

Waar is het onderwijs goed voor?

*Anders denken over onderwijs*

Chris Hermans red.

DAMON

## Inhoud

Voorwoord <i>Berend Kamphuis</i>	7
Inleiding <i>Chris Hermans</i>	9
<b>Deel I            Vrijheid van onderwijs</b>	
1. Elke dag beter! De verdwijning van het pedagogische uit het onderwijsbeleid <i>Berend Kamphuis</i>	23
2. Van wie is het onderwijs? Van 'Goed Onderwijs!' Over de actuele opdracht van artikel 23 <i>Govert Buijs</i>	46
3. De ruimte om steeds te doen wat gedaan moet worden. Het actuele belang van onderwijsvrijheid <i>Erik Borgman</i>	70
<b>Deel II            Goed onderwijs als persoonsvorming</b>	
4. De pedagogische opdracht van het onderwijs. Over kwaliteit, volwassenheid en democratie <i>Gert Biesta</i>	101
5. Persoonsvorming en de betekenis van socratische pedagogiek <i>Renée van Riessen</i>	119
6. Omwille van de menselijke maat. Goed onderwijs en persoon worden <i>Chris Hermans</i>	143

7. Een plek voor ontvankelijkheid <i>Bram de Muynck</i>	165
--	-----

### **Deel III          De praktijk van goed onderwijs**

8. Articulatietekort. Over de menselijke zin in de praktijk van het onderwijs <i>Roel Kuiper</i>	185
--	-----

9. De praktijk van goed onderwijs: over het hoe en waarom van goed onderwijs <i>Jan Hoogland</i>	202
--	-----

10. Het goede onderscheiden, delen en doen. Persoonlijk leiderschap rond goed onderwijs <i>Chris Hermans</i>	230
--	-----

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

Over de auteurs	281
-----------------	-----

## Voorwoord

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

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

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

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

Berend Kamphuis  
Voorzitter cvb Verus

## Inleiding

*Chris Hermans*

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

Een fundamentele vraag: waar is het onderwijs goed voor?

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

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

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

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

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

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

## Gedeelde uitgangspunten

Als auteurs van deze bundel delen we enkele uitgangspunten:

### *1. De bedoeling van het onderwijs is pedagogisch*

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

### *2. Het pedagogische als intrinsieke opdracht van het onderwijs*

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

### *3. Persoonsvorming is fundamenteel*

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

### *4. Aandacht voor kwalificatie, socialisatie én persoonsvorming*

In het instituut school komen een aantal (historische) ambities ten aanzien van de nieuwe generatie samen: de ambitie van scholing

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

### Voor iedereen die zich bij het onderwijs betrokken weet

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

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

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

### Opzet van de bundel

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



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

## Deel I Vrijheid van onderwijs

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

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

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

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

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

## Deel II Het pedagogische als persoonsvorming

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

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

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

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

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

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

### Deel III De praktijk van goed onderwijs

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

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

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

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

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

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

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

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



Deel I

Vrijheid van onderwijs

---

## 1. Elke dag beter!

### De verdwijning van het pedagogische uit het onderwijsbeleid

*Berend Kamphuis*

#### **Een verhaal**

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

#### **Persoon zijn: je verhouden tot je vrijheid**

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

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

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

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

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

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

## Onderwijs en de wording van de Nederlandse staat

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

### 1) *De opkomst van het concept Bildung*

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

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