

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

Het prachtige risico van onderwijs

In gesprek met Gert Biesta

door *Maarten Neuteboom*

De auteur is redacteur van *Christen Democratische Verkenningen*.

In het onderwijs gaat het niet om de ontwikkeling van alle, maar van de juiste talenten – talenten die kind en jongere helpen om op een volwassen manier in de wereld te zijn. ‘Vorming’ is daarom, zo stelt onderwijspedagoog Gert Biesta, een betere term dan ‘ontwikkeling’, omdat het er uiteindelijk om gaat een vorm te vinden waarin en waarmee het volwassen bestaan in de wereld mogelijk wordt. Het idee van volwassenheid is normatief en drukt een bepaalde kwaliteit van ons handelen en ons bestaan uit: een manier van zijn die niet egocentrisch is, maar altijd verdisconteert dat we samen met anderen leven op een planeet die niet zomaar aan al onze wensen en verlangens kan tegemoetkomen. Volwassenheid geeft daarmee een bepaalde invulling aan ons begrip van vrijheid.

‘Mijn benadering van opvoeding en onderwijs is inderdaad existentieel te noemen’, zo bevestigt Gert Biesta desgevraagd. ‘Die benaderingswijze kenmerkt zich door vooral de vraag te stellen naar hoe we bestaan, hoe we zouden kunnen bestaan en hoe we zouden moeten bestaan. De taak van opvoeding en onderwijs is om kinderen en jongeren te helpen in de wereld te kunnen en te willen zijn. Deze manier van kijken onderscheidt zich van een onderwijsvisie die jongeren

louter klaarstoomt voor de arbeidsmarkt. Zij verschilt ook duidelijk van een opvoeding die vooral sociologisch wordt gedefinieerd door te onderzoeken hoe kinderen kunnen worden ingevoegd in de samenleving, en ook van de psychologische kijk op kinderen die vooral spreekt in termen van de ontwikkeling van vermogens, potentie en talenten. Wat ik centraal wil stellen, is de persoonsvorming van kinderen, leerlingen en studenten, waarbij de vorming van de

persoon uiteindelijk heeft te maken met de vraag naar ons bestaan in de wereld.’

Het onderwijs – opgevat als een kwetsbaar en existentieel proces dat zich niet zomaar laat afdwingen – is door Biesta trefvend beschreven in *Het prachtige risico van onderwijs* (2015). Eerder verscheen van zijn hand onder meer *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (2012), een kritiek op én een alternatief voor de eenzijdige focus op meetbare resultaten in het onderwijs. Biesta is hoogleraar pedagogiek en onderwijskunde aan het Department of Education van Brunel University London en vanaf 2016 bijzonder hoogleraar Pedagogische dimensies van onderwijs, opleiding en vorming aan de Universiteit voor Humanistiek. Zijn ideeën vinden weerklank in Nederland, maar hij ziet tegelijkertijd dat oude reflexen in Nederland nog springlevend zijn. ‘Er heersen nogal wat vooroordelen over de pedagogiek. Zij zou vanwege haar normativiteit niet wetenschappelijk zijn. Het lijkt er weleens op dat zonder statistiek een uitspraak over onderwijs niet snel het overdenken waard wordt gevonden. Dat is jammer, omdat we in onderwijs en opvoeding normatieve vragen onmogelijk uit de weg kunnen gaan en de pedagogiek, als een betrokken handelingswetenschap, juist een unieke bijdrage aan de praktijk kan leveren.’

‘Gelukkig gebeurt er in het Nederlandse onderwijs altijd meer dan wij denken. Het onderwijs zou best weleens goed kunnen zijn in een veel bredere zin dan wat zichtbaar is in allerlei lijstjes en aspecten die worden gemeten. Als je kijkt naar de Nederlandse samenleving, gaat er ook erg veel goed, en ik denk dat we dat in zekere mate wel degelijk ook mogen toeschrijven aan opvoeding en onderwijs. Maar ik hoor ook



docenten over een fundamentele spanning tussen alle dingen die ze doen en datgene waar ze uiteindelijk op afgerekend worden. In de scholen gaat het dan uiteindelijk toch draaien om het afrekenbare en dat scheidt een verschaalde onderwijspraktijk.’

Hoe zou u goed onderwijs omschrijven?

‘Goed onderwijs moet in elk geval een brede visie hebben. Onderwijs moet ten eerste gericht zijn op kwalificatie, op het aanbieden en verwerven van kennis en vaardigheden. Goed onderwijs heeft ten tweede ook te maken met tradities en praktijken en met de vraag hoe kinderen en jongeren daarin wegwijs kunnen worden en een identiteit kunnen verwerven. Ten derde heeft goed onderwijs aandacht voor de vorming van de

leerling als persoon. Natuurlijk zijn dit tamelijk algemene termen die verdere invulling vereisen, maar zo heb je in elk geval noemers waaronder mensen kunnen gaan nadenken over wat er gebeurt in die drie onderwijsdomeinen en wat ze daarin zouden willen zien.’

U stelt dat het pedagogische belang – dat vereist dat allereerst naar de persoon van de student, de leerling of het kind wordt gekeken – nog weleens anderszins in veel onderwijsdebatten?’

‘Dit lijkt misschien paradoxaal, omdat velen ervoor pleiten het kind centraal te stellen in het onderwijs. Volgens mij helpt het om een onderscheid te maken tussen kindgericht, leerstofgericht en wereldgericht onderwijs. De geschiedenis van het denken over onderwijs en opvoeding lijkt heen en weer te slingeren tussen leerstofgerichte en kindgerichte visies. Enerzijds het discours dat zegt: de enige taak van het onderwijs is om leerstof in het kind te stoppen, en dan de reactie daarop die stelt dat het er juist om gaat kinderen in de volle breedte tot ontwikkeling te laten komen.’

‘Mijn idee van wereldgericht onderwijs laat allereerst zien dat deze tegenstelling een schijn tegenstelling is, want het is helder dat onderwijs niet kan bestaan zonder kinderen noch zonder lesstof. Ten tweede vormt het een kritiek op kindgerichte benaderingen die tegenwoordig nogal eens vanuit ontwikkelingspsychologisch denken gevoed worden.’

‘Neem bijvoorbeeld het voorlopige advies van Onderwijs2032, waarin wordt gesteld dat de persoonlijke ontwikkeling het centrale uitgangspunt van het onderwijs zou moeten zijn. Ontwikkeling is op zichzelf echter een

leeg begrip. Een vraag is: waar vindt die ontwikkeling plaats? Welnu, die kan uiteindelijk alleen *in* de wereld plaatsvinden. Voor mij is de echte taak van opvoeding en onderwijs daarom kinderen en jongeren te helpen om in de wereld te kunnen zijn en ook in de wereld te willen zijn. Het woordje “willen” duidt erop dat onderwijs naast kennis en vaardigheden ook iets te maken heeft met de vorming en opvoeding van de wil. Voor mij is de wil om in de wereld te zijn sterk verbonden met het idee van volwassenheid. In feite is dat een oud pedagogisch begrip. Veel pedagogische literatuur spreekt dan ook niet in termen van het aanpassen van het kind aan de samenleving of de ontwikkeling van het kind, maar is gericht op vorming tot volwassenheid toe. Het gaat er dan om dat kinderen en jongeren leren omgaan met hun verlangens en weten hoe zij die verlangens in een ruimer perspectief moeten plaatsen.

Het gaat erom dat een jongere leert omgaan met zijn verlangens en weet hoe hij die verlangens in een ruimer perspectief moet plaatsen

De vraag van het volwassen in de wereld zijn is daarmee de vraag of wat ik wens, wenselijk is voor mijn eigen leven en het leven dat ik met anderen op deze planeet leid.’

U maakt in uw beschrijving van onderwijs een scherp onderscheid tussen ontwikkeling en vorming?’

‘Veel scholen en beleidsmakers zeggen dat het in het onderwijs zou gaan om de ont-

wikkeling van álle talenten van kinderen. Maar dat is natuurlijk niet wat we doen. In opvoeding en onderwijs gaat het ons niet om de ontwikkeling van álle talenten, maar om de ontwikkeling van de júíste talenten – talenten die kind en jongere helpen om op een volwassen manier in de wereld te zijn. Moraliteit en criminaliteit zijn immers allebei de uitkomst van een ontwikkelingsproces. “Vorming” is daarom een betere term dan “ontwikkeling”, omdat het er uiteindelijk om gaat een vorm te vinden waarin en waarmee het volwassen bestaan in de wereld mogelijk wordt.’

‘De idee van volwassenheid is uiteraard normatief. Het drukt een bepaalde kwaliteit van ons handelen en ons bestaan uit, namelijk een manier van zijn die niet egocentrisch is maar altijd verdisconteert dat we samen met anderen leven op een planeet die niet zomaar aan al onze wensen en verlangens kan tegemoetkomen. Volwassenheid geeft daarmee een bepaalde invulling aan ons begrip van vrijheid. De idee van vrijheid als “kunnen doen wat je wilt” is een onvolwassen invulling van vrijheid. Dat is vrijheid die zich op geen enkele manier verstaat met de realiteit van de wereld waarin zij gestalte moet krijgen. Dit creëert politieke problemen, omdat het de democratie uitholt. Ook de ecologische problematiek laat zien wat er gebeurt als we onszelf niet de vraag stellen hoe al onze verlangens zich verhouden tot de mogelijkheden en onmogelijkheden van onze planeet.’

‘Momenteel lees ik *The impulse society* van Paul Roberts, waarin hij analyseert dat onze samenleving op allerlei vlakken eerder infantiel dan volwassen is. De economische groei en de technologische vooruitgang van de afgelopen decennia hebben ons doen geloven dat er nauwelijks nog grenzen zijn

aan onze verlangens. Individualisme en consumentisme hebben ons doen vergeten dat echt goed leven alleen maar in de wereld kan plaatsvinden en dus steeds vraagt om zelfbeperking. In feite is dat een gebrek aan realiteitszin. Freud wijst er in zijn theorie niet voor niets op dat de overgang van het infantiele naar het volwassene precies plaatsvindt op het moment dat we het realiteitsprincipe tegenkomen en daar iets mee doen. Volwassen in de wereld zijn betekent dat we ons verhouden tot de realiteit van de wereld in plaats van die te ontkennen.’

‘Dat heeft voor mij ook alles te maken met religie. Veel van de moderne kritiek op religie komt voort uit de idee dat onze verhouding tot de ander en het andere altijd een inperking van onze vrijheid is en dat het realiseren van vrijheid betekent dat we ons niets laten gezeggen. Dat is in mijn optiek een onvolwassen kijk op religie – en een onvolwassen kijk op vrijheid – die vooral niet wil dat er iets buiten mij bestaat wat op de een of andere manier van invloed op mij zou kunnen zijn, mij zou kunnen aanspreken en mij misschien in mijn vrijheid zou kunnen beperken. Volwassen religiositeit betekent juist dat we ons realiseren dat we niet alles in dit leven te kiezen hebben. Het betekent te leven vanuit het besef dat je zelf niet het centrum van het universum bent.’

Een van uw boeken draagt de prikkelende titel Het prachtige risico van onderwijs. Waarom is het zo zorgelijk dat onderwijs tegenwoordig voorspelbaar moet zijn en wordt geacht zekere uitkomsten te bieden?

‘De tendens in veel onderwijsbeleid en -onderzoek om onderwijs zo voorspelbaar mogelijk te maken, leidt ertoe dat alle aspecten

ten en dimensies ervan onder controle moeten worden gebracht. Deels wordt dat gedaan door onderzoek dat van alles probeert te meten en dan op basis daarvan de inrichting van het onderwijs probeert te sturen. Een probleem is dat middelen daardoor doelen beginnen te worden. Neem het voorbeeld van een examen: dat is bedoeld om vast te stellen of een student iets kan of niet, maar nu gaan examenuitslagen fungeren als definities van goed onderwijs. Van de weeromstuit wordt het onderwijssysteem ingericht om goede examenuitslagen te genereren en niet meer om mensen in de volle breedte te vormen.’

‘Een tweede gevolg van het onder controle willen brengen van het onderwijssysteem is de wens om ook het gedrag van leerlingen helemaal te willen voorspellen en beheersen, waardoor er in feite steeds minder ruimte komt voor de leerling als mens of de leerling als subject. Hier wordt de ver-smalling tot het gebied van de kwalificatie zichtbaar, waardoor socialisatie en persoonsvorming in het gedrang komen.’

‘Ten derde heeft ook de leraar hier last van. Veel onderwijsrapporten spreken van de leraar als de belangrijkste factor in het onderwijsproces. Het is echter problematisch en veelzeggend om over de leraar te denken als een “factor”. Dat beeld van de leraar legt een achterliggend idee bloot van het onderwijs als een proces met input- en output-factoren. De statistieken leveren dan kennelijk op dat de leraar de belangrijkste factor is om bepaalde uitkomsten te verkrijgen. Dit is echter een problematisch argument om de positie van de leraar te versterken, omdat het in feite zijn positie ondergraaft. In plaats van te erkennen dat een docent functioneert in lastige intermenselijke processen verwordt hij tot een statistische factor.’

Wat is een goede leraar? Welke taal kan wel recht doen aan het leraarschap?

En hoe wordt iemand een betere docent?

‘Naast vakinhoudelijk kundig is de leraar een vakman of -vrouw in didactiek en pedagogiek, die altijd bezig is met intermenselijke processen. De didactiek heeft vooral te maken met hoe je onderwijs in unieke situaties met unieke leerlingen vormgeeft in de drie domeinen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Als je mij zou vragen waar ik het prachtige risico van onderwijs het meest zie, dan is dat in de pedagogische relatie. In feite bemoeit een docent zich daar met het leven van een andere mens; hij onderbreekt daarin iets in de hoop dat dat uiteindelijk die andere mens zal helpen om als volwassen subject in de wereld te kunnen staan. Dat begint altijd met in te grijpen in het leven van een andere mens – bijvoorbeeld al als we een kind een vraag stellen of vragen ergens nog eens over na te denken –, dus dat omvat het klassieke pedagogische dilemma dat het mogelijk maken van de vrijheid begint met de beperking ervan.’

‘Precies daarin zit een existentieel risico, omdat hier sprake is van het gebruik van macht die zich idealiter omvormt tot gezag. Een docent hoopt dat op een gegeven moment de leerling zich omkeert en zegt: “Nou, dat was best lastig wat ik daar tegenkwam, maar nu, terugkijkend, een uur later, een jaar later, tien jaar later, een leven later, denk ik dat dat goed voor mij was.” Op dat moment wordt macht omgevormd in gezag. Maar als een opvoeder ergens instapt, weet hij niet of dat zal gebeuren. Een van de problemen waaraan opvoeding en onderwijs in onze samenleving lijden, is dat we het verschil tussen macht en gezag onvoldoende

begrijpen en dat we iedere bemoeienis van de ene mens met de andere mens louter in termen van macht lezen. We zien dat dan direct als een inperking van de vrijheid van een ander, maar het pedagogische punt is dat die inperking uiteindelijk juist een andere en betere vrijheid mogelijk wil maken. Liefde voor het kind speelt daarbij in zeker opzicht een rol – en in Griekse termen hebben we het dan over *agapè* en niet over *eros* –, waarbij ik zou willen benadrukken dat die *agapè* gericht dient te zijn op de mogelijke toekomst van het kind. Daar ligt het oriëntatiepunt voor opvoeding en onderwijs.’

Het object van de liefde van de docent moet niet het kind zijn, maar de mogelijke toekomst van het kind

‘Het vakmanschap van de leraar is dus meer dan het beheersen van onderwijskundige technieken. Behalve didactisch en pedagogisch vaardig is de goede leraar bovendien in staat tot oordelen: wat is hier in deze situatie wenselijk? Zoiets karakteriseert het handelen van een docent. Dat vereist, in termen van opleiding en vorming, veel oefening – samen met anderen – op dat soort aspecten. Oefenen betekent niet alleen doen, maar ook waarnemen en denken: het gaat om theorie en praktijk. Het heeft te maken met gezamenlijk leren kijken naar en spreken over onderwijsprocessen en het handelen van docenten. Ik denk dat de kunst van het waarnemen nogal is verdwenen ten faveure van de diagnostiek en het meten. Maar echt iets in zijn complexiteit kunnen zien, is heel iets anders dan een testje afnemen.’

‘Hoewel ik veel goede wil zie, maak ik mij tegelijkertijd ook wel zorgen over allerlei initiatieven, die toch vaak weer uit onderwijskundig of technisch denken voortkomen. Ideeën als “the flipped classroom” zijn mooi, maar wat ik vaak mis is de achterliggende vraag: voor wat, wie en wanneer is dit wel of niet goed? Zonder die pedagogische vraag blijft het hele leraarschap te technisch en te instrumenteel. Dat is ook het nadeel van universitaire lerarenopleidingen en promotiebeurzen, want die berusten op de aanname dat wij met meer scholing betere docenten kunnen creëren. We kunnen ons beter heel precies de vraag stellen wat er nu eigenlijk ontbreekt aan de vorming van leraren en hoe we daar iets aan kunnen doen. De universiteit is dan niet per definitie de plek waar het oordeelsvermogen wordt gescherpt en waar het wijdere perspectief van het pedagogisch kunnen waarnemen – dat richtinggevend moet zijn voor de goede leraar – kan worden verkregen.

Veel verbetervoorstellen voor het onderwijs richten zich op de lesmethoden, doorlopende leerlijnen of digitale hulpmiddelen, dan wel op een combinatie hiervan. De gedachte hierachter is vaak dat zo beter kan worden ingespeeld op een wereld die in de toekomst heel anders zal zijn. Hoe verhoudt zich dat tot uw pleidooi voor volwassen persoonsvorming?

‘Ik denk sowieso dat die analyse van een alomvattende verandering achterhaald is. In dat opzicht is ook de maatschappijanalyse van Onderwijs2032 er meer een van de twintigste dan van de eenentwintigste eeuw. Telkens is het verhaal dat alles verandert, dat we niet weten hoe de toekomst eruit zal zien

en dat daarom het onderwijs helemaal anders moet – maar het idee dat alles verandert en dat we de toekomst niet kennen is een klassiek voorbeeld van een ideologie waarin een bepaalde waarheid wordt uitgedrukt precies zodat we niet langer zien wat er echt gebeurt. Ik probeer daarom niet alleen te laten zien wat er verandert, maar ook altijd wat er níét verandert. Zo durf ik er mijn hand voor in het vuur te steken dat we over vijftig jaar nog steeds puzzelen over de vraag hoe we in pluraliteit samen kunnen leven, dat de kwestie van de planeet een nog lastiger kwestie is, en dat de vraag hoe we voor elkaar zorgen een nog veel ingewikkelder vraag is. Het idee van de radicaal onkenbare toekomst is evenals de gedachte dat *alles* verandert een gevaarlijk idee. Er zijn een heleboel dingen die helemaal niet veranderen en voor een heleboel mensen verandert er niets.’

‘In het onderwijs worden te vaak schijnoplossingen voor verkeerd geformuleerde problemen geboden. Neem het idee van een app ten behoeve van docentbeoordelingen door leerlingen. Ik snap waar het idee vandaan komt, maar ik zou liever zien dat leerlingen hun docenten mogen beoordelen tien jaar nadat ze van school zijn. Onmiddellijke beoordeling leidt tot consumentengedrag en loopt het risico de pedagogische kwaliteit van het onderwijs te ondermijnen. Het is een ander voorbeeld van het verwarren van macht en gezag. In Groot-Brittannië is dat een gigantisch probleem in het hoger onderwijs. De National Student Survey meet de tevredenheid onder studenten, en niet meer dan dat. Maar ik zeg graag dat als mijn studenten tevreden zijn, ik ze niet voldoende heb uitgedaagd. Het punt is dat de student die zich midden in een complex pedago-

gisch proces bevindt, vaak niet precies weet welke richting het opgaat. Natuurlijk voelt dat niet altijd even fantastisch als je er middenin zit, maar soms is het belangrijk om door die ervaring heen te gaan, en om dus niet precies te weten waar je zult uitkomen. Studenten een stem geven is een slecht idee omdat het democratie en consumentengedrag met elkaar verwart.’

‘De sterke gerichtheid op lesmethoden, doorlopende leerlijnen en referentieniveaus komt deels voort uit de meetcultuur en het op een bepaalde manier naar de effectiviteit van didactiek kijken. Alles wordt daarin gecompartmentaliseerd: men poogt op de vierkante millimeter in kaart te brengen welke handeling wanneer een bepaald effect sorteert. Er wordt niet meer in de breedte gekeken naar wat er in alle vakken en op alle gebieden gebeurt en hoe dat elkaar kan versterken. In plaats van daar een hele schoolperiode voor te nemen, willen we op ieder moment steeds vooruitgang zien. Vanuit dit lineair-cumulatieve denken is de reflex bij een verslechterende taalbeheersing van jongeren om eerder te beginnen met taal. Ik vraag me af wat voor visie op menselijke ontwikkeling en vorming daar eigenlijk achter zit. Een van de dingen die ik bijna nooit tegenkom is om transformatief en cyclisch over onderwijs te denken. Het belang van spelen is een goed voorbeeld. Als kinderen spelen, vormen ze spelenderwijs hun motoriek, iets wat belangrijk is voor wat ze daar op latere leeftijd mee gaan doen. Het is heel iets anders om te stellen dat we de motoriek van kinderen op steeds jongere leeftijd gericht moeten gaan trainen. Geef ze eerst maar eens tijd om te ontdekken wat er zoal mogelijk is.’

Welk mensbeeld spreekt er veelal impliciet uit de huidige onderwijspraktijken?

‘Er zit natuurlijk een heel cluster van mensbeelden achter, maar er kleeft toch wel iets materialistisch aan. De *21st century learning skills* zijn – ondanks alle goede bedoelingen – toch vooral “overlevingsvaardigheden” en geen “levensvaardigheden”. Over-

.....
De 21st century learning skills zijn – ondanks alle goede bedoelingen – toch vooral ‘overlevingsvaardigheden’ en geen ‘levensvaardigheden’
.....

leven betekent uiteindelijk dat je gericht bent op je eigen overleven, terwijl bij leven – als iets wat zin en betekenis heeft – overleven niet altijd het belangrijkste of zinvolste is. Die vaardigheden zijn vooral aanpassingsvaardigheden en lijken te vergeten de vraag te stellen waar we ons wel aan zouden moeten aanpassen en tegen welke ontwikkelingen we ons zouden moeten verzetten. In plaats van te werken aan het vermogen om daarover te oordelen, lijkt de focus vooral te liggen op het leren flexibel te functioneren in een onzekere toekomst. Dit soort economisch denken – inclusief de voortdurende verwijzingen naar competitie in de mondiale economie – leidt ertoe dat het steeds meer gaat om het presteren van het systeem. Veel landen zijn er alleen nog maar op uit om een goede positie op de PISA-ranglijst te krijgen.’

‘Het huidige onderwijs is misschien te veel gericht op de toepasbaarheid van hetgeen onderwezen wordt en brengt daarmee

voortdurend de hele maatschappij in de klas. Maar een school moet in zekere zin juist gesloten zijn naar alles wat er in de maatschappij gebeurt, zodat het kinderen en jongeren ruimte kan geven om te oefenen met in de wereld zijn. Zo’n school is gesloten naar de samenleving maar open naar de wereld en is in die zin wereldgericht zonder voortdurend de samenleving op haar wensen te moeten bedienen.’

Welk onderwijsbeleid zou er moeten worden gevoerd teneinde de valkuil van het risicoloze onderwijs te vermijden?

‘Het is een precare vraag hoeveel beleid moet en kan doen. Mijn probleem met positief beleid is dat er altijd voorstellen en blauwdrukken op tafel worden gelegd; dingen die mensen moeten doen. Beter is om in te zetten op negatief beleid of voorwaarden-scheppend beleid, waarbij het beleid niet invult, maar waarborgt dat bepaalde dingen mogelijk zijn en bepaalde dingen niet mogelijk zijn. Eén ding is daarbij voor mij wel cruciaal, en dat is dat de politiek moet blijven benadrukken dat onderwijs een publiek belang is, dat wil zeggen dat het ons samenleven als geheel moet dienen. En een van de belangrijkste voorwaarden daartoe is ervoor te waken dat onderwijs een private onderneming wordt.’

Riskeren we vandaag de dag niet eerder een nationalisering van het onderwijs, die de aan het begin van de twintigste eeuw verworven onderwijsvrijheid in het geding kan brengen?

‘Nationalisering moet niet gebeuren, maar erkennen dat onderwijs een publiek belang

is, betekent dat ervoor moet worden gewaakt dat onderwijs infantiliserend werkt – en daarmee het volwassen en democratisch in de wereld zijn onmogelijk maakt – of alleen maar identiteiten produceert. Natuurlijk zijn binnen het Nederlandse stelsel kwalitatief heel verschillende visies op persoonsvorming mogelijk, maar de vraag moet wel altijd worden gesteld wat het betekent om op een volwassen manier democratisch met elkaar om te gaan. Als dat niet gebeurt, is onderwijs niet langer een publiek belang. Dat betekent voor mij ook dat we vragen moeten stellen bij een te sterke gerichtheid op vorming van identiteit(en), ook omdat in de huidige samenleving identiteit meer en meer fungeert als een consumptiegoed.’

‘Dat betekent niet dat er geen plek is voor identiteitsvorming in het onderwijs, maar daarbij hoort altijd de vraag van de subjecti-

viteit. Dat is niet de vraag naar wie je bent, maar: hoe ben je en wat ga je doen met je identiteit? Ga je die gebruiken om de identiteit van anderen te onderdrukken of om op een volwassen manier met anderen samen te leven? Een groot probleem met de huidige democratie is dat we identiteit heilig hebben verklaard, waardoor de vraag naar wat we met onze identiteit moeten doen uit het zicht is geraakt – en ook daar vinden we het thema van macht en gezag weer terug. Het publieke belang van onderwijs ligt precies daar: het is prima dat we een palet aan identiteitsvorming hebben in het onderwijs, maar van iedere school mogen we verwachten dat er ook gewerkt wordt aan de vraag hoe die identiteit goed democratisch en duurzaam samenleven mede mogelijk maakt.’