanneer kinderen met verschillende intellectuele en fysieke mogelijkheden en culturele achtergronden bij elkaar in de klas zitten. Dat draagt eraan bij dat de school een waarachtige bouwplaats van de samenleving is, want elke samenleving heeft met dergelijke verschillen te maken en iedere bouwer van samenleving zal ermee moeten omgaan.

Dit veronderstelt echter dat samenleven ontstaat vanuit de wisselwerking

tussen de verschillende verlangens en behoeften, vereisten en vermogens. Dan kunnen alle leerlingen van elkaar leren, niet alleen het moeilijk lerende kind van het hoogbegaafde, maar evenzeer andersom. Dan is er werkelijk sprake van passend onderwijs voor iedereen, en gaat het niet langer om onderwijs dat zo nodig wordt aangepast aan problemen en beperkingen. Dat betekent vooruitgrijpen op een samenleving waarin iedereen bouwer en bouwsteen is.

Maar wat nu 'passend onderwijs' heet, staat hier ver vanaf. Veel leraren ervaren de verplichting passend onderwijs te bieden als een zware extra last. In plaats van met een klas, waarin uiteraard iedere leerling ook apart aandacht nodig heeft, hebben ze nu te maken met een verzameling individuen die uiteenlopende leertrajecten doorlopen. Die trajecten moeten allemaal individueel worden bijgehouden en gestuurd. Het gevaar dreigt dat de school van een bouwplaats van de samenleving wordt tot een plaats waar wordt geconcentreerd om aandacht voor de eigen behoeften. Leerlingen met extra onderwijsondersteuningsbehoefte worden daarbij ten opzichte van de anderen gezien als gehandicapt.

Iets vergelijkbaars geldt voor de samenleving waar de school op gericht staat. Een samenleving wordt niet inclusief door haar eerst te definiëren op basis van mensen zonder beperkingen of bijzondere behoeften en daarna te bedenken hoe mensen die deze beperkingen wel hebben daarin het beste hun plaats kunnen vinden. Dan betekent inclusiviteit in feite dat de samenleving van degenen die met uitsluiting worden bedreigd, zo weinig mogelijk last moet hebben. Zij mogen geen aanleiding geven hun als buitenstaanders te behandelen. Maar dat is heel iets anders dan onvoorwaardelijk bij de gemeenschap horen. Alleen radicale inclusiviteit kan de grondslag zijn van onderwijs dat iedere leerling tot bouwer van de samenleving van de toekomst wil maken.

Segregatie

Segregatie is een kwestie die de discussie over het onderwijs op dit moment zwaar belast. Hoewel in moderne samenlevingen altijd onoverbrugbare tegenstellingen dreigen te ontstaan – op basis van etniciteit of regio, inkomen of leefstijl – wordt integratie al zo'n twintig jaar ervaren als een acute kwestie. Velen zijn bezorgd dat de samenleving langs etnische, culturele en religieuze scheidslijnen uit elkaar zal vallen. Bij het oplossen van dat integratieprobleem wordt veel verwacht van het onderwijs.

Allereerst is de breed gedragen overtuiging dat scholen kinderen moeten

leren wat de gemeenschappelijke Nederlandse identiteit is, en wat dat betekent voor toelaatbare opvattingen en gedrag. Daarom zijn scholen sinds 2006 verplicht aan burgerschapsonderwijs te doen, onder toezicht van de inspectie. Daarnaast zijn er hoge verwachtingen van de integrerende werking van scholen. De gedachte is dat het de integratie bevordert als zoveel mogelijk leerlingen met uiteenlopende afkomst en achtergrond naar dezelfde school gaan, en als de scholen een afspiegeling zijn van de samenleving als geheel.

Veel maatregelen die gericht zijn op integratie zijn gebaseerd op onbewezen aannames. Het geloof erin is echter zo sterk dat de politiek in naam van integratie bereid is grenzen te overschrijden, die traditioneel altijd werden gerespecteerd. Er wordt nu onderwijs voorgeschreven dat niet alleen betrekking heeft op burgerschap maar ook gericht is op het internaliseren van een specifieke cultuur, met haar eigen waarden en normen. Dat staat op gespannen voet met de vrijheid van onderwijs voor bijzondere scholen.

Er wordt gesuggereerd dat het bestaan van bijzonder onderwijs sowieso de integratie zou belemmeren. Regelmatig klinkt de roep het bijzonder onderwijs daarom maar af te schaffen. Om segregatie tegen te gaan, wordt bepleit bijzondere scholen in ieder geval het recht te ontnemen leerlingen af te wijzen, die de grondslag van de school niet onderschrijven. Het zou beter zijn als alle kinderen samen naar school gingen en daar alvast geconfronteerd worden met de diversiteit van de samenleving, zo is de gedachte.

Onderwijsvrijheid met het oog op integratie

Nu laat zich moeilijk vaststellen of dit inderdaad beter zou zijn, en met het oog waarop. Wat we wel weten is dat bijzondere scholen met een religieuze grondslag niet meer gesegregeerd zijn dan openbare scholen. Dit geldt wel in beperkte mate voor algemeen bijzondere scholen, dat wil zeggen scholen zonder een religieus of levensbeschouwelijke grondslag, die bijvoorbeeld werken vanuit een specifiek onderwijsconcept, zoals Montessori of Dalton. Dat betreft echter een kleine minderheid van de bijzondere scholen. We weten ook dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie op alle scholen vooral de samenstelling weerspiegelt van de wijk waarin deze scholen staan. Geïntegreerde scholen veronderstellen dus geïntegreerde wijken en stadsdelen.

Bovendien zien mensen met een hoger inkomen en een hogere sociale status hun kinderen graag in het gezelschap van kinderen met een vergelijkbare achtergrond. In deze zin versterkt de vrije schoolkeuze van ouders de bestaande maatschappelijke segregatie. Vrijwel niemand wil echter tornen aan de vrijheid van schoolkeuze. Dit betekent dat wij moeten accepteren dat

scholen in samenstelling zullen verschillen, omdat scholen de scheidingen in de samenleving min of meer weerspiegelen. De vraag is niet of wij dat willen. De vraag is wat wij hiermee doen.

Hiermee is immers helemaal niet gezegd dat scholen geen bijdrage zouden kunnen leveren aan de integratie van de samenleving. Die bijdrage ligt in de lijn van de vrijheid voor onderwijs die hier wordt bepleit. Hoewel de herinnering hieraan vrijwel verdwenen lijkt uit het collectieve geheugen, is de vrijheid van onderwijs juist ontstaan als antwoord op die vraag: hoe kan het best worden bevorderd dat de toenmalige bevolkingsgroepen deel worden van de ene Nederlandse samenleving? Het toen gevonden antwoord luidde: door ze vanuit hun eigen achtergronden en culturele mogelijkheden onderwijs te laten geven. Dat geeft hun de vrijheid op basis van deze achtergronden en mogelijkheden invloed uit te oefenen op de toekomst van de samenleving als geheel, en bij te dragen aan het *bonum commune*, het gemeenschappelijk goede.

Vrijheid van onderwijs bevordert niet alleen de integratie van groepen die zich van de samenleving dreigen af te keren en zich te verschansen in een eigen subcultuur. Als zij wordt opgevat als vrijheid voor onderwijs bevordert die vrijheid dat allen inbrengen wat zijzelf beschouwen als het beste waarover zij cultureel gesproken beschikken. Zo wordt niet alleen voorkomen dat de samenleving desintegreert, maar wordt ook bevorderd dat zij zich vernieuwt. De ideeën en leefvormen van groepen die tot dan toe aan de rand van de cultuur stonden, worden dan opgenomen in de samenleving.

Scholen zouden daarom niet moeten worden gedwongen burgerschaps-onderwijs te geven met als doel de overdracht van de bestaande Nederlandse cultuur. Deze cultuur is het resultaat van de inbreng door vele groepen, op basis van hun religieuze visies en culturele opvattingen, de waarden die zij hooghouden en de normen die zij daaraan ontleen. Het is vreemd te denken dat dit proces van cultuurvorming vandaag moet of zelfs kan worden stopgezet, ten gunste van het behoud van de Nederlandse cultuur zoals deze ontstaan is. Culturen veranderen voortdurend en passen zich steeds aan nieuwe omstandigheden aan. Dat doen zij mede op grond van de inbreng van nieuwe cultuurdragers. Pogingen deze veranderingen tegen te houden, veroorzaken schade, zeker als ze slagen. Naarmate culturele veranderingen meer geremd worden, zal het vermogen afnemen te reageren op nieuwe omstandigheden en zich aan te passen aan nieuwe verhoudingen. Het zal in ieder geval niet de integratie bevorderen, maar juist de segregatie. Dat waarvan gezegd wordt dat het wordt nagestreefd, wordt erdoor tegengewerkt: de

acceptatie van iedereen als een gelijkwaardig en waardevol lid van de samenleving.

De recent wereldwijd opgelaaide discussie over racisme maakt duidelijk dat waar iedereen wordt gezien in het licht van de heersende cultuur, de groepen met daarvan afwijkende culturen niet beschouwd worden als volwaardige bouwers van de samenleving. Zij verschijnen als dragers van problemen die met het oog op een betere toekomst moeten worden opgelost. Wil de school een bouwplaats zijn van de samenleving van de toekomst, dan is het zaak dat iedereen wordt gezien als potentiële bouwer van deze samenleving. De school moet erop gericht zijn hen als bouwers te leren functioneren. Niet een opgelegd persona, maar zij zelf, met alles wat zij zijn, alles wat zij meebrengen en alles wat zij nog zullen worden en ontdekken.

Hierop is de vrijheid van onderwijs vanouds gericht: op het mogelijk maken dat iedereen gezien wordt en kan functioneren als bouwer van de samenleving. De school geeft zichzelf vorm als een bouwplaats van de samenleving, kinderen leren daarin te functioneren als bouwers. Of, in de termen van de inleiding van dit boekje, de school is een plaats waar kinderen worden gevormd tot vrije mensen, die vanuit hun eigen visie en idealen bijdragen aan de samenleving van de toekomst.

Uiteraard moet deze inzet in de jaren twintig van de eenentwintigste eeuw anders worden vormgegeven dan een ruime eeuw eerder, toen de vrijheid van onderwijs grondwettelijk werd verankerd. Om deze verandering te markeren spreken wij over een vrijheid van onderwijs die gestalte krijgt als vrijheid voor onderwijs. Dat betekent geen afschaffing of verzwakking van artikel 23 van de Grondwet. Het betekent een verder ontwikkelen ervan.



REFLECTIES

Béjanne Hobert:

"Bij Primerenius zijn gewoon alle kinderen welkom. Wij hebben allerlei vormen van onderwijs, van katholieke en protestants-christelijke scholen tot samenwerkingsscholen en bijzonder neutraal onderwijs. Voor Primerenius geldt dat ons katholiek sociaal denken het fundament is en blijft van al ons handelen. Onze uitgangspunten zijn hierbij dat leven altijd samenleven is en dat ieder mens binnen die gemeenschap medeverantwoordelijk is voor een goede en duurzame samenleving. Dat betekent dat onze scholen meer zijn dan een verzameling van individuen. En in die zin vind ik Borgmans 'scholen als bouwplaats van de samenleving' heel herkenbaar. Maar ook de begrippen vertrouwen, solidariteit en verantwoordelijkheid spelen binnen al onze scholen een belangrijke rol.

Wij vinden het belangrijk dat we kinderen leren nadenken over welke keuzes ze maken. Kinderen die het moeilijk hebben moet je helpen en kinderen die veel hebben, kunnen delen. En een kind heeft altijd wat te delen, dat heeft niks met geld te maken. Dat heeft te maken met wie je zelf bent. Dat is het idee van het *bonum commune*, dat is een heel belangrijk uitgangspunt.

Risico

Het meeste van wat Borgman over het risico van het onderwijs zegt, onderschrijf ik wel. Wat ik vooral mooi vind, is zijn stelling dat er geen enkele bewijsbare vorm van optimaal onderwijs is. Onderwijs is a priori keuzes maken en risico nemen.

Ik vind het heel mooi dat Borgman zegt dat de samenleving de talenten van kinderen niet kan missen. Dat doet recht aan het kind, want alle kinderen willen leren. Dat is een gouden waarheid. Ze komen niet op school om niks te doen, dat geldt zelfs voor pubers.

Ja, de samenleving kan geen talenten missen. Ik

moet nu wachten op mensen die mijn badkamer kunnen maken, want daar zijn er zo weinig van. We zitten te springen om die mensen. Zij zijn zo betekenisvol voor de maatschappij. Deze kinderen krijgen te weinig waardering van de samenleving. Leren met je hoofd of je handen, of via de handen naar het hoofd, heerlijk, laat dat er allemaal zijn. Het is onzin dat alleen de havo- en vwo-routes de moeite waard zijn.

Ouders kijken soms naar hun kind als een project dat ontwikkeld moet worden. Ze moeten presteren op school, ze moeten op muziekles, op een sportclub. Maar een kind moet mens worden, dan komen ze er wel, ze komen er allemaal. Soms via een tweede weg of een tweede-kans-route, maar komen doen ze er."

Erik Abbink:

"Politiek is vaak een kwestie van kortetermijndenken, politici gaan vaak uit van maakbaarheid. Opeens gaan er nu met het Nationaal Programma Onderwijs miljarden naar het onderwijs, terwijl wij denken, jeetje, hoe ga ik dat effectief inzetten. Zo ad hoc. Dat zie ik al sinds ik in het onderwijs zit: politiek is onvoorspelbaar. Dat is echt zo'n reactie op druk van buiten: er zijn achterstanden en die moeten opgelost. We gaan er mooie dingen van doen, maar toch... straks is er weer een nieuw kabinet.

Verschillen zullen er altijd blijven vanwege de diversiteit in de maatschappij. In de tijd dat we als leerkracht nog op huisbezoek gingen, bleef bij sommige gezinnen de tv aan en zaten de kinderen met een zak chips op de bank. Dat was hun gezin, zij waren supergelukkig. Ik moest dan mijn ideeën daarover loslaten. Je zult moeten accepteren dat het leven van mensen er zo uit kan zien.

Je kunt natuurlijk wel andere dingen aan die kinderen laten zien, dingen waarvan ze later denken: dat was leuk! We gingen bijvoorbeeld met hen naar het Concertgebouw: je zag ze met zulke oogjes kijken, dat hadden ze nog nooit gezien! Sommige kinderen pakken dat ook op.

Dat geldt ook voor streng islamitische gezinnen. Zij leven nu eenmaal anders, dat is hun kader en cultuur. Je hoopt dat acceptie en waardering hen deelgenoot maakt van de maatschappij. Respect en waardering, daar gaat het altijd om. De eerste basisbehoefte van de mens is dat je er mag zijn.

Segregatie

Bij het onderwijs heb je altijd twee denkrichtingen: als je andere scholen gaat verbieden, gaan ze ondergronds. Maar vrijheid van onderwijs betekent ook dat in achterstandswijken scholen helemaal 'zwart' worden, daar stuurt geen blanke ouder zijn kind meer naartoe. Dat kun je bijna niet verhelpen, het is zo diepgeworteld dat iedereen zijn eigen groep verkiest boven andere. Daar heb ik geen antwoord op.

Samenleven kan ingewikkeld worden als er veel uiteenlopende culturen naast elkaar zitten. Op diverse manieren ruimte creëren voor ieders ideeën kan dan helpen. Alleen als je de school als bouwplaats ziet, kun je daaraan werken. De pedagogische inzichten en de gedragingen van leerkrachten spelen daar een grote rol van betekenis in. Ouders moeten zelf de school kunnen kiezen van hun voorkeur.

Het belangrijkste is dat je de vrijheid die je zelf geniet ook aan anderen gunt. Dus wanneer een reformatische school zegt dat een kind geen homo mag zijn, dan beknót die de vrijheid. Als je vrijheid gaat beknóten, of het nou om geaardheid gaat of verplichte hoofddoeken, dan wordt het lastig. Je zult het kind moeten accepteren en waarderen, ook als je geloof je anders ingeeft."

Karin van Oort:

"Natuurlijk doen wij aan burgerschapsonderwijs, maar dat is wel helemaal ingebed in onze Carmel-waarden en -filosofie. Dus dat vullen wij in door te voldoen aan de wet, maar wij leggen daar ook onze filosofie overheen. Het gaat pas botsen als we die vrijheid niet meer

hebben en vanuit een vorm van staatspedagogiek zouden moeten handelen.

Een kind kan zichzelf te kort doen als het achterblijft in ontwikkeling, en tegelijkertijd kan de samenleving ook niet zonder haar of zijn talenten. Wat je overkomt kan akelig zijn, zoals opgroeien in een gezin waar schulden zijn. Dat kan een kind belemmeren in zijn ontwikkeling.

Ik vind het vooral belangrijk dat we leerlingen leren dat zij het vermogen hebben om zichzelf niet als slachtoffer te zien. De vraag is eerder: wat heb je wél? Een leerling kan zich realiseren: 'Dit overkomt mij en dat is niet goed, maar ik ga een ander pad bewandelen'. Daarvoor moet een leerling zelfredzaam worden. Dan kun je tegen zo'n leerling zeggen: 'Laat je niet lamslaan, heb veerkracht en neem de regie. En durf te dromen.' Wat doen wij als samenleving om zo'n kind handvatten te geven om zijn leven te sturen? Als je daarin investeert, dan betaalt zich dat echt wel terug.

Integratie

Wat inclusief onderwijs betreft, in ons kostenefficiënt onderwijs krijg je zo weinig geld, dat een kind soms beter af is op speciaal onderwijs. Wij krijgen die aandacht niet voor elkaar met het huidige budget. Ik zou ze veel liever niet uit elkaar halen, maar daar hoort financiering bij. Dan zitten er bijvoorbeeld vier leerkrachten bij elkaar in een klas, so what? Dat kost op korte termijn meer geld, maar niet op de lange termijn.

Integratie is heel belangrijk, en goed voor iedereen. Er is veel onderzoek gedaan naar een gemengde klas, en wat bleek: het taalniveau gaat bij alle leerlingen omhoog, zonder dat het taalniveau van de besten naar beneden gaat. Je leert én van de juf, én van de klas. Uit onderzoek naar tweetaligheid bleek dat een goede beheersing van de moedertaal heel goed is voor het leren van een tweede taal. Thuis perfect Turks leren is beter dan dat je ouders krom Nederlands tegen je praten. Bovendien bevordert tweetaligheid creatief denken en het IQ.

Monoculturen verhinderen integratie. Zet kinderen daarom niet in aparte taalklasjes, maar bij elkaar. En liever ook geen zwarte scholen graag. Ouders hebben altijd vrijheid om school te kiezen, daar vindt dialoog vanzelf wel plaats, meent Borgman. Maar het is niet meer zo dat scholen altijd meekleuren met de wijk, scholen in een multiculti-wijk zijn niet meer automatisch gemengd. Soms zetten ouders hun kind in de trein om het naar een school te laten gaan voor 'ons soort mensen'.

Bij een groep horen is een voorwaarde om te overleven, het is een basisbehoefte. Daarom is het zo ingewikkeld je erbuiten te plaatsen. Als de groep te groot wordt, zijn er andere groepen nodig omdat anders de dialoog niet kan plaatsvinden. Zijn wij bereid om daarvoor de keuzevrijheid voor de school van ouders opzij te zetten? Ik weet het niet, dit is een van die vragen zonder antwoorden. Die afwegingen kietelen mij in dit prachtige verhaal."

Albert Weishaupt:

"Wij hebben vrijwel alle typen scholen, van praktijkonderwijs tot gymnasium, en samen met onze partners ook speciaal onderwijs zoals cluster 3 en 4. Voor alle leerlingen hebben wij als credo: 'Een succesvolle leerloopbaan voor ieder kind'. Echt ieder kind kan zich bij ons op school ontwikkelen. Wij willen samen met onze partners één schoolorganisatie vormen.

Ik vind het heel treffend om bij Borgman te lezen wat passend onderwijs zou moeten zijn: niet voor gehandicapte kinderen alleen, maar voor allen. Wij hadden al voor de Wet Passend Onderwijs het concept Eduwiek op onze scholen ingevoerd. Dat ging uit van het inclusieve denken, het participeren in de samenleving. Die drive hebben wij nog steeds. Later hebben we ons concept moeten stroomlijnen vanwege de wetgeving voor passend onderwijs.

Handicap

Segregatie is een gegeven, de vraag is hoe je ermee omgaat. Toen onze locatie met mavo tot en met cluster 3 en 4 net klaar was, keken de leerlingen af en toe wel even op van kinderen die ze tot dan toe niet waren tegengekomen, maar nu is het de normaalste zaak van de wereld. De segregatie valt helemaal weg op die locatie, en zo bouwen we aan een betere samenleving.

Mensen buiten de school vroegen toen ze van de plannen over die locatie hoorden of ik niet bang was dat onze school als een kneuzenschool beschouwd zou gaan worden. Deze vraag alleen al is voor mij choquerend en maakt ook wat zichtbaar. Als er ouders zijn die dat vinden, dan moeten ze maar niet komen. Maar ik verwachtte dat men wel zou komen, juist omdat onze vorm van onderwijs goed is voor alle kinderen, met of zonder problemen. Een kind met een handicap mag er zijn, dat is niet alleen goed voor dat ene kind, maar voor alle kinderen. En het leerlingenaantal groeit, maar anders hadden we het ook gedaan.

Onderwijs is een belangrijke route om segregatie tegen te gaan: kinderen kunnen zich hier ontwikkelen tot hoogleraar, tuinman of vakman. Ze zien elkaar ook, kinderen met het Downsyndroom, kinderen in een rolstoel en alle anderen.

Een mooi voorbeeld van hoe dat in de praktijk werkt is het volgende. Ouders kwamen met hun twee kinderen in een restaurant, een van de kinderen heeft het Downsyndroom. Een van onze andere leerlingen, een meisje, was die avond ober en zij zei spontaan: 'Hé, jij zit bij ons op school!' Het klinkt misschien als niets bijzonders, maar voor die ouders was dit een enorme ervaring, zeer emotioneel. Hun kind hoort er gewoon bij. Daarmee bouwen we als school mee aan de samenleving, en dat meisje is een van die bouwers.

Vrijheid

Ik vond het mooi zoals Borgman schreef over positieve en negatieve vrijheid: de docent heeft negatieve vrijheid nodig om de positieve vrijheid te kunnen pakken. Dat moet je als school regelen, anders krijgen docenten niet de positie en de vrijheid die ze nodig hebben om hun werk goed te doen. Ook die herdefiniëring van vrijheid voor onderwijs klinkt me als muziek in de oren. Deze herdefiniëring is noodzakelijk omdat die ervoor kan zorgen dat iedereen weer begrijpt waarover dat gaat en waarom deze vrijheid noodzakelijk is voor goed onderwijs. Wat een school allemaal buiten het curriculum doet, moet niet van buitenaf worden opgelegd, dan verstikt het."

HOOFDSTUK 2

EEN BOUWPLAATS VAN BOUWERS

Een school is niet de plaats waar leerlingen worden toegerust om de huidige samenleving zoveel mogelijk te continueren. En ook niet om optimaal te functioneren in de samenleving zoals wij denken dat zij zal zijn. Dit hoofdstuk ontwikkelt de gedachte dat het onderwijs leerlingen moet vormen tot bouwers van de samenleving van de toekomst doordat zij zichzelf investeren en zo ontdekken wat zij kunnen en willen, verlangen en hopen. Zo worden zij ten volle persoon en kan de samenleving van de toekomst een samenleving van personen zijn: een gemeenschap van mensen die zichzelf zijn door zich verbonden te weten met hun omgeving. Zij zien daar ongekende mogelijkheden die ze kunnen realiseren, en ontdekken ongekende mogelijkheden in zichzelf.

Geen reserveonderdelen

Wie beleidsteksten over onderwijs leest, kan het na een tijdje ongemakkelijk te moede worden. Want waar gaat het in deze teksten over kinderen zoals wij die kennen, over leraren zoals we die ontmoeten en die wij ons uit onze eigen schooltijd herinneren, over scholen zoals wij die in de echte wereld tegenkomen? De teksten spreken vooral over wat er bereikt moet worden en hoe dat het beste kan worden aangepakt. 'Het beste' wil hier zeggen: het meest effectief. Alsof de school een productielijn zou zijn, de spreekwoordelijke koekjesfabriek. Kennis en vaardigheden die leerlingen nog niet hebben als ze de school binnengaan, worden daar aan hen overgedragen zodat zij straks waarde kunnen toevoegen aan de samenleving. De grondgedachte lijkt dat zij in de toekomst diegenen moeten vervangen die nu maken dat de samenleving functioneert. Als het even kan, moeten ze die samenleving nog een beetje beter

laten functioneren, zodat wat nu stroef gaat soepel verloopt. Ze moeten in ieder geval opgewassen zijn tegen de nieuwe bedreigingen die op de samenleving afkomen. Kortom: het lijkt alsof onze kinderen en jongeren de verbeterde reserveonderdelen moeten worden voor de samenleving zoals die nu is.

Wie een willekeurige school binnenloopt, ziet iets heel anders. Die ziet geen productie, maar interactie en relatie. Vriendschap en betrokkenheid naast strijd en territoriumdrift. Inzet en voldoening naast verveling en frustratie. Gemeenschap die verschillen overstijgt, verweven met structuren die tegenstellingen verdiepen. Kortom, een specifieke vorm van samenleven, in al zijn grandeur en al zijn ellende. Door samen te leven kunnen mensen tot ongekende bloei komen, maar het kan ze ook breken. Het samenleven kan de geboorteplek zijn van wat daarvoor niet bestond, en het kan in de kiem smoren wat op het punt stond te ontstaan. Dat geldt ook voor de school: ook die kun je maken en breken.

Ouders weten dat en kinderen weten dat. Als zij een school kiezen, speelt wat zij doorgaans aanduiden als ‘sfeer’ een belangrijke rol. ‘Sfeer’ lijkt echter een te ijle term voor waar het hier om gaat. Het heeft te maken met vertrouwdeheid en gevoelde veiligheid, met het pedagogische klimaat en de levensbeschouwelijke identiteit. Het gaat dus eerder om een samenhangende schoolcultuur. Of, met de term die in de kringen van Verus vaker wordt gebruikt, het karakter van een school. Nu is het merkwaardige van cultuur en karakter dat deze niet zelfstandig kunnen bestaan. Zij bestaan in het functioneren. Karakter krijgt vorm in de omgang met dingen en mensen, met gebeurtenissen, mogelijkheden en beperkingen. Deze omgang is productief en bepaalt wat wel en niet gezien, gehoord en gedaan wordt. Maar deze omgang wordt ook steeds opnieuw gemaakt. Scholen kunnen zoveel mogelijk blijven doen wat zij altijd al deden, maar ze kunnen ook concluderen dat het anders moet, en het bewust anders gaan doen. Op het moment dat één ding verandert, zal de rest niet onveranderd blijven, maar zich aanpassen. Niet willekeurig, maar ook niet per se volgens een gestructureerd plan. Eerder van wat op basis van het karakter als logisch of onlogisch wordt ervaren.

Prestaties en relaties

Het belang van de school als plaats van een functionerende en karakteristieke cultuur is door de COVID-19-pandemie nog duidelijker aan het licht gekomen. In februari 2021 kondigden de ministers van en voor onderwijs, Ingrid van Engelshoven en Arie Slob, een Nationaal Programma Onderwijs af. Het plan was gericht op herstel van de achterstand die leerlingen door de

coronamaatregelen blijken te hebben opgelopen. Ook op sociaal-emotioneel gebied. Minister Slob lichtte toe: 'Met dit Nationaal Programma doen we er alles aan om de jongste generaties in ons land dezelfde kansen te bieden als de generaties die zonder pandemie naar school gingen.'

Twee dagen later legde de zeventienjarige Elze van Houtum in een ingezonden brief in *De Volkskrant* uit dat dit wat haar betreft veel te eenzijdig is: 'Corona geeft ons niet een leerachterstand, het geeft ons een leefachterstand', stelde zij. 'We zijn niet oké. Ook niet als onze cijfers dat wel zijn.' De voorgestelde maatregelen zouden vooral de stress van leerlingen verder opvoeren, meende Van Houtum. Bovendien is er volgens haar sowieso veel mis met de wijze waarop het niveau van leerlingen getoetst wordt:

'Ik moet mij voorbereiden en geld betalen om training te krijgen voor een eindexamen waarvan elke Nederlands docent geen vraag kan beantwoorden zonder het antwoordmodel te raadplegen. [...] Ik moet uren studeren zodat ik de trucjes en examen *hacks* uit m'n hoofd kan leren.'

Als wij het nou toch over onderwijs gingen hebben, konden deze dingen volgens haar niet buiten beschouwing blijven.

Voor journalistiek platform *De Correspondent* schreef Johannes Visser een reactie op Van Houtums brief. Hij gaf zijn artikel als titel: 'School gaat niet om prestaties. School gaat om relaties.' Wij moeten volgens hem af van het idee dat de school er is om te presteren, om een diploma te halen dat je van betekenis maakt voor de samenleving:

'In deze crisis wordt duidelijk waar school voor leerlingen altijd al toe diende: een vriend die naar je luistert, een potje voetbal tegen leerlingen uit andere klassen, kaarten tijdens de les, een beetje dollen met je docent – relaties.'

Nu is het natuurlijk niet of-of. Het draait in de school niet om relaties *in plaats van* om onderwijs en prestaties. De school draait om relaties en *daardoor* om onderwijs, en de school draait om onderwijs en daarom om relaties. Dankzij relaties draagt de school eraan bij dat je leert wat je moet weten, wat je moet kunnen en wie je wilt worden. Zo kun je je ontwikkelen tot medebouwer aan de samenleving van de toekomst. Want een samenleving bestaat niet uit een hoeveelheid taken die moeten worden uitgevoerd. Een samenleving is een netwerk van relaties. Via relaties wordt je bouwer en behoeeder van relaties, en in dat kader verwerf je kennis en ontwikkel je vaardigheden. Andersom geldt dit ook: doordat je je kennis en vaardigheden inzet, kun je relaties bouwen en onderhouden.

Paradox van het onderwijs

Elze van Houtum suggereert dat wij opnieuw moeten kijken naar de betekenis van relaties om te weten of onderwijs goed is en het kind dient. In het onderwijs en in de samenleving. Het sluit aan bij het betoog dat hier ontwikkeld wordt: onderwijs draait om relaties.

Hierbij stuiten wij op een paradox. Het is een paradox die in het hart van het onderwijs ligt, maar die toch steeds vergeten dreigt te worden. Vrijheid voor onderwijs is een poging deze paradox vast te houden. In ultrakorte vorm komt de paradox erop neer dat wij niet weten wat goed onderwijs is, maar wel goed onderwijs moeten geven. De vrijheid voor onderwijs maakt het mogelijk deze paradox vast te houden. Zij maakt het mensen mogelijk onderwijs te geven dat zij menen te moeten geven vanuit hun opvattingen over mensen, de samenleving en de wereld. Om vervolgens op basis daarvan het onderwijs en de daaraan ten grondslag liggende opvattingen ook weer naar bevind van zaken te kunnen aanpassen.

De wat subtielere formulering van de paradox zegt dat wij onderwijs moeten geven, omdat er steeds nieuwe generaties jonge mensen komen die hun plaats moeten vinden in de wereld. Die nieuwe generaties moeten onze samenleving toekomst geven. Hierbij is steeds de vraag of dit wel zal lukken. Zal dat wat wij van waarde vinden ook door een volgende generatie van waarde worden gevonden, en zullen zij bereid zijn zich ervoor in te zetten? Het Bijbelse gebod 'Eer je vader en je moeder' kan alleen een aansporing zijn. Gehoorzaamheid eraan valt niet af te dwingen. Elke nieuwe generatie heeft principieel de mogelijkheid zich niets van de vorige generaties aan te trekken of zich er zelfs actief van af te keren. Onderwijs is een antwoord op deze onzekerheid. Onderwijs wil een volgende generatie vormen, die in staat en bereid is om de toekomst vorm te geven.

Dit is iets fundamenteel anders dan dat volwassenen met het oog op de toekomst jonge mensen proberen te instrueren net zo te handelen als zij gehandeld hebben, en te denken zoals zij gedacht hebben. De toekomst vormgeven is iets anders dan proberen het heden voort te zetten. Dat laatste is niet mogelijk, omdat er steeds nieuwe vragen komen die om een antwoord vragen, en nieuwe problemen die moeten worden opgelost. Dit dwingt tot creativiteit. Maar het is ook niet wenselijk. Immers, het bestaan dat wij hebben vormgegeven is niet volmaakt of ideaal. Elke regeling kent haar vergetenen, elke afspraak zijn verliezers, elk inzicht zijn blinde vlekken. Geen enkele samenleving is rechtvaardig en geen enkele cultuur is universeel. De samenleving vraagt daarom per definitie om correctie en verbetering.

De Amerikaans-Joodse filosoof Hannah Arendt (1906-1975) heeft duidelijk gemaakt dat elke nieuwe generatie daarom niet alleen een risico is met het oog op de toekomst, maar ook een belofte betekent. Elke vorige generatie creëert ruimte voor een volgende, om nieuwe dingen te doen die tot dan toe letterlijk ondenkbaar waren. Dat is de uiteindelijke paradox van het onderwijs: het is erop gericht nieuwe generaties het tot nog toe ongedachte te laten doen en zo werkelijk nieuwe toekomst te openen. Het gaat er dus niet om nieuwe generaties te vormen naar wat de vorige generatie het beste vond. Het gaat erom nieuwe generaties te vormen tot mensen die zich geroepen weten om vanuit nieuwe ideeën tot nieuwe ontwerpen te komen. En daarvoor moeten zij de nodige kennis en vaardigheden hebben.

Hoe spreek je bij jonge mensen het beste het verlangen aan om bij te dragen aan de toekomst, en te leren wat zij daarvoor nodig hebben? Het antwoord op deze vraag hangt samen met onderliggende overtuigingen over wat mensen zijn, hoe de samenleving tot stand komt en welke rol de wereld daarin speelt. Maar het gaat uiteindelijk niet om deze overtuigingen, noch om het overdragen ervan. Het gaat uiteindelijk om de roeping die zij wekken, en om de bereidheid en het vermogen dat zij teweegbrengen om op deze roeping in te gaan.

Ruimte voor ongedachte mogelijkheden

De school is er in deze visie voor om bij jonge mensen het besef te wekken geroepen te zijn en steeds weer geroepen te worden. Of een tikkeltje minder hoogdravend geformuleerd: onderwijs is erop gericht leerlingen aan te spreken en aanspreekbaar te maken. Aan te spreken door het onderwijs zelf, en aanspreekbaar voor datgene waar het onderwijs naar verwijst, naar de wereld, naar hoe die eruit ziet en wat daar gebeurt. Zodat zij erop gaan antwoorden en gaan ontdekken wie zij zijn. Zij leren dan zichzelf te zien als bron van antwoorden op vragen die op hun weg komen, zij ontdekken zo hun waarde en realiseren zo hun waardigheid. Dit heeft vergaande consequenties. Kinderen worden dus niet gezien als een verzameling talenten en vermogens die hun maatschappelijke waarde bepalen en die zo optimaal mogelijk moeten worden benut. Het is andersom: de samenleving is van waarde voor zover zij de waarde van de kinderen de ruimte geeft. De samenleving wordt van waarde doordat hun waardigheid aan het licht komt en consequenties heeft.

Vaak wordt over onderwijs gesproken op een manier die suggereert dat al vaststaat wat maatschappelijke waarde zal hebben. Maar dat is helemaal niet het geval. Wat van betekenis wordt geacht, verschilt per samenleving en wat

belangrijke vaardigheden zijn, hangt af van de omstandigheden. Deze omstandigheden kunnen bovendien binnen relatief korte tijd ingrijpend veranderen. Onderwijs2032 heette een bezinningstraject dat in 2016 van start ging en dat erop was gericht het onderwijs zo in te richten dat het leerlingen zou leren wat zij in de toekomst nodig zouden hebben. Maar zestien jaar eerder, in 2000, bestonden heel veel beroepen nog niet waar mensen in 2016 hun levensonderhoud mee verdienden, en niemand had toen hun bestaan al kunnen voorstellen. Waarom zou dat dan in 2016 met het oog op 2032 dan anders zijn?

Het is daarom goed dat tegenwoordig wordt ingezet op een leven lang leren. Maar dit betekent dat het onderwijs aan kinderen en jongeren vooral het verlangen en vermogen moet stimuleren om te leren, en in te gaan op nieuwe omstandigheden. Dit is niet hetzelfde als zeggen dat mensen bereid moeten zijn zich bij te scholen als dat nodig is om hun baan te behouden of een nieuwe baan te vinden. Het gaat niet om onvoorwaardelijke aanpassing aan steeds weer andere omstandigheden, die ertoe leidt dat mensen hun gevoel van identiteit en eigenwaarde verliezen. Het gaat om toewijding aan het scheppen van toekomst, onder steeds nieuwe omstandigheden, vanuit de ervaring dat dit een essentieel aspect is van het menszijn. En vanuit inzicht in de bijdrage die zij daaraan kunnen leveren.

In deze zin kunnen we zeggen dat onderwijs gericht is op wat Hannah Arendt *amor mundi* noemt, liefde voor de wereld. Geen liefde voor de wereld zoals deze is of lijkt te zijn. Het gaat om liefde voor de wereld zoals zij kan worden, voor de mogelijkheden die zij in zich blijkt te dragen als er met liefde naar gekeken wordt en er met betrokkenheid op wordt ingegaan. Want de toekomst staat niet vast. We kunnen ontwikkelingen uit het verleden extrapoleren naar de toekomst, maar niemand kan zeggen of dat ook de toekomst zal zijn. De coronapandemie heeft ons met de neus op de feiten gedrukt: wat volgens een ijzeren wetmatigheid lijkt te verlopen, kan van de een of de andere dag volkomen anders gaan.

Hierbij bleek ook hoe sterk de neiging is toch vast te houden aan wat eerder als autonome, niet te beïnvloeden ontwikkelingen werden gezien. We duiden dat aan als 'normaal' en gaven er aan alle kanten blijk van daar zo snel mogelijk naar terug te willen. Blijkbaar is het idee dat de toekomst voorspelbaar is belangrijker dan de betrouwbaarheid van de voorspellingen, en belangrijker dan de vraag of het goed zou zijn wanneer die voorspellingen zouden uitkomen. We geloven deze voorspelbaarheid nodig te hebben om in ieder geval ergens houvast aan te hebben bij onze plannen. Toch zou het goed zijn als onderwijs de plaats in zou nemen van voorspelbaarheid. Onder-

wijs zou toekomstige generaties moeten leren met vertrouwen om te gaan met het onvoorspelbare. Want onvoorspelbaarheid is de ruimte voor ongedachte mogelijkheden.

Hoezeer ons verlangen naar voorspelbaarheid de bedoeling van het onderwijs in de weg kan zitten, liet minister Slob tijdens de coronacrisis ongewild zien. Hij verzocht om vanwege de invloed van de coronamaatregelen en de schooluitval als gevolg daarvan, leerlingen aan het einde van de basisschool een hoger eindadvies te geven. Blijkbaar realiseerde de minister zich op dat moment dat wat pretendeert te *voorspellen* welk onderwijsniveau kinderen aankunnen, in feite mede hun toekomstmogelijkheden *bepaalt* en niet zelden *beperkt*. Dit laat zien hoe belangrijk het is de onzekerheid van de toekomst in het kader van het onderwijs te zien als ruimte voor ongedachte mogelijkheden. Zowel ongedachte mogelijkheden voor het kind en zijn ontwikkeling, als ongekende mogelijkheden van de samenleving en hoe zij zich kan ontwikkelen.

Persoonsvorming: jezelf realiseren in wat je bijdraagt

De onderwijspedagoog Gert Biesta heeft de laatste jaren het besef teruggebracht dat het in het onderwijs niet alleen gaat om kwalificatie, dat wil zeggen om het overbrengen van kennis en het aanleren van vaardigheden. Het gaat evenzeer om socialisatie, het leren omgaan met anderen en je weg vinden in de samenleving en de cultuur. En het gaat om wat hij noemt subjectificatie, vaak vertaald als persoonsvorming.

Nu kreeg socialisatie vanouds al veel aandacht in het onderwijs, ook al werd dat niet steeds duidelijk gethematiseerd. Onderwijs maakt kinderen deel van de samenleving. Het maakt ze vertrouwd met de gebruikelijke omgangsvormen, leert ze zich uit te drukken op een manier die begrijpelijk is voor anderen, en zich zo te gedragen dat anderen met hen willen en kunnen omgaan. Zij ontdekken daarbij ook dat zij zich niet alleen hoeven aan te passen aan wat anderen van hen willen of eisen. Ze hebben ook zelf invloed. Het gaat er niet eenzijdig om dat zij leren zich thuis te voelen in de situatie zoals deze nu eenmaal is. Zij kunnen deze situatie ook proberen te veranderen, zodat zij er zich er beter in thuis gaan voelen. Waar zij dat doen, vormen zij zichzelf tot personen. Biesta vindt dat het onderwijs zich meer op die persoonsvorming zou moeten richten.

Een persoon is in deze visie niet simpelweg de drager van een bundel kennis en competenties. Zij of hij is niet de ondernemer die zijn of haar eigen leven vormgeeft en met het oog hierop slim en soepel met anderen weet samen te werken. Een persoon is zelfs niet zonder meer de incasseerder van tegensla-

gen en de formuleerder van nieuwe doelen en idealen. Persoonsvorming is dus ook niet hetzelfde als kinderen en jongeren leren zelfsturende, autonome en sociaalvaardige individuen te worden. Mensen met voldoende zelfvertrouwen om zich steeds weer aan nieuwe situaties aan te passen en zich daarin staande te houden. Zo wordt persoonsvorming in het onderwijs nogal eens opgevat.

Maar een persoon is een mysterie dat tevoorschijn moet komen. Het is dat wat deze mens te geven heeft aan andere mensen en aan de wereld, en zij of hij alleen. Het kan alleen maar worden gegeven vanuit de bereidheid zichzelf te geven. Of voor wie dit te zweverig vindt en meer houdt van economische metaforen: vanuit de bereidheid zichzelf te investeren. Om timmerman of -vrouw te zijn, moet je niet alleen kunnen timmeren en met loodgieters en stukadoors samenwerken. Je moet ook het gevoel hebben dat jij door te timmeren iets geeft aan anderen, en dat dit goed is en dat het daarom iets is dat je wilt geven. Wat je te geven hebt maakt de wereld beter, ook voor anderen, en dat levert waardering en erkenning op van je waarde en waardigheid.

Kinderen en jongeren kunnen alleen zichzelf maar vormen tot personen. Het hele punt van persoonsvorming is precies dat je leert dat te zijn wat alleen jij kunt zijn, en dat je dat ervaart als jouw bijdrage aan en jouw plaats in de wereld. Je moet, in de taal van Biesta, subject worden: degene die zichzelf realiseert in wat hij doet, zegt en denkt. Iemand die zich zijn vaardigheden, zijn kennis en zijn overtuigingen heeft toegeëigend op een manier die bij haar of hem past, en die ze hanteert op een manier die uitdrukt wie hij of zij is en wil zijn. Alleen zo ben je een waarachtige bouwer van de samenleving. Een waarachtig menselijke samenleving is een samenleving van personen, van mensen die deze samenleving als de hunne beschouwen en weten dat zij er met huid en haar aan zijn overgeleverd. Er is geen ander huis dan het huis dat zij samen met anderen voor elkaar bouwen. Willen zij er dus thuis zijn, dan moeten zij wat zij te geven hebben, investeren in het bouwen van dat huis. Als zij willen dat anderen er thuis zijn, dan moeten zij ook anderen mogelijkheden bieden om wat zij te geven hebben in dat huis te investeren, en zich daarin erkend en gewaardeerd te weten. Zo kan de samenleving die wij samen bouwen de samenleving worden die niemand van ons in bezit heeft en waar iedereen zich thuis weet.

De school is de bouwplaats van deze samenleving door een cultuur te belichamen en in te oefenen waar leerlingen uitgenodigd worden mee te bouwen aan deze samenleving. Met alles wat zij te bieden blijken te hebben als ze dat echt gaan doen.



REFLECTIES

Erik Abbink:

"Het stuk van Erik Borgman raakt mij. Het onderwijs zit nu naar mijn beleving gevangen in een heel klein onderdeel van wat onderwijs eigenlijk is. Borgman zegt dat mooi: het onderwijs zit vast in termen van input en output: 'Dit zijn de vakken, ga maar diploma's stapelen. Je gaat voor jezelf naar school, en je moet het zo goed mogelijk doen. En als je je diploma hebt, kun je geld gaan verdienen'.

Die economische kant is heel sterk aanwezig, ook bij de ouders. Die willen het hoogst haalbare, havoniveau is dan al gauw een teleurstelling. Leerkrachten van groep 8 zien er soms tegenop om het advies te geven, want als de hoge verwachting niet uitkomt, ligt dat aan de school, menen de ouders vaak."

Karin van Oort:

"Dat een systeem zo op die examens gefocust is, zoals Elize van Houtum schrijft in haar brief, is een schande. Iedere docent moet de leerlingen zo voorbereiden dat ze examen kunnen doen, het is belachelijk als daar duurbetaalde examentrainingen voor nodig zijn.

Maar een leefachterstand? Ze hebben bepaalde dingen gemist, maar andere dingen ervaren die hen misschien rijper maken als mens. Wat is dan leefachterstand? Als je minder contact hebt gehad met leeftijdgenoten, maar meer in het gezin? Het lijkt alsof je recht hebt op een aantal ervaringen zoals examenstunts of naar een Grieks eiland gaan na het examen. Wat is de definitie van 'leef'? Misschien hebben ze wel meer gedaan voor oma, of zelf ervaren hoe het is om in quarantaine te zitten. Dat is niet per se leuk, maar wel een leerzame ervaring. 'Altijd zonneschijn maakt een dorre woestijn'. Misschien heb je wel levenswijsheid opgedaan in plaats van een achterstand.

Ongedachte mogelijkheden

Onzekerheid als ruimte voor ongedachte mogelijkheden vind ik een mooie vondst. Onze samenleving denkt in maakbaarheid en risico-uitsluiting. Met onze westerse arrogantie denken we dat alles maakbaar en planbaar is. Het is van belang leerlingen balans te bieden. Ze moeten coping-mechanismen aanleren en zich daarin oefenen. Ze kunnen zo onzekerheden aan omdat ze zekerheid in zichzelf hebben.

Eigenlijk vind ik de school dus meer een oefenplaats dan een bouwplaats: als je valt, moet je weer opstaan. Maar als ouders hun kind iedere negatieve ervaring willen onthouden, hoe zijn ze straks dan opgewassen tegen tegenslag?"

Albert Weishaupt:

"Ik denk dat Elze van Houtum gelijk heeft. We krijgen straks NPO-gelden om achterstanden weg te werken die door de coronapandemie veroorzaakt zijn. Maar dat moeten we niet doen. De pandemie laat juist zien dat we een probleem hebben, corona is een vergrootglas. We hadden het onderwijs veel beter moeten ontwikkelen, er meer een plaats van maken waar kinderen kunnen groeien. Dat is noodzakelijk.

Natuurlijk moeten we ons verhouden tot de opbrengsten van het onderwijs, daar is niks mis mee, maar er is meer. Wij vinden participatie en democratisch handelen net zo belangrijk. Ons kwaliteitssysteem gaan we hierop ook aanpassen. Onderwijskwaliteit is niet gericht op beheersing en/of voorkomen van risico's, maar om steeds beter onderwijs te kunnen geven. Dat vraagt een brede kijk op kwaliteit. Zo willen we bijvoorbeeld een aantal leerlingen vragen een opstel te schrijven: wat is je allemaal overkomen op deze school? Als het goed is dan komen daar zaken boven water die laten zien dat die participatie en dat democratisch handelen ook echt gebeurt. En dat gebeurt ook, maar het kan nog steeds beter.

Ik denk dat ouders de onzekerheid van de toekomst wel aandurven, en de ruimte voor ongedachte mogelijkheden die Borgman noemt, ook wel zien. Ze worden echter ook in een mal gedrukt, en haast gedwongen om bepaalde verwachtingen van hun kind te hebben. Als het maar enigszins kan moet het kind naar het vwo. Maar dat gaat nu eenmaal niet altijd.

Goed leven

Als zoiets aan de hand is, voer ik wel eens gesprekken met ouders. We hebben het dan over waar het eigenlijk om gaat: om ontwikkeling, een goed leven. En ik vertel dat het kind wordt geholpen, in welke omgeving ze ook verkeren, of het nu vwo is, havo of vmbo. 'U helpt het kind ook zelf mee ontwikkelen', zeg ik dan. Dan veren ze weer op. Dan komen ze in de rol van medevormgever en opvoeder, en als verantwoordelijk voor hun kind.

Aan een vader met een kind in het praktijkonderwijs vertelde ik eens dat ik als twaalfjarige te dom werd bevonden voor de havo. Maar als een onderwijsinstelling de ogen openhoudt en de ouders ook, dan kan een kind zich wel degelijk ontwikkelen, op welke manier dan ook. Ik ben het levende bewijs, als gepromoveerd natuurkundige.

Een van mijn kinderen zit in een rolstoel, hij heeft hbo gedaan, hoewel de idee eerst was dat hij alleen de eenvoudigste dagelijkse dingen zou kunnen leren. Een kind moet uitgelokt worden om zich te ontwikkelen. Schoolbesturen maken stapelen soms wel veel te moeilijk, evenals opstroomen. Dat geldt ook voor het omgekeerde. Afstromen is een nare term, maar er is eigenlijk niks negatiefs aan."

HOOFDSTUK 3

BOUWERS, MAAR VAN WELKE SAMENLEVING?

Uit de vorige twee hoofdstukken sprak een tegendraadse visie op onderwijs. Dit hoofdstuk maakt duidelijk wat de achtergrond is van deze visie. Uitgangspunt is het verlangen van mensen naar geluk. Doel van de school is om dat streven nader vorm te geven en in te bedden in een gemeenschap. Dit hoofdstuk legt uit dat gelukkig niet hetzelfde is als comfortabel en dat het om gelukkig te zijn voor mensen essentieel is dat zij van betekenis kunnen zijn. Door van betekenis te zijn, realiseren zij hun waardigheid en ontdekken zij hun eigen manier om van waarde te zijn. Als geluk het doel is van de menselijk samenleving, dan betekent dit dat er niet slechts één beeld is van goed samenleven. Steeds zijn er nieuwe vragen, steeds ook zijn mensen in staat nieuwe antwoorden te geven. Hierdoor ontwikkelt de samenleving zich op ongedachte wijze. De school is uiteindelijk de plaats waar kinderen al doende leren om in geloof, hoop en liefde ongekende mogelijkheden te zien, in zichzelf en in de wereld. De wereld en de leerlingen openen zich voor elkaar.

Geluk als doel

Op de manier van de laatste paragraaf van het vorige hoofdstuk wordt er in het onderwijs vrijwel niet over mensen als personen gesproken. Speculaties over de ware aard van het menszijn, de wereld en de samenleving zijn de laatste decennia steeds meer verbannen naar het rijk van de persoonlijke meningen. Niets mis mee als je denkt er baat bij te hebben, maar maatschappe-

lijk zonder betekenis en wetenschappelijk zonder grond. Hier blijkt opnieuw hoe een vermeende constatering een beperking wordt van wat er mogelijk is.

Vrijwel iedere ouder beseft echter dat ouderschap een hoge roeping is en bijna elke leraar begrijpt dat zij of hij een normatief beroep heeft. Het vormen van mensen heeft iets geheimzinnigs, ook en misschien wel juist voor degenen die daarin een sleutelrol vervullen en daarvoor zijn opgeleid. Je weet dat je met kwetsbaar materiaal werkt, dat je tot zijn recht moet laten komen, maar dat je ook kunt beschadigen. Je kunt echter niet niets doen. Je realiseert je ook dat als er iets echt misloopt, je niet kunt zeggen: jammer, *shit happens*.

Als we dergelijke ervaringen tot puur subjectief verklaren omdat mensen daar verschillend over spreken en denken, zeggen we in feite dat er niets van te leren valt. Maar er valt wel degelijk iets te leren van dergelijke ervaringen. Sterker, leraren worden en blijven goede leraren door gevoelig te zijn voor dergelijke ervaringen en ervan te leren. Kennis over hoe kinderen in elkaar zitten, hoe het puberbrein werkt en hoe leren in zijn werk gaat, kan uiteraard helpen, maar het vervangt de ervaringskennis niet. Het moet erin worden opgenomen. Daarom moet in het gesprek over onderwijs deze ervaringskennis een volwaardige plaats krijgen. Daarom zullen we een taal moeten ontwikkelen om zinvol te spreken over wat we ervaren en wat zich daarin aandient.

Niet alleen leraren, ook ouders reageren vanuit ervaringskennis die zij opdoen in de omgang met hun kinderen. Zeker, er zijn ouders die vooral optreden als belangenbehartigers van de loopbaan van hun nageslacht, maar verreweg de meest ouders willen het goede voor hen, ook al kunnen ze moeilijk omschrijven wat dat is. Voor de meeste ouders is rijk en beroemd zijn niet het ideaal voor hun kinderen, maar geluk. Het wordt vaak gezegd: 'als ze maar gelukkig worden'. Omdat wij niet doorpraten over wat dat volgens hen betekent en we daar ook maar zeer beperkt taal voor hebben, wordt geluk soms verward met leuk, of boeiend en spannend in de oppervlakkige zin. Of met comfortabel. 'Saai' lijkt tegenwoordig als het om kinderen gaat het ultieme verwijt, en een appel op hun doorzettingsvermogen wordt bij voorbaat als kansloos beschouwd. Dat wij onze kinderen daarmee juist tekortdoen en hun een essentiële mogelijkheid onthouden om gelukkig te worden, wordt zelden bedacht.

Wie geluk al bij voorbaat reduceert tot een subjectief gevoel van welbevinden, heeft geen verweer tegen voorkeuren van kinderen en ouders. Voor diegene is de vraag naar waarchtig geluk al bij voorbaat zinloos, en wat ouders tegenwoordig nu eenmaal van een school verwachten het enige stuur.

Maar we weten allemaal dat mensen lang niet altijd gelukkig worden van wat zij denken dat hen gelukkig zal maken. Daarom moeten mensen die zich verantwoordelijk achten voor het onderwijs formuleren hoe volgens hen onderwijs bijdraagt aan het geluk van de leerlingen, nu en in hun latere leven. Scholen en een vereniging van scholen als Verus moeten in het publieke domein van zich laten horen en hun visie formuleren. Zij moeten uitleggen waarom en waartoe onderwijs vrij moet zijn, en ten behoeve van welk onderwijs zij deze vrijheid willen gebruiken.

Kaarten op tafel

Ons onvermogen om te spreken over wat ons werkelijk ter harte gaat en waarin wij echt geloven, is in de hele samenleving een groot probleem aan het worden. Een democratische cultuur zou je kunnen definiëren als een voortdurend gesprek met alle betrokkenen over wat er moet gebeuren en waarom. Er is niets of niemand die dat eenzijdig kan vaststellen en ervoor kan zorgen dat de rest zich maar aan deze ideeën moet onderwerpen. Als we ervanuit gaan dat geluk het doel is van het menselijk leven en dat een voluit menswaardig leven een gelukkig leven is, dan is het urgent het gesprek te voeren over wat geluk is en hoe dat het beste kan worden nagestreefd. Sterker, de mogelijkheid dit gesprek te voeren en de ervaring gehoord en serieus genomen te worden, is een niet onbelangrijk aspect van geluk. Het is tegelijkertijd de manier waarop een samenleving werkelijk democratisch is: door iedereen te horen en serieus te nemen. Als we dat gesprek niet voeren, hoe kunnen wij dan nadenken over wat we moeten doen en waar we gezamenlijk naar zouden moeten streven?

Technisch gezegd: wat beschouwen wij als het *bonum commune*, het gemeenschappelijk goede? Er is geen andere weg om dit gesprek te leren voeren dan door het daadwerkelijk te gaan doen. Wie een gesprek wil beginnen, moet niet anderen oproepen te spreken. Die moet zelf zijn kaarten op tafel leggen. Dat gebeurt op uitnodiging van Verus in dit boekje, als begin van een gesprek. Dit hoofdstuk geeft inzicht in de achtergrond van waaruit hier wordt gesproken. Er wordt een visie ontwikkeld op goed menszijn en goed samenleven. Er wordt duidelijk gemaakt hoe daarin de verantwoordelijkheid voor de wereld en voor andere mensen een plaats heeft, en wat dit betekent voor onderwijs.

Het eerste hoofdstuk legde uit wat in het onderwijs gebeurt en waarom dat geen problemen oplost, maar juist tot meer problemen leidt. Het tweede

hoofdstuk ontwikkelde een visie op onderwijs als bouwplaats van de samenleving, waar bouwers van de samenleving van de toekomst worden gevormd. Er werd inzichtelijk gemaakt dat met het oog op dit alles de vrijheid van onderwijs versterkt moest worden, en dient te worden omgedacht tot vrijheid voor onderwijs. Dit hoofdstuk gaat in op de vraag wat een goede samenleving is en wat dit impliceert voor het onderwijs. Hiermee wordt het fundament blootgelegd van wat in de vorige hoofdstukken is geschreven.

De gedachten die hier ontwikkeld worden, zullen niet door iedereen worden onderschreven. Maar precies hiervoor dient de vrijheid voor onderwijs: dat de visie op onderwijs op tafel kan worden gelegd. Dan kunnen er andere visies naast gelegd worden en kunnen de verschillende visies met elkaar in gesprek worden gebracht. Niemand zou zich moeten verschuilen achter een vermeende en gepretendeerde neutraliteit, want een neutrale visie op onderwijs is onmogelijk.

Plezier minus lijden?

Nederlanders behoren tot de gelukkigste mensen ter wereld. Dat wijzen onderzoeken steeds weer uit. Tijdens de coronacrisis mat het Centraal Bureau voor de Statistiek zelfs dat meer mensen dan daarvoor tevreden waren over hun leven. Want dat is de definitie van geluk voor het CBS: dat mensen hun leven waarderen met een ruime voldoende.

Maar is geluk hetzelfde als tevredenheid? Hoe interpreteer je dan dat veel mensen vinden dat het met hen goed gaat, maar met de samenleving als geheel niet, en dat zij zich daar zorgen over maken? Hoe moet hun onzekerheid over de toekomst van hun kinderen gezien worden? Niet alleen financieel. Lange tijd troostten mensen zich onder moeilijke omstandigheden met de gedachte dat hun kinderen het beter zouden hebben dan zij, maar daar zijn Nederlanders nu een stuk minder zeker van.

De onzekerheid omvat veel meer, en is zelfs om zo te zeggen biologisch. Velen maken zich zorgen over de toekomst van de aarde en de gevolgen van de wijze waarop wij met haar omgaan. Hoe verklaren wij dat er onder de mensen die hun leven een hoog cijfer geven, tegelijkertijd velen overspannen zijn en *burn-out*, of dat dreigen te worden? Anderen zeggen eenzaam te zijn. Wij leven in een fantastisch land, verzekeren veel politieke partijen ons in hun (beginsel)programma. Om onmiddellijk verder te gaan met het voorstellen van dringende maatregelen om dat zo te houden. Terwijl je ook zou kunnen zeggen dat een land dat zich zozeer zorgen maakt over haar directe toekomst, geen fantastisch land is maar een land in problemen.

Met andere woorden, we kunnen de vraag wat geluk is niet buiten beschouwing laten. Het idee dat geluk plezier minus pijn zou zijn, dat mensen van nature streven naar het maximaliseren van plezier en het minimaliseren van pijn, en dat een goede samenleving daarom een samenleving is met het grootste geluk in deze zin voor het grootste aantal mensen, stamt van de Engelse filosoof Jeremy Bentham (1749-1832). Bentham wilde met deze definitie afkomen van een inhoudelijke visie op goed leven. Wat iemand plezier gaf en wat iemand pijn deed, dat was voor hem allereerst biologisch bepaald en vervolgens een zaak van persoonlijke voorkeur. Daarover wilde hij geen oordeel hebben en die voorkeur werd wat hem betreft alleen begrensd door het verbod schade – pijn – toe te brengen aan anderen.

In de periode na de Tweede Wereldoorlog werd in vele landen, waaronder Nederland, Benthams visie op geluk feitelijk dominant. Het was de achtergrondvisie bij het opbouwen van de verzorgingsstaat. De bestrijding van lijden onder de gevolgen van slechte arbeids- en woonomstandigheden, een laag inkomen en een gebrek aan zorg, werd gevolgd door het vergroten van comfort en economische zekerheid. Alles wat mogelijk was moest voor zoveel mogelijk mensen bereikbaar zijn. Het leidde tot wat de econoom Hans van den Doel (1937-2012) in de jaren zeventig van de vorige eeuw al ‘het bieftuksocialisme’ noemde. De opvatting vatte post dat voor het goede leven eigenlijk niet meer gestreden behoefde te worden, behalve dat het bereikte welvaartsniveau moest worden vastgehouden. Dit leidde aan het einde van de jaren tachtig van de vorige eeuw tot een soort collectieve *midlifecrisis*: is dit alles? Hebben wij ons hier nu zo voor ingespannen? De hooggestemde idealen van vroeger kregen met terugwerkende kracht iets potsierlijks. Het leken ideologische veren, die maar snel moesten worden afgeschud.

Van betekenis willen zijn

Waarom nu dit lange verhaal? Het lijkt erop dat veel Nederlanders nog altijd dit gevoel hebben. Ze vinden dat er eigenlijk geen goede reden is om ontevreden te zijn. Zij lijden niet, ze hebben plezier en ze zijn in hoge mate vrij om te doen wat ze willen. Dat hopen ze zo te houden. Daarom geven zij hun leven een ruime voldoende. Tegelijkertijd ontdekken ze regelmatig dat ze ook iets fundamenteels missen. Vaak wordt dit ‘zingeving’ genoemd. Geen pijn, geen ongemak en nauwelijks belemmeringen: het leidt er niet vanzelf toe dat het leven ook ervaren wordt als betekenis- en zinvol.

Het is iets wat Bentham over het hoofd zag en wat onze samenleving ook steeds opnieuw over het hoofd dreigt te zien: dat mensen van betekenis

willen zijn in de ogen van anderen en voor de wereld om hen heen. Zij willen ervaren dat wat zij zeggen en doen verschil maakt, dat het wat de Duitse socioloog Hartmut Rosa noemt 'resoneert'. Dat wat je net hebt opgeruimd aangenaam netjes is en blijft. Dat anderen zien dat jij hebt opgeruimd en dat ook waarderen, onder meer door je werk te respecteren en door jou te respecteren. Deze resonantie wordt niet meer ervaren als mensen het gevoel hebben zich uit alle macht te moeten inspannen om relevant te blijven en niet door de ontwikkelingen te worden ingehaald. Dit is de boodschap die zij voortdurend krijgen: van politici en bestuurders, van hun werkgevers en hun leidinggevendenden, via de media.

De Amerikaanse filosoof Michael Sandel spreekt in dit verband van 'de tirannie van de verdienste'. Hij bedoelt dat we de waarde van mensen zijn gaan bepalen aan de hand van wat zij opbrengen. Aantoonbaar. Berekenbaar, liefst in geld. Sandel meent dat dit veel mensen het gevoel geeft niet te worden gewaardeerd, niet te worden gezien in de bijdrage die zij leveren. Wat zij zijn, wordt niet gezien als bijdrage aan de samenleving, en zij zelf dus ook niet. Daardoor voelen zij zich geen deel van de samenleving.

Veel in het huidige onderwijs is vooral gericht op rendement en verdienste. In welk kind willen we wat investeren en levert dat inderdaad voldoende op? Kinderen moeten op het juiste schooltype geplaatst worden en we moeten een goed beeld hebben van hun capaciteiten, zodat zij op de juiste wijze kunnen worden bediend. De methode waarmee wij ze bedienen, moet zo mogelijk *evidence based* zijn, bewezen effectief. Voortdurend wordt getest of ze vooruitgang boeken, of wat ze weten en kunnen in overeenstemming is met het gemiddelde van hun leeftijd. En als ze ouder zijn, testen we of wat ze weten en kunnen in overeenstemming is met de vermogens die wij hun eveneens op basis van tests toekennen. Wij investeren in hen met de bedoeling dat ze zullen renderen in een toekomstige samenleving, waar optimaal geluk heerst in de Benthamiaanse zin: zoveel mogelijk plezier en comfort, zo weinig mogelijk pijn, tegenslag en begrenzing van mogelijkheden.

De leerling: betekenisvol in een betekenisvolle wereld

Dit boekje gaat ervan uit dat mensen geen bundels behoeften, strevingen en capaciteiten zijn. Leerlingen dus ook niet. In plaats daarvan komen zij hun verlangens op het spoor, in wisselwerking met datgene waarmee ze worden geconfronteerd en wat hen uitdaagt. Zij vormen die verlangens en bepalen hun gerichtheid, zij ontdekken en ontwikkelen zo hun capaciteiten. Daarbij is het uitgangspunt dat zij van betekenis zijn en dat ze er niet voor hoeven te

zorgen dat ze door verdiensten van betekenis worden. Zij mogen deze betekenis leren ontdekken. De school is ervoor hen daarbij te helpen. Niemand hoeft zelf zijn leven zin te geven en iedereen mag rekenen op de steun van anderen bij het ontdekken van de eigen betekenis.

Het begint ermee dat mensen gewaardeerd worden om wie zij zijn, en om wat zij inbrengen en doen als degenen die zij zijn. Op die basis kunnen zij ontdekken hoe hun leven zinvol en betekenisvol geleid kan worden, in wisselwerking met andere mensen en met de wereld om hen heen. De inzet is niet ze te trainen met het oog op taken die verricht moeten worden om het huidige niveau van welvaart en comfort te handhaven. De inzet is ze te helpen bij het ontdekken hoe de wereld hun aanspreekt in wat zij blijken te zijn, en blijken te kunnen betekenen. Zo wordt hun duidelijk dat zij de wereld kunnen vormgeven, en zichzelf vormen in wisselwerking met de wereld. Anders gezegd, leerlingen zijn vanaf het begin betekenisvolle mensen die in relatie staan tot een betekenisvolle wereld. Zij ontdekken de betekenis van de wereld door op de wereld in te gaan. Zij ontdekken de betekenis van zichzelf door deel te worden van deze wereld en zich voor haar in te zetten.

De kerkvader Augustinus (354-430) heeft gezegd dat Gods oneindigheid zich weerspiegelt in zowel de oneindigheid van de kosmos als de oneindigheid van het menselijk innerlijk. Dit vat goed de grondslag samen van wat onderwijs uiteindelijk is en beoogt. Waarachtig onderwijs gaat ervan uit dat mensen van oneindige betekenis zijn. Dat ze niet mogen worden gebruikt als middel voor iets anders, dat ze niet waardeloos mogen worden verklaard omdat zij niets opbrengen, dat zij door er te zijn iets te geven hebben dat van belang is. Menszijn impliceert van waarde en van betekenis zijn. Het is de opdracht van het onderwijs deze waarde te helpen ontdekken en aan het licht te doen komen.

Ieder mens ontdekt haar of zijn waarde in het licht van de waarde die iemand anders hem of haar toekent. Verantwoordelijk ouderschap en verantwoordelijk onderwijs beginnen daarmee: met de boodschap aan een kind dat het van waarde is en daarom de moeite waard om hem te helpen verder te komen. Onderwijs begint in de hier ontwikkelde visie dus *niet* met pedagogische doelstellingen en onderwijskundige *tools*. Onderwijs begint met de overtuiging dat kinderen een waarde in zich dragen en dat het van belang is die aan het licht te brengen. Voor het kind zelf en voor de wereld waar zij of hij deel van uitmaakt. Ieder kind, ieder mens is een bijdrage aan een betekenisvolle wereld.

De school als plaats van vertrouwen

De school brengt de betekenis van kinderen aan het licht door ze te onderwijzen. Dat wil zeggen, door ze in contact te brengen met de wereld. Een wereld die op talloze wijzen te kennen is en tegelijkertijd een onuitputtelijk reservoir van geheimen en mysteries blijft. Nieuwe kennis leidt steevast tot de conclusie dat er nog weer meer blijkt te zijn dat niet verklaard, begrepen en doorgrond wordt, dat nog ontdekt kan worden en er soms haast actief om lijkt te vragen te worden ontdekt. Tegelijkertijd maakt wat wel begrepen en doorgrond wordt de wereld tot een vertrouwde plaats.

Een kind dat de namen van alle uitgestorven soorten dinosaurussen kent, ontdekt dat de wereld altijd groter is dan gedacht, en ook dat zij of hij in de onbekende wereld thuis kan zijn door deze wereld te kennen. In zekere zin is er niet zoveel verschil tussen dit kind en de sterrenkundige, de atoomgeleerde, de socio- of psycholoog, de historicus of de filosoof. Via een samenhangend geheel van kennis, begrip en inzicht wordt de wereld vertrouwd en blijft tegelijkertijd onbekend. Er is ook niet veel verschil met de handwerker of de ingenieur. Haar of zijn kennis heeft een praktische vorm, maar ontdekt en schept eveneens een eigen plaats in de wereld. Met die wereld wordt vertrouwelijk omgegaan, terwijl zij tegelijkertijd een mysterie blijft.

Vaak wordt de school gezien als een plek waar in de eerste plaats kennis wordt overgedragen. Wat vorige generaties ontdekt hebben, moeten toekomstige generaties zich toe-eigenen en dat gebeurt voor een belangrijk deel op school. In de visie waar dit boekje van uitgaat, draait het in het onderwijs allereerst om een driehoeksverhouding tussen de leerling, de leraar en de wereld. De al eerder genoemde Gert Biesta heeft erop gewezen dat de taak van de leraar niet is bestaande kennis over te dragen. De taak van de leraar is allereerst aanwijzen: hé, jij daar (tot de leerling), kijk daar eens (wijzend naar een onderdeel of aspect van de wereld). Je hebt als leraar kennis van het concrete kind nodig om te weten waar je haar of hem op moet wijzen en hoe je dat het beste doet. Je hebt pedagogische en onderwijskundige kennis van kinderen in het algemeen nodig om te weten hoe je hen op een betekenisvolle manier kunt leren kijken. Er is andersom vanuit de leerling vertrouwde met de leraar nodig, wil hij of zij zich laten aanspreken en bereid zijn daar te kijken waar de leraar naar wijst. Maar het gaat er uiteindelijk om dat een leerling in confrontatie met de wereld wordt aangesproken door die wereld. Zo komt het kind op het spoor van zowel zijn of haar eigen betekenis, als van de betekenis van de wereld.

De leraar heeft hierbij een sleutelfunctie. Als de leerling twijfelt of het wel

zinvol is om te blijven kijken, moet de leraar de werkelijkheid zozeer openen dat zij of hij verlost wordt er kennis van te nemen. Als de leerling twijfelt of zij of hij wel in staat is te zien wat er te zien valt, moet de leraar hem vertrouwen geven en tegelijkertijd inzichten en theorieën aanreiken om concrete aanknopingspunten te vinden voor begrip. Als de leerling onzeker is over de waarde van zijn beperkte inzicht, moet de leraar duidelijk maken dat alomvattend inzicht niet kan zonder alle beperkte en particuliere deelinzichten. Maar bovenal moet de leraar, en de school als institutie, het vertrouwen uitstralen dat de wereld een betekenisvolle plaats is waar het leven op betekenisvolle wijze vorm kan krijgen. Uiteindelijk moet een kind zich dit vertrouwen eigen maken door de ontdekkingen die het doet. De school en de persoon van de leraar grijpen daar als het ware op vooruit.

De school is hiermee vóór alles een plaats van vertrouwen in het kind. Niet in het kind zoals het is; de school is niet allereerst een plaats waar een kind het naar de zin moet hebben en het leuk moet vinden. Ook in de school bestaat geluk niet uit plezier minus lijden. De school is de plaats waar een leerling op passende wijze uit haar of zijn *comfortzone* wordt gehaald en wordt uitgedaagd. In het vertrouwen dat zij of hij kan worden wat hij of zij nog niet is en zo de wereld en zichzelf kan verrijken.

‘Nu al zijn wij kinderen van God’, schrijft de apostel Johannes in de Bijbel, ‘en wat wij zullen zijn is nog niet geopenbaard’ (1 Johannes 3,2). Dat zij kinderen zijn van God betekent dat alle mensen een onvervreemdbare waardigheid hebben. Dat wat wij zullen zijn nog niet geopenbaard is, betekent dat niet vooraf duidelijk is wat de *impact* zal zijn wanneer deze waardigheid volledig aan het licht komt. Niemand weet wat zij dan zullen weten en doen, wat hun relatie met de wereld zal zijn en hoe de wereld er dankzij deze relatie zal tonen en eruit zal zien. Wij zijn dus altijd in blijde verwachting van wat nieuwe generaties ons zullen geven. Vol vertrouwen.

De school als plaats van samenleven

Zo is de school een bouwplaats, om niet te zeggen een geboorteplaats van de samenleving van de toekomst. De school is de plaats waar mensen leren wat het betekent om steeds meer samenleving te vormen met andere mensen.

De vooronderstelling hierbij is dat mensen een samenleving vormen doordat zij het beste inbrengen wat zij hebben, vanuit hun verlangen naar een goed en gelukkig leven. De mens is ‘de grondslag, de oorzaak en het doel ... van alle sociale instellingen’, schreef paus Johannes XXIII in 1961 in de ency-

cliek *Mater et Magistra*. Hij bedoelde dat mensen in hun sociale gerichtheid de oorzaak zijn van het feit dat er een samenleving is, dat het doel van het samenleven is dat mensen optimaal mens kunnen zijn, en dat samenlevingen zich daardoor steeds weer vormen en veranderen.

Geluk bestaat in deze visie niet in zoveel mogelijk plezier en zo weinig mogelijk lijden, zoals voor Jeremy Bentham. Geluk bestaat erin dat mensen zich op alle niveaus grondslag, instrument en doel voelen van het samenleven. In huis-tuin-en-keukentaal: wat ik wil en hoop doet ertoe, wat ik in te brengen heb is van betekenis, en het is van belang of het goed met mij gaat. Ongeluk betekent dan: gedwongen te zijn ergens toe te behoren waar je je niet thuis voelt, iets te moeten leveren wat je niet kunt leveren zonder jezelf geweld aan te doen, of het gevoel hebben dat het niets of niemand iets uitmaakt wat er met jou gebeurt.

Het zal duidelijk zijn dat eenzijdige fixatie op economische doelen het gevaar met zich meebrengt van ongeluk op alle drie deze niveaus. Het zal ook duidelijk zijn dat onderwijs dat gericht is op het draaiend houden van een vitale economie, het gevaar met zich meebrengt dat kinderen zich niet thuis voelen op school, dat zij zich overvraagd of juist ondergewaardeerd voelen, en ervaren dat zij alleen maar dienen om het diplomarendement en de excellentie van de school aan te tonen. Dan zullen zij niet in zichzelf investeren, de kennis en de vermogens die zij verwerven niet zien als gave aan anderen en de samenleving. Zij zullen ook de samenleving niet beschouwen als ruimte waarin er zorg voor hen is en waarin zij gevraagd worden zorg te hebben voor anderen.

Zij ontwikkelen zich dus niet tot de bouwers van de samenleving waartoe zij zijn geroepen. Dit kan niet worden gecompenseerd door burgerschaps-onderwijs dat kinderen en jonge mensen bepaald gedrag en specifieke opvattingen wil aanleren. Samenleven betekent immers niet dat mensen aan een bestaande samenleving en haar eisen onderworpen worden, op straffe van uitsluiting. Samenleven betekent dat je je inspant om door jouw bijdrage het gezamenlijke leven beter te maken, en ieder beter tot zijn of haar recht te laten komen. Anders gezegd: samenleven betekent jezelf en elkaar zien als oorzaak van, middel tot en doel van de samenleving waarnaar je voor jezelf en je naasten verlangt.

De school is daarom de plaats waar kinderen en jonge mensen leren samen te leven door te ondervinden dat samenleven de weg is naar goed leven. De plaats waar zij ontdekken dat zij sociale wezens zijn, doordat ze worden uitgedaagd zich aan de gemeenschap toe te wijden en toe te vertrouwen en

dan ontdekken dat dit gelukkig maakt. De plaats waar ze leren dat onderlinge betrokkenheid en empathie – om niet het woord 'liefde' te gebruiken – fundamenteel zijn voor een goed menselijk leven, meer dan concurrentie en geldingsdrang. De plaats waar hoop zinvol blijkt te zijn, omdat die hen aanspoort het leven beter te maken en daardoor de eigen betekenis te ontdekken. De plaats waar aan het licht komt dat het geen onzin is om te geloven dat wat onmogelijk lijkt, toch mogelijk kan worden. De wereld, andere mensen en zichzelf tonen immers steeds weer ongekende aspecten. Geloof, hoop en liefde dus als kernwaarden van onderwijs dat mensen vormt tot bouwers van de samenleving van de toekomst.

Bouwers, maar van welke samenleving?



REFLECTIES

Béjanne Hobert:

"Ik denk dat de school altijd al een plaats van vertrouwen is geweest. Je staat als ouder met je kleine kind aan de hand voor de school, je komt binnen en je denkt: 'dat voelt goed, hier wil ik mijn kind wel achterlaten'. Dat is wat mij betreft de allerbelangrijkste basis voor een ouder om voor een bepaalde school voor hun kind te kiezen. Mijn kind wordt hier gezien en gehoord. Mijn kind kan hier tot ontwikkeling komen.

Vanuit bestuurlijk perspectief geldt voor mij eigenlijk hetzelfde. Ik wil erop kunnen vertrouwen dat er op onze scholen de goede dingen worden gedaan voor de aan onze zorg toevertrouwde kinderen. Maar dat leg je wel vast. En dat is een redelijk systemisch, rationeel proces. De eerste manier werkt via het aanstellen van gekwalificeerde mensen, je voert het goede gesprek met alle collega's (functioneringsgesprekken, maar alsjeblieft niet maar één keer per jaar!), er is veel gelegenheid voor nascholing, een onderzoeksgroep is bezig met het doen en interpreteren van onderzoek, er is een expertgroep voor gepersonaliseerd onderwijs, die werkt vanuit het principe 'train de trainer'.

Tot zover de compatibele benadering. En wat de emotie betreft: soms merk je als je een school binnenkomt: het is hier onrustig, of er hangt juist een goede sfeer. Ik heb niet alleen gesprekken over de resultaten, maar ook over de sfeer. Ik heb 35 scholen onder mijn hoede, en ik bezoek ze twee, drie keer per jaar.

Daar geniet ik echt van: samen op school zijn, daar waar het gebeurt. Ik ben er dus veel vaker niet dan wel. En ik heb er vertrouwen in dat dat geen enkel probleem is. Onze mensen, de collega's, kunnen het. En als ik vertrouwen geef, dan is mijn overtuiging dat ook zij dat vertrouwen weer kunnen delen."

Erik Abbink:

"Als je met mensen praat over onderwijs, gaat het altijd over relatie. Wanneer ben je een goede leraar? Wie was in jouw eigen jeugd een goede leraar? Dan hoor je verhalen over de leraren die jou zagen staan, die je waardeerden en begrepen. Die je vertrouwen gaven en vrijheid. Die menselijke maat, vertrouwen en betrokkenheid hoor je altijd terug.

Onderwijs zit 'm altijd in de relatie, tussen leraar en leerling en tussen leerkrachten en leerlingen onderling. Hoe ga je met elkaar om, hoe ga je om met fouten maken, van jezelf en van anderen? Ook leerkrachten zijn producten van hoe het vroeger ging, zij doen vaak wat ze van hun eigen meesters en juffen hebben gezien. Daar moet je ook over nadenken: hoe wil je in relatie staan tot je leerlingen, wat betekent dat voor je gedrag?

Inspectie

De toetscultuur is diep doorgedrongen in de maatschappij. Ouders zijn daar ook in opgevoed door de jaren heen. Onafhankelijke toetsen zijn niet meer weg te denken uit het onderwijs. De eindtoetsscores worden gepubliceerd en ouders beoordelen daar de school op. Maar de cijfers die we gebruiken representeren een klein deel van de werkelijkheid en die vragen om een verstandige interpretatie.

Regelmatig verwarren ouders, politici en beleidsmakers de afbeelding met de werkelijkheid zelf, ze denken dat cijfers 'voor zich' spreken en/of vergeten dat andere relevante aspecten daarin niet zijn meegewogen. Sterk komt dat naar voren bij de internationale lijstjes die in deze tijd zeer beleidsrelevant worden gevonden. Hoewel nationale onderwijssystemen onderling buitengewoon moeilijk vergelijkbaar zijn, leidt elke nieuwe PISA-publicatie direct tot grote zorg en politieke acties.

De inspectie kijkt momenteel gelukkig ook breder naar de kwaliteit van onderwijs. De tijd van de smalle focus op de cognitieve vakken is voorbij. Onlangs was

de inspecteur bij ons en die reageerde positief op onze brede kijk op kwaliteit en de wijze waarop wij het verhaal van de school terug willen zien in het gedrag van de leerkrachten en de leerlingen.

Een sterke verbetercultuur is daar ook een onderdeel van. Leerkrachten stellen daarin zelf de doelen en bedoelingen, gaan bij elkaar in de klas kijken en geven positief-kritische feedback aan elkaar. Dat moet dan geen afrekencultuur zijn, je moet opbouwende kritiek geven en je afvragen hoe je kunt helpen en er voor elkaar kunt zijn.”

Albert Weishaupt:

“Het belangrijkste is vertrouwen te geven aan de collega’s. Docenten mogen hun rol pakken, ze mogen handelen en hoeven niet bang te zijn dat ze erop worden afgerekend als er iets misgaat. Maar ik verwacht ook dat ze zich professioneel gedragen, dat ze leren van fouten, hun best doen om te leren, en dat ze goed kijken wat anders kan en moet.”

HOOFDSTUK 4

VERANTWOORDE- LIJKHEID NEMEN VOOR HET GOEDE

Dit boekje wordt het onderwijs aangeboden door Verus, vereniging voor christelijk en katholiek onderwijs. Dit doet Verus uiteindelijk vanuit haar overtuiging dat onderwijs vanuit een visie die gebaseerd is op de christelijke tradities, van belang is voor de samenleving. De inzet van onderwijs zoals er in dit boekje over geschreven wordt, is echter niet het overbrengen van een visie. Het is het openen van de wereld als verzameling gaven, en de ontdekking door leerlingen dat zij op hun manier gaven kunnen zijn. Dit geeft het onderwijs, en met name de leraren, een specifieke opdracht en een hoge roeping. In dit laatste hoofdstuk wordt deze roeping gepresenteerd en nog eens het belang van vrijheid van en voor onderwijs belicht. Als dienst aan de samenleving voor de toekomst.

Dogma's of gaven

Cabaretier Herman Finkers vertelt in een conference dat hij op de rooms-katholieke basisschool in Almelo erg geleden heeft onder dogma's. Het dogma van één en één is twee, is zijn voorbeeld. En vooral het dogma van 'niets anders dan': een boom is niets anders dan een zuurstoffabriek, bijvoorbeeld. Vanuit zijn afkeer van deze eendimensionale opvatting van de werkelijkheid, komt Finkers tot de verdediging van zijn katholieke geloof. Daarin kan God één en drie zijn en wordt God gezien als het absolute begin van alles, die mens geworden in Jezus Christus niettemin Maria als moeder heeft.

Het is niet de bedoeling van dit boekje lezers te overtuigen van de

schoonheid, de overtuigingskracht en het belang van christelijke tradities. Maar deze tradities vormen wel de grondslag van wat hier geschreven staat. Deze tekst pleit voor vrijheid voor het onderwijs dat in de gegeven omstandigheden nodig en urgent blijkt. Hiervoor is nodig dat het geven van onderwijs vrij is en blijft. Immers, wat als nodig verschijnt, verschijnt als nodig binnen een bepaalde visie. Een visie op de werkelijkheid als geheel. Een visie op het leven, al dan niet geschraagd door een visie op God. De vrijheid van en de vrijheid voor onderwijs waarvoor hier gepleit wordt, is ondeelbaar. Wie denkt vrijheid nodig te hebben voor het onderwijs dat gegeven moet worden, moet deze vrijheid ook gunnen aan mensen die een andere visie hebben op wat nodig is. Maar elk pleidooi is gekleurd door een visie en door de traditie waaruit deze visie voortkomt. Het is ingewikkeld maar onvermijdelijk dat in een plurale samenleving ook de visie op de pluraliteit pluraal is: mensen kijken verschillend aan tegen verschillen en tegen de goede omgang ermee. Wij kunnen daarom niets anders doen dan onze visie op tafel leggen.

Wat Herman Finkers in zijn conference duidelijk maakt, is dat je heel goed kunt weten dat bomen door fotosynthese kooldioxide opnemen en zuurstof uitstoten, zonder dat dit iets zegt over wat bomen uiteindelijk zijn. Het impliceert niet dat het bestaansrecht van bomen is dat ze voor de zuurstof zorgen die wij inademen. Bomen geven schaduw, produceren hout, kunnen lastig ongedierte huisvesten en als je er hard met je auto tegenaan rijdt, ben je hartstikke dood. En dan is er nog niets gezegd over die ene boom die voor mijn huis staat. Die is een punt van herkenning en geeft mij een gevoel van geborgenheid. Ik heb er een relatie mee.

Naar christelijke overtuiging maakt dit allemaal samen duidelijk dat de boom een gave is, een aanbod om ermee te leven en een uitnodiging je ermee te verbinden. Dit geldt niet alleen voor bomen, maar voor alles wat er is. Het zijn gaven die eraan bijdragen dat het leven goed is en het zijn uitnodigingen zich er medeverantwoordelijk voor te weten en zich daarnaar te gedragen. Weten dat de boom zuurstof produceert, maakt deel uit van de relatie die wij mensen met bomen hebben en is reden tot dankbaarheid.

Niet neutraal, maar met respect

Daarom *kan* onderwijs niet neutraal zijn. In de visie die hier gepresenteerd wordt, betekent onderwijs uiteindelijk het ingaan op een uitnodiging, en die doorgeven. Of liever: een hele verzameling uitnodigingen. Allereerst de uitnodiging van kinderen en jonge mensen om met ze op te trekken en ze te ondersteunen bij het vinden van hun plaats in de wereld. De soms stille, maar

soms ook bijna wanhopig uitgeschreeuwde uitnodiging hen te helpen ontdekken wie en waar zij zijn, en wat dit betekent. Vervolgens is onderwijs ook het ingaan op de uitnodiging van de wereld. Om haar te leren kennen, er zorg voor te dragen, er gemeenschap mee te vormen, er een thuis in te vinden en haar tot een thuis te maken.

Juist op dit punt hebben wij veel van onze jonge mensen te verwachten. Immers, onze cultuur beschouwt de wereld vooral als een hoeveelheid neutraal en betekenisloos materiaal dat naar willekeur te gebruiken valt. Wij behandelen de dingen vanuit de vooronderstelling dat zij geen eigen betekenis of waardigheid hebben, maar dat ze die pas krijgen door wat wij ermee doen. Het heeft geleid tot een wereldomvattende catastrofe die zich overal aan het voltrekken is: vervuld water, vergiftigde bodem, aangetaste lucht. Extreem weer, stijgende temperaturen en een stijgende zeespiegel. Het antwoord hierop is niet zonder meer leerlingen in het onderwijs vertrouwd maken met de Duurzame Ontwikkelingsdoelen (*Sustainable Development Goals*; SDGs) van de Verenigde Naties, die deze catastrofe proberen te keren. Dat kan zinvol zijn, maar waar het om gaat ligt daarvóór. In het onderwijs moet de wereld geopend worden en met alles waarmee zij gevuld is, verschijnen als appel tot respect en eerbied, tot dankbaarheid en zorg.

Daarom is vrijheid voor onderwijs nodig. Vrijheid voor onderwijs dat ervan uitgaat dat alles gezien wordt als gave, mogelijkheid en uitnodiging. Een gave om zich vertrouwd mee te maken, te leren kennen en te dienen zodat deze zich verder tot gave kan ontwikkelen. Een mogelijkheid om het leven rijker en meer vervuld te maken. Een uitnodiging zichzelf in relatie daarmee ook te verstaan als gave en mogelijkheid. Hier gaat het uiteindelijk om in het leren: leren kennen wat er is, hoe het te begrijpen en te interpreteren valt, hoe er mee om te gaan zodat het er goed mee gaat en het zich kan ontwikkelen tot een bijdrage ten goede. En leren wat dit voor mij betekent, wat het van mij vraagt of eist, welk appel het op mij doet.

Onderwijs dat gericht is op kennis in deze zin, vormt vrije mensen. Dat wil zeggen: mensen die zich vrij weten om in te gaan op de uitnodiging van de wereld, er een relatie mee aan te gaan en er verantwoordelijkheid voor te dragen. Opdat het hen en opdat het de wereld goed gaat.

Hoge roeping

Dit betekent dat het geven van onderwijs een hoge roeping is. Een onvervreemdbare roeping ook voor de leraar en voor de school. Natuurlijk zijn ouders verantwoordelijk voor de opvoeding van hun kinderen, maar dat betekent

niet dat scholen en leraren moeten doen wat ouders hen opdragen. Scholen en leraren moeten ook niet doen wat de overheid hen opdraagt, of overnemen wat het bedrijfsleven beschouwt als voor de toekomstige economie noodzakelijke expertise. Niemand weet a priori wat het leven vraagt, wat de toekomst brengt en wat mensen aan kwaliteiten en vermogens weten in te brengen. Het is de taak van het onderwijs, en specifiek van de leraren binnen het onderwijs, om leerlingen te vormen tot mensen die op al deze terreinen ontdekkingen doen en deze in dienst weten te stellen van goed leven en van geluk.

Hiermee is een kwestie aan de orde die deze tekst tot nu toe niet heeft aangesneden. Zij is van een wat andere orde dan de kwesties die in het eerste hoofdstuk van dit boekje zijn genoemd, maar het is wel degelijk een belangrijk knelpunt. Er dreigt een groot lerarentekort en dat tekort manifesteert zich al op tal van plaatsen. Er wordt geprobeerd het lerarenberoep aantrekkelijker te maken door meer carrièreperspectieven te bieden, meer differentiatie in functies en verantwoordelijkheden. En niet te vergeten: een hogere beloning. Maar het tekort aan leraren wordt mede veroorzaakt doordat het leraarschap sterk aan status heeft ingeboet. Gedurende de periode dat kinderen vanwege de coronapandemie niet naar school konden, hebben ouders direct ondervonden dat het niet vanzelf spreekt dat kinderen, pubers en adolescenten tot leren komen. Hierbij aansluitend zouden leraren, scholen en een vereniging als Verus de sleutelpositie kunnen benadrukken die leraren hebben bij het vormen van kinderen als bouwers van de samenleving van de toekomst. Het kan tevens een ingang bieden om het leraarschap opnieuw de status te geven die het verdient.

Daarvoor is het nodig dat het onderwijs en leraren zelf hun hoge roeping opnieuw serieus gaan nemen. Dat wil zeggen dat binnen het onderwijs taal wordt ontwikkeld om over die roeping te spreken en de implicaties ervan duidelijk te maken. Waarom en waartoe moet onderwijs vrij zijn? Wat is de bijdrage van de school aan de samenleving van de toekomst en hoe helpt de school kinderen daar deel van te worden? Wat is eigenlijk de bedoeling van het onderwijs, van scholen, van het leraarsvak en waarop is dat gebaseerd?

Over al deze vragen is in dit boekje het een en ander gezegd, maar dat is niet voldoende. Er moet in het onderwijs een doorlopend gesprek ontstaan over wat er in het onderwijs speelt, wat dat betekent en wat er daarom moet gebeuren. Anders gezegd, leraren moeten ook elkaar vormen tot de bouwers van de samenleving van de toekomst. Daarbij hoort dat zij kunnen zeggen wat dit wat hun betreft betekent. Het gesprek over onderwijs moet zowel binnen het protestants-christelijke als het rooms-katholieke onderwijs gevoerd

worden en het stimuleren daarvan ligt dan op het bord van een organisatie als Verus. Het gesprek zou ook gevoerd moeten worden met mensen en organisaties die vanuit een andere invalshoek naar onderwijs kijken. Ook daarin kan Verus een rol spelen. Het is echter niet gek om het stimuleren van het openbare gesprek over onderwijs ook te zien als deel van de aanhoudende zorg die de Grondwet aan de regering toevertrouwt. Niet door middel van gesloten systemen van kwaliteitscontrole, maar met een open debat over wat onderwijs is en moet doen en of het dat ook doet. Dat debat houdt het onderwijs en leraren in het juiste spoor.

Vrijheid van en voor onderwijs

Als het de taak is van onderwijs kinderen en jonge mensen in een betekenisvolle wereld te introduceren en ze te vormen tot onderdeel van die wereld, dan moet onderwijs vrij zijn. Het is dan niet voldoende kinderen eerst de kennis bij te brengen die noodzakelijk wordt geacht voor het hedendaagse of het toekomstige leven, om ze pas vervolgens te leren deze kennis zin te geven. Zo wordt er nu wel vaak over gedacht. Wat moeten mensen weten en kunnen om zich te kunnen handhaven? Wat zullen ze in de toekomst nodig hebben om hun brood te kunnen verdienen? Daarin moet het onderwijs dan allereerst voorzien, dat is de basis. Als er vervolgens al ruimte wordt gegeven aan visie, levensbeschouwing of religieuze overtuiging, dan is het als interpretatie van deze als neutraal beschouwde kennis.

Maar het is onmogelijk om eerst de wereld te beschrijven en te analyseren en daarna pas te interpreteren. Net zoals het onmogelijk is eerst een partituur te leren lezen en pas daarna te leren dat een partituur een manier is om muziek te noteren. Je kunt ook niet eerst een gedicht leren begrijpen en je dan pas de vraag te stellen of het je aanspreekt. De wereld doet zich op een bepaalde manier voor en vraagt zo om beschrijving. Elke beschrijving is daarom mede interpretatie en deze interpretatie is de toegang tot de betekenis, zowel van de wereld als van de kennis van de wereld.

De manier waarop wij de wereld beschrijven, drukt een visie uit op wat mensen elkaar, de wereld en uiteindelijk God verschuldigd zijn. Daarom is er vrijheid nodig om deze visies te kunnen verhelderen, erover in gesprek te gaan en duidelijk te maken welke consequenties zij hebben. Scholen en leraren moeten niet alleen de mogelijkheid hebben, maar ook gestimuleerd worden te zeggen wat voor hen centraal staat in onderwijs, hoe zij naar kinderen kijken, naar de samenleving en naar de verhouding met en verantwoordelijkheid voor de wereld. Zij moeten hun onderwijs ook op basis hiervan vorm

kunnen geven. Dat helpt ouders het onderwijs te kiezen dat zij voor hun kind passend vinden. Het helpt de overheid zich ervan bewust te blijven dat er bij het onderwijs fundamentele opvattingen meespelen. Het helpt de samenleving in de volle breedte zich te realiseren dat er geen neutrale visies op goed menszijn, op een goede samenleving en op geluk bestaan. En dat visies dus niet neutraal zijn als ze voor degenen die ze aanhangen zo vanzelfsprekend zijn dat zij zich geen andere visie meer kunnen voorstellen.

Uiteindelijk dient dit alles de vrijheid voor onderwijs. Vrij van economische druk, vrij van ideologische opvattingen, vrij van onderschikking aan welk project dan ook. Want het gaat ook bij de visies op basis waarvan scholen onderwijs geven uiteindelijk niet om deze visies zelf. Het gaat om de leerlingen, en dat zij met behulp van hun leraren ontdekken wat de wereld van hen vraagt en hoe zij iemand worden door daarop te antwoorden. Inzet is niet om bestaande visies op de wereld en op het goede menszijn op nieuwe generaties over te dragen, ook geen bestaande religieuze visies. Inzet is het ontsluiten van de wereld als Gods schepping en van leerlingen als beeld van God. Dit beschouwen wij vanuit gelovig perspectief als dienst aan God in de vorm van dienst aan de samenleving.

Wij hebben de overtuiging dat christelijk onderwijs geen onderwijs is voor christenen, en niet als doel heeft een nieuwe generatie christenen voort te brengen. Christelijk onderwijs is voor iedereen die vertrouwen heeft in de wijze waarop dit onderwijs tot stand komt: vanuit een christelijke visie op mens, wereld en God. En iedereen die daarvan uitgaat, beschouwt de school als een goede bouwplaats van de samenleving.



REFLECTIES

Albert Weishaupt:

"Het idee van de bouwplaats van de samenleving is wel bij ons geland. We zien onze school met docenten en leerlingen als een samenleving op zich, in een veilige omgeving, daar bouwen we samen aan. We kijken samen naar de rol die we daarin hebben. Dat hebben we in onze strategie ook zo verwoord. Dat idee zit er al een paar jaar in en we zien nu dat het langzaam maar zeker begint in te slijten. Het wordt concreet.

Het lerarentekort lost op als we gaan investeren in de kwaliteit van het onderwijs en dus in de mensen die daar werken. Het werk zal daardoor, naar ik verwacht, veel interessanter worden voor hoogopgeleide docenten. Weinig hoogopgeleiden kiezen voor het onderwijs. Het beeld van een lerarenbaan is niet altijd positief. Daar ligt het probleem. Als we weer zelf het onderwijs gaan ontwikkelen en daarvoor de professionele ruimte bieden, hebben we geen tekort meer, daarvan ben ik overtuigd.. Om dit mogelijk te maken is vrijheid van onderwijs een noodzakelijke voorwaarde."

Erik Abbink:

"Ik denk dat het aantrekkelijker wordt om leraar te zijn als de ideeën van Erik Borgman over vrijheid voor onderwijs in praktijk worden gebracht. Een grote groep leraren wil en kan het ook, maar er zullen er ook zijn die het lastig vinden om de huidige vorm los te laten. Zij moeten leren geen methodeslaaf meer te zijn, die bang is dat hij wat overslaat.

De omslag is dat je weer eigen baas bent en dat je zelf met de leerlijnen en de inhoud aan de slag gaat. Dat is beter dan dat je bang bent dat je iets vergeet wat in de toets aan de orde komt. Want wat toets je eigenlijk? Moeten kinderen dan voor die toetsen leren en CITO-training krijgen?

In de visie van Borgman is juist het samenleven, de werk- en bouwplaats van belang. Een bouwplaats waar je elkaar waardeert, waar je elkaar nodig hebt. Dat is wat we eigenlijk moeten willen in het onderwijs: dat het een plek is waar je samen kijkt naar de huidige en de toekomstige wereld. Het ontluikende van de leerling die ontdekt: wat kan ik doen en wat kan ik betekenen, ook voor anderen.

In de jaren '90 van de vorige eeuw is het toetsen het onderwijs binnengeslopen en doorgeschoten tot wat het nu is. Er is een compleet wetenschapsapparaat over het onderwijs gelegd. *Evidence based* werken is ook zoiets. Ja, er moet wel enig bewijs zijn dat een methode werkt. Aan de andere kant: we weten niet altijd wat goed is en zeker niet wat goed is voor de toekomst. Onderwijsgeven is en blijft een waagstuk.

Mijn onderwijshart gaat weer spreken als ik dit stuk van Borgman lees, het onderwijs zoals ik het vroeger kende, komt zo weer terug. Wij proberen hier binnen de scholen dat heel smalle wat we moeten doen van de inspectie weer breder te krijgen. Want wat is nou het goede om te doen? Dat weet je immers nooit zeker. Dat voortschrijdende inzicht geeft ook lucht: wat we doen en wat beter kan, proberen we nu vorm te geven in onze scholen."

Karin van Oort:

"Je zou eerst de dialoog moeten voeren over wat de waarde is van onderwijs, pas daarna kun je bedenken welk systeem daar het beste voor is. Nu werken we nog steeds met een concept uit de negentiende eeuw. Laten we fundamenteel bekijken wat we van waarde vinden. Er zijn krimpregio's waar scholen twee keuzes hebben: of ze doen hun best leerlingen van elkaar af te pakken, of ze gaan samenwerken.

Bij Carmel werken drie vmbo's met elkaar samen, maar voor de leerlingen is dat één school. Het is belangrijker dat er goed onderwijs is, dan dat je een ka-

tholieke, een protestants-christelijke en een openbare school hebt. Het is mooi om keuze hebben, maar zijn wij bereid om er zoveel geld bij te leggen dat we in iedere regio drie, vijf of acht smaken aanbieden? Het is wel van belang van tevoren goede afspraken te maken over concepten en identiteiten en dat goed vast te leggen”.

Béjanne Hobert:

“De vrijheid van onderwijs en de financiële gelijkstelling betekent ook dat er kwaliteitseisen zijn. Je moet dus aan gelijke eisen voldoen. Alle scholen voor primair onderwijs moeten de onderwijsinhoud voor 58 kerndoelen aanbieden en borgen. Dat kunnen scholen op diverse grondslagen zijn, en ook andere dan christelijke of openbare. Helemaal geen probleem. Maar wel met kwalitatief goed onderwijs om kansengelijkheid te bevorderen en zeker ook gebaseerd op de democratische basisprincipes van onze Nederlandse maatschappij. Dat is vrijheid voor onderwijs in optima forma.”

SUGGESTIES VOOR GESPREKSVRAGEN

Heeft deze publicatie niet een rechtvaardiging van alle misstanden die er zijn (zoals segregatie, integratie, leerlingen die passend onderwijs nodig hebben)?

Waar ligt de grens van de vrijheid? Moet er ruimte zijn voor alle scholen (wet meer ruimte voor nieuwe scholen) en is dit een uitnodiging om legerwijnsscholen als paddenstoelen uit de grond te laten schieten, of is die vrijheid toch wel beperkt?

Hoe wordt en blijft onze school een goede bouwplaats van de samenleving?

Wat hebben wij nodig om een toekomstige generatie bouwers van goed samenleven te kunnen vormen?

Wat betekent onderwijskwaliteit als we onderwijs zien en accepteren als risico?

Wat zijn dan de gevolgen voor de verhouding met het toezicht van de Inspectie?

Ervaar je spanning tussen de pedagogische taak van het onderwijs en maatschappelijke of politieke doelstellingen?

Zo ja, hoe ga je daarmee om?

Zo nee, hoe zijn onderwijsdoelstellingen verweven met maatschappelijke en politieke doelstellingen?

Wat zeggen de betekenissen van negatieve en positieve vrijheid ons?

Welk inzicht levert dat op?

Wat vind je ervan dat kinderen zichzelf tekort zouden doen als zij 'achterblijven' in hun ontwikkeling?
En hoe ervaar je het uitgangspunt dat de samenleving het talent van kinderen niet kan missen?

Als onderwijs niet alleen passend is, maar ook onvoorwaardelijk inclusief, wat betekent dat voor onze school als bouwplaats?

Hoe draagt onze school bij aan de integratie van bevolkingsgroepen?

Wat vind je van de brief van Elize van Houtum, die stelt dat leerlingen geen leerachterstand, maar leefachterstand hebben?

Welke betekenis heeft het voor leerlingen en hun ouders om de onzekerheid van de toekomst in het onderwijs te zien als ruimte voor ongedachte mogelijkheden?

Wat betekent het dat onze school een plaats van vertrouwen is?

EPILOOG

In het publieke debat staat de waardering voor het grondrecht op vrijheid van onderwijs regelmatig ter discussie. Waarom heb je scholen op levensbeschouwelijke grondslag eigenlijk nodig, als een groot deel van de bevolking zich niet meer verbonden voelt met een religieus instituut als de kerk? En dragen scholen op een levensbeschouwelijke grondslag niet juist bij aan segregatie?

Lang heeft vrijheid van onderwijs inderdaad betekend: ruimte voor eigen duidelijk identificeerbare (geloofs)opvattingen en ruimte voor religieuze/levensbeschouwelijke groepen in het onderwijs. De overzichtelijkheid die aan deze interpretatie van vrijheid van onderwijs ten grondslag lag, is verdwenen. De wereld waaruit de scholen van Verus voortkomen waarin het leven langs denominatieve lijnen geordend was, is voorbij. Maar daarmee is nog niet de zin van die vrijheid als zodanig verdwenen. Vragen over zingeving, betekenisgeving en toekomstperspectief zijn actueler dan ooit, juist omdat de overzichtelijkheid is verdwenen en de diversiteit is toegenomen. Met de toename van diversiteit zien we tegelijkertijd een paradox ontstaan waarin beheersing en uniformiteit een rol spelen. Ook diversiteit en verschil lijkt te moeten worden “gemanaged” en worden voorzien van toezicht. Dat roept de vraag op hoe verschillend scholen in Nederland nog mógen zijn.

Deze publicatie veronderstelt de onmisbare waarde van de vrijheid van en voor onderwijs. Deze vrijheid is geen risico, maar een kans en een opdracht. De bundel zoekt haar oriëntatie daarom niet in een wereld die voorbij is, maar in de uitnodiging aan docenten en leerlingen de toekomst vorm te geven, aan iedere leerling te laten voelen dat we hem/haar nodig hebben, dat de wereld op hen wacht. Immers, als we iets opnieuw ontdekken in deze tijd, dan is het onze wezenlijke afhankelijkheid van elkaar en van de werkelijkheid om ons heen.

Deze bundel zoekt het antwoord niet in de verleiding de diversiteit te willen beheersen, maar in het vruchtbaar maken van deze nieuwe diversiteit voor de toekomst. Vrijheid voor onderwijs, opdat jongeren zich uitgenodigd voelen en zich vrij voelen het appel dat de werkelijkheid op hen doet te beantwoorden. Zo maken jongeren de samenleving gastvrij, inclusiever, minder van zichzelf vervuld en menselijker.

Hiervoor ligt ook nu een rol weggelegd voor de school, als gemeenschap in de samenleving. Opvoeden en vormen kunnen immers niet zonder deze vragen die gaan over menszijn. Deze vragen kunnen alleen in vrijheid geëx-

ploteerd en beantwoord worden. Het goede komt immers alleen in vrijheid tot stand. Het komt erop aan de waarde van deze vrijheid van onderwijs opnieuw vorm te geven en te tonen. Deze uitgave staat in het teken van die ambitie om de vrijheid van onderwijs, de vrijheid om als school pedagogische en levensbeschouwelijke keuzes te maken, opnieuw te doordenken.

Met deze publicatie wil Verus niet alleen laten zien wat een groot goed het is dat we de vrijheid hebben om levensbeschouwelijk en pedagogische invulling te geven aan datgene wat we beschouwen als goed onderwijs. Verus is ook de vereniging waarbinnen het goede, prikkelende gesprek hierover gevoerd wordt. De interviews met eerlijke beschouwingen van bestuurders laten dat ook zien. Waar het onderwijs hart van de een weer gaat spreken bij het lezen van dit stuk, vindt de ander dat scholen zelf hun verantwoordelijkheid moeten nemen.

De vraagstukken waar onze samenleving voor staat zijn geen technische vragen. Het zijn vragen die samenhangen met verschillende visies op wat het leven de moeite waard maakt. Eén van die kernvragen is: waar nodigen wij leerlingen toe uit? Nodigen we uit tot een comfortabel leven of tot een goed leven? En kan een goed leven ook comfortabel zijn in een tijd die onherroepelijk ook spanningen met zich meedraagt? En misschien is en blijft daarom ook de vraag wel: wat is goed onderwijs en waar mag het goede in het onderwijs doorklinken? In de wetenschap dat deze vraag nooit een definitief antwoord kent en dat iedere dag, op iedere school tijdens ieder lesuur er weer nieuwe inzichten komen die leiden tot een ander antwoord op deze vraag.

Deze publicatie is dan ook geen eindpunt, maar een aangrijpingspunt om met elkaar de dialoog te voeren over een nieuw perspectief op de vrijheid van onderwijs. Verus hoopt dat de gedachten in deze publicatie het gesprek over de vrijheid van onderwijs een stap verder brengen. Daartoe zijn en blijven we als vereniging ook in gesprek met elkaar, om te leren van elkaars inzichten en om de vrijheid van onderwijs ook wezenlijk een stap verder te brengen.

Leden van Verus laten dagelijks zien hoe kleurrijk en waardevol het christelijk en katholiek onderwijs is en willen dat delen met elkaar én de samenleving. Daar zijn we trots op.

Berend Kamphuis & Mark Buck
College van Bestuur Verus

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat scholen goede bouwplaatsen kunnen zijn voor de samenleving? Het antwoord op die vraag heeft niemand. Maar wel staat vast dat het zonder risico's niet lukt. Dat maakt onderwijs tot een spannend avontuur, zeker met een andere visie die pleit met de titel van dit boekje voor 'De school als bouwplaats'. Theoloog Erik Borgman draagt bouwstenen aan voor de overtuiging dat de school een bouwplaats is voor de samenleving en dat een vrije samenleving alleen in vrijheid kan worden opgebouwd. Vrijheid van onderwijs betekent dan niet een noodzakelijk kwaad of het recht om de school in beperkte mate een eigen kleur te geven als eerst aan alle regels en eisen is voldaan. Volgens Erik Borgman wordt de vrijheid van onderwijs juist gezien als fundament voor een onderwijsveld waarin vanuit uiteenlopende visies en op uiteenlopende grondslag onderwijs wordt gegeven. Zo wordt overal gebouwd aan de samenleving van de toekomst. En alleen zo kan die werkelijk inclusief zijn.

Erik Abbink (voorzitter van het college van bestuur bij stichting CPOW & Montessori onderwijs met PO-scholen in Purmerend, Waterland en Landsmeer), **Béjanne Hobert** (voorzitter van het college van bestuur van Primenius, met 35 locaties in Groningen en Drenthe), **Karin van Oort** (voorzitter van college van bestuur van Carmel dat op 50 locaties in het hele land VO-scholen verbindt) en **Albert Weishaupt** (bestuurder van het Roelof van Echten College, brede scholengemeenschap voor christelijk VO in Hoogeveen) reflecteren op de tekst van Erik Borgman

NUR 707

ISBN 978 94 931 61 771



9 789493 161771



Vereniging voor katholiek
en christelijk onderwijs

Adveniat