

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 Borgans, 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.