



Tegendraadse
beschouwingen
over prestaties
in het onderwijs

Onderwijs voorbij de meritocratie

**RADBOUD
UNIVERSITY
PRESS**

REDACTIE
ROBERT VAN PUTTEN
THEO VAN DER ZEE

VERUS VERKENNINGEN III

Onderwijs voorbij de meritocratie

Tegendraadse
beschouwingen
over prestaties
in het onderwijs

Robert van Putten &
Theo van der Zee (RED.)

Onderwijs voorbij de meritocratie.

Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs

Uitgegeven door RADBOUD UNIVERSITY PRESS

Postbus 9100, 6500 HA Nijmegen

www.radbouduniversitypress.nl

Afbeeldingen: Hans Op de Beeck/René Rosmolen

Ontwerp: Andre Klijsen

Print en distributie: Pumbo.nl

ISBN: 9789465150581

DOI: 10.54195/FHYO8418

Gratis te downloaden op: www.radbouduniversitypress.nl

© 2025 Robert van Putten en Theo van der Zee (red.)

Alle auteurs behouden het auteursrecht op hun eigen bijdrage

**RADBOUD
UNIVERSITY
PRESS**

Dit is een Open Access boek gepubliceerd onder de termen van de Naamsvermelding-NietCommercieel-GeenAfgeleideWerken 4.0 Internationaal (CC BY-NC-ND 4.0).

De gebruiker dient de maker van het werk te vermelden, een link naar de licentie te plaatsen en aan te geven of het werk veranderd is. De gebruiker mag dat op redelijke wijze doen, maar niet zodanig dat de indruk gewekt wordt dat de licentiegever instemt met het werk of het gebruik van het werk. Gebruik voor commerciële doeleinden is onder deze licentie niet toegestaan. De gebruiker mag geen juridische voorwaarden of technologische voorzieningen toepassen die anderen er juridisch in beperken om iets te doen wat de licentie toestaat. Men mag het veranderde materiaal niet verspreiden als men het werk heeft geremixt, veranderd, of op het werk heeft voortgebouwd.

Inhoud

Voorwoord	8
1 Tegendraads denken over prestaties in het onderwijs	11
Het belang van verbeeldingskracht	
<i>Robert van Putten en Theo van der Zee</i>	
2 De ontsporing van een emancipatie-ideaal	25
Hoe de meritocratie greep kreeg op het onderwijs	
<i>Berend Kamphuis</i>	
PRAKTIJKVERHAAL: 'Hoeveel hebben we er als samenleving voor over om mensen ergens te brengen?'	39
<i>Guido de Bruin</i>	
3 De mythen van gelijke kansen	45
Van gelijkheid van prestatie naar gelijkheid van existentie	
<i>Gert Biesta</i>	
4 Van verticale naar horizontale differentiatie	59
Een pleidooi voor gelijkwaardiger onderwijs	
<i>Eddie Denessen</i>	
PRAKTIJKVERHAAL: Hoe schoolbestuurders denken over meritocratie en onderwijs	71
<i>Jan Hoogland</i>	

5	Van calculerende naar radicale hoop	77
	Een wakkere inzet van onderwijsbestuurders voor gelijke kansen <i>Theo van der Zee</i>	
	PRAKTIJKVERHAAL: Goed onderwijs voor alle kinderen vanzelfsprekend maken <i>Guido de Bruin en Monica Neomagus</i>	91
6	De vrijheid van de genade	97
	Van verdienste naar dienstbaarheid <i>Erik Borgman</i>	
7	De werkingskracht van ontferming	111
	De meritocratie bevraagd vanuit de gelijkenis van de talenten <i>Bram de Muynck</i>	
	PRAKTIJKVERHAAL: Anders meten en waarderen <i>Robbert Jan de Vries</i>	124
8	Van menselijk kapitaal naar floreren	129
	Een meer humaan doel van onderwijs <i>Doret de Ruyter</i>	

PRAKTIJKVERHAAL: 'Praat niet over het kind, maar mét het kind'	142
<i>Eveline Verwater</i>	
9 Zachter, minder, trager, zwakker	147
Het appel van existentiële onzekerheid op het hoger onderwijs	
<i>Gerdien Bertram-Troost en Robert van Putten</i>	
PRAKTIJKVERHAAL: Groter dan ik: persoonsvorming aan de universiteit	161
<i>Eveline Verwater</i>	
10 De macht van verbeelding	167
Meritocratische vorming en de beeldende rol van de school	
<i>Roel Kuiper</i>	
11 Epiloog	181
Bouwstenen voor de transformatie van onderwijs en samenleving	
<i>Robert van Putten en Theo van der Zee</i>	
 Over de auteurs	 190

Voorwoord

Gevraagd naar het beeldbepalende moment uit de eigen schooltijd zal vrijwel niemand een cijfer voor een bepaalde toets of tentamen als antwoord geven. De antwoorden slaan meestal op bepalende momenten waarin iemand iets leerde over zichzelf, over (de omgang met) anderen of over een onvermoed talent.

Toch lijken die antwoorden tegenwoordig bijna onwenselijk. Het denken in termen van cijfers is niet meer weg te denken uit het hedendaagse onderwijsdiscours. Wie een gemiddeld Kamerdebat over het onderwijs beluistert, zou kunnen denken dat statistieken en leeropbrengsten leidend zijn. Zo'n Kamerdebat kan ook de indruk wekken dat je naar een *board meeting* van een doorsnee productiebedrijf luistert. Die benadering verdient niet alleen weersproken te worden, maar ook om voorzien te worden van een compleet andere benadering van het onderwijs. Verus ziet het als taak mee te denken over taal die de werkelijkheid van het onderwijs voorbij het cijfermatige ideaal vat.

Is het denken in cijfers dan compleet verkeerd? Natuurlijk niet, cijfers kunnen richting geven, maken vergelijken (ook in de klas en school) mogelijk en kunnen een indruk geven van de talenten van een leerling of student. Het probleem steekt dan ook twee spades dieper. Allereerst hebben steeds meer jonge mensen het idee dat ze samenvallen met hun prestaties. 'Ik heb een vier gehaald' verwordt dan al snel tot de gedachte 'ik ben een onvoldoende'.

De gedachte dat je zelf een bijdrage kunt leveren aan bijvoorbeeld je prestaties op school kan stimulerend en activerend werken. Maar die gedachte heeft ook onmiskenbaar een schaduwzijde, namelijk dat jij zelf helemaal alleen verantwoordelijk bent voor jouw eigen individuele geluks- en leer-

project. Het lijkt er vandaag de dag op dat nagenoeg alles onze eigen verdienste is, terwijl het een diep christelijke gedachte is dat alles ons uiteindelijk gegeven is, van de eerste tot en met de laatste dag.

Deze bundel verkent wegen voorbij de meritocratie, juist vanuit gedachten als gegeven leven en ontvankelijkheid. Ook vanuit de gedachte dat jonge mensen het minstens even hard nodig hebben om te leren leven als om te leren leren. Begrijpend lezen wordt pas zinvol als het hand in hand gaat met begrijpend leven. Het spreken van een andere taal is niet alleen wetenschappelijk van belang, maar juist ook voor alle mensen die het onderwijs vormgeven; in de klas en daarbuiten. Ook zij kunnen zich soms gevangen voelen in het hedendaagse discours, terwijl ze instinctief aanvoelen dat het werkelijke wonder van onderwijs zich voor hun oog afspeelt.

Het belang van deze bundel is voor Verus tweeledig. We zien allereerst dat het meritocratisch denken niet de morele basis kan zijn van een menselijke samenleving. De mens zien, mét zijn of haar prestaties maar niet áls die prestaties, is een belangrijke opgave voor het onderwijs en de samenleving. De bijdragen in deze bundel leveren een bijdrage aan dat denken. Daarnaast wil de bundel niet enkel beschouwen, maar ook tot actie aanzetten. Onderwijs voorbij de meritocratie zien is niet louter een denkopgave, maar vooral iets wat in het onderwijs zelf gestalte moet krijgen. Deze bundel toont aan dat dat kan en wil niet alleen tot gesprek, maar ook tot handelen aanzetten. Dat alles in het belang van het wonder van onderwijs.

Mark Buck, Berend Kamphuis & Marijke Floris
College van Bestuur Verus



1 Tegendraads denken over prestaties in het onderwijs

Het belang van verbeeldingskracht

ROBERT VAN PUTTEN & THEO VAN DER ZEE

Prestaties als probleem

Het publieke debat over het onderwijs in Nederland staat bol van zorgen over de prestaties van scholen en leerlingen. Wie in het onderwijs werkt of het debat volgt, kan de kwesties wel dromen: de teruglopende kwaliteit van taal- en rekenonderwijs, het zakken van Nederland in de PISA-ranking, de toenemende (kansen)ongelijkheid onder leerlingen, het schoolsysteem dat meer en meer jongeren niet meer past, en de prestatiedruk, stress en burn-out waarmee docenten, leerlingen en studenten kampen. Dat het onderwijs lijdt aan ‘prestatiepijn’ (Kusters & Visser, 2017), leed dat voortkomt uit onvermogen om de alsmaar oplopende prestatieverplichtingen na te komen, lijkt dan ook een rake typering.

Een voor de hand liggende reactie is om met nog meer volharding nog meer inspanningen te leveren om tot goede prestaties te komen. Precies dat is wat we in het Nederlandse onderwijsbeleid waarnemen en wat scholen elke dag ervaren. Denk aan het herstelplan in coronatijd, aan het masterplan basisvaardigheden, aan de aangescherpte wetgeving en toezicht rond de burgerschapsopdracht, en aan de politiek-maatschappelijke druk om kansengelijkheid te bevorderen. De tragiek is echter dat dit alles ons niet verder lijkt te brengen. Integendeel, het doet denken aan een voertuig dat vastgelopen is in de modder, terwijl de bestuurder ervan nog harder op het gaspedaal duwt om daaruit te komen. De wielen spinnen driftig rond en de krachtinspanning is groot, maar beweging en vooruitgang komen niet tot stand. De Duitse socioloog Hartmut Rosa (2016) noemt dit de toestand van ‘razende stilstand’. Het leidt nergens toe, behalve tot een uitputtingsslag.

Als de typering van prestatiepijn ook maar enigszins klopt, dan is het de vraag of we remedies wel op de goede plek zoeken. De grote hoeveelheid problemen met onderwijsprestaties kan een aanwijzing zijn dat er iets mis is met de maatschappelijke obsessie met prestaties als zodanig.

Dit sluit aan bij een bekend sociologisch inzicht, namelijk dat als veel individuen en instellingen kampen met een issue, dit een aanwijzing is dat er op collectief niveau iets fundamenteel fout zit (Mills, 1959). Dat zoveel leerlingen en onderwijsinstellingen worstelen met issues rond prestaties, wijst op een dieperliggende sociale kwestie die het onderwijs te boven gaat en die raakt aan de maatschappelijke ordening als zodanig (Wienen, 2023). Het is daarom tijd voor wat staatsman Abraham Kuyper (1837-1920) ooit deftig ‘architectonische maatschappijkritiek’ noemde: zoeken naar de onderliggende problemen tot op de fundamenten van het maatschappelijk gebouw, om vanaf dat punt opnieuw te werken aan goed samenleven en goed onderwijs. Precies daaraan wil deze bundel bijdragen.

In dit inleidende hoofdstuk verkennen we allereerst hoe we die architectonische maatschappijkritiek kunnen beoefenen en de maatschappelijke obsessie met prestaties tot voorwerp van publiek debat kunnen maken. De ingang daarvoor is de notie ‘meritocratie’. Vervolgens diepen we het problematische karakter van meritocratie uit door een bespreking van het publieke debat hierover en van de rol van meritocratie in het (publieke debat over) onderwijs. Ten slotte presenteren we de inzet van deze bundel om in het onderwijs voorbij de meritocratie te komen en geven we een indruk van de architectonische voorzetten in de diverse bijdragen.

Meritocratie als stille ideologie

Hoe komen we de dieperliggende problematiek met prestaties in de samenleving op het spoor? Het begint met het onderkennen dat het maatschappelijk gebouw mede is gefundeerd op mensbeelden, maatschappijvisies en opvattingen over het goede leven. Die spelen in het alledaagse leven en handelen in praktijken doorgaans een heel impliciete rol en vormen de vanzelfsprekende normatieve achtergrond van een samenleving, die velen vooral intuïtief aanvoelen (Taylor, 2004). Deze normatieve achtergrond is expliciet te articuleren, maar dat gebeurt weinig, omdat – en dat is een volgend punt om te onderkennen – technocratie en pragmatisme het Nederlandse publieke debat en (onderwijs)beleid domineren (Boutellier, 2015). We zijn het gesprek over waarden, moraliteit en grote verhalen ingewikkeld gaan vinden. Daarom beperken we ons graag tot de taal van werkzaamheid, deskundigheid en calculeerbaarheid.

De normatieve dimensie is daarmee niet vervangen of verdwenen, maar ondergronds gegaan en functioneert als een ‘stille ideologie’ (Montfort, Michels & Van Dooren, 2013). De kunst is om die stille ideologie te expliciteren en onderwerp van publiek debat te maken.

Vanuit dit perspectief kunnen we naar de maatschappelijke omgang met prestaties kijken. Want ook de maatschappelijke obsessie met prestaties in het onderwijs functioneert als stille ideologie. De Amerikaanse journalist en schrijver Adrian Wooldridge noemt in zijn boek *The Aristocracy of Talent: How Meritocracy Made the Modern World* (2021) de impliciete overtuiging dat prestaties leidend moeten zijn in de maatschappelijke ordening, zelfs de laatste universele ideologie die de wereld nog heeft. Nadat liberalisme, kapitalisme en democratie zijn gaan wankelen, staat enkel de meritocratie nog fier overeind. Om te ontdekken hoe de term meritocratie ons helpt om de maatschappelijke obsessie met prestaties beter te begrijpen, verkennen we hier eerst wat meritocratie als (stille) ideologie inhoudt.

De term ‘meritocratie’ is gemunt door de Britse socioloog en politicus Michael Young, die in 1958 het boek *The Rise of the Meritocracy* schreef (waarvan pas in 2022 een Nederlandse vertaling verscheen). Young schildert hierin een dystopische samenleving waarin *merit* (verdienste) centraal staat. Meer precies worden in deze zogeheten meritocratie status, macht en inkomen verdeeld op basis van de prestaties die mensen leveren. Verdiensten worden vastgesteld op basis van de combinatie van intelligentie en inspanning, aldus de formule van Young. In een meritocratie halen mensen het maximale uit zichzelf, om zo hoog mogelijk op de maatschappelijke ladder te komen. Je maatschappelijke positie moet je zelf realiseren en is niet afhankelijk van toevallige factoren als afkomst en (sociale, culturele, economische) achtergrond. Meritocratie staat daarmee tegenover aristocratie, waarin juist erfelijkheid en achtergrond zeer bepalend zijn voor je maatschappelijke positie, ongeacht intelligentie en inspanning. Belangrijk in een meritocratie is bovendien dat iedereen de mogelijkheid krijgt om zich door verdienstelijkheid te onderscheiden van anderen (Swierstra & Tonkens, 2008).

Past deze omschrijving van meritocratie bij de Nederlandse samenleving? Individuele prestaties als basis voor beoordeling en succes zijn in uiteenlopende sectoren steeds belangrijker geworden, van bedrijfsleven tot wetenschap en gezondheidszorg (Verhaeghe, 2012). Dat geldt in het bijzonder ook in de politiek en het openbaar bestuur, waarin burgers met

de hoogste diploma's en de meeste kennis ook de meeste macht en invloed hebben. Bovens en Wille (2011) spreken daarom over een 'diploma-democratie'. In een breed opgezette sociologische studie naar meritocratisering komt eenzelfde beeld naar voren: 'De maatschappelijke positie van burgers wordt in hoge mate bepaald door hun opleidingsniveau en veel minder door hun sociale afkomst' (De Beer & Van Zijl, 2016, p. 235). Tegelijkertijd spelen ook 'niet-meritocratische factoren nog altijd een substantiële rol bij de kans op maatschappelijk succes en falen' (idem, p. 236). De sociaal-economische en culturele achtergrond is nog steeds heel belangrijk voor de mate waarin iemand in staat is om een goede maatschappelijke positie te verwerven. Een andere kanttekening is dat meritocratisering lastig empirisch hard te maken is, omdat het definiëren en meten van individuele verdiensten conceptueel en methodologisch ingewikkeld is (Swierstra & Tonkens, 2008; De Beer, 2016).

De mate waarin we in staat zijn precies vast te stellen of Nederland een 'gerealiseerde meritocratie' is, hoeft niet doorslaggevend te zijn om meritocratie als relevante term te kunnen hanteren. Integendeel, het gaat er vooral om te begrijpen dat meritocratie morele zeggingskracht heeft, maatschappelijk tot de verbeelding spreekt en normerend is voor het publieke debat. Met andere woorden, de meritocratie als ideaal of ideologie is wel degelijk een realiteit (Swierstra & Tonkens, 2008). Het bijbehorende vocabulaire wordt volop ingezet in de manier waarop men over het goede samenleven spreekt. Het keert terug in tal van maatschappelijke discussies, van vermogensbelasting en erfbelasting tot ontwikkelingen op de huizenmarkt en het onderwijsbeleid. Hier zijn we bij de kern van de term: de normatieve werking ervan is essentieel en oefent macht uit. Meritocratie is een ideologie (Wooldridge, 2021), een ethos (Brighouse, 2022), een *rationality* (Sardoc, 2022). Precies daarom is het van belang meritocratie als stille ideologie te articuleren. Alleen dan kunnen we een goed debat voeren over de wenselijkheid ervan.

De tirannie van verdienste

Het debat over de meritocratie begint inmiddels op gang te komen en met deze bundel willen we daaraan een eigen, unieke bijdrage leveren. Laten we eerst schetsen hoe dat debat tot dusver verloopt. Welke vragen kun je stellen bij de deugdelijkheid van het maatschappelijk gebouw van

de meritocratie? Welke opvattingen voor en tegen doen er de ronde? We beginnen bij de aantrekkingskracht van meritocratie en komen daarna uit bij de kritiek erop.

De aantrekkingskracht is meervoudig. De meritocratie is een modern ideaal, want ze brengt een aantal typisch moderne verschijnselen en waarden als sociale mobiliteit, individualisme en competitie samen (Swierstra & Tonkens, 2008). Ze faciliteert zelfontplooiing en verzet zich tegen discriminatie op factoren die het individu niet zelf in de hand heeft. Daarnaast geldt beloning op basis van verdienste in een open competitie doorgaans als rechtvaardig en als een verbetering ten opzichte van de situatie waarin maatschappelijke posities vaststonden, op basis van afkomst en bezit. Politiek gezien is de meritocratie zowel op links als rechts omarmd (Sandel, 2020). Voor liberalen sluit de meritocratie aan op hun waardering voor individualiteit en competitie, terwijl socialisten en sociaaldemocraten de nadruk leggen op het bevorderen van gelijkheid en het bestrijden van achterstelling van de arbeidersklasse. Beide politieke vleugels vinden elkaar in de strijd voor gelijke kansen.

Intussen zijn ook kritische stemmen te horen en leven er grote zorgen over het meritocratisch ideaal en over de consequenties voor een samenleving waarin dat ideaal een geleefde werkelijkheid wordt (Swierstra & Tonkens, 2008; Verhaeghe, 2012; De Beer & Van Pinxteren, 2016). Meritocratie kan door haar focus op concurrentie tussen individuen de gemeenschapszin en solidariteit onderdrukken. Daarnaast is er de principiële vraag of iemands capaciteit en intelligentie een kwestie van verdienste is. In een meritocratie blijft er bovendien volop ruimte voor sociale ongelijkheid en dreigt een nieuwe klassenmaatschappij te ontstaan op basis van intelligentie en diploma's. Dit alles geeft reden tot 'diepe ambivalentie' (Swierstra & Tonkens, 2008, p. 22), omdat 'het zelfrespect van de verliezers systematisch wordt ondermijnd, evenals de solidariteit van de winnaars met de verliezers' (idem, p. 27).

De Amerikaanse politiek filosoof Michael Sandel (2020) heeft het debat over meritocratie een nieuwe impuls gegeven met zijn boek *De tirannie van verdienste*. Daarin betoogt hij ronduit, zoals de titel al zegt, dat de meritocratie tiranniek is geworden en een bedreiging voor de democratie vormt. Een samenleving die vooral de taal van verdienste en succes spreekt, verandert de voorwaarden voor maatschappelijke erkenning. Die erkenning is een kwestie van individuele prestatie geworden, iets wat je toekomt op grond van eigen krachten om het lot naar je hand te zetten.

De retoriek van eigen verantwoordelijkheid is steeds prominenter geworden. Dat geluk, genade en toeval eveneens een grote rol spelen, zijn we volledig uit het oog verloren. Het meritocratisch ethos zorgt bij winnaars voor gevoelens van hoogmoed en bij verliezers voor gevoelens van vernerding. Precies dat ondermijnt solidariteit, gemeenschap en vertrouwen in de democratie.

De genoemde zorgen begeleiden het publieke debat over meritocratie al vanaf het moment dat de term zijn entree maakt, eind jaren vijftig van de vorige eeuw. Sterker nog, Young schreef zijn boek als een waarschuwing. Hij benadrukt dat in de inleiding bij de heruitgave van zijn boek in 1994. Degenen die met zijn omschrijving van meritocratie aan de haal zijn gegaan, hebben er ten onrechte een enthousiast pleidooi in gehoord. ‘Ze zijn eraan voorbijgegaan of hebben het gewoon niet opgemerkt dat het boek satirisch is en dat het, hoewel het een sociologisch en dus behoorlijk serieus werk is, tegelijkertijd ook in de oudere traditie van de Engelse satire staat’ (Young, 2022, p. 25). Begin deze eeuw schreef hij in *The Guardian* een betoog gericht tegen toenmalig Brits premier Tony Blair om te stoppen met het bevorderen van meritocratie, omdat die volgens Young (2001) dehumaniserende effecten heeft en wreed uitpakt voor grote groepen mensen die niet tot de meritocratische elite behoren.

De bijdragen in deze bundel sluiten aan bij deze traditie van kritiek op de meritocratie. Diverse auteurs nemen Sandels boek als inspiratiebron om hun zorgen over meritocratie te verwoorden. In alle bijdragen klinken grote zorgen over deze ideologie en de implicaties ervan in de onderwijspraktijk. In termen van het maatschappelijk gebouw: auteurs in deze bundel betogen dat de normatieve fundamenteën van de meritocratie zelf niet deugen.

Meritocratisch onderwijsbestel

Tot dusver hebben we betoogd dat meritocratie als stille ideologie een normatief fundament van onze maatschappelijke ordening vormt en dat daar heel wat bezwaren bij te formuleren zijn. Maar over het onderwijs hebben we nog niet veel gezegd. Hoe raakt meritocratie het onderwijs? Het antwoord is even eenvoudig als cruciaal: onderwijs speelt een sleutelrol in de meritocratie. Young noemt het onderwijs in de heruitgave van zijn boek in 1994 zelfs de praktische en ethische basis van een meritocra-

tische samenleving. Hedendaagse stemmen (Sandel, 2020; Elffers, 2018) noemen onderwijs een 'sorteermachine' ten dienste van de meritocratische samenleving.

Een samenleving die status, macht en inkomen verdeelt op basis van ieders individuele verdiensten, bedeeft aan het onderwijs de taak toe om de toekomstige generatie daarop voor te sorteren. Scholen en opleidingen bieden leerlingen en studenten niet alleen onderwijs dat past bij hun talenten en motivatie, maar selecteren hen ook. Toetsing en examinering zijn mechanismen waarmee het onderwijs individuele verdiensten meet en op basis waarvan het diploma's verleent. Het zijn immers de schaarse diploma's die toegang geven tot de kring van geprivilegieerden met status, macht en inkomen. Voor leerlingen, studenten en hun ouders zijn de school en opleiding daarmee het instituut geworden dat hen een positioneel goed verschaft, namelijk de toegang tot die schaarse, maar gewilde goederen als status, macht en inkomen. Onderwijs wordt aldus instrumenteel ingezet ten bate van het zo optimaal mogelijk functioneren van de meritocratische samenleving.

De vanzelfsprekendheid van het ideaal heeft de school gemaakt tot een instituut dat gebouwd wordt op individuele presentaties, competitie en rivaliteit (Tašner & Gaber, 2022). Gevolg hiervan is niet alleen een ongehoord hoge prestatiedruk, maar ook dat de scheidslijn tussen hoog- en laagopgeleiden steeds dikker wordt en beide groepen elkaar niet of nauwelijks meer tegenkomen, laat staan dat ze elkaar kunnen ontmoeten. Deze segregatie draagt er bovendien aan bij dat de geprivilegieerden steeds minder besef hebben van de sociale ongelijkheid die de hedendaagse samenleving kenmerkt (Sandel, 2022).

In het publieke debat over onderwijs(beleid) gaat het daarom begrijpelijkerwijs vaak over gelijke kansen en toenemende ongelijkheid (Hooge, Waslander & Denessen, 2023; Denessen, 2024). Maar sturen op meer kansengelijkheid in het onderwijs is een complexe aangelegenheid en het volstaat niet dat gelijktijdig verschillende actoren op diverse bestuurlijke niveaus bij het vraagstuk betrokken zijn. Cruciaal is het articuleren en adresseren van de diversiteit en soms ook tegenstrijdigheid van normatief-inhoudelijke opvattingen in het denken over kansengelijkheid en de taak van het onderwijs hierin. Daarbij is het van belang te beseffen dat het meritocratisch ideaal het dominante waardenkader vormt bij het denken over en werken aan kansengelijkheid in het onderwijs. In dat waardenkader heeft bovendien het individualistische ideaal

van nastreven van de eigen verdienste de plaats ingenomen van het oorspronkelijke ideaal, namelijk dat van het inzetten van de verdienste voor de samenleving.

Met een dominant meritocratisch waardenkader en het individualistische ideaal van de eigen verdienste is het sturingsvraagstuk van gelijke kansen en onderwijs gereduceerd tot een compenseren van achterstanden, weghalen van drempels en differentiëren. Om het kort en bondig te zeggen: sturen op gelijke kansen is geworden tot het faciliteren van het nastreven van eigen verdiensten *in vergelijking tot* die van anderen, en soms zelfs *ten koste van* anderen. Hoe de meritocratie als emancipatoir ideaal het onderwijsbeleid vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw stempelde en in recenter jaren is gaan ontspreiden, traceert Berend Kamp-huis in zijn bijdrage aan deze bundel in meer detail. De geschiedenis van het Nederlandse onderwijsbeleid is uiteindelijk een meritocratische geschiedenis.

Oefenen in verbeeldingskracht

Als meritocratie en onderwijs zo vervlochten zijn en als de meritocratie zo'n problematisch normatief fundament van onze maatschappelijke ordening blijkt, dan dringt de vraag zich op of het ook anders kan. Is een ander normatief fundament, een niet-meritocratische visie op mens-zijn, samenleving en het goede leven denkbaar? En kan dat inspireren tot een andere benadering van onderwijs? Die vragen staan uiteindelijk centraal in deze bundel.

Maar de vragen stellen is gemakkelijker dan ze beantwoorden, zeker in een cultuur van technocratie en pragmatisme. Om de zoektocht een kans te geven is herwaardering van inzichten uit filosofie, theologie en pedagogiek van belang. Deze disciplines reiken diverse conceptuele 'bouwstenen' aan om 'voorbij de meritocratie' over onderwijs na te denken. Die bouwstenen leiden niet tot een blauwdruk. Dat zou niet alleen te pretentief zijn, bovenal is dat niet wat de metafoor van architectonische kritiek impliceert. Wat deze bundel biedt, is dan ook een oefening in conceptuele verbeeldingskracht. De verschillende auteurs willen met hun bijdragen het publieke denken over een concreet aspect van de meritocratie in het onderwijs tegen het licht houden en van alternatieve denkbeelden voorzien. Ze stellen sleutelbegrippen en centrale denkbeelden uit

de meritocratische ideologie, die veelal impliciet aanwezig zijn, onder filosofische, theologische of pedagogische kritiek. Vervolgens diepen ze nieuwe concepten uit en stoffen ze oude inzichten af en relateren ze deze aan de onderwijspraktijk. Zo kan theorie een bescheiden bijdrage aan maatschappelijke verandering leveren.

De constructieve ambitie om bij te willen dragen aan verandering is cruciaal voor het publieke debat over meritocratie. Wanneer we alleen bekritisieren en afbreken, maar er geen nieuwe perspectieven tegenover kunnen stellen, blijven we slechts ontgoocheld achter. Dan is – naar een Bijbelwoord – het huis wel gezuiverd van een kwade geest, maar als dat huis daarna leeg blijft, keren er diverse nieuwe (kwade) geesten in terug.

Onderwijs voorbij de meritocratie

De hoofdstukken in deze bundel bieden elk een bijdrage aan de conceptuele verbeeldingskracht om voorbij de meritocratie te kunnen geraken. Na een historisch exposé van Berend Kamphuis over de opkomst van meritocratie in het onderwijs, staat eerst de thematiek van gelijke kansen centraal. Gert Biesta ontleedt het huidige debat over gelijke kansen als een discours dat gericht is op gelijkheid van prestatie, adresseert de tekortkomingen daarvan en opent op zijn beurt een alternatief denkkader, namelijk dat van gelijkheid van existentie. Eddie Denessen gaat na wat er vanuit onderwijskundig oogpunt nodig is om te werken aan gelijkwaardiger onderwijs. Theo van der Zee richt zich vervolgens op radicale hoop die ten grondslag ligt aan een alternatief denkkader over gelijke kansen en gaat na wat dit betekent voor onderwijsbestuurders bij hun inzet voor gelijke kansen voor *alle* leerlingen en *elke* leerling.

Vervolgens wordt de verbeeldingskracht voor onderwijs voorbij de meritocratie verrijkt met theologische noties als genade en ontferming. Terwijl het publieke debat over onderwijs en meritocratie vooral gevoerd wordt vanuit een sociaalwetenschappelijke en bestuurskundige invalshoek, geven auteurs in deze bundel vanuit religie en levensbeschouwing een nieuwe, krachtige impuls aan een alternatieve verbeelding. Erik Borgman bouwt zijn betoog op vanuit de notie van genade en stelt voor om de samenleving en het onderwijs niet langer te benaderen als gericht op het exploreren van de eigen verdienste, maar op dienstbaarheid aan het grotere geheel van de gemeenschap. Bram de Muijnck komt op basis van

een hernieuwde lezing van de Bijbelse gelijkenis van de talenten tot een interpretatie voorbij de meritocratie, namelijk één die oog heeft voor de kracht van ontferming, en presenteert een aantal implicaties voor het onderwijs.

Na deze theologische herbronning richten we de verbeeldingskracht op doelen en bedoelingen van het onderwijs. In deze bijdragen komt de onderwijspraktijk steeds concreter in beeld. Als correctie op technocratische en pragmatische eenzijdigheid, zoeken auteurs verdieping en verbreding van de pedagogiek. Doret de Ruyter adresseert bedoelingen van goed onderwijs en breekt de eenzijdigheid ervan open vanuit de brede horizon waar de OESO op wijst, namelijk die van het menselijk floreren. Gerdien Bertram-Troost en Robert van Putten stellen de technocratische benadering van het mentale welzijn van jongeren en de rol van het onderwijs daarbij aan de kaak, en opteren voor een existentiële benadering die oog heeft voor onderliggende vraagstukken van jongeren zoals onzekerheid, eenzaamheid en stress. Roel Kuiper, ten slotte, adresseert de macht van verbeelding als aangrijpingspunt voor scholen om bewustwording van meritocratische voorstellingen te bevorderen en alternatieve beeldvorming mogelijk te maken.

De academische hoofdstukken worden afgewisseld met praktijkverhalen en beeldmateriaal die op onderscheiden en unieke wijze hun bijdrage leveren aan de benodigde verbeeldingskracht. De praktijkverhalen geven een inkijk in de zoektocht van scholen naar onderwijs voorbij de meritocratie. Ze betreffen het denken van onderwijsbestuurders over meritocratie (Jan Hoogland), erkennen van de gelijkheid van existentie (Guido de Bruin), ruimte voor alle leerlingen en elke leerling (Guido de Bruin en Monica Neomagus), een brede kijk op persoonsvorming (Eveline Verwater) en inclusiviteit (Robbert Jan de Vries). We hopen dat de praktijkverhalen fungeren als aanmoediging om onderwijs voorbij de meritocratie vorm te geven.

Het beeldmateriaal dat is aangeleverd door René Rosmolen, presenteert werk van de Vlaamse kunstenaar Hans Op de Beeck. Het toont een landschap waarin realiteit en verbeelding door elkaar lopen. Voor wie wil en kan zien: door de fysieke objecten van rotsblokken, riet, kale bomen en vensters heen dient zich een nieuwe werkelijkheid aan. Het is een werkelijkheid die op doorbreken staat. Zo vertelt het beeldmateriaal op eigen wijze het verhaal over de mogelijkheid van onderwijs voorbij de meritocratie.

De bundel sluit af met een epiloog waar we de bouwstenen uit de verschillende hoofdstukken in drie thematische lijnen bijeenbrengen en in het perspectief van transformatie plaatsen. Door dit te doen komt de relatie van het onderwijs en de samenleving er anders uit te zien; het onderwijs is niet langer volgend en uitvoerend, maar heeft daadwerkelijk de sleutel in handen om een toekomst te openen van menswaardigheid, dienstbaarheid en inclusiviteit.

De tirannie verdrijven

De titel van deze bundel laat geen misverstand bestaan over onze inzet. We zijn op zoek naar bouwstenen voor een andere verbeelding van onderwijs. Dit betekent uiteraard niet dat inspanning, prestatie en verdienste per definitie verdacht zijn. Dat zou veel te simplistisch geredeneerd zijn. Het betekent wel dat inspanning, prestatie en verdienste niet eenzijdig het normatief fundament behoren te zijn van het maatschappelijk gebouw. Bovenal betekent het dat we mensbeeld, maatschappijvisie en opvatting over het goede leven van de meritocratische eenzijdigheid moeten bevrijden en dat rijkere visies hierop hun doorwerking in de maatschappelijke ordening en het onderwijs behoren te krijgen (Swierstra & Tonkens, 2008; Wooldridge, 2021). Daarop zet deze bundel in.

De ‘tirannie van verdienste’ moet dus verdreven worden. Zoals inmiddels duidelijk is, zien wij dat niet slechts of primair als een beleidsmatige exercitie. Die is ook nodig, maar met enkel een gereedschapskist met interventies valt de tirannie van verdienste niet te verdrijven. Daarvoor is ook nieuwe verbeeldingskracht nodig – en uithoudingsvermogen. Daarbij is het van belang ontvankelijk te zijn voor wat zich aandient aan onverwachte mogelijkheden om onderwijs een meer pedagogisch, medemenselijk, rechtvaardig en solidair gezicht te geven. Met dit verlangen naar vernieuwing van het maatschappelijk gebouw en het onderwijs wil deze bundel het publieke debat daarover versterken.

LITERATUUR

- Beer, P. de & M. van Pinxteren (red.) (2016). *Meritocratie. Op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Beer, P. de & J. van Zijl (2016). Hoe meritocratisch is Nederland en is dat reden tot zorg? In: *Meritocratie. Op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 235-249.
- Bovens, M. & A. Wille (2011). *Diplomademocratie. Over de spanning tussen meritocratie en democratie.* Amsterdam: uitgeverij Bert Bakker.
- Boutellier, H. (2015). *Het seculiere experiment. Hoe we van God los gingen samenleven.* Amsterdam: Boom.
- Brighouse, H. (2022). The tyranny of meritocracy and elite higher education. *Theory and Research in Education*, 20.2, 145-158.
- Denessen, E. (2024). *Onderwijs en sociale ongelijkheid.* Oratie. Nijmegen: Radboud Universiteit. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/303974>.
- Elffers, L. (2018). *De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie.* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hooge, E., S. Waslander & E. Denessen (2023). Kansengelijkheid in het onderwijs: sturen op een betwist ideaal. In: T. Overmars, M. Honingh & M. Noordegraaf (red.), *Maatschappelijke bestuurskunde. Hoe verbindende bestuurskundigen (kunnen) inspelen op maatschappelijke vraagstukken* (pp. 129-148). Den Haag: Boom Bestuurskunde.
- Kusters, F. I. & A. Visser (red.) (2017). *Prestatiepijn. Opvoeding en onderwijs voor een ontspannen samenleving.* Culemborg: Phronese.
- Mills, C. Wright (1959). *The sociological imagination.* Oxford: Oxford University Press.
- Montfort, C. van, A. Michels & W. van Dooren (red.) (2013). *Stille ideologie. Onderstromen in beleid en bestuur.* Den Haag: Boom Lemma.
- Rosa, H. (2016). *Leven in tijden van versnelling. Een pleidooi voor resonantie.* Amsterdam: Boom.
- Sandel, M. J. (2020). *De tirannie van verdienste. Over de toekomst van de democratie.* Utrecht: Ten Have.
- Sandel, M. J. (2022). Meritocracy, education, and the civic project: a reply to com mentaries on the Tyranny of Merit. *Theory and Research in Education*, 20.2, 193-199.
- Sardoc, M. (2022). The trouble with merit. *Theory and Research in Education*, 20.2, 135-144.

- Swierstra, T. & E. Tonkens (red.) (2008). *De beste de baas? Prestatie, respect en solidariteit in een meritocratie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tašner, V. & S. Gaber (2022). Is it time for a new meritocracy? *Theory and Research in Education*, 20(2), 182-192.
- Taylor, C. (2004). *Moderniteit in meervoud. Cultuur, samenleving en sociale verbeelding*. Amsterdam: Klement/Pelckmans.
- Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs. Pleidooi voor minder labelen en meer aandacht voor de kracht van onderwijs*. Dordrecht: Instondo.
- Wooldridge, A. (2021). *The aristocracy of talent. How meritocracy made the modern world*. Allen Lane: Penguin Books.
- Young, M. (2001). 'Down with meritocracy', *The Guardian* (21 juni 2001). <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>.
- Young, M. (2022). *De opkomst van de meritocratie*. Amsterdam: uitgeverij Athenaeum – Polak & Van Gennep [oorspronkelijk *The rise of the meritocracy*, 1958, met nieuwe introductie 1994].



2 De ontsporing van een emancipatie-ideaal

Hoe de meritocratie greep kreeg op het onderwijs

BEREND KAMPHUIS

Van vlijt naar vijfpuntsschaal

Een collega gaf me een tijdje terug het formulier dat de kinderopvangorganisatie van zijn kleinkind gebruikt om de ontwikkeling van kinderen te volgen. In dit geval ging het om een kind van net 2 jaar, waarvan op vier domeinen de voortgang werd gemeten: doen, praten, bewegen en rekenen. Het totaal van 87 scores is de basis voor oordelen, zoals: 'Ze beweegt leeftijdsadequaat.' De hele rapportage is een breed uitgesponnen oordeel. Vanaf het eerste moment wordt het kind geobjectiveerd en in ontwikkeling vergeleken met leeftijdgenoten, gescoord en beoordeeld. Scores onder het gemiddelde zijn een mogelijke bron van zorg.

Ook historicus Piet de Rooy (2018) verbaast zich in zijn boek *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland* over de veelheid van onderwerpen waaraan de school van zijn kleinkind een cijfer koppelt. Zijn eigen laatste rapport van de lagere school, in 1956, bevatte cijfers voor elf vakken en voor vlijt en netheid. Het rapport van zijn kleinzoon is 'uitgegroeid tot een omvangrijke map', met gedrag beoordeeld op zelfstandigheid, tempo, concentratie, verzorging van het werk en materiaal, omgang met andere leerlingen, motivatie, luisterhouding, omgaan met regels, samenwerking en huiswerkhouding. Dit alles afgezet op een vijfpuntsschaal die loopt van 'goed' tot 'onvoldoende'. De vakken worden becijferd, meestal gedifferentieerd in onderdelen. Daarnaast zijn er gegevens uit het leerlingvolgsysteem, het verslag van de entreetoets groep 7 en de uitkomst van de centrale eindtoets, inclusief percentielscores en referentieniveaus, uitmondend in één getal, dat de geschiktheid voor het vervolgonderwijs aanduidt. De hoeveelheid meetaspecten is in drie generaties wel heel groot geworden. 'Was mijn rapport in één oogopslag te beoordelen, voor het zijne heb je toch al gauw een avond nodig om echt te snappen wat al dit papierwerk probeert duidelijk te maken. Schoolland is een becijferd land geworden' (De Rooy, 2018, p. 166).

Wat is er in en met het onderwijs gebeurd, dat we leerlingen zo systematisch en grondig zijn gaan objectiveren? Waarom vindt er een voortdurende vergelijking plaats, over steeds meer domeinen en waarom strekt deze objectivering en vergelijking zich steeds meer uit over de gehele levensduur? In dit hoofdstuk breng ik deze verschijnselen in verband met het meritocratisch maatschappijmodel. Ik wil laten zien hoe het meritocratisch gedachtegoed langzaam maar zeker meer greep heeft gekregen op het onderwijs en wat daarvan de problematische maatschappelijke consequenties zijn: de verwording van een emancipatie-ideaal.

Dit hoofdstuk heeft een historische invalshoek. Allereerst laat ik de opkomst van het meritocratische denken zien in het Nederlandse onderwijsbeleid. Vervolgens geef ik een korte schets van de discussie die hierover vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw in de kringen van beleidsmakers en wetenschappers plaatsvond. Ten slotte sta ik stil bij de consequenties van het meritocratisch gedachtegoed in het huidige onderwijsbeleid. De kern daarvan is de veronderstelling dat leerlingen hun eigen bestaan kunnen en moeten rechtvaardigen, met onderwijs als hulpmiddel.

Onderwijs naar meritocratisch model

Het moderne onderwijs is meritocratisch geworden. Vier inrichtingsprincipes van het Nederlandse onderwijsbeleid maken dat duidelijk. Zo is binnen het meritocratisch denken onderwijs een zogenoemd positiegoed geworden. Dat wil zeggen dat de verdeling van macht, inkomen en status, kortom de maatschappelijke positie, niet langer wordt bepaald door klasse en afkomst, maar door individuele talenten en inzet. Verdienste heeft binnen dit ideaal niet langer de oorspronkelijke betekenis van ‘verdienste voor de samenleving’, maar krijgt ‘een smalle, individuele betekenis van “eigen verdienste”, van individueel talent en de motivatie om dat tot ontwikkeling te brengen’ (Waslander, Hooge & Denessen, 2023, p. 134). Dit houdt ook in dat de waarde van onderwijs niet zozeer afhangt van het product of de dienst zelf, maar vooral ‘van de vergelijking met anderen die ervan gebruik zouden kunnen of willen maken’ (De Rooy, 2018, p. 242). In een meritocratische samenleving is onderwijs dus rivaliserend. Hoeveel en welk soort onderwijs iemand gevolgd heeft in vergelijking met anderen, is doorslaggevend voor toegang tot vervolgonderwijs en

posities in de samenleving en op de arbeidsmarkt (Onderwijsraad, 2021, p. 23). Kortom, niet de intrinsieke waarde van onderwijs staat voorop, maar de rol van onderwijs als middel in de maatschappelijke wedloop om goede posities.

Een tweede principe is dat voor de gedachte van individuele verdienste, de zogeheten *human capital*-theorie een belangrijke bouwsteen is. Volgens deze theorie is de arbeider niet langer een kleine schakel in grote historische processen, maar de drager van kennis die cruciaal is voor de economie. Het kapitaal zit niet in gebouwen en grondstoffen, maar in de werknemers. In de zogeheten kenniseconomie wordt daarom van werknemers gevraagd voortdurend in zichzelf te investeren. De werknemer wordt dus ondernemer en onderneming tegelijk, investeerder en investering tegelijk. De *homo economicus* verschijnt in de gedaante van de ondernemer van zichzelf, die zelf zijn of haar eigen kapitaal, producent en bron van inkomsten is (Foucault, 2013, p. 297).

Deze theorie van menselijk kapitaal was leidend voor de Europese Unie, met ondersteuning van de Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), voor het bevorderen van een kenniseconomie. De titels van twee sleutelpublicaties uit de jaren negentig van de vorige eeuw zijn veelzeggend: 'Measuring what people know. Human capital for the knowledge economy' (OECD, 1996) en 'Human capital. An international comparison' (OECD, 1998). In deze publicaties geldt onderwijs als een investering en staat het ondernemende individu centraal. Onderwijs wordt bovendien vertaald in geabstraheerde kennis, die men kan opnemen in internationaal vergelijkbare kennispaspoorten. In deze benadering is onderwijs vooral nuttig voor welvaart en stabiliteit. Werknemers tonen zich goede burgers als ze hun leven lang wendbaar zijn en hun kennis op peil houden in de flexibele kenniseconomie. Ook in het Nederlandse onderwijs heeft deze theorie haar weg gevonden, in het bijzonder in het curriculumonderdeel loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Hierin staat de ontwikkeling van zogenoemde loopbaancompetenties centraal via vragen als: Wat kan ik en wat wil ik? (loopbaanreflectie). Wat is er mogelijk in mijn huidige werk en daarbuiten? (werkexploratie). Hoe kan ik ontwikkelen? (loopbaansturing). Hoe kan ik laten zien wat ik kan? (zelfprofilering).

Ten derde, om onderwijs als positiegoed en investering te kunnen zien en gebruiken, is herdefiniëring nodig. Dat gebeurde voor het eerst systematisch en grondig in de nota *Kwaliteit van Onderwijs* van minister Arie

Pais (1981). Volgens deze nota is er behoefte aan meer objectiviteit en eenduidigheid in de discussie over onderwijskwaliteit (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1981, p. 3). Bovendien is het tijd om naast de ideologische pijler van de levensbeschouwelijke richting, andere componenten in de onderwijspolitiek (meer) aandacht te geven. De nota noemt in dat verband vraagstukken van doorstroming, verspilling van talent, sociale rechtvaardigheid en culturele minderheden. Vanuit deze ambities wordt het onderwijs geherdefinieerd. Dat gebeurt allereerst door onderwijs op te vatten als een middel, in dienst van bepaalde externe doelen. Vervolgens wordt onderwijs getypeerd als een productieproces, bestaande uit input, proces en output (idem, p. 8). Pais vat kwaliteit op als een optelsom van objectief vast te stellen eigenschappen of hoedanigheden. Om over de kwaliteit te kunnen oordelen, zouden er evaluatie-instrumenten moeten komen, opdat deze oordelen 'op systematische wijze en zo objectief mogelijke wijze tot stand komen' (idem, p. 25).

Een belangrijk begrip in dit verband is 'toegevoegde waarde', te bepalen 'door de beginsituatie en de eindsituatie van leerlingen in een bepaalde eenheid uit te drukken, te meten en vervolgens het saldo te bepalen (idem, p. 30). Ten slotte zet de nota eerste stappen naar resultaatsturing, door het voorstel om benchmarks te gaan gebruiken.

Men wilde zich in de jaren tachtig dus losmaken van het subjectieve en ongrijpbare karakter van onderwijs dat verbonden was met de dominantie van de 'levensbeschouwelijke richting'. Onderwijs was in deze nieuwe benadering niet langer van binnenuit onderwerp van gesprek, maar werd beoordeeld vanuit een objectiverend buitenperspectief. Het gehalte van onderwijs was nu uit te drukken in een objectieve waarde.

Ten vierde is het geen toeval dat er de laatste jaren steeds meer aandacht is voor zogeheten *evidence-based* of *evidence-informed* werken. De twee laatste kabinetten bepleiten dit bijvoorbeeld. Dit hangt samen met de hiervoor geschetste ontwikkelingen. De afgelopen jaren zijn aan de klassieke deugdelijkheidseisen aan de 'voorkant' van het onderwijsproces, eisen toegevoegd voor de opbrengsten van het onderwijs. Deze opbrengsten moeten voldoen aan een meetbaar minimumniveau. De introductie van de eis van evidence-based of -informed werken is te zien als het eindpunt van het proces van objectivering: het onderwijsproces zelf moet meetbaar gemaakt worden. Het is een logisch sluitstuk in een proces van gelijkgeschakeling door objectivering van alle samenstellende delen van het onderwijs.

Deze laatste stap heeft grote consequenties, want in de publieke ruimte is daardoor één type kennis dominant geworden en wordt nog slechts in één taal gesproken over onderwijs. Andere talen mogen wel gesproken worden – zoals die van de hermeneutische benadering of de levensbeschouwelijke – maar die hebben geen werkelijke betekenis meer in het publieke debat. Ze zijn afgewaardeerd tot dialect. Je mag het spreken, maar je laat jezelf daarmee kennen als iemand uit de regio, iemand die het allemaal nog niet helemaal begrepen heeft.

De geschiedenis van het debat over meritocratie

De meritocratische invulling van (goed) onderwijs lijkt de algemeen aanvaarde opvatting te zijn in onze tijd. Maar mensen ervaren de normatieve lading daarvan nauwelijks. In Nederland en vergelijkbare landen ‘is het meritocratisch ideaal zó dominant, dat de normativiteit ervan bijna niet meer herkend en benoemd wordt’ (Waslander, Hooge & Denessen, 2023, p. 143).

Dat was ooit anders. De meritocratische samenleving kwam niet uit de lucht vallen. Ze is de opvolger van de standenmaatschappij. Daarin lag ieders positie op voorhand vast, bepaald door de stand of sociale klasse waartoe men behoorde. In de dynamische, kapitalistische samenleving was dit samenlevingsmodel niet langer houdbaar. Nederland nam afscheid van de dominantie van de agrarische sector. Er ontstonden allerlei nieuwe beroepen, in de industrie en dienstverlening, die om een hoger opleidingsniveau vroegen.

Vanaf de Tweede Wereldoorlog tot in de jaren zeventig van de vorige eeuw is er veel gediscussieerd over het meritocratisch ideaal. Sleutelfiguren in deze periode waren de statisticus en onderwijskundige Philip Idenburg en de psycholoog Adriaan de Groot. Hun publicaties maakten duidelijk dat het meritocratisch gedachtegoed de belofte van bevrijding in zich droeg: ruimte voor ontwikkeling en ontplooiing, het afwerpen van de dominantie van ‘het geestelijke’, het losmaken van het historisch gegroeide. Dit alles opdat het onderwijs de individuele ontplooiing zou ondersteunen en opdat het onderwijs zich door rationalisatie zou ontwikkelen ‘tot een onderwijs-systeem zoals wij het willen, en niet zoals het in de geschiedenis is gegroeid, misgroeid en bij de tijd achtergeraakt’ (De Groot, 1966, p. 185). Ik ga hier wat nader in op de stemmen uit die tijd om inzicht te bieden in de oorspronkelijke intenties en in de prijs die ervoor betaald zou worden.

Individu en gemeenschap

De 'sleutelmacht van de school', zo werd de nieuwe functie van de school getypeerd. Het schoolstelsel is niet langer 'een weerspiegeling van de maatschappelijke opbouw'. De nieuwe, meritocratische samenleving kan 'het schoolwezen niet anders zien dan als een trap, waarlangs zich de maatschappelijke mobiliteit voltrekt. Zo dirigeert de school vandaag de opgroeiende mensen naar de poorten der samenleving. Dat is de sleutelmacht der school' (Idenburg, 1958, pp. 8-9). Mobiliteit bracht de belofte van individuele ontplooiing en ontwikkeling met zich mee. Chemicus en onderwijskundige Kornelis Posthumus, die gereserveerd stond tegenover het meritocratisch ideaal, had over ontplooiing als doel geen twijfel. De opvoeding zal 'vrijheid moeten laten tot zelfverwerkelijking van den rijpenden mens; dat niet het 'vormen' van mensen taak is van den opvoeder, maar het zichzelf laten 'ontwikkelen' tot mensen; dat het zelfverheffing is van den leider, mensen te willen scheppen naar zijn beeld en gelijkenis' (Posthumus, 1947, p. 15).

Men was zich bewust van de schaduwzijden van een visie die onderwijs vooral ziet als een individueel middel voor mobiliteit. Posthumus spreekt over een 'nieuw kapitalisme', 'dat van de persoonlijke begaafdheid en ontwikkeling' (Posthumus, 1947, p. 48). De dreigende onderlinge strijd tussen leerlingen zou moeten worden ingedamd, stelde hij: 'Wanneer de school het "draagt elkanders lasten" predikt, maar in haar praktijk allen opdrijft tegen allen, en daarbij de hulp van de sterkere aan den zwakkere strafbaar stelt, voedt zij slechts op tot huichelarij.' Het onderwijs behoefde daarom hervorming om 'de verwerkelijking van opvoeding tot gemeenschapsbesef' mogelijk te maken (Posthumus, 1948, p. 98).

Ook Idenburg zag in dat de school als gemeenschap onder druk zou komen te staan. Hij spitste dat toe op de relatie met de ouders. De vrijheid en openheid die voor de opvoedende en vormende taak van de school noodzakelijk zijn, 'worden ernstig doorkruist wanneer de taak der maatschappelijke selectie daarin binnendringt'. Het gevaar dreigt, dat het gezin de school 'niet langer (ziet) als partner maar als macht tegenover zich'. De school komt immers in de positie dat ze 'niet slechts mogelijkheden opent en straks deuren ontsluit, maar (...) evenzeer mogelijkheden afsnijdt, welke de ouders voor hun kind meenden te zien'. Zijn conclusie:

De school is door de veranderingen, welke zich in de sociale opbouw hebben voltrokken, klemgeraakt tussen gezin en maatschappij (Idenburg, 1958, pp. 10-11).

Objectivering en rationalisering

Een andere belofte van het meritocratisch gedachtegoed was het vooruitzicht om het onderwijs rigoureuus bij de tijd te kunnen brengen. Het onderwijs zou zijn historische bepaaldheid van zich af moeten schudden. De Groot spiegelde zich aan de vs en de Sovjet-Unie. In die landen bestond een veel levendiger publiek debat over onderwijs en was meer idealisme over de opvoedbaarheid van de mens. Men zag er het onderwijs 'als een manipuleerbaar middel tot een doel' (De Groot, 1966, p. 32). Het onderwijssysteem zou een middel moeten 'zijn van de staat en van het volk, een middel dat zo goed mogelijk kan worden ingericht, georganiseerd om doelstellingen te verwezenlijken' (idem, p. 172). Deze ambitie zag men als een onmisbare voorwaarde voor een onbevooroordeelde en faire selectie. Daar was volgens De Groot in het duffe Nederland van toen geen sprake van.

In vele publicaties fulmineerde De Groot tegen de oneerlijke beoordelingen van leerlingen. De selectie vond plaats op grond van subjectieve maatstaven in plaats van objectieve gronden. Voor hoofdvakken halen leerlingen vaak lagere cijfers, niet omdat ze moeilijker zijn, maar omdat de docent het gewicht ervan tot uitdrukking wil brengen. Het gebruik van cijfers is overbelast aldus De Groot, want ze drukken pedagogische en persoonlijke waarderingen uit en dat leidt tot 'paternalistisch-pedagogische cijfermanipulaties' (De Groot, 1968, p. 148). De leerling wordt onthouden waar deze recht op heeft: objectiviteit, doorzichtigheid, rechtvaardigheid en onbevangenheid.

Er was vanuit het verleden veel dat bijdroeg aan de 'verbijsterende vaagheid' van de onderwijsdoelen en dat een faire selectie in de weg stond, vond ook onderwijskundige Elzo Velema (1966, p. 6). De kritiek richtte zich ten eerste op de dominante rol van de pedagogiek. De Groot verweet de pedagogiek veel te grote pretenties, ze 'weet zelfs hoe de mens zijn móet'. Hij vond dat bevoogdend, want het stond 'zelfdeterminatie' in de weg. Bovendien leverde de pedagogiek in zijn ogen niets bruikbaars op.

(...) werkelijk productieve resultaten (zijn) in het tegenwoordige ontwikkelingsstadium veelal alleen te bereiken door een empirische benaderingswijze van het probleem in kwestie (...) natuurlijk is dit bewerkelijker dan het geven van algemene wijsheden of pedagogische beschouwingen (De Groot, 1949, p. 19).

Een andere hinderpaal was de dominantie van levensbeschouwing, 'het geestelijke' (Idenburg, 1970, p. 2). Die ontnam het zicht op problemen die er werkelijk toe deden. Onderwijs moest in dienst van de vooruitgang staan. Volgens Idenburg was het wezenlijk nieuwe 'dat onderwijs vandaag algemeen als productiefactor van grote betekenis wordt erkend' (Idenburg, 1964, p. 8). In tegenstelling tot zijn eerdere opvatting, beschouwde hij nu het idee dat onderwijs in eerste instantie een zaak van de ouders was als 'een anachronistische constructie' (Idenburg, 1969, p. 23). Niet 'het geestelijke', maar wetenschap werd de kern van de maatschappelijke ontwikkeling, en onderwijs werd steeds bepalender voor de kansen op de arbeidsmarkt.

Democratisering

De pleidooien voor een rationeler onderwijsbeleid waren onderdeel van een streven naar democratisering van de samenleving. De overwegingen kwamen hiervoor al aan de orde: onderwijs als productiefactor, de betekenis van onderwijs voor de arbeidsmarkt, de wens om af te rekenen met de grote rol van de pedagogiek en met levensbeschouwing als ordeningsprincipe. In plaats daarvan zou het beleid zich moeten spiegelen aan de Angelsaksische 'leer van de educational administration' (Idenburg, 1970, p. 4). Die leer verschaft een nieuw kijkkader en biedt een handelingsperspectief: interne en externe determinanten, middelen, een strategie, een tactiek, projecten, evaluatie en nacalculatie.

Idenburg zag het onderwijs als een systeem. Het Ministerie van Onderwijs zou een voorbeeld moeten nemen aan de Ministeries van Defensie en Verkeer, en zou eigen deskundigen in dienst moeten nemen, onderwijskundigen. Niet de belangen van de ouders of van de professionals, maar die van het onderwijs zelf moeten doorslaggevend zijn. Idenburg pleitte voor een zelfbeschikkingsmodel, het zogeheten 'onderwijskundig automobilisme', dat 'het doel van de school (ziet) in het ontwikkelen van individuele bekwaamheden en interesses ten behoeve van een egalitaire en multifunctionele maatschappij' (Idenburg, 1970, p. 11).

Ook het onderwijs als sector zou zich dus moeten emanciperen, de vrijheid van het onderwijskundig automobilisme tegemoet.

Men was consistent in zijn idealen. Eerder had De Groot al gewezen op de ongerijmdheid van vroege selectie vanuit democratisch oogpunt. Het was volgens hem ondemocratisch om kinderen op een leeftijd, waarop ze zelf nog niet kunnen kiezen, in te delen naar schooltypen die op maatschappelijke klassen vooruitlopen. Deze vroege determinatie zou moeten plaatsmaken voor zelfdeterminatie (De Groot, 1958, p. 25).

Heel voorzichtig klonken af en toe stemmen waarin een zekere reserve doorklonk tegenover de emancipatoire meritocratische idealen. Idenburg vroeg aandacht voor de ‘onmiskerbare instabiliteit’ die de ‘egalisatie’ van de maatschappij met zich mee zou brengen (Idenburg, 1958, p. 6). Posthumus wilde vasthouden aan een normatief-godsdienstige verankering van het onderwijs. Sinds de introductie van de hbs in 1863 had volgens hem een ontkoppeling plaatsgevonden waardoor het onderwijs een basis ontbeerde. Die basis was onder meer belangrijk als waarborg voor de ontwikkeling van de hele persoon van de leerling en tegen een eenzijdig-cognitieve ontwikkeling. Praktisch zouden deze aarzelingen echter geen gevolgen hebben.

Hoe meritocratie tiranniek werd

Wanneer en hoe sloeg de meritocratische ambitie om van een emancipatoir ideaal in een tirannieke werkelijkheid? Tot aan de jaren tachtig van de vorige eeuw overheerste een positieve perceptie van het ideaal. Men zag schaduwkanten, maar die waren niet beslissend. Meritocratisering van het onderwijs droeg bij aan welvaart, individuele ontplooiing en democratisering van de samenleving. Vanaf de jaren tachtig werd dat anders.

In de eerste plaats werd de overheid – onder meer om economische redenen – als vrijheid belemmerend in plaats van vrijheid bevorderend ervaren. De politiek koos voor een neoliberaal beleid. De kern daarvan: de vrije markt (die ook buiten het economisch domein toepasbaar is, bijvoorbeeld op het terrein van onderwijs) is het fundament van de democratie en de waarborg voor vrijheid. Er kwam ‘een omkering van doel en middelen. Werd de economie voorheen gezien als een sector die draagvlak creëerde voor het overheidsbeleid, nu werd het als taak van overheidsbeleid gezien om draagvlak te creëren voor de economie’ (Mellink &

Oudenampsen, 2022, p. 174). Sandel (2023, p. 383) wees erop dat de vragen van waarden, waardering en het goede leven op deze manier werden weggemoffeld:

De diepste aantrekkingskracht van markten is niet dat ze efficiency en welvaart leveren, maar dat ze ons de noodzaak lijken te besparen van rommelige, twistzieke discussies over hoe we dingen moeten waarderen.

Met andere woorden: er is niet langer een maatstaf van wat verdienstelijk is. Wat komt bovendrijven in de permanente concurrentiestrijd, is blijkbaar verdienstelijk. Moraliteit en normativiteit werden geprivatiseerd.

In de tweede plaats kwam het concept van de kenniseconomie op, zoals hiervoor geïllustreerd. De leerling moest leren zich te voegen naar de wetten van de mondiale kenniseconomie. Dat betekent: een leven lang leren. Het nieuwe curriculumonderdeel loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) is gericht op zelfsturing, maar wel in een bepaalde context. 'Loopbaanleren kan (...) worden beschouwd als een proces van voortdurend actief en bewust werken aan een zelfbeeld en zelfontwikkeling om "klaar" te zijn op het moment van loopbaankeuzes' (Kuijpers, 2012, p. 12). De leerling is dus doel en middel tegelijk in een context van permanente competitie. De zelfontplooiing die onder andere via LOB geïntroduceerd werd, diende er vooral toe de leerling geschikt te maken als grondstof van de kenniseconomie.

Waarin schuilt de tirannie van het meritocratisch ideaal? Waar een overstijgend kader van bindende waarden ontbreekt, waar de leerling geleerd wordt middel en doel tegelijk te zijn in een permanente concurrentiestrijd en waar zelfobjectivering zwaarder weegt dan de (geprivatiseerde) vragen van zin en betekenis, daar vragen we eigenlijk van leerlingen hun eigen bestaan te rechtvaardigen, met onderwijs als belangrijkste hulpmiddel. Op dat punt wordt de meritocratie tiranniek. Want een mens kan het eigen bestaan niet rechtvaardigen. De leerling kan zich niet aan de eigen haren omhoogtrekken. Sterker: geen mens kan het eigen bestaan rechtvaardigen. Iemand moet hem of haar welkom heten en bevestigen. Precies dat staat nu op het spel, omdat onderwijs onderdeel is geworden van een 'sociale technologie' (De Rooy, 2018, pp. 248-249) en daarin heeft het welkom, het appel, het niet-afdwingbare geen plaats. Precies daarom is het meritocratisch ideaal een wrede ideal geworden.

Dat geldt des te meer voor de leerlingen die de capaciteiten missen om mee te komen in het onderwijs en geen startkwalificatie kunnen halen. Ze zijn een probleem geworden, omdat de kwalificerende leerplicht verlengd werd van 16 tot 18 jaar en er een norm kwam, de startkwalificatie (De Rooy, 2018, pp. 237-239). Wat doet het met deze leerlingen, dat ze vanwege formele definities buiten de boort vallen en gedwongen worden tot iets wat ze niet kunnen en soms ook niet willen? Waaraan kunnen ze hun gevoel van waardigheid ontlennen? Hierop heeft de meritocratie geen antwoord.

Een duidelijk voorbeeld daarvan is de blijvende nadruk op het ideaal van kansengelijkheid. Het dringt nauwelijks tot beleidsmakers door dat de realisatie van dat ideaal de scherpe kant van meritocratisch onderwijs juist versterkt. Er blijft uiteindelijk een groep achter die eenvoudigweg de capaciteiten niet heeft om van een dubbeltje een kwartje te worden (Vuyk, 2017). Kansengelijkheid kon lange tijd een geloofwaardige concretisering zijn van het meritocratisch ideaal, maar dat ideaal is op zijn eigen grenzen gestuit. Het dominante interventionisme heeft allang de fase van de afnemende meeropbrengst bereikt.

Ook de objectiverende benadering van het onderwijs, die het complement is van de instrumentalisering, stuit eveneens op eigen grenzen. Zeer aanwezige realiteiten in het onderwijs, zoals de behoefte aan zin en betekenis, gevoelens van vernedering of het dominante schema van winnaars en verliezers, kan de objectiverende benadering 'zien' noch 'horen'. Deze blindheid en doofheid zijn niet alleen een inhoudelijk probleem, maar ook een democratisch probleem. De taal waarmee leerlingen zin en betekenis vinden in het onderwijs, kan binnen de objectiverende benadering niet worden verstaan. Een samenleving die het bestaan van overstijgende waarden ontkent, privatiseert of de zoektocht daarnaar beperkt door bepaalde waarden te verabsoluteren, dreigt de waardigheid van mensen te verspelen. Door deze zelfgekozen eenzijdigheid loopt het onderwijsbeleid en het publieke debat over onderwijs mank. Dat doet uiteindelijk heel veel pijn, en dat beginnen we nu te voelen.

Bevrijding

Wat staat ons te doen? We moeten de leerling opnieuw bevrijden, zoals destijds uit de standensamenleving. Sandel (2023) wijst op het belang van genade en een besef van lotsverbondenheid, wil de samenleving

humaan zijn. Deze noties impliceren dat iederéén, startbekwaam of niet, ‘deplorable’ of hoog te paard, een bijdrage te leveren heeft aan het *bonum commune*. Een menselijke samenleving beschouwt ieder mens als zoeker naar en bouwer aan het *bonum commune*, en spreekt hem of haar daarop aan. Daar ligt ook een pedagogische taak van het onderwijs. In dit verband gebruikt men wel het begrip ‘morele verbeelding’.

Dit is niet de wereld mooier voorstellen dan hij is, maar de wereld zo voorstellen dat het kind betekenis kan geven aan de natuur, aan de anderen en aan zichzelf, zin kan vinden en geven voor zijn eigen leven. (...) Onderwijs is niet alleen een selectie maken uit de wereld op grond van nuttigheidsoverwegingen of normatieve opvattingen. Maar de wereld zo organiseren dat de mens erin kan leven (Van Crombrugge, 2006, pp. 92-93).

Deze pedagogische taak praktiseren scholen volop, maar heeft in het publieke debat nauwelijks een plaats. Het is van cruciaal belang dat de pedagogische taak van onderwijs publieke herwaardering krijgt en dat de opvattingen van de school als *skolè*, als vrije tijd en heilige plaats (Biesta, 2023) en als bouwplaats van de samenleving (Borgman, 2021), een centrale plaats krijgen in het beleid. Dat vraagt om verrijking van de publieke ruimte met de talen van de pedagogiek en levensbeschouwing. Alleen dan zal het nooit eindigende gesprek over wat verdienstelijk is, een gesprek zijn dat menselijkheid dient.

- Biesta, G. (2023). *De school als vrijplaats. Over geïnspireerd goed onderwijs*. Woerden: Verus.
- Borgman, E. (2021). *De school als bouwplaats. Onderwijs met het oog op een samenleving van vrije mensen*. Baarn: Uitgeverij Adveniat.
- Crombrugge, H. van (2006). *Denken over opvoeding. Inleiding in de pedagogiek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Foucault, M. (2013). *De geboorte van de biopolitiek. Colleges aan het Collège de France (1978-1979)*. Amsterdam: Boom.
- Groot, A. de (1949). *De psycholoog in de maatschappij*. Amsterdam, Noord-Hollands Uitgevers Mij.
- Groot, A. de (1958). *Een inleiding over de geschiktheid voor de universitaire studie*. Amsterdam: Universitair Contactorgaan (niet gepubliceerd).
- Groot, A. de (1993). *Denken over onderwijs: analyses en kritieken van A.D. de Groot*. Den Haag: SVO.
- Hooge, E., S. Waslander & E. Denessen (2023). Kansengelijkheid in het onderwijs: sturen op een betwist ideaal. In: T. Overmars, M. Honingh & M. Noordegraaf (red.). *Maatschappelijke Bestuurskunde. Hoe verbindende bestuurskundigen (kunnen) inspelen op maatschappelijke vraagstukken*. (pp. 129-148). Den Haag: Boom Bestuurskunde.
- Idenburg, Ph. (1958). De sleutelmacht der school. In: *Mededelingen van het Nutseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam: No.63*. Groningen: Wolters.
- Idenburg, Ph. (1964). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. 2^e, geheel herziene druk. Groningen: Wolters.
- Idenburg, Ph. (1967). *Het schoolwezen als economisch verschijnsel*. Groningen: Wolters.
- Idenburg, Ph. (1970). *Naar een constructieve onderwijspolitiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kuijpers, M. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.
- Mellink, B. en M. Oudenampsen (2022). *Neoliberalisme. Een Nederlandse geschiedenis*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1981). *Kwaliteit van het onderwijs, algemene aspecten van de kwaliteitsbepaling*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

- Onderwijsraad (2021). *Publiek karakter voorop*. 's Gravenhage: Onderwijsraad.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1996). *Measuring what people know: human capital accounting for the knowledge economy*. Parijs: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1998). *Human capital investment: An international comparison*. Parijs: OECD Publishing.
- Posthumus, K. (1947). *Levensgeheel en school: bezinning vóór vernieuwing van voortgezet onderwijs in Nederland en in Indonesië*. 's-Gravenhage: W. van Hoeve.
- Rooy, P. de (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Sandel, M. J. (2023). *Het onbehagen in de democratie. Denken in tijden van crisis*. Utrecht: Uitgeverij Ten Have.
- Velema, E. (1966). *Over de noodzakelijkheid van een meer exacte onderwijskunde. Openbare les gehouden op 13 januari 1966*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vuyk, K. (2017). *Oude en nieuwe ongelijkheid. Over het failliet van het verheffingsideaal*. Utrecht: Uitgeverij Klement.

'Hoeveel hebben we er als samenleving voor over om mensen ergens te brengen?'

GUIDO DE BRUIN

Te midden van alle druk die de samenleving op hen legt, probeert het Vakcollege Helmond rust te brengen in het leven van leerlingen. 'Wij geloven in onze leerlingen, ook al halen die niet altijd de resultaten die de samenleving belangrijk vindt.'

Het Leerlingenloket oogt net zo licht en fris als de rest van het gebouw van het Vakcollege Helmond. Enkele leerlingen zitten rond een tafel, terwijl een begeleider vriendelijk toekijkt. Dit lokaal ziet er niet uit als een plaats waar leerlingen zich moeten melden als ze de klas zijn uitgestuurd. Het is dan ook bedoeld als een plek waar deze leerlingen even tot rust kunnen komen en hun verhaal kunnen doen. 'We gaan altijd het gesprek aan', legt Roy Bahlmann uit. 'Met de leerling én de docent. Als leerlingen zich misdragen, willen we altijd weten hoe dat komt.'

Onder andere als mentor ontfermt Bahlmann zich in het bijzonder over leerlingen die niet altijd gemakkelijk aan het leren te krijgen zijn. 'Ons uitgangspunt is: alle leerlingen willen leren, de vraag is alleen op welke manier. We zien hier steeds meer jongeren die iets anders nodig hebben dan het reguliere systeem. Dan is de vraag: hoe kunnen we ervoor zorgen dat zij op hun manier groei laten zien en tegelijkertijd naar de maatstaven van de overheid voldoende gekwalificeerd de school verlaten?'

Rust

Dat is een spanningsveld, verzucht directeur Rob Aarts. 'De overheid stelt zo veel eisen aan scholen. Dat voelen de docenten natuurlijk ook, en zij leggen die druk vervolgens op de leerlingen.' Het stoort hem in toenemende mate dat jongeren daardoor niet alleen cognitief, maar ook sociaal en mentaal prestatiedruk ervaren. 'Neem een thema als burgerschapsvorming. Ook op dat gebied moeten leerlingen aan bepaalde eisen voldoen. Ik ben heel kritisch op de behoefte om alles maar te willen afvinken.'

Aarts biedt ook tegenwicht aan de druk die zijn docenten ervaren om leerlingen die om welke reden dan ook moeilijk tot leren komen of probleemgedrag vertonen, zo snel mogelijk 'in het gareel' te krijgen. 'Die druk zorgt er soms voor dat docenten er bovenop zitten. Laatst had ik een leerling die daar helemaal gek van werd. Ik heb toen gezegd: "Laat haar los, en dan zien we wel wat er gebeurt." Toen ik haar een tijdje geleden tegenkwam, zei ze trots: "Ik ben al drie maanden niet bij het Leerlingenloket geweest."'

Die rust probeert Aarts ook uit te stralen als hij zelf voor de klas staat. 'Onlangs lag een leerling in mijn klas te slapen. Ik heb haar laten slapen en pas toen ze na een half uur wakker werd, gevraagd hoe het kwam dat ze zo moe was. Zo blijf je in verbinding.' Bahlmann beaamt het belang van rust. Doordat ze ervaren dat docenten naar hen luisteren en hen vertrouwen geven, is de school 'voor veel jongeren de meest stabiele plek in hun leven'.

Grenzen

Dat betekent niet dat de school geen duidelijke grenzen stelt aan het gedrag van de bijna zeshonderd leerlingen. 'Na wangedrag zijn leerlingen niet welkom in de klas, totdat er een gesprek is geweest met de ouders erbij', zegt Aarts stellig. 'We stellen grenzen en zoeken tegelijkertijd altijd het gesprek en de verbinding.'

Die houding ziet de directeur niet altijd terug bij andere instellingen die met zijn leerlingen te maken krijgen. 'Het gebeurt natuurlijk weleens dat onze leerlingen zich misdragen tijdens een excursie. Dan belt zo'n museum mij soms op met de mededeling dat we niet meer welkom zijn. Maar dan leren onze leerlingen het nooit. Het stoort me dat onze samenleving zo gericht is op beheersing en het mijden van risico's.'

Geloof in de leerlingen

Kenmerkend voor de manier waarop het Vakcollege Helmond school wil zijn, is 'geloof in onze leerlingen, ook al behalen die niet altijd de resultaten die de samenleving belangrijk vindt', zegt Aarts.

Dat geloof betekent voor Bahlmann dat de school de oorzaak van tegenvallende prestaties of zelfs dreigende uitval nooit zomaar bij de leerling zoekt. 'Als een leerling dreigt uit te vallen, hebben wij kennelijk nog niet begrepen wat hij of zij nodig heeft om tot leren te komen.' De school ziet het als haar opdracht om bij elke leerling de sleutel tot zin in leren en leven te vinden.

Dat betekent niet dat de school geen waarde hecht aan prestaties. 'Je moet altijd ambitieus zijn', benadrukt Aarts. 'Maar de vraag is welke route je neemt om die ambities te realiseren. Wij willen leerlingen kansrijk maken. Dat is niet hetzelfde als een zo hoog mogelijk onderwijsniveau bereiken. Het gaat ons erom dat leerlingen op de plek terechtkomen waar ze op hun eigen manier succesvol kunnen zijn.'

De kunst is volgens Aarts om in te spelen op individuele onderwijsbehoeften zonder te vervallen in een verzameling van individuele arrangementen. 'Daar zit bij ons geen systeem achter. Voor ons is de vraag leidend: wie zit er tegenover ons en wat heeft die nodig?'

In een van zijn eerste klassen zat een jongen die gefascineerd was door de Romeinen en daar alles van wist. Hij wilde heel graag Latijn leren en was daar zelf al, zonder veel succes, mee begonnen met YouTube filmpjes. Omdat Aarts hem daarmee niet verder kon helpen, nam hij de leerling mee naar het naburige Carolus Borromeus College, waar een leerling uit de vierde klas de jongen nu Latijn leert. 'Dit is voor beide leerlingen zo belangrijk voor hun kwalificatie, socialisatie én persoonsvorming.'

Waardering

Het Vakcollege Helmond wil, in de woorden van Aarts, 'recht doen aan de mogelijkheden van alle leerlingen om zich op hun eigen manier te ontwikkelen', ook als ze cognitief minder in hun mars hebben. De directeur merkt dagelijks dat die insteek op gespannen voet staat met de eis van de overheid dat de school leerlingen moet 'afleveren' met bijvoorbeeld minimaal taalniveau 2F en aantoonbare kwalificaties op het gebied van burgerschap.

Het is een spanningsveld – daar is het woord weer – waarin hij het uit te houden heeft zonder de visie van de school op de bedoeling van onderwijs te verloochenen. Daarbij roeit hij ook nog eens op tegen het gebrek aan maatschappelijke waardering voor zijn leerlingen. 'Wij zijn een school voor vmbo-basis en -kader. In onze samenleving vinden we dat een te laag niveau. Dat gebrek aan waardering voelen onze leerlingen, en dat is *killing*. Op weg naar school kom ik elke dag een man in een oranje hesje tegen die afval aan het rapen is. Die man verdient net zo veel respect en waardering als een schooldirecteur. En in de coronatijd heb ik eens te meer gemerkt dat ik deze school niet draaiende kan houden zonder conciërges en receptionisten.'

En dan gaat de druk op de school om een goed rendement te laten zien ook nog eens voorbij aan het feit dat vaak pas later duidelijk wordt wat de school bij een leerling heeft teweeggebracht. 'Laatst kwam ik in een opgebroken straat een oud-leerling tegen aan wie wij destijds onze handen vol hadden. Ik vroeg hem of hij stratenmaker was geworden. Hij antwoordde: "Nee, daar heb ik mijn mensen voor." Bleek hij een eigen bedrijf te hebben opgezet.'

Vanuit de weerbarstige praktijk van het vmbo sluit Aarts het gesprek af met een prangende vraag aan maatschappij en politiek: 'Hoeveel hebben we er als samenleving voor over om mensen ergens te brengen?'



3 De mythen van gelijke kansen

Van gelijkheid van prestatie naar gelijkheid van existentie

GERT BIESTA

Onderwijs en ongelijkheid

Dat er in de wereld ongelijkheid bestaat, is geen nieuws. Dat er in het onderwijs ongelijkheid bestaat en dat onderwijs ongelijkheid reproduceert, is ook bekend. Dat dit ook gebeurt ondanks de beste bedoelingen van velen om het tij te keren, blijft een frustrerende boodschap. Ondanks de belofte dat het onderwijs ‘de grote gelijkmaker’ zou kunnen zijn (Elffers, 2023), blijkt keer op keer dat het onderwijs daar niet in slaagt en steeds maar weer als ‘grote ongelijkmaker’ functioneert (Elffers, 2023).

Als functioneel subsysteem van de samenleving speelt onderwijs een sleutelrol in de verdeling van maatschappelijke posities. Dat is belangrijk, omdat als iedereen in Nederland tandarts wil worden of ‘iets met dieren’ wil doen, de samenleving vastloopt. Vanuit het perspectief van de samenleving is het daarom wenselijk dat er voor iedere taak, rol en positie voldoende mensen worden opgeleid, niet te weinig en niet te veel. Dit zou natuurlijk allemaal mooi en aardig zijn, indien er aan alle posities in de samenleving een gelijke waardering en, nog belangrijker, een gelijke salariëring zou vastzitten. Maar hier ontmoet het onderwijs de maatschappelijke ongelijkheid. De onderwijslosterij heeft immers niet voor iedere leerling een hoofdprijs klaarliggen, maar heeft ook kleinere prijsjes te verdelen en zelfs ‘nieten’.

In onze tijd wordt de discussie over onderwijs en ongelijkheid vooral gevoerd in termen van kansen. In dit hoofdstuk analyseer ik het idee van gelijke kansen en stel ik een aantal kritische vragen, zowel ten aanzien van de meritocratische als de meer egalitaire invulling ervan. Ik benadruk, in navolging van de Duitse pedagoog Helmut Heid (1988), dat de belofte van gelijke kansen op zijn minst paradoxaal is, omdat het nog maar de vraag is wat onderwijs en samenleving zouden doen wanneer iedereen de geboden kansen gelijkkelijk benut en dus gelijkkelijk succesvol is. Daarbij laat ik ook zien dat de gelijkheid die in de discussie aan de orde

is een gelijkheid van prestatie is. Als alternatief suggereer ik het idee van gelijkheid van existentie, dat verwijst naar het inzicht dat iedereen gelijkelijk geroepen is tot volwassen mens-zijn (Biesta, 2018a). Dat biedt een opening om het gesprek over onderwijs en (on)gelijkheid op een andere, meer pedagogische manier te voeren.

Aristocratisch of democratisch?

De metafoor van onderwijs als loterij gaat niet helemaal op, omdat kansen in het onderwijs niet alleen afhangen van het lot, maar ook van de eigen inspanning, wat bij een loterij uiteraard niet het geval is. Maar de metafoor is wel behulpzaam om een probleem in beeld te brengen, namelijk dat in de onderwijsloterij sommige spelers veel meer loten blijken te bezitten dan anderen, en daarmee een grotere kans hebben op succes. Het inzicht in het bestaan van deze ‘ingebouwde’ ongelijkheid is overigens niet nieuw, maar speelt eigenlijk al sinds de klassieke oudheid.

In de aristocratische kijk op onderwijs die is te vinden in het werk van Plato (Jaeger, 1939, 1943; Safstrom, 2020), werd ervan uitgegaan dat verschillen tussen mensen aangeboren zijn. Of scherper gezegd: dat er nu eenmaal ‘betere’ en ‘mindere’ mensen zijn. Onderwijs kan bijdragen aan de cultivering van de talenten die mensen bezitten, zodat ze daarmee een mate van ‘voortreffelijkheid’ (in het Grieks: ‘arete’) kunnen bereiken. Maar onderwijs kan volgens de aanhangers van de aristocratische visie niets wezenlijks nieuws toevoegen. Wie als dubbeltje geboren wordt, kan mogelijk een meer glimmend dubbeltje worden, maar zeker geen kwartje. En vanuit aristocratisch perspectief is onderwijs überhaupt alleen bedoeld voor de kwartjes en zeker niet voor de dubbeltjes (de vrouwen, de slaven, de handwerkers).

De aristocratische kijk op onderwijs accepteert daarmee de maatschappelijke ongelijkheid en ziet die zelfs als wenselijk en goed, en heeft niet echt geloof in de kracht van het onderwijs om daar iets wezenlijks aan te veranderen. Daarmee staat de aristocratische kijk lijnrecht tegenover de democratische kijk (Jaeger, 1939, 1943; Safstrom, 2020). Daarin wordt niet alleen het recht op onderwijs als een *universeel* recht gezien – onderwijs is er voor iedereen. Ook wordt ervan uitgegaan dat onderwijs iets nieuws toe te voegen heeft aan wat mensen al weten en kunnen. Onderwijs heeft iets te *geven* (Biesta, 2018b, 2021) en is niet beperkt tot het tot ontwikkeling brengen van wat in potentie al aanwezig zou zijn.

Dit was in feite het dispuut dat Plato had met de sofisten. Zij geloofden, in tegenstelling tot Plato, wel in deze kracht van het onderwijs en ook in het universele recht op onderwijs. Ze brachten dit in de praktijk door, tegen betaling, aan iedereen onderwijs aan te bieden, zonder vooraf te selecteren wie wel en wie niet ‘waardig’ genoeg zou zijn om onderwijs te ontvangen. Plato en zijn aristocratische medestanders konden dat echter alleen beschouwen als een bedreiging van de maatschappelijke orde, een democratisch schandaal (Rancière, 2007).

Gelijke kansen

In onze tijd wordt de discussie over onderwijs en ongelijkheid voornamelijk gevoerd in termen van kansen. Vertrekpunt daarbij is het inzicht dat kinderen en jongeren met een gelijke aanleg – er wordt in de literatuur ook gesproken over ‘gelijke geschiktheid’, ‘gelijke potentie’ en ‘gelijke kenmerken’ – niet allemaal tot dezelfde prestaties of hetzelfde succes komen. Onderzoek laat daarbij steeds weer zien dat die verschillen in belangrijke mate samenhangen met sociaal-economische factoren zoals het opleidings- en inkomensniveau van ouders, en met de factor migratieachtergrond, waarbij ook taal een belangrijke rol speelt (zie bijvoorbeeld Borg-hans, Dirks & Schils, 2018).

De heersende perceptie – en hier zien we de invloed van de democratische kijk op onderwijs – is dat deze stand van zaken onrechtvaardig of, in meer alledaagse taal, dat deze situatie niet eerlijk is. Het argument daarbij is dat ieder kind en iedere jongere op zijn minst een gelijke *kans* zou moeten hebben om zijn of haar talenten middels het onderwijs succesvol tot ontwikkeling te kunnen brengen, en dat die kansen niet beïnvloed of bepaald zouden mogen worden door structurele factoren waar kinderen en jongeren zelf geen invloed op hebben.

Het argument voor gelijke kansen wordt door de meesten niet begrepen als een argument voor gelijke *uitkomsten*. Zoals Denessen het ergens helder heeft geformuleerd: kansengelijkheid beoogt de samenleving eerlijker te maken, niet gelijker.¹ Als er dus nog verschillen in uitkomsten zijn

1 De oplossing voor kansenongelijkheid in het onderwijs ligt niet (alleen) in het onderwijs – Studium Generale Universiteit Utrecht (uu.nl) (geraadpleegd op 5 september 2024).

– en ik ga hieronder nog in op de vraag welke ‘uitkomsten’ eigenlijk tellen of zouden moeten tellen – dan moeten die allereerst toegeschreven worden aan verschillen in aanleg, capaciteit, talent of potentie. Daarna kunnen ze ook nog toegeschreven worden aan verschillen in inzet of, preciezer gezegd, verschillen in de mate waarin individuen gebruik hebben gemaakt van de hen geboden kansen. Hier vinden we de meritocratische kijk op onderwijs, waarin verschillen in onderwijssucces en, in het verlengde daarvan, verschillen in maatschappelijk succes, worden gezien als een kwestie van verdienste. Wie goed gebruikmaakt van de geboden kansen, kan het ver schoppen, maar wie zijn of haar kansen verkwanselt, heeft het uiteindelijk aan zichzelf te danken, zo luidt de wat harde boodschap van de meritocratie.

Michael Sandel benoemt die boodschap als de ‘tirannie van verdienste’ (Sandel, 2020), omdat volgens het meritocratische argument de schuld voor het uitblijven van succes maar al te gemakkelijk bij het individu kan worden neergelegd. Wat bij het benutten van gelijke kansen puur aan individuele inzet toegeschreven kan worden en welke structurele factoren daar – zichtbaar of via de achterdeur – ook een rol spelen, is veel lastiger te bepalen dan wat in het meritocratische denken wel wordt verondersteld. Dat betekent op zijn minst dat we gelijke kansen in het onderwijs niet louter als een gelijke kans *op onderwijs* moeten begrijpen, maar ook als een gelijke kans *op het omzetten van kansen in uitkomsten* moeten zien (voor deze definitie zie Agirdag et al., 2021), wat de meer egalitaire kijk op gelijke kansen is. Wie de kans krijgt om ‘door te leren’, maar geen geld heeft voor de bus of in een gebied woont waar alle buslijnen al lang geleden zijn opgeheven, heeft namelijk niet zoveel aan die kans, net zo min als het kind dat met een lege maag op school aankomt.

Een aristocratische rest

De meritocratische en egalitaire argumenten voor gelijke kansen zijn uitdrukkelijk democratisch te noemen. En dat is zeker winst ten opzichte van de aristocratische opvatting van onderwijs-als-voorrecht. De aristocratische en democratische visie verschillen echter ook in de manier waarop ze de dynamiek van het onderwijs zelf begrijpen, en precies op dat punt dragen hedendaagse pleidooien voor gelijke kansen sporen van de aristocratische visie.

De aristocratische visie hanteert wat ik een organisch begrip van onderwijs zou willen noemen (we zouden het ook biologisch of naturalistisch kunnen noemen). Onderwijs hier begrepen als een proces van het tot ontwikkeling brengen van aanleg of potentie, waarbij het kind als een soort van zich ontwikkelende kiem wordt gezien die, onder de juiste omstandigheden, tot volle wasdom kan komen, net zoals dat bij planten het geval is. (De metafoor van ‘floreren’ maakt ook deel uit van deze manier van denken.) De kracht van het onderwijs verschijnt hier dus als ontwikkelkracht en onderwijs als ontwikkelingshulp, waarbij het de taak van onderwijs is om optimale condities voor ontwikkeling te creëren. Maar *wat* er ontwikkeld kan worden, staat of valt uiteindelijk met dat wat er in potentie al bij het kind aanwezig is.

Het is precies deze denkfiguur die centraal staat in de literatuur over gelijke kansen. Daar wordt immers steeds weer benadrukt dat *bij gelijke geschiktheid of aanleg of potentie* kinderen en jongeren een gelijke kans zouden moeten hebben op het realiseren van gelijk succes. Elffers (2023) spreekt in dit verband over het bieden van ‘ontwikkelkansen’ en ook over ‘leerontwikkeling’. Op de website van de Gelijke Kansen Alliantie, een initiatief van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, staat het als volgt:

Ieder kind moet zichzelf kunnen ontwikkelen. Achtergrond, opleidingsniveau of de financiële situatie van ouders zouden daarbij niet van invloed moeten zijn op de prestaties van een leerling op school en mogelijkheden om interesses en talenten optimaal te ontwikkelen.²

Formuleringen als deze laten zien dat de geboden gelijke kansen *voorwaardelijke* kansen zijn; ze zijn gebonden aan de (vermeende) potentie van de leerling. Wat er immers *niet* wordt gezegd, is dat ieder kind en iedere jongere simpelweg een gelijke kans zouden moeten hebben op het bereiken van succes. Precies in die zin blijft het pleidooi voor gelijke kansen aristocratisch.

2 <https://www.gelijke-kansen.nl/over-gelijke-kansen> (geraadpleegd op 5 sept. 2024).

Een kwestie van potentie?

Dat onderwijs een kwestie van ontwikkeling zou zijn en, meer specifiek, van het creëren van optimale condities voor de ontwikkeling van de potentie van kind en jongere, is een dominant idee in het Nederlandse onderwijsdiscours. In het eerste lid van artikel 8 van de Wet op het Primair Onderwijs staat bijvoorbeeld: 'Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.' Maar zo'n ontwikkelingsmatige kijk op onderwijs is om een aantal redenen problematisch. Nog afgezien van de vraag wat er in het onderwijs allemaal wel en niet tot ontwikkeling gebracht zou moeten worden – een vraag die buiten beeld blijft in abstracte noties als 'ontwikkelkansen' of abstracte claims dat ieder kind zichzelf zou moeten kunnen ontwikkelen – pakt het denken in termen van ontwikkeling de unieke en onderscheidende bijdrage van het onderwijs, en daarmee ook de unieke en onderscheidende opdracht van het onderwijs, eigenlijk niet goed.

Simpel gezegd: wie zichzelf wil ontwikkelen, smal of breed, kan bij de Scouting terecht, of bij het leger, het werk of bij een criminele bende. Allemaal bieden ze een scala aan ontwikkelkansen en -mogelijkheden. Onderwijs heeft echter een andere, meer specifieke taak die we beknopt als het bieden van scholing en vorming zouden kunnen omschrijven. En het sleutelwoord hier is 'bieden'. Terwijl in het denken over onderwijs in termen van ontwikkeling en ontwikkelkansen in feite wordt gekeken hoeveel er, onder optimale condities, uit ieder kind gehaald kan worden – een aristocratische manier van denken – is er in Nederlandse noties zoals les- en onderwijs geven nog besef van een heel andere, democratische dynamiek van onderwijs. Hier wordt onderwijs begrepen als een proces waarin leerlingen iets gegeven wordt en, meer precies: iets wat ze van zichzelf nog niet hadden of waar niemand – zichzelf niet, maar ook niet hun leraren of ouders – van kon vermoeden dat ze er aanleg voor hadden (zie ook Biesta, 2013; 2021).

Het simpele, maar cruciale inzicht hier is dat er maar één manier is om erachter te komen of ik bijvoorbeeld talent heb om klarinet te spelen. En dat is precies niet om door middel van onderzoek of diagnostiek mijn klarinetpotentie op het spoor te komen, maar *door aan de slag te gaan met de klarinet en te zien wat daarvan komt*. Wie de potentie van de leerling als vertrekpunt neemt en die potentie, ofwel als specifieke potentie of als

een meer algemene leerpotentie, *voorafgaand* aan het onderwijsproces probeert vast te stellen, start in feite al vanuit de veronderstelling van ongelijkheid. Nog scherper gezegd: wie zo te werk gaat, veronderstelt niet alleen ongelijkheid, maar is eigenlijk al bezig het bestaan van ongelijkheid in kaart te brengen voordat onderwijs daar überhaupt iets kan of mag doen. Het is precies de aristocratische poging om vast te willen stellen wie waardig genoeg is om met de klarinet aan de slag te mogen gaan en bij wie dat eigenlijk verspilde moeite is. Over gelijke kansen gesproken!

Wie vertrekt vanuit de veronderstelling van ongelijkheid – en meer specifiek de ongelijke potentie of aanleg – en daar het onderwijs op afstemt (zoals in ‘het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen’), moet niet verbaasd zijn wanneer die ongelijkheid er aan de andere kant weer even hard uitkomt (Ross, 1991). Dat laat precies het belang zien van het hanteren van een andere veronderstelling in het onderwijs, namelijk de veronderstelling of, zoals Jacques Rancière (1987) het heeft benoemd, het axioma van de gelijkheid. Onderwijs dat echt verschil wil proberen te maken en echt kansen wil bieden, bijt zichzelf in de staart wanneer het eerst wil weten waartoe leerlingen in staat zijn. Daarover, zoals aangeduid in de titel van het toch wel vaak verkeerd begrepen boek *Le Maître Ignorant* (Rancière, 1987), moet een leraar die wil emanciperen in plaats van reproduceren, dat wil zeggen een leraar die de leerling juist wil loskoppelen van diens vermeende potentie, helemaal niets *willen* weten. Want dat weten kan de emanciperende dynamiek van het onderwijs maar al te gemakkelijk in de weg zitten (Biesta, 2017).

Vertrekken vanuit de veronderstelling van gelijkheid, betekent niet dat de leraar veronderstelt of dient te veronderstellen dat alle leerlingen gelijk *zijn*. Maar het legt het antwoord op de vraag waartoe de leerling in staat is in de toekomst en opent precies daarmee een andere toekomst voor de leerling, dat wil zeggen een toekomst die niet al gedetermineerd is door het verleden (Biesta, 2015). Wanneer Rancière (1987) betoogt dat het de taak van de emanciperende leraar is om de veronderstelling van gelijkheid te verifiëren, bedoelt hij daarmee niet dat de leraar dient te bewijzen dat alle leerlingen gelijk zijn. Hij neemt verifiëren letterlijk als een proces van *waar-maken*, of, zoals hij het formuleert, het zien *wat er mogelijk is* op basis van die veronderstelling. Gelijke kansen verschijnen hier dus niet als het recht van ieder kind om de eigen potentie te ontwikkelen – van binnen naar buiten – maar als recht om het gelijke gegeven te worden – van buiten naar binnen – en daarmee aan de slag te gaan. En dan te zien wat ervan komt.

Wat voor kansen?

De suggestie dat het bieden van gelijke kansen een kwestie van het bieden van gelijke ontwikkelkansen zou zijn, wekt de suggestie dat wat er tot ontwikkeling kan of mag komen in het onderwijs open en onbepaald is. Dat is niet het geval. In de discussie over en het onderzoek naar gelijke kansen is in de achterliggende jaren de focus meer en meer komen te liggen op wat ik onderwijsinterne kansen zou willen noemen. In de literatuur gaat het dan om een gelijke kans op 'schoolsucces', en in het onderzoek wordt dat tegenwoordig meestal in termen van 'prestaties' geoperationaliseerd en gemeten: scores op toetsen en, uiteindelijk, op afsluitende examens. In het verkavelde Nederlandse onderwijssysteem gaat het daarbij niet alleen om de vraag naar de mate van succes op examens per se – de slaagkans – maar ook om de onderwijsloopbaan van leerlingen en de vraag hoeveel kans ze hebben om zo 'hoog' mogelijk in het onderwijsgebouw uit te komen.

Een ding dat daarbij opvalt, is dat het beschikbare 'menu' in de achterliggende jaren steeds schraler is geworden. Van een gelijke kans op onderwijs en succes in de volle breedte gaat het, onder andere als gevolg van de druk die systemen als PISA op definities van onderwijskwaliteit uitoefenen, om succes in een steeds kleiner palet van vakken. Onder de noemer van 'basisvaardigheden' – een noemer die onderdeel is van een problematische reductie van denken over onderwijs in termen van vaardigheden – lijkt dit in Nederland inmiddels nog verder ingeperkt tot taal en rekenen (in een merkwaardige combinatie met burgerschap). Het is niet alleen de verschraling die problematisch is, maar ook het feit dat het antwoord op de vraag 'Kans op wat?' – een fundamentele vraag voor de discussie (zie Elffers, 2023, p. 7) – 'elders' en door 'anderen' wordt beantwoord, en daarmee buiten de dynamiek van onderwijs zelf wordt gehouden. Leerlingen krijgen kansen geboden, maar hebben geen zeggenschap over het menu van kansen; hun leraren overigens ook niet.

Dat gelijke kansen grotendeels onderwijsintern worden gedefinieerd en begrepen, brengt nog een ander probleem met zich mee, dat in de discussie weinig in beeld is (een uitzondering is Heid, 1988; zie ook Biesta, 2020). Het heeft te maken met wat in economische termen de inelasticiteit van kansen genoemd zou kunnen worden. Een 'goed' voorbeeld hiervan is de uitspraak van een Engelse onderwijsminister die de ambitie

formuleerde dat alle middelbare scholen in Engeland zo goed zouden moeten zijn dat alle leerlingen in principe naar Oxford of Cambridge zouden kunnen. Die ambitie klinkt misschien lovenswaardig, maar wanneer we ons afvragen wat er zou gebeuren als die ambitie realiteit wordt en alle scholieren met dezelfde perfecte examencijfers op de deuren van Oxford en Cambridge kloppen, dan is het niet echt voorstelbaar dat de overheid alle andere universiteiten sluit en Oxford en Cambridge allebei vijftig keer zo groot zou maken om dit succes te kunnen verwerken.

Hier zit het venijn van het spreken over kansen en komt ook de loterij-metafoor weer in beeld. Want hoewel iedereen wel een gelijke kans wordt geboden om de eindstreep te halen, is datgene wat aan de eindstreep voorhanden is, niet 100% elastisch. Het is, anders gezegd, een schaars goed. Oxford en Cambridge zijn verleidelijke vergezichten, juist omdat niet iedereen er binnen kan komen. Maar zodra iedereen binnenkomt en ook nog eens succesvol afstudeert, verliezen Oxford en Cambridge hun waarde – of preciezer gezegd: de voorsprong die ze aan sommigen bieden.

De ongemakkelijke, maar naar mijn mening correcte conclusie, die ook door Heid (1988) wordt getrokken, is dat de ambitie van gelijke kansen, wanneer die wordt begrepen in termen van te bereiken onderwijssucces, eigenlijk alleen overeind gehouden kan worden *zolang het niet iedereen lukt dat succes te behalen*. Dat maakt de belofte van gelijke kansen op zijn minst paradoxaal. We zouden het ook een ideologie kunnen noemen die even veel zichtbaar maakt als verhult. Dat zouden we op zijn minst een valse belofte mogen noemen, en misschien zelfs wel een leugen.

Die leugen wordt, zoals ik heb laten zien, op twee manieren vergoelijkt. Allereerst door de kansen te verbinden aan de potentie van de leerling, zodat er aan de eindstreep altijd kan worden gezegd dat sommigen 'het' niet hebben gehaald vanwege gebrek aan talent, aanleg of potentie. Dat is zuur, maar, zo luidt het (aristocratische) argument: zo zit de wereld nu eenmaal in elkaar. De tweede manier van vergoelijken is door kansen te verbinden aan inzet, zodat er aan de eindstreep ook nog meritocratisch kan worden gezegd dat sommigen het niet hebben gehaald, omdat ze niet hard genoeg voor hun kansen zijn 'gegaan'. Ook dat is zuur, maar wat 'makkelijk' is aan het meritocratische argument is dat het de schuld bij het individu kan leggen, en daarmee het onderwijs grotendeels buiten schot houdt.

En wat voor gelijkheid?

In dit hoofdstuk heb ik een aantal kritische vragen gesteld over het idee van gelijke kansen. Die vragen zijn ongemakkelijk, maar ze moeten wel gesteld worden, al is het maar om beter te begrijpen waarom onderwijs, ondanks alle beloften, toch steeds ook weer een ‘grote ongelijkmaker’ (Elffers, 2023) blijkt te zijn. Betekent dit dat we de ambitie van gelijke kansen maar beter kunnen opgeven? Dat denk ik niet. Ongelijkheid bestaat en onderwijs kan verschil maken, maar het is wel de vraag *hoe* onderwijs verschil kan maken en *welk* verschil het kan maken. Naast de vraag hoe zinvol het is om de problematiek van ongelijkheid louter te begrijpen in termen van kansen, wil ik ter afsluiting ook nog iets zeggen over de opvatting van (on)gelijkheid die in de discussie speelt.

Aan de horizon van het gelijke-kansendiscours staat een gelijkheid die ik wil benoemen als *gelijkheid van prestatie*. Wat aan iedereen wordt geboden is een kans om gelijkelijk te presteren en daarmee een van de beschikbare posities in de samenleving te verwerven. Daarmee wordt overigens ook zichtbaar dat er aan de discussie over gelijke kansen een sociologische kijk op onderwijs ten grondslag ligt, en ook een sociologische kijk op de samenleving. Valt er over gelijkheid en onderwijs nog anders te denken? Ik meen van wel en zou dat als een pedagogische kijk willen noemen. In plaats van de aansporing aan ieder individu om gelijkelijk (maximaal) te presteren of gelijkelijk (maximaal) te ‘scoren’, gaat het hier om het inzicht dat iedere mens gelijkelijk is geroepen tot mens-zijn. Of meer pedagogisch geformuleerd: dat iedere mens gelijkelijk geroepen is tot *volwassen* mens-zijn (Biesta, 2018a). Dit is geen gelijkheid van prestatie, maar een *gelijkheid van existentie*, om er een naam aan te geven.

Het antwoorden op deze uitdaging, het ja zeggen tegen deze roeping, is geen kwestie van competitie tussen ‘winnaars’ en ‘verliezers,’ omdat er voor iedereen iets te doen is (wat niet betekent dat er voor iedereen hetzelfde te doen zou zijn). Het antwoorden op deze uitdaging is ook niet afhankelijk van potentie. Het is zelfs vreemd om te menen dat sommige mensen meer potentie tot mens-zijn zouden hebben dan anderen. En het is ook geen kwestie van capaciteit of vermogen, ook in de letterlijke zin van kapitaal. Het penningske van de weduwe is misschien wel een grotere bijdrage dan de gift van hen die geven vanuit hun ‘teveel’ (Markus 12, 43-44).

Inzet is hier uiteraard relevant, omdat het wel degelijk mogelijk is om weg te lopen van de uitdaging tot volwassen mens-zijn. Daar heeft het

meritocratische denken iets bij te dragen, maar niet als strategie om individuen de schuld te geven van falen waar ze zelf niet verantwoordelijk voor zijn. Wél om te benadrukken dat de uitdaging tot volwassen mens-zijn iets van ons vraagt. Het gaat daarbij om wat de theoloog Erik Borgman mooi heeft benoemd als het mysterie van persoon-zijn. Dit persoon-zijn gaat om 'wat deze mens te geven heeft aan andere mensen en aan de wereld, en zij of hij alleen', en dit 'kan alleen maar worden gegeven vanuit de bereidheid zichzelf te geven' (Borgman, 2021, p. 47).

Onderwijs heeft ten aanzien van deze uitdaging belangrijke dingen te doen. Het belangrijkste is om de uitdaging tot volwassen mens-zijn in beeld te houden, er tijd, ruimte en aandacht voor in te ruimen en vormen te bieden om aan deze uitdaging te werken (zie Biesta, 2022). Dat is geen extra taak voor het onderwijs, maar iets dat juist in de goede wiskunde-, gymnastiek- of muziekles aan de orde kan komen, mits leraren de uitdaging oppakken om een pedagogische en humane 'lading' aan hun werk te geven en weerstand weten te bieden aan de eenzijdige druk om leerlingen zo effectief mogelijk tot zo hoog mogelijke, meetbare prestaties aan te sporen.

Is daarmee de ongelijkheid de wereld uit? Zeker niet. Maar wat dat betreft, moeten we bescheiden zijn in onze verwachtingen over wat onderwijs vermag. Ongelijkheid bestrijden vraagt herverdeling van inkomens, macht en privilege. Onderwijs staat daar niet los van, maar is zeker niet de eerste of meest belangrijke actor in de politieke strijd die hiervoor nodig is. Het zou voor het vraagstuk van de ongelijkheid al heel wat zijn als goede geschiedenis- en economielessen ook daar inzicht in bieden.

LITERATUUR

- Agirdag, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M. & Boogaard, M. (2021). *Kaders voor kansen. Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs*. Verdiepende studie Wetenschappelijke Curriculumcommissie.
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by.' *Studies in Philosophy and Education* 32(5), 449-461.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters. On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education* 15(1), 52-73.
- Biesta, G. (2018a). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. (Oratie.) Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G. (2018b). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. J. J. (2020). Perfect education, but not for everyone: On society's need for inequality and the rise of surrogate education. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(1), 8-14.
- Biesta, G. (2021). The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education. *Journal of Moral Education* 50(1), 39-54.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs: Een visie voor deze tijd*. Culemborg: Phronese.
- Borghans, L., Diris, R. & Schils, T. (2018). Sociale ongelijkheid in het onderwijs is hardnekkig. *ESB* 103, pp. 540-543.
- Borgman, E. (2021). *De school als bouwplaats. Onderwijs met het oog op een samenleving van vrije mensen*. Baarn: Adveniat.
- Elffers, L. (2023). *De grote (on)gelijkmaker. Onderwijs in een ongelijke samenleving*. (Oratie.) Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 34(1), 1-17.
- Jaeger, W. (1939/1965). *Paideia. The ideas of Greek culture. Vol 1. Archaic Greece the minds of Athens*. Oxford: Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1943/1986) *Paideia. The ideas of Greek culture. Vol II. In search of the divine order*. Oxford: Oxford University Press.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître Ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- Rancière, J. (2007). *Hatred of democracy*. London: Verso.

- Ross, K. (1991). Introduction. In J. Rancière, *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford University Press.
- Säfström, C. A. (2021). The ethical-political potentiality of the educational present: aristocratic principle versus democratic principle. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 11-33.
- Sandel, M. J. (2020). *De tirannie van verdienste. Over de toekomst van de democratie*. Baarn: Ten Have.



4 Van verticale naar horizontale differentiatie

Een pleidooi voor gelijkwaardiger onderwijs

EDDIE DENESSEN

Ongelijkheid en meritocratie

In een kapitalistische samenleving drukt men ongelijkheid tussen mensen uit in een verschil in maatschappelijke status. Die status wordt bepaald door diverse vormen van kapitaal: economisch (zoals beroep, inkomen en vermogen), cultureel (zoals cultuurparticipatie, digitale vaardigheden en taalvaardigheid), sociaal (zoals sociale contacten en een invloedrijk netwerk) en persoonskapitaal (zoals gezondheid, zelfvertrouwen en Body Mass Index, BMI, zie Vrooman et al., 2023). We leven niet in een egalitaire samenleving, waarin deze indicatoren van maatschappelijke status evenredig over de bevolking zijn verdeeld. Een kapitalistische samenleving is per definitie ongelijk (Ranaldi & Melanovic, 2021).

Ongelijkheid is niet per definitie problematisch. Statusverschillen kunnen ook hun waarde hebben. In zijn boek *Status anxiety* betoogt de Britse filosoof Alain de Botton dat een behoefte aan status en erkenning diep in de menselijke natuur zit geworteld. Hij noemt het zelfs functioneel: 'spurring us to do justice to our talents, encouraging excellence, restraining us from harmful eccentricities and cementing members of a society around a common value system' (De Botton, 2004, p. 5). Maatschappelijk succes en een hoge status leveren deze aandacht en waardering op. Hij waarschuwt daarbij wel voor negatieve gevolgen als de zucht naar status te groot wordt: 'But, like all appetites, its excesses can also kill' (idem, p. 5). Dat gevaar dreigt in een meritocratie.

Waar in een standensamenleving mensen vanwege de geboorte binnen de hoogste stand van een hoge maatschappelijke status konden genieten, moeten ze in een meritocratie hun status verdienen. In een meritocratie worden de verschillende statusposities idealiter niet verdeeld op basis van afkomst en geboorte, maar op basis van kwalificaties, competenties en diploma's. Onderwijs speelt voor het verkrijgen van een goede positie op de maatschappelijke ladder een belangrijke rol,

want de kwalificaties die nodig zijn voor een hoge maatschappelijke status verkrijgen mensen hoofdzakelijk in het onderwijs. Als alle niveaus van onderwijs voor iedereen toegankelijk zijn, zorgt dit voor een open competitie. Een relatief open, meritocratische samenleving geldt als rechtvaardiger dan een gesloten standensamenleving, waar afkomst en niet de eigen verdienste, bepalend is voor iemands maatschappelijke positie (Sandel, 2020). Tegelijkertijd constateert de Amerikaanse filosoof Michael Sandel dat de meritocratie ontspoot en als tiranniek wordt ervaren. Daar komt bij dat de winnaars van de strijd om de maatschappelijke posities hun status vanzelfsprekend vinden en dat ze deze met inzet en hard werken hebben verdiend. Degenen die geen succes hebben, zouden dat voornamelijk aan hun eigen gebrek aan inzet te wijten hebben. Sandel noemt dit meritocratische hoogmoed ('meritocratic hubris').

Het onderwijs kan de meritocratische samenleving niet zomaar veranderen. Wel is het mogelijk om de tirannie van verdienste in het onderwijs te temperen en daarvoor moeten we kijken naar de inrichting ervan. In dit hoofdstuk staat de vraag centraal: welke onderwijsmaatregelen kunnen bijdragen aan het verdrijven van de tirannie van verdienste? Om die vraag te beantwoorden zal ik eerst verder uitdiepen dat meritocratie onderwijskundig gezien inherent problematisch is. Daarna bespreek ik de rol van het onderwijs in een meritocratie en de problematische aspecten daarvan in relatie tot ongelijkheid en gelijkwaardigheid. Vervolgens verken ik een aantal mogelijkheden om het onderwijs anders in te richten, zodat deze problemen verminderd worden. Ten slotte bespreek ik waarom veelgehoorde bezwaren hiertegen onderwijskundig gezien niet overtuigend zijn.

Meritocratie als onvervulbare belofte

Een belangrijk punt van kritiek op de meritocratie is dat deze niet realiseerbaar is (Mijs, 2016). De socioloog Jonathan Mijs noemt de meritocratie een niet na te komen belofte (een 'unfulfillable promise'). Het is namelijk ondenkbaar dat ouders geen invloed hebben op het kapitaal dat hun kinderen gedurende hun schoolloopbaan verwerven en dat afkomst geen rol van betekenis speelt in de sociale ongelijkheid binnen een nieuwe generatie. Decennia van onderzoek naar ongelijke kansen in het onderwijs onderschrijven deze gedachte. Leerlingen hebben ongelijke kansen op

een succesvolle schoolloopbaan vanwege hun sociale achtergrond (Denessen, 2024; Elffers, 2023). Een meritocratie is per definitie disfunctioneel, omdat volledige kansengelijkheid in het onderwijs onhaalbaar is. Het rechtvaardigheidsgevoel dat een meritocratie ten opzichte van een standenmaatschappij oproept, valt niet waar te maken.

Desondanks zien we in beleid en onderzoek een collectief streven naar een beter functionerende meritocratie. Talrijke beleids- en onderzoeksprogramma's zijn gericht op het bevorderen van gelijke kansen in het onderwijs (Denessen, 2024). Gelijkere kansen leiden tot meer meritocratie, omdat dan de invloed van sociale achtergrondkenmerken op schoolsucces wordt verkleind: hoe meritocratischer het onderwijs, des te rechtvaardiger zijn ongelijke uitkomsten (Mijs, 2016).

In 2004 wijdde *Pedagogische Studiën* een volledig themanummer aan het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs. Onderzoekers bestudeerden de schoolloopbanen van leerlingen met verschillende achtergronden en zagen een verband tussen sociale achtergrondkenmerken en de diplomakansen van leerlingen. Hun conclusie was dat het onderwijs niet meritocratisch genoeg was (Dekkers & Bosker, 2004). De bijdragen in dit themanummer maken duidelijk dat meritocratie als maatstaf geldt voor een rechtvaardig onderwijssysteem, maar ook dat onze samenleving een reproductie van ongelijkheid kent die de legitimering van een meritocratie, met onderwijs als verdeler van maatschappelijke posities, aantast. Er is sprake van een niet waargemaakte belofte, in Mijs' woorden 'an unfulfilled promise'.

Niet alleen een gebrek aan meritocratisch gehalte van het onderwijs leidt tot gevoelens van onrechtvaardigheid, maar ook de grondgedachten van een meritocratie zelf. Sociale ongelijkheid als gevolg van kwalificaties kan onrechtvaardig voelen, omdat deze kwalificaties een bepaalde aanleg vergen die niet gelijk is verdeeld. Diploma's die een hoge status opleveren, zijn niet voor iedereen bereikbaar, zelfs als zou de invloed van sociale achtergronden volledig zijn geëlimineerd. Het onderwijs belooft mensen onevenredig op grond van een zeker intelligentieniveau en bepaalde (persoonlijkheids)kenmerken, zoals doorzettingsvermogen, assertiviteit, sociabiliteit en zelfdiscipline (Mijs, 2004). Leerlingen die deze talenten ontberen, hebben minder kansen in het onderwijs en daardoor minder kansen op een hoge maatschappelijke status. Individuele eigenschappen bepalen dus iemands potentiële verdienste in een meritocratisch systeem en zorgen voor ongelijke waardering en beloning (Mijs, 2004).

(On)gelijkwaardigheid in het onderwijs

Het perfectioneren van een meritocratisch onderwijssysteem stuit daarom op steeds meer weerstand in het onderwijs. Men heeft steeds meer moeite met het benoemen van ongelijke onderwijsloopbanen in termen van hoger en lager en met het streven naar het hoogst haalbare opleidingsniveau voor gunstigere posities in de samenleving (Denessen, 2024). Tijdens de opening van het academisch jaar 2022-2023 in Maastricht hekelde toenmalig minister van Onderwijs, Robbert Dijkgraaf, het verticale denken in ons woordgebruik: 'hoger en lager, stapelen, afvallen, topprestaties'. Hij pleitte ervoor om het beeld te kantelen, van een ladder naar een waaier, met gelijke erkenning en waardering voor alle opleidingen, van mbo tot en met de universiteit.

Dit klinkt sympathiek, maar voor een gelijke erkenning en waardering van verschillende opleidingen is meer nodig dan mooie woorden. Voor meer gelijkwaardigheid moeten we ook de relatie tussen opleiding en sociale ongelijkheid kritisch onder de loep nemen. Het is immers nog steeds zo dat een mbo-opleiding minder rendeert dan een hbo- of universitaire opleiding. Hoewel er wellicht de nodige mbo-gediplomeerden zijn die meer verdienen dan menig universitair geschoolde, zijn gemiddeld genomen de sociale verschillen tussen mensen met verschillende opleidingen groot. Hbo- en universitair opgeleiden verdienen ongeveer 38 procent meer dan mbo-opgeleiden, 66.500 euro versus 48.200 euro per jaar (CBS, 2023). Door deze verschillen in de maatschappelijke gevolgen van onderwijs zijn opleidingen niet gelijkwaardig, ondanks de waardering die men uitspreekt voor praktisch geschoolden.

Maar de ongelijkheid tussen opleidingen zit niet alleen in de ongelijkheid van inkomen en andere vormen van kapitaal die daarmee te verdienen zijn, maar ook in de hiërarchische structuur van het onderwijssysteem. Het denken in termen van niveau is diepgeworteld in onze onderwijscultuur. Van jongs af aan ordenen we leerlingen op basis van hun prestaties en vinden op basis van deze ordening processen van selectie en differentiatie plaats. Leerlingen worden in de loop van de basisschool met grote regelmaat op een relatieve positie ten opzichte van leeftijdgenoten op prestatieladders geplaatst. In het basisonderwijs worden leerlingen in overzichten van resultaten op toetsen van het leerlingvolgsysteem stelselmatig vergeleken. Snel is af te lezen hoeveel procent van de leerlingen in dezelfde jaargroep beter of slechter scoren op taal of rekenen.

Een bijzonder belangrijk moment in het hiërarchisch georganiseerde Nederlandse onderwijs is de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs, waar de ongelijke status van onderwijssoorten is geformaliseerd. Bij deze overgang worden leerlingen namelijk gesorteerd naar diverse onderwijsniveaus op basis van hun prestaties in het basisonderwijs, zichtbaar in een toets in groep 8 en in het basisschooladvies. Zo zijn schooladviezen te ordenen van laag naar hoog, van praktijkonderwijs tot vwo. Vanwege deze ordening van niveaus op basis van de prestatieniveaus van leerlingen heeft het vwo een hogere status dan havo, vmbo en praktijkonderwijs. Kansrijk adviseren is dan ook hoger adviseren.

Ook het vervolgonderwijs na het voortgezet onderwijs is duidelijk gestratificeerd. Vervolgopleidingen zijn toegankelijk voor studenten die aan toelatingseisen voldoen, gedefinieerd in eerder verworven kwalificaties of diploma's. Toelatingseisen worden in de onderwijshiërarchie steeds zwaarder: voor toegang tot de drie hoogste mbo-niveaus gelden oplopende toelatingseisen, voor het hbo is een hoog mbo-niveau of een havodiploma nodig en om op de universiteit te mogen studeren, is een vwo-diploma of hbo-propedeuse vereist. Deze ordening van opleidingen met oplopende toelatingseisen bezorgt ze een ongelijke status en daarmee ongelijkwaardigheid.

Opleidingen verschillen in waarde, voor de latere toekomst, maar ook binnen het onderwijs zelf; het volgen en afronden van een opleiding geeft een zekere status en hoe hoger de opleiding in de onderwijshiërarchie staat, des te hoger is de status die het volgen en afronden van zo'n opleiding geeft. Het is daarom niet verwonderlijk dat veel ouders naar het hoogst haalbare opleidingsniveau voor hun kind streven en dat de prestatiedruk in het onderwijs toeneemt (Cosma et al., 2022). De stratificatie van onderwijsniveaus jaagt dit streven en deze druk aan. Het streven naar een hoog opleidingsniveau wordt bovendien versterkt naarmate de relatie tussen opleidingsniveaus en inkomen groeit en naarmate de sociale ongelijkheid toeneemt. Het wordt dan voor een rooskleurige toekomst immers des te belangrijker om een zo hoog mogelijke opleiding af te ronden (Mijs, 2021).

Pleidooi voor horizontale differentiatie

De statusverschillen tussen opleidingen zijn functioneel in een meritocratie. Met een combinatie van aanleg en inzet verwerven mensen immers diploma's die verschillen in waarde en daardoor ongelijke posi-

ties in de samenleving kunnen rechtvaardigen. Maar de meritocratie functioneert niet goed en ze is bovendien op betwistbare uitgangspunten gebaseerd (slechts bepaalde talenten worden gewaardeerd). Om de tirannie van de meritocratie te bestrijden zijn maatregelen nodig. Sommige daarvan liggen buiten het onderwijssysteem, zoals het terugdringen van te grote ongelijke waardering van beroepen in de samenleving. Hier beperk ik me zoals gezegd tot mogelijke maatregelen binnen in het onderwijs.

Deze onderwijsmaatregelen moeten de hiërarchie van prestaties en onderwijsniveaus reduceren. Ik gebruik hiervoor Dijkgraafs metafoor van een waaier van opleidingen. Zo'n waaier kent tenminste twee uitgangspunten. Ten eerste is een waaier niet verticaal hiërarchisch en dus zijn opleidingen hierin niet geordend naar de hoogte van leerprestaties. Ten tweede leidt in een waaier van opleidingen het volgen of afronden van onderwijs niet tot sociale ongelijkheid. Drie maatregelen zijn nodig om van het onderwijs meer een waaier te maken.

Ten eerste: gebruik geen gestandaardiseerde toetsen en geef geen basisschooladvies op basis van geleverde prestaties. Hoewel gestandaardiseerde toetsen een formatieve functie kunnen hebben en vorderingen van leerlingen in relatie tot de beoogde doelen in beeld kunnen brengen, maken ze ook een vergelijking – en daardoor een ordening – van leerlingen mogelijk. Deze ordening van leerlingen is een opmaat voor hiërarchie in het onderwijs, want ze leidt tot ordening en selectie van leerlingen naar verschillende ongelijke onderwijssoorten. Het basisschooladvies is een van de belangrijkste instrumenten om leerlingen te ordenen van laag naar hoog en hen naar onderwijstypen te verwijzen die daardoor eveneens te ordenen zijn van laag naar hoog. Het afschaffen van dergelijke ordeningsinstrumenten is een voorwaarde om tot een gelijkwaardig onderwijssysteem te komen.

Ten tweede: differentieer horizontaal in plaats van verticaal. Organiseer onderwijs naar interesse en niet naar prestatieniveau. Als alternatief voor termen als laag- en hoogopgeleiden prefereert men tegenwoordig de termen praktisch en theoretisch opgeleiden (Denessen, 2024). Dit suggereert dat praktisch en theoretisch niet geordend zijn van laag naar hoog, maar in de praktijk lijkt dit een woordspel. Praktische opleidingen hebben immers een lagere positie in de onderwijshiërarchie dan theoretische. Voor werkelijk gelijkwaardigheid zouden we opleidingen niet moeten ordenen naar de hoogte van eerder geleverde prestaties of de

maatschappelijke waarde die het afronden van de opleiding heeft. Dat vereist een andere manier van differentiëren naar onderwijssoorten, niet naar prestatieniveau, maar naar interesse. Horizontale in plaats van verticale differentiatie geeft ook meer ruimte voor de ontwikkelkansen van leerlingen en studenten. In een verticaal gestratificeerd onderwijsstelsel wordt de discussie over gelijke kansen gedomineerd door de loopbaan- en diplomakansen van leerlingen met verschillende achtergronden (Denessen, 2024). Onderwijskansen vat men dan beperkt op als kansen op een diploma, waarmee diverse vormen van kapitaal te verwerven zijn, met een nadruk op de sociaal-economische opbrengsten van onderwijs. In een horizontaal gedifferentieerd onderwijsstelsel is er minder accent op de sociaal-economische waarde van onderwijs en veel meer ruimte voor het bieden van gelijke ontwikkelkansen. Het gaat dan om kansen op een ontwikkeling die recht doet aan talenten en interesses van individuele leerlingen, ook als die niet direct te vertalen zijn naar een hoger inkomen of een hogere sociale status (Denessen, 2024).

Om tot gelijkwaardige onderwijssoorten te komen moeten we verticale selecties herstructureren naar horizontale selecties. Prestaties zouden geen belemmering moeten zijn voor doorstroom en toegankelijkheid. Dat veronderstelt aan de ene kant dat vervolgopleidingen niet exclusief toegankelijk zijn op basis van de hoogte van eerder behaalde prestatieniveaus. Daarvoor zijn geïntegreerde vormen van voortgezet onderwijs (bijvoorbeeld heterogeen voortgezet onderwijs) nodig. De Onderwijsraad adviseerde in 2021 om later te selecteren en leerlingen ongedifferentieerd te laten doorstromen naar het voortgezet onderwijs. Dat is een eerste stap in deze richting.

Daarnaast zouden vervolgopleidingen toegankelijk moeten zijn voor leerlingen en studenten met vergelijkbare interesses. Daarvoor zouden we huidige opleidingen voor mbo, hbo en universiteit kunnen integreren in instellingen voor bepaalde vakgebieden, waarbinnen studenten op grond van hun eigen interesses en mogelijkheden een route kunnen kiezen om tot eindkwalificaties te komen (zie Hodge & Knight, 2021, voor een beschrijving van hoe een samenwerking van beroeps- en hoger onderwijs eruit zou kunnen zien). Een voorbeeld van zo'n instelling zou een *School of Education* kunnen zijn, waar alle studenten die geïnteresseerd zijn in pedagogiek en onderwijs terecht kunnen en waarin ze opgeleid worden tot pedagogisch medewerker, onderzoeker, leraar, onderwijsadviseur, orthopedagoog, onderwijsassistent, schoolleider en andere

beroepen in deze sectoren. In een dergelijk onderwijsinstituut kunnen studenten een onderwijsprogramma naar keuze volgen, zonder dat je ze daarvoor in een hiërarchie van laag naar hoog hoeft in te delen.

Een derde maatregel: waardeer verschillende uitkomsten gelijkwaardig. De relatie tussen opleidingsniveau en sociale ongelijkheid is een groot probleem in de huidige meritocratische samenleving. Die relatie krijgt momenteel vorm doordat onderwijsprestaties ongelijk worden gewaardeerd met veel verschillende diploma's die verschillen in maatschappelijke waarde. Als eindkwalificaties gelijkjer gewaardeerd worden, is de range van beroepen die je met een diploma kunt uitvoeren groter, evenals de variatie in inkomens van een diploma. Een nivellering van verschillen in diploma's is hiervoor nodig. Als bijvoorbeeld alle studenten die vervolgonderwijs afronden een bachelordiploma krijgen, en daarmee gelijke rechten hebben om tot een masteropleiding te worden toegelaten, ontstaat meer gelijkwaardigheid van opleidingen. Er wordt dan tevens een prikkel weggenomen om diploma's te gaan stapelen. Door minder verschillende diploma's uit te vaardigen en meer verschillende opleidingen af te ronden met eenzelfde diploma, wordt de ladder van onderwijsniveaus minder steil en kantelt die ook enigszins in de richting van een waaier.

Weerstand tegen heterogenisering

De drie hierboven voorgestelde maatregelen verminderen de verticale differentiatie in het onderwijs en daarmee de door leerlingen en studenten ervaren prestatiedruk. Onderwijs wordt op deze manier minder een strijdperk voor de hoogste posities in de samenleving, maar heeft een intrinsieke waarde en betekenis voor leerlingen en studenten (Hooge et al., 2023). Onderwijs verliest dan ook een deel van haar functie in de sociale stratificatie van de samenleving; te verwachten is dat de relatie tussen opleiding en inkomen hierdoor afzwakt (Hadjar & Becker, 2016). Sociale ongelijkheid is dan minder het gevolg van verschillen in diploma's, want studenten met hetzelfde diploma kunnen in beroepen met verschillende inkomens terecht komen.

Het klinkt aantrekkelijk om met alternatieven voor een minder hiërarchisch onderwijssysteem de tirannie van de meritocratie te bestrijden. Desondanks leven er binnen en buiten het onderwijs weerstanden tegen dergelijke voorstellen. Zo blijkt uit onderzoek naar de houdingen van

ouders over minder verticale selectie door het heterogeniseren van onderwijssoorten in het voortgezet onderwijs (in het Engels ‘detracking’), dat vooral ouders uit de hogere sociale milieus en uit conservatieve hoek hier negatief tegenover staan. Theorieën over statusangst kunnen deze negatieve houdingen verklaren (De Botton, 2004). Het herstructureren van een hiërarchisch geordend onderwijssysteem waar kinderen met hoogopgeleide ouders het meest van profiteren, vergt van hoogopgeleide ouders dat ze een deel van hun privileges opgeven, ten gunste van een algemeen belang van gelijke kansen en minder prestatiedruk in het onderwijs.

Naast angst voor het verlies van privileges is er vrees voor een daling van de onderwijskwaliteit. In discussies over differentiatie in het onderwijs is een veelgehoord argument voor differentiatie (en dus ook stratificatie) dat die goed is voor de onderwijskwaliteit, omdat het onderwijs dan af te stemmen is op de mogelijkheden van verschillende leerlingen (Ozer & Perc, 2020). Het zou voor leraren immers moeilijker zijn om les te geven aan heterogene dan aan homogene klassen en de talentvolle leerlingen zouden worden geremd in hun ontwikkeling (Ozer & Perc, 2020).

Onderzoek, zowel in basisschoolklassen (Rubie-Davies, 2015) als in het voortgezet onderwijs (Denessen & Boeijen, 2022; Ozer & Perc, 2020), laat overtuigend zien dat deze vrees voor niveaudaling door heterogene klassen ongegrond is. Eerder het tegenovergestelde blijkt het geval: heterogenisering van schoolklassen heeft een positief effect op de leerprestaties van laag presterende leerlingen en van leerlingen met laagopgeleide ouders. Er zijn doorgaans geen effecten op de prestaties van leerlingen met hoogopgeleide ouders (Lavrijsen & Nicaise, 2016). In heterogene klassen hebben leraren doorgaans hogere verwachtingen van hun leerlingen en is het ambitieniveau hoger dan in homogene klassen (Rubie-Davies, 2015). Er is, kortom, veel te winnen bij het afbouwen van stratificatie door minder differentiatie binnen en tussen klassen en onderwijssoorten.

Conclusie

In dit hoofdstuk stond de vraag centraal welke onderwijsmaatregelen kunnen bijdragen aan het verdrijven van de tirannie van verdienste. Ik heb me daarbij vooral gericht op de hiërarchie in de maatschappij die mede door het onderwijs tot stand komt en de hiërarchie in het onderwijs zelf in de vorm van onderwijssoorten die verschillen in status. Om

de tirannie van de meritocratie te verdrijven zijn twee soorten maatregelen nodig: maatregelen die de onderwijsladder minder hiërarchisch maken en maatregelen die de gevolgen van onderwijs voor sociale ongelijkheid verminderen. De maatregelen die ik daarvoor voorstel, zijn gericht op nivellering van onderwijsniveaus in basisschoolklassen, in middelbare scholen en van het vervolgonderwijs (mbo, hbo en universiteit). Het is de hoogste tijd om werk te maken van deze maatregelen en de bezwaren tegen dergelijke herstructureringen van onderwijs, die vaak ongegrond zijn, te laten varen.

- Bruni, L. & Cerrino, M. B. (2022). The deep roots of meritocracy. *EDUCA – International Catholic Journal of Education*, 8, 15-27.
- CBS (2023). *Werkzame beroepsbevolking; arbeidspositie partner, inkomen en kenmerken*. Geraadpleegd op 21 januari 2024 op <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/85768NED?q=inkomen%20opleiding>.
- Cosma, A., Stevens, G. W. J. M., Vollebergh, W. A. M. & De Looze, M. (2022). Time trends in schoolwork pressure among Dutch adolescents, 2001-2017: Gender and educational differences. *Scandinavian Journal of Public Health*. 50(5), 538-541. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14034948211018388>.
- De Botton, A. (2004). *Status Anxiety*. Penguin Books.
- Dekkers, H. P. J. M. & Bosker, R. J. (2004). Het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs: Inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 81, 75-78.
- Denessen, E. (2024). *Onderwijs en sociale ongelijkheid* (oratie). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Denessen, E. & Boeijen, T. (2022). Differentiatie tussen klassen in het voortgezet onderwijs, Utrecht: NRO. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/differentiatie-tussen-klassen-in-het-voortgezet-onderwijs>.
- Elffers, L. (2023). *De grote (on)gelijkmaker: Onderwijs in een ongelijke samenleving* (oratie). Universiteit van Amsterdam.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2016). Education systems and meritocracy: Social origin, educational and status attainment. In A. Hadjar & C. Gross (Eds.), *Education systems and inequalities: International comparisons* (pp. 231-258). Policy Press.
- Hodge, S. & Knight, E. (2021). *The best of both worlds? Integrating VET and higher education*. NCVER, Adelaide, Australia.
- Hooge, E. H., Waslander, S. & Denessen, E. (2023). Kansengelijkheid in het onderwijs: Sturen op een betwist ideaal. In T. Overmars, M. Honingh & M. Noordegraaf (Eds.), *Maatschappelijke bestuurskunde: Hoe verbindende bestuurskundigen (kunnen) inspelen op maatschappelijke vraagstukken* (pp. 129-148). Den Haag: Boom bestuurskunde.
- Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2016). Educational tracking, inequality and performance: New evidence from a differences-in-differences technique. *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 334-349. <https://doi.org/10.1177/1745499916664818>.

- Mijs, J. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29, 14-34.
- Mijs, J. J. B. (2021). The paradox of inequality: Income inequality and belief in meritocracy go hand in hand. *Socio-Economic Review*, 19(1), 7-35.
- Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ozer, M. & Perc, M., (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Commun*, 6, 34.
<https://doi.org/10.1057/s41599-020-0409-4>.
- Ranaldi, M. & Milanović, B. (2022). Capitalist systems and income inequality. *Journal of Comparative Economics*, 50(1), 20-32.
<https://doi.org/10.1016/j.jce.2021.07.005>.
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York, NY: Routledge.
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Allen Lane.
- Vrooman, C., Boelhouwer, J., Iedema, J. & Van der Torre, A. (2023). *Eigen-tijdse ongelijkheid: De postindustriële klassenstructuur op basis van vier typen kapitaal: Verschil in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Hoe schoolbestuurders denken over meritocratie en onderwijs

JAN HOOGLAND

Welke beelden hebben schoolbestuurders van de meritocratische samenleving en hoe verhouden die zich tot eigen visies op goed onderwijs? Voor haar masterthesis Bestuurskunde aan de Vrije Universiteit interviewde Jamie Bierhoff, in samenwerking met Verus, hierover zestien schoolbestuurders uit het primair en voortgezet onderwijs.

Associaties bij meritocratie en onderwijs

Als eerste is gevraagd aan welke vraagstukken en problemen schoolbestuurders spontaan denken bij het begrip meritocratie. Opvallend is dat twaalf van de bevroegde schoolbestuurders bij de term meritocratie direct de discussie over gelijke kansen noemen als centraal thema. Acht schoolbestuurders spreken daarnaast ook over de nieuwe sociale ongelijkheid die ontstaat door de meritocratische inrichting van de samenleving. Vier bestuurders noemen spontaan het verschijnsel van de toenemende maatschappelijke polarisering en drie bestuurders vragen ten slotte aandacht voor het vraagstuk van de individualisering.

Beleid rond gelijke kansen

Hoe komt meritocratie terug in het beleid van de schoolbestuurders? Allen noemen gelijke kansen en bijna allemaal zien ze daarin een belangrijke taak voor het onderwijs. Een van hen vindt dat er in het verleden te veel aandacht is geweest voor leerlingen met een achterstand en stelt dat het belangrijk is om evenredig aandacht te besteden aan alle leerlingen.

De overige schoolbestuurders vertellen dat ze in de beleidsvorming aandacht besteden aan het creëren van gelijke kansen. In het primair onderwijs kan dat bijvoorbeeld door bij het schooladvies in groep 8 rekening te houden met de achtergrond van het kind. Ook zijn sommige schoolbestuurders bezig met een voorschoolse lijn, zodat kinderen een gelijkere startpositie krijgen.

In het voortgezet onderwijs is vooral de vormgeving van de brugklas een aandachtspunt. Men werkt bijvoorbeeld met een brede brugklas of een brugperiode van drie jaar. Ook geven de bestuurders aandacht aan goede doorstromingsmogelijkheden tussen de verschillende niveaus, zodat leerlingen goed hun eigen plek in het onderwijs kunnen vinden.

Daarnaast noemen bestuurders de instelling van een verlengde of rijke schooldag. Waar nodig is er in individuele gevallen bovendien sprake van financiële ondersteuning van gezinnen voor bijvoorbeeld de aanschaf van een laptop.

Nieuwe ongelijkheid en polarisering

Naast de inzet voor gelijke kansen is specifiek gevraagd naar de nieuwe sociale ongelijkheid die een meritocratisch ingerichte samenleving oproept. De helft van de bestuurders ziet dit als een maatschappelijk probleem. Ze wijzen er bijvoorbeeld op dat over het algemeen mensen met een hogere opleiding meer betaald krijgen en banen met meer status hebben dan mensen met een lagere opleiding. In de begrippen ‘hoger’ en ‘lager’ zit meteen de kern van het probleem, volgens bestuurders.

Hoewel ze het vooral als een maatschappelijk probleem zien, vinden diverse bestuurders dat ze er wel iets mee kunnen in hun beleid, bijvoorbeeld door het gesprek te bevorderen over verschillen tussen mensen en hoe je met elkaar omgaat in de samenleving. Hierbij denken ze aan het gesprek binnen het burgerschapsonderwijs en de dagopening, maar ook aan gesprekken in groter verband, zoals met ouders, de politie en de gemeente.

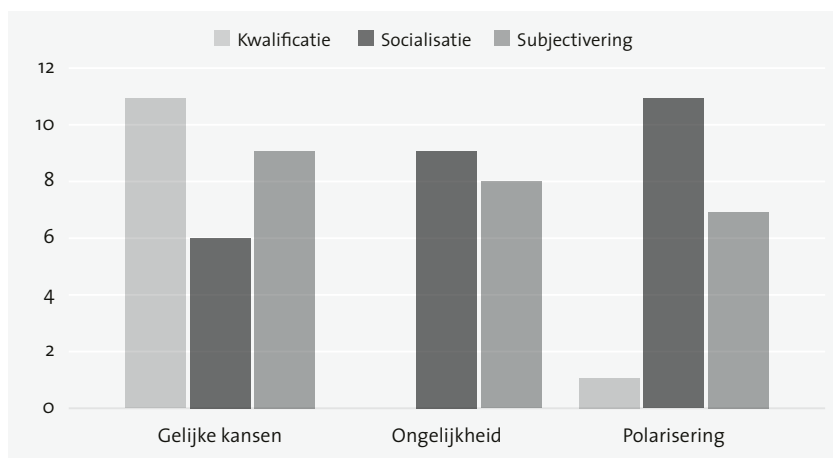
De bestuurders willen ouders en kinderen meegeven dat vwo niet beter is dan havo en dat je met een vmbo-diploma net zo belangrijk bent in en voor de maatschappij. Sommigen zijn ook bezig met beleid om de praktijkgerichte opleidingen meer in de schijnwerpers te zetten en zo te laten zien hoe belangrijk en uitdagend dit onderwijs is, zodat leerlingen daarbinnen ook trots op hun opleiding en latere beroep kunnen ontwikkelen.

De schoolbestuurders is expliciet gevraagd of de gerichtheid op individuele talenten, prestaties en verdiensten bijdraagt aan de polarisering in de samenleving. Hun antwoorden lijken grotendeels op die over de ongelijkheid in de samenleving. Bestuurders noemen bijvoorbeeld dat er tijdens hun burgerschapsonderwijs aandacht is voor polarisering in de maatschappij, dat ze op school gesprekken voeren met leerlingen over het belang van respectvol omgaan met elkaar en dat het ook belangrijk

is om hierover gesprekken te voeren met ouders, omdat leerlingen hierin ook veel vanuit huis meekrijgen.

Relatie van meritocratie en doelen van goed onderwijs

Hoe verbinden bestuurders de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectivering met het meritocratische vraagstuk? De verwachting was dat ze over gelijke kansen vooral zouden spreken vanuit kwalificatie en over ongelijkheid en polarisering vanuit socialisatie en subjectivering. Maar opvallend genoeg betrokken veel bestuurders alle doeldomeinen bij het thema gelijke kansen (zie figuur 1). Om gelijke kansen te bevorderen is het volgens hen ook zeer belangrijk te werken aan persoonlijke ontwikkeling, zelfvertrouwen en zelfrespect.



Figuur 1: De mate waarin schoolbestuurders de drie doeldomeinen van onderwijs koppelen aan vraagstukken over (on)gelijkheid en polarisering.

Meritocratie en identiteit

Ten slotte is gevraagd in hoeverre de identiteit van de school al dan niet te maken heeft met of van invloed is op het schoolbeleid rondom de problematiek van de meritocratische samenleving. Op drie na vonden alle bestuurders dat die identiteit daar niet los van stond. Zeven van hen beklemtoonden daarbij dat aandacht voor dit thema niet exclusief aan de identiteit van de school verbonden was.

Bijna alle bestuurders voor wie identiteit en beleid nauw verbonden zijn, zien het vanuit de waarde gelijkheid als plicht om er te zijn voor alle kinderen en alle kinderen gelijk te behandelen. Als tweede waarde

noemen sommigen barmhartigheid: de schoolloopbaan moet niet verworden tot een *ratrace* waarin leerlingen gaan voor het hoogst haalbare, maar moet hen ook leren om te zien naar elkaar en elkaar te waarderen. Daardoor is wellicht ook te voorkomen dat kinderen bezwijken onder een voortdurende prestatiedruk.

Reflectie

Het verkennende onderzoek van Bierhoff maakt duidelijk dat schoolbestuurders zich over het algemeen goed bewust zijn van het vraagstuk van de meritocratische samenleving en daarop in de beleidsvorming actief betrokken zijn. Vooral het aspect van gelijke kansen krijgt de nodige aandacht, en in mindere mate sociale ongelijkheid en polarisering. Opvallend is bovendien dat de schoolbestuurders in het algemeen breed naar deze problematiek kijken en in hun beleid rekening houden met de verschillende doeldomeinen van het onderwijs en de identiteit van de school.

Uit het onderzoek is op te maken dat schoolbestuurders vinden dat het onderwijs een rol heeft te vervullen in een kritische verhouding tot het meritocratische ideaal. Maar het is nog niet zonder meer duidelijk hoe ze hieraan een passende bijdrage kunnen leveren. Wel zien de meeste bestuurders het als een belangrijke taak om leerlingen, ondanks de verschillende achtergronden, volop mogelijkheden te bieden hun eigen gaven en talenten te ontwikkelen.

Vanuit het onderzoek komt de vraag nadrukkelijk naar voren wat de precieze taak van het onderwijs rond gelijke kansen inhoudt: gaat het om de gelijke kans op een zoveel mogelijk vergelijkbare uitkomst of gaat het om een gelijke kans op een voor iedere leerling passende uitkomst? Kijken we wat verder, naar de maatschappelijke problematiek die achter het meritocratische vraagstuk schuilgaat, dan tonen de bestuurders nog veel verlegenheid over de taak van de school.

LITERATUUR

- Bierhof, J (2022). *De verschillende aspecten van de meritocratische samenleving en de wijze waarop hier aandacht voor is binnen het onderwijs. Een verkennend onderzoek naar de wijze waarop schoolbesturen aspecten van de meritocratische samenleving ervaren in het onderwijs en de rol die de drie doeldomeinen en de identiteit van het bestuur spelen in het voeren van beleid met betrekking tot dit vraagstuk*. Amsterdam: Vrije Universiteit (masterthesis).



5 Van calculerende naar radicale hoop

Een wakkere inzet van onderwijsbestuurders voor gelijke kansen

THEO VAN DER ZEE

Onderwijs is gericht op de toekomst van de nieuwe generatie en die van de samenleving. Het wil leerlingen in staat stellen zo ver te kunnen komen als hun inspanningen en talent hen brengen. Maar toenemende sociale ongelijkheid en leerlingen die om allerlei redenen afhaken en zich afkeren van de school en samenleving, zijn verontrustende signalen dat er fundamenteel iets niet klopt. Wat gaat er mis? Hoe kunnen we dit duiden? Wat staat het onderwijs te doen om de nieuwe generatie en de samenleving daadwerkelijk een hoopvolle toekomst te openen?

In dit hoofdstuk staan onderwijsbestuurders centraal. Zij vormen een onmiskenbaar knooppunt in het onderwijsbestel: naast eigen verantwoordelijkheden fungeren ze als verbindende schakel tussen school en overheid en tussen de onderwijsorganisatie en haar maatschappelijke omgeving (Onderwijsraad, 2023). Van onderwijsbestuurders wordt verwacht dat ze zich inzetten voor het bevorderen van gelijke kansen om zo significant bij te dragen aan de toekomst van de nieuwe generatie en van de samenleving (Hooge, Waslander & Denessen, 2023). Gelijke kansen zouden voorwaardelijk zijn voor een goed leven, de betrokkenheid op de democratische samenleving en de bereidheid een betekenisvolle bijdrage te leveren aan welvaart en welzijn.

Ondanks ruime aandacht voor gelijke kansen in beleid, dagelijkse praktijk en onderzoek, is het vraagstuk er vooralsnog niet minder op geworden (Denesen, 2024). Zelf ervaren onderwijsbestuurders dikwijls klem te zitten tussen hun verantwoordelijkheid enerzijds en de meer-voudige maatschappelijke opvattingen en verwachtingen anderzijds. Ze worden bovendien met argusogen bekeken en het inherent trage bestuurlijke handwerk van overleg, overweging en tegenspraak geniet weinig aanzien. De feitelijke mogelijkheden gaan niet gelijk op met de verwachtingen om verschil te maken.

Dit hoofdstuk richt zich op de inzet van onderwijsbestuurders voor gelijke kansen. Eerst beschrijf ik dat de huidige samenleving in de greep

is van onbehagen, onzekerheid en onmiddellijkheid en dat deze greep de inzet van onderwijsbestuurders voor gelijke kansen problematisch maakt. Vervolgens presenteer ik een andersoortige inzet om aan deze greep te ontkomen, één die geworteld is in radicale in plaats van calculerende hoop. Als laatste beschrijf ik wat het van onderwijsbestuurders vraagt om effectief verschil te kunnen maken en borg te staan voor de publieke waarde van het onderwijs als het openen van een hoopvolle toekomst voor iedere leerling.

Onbehagen, onzekerheid en onmiddellijkheid

Wat maakt dat het ideaal van een hoopvolle toekomst voor iedere leerling zo onder druk staat? De huidige samenleving is sterk gericht op het meritocratisch ideaal om mensen in staat te stellen zo ver te kunnen komen als hun inspanningen en talent hen brengen. Terwijl het ideaal van de eigen verdiensten ieder een kansrijke toekomst voorspiegelt, is de realiteit er één van een toenemende sociale ongelijkheid (Vrooman et al., 2023). Deze maatschappelijke realiteit, die bij velen gevoelens van onmacht, frustratie en boosheid oproept, is te duiden met karakteristieken als onbehagen, onzekerheid en onmiddellijkheid.

Onbehagen over de samenleving

De Amerikaanse politiek filosoof Michael Sandel verbindt in zijn boek *Het onbehagen in de democratie* (2022) het groeiende gevoel de controle kwijt te raken over de krachten die ons leven beheersen en het verval van het morele verband van de samenleving met het kapitalisme zoals zich dat sinds jaren negentig van de vorige eeuw heeft ontwikkeld. Hij stelt dat oorzaken van de gevoelde onmacht en de afbrokkelende identificatie en verbondenheid mede te vinden zijn in de ongebreidelde macht van het kapitalisme. Dit kapitalisme weet zich niet langer gebonden aan natiestaten (globalisering) en wordt steeds meer gekenmerkt door financialisering. De financiële sector kreeg dusdanige proporties dat ze de economie is gaan domineren met alle kwalijke gevolgen van dien, zoals een sterk toenemende competitie en ongelijkheid. De samenleving wordt meer en meer gebouwd op pijlers van individuele verantwoordelijkheid, rivaliteit en exclusiviteit van succes.

De weerslag van het grenze- en mateloze kapitalisme is niet alleen herkenbaar aan hoe we samenleven, hoe we elkaar zien en benaderen, maar ook aan het nastreven van gelijke kansen door scholen (Denessen, 2024). Als het draait om diplomakansen en we leerlingen hiertoe selecteren op basis van hun individuele leerprestaties, ligt de focus op competitie tussen leerlingen en onderlinge vergelijking. De toegang tot school, opleiding en baan wordt een gevecht en roept gevoelens van angst, stress en tekortschieten op. De strijd om schaarse diploma's, invloed en posities en het gevoel achter te blijven en inadequaat te zijn, dringen door in alle haarvaten van de samenleving en geven voeding aan een fundamenteel onbehagen. Het is het onbehagen over een samenleving die er niet in slaagt een goed leven en goed samenleven mogelijk te maken.

Onzekerheid over de kwaliteit van leven

De Nederlandse wijsgerig ethicus Paul van Tongeren spreekt in zijn boek *Leven is een kunst* (2013) over onze principiële onzekerheid als het gaat over de betekenis van de dingen die we meemaken. We kunnen weliswaar over de feitelijkheden zekere kennis verwerven, maar over de betekenis ervan zijn we principieel onzeker en hebben we behoefte aan houvast en zekerheid. De enige manier om onze onzekerheid over de betekenisgeving draaglijk te maken, bestaat eruit bij anderen bevestiging te zoeken. Het verlangen naar bevestiging is groter naarmate conventies niet meer volstaan, betwist of fundamenteel betwijfeld worden. We hebben het nodig om onze interpretatie of betekenis aan anderen voor te leggen: 'Waar dat niet meer kan, wordt een menselijk leven onmogelijk' (Van Tongeren, 2013, p. 33).

In de huidige tijd beschikken we niet meer over een gedeeld hemels baldakijn van verhalen over goed leven en goed samenleven. We zijn op onszelf teruggeworpen om betekenis te geven aan de dingen die op ons pad komen en ons onzeker maken. Dat geldt ook voor het onderwijs. Goed onderwijs duiden in boven, op of onder de maat, lijkt heel helder, maar zegt nog niet zoveel. Dat bijvoorbeeld de gemiddelde slagingspercentages van een school boven het landelijk gemiddelde liggen, kan heel verschillende betekenissen krijgen, zoals tevredenheid en trots over het bereikte resultaat, maar ook teleurstelling over degenen die geen diploma wisten te bemachtigen of frustratie over dat wat geen aandacht heeft gekregen in het curriculum. Wanneer het publieke debat over goed onderwijs is uitgehold tot technische uitvoeringskwesties en de ruimte

ontbreekt om te delen wat we van waarde, juist en goed vinden, wordt de principiële onzekerheid tot een welhaast ondraaglijke last.

De cultuur van onmiddellijkheid

De Amerikaanse literatuurwetenschapper Anna Kornbluh geeft in haar boek *Immediacy. Or, the style of too late capitalism* (2024) stevige kritiek op de cultuur van de westerse samenleving. Deze cultuur wordt gekenmerkt door een ongebreidelde aandacht voor het directe, emotionele en dwingende van de individuele ervaring. Die ervaring in het hier en nu is de maatstaf der dingen geworden. Door het afkalven van gedeelde verhalen en betekenisgeving, zoekt de cultuur haar toevlucht in het verheerlijken van de allerindividueelste ervaringen. Kornbluh duidt deze cultuur niet als een bron van bevrijding en engagement, maar als een omarmen van de onmiddellijkheid en een capitulatie aan de maatschappelijke status quo. Wat een uitweg lijkt te zijn, blijkt volgens Kornbluh een valkuil. Op een individuele ervaring duldt men immers nauwelijks tot geen kritiek, terwijl kritische distantie en rationele bemiddeling noodzakelijk zijn voor een goed leven en goed samenleven.

De cultuur van onmiddellijkheid treffen we ook aan in het onderwijs. Leerlingen en hun ouders laten zich soms kennen als dragers ervan en ervaren kritiek op hun doen en laten als een aantasting van hun persoonlijkheid. Terwijl weerstand bieden pedagogisch verantwoord en zelfs wenselijk kan zijn (Meirieu, 2016), laat de praktijk weinig tot geen ruimte voor enige distantie, reflectie en heroverweging. De politiek en de maatschappelijke omgeving hebben vaak weinig geduld of begrip voor het bestuurlijke handwerk van overleg, overweging en tegenspraak. Een cultuur van onmiddellijkheid staat weinig tijd en ruimte toe en hindert zo de benodigde reflectie en beraad vanuit een visie op goed leven en goed samenleven.

Het onbehagen, de onzekerheid en de onmiddellijkheid zijn karakteristieken van een samenleving die er niet in slaagt om voor ieder een hoopvolle toekomst te openen. De maatschappelijke realiteit van sociale ongelijkheid onderbreekt op fundamentele wijze het meritocratisch ideaal. De realiteit van leven en samenleven staat voor velen in schril contrast met de verwachtingen die het ideaal van de eigen verdiensten oproept. Het klopt niet meer. Als de ideologie van de eigen verdiensten is geërodeerd, aan welke samenleving bouwt het onderwijs dan nog?

De inzet van onderwijsbestuurders voor gelijke kansen

Het onbehagen, de onzekerheid en onmiddellijkheid vormen niet slechts de maatschappelijke context waarbinnen onderwijsbestuurders hun verantwoordelijkheid uitoefenen, maar heeft ook een directe invloed op hun bestuurlijke handwerk en wat zij daarmee nastreven. Omwille van een hoopvolle toekomst voor ieder zetten onderwijsbestuurders zich in voor gelijke kansen door interventies te plegen om achterstanden weg te werken en om schoolloopbanen en diplomakansen van leerlingen uit lagere sociale klassen te versterken. Maar deze inzet is om minimaal drie redenen problematisch geworden.

Op de eerste plaats staat de inzet om schoolloopbanen van leerlingen uit lagere sociale klassen te versterken mogelijk op gespannen voet met belangen van andere leerlingen en van de onderwijsorganisatie die moet concurreren om de gunst van leerlingen (Waslander, 2016). Het belang van de eigen school en de onderwijsorganisatie kan botsen met het belang dat wordt gediend met de inzet voor het wegwerken van achterstanden of het versterken van schoolloopbanen van een specifieke groep leerlingen. In een cultuur van onmiddellijkheid lijkt het voor onderwijsbestuurders welhaast ondoenlijk om verder te kijken dan klanttevredenheid, marktaandeel en kortetermijnbelangen van de eigen organisatie.

Op de tweede plaats leidt de nadruk op diplomakansen tot een eenzijdige focus op cognitieve prestaties en verschraken andere aspecten van onderwijs en ontwikkeling, zoals sociaal gedrag en creativiteit (Denessen, 2024). In een context waarin het publieke debat over onderwijs is uitgehold en het functionele en positionele karakter van het onderwijs wordt benadrukt, is borg staan voor een brede ontwikkeling en voor maatschappelijke doelen als solidariteit en rechtvaardigheid als roepen in de woestijn.

Op de derde plaats staat bij de inzet voor gelijke kansen het uitgangspunt van de meritocratische samenleving niet ter discussie (Mijs, 2021; Hooge, Waslander & Denessen, 2023). Het wegwerken van achterstanden en het versterken van schoolloopbanen zijn er eerst en vooral op gericht deze samenleving beter te doen functioneren, maar pakken niet de fundamentele oorzaken van de sociale ongelijkheid aan die hebben geleid tot het maatschappelijk onbehagen. Een dergelijke inzet bouwt zijn eigen frustraties en teleurstelling in – denk hierbij niet alleen aan de prestatiedruk en de faalangst bij leerlingen, maar ook aan de ervaring van

bestuurders voortdurend tekort te schieten. In een context van fundamenteel onbehagen past niet meer van hetzelfde, maar juist een radicaal andere benadering om scholen en opleidingen te stimuleren om te bouwen aan een humanere samenleving.

Onderwijsbestuurders komen in een maatschappelijke realiteit van toenemende sociale ongelijkheid voor fundamentele zaken te staan. In deze context is het nastreven van het ideaal van de eigen verdiensten niet langer houdbaar. Terwijl de nieuwe generatie een beroep doet om zich in te zetten voor een hoopvolle toekomst voor *alle* leerlingen en *elke* leerling, en *voorbij* de eigen verdiensten, lijkt de bestuurlijke inzet hiervoor te stranden in een context van onmiddellijkheid, onzekerheid en onbehagen. Wat helpt onderwijsbestuurders om hun inzet vlot te trekken? Hoop is een belangrijke sleutel voor het antwoord op deze vraag. Meer specifiek denk ik aan radicale hoop, die nog iets anders is dan de pragmatische, calculerende hoop waarmee bestuurders doorgaans rekenen.

Onderwijs is geworteld in hoop

Hoop is onmisbaar in opvoeding en onderwijs, maar ze is de afgelopen decennia ondergesneeuwd in een cultuur van meten, berekening en maakbaarheid (De Winter, 2024). Hoop is verbonden met normatieve en ethische vragen over opvoeding en onderwijs: waar mogen we op hopen voor de nieuwe generatie en de samenleving? In deze paragraaf ga ik in op twee interpretaties van hoop plus bijbehorende consequenties en mogelijkheden voor onderwijsbestuurders.

Twee interpretaties van hoop

Grofweg bestaan er twee theorieën over wat hoop is en hoe ze wordt gewekt (Snow, 2018). De eerste theorie ziet hoop als het menselijk vermogen om niet alleen naar iets te verlangen, maar ook te vertrouwen dat het doel of voorwerp van verlangen effectief te bereiken is. Hoop is erop gericht om dat wat iemand verlangt werkelijkheid te doen worden. In het dagelijks taalgebruik treffen we deze pragmatische opvatting aan in zinnen als 'Ik hoop dat dit en dat gebeurt of bereikt kan worden'. Deze pragmatische opvatting heeft vooral oog voor dat wat wij bedenken en ons kunnen voorstellen. We kunnen het vermogen om te verlangen en vertrouwen versterken door voorstellen te doen die daadwerkelijk te

realiseren zijn, daarin te volharden en moedig te blijven zoeken naar middelen die ons helpen om de wensen werkelijkheid te doen worden (Shade, 2006).

De tweede theorie ziet hoop als dat wat het menselijk vermogen om te verlangen en vertrouwen kan versterken en tegelijk verder reikt dan dat. Hoop is erop gericht zich open te stellen voor het goede dat zich aandient, in de werkelijkheid besloten ligt en onze verwachtingen (mogelijk) overtreft. In het dagelijks taalgebruik komen we dit tegen in zinnen als 'Ik ben hoopvol over wat komen gaat, al weet ik niet precies wat dat is'. Deze radicale opvatting heeft minder oog voor de calculatie van middelen en doelen, maar meer voor dat wat zich aandient. Ze grijpt aan op een veel dieper, fundamenteeler niveau van ons bestaan, namelijk op de ontvanke-lijkheid voor het goede dat wil doorbreken. Deze openheid moeten we niet passief verstaan, maar als een actief, 'wakker wachten' op dat wat komt en wat onze verwachtingen voorbijstreeft. Ze reikt daarmee einde-loos veel verder dan het optimisme dat binnen de grenzen van de mense-lijke calculatie blijft (Snow, 2018).

De verschillende opvattingen van hoop zijn verbonden met manieren waarop we omgaan met de werkelijkheid om ons heen. De Franse exis-tentialistisch filosoof en theoloog Gabriel Marcel (1889-1973) onderscheidt het benaderen van de werkelijkheid als het oplossen van problemen en als een mysterie (Marcel, 1962). Terwijl de pragmatische opvatting van hoop zich leent om de werkelijkheid te benaderen als een probleem dat vraagt om een oplossing, leent de radicale opvatting zich om de werke-lijkheid als een mysterie tegemoet te treden.

Laten we de consequenties van beide benaderingen eens nader beschouwen. Door de werkelijkheid als een probleem te benaderen, stel-len we ons er tegenover op en nemen we ons voor haar naar onze hand te zetten en te beheersen. Hoopvol zijn betekent dan erop vertrouwen dat je het probleem kunt oplossen, mits we passende middelen vinden om de werkelijkheid naar onze hand te zetten. Het is een pragmatische, calcule-rende hoop. De werkelijkheid als een mysterie benaderen betekent niet dat we haar als geheimzinnig, onbegrijpelijk of bijzonder ingewikkeld zien, maar als iets dat een beroep op ons doet. We worden uitgenodigd gehoor te geven aan dat beroep en ons te verbinden met de werkelijkheid die zich aandient. Deze staat niet buiten ons, we zijn ermee verbonden en maken er deel vanuit. Hoopvol zijn betekent hier in staat zijn 'wakker te wachten', gehoor te geven aan het beroep dat op ons wordt gedaan, in

verbinding te komen en onverwachte, nieuwe mogelijkheden van ontwikkeling, verandering en transformatie te ontdekken. Het is een radicale, ontvankelijke hoop.

Implicaties voor onderwijsbestuurders

Wat betekenen deze twee benaderingen en opvattingen over hoop voor het onderwijs? De eerste benadering – die de werkelijkheid benadert als een vat vol problemen – zal ons het meest bekend in de oren klinken. We maken ons allerlei voorstellingen over de toekomst en wat die van ons vraagt. De toekomst zal digitaal, divers, individualistisch en onzeker zijn en daarom willen we de nieuwe generatie de kans willen geven zich digitale, communicatieve, en zelfregulerende vaardigheden eigen te maken. Hoop is dan het versterken van ons vermogen om doelgericht te werk te gaan met gebruik van de genoemde vaardigheden. De intuïtie is dat de toekomst veel (andere dingen) van ons vraagt en dan kunnen we ons er maar beter op voorbereiden.

De tweede benadering – die de werkelijkheid benadert als een mysterie dat een beroep op ons doet – is ons minder vertrouwd. Ons openstellen en ontvankelijk zijn voor dat wat zich aandient, past ons die gewend zijn te denken in termen van controle, beheersing en maakbaarheid minder. Omdat we geen idee hebben van hoe de toekomst eruit zal zien, ondersteunen we de nieuwe generatie het beste door hen te leren een ontvankelijke, veerkrachtige en responsieve houding te ontwikkelen. Hoop staat gelijk aan het onmogelijke verwachten, dat is: *niet* dat wat onmogelijk is, maar *wel* dat wat we niet konden voorzien als mogelijk (Biesta, 2023). De openheid voor het onvoorziene klinkt ons contra-intuïtief in de oren.

Beide benaderingen en opvattingen van hoop leiden tot een heel ander verstaan van de maatschappelijke opdracht van het onderwijs en van wat er nodig is om voor de nieuwe generatie en samenleving een hoopvolle toekomst te openen. Wat betekenen ze precies voor het nastreven van gelijke kansen (Zipory, 2018), het benaderen van sociale ongelijkheid in de samenleving en de verantwoordelijkheid van het onderwijs daarbij? De eerste benadering nodigt uit om de huidige inzet voor gelijke kansen te versterken. Sociale ongelijkheid is een probleem dat opgelost moet worden en daarvoor moet men passende middelen en manieren benutten. Onderwijsbestuurders moeten zich met (nog meer) volharding inzetten voor het wegwerken van achterstanden en het versterken van

schoolloopbanen van een specifieke groep leerlingen, en voor het aanleren van 21e-eeuwse vaardigheden. Ze openen een hoopvolle toekomst door zich sterk te maken voor het toerusten van individuele leerlingen, opdat die de geboden kansen kunnen benutten. Hoopvol is de eerste benadering wanneer de inzet voor gelijke kansen succesvol blijkt te zijn en doelen worden behaald.

De tweede benadering nodigt uit om de huidige inzet voor gelijke kansen tussen haakjes te plaatsen en geheel anders naar maatschappelijke vraagstukken te kijken. Let wel: vraagstukken als sociale ongelijkheid zijn dan niet minder problematisch. Maar ze worden wel anders benaderd, namelijk door dingen zichtbaar te maken die impliciet of verborgen zijn en dingen te bevragen die ten onrechte als vanzelfsprekend gelden. De tweede benadering hanteert andere waarderingskaders voor het benaderen van de vraagstukken, zoals menswaardigheid en inclusiviteit (Hooge, Waslander & Denessen, 2023).

Wat brengt de tweede benadering aan het licht? Ik geef drie voorbeelden. Allereerst de (al te) individualistische benadering van onderwijs. Terwijl onderwijs vooral en vrijwel onbetwist gericht is op individuele leerprestaties ('jij zult het zelf moeten doen'), is het maar zeer de vraag of we deze prestaties exclusief aan individuen kunnen toeschrijven. De sociale context is onmiskenbaar van invloed op leerprestaties en de ontwikkeling die de nieuwe generatie laat zien. Is het niet hoopvol om onderwijs niet zozeer vanuit een individualistische, maar een personalistische bril te bezien? Dat betekent vanuit de gedachte dat iemand leert en zich ontwikkelt door, met en vanuit het contact en de relatie met anderen ('samen met anderen ontwikkel je je'). Het vraagt van onderwijsbestuurders om hun inzet voor gelijke kansen niet zozeer te richten op leerlingen als individu, maar op leerlingen in relatie tot anderen en hun sociale omgeving.

In het tweede voorbeeld gaat het om de smalle, technocratische benadering van onderwijs. Terwijl onderwijs vooral en veelal onomstreden gericht is op de kwalificatie en leerlingen daarop worden beoordeeld, is het de vraag of zij daarmee werkelijk gediend zijn. Want aan de kwalificatie (en socialisatie) gaat iets vooraf, namelijk de bevestiging dat iedere leerling er mag zijn. Onderwijs begint met de fundamentele erkenning dat iedere leerling menswaardig is en waard om gezien te worden (zie hiervoor het hoofdstuk van Gert Biesta). Vervolgens is een brede ontwikkeling onmisbaar voor een onzekere toekomst (zie hiervoor het hoofdstuk

van Gerdien Bertram-Troost en Robert van Putten). Is het niet hoopvol om onderwijs te verankeren in de erkenning van de menswaardigheid van alle leerlingen en elke leerling en je te richten op de ontwikkeling en vorming van heel de mens? Van onderwijsbestuurders vraagt dit om het nastreven van gelijke kansen niet louter te baseren op cognitieve leerprestaties, maar ook op creativiteit, existentiële vaardigheden, en zingeving.

Als derde voorbeeld ten slotte het zelfverstaan van de school. Terwijl van een school als samenleving in het klein terecht verwacht wordt niemand buiten te sluiten, werkt het ideaal van eigen verdiensten juist uitsluitend. Niet iedereen heeft succes en wordt geselecteerd voor het gewilde diploma en de hoogste positie. Is het niet hoopvol om inclusiviteit positief te verstaan, namelijk als het samenkomen van mensen die verschillend zijn, deel uitmaken van de school als gemeenschap en uitgenodigd zijn zichzelf in te brengen? Het betekent voor onderwijsbestuurders dat ze in hun nastreven van gelijke kansen meer aandacht geven aan participatie en democratie om samen te bouwen aan een samenleving van vrije mensen (Borgman, 2021).

Door de allocatie van mensen en middelen hebben onderwijsbestuurders de macht om zichtbaar te maken wat van waarde is en ruimte te geven aan wat aandacht verdient. Hoopvol is het wanneer onderwijsbestuurders minder calculeren, en meer ruimte geven aan kansen die niet waren voorzien, maar zich wel aandienen. Ze hanteren andere waarderingskaders en werken aan gelijke kansen die gebaseerd zijn op goed leven en werken met en voor anderen, op de erkenning van alle leerlingen en elke leerling, op brede ontwikkeling en op daadwerkelijke inclusiviteit. Vanuit de tweede, werkelijk andere benadering verlagen onderwijsbestuurders hun verwachtingen van wat er mogelijk is om gelijke kansen na te streven niet, maar verhogen ze die juist. Het getuigt van realisme om uit te zien naar het onvoorziene en onvoorspelbare, om voorbereid te zijn op en 'wonderen' te verwachten (Hannah Arendt, geciteerd bij Zipory, 2018).

Praktisch verstandige bestuurders en radicale hoop

Radicale hoop is een gerichtheid op wat komt en een open staan voor nieuwe, onverwachte mogelijkheden. Ze kijkt vooruit, niet achterom. Wat vraagt het van onderwijsbestuurders om zich op radicaal hoopvolle wijze in te kunnen zetten voor de nieuwe generatie en samenleving? We mogen

van hen verwachten dat ze in concrete situaties kunnen wikken en wegen wat hier en nu hoopvol is en wat dat van ieder vraagt. Praktische verstandigheid is de bestuurlijke kwaliteit om te wikken en wegen, en wel op drie manieren (Van der Zee, 2023).

Op de eerste plaats is praktische verstandigheid nodig om te erkennen dat het meritocratisch ideaal van de individuele verdiensten niet meer klopt en een legitiem gevoel van onbehagen oproept. De realiteit is namelijk die van leerlingen die voortdurend te horen krijgen ‘het beste uit zichzelf te halen’, dat is: succesvol te zijn, onderscheidend, exclusief, maar die weinig plezier en voldoening beleven aan hun inzet, afhaken, met veel mentale problemen van doen hebben, en enorm veel stress ervaren door de opwaartse druk van diploma’s. Praktisch verstandige onderwijsbestuurders nemen deze realiteit serieus, nodigen anderen mee uit te zien naar wat zich in hun omgeving aandient aan ongelijkheid en onbehagen en om het gesprek aan te gaan over wat het hen te zeggen heeft.

Op de tweede plaats is praktische verstandigheid nodig om het nastreven van gelijke kansen werkelijk opnieuw te verbeelden. Dat betekent andere vragen stellen, luisteren, ‘wakker wachten’, zich met anderen beraden, en ontvankelijk zijn voor dat wat niet was voorzien. Deze zachte krachten van het bestuurlijk handwerk zijn onmisbaar om een hoopvolle toekomst te kunnen openen – voorbij dat wat er te bedenken viel. Ze klinken wellicht contra-intuïtief in de oren, maar zijn broodnodig om dat wat tot nu toe is geprobeerd te transformeren naar iets nieuws. Praktisch verstandige onderwijsbestuurders maken zich met zachte krachten sterk voor het inhoudelijke verhaal van goed onderwijs en gelijke kansen dat zich richt op leren met, voor en door anderen, een brede ontwikkeling en daadwerkelijke inclusiviteit. Ze weten mensen en middelen toe te kennen (ook) aan andersoortige initiatieven – gericht op sociale, brede en inclusieve ontwikkeling.

Op de derde plaats is praktische verstandigheid nodig om de moed en durf te hebben om voor het alternatieve verhaal te gaan staan van een hoopvolle toekomst voorbij de eigen verdiensten. Dat houdt in verbinding zoeken met anderen (ook hen die we niet direct in ons blikveld toelaten) en werken aan praktisch verstandige praktijken van onderwijzen, samenwerken, leidinggeven, keuzes maken en besluiten. Deze praktijken ontwerpen, ontwikkelen en transformeren is iets nieuws gaan doen; en dat vraagt om moed en durf (Van der Zee et al., 2023). Iets nieuws gaan doen is gebaande paden durven verlaten en dat betekent risico’s nemen

en onzekerheid verduren. Praktisch verstandige onderwijsbestuurders zijn niet bang weerstand te bieden in een cultuur van onmiddellijkheid en weten waar nodig te vertragen. In een tijd waarin het publieke debat is uitgehold, durven ze een stap naar voren te zetten met een inhoudelijk verhaal. En in een samenleving van fundamenteel onbehagen hebben ze daadwerkelijk hoge verwachtingen van de nieuwe generatie en de samenleving. Ze weten voor hun moedige besluiten te staan, ook als ze het tij niet mee lijken te hebben.

Concluderend

Toenemende sociale ongelijkheid en leerlingen die om allerlei redenen afhaken en zich afkeren van de school en samenleving, doen een niet mis te verstaan appel op onderwijsbestuurders. Niet meer van hetzelfde, maar een radicaal andere benadering is nodig. Het is een benadering die is geworteld in radicale hoop – onmisbaar in onderwijs en opvoeding. Ze laat zich vinden bij praktisch verstandige onderwijsbestuurders. Deze bestuurders kenmerken zich door een grondhouding van ontvankelijkheid en responsiviteit, hanteren andere waarderingskaders en een handelingsrepertoire van niet enkel doelen stellen, aanspreken en ingrijpen, maar ook van zachte krachten als waarnemen, vragen stellen, luisteren, zich met anderen beraden en staan voor moedige besluiten. Praktisch verstandige onderwijsbestuurders zijn effectief in staat verschil te maken voor de nieuwe generatie en samenleving, *voorbij* gelijke kansen geduid in termen van het eigen, individuele en uitsluitende succes.

- Biesta, G. (2023). *De school als vrijplaats. Over geïnspireerd goed onderwijs*. Woerden: Verus.
- Borgman, E. (2021). *De school als bouwplaats. Onderwijs met het oog op een samenleving van vrije mensen*. Baarn: Adveniat.
- Denessen, E. (2024). *Onderwijs en sociale ongelijkheid*. Oratie. Nijmegen: Radboud Universiteit. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/303974>.
- Hooge, E.H., Waslander, S. & Denessen, E. (2023). Kansengelijkheid in het onderwijs: sturen op een betwist ideaal. In: T. Overmars, M. Honingh & M. Noordegraaf (red.), *Maatschappelijke bestuurskunde. Hoe verbindende bestuurskundigen (kunnen) inspelen op maatschappelijke vraagstukken* (pp. 129-148). Den Haag: Boom Bestuurskunde.
- Kornbluh, A. (2024). *Immediacy. Or, the style of too late capitalism*. London: Verso Books.
- Marcel, G. (1962). *Homo Viator. Introduction to a metaphysic of hope*. New York: Harper & Row.
- Meirieu, Ph. (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Mijs, J. J. B. (2021). The paradox of inequality: income inequality and belief in meritocracy go hand in hand. *Socio-Economic Review*, 19(1), 7-35. <https://doi.org/10.1093/ser/mwy051>.
- Onderwijsraad (2023). *Een duidelijke positie voor schoolbesturen*. Den Haag: Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2023/09/28/schoolbesturen>.
- Sandel, M. J. (2022). *Het onbehagen in de democratie. Denken in tijden van crisis*. Utrecht: Uitgeverij Ten Have.
- Shade, P. (2006). Educating hopes. *Studies in Philosophy and Education* 25, 191-25. <https://doi.org/10.1007/s11217-005-1251-2>.
- Snow, N. E. (2018). Fundamental hope, meaning, and self-transcendence. In: J. A. Frey & C. Vogler, (Eds.). *Self-transcendence and virtue: Perspectives from philosophy, psychology, and theology* (1st ed.). (pp. 39-61) London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429469572>.
- Tongeren, P. van (2013). *Leven is een kunst. Over morele ervaring, deugd-ethiek en levenskunst*. Zoetermeer: Klement | Pelckmans.

- Vrooman, C., Boelhouwer, J., Iedema, J. & Torre, A. van der (2023). *Eigentijdse ongelijkheid. De postindustriële klassenstructuur op basis van vier typen kapitaal. Verschil in Nederland 2023*. Den Haag: SCP. <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2023/03/07/eigentijdse-ongelijkheid>.
- Waslander, S. (2016). Gelijke onderwijskansen als maatschappelijke opdracht. In de schaduw van de meritocratie. *De Nieuwe Meso*, 3: 8-14.
- Winter, M. de (2024). *Medemenselijk opvoeden. Samenlevingspedagogiek voor een hoopvolle en daadkrachtige generatie*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Zee, T. van der (2023). *Praktische verstandigheid in het onderwijs. Reflecties over een onmisbare deugd-ethische kwaliteit voor een hoopvolle toekomst*. Oratie. Nijmegen: Radboud Universiteit. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/300468>.
- Zee, T. van der, Groningen, S. van, Henssen, R., Jong, T. de, Rubingh, H. & Wijker, L. (2023). *Bestuurlijke verstandigheid. Reflectie-instrument om tot goede besluiten te komen*. Woerden: Verus.
- Zipory, O. (2018). On educating while hoping for the impossible: Gabriel Marcel's absolute hope as a rejection of educational instrumentalism. *Studies in Philosophy and Education*, 37: 383-399. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9596-x>.

Goed onderwijs voor alle kinderen vanzelfsprekend maken

GUIDO DE BRUIN & MONICA NEOMAGUS

Op welke manier biedt inclusief onderwijs tegenwicht aan het meritocratisch denken? Schoolleider Wico Blokland doet het op zijn School met de Bijbel in Noordeloos door de gemeenschap centraal te stellen. Elk kind in het dorp in de Alblasserwaard is welkom op zijn school, ongeacht achtergrond, mogelijkheden en beperkingen. ‘Waar ik een opening zie, doe ik mijn uiterste best om het voor elkaar te krijgen.’

Voor Wico Blokland heeft inclusiever onderwijs te maken met de waarde en waardigheid van zijn leerlingen. Een leerling met een hoge Cito-score is niet meer waard, al leven we in een maatschappij die daar vaak wel van uit lijkt te gaan. Blokland werkt vanuit de grondhouding dat ieder kind bij voorbaat waardevol is, ongeacht wat het presteert en hoe hoog die prestaties maatschappelijk worden aangeslagen.

‘Met elkaar voor ieder kind’

‘Kinderen en jongeren die dat niet alleen kunnen, een stap verder brengen.’ Al tijdens zijn pabostage en zijn latere loopbaan in het speciaal onderwijs ontdekte Blokland dat dat is wat hem drijft. Toen hij directeur werd van zijn huidige school, had die al het motto ‘Met elkaar voor ieder kind’. Wat hem betreft een prima omschrijving van inclusief onderwijs, al heeft hij met die term niet zo veel op. Voor hem is het een pleonasme. ‘Ik wil goed onderwijs voor alle kinderen mogelijk maken. Dat zou vanzelfsprekend moeten zijn.’

Van meet af aan heeft Blokland zich ervoor ingezet om dat waar te maken. Eerst door leerlingen welkom te heten van de openbare school die moest sluiten en van een reformatorische school waar het leerlingenvervoer in de knel was gekomen. Al gauw ontstond de wens om ook kinderen uit het dorp met een lichamelijke of mentale beperking of gedragsproblemen een plek te bieden. In een eerdere rol als intern begeleider op dezelfde school had Blokland die al snel naar het speciaal onderwijs verwezen zien worden.

Als inwoner van Noordeloos kwam het voor hemzelf ook dichtbij. Hij heeft twee kinderen met beperkingen die veel ondersteuning nodig hebben. Toen zijn zoon Justin vier was geworden, vroegen Blokland en zijn vrouw zich af of hij wel naar de reguliere school in het dorp kon. 'Maar het team zei meteen: hij komt toch zeker bij ons op school?' Nu gaat Justin dagelijks met zijn speciaal gemaakte fiets naar de school van zijn vader.

Veel praten

Wat vraagt het van een schoolleider om in principe geen nee te verkopen als ouders zich met hun kind melden? Allereerst heel veel gesprekken voeren, zegt Blokland, om te beginnen in de school. Van de administratief medewerker tot de voorzitter van het bestuur: met iedereen gaat hij in gesprek over de bijdrage die ze aan het ideaal van de school kunnen leveren. De meeste leerkrachten willen zich er met hart en ziel voor inzetten – met de bijbehorende scholing, bereidheid tot samenwerking en creativiteit om steeds nieuwe uitdagingen aan te gaan – maar enkele niet. Met hen moest Blokland het lastige gesprek voeren dat in de meeste gevallen leidde tot hun vertrek.

Ook bij sommige ouders had en heeft de directeur weerstand te overwinnen, vooral omdat ze bezorgd zijn dat de extra aandacht die uitgaat naar leerlingen met een grotere zorgbehoefte, ten koste zal gaan van hun kind. 'Ik ga altijd het gesprek aan, waarin ik goed luister naar hun bezwaren en tegelijkertijd duidelijk maak waar de school voor staat. Meestal is na zo'n gesprek 95% van de weerstand weg.'

Daarnaast moet Blokland veel praten om het allemaal geregeld te krijgen – van de noodzakelijke zorg en aanpassingen aan het gebouw tot de financiering. 'Ik zit bij alle overleggen met partners in en rond de school, zoals de buitenschoolse opvang, logopedie en de gemeente.' Met veel creativiteit moet hij oplossingen zien te vinden voor obstakels als regelgeving, schotten of financiële beperkingen. 'Zo moest ik laatst in overleg met de gemeente over pgb's die door strakke regelgeving niet aan onderwijsassistenten uitbetaald mogen worden.'

'Het moet gewoon anders kunnen'

De instelling die je daarvoor als schoolleider moet hebben: 'Ik bijt me erin vast, want het moet gewoon anders kunnen.' Dat geldt ook voor een vraagstuk dat hem nog wel hoofdbrekens bezorgt. 'Bij de overstap van leerlingen met een beperking of gedragsproblemen naar het voortgezet

onderwijs, loop ik soms tegen een muur aan. We krijgen die kinderen vaak niet geplaatst.’

Bij dit soort vraagstukken is een goed netwerk van gelijkgezinde scholen van belang, zoals het Verus-netwerk Inclusiever Onderwijs. ‘Dan zie ik bij een collega in bijvoorbeeld Hoogeveen dat het daar wel kan, en dan neem ik mijn samenwerkingsverband daar weer in mee. Waar ik een opening zie, doe ik mijn uiterste best om het voor elkaar te krijgen.’

Daarbij noemt hij geduld een belangrijke deugd om je als schoolleider in te oefenen. ‘Dit soort vraagstukken moet je niet morgen opgelost willen hebben.’ Bij alle weerbarstigheid houdt hij steeds voor ogen waarvoor hij het allemaal doet. ‘Ik zie steeds weer hoeveel impact het heeft dat kinderen met een beperking gewoon hier naar school kunnen, niet alleen op henzelf, maar ook op hun gezinnen en de hele dorpsgemeenschap.’ Blokland ziet dat ze gedijen, ook qua onderwijsresultaten, en voluit deel zijn van de school- en dorpsgemeenschap.

Gewoon anders

Dat is zeker de ervaring van Baltine en Dingeman, die in Noordeloos een melkveebedrijf runnen. In hun gezin wordt 25 jaar geleden dochter Dorina geboren. Na anderhalve dag blijkt dat ze het syndroom van Down heeft. Daarbij heeft zij een oogafwijking en uiteindelijk maar dertig procent zicht.

Voor Baltine en Dingeman staat de wereld even stil; ze raken geëmotioneerd wanneer ze eraan herinnerd worden. Vervolgens merken ze eensgezind op dat dat toen maar van korte duur was. Ze constateren dat er een weg voor hen ligt die helemaal onbekend is, maar die ze vanaf nu samen zullen gaan bewandelen. ‘Niet teveel pampieren en alles uitproberen wat mogelijk is’, wordt hun credo. ‘En daarbij alle hulp aanpakken die je geboden wordt, dat steunt je op je weg’, zegt Baltine.

Zo komt Dorina uiteindelijk op de School met de Bijbel terecht. Met extra ondersteuning en de ‘liefdevolle begeleiding’ van de school doorloopt ze die zonder noemenswaardige problemen. Ze leert lezen, muzieknoten lezen en behaalt zeven zwemdiploma’s. Contacten met andere kinderen zijn er volop. Ze komen bij elkaar over de vloer en op elkaars verjaardagen. Volgens haar moeder is deze acceptatie van de kinderen onderling een van de meest waardevolle ervaringen die Dorina voor haar verdere leven heeft kunnen opdoen.

In een video in opdracht van het Platform Naar Inclusiever Onderwijs beaamt een andere moeder dat leerlingen op deze school op een natuurlijke manier leren dat anders-zijn heel normaal is. Doordat ze in de klas zitten met kinderen met extra ondersteuningsbehoefte zijn ze ‘behulpzamer, zorgzaam’, zegt ze. ‘Ik denk ook dat ze kinderen met een beperking minder anders vinden. Het is gewoon, het gaat heel natuurlijk. Het haalt hun beste eigenschappen naar boven.’

Bij Dorina hebben deze manier van school-zijn en het vervolgonderwijs bij Bartiméus in Zeist de basis gelegd voor haar ontwikkeling. Inmiddels woont ze in een eigen appartement in een nieuw woon-zorgcomplex, waarvan ze met trots een foto laat zien. Ze vertelt over haar huidige werk bij een bedrijf waar ze afwisselend cadeautjes inpakt, de lunches voor collega’s verzorgt en logistieke werkzaamheden verricht.

Gevraagd naar haar talenten noemen haar ouders haar fijngevoeligheid, eerlijkheid, punctualiteit en nieuwsgierigheid. Om dat laatste moet ze zelf hard lachen, want ‘dat vinden sommige mensen wel eens lastig’.

In de genen

Dorina is een levend voorbeeld van wat ‘goed onderwijs voor alle kinderen’ kan bewerkstelligen. Door elkaar in de schoolgemeenschap steeds weer aan die gezamenlijke missie te herinneren, hangt het waarmaken daarvan al lang niet meer van hem af, zegt Blokland stellig – als dat al ooit het geval geweest is. ‘Het zit in de genen van de school. Als ik zou weggaan, zou het team het voortzetten.’

Die overtuiging ziet hij bevestigd als een leerkracht bijna teleurgesteld is als ze een jaar geen enkele leerling in de klas heeft die extra zorg nodig heeft. Of in het recente pleidooi van de leerlingenraad voor meer sportactiviteiten op school, vooral voor en met leerlingen voor wie het moeilijker is om te sporten.

Dat een school met zo’n cultuur een aanzuigende werking heeft op leerlingen met extra zorgbehoefte in omliggende dorpen, zal niemand verbazen. Maar Blokland is daar niet blij mee. ‘We willen geen speciaal onderwijsvoorziening voor de regio worden. We willen liever andere scholen helpen om dit ook mogelijk te maken. Want het kan op elke school.’



6 De vrijheid van de genade

Van verdienste naar dienstbaarheid

ERIK BORGMAN

Het lijkt haast een tautologie: het meest verdient degene met de meeste verdiensten voor de samenleving. Die verdient het immers om het meeste te verdienen. Maar het tautologische verbergt bij uitstek het ideologische en dat wordt duidelijk door de vraag te stellen ‘wie zegt dit?’. Als degenen die het meest verdienen, zeggen dat ze dit verdienen, ligt de verdenking voor de hand dat ze bezig zijn hun eigen privileges te rechtvaardigen (Markovits, 2019).

Hoewel het bijna vergeten lijkt, kunnen velen zich nog wel herinneren dat tijdens de coronapandemie de beroepen die werden aangemerkt als ‘cruciaal’ – en dat lijkt toch de overtreffende trap van ‘verdienstelijk’ – helemaal niet de beroepen waren met de beste salarissen. Integendeel. Nu kan men natuurlijk tegenwerpen dat inzicht in het cruciaal zijn van een specifieke taak op korte termijn nog geen indicatie is voor het maatschappelijke belang ervan. Maar hiermee komt al iets aan het licht wat het tautologische verbergt: dat we helemaal niet weten vanuit welke positie we zouden kunnen vaststellen wat maatschappelijk gesproken de grootste verdienste heeft.

In dit hoofdstuk leg ik allereerst de interne tegenstrijdigheid van het idee van verdienste bloot. Met Michael Sandel concludeer ik hieruit dat we geen meritocratische samenleving nodig hebben, maar een genadige. Dat brengt me bij een variant van de vraag die Martin Luther in de zestiende eeuw kwelde: ‘*Wie bekomme ich einen gnädigen Gott?*’, namelijk de vraag hoe wij een genadige samenleving krijgen. Eerst zal ik duidelijk maken waarom ieder van ons uitsluitend kan floreren op basis van genade, waarbij ik me baseer op het werk van de Martinikaanse psychoanalyticus en filosoof Frantz Fanon. Vervolgens beschrijf ik met behulp van werk van de Franse filosofe Simone Weil wat het zou betekenen om de samenleving te openen als ruimte van genade. Tot slot bespreek ik wat de consequenties hiervan zouden zijn voor het onderwijs.

Verdienste als dwaallicht

Onze samenleving voorstellen als een meritocratie, suggereert dat de verschillen in inkomen – en daarmee in de mate van toegankelijkheid van talloze aspecten van het leven – niet alleen te verklaren, maar ook te rechtvaardigen zijn. De Duitse socioloog Max Weber spreekt in dit verband over een theodicee (Weber, 1915-1919, pp. 242-247). Het gaat hem niet om een poging om de goedheid en de almacht van God te verzoenen met het bestaan van het kwaad in de wereld (de gebruikelijke betekenis van theodicee), maar om een rechtvaardiging van wat in eerste instantie verschijnt als onrechtvaardig. Verschillen in aanzien en inkomen, in macht en invloed zijn in Webers visie onvermijdelijk. Maar als deze verschillen als willekeurig verschijnen, verliezen burgers het vertrouwen dat de wereld zinvol is en de samenleving rechtvaardig. De samenleving voorstellen als meritocratie suggereert niet alleen dat de verschillen wel degelijk gerechtvaardigd zijn, maar bovendien dat iedereen in beginsel de mogelijkheid heeft een betere positie te verwerven, mits zij of hij er zich ervoor inspant. In een meritocratische samenleving wordt ideaaltypisch ieders plaats in de maatschappelijke hiërarchie bepaald door een combinatie van talenten en de inspanning deze zodanig te ontwikkelen dat de samenleving als geheel ervan profiteert.

Maar bij nader inzien blijkt deze claim te berusten op tal van blinde vlekken. Geen samenleving kan bijvoorbeeld zonder moeders en dat het baren van kinderen veel inspanning kost, valt moeilijk te ontkennen. Toch leidt dit er niet toe dat het moederschap geldt als een grote verdienste, laat staan dat voor moeders een hoge beloning is weggelegd. Het vraagt, om een ander voorbeeld te geven, een groot offer om eigen huis en haard te verlaten om elders te gaan werken. Hoewel het omgekeerde vaak wordt gesuggereerd, kunnen westerse samenlevingen niet functioneren zonder mensen die dit doen. Toch kijken maar weinigen op tegen arbeidsmigranten, integendeel, menigeen kijkt op ze neer en ze worden slecht betaald.

Een andere blinde vlek is de historisch en geografisch uiteenlopende waardering voor verschillende soorten werk; deze suggereert dat een neutraal oordeel over de intrinsieke verdiensten van werkzaamheden of beroepen uiteindelijk onmogelijk is. Het beeld van de samenleving als meritocratie lijkt vooral te moeten suggereren dat de materiële welvaart die mensen voor zichzelf en hun kinderen verlangen, onder de bestaande

verhoudingen voor iedereen bereikbaar is. Men hoeft slechts de juiste opleiding te kiezen en zich in te zetten om een waardevolle en daarmee ook gewaardeerde steunpilaar te worden van de samenleving zoals deze is.

In het beeld van een meritocratische samenleving speelt het onderwijssysteem een sleutelrol. Immers, door het verwerven en certificeren van competenties wijzen scholen verdiensten toe die recht geven op meer of minder prestige en beloning. Daarom kennen meritocratische samenlevingen enerzijds een leerplicht – om erin te kunnen functioneren is een minimum aan opleiding nodig en er is een brede acceptatie dat je deze ook mag eisen – en presenteren ze anderzijds scholing als de beste investering in jezelf als kapitaal. Indien het niveau van het genoten onderwijs de verschillen in macht, inkomen en prestige moet rechtvaardigen, is het van eminent belang dat iedereen in gelijke mate toegang heeft tot elke vorm van onderwijs om ‘het beste uit zichzelf’ te kunnen halen. Het enig legitieme onderscheid is dat op basis van talent.

Maar er zal altijd meer meespelen in de toegankelijkheid van scholing en het succesvol doorlopen van de school dan talent en inspanning. Bijvoorbeeld het vermogen om te doorzien wat een opleiding vraagt en biedt, en om te begrijpen wat er nodig is om aan de eisen ervan te voldoen. De aansluiting tussen de school- en de thuiscultuur is en blijft van grote invloed, en daarmee de opleiding en de maatschappelijke positie van de ouders (Bloodworth, 2019). In een samenleving die zichzelf ziet als meritocratisch, zal daarom steeds opnieuw worden geconstateerd dat ze niet meritocratisch genoeg is. Het falen van de meritocratie verschijnt steevast als stimulans om de meritocratie te beschermen en te versterken (vgl. Wooldridge, 2021).

Bovendien zijn talenten niet gelijk verdeeld, of het nu de talenten zijn die mensen geacht worden te ontwikkelen door scholing of de talenten die nodig zijn om de eigen talenten te herkennen, te kunnen en willen ontwikkelen en anderen ervan te overtuigen dat men ze heeft. Ook zijn de beschikbare plaatsen op de hoogste sporten van de maatschappelijke ladder per definitie beperkt. Er zullen daarom altijd mensen zijn die met grote toewijding werk doen met naar hun eigen gevoel essentiële vaardigheden en kennis, die er desondanks niet in slagen maatschappelijk aanzien en een comfortabel inkomen te verdienen. Ze zullen zich achtergesteld voelen en teleurgesteld zijn en zich daarom op termijn tegen het meritocratisch systeem gaan keren. De Britse socioloog en politicus Michael Young, die de term ‘meritocratie’ bedacht en direct ook de interne

tegenstrijdigheden ervan blootlegde, signaleerde in 1958 al dat deze bom het vertrouwen in de meritocratische samenleving zou opblazen (Young, 1958, m.n. pp. 153-190).

Vrijheid als genadegave

Anders dan vaak gedacht bevordert een meritocratische samenleving de maatschappelijke gelijkheid dus niet. Ze legitimeert, continueert en versterkt daarentegen de bestaande ongelijkheid (Littler, 2017). Meritocratie staat daarmee op gespannen voet met democratie. De Duits-Amerikaanse filosofe Hannah Arendt (1906-1975) noemde de meritocratie zelfs een verkapte vorm van aristocratie, namelijk van de slimsten en handigsten (Arendt, 1961, pp. 176-177). In deze lijn bracht de Amerikaanse filosoof Michael Sandel recent op spraakmakende wijze naar voren dat juist ‘gewone mensen’ met gematigde ambities en gemiddelde vermogens niet gebaat zijn bij versterking van het meritocratische karakter van de samenleving, integendeel. Dit brengt Sandel ertoe te pleiten voor genade in plaats van verdienste als centrale notie van de samenleving. Genade vat hij op als het toekennen van waardigheid aan mensen onafhankelijk van wat ze presteren of opbrengen (Sandel, 2020). Het is de moeite waard deze gedachte nader uit te werken.

Zonder het woord te gebruiken toont de Martinikaanse denker en activist Frantz Fanon (1925-1961) de noodzaak van genade aan op basis van wat hij beschouwt als de essentie van het mens-zijn. Juist als zwart persoon in een door kolonialisme en racisme getekende wereld heeft hij de ervaring dat hem de essentiële ruimte om zinvol te bestaan onthouden wordt. *‘L’homme est mouvement vers le monde et vers le semblable’*, schreef Fanon in 1952 in *Peau noire, masques blancs* (‘Zwarte huid, witte maskers’). De mens is een beweging naar de wereld en naar de medemens, degene die op hem of haar lijkt (Fanon, 1952, p. 91/p. 37). Met de Franse filosoof Jean-Paul Sartre (1905-1980) deelt Fanon de overtuiging dat de mens veroordeeld is om in vrijheid zijn of haar leven gestalte te geven en zinvol te maken. Maar anders dan bij Sartre representeerde voor Fanon de anderen niet ‘de hel’, maar was gemeenschap met en erkenning door anderen voorwaarde voor een betekenisvol leven (Hudis, 2015, pp. 20-21). Het verlangen zich te laten kennen is voor Fanon de grondslag van het verlangen om te leren. Immers, wie gekend wil worden, moet weten

hoe je op zo'n manier tevoorschijn kunt komen dat anderen je inderdaad herkennen en erkennen; herkennen in wie je bent en erkennen dat je iemand bent, een uniek en waardevol persoon. Fanon had als zwarte man in Martinique, en later in Frankrijk en Algerije, de ervaring dat er voor hem geen ruimte was om zich te kennen te geven als degene die hij was (Macey, 2012; Shatz, 2024).

In *Peau noire, masques blancs* reflecteert Fanon op de ervaring dat hij vanwege zijn huidskleur direct werd geassocieerd met tal van eigenschappen en (on)vermogens die de racistische koloniale cultuur bij mensen van kleur veronderstelt. Volgens Fanons analyse zorgde de koloniale blik ervoor dat zijn waarde niet werd afgemeten aan wat hij te bieden had en liet zien, maar aan de mate waarin hij met zijn uiterlijke verschijning en optreden op zijn witte medemensen leek. Hij werd niet gekend en erkend voor wie hij was en kon hierdoor ook zijn witte medemensen niet herkennen en erkennen in hun beweging naar de wereld en hun naasten. Als praktiserend psychiater werd Fanon er stelselmatig mee geconfronteerd dat zwarte en witte mensen elkaar als bedreigend en beangstigend ervaren. Hierdoor kunnen ze hun mens-zijn niet vrij ontwikkelen. Dit was bij Fanon de grondslag van een revolutionair humanisme (Lee, 2015, m.n. pp. 71-96).

In de racistische cultuur die ze gezamenlijk met hun zwarte medemensen bewoonden, bestreden Fanons witte naasten de vermeende bedreigingen door mensen van kleur zoals hij allerlei normen en eisen op te leggen. Vanwege de dominantie van de witte cultuur is hun erkenning als volwaardig mens afhankelijk van de mate waarin zwarte mensen aan de witte normen voldoen. Zwarte mensen hebben door hun verlangen naar erkenning volgens Fanon de neiging deze normen en eisen te internaliseren om zo de begeerde herkenning en erkenning te verwerven. Maar dat zal nooit lukken, want zwarte mensen kunnen nooit voldoen aan de witte normen. Door hun huidskleur verschijnen ze onmiddellijk als buitenstaanders. Maar voor Fanon zat het probleem dieper. In zijn existentialistische visie op het menselijk bestaan was de vrijheid om autonoom te bepalen wie je bent en hoe je leeft essentieel voor je mens-zijn. De wereldwijde racistische cultuur, volgens Fanon het gevolg van het eveneens wereldwijde kolonialisme, ontzegde zwarten precies dit vermogen. Het gevolg was dat ze zichzelf dit vermogen ook niet toekenden. Steeds wilden zwarte mensen betekenisvol zijn in de ogen van hun witte naasten en richtten ze zich er zo op te voldoen aan eisen van buitenaf.

Aan de menselijke vrijheid van binnenuit uitdrukking te geven aan wat ze voor zichzelf verlangden en zich daarin te laten kennen, kwamen ze op deze manier niet toe.

Volgens Fanon was het voor zwarten als hij nodig te breken met het verleden en deze vrijheid te claimen. Om het cultureel racisme af te schudden was het nodig de witte dragers ervan te verslaan teneinde hun invloed op het zelfbeeld van zwarten uit te drijven. Dat hij hierbij op basis van een uitvoerige analyse van het geweld dat koloniale onderwerping betekent, opriep tot tegengeweld (Fanon, 1961, m.n. pp. 449-506/pp. 25-77), heeft tot veel discussie geleid en tot twijfel aan het ethische gehalte van zijn denken. In zijn *Préface* bij Fanons boek uit 1961, *Les damnés de la terre* ('De verworpenen der aarde'), suggereert Sartre dat geweld volgens Fanon wonden door eerder geweld kan dichten. Met het doden van een Europeaan zou in zijn visie een gekoloniseerde afrekenen met zowel een onderdrukker als met de onderdrukking van een onderdrukte, namelijk de onderdrukte in zichzelf. 'Over blijven een dode mens en een vrije mens' (Fanon, 1961, pp. 448; 442/pp. 22; 16).

Fanons ostentatieve vertrouwen in de kracht van (tegen)geweld laat niet allereerst een gebrek zien aan ethisch vermogen aan zijn kant, maar toont vooral een aporie. Zijn inzet was het creëren en herstellen van de mogelijkheid voor alle mensen, van welk ras of met welke huidskleur ook, zich aan elkaar te kennen te geven en door elkaar te worden erkend als wie ze vanuit zichzelf in vrijheid zijn. Maar teneinde in culturele zin geen genadebrood te hoeven eten – 'je mag meedoen, mits je ...' – is een ruimte nodig waar iedereen genadig uitgenodigd wordt tevoorschijn te komen in plaats van de maat genomen te worden. Fanon kwam uiteindelijk tot de voor hem onontkoombare conclusie dat mensen aan wie deze ruimte met geweld onthouden wordt, deze moeten veroveren. Maar waar zou dit vermogen om die ruimte te veroveren vandaan moeten komen, als zwarte mensen zozeer worden gefnuikt door witte beelden van waarachtig en verdienstelijk mens-zijn? Het geweld functioneert bij Fanon als *deus ex machina* die deze aporie oplost door het witte geweld letterlijk uit de wereld te helpen.

Van meritocratie naar ministeriocratie

Feitelijk maakt Fanon langs een omweg duidelijk dat er voorafgaand aan al het andere genade nodig is om in vrijheid tevoorschijn te komen. Nu had hij wel respect voor religieuze uitdrukkingen en rituelen als bron van kracht en zelfbewustzijn, maar Fanon was zelf belijdend atheïst. Hij kon daarom niet denken wat de Bijbelse traditie juist verkondigt: dat vrijheid geen noodlot is (Sartre) en ook geen te bevechten doel (Fanon), maar een gave. Bijbels gesproken geeft God de vrijheid vanuit zijn betrokkenheid bij en zijn liefde voor degenen die haar ontberen en daaronder lijden. Zoals God volgens het Bijbelboek Exodus zegt tegen Mozes vanuit het brandende braambos:

Ik heb de ellende van mijn volk in Egypte gezien, de jammerklachten over hun onderdrukkers gehoord; Ik ken hun lijden. Ik ben afgedaald om hen te bevrijden uit de macht – van Egypte, om hen weg te leiden uit dit land, naar een land dat goed en ruim is, een land dat overvloedt van melk en honing (Exodus 3,7-8).

Vrijheid als genadige ruimte die steeds opnieuw gegeven wordt om naartoe te bewegen. God kent onze onvrijheid en ons verlangen naar vrijheid, ook als dit verborgen en onderdrukt is, misschien zelfs voor onszelf. Hij biedt ons de mogelijkheid deze vrijheid daadwerkelijk te realiseren door ons op zijn uitnodiging in deze ruimte te begeven. Wij eten geen genadebrood, wij leven van begin tot einde van de genade die ons tot vrijheid uitnodigt. Wat de gevolgen zijn als wij daadwerkelijk op deze uitnodiging ingaan, weet nog niemand, ook wijzelf niet.

Een samenleving als ruimte van Gods genade: kunnen we ons daar iets bij voorstellen en is het mogelijk dat hiervan iets aan het licht komt in een omgeving waarin lang niet iedereen het geloof in God en diens genade deelt? In het evangelie geeft Jezus een belangrijke aanwijzing als Hij tegenover zijn leerlingen het hele idee van 'verdienste' op zijn kop zet. In de gebruikelijke visie is verdienste datgene wat mensen waardevol maakt en daarmee het recht geeft een prominente plaats in de samenleving in te nemen en zich te doen gelden. Jezus stelt daartegenover:

Maar zo is het onder jullie zeker niet. Wie daarentegen groot wil worden onder jullie, moet jullie dienaar zijn; wie onder jullie de eerste wil zijn, moet slaaf van allen zijn (Marcus 10,42-44; vgl. Matteüs 20,25-27; Lucas 22,24-26).

Ver-dienst-e geeft hier geen toegang tot de mogelijkheid om te heersen, maar is intrinsiek *dienst*, concrete dienstbaarheid. Analoog aan het door Young bedachte begrip ‘meritocratie’, samengesteld uit een Latijns en een Grieks deel, zou je kunnen zeggen dat het evangelie een ‘ministeriocratie’ voorstelt, een samenleving waarin dienstbaarheid regeert.

Een samenleving als ministeriocratie? Ze noemt het niet zo, maar de Franse filosofe Simone Weil (1909-1943) heeft precies hierover wel nagedacht. Op verzoek van generaal Charles de Gaulle (1890-1970) werkte Weil kort voor de bevrijding van Frankrijk in Londen haar visie uit op de gewenste naoorlogse samenleving. Haar teksten verschenen postuum in 1949 in druk onder de titel *Enracinement*, ‘Verworteling’ (Weil, 1949). Weil houdt hierin om te beginnen de uit de Franse revolutie afkomstige trits ‘vrijheid, gelijkheid en broederschap’ tegen het licht. De fixatie die daarbij ontstaan is op ieders rechten moet het bij haar ontgelden. Volgens haar gaat het er allereerst om de menselijke verplichtingen te ontdekken. Ze neemt op haar manier de aansporing van Jezus op om de dienaar van allen te willen zijn, door te stellen dat wij om een goede samenleving op te bouwen geen rechten moeten claimen, maar aan onze verplichtingen jegens anderen moeten voldoen. Dit betekent voor haar geenszins dat wij ons slaafs aan de bestaande samenleving moeten onderwerpen en deze in haar bestaande vorm moeten proberen voort te zetten. Integendeel: het verlangen ontwikkelen om te dienen impliceert een radicale revolutie, zeker zo radicaal als die van Fanon. Maar het is geen revolutie als het poneren van zichzelf, maar als een dienstbaar antwoord.

Voor Weil is de centrale verplichting van het menselijk bestaan respect voor anderen in hun unieke eigenheid. Deze eis tot respect is volgens haar absoluut en met het mens-zijn van de ander gegeven. Een samenleving kent rechten toe en als deze niet collectief erkend worden, verliezen ze hun betekenis, zo stelt Weil. Verplichtingen blijven daarentegen gelden, ook als mensen ze niet erkennen (Weil, 1949, pp. 6-8/pp. 13-15). Weil kon er in 1943 natuurlijk nog niet naar verwijzen, maar de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens die de Verenigde Naties in

1947 aannamen, baseert de mensenrechten op de onvervreemdbare menselijke waardigheid die respect vereist. De preambule begint met de vaststelling 'dat erkenning van de inherente waardigheid en van de gelijke en onvervreemdbare rechten van alle leden van de mensengemeenschap grondslag is voor de vrijheid, gerechtigheid en vrede in de wereld' en stelt vervolgens dat 'de komst van een wereld, waarin de mensen vrijheid van meningsuiting en geloof zullen genieten, en vrij zullen zijn van vrees en gebrek, is verkondigd als het hoogste ideaal van iedere mens'. De plicht om zich voor dit ideaal in te zetten was volgens Weil niet gebaseerd op een maatschappelijk contract of een overeenkomst in cultuur, maar met het mens-zijn gegeven (Weil, 1949, p. 9/p.16).

Het voldoen aan de plicht tot respect en het uitdrukken hiervan in concrete vormen van zorg, volgens Weil secundaire, maar essentiële verplichtingen, maken een samenleving mogelijk. Mensen moeten hun plichten kunnen nakomen. Dit veronderstelt vrijheid, want je kunt mensen wel dwingen bepaalde handelingen te verrichten, maar niet om hun plichten als plichten op zich te nemen (Weil, 1949, pp. 13-14/pp. 23-24). Gehoorzaamheid is gebaseerd op instemming volgens Weil (Weil, 1949, pp. 15-16/pp. 22-23). Ze beschouwt het als een vitale behoefte van de menselijke ziel om nuttig en van betekenis te zijn voor anderen en verantwoordelijkheid voor hen te dragen (Weil, 1949, p. 16/p. 23). De grondslag hiervoor is wat Weil 'gelijkheid' noemt: het inzicht dat ieder gelijkelijk respect toekomt op basis van de bijdrage die iemands leven, denken en handelen, kortom iemands bestaan voor de samenleving betekent.

Hierbij is het voor Weil essentieel dat wij elkaar niet de maat mogen nemen. Ze noemt de verandering van een aristocratie in een vermeende meritocratie 'ongezond'. Het woord 'meritocratie' bestond destijds niet, maar Weil spreekt van een samenleving waarin ongelijkheid vloeibaar is en mensen streven om van de posities die weinig respect genieten te groeien naar gerespecteerde posities. In haar ogen ontstaat gelijkheid pas wanneer maatschappelijke taken en leefomgevingen niet langer als meer of minder waardig worden gezien en beleefd (Weil, 1949, pp. 17-19/pp. 24-27). Anders gezegd, het gaat om een gelijkheid in eer en respect die onafhankelijk is van iemands werkzaamheden of verantwoordelijkheden. De bereidheid tot en de mate van dienstbaarheid zijn bepalend.

Ontvangers van de toekomst

Dit laatste kan de indruk wekken dat Weil gericht was op behoud van de bestaande samenleving en dat het geen probleem is dat afkomst en onderwijs mensen een plaats in de samenleving toewijzen. Hun taak zou het dan zijn om deze plaats van harte en in dienstbaarheid in te nemen. Inderdaad is Weil niet gericht op economische groei of meer persoonlijke macht en invloed. Het gaat haar om het vinden van een duurzame orde en daarbij is het universum voor haar een voorbeeld:

[E]lke dag kunnen wij het voorbeeld van het universum zien. Daarin spelen oneindig veel onafhankelijke, mechanische acties mee voor het creëren van een orde die voorbij al die verschillen coherent blijft. Wij houden dan ook van de schoonheid van de wereld, omdat wij daarachter de aanwezigheid voelen van iets wat te vergelijken is met de wijsheid die wij graag zouden willen bezitten om ons verlangen naar het goede te bevredigen (Weil, 1949, p. 12/pp. 19-20).

Het steeds beter leren kennen van deze wijsheid, hetzij door studie ervan, hetzij door praktisch engagement ermee in concrete arbeid, versterkt volgens Weil het verlangen naar het goede. Arbeid doet het inzicht groeien aan het goede bij te dragen door deel uit te maken van dat mysterieuze coherente geheel dat voorbij alle verschillen ligt en er tegelijkertijd in verborgen is. Weil staat niets minder voor ogen dan een samenleving die gericht is op het gehoorzamen aan het goede in plaats van gericht te zijn op comfort en veiligheid. En dat is revolutionair (Zaretsky, 2021). Immers, gerichtheid op comfort en veiligheid leidt tot het afwentelen van het ongemak en het gevaar op degenen die zich daar niet tegen kunnen verdedigen en wier lot door gebrek aan respect maatschappelijk onzichtbaar blijft en daarmee politiek irrelevant. Het ongemak en het gevaar op zich nemen leidt er volgens Weil daarentegen toe dat '[d]e moeite waarmee de inspanning van het werk ... gepaard gaat, ... de pijn [wordt] die de schoonheid van de wereld tot in de kern van het menselijk zijn doet binnendringen'. Dit is de kern van wat Weil *la spiritualité du travail* noemt (vgl. Chenavier 2001); de ontwikkeling van een spiritualiteit van het werk is volgens haar de bijzondere missie of roeping van haar eigen tijd (Weil, 1949, p. 69/p. 93). Het gaat erom uit liefde voor de wereld en in gehoorzaamheid aan wat in deze wereld aan goedheid geboren wil worden, te

leren meewerken aan de ontvangst van de toekomst van de wereld (Chenavier, 2009).

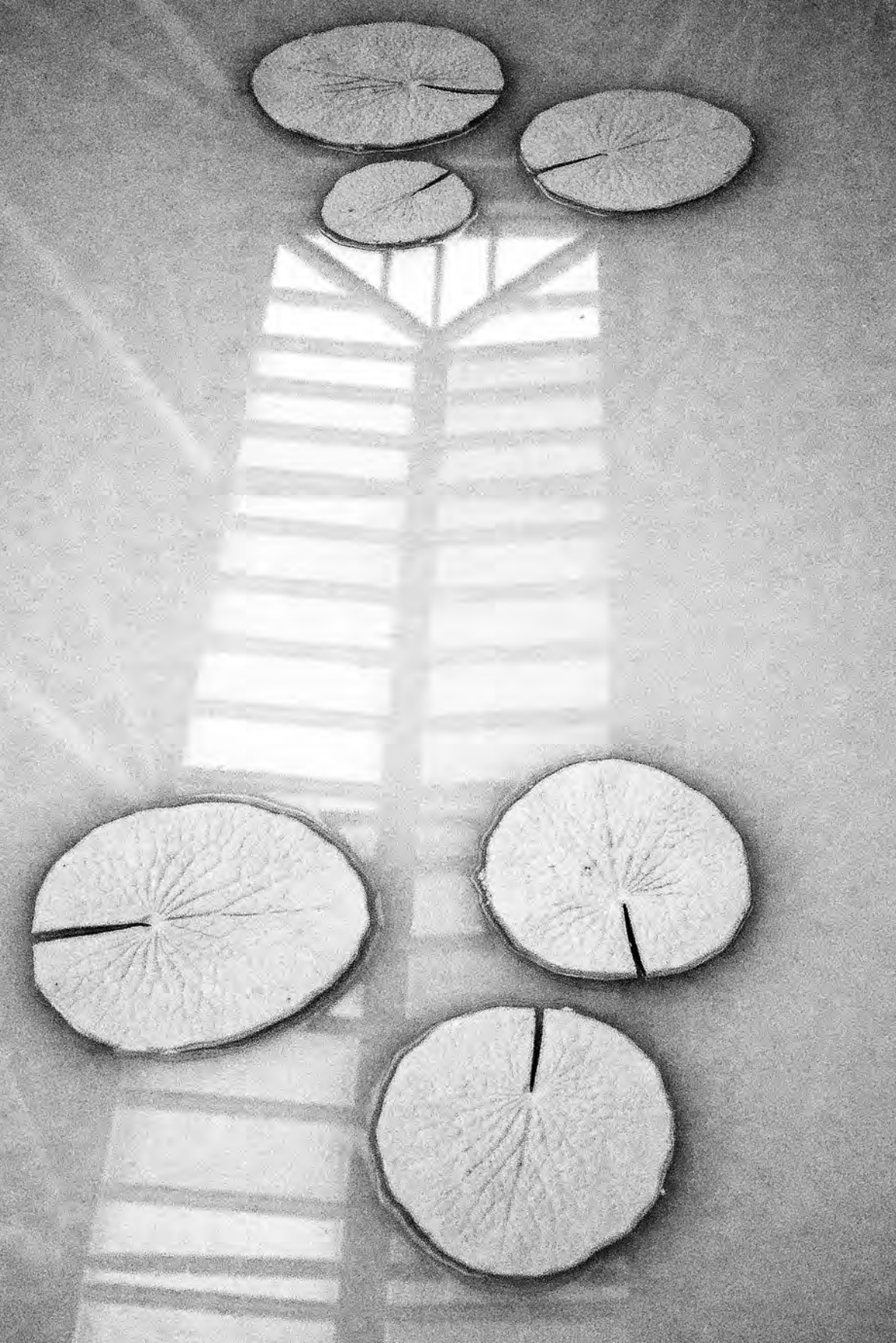
Weil gebruikt hiervoor het beeld van 'een jonge vrouw die, gelukkig en voor het eerst in verwachting, babykleertjes naait'. Dat zal de vrouw volgens haar doen 'met aandacht en zo goed mogelijk', maar zonder maar een moment het kind te vergeten dat zij in zich draagt. Weil contrasteert dit met een andere vrouw die in een gevangeniswerkplaats verplicht babykleertjes naait. Zij zal dit eveneens met aandacht en zo goed mogelijk doen, maar in haar geval uit angst voor straf. Weil concludeert dat er een wereld van verschil is tussen deze twee vrouwen. Om te besluiten met: 'Het hele sociale probleem komt erop neer hoe je werkende mensen van de ene naar de andere situatie kunt brengen.' Dat wil zeggen: van die van de vrouw in de gevangenis naar die van de vrouw in verwachting (Weil, 1949, p. 68/p. 93).

Weil is uit op een samenleving waarin wat Michael Sandel 'de tirannie van de verdienste' noemt, vervangen is door respect voor de aandacht voor en dienstbaarheid en toewijding aan wat zich aandient. De weg daarheen is voor haar niet een curriculumverandering in het onderwijs, want aandacht, dienstbaarheid en toewijding zijn geen schools aan te leren vaardigheden. Het zijn deugden die mensen ontwikkelen door steeds weer en steeds meer in te gaan op de uitnodiging ertoe. Het is voor Weil de taak van de samenleving, en binnen de samenleving van de school, om het mogelijk te maken deze vraag te horen en ruimte te maken voor de mogelijkheden erop in te gaan. Dit drukt het respect uit voor degenen die ernaar verlangen deze mogelijkheden te benutten.

Met andere woorden, we ontvangen de ministeriocratische toekomst door er in het onderwijs vol verwachting babykleertjes voor te maken. Dat betekent niet dat we leerlingen niet langer proberen kennis en vaardigheden bij te brengen, maar dat we daarbij de toewijding aan de wereld en haar heil centraal stellen. In en door deze toewijding verschijnt de toekomst en breekt deze partieel door in de vorm van hoop. Deze hoop nodigt op haar beurt uit tot deelname. De doorbraak van hoop is nooit definitief en moet steeds opnieuw plaatsvinden en ruimte krijgen. Maar ze is tegelijkertijd onstuitbaar, want het enige dat werkelijk overeenkomst met het waarachtig menselijk verlangen: te leven in een ruimte van gegeven en gegunde vrijheid. Bijbels gezegd: in de ruimte van de liefde.

LITERATUUR

- Arendt, H. (1961). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Penguin 2006.
- Bloodworth, J. (2019). *The myth of meritocracy: Why working-class kids still get working-class jobs*. Biteback Publishing.
- Chenavier, R. (2001). *Simone Weil: Une philosophie du travail*. Cerf.
- Chenavier, R. (2009). *Simone Weil: L'attention au réel*. Michalon.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*, in: *Œuvres*. La Découverte 2011, pp. 45-257/*Zwarte huid, witte maskers*. Octavo 2018.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. in: *Œuvres*. La Découverte 2011, pp. 419-681/*De verworpenen der aarde*. Bruna 1969.
- Hudis, P. (2015). *Frantz Fanon: Philosopher of the barricades*. Pluto Press.
- Lee, C.J. (2015). *Frantz Fanon: Toward a revolutionary humanism*. Ohio University Press.
- Littler, J. (2017). *Against meritocracy: culture, power and myths of mobility*. Routledge.
- Macey, D. (2012). *Frantz Fanon: A biography*. Verso.
- Markovits, D. (2019). *The meritocracy trap*. Allen Lane.
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Allen Lane.
- Shatz, A. (2024). *The rebel's clinic: The revolutionary lives of Frantz Fanon*. Head of Zeus.
- Weber, M (1915-1919). ‚Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen‘. in: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Mohr Siebeck 1988, pp. 237-573.
- Weil, S. (1949). *L'enracinement: Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Gallimard / *Verworteling: Wat we de mens verplicht zijn*. Uzer 2022.
- Wooldridge, A. (2021). *The aristocracy of talent: How meritocracy made the modern world*. Allen Lane.
- Young, M. (1958). *The rise of meritocracy*. Routledge 2017.
- Zaretsky, R. (2012). *Subversive Simone Weil: A life in five ideas*. University of Chicago Press.



7 De werkingskracht van ontferming

De meritocratie bevraagd vanuit de gelijkenis van de talenten

BRAM DE MUYNCK

‘Humility among the successful is not a prominent feature of contemporary social and economic life’¹

‘Waarom gaat het er hier zo ontspannen aan toe op het schoolplein? De kinderen hoeven zich hier niet te bewijzen’²

In de rechtvaardiging van ijver en presteren verwijzen we in het Nederlands gemakkelijk naar het begrip ‘talenten’. Iedereen wordt geacht die te gebruiken. ‘Woekeren met talenten’ heeft een positieve betekenis: het wordt gewaardeerd als je je intelligentie inzet en laat zien dat die wat oplevert. Pedagogen zeggen er vaak bij dat ze alle soorten talenten willen waarderen. De één is cognitief sterk, de ander is creatief en een derde sociaal. Ieder heeft een eigen talent. ‘Talent is het vermogen om iets goed te kunnen, iets wat je van nature schijnbaar moeiteloos af lijkt te gaan’, schrijft de SLO op haar website. Maar, zo vermeldt ze erbij, de omgeving is bepalend voor hoe een leerling zijn of haar talenten kan ontwikkelen. En omdat leraren belangrijke actoren zijn in die omgeving, is het voor leraren van groot belang zicht te hebben op de talenten van hun leerlingen (www.slo.nl).

Opmerkelijk is dat, ook bij het benadrukken dat mensen een diversiteit aan mooie eigenschappen kunnen hebben, de redenering hetzelfde blijft: je doet er goed aan om wat je in huis hebt zo goed mogelijk te benutten. Of, vertaald naar het onderwijs: leraren doen er goed aan om het potentieel van leerlingen maximaal te bekrachtigen en leerlingen te stimuleren om hun capaciteiten optimaal te benutten. Het leidt tot aantrekkelijke formuleringen in (digitale) schoolgidsen, zoals: ‘Onze school is

1 Sandel (2021, p. 143).

2 Genoteerd uit een gesprek op een kleine reguliere basisschool die veel kinderen met specifieke onderwijsbehoeften opneemt.

een bijzondere plek waar we elkaar uitdagen om het beste uit onszelf te halen.' De taal dat het loont om 'het beste uit onszelf halen' correspondeert met wat Sandel 'de meritocratische belofte' noemt (Sandel, 2021, p. 85). Scholen stimuleren leerlingen om zich in te spannen maximaal te presteren en dit zal hen iets moois opleveren.

Het pedagogisch handelen wordt op deze manier met een economische metafoor gemotiveerd. 'Woekeren' heeft namelijk wortels in de wereld van handel en ondernemen: je moet zorgen dat het talent wat oplevert. Met je unieke persoonlijke talenten kun je net zo omgaan als met geld en goed: je moet zorgen dat je de waarde ervan zo effectief mogelijk vergroot. Er is werk aan de winkel met wat je zelf in huis hebt! Leraren ervaren hier een lastige spanning. Ze zijn voortdurend bezig leerlingen te stimuleren, maar beseffen ook dat de druk averechts kan werken en dat de stress om zich in te spannen juist leidt tot minder in plaats van meer opbrengsten. En toch ervaren ze het als hun primaire opdracht om de druk op kinderen maximaal te houden. Valt er aan deze spanning te ontkomen?

Problematisch is dat het gebruik van 'talenten' teruggaat op Jezus' gelijk-nis over de talenten (Matteüs 25:14-30). De dienaar die zijn ene talent begraaft, wordt gekapitteld als onnuttig, zelfs zodanig dat hem voorgoed de duisternis wacht. Door deze gelijkenis heeft het begrip talent een zware normatieve lading gekregen. Als je je talent optimaal benut, word je gewaardeerd, als je het niet doet, wordt het zelfs van je afgepakt. Klopt dit wel? En als het niet klopt, hoe wil het verhaal dan gelezen worden?

In dit hoofdstuk probeer ik de oorspronkelijke bedoeling van het verhaal over de talenten op het spoor te komen. Daarvoor ga ik eerst in op de gelijkenis zelf en de lastige aspecten ervan. Het zal blijken hoe begrijpelijk het is dat het verhaal meritocratisch verstaan wordt. Vervolgens ga ik na wat er in het licht van het gehele Matteüs-evangelie over de betekenis ervan te zeggen valt. Dit opent mogelijkheden voor een geheel andere lezing, waarmee we de spanningen die leraren ervaren, niet ongedaan kunnen maken, maar die wel ingangen biedt hoe we in een meritocratische cultuur het goede in het onderwijs kunnen laten verschijnen. Vanuit de in de context verscholen betekenissen probeer ik op te laten lichten wat ertoe doet in de waardering van wat leerlingen meebrengen en wellicht ook wat leraren zelf meebrengen en hoe we op een andere manier dan we gewend zijn kunnen kijken naar wat waardevol is.

Twee tegen één

Eerst de gelijkenis. Jezus vertelt over een vermogend heer die van huis gaat en aan drie dienaren talenten geeft, respectievelijk vijf, twee en één. Een talent staat voor een enorm geldbedrag (Van Bruggen, 2004, p. 430). Omgerekend naar de maatstaven in de Grieks-Romeinse oudheid staat één talent voor 25 jaarsalarissen. Uitgaande van het hedendaagse modale inkomen van 40.000 euro, is de man met het ene talent in een keer miljonair. Hij is ook degene die dit op waarde lijkt te schatten en het geld zorgvuldig verstopt. Dat lijkt voor de toenmalige hoorders niet per se onsympathiek: de man zorgde er goed voor (Luz, 2016, p. 502). Maar de andere twee gaan ermee aan de slag, drijven handel en zijn in staat om enorme winst te maken. Beiden verdubbelen de waarde. De crux van de gelijkenis lijkt dus duidelijk: je moet winst maken (idem, p. 494). Als de heer terugkomt, prijst hij immers de twee dienaren als goed en betrouwbaar, terwijl hij de derde bestraft als zijnde slecht. Sterker nog: de heer pakt het talent van hem af en geeft het aan degene die inmiddels tienvoudig miljonair is. Dit contrast maakt onrustig. Het komt onrechtvaardig over dat de persoon, die op het eerste gezicht niets verkeerd doet, als immoreel handelend veroordeeld wordt en niets meer overhoudt.

De gelijkenis lijkt een bevestiging van wat we waarnemen in een meritocratische samenleving, waarbij degenen die zich inspannen goed af zijn en degenen die om de een of andere reden hun talent niet willen of kunnen benutten, worden gestraft. Het ongemakkelijke gevoel is dat een heilige tekst maatschappelijk onrecht lijkt te bevestigen. Het is geen wonder dat Bertold Brecht in zijn *Driegroschenroman* deze gelijkenis neerzet als rechtvaardiging van het kapitalisme. De vrome scheepseigenaar wiens schip gezonken is, aldus het verhaal van Brecht, heeft niets te lijden, maar de matrozen, die hij heeft uitgebuit, komen om (Luz, pp. 498-499; Brecht, 1967, p. 1142 ff).

De gedachte dat het evangelie meritocratie predikt, kan nog sterker postvatten als we de slotzin lezen: 'Want wie heeft, zal nog meer krijgen, en wel in overvloed, maar wie niets heeft, hem zal zelfs wat hij heeft nog worden ontnomen' (vers 29). Deze zin is bekend geworden als het 'Matteüs-effect'³ en staat voor de waarneming dat er een cumulatief effect is van

3 De uitspraak komt vijf keer voor in het nieuwe Testament, twee keer in Matteüs (13:12 en 25:29), één keer in Markus (4:25) en twee keer in Lukas (8:18, 19:26). De gelijkenis heeft een parallel in Lukas 19:12-37. Aan de verwantschap besteed ik in dit essay geen aandacht.

kennis en vaardigheden. Toegepast op het onderwijs: wie goed leest, gaat steeds beter lezen en heeft daar in toenemende mate profijt van (Stano-vich, 1986). Als je thuis veel wordt voorgelezen en een rijke woordenschat opbouwt, ook in de zogeheten schooltaal, bouw je een voorsprong op die onmogelijk door anderen is in te halen (Rolff, 2000).

De context

In het bredere verband van het Matteüs-evangelie, in de Bijbel het eerste onderdeel van het Nieuwe Testament, is het eigenlijk onmogelijk om het verhaal te lezen zoals Brecht doet. Dat de boodschap zou zijn dat eenieder met talenten zou dienen te woekeren op de manier van kapitaalvergroting, is een 'hardnekkig misverstand', concludeert Naastepad (1978, p. 48). Voordat ik de aanwijzingen in Matteüs hiervoor langsloop, is het belangrijk stil te staan bij de context van het verhaal. Om precies te begrijpen waar het bij talenten om gaat, ontkomen we er niet aan om ons nauwkeuriger te verdiepen in het Bijbelboek Matteus. De boodschap van het hele boek helpt om de betekenis van het talentenverhaal te pakken te krijgen. Daarom kijken we naar wat eraan voorafgaat en wat erna volgt. De verwijzingen tussen haakjes verwijzen naar andere hoofdstukken in dit Bijbelboek, zodat die gemakkelijk na te lezen zijn.

De gelijkenis maakt deel uit van de zogeheten 'rede over de laatste dingen', in de compositie van het evangelie verteld vlak voor het lijden en sterven van Jezus. In de rede in Matteüs 24 en 25 gaan de gebruikte beelden voornamelijk over een onverwacht terugkomen van iemand: twee keer een heer die zijn spullen bij zijn vertrek heeft achtergelaten (24:25 en 25:14) en één keer een bruidegom die bij het feest arriveert. Het geheel van de rede gaat over de terugkomst van de mensenzoon, waarvan niemand het moment weet (24:30, 42, 50). De gelijkenis gaat over Jezus zelf en bevat een eschatologische boodschap (betreffende de laatste dingen in de wereldgeschiedenis). Jezus vertrekt, maar zal terugkomen. In het verhaal, geeft Hij zijn bezit aan zijn dienaren in beheer. Het komt erop aan dat ze er goed voor zorgen. Die zorg is niet iets afstandelijks of functioneels. De dienaren zijn geen vreemden, ze zijn gecommitteerd, ze leefden en werkten al met de bezittingen en blijven daarmee leven en werken. Maar nu de heer vertrekt, dragen ze zelf de verantwoordelijkheid.

Dan komt er een moment van afrekening, het eindgericht, de dag van de wederkomst. Je weet alleen niet wanneer dit is. Het kan morgen al zijn, maar ook langer duren. Dit geeft de gelijkenis van de talenten en de andere verhalen in de rede een grote urgentie. Het komt erop aan wat je doet. Wat je hebt, heb je in beheer, maar het is niet om het even hoe je ermee omgaat. De hele rede is een appel om waakzaam en alert te zijn om goed te handelen. Daar kun je niet mee wachten: je moet daadwerkelijk iets doen. De twee dienaren worden beloond, omdat ze zich hebben ingespannen, de derde dienaar wordt bestraft, omdat hij niet in actie is gekomen. Als dat de crux is, waar richt zich de actie dan op?

De boodschap van het Matteüs-evangelie

We lezen daarvoor terug in Matteüs. De eerste grote rede in dit evangelie, bekend als de bergrede, begint met de zogeheten zaligsprekingen. Opmerkelijk is daarin allereerst dat mensen in de categorie ‘niet-winst-makers’ gelukkig worden geprezen. Niet zij die winst maken, worden beloond, maar de nederigen van hart, de treurenden, de zachtmoedigen, zij die smachten naar gerechtigheid, de barmhartigen, de zuiveren van hart, de vredestichters, de vervolgdten vanwege de gerechtigheid. Maar de formulering let nauw. Het gaat hier immers niet om een beloning als gevolg van iets (een prestatie of hoedanigheid, zoals in het meritocratische ideaal), maar om een beschrijving van wat je als geluk zou moeten beschouwen. Wat Jezus als geluk duidt, is precies tegengesteld aan waarden die mensen doorgaans associëren met geluk, zoals, in onze culturele setting, assertiviteit, zelfrealisatie, flow ervaren en ja, (inderdaad!) winst maken.

Verderop in de rede treft in de tweede plaats de belangeloosheid. Je moet geen dingen doen louter om iets terug te verlangen (6:1-4) of geprezen te worden. Wat je in het verborgene doet, ziet de Vader. Dit contrasteert met het willen *pleasen* en uitingen op sociale media waarvoor je veel likes krijgt.

In de derde plaats is er iets van vanzelfsprekendheid, iets ongeplands. Er groeien vruchten aan een boom en die zijn alleen te herkennen, omdat ze bij deze boom horen. Ze groeien vanzelf, niet vanwege de acties van de bezitter (7:18). De boodschap, ook op andere plaatsen in het Matteüs-evangelie, gaat over zaken die niet duiden op actief winst maken, maar juist op belangeloosheid en niet planmatig zijn (12:33). Terwijl men slaapt,

groeit het zaad (13:24-25); een zaadje wordt ongemerkt groot (13:32), en het gist doet in het deeg geheel zijn eigen werk (13:33). Toch licht er iets op van actie, maar dan van een andere soort. In Matteüs 6:19 wordt aangeraden om schatten in de hemel te verzamelen en niet op aarde. De acties hebben een andere kwaliteit dan het laten groeien van wat je al hebt. Jezus duidt in al deze passages op een andere realiteit.

De persoon van Jezus

Die andere kwaliteit en realiteit hebben te maken met de persoon van Jezus. Als de heer weg is, ontvangen zijn dienaren diens bezit. Ze representeren precies wat Jezus doet. Anders gezegd is het geheim van het talent de geest van Jezus. Jezus maakt waar wat God bedoelt. 'Het gaat bij het talent om', zo zegt Naastepad 'de grote ontferming Gods; zijn goederen zijn niets dan ontferming en getuigenissen van ontferming' (Naastepad, 1978, p. 52). Jezus spreekt over en handelt naar wat de God van Israël bedoelt. Wanneer, vervolgens, iemand de geest van Jezus ontvangt, resulteert dit in een ander type inspanning dan het vermeerderen van wat je hebt op een meritocratische manier. Een aanwijzing hiervoor – opnieuw in de Bergrede, Matteüs 7:24 – is dat Jezus het houvast in het leven gelijkstelt aan 'het doen van mijn woorden'. Als je handelen overeenkomt met zijn boodschap, ben je als iemand die zijn huis op de rots heeft gebouwd.

Dat handelen is niet eenvoudig het kopiëren van wat Jezus doet. Zijn boodschap is zo uniek en uitzonderlijk dat alleen Hij kan verwezenlijken wat Hij zegt. Dat wordt duidelijk in de passages over de genezingen. De boodschap is daar radicaal: Hij neemt de ziekten weg en neemt onze kwalen op zich (8:17). Tegelijk roept Jezus op tot navolging. Als zijn leerlingen erop uit worden gestuurd, moeten ze dezelfde bevrijdende boodschap gaan verkondigen als hun meester, maar ook dezelfde bevrijdende handelingen gaan verrichten. Jezus geeft hun het vertrouwen dat het mogelijk is om in zijn spoor te gaan: 'Het is de geest van jullie Vader die in jullie spreekt' (10:20). Je loopt dan het risico slecht behandeld te worden en dat er op je neergekeken wordt. Een leerling staat niet boven zijn leermeester en een dienaar niet boven zijn heer (10:24), maar er is een gelijkstelling van de heer met de dienaar. Daarom zegt Jezus: 'Wie u ontvangt, ontvangt mij' (10:40). En als er dan sprake is van beloning (10:42), is die van een andere orde, namelijk: de vreugde van God (25:21, 23).

De ontfermende houding van Christus en de school

Als we de talenten opvatten als de geest van Jezus die de navolgers aanspoort hetzelfde te doen, zegt dat iets over de aard van het handelen. Het is alert zijn, maar ook verwachtingsvol gereed staan om het goede te doen. Talenten zijn gelijk aan de olie in de flesjes in het voorgaande verhaal over de tien meisjes die op de bruidegom wachten (25: 1-13). Het gaat niet zozeer om bezit, van welke aard dan ook, belangrijker te maken en in werkingskracht te maximaliseren. Het gaat om een houding, een stijl van doen, die je ontvangen hebt als een geschenk. Omdat dit een unieke, bevrijdende kwaliteit heeft, span je je in voor ‘de dingen die ertoe doen’. Toch gaat het juist niet om die houding op zich, als zou het een kwaliteit zijn in jezelf, maar om de werkingskracht van het talent zelf. Ontferming bezit je niet voor jezelf, maar heeft een interne drang om gedeeld te worden (Naastepad, 1978, p. 53). Dit maakt het begraven van het talent tot een ernstige zaak. Het Griekse woord voor ‘ging weg’ in vers 18 maakt attent op een subtiel verschil met de andere twee dienaren. Die ‘gingen uit’, de derde dienaar gaat heen. Hij loop weg en wil er liever vanaf zijn.

Voortgejaagd en afgemat

Wanneer we vanuit de passages uit het Matteüs-evangelie over de ontferming van Jezus denken aan de onderwijspraktijk, kan dat resulteren in idealen die ogenschijnlijk veraf staan van het klaslokaal. Maar er verschijnen ook concrete beelden over het handelen van leraren. In Matteüs 9: 35-36 wordt de ontfermende gestalte van Jezus krachtig neergezet ten opzichte van de menigte die hem volgt. De ontferming gaat over hen die ‘voortgejaagd en afgemat’ zijn. Het Grieks gebruikt hier zo’n sterke uitdrukking dat je het ook kunt lezen als ‘gestroopt en afgemat’. De mensenmenigte bestaat uit onrustigen die van alles moeten. Ze kunnen niet verder, omdat ze geestelijk niet verzorgd zijn of zelfs geestelijk of lichamelijk mishandeld of getraumatiseerd zijn. Het vermogen tot vertrouwen is weg, de grenzen tussen goed en kwaad zijn vervaagd, het hart in leugens verstrikt, zodat je door dit alles niet verder kunt, aldus de formuleringen van Adolf Schlatter (1969, p. 151) in zijn uitleg van deze passage.

Met de kennis in het achterhoofd van de enorm toegenomen eenzaamheid, depressie en suïcidaliteit in de samenleving, en in bijzonder ook bij schoolgaande jongeren (een verdubbeling vanaf 2002, RIVM-website, geraadpleegd, 3 juni 2024), is het niet moeilijk om in de menigte

die Jezus volgt, klassen met kinderen te zien. Leraren in het spoor van Jezus kijken dus met ogen die deze onthutsende toestand willen zien. Het maakt verschil of je de kinderen die je voor je hebt, benadert als potentieel of daadwerkelijk 'voortgejaagd' en 'afgemat', vervuld met allerlei traumaspooren (Van der Kolk, 2022) of als de persoonlijke eigenaar van talenten in klassieke zin waarvan ze de waarde onder jouw leiding moeten vermenigvuldigen. Mijn formulering appelleert aan de in de inleiding genoemde spanning bij veel leraren. Zij kijken met hart en ziel naar leerlingen, spannen zich in voor een goede relatie met leerlingen en ouders, maar, zo zeggen ze, 'er moet ook gewoon gewerkt worden; er moet ook gepresteerd worden'. Daarvoor zijn we er in de eerste plaats.

Anders kijken

Geeft het lezen van de gelijkenis leraren richting om met die spanning om te gaan? Die vraag moeten we beantwoorden, omdat het jargon in het onderwijs niet overwegend gaat over talenten van leraren, maar over de ontwikkeling van talenten van leerlingen. Wat moeten we vanuit het bovenstaande aan met de talenten van leerlingen? Als we de vraag anders stellen, gaat die over de bedoelingen van onderwijs. Welke ideaalbeelden hebben we van wat we de kinderen graag, wellicht mede dankzij de inspanningen van de leraren, zien doen? Een van de passages waarin de formulering van het Matteüs-effect voorkomt (13:10-17), laat zien dat die idealen te maken hebben met een manier van kijken. Je kunt goed kijken en horen, maar toch niet begrijpen waar het om gaat. Je kunt een probleem diagnosticeren, maar hier vervolgens toch niet met ontferming op reageren. Het zien van de essentie van Jezus is een geheim. Je moet op een ander been gezet worden. Als je gegrepen bent door zijn bevrijdende boodschap kan het niet anders of je gaat ontferming delen. Maar het let nauw. Het is erop of eronder. Het gericht, zoals dat ogenschijnlijk pas in de eindtijd verschijnt (het eschatogische), is er in het hier en nu. Wat je als leraar doet op het moment dat je oog in oog staat met de leerling, moet de leerling ten goede komen. Maar in het ongunstige geval kan je handelen ook in het nadeel zijn van de leerling. Dat is een krachtige, maar ook beangstigende boodschap. Kun je het als leraar goed doen?

Angst en angstreductie

Dit kan zeker. Eén element uit de beschrijving van de derde dienaar, die één talent kreeg, bevat een aanwijzing voor wat de omzetting van 'anders

kijken' naar ontfermend handelen in de weg kan zitten. Als de dienaar zijn talent teruggeeft, typeert hij de meester als streng: 'Uit angst besloot ik uw talent te begraven. Alstublieft, hier hebt u het terug' (25:25). Als de heer hem terechtwijst, gaan zijn woorden niet zozeer over luiheid, maar over angst en aarzeling. Uit angst voor straf en afkeuring heeft de dienaar geen risico's durven nemen. Als hij ermee gehandeld had, was het wellicht misgegaan. De derde dienaar behoort tot de categorie mensen die door het 'paradoxe zekerheidsstreven' stil komen te zitten en als verlamd door het leven gaan. Jezus' bedoeling is om deze 'almacht van de angst' te doorbreken (Luz, 2016, p. 501, die deze interpretatie ontleend aan Drewerman, 1985, pp. 748-753). Dit wordt nog indringender duidelijk als we, met O'Donovan, in het talent de persoonlijke identiteit zien. Als je het talent verbergt, stop je ook jezelf weg en kom je niet meer vanuit je koker tevoorschijn:

The one-talent servant in the parable who treats the investment task assigned by him by an ambitious master merely as a dangerous liability, does not realize that what he wrapped up in a napkin and hid, rather than developing it and offering it back with interest, was himself (O'Donovan, 2017, p. 118).

Vertaald naar een pedagogische situatie is de taak van een leraar om de angst bij leerlingen te reduceren. Onderwijs heeft veel potentie om onveiligheid te veroorzaken, omdat er altijd sprake is van oordelen over prestaties of gedrag en omdat de groepsdynamiek van moment tot moment afhankelijk is van de geduldige sturing en bijsturing van de leraar. Van de leraar wordt in deze complexiteit gevraagd veiligheid te bewerkstelligen en een angstvrije ruimte te creëren. Dit kan bijvoorbeeld door te zorgen voor korte wekelijkse contactmomenten met iedere leerling of door vreugden en spanningen in de groep gemeenschappelijk te maken. Niet één individu is schuldig voor als er iets misgaat, maar de groep als geheel draagt verantwoordelijkheid voor iedereen. Daarnaast is het zaak dat iedere leraar voldoende aandacht geeft aan de eigen innerlijke veiligheid, bijvoorbeeld door angst en onzekerheid te delen met collega's.

Mentale ruimte

Maar er is meer. Voor leerlingen is er het ideaal dat ze moedig en zonder angst leren te handelen. De gelijkenis nodigt onderwijsmensen uit tot

een accent op de morele vorming: kinderen en jongeren leren de juiste beslissingen te nemen en te leren zien waar het op aankomt. Er is een nauwe verwantschap tussen religieuze en morele vorming. Godsdienst-pedagogisch geformuleerd zien we leerlingen zich het liefst ontwikkelen met een Godsbeeld zonder angst voor het oordeel: leerlingen die in staat zijn te handelen op het scherp van de snede, waakzaam en alert en bereid om te kiezen voor vrede en gerechtigheid. Juist daarom blijft het de taak van de leraar om angst van leerlingen te reduceren, want dan ontstaat er mentale ruimte en hoeven leerlingen zichzelf niet te bewijzen. Maar ze hoeven zich ook niet te verstoppen en kunnen openstaan voor situaties die de uiterste moed van hen vragen.

Dit betekent dus dat de interventie van de leraar niet in de eerste plaats gericht is op het tot ontplooiing brengen van de potentie in leerlingen, zoals het meritocratisch ideaal wil, maar op het scheppen van voorwaarden voor moreel handelen. Leerlingen moeten risico's durven nemen als het gaat om te delen wat ze in ontferming hebben ontvangen.

Belangeloosheid

Voor het huidige onderwijs, dat opereert in een meritocratische context, is het zaak voor leraren en leerlingen om idealen van navolging te formuleren. Dat brengt mij tot slot bij Dietrich Bonhoeffer (1906-1945), die in zijn leven en werk heeft getoond wat moed en keuzebereidheid betekent. In zijn *Navolging* besteedt hij opvallend genoeg geen aandacht aan de gelijkenis van de talenten. Op momenten dat hij verwijst naar de rede over de laatste dingen, vestigt hij steeds de aandacht op het laatste stukje waarin Jezus het onbaatzuchtige van het handelen prijst (Bonhoeffer, 1960, p. 283; Bonhoeffer, 1964, p. 274; Bonhoeffer, 1966, pp. 39-41; Bonhoeffer, 1972, p. 249). De crux van dit deel van de rede is dat er omgezien wordt naar 'de minste van de broeders', diegene die je het gemakkelijkst uit het oog verliest of het liefst negeert. In de klas bijvoorbeeld de stille leerling of de lastigste leerling.

Wat ik hier als een ideaal formuleer, dat contrasteert met meritocratie, is wat Bonhoeffer de gestalte van de kerk noemt. De school kan deze gestalte van de kerk waarmaken. Handelen in de geest van Christus, wordt realiteit in de ik-jij-verhouding tussen leraren en leerlingen en tussen leerlingen onderling. 'Waar de ander zichzelf volledig als persoon

tot een uitdaging maakt of geeft, wordt hij *voor mij Christus*' (Bonhoeffer, 1972, pp. 248-249 eigen vertaling). Dit is een doelideaal dat zich moeilijk laat omzetten in leeruitkomsten. Maar ook niet bereikbare idealen moeten we klip en klaar formuleren (De Ruyter, 2007). Zowel voor leerlingen als voor leraren gaat het om het leren onbaatzuchtig te handelen. Je wordt getraind in een ontfermende manier van doen zonder dat dit een specifiek af te vinken leerdoel is. De cultuur in de school moet zodanig zijn dat ontferming in de geest van Christus praktijk is, iets wat je gewoon doet, zonder pretenties.

In het handelen gaat de complexiteit van de reflectie samen met wat Bonhoeffer het loskomen van reflectie noemt ('Reflexions-losigkeit', Bonhoeffer, 1966, p. 40). In een treffende passage over het eindgericht (Bonhoeffer, 1964, p. 274), laat hij zien dat het ook iets betekent voor de aard van de beloning: dat is verwondering. De verwonderden zullen in het eindgericht de ontvangers zijn. Zij vragen zich af: wanneer hebben we de hongerige gevoed, de dorstige te drinken gegeven en de naakte gekleed? De ontferming is door ons heen gegaan, zonder dat we ons dat realiseren. Juist dat wat niet gezien wordt, telt, dat wat niet in trackrecords verschijnt en niet op Facebook na te lezen is. Ontferming is er in de kleine dingen die op het eerste gezicht betekenisloos zijn, maar een krachtige werking hebben. Een vriendelijk woord dat iemand een hele dag opbeurt, een glas water dat je aan een voorbijganger reikt (Bonhoeffer, 1966, pp. 39-40). De onbevangen eenvoud is een teken van hoop. Als je in eenvoud het goede doet, verspreidt het zich. Het goede vermenigvuldigt zich, omdat het goed is (Rom 12:8; 2 Kor 8:2, 9:11, 13).⁴

Conclusie

De gelijkenis van de talenten bevat elementen die gemakkelijk kunnen leiden tot een meritocratische vertaling naar het onderwijs. Dat dit gebeurt, is mede te wijten aan een oppervlakkige lezing in de christelijke traditie, dat met recht een 'theologisch en taalkundig bedrijfsongeval' te noemen

4 Het volledige citaat waarnaar ik verwijs, luidt: 'In jenem Tag wird uns Christus selbst die guten Werke offenbaren, die wir nicht kannten (...) Dann wird ein grosses Verwundern anheben, und wir werden erkennen, dass es nicht unsere Werke sind, die hier bestehen, sondern das Werk, das Gott zu seiner Zeit ohne unser Wollen und Mühen durch uns getan hat.' (Bonhoeffer, 1964, p. 274).

is.⁵ Ten onrechte is gesuggereerd dat de drang om als leraar ieders talenten te laten ontplooien, rechtstreeks uit het evangelie is weggelopen.

Een nauwkeuriger lezing leidt tot een uitleg die hier lijnrecht tegenover staat. De talenten verwijzen niet naar een bezit dat je moet exploiteren, maar naar een geschenk dat je ontvangen hebt en dat je ten dienste stelt aan anderen. Alles duidt erop dat de talenten verwijzen naar de Geest van Christus die hij na de hemelvaart aan zijn volgelingen geeft. Het duidt op het handelen uit ontferming die je ontvangen hebt en die zich uitdeelt, omdat het een kracht heeft in zichzelf. De gelijkenis is een uitnodiging om voorbij te komen aan meritocratisch denken, door de nadruk te leggen op moreel handelen, op moed en op het leren kijken met ogen van ontferming.

5 Guido de Bruin in het *Nederlands Dagblad* van 10 juni 2011.

- Bonhoeffer, D. (1960). Dein Reich komme. In: *Theologie – Gemeinde*. Gesammelte Werke, Band III, pp. 270-291. München: Chr. Kaiser Verlag.
- Bonhoeffer, D. (1964). *Nachfolge*. München: Chr. Kaiser Verlag.
- Bonhoeffer, D. (1966). *Ethik*. München: Chr. Kaiser Verlag.
- Bonhoeffer, D. (1972). Das Wesen der Kirche. In: *Seminare – Vorlesungen – Predigten*. Gesammelte Werke, band V, pp. 227-275. München: Chr. Kaiser Verlag.
- Brecht, B. (1967). Dreigroschenroman. In: *Gesammelte Werke XIII*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- De Ruyter, D. J. (2007). Mijn juf is de allerbeste van de hele wereld. Over professionele idealen van leraren. In J. Kole & D. J. de Ruyter (red.). *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Luz, U. (2016). *Das Evangelium nach Matthäus (Mt 18-25). Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament*. Neukirchen: Neukirchener Theologie/Patmos Verlag. SS pp. 492-516.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in science. *Science* 159 (3810), 56-63.
- Naastepad, Th. J. M. (1978). *Acht gelijkenissen uit Matteüs en Lukas*. Kok: Kampen.
- O'Donovan, O. (2017). *Entering into rest. Ethics as theology*. Volume 3. Grand Rapids: Eerdmans.
- Rolff, H.-G., (2000). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Sandel, M. J. (2021). *The tyranny of merit. Can we find the common good?* New York: Picador.
- Schlatter, A. (1969). *Das Evangelium nach Matthäus*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21 (4), 360-407.
- Van Bruggen, J. (2004). *Matteus. Het evangelie voor Israël*. Kok: Kampen.
- Van der Kolk, B. (2022). *Traumasporen in lichaam, brein en geest*. Eeserveen: Mens!

Anders meten en waarderen

ROBBERT JAN DE VRIES

Leve het onderwijs!, een informele beweging van ruim honderd schoolbesturen, verzet zich tegen de gangbare manier van toetsen in het funderend onderwijs. Schoolbestuur Blosse is al bezig met nieuwe aanpakken die meer recht doen aan leerlingen én het vakmanschap van leraren.

Deze bijzondere tijd maakt ons pijnlijk duidelijk hoezeer we met het inzetten van toetsen zijn afgedwaald van de oorspronkelijke bedoeling. (...) Of en hoe leraren nu toetsen inzetten, is hun eigen professionele afweging, waarbij de noodzakelijkheid ten behoeve van de ondersteuning van de ontwikkeling van de leerling het enige doel mag zijn.

Aldus het manifest *Leve het onderwijs!*, van de gelijknamige informele beweging van ruim honderd schoolbesturen. De beweging wil uitgaan van vertrouwen in vakmanschap, ook op het terrein van toetsing.

Wat betekent dat in de praktijk? Ik sprak hierover met Jeanette de Jong en Jorinde Rutte. De Jong is bestuurder bij Blosse, een stichting met 28 locaties voor onderwijs en kinderopvang in en rond Heerhugowaard die het manifest ondertekende. Rutte is directeur onderwijs van De Zepelin, een van de kindcentra vallend onder Blosse.

Expeditie

Zo'n twee jaar geleden startte Blosse een 'expeditie', op zoek naar antwoord op de vraag of hun onderwijs nog steeds het juiste biedt aan de kinderen. Met de expeditie faciliteert het bestuur de zoektocht naar een antwoord op alle veranderingen. 'We bieden lezingen, workshops, boeken en studiereizen aan om de collega's te inspireren in beweging te komen', vertelt De Jong. Ook voert het bestuur veel gesproken: met teams, leerlingen, ouders en andere belanghebbenden, zoals toezichthouders en brancheorganisaties. 'We willen teruggaan naar onze bedoeling: kinderen inspireren om tot brede ontwikkeling te komen.' Op basis van het principe van subsidiariteit is het vervolgens aan de scholen om het onderwijs aan te passen.

Directeur Rutte vertelt dat de expeditie haar echt aan het denken heeft gezet. 'Op mijn beurt wil ik vanuit mijn rol als schoolleider mijn team inspireren en aanmoedigen om veranderingen door te voeren.' Op zowel bestuurs- als schoolniveau is vertrouwen in het vakmanschap van de professionals het uitgangspunt in de expeditie. Over dit vakmanschap zijn de bestuurders van Blossse ook in gesprek met pabo's. Centraal staat daarbij de vraag wat leerkrachten nodig hebben om in deze tijd hun rol goed te kunnen invullen.

Anders en minder toetsen

Volgens De Jong en Rutte vraagt onze tijd om andere vormen van toetsing. Rutte weet uit eigen ervaring hoe het is als je beoordeeld wordt op basis van een smalle toets en niet gezien wordt wat je (wel) kunt: 'Dat doet wat met je.' Haar ogen werden verder geopend door een door Blossse georganiseerde lezing van toetsexpert Karin Heij, die in 2021 promoveerde op onderzoek naar de eindtoets in het basisonderwijs.

De Jong: 'Een aantal van onze locaties denkt na over alternatieven voor de eindtoets die minder uitgaan van het vergelijken van leerlingen met elkaar'. Blossse sluit zich daarmee aan bij onderzoek vanuit *Leve het onderwijs!* naar de vraag of scholen de landelijk verplichte eindtoets (tegenwoordig doorstroomtoets geheten) kunnen weigeren om af te nemen, onder de randvoorwaarde dat de school nog steeds een gedegen schooladvies kan geven.

Toetsen gaan overigens niet volledig in de ban. Wel kiest De Zeppe- lin ervoor steeds minder gebruik te maken van methodetoetsen voor bijvoorbeeld rekenen en taal. Het team kwam tot de conclusie dat die toetsen weinig tot niets toevoegen aan wat de leerkrachten zelf al weten over hoe de leerlingen ervoor staan. Ze leveren bovendien grote administratieve last op. Het team zet nog wel de methodeonafhankelijke toetsen in uit het leerlingvolgsysteem, dat elke school verplicht moet gebruiken. 'Het beeld dat de leerkrachten van een kind hebben, is bij ons leidend, niet de toetsuitslag. De toetsen die we nog wel gebruiken, dienen als bevestiging', aldus schoolleider Rutte.

Spannende verandering

Rutte merkt dat het anders omgaan met toetsen en zeker het niet langer afnemen van de doorstroomtoets voor leerkrachten nog spannend is. 'Op dit moment vinden mijn collega's dit laatste nog te ver gaan. Het heeft

ook te maken met het zelfvertrouwen, bij de een is dat wat groter dan bij de ander.'

Om de leerkrachten mee te krijgen is het soms laveren. Belangrijk zijn voor Rutte duidelijkheid geven over de richting en veranderen met kleine stapjes. Daarnaast ondersteunt ze haar team met kennis en dialoog, onder meer tijdens studiedagen. Ook houdt ze in de formatie rekening met de veranderingen. Leerkrachten blijven bijvoorbeeld in een nieuw schooljaar verbonden aan dezelfde groep, om zo kennis verder op te kunnen bouwen.

Meer ontspanning

De Zeppelin stapte over van een traditioneel rapport, met oordelen als matig, voldoende en goed, naar een logboek. Naast een weergave van de ontwikkeling van de leerling in rekenen en taal, besteedt het logboek aandacht aan andere gebieden, zoals wereldoriëntatie, jezelf presenteren en creatieve vakken en aan de sociaal emotionele ontwikkeling.

De basis voor het logboek vormen observaties van de leerkracht, ondersteund door enkele methode-onafhankelijke toetsen die gebruikt worden als spiegel. De leerling zelf heeft een belangrijke rol, zowel bij het stellen van doelen als bij het beschrijven van hoe het vervolgens gaat. Leerlingen blijken daarbij overigens vaak kritischer over zichzelf dan hun leerkrachten. Het logboek bevat ook werk van kinderen, dat ze zelf hebben geselecteerd. Zo kan de leerling laten zien waar hij of zij zelf trots op is.

Volgens Rutte zijn de meeste leerlingen blij met deze nieuwe aanpak. Ze signaleert meer ontspanning in de klassen doordat er minder toetsmomenten zijn. 'Voorheen waren er leerlingen die hun rapport niet open wilden maken, nu zijn leerlingen trots op wat ze in hun logboek verzamelen.'

Toch vinden sommige leerlingen de verandering lastig: 'vooral leerlingen met meer cognitieve capaciteiten, die voorheen vaak de score "goed" kregen, zijn nog wel eens op zoek naar het antwoord op de vraag "Hoe doe ik het?". Dat zijn ook de leerlingen die de neiging hadden zich te vergelijken met anderen, soms omdat ze van ouders of grootouders een beloning kregen voor elke "goed".'

Ook voor ouders is het wennen, weet Rutte. Vooral vaders reageren vaak met 'doe mij het oude rapport maar', omdat ze denken daarmee beter te kunnen zien hoe hun kind ervoor staat. Om de ouders mee te

nemen in de nieuwe manier van rapporteren voert de school verschillende gesprekken met hen.

Breder en individueler verantwoorden

De ontwikkeling bij De Zeppelin is illustratief voor de beweging bij Blosse als geheel. Zo werken sommige scholen binnen het bestuur met een talentenkaart. Die toont de ontwikkeling in verschillende vakken en geeft daarnaast informatie over de leeraanpak, de creativiteit en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Andere scholen van Blosse gebruiken portfolio's, waarmee leerlingen kunnen laten zien waar ze allemaal aan gewerkt hebben. Een aantal scholen experimenteert met formatief evalueren, waarin de individuele groei zichtbaar wordt.

Met deze middelen zorgt Blosse ervoor dat scholen zich vanuit een bredere ontwikkeling verantwoorden. 'We willen namelijk ook laten zien dat kinderen zich bij ons als jong mens ontwikkelen', vertelt De Jong. 'Meten doe je met een toets, maar je maakt de groei merkbaar met bijvoorbeeld portfolio's en evaluaties. Zo blijf je altijd in dialoog met het kind, zonder dat het enkel bij een cijfer blijft. Het zou fijn zijn als we veel individueler gaan kijken in plaats van kinderen continu te vergelijken.'

Wat Rutte betreft gaan ze nog minder toetsen. Met De Jong hoopt ze dat het selectiemoment voor het voortgezet onderwijs wordt uitgesteld. Daarnaast wil De Jong het professionele vakmanschap van de leerkrachten nog verder stimuleren. Bij hun blik naar de toekomst benadrukken beiden nog een keer het belang van het zien van leerlingen in hun eigen ontwikkeling. Rutte: 'Mijn droom is dat alle leerlingen vervolgonderwijs krijgen dat echt bij hen past. Of dat nu praktijkonderwijs is of vwo.'



8 Van menselijk kapitaal naar floreren

Een meer humaan doel van onderwijs

DORET DE RUYTER

Inleiding

Onderwijs heeft tot doel dat mensen een goed leven kunnen leiden. Daarover is iedereen het wel eens, maar het zegt niet zoveel, want wat is een goed leven? De ideeën daarover lopen uiteen van een persoonlijk gelukkig en welvarend leven tot een maatschappelijk betrokken of een altruïstisch leven. Toch zien we een dominante opvatting in de Nederlandse samenleving, namelijk dat een goed leven een economisch en maatschappelijk succesvol leven is. In het verlengde daarvan domineert de gedachte dat de school tot taak heeft te bewerkstelligen dat leerlingen (willen) bijdragen aan een bloeiende economie, om daarmee de welvaart van het land, maar ook die van henzelf, te vergroten. En succesvol zijn betekent hierbij de hoogste cijfers halen, persoonlijk succesvol zijn en een goed betaalde baan hebben. Een meritocratisch systeem zou ervoor moeten zorgen dat iedereen op de plek komt die hem of haar toekomt op basis van vermogens en inspanning.

Een meritocratie vind ik persoonlijk een verbetering vergeleken bij aristocratie of vriendjespolitiek. Zelf opgegroeid in de gereformeerde zuil, waarin de emancipatie van 'de kleine luyden' plaatsvond, ben ik altijd een warm voorstander geweest van het idee dat capaciteit en inspanningen van mensen moeten bepalen welke positie ze in de samenleving bekleden. Maar onze huidige neoliberale maatschappij beloont slechts bepaalde capaciteiten, namelijk IQ en economisch potentieel. Dat is problematisch. Want daarmee ontstaat het idee dat leerlingen cognitieve topprestaties moeten leveren en een zo hoog mogelijke opleiding moeten volgen, zodat ze later hoge en goed betaalde posities in de samenleving krijgen. Andere capaciteiten van mensen doen er veel minder toe. En daarmee groeien kinderen op met een heel beperkt beeld van wat bij mensen van waarde is en wat een goed leven is.

Mijns inziens is het tijd voor twee fundamentele veranderingen in onze samenleving. Ten eerste zouden we meer capaciteiten¹ van mensen moeten waarderen en dus ook meer potenties in het onderwijs moeten bevorderen. Ten tweede is het beloningssysteem volstrekt onrechtvaardig, omdat het primair gebaseerd is op opleidingsniveau. Waarom verdient een universitair hoofddocent bijna twee keer zoveel als een mbo verpleegkundige? Dit punt werd aan het begin van de coronaperiode nog stevig bediscussieerd toen het ging over cruciale beroepen, maar dat is weer helemaal verdwenen. Gezien mijn wetenschappelijke achtergrond ga ik hier alleen in op het eerste punt.

In dit hoofdstuk presenteer ik een alternatief voorstel voor wat we van mensen zouden moeten waarderen in onze samenleving en daarmee op scholen. Ik verdedig dat floreren het ultieme doel of de bedoeling is van onderwijs en licht toe waarin dat doel zich onderscheidt van meritocratie en wat als verdienste ('merit') geldt. Dit verbind ik aan de nieuwe onderwijsvisie van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO; OECD in het Engels), waarin ook floreren als doel van onderwijs wordt voorgesteld.

Floreren als doel van onderwijs

Vijftien jaar geleden schreef de Amerikaanse filosoof Martha Nussbaum een aanklacht tegen de dominantie van economische waarden in het onderwijs. In haar bekende boek *Not for profit* (2010) laat ze scherp zien dat het bevorderen van menselijk kapitaal heel goed zonder onderwijs kan. Voor economische groei en bloei hoeft je leerlingen niet algemeen te vormen, maar kun je hen net zo goed (of misschien juist effectiever en zeker efficiënter) trainen in de vereiste vaardigheden. Nussbaum stelt daarentegen dat het onderwijs een brede opdracht heeft: het zou leerlingen in staat moeten stellen om invulling te geven aan essentiële elementen van het leven, waaronder hun gezondheid, lichamelijke integriteit en politieke vrijheid en participatie (Nussbaum, 2010, p. 24). Zo kunnen ze een goede invulling geven aan hun leven. Haar visie komt sterk overeen met mijn eigen pleidooi voor floreren als doel van onderwijs.

1 Capaciteit en potentie hebben in de literatuur verschillende betekenissen. In dit hoofdstuk gebruik ik het woord capaciteit voor een gerealiseerd vermogen en potentie voor een vermogen in ontwikkeling (een nog niet gerealiseerd vermogen).

Floreren

Mensen floreren als ze hun potenties kunnen ontwikkelen en hun capaciteiten kunnen inzetten om activiteiten te ondernemen en relaties aan te gaan die zinvol en waardevol zijn, voor henzelf en voor anderen (zie onder andere De Ruyter 2004; 2019). Dit is bewust nogal algemeen gesteld, omdat het van mens tot mens verschilt welke activiteiten voor hen zinvol en waardevol zijn. Denk bijvoorbeeld aan dingen die je onderneemt met vrienden en familie, werk, school of in je vrije tijd. Deze activiteiten kunnen bovendien divers zijn, bijvoorbeeld sociale, intellectuele, creatieve of fysieke activiteiten (zie bijvoorbeeld Nussbaum, 2006). Ook relaties vat ik breed op. Mensen hebben relaties met gezinsleden, familie, vrienden, burens, burgers, maar ook met God, dieren en de natuur en het moge duidelijk zijn dat de aard van deze relaties heel verschillend is.

De twee bijvoeglijk naamwoorden – zinvol en waardevol – zijn essentieel om te kunnen zeggen of mensen floreren, omdat niet elke activiteit of relatie goed is voor mensen zelf of voor anderen. Met zinvol bedoel ik dat activiteiten en relaties bijdragen aan de zin in het bestaan van mensen en betekenis geven aan hun leven. Waardevol betekent dat de activiteiten en relaties ook bijdragen aan de zin in het bestaan van anderen. Dat kunnen specifieke anderen zijn, zoals familie, vrienden, collega's of leerlingen, maar ook onbekende mensen. Voor de laatste groep hoeven niet alleen te denken aan financiële steun, ook aandacht of creatieve uitingen kunnen van waarde zijn voor anderen. Zinvol en waardevol kunnen natuurlijk ook heel goed samenvallen. Het werk van leraren lijkt me een heel goed voorbeeld daarvan.

Mythes over potenties

Voor zinvolle en waardevolle relaties en activiteiten moeten mensen diverse potenties ontwikkelen. Concrete voorbeelden daarvan zijn het vermogen om te rekenen, muziek te maken, te sporten, zich te verwonderen, kritisch te denken, zich in te leven en zorgzaam te zijn, et cetera. We kunnen ze ook clusteren in cognitieve, fysieke, emotionele, sociale, morele, creatieve en spirituele potenties. Nu bestaan er nogal wat onduidelijkheden of mythes over menselijke potenties en drie daarvan heeft de Amerikaanse filosoof Israel Scheffler (1985) helder ontkracht.

De eerste mythe is dat mensen aangeboren potenties hebben en het daardoor vastligt wat voor persoon een kind wordt. Dat klopt niet, omdat mensen een heel fonds aan potenties hebben. Die komen al dan niet tot

wasdom door inspanningen (van mensen zelf of anderen) en invloed van de omgeving waarin mensen opgroeien. Bovendien verandert iemands palet, omdat mensen gerealiseerde potenties kunnen gebruiken voor de ontplooiing van andere potenties. Bijvoorbeeld, leesvaardigheid stelt je in staat om romans of kranten te lezen en om allerlei verschillende beroepen uit te oefenen. Er zijn dus voor ieder mens diverse routes in het leven mogelijk, zij het dat de een geluk heeft in een situatie te leven waarin dat ook daadwerkelijk kan en een ander weinig alternatieven heeft.

Een tweede mythe is dat het realiseren van potenties een harmonieus en van te voren vast te leggen proces is. Want mensen kunnen simpelweg niet al hun potenties ontwikkelen en ze moeten dus keuzes maken. Die keuzes zijn weer bepalend voor hun verdere ontwikkeling, die weer kan veranderen doordat zich nieuwe mogelijkheden of juist hindernissen voordoen. Maar ik wil er wel voor pleiten dat school of ouders niet te snel en een te smalle selectie van potenties maken en deze met specifieke activiteiten verbinden. Dat is een van de bezwaren tegen de neoliberale meritocratie, maar geldt ook voor een eenzijdige gerichtheid op een muzikaal of atletisch talent van een kind. Op school zouden leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen om zich breed te ontwikkelen.

De derde mythe is dat potenties altijd goed zijn. Mensen hebben ook negatieve potenties of kunnen hun positieve capaciteiten (bijvoorbeeld intelligentie) voor vreselijke zaken of op een slechte manier inzetten. Van gewetenloze managers en pedante wetenschappers kun je zeggen dat ze hun capaciteiten inzetten voor zaken die voornamelijk hun eigen belang dienen en dat van anderen niet zelden schaden. Vandaar mijn toevoeging dat mensen floreren als ze hun capaciteiten inzetten voor waardevolle activiteiten en relaties.

Onderwijs tot floreren

Het is noodzakelijk om in het onderwijs aandacht te besteden aan alle hierboven genoemde clusters van menselijke potenties en daarnaast ook rekening te houden met het specifieke palet aan potenties van iedere leerling. Verder zouden scholen ertoe moeten bijdragen dat leerlingen hun capaciteiten op een zinvolle en waardevolle manier gebruiken.

Veel scholen streven weliswaar naar brede vorming van leerlingen en bieden een breed programma aan, maar het gaat ook om welke kennis, vaardigheden en disposities zij waarderen. Er is bijvoorbeeld een verschil of een leraar wilskracht prijst en stimuleert, omdat deze leidt tot hoge

prestaties of dat die duidelijk maakt dat leerlingen wilskrachtig moeten zijn om dingen te laten die ze misschien heel leuk vinden maar die een negatieve impact hebben op het klimaat. Als het eerste vanzelfsprekend is en het tweede niet, leren leerlingen verschillende zaken over wat zinvol en waardevol is.

Om een zinvol leven te kunnen leiden hebben leerlingen ook autonomie en praktische wijsheid nodig. De maatschappelijke sociale druk is zo groot dat het steeds lastiger wordt om een leven te leiden dat je echt zinvol vindt – een leven dat je van binnenuit kunt leven (Brighouse, 2008) en een leven waarin je staat voor je eigen doelen en activiteiten in plaats van dat je anderen blind volgt (Ricoeur, 1992). Scholen zouden moeten bevorderen dat leerlingen een eigen waardenkader ontwikkelen door ze in te leiden in levensbeschouwingen en ze te stimuleren zich daartoe te verhouden. Hierdoor krijgen leerlingen verschillende ideeën over het goede leven mee en komen ze in aanraking met diverse existentiële, ethische en morele waarden. Ze krijgen zo ook de mogelijkheid om hun standvastigheid te beproeven én open te staan voor en om te gaan met andere ideeën en waarden. Essentieel is daarbij vanzelfsprekend de oprechtheid van scholen. Als ze levensbeschouwelijke en morele waarden alleen met de mond belijden, maar ze de resultaten van leerlingen op kennistoetsen nog steeds centraal stellen, dan hebben leerlingen snel in de gaten wat de daadwerkelijke waarden zijn van de school en welke potenties ze moeten ontwikkelen.

Verschillen met het meritocratische onderwijsdoel

Onderwijs tot floreren verschilt op drie fundamentele manieren van het neoliberale doel van onderwijs en de daarmee verbonden waardering van cognitieve capaciteit en economische verdienste. Het eerste heb ik hiervoor al beschreven, namelijk dat scholen veel meer potenties en verdiensten van leerlingen waarderen en stimuleren.

Het tweede verschil is dat het onderwijs niet meer draait om de hoogste cijfers en vergelijking tussen leerlingen, maar om de optimale ontplooiing van ieders eigen potenties. De uitspraak dat iemand floreert, betreft een beoordeling van de ontwikkeling en het realiseren van de potenties van die persoon. Mensen kunnen zich verbeteren ten opzichte van zichzelf en hun potenties meer of minder zinvol en waardevol inzetten, maar er is geen sprake van een vergelijking met anderen via een algemene standaard van floreren. Wel kunnen we de omstandigheden

(waaronder goed onderwijs) die het iemand mogelijk maken om te floreren vergelijken en ons ervoor inzetten dat die zo goed mogelijk zijn. Ook kunnen we zeggen dat de een meer met de eigen potenties doet dan een ander. De een kan daardoor meer floreren dan de ander. Maar mensen kunnen niet hoger of lager floreren; die beoordeling past niet. Een bijkomend voordeel daarvan is dat we ook niet meer zullen spreken over hoger en lager opgeleiden.

Het derde verschil is dat de school zal willen bevorderen dat leerlingen hun capaciteiten niet louter inzetten voor hun eigen maatschappelijke positie en hun eigen welvaart of voor de economische groei van ons land, maar dat ze zich ook inzetten voor zin- en waardevolle praktijken en gemeenschappen. De bijdrage aan de economische welvaart is slechts een van de manieren waarop mensen bijdragen aan een florerende samenleving. Andere manieren zijn ook van belang, denk aan vrijwilligerswerk, de bijdragen aan de kunst- en cultuursector, het veilig houden van een land of het mogelijk maken dat anderen kunnen floreren door hen te onderwijzen te verzorgen of te steunen.

De OESO over floreren als onderwijsdoel

De kans op succesvolle implementatie van floreren als doel van onderwijs groeit als belangrijke partijen dit omarmen. Dat geldt natuurlijk in de eerste plaats voor leraren en schoolleiders, maar ook voor het ministerie van OCW en organisaties die een belangrijke impact hebben op het landelijke onderwijsbeleid. De mogelijk belangrijkste daarvan is de OESO.

Iedereen in het onderwijs kent de PISA-onderzoeken (Programme for International Student Assessment) van de OESO). Elke drie jaar doen 15-jarige leerlingen van representatief gekozen scholen uit ruim negentig landen verspreid over de hele wereld hieraan mee. Doel is om inzicht te verwerven in 'de wijze waarop 15-jarige leerlingen worden voorbereid op het functioneren als mondige burger in de huidige kennismaatschappij' (Meelissen et al, 2023, p. 7). Dit gebeurt door te toetsen in welke mate leerlingen vaardigheden in wiskunde, lezen en natuurwetenschappen kunnen toepassen in dagelijkse situaties. Leerlingen vullen daarnaast een zelfrapportagevragenlijst in over hun persoonlijke omstandigheden, zoals de thuissituatie, school, vrije tijd en welbevinden.

De mate waarin landen erin slagen om leerlingen de genoemde vaardigheden bij te brengen wordt weergegeven in een chronologische vergelijking met resultaten uit eerdere jaren, als in een vergelijking met andere landen, waardoor duidelijk wordt of Nederland het relatief slechter of beter is gaan doen. Dit heeft een behoorlijke impact op het beleid van OCW en ook op scholen, want de uitslagen gelden als een onbetwistbare graadmeter voor onderwijskwaliteit. Het past goed bij de neoliberale manier van denken dat meten belangrijk is en dat de gegevens over de staat van het onderwijs eenduidig te vertalen zijn in beleid. Over de objectiviteit van de uitslagen van de PISA-toetsen valt veel te zeggen en wat meetbaar is, is problematisch (zie bijvoorbeeld Gorur, 2011). Ik ben geen tegenstander van het meten van prestaties van leerlingen. Immers, het is goed als het onderwijs daadwerkelijk weet te realiseren wat het beoogt en een passende manier om dat te doen is om te kijken hoe de leerlingen het er vanaf brengen. Maar zoals Gert Biesta (bijvoorbeeld 2010) steeds betoogt: niet alles wat we met het onderwijs nastreven, is meetbaar en het is duidelijk dat de PISA-toets bestaat uit dat wat wel als meetbaar geldt, namelijk specifieke cognitieve competenties.

Sinds een paar jaar is er sprake van een kentering en omarmt de OESO floreren als doel van onderwijs, net zoals Unesco (zie Duraiappah et al., 2022) en overeenkomstig de Sustainable Development Goals van de Verenigde Naties. De OESO is het project 'High Performing Systems for Tomorrow' gestart met een aantal landen, waaronder Finland, Singapore en Australië. Samen met wetenschappers onderzoekt OESO hoe scholen floreren kunnen bevorderen en hoe de vordering van leerlingen te meten is. Michael Stevenson, senior adviseur onderwijs en projectleider, stelt dat de verandering noodzakelijk is, omdat het menselijk kapitaal model failliet is. Het leidt niet tot meer gelijkheid, zoals gedacht werd. Ook loopt de meritocratie die ermee verbonden is uit de hand. Bovendien vraagt de impact van de economie op onrechtvaardigheid binnen en tussen landen en op de ecologische toestand van de aarde om een radicale koersverandering van het onderwijs. Daarbij komt de enorm snelle ontwikkeling van kunstmatige intelligentie (AI), waardoor menselijke intelligentie mogelijk voorbij gestreefd wordt. Dit alles samen leidt tot zijn pleidooi voor menselijk floreren als doel van onderwijs (Stevenson, 2022, pp. 2-5).

Drie elementen van floreren

Stevenson, en daarmee de OESO, onderscheidt in zijn paper *Education for human flourishing* drie centrale elementen van menselijk floreren: adaptief probleemoplossend vermogen, ethisch beslissingsvermogen en esthetische perceptie. Hij baseert dit op Kristján Kristjánssons neo-Aristotelische interpretatie van floreren² en op de inschatting van de competenties die mensen nodig hebben in een door AI gedomineerde samenleving. Onderwijs zou erop gericht moeten zijn om die drie competenties te bevorderen.

Adaptief problemen kunnen oplossen betekent in staat zijn om je handelen en kennis aan te passen om nieuwe uitdagingen en situaties aan te pakken. Adaptieve mensen kunnen wat ze geleerd hebben toepassen in verschillende contexten, waarbij ze gebruikmaken van hogere orde denken en beslissingsvaardigheden en interpersoonlijke vaardigheden om samen met anderen complexe problemen op te lossen (Stevenson, 2022, p. 9). Deze capaciteit ligt nog het dichtst bij de neoliberale meritocratische denkwijze, zij het dat het Stevenson duidelijk niet gaat om louter complexe problemen binnen de economische sfeer.

Ethisch beslissingsvermogen stelt mensen in staat goed om te gaan met het appel dat andere mensen (maar ook andere levende wezens en de natuur) op hen doen, bijvoorbeeld om hun vrijheid te respecteren of hun belangen te dienen. Het vermindert vooroordelen en draagt ertoe bij dat mensen de eigen behoeften en die van andere mensen in balans willen brengen en deze ook weer in balans met de behoeften van andere levende wezens en de aarde (ibidem, pp. 9-10). Dit vermogen om altruïstische keuzes te maken en het algemeen belang te willen dienen onderscheidt volgens Stevenson mensen van AI. Ook is het een duidelijke tegenhanger van de meritocratische denkwijze waarin het eigenbelang centraal staat, alhoewel dat belang ook vraagt om een vredelievende en een economisch bloeiende samenleving.

De *esthetische perceptie* is nog het minst uitgewerkt. Stevenson bedoelt hiermee het vermogen om dat wat subliem is, te waarderen: 'what is magnificent, mysterious and greater than ourselves' (ibidem, p. 10). Deze

- 2 Kristjánsson definieert floreren als 'the (relatively) unencumbered, freely chosen and developmentally progressive activity of a meaningful (subjectively purposeful and objectively valuable) life that actualises satisfactorily an individual human being's natural capacities in areas of species-specific existential tasks at which human beings (as rational, social, moral and emotional agents) can most successfully excel' (2020, pp. 1, 10).

competentie is van belang, omdat floreren wordt verdiept als mensen zich verbinden met de beste menselijke prestaties (in verleden en heden), met de natuur en de grootsheid van het universum. Zelf zou ik liever spreken van een esthetisch-spirituele perceptie, want het gaat Stevenson duidelijk om meer dan het waarderen van kunst of het ervaren van schoonheid; het betreft ook het ervaren of hebben van ontzag.³ Deze competentie is in het neoliberale meritocratisch denken een vreemde eend in de bijt. Esthetisch-spirituele perceptie draagt bij aan een brede ontwikkeling van leerlingen en die is, zoals Nussbaum schrijft, vanuit een economisch meritocratisch perspectief niet relevant. Bovendien, dit vermogen zou mensen juist kunnen afhouden van een focus op hun cognitieve capaciteiten en van hun inzet om de concurrentie met anderen te winnen.

Floreren willen meten

De OESO wil in het project ook onderzoeken hoe de drie competenties van floreren het best te meten zijn, zodat deze een plek kunnen krijgen in nieuwe versies van de PISA-toetsen. Dat maakt de ontwikkeling mijns inziens tot een Echternach-processie. Met de drie competenties zetten we drie stappen vooruit in de overgang van een economisch meritocratisch model naar een menselijk floreren model. Tegelijk zetten we ook twee stappen achteruit met de intentie deze competenties in meetbare en tussen leerlingen vergelijkbare eenheden te beschrijven. Dat schiet dus niet zoveel op.

Bij de introductie van een ander nieuw instrument, het OECD Learning Compass 2030, koos de OESO er wel voor om dit te gebruiken als een raamwerk om te kunnen beslissen wat leerlingen zouden moeten leren in plaats van een beoordelingsraamwerk:

The framework offers a broad vision of the types of competencies students need to thrive in 2030, as opposed to what kind of competencies should be measure or can be measured. While it is often said that ‘what gets measured gets treasured, this learning framework allows for what cannot be measured (at least, for the time being) to be treasured’ (OECD, 2023 p. 22).

3 Stevenson gebruikt de term spiritueel zelf één keer, maar in zijn schets van de manier waarop esthetische perceptie gemeten zou kunnen worden raakt dit op de achtergrond.

Ik hoop dat het idee van een leertraamwerk in plaats van een beoordelingsraamwerk ook leidend zal worden in de uitwerking van floreren als onderwijsdoel, wat consequenties zal hebben voor de opzet en uitvoering van PISA.

Waarom is het streven om de drie competenties te willen meten bezwaarlijk? Is het niet juist goed om na te gaan of scholen het onderwijs bieden waarmee leerlingen deze zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen? Over het meten van morele capaciteiten stelden Jos Kole en ik eerder dat dit problematisch is vanwege wat we het 'dwindling effect' noemden: meetbare competenties maken alleen inzichtelijk wat inzichtelijk te maken is, te veralgemeniseren, te formaliseren en te observeren is (De Ruyter & Kole, 2010, p. 209). Handelen kun je observeren en kennis over ethische theorieën beoordelen, maar moraliteit heeft ook te maken met intenties, disposities, emoties en doelen van mensen. Zo het al mogelijk is deze te meten, is ook nog eens de vraag volgens wie wat goed of beter is. Dat geldt helemaal voor esthetisch-spirituele perceptie, want wie kun je een esthetisch of spiritueel expert noemen en waarom? Ik kan me voorstellen dat je kunt beoordelen of leerlingen weten wat de beste menselijke prestaties zijn in cultuur, religie en wetenschap, alhoewel daarover natuurlijk eerst overeenstemming zou moeten zijn. Maar daar is het Stevenson niet om te doen. Het gaat hem om de bijdrage die culturele en spirituele bronnen leveren aan menselijk floreren. Maar dat is nu juist weer niet te meten, evenmin als de verbondenheid die mensen ervaren met de natuur en het ontzag voor de grootsheid van het universum. Hoe meet je dat en is daarvoor überhaupt een meetlat te ontwikkelen?

Ik verwacht daarom dat de OESO zal ontdekken dat twee van de drie elementen van menselijk floreren niet in meetbare eenheden te operationaliseren zijn en dat ze dus het idee van meetbare competenties moeten laten varen. Ik hoop dat ze op basis daarvan niet de koers omgooien, maar het nieuw ingeslagen pad voorbij de meritocratie blijven volgen. Daarvoor zitten hoopvolle zaadjes in Stevensons tekst. Een van de redenen dat hij enthousiast is over onderwijs voor menselijk floreren, is dat dit de verschillen in identiteiten van mensen erkent en waardeert. Gelijkeheid, rechtvaardigheid en inclusie staan daarin voorop. En beleid dat daarbij past, is er niet op gericht om iedereen hetzelfde te laten bereiken, maar om iedereen te helpen het eigen doel in het leven te ontdekken (2022, p. 14, 15).

Voor iemand die floreren als doel van onderwijs verdedigt, is deze ontwikkeling bij de OESO zeer positief. Deze organisatie heeft immers behoorlijk wat invloed op het onderwijs in Nederland. Maar moeten we niet juist kritisch zijn op deze invloed? Waarom zouden we zoveel waarde hechten aan een mondiale vergelijking? Is het niet problematisch dat juist een organisatie voor economische samenwerking die maakt? Zeker, een kritische evaluatie en het nauwkeurig volgen van de invloed van PISA is essentieel, ook als een organisatie de goede kant op lijkt te gaan. Dat zullen de betrokken wetenschappers, maar ook politici en leraren altijd moeten blijven doen.

Tot slot: het floreren van leraren

Ik heb een pleidooi gehouden voor floreren als doel van onderwijs. Dat wil zeggen: leerlingen onderwijs aanbieden waarmee ze hun diverse potenties kunnen ontwikkelen, opdat ze een leven kunnen leiden met zinvolle en waardevolle relaties en activiteiten. Dergelijk onderwijs gaat voorbij aan de met de meritocratische cultuur verbonden doelen – het is veel rijker (om een neoliberale term op een andere manier te gebruiken).

Leraren zullen misschien kritisch reageren: Houdt dat doel wel rekening met hun floreren? Worden ze niet verantwoordelijk gemaakt voor een veel te grote opdracht? Dat zijn terechte vragen. Ik wil die tot slot kort beantwoorden. Om met de tweede te beginnen: het floreren van leerlingen is niet (alleen) te realiseren door de inspanningen van leraren. Dat floreren is van vele factoren buiten de invloedssfeer van leraren afhankelijk. Je moet ook een dosis geluk hebben in het leven, bijvoorbeeld om niet ernstig ziek te worden, een fijne partner te treffen en te leven in een veilige en gezonde omgeving. Maar de bijdrage van leraren is wel van groot belang, want onderwijs is nodig om in de huidige Nederlandse samenleving te kunnen floreren. Leraren hebben dus een zeer verantwoordelijke taak, maar kunnen niet verantwoordelijk gehouden worden voor het leven dat leerlingen zullen leiden. Dat lijkt me een realistische interpretatie van hun verantwoordelijkheid: leraren moeten hun leerlingen het beste onderwijs geven, maar kunnen niet meer doen dan dat.

Die verantwoordelijkheid – het beste onderwijs voor floreren – delen leraren met elkaar. Dat vereist regelmatige gesprekken over en reflectie op fundamentele vragen. Wat betekent het voor ons curriculum en didactiek?

Hoe tonen we waardering voor de diverse (gerealiseerde) potenties van leerlingen en wat zouden we juist willen afkeuren? Welke waarden willen we leerlingen meegeven en wanneer (en hoe) besteden we aandacht aan existentiële vragen? Deze gesprekken en de veranderingen die deze met zich meebrengen, kosten veel tijd en energie. Maar ik denk dat ze bijdragen aan het floreren van leraren, omdat ze bezig zijn met vragen naar wat hun werk voor hen zinvol maakt en waar het in het onderwijs uiteindelijk om te doen is: het goede leven.

- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics and democracy*. Routledge.
- Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.
- De Ruyter, D. J. (2004). Pottering in the garden. On human flourishing and education. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 377-389.
- De Ruyter, D. J. (2019). De betekenis van educatie: De bijdrage aan menselijk floreren in een diverse samenleving. *Pedagogiek*, 39(31), 367-380.
- De Ruyter, D. J. & Kole, J. J. (2010). Our teachers want to be the best: On the necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching, *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 16(2), 207-218.
- Duraiappah, A. K., Van Atteveldt, N. M., Borst, G., Bugden, S., Ergas, O., Gilead, T., Gupta, L., Mercier, J., Pugh, K., Singh, N. C. & Vickers, E. A. (eds.) (2022) *Reimagining education: The international science and evidence based assessment*. UNESCO MGIEP.
- Gorur, R. (2011). ANT on the PISA Trail: Following the statistical pursuit of certainty. *Educational Philosophy and Theory* 43(S1), 76-93.
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M. & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. TU Twente. https://ris.utwente.nl/ws/portal-files/portal/330860617/RESULTATEN_PISA-2022_in_vogelvlucht.pdf.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit*. Princeton University Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another* (K. Blamey, transl.). The University of Chicago Press.
- Scheffler, I. (1985). *Of human potential. An essay in the philosophy of education*. Routledge.
- OECD (2023). Learning Compass 2030. In: *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework and Learning compass 2030. A series of concept notes*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.
- Stevenson, M. (2022). *Education for human flourishing. 09 CSE Leading Education Series*. Centre for Strategic Education.

‘Praat niet over het kind, maar mét het kind’

EVELINE VERWATER

Rapporten, cijfers en meten met de norm: het is op veel scholen een gebruikelijke manier om de ontwikkeling van kinderen in kaart te brengen. Jenaplanschool De Lanteerne in Nijmegen pionierde in hun tweetalige units met een nieuwe vorm: ontwikkelgesprekken met ouders, leerkracht en leerling. De andere units keken nieuwsgierig mee en houden sinds een paar jaar ook ontwikkelgesprekken.

Schooldirecteur José Berndt en leerkracht Merel Vriens voelen zich soms in een spagaat: ze kijken graag naar de ontwikkeling van het kind ten opzichte van zichzelf, maar de samenleving vraagt vaak om andere dingen. Zo willen ouders ook praten over de doorstroom naar het vo en het bestuur vraagt om meetbare opbrengsten. Hoe kun je rechtdoen aan ieder kind, iedere ouder én aan de vraag vanuit de samenleving?

De Lanteerne heeft 660 leerlingen en acht units. Twee units bieden sinds 2012 tweetalig onderwijs, waarbij de leerlingen zo'n veertig procent van de tijd in het Engels les krijgen. 'In de ontwikkeling van dit tweetalig onderwijs hebben we ook de manier van rapportage en gesprekken met ouders meegenomen', vertelt Berndt. 'We wilden graag mét de kinderen spreken in plaats van over. Vaak is een gesprek dan veel krachtiger, doordat het kind er zelf bij is en dus zelf eigenaar is. Daarom zijn we gaan pionieren.'

Geen afvinklijstjes

Merel Vriens, een van de kartrekkers van de ontwikkelgesprekken, heeft een vruchtbare zoektocht doorgemaakt naar wat wel én niet werkte. Daardoor kon het team de gesprekken steeds een beetje aanscherpen, totdat het een format had waar iedereen tevreden over was. 'We zijn eerst met grote klappers als instrument gaan werken. Hierin stonden alle leerdoelen in opbouw, met per leerdoel op welk moment in de tijd een kind dit heeft bereikt. Als je dit als leerkracht dertig keer moet doen, is dat veel te tijdrovend', legt Vriens uit.

Daarna ging het team testen met het doelenboek van de Nederlandse Jenaplan Vereniging. Hierbij ligt het eigenaarschap wel meer bij het kind, maar is de valkuil dat het te veel afvinken blijft of een doel wel of niet behaald is. Vervolgens kwam het team uit bij portfolio's en ontwikkelgesprekken, waarbij een kind met de bewijzen van leerdoelen in het portfolio, wordt vergeleken met zichzelf en dus persoonlijke groei centraal staat.

Voorbij de prestatiecultus

Aan het ontwikkelgesprek is inmiddels, na feedback van ouders, ook het onderdeel 'portret' toegevoegd. 'Ouders vertelden ons terecht dat ze in de ontwikkelgesprekken ook nog graag input van de leerkracht willen krijgen, om zo de ontwikkeling vanuit diverse perspectieven te bekijken', vertelt Vriens. In het portret beschrijven leerkrachten de eigenschappen en groei van het kind in allerlei vakgebieden, gerelateerd aan de Jenaplanbasisactiviteiten (werk, spel, gesprek en vieren). Bijvoorbeeld basisvaardigheden als taal en rekenen, maar ook de sociaal-emotionele ontwikkeling, wereldoriëntatie, kunstzinnige vorming en beweging.

'De laatstgenoemde zaken zijn niet allemaal meetbaar, maar juist wel heel belangrijk om weg te blijven van een prestatiecultus.' Ouders krijgen het portret voorafgaand aan het gesprek via het digitaal portfolio van het kind toegestuurd, zodat ze dit thuis alvast kunnen doornemen. 'Hiermee kunnen we in het ontwikkelgesprek een verdiepingsslag maken', vertelt Vriens. 'In het gesprek laten we de groeicurves van Leerling in Beeld ook zien aan ouders. Op die manier leggen we kwalitatieve en kwantitatieve gegevens naast elkaar.'

Leerkrachten stonden vanaf het begin achter dit idee en zijn ook betrokken bij de ontwikkeling van deze gesprekken tussen school, ouders en leerling. Tijdens visievergaderingen haalde de school feedback en input vanuit de organisatie op. 'Natuurlijk merkten we wel dat het spannend was voor leerkrachten en leerlingen', vertelt Berndt. 'Vooral rondom het concretiseren. Want welke vragen stel je eigenlijk als leerkracht? En wat zijn goede vragen? Open vragen zijn het beste, maar hiervan klappen sommige kinderen ook weer dicht. Dan kun je bijvoorbeeld een vraag stellen als: Denk jij dat je het samenwerken met anderen makkelijker vindt of is het nog lastig voor je? Dan leg je ze een keuze voor. Of: Wat vind je leuk op school? Wat doe je graag thuis? Met wie speel je? Probeer erachter te komen wat er in het hoofd van het kind omgaat. Dan kom je vanzelf tot de kern van hun ontwikkeling.'

Spanning

Aan het begin van het schooljaar is er een eerste ontwikkelgesprek, waarbij het vooral gaat over welbevinden en betrokkenheid. De volgende ontwikkelgesprekken worden vaak gekoppeld aan toetsmomenten. Een aantal kinderen pakt van nature de regie om deze gesprekken over hun doelen en ontwikkeling te voeren. Voor anderen is het wat spannender. ‘Zeggen dat je het ergens niet mee eens bent, is eng. Maar de juf kan ook zeggen: daar heb je een goed punt. Ik neem dit mee in je portfolio. Leerlingen serieus nemen in gesprekken over hun ontwikkeling, is wat mij betreft goed leraarschap’, benadrukt Berndt.

Overigens worden niet alle gesprekken uitsluitend tussen leerkracht, ouders en leerling gevoerd. ‘Het kan ook voorkomen dat een leerkracht of ouder even apart een gesprek wil voeren. Het uitgangspunt blijft natuurlijk wel mét de kinderen, maar soms vraagt een situatie ook om een andere aanpak’, legt Vriens uit.

Implementatie elders

De hele school houdt nu ontwikkelgesprekken met de kinderen. De andere units hebben (nog) niet het digitale portfolio overgenomen. Wel hebben enkele collega’s meegekeken met hoe het portfolio werkt. ‘Dit werd wisselend ontvangen’, geeft Berndt toe. ‘Het vraagt ook veel van leerkrachten. Wel zijn er vormen gevonden om kinderen meer te laten reflecteren op zichzelf en hun ontwikkeling: Wie ben je? Wat kun je? Wat zijn jouw kwaliteiten? Het is een eerste stap.’

Als Jenaplanschool is er wellicht meer ruimte voor een verandering in beoordeling van kinderen. Toch meent Berndt dat ook reguliere scholen een grote stap kunnen zetten. ‘Het begint met hoe je als school naar groei of prestaties kijkt. Denk je vanuit problemen of oplossingen? Het zit ’m echt in je mensbeeld. Het maakt daarbij niet uit of je met een jaar-klassensysteem of units werkt. Natuurlijk kan ons concept bijdragen om ruimte te geven aan autonomie en zelfsturing van de kinderen. Maar iedere school en leerkracht kan ook zelf de ruimte nemen om kinderen een plan te laten maken, uit te laten voeren en dat samen te bespreken.’

Toekomstdromen

Waar wil De Lanteepe over vijf jaar staan? ‘De allergrootste missie voor mij is een school zijn waar je leert samenleven. Waar we leerlingen serieus nemen en waar bijvoorbeeld leerlingen ook zo’n portret over hun juf

of meester mogen maken. Dat daar de veiligheid en het vertrouwen voor is, is zo ontzettend sterk. Dan heb je écht een mooie school. Het is een leven lang leren', vertelt Berndt.

Vriens vult aan: 'Ik hoop dat we nog meer in continuïteit met kinderen bezig zijn rondom hun ontwikkeling. Dus niet alleen met elkaar in gesprek rondom de gespreksdata, maar juist het hele jaar door. Daarmee kom je veel meer los van die prestatiedruk, want nu hangen we het vooral nog op aan de toetsmomenten.' Dat zijn, vinden beiden, mooie vooruitzichten om naartoe te werken.



9 Zachter, minder, trager, zwakker

Het appel van existentiële onzekerheid op het hoger onderwijs

GERDIEN BERTRAM-TROOST & ROBERT VAN PUTTEN

Onzekere studenten

Regelmatig verschijnen zorgwekkende studies over prestatiedruk, stress en angst onder studenten in het hoger onderwijs. Een van de meest recente is het Trimbosrapport uit 2023 met de veelzeggende titel *Harder, better, faster, stronger?*. Volgens dit rapport ervaren studenten een hoog levenstempo in een wereld vol obstakels en gebrek aan normatieve kaders. Ze lopen 'als het ware een eindeloze *obstacle run*, waarin ze ook nog eens continu in competitie zijn met zichzelf en anderen, hetgeen bijdraagt aan een hoge druk en overmatige stress' (Trimbos, 2023, p. 42). Belangwekkend aan dit rapport is dat het de rol van onzekerheid in relatie tot prestatiedruk agendeert. De onderzoekers signaleren een 'opeenstapeling van onzekerheden' waar studenten onder lijden.

Studenten ervaren diverse vormen van onzekerheid: over de eigen prestaties en wanneer die goed genoeg zijn; pad-onzekerheid en de druk om juiste keuzes te maken; onzekerheid over hun agenda op korte en lange termijn en de druk om tijdig af te studeren; sociale onzekerheid en de druk om de concurrentie aan te kunnen op de arbeids- en huizenmarkt; onzekerheid over hun financiële toekomst en de zorg of ze alle stijgende kosten wel kunnen betalen, nu en later; onzekerheid als gevolg van maatschappelijke onrust door bijvoorbeeld oorlog, klimaatverandering en polarisatie. Al deze onzekerheden werken door op het mentale welzijn van studenten: 'veel studenten voelen zich overspoeld door hoge eisen, verwachtingen en verantwoordelijkheden en benoemen tegelijkertijd het ontbreken van faciliteiten en vaardigheden om hieraan te kunnen voldoen' (Trimbos, 2023, pp. 41-42).

Dat brengt ons bij de vraag: hoe kan het hoger onderwijs reageren op de noodkreet die uit het Trimbosrapport klinkt en studenten beter leren omgaan met onzekerheid? Allereerst constateren we dat meritocratie mede debet is aan onzekerheid en bovendien op een technocratische

wijze kijkt naar de bestrijding daarvan. We betogen vervolgens dat het meritocratische denken door zijn technocratische karakter niet in staat is om de problematiek van onzekerheid te adequaat adresseren. Meritocratie miskent te veel het existentiële karakter ervan. Die dimensie ontbreekt ook in het Trimbosrapport, waardoor de repertoires die de onderzoekers aanreiken, tekortschieten. Daarom bepleiten we een perspectiefwisseling, waarbij we aanknopingspunten zien in aandacht voor de levensbeschouwelijke dimensie in het onderwijs voor een betere omgang met onzekerheid. We werken uit hoe het hoger onderwijs existentiële kwesties een plek kan geven in het curriculum, welke pedagogische kwaliteiten docenten daarvoor nodig hebben en welke eisen dit aan de schoolomgeving stelt.

Een technocratische blik op onzekerheid

De fundamentele vraag is of meritocratisch denken een goede oplossing kan geven voor de onzekerheden die studenten ervaren. Daar lijkt het niet bepaald op. Studenten ervaren immers een breed palet aan onzekerheden die nauw verbonden zijn aan diverse facetten van meritocratisch denken. Sommige onzekerheden zijn maatschappelijk ‘geproduceerd’, als gevolg van decennialang meritocratisch en neoliberaal beleid. Bijvoorbeeld onzekerheden die voortkomen uit woningbouw- en onderwijsbeleid. Andere zitten ingebakken in de meritocratische en door neoliberalisme versterkte mensvisie, die uitgaat van de maakbaarheid van het individuele bestaan (Verhaeghe, 2012). Het besef dat je verantwoordelijk bent voor je eigen slagen of falen, kan fundamenteel onzeker maken.

Behalve dat het meritocratisch denkbeeld zelf onzekerheden voortbrengt, kenmerken meritocratische samenlevingen zich door een heel specifieke omgang daarmee. In de kern komt het erop neer dat een meritocratie technocratisch omgaat met maatschappelijke vraagstukken (en dus ook met onzekerheid). In een meritocratie is wetenschappelijke kennis belangrijk, zijn universiteiten gezaghebbend, wordt de taal van ‘slim’ werken gebruikt en hebben diploma’s een hoge maatschappelijke status (Sandel, 2020). Deze aspecten van meritocratie zijn ook wezenlijk voor een technocratie, voor een samenleving waarin expertise, gebaseerd op wetenschappelijk-technische kennis, regeert. Inherent aan dit technocratisch repertoire is bovendien de focus op een zo groot mogelijke reductie

van onzekerheid. Technocratie is er mede op gericht om onzekerheid te managen met beleid, wetgeving en andere instrumenten voor controle en beheersing. Dat is op zich een heel relevante strategie, want zonder een zekere mate van beheersing kan een samenleving niet goed functioneren. Maar de technocratische benadering kan ook een fuik worden, die de problemen eerder versterkt dan verhelpt (Van Putten, 2020).

En inderdaad zien we in het Trimbosrapport veel technocratische taal. De onderzoekers willen risico- en beschermende factoren identificeren en oplossingsrichtingen bieden om het studiesucces te vergroten. Daarbij staan twee sporen centraal: ‘versterken van mogelijkheden van de student zelf in het om kunnen gaan met prestatiedruk en stress’ en de ‘reductie van onzekerheid die ontstaat vanuit de context van de student, maar waar zij zelf geen of weinig invloed op hebben’ (Trimbos, 2023, p. 46). Bij het eerste spoor gaat het vooral om het versterken van zelfregie van de student, zoals het begeleiden van studenten, zodat ze ‘mentale gezondheidsvaardigheden’ leren. Bij het tweede spoor draait het om tegemoetkoming van de studenten door het reduceren van onzekerheden, door bijvoorbeeld financiële lastenverlichting, het aanpakken van de woningnood en een haalbaar curriculum.

De existentiële dimensie als blinde vlek

Welbeschouwd adresseren de Trimbosonderzoekers hiermee de zojuist genoemde maatschappelijk geproduceerde onzekerheden en de uit het meritocratisch mensbeeld voortkomende onzekerheid over de individuele maakbaarheid van het bestaan. Ongetwijfeld zal een aantal van deze remedies ontspannend en bevrijdend werken voor de prestatiegeneratie. Tegelijkertijd vermoeden we dat de onzekerheid die studenten ervaren fundamenteeler van aard is en raakt aan kwesties rondom identiteit en betekenisgeving (Bertram-Troost, 2022). Daarop wijzen ook psychiaters de laatste jaren aanhoudend in het publieke debat (onder andere Van Fenema & Röselaers, 2023). Deze diepere ervaring van onzekerheid noemen we hier existentiële onzekerheid, waarbij we existentieel opvatten als datgene dat raakt aan de relatie tot jezelf en aan de zin van het bestaan. Met vragen die het ‘ultiem belang’ betreffen, ook wel zingevingsvragen genoemd. Denk aan vragen als: Wie ben ik? Wie ben ik in deze wereld? Waar hoor ik bij? Wat is de zin van mijn bestaan? Wat is

voor mij het goede om te doen? Het Trimbosrapport bevat geen aanbevelingen of oplossingsrichtingen die deze kant op wijzen, terwijl dergelijke vragen wel degelijk een plek kunnen en dienen te hebben in het onderwijs (Bertram-Troost, 2023).

Studenten hebben, net als mensen in andere levensfasen, behoefte aan méér dan alleen mentale vaardigheden, zelfregie en beleidsmaatregelen. Er is ook nog zoiets nodig als een existentieel repertoire, een omgang met existentiële onzekerheid. Wanneer hoger onderwijs(beleid) vanuit het technocratisch repertoire van meritocratisch denken aan deze existentiële vragen voorbijgaat, mist ze een wezenlijke laag die bij uitstek aangesproken moet worden om de problematiek van onzekerheid werkelijk recht te doen. En hier komen we bij onze uiteindelijke zorg over de meritocratische omgang met onzekerheid: de bijbehorende technocratische mentaliteit ontbeert taal en sensitiviteit voor een existentiële benadering van onzekerheid. Deze ‘blinde vlek’ is inherent aan de logica van technocratie en dat is precies ook de tragiek ervan.

In essentie is de technocratische focus op vermindering van onzekerheid een poging om noodlot en tragiek te temmen. Technocratie kent daarmee een diep existentieel motief, namelijk het verlangen naar zekerheid en houvast. Dat verlangen streeft ze na door existentiële onzekerheid op rationele wijze beheersbaar te maken, door die onzekerheid als ‘technisch’ vraagstuk te benaderen. De existentiële drijfveer van de technocratie zorgt paradoxaal genoeg voor een radicale versmalling van het vraagstuk. Die versmalling voedt het gevoel dat onze onzekerheden inderdaad volledig oplosbaar zijn en dat ons enige probleem is dat we de juiste interventies nog niet hebben doorgevoerd. We vertrouwen dan impliciet existentieel op het technocratisch repertoire. Daarmee houden we een illusie in stand. Een tweede gevolg van deze versmalling is dat we na verloop van tijd überhaupt vergeten dat onzekerheid inherent is aan de menselijke conditie en nooit geheel technisch oplosbaar. Technocratie doet ons het existentiële karakter van onzekerheid zelf vergeten, waardoor we niet eens meer op het idee komen dat er ook andere benaderingen denkbaar zijn om met onzekerheid om te gaan. Anders gezegd, de taal van de technocratie maakt het volstrekt ‘onvanzelfsprekend’ om onzekerheid te verbinden aan zingeving en maakt het volstrekt vanzelfsprekend om alleen te zoeken naar technische oplossingen.

Deze technocratische ‘blinde vlek’ zien we terug in het Trimbosrapport. Voor een niet-technocratisch perspectief op omgaan met

onzekerheid lijken de onderzoekers geen taal en sensitiviteit te hebben. Ze diagnosticeren weliswaar de prestatiedruk, maar ze zijn tegelijkertijd zelf ook onderdeel van de eigen diagnose. De aangedragen oplossingen zijn grotendeels technocratisch. Op zich is het bieden van technische oplossingen het probleem niet, integendeel. Maar waar het ons om gaat, is dat er méér en andersoortige repertoires nodig zijn die rechtdoen aan het existentiële gehalte van onzekerheid en die studenten op een dieper niveau daarmee leren omgaan.

Levensbeschouwing en onzekerheid

De vraag is dan natuurlijk welke repertoires dan wel taal en sensitiviteit hebben voor existentiële vragen en onzekerheden. Welbeschouwd kennen onze cultuur en geschiedenis een heel rijk palet aan benaderingen: kunsten, filosofie, ethiek en godsdiensten leren ons vanouds om met existentiële vragen om te gaan en bieden fundamentele perspectieven op noodlot, tragiek en menselijke conditie. Deze velden van betekenisgeving bevatten praktijken en bronnen waaruit mensen kunnen putten om te zoeken naar het goede (Bod, 2023), ook in omstandigheden van diepe onzekerheid. Deze velden van betekenisgeving hebben zowel een ontregelend als een richtinggevend karakter. Omdat we ons hier moeten beperken, gaan we in dit hoofdstuk alleen in op de mogelijke rol van levensbeschouwing. Levensbeschouwing (al dan niet religieus) is namelijk op diverse manieren inherent aan onderwijs. In de eerste plaats vinden in het onderwijs ontmoetingen plaats tussen diverse levensbeschouwingen. Daarnaast zijn veel scholen gevormd door een levensbeschouwelijke traditie en krijgt levensbeschouwing een plek in het curriculum van veel scholen. Levensbeschouwing lijkt daarmee een vrij natuurlijke invalshoek om een niet-technocratische omgang met existentiële onzekerheid verder te verkennen.

Een levensbeschouwing bevat een visie op leven, wereld en mens die mede antwoord geeft op existentiële vragen. Ze biedt oriëntatie en richting en brengt op existentieel niveau samenhang en houvast. In georganiseerde vorm (zoals in godsdiensten) hebben levensbeschouwingen ook een normatieve werking. Ze beïnvloeden het denken en handelen van mensen, rijken waarden aan en verlenen betekenis aan het bestaan (Van der Kooij, De Ruyter & Miedema, 2013). Levensbeschouwingen hebben

niet alleen aandacht en taal voor existentiële vragen, maar brengen ook een heel eigen kijk op existentiële onzekerheid mee. Dat geldt in elk geval voor het christendom, dat een contrasterend perspectief op reductie van onzekerheid aanreikt.

In de protestantse traditie is de laatste jaren, puttend uit het werk van reformator Maarten Luther, het begrippenpaar *securitas* en *certitudo* naar voren gebracht om onze omgang met zekerheid en onzekerheid te bevragen (Van Steden, 2023). *Securitas* is een vorm van veiligheid die te maken heeft met regels, protocollen en beleid, gericht op maximale probleembeheersing en risicomijding. Daartegenover staat *certitudo*, een benadering van zekerheid die eerder te maken heeft met vertrouwen, vriendelijkheid en belofte. Vanuit dit perspectief is onzekerheid niet per definitie problematisch en de toekomst niet louter bedreigend. De katholieke traditie zet dit misschien nog wel sterker aan met de notie van ontvankelijkheid voor wat ons vanuit de toekomst tegemoetkomt. Ontvankelijkheid staat haaks op technocratische onzekerheidsreductie en draait om contemplatief waarnemen van wat zich aan goedheid en liefde aandient en uitnodigt om daaraan creatief en gehoorzaam mee te werken (Borgman, 2017).

Met dit korte exposé over levensbeschouwing en existentiële onzekerheid is een vloertje gelegd voor een andere benadering van onzekerheid in het onderwijs. Hierna verkennen we welke implicaties een niet-technocratische omgang met existentiële onzekerheid heeft voor het curriculum, pedagogische kwaliteiten van docenten en de inrichting van de schoolomgeving.

Existentiële thema's in het curriculum

Het Trimbosrapport pleit voor een 'studeerbaar curriculum', waarmee bedoeld wordt op het 'overzichtelijker en toegankelijker presenteren van informatie, het beter spreiden van studiedruk in het curriculum en het flexibiliseren van lesprogramma's' (Trimbos, 2023, p. 50). Hoe behulpzaam dit ook is, het draagt niet vanzelfsprekend bij aan beter leren omgaan met onzekerheden. Daarvoor is naast een studeerbaar curriculum vooral ook een existentiële verdieping van het curriculum nodig. Wat kan dat inhouden?

Wanneer onderwijs mede draait om jonge mensen een plek te geven om als mens in de wereld te verschijnen en om te ontdekken hoe ze zich

tot die wereld willen verhouden, dan is aandacht voor existentiële vragen en levensbeschouwelijke tradities een belangrijk hulpmiddel (Bertram-Troost, 2023). Dat geldt wat ons betreft niet alleen voor het funderend onderwijs, maar ook voor het (hoger) beroeps- en universitair onderwijs. In de wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek is opgenomen dat de instellingen mede aandacht schenken aan de persoonlijke ontplooiing van hun studenten en de bevordering van hun maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef (artikel 1.3.5). Voor de wetgever is dus ook het hoger onderwijs gericht op meer dan alleen kennisoverdracht en beroepsvaardigheden. Wat aandacht voor persoonlijke ontplooiing van studenten omvat, heeft de overheid niet verder uitgewerkt.

Onderwijs rond existentiële vragen kan op tal van manieren een plek krijgen in het curriculum. Dat kan in een zelfstandig vak 'levensbeschouwelijke vorming', maar het is ook te integreren in andere vakken of leseenheden zoals werkweken en projecten. Er zijn diverse inspirerende voorbeelden en ontwikkelingen. Yale University ontwikkelde de cursus *Life Worth Living*, waarin studenten grote existentiële vragen leren doordenken vanuit diverse levensbeschouwelijke tradities. Een Nederlandse variant hierop wordt sinds kort onder de titel 'Groter dan ik' aangeboden door een samenwerking van de Universiteit voor Humanistiek, de Theologische Universiteit Utrecht en De Grote Vragen (zie ook een van de praktijkverhalen in deze bundel). Mooie voorbeelden in het hbo zijn de minor Filosofie, Wereldreligies en Spiritualiteit van de Hogeschool Utrecht (Van der Zande, 2018) of pogingen om zingeving in de eindkwalificaties van beroepsopleidingen rond zorg en sociaal domein op te nemen (Damsma-Bakker, Klop & Van Rooij, 2023). Een laatste voorbeeld is de documentaire *Mag ik jou iets vragen?* over nieuw economieonderwijs, die voormalig lector betekenis-economie Kees Klomp maakte samen met veertien hogescholen en videograaf Stefan de Graaff. Samen zoeken ze naar een antwoord op de vraag wat het voor economisch onderwijs zou betekenen 'als we crises niet als problemen buiten onszelf zien, maar als een vraag van de wereld aan ons. Het niet-weten, ruimte maken voor onzekerheid en verbeeldingskracht voor een andere omgang met de toekomst staan hierin centraal'.

De precieze vormgeving van onderwijs rond existentiële vragen binnen een curriculum kan dus verschillen. Dat geldt ook voor de specifieke levensbeschouwing(en) of religie(s) die daarbij centraal staan. Het gaat ons in dit hoofdstuk dan ook niet om één specifieke levensbeschouwing

of set aan bronnen (die evengoed uit het veld van filosofie en kunsten kunnen komen), maar dat studenten in het hoger onderwijs ‘bronsensitiviteit’ ontwikkelen: sensitiviteit voor levensbeschouwelijke bronnen die uitnodigen en helpen om existentiële vragen te doordenken.

Bronsensitiviteit is voor ons verbonden met de herwaardering van ‘traditie en transcendentie’. In hun boek *De leegte voorbij* (2023) wijzen psychiater Esther van Fenema en predikant Joost Röselaers op het belang van deze herwaardering als een bouwsteen om voorbij existentiële eenzaamheid tot nieuwe verbondenheid te komen (zie ook Bertram-Troost, 2024). Volgens hen hebben we als geseculariseerde samenleving te veel bronnen overboord gegooit. Daarom stellen ze voor om ‘het verleden [te zien] als een belangrijk ankerpunt waarin kernwaarden besloten liggen die we graag zouden herijken voor gebruik in het hier en nu’ (Van Fenema & Röselaers, 2023, p. 278). Het besef van transcendentie is hieraan verbonden. De mens kan niet leven zonder het besef onderdeel uit te maken van een groter geheel:

Het transcendente blijft buitengewoon functioneel in het creëren van de ruimte voor wat religies ‘vergeving’ en ‘genade’ noemen. Niet zozeer vanuit religieus perspectief, maar als fundamenteel principe dat we als mens nodig hebben om telkens opnieuw te kunnen beginnen, ongeacht ons verleden (idem, p. 283).

Precies hierom is aandacht voor transcendentie en levensbeschouwing niet slechts iets van en voor het bijzonder onderwijs alleen, maar voor alle onderwijsinstellingen (Bertram-Troost, 2023).

Pedagogische kwaliteiten

Studenten leren omgaan met existentiële onzekerheid vraagt om bepaalde kwaliteiten van docenten. Het Trimbosrapport stelt dat rolmodellen (waaronder docenten) een beschermende factor tegen teveel prestatiedruk en onzekerheid kunnen vormen (Trimbos, 2023, p. 36). De onderzoekers denken dan vooral aan het ‘normaliseren’ van onzekerheidsgevoelens en aan kennis die docenten kunnen overbrengen om studenten mentale gezondheidsvaardigheden te leren. Maar dit kan al te gemakkelijk weer een technocratische invulling krijgen. Daarom zoeken we veeleer naar benodigde

pedagogische kwaliteiten van docenten. We identificeren hier drie zaken: het belang van inspirerende voorbeelden, de benodigde aandachtige betrokkenheid en de noodzaak van moed.

Om met existentiële onzekerheden te leren omgaan, hebben studenten in hun omgeving mensen nodig die hen kunnen inspireren en voorleven hoe je je existentieel tot onzekerheden kunt verhouden. Docenten in het hoger onderwijs kunnen hier een rol vervullen. Noem het een vorm van leiderschap van docenten. Ze kunnen niet alleen leiderschap tonen door zelf een voorbeeld te zijn, maar ook door te wijzen op inspirerende voorbeelden van elders of uit vroegere tijden. Dit kunnen ook heel goed voorbeelden zijn vanuit levensbeschouwelijke tradities en andere velden van betekenisgeving. Door levensverhalen te delen en daarover met elkaar over in gesprek gaan, ontstaat een open vormende ruimte waarin ook docenten zelf open kunnen zijn over hoe ze op hun beurt door rolmodellen geïnspireerd zijn en hoe ze zelf, met vallen en opstaan, oefenen om in vertrouwen te leven.

Hiervoor is het van belang om te oefenen in wat de Nederlandse pedagoge Lisette Bastiaansen (2021) 'aandachtige betrokkenheid' heeft genoemd. Ze beschrijft dit als een belangrijke pedagogische grondhouding die het oefenen met de 'eb-en-vloed beweging van het leven' mogelijk maakt. Vandaar dat deze grondhouding van grote betekenis kan zijn in onderwijs dat studenten wil helpen om te gaan met existentiële vraagstukken. Aandachtige betrokkenheid heeft volgens Bastiaansen te maken met drie relationele kwaliteiten: aandachtig zijn, aanwezig zijn en betrokken zijn. Deze zogeheten aandachtsbewegingen vanuit de docent nodigen ieder op een eigen manier de lerende uit om 'op een volwassen manier om te gaan met vrijheid'. Aandachtige betrokkenheid is zo een 'zachte pedagogische kracht' die 'ruimte maakt voor het existentiële oefenen om op een volwassen manier om te gaan met ieders eigen en elkaars vrijheid en die dat oefenen zelf ook inbrengt (ibidem, 2021, p. 458).

Een leiderschapsrol vervullen en aandachtige betrokkenheid realiseren zijn niet eenvoudig. Voor docenten zelf is het leven eveneens een zoektocht met existentiële onzekerheid in allerlei levensfasen. Om die eigen existentiële onzekerheden toe te laten en toch tegenover studenten leiderschap te tonen en aandachtig betrokken te zijn, is moed nodig. Moed is een van de vier kardinale deugden die wezenlijk zijn voor het leiden van een goed of virtuoos leven. Het is bij uitstek een deugd voor onzekere tijden. Vanouds heeft moed te maken met geestkracht en

tevoorschijn durven komen. Het betekent jezelf kwetsbaar durven opstellen en risico nemen. Moed heeft niet alleen een strijdbare, maar ook een passieve zijde, met het vermogen tot verduren of dulden, zonder innerlijk verbitterd te raken (Comte-Sponville, 2008). De Franse pedagoog Philippe Meirieu (2021) benadrukt dat er een copernicaanse revolutie nodig is om binnen de pedagogiek voorbij het eenzijdige technocratische repertoire in onderwijs en opvoeding te komen. Het is de plicht van het onderwijs om weerstand te bieden.

Voorwaarden in de schoolomgeving

In het voorgaande hebben we gepleit voor meer aandacht voor existentiële thema's in het curriculum en besproken wat dit aan kwaliteiten van docenten vergt. Nu zetten we een laatste stap en kijken we naar voorwaarden in de schoolomgeving om dit mogelijk te maken. Het Trimbos-rapport wijst in dit verband op het belang van ruimte en tijd (Trimbos, 2023, p. 52). In dat spoor denken wij hier verder. Belangrijk daarbij is dat de wijze waarop ruimte en tijd zijn ingericht invloed heeft op de mate waarin instellingen recht kunnen doen aan existentiële onzekerheid van studenten.

Sommige ruimtes zijn meer geschikt voor het leren omgaan met existentiële onzekerheid dan andere. De productiehal, een operatiekamer, een marktplein zijn functioneel en instrumenteel ingericht. Ze hebben een duidelijk doel en een bepaalde opstelling die niet vanzelfsprekend uitnodigen tot diepere reflectie en het toelaten van existentiële vragen. Dat geldt in zekere zin ook voor veel moderne collegezalen of lesruimtes. Niet zelden zijn die van elke vorm van traditie of geschiedenis vervreemd, laat staan dat er sporen van transcendentie waarneembaar zijn of dat ze uitnodigen tot aandachtige betrokkenheid. We hebben dus andersoortige ruimtes nodig in het onderwijs.

Een aanknopingspunt vinden we bij Van Fenema en Röselaers (2023) met hun pleidooi voor tempels. Een tempel is voor hen een ruimte in het publieke domein waar mensen betekenisvolle verhalen delen en elkaar werkelijk ontmoeten. Een open ruimte waarin ieder zichzelf mag zijn, waarin mensen werkelijk naar elkaar omzien, waar ze verhalen delen en over waarden spreken. In die ruimte ontstaat verbinding en leren mensen dieper ervaren dat je er als mens toe doet voor een ander en/of de Ander.

Die ervaring kan het diepe vertrouwen voeden van waaruit mensen kunnen omgaan met de onzekerheden van het bestaan. Dergelijke betekenisvolle ontmoetingsruimtes zijn in deze tijd van groot belang, zeker ook in het onderwijs. Tegen deze achtergrond is een kapel op de campus, zoals Amerikaanse en ook sommige Nederlandse universiteiten hebben, heel waardevol. Door rituelen en liturgieën kunnen studenten verbinding, vertrouwen en ontvankelijkheid heel concreet oefenen in vieringen.

Iets vergelijkbaars geldt voor de factor tijd. Rechtdoen aan existentiële onzekerheid, bronsensitiviteit ontwikkelen en aandachtig betrokken zijn vereisen een specifieke omgang met tijd. De Trimbosonderzoekers schrijven:

Het pad van jezelf ontwikkelen vraagt tijd voor het mogen oefenen, experimenteren, fouten maken en opnieuw proberen en onderweg kunnen reflecteren, vertragen en verstillen, en dit alles in je eigen tempo. Maar dit is precies waar het momenteel aan lijkt te ontbreken (Trimbos, 2023, p. 44).

Studenten zitten klem in een samenleving waarin het tempo voortdurend hoog ligt en we een eendimensionale blik op goede tijdsbesteding krijgen – treffend gevat in de titel van het Trimbosrapport. Dat is ook een tactiek om existentiële vragen niet onder ogen te hoeven komen en niet met de leegte geconfronteerd te worden. Omgekeerd geldt dat ‘lege tijd’ ons in de gelegenheid stelt existentiële vragen onder ogen te zien en te onderzoeken. Lege tijd, kloktijd waarin je niets doet en (ogenschijnlijk) wat rondhangt, is een temporele bedding die ons ontvankelijk maakt voor de ervaring van zin (Van Putten, 2024). De uitdaging is daarom om in het onderwijs de pas te vertragen en lege tijd als betekenisvolle tijd te herwaarderen (Berding, 2022).

Tot slot: een appel

Hoe kan het hoger onderwijs rechtdoen aan de noodkreet die klinkt uit onderzoek onder studenten? De crux van ons betoog is dat beleidsmakers, onderzoekers, bestuurders en docenten gaan inzien dat het meritocratisch denken zelf de onzekerheden die studenten ervaren mede voortbrengt. Bovendien zorgt het technocratisch repertoire van het meritocratisch

perspectief ervoor dat dit denken slechts een half antwoord kan bieden. Natuurlijk kunnen we niet alle onzekerheden en de daarmee samenhangende zorgen over het mentale welzijn van studenten op rekening van de meritocratie schrijven. Oorlog, geopolitieke spanning en klimaatverandering zijn niet allemaal het gevolg van meritocratie. Dat neemt niet weg dat dergelijke mondiale crises de belofte van de meritocratie wel verder uithollen en ondermijnen.

De opgave voor betrokkenen in het hoger onderwijs is wat ons betreft om de signalen over onzekerheid niet alleen als een beheersvraagstuk te verstaan, maar om er ook een appel in te horen. Een appel reikt dieper, daarin klinkt door dat we aangesproken worden, met de vraag of we present willen zijn en gehoor willen geven. Precies om die toonhoogte gaat het in onze verkenning om de existentiële dimensie van onzekerheid een plek te geven in curriculum, pedagogisch handelen en de inrichting van tijd en ruimte binnen onderwijsinstellingen. Het goede is niet altijd harder, beter, sneller en sterker (zoals Trimbos terecht problematiseert), maar soms ook zachter, minder, trager, zwakker.

- Bastiaansen, E. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Dissertatie: Universiteit van Humanistiek.
- Berding, J. (2022). *Rondom Cornelis Verhoeven. Ruimte voor vertraging in filosofie en onderwijspraktijk*. Garant.
- Bertram-Troost, G. D. (2022). *Menswording in een laag-vertrouwensamenleving. Kansen en uitdagingen voor onderwijs*. Oratie, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Bertram-Troost, G. D. (2023). Meer aandacht in onderwijs voor zingevingsvragen. Voorbij pedagogische en levensbeschouwelijke verwaarlozing. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*. 62(5), 36-43.
- Bertram-Troost, G. D. (2024). 'Volledige verantwoordelijkheid voor de huidige dag'. Reflectie op De leegte voorbij van Esther van Fenema en Joost Röselaers. *Wapenveld*, 74, 14-18.
- Bod, R. (2023). *Waarom ben ik hier? Een kleine wereldgeschiedenis van zingeving*. Prometheus.
- Borgman, E. (2017). *Leven van wat komt. Een katholiek uitzicht op de samenleving*. Uitgeverij Meinema.
- Comte-Sponville, A. (2008). *Kleine verhandeling over grote deugden*. Amsterdam: Olympus.
- Damsma-Bakker, A., Klop, H. & Van Rooij, H. (2023). *Structurele implementatie van zingeving in opleidingscurricula*. lectoraat Zorg & Zingeving, Hogeschool Viaa.
- Dopmeijer, J., Scheeren, S., Van Baar, J., Bremer, B. (2023). *Harder, better, faster, stronger? Een onderzoek naar risicofactoren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten*. Trimbos-instituut, ECIO en RIVM.
- Meirieu, Ph. (2021). *Frankenstein en de pedagogiek. Over de mythe van maakbaarheid in opvoeding en onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- Van der Kooij, J. C., De Ruyter, D. J. & Miedema, S. (2013). Worldview: The meaning of the concept and the impact on Religious Education. *Religious Education*, 108(2), 210-228.
- Van Fenema, E. & Röselaers, J. (2023). *De leegte voorbij. Op zoek naar een verhaal dat ons verbindt*. Prometheus.
- Van Putten, R. J. (2020). *De ban van beheersing: naar een reflexieve bestuurskunst*. Den Haag: Boom Bestuurskunde.
- Van Putten R. J. (2024). De zin van lege tijd. De waardering van een ongemakkelijke tijdservaring. *Sophie* 14(1), 34-37.

- Sandel, M. J. (2020). *De tirannie van verdienste. Over de toekomst van de democratie*. Utrecht: Ten Have.
- Van Steden, R. (2023). *Het onbehagen van Juf Ank. Over veiligheid en vertrouwen in roerige tijden*. Amersfoort: Buijten & Schippenheijn.
- Van der Zande, E. (2018). *Life orientation for professionals. A narrative inquiry into morality and dialogical competency in professionalisation*. Parthenon.
- Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Groter dan ik: persoonsvorming aan de universiteit

EVELINE VERWATER

Eenzaamheid, prestatiedruk en de zoektocht naar wie je bent: voor veel jonge mensen bestaat het leven na corona uit onzekerheden. Hoe gedraag je je in groepsverband? Wat kun je tegen de grote wereldproblemen doen? Geloof je in een betere wereld? Wat maakt je leven waardevol? Waar kom je elke dag je bed voor uit? Om studenten oriëntatie te bieden in hun zoektocht naar antwoorden, hebben de Universiteit voor Humanistiek (UvH), de Theologische Universiteit Utrecht (TUU) en zingevingsbureau De Grote Vragen het verdiepingstraject *Groter dan ik* opgezet.

Beide universiteiten hadden al langer de wens om samen te werken. Immers, beide instellingen zitten vlak bij elkaar in hartje Utrecht en beide houden zich bezig met zingeving. Vanuit die ambitie ontwikkelden Manuela Kalsky, bijzonder hoogleraar op de Karen Armstrong Leerstoel aan de UvH, Wilco de Vries, ethicus en universitair docent bij de TUU en Laurens van Lavieren van De Grote Vragen samen een vernieuwende onderwijsmodule. Het motto van deze module ontleenden ze aan het lied *Groter dan ik* van singer-songwriter Froukje: *'De wereld staat in de fik en ik zou het wel willen blussen, maar het vuur is groter dan ik...'*. 'Met dit lied verwoordt Froukje het levensgevoel van veel jonge studenten', vertelt De Vries. Een andere belangrijke inspiratiebron voor de module was Live Worth Living, een vak over zingeving aan Yale University in de Verenigde Staten.

Antwoorden vinden op grote vragen

'Uit onderzoek van het Trimbos Instituut bleek dat tijdens en na de coronapandemie de mentale conditie van veel studenten was verslechterd. Ze kregen last van eenzaamheid en gevoelens van zinloosheid, zelfs depressies. Wij denken dat de verschillende levensbeschouwelijke tradities hen kunnen helpen om antwoorden te vinden op de grote existentiële levensvragen', licht Kalsky toe. Denk aan vragen als: Wie ben ik? Heb ik een taak in dit leven? Waar kan ik op vertrouwen? Waar hoor ik bij? En

waar geloof ik eigenlijk in? ‘We hebben bewust gekozen voor een combinatie van persoonsvorming en kennisoverdracht, waarbij persoonlijke coaching als een rode draad door het hele traject heenloopt’, aldus Kalsky.

Het verdiepingstraject *Groter dan ik* trapte in 2023-2024 af met vijftien studenten, afkomstig van verschillende universiteiten in Nederland. Het startweekend vond plaats in een voormalig meisjesinternaat in de buurt van Nijmegen. Het stond vooral in het teken van elkaar leren kennen en verbindingen leggen. ‘Dat was best wel even spannend. Je gaat een weekend weg met mensen die je helemaal niet kent. Je moet uit je eigen bubbel komen. Weer contact maken. Dat is een flinke stap’, zegt masterstudent en coördinator Mischa Schrijvens.

Tijdens het weekend maakten de studenten onder meer een collage over hun eigen visie op het leven, was er ruimte voor meditatie, bekeken ze de film *Nine Days* en bespraken ze die samen.

Weinig ruimte voor persoonsvorming

Marius Sneller was een van de deelnemende studenten. Hij merkte tijdens zijn studie geneeskunde dat de grotere onderliggende levensvragen vaak niet aan bod komen. ‘In de medische wetenschappelijke wereld ben je snel geneigd om een hyperfocus in iets te ontwikkelen, zonder nog andere vragen te stellen. Het is belangrijk om af en toe even uit te zoomen en te kijken waarmee we bezig zijn. Door dit traject ben ik me meer bewust geworden van de existentiële vragen waarmee ik zit. Ik voelde ze wel aan, maar had er nog geen woorden voor. Dankzij dit traject heb ik die nu wel, en kan ik voor alles wat ik in dit traject heb ervaren en geleerd, antwoorden proberen te vinden.’

Sneller vond het heel prettig om zich tijdens het kennismakingsweekend in een setting te bevinden waar die ruimte voor persoonsvorming er wel was. ‘Er was ruimte voor ontmoeting, verdieping, ontspanning en later op de dag kook je samen. Natuurlijk is het spannend, maar je bouwt op deze manier snel een vertrouwensband op. Op het moment dat dan de verdere kennisoverdracht en –verwerking volgt, zoek je veel makkelijker aansluiting bij de ander.’

Levensbeschouwelijke kennis en oriëntatie

De meeste deelnemende studenten waren niet (meer) met een bepaalde levensbeschouwelijke traditie opgevoed. Op deze doelgroep richt het verdiepingstraject zich bewust. ‘Als je ziet hoe snel de ontkerkelijking

in Nederland is gegaan, dan is het niet gek dat jongeren zoekende zijn', vertelt Kalsky. 'Vroeger kreeg je vanuit huis je levensbeschouwing mee. Dat kon je helpen bij het beantwoorden van levensvragen. Je kon het omarmen en ook afwijzen – in ieder geval had je een frame. Nu heb je de vrijheid om te kiezen. Maar er zijn zoveel mogelijkheden. Wat moet je dan kiezen? Hoe weet je wat bij je past – seculiere rituelen of toch eerder religieuze? Je moet alles opnieuw uitvinden. Daarom willen we jonge mensen oriëntatie bieden en mogelijkheden laten zien, vanuit een academisch buitenperspectief en een geleefd binnenperspectief. Het doel is niet om de student tot een bepaalde levensbeschouwing te bekeren, maar om ze kennis bij te brengen in de brede zin van het woord – geleefde levensbeschouwelijke kennis. Dan kunnen ze zelf keuzes maken.'

Na het introductieweekend volgden de studenten vier lesdagen waarin verschillende levensbeschouwelijke tradities – christendom, boeddhisme, humanisme, jodendom en joods-islamitische dialoog – centraal stonden. In de ochtend gingen gastdocenten in colleges nader op de grote vragen in en in de middag was er een bezoek aan een instelling of gemeenschap van de behandelde levensbeschouwing. 'Zo combineren we theorie en praktijk. 's Ochtends de academische diepte in met teksten die ze moesten voorbereiden en interactieve colleges, en 's middags in gesprek met mensen die de desbetreffende levensbeschouwing belichamen', vertelt Kalsky.

Keuzevak

De eerste ronde van het verdiepingstraject zit erop, met een positieve evaluatie. Er is besloten van de pilot een keuzevak op de Universiteit voor Humanistiek te maken, waarbij het partnerschap met de TUU en De Grote Vragen blijft bestaan. Studenten kunnen nu punten krijgen als ze dit vak willen volgen. Het staat open voor alle bachelorstudenten aan een Nederlandse universiteit.

Toch heeft Kalsky een grotere droom: 'Misschien kan dit keuzevak een minor worden waar nog meer academische instituten aan meedoen. Ik ben voor co-creatie. Niet in je eigen bubbel blijven, maar verschillen verbinden. Laten we ervoor zorgen dat die verschillen ons samenleven verrijken en niet verdelen.'

Ook coördinator Schijvens is positief over het keuzevak. Wel benadrukt ze dat ze hoopt dat de creatieve vrijheid van studenten bij dit vak gewaarborgd blijft. 'Dit staat namelijk haaks op hoe universiteiten nu veelal omgaan met afronding van projecten. Vaak schrijf je papers of doe

je tentamens. Bij de eindopdracht van *Groter dan ik* vroegen we de studenten in een groepsopdracht te laten zien wat ze in dit traject hebben geleerd, zonder al te veel voorgegeven kaders. Daardoor krijg je een verrassende diversiteit aan presentaties.’

Bouwen aan vertrouwen

Met het keuzevak hopen alle betrokkenen de druk een beetje van de ketel te halen – individueel en maatschappelijk. Kalsky wijst op de vele veel jonge mensen met burn-outklachten. ‘Studenten die te moe zijn om hun studie goed af te ronden. Er ligt te veel op hun jonge schouders. Je maakt het of je faalt. We moeten weer meer ruimte creëren om preciezer te kijken naar wat werkelijk van waarde is. Vertragen, zodat je kunt bloeien in hetgeen je echt voor staat en gaat. Waar ligt mijn betekenis in het leven, welke waarden horen daarbij en hoe kom je daarachter? Die vragen komen aan de orde vanuit zingevend perspectief.’

De Vries onderstreept dat en voegt toe: ‘Bouwen aan vertrouwen is daarbij essentieel. Hoe diverser de maatschappij wordt, hoe meer onze overheid in een controlehouding kan schieten. Ik denk dat een van de grote uitdagingen in het onderwijs en de samenleving is: elkaar weer leren vertrouwen.’



10 De macht van verbeelding

Meritocratische vorming en de beeldende rol van de school

ROEL KUIPER

Beeldvorming speelt een grote rol in de manier waarop we ons de wereld en onze plek daarin voorstellen. In ons hoofd en in publieke media bestaan voorstellingen die iets vertellen over onze sociale identiteit, onze verhouding tot andere mensen, over de samenleving en de aard van maatschappelijke interacties. Die beeldvorming oefent een zekere macht uit in de cultuur en zet zich in ons vast: de macht der verbeelding.

In de afgelopen decennia is een meritocratische logica mede onze beeldvorming gaan kleuren. De ‘taal van verdienste’ drukt zich uit in onze sociale voorstellingen. Zo kunnen we ons voorstellen wat het betekent om als individu voor eigen rekening te leven (en te krijgen wat ons ‘toekomst’), of wat het betekent om sociaal te stijgen of te dalen (met alle uiterlijke kenmerken die daarbij horen), of winnaar dan wel verliezer te zijn in een concurrentiestrijd met anderen (en sociale ongelijkheid aan den lijve te ondervinden).¹ Scholen spelen een belangrijke rol bij de vorming van beelden over onszelf en de wereld. Ze dragen beelden over onze samenleving en het leren participeren in de maatschappij over op leerlingen. Daarbij maken ze gebruik van de vele visualisaties waarover een beeldcultuur beschikt.

Dit hoofdstuk gaat over de macht van meritocratische beeldvorming in onze cultuur en de ‘beeldende’ rol van scholen bij de socialisatie van leerlingen. Beeldvorming in de cultuur heeft, zo laat ik zien, alles te maken met ideeën over economische realiteiten, individueel succes, welvaart, productie en consumptie, levensstijl en de rol van (digitale) techniek. Dergelijke ideeën beïnvloeden het klimaat waarin onderwijs vorm en inhoud krijgt. Ze richten zich op leeropbrengsten, meetbare prestaties en ideaalvoorstellingen van wat onderwijs moet opleveren voor een maatschappelijke carrière. Ik pleit in dit hoofdstuk voor beeldvorming die

1 Ik volg in deze opsomming de meritocratische kenmerken die Michael J. Sandel noemt in zijn *Tirannie van verdienste* (2020).

aan het meritocratisch ideaal voorbijgaat en bewust is georiënteerd op andere waarden en voorstellingen. Ik beschrijf hoe een meer christelijk mens- en maatschappijbeeld de sociale beeldvorming kan voeden.

Sociale verbeelding en moderne beelden van de samenleving

In 2022 publiceerde journalist Joris Luyendijk het veelbesproken boek *De zeven vinkjes*. De vinkjes zijn de succesfactoren die je moet hebben om de hoogste sporten van de maatschappelijke ladder te bereiken. Slechts drie procent van de bevolking heeft ze alle zeven: man-zijn, hetero, wit, vrouwen universitair gediplomeerd, hoger opgeleide ouders, waarvan minstens een in Nederland geboren. Missen er vinkjes dan wordt de klim op de maatschappelijke ladder langer of zelfs onmogelijk. Wie in de Nederlandse samenleving is opgegroeid, kan zich er van alles bij voorstellen. Beelden over status, welvaart, posities aan de top en zelfs bepaalde consumptiestijlen komen vanzelf in ons op. Ook kunnen we ons van alles voorstellen bij de ondertitel van het boek, *Hoe mannen als ik de baas spelen*. Het boek raakte een snaar, misschien juist wel omdat het iets illustreerde van wat de Amerikaanse politiek filosoof Michael Sandel (2020) de ‘tirannie van verdienste’ noemde. Sandel begint zijn boek met verhalen van rijke Amerikaanse ouders die met hun donaties aan universiteiten ervoor zorgen dat hun kinderen de beste opleidingen genieten en zich daarmee toegang verschaffen tot de hoogste echelons van de samenleving. Sandel en Luyendijk leggen iets bloot van wat er scheef¹⁷² is in een neoliberale maatschappij.

Dat we ons hier van alles bij kunnen voorstellen, inclusief de sociale hoogmoed en vernedering die met het meritocratisch ideaal gepaard gaan, heeft alles te maken met ‘sociale verbeelding’. Dit begrip is in de afgelopen decennia opgekomen als aanduiding van de manier waarop we de wereld begrijpen en onszelf verstaan in een matrix van sociale relaties en gebeurtenissen. Dat begrijpen is niet alleen het resultaat van een rationeel denkproces, maar verloopt primair via beelden en voorstellingen (imaginaties) van het dagelijks leven die al eerder en dieper vat op ons krijgen. Sociale verbeelding zit in onze ervaringswereld. Via de macht van deze verbeelding stellen mensen zich een sociale orde voor – waar ze zelf onderdeel van zijn – en begrijpen ze hoe dingen in de samenleving gaan en geven ze vorm aan sociale praktijken. Sociale verbeelding omvat ook

denkbeelden over een morele orde, hoe de dingen *behoren* te gaan tussen mensen. Ze schept beelden over onszelf en onze eigen identiteit en maakt ons zo bewust van de sociale positie die we bekleden. Deze beelden vormen onszelf en anderen op een diepgaande manier. Er bestaan collectieve, breed gedragen beelden, overgedragen door verhalen, films, theater, populaire cultuur, massamedia en ja, ook, via het onderwijs.

De Canadese filosoof Charles Taylor, die het concept sociale verbeelding als zelfidentificatie en wereldvoorstelling mede groot heeft gemaakt, licht het aldus toe:

Ik denk aan de manieren waarop [mensen] zich hun sociale bestaan voorstellen, hoe ze aansluiten bij anderen, hoe het tussen hen en hun medemensen gaat, aan welke verwachtingen normaal gesproken wordt voldaan en aan de dieper liggende normatieve noties en beelden die aan deze verwachtingen ten grondslag liggen (Taylor, 2009, p. 250).

Taylor plaatst sociale beeldvorming nadrukkelijk in de context van de moderniteit die de samenleving voorstelt als iets immanents, los van God. Het enige wat mensen zich kunnen voorstellen zijn hun interacties met anderen. Zo vormt zich een nieuw bewustzijn van de wereld en wat die wereld beweegt. Deze voedt onze verbeeldingskracht en creëert moderne voorstellingen van wat een samenleving is. Taylor noemt enkele voorbeelden van dergelijke ‘social imagineries’: de voorstelling van een economie die gericht is op wederzijds voordeel, de publieke sfeer waarin het gaat om de communicatie van kennis en opinies, een soeverein volk dat zichzelf via de politiek bestuurt.

Het is in verband met hedendaagse meritocratische mens- en maatschappijbeelden interessant stil te staan bij wat Taylor in het bijzonder zegt over de sociale verbeelding van de samenleving als economie. Hij omschrijft die als ‘een aaneensluitend raderwerk van productie, ruil en consumptie die een systeem met eigen wetten en een eigen dynamiek vormen’ (ibidem, p. 262). De economie is een samenhangend ‘systeem’ en definieert een specifieke manier waarop we verbonden zijn en hoe mensen elkaar dienen voor hun ‘overleving en ontplooiing’. De economie harmonieert belangen van mensen en is er tot wederzijds nut. De hulp die we elkaar geven is een voorwaarde voor een welvarende samenleving. Politieke autoriteiten besteedden daarom steeds meer zorg aan een bloeiende economie en de voorwaarden van zo’n orde van wederkerig

nut. Deze orde is afhankelijk van solidariteit en onderlinge wellevendheid, vormen van moreel leven die we sinds de verlichting koesteren. In samenhang met die voorstelling ontstond een humanistisch wereldbeeld met een bijbehorende 'ethiek van universele menslievendheid' (idem, p. 348). De klassieke en neoklassieke economische theorieën gingen uit van de belangen van mensen die konden harmoniëren met het nastreven van economisch eigenbelang. De moderne samenleving werd volgens Taylor voorgesteld als een 'wellevende, commerciële samenleving' (ibidem, p. 398).

In de achterliggende decennia heeft de sociale verbeelding van de economie een nieuwe wending genomen. Concurrentie, competitie, het vergroten van private rijkdom en een financieel georiënteerd kapitalisme werden belangrijke oogmerken van de neoliberale revolutie die begon onder leiding van de Amerikaanse president Ronald Reagan en de Britse premier Margaret Thatcher. Overheden deden hun best marktwerking te bevorderen in de veronderstelling dat er een mondiale economie zou ontstaan waarvan landen en bedrijven moesten profiteren. De economische orde werd meer zelfgericht, er verschenen economische roofdieren op het toneel, en 'greed' was 'good'. Men nam afscheid van universele welwillendheid en het sociale oogmerk van wederzijds nut. Neoliberale economieën en politici verloren het algemeen welzijn niet geheel en al uit het oog, maar de weg ernaartoe werd wel anders: primair ging het om private welvaartsvergroting, het aanjagen van consumptie en de exploitatie van hulpbronnen en goedkope arbeid. Neoliberaal beleid betekende het wegnemen van zoveel mogelijk regels om onbelemmerde marktwerking en daarmee productie tegen de laagste kosten mogelijk te maken. Dit werkte ook door in niet-commerciële domeinen van de samenleving.

Sandel verbindt de opkomst van het meritocratisch ideaal nadrukkelijk aan dit neoliberale tijdperk met het idee van vrije marktwerking. 'De periode van marktgelooft schiep de voorwaarden voor de opkomst van meritocratische waarden en praktijken', zegt hij onomwonden (Sandel, 2020, p. 90). De neoliberale revolutie droeg uit dat iedereen op gelijke voorwaarden kon concurreren en door hard werken kreeg wat hij of zij verdiende. Juist in deze periode van opkomend marktdenken spraken politieke leiders hun steun uit aan een meritocratisch ideaal, zo laat Sandel zien. We weten inmiddels dat dit ideaal niet rekent met ongelijke startkansen, het verschil in privileges of vermogens tussen mensen. Maar de vinkjes die mensen al dan niet bij aanvang van de economische wedstrijd hebben, maken in de

praktijk groot verschil voor de kansen om hogerop te komen en mee te doen. Marktwerving versterkt die ongelijkheid nog eens, waardoor de sterken nog sterker kunnen worden en zwakken nog zwakker. Terwijl mensen beweren dat ze alles wat ze hebben opgebouwd te danken hebben aan hard werken en eigen talent, gaat het in werkelijkheid om de kunst of het geluk te profiteren van posities, diploma's en een vrije, maar ook onrechtvaardige maatschappelijke dynamiek.

Meritocratische mens- en maatschappijbeelden

Sandel maakt duidelijk dat in dit meritocratisch ideaal bepaalde mensbeelden naar voren treden. Mensen moeten voor zichzelf weten te zorgen, zelfredzaam zijn, bereid zijn de strijd aan te gaan met anderen om bovenaan te komen of te blijven, de capaciteit hebben anderen voorbij te streven of uit te schakelen. Om een claim te laten gelden op materiële voorspoed moeten mensen behendig en slim opereren. In dit mensbeeld is ieders talent vooral *human capital*. Mensen zijn productiefactoren, kleine fabriekjes, zelfstandigen die zichzelf als onderneming zien. De neoliberale politieke en maatschappelijke context van de afgelopen decennia heeft deze beelden versterkt en gezorgd voor wat ik 'meritocratische vorming' noem, een verheerlijking van individuele autonomie. Die vorming wordt gevoed door sociale beelden van succes, welstand en sociale status. Dat zijn beelden die zich gemakkelijker hechten aan sterke (masculiene) personen. Wie zich niet zo kan ontwikkelen, afhankelijk is van anderen en niet 'zelfeffectief', zoals de Duitse socioloog en politoloog, Harmut Rosa (2022, p. 48) het uitdrukt, blijft achter. Die mensen vallen uit, branden op, slagen niet in hun sociale en maatschappelijke klim en worden eerder depressief.

Daarnaast kent het meritocratisch ideaal ook maatschappijbeelden, al zijn die minder duidelijk. De laatmoderne samenleving is per definitie meervoudig, ze valt uiteen in segmenten en groepen die elkaar niet veel meer te zeggen hebben. Mensen zien onoverbrugbare onderlinge verschillen als uitkomst van de eigen persoonlijke en sociale ontwikkeling, er is een sociaal-culturele dynamiek die bubbels en glazen plafonds in stand houdt. De logica van uitsluiting raakt gaandeweg geaccepteerd. In zijn boek *Oude en nieuwe ongelijkheid* (2017) karakteriseert de Nederlandse cultuurwetenschapper Kees Vuyk de situatie als volgt:

Met een stevige groep aan de bovenkant gaat het goed. Maar deze groep is in zichzelf gekeerd. Zij biedt aan nieuwkomers van buiten de eigen kring nauwelijks ruimte. Ook lijkt ze niet te zien dat mensen aan de onderkant steeds meer in de knel komen, omdat zij moeite hebben om aan te haken bij de economische en maatschappelijke ontwikkelingen. Van overheidswege worden nog wel pogingen gedaan om hen aan boord te houden, maar die zijn weinig overtuigend. Wie zich meldt voor een sociale uitkering, moet zich tegenwoordig allerlei vernederingen laten welgevalen. Kleine fouten worden daarentegen hard gestraft. Het lijkt soms alsof het beleid welbewust erop aanstuurt dat mensen die moeite hebben om mee te komen zich van de samenleving afkeren. Het is een goed voorbeeld van de beweging van uitstoting (Vuyk, 2017, p. 23).

In deze zelfde logica is het gewoon geworden mensen te beschouwen als verliezers, 'losers'. We kijken niet meer op van pogingen om mensen te 'cancelen', buiten te sluiten of te schande te maken. Kinderen en jongeren doen daar volop aan mee, met gemanipuleerde filmpjes, waarin ze anderen aan de schandpaal nagelen of chanteren met ontfutselde beelden. Daarin volgen ze volwassenen die dit eveneens doen, vaak op grotere schaal en met kwade intenties. Dergelijke gedragingen markeren de opkomst van een wereld waarin het om onszelf gaat en om het kunnen anticiperen op ons eigen voordeel. Het is een afscheid van een wereld van wederzijds respect, inclusieve gemeenschappelijkheid, het idee van naastenliefde of universele welwillendheid, kenmerkend, zo men zegt, voor een tijdperk dat aan het huidige voorafging (Kuiper, 2014, p. 48).

De rol van de school en de echo van Rousseau

In de discussie over meritocratie is veel aandacht voor de rol van het onderwijs. Reproduceert het onderwijs het meritocratisch ideaal? Draagt ze bij aan de creatie van meritocratische mens- en maatschappijbeelden? Vormt ze daarmee leerlingen? Of is de school een 'tegenover', dat leerlingen anders leert kijken naar de wereld en naar wat mensen daarin hebben te doen? Er is tegenwoordig terecht veel aandacht voor kansengelijkheid in het onderwijs, als reactie op de ongelijkheid door de nadruk op competitie en concurrentie, persistent in een neoliberale maatschappij.

Het is goed als scholen een emanciperende functie vervullen met als doel kinderen goed terecht te laten komen in de samenleving.

Maar ik bedoel iets fundamenteleers. Lukt het scholen om de dominante neoliberale en meritocratische logica en de reproductie van de bijbehorende sociale verbeelding te weerstaan? Dat vraagt een nieuw bewustzijn van wat er gebeurt in de dagelijkse representatie en mediatisering van de maatschappelijke werkelijkheid. Scholen kunnen een rol spelen in het bewust overbrengen van een andere kijk op het leven en het samenleven. Dat vraagt om bewust beleid en lef om neoliberale mens- en maatschappijbeelden niet te laten heersen bij de vorming van leerlingen. Dat vraagt ook een eigen opstelling tegenover het dominante onderwijsbeleid.

De neoliberale oriëntatie in het onderwijsbeleid is onder meer aan-gejaagd door internationale rapportages over schoolprestaties en de rol van organisaties als de Organisatie voor Europese Economische Samenwerking (OESO). Competitie, keuze, persoonlijke groei, marktwerking en standaardisering werden onderdeel van het onderwijskundig discours op scholen (Anderson & Boyle, 2020, p. 23). Scholen werden plekken waar leerlingen en leraren prestaties moesten leveren en rendement halen. Het leidde tot een nadruk op meetbare uitkomsten die passen bij een economische agenda. 'As with any organization or business operating under this agenda, success (or not) is measured through quantifiable output' (ibidem, p. 23). Curriculumherziening en de ontwikkeling van lesmateriaal werden eveneens beïnvloed door dergelijke ideeën. Daarbij werd het onderwijs meer en meer afgestemd op individuele profielen en behoeften. De Australische onderwijsonderzoeker Fazal Rizvi stelt dat waar onderwijs in het verleden vooral een collectief goed was, het nu een 'private good' is geworden, dat wil zeggen: iets dat je individueel moet kunnen consumeren. En de overgedragen voorstelling van de samenleving kwam volgens hem onder invloed van 'the social imaginary that is being created and promoted by the global forces of capital and corporate interests' (Rizvi, 2006, pp. 199-200).

Deze ontwikkeling is ook in Nederland volop herkenbaar (zie de bijdragen van Berend Kamphuis en Doret de Ruyter in deze bundel). Er is een onderwijsjargon ontstaan dat spreekt van 'alles uit jezelf halen', 'leeropbrengsten', 'scores', 'verdiencapaciteit', 'excellent onderwijs', woorden die voortkomen uit marktdenken en een meritocratische logica weer spiegelen. Deze logica bevestigt de norm van individuele autonomie,

zelfredzaamheid, verdiend levensgeluk. Alleen door hoge scores en hard werken kunnen mensen gaan behoren bij de top. Scholen spelen daarbij een centrale rol. Ze bedienen individuen door zoveel mogelijk onderwijs op maat te leveren. Het meritocratisch vormingsideaal kijkt naar de loopbaan van het individuele kind en is niet meer vanzelfsprekend gericht op een gemeenschappelijk resultaat, op het invoegen in een sociaal bestaan met anderen en het dragen van verantwoordelijkheid in een bredere context.

Die beeldvorming zet zich niet alleen voort in de hoofden van leerlingen en in de sociale verbeelding van hun eigen leven, maar ook in scholen die onder de invloed van deze tijdgeest moeten werken. De opgave daartegenin te roeien en vanuit een eigen identiteit iets anders te doen, is zwaar geworden. En toch is dat verlangen er, zeker bij scholen die zich bewust zijn van hun identiteit. Daar waar het neoliberale marktdenken en meritocratische idealen het onderwijs hebben verschaald, ontstaat weer het verlangen naar goed onderwijs, echt lesgeven, onderwijs als ontmoetingsgebeuren, de leraar als gids bij het opgroeien van kinderen en jongeren en het overdragen van een breder samenlevingsidee. Zulke scholen en leraren worden gesteund door onderwijsonderzoekers die kritisch zijn op de hedendaagse vormgeving van onderwijs. 'We need a different social imaginery' (Rizvi, 2006, p. 199).

In deze verzuchting klinkt een oude pedagogische echo door. Ik noem dat de echo van Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). In zijn opvoedingsroman *Émile, ou De l'éducation*, (1762) waarschuwde de Franse filosoof dat kinderen behoed moeten worden voor alles wat de maatschappij biedt. Aan hen moest zo lang mogelijk de voorstelling van de 'mondaine wereld' onthouden worden, meende hij (Rousseau, 2012, p. 238). Hun verbeelding, bijvoorbeeld ook op seksueel gebied, moest juist worden geketend. Men kon kinderen dan ook het beste op enige afstand van de maatschappij opvoeden.

Rousseau legt hier een klassiek pedagogisch vraagstuk op tafel: opvoeding en onderwijs zouden een eigen plek moet innemen, een tijd van 'nog-niet'. Scholen als een vrijplaats, een plek van bezinning en toerusting, een onderbreking, soms een 'tegenover' van de maatschappelijke mainstream. Socialisatie betekent niet dat kinderen en jongeren gangbare conventies en culturele codes van de maatschappij vanzelfsprekend overnemen. Ze kunnen deze juist kritisch bevragen en het onderwijs kan ze eventueel vervangen door andere. Rousseau geeft onderwijs en opvoe-

ding een eigen taakstelling mee, los van heersende denkbbeelden in de cultuur. De toenmalige Franse elite nam hem zijn pleidooi niet in dank af en wilde het boek laten verbieden. Maar de echo klinkt nog steeds door in de vragen die we onszelf vandaag stellen. Op wat voor samenleving bereidt de school voor? Hoe vormen we leerlingen tot verantwoordelijke mensen? Wat willen we kinderen meegeven over hun eigen bijdrage aan de wereld? Scholen, zegt de Nederlandse onderwijsonderzoeker Gert Biesta, zijn plekken waar men de vraag stelt 'hoe we de wereld het beste aan onze leerlingen kunnen tonen' (Biesta, 2022, pp. 148-149). In hedendaagse pleidooien voor een eigenzinnige rol van scholen, voor scholen die de tijdgeest trotseren en werk maken van hun eigen positie en identiteit, klinkt deze echo van Rousseau.

Sociale verbeelding en christelijk onderwijs

Scholen waar de echo van Rousseau klinkt, zullen zich er primair bewust van moeten zijn dat ze een dominante neoliberale en meritocratische logica hebben te weerstaan. Dat is het begin, maar ook nog maar het halve werk. Alle onderwijs instrueert en normeert, geeft leerlingen mensen- en maatschappijbeelden mee. Scholen moeten zich meer dan ooit bewust zijn van wat ik hun 'beeldende' rol noem – met een allusie op het begrip 'Bildung'. Dit werk begint bij het begrijpen van de belangrijke rol die sociale verbeelding speelt in het leven van leerlingen en in het onderwijs zelf, de 'Ausbildung' van de werkelijkheid die plaatsvindt in de hoofden van leerlingen en leraren. Met wat voor verbeelding stellen kinderen en jongeren zich de wereld voor? Wat betekent het dat ze in een beeldcultuur opgroeien? Als sociale beeldvorming normaliserend werkt en diep doordringt in de ziel van leerlingen, welke andere beelden van menselijk samenleven wil de school dan via onderwijs overdragen? Welke vrees en hoop, welk verlangen en welke toekomstverwachting willen ze aanwakkeren? Onderwijs voorbij de meritocratie begint met een bewustzijn van deze beeldende rol van de school.

De aandacht daarvoor groeit al door de toenemende kennis over de macht die sociale media uitoefenen in de levens van jonge mensen. Sociale media leveren beelden waaraan jongeren zich spiegelen, beelden van succes, gewenste uiterlijke kenmerken, (onbereikbare) idolen en voorbeelden, begeerde goederen, status en stijl, insluiting en uitsluiting. Die nestelen

zich in hun brein en krijgen vervolgens een uitwerking in hun dagelijkse sociale bestaan. Het gaat om instrumentele en technologische beeldvorming over menselijke relaties en menselijk gedrag in een consumptie-maatschappij. Die beelden scheppen de mogelijkheid van verbinding en (snel) contact, maar brengen juist door hun instrumentele en technologische karakter ook afstand en vervreemding. Jongeren raken opgesloten in zichzelf en kunnen de openheid, moed en vaardigheid verliezen voor het gewone alledaagse contact, waarvoor aanvaarding, reciprociteit, empathie, sociabiliteit, kwetsbaarheid en openheid kenmerkend zijn. Bij de 'beeldende' rol van scholen hoort de onderbreking van dit uitsluitend technologisch bemiddelde contact en bijbehorende sociale verbeelding.

Een volgende stap die scholen kunnen zetten is het stimuleren van alternatieve ervaringen en beelden. Ze kunnen een instrumentele relatie vervangen door of in elk geval vooraf laten gaan door een echte ik-jij-ontmoeting. Wat betekent het om mens te zijn tussen de mensen, wat doet de school concreet in haar 'imagination of the human'? (Banner, 2014). In contrast met de technologische gemanipuleerde beeldvorming in een digitale beeldcultuur kunnen scholen welbewust inzetten op ontmoeting, waarbij leerlingen leren hoe ze zich verhouden tot anderen en wat er in onderlinge relaties op het spel staat. Mensen zijn sociale en morele wezens en tonen in hun omgang met elkaar wat dat betekent. Scholen moeten plekken zijn waar mensen dat ervaren en waar er een zekere regie is over sociale interacties als voorbereiding op het maatschappelijk leven. Dit is wat de Amerikaanse sociaal-psycholoog Jonathan Haidt in zijn bekende boek over de rol van sociale media in het leven van jongeren 'play-based' noemt in plaats van 'phone-based' (Haidt, 2024, pp 34-35). Scholen die werk maken van persoonsvorming en socialisatie moeten de regie nemen over de sociale interacties in school en de gewenste waarden daarbij.

Bij die regie van de school hoort dus het bewust zelf inzetten van sociale verbeelding. In deze meest cruciale stap in haar 'beeldende' rol kan de school meritocratische beelden vervangen door andere. Verbeelding in het onderwijs, zegt de Amerikaanse onderwijskundige David Smith in *Teaching and Christian Imagination*, is 'putting things in context and knowing where we really are' (Smith & Felch, 2016, p. 3). Hij ziet hierin een belangrijke opdracht voor leraren die in wat ze doen en zeggen inhoud geven aan deze beeldende rol:

We come to see what kind of world we actually inhabit and how we should act within it from the right angle. This side of our imagination is active every day when we process the perspectives on the world that come to us from others and frame our own intention and actions (ibidem, p. 3).

In hun boek geven Smith en Felch een catalogus van christelijk geïnspireerde beelden en metaforen voor het onderwijs. Dat zijn verbeeldingen van onderlinge liefde en solidariteit, sociale gerechtigheid, harmonie, samenwerking, heelheid tegenover fragmentatie en opzettelijke gebrokenheid. Het zijn stuk voor stuk beelden die iets anders laten zien dan de harde neoliberale en meritocratische sociale beeldvorming waarin sociabiliteit en welwillendheid achter de horizon verdwenen zijn of alleen nog instrumenteel worden ingezet.

Scholen die vanuit deze invalshoek werk maken van hun levensbeschouwelijke identiteit, kunnen plekken zijn in het culturele landschap die iets anders weerspiegelen en overdragen dan de meritocratische logica van een laatmoderne consumptiemaatschappij. Ze kunnen een werkelijkheid uitbeelden op basis van hun eigen bronnen en inzichten. Bijbelse bronnen en verhalen zijn daarbij goed inzetbaar; ze hebben altijd al eeuwen gefunctioneerd als krachtige narratieven en beelden in het christelijk onderwijs. Belangrijk in dit verband is het beeld van de menselijke relatie tot God. Ik bedoel hier de Bijbelse voorstelling van de mens als 'beeld van God' (Genesis 1, 27). Daarmee begint iedere christelijke voorstelling van menselijkheid. Ook Christus zelf vertoonde dat beeld, waardoor 'the imagination of the human' in de voorstellingswereld van mensen een nieuwe dimensie kreeg. De menswording van God en de navolging van Christus werden daarom een belangrijk christelijk motieven, óók in het onderwijs, en bij de voorstelling van wat mensen te doen staat in deze wereld.

In deze voorstelling is de figuur van Christus het na te volgen toonbeeld van een nieuwe schepping en het voorbeeld van een leven in geloof, hoop en liefde. Dat opent de deur naar een alternatieve verbeelding van wat het goede leven is en waar het in een mensenleven in de kern om gaat. Persoonsvorming en socialisatie kunnen zich spiegelen aan dat beeld. Waar meritocratische mens- en maatschappijbeelden kunnen uitmonden in voorstellingen van een zelfgericht en zelfbedienend leven, kan de sociale verbeelding van geloof, hoop en liefde mensen leiden tot

voorstellingen van een breder en dienstbaarder bestaan. Daarvoor zijn vormende gemeenschappen nodig die anders kijken en anders verbeelden. Dat is wat scholen kunnen zijn. En dit is wat ze te doen hebben: verantwoordelijke mensen vormen die het gemeenschappelijk goede weten te behartigen in een complexe en vaak getormenteerde wereld. In een cultuur met allerhande visuele manifestaties van hoe die wereld is of zou moeten zijn, is het van belang wanneer scholen zich bewust zijn van deze macht der verbeelding, daar regie in nemen en zo hun cruciale rol oppakken in de vorming van leerlingen.

- Anderson, J., Boyle, C., (2020). Including into what? Reigniting the 'Good Education' Debate in an Age of Diversity. in: Christopher Boyle, C., Anderson, J. Page, A., Mavropoulou, S. *Inclusive Education. Global Issues and Controversies*. Leiden/Boston: Brill.
- Banner, M. (2014). *The Ethics of Everyday Life. Moral Theology, Social Anthropology, and the Imagination of the Human*. Oxford University Press.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag*. Uitgeverij Phronese.
- Haidt, J. (2024). *The Anxious Generation. How the Great Rewiring of Childhood is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Allen Lane.
- Kuiper, R. (2014). *De terugkeer van het algemeen belang*. Amsterdam: Van Gennep.
- Luyendijk, J. (2022). *De zeven vinkjes. Hoe mannen zoals ik de baas spelen*. Uitgeverij Pluim.
- Rizvi, F. (2006). Imagination and the globalisation of educational policy. *Globalisation, Societies and Education*. 4 (2), 199-200.
- Rosa, H. (2022). *Onbeschikbaarheid*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Rousseau, J.-J. (2012). *Emile of over de opvoeding*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Sandel, M.J. (2020). *Tirannie van verdienste. Over de toekomst van de democratie*. Utrecht: Ten Have.
- Smith, D.I., Felch, S.M. (2016). *Teaching and Christian Imagination*. Grand Rapids: Eerdmans Publishers.
- Taylor, C. (2009). *Een seculiere tijd*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Vuyk, K. (2017). *Oude en nieuwe ongelijkheid. Over het failliet van het verheffingsideaal*. Utrecht: Uitgeverij Klement.



11 Epiloog

Bouwstenen voor de transformatie van onderwijs en samenleving

ROBERT VAN PUTTEN & THEO VAN DER ZEE

Ontwikkelingen in onderwijs en samenleving in Nederland de afgelopen decennia laten zich duiden met het meritocratisch ideaal (De Rooy, 2023). De tijd van de verzuiling, gericht op de collectieve emancipatie van bevolkingsgroepen, gold als afgesloten, om ruim baan te geven aan individuele emancipatie op basis van verdiensten. Niet langer zou een sociaal-economische, culturele of levensbeschouwelijke groep bepalend behoren te zijn voor maatschappelijk succes, maar individuele prestaties. Het onderwijs kreeg in deze omslag naar een meritocratische samenleving een cruciale rol toebedeeld. En het onderwijs heeft deze rol daadwerkelijk genomen. Om leerlingen gelijke kansen te geven hun (verborgen) talenten te ontplooien en een diploma te behalen dat de weg opent naar maatschappelijke status, macht en een goed inkomen, is het onderwijs zich meer en meer gaan richten op individuele leerprestaties, op objectivering en kwantificering van toetsing en examinering, en op onderlinge wedijver. En hoewel de meritocratie bepaald niet volledig gerealiseerd is, ging er een enorme werking vanuit op de inrichting van de samenleving en het onderwijs.

Intussen heeft het onderwijs ook kennisgemaakt met de schaduwkanten van het meritocratisch ideaal, zoals de druk op het mentale welzijn van jongeren, het gebrek aan motivatie en de vele jongeren die vastlopen in het onderwijs. Aanleiding tot deze bundel is de constatering dat er in het onderwijs veel aan de hand is en dat het zoeken naar oplossingen meer vraagt dan verhoogde inspanningen van ieder. Ingang voor onze zoektocht is de meritocratie als ideologie, met als inzet om deze stille ideologie te expliciteren, onderwerp van debat te maken en te bezien wat andere grondslagen, waarderingskaders en handelingsrepertoires aan het licht kunnen brengen. De bundel wil de verbeeldingskracht voor onderwijs voorbij de meritocratie vergroten. De opbrengst is een rijk en relevant scala aan beschouwingen geworden die niet alleen de schaduw-

kanten van de ontwikkelingen van de afgelopen decennia belichten, maar vooral ook veelbelovende perspectieven aanreiken hoe we het onderwijs anders kunnen denken, inrichten en oriënteren. Iedere auteur draagt in haar of zijn hoofdstuk bouwstenen aan voor een transformatie van het onderwijs en daarmee van de samenleving.

In deze epiloog brengen we deze bouwstenen bijeen en ordenen en duiden we ze. We zien drie thematische lijnen: (on)gelijkheid, dienstbaarheid en brede ontwikkeling. We beschrijven hoe we de bouwstenen en lijnen verstaan, namelijk als onderdeel van een transformatie van het onderwijs om voorbij de meritocratie te kunnen geraken. Om deze transformatie mogelijk te maken, is de inzet van ieder in het onderwijs hard nodig. Ten slotte gaan we na wat de transformatie van het onderwijs impliceert voor de samenleving. Onderwijs vervult een belangrijke rol in de samenleving, maar hier willen we het perspectief ook omdraaien: welke samenleving heeft het onderwijs nodig?

Bouwstenen en thematische lijnen

In deze bundel is een breed scala aan bouwstenen naar voren gebracht voor onderwijs voorbij de meritocratie. De praktijkbijdragen bieden voorbeelden van innovatieve praktijken die al een eerste blik bieden van hoe het onderwijs voorbij de tirannie van verdienste kan komen. Ze tonen concrete verbeeldingskracht vanuit de onderwijspraktijk. De academische hoofdstukken zijn beschouwingen die onze verbeeldingskracht in conceptueel opzicht oprekken en uitdagen, omdat ze voorstellen doen voor hoe we het onderwijs in de toekomst kunnen denken, inrichten en oriënteren. Daarbij bewandelen auteurs verschillende routes. Sommigen formuleren een ander toekomstbeeld en dagen zo het heden uit (zoals Biesta, Van der Zee en De Ruyter), andere auteurs kijken juist naar het verleden, waarbij ze door herbronning vanuit oude teksten en verhalen van levenswijsheid tot nieuwe vergezichten komen (zoals Borgman en De Mynck).

We zien in alle aangereikte bouwstenen drie thematische lijnen. De eerste is die van *(on)gelijkheid*. De bundel reikt bouwstenen aan om het debat over gelijke kansen radicaal anders aan te vliegen. Het gaat om noties als dat ieder gelijkelijk geroepen is tot volwassen mens-zijn, dat is

een gelijkheid van existentie (Biesta), dat ieder gelijkwaardig gezien en beoordeeld wordt en dat vraagt om een horizontale differentiatie (Denesen), dat we meer ruimte geven aan kansen die niet waren voorzien, maar die zich wel aandienen, kortom, een radicale hoop (Van der Zee), dat er waardering is voor iedere leerling (De Bruin), en ruimte voor elke leerling, inclusiviteit (De Bruin & Neomagus). De radicaliteit van deze bouwstenen en themalijs is niet alleen te vinden in de grondhouding van ontvankelijkheid en hoop, maar vooral ook in de waarderingskaders voor het vraagstuk van gelijke kansen, namelijk die van menswaardigheid en inclusiviteit.

Op de tweede plaats is er de thematische lijn van *dienstbaarheid*. Hierbij reiken auteurs bouwstenen aan om de focus van individuele verdiensten te verleggen naar verdiensten voor het grotere geheel. Het gaat om noties dat ieder een bijdrage heeft te leveren aan het gemeenschappelijk goed van de samenleving, een lotsverbondenheid (Kamphuis), dat aandacht, dienstbaarheid en toewijding leidend zijn in de oriëntatie van het onderwijs (Borgman), en dat talenten er zijn om onbaatzuchtig van uit te delen (De Muynck). De radicaliteit is te vinden in de intrinsieke oriëntatie van de verdiensten op de ander en de samenleving in plaats van op het individuele zelf en op de onderlinge verbondenheid in plaats van op wedijver.

De derde thematische lijn is *de brede ontwikkeling van leerlingen* waarop het onderwijs gericht is. Auteurs reiken bouwstenen aan die de oriëntatie van het onderwijs daadwerkelijk en fundamenteel verbreden. Het gaat om noties dat ieder de eigen potenties weet in te zetten om een zinvol en waardevol leven te leiden, en aldus kan floreren (De Ruyter), dat de existentiële dimensie van het bestaan onderdeel vormt van het curriculum (Bertram-Troost & Van Putten), en dat de school een belangrijke rol heeft in de verbeelding van goed leven en goed samenleven (Kuiper). En dat heeft ook gevolgen voor de inrichting van het onderwijs, zoals het anders meten en waarderen van leerlingen (De Vries), het voeren van ontwikkelgesprekken als integraal onderdeel van heel het curriculum (Verwater) en het verweven van vorming als expliciet onderdeel van het curriculum (Verwater). De radicaliteit van deze bouwstenen ligt in het uitgangspunt dat het onderwijs heel de mens op het oog heeft en niet slechts het verbale, cognitieve en performatieve deel.

Transformatie van het onderwijs

Waar toe leiden de aangereikte bouwstenen precies? Welk oogmerk hebben de verschillende bijdragen? Auteurs in deze bundel bestuderen het meritocratisch ideaal op verschillende wijze. Zo richten sommigen zich vooral op de schaduwkanten en nemen ze deze als aangrijpingspunt van hun beschouwing. In zijn hoofdstuk over gelijke kansen en differentiatie gaat Eddie Denessen na hoe het onderwijs minder hiërarchisch ingericht kan worden om beter de tirannie van de verdiensten te kunnen temperen. Doret de Ruyter gaat na wat er nodig is om meer capaciteiten van leerlingen te waarderen, en meer potenties te kunnen bevorderen om hen aldus te laten floreren. Gerdien Bertram-Troost en Robert van Putten grijpen de negatieve consequenties van het meritocratisch ideaal aan om te pleiten voor (meer) aandacht voor de existentiële onzekerheid. Deze auteurs leveren bouwstenen aan hoe de negatieve effecten te vermindere(n) of mogelijk zelfs te voorkomen zijn. Daarbij komen ze gaandeweg hun betoog uit bij problematische uitgangspunten van de meritocratie.

Andere auteurs bekritisieren veeleer vanaf de start de fundamentele uitgangspunten van het meritocratisch ideaal en bouwen hun beschouwing van daaruit op. Zo fileert Gert Biesta het gelijke-kansendebat als vooral gefundeerd in gelijkheid van prestatie en stelt daar een radicaal ander fundament tegenover, namelijk dat van gelijkheid van existentie. Theo van der Zee neemt afstand van het paradigma van de maakbaarheid in het debat over gelijke kansen en pleit ervoor minder te calculeren en meer ontvankelijk te zijn voor en te hopen op dat wat zich aandient. Erik Borgman levert het ideaal van de meritocratie graag in voor dat van de ministeriocratie, waarbij het voor het onderwijs gaat om aandacht, dienstbaarheid en toewijding, en dat is radicaal anders dan prestatie, performance en wedijver. Bram de Muijnck keert zich tegen de meritocratische interpretatie van het Bijbelse verhaal van de talenten en biedt met zijn pleidooi voor de werkingskracht van ontferming een ander fundament om naar onderwijs te kijken. Deze auteurs reiken bouwstenen aan voor een andere grondslag dan het meritocratisch ideaal, die zich laat vertalen in andere waarderingskaders en handelingsrepertoires.

Ook al zijn de aangrijpingspunten verschillend en verschillen de betoegen in hun reikwijdte, elk van de bijdragen is gericht op transformatie van het onderwijs. De rode draad is dat meer van hetzelfde niet langer volstaat. We hebben een radicaal andere benadering van onderwijs

nodig, een die we in het inleidende hoofdstuk hebben getypeerd als een ‘architectonisch’ perspectief. Het gaat om een radicaliteit gevoed door het streven naar een maatschappelijk ideaal dat gekarakteriseerd wordt door noties als menswaardigheid, dienstbaarheid en inclusiviteit (vergelijk Tašner & Gaber, 2022). Het gaat erom de huidige realiteit uit te dagen tot het ontwikkelen van nieuwe, passendere manieren van onderwijs en samenleven. Het onderwijs vraagt om een andere inrichting als niet langer louter individuele prestaties normerend zijn, maar ieders bijdrage nodig is voor het geheel. Onderwijs behoeft andere waarderingskaders en vormen van bestuurlijk handelen wanneer het erom gaat ontvankelijk te zijn en te hopen op dat wat zich aandient. Transformatie van het onderwijs om voorbij de meritocratie te geraken, vergt niet alleen andere inhoudelijke idealen, maar ook andere vormen om deze idealen na te streven en mogelijk te maken.

Voor de transformatie is het oefenen in verbeeldingskracht de eerste opgave voor betrokkenen in het onderwijs. Dat begint met het signaleren en bewust worden van de stille ideologie van de meritocratie en haar normerende werking. Zijn leraren, medewerkers, schoolleiders, onderwijsbestuurders en toezichthouders in staat om de fascinatie met prestatie te verbinden met het meritocratisch ideaal? Nemen ze waar dat een meer volhardende inzet niet meer volstaat, maar dat er iets anders nodig is? Kortom, laten ze de schaduwzijden die aan alle kanten zichtbaar worden in school toe als een onderbreking van het dominante verhaal van de meritocratie en staan ze open voor een andere duiding?

De opgave vraagt vervolgens om met elkaar te bouwen aan een nieuw verhaal dat antwoord geeft op vragen als: waar zijn wij van, wat hebben wij voor leerlingen op het oog, waarmee openen we voor hen een toekomst van menswaardigheid, dienstbaarheid en inclusiviteit? Voor het bouwen aan dit nieuwe verhaal is niet zozeer een blauwdruk of stappenplan nodig, maar veeleer een kwaliteitscultuur van dialoog, spraak en tegenspraak, verhaal en waardering (Van Groningen & Van der Zee, 2022). Kortom, zijn leraren, medewerkers, schoolleiders, onderwijsbestuurders en toezichthouders in staat om het verhaal van hun school vanuit de transformatie naar een andere toekomst te vertellen?

Deze opgave, ten slotte, vraagt vóór alles moed en vertrouwen. Moed om voor de idealen te gaan staan en te vertrouwen dat je de passende vormen kunt ontdekken, ontwikkelen en hanteren (Buijs, 2020). Kortom, zijn betrokkenen in het onderwijs in staat om niet alleen een toekomst

van menswaardigheid, dienstbaarheid en inclusiviteit te verbeelden, maar hebben ze ook de moed en vertrouwen om het te gaan doen?

Onderwijs en samenleving

In zijn hoofdstuk over de ontsporing van een emancipatie-ideaal schetst Berend Kamphuis hoezeer het maatschappelijk streven naar individuele verdiensten het onderwijs in zijn greep heeft gekregen. De samenleving heeft hoge verwachtingen van het onderwijs als het erom gaat het meritocratisch ideaal tot een succes te maken. Ze verwacht dat het onderwijs jonge mensen voorbereidt en selecteert op een samenleving die status, macht en inkomen verdeelt op basis van ieders individuele verdiensten. En daar waar de samenleving aanloopt tegen vraagstukken als sociale ongelijkheid, kijkt ze al snel naar het onderwijs om bij te dragen aan oplossingen. Kortom, vanuit het perspectief van de samenleving is een dienstbare rol van het onderwijs dringend gewenst om het meritocratisch ideaal na te streven (De Rooy, 2023). Intussen is duidelijk dat de auteurs in deze bundel ons heel anders naar onderwijs en haar verhouding tot de samenleving laten kijken.

De auteurs in deze bundel beschouwen het onderwijs allereerst als een *vindplaats* van de normerende werking van het maatschappelijk ideaal van de meritocratie. Wie het onderwijs bestudeert, kan waarnemen wat het ideaal bewerkstelligt. Denk bijvoorbeeld aan de relatieve overwaardering van kwantificeerbare en daarmee onderling vergelijkbare capaciteiten, zoals cognitieve intelligentie en kenmerken als doorzettingsvermogen, assertiviteit, sociabiliteit, en zelfdiscipline (Denessen), en het veronachtzamen van andere capaciteiten als ethisch beslissingsvermogen en esthetische perceptie (De Ruyter). Daarnaast is de onderlinge wedijver het onderwijs niet vreemd en veroorzaakt ze bij leerlingen veel stress en onzekerheid. Zichtbaar wordt dat een technocratisch-instrumentele aanpak uitwassen van het meritocratisch ideaal, zoals als de druk op het mentale welzijn van jongeren, niet verdrijft, zoals het hoofdstuk over omgaan met existentiële onzekerheid laat zien (Bertram-Troost & Van Putten).

Vervolgens is in deze bundel het onderwijs een *vertrekpunt* om te kunnen werken aan een samenleving voorbij de meritocratie. Terwijl sommige auteurs ervoor pleiten dat het onderwijs het beste te duiden is

als een vrijplaats om volwassen in de wereld te komen (Biesta), leggen anderen expliciet de verbinding met de maatschappelijke omgeving van de school. Een school die bijvoorbeeld inzet op dienstbaarheid in plaats van individuele verdiensten, bouwt aan een samenleving van ministeriocratie (Borgman). Deze school draagt niet louter kennis en vaardigheden over, maar begeleidt en vormt leerlingen die bouwers zijn van een menswaardige, dienstbare en inclusieve samenleving. Haar onderwijs- en vormingspraktijken zijn verknoopt met praktijken van andere instellingen in het maatschappelijk middenveld als de zorg, maar ook het bedrijfsleven. In het praktijkverhaal over het Vakcollege in Helmond (De Bruin) komt naar voren hoe school en omgeving verweven zijn en elkaar nodig hebben om leerlingen te begeleiden en daarmee voor hen een menswaardige toekomst te openen. De verbinding loopt niet zozeer langs de lijnen van de verzuiling zoals dat tot vijftig jaar geleden gebruikelijk was, maar via mensen en organisaties die elkaar vinden in een gedeelde visie op opleiden, vormen en samenleven.

Tot slot weerklinkt in deze bundel een krachtig *appel* van het onderwijs op de samenleving. Om voor leerlingen een menswaardige toekomst te openen heeft de school ook vertrouwen en commitment van de samenleving nodig. De school als organisatie die bouwt aan een toekomst van menswaardigheid, dienstbaarheid en inclusiviteit, verdraagt zich slecht met de opvatting dat het onderwijs louter een beleidsterrein is en de school enkel uitvoerend. Goed samenleven, menswaardigheid, dienstbaarheid en inclusiviteit zijn normatief meervoudig. Met andere woorden, daar denken mensen verschillend over. De school heeft de ruimte nodig om vanuit haar eigen visie en idealen mee te bouwen aan een toekomstige samenleving. Ze zal vanuit bezieling en zelfbewustzijn het gesprek met de samenleving aangaan over haar bijdrage aan de publieke waarde – mits de samenleving haar daadwerkelijk de ruimte geeft en het appel wil horen en verstaan. Sterker nog, een democratische samenleving heeft de meervoudigheid aan visies en idealen nodig om zich te kunnen blijven ontwikkelen en vitaal te zijn (Waslander, 2023). Naast ruimte heeft het onderwijs nodig dat ook andere maatschappelijke instituties, zoals overheid, politiek, bedrijfsleven en kerken meedoen in het bestrijden van de tirannie van verdiensten. Onderwijs voorbij de meritocratie vormgeven kan de school niet in isolement. Dat heeft pas werkelijk kans van slagen als de bredere maatschappelijke omgeving meewerkt aan een architectuur voorbij de meritocratie.

Tot slot

De afbeeldingen in deze bundel van de Vlaamse kunstenaar Hans Op de Beeck tonen een mengeling van realiteit en verbeelding. Het is aan de kijker om deze mengeling te duiden. Zien we de opkomst van een nieuwe werkelijkheid of de ondergang van een voorbije werkelijkheid? Zien we vooruit of eerder achterom?

De bundel mag gelezen worden als één groot appel om vóóruit te zien naar een werkelijkheid die op doorbreken staat. De nieuwe generatie en haar toekomst doen op ons het appel om dit te laten gebeuren. Het is aan ons om de nieuwe werkelijkheid niet in de weg te zitten, maar haar vooral de ruimte te geven om geboren te kunnen worden.

LITERATUUR

- Buijs, G. (2020). Van wie is het onderwijs? Van 'Goed Onderwijs!' Over de actuele opdracht van artikel 23. In: C. Hermans (red.) *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*. Eindhoven: Damon, pp. 46-69.
- Rooy, P. de (2023). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Tašner, V. & Gaber, S. (2022). Is it time for a new meritocracy? *Theory and Research in Education*, 20(2), 182-192.
- Van Groningen, S. & Van der Zee, T. (2022). *Narratief Waarderen. Werken aan een duurzame kwaliteitscultuur op school*. Woerden: Verus.
- Waslander, S. (2023). Goed bestuurlijk handelen en het publieke karakter van onderwijs. In: T. van der Zee (red.) *Leidende principes van goed besturen. Reflecteren in dialoog over het eigen handelen*. Woerden: Verus, pp. 52-59.

Over de auteurs

Gerdien Bertram-Troost is hoogleraar Onderwijs in levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Zij houdt zich bezig met thema's als zingeving, levensbeschouwelijke diversiteit, burgerschap en goed onderwijs. Zij schreef onder meer *Menswording in een laag-vertrouwensamenleving. Kansen en uitdagingen voor Onderwijs* (2022).

Gert Biesta is hoogleraar Public Education aan het Centre for Public Education and Pedagogy van Maynooth University in Ierland en hoogleraar Educational Theory and Pedagogy aan de Moray House School of Education and Sport van de University of Edinburgh in Schotland. Hij is sinds 2023 kroonlid van de Onderwijsraad. Hij publiceert over de theorie en het beleid van onderwijs en opvoeding en over de filosofie van sociaalwetenschappelijk en onderwijspedagogisch onderzoek.

Erik Borgman is lekendominicaan en emeritus hoogleraar Publieke theologie aan Tilburg University. Hij houdt zich vooral bezig met de maatschappelijke betekenis van religie, geloof en christelijke traditie. Hij werkt aan een systematische theologie in drie delen onder de titel *Alle dingen nieuw*, waarvan het eerste deel in 2020 verscheen. Zijn meest recente boek is *Meer dan het leven. Tegen moedeloosheid* (2025).

Guido de Bruin is verhalenverteller met een journalistieke achtergrond. Hij schrijft en vertelt verhalen die tot nadenken stemmen over goed (samen)leven, goed onderwijs, roeping en zingeving (www.guidodebruin.nl). Hij is daarnaast auteur van een lesmethode voor burgerschap, levensbeschouwing en filosofie in het voortgezet onderwijs. Tot 1 januari 2025 was hij adviseur identiteit bij Verus. Hij schreef onder meer de bundel *Dicht op de huid. Bijbelverhalen meemaken* (2020).

Eddie Denessen is hoogleraar Onderwijs en sociale ongelijkheid aan de Radboud Universiteit. Hij doet onderzoek naar kansengelijkheid in het onderwijs, leraarverwachtingen, en selectie en differentiatie. In 2021 schreef hij als tijdelijk lid van de Onderwijsraad mee aan het Onderwijsraadadvies *Later selecteren, beter differentiëren* en in 2024 sprak hij zijn oratie uit, *Onderwijs en sociale ongelijkheid*.

Jan Hoogland is bijzonder hoogleraar Christelijke filosofie aan de Universiteit Twente en universitair docent bestuurswetenschappen aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Eerder was hij lector Samenlevingsvraagstukken en Vormend onderwijs aan hogeschool Viaa te Zwolle. Hij is coauteur van het essay *Gedreven gemeenschap. Een kleine filosofie van maatschappelijke organisaties in transitie* (2024).

Berend Kamphuis is neerlandicus en socioloog. Hij was leidinggevende en bestuurder in het hbo, mbo en vo en lid van de Onderwijsraad. Sinds 2019 is hij bestuurder van Verus. Hij is vooral geïnteresseerd in vraagstukken op het snijvlak van onderwijs, politiek en levensbeschouwing.

Roel Kuiper is hoogleraar Onderwijs en identiteit aan de Theologische Universiteit Utrecht en lid van de Wetenschappelijke Adviesraad van Verus. Hij houdt zich bezig met thema's als schoolcultuur en schoolidentiteit, burgerschap, socialisatie en de vormende betekenis van onderwijs. Van 2020-2024 was hij voorzitter van de Wetenschappelijke Curriculumcommissie die adviezen uitbracht aan het ministerie van OCW.

Bram de Muynck is hoogleraar Pedagogiek aan de Theologische Universiteit Apeldoorn en aan NLA University College Bergen/Oslo, Noorwegen. Ook is hij lector Persoonsvorming bij Driestar hogeschool Gouda. Hij doet onderzoek naar de verhouding van theologie en pedagogiek en de rol van spiritualiteit en religieuze overtuigingen in educatieve praktijken.

Monica Neomagus was tot haar pensionering in de zomer van 2024 adviseur bij Verus. Haar primaire aandachtsgebieden waren de thema's ouders en school, inclusief onderwijs, kansengelijkheid en meritocratie. Ze adviseerde vanuit Verus ook individuele besturen en scholen bij vraagstukken rondom ouderbetrokkenheid.

Robert van Putten is lector Bezieling & Professionaliteit aan de Christelijke Hogeschool Ede. In zijn werk staat reflectie op professionele praktijken vanuit religie, filosofie en kunst centraal. In het bijzonder houdt hij zich bezig met thema's als maakbaarheid, rust en tijd. Over de prestatie-maatschappij publiceerde hij eerder *De jacht naar rust. Het tegood van het christendom* (2021).

René Rosmolen is theoloog en creatief beeldend therapeut. Hij was predikant in de PKN en is momenteel werkzaam in de ouderenzorg in Amersfoort. Als beeldend therapeut heeft hij een praktijk voor rouw en verwerking van verlies. Ruim 10 jaar was hij beeldredacteur van het tijdschrift *Handelingen*. Hij exposeert met regelmaat met de door hem geschilderde kruiswegen (www.renerosmolen.nl).

Doret de Ruyter is hoogleraar Educatie aan de Universiteit voor Humanistiek te Utrecht. Haar onderzoek betreft in het bijzonder de thema's floren, idealen in onderwijs, morele vorming en burgerschapsvorming. In 2024 publiceerde zij met anderen een open access overzichtsartikel over floren: Curren et al. (2024), Finding consensus on well-being in education. *Theory and Research in Education*, 22(2), 117-157.

Eveline Verwater is online contentspecialist bij Verus en verantwoordelijk voor de online communicatie naar de vierduizend aangesloten scholen. Deze content beslaat een breed scala aan onderwerpen: van levensbeschouwelijke burgerschapsvorming en prestatiedruk in het onderwijs tot juridische en bestuurlijke kwesties.

Robbert Jan de Vries is adviseur public affairs bij Verus. Hij houdt zich bezig met onder meer de thema's vrijheid van en voor onderwijs, governance, bestuurlijke ruimte en meritocratie. Hij behartigt de belangen van leden bij politiek en bestuur en verzorgt peilingen onder leden over actuele onderwerpen.

Theo van der Zee is bijzonder hoogleraar Onderwijs vanuit ethisch en religieus perspectief aan de Radboud Universiteit en adviseur van Verus. Hij houdt zich bezig met thema's als goed onderwijs, kwaliteitscultuur, leiderschap, praktische verstandigheid en zingeving. Hij schreef onder meer *Leidinggeven aan wat komt. Een contemplatieve benadering van leiderschap* (2019).



Vereniging voor katholiek
en christelijk onderwijs

SERIE VERUS VERKENNINGEN

Verus Verkenningen is een reeks waarin academische publicaties verschijnen op initiatief van *Verus. Vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs* rond actuele thema's als goed onderwijs, kwaliteitscultuur, vrijheid van onderwijs, en meritocratie.

Reeds verschenen:

- 1 Chris Hermans (red.) (2020).
Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs.
Eindhoven: Uitgeverij Damon.
- 2 Chris Hermans (red.) (2021).
Vrijheid voor onderwijs. Een uitnodiging tot wisseling van perspectief.
Eindhoven: Uitgeverij Damon.
- 3 Robert van Putten & Theo van der Zee (red.) (2025).
Onderwijs voorbij de meritocratie. Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs.
Nijmegen: Radboud University Press.

Prestaties, prestaties, prestaties. Het onderwijs lijdt aan prestatiepijn die alsmaar heviger wordt. Kunnen leerlingen, docenten en scholen de oplopende prestatieverplichtingen wel nakomen? Als we met nog meer inspanning voor betere prestaties nauwelijks verder komen, waarmee dan wel?

Onderwijs voorbij de meritocratie kijkt voor het vraagstuk van prestaties naar het onderliggende meritocratisch ideaal van de eigen verdiensten en stelt dat ter discussie. Het meritocratisch ideaal is weliswaar aantrekkelijk, maar in de huidige samenleving en in het huidige onderwijs is dat ideaal tiranniek geworden. De meritocratie holt de solidariteit uit en ondermijnt de menselijke waardigheid.

Aan de orde zijn vragen als: hoe heeft het meritocratisch ideaal zijn weg gevonden in het onderwijs? Wat is de betekenis ervan voor het werken aan gelijke kansen en waardoor schiet dit haar doel voorbij? Hoe kunnen scholen onderwijs en gelijke kansen realiseren voorbij de meritocratie? Wat zijn bruikbare en relevante alternatieven voor het eenzijdig streven naar eigen verdiensten? Wat hebben onderwijsbestuurders, schoolleiders, docenten en andere betrokkenen daarvoor te doen?

Onderwijs voorbij de meritocratie bevat elf academische bijdragen en zes praktijkbijdragen die de verbeelding over goed onderwijs uitdagen en verrijken. De auteurs laten zich daarbij voeden door bronnen uit filosofie, pedagogiek en theologie.

De bundel is voor moedige mensen in het onderwijs, de samenleving en de politiek.

ISBN 978 94 6515 058 1



9 789465 150581

Radboud University



www.radbouduniversitypress.nl



Vereniging voor katholiek
en christelijk onderwijs