

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 (Denessen, 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 karakteristiek 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>.