

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 leerlingvolgstelsel, 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 ‘onmiskkenbare instabiliteit’ die de ‘egalitatie’ 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 neoliberal 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 wreed ideaal 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.