

Pieter Leenheer

Pieter Leenheer is redacteur van *De Nieuwe Meso*.

E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

Gerritjan van Luin

Gerritjan van Luin is zelfstandig coach en adviseur en redacteur van *De Nieuwe Meso*.

E-mail: gvluin@gmail.com

Een tweeluik

Ons onderwijs en onze democratie

Democratie is, aldus de politicoloog Francis Fukuyama in 1992, in *The End of History and the Last Man: The final form of government*, het eindpunt van de ideologische evolutie van de mensheid. Zacht gezegd, een grote lijn van nagenoeg hegeliaanse proporties. In de afgelopen dertig jaar hebben we gezien hoe weinig vanzelfsprekend die finale vorm is. Niet eens zozeer omdat democratie constant onder vuur ligt van liefhebbers van autocraten en volkseenheid. Eerder omdat ze een inherent ongemakkelijke vorm van landsbestuur is. Kort door de bocht: ze vergt dat conservatieve en progressieve krachten met elkaar van mening verschillen (want zonder tegenspraak gaat het niet), maar tegelijkertijd bereid zijn samen te werken en compromissen te sluiten (en dus vooral verre te blijven van elke vorm van polarisatie, laat staan dreigen met tribunalen). Daarbij vergeleken is een autocratie een stuk overzichtelijker.

Vrijwel iedereen zal erkennen dat ons onderwijs in dat kader een belangrijke rol speelt. Maar op dit moment ziet men dat vaak vooral als overbrengen van burgerschapskennis, dat wil zeggen: weten hoe de rechtsstaat werkt, welke instituties die kent enzovoort. Maar het is veel meer dan dat. En dat proberen we in dit tweeluik te laten zien. In het eerste deel beredeneert Pieter Leenheer, hoezeer het van belang is dat juist in dit zor-

gelijke tijdsgewricht alle leraren zich zien als hoeders van de democratie. En tegen de achtergrond van die uiteenzetting weegt Gerritjan van Luin in het tweede deel een drietal vorig jaar verschenen verhandelingen over de vormgeving van onderwijs: *De verweesde school*, *Progressief Achteruit*: Zwartboek over de last van slechte ideeën voor het funderende onderwijs en *Wereldgericht onderwijs*.

Opvoeden voor een wankele wereld

Pieter Leenheer

Soms kom je met een mooi plan op een uiterst ongelukkig moment. Dat overkwam bijvoorbeeld het gezelschap van sectorraden, bonden en belangenorganisaties dat in januari 2020 het discussiestuk *Toekomst van ons onderwijs* publiceerde. Een pleidooi voor, zoals de ondertitel luidt, groot onderhoud aan het Nederlandse onderwijssysteem. Het gaat wel goed met het Nederlandse onderwijs, vinden de opstellers, maar resultaten uit het verleden bieden geen garantie voor de toekomst. En juist wat dat betreft, zien zij het somber in: ze ontwaren verontrustende signalen die erop wijzen dat de kwaliteit onder druk staat en dat we talent verkwisten.

Over de wijze waarop we ons onderwijs toekomstbestendig zouden kunnen maken hadden ze in gesprek willen gaan met onderwijssectoren, partners buiten

het onderwijs en de rest van de samenleving. Maar daarvan is – ongetwijfeld dankzij corona – nog maar weinig terechtgekomen. Spijtig genoeg, dat wel. Want de vraag of we weer eens goed naar het onderwijsstelsel moeten kijken, is actueel. Maar of het soort onderhoud dat de opstellers van *Toekomst van ons onderwijs* voor ogen hadden, grondig genoeg is, is op zijn beurt weer de vraag.

Om de redenering van de opstellers kort samen te vatten: ze streven vooral naar een rechtvaardiger onderwijsstelsel met het oog op het belang van onderwijs voor economie en welvaart. Een enkele keer schrijven

Basically we are
always educating for
a world that is or is
becoming out of joint.

Hannah Arendt



ze dat onderwijs van belang is voor de sociale cohesie of dat onderwijs bijdraagt aan een rechtvaardige, duurzame en democratische samenleving. Maar daar doen ze verder bitter weinig mee. Nu zijn die economische doelen van onderwijs zeker geen onzin, maar ze vormen maar een deel van het verhaal. Een rechtvaardig onderwijsstelsel vergt een rechtvaardige, democratische samenleving en de bijdrage van onderwijs daaraan vergt evenzeer groot onderhoud. Of beter nog: permanent onderhoud. Want in een voortdurend veranderende wereld, waarin de meningen over wat er aan de hand is en wat er gebeuren moet vaak diametraal tegenover elkaar staan, staat de democratie voortdurend onder druk. En tegen die achtergrond is de rol van onderwijs essentieel.

Een kleine zeventig jaar geleden schreef Hannah Arendt (1954) in haar essay *The Crisis in Education* over die rol: *“Basically we are always educating for a world that is or is becoming out of joint, for this is the basic human situation, in which the world is created by mortal hands to serve mortals for a limited time as home. Because the world is made by mortals it wears out; and because it continuously changes its inhabitants it runs the risk of becoming as mortal as they. To preserve the world against the mortality of its creators and inhabitants it must be constantly set right anew. The problem is simply to educate in such a way that setting-right remains actually possible, even though it can, of course, never be assured. Our hope always hangs on the new which every generation brings; but precisely because we can base our hope only on this, we destroy everything if we so try to control the new that we, the old, can dictate how it will look. Exactly for the sake of what is new and revolutionary in every child, education must be conservative (...).”*

Beter dan Arendt kan ik het niet formuleren. Kort samengevat redeneert zij dat onze hoop afhangt van het nieuwe dat elke generatie brengt, maar daartoe moet het onderwijs niet de contouren van een nieuwe wereld schetsen, maar een fair beeld geven van het bestaande en hoe dat geworden is. Want voor leerlingen geldt dat ze het bestaande goed moeten kennen, willen ze kunnen bedenken wat er waarom anders moet en hoe

dan wel. Nu zal in principe iedereen wel onderschrijven dat – om de pregnante terminologie van E.D. Hirsch aan te houden – *to educate a citizen* een gemeenschappelijke kennisbasis onmisbaar is. Maar de invulling en de vormgeving daarvan in onderwijs – en dat is hier het punt – zijn dat allerminst. En dat dan ook nog eens meer dan vroeger.

Versplinterende wereldbeelden

De beelden van de wereld waarin je kinderen inleidt, kunnen dramatisch van elkaar verschillen. En anders dan in China of Saudi-Arabië, kun je die verschillen niet straffeloos negeren of onderdrukken. Zeker niet in een tijd en een samenleving als de onze. Waarom dat zo is, vergt een wat ingewikkeld verhaal dat met het oog op de ruimte nogal eens kort door de bocht zal gaan. Maar misschien maakt juist zo’n compacte schets wel het duidelijkst hoe zorgelijk de situatie is.

Eeuwenlang bood het verleden een model; een nastreefbaar ideaal. Zozeer dat innovaties, die natuurlijk net zo goed plaatsvonden, vanuit het verleden gerechtvaardigd moesten worden. Die kijk komt vanaf de Verlichting en de technologische revolutie steeds meer onder druk, waardoor geleidelijk de rol van het verleden verandert. In de negentiende eeuw wordt onderwijs steeds meer een staatszaak: met het oog op de economie is het van belang dat zoveel mogelijk mensen kunnen lezen, schrijven en rekenen. Maar daarnaast acht men onderwijs ook van groot belang voor de vorming van deugdzame burgers en voor – en dan vooral natuurlijk via vaderlandse geschiedenis – natievorming. In dat kader wordt het beeld van de wereld dat onderwijs biedt, steeds meer ‘dat wat een beschaafd mens weten moet’. Dat verheven beeld kwam er overigens in de praktijk nogal eens op neer dat een beschaafd mens Vondel niet per se gelezen hoefde te hebben, maar beslist wel moest weten dat het een zeventiende-eeuwer was die ook wel de ‘prins onzer dichters’ werd genoemd.

Als dan de wereld in de loop van de negentiende en twintigste eeuw steeds complexer wordt, dankzij met name de voortschrijdende wetenschap en techniek en

de groei van communicatiemiddelen, en als ook de scholingsgraad van de bevolking toeneemt, wordt het wereldbeeld dat onderwijs biedt, in principe steeds meer een zaak van discussie. Je kunt nu eenmaal niet die hele complexe wereld in een lespakket stoppen. Maar omdat onderwijs lange tijd kon functioneren als een pedagogische provincie, min of meer afgeschermd van het rumoer van de wereld, stak in onderwijskringen die discussie veelal niet erg diep. Zelfs in de jaren 40 en 50 van de vorige eeuw leek daar nog wel een soort stilzwijgende consensus te hebben bestaan over het wereldbeeld dat de school moest uitdragen. Eventuele verschillen konden betrekkelijk lang onder de oppervlakte blijven doordat de samenleving van de eerste decennia na de oorlog nog sterk leek op die van voor de oorlog. De maatschappij was nog steeds een standenmaatschappij, de 'grote verhalen' van kerk en socialisme brandden nog rustig na, bedrijfsculturen waren veelal sterk hiërarchisch. Of wat concreter: in 1950 sjouwden havenarbeiders nog altijd ladingen in en uit binnenschepen en zelfs in steden waren er nog altijd smederijen waar paarden van sleperswagens beslagen werden. Maar met de toenemende welvaart veranderde die wereld in steeds sneller tempo. Want na de Tweede Wereldoorlog onderging het moderniseringsproces een exponentiële versnelling, met name ten aanzien van secularisering en individualisering. En dat zou grote gevolgen hebben voor de context en taak van onderwijs.

Wederopbouw en toenemende welvaart resulteerden in eerste instantie in vooruitgangsoptimisme: de wereld zou steeds beter worden. Bovendien werkte de democratisering van de jaren 60 en 70 voor menigeen bevrijdend. En dankzij de voortschrijdende wetenschap gingen we steeds meer denken dat een risicoloze samenleving een haalbare kaart was (Lukasz, 2005). Maar dan treden er vanaf de jaren 80 scheuren op in dat beeld. Vandaag de dag zien publieke intellectuelen als Bas Heijne vooral het neoliberalisme als een van de hoofdschuldigen daarvoor, maar mij lijkt dat dat vooral een paar bestaande trends versterkte. In de loop van de zeventiger jaren was de overheid zich al gaan bezinnen op de vraag hoe je de kosten van

de verzorgingsstaat in de hand zou kunnen houden en het neoliberale denken uit de tachtiger jaren bood haar daarvoor een handig denkkader. Tegelijkertijd echter versterkte dat neoliberale denken trends uit het vooruitgangsoptimisme zoals succes toeschrijven aan persoonlijke verdienste. En ten slotte neemt in die jaren door de individualisering – maar misschien is ik-gerichtheid hier een passender term – de belangstelling af voor kerkgemeenschappen, bonden, verenigingen en wat dies meer zij, en krijgt men minder oog voor het algemeen belang. Typerend is misschien dat Nederlandse jongeren, meer dan die in veel andere landen, het 'respecteren van het recht op een eigen mening' het belangrijkste aspect van burgerschap vinden (Munniksma et al., 2017).

Dat laatste wordt dan ook nog eens versterkt door een paar heel andere factoren. Bijvoorbeeld de afbouw van de verzorgingsstaat, die eigenlijk onvermijdelijk was gezien het beslag op de begroting, maar wel resulteert in gevoelens van verwaarlozing. Bovendien loopt de meritocratische wending van de vijftiger jaren tegen haar grenzen aan en groeit de tweedeling in de samenleving. Dat alles en natuurlijk grove blunders, als de toeslagenaffaire, bevorderen wantrouwen in de overheid. Ook al waar dankzij de ik-gerichtheid politiek gezien wordt als persoonlijke dienstverlening, terwijl de klant zich geregeld ernstig tekortgedaan voelt doordat de overheid maar al te vaak niet prompt blijkt te leveren. En ten slotte neemt ook het wantrouwen in media en wetenschap toe, ongetwijfeld doordat dankzij de democratisering het vanzelfsprekende gezag van expertise afneemt. Al helemaal zorgelijk is dat met name dat laatste resulteert in het ontstaan van groepen die, mede dankzij het internet, in parallelle werelden leven en een geheel eigen manier van onderzoek doen erop nahouden.

Dat een en ander de context waarin het onderwijs opereert, ingrijpend beïnvloedt, behoeft nauwelijks betoog. Hier is vooral van belang dat het gezag van experts als leraren niet meer vanzelf spreekt en dat er geen betrekkelijk vanzelfsprekend gedeeld beeld van de wereld voorhanden is, terwijl het onderwijs niet

zonder kan. Niet dat het tot in detail gedeeld moet zijn, maar je moet het er als leraren wel over eens zijn dat het in onderwijs gaat om de vraag waarom de wereld eruitziet zoals ze eruitziet, welke problemen daarbij zijn overwonnen of juist geschapen, wat dat alles zegt over de menselijke geest, over het menselijk handelen en de grenzen daarvan, over ethische vragen en de omgang tussen groepen enzovoort. Dat is de wereld waarin onderwijs de kinderen inleidt en waartoe ze zich moeten leren verhouden en waarvoor ze, hoe je het ook wendt of keert, verantwoordelijkheid zullen moeten nemen.

Essentieel en toch bedreigd

Essentieel bij dit alles is aandacht voor de democratie, voor het leren leven in een democratische rechtstaat. Het

zorgelijke is immers dat onze democratie, onze rechtstaat onder vuur ligt en dat populistische partijen onze democratie een dictatuur kunnen noemen en zonder blikken of blozen poseren als martelaar als ze tegenstand ontmoeten. En dat terwijl democratie een noodzakelijke voorwaarde is om de grote problemen die zich aandienen, het hoofd te kunnen bieden.

Met de uiterst zorgelijke toestand in de Verenigde Staten voor ogen kun je vrezen dat ook wij de kant opgaan van een autocratie of illiberale democratie. Aan de andere kant: alle onrust kun je ook zien als iets onvermijdelijks in een seculariserende en individualiserende wereld. Als een halfbewuste zoektocht hoe te handelen in een wereld waarin niet langer instituties bepalen hoe je handelen moet, maar je geacht wordt het zelf uit te zoeken. Het lastige is alleen dat het gesprek daarover



Onderwijs is vandaag de dag een van de belangrijkste plekken om anderen te leren ontmoeten, om de waarde van democratisch handelen te leren zien en daarnaar te handelen

in onze onrustige (geopolitiek), onzekere (klimaatcrisis), versplinterde (zie boven) wereld vooral via het nauwelijks gereguleerde internet verloopt, terwijl de rol van instituties als kerken en vergelijkbare organisaties die ooit voor duiding en binding zorgden, sterk is afgenomen.

Vijftig jaar geleden besteedden kerkelijke jeugdverenigingen en jongerenorganisaties als de socialistische Arbeiders Jeugd Centrale, veel energie aan educatief werk en volkswikkeling. En nu ze verdwenen zijn of vele malen onbetekender geworden, zijn – en dat is het punt – veel van die functies bij het onderwijs terechtgekomen. Illustratief is in dat verband de lijst die Casper Hulshof ooit is gaan bijhouden en die inmiddels voortgezet wordt als de Facebookgroep *Het onderwijs voor al uw maatschappelijke problemen*. Zoals de initiatiefnemers zelf schrijven: “Er hoeft maar een maatschappelijk probleem te zijn (obesitas, radicalisering, pesten, dodehoekspegel, vuurwerk, ontbijt enzovoort) of het onderwijs mag het oplossen.” Maar alleen al gezien de beschikbare tijd en faciliteiten kan onderwijs natuurlijk met geen mogelijkheid aan alle verwachtingen en dringende wensen voldoen. Vandaar misschien de felheid van het debat tussen onderwijzers zelf over onderwijskwesties als kennis versus vorming of de vormgeving van het wat, waarom en hoe. Een felheid die de zaak natuurlijk niet veel verder helpt.

Temeer waar tegelijkertijd de plaats van onderwijs als essentiële publieke voorziening, onder druk is komen te staan. Onderwijs is vandaag de dag een van de belangrijkste plekken om anderen te leren ontmoeten, om de waarde van democratisch handelen te leren zien en daarnaar te handelen. Maar die plek dreigt uitgekleeft te raken. Voor een deel doordat de overheid, ondanks alle betuigingen van het tegendeel, nog altijd vooral gericht is op efficiëntie en effectiviteit. Maar ook door het alsmat uitdijende schaduwonderwijs en de toenemende greep van Big Tech op onderwijs (Sörensen, 2021).

Democratie en beroepstrots

Hoe het verder ook zij, vandaag de dag is de positie van onderwijs ongemakkelijk en hebben leraren te weinig tijd voor wat tegenwoordig ‘onderbreking’

heet: de onverwachte gelegenheid om met de klas iets aan te snijden wat heel wezenlijk is, maar niet goed meetbaar. Zoals democratisch denken en handelen. Dat laatste moet een zaak van alle leraren zijn. Wat we daarom nodig hebben in onderwijs, zeker onder de huidige omstandigheden, is een breed gedragen, diepgeworteld besef dat onderwijs een essentiële rol vervult bij het behoud van de democratie. Dat zou een integrerend deel moeten zijn van de beroepstrots, van de lerarenopleiding, van het ontwerpen van curriculum enzovoort. Het lastige is alleen dat je trots moet zijn op iets wat de nodige gebreken vertoont. Anders dan in de socialistische of fascistische heilstaats kun je de democratie niet vieren met vaandels en optochten. Daarvoor lopen de meningen over wat er gebeuren moet, vrijwel altijd ver uiteen en zijn modderige besluitvormingsprocessen onvermijdelijk. Dat vergt op zijn beurt van de burger iets wat menigeen in dit ik-gerichte tijdperk maar moeilijk op kan brengen: een helder besef van het menselijk tekort. Van het feit dat ons geheugen en oordeelsvermogen onbetrouwbaar zijn en dat we zoals Timothy Wilson het ooit formuleerde, *strangers to ourselves* zijn en onszelf een stuk minder goed kennen dan we denken. Kortom, leven in en met een democratie is bepaald geen sinecure en dat maakt aandacht voor democratie in onderwijs knap lastig. Maar beter hebben we niet. Samenlevingen waarin iedereen het eens is, moeten die fictie onvermijdelijk in stand houden met gevangnissen en kampen waarin alle dissidenten zijn opgeborgen.

Tot zover deel één van dit tweeluik. In dat deel argumenteerden we dat we dat we een belangrijke rol voor het onderwijs zien in het helpen koesteren van het democratische ideaal en het steeds beter leren participeren in – ook de ongemakkelijke kanten van – onze liberale democratie. In dit tweede deel komen auteurs aan het woord die dit ook van mening zijn, maar nogal verschillende invullingen geven aan de wijze waarop dat dan zou moeten gebeuren.

Democratie en onderwijs

Schurende perspectieven?

Gerritjan van Luin

Dat niet iedereen dezelfde opvattingen heeft over hoe een ideale samenleving eruitziet, is van alle tijden en dat die verschillen er zijn, is maar goed ook. Maar de democratische basis onder die verscheidenheid aan opvattingen is onder druk komen te staan. Je zou kunnen zeggen dat vanaf de jaren 80 de meerderheid de gelijkwaardigheid van alle stemmen in zekere zin op het spel heeft gezet en de koers van het denken en handelen heeft bepaald. De negatieve effecten daarvan, zoals een ongebreidelde belasting van de natuur en ongelijkheid in bezit en kansen, zijn inmiddels scherp zichtbaar geworden.

De wijze waarop – ook door politici – over verschillen gesproken wordt, leidt tot polarisatie. Het lijkt steeds moeilijker te worden om je eigen gelijk in te leveren voor een groter goed dan alleen het jouwe. Kortom, democratie geeft te denken. Hoe zouden scholen kunnen bijdragen aan het democratisch ideaal, waarvan pluriformiteit en de gelijkwaardigheid van alle stemmen zulke wezenlijke kenmerken zijn?

We laten in deze beschouwing een aantal auteurs aan het woord die in recente publicaties hun licht lieten schijnen over waar het in het onderwijs om zou moeten gaan. In de voorstellen en aanpakken tonen zich de verschillende perspectieven op wat goed onderwijs is. Diversiteit, die te koesteren is, zoals dat in een democratische pluriforme samenleving hoort.

“Wat geweten kan worden, moet geweten worden”

In *De Verweesde school* zien Jan Dirk Imelman en Jos de Mönnink (2021) algemene vorming als het centraal element van goed onderwijs. Immers, zo stellen ze, “zonder vorming geen volwassenheid, geen maatschappelijk handelingsbekwame burger en geen deskundig-

heid in welk praktijkgebied dan ook”. Alleen moet je om wat scherper in beeld te krijgen waarom dit zo hard nodig is, bij lezing wel eerst door een veelheid aan maatschappelijke narigheid heen om te belanden bij hun conclusie dat de staat van het Nederlandse onderwijs “niet rooskleurig” is. “Het nationale schoolwezen draagt mede door de heilloze versmelting van het neoliberale marktdenken en een cultuur van epidemisch hedonistisch individualisme, de last van een onderwijs-politiek zonder cultuurpedagogisch inzicht.” Gemak-zucht, gebrek aan inzicht, het niet kunnen onderscheiden tussen *fake news* en kennis, willen blijven geloven in wat je gelooft en consumentisme – dat alles ligt ten grondslag aan wat er fout gaat in de samenleving, zo stellen ze. Het is allemaal nogal ongenueanceerd, net als hun beschouwing over hoe het allemaal zo fout gelopen is in het onderwijs, waarbij de middenschool en de tweede fase het nogal moeten ontgelden. Onnodig lijkt me, want met het pleidooi van de auteurs om leerlingen te helpen mondige burgers te worden, is niet veel mis en dat ze daarbij hun kritisch denkvermogen dienen te ontwikkelen ook niet.

De auteurs laten hun perspectief als onontkoombaar opkomen uit nogal populistische schetsen van onderwijs (“Sinds een halve eeuw ontwikkelde het onderwijs zich [...] meer en meer in de richting ‘*pupil-centered*’ begeleiden van subjectief kennis creërende leerlingen”) en samenleving (“Anno nu wordt de samenleving dus gekenmerkt door een cultuur met een hoog ‘ik ben oké, jij bent oké’-gehalte”). Al deze narigheid wordt opgelost door meer kennis. “Wat geweten kan worden, moet geweten worden”, zo formuleren Imelman en De Mönnink het. Dus weg met allerlei ficties, en vooral die waarop geloofswaarheden berusten. Want daarom is het hen vooral te doen, denk ik. Tolerantie kent zijn grenzen. Ze nemen niet voor niets een imam, opperrabbijn en bisschop de maat over wat zij als waarheden zien en concluderen dan met een beroep op een godsdienstfilosoof en islamoloog dat “alleen kennis waarheden kan achterhalen; religieus geloof betreft het onkenbare en daar kan kennis dus niet falsifiëren”. Niets mis met preken en veringen, vinden Imelman en De Mönnink, maar dat zou geen deel van het onderwijs mogen uitmaken.

De democratische basis onder de verscheidenheid aan opvattingen betreffende de ideale samenleving is onder druk komen te staan



“Onderwijs is onderwijs, en als het nader gepreciseerd of verbijzonderd wordt, dan in vakmatige zin: geschiedenis-, natuurkundig, literatuur-, wiskundig onderwijs.”

Bouwend op de koers die de pedagoog Josef Derbolav in de vorige eeuw heeft uitgezet met zijn model van maatschappelijke praktijkvelden die elk een regulatief idee hebben, stellen de auteurs dat zo’n idee voor onderwijs mondigheid is. “Mondig is ieder die verantwoordelijk is voor zijn handel en wandel en op die verantwoordelijkheid aangesproken kan worden.” En daar is algemene vorming voor nodig, “de praktijk waarin nieuwe generaties worden ingeleid in de kennis en vaardigheden binnen een cultuur”. Om mondige burger te worden moet je kennis hebben van al de maatschappelijke velden, zoals kunst, economie, recht en politiek. In dat onderwijs “leren de leerlingen als het goed is, wat de leerkrachten onderwijzen”.

“Progressief achteruit”

Er valt nog wel het een en ander te zeggen over dit ‘onontkoombare’ perspectief en dat zal ik verderop doen, maar laten we eerst kijken naar *Progressief Ach-*

terruit: Zwartboek over de last van slechte ideeën voor het funderende onderwijs van Jaap Scheerens en Paul Kirschner (2021).

Wat zij met Imelman en De Mönnink gemeen hebben is dat ook zij van mening zijn dat er heel veel mis is met het huidige onderwijs. En ook zij moeten niets hebben van kindgericht onderwijs, door hen geformuleerd als “onderwijsconcepten geïnspireerd op het constructivisme, gepersonaliseerd en ontdekkende leren, en romantische onderwijsconcepten”. Maar waar je Imelman en De Mönnink wel kunt bewonderen over de gedegenheid waarmee zij hun positie onderbouwen, hanteren Scheerens en Kirschner een grote-stappen-snel-thuis-aanpak waarmee ze niet de feitelijke tekortkomingen van het huidige onderwijs analyseren, maar veeleer een pleidooi houden voor een bepaald soort onderwijs, verzorgd door een bepaald soort leraren, waarover verderop meer. Dat gewenste onderwijs verrijst in hun pamflet als een reddende feniks die zich de as van het progressieve, kindgerichte onderwijs van de veren schudt. Onderwijs, waarin – zo houden de auteurs de lezer voor – het belang van kennis genegeerd wordt en waarin leerlingen zonder al te veel verwachtingen

van hun leraren antiautoritair, normloos en zelfgestuurd leren en waarin hun wensen leidend zijn voor de inhoud van het onderwijs en de inrichting van de scholen. Het is minstens opvallend dat het vermeende eigen gelijk zich pas ontvouwt – en dan ook nog heel schetsmatig – op de laatste twee pagina’s na paginalange tamelijk karikaturaal geformuleerde kritiek.

Wat dat gelijk betreft, daarin ontbreekt de koppeling tussen onderwijs en een democratische samenleving in het *Zwartboek* volledig. Alle recente pogingen van de overheid om iets aan de ook door Scheerens en Kirschner gesignaleerde toenemende ongelijkheid in de samenleving te doen, kunnen op hun stevige kritiek rekenen. Er is eigenlijk maar een focus als het gaat om goed onderwijs: zorgen voor hoge individuele prestaties voor de verschillende vakken die onderwezen worden. Vandaar de oproep van Scheerens en Kirschner om vakgerichte kennis in ere te herstellen, onderwezen op basis van bewezen praktijken door leraren die zich vooral tot dat vak en – zo lijkt het – veel minder tot (het wel en wee van) hun leerlingen verhouden. Over leerlingen gaat het in het *Zwartboek* (vrijwel) niet. En ook voor dit pleidooi geldt: er is niet zoveel mis met goede prestaties, maar waarom die vernietigende felheid? En zou het echt zo zijn dat het in het onderwijs alleen daarom draait?

Weten en doen

Kennis is van het grootste belang. Dat zal (bijna) niemand betwisten die in het onderwijs werkt. Zonder kennis gaat het niet. Maar belangrijk voor onze vraag hoe onderwijs kan bijdragen aan het koesteren van het democratisch ideaal, is de vraag of al die kennis ook vanzelfsprekend tot adequaat handelen leidt. Word je mondiger door het tot je nemen van veel kennis? Nu weten we al lang dat opvattingen en gedrag losjes gekoppeld zijn, zoals Weick dat noemt. Vermaak en De Caluwé (2019) parafaseren hem: “Gedrag doet zich voor, onafhankelijk van opvattingen. (...) Bedoelingen en voornemens worden dan (achteraf) gerationaliseerd.” Zo simpel is die transfer dus niet. Daar is bepaald meer voor nodig. Vermoedelijk ligt trouwens de misvatting over de vanzelfsprekende koppeling tussen

weten en doen ook ten grondslag aan de centrale plaats die kennis heeft gekregen in de *Burgerschapswet*.

Er is overigens nog een punt dat opvalt in de ‘oplossingen’ die respectievelijk Imelman en De Mönink, en Scheerens en Kirschner naar voren brengen. Ze lijken te denken dat het in het onderwijs in de kern maar om een vorm van leren gaat: kennis verwerven. Alsof er geen andere vormen van leren (nodig) zijn. Daarbij wordt dat leren uitsluitend als een individuele aangelegenheid opgevat. Die kijk wringt wanneer je bedenkt dat in een democratische samenleving het wezenlijk is hoe je samen omgaat met de verschillen tussen elkaar. Zou je dat ‘samen’ niet moeten leren? Onlangs had Arnon Grunberg (2022) het in een essay over de aard van die liberale democratie “die uiteenvalt in individuen en burgers met uiteenlopende meningen, ideologieën en geloofsrichtingen. Wie de liberale democratie verdedigt, verdedigt haar zwaktes, haar gebrek aan slagvaardigheid, haar dubieuze compromissen, ja zelfs haar politieke gekonkel, haar traagheid, haar saaiheid...” Omgaan met het ongemak dat meekomt met een samenleving waarin de mensen het met elkaar uit te houden hebben: welke omgeving om dat te leren is geschikter dan een school?

Wereldgericht

In Wereldgericht onderwijzen: Biesta in de praktijk komt Gert Biesta’s inmiddels bekende opdeling van het onderwijs in drie doeldomeinen (kwalificatie, socialisatie en subjectificatie) uitgebreid aan de orde. In het onderwijs draait het om meer dan kennis verwerven alleen. “Onderwijs kwalificeert (verschafft leerlingen toegang tot kennis, vaardigheden, houdingen, inzicht); het socialiseert (leidt ze in in tradities en praktijken) en het doet iets met de leerling als persoon (het perkt het handelingsvermogen in of breidt het uit; het appelleert aan het ‘ik’ van de leerling of duwt dat weg).”

In zijn werk, zo stellen Bram Eidhof, Maartje Janssens en Jelle Ris (2021) in de inleiding, reageert Gert Biesta op een aantal ontwikkelingen in het onderwijs. De praktijk van het onderwijs is vaak versmald tot het realiseren van meetbare opbrengsten waardoor het onderwijs een

productieproces lijkt te zijn geworden. En het centraal stellen van de leerling, zoals zo vaak in missies en visies gebeurt, laat de wereld waarin die leerling leeft buiten beschouwing, zo stelt Biesta. Waar zowel Imelman en De Mönnink, als Scheerens en Kirschner met hun kritiek op het centraal stellen van de leerling de kennis willen redden, is het Biesta om relatie van de leerling met de wereld te doen. "Er is een onderscheid tussen onvolwassen vrijheid als de vrijheid om maar te doen wat je leuk vindt, en volwassen of wereldse vrijheid, waarbij wordt ingezien dat vrijheid niet iets abstracts is, maar alleen reëel kan zijn in de wereld die we met andere mensen en de levende natuur delen", schrijven de auteurs. Maar geen misverstand, "leerlingen zonder kennis, begrip of vaardigheden van school laten gaan bepleit vrijwel niemand", zo stellen de auteurs, maar er is meer nodig om je te verhouden tot de wereld.

Socialisatie

In de coronaperiode is het onderwijs zo goed en zo kwaad als mogelijk doorgegaan, zij het vooral gericht op de leerstof en het welzijn van de leerlingen. Waar noodgedwongen minder aandacht voor was, is het samen leven in een school. Wat vragen de (on)geschreven omgangsvormen, regels, waarden en normen van eenieder in de omgang met elkaar? Kortom, socialisatie op school is met aldoor online onderwijs en *blended* leren in de verdrukking gekomen. En nu alle scholen weer als vanouds werken, is er een inhaalslag te maken, ook al omdat de socialisatie buiten school wel gewoon door is gegaan en mogelijke spanningen tussen die beide socialisatieomgevingen niet bemiddeld konden worden.

Een mooie illustratie van het belang van socialisatie op school geeft Maxe de Rijk (2021), die ons in *Geen stress, we gaan het maken! Verhalen uit mijn vmbo-kansklas* meeneemt in haar ervaringen met de vmbo-kansklas met leerlingen, die een praktijkschooladvies hebben gekregen en drie jaar de tijd krijgen om te laten zien dat ze toch op het vmbo thuishoren als ze hun achterstanden in vooral lezen en rekenen kunnen inlopen. Dat dit geen gemakkelijke opgave is wordt wel duidelijk uit het verhaal waarmee De Rijk ons meeneemt in haar ervaringen. Zo schrijft ze over Youssef, die zich met de

zorg voor zijn zusje en zijn leven op straat moeilijk aan kan aanpassen aan de normen van de school. "Hier tellen de regels van de straat immers niet. De klas helpt hem daarbij. Zij zijn immers samen van een missie: samen naar het vmbo, niemand achterlaten op hun weg ernaartoe. 'Eén team, één taak'. De hele klas heeft die leus vol overgave overgenomen." Samen helpt. Vasthouden aan wat je samen hebt afgesproken.

Subjectificatie

Maar socialisatie staat niet centraal in *Wereldgericht onderwijs*; die plek is ingeruimd voor subjectificatie, omdat dit begrip nogal wat misverstanden heeft opgeroepen. Het valt niet samen met persoonsvorming, maar "over je verhouden tot je eigen vrijheid en de wereld", en het gaat ook niet over *Bildung*, dat eerder een vorm van socialisatie is. Subjectificatie is dus niet de morele vorming die Scheerens en Kirschner wellicht voor ogen hadden toen ze schreven: "De niet-cognitieve focus op socialisatie en personificatie leiden op zijn best tot therapeutisering van het onderwijs en op zijn slechtst tot indoctrinatie." Met subjectificatie hangt een vorm van verantwoordelijkheid samen die verbonden is met vrijheid. Eidhof en zijn collega's geven het voorbeeld van een ijverig werkende leerling die aangesproken wordt door een verdrietige klasgenoot. De ijverige leerling heeft de vrijheid om dit appel te negeren of erop in te gaan. Met die vrijheid komt verantwoordelijkheid. "Verantwoordelijkheid is hier niet iets waarvoor ik kies, maar iets dat op mijn pad komt, waar ik iets mee 'moet'. (...) De leerling kan zijn verantwoordelijkheid niet uitbesteden." Welke keuze maak je als leerling? En vooral: wordt er over die keuze in de klas gesproken?

Onderwijs heeft, zo stellen Eidhof, Janssen en Ris in navolging van Biesta, de pedagogische opdracht "een verlangen op te wekken bij kinderen om op een volwassen manier in de wereld te zijn". Volwassenheid is geen ontwikkelbegrip, maar houdt in "dat je je iets laat gezeggen door de ander en de wereld, in plaats van dat jij degene bent die het voor het zeggen heeft". Als je dit inderdaad als een opdracht van het onderwijs ziet, heeft de leraar drie handelingsperspectieven: onderbreken (aandacht richten op iets belangrijks, een hobbel

creëren), vertragen (tijd en ruimte vrijmaken voor leerlingen om de weg naar volwassenheid te oefenen) en ondersteuning (een aantrekkelijke leeromgeving creëren, maar ook behulpzame vragen stellen).

Uit de praktijkverhalen van leraren in het po, vo en in de lerarenopleiding geciteerd in *Wereldgericht onderwijzen* wordt wel duidelijk dat het, hoe simpel het bovenstaande misschien klinkt, veel vakmanschap van leraren vraagt om dat onderbreken, vertragen en ondersteunen met het oog op het op een volwassen manier in de wereld zijn van leerlingen vorm te geven. Je hebt niet alleen veel kennis van je vakgebied nodig om bijvoorbeeld een vraagstuk zo aan te bieden dat leerlingen hobbels als leerzaam ervaren, maar je moet ook over de pedagogische vaardigheid beschikken om negativiteit niet af te straffen, maar inzicht te laten ontstaan over het verlangen dat er wellicht onder verborgen zit. Wat opvalt is dat het in veel van die praktijkverhalen gaat over individuele leerlingen en veel minder over de verhouding tussen leerlingen onderling, de botsingen, de misverstanden, de verschillen. Jammer, maar begrijpelijk; onderwijs heeft immers een sterke individuele invalshoek. Wat *Wereldgericht onderwijzen* in elk geval toevoegt aan alles wat er al over Biesta's driedeling is geschreven, is dat het zowel een zeer heldere samenvatting ervan biedt, als een verzameling concrete praktijkvoorbeelden van scholen die werk willen maken van de opdracht die met die driedeling samenhangt. Daarmee voorziet het boek in taal die nodig is om op een andere manier naar onderwijs te kijken, en in ideeën die behulpzaam kunnen zijn voor de eigen praktijk.

Besluit

Terug naar vraag hoe onderwijs en democratie verbonden kunnen worden. We hebben laten zien dat er verschillende perspectieven mogelijk zijn, samenhangend met wat als goed onderwijs wordt gezien. Precies zoals die er ook zijn op wat een goede samenleving is. Maar waar het om gaat is de balans tussen al die perspectieven. Die verschillen zijn nodig, maar je moet erover spreken zonder karikaturale verkettering of ongenueanceerde veroordeling. Er zit immers vaak ook wijsheid in het 'andere'.

Parallel daaraan is het belangrijk dat in het onderwijs leerlingen nooit gezien mogen worden als objecten, als 'dingen' die geschoold en gevormd moeten worden, maar als subjecten die je ontmoet met al hun talenten, mogelijkheden en onhebbelijkheden. En dan lijkt me een wereld waarin ik oké ben en jij ook, zo gek nog niet. ■

Referenties

- Arendt, H. (1954). *The Crisis in Education*. Link naar volledige tekst o.m. in: Ruben De Baerdemaker, *Crisis in het onderwijs: Hannah Arendt als gids*, blog d.d. 1-1-2021 op Blogcollectief Onderzoek Onderwijs.
- Eidhof, B., Janssens, M., & Ris, J. (2021). *Wereldgericht onderwijzen: Biesta in de praktijk*. Utrecht: NIVOZ.
- Grunberg, A. (2022). Wie de liberale democratie verdedigt, verdedigt haar zwaktes. NRC, 1 april 2022.
- Imelman, J.D., & De Mönink, J. (2021). *De verweesde school: Kennis, geloof en onderwijs in een democratische samenleving*. Leusden: ISVW.
- Lukasz, G. (2005). *The unwinnable war: An interview with Zygmunt Bauman*. https://www.opendemocracy.net/en/modernity_3082jsp/
- Munniksma, A., Dijkstra, A.B., Veen, I. van der, Ledoux, G., Werfhorst, H. van der, & Dam, G. ten (2017), *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: University Press.
- Scheerens, J., & Kirschner, P.A. (2021). *Progressief Achteruit: Zwartboek over de last van slechte ideeën voor het funderende onderwijs*. <https://www.kirschnered.nl/wp-content/uploads/2021/09/Zwartboek-over-de-Last-van-Slechte-Ideeen-voor-het-Funderende-Onderwijs-progressief.pdf>.
- *Toekomst van ons onderwijs (2020). Toekomst van ons onderwijs: Pleidooi voor groot onderhoud aan het Nederlandse onderwijssysteem* (Discussiestuk). <https://toekomstvanonsonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/01/Discussiestuk-incl.-oplegger.pdf>