

Bedankt voor het downloaden van dit artikel. De artikelen uit de (online)tijdschriften van Uitgeverij Boom zijn auteursrechtelijk beschermd. U kunt er natuurlijk uit citeren (voorzien van een bronvermelding) maar voor reproductie in welke vorm dan ook moet toestemming aan de uitgever worden gevraagd.

Boom

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (postbus 3060, 2130 KB, www.reprorecht.nl) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912.

Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.

info@boomamsterdam.nl
www.boomuitgeversamsterdam.nl

Goed onderwijs vraagt om visie en vorming

In de samenleving is altijd strijd gevoerd over wat goed onderwijs precies is. Vaak worden in deze strijd het vormingsvertoog en het rendementsvertoog tegenover elkaar geplaatst. In werkelijkheid voldoet het onderwijs nooit aan dergelijke ideaaltypen, maar is het een mengvorm. Het is van belang dat het onderwijsbeleid wordt gebaseerd op reële visies op het onderwijs, waarin de verschillende vertogen niet tegen elkaar worden uitgespeeld. Daarbij raakt vorming de onderwijspraktijk het meest in haar kern: de pedagogische opdracht om jonge mensen voor te bereiden op het leven. Het onderwijs zou meer moeten worden uitgedaagd om de eigen visie op goed onderwijs expliciet te maken en om zichtbaar te maken hoe het die in de praktijk realiseert.

door *Jan Hoogland*

De auteur is lector Vormend Onderwijs aan de gereformeerde hogeschool Viaa te Zwolle en universitair docent bestuurswetenschappen aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam. Daarnaast is hij bijzonder hoogleraar christelijke filosofie aan de Universiteit Twente.

IN NEDERLAND WORDT GOED ONDERWIJS GEGEVEN. Ook al kan het altijd beter, toch is het goed om dit expliciet uit te spreken. Want is het beeld dat voor de onbevangen beschouwer uit het publieke debat over het onderwijs oprijst niet vaak tegengesteld? Zou de zorgelijke toon van dat debat niet méér te maken hebben met de hoge verwachtingen die men van het onderwijs heeft dan met de feiten?

TE HOGE VERWACHTINGEN?

Dat er inderdaad sprake is van hoge eisen en verwachtingen, blijkt wel uit de impact van incidenten of misstanden die in de pers komen en daarin dan vaak breed worden uitgemeten. Of het nu gaat om zwak presterende scholen of om gevallen van te gemakkelijk toegekende diploma's, de publieke verontwaardiging over misstanden in het onderwijs is vaak opvallend groot. Daarbij komt de druk vaak van verschillende kanten. Ouders willen dat hun kinderen het best beschikbare onderwijs ontvangen, toezichthouders en de onderwijsinspectie willen goede resultaten zien, directies willen dat hun eigen school ten opzichte van andere goed presteert, de belastingbetaler wil dat zijn geld goed besteed wordt. Bovendien wordt van scholen veel verwacht, bijvoorbeeld dat zij een bijdrage leveren aan de oplossing van grote maatschappelijke vraagstukken, zoals de versterking van sociale samenhang of de integratie van minderheden. Kortom: het onderwijs ligt onder een vergrootglas en omdat iedereen wel op de een of andere wijze bij het onderwijs betrokken is, heeft iedereen er ook een mening over.

Die hoge eisen en verwachtingen hebben ook alles te maken met de verschillende vertogen en overtuigingen die rond het onderwijs een rol spelen: het kennisvertoog, het bindingsvertoog en het vormingsvertoog.¹ Anderen onderscheiden in plaats van het kennisvertoog het rendementsvertoog.²

- Het *kennis- of rendementsvertoog* heeft vooral betrekking op de zichtbare prestaties van het onderwijs, op de kennis en vaardigheden die leerlingen gedurende hun onderwijsloopbaan verwerven ter voorbereiding op hun toekomst. In dit vertoog past ook de term 'opbrengstgericht onderwijs'.
- Het *bindingsvertoog* heeft betrekking op de wijze waarop leerlingen worden voorbereid op wat tegenwoordig 'verantwoord burgerschap' wordt genoemd. Hier gaat het vooral om de bijdrage van het onderwijs aan de oplossing van maatschappelijke vraagstukken. In het vervolg van dit artikel speelt dit vertoog een ondergeschikte rol.
- In het *vormingsvertoog* wordt vooral een relatie gelegd met de zogenoemde pedagogische opdracht van de school. Hier komen ook de morele aspecten van het onderwijs om de hoek.

Het woord 'vertoog' staat hier primair voor een bepaalde manier van spreken over een verschijnsel, in casu het onderwijs. Met die manier van spreken wordt echter ook meteen een bepaalde manier van structureren van dat verschijnsel uitgedrukt. Die manier van structureren is in hoge

mate bepalend voor wat binnen het onderwijs als belangrijk of minder belangrijk gezien wordt en wat de centrale vragen en problemen van het onderwijs zijn. Het gaat dus om manieren van spreken die ook consequenties hebben voor het handelen en de beslissingen die genomen worden.

Daarbij valt op ‘dat mensen die redeneren vanuit een specifiek vertoog, met enig wantrouwen naar de andere vertogen kijken’.³ Blijkbaar zijn mensen die een bepaald vertoog aanhangen sterk geneigd het onderwijs bijna uitsluitend in termen van dat vertoog te begrijpen. Daaraan zijn ook hun eisen en verwachtingen gekoppeld. Daarmee doen zij echter tegelijkertijd onrecht aan het feit dat het onderwijs in werkelijkheid nooit aan dergelijke ideaaltypen voldoet, maar altijd een mengvorm van die drie vertogen is: ‘Binding, Vorming, Rendement zijn in zuiverheid verschrikkelijk, maar bij elkaar een mooi beeld van goed onderwijs.’⁴

UTOPISCHE LOGICA

Maar waarin ligt nu eigenlijk de verleiding om het onderwijs vanuit zo’n eenzijdig beeld, een ideaalbeeld, te bekijken? Die neiging om bepaalde verschijnselen vanuit ideaalbeelden te benaderen doet mij denken aan Hans Achterhuis’ analyse van het utopische denken.⁵

In de eerste plaats noemt Achterhuis de utopie een literair genre dat typerend is voor de moderniteit. Als het erom gaat te omschrijven wat dit genre inhoudt, geeft Achterhuis geen definitie, maar noemt hij een tiental kenmerken op die verschijningsvormen van dit genre met elkaar verbinden. Ieder utopie wordt gekenmerkt door ten minste een aantal van deze eigenschappen, door Achterhuis als familiegeïkennisen betiteld: geen enkele utopie heeft al die eigenschappen, maar elke utopie heeft er ten minste een flink aantal van.⁶ Kenmerken die Achterhuis noemt zijn onder andere de voorstelling van de maakbaarheid van de wereld, de rol van het geweld, de voor de realisering van de utopie vereiste radicale breuk met het verleden, en de voor de instandhouding van de utopie benodigde arbeidsdeling.

Achterhuis noemt de utopie ook een ‘constituerend principe’ van de moderniteit.⁷ Dat wil dus zeggen dat begrip van de utopie belangrijk is om de moderniteit te kunnen begrijpen. Je zou dit ook anders kunnen zeggen: de utopische manier van denken, de utopische logica, is kenmerkend voor de moderniteit.

Daarmee verliest het literaire genre van de utopie iets van zijn onschuld. Want daarmee wordt dit genre uitdrukking van een manier van denken die een tijdperk kenmerkt: de moderniteit opgevat als het tijdperk waarin de mens zichzelf de opgave stelt de perfecte wereld te realiseren. Het is pas goed als het perfect is. Dit streven naar het absoluut goede is kenmerkend

voor het genoemde literaire genre, maar lijkt ook tot de logica van het moderne streven geworden te zijn. Achterhuis heeft dit zelf verder uitgewerkt voor het domein van de gezondheidszorg⁸ en voor het neoliberale marktdenken.⁹ In de eerstgenoemde tekst spreekt hij ook van een ‘utopische logica’ als hij beweert dat ‘vele van de paradoxen uit de zorgsector gesitueerd [kunnen] worden binnen de logica van het utopische denken die onze hedendaagse maatschappij doortrekt’.¹⁰

Deze lijn kan ook worden doorgetrokken naar het onderwijs. Ook in het onderwijs stuit je op allerlei paradoxen die binnen diezelfde logica

In de utopie wordt het goede leven als door mensen maakbaar voorgesteld. Dit komt tot uitdrukking in het streven naar excellent onderwijs

gesitueerd kunnen worden. Ik denk dan bijvoorbeeld onmiddellijk aan één van de door Achterhuis behandelde familiegelekenissen van de utopie: de binnen utopieën veronderstelde maakbaarheid van de wereld. In de utopie wordt het goede leven, de ideale wereld, in hoge mate als door mensen maakbaar voorgesteld. In het denken over het

onderwijs komt dit onder andere tot uitdrukking in het streven naar excellent onderwijs.

DE HOGE LAT VAN HET RENDEMENTSVERTOOG

Kijken we vanuit dit element van de utopische logica naar het onderwijs, dan zien wij haast onvermijdelijk het rendementsvertoog verschijnen. In dit vertoog wordt het onderwijs vooral gezien als iets wat bestaat uit effectieve en doelmatige interventies waarmee de ontwikkeling van het kind optimaal wordt bevorderd. Het onderwijs wordt als in hoge mate maakbaar, meetbaar en toetsbaar voorgesteld. Voortdurend kan het onderwijs aan de hand van zijn rendement worden getoetst, geëvalueerd en verbeterd.

Aldrik Visser kijkt ook vanuit de visie van Achterhuis naar de debatten in het onderwijs.¹¹ Hij koppelt het rendementsvertoog vooral aan wat Achterhuis de utopie van de vrije markt genoemd heeft.¹² Volgens Visser kwam het onderwijsbeleid in Nederland sinds de jaren tachtig van de twintigste eeuw steeds meer onder het beslag van een neoliberale manier van denken. Dat komt volgens hem tot uitdrukking in ‘vergroting van schaal en autonomie, lumpsum- en outputfinanciering, prestatiebeurzen en dito beloningen, opbrengstgericht werken en prestatierankings’. Volgens zijn waarneming krijgen sindsdien plannen in het onderwijs zo’n idealistisch

of zelfs utopisch gehalte dat de uitvoerders van die plannen, de professionals ‘op de werkvloer’, wel gedoemd zijn te mislukken – met alle teleurstelling en onbehagen van dien.

HET VORMINGSVERTOOG ALS ALTERNATIEF?

Wanneer we de aan de inrichting van ons onderwijssysteem gekoppelde rendementsvertoog zouden typeren als de bovenstroom in het onderwijsdebat, staat Visser met zijn kritische zienswijze voor een inmiddels wel zeer sterk geworden onderstroom. Uit deze zienswijze spreekt het bewustzijn van professionals die zich miskend voelen in hun beroepseer – een reactie die de laatste jaren heel breed geworden is.

Uit deze onderstroom blijkt onbehagen en frustratie. Dat is op een bepaalde manier ook het beeld dat uit het onderwijsveld naar boven komt. Enerzijds is er sprake van een hoge mate van teleurstelling en onbehagen, wordt er aandacht gevraagd voor het relatief hoge ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid in het onderwijs en zijn er aanwijzingen dat jonge leraren al vrij snel na hun start besluiten het leraarsberoep achter zich te laten. Anderzijds geven onderwijsprofessionals breed aan hun werk leuk te vinden en tevreden te zijn met hun baan. Een merkwaardige paradox: blijkbaar kiezen veel mensen het leraarsvak met overtuiging en kunnen ze er ook veel van zichzelf in kwijt, maar tegelijkertijd zijn zij ontevreden met de ontwikkelingen in het onderwijsbeleid, die zij als vervreemdend ervaren.

De kritiek op het rendementsvertoog komt vooral bij de onderwijsprofessionals vandaan. Hun reactie wordt meestal verwoord in termen van het vormingsvertoog. Centrale stelling daarin is dat onderwijs veel meer en veel breder is dan het behalen van meetbare resultaten. Volgens dit vertoog vormt de pedagogische opdracht de basis van het onderwijs. In deze relatie tussen leraar en leerling ligt de kern van het onderwijs besloten. Als we het dus over de kwaliteit van het onderwijs willen hebben, zullen we het vooral over de kwaliteit van deze relatie moeten hebben.

Ook voor deze positie geldt echter wat Jonk zegt in het voorgaande citaat: elk vertoog is in zuiverheid verschrikkelijk. Het vormingsvertoog kan dan ook utopische trekken krijgen: de idealisering van het beeld van de gepassioneerde en bevlogen professional die uit intrinsieke motivatie het goede voor de leerling zoekt. Ook dit beeld doet geen recht aan de werkelijkheid van het onderwijs. Mensen die deze positie verdedigen schetsen vaak een bijna dystopisch beeld (het utopische perspectief gezien als doembeeld in plaats van als wensbeeld) van het door hen afgewezen rendementsvertoog, alsof het gehele onderwijs door het streven naar maakbaar-

heid, meetbaarheid en beheersbaarheid ten prooi valt aan een verschrikkelijke dehumanisering. Deze overreactie leidt in veel onderwijsdebatten tot een houding van onbehagen en een uitgesproken defensieve, soms zelfs cynische reactie die zich tegen iedere onderwijsvernieuwing verzet.

BALANS TUSSEN DE VERTOGEN

Het is dus belangrijk dat het onderwijsbeleid wordt gebaseerd op reële visies op het onderwijs. Anders gezegd: de verschillende vertogen moeten niet tegen elkaar worden uitgespeeld. Zij hebben elk hun eigen recht. Daarbij kan het vormingsvertoog er terecht aanspraak op maken het vertoog te zijn dat de onderwijspraktijk het meest in haar kern raakt: de pedagogische opdracht om jonge mensen voor te bereiden op het leven en op een eigen plek in de samenleving. Tegelijk is deze pedagogische opdracht niet uniek voor het onderwijs. Vorming vind overal plaats: in het gezin, in de familie en in de directe leefomgeving van het kind. Vandaar dat de laatste tijd vaak over de *pedagogische civil society* gesproken wordt.

In het vormingsvertoog wordt dus de brug geslagen tussen de brede pedagogische opdracht die de school deelt met andere verbanden waarin de leerling zich bevindt enerzijds en het geprofessionaliseerde onderwijsstelsel anderzijds.

Het eigene van het onderwijs ten opzichte van de andere ‘vormende’ verbanden waarin kinderen of jongeren zich bevinden is namelijk de professionele wijze waarop het zich bezighoudt met hun ontwikkeling. Dat vormt de legitimatie van het onderwijs. Waar de pedagogische opdracht integraal deel uitmaakt van de sociale werkelijkheid gezien als leefwereld, betreedt deze opdracht met het professionele onderwijs de systeemwerelden van overheid en markt.¹³ Binnen onze samenleving is het onomstreden dat het onderwijs een speciale taak heeft om kinderen de nodige kennis en vaardigheden bij te brengen die hen voorbereiden op een eigen plek in economie en samenleving. En het is even vanzelfsprekend dat men van het onderwijs mag verwachten dat het dit op een professionele manier doet. Bij professionaliteit hoort het vermogen om uit te leggen waarom je de dingen zo doet als je ze doet en met welke resultaten. De bereidheid om (professionele) verantwoording af te leggen behoort tot de kern van het professionele handelen.

Dat wil zeggen dat de kern van het onderwijs weliswaar in de pedagogische opdracht ligt, maar dat de professionaliteit van het onderwijs tegelijk voor een belangrijk deel tot uitdrukking zal moeten komen in de effectiviteit en doelmatigheid waarmee de professional zijn bijzondere deskundigheid inzet. Deskundigheid neemt nu eenmaal maakbaarheid,

beheersbaarheid en meetbaarheid met zich mee, ook al onderscheidt goede deskundigheid zich tegelijkertijd in het zich bewust zijn van de grenzen daarvan.

VISIE GEVRAAGD

Denken vanuit deze balans tussen de verschillende vertogen vergt een voortdurende dialoog over de vraag wat goed onderwijs is. Met socioloog Freidson zou je kunnen zeggen dat de kern van iedere vorm van professionaliteit gevormd wordt door een morele opdracht, een betrokkenheid op een transcendente waarde.¹⁴ Het is juist deze verbinding met die transcendente waarde die volgens Freidson de 'onafhankelijkheid' van de professional legitimeert.

Deze dialoog is geen gesprek van deskundigen onderling die onderhandelen over de vraag hoe goed onderwijs professioneel gedefinieerd moet worden. Nee, idealiter is het een dialoog tussen iedereen die bij het onderwijs betrokken is over de transcendente waarde van dat onderwijs:

De dialoog over goed onderwijs behoort niet primair tot de professionele wereld van het onderwijssysteem, maar tot de alledaagse leefwereld van alle onderwijsbetrokkenen

vorming voor het leven, vorming van jonge mensen tot mensen die zelfstandig verantwoordelijkheid kunnen nemen voor hun leven en hun plek in de samenleving. De dialoog over goed onderwijs behoort daarom niet primair tot de professionele wereld van het onderwijssysteem, maar tot de alledaagse leefwereld van allen die bij

het onderwijs betrokken zijn: docenten, ouders, leerlingen en andere mensen in de omgeving van de school.

Hoewel het werk van professionals voor een belangrijk deel wordt ingekaderd door de kennis en vaardigheden die men nodig heeft voor een professionele invulling van de roeping waarvoor men gekozen heeft, gaat de dialoog over goed onderwijs daarbovenuit. In deze dialoog staat de vraag centraal hoe een school of onderwijsinstelling concreet invulling wil geven aan de genoemde transcendente waarde van het onderwijs. Je zou dit ook anders kunnen formuleren: het gaat hier om de waarden waarop de professionals binnen de school mogen worden aangesproken bij de verantwoording van hun werk. Men zou van scholen en onderwijsinstellingen mogen verwachten dat zij een eigen visie daarop ontwikkelen. Anders gezegd: behoort het niet wezenlijk tot datgene wat wij in Nederland de

vrijheid van het onderwijs noemen om als individuele school of onderwijsinstelling de genoemde dialoog aan te gaan met de relevante betrokkenen en op basis daarvan een eigen kaderstellende visie op goed onderwijs te ontwikkelen?

Een dergelijke eigen visie kan allerlei elementen bevatten. Te denken valt aan een eigen visie op de (morele) vormingsfunctie van de school, op een goed pedagogisch klimaat, op de voorbeeldrol van de leraar, op het belang van het al dan niet behalen van bepaalde onderwijsprestaties, op de verhouding tussen cognitieve, sociale, emotionele, creatieve en spirituele talenten van mensen, op de betekenis van schuld en boete in intermenselijke verhoudingen. Het zou recht doen aan deze zienswijze als onderwijsorganisaties niet zozeer op hun maakbare resultaten en meetbare prestaties zouden worden afgerekend, maar primair verantwoording zouden moeten afleggen op basis van hun eigen visie op goed onderwijs en van de wijze waarop daaraan in de praktijk inhoud wordt gegeven. Het onderwijs zou, met andere woorden, meer moeten worden uitgedaagd om die visie expliciet te maken en om zichtbaar te maken hoe het die in de praktijk realiseert.

Noten

- 1 Hans Bakker, 'Het verhaal van de leerling en de leraar', in: Hans Bakker en Jan Kaldewey, *Installatie lectoraat Talenten en Opbrengsten. Twee redes*. Ede: Christelijke Hogeschool Ede, 2015, pp. 7-51.
- 2 Arnold Jonk, 'Geen boeven, alleen maar helden', in: Marcel Derksen, Alette Baartmans en Claire Boonstra, *Onderwijshelden. 60 x het bewijs dat het kan*. Leiden: Sinds 1883, 2014.
- 3 Jonk 2014, p. 88.
- 4 Jonk 2014, p. 88.
- 5 H. Achterhuis, *De erfenis van de utopie*. Baarn: Ambo, 1998.
- 6 Achterhuis 1998, pp. 55-93.
- 7 Achterhuis 1998, p. 27.
- 8 H. Achterhuis, *De gezondheidsutopie. G-lezing 2004*. Utrecht: Samenwerkingsverband G, 2004.
- 9 H. Achterhuis, *De utopie van de vrije markt*. Rotterdam: Lemniscaat, 2010.
- 10 Achterhuis 2004, p. 11.
- 11 Aldrik Visser, 'Marktfilosofie en onderwijsutopie. Leraren tussen "leefwereld" en "systeem"', in: René Kneyber en Jelmer Evers (red.). *Het Alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom, 2013, pp. 19-29.
- 12 Achterhuis 2010.
- 13 Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns* (twee delen). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981; Cok Bakker, *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie* (oratie). Utrecht: Hogeschool Utrecht/Universiteit Utrecht, 2013.
- 14 Eliot Freidson, *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity, 2001, p. 221; Jan Hoogland, 'Zoeken naar het hart van je beroep. Naar een kenniscentrum voor Bezielde Professionaliteit', in: *Mensenwerk. Hoe het Viaa-Kenniscentrum werkt aan beologen vakmanschap*. Zwolle: Viaa Hogeschool, 2015, pp. 14-17.