

Windesheim 

WINDESHEIMREEKS KENNIS EN ONDERZOEK

LECTORAAT PEDAGOGISCHE OPDRACHT VAN HET ONDERWIJS



# Onderwijs met pedagogische kwaliteit

Yvonne Leeman  
Wim Wardekker

# Onderwijs met pedagogische kwaliteit

Yvonne Leeman  
Wim Wardekker

## Colofon

dr. Y.A.M. Leeman en dr. W.L. Wardekker (2004)  
Onderwijs met pedagogische kwaliteit

Trefwoorden: Pedagogische opdracht, onderwijs, burgerschapsvorming, onderzoekende  
houding, waardenontwikkeling.

ISBN 90-801727-8-2

Dit is een uitgave van Christelijke Hogeschool Windesheim

Postbus 10090, 8000 GB Zwolle, Nederland

Concept en vormgeving: WEDA Design, Leeuwarden

Fotografie: Frans Davids en Harriët Valstar

Druk:

Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd en /of openbaar worden gemaakt zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het lectoraat  
Pedagogische opdracht van het onderwijs aan de Christelijke Hogeschool Windesheim te  
Zwolle op woensdag 6 oktober 2004.

# Onderwijs met pedagogische kwaliteit

De eerste schooldag op de basisschool is voor veel kinderen een spannende belevenis waarnaar ze al enige tijd hebben uitgezien. Ze gaan graag naar school, meestal, al vinden ze het ook wel spannend en misschien wel eng. Ook al hebben ze ervaring met peuter-speelzaal of crèche, nu wordt het echt. Deels vinden ze het fijn omdat oudere kinderen die ze kennen er al heen mochten, en ze graag met hen mee willen doen; deels omdat ze verwachten dat ze op school die dingen zullen leren die hun ouders al weten en kunnen. Anders gezegd: ze willen naar school uit een behoefte om mee te doen, om er bij te horen en geaccepteerd te worden als iemand die ook kán meedoen, die niet alleen maar afhankelijk is van anderen. De school is, net als het gezin en andere omgevingen zoals de voetbalclub, een plek waar kinderen zich kunnen ontwikkelen tot deelnemers.

Die ontwikkeling is niet zomaar een kwestie van groeien en groot worden. Deelnemen in een complexe samenleving als de onze moet je leren, en daarbij heb je hulp en ondersteuning nodig. Dat stelt eisen aan de doelen en aan de kwaliteit van begeleiding in de school. Met die kwaliteit is het in het algemeen niet zo slecht gesteld, maar toch zou het ons te denken moeten geven dat veel leerlingen op den duur de school niet meer als spannend ervaren en als een route om hun doel van deelnemen te bereiken, maar als een noodzakelijk kwaad<sup>1</sup>. En ook het feit dat er voortdurend ouders zijn die uit pedagogische motieven hun kinderen liever zelf onderwijs geven dan ze naar school te sturen, is een aanwijzing dat nadenken over de kwaliteit van onderwijs als hulp bij het leren deelnemen niet overbodig is.

Onderwijs berust (net als opvoeding) altijd op een ideaalbeeld van wat de beste deelnemer aan de ontwikkeling van de beste samenleving is, en van hoe onderwijs het best aan die ontwikkeling kan bijdragen. Ons ideaalbeeld ziet er in het kort als volgt uit. Het gaat er om dat kinderen met hulp van de school kunnen uitgroeien tot wat je noemt 'ontwikkelde mensen'. Daarmee bedoelen wij dat ze de kennis en vaardigheden die ze op school opdoen, hebben leren inzetten om van zichzelf een gewaardeerd en kritisch lid van de samenleving te maken, dat weet waar hij over spreekt en nadenkt over wat hij doet, en voor dat handelen ook verantwoordelijkheid neemt. Mensen ook die voor het oplossen van problemen niet zozeer vertrouwen op door anderen ontwikkelde en door henzelf uit het hoofd geleerde oplossingen, maar die geleerd hebben om problemen zelf en in

1) Zie voor soortgelijke ervaringen bijvoorbeeld: Holt, J. (1995) *How children fail*. (rev. ed.) Reading, MA: Perseus Books; Kohl, H. (1994) "I won't learn from you" and other thoughts on creative maladjustment. (rev. ed.) New York: The New Press.

dialogoog met anderen te lijf te gaan met een onderzoekende en open houding: met intelligentie, vasthoudendheid, moraliteit en creativiteit, en die daarbij de op school geleerde zaken als denkmiddel weten in te zetten. De belangrijkste elementen uit dit beeld: autonomie en sociale verantwoordelijkheid, dialogoog, reflectie oftewel een onderzoekende houding met kennis als denkmiddel, zullen in de loop van dit verhaal voortdurend terugkomen.

De vraag is nu hoe dat ideaal verwezenlijkt kan worden. De ontwikkeling van kinderen in en door onderwijs kan beter of slechter verlopen, ze kan meer of minder kwaliteit hebben, en dat ligt gedeeltelijk aan de kwaliteiten van de school om die ontwikkeling te bevorderen en in goede banen te leiden, gestuurd door zo'n ideaalbeeld. Dat is wat wij aanduiden als de pedagogische kwaliteit van een school. De pedagogische opdracht van het onderwijs is dus: de ontwikkeling van leerlingen tot autonoom en verantwoordelijk deelnemer aan de samenleving met kwaliteit te laten verlopen. Die kwaliteit heeft betrekking op werkwijzen, maar ook op inhouden en doelen van het onderwijs. Scholen en leerkrachten moeten in staat zijn om op professionele wijze over inhouden, doelen en werkwijzen na te denken en die in te zetten ten dienste van de ontwikkeling van leerlingen. Dat gaat niet vanzelf; daarvoor is verdere professionalisering nodig. Ondersteuning bieden bij de pedagogische professionalisering van leerkrachten en scholen: daarmee is in het kort het werkprogramma van ons lectoraat aangeduid.

Dat programma vereist wel wat toelichting, zowel wat betreft onze interpretatie van de pedagogische opdracht van het onderwijs, als voor wat betreft de wijze waarop wij die pedagogische professionalisering denken te kunnen bevorderen. Wij zullen daarover hier niet volledig kunnen zijn, maar we halen er een aantal thema's uit. Maar eerst gaan we in op de verschillende betekenissen die aan de term 'pedagogische opdracht' worden gegeven, want dat is immers de officiële naam van ons lectoraat.

## De pedagogische opdracht

De verbinding tussen pedagogische opdracht en ontwikkeling van leerlingen zo direct te leggen als we dat zojuist deden is niet vanzelfsprekend. Er zijn twee manieren te vinden waarop die opdracht vaak een veel smallere interpretatie krijgt: een beperking tot disciplineren en een beperking tot zorg voor de leerling. Bij beide willen wij vraagtekens plaatsen.

### Disciplineren

In de publieke en politieke discussie is de term 'pedagogische opdracht' meestal smaller opgevat dan wij dat doen, namelijk vooral verbonden met het bijbrengen van waarden en normen. Die termen beginnen hun vroegere moralistisch karakter wat te verliezen en verwijzen nu meer naar behoud van cultuurgoed en naar de noodzaak van goed burgerschap. Dat daarmee het probleem van morele vorming in het onderwijs gesteld is, is op zich een goede zaak. Maar zowel de gesuggereerde aanpak, het bijbrengen van door allen gedeelde waarden en normen in disciplinerende zin, als de voorgestelde inhoud vormt ook op zichzelf een punt van discussie. Binnen deze discussie immers worden goed burgerschap en behoud van cultuurgoed nogal conserverend opgevat, als een poging om iets wat bedreigd wordt te behouden. En waar men niet precies weet wat er dan behouden moet worden, is er een neiging om 'waarden en normen' nog verder te versmallen tot 'publiek fatsoen'. De maatschappelijke achtergronden van het ervaren probleem van desintegratie, te weten de onomkeerbare fragmentarisering van de samenleving en de toegenomen diversiteit, worden zo buiten de discussie geplaatst en uitsluitend als een probleem gedefinieerd, niet ook als een mogelijkheid. En ook waar men die versmalling weet te voorkomen en het inderdaad over waarden heeft, gaat het al snel over de noodzaak van gemeenschappelijke waarden die iedereen minimaal zou moeten delen om een samenleving mogelijk te maken.

Maar het is niet zo makkelijk om waarden 'over te dragen', want je kunt iemand niet dwingen om iets belangrijk te gaan vinden, en waaróm zouden de leerlingen juist die waarden tot de hunne willen maken? Het idee dat je iemand waarden (en trouwens ook kennis) kunt bijbrengen zonder de medewerking van die persoon zelf berust op een visie op leren die weliswaar populair, maar daarom nog niet juist is. (We komen nog terug op hoe je het dan wel kunt zien.) En dat voor dit alles de term 'pedagogisch' wordt gebruikt duidt op een miskennis van wat opvoeding (en pedagogiek) is. Opvoeding is niet alleen het bijbrengen van fatsoen of van de waarden die de ouders aanhangen; opvoeding is

ook niet in de eerste plaats een poging om problemen van de maatschappij op te lossen. Opvoeding gaat over hulp en sturing bij de vorming tot een volwassen en ontwikkeld persoon. En inderdaad, die opvoeding vindt ook op school plaats.

### Zorg

De pedagogische opdracht van het onderwijs speelt ook een rol in de huidige discussies over bekwaamheidseisen die aan leraren gesteld kunnen worden. Een van de competenties waarover een goede leraar volgens de Stichting Beroepskwaliteit Leraren moet beschikken is de pedagogische competentie. Deze is als volgt geformuleerd:

“Een leraar die pedagogisch competent is, biedt de leerlingen in een veilige leeromgeving houvast en structuur bij de keuzes die zij moeten maken en hij bevordert dat zij zich verder kunnen ontwikkelen. Zo'n leraar zorgt er voor dat de kinderen weten dat ze er bij horen en welkom zijn; weten dat ze gewaardeerd worden; op een respectvolle manier met elkaar omgaan; uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar; en initiatieven kunnen nemen en zelfstandig kunnen werken.”<sup>2</sup>

Die formulering lijkt goed aan te sluiten bij wat we tot nu toe zeiden over ontwikkeling en de rol van de school daarin. Maar als je beter kijkt, zie je dat de ontwikkeling losgevoerd wordt van het leren. De pedagogische competentie wordt niet inhoudelijk ingevuld, ze verwijst niet naar doelstellingen en leerinhouden in relatie tot maatschappelijke contexten. Het gaat alleen over de vormgeving van het klassengebeuren en de wijze van omgaan in de groep van leerlingen en leraren. De vorming van een verantwoordelijk persoon gaat uitsluitend via wat wel het ‘verborgen leerplan’ is genoemd: men hoopt dat een veilige leeromgeving de leerlingen zal uitnodigen om ook in andere contexten ‘veilig’ gedrag te vertonen, maar er wordt niet expliciet aandacht aan besteed in het curriculum. Tegelijkertijd wordt die veilige leeromgeving gefunctionaliseerd: ze is bedoeld om het leren mogelijk te maken. Opvoeding en pedagogiek worden hier in dienst gesteld van een onderwijsleerproces dat zelf naar inhoud en doelstellingen buiten discussie blijft.

Het probleem daarvan is tweeledig. Ten eerste: de zogenaamde didactische taak van de school, het bezig zijn met leerinhouden, wordt tot doel op zich waarover verder niet in pedagogische termen wordt nagedacht. Dat is uiteindelijk een onpedagogische aanpak. Wie wil zorgen dat leerlingen niet ‘uit de boot vallen’ mag zich toch wel eens afvragen uit welke boot ze dan vallen, en of de kwaliteit van die boot er iets mee te

maken zou kunnen hebben. Een beleid voor veiligheid en klassenklimaat dat de kwaliteit van doelen en inhouden van het onderwijsleerproces buiten beschouwing laat is niet meer dan symptoombestrijding: soms nuttig, maar op de langere termijn weinig effectief. En ten tweede: het begrip ‘veilige leeromgeving’ wordt niet geproblematiseerd, en niet in verband gebracht met de grotendeels helemaal niet zo veilige samenleving waarin kinderen leven. Wie begint met een verhaal over de eerste schooldag en dat in verband brengt met veiligheid kan uiteraard niet de gebeurtenissen in Beslan onbesproken laten. Daar bleek immers dat absolute veiligheid nooit gewaarborgd kan worden. Pedagogisch gezien denken wij dat je er eerder voor moet zorgen dat leerlingen weten om te gaan met onveiligheid en onzekerheden. In allerlei opzichten is dat een betere voorbereiding op de huidige samenleving. In dit verband denken we ook aan een stelling van Korczak, die er op wees dat er in een situatie van volstrekte veiligheid geen reden is om iets te leren. Het gaat niet om maximale, maar om optimale veiligheid.

Wij hebben nu twee nogal eenzijdige manieren van denken over de pedagogische taak van de school aan de orde gesteld: de ene stelt disciplineren tot ‘brave burgers’ centraal, de andere richt zich vooral op zorg voor de leerling. In de zojuist gegeven omschrijving van opvoeding als hulp en sturing bij de ontwikkeling proberen we die twee kanten, disciplineren en zorg, te integreren en te overstijgen door te kijken vanuit de leerling die zich ontwikkelt tot participant in de samenleving. Om onze visie daarop te laten zien zullen we eerst dat doel nader analyseren. Wat verstaan wij onder een waardevolle participant of ‘burger’, en hoe verhoudt zich dat tot wat anderen, bijvoorbeeld de minister van onderwijs, willen bereiken. Daarna gaan we in op hoe scholen kunnen bijdragen aan het bereiken van dat doel. Ons aanknopingspunt daarbij is een theorie over hoe morele ontwikkeling verloopt en welke rol opvoeding en onderwijs daarin kunnen spelen. Vervolgens bekijken we meer specifiek hoe de pedagogische opdracht in het onderwijs vorm krijgt en geven aan in welke vragen en dilemma's het lectoraat geïnteresseerd is en bij welke ontwikkelingen en initiatieven in scholen het lectoraat aansluiting zoekt. Om onderwijs met pedagogische kwaliteit vorm te geven moeten scholen en leerkrachten zich verder professionaliseren, en met dat thema sluiten we af.

2) Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2004) Onderwijs in bekwaame handen. Bekwaamheidseisen voor leraren.

# Burgerschap uit balans?

De pedagogische opdracht gaat over het op autonome en sociaal verantwoordelijke wijze leren deelnemen aan de samenleving. Een taak die alles te maken heeft met menselijkheid, politiek en de toestand in de wereld. Meestal wordt ‘opvoeden tot burgerschap’ besproken in het kader van de nationale, publieke gemeenschap. Burgerschap beweegt zich onvermijdelijk tussen disciplineren en vrijheid. Vanuit het gemeenschappelijk publiek belang zullen persoonlijke vrijheid en groepsvrijheid enerzijds beschermd en anderzijds beteugeld moeten worden. Hoe de balans in disciplineren en vrijheid er idealiter uitziet heeft alles met waarden en de sociale omgeving te maken.

Wat zou het onderwijs de jeugd tegenwoordig over burgerschap moeten leren? Welke mogelijkheden heeft het daarvoor? Het antwoord daarop is niet eenvoudig. Burgerschap is problematisch geworden omdat de maatschappelijke omgeving ingrijpend veranderd is. We zullen laten zien dat dit om een andere manier van denken over gemeenschappelijkheid en om nieuwe pedagogische doelen vraagt. We laten ook zien dat het onderwijs een belangrijke en tegelijkertijd bescheiden rol kan vervullen. De pedagogische kwaliteit van de sociale omgeving beïnvloedt het onderwijs in zijn taakuitoefening. Ze is afhankelijk van de wijze waarop ouders opvoeden en van de manier waarop de samenleving de jeugd aan het gemeenschappelijk belang weet te binden.

De precieze inhoud van gewenst burgerschap is een uitermate normatieve en politieke kwestie. Belangrijke elementen voor onze manier van kijken naar burgerschap zijn sociale verantwoordelijkheid, pluriformiteit en democratische waarden zoals autonomie, reflectie en dialoog. Die waarden staan maatschappelijk onder druk. Burgers leven in een onveiligere samenleving met minder zorg voor de zwakken. De sociale verworvenheden van de welvaartsstaat brokkelen af. Burgers worden in toenemende mate voor hun eigen welzijn verantwoordelijk gesteld. Strikt integratiebeleid beperkt de ruimte voor pluriformiteit. De genoemde waarden staan ook onder druk in de omgang met elkaar. Denk aan zinloos geweld op straat, racistische spreekwoorden van de voetbaltribunes en scheldende en dreigende ouders langs de lijn bij het jeugdvoetbal. Er is onderlinge verharding, die gezamenlijkheid op de tocht doet staan. Bijvoorbeeld in de jeugdcultuur: “je ziet er niet uit”, “je bent een nerd” en “wat kijk je?”. De calculerende burger en de cultuur van ‘moet kunnen’ zijn illustraties van doorgeschoten eigenbelang en het verbleken van een vanzelfsprekende democratische houding. Pluriformiteit en vrijheid van meningsuiting staan onder druk omdat delen van de bevolking voor een fundamentalistische manier van denken kiezen waarin bijvoorbeeld geen plaats is voor homoseksualiteit en

nauwelijks of geen respect voor een andere dan de eigen levensbeschouwing.

Goed burgerschap veronderstelt niet alleen kennis van de samenleving, maar vooral ook betrokkenheid bij de samenleving. In de moderne, sterk aan verandering onderhevige samenleving moet iedereen telkens opnieuw zijn plek zien te vinden. Het gaat om het opbouwen van een eigen identiteit in dialoog met anderen en vanuit betrokkenheid bij anderen. Dit is een taak voor alle leerlingen in het funderend, algemeen vormend en beroepsopleidend onderwijs. Een taak voor scholen van elke signatuur: christelijk, openbaar, katholiek en islamitisch.

In een brief en een wetsvoorstel van de minister van OC en W van dit voorjaar krijgt het onderwijs de taak om burgerschapsvorming verplicht in het curriculum op te nemen. ‘Eigenbelang versus gemeenschapsbelang’ is een belangrijk thema. In haar brief zoekt de minister, in overeenstemming met het advies van de Onderwijsraad<sup>4</sup>, het antwoord op doorgeschoten eigenbelang in het stimuleren van maatschappelijke participatie en in het versterken van democratisch burgerschap. Zij legt ook nadruk op goed schoolburgerschap, op de nodige gemeenschappelijkheid in de omgang met elkaar. Het is aan de scholen om dit verder uit te werken.

Wij zijn blij met deze aandacht voor burgerschap. Bij democratisch burgerschap denken wij immers niet in de eerste plaats aan kennis over de manier waarop in Nederland de democratie georganiseerd is en aan het oefenen van de vaardigheden om daaraan mee te doen, maar aan houdingen en waarden. Wat wij daarvoor vooral belangrijk vinden zijn democratische waarden: sociale verantwoordelijkheid, dialoog en reflectie. Niet iedereen krijgt ze van huis uit mee. Ze vormen een tegenwicht tegen traditionalistische denkwijzen waarin onvoldoende ruimte is voor persoonlijke autonomie en bieden de mogelijkheid dat in de hedendaagse culturele hang naar eigenbelang de balans wat meer richting gemeenschap gaat. Die waarden kunnen helpen bij het besef dat individuele vrijheid je door de gemeenschap is gegeven.

De integratie van immigranten is het andere belangrijke thema van de brief. De minister constateert dat de samenleving gekenmerkt wordt door etnische, culturele en godsdienstige pluraliteit. Zij vreest voor segregatie en geeft scholen nadrukkelijk de opdracht de ‘sociale integratie’ (waarmee ze met name ‘de integratie van allochtonen’ blijkt te bedoelen) na te streven. Dat moet door ontmoeting en het aanleren van een gemeenschappelijk pakket ‘Nederlandse’ waarden en normen. Daarmee is op dwingende wijze ‘de Nederlandse identiteit’ en tegelijkertijd het thema ‘gemeenschappelijkheid en

3) Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004) *Onderwijs, Integratie en Burgerschap*. Brief d.d. 23-4-2004 aan de Tweede Kamer der Staten Generaal.

4) Onderwijsraad (2003) *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.

diversiteit' op de onderwijsagenda gezet. Hierbij rijst een beeld op van een smalle, benarde Nederlandse identiteit die gevormd wordt door gedeelde waarden. We vragen ons af of het noodzakelijk is voor verbondenheid met elkaar om allemaal hetzelfde te denken. Is eenvormigheid niet juist de dood in de pot? Leer je niet juist jezelf kennen door de ogen van de ander? Jammer dat de minister eenzijdig voor gemeenschappelijkheid kiest en de verhouding tussen individualiteit, diversiteit en gemeenschappelijkheid niet centraal stelt. Waar het gaat om het leren van democratische waarden en houdingen is die balans naar onze mening veel belangrijker dan die tussen disciplineren en individuele vrijheid.

### Diversiteit en gemeenschappelijkheid

Heeft de minister voldoende oog voor de veranderde sociaal-culturele context van leven en leren? Voor de dynamiek in de gemeenschap en voor de dynamische moderne mens? In de Randstad groeien jongeren van verschillende etnische afkomst met en naast elkaar op. De jeugd heeft de toekomst, in dit geval niet zo afgezaagd als het klinkt. Er zijn tekenen dat nieuwe gevoelens van saamhorigheid ontstaan. Luister maar naar randstedelijke jongeren op radio FunX (Er zijn studio's in Den Haag, Rotterdam, Utrecht en Amsterdam en de mogelijkheden worden onderzocht om ook in Groningen en Enschede een luistermogelijkheid te creëren.) Recent onderzoek<sup>5</sup> wees uit dat meer jongeren naar FunX dan naar de commerciële jongerenzenders Yorin FM en Radio 538 luisteren. FunX draait muziek uit alle windstreken, gaat de straat op om met jongeren over hun leven en actuele vraagstukken te praten en is geïnteresseerd in de mening van alle jongeren, ongeacht kleur en schooltype. Daarmee raakt ze precies de gemeenschappelijke smaak van onze stadsjeugd. Er wordt massaal op afgestemd.

In de moderne gefragmentariseerde samenleving liggen individuele identiteiten niet meer levenslang vast. Ze zijn onderhandelbaar en herroepbaar geworden. Dat heeft gevolgen voor het denken over gemeenschappelijkheid. Gemeenschappelijkheid is geen vanzelfsprekendheid. Een gemeenschap kan gedacht worden als 'allemaal hetzelfde' maar ook als een gemeenschap van mensen die, hoe verschillend ze ook zijn, zich met elkaar verbonden voelen. Bijvoorbeeld samen deel uitmaken van een politieke gemeenschap. Of van een gemeenschap van mensen die Nederland als hun thuis zien: het groene land met grijze straten waarin je je kunt spiegelen als het geregend heeft. Die verbondenheid kan van kortere of langere duur zijn en ook naar intensiteit verschillen. Mensen

kunnen zich met meerdere gemeenschappen tegelijkertijd verbonden voelen; denk aan levensbeschouwing, buurt, beroepsvereniging, voetbalclub, werkende moeders, fans van André Hazes en een virtuele gemeenschap op internet. Mensen kunnen zich met meerdere nationaliteiten en politieke gemeenschappen verbonden voelen. Leven met gedeelde loyaliteiten heet dat, of anders gezegd, met een boeket aan sociale identiteiten. Kortom: In de invalshoek van de minister ontbreekt de dynamiek.

Haar invalshoek is ook niet van deze tijd. In de jaren vijftig schreef een kind van de basisschool een tekst als "Hengelolaan 54, Morgenstond, Den Haag, Nederland, Europa, Wereld" op zijn schoolschriften. Een kind dat zichzelf een plek geeft in de grote wereld. Een wereld die door de lessen op school steeds groter werd en van inhoud werd voorzien. Maar de kinderen van nu hebben het Jeugdjournaal, reizen door of over Europa heen, kunnen met kabel en satelliet andere perspectieven op de wereld leren kennen en met internet de hele wereld omspannen. Ze groeien op in een globaliserende wereld met afbrokkelende nationale identiteiten.

Globalisering van informatiestromen, van economische activiteiten en van conflicten; internationale migratiebewegingen en een zich gestaag uitbreidende Europese Unie vormen het decor waarin burgerschap tegenwoordig zijn vorm krijgt. De nationale staat is in die veranderende wereld minder autonoom en machtig. Globalisering brengt vervagende grenzen. Dat biedt de burger die tot de juiste sociaal-economische laag hoort veel te kiezen. Denk aan onze ouderen die op tijd met prepensioen zijn gegaan en Frankrijk of Spanje tot permanent verblijfsoord kozen. Nederlandse Europeanen, blij dat ze niet meer in Nederland wonen en van plan om als het echt niet meer met de gezondheid gaat naar het kikkerland terug te keren. Een vorm van modern calculerend burgerschap over nationale grenzen heen. Anderen profiteren er minder van of hebben er ronduit last van. Dat geldt voor mensen die hun beroepskwalificatie zien verdampen omdat hun werk goedkoper in een ander land kan worden verricht. Voor hen die zich onvoldoende kwalificeerden voor een leven lang leren in een flexibele diensteneconomie. Dat geldt ook voor hen die in de loop van hun leven sterk afhankelijk zijn geworden van het nationale stelsel van sociale zekerheid. Door de manier waarop de economie en de sociale zorg tegenwoordig georganiseerd zijn, staan flexibiliteit en eigen verantwoordelijkheid van de burger hoog in het maatschappelijk vaandel. Dat brengt onzekerheid met zich mee.

In zo'n maatschappelijke omgeving zijn goede omgangsvormen, participatie en democratische waarden belangrijk. Maar er zijn andere pedagogische doelen, zoals met onzekerheid en met pluriformiteit kunnen leven, die ook aandacht verdienen. Leren over de

5) Zie: Sprakel, A. (2004) FunX neemt jongeren serieus. Contrast 15, pp 13-14.

ruimte en vrijheid, maar ook over de onzekerheden die het leven met meervoudige identiteiten en loyaliteiten van mensen met zich meebrengt.

Leven met pluriformiteit overstijgt nationale grenzen. Burgerschap gaat ook over de invulling die aan de Nederlandse identiteit gegeven wordt in relatie tot andere identiteiten zoals de Europese en die van wereldburger. De Onderwijsraad adviseerde onlangs dat scholieren onder meer een 'Europa-competentie' moeten kunnen halen<sup>6</sup>. Een certificaat dat aangeeft dat ze ten minste twee talen spreken en weten hoe Europese instellingen werken. Dat is een mogelijke, maar wel beperkte invulling. Omdat isolement niet meer van deze digitale tijd is, is naast informatie ook reflectie over wereldburgerschap<sup>7</sup> aan te bevelen. Daar zijn pragmatische redenen van economische participatie voor, zoals de voorbereiding op het werk voor een Nederlands bedrijf in een ander deel van de wereld. Maar ook sociaal-culturele en morele overwegingen. Denken op wereldschaal biedt goede mogelijkheden om de wereld te leren zien als een gemeenschap van verschil. Het biedt de mogelijkheid door de ogen van de ander jezelf en het algemeen menselijke te leren kennen.

Voor zo'n burgerschapshouding waarin de balans in diversiteit en gemeenschappelijkheid centraal staat is meer nodig dan de simpele ontmoeting. Die vraagt om lessen over mogelijkheden, dilemma's en de manieren van omgaan met gemeenschappelijkheid en diversiteit. Die houding veronderstelt respect en open staan voor de ander. Daarbij denken we aan culturele sensitiviteit, verbeeldingskracht en inlevingsvermogen; kennis van culturele verschillen en van beeldvormingsprocessen en asymmetrische machtsrelaties die zulke verschillen beïnvloeden; kennis van multiperspectiviteit, het leren kennen en inleven in diverse perspectieven op de wereld en het leren van de botsing tussen verschillende perspectieven. En ook aan communicatieve vaardigheden en aan de oefening met dialoog, morele reflectie en besluitvorming in een pluriforme context<sup>8</sup>.

### Pedagogische kwaliteit van de omgeving

In het huidige debat over burgerschap is de aandacht sterk gericht op de problematische kenmerken van de jeugd. Vermeende tekorten van jongeren, zoals ongeïnteresseerd en agressief gedrag, kunnen veel zeggen over de samenleving waarin zij opgroeien. Volgens ons verdienen kenmerken van de jeugd en van de omgeving beide aandacht.

6) Onderwijsraad (2004) *Onderwijs en Europa: Europees burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

7) Zie ook: Nussbaum, M.C. (1997) *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge/London: Harvard University Press.

8) Zie: H. Gutmann, A. & Thompson, D. (1996) *Democracy and Disagreement*. Cambridge: Harvard University Press; Jackson, R. (2004) *Rethinking religious education and plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London/New York: RoutledgeFalmer; Macedo, S. (2000) *Diversity and distrust. Civic education in a multicultural democracy*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Het dagelijks leven brengt jongeren ervaringslessen die diametraal tegenover de schoolse boodschap kunnen staan. De les "eerst praten dan vuisten" krijgt, afgezet tegen de onveiligheid in de samenleving en soms ook op school (Terra-college), al snel een holle klank. Leren is immers niet alleen een kwestie van wijze woorden. Je leert in wisselwerking met je omgeving. Die lessen gaan niet alleen over gewenst gedrag maar ook over gemeenschappelijkheid. Het dagelijks leven leert jongeren lessen over vertrouwen en verbondenheid die de eis tot integratie, die uit de brief van de minister spreekt, doen verbleken en die als eenzijdig ontmaskeren. Een voorbeeld: in Amsterdam is tegenwoordig de helft van de schoolgaande jeugd Nederlands van niet-Nederlandse afkomst. Er is, afgezien van de categorale gymnasia, nauwelijks een school te vinden die niet stevig etnisch gemengd is. Samen met klas 5VWO naar de disco is in die stad een problematische onderneming. De onzekerheid of je wel wordt toegelaten heeft jongeren van 'niet-westerse' afkomst geleerd om zeker ook voor 'eigen feesten' te kiezen. Voor klasgenoten een les over burgerschap waar geen school aan te pas komt. Een les overigens die het leren over burgerschap op school beïnvloedt. Leerlingen zijn geen onbevungen burgers, ze brengen hun ervaringen en gevoelens van verbondenheid met elkaar en met de Nederlandse samenleving mee de school in.

Zo zijn er Nederlandse jongeren die weten hoe moeilijk hun ouders het hebben als het 'vanouds' vanzelfsprekende netwerk van burens langzamerhand voor een andere woning buiten de wijk kiest. Kinderen van immigranten kunnen meevoelen met Ilhan Akel<sup>9</sup>, Nederlander (geboren in Turkije) en voorzitter van het NCB (Nederlands Centrum Buitenlanders), die onlangs vertelde over de gevolgen van de verharding in het debat over de multiculturele samenleving en in het integratiebeleid<sup>10</sup> voor de gevoelens van verbondenheid van veel Turkse immigranten bij de Nederlandse samenleving. Onderdeel van het voorgenomen inburgeringsbeleid is dat al jarenlang genaturaliseerde Nederlanders van niet-westerse afkomst officieel moeten aantonen voldoende ingeburgerd te zijn. Parafaserend: 'Ook al hebben we de Nederlandse nationaliteit, we zullen in de ogen van Nederlanders nooit Nederlander kunnen worden. Wij waren ons in de loop der tijd Nederlander gaan voelen. Dat wordt minder.' Kortom: de pedagogische kwaliteit van de maatschappelijke omgeving is een zorg van de school.

Maar ook de school zelf is geen neutrale omgeving. Uit de schaarse ervarings- en onderzoeksgegevens die er zijn weten we dat niet alle leerlingen zich op school even

9) Zie: NRC d.d. 08-06-04.

10) Zie onder meer: Contourennota 'Herziening van het inburgeringsstelsel' die 23 april 2004 door het kabinet aan de Tweede Kamer is aangeboden.



veilig voelen. Er zijn verschillen naar sekse en etnische afkomst<sup>11</sup>. Een illustratie hiervan is het verhaal<sup>12</sup> van Raoul Henan, geboren in Suriname en opgegroeid in Nederland: “Ik zat in de brugklas toen blanke jongens grapjes begonnen te maken over verstoppertje spelen in het donker. Het gebeurde altijd achter de rug van de leraar om.” Zulke schoolervaringen en aangeluiden die hem als voetballer van de tribunes ten deel vielen hebben zijn verbondenheid met Nederland beïnvloed. Hij zegt: “Ik heb een Nederlands paspoort en betaal keurig mijn belasting en mijn verzekering. Maar ik ben en blijf een trotse Surinamer.” Andere vragen die in dit verband van belang zijn: Prikkelen de vakinhouden alle leerlingen tot leren? Wordt ‘eigen verantwoordelijkheid voor succes’ voldoende gecombineerd met een zorgzaam beleid waarin alle leerlingen de kans hebben hun talent te ontwikkelen? Is er genoeg aandacht voor de veiligheid op school? En voor de organisatie van de school in relatie tot de samenstelling van de schoolpopulatie? Het is namelijk erg gemakkelijk om tegen ouders te zeggen dat hun kind naar een gemengde buurtschool moet omdat ontmoeting belangrijk is. Echter, als ouders zich op die school niet direct thuis kunnen voelen en geen vanzelfsprekend netwerk van andere ouders vinden om het halen en brengen van kinderen en de hand- en spandiensten voor de school praktisch te regelen, dan is ook de school aan zet. Het is dus ook een belangrijke taak van de school om op de pedagogische kwaliteit van de school als omgeving voor het leren van betrokkenheid en burgerschap te letten.

### Naar burgerschap in balans

Voor ons is betrokkenheid bij de samenleving een belangrijk pedagogisch doel. Daarom hebben we expliciet aandacht voor de pedagogische kwaliteit van de omgeving. Die aandacht voor de omgeving heeft alles te maken met het idee dat kinderen in het dagelijks leven veel over burgerschap leren en al doende hun verbondenheid met school en samenleving inhoud en diepte krijgt. We denken daarbij niet alleen aan de maatschappelijke omgeving maar ook aan de school als sociale omgeving.

De minister voelt zich terecht door maatschappelijke ontwikkelingen gedwongen het accent op het gemeenschapsbelang te versterken. Daarbij kiest zij voor gedeelde gemeenschappelijke waarden en nauwelijks voor de dynamiek van diversiteit, voor de verhouding tussen individualiteit, diversiteit en gemeenschappelijkheid. Ze legt het accent meer op disciplineren en het afdwingen van participatie en loyaliteit en minder op het ontwikkelen van betrokkenheid bij de samenleving door het bieden van zorg en bescherming en het waarborgen van persoonlijke vrijheid. Zij lijkt het onderwijs een opdracht te

11) Zie: Leeman, Y., Gijtenbeek, J. & Roede, E. (1999) Etnische diversiteit en veiligheid op school. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

12) NRC 18-09-04.

geven die het moeilijk kan vervullen, omdat de maatschappelijke omgeving er niet naar is om de burgers stevig aan de samenleving en de school te binden. Burgers leven in onveilige en onzekere tijden waarin zij veel moeten kiezen en eigen verantwoordelijkheid dragen. Er is minder zorg voor de zwakken. Minder ruimte voor culturele diversiteit. Kortom, minder respect voor allen, voor hen die niet de ideale burger zijn. Van die burgers is minder respect en welwillendheid te verwachten omdat de verbinding losser of zelfs verbroken is. In een dergelijk klimaat komt de pedagogische opdracht onvermijdelijk in de sfeer van de problemen en het lapwerk terecht. De probleemgroep komt centraal te staan. In zo'n situatie is de enige overblijvende strategie: duidelijke kaders en disciplineren. De harde kant. Tegelijkertijd is het de zwakste strategie voor het bereiken van het gewenste resultaat. De balans is zoek.

Naast de vraag wat er tegenwoordig, in de veranderde en veranderende maatschappij, nodig is om als gewaardeerd lid van de samenleving mee te kunnen doen, is het belangrijk ons af te vragen wat de school inhoudelijk en door haar werkwijzen kan bijdragen om haar leerlingen daartoe in staat te stellen. Ons voorlopig antwoord op die vraag legt veel minder de nadruk op de noodzaak van gemeenschappelijke waarden, en veel meer op sociale verantwoordelijkheid in combinatie met het opbouwen van een eigen identiteit in dialoog met anderen, op een houding waarin je probeert van anderen te leren in plaats van ze als bedreiging te zien. De achtergrond daarvan is dat het belangrijker is dan vroeger om zelf beslissingen te kunnen nemen en daarop te reflecteren, dat je meer dan vroeger moet kunnen omgaan met onzekerheden en pluriformiteit, en dat het leren van kennis en vaardigheden meer dan vroeger in het kader moet worden geplaatst van de maatschappelijke contexten waarin je beweegt als leerling en als burger<sup>13</sup>. Waardenopvoeding hoort daar bij, maar als die de vorm aanneemt van alleen maar disciplineren worden dit soort doelen niet bereikt.

Juist dat maakt het zo belangrijk dat er aandacht is voor de pedagogische kwaliteit van de maatschappelijke omgeving. Naast eigen verantwoordelijkheid voor de burger moet er ook ruimte zijn voor zorg en voor diversiteit. En vooral ruimte voor het aangaan en onderhouden van bindingen, van commitment.

13) Zie bijvoorbeeld: Dieleman, A.J. (2000) Als de toekomst wacht. Assen: Van Gorcum.

# Waardenontwikkeling als deel van het volwassen worden

In het voorgaande hebben we het gehad over de inhoudelijke kwaliteiten van burgerschap als doel van de pedagogische taak van het onderwijs. We hebben ook al wat opmerkingen gemaakt over de inhoudelijke invulling van die taak. Maar voordat we verder spreken over die invulling, is het nodig om ons af te vragen hoe die taak kan worden uitgevoerd, als we de eenzijdige nadruk op disciplineren of zorg willen overstijgen. Het centrale thema in onze kijk daarop is betrokkenheid die in de loop van de ontwikkeling van kinderen ontstaat uit binding.

Pasgeboren kinderen hebben, zoals we uit de ontwikkelingspsychologie weten, een natuurlijke behoefte om zich te hechten aan hun verzorgers, want die kunnen in hun biologische basisbehoeften voorzien<sup>14</sup>. Later breiden zulke affectieve bindingen zich uit naar personen en zaken, en nog later naar sociale praktijken en ideeën, die als plezierig en belangrijk ervaren worden. Daar wil je bij horen, en door die mensen wil je als erbijbehorend geaccepteerd en erkend worden<sup>15</sup>. Wáár je precies bij wilt horen, dat is steeds meer een kwestie van de wijze waarop je jezelf en de wereld om je heen beleeft, van je zingeving aan je bestaan. Dat is geen intellectuele zaak, maar een kwestie van samenspel tussen denken en emotie<sup>16</sup>. Die zingeving wordt op haar beurt weer beïnvloed door voorafgaande ervaringen, en vooral door de andere mensen met wie je samen leeft. Zij zien jou op een bepaalde manier, en reageren op jou op een manier die daardoor gestuurd wordt; zo leer je langzamerhand jezelf kennen door de ogen van anderen. En je leert daardoor ook hoe die anderen vinden dat jij moet zijn, hoe je je moet gedragen, om bij hen te mogen horen. Vooral in de leeftijd van het voortgezet onderwijs experimenteren leerlingen daarmee: ze proberen uit bij welke groepen en subculturen ze zich prettig voelen, waar ze bij willen horen.

Waarden zijn dus, net als meer technische competenties, onderdeel van de manier waarop je handelt om erbij te kunnen horen. Je kunt je eigen waarden dus niet onbeperkt kiezen, ook niet als groep: ze hebben een geschiedenis, liggen vast in procedures en gebruiken, en je er zonder meer aan onttrekken betekent: jezelf buiten de groep plaatsen. Dat wil anderzijds ook niet zeggen dat waarden volledig vastliggen: integendeel,

ze veranderen voortdurend, soms ook door intentionele sturing van mensen. Het is misschien juist een belangrijke taak van opvoeding en onderwijs om mensen in staat te stellen over waarden kritisch na te denken en ze de beschikking te geven over manieren om aan eventuele verandering te werken.

Er is op zich immers geen enkele garantie dat de affectieve bindingen die iemand aangaat, en dus de bijbehorende waarden, een moreel of prosociaal karakter zullen hebben, dat wil zeggen, gericht zijn op het welzijn van anderen. Dat hangt er maar van af in wat voor sociale omgeving je verkeert en hoe je aan je eigen bestaan in die omgeving zin verleent. In een wereld waar in alle media wordt uitgedragen dat jong, mooi en vooral rijk zijn de hoogste waarden vertegenwoordigen, moet je niet vreemd opkijken als kinderen dat echt ook voor zichzelf als belangrijk gaan zien. Of wat minder extreem: het leveren van topprestaties in de sport kan in onze samenleving tot iemands grootste ideaal worden waarvoor alle andere zaken opzijgezet worden<sup>17</sup>. Op allerlei plekken wordt duidelijk gemaakt dat persoonlijk succes belangrijker is dan solidariteit. En de idee dat het ons goed recht is om onze verworvenheden te behouden terwijl zij proberen die af te pakken is wijd verbreid. De taak van de opvoeding (ook op school) is gesitueerd in een wereld die deze taak niet makkelijk maakt.

Waardepvoeding is dus geen kwestie van kinderen waarden bijbrengen. Het gaat er om dat ze de dingen die ze zelf al waardevol vinden, de groeperingen en praktijken waar ze zelf bij willen horen, kritisch leren bekijken, in contact gebracht worden met andere zienswijzen, de gevolgen voor anderen van handelwijzen leren doorzien, empathie leren hanteren als middel om hun handelen te sturen. Waardebegrippen zoals rechtvaardigheid en respect kunnen daarbij helpen omdat ze denkmiddelen gaan vormen, maar op zichzelf geven die geen garantie dat de affectieve bindingen ook veranderen. Daarvoor is meer nodig. Het is uiteraard niet onbelangrijk welke keuzen een leerling maakt. Maar het is niet mogelijk om daarop invloed uit te oefenen door leerlingen te vertellen dat ze bepaalde waarden zoals 'respect' dienen over te nemen; zulke woorden zijn immers abstracte hulpmiddelen voor het denken die nog door de leerling zelf moeten worden geconcretiseerd en worden verbonden met een affectieve basis. Morele vorming heeft enerzijds te maken met het leren het perspectief van anderen te nemen (empathisch vermogen te ontwikkelen), en anderzijds met het verhelderen van de relatie tussen de vraag wie je zelf wilt zijn en die naar je verantwoordelijkheid voor anderen. Morele vorming vindt plaats als er een wisselwerking is tussen de vorming van bindingen (wat alles met

14) Vergelijk voor deze paragraaf: Wardekker, W.L., *Moral education and the construction of meaning*. Educational Review, 56, 2, 183 – 192.

15) Vergelijk: Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

16) Vergelijk: Meijers, F. & Wardekker, W. (2002) *Career learning in a changing world: the role of emotions*. International Journal for the Advancement of Counselling, 24, 3, 149 – 167.

17) Dit voorbeeld ontleen we aan: Ruyter, D.J. de (2004) *Te goed om waar te zijn? Over idealen in de opvoeding*. Amsterdam: Vrije Universiteit (oratie).

emoties te maken heeft) en de reflectie op die bindingen. Die reflectie betreft dan bijvoorbeeld de vraag of die bindingen voldoende rekening houden met de belangen van andere mensen, dus morele kwaliteit hebben, en in hoeverre de keuzen die op grond van die bindingen gemaakt worden, voor of tegen bepaalde handelwijzen verdedigbaar zijn vanuit de belangen van andere mensen.

Uit dit alles volgt overigens ook dat het niet goed mogelijk is om kinderen (of eigenlijk iedereen) waarden en normen bij te brengen als er geen binding is met de gemeenschap of de praktijk die dat wil. In dit opzicht moeten we degenen ongelijk geven die zeggen dat je bijvoorbeeld allochtonen eerst moet leren zich in dit land aan de geldende regels te houden, waarna ze zich hier ook min of meer vanzelf thuis zullen gaan voelen. Het is precies omgekeerd. Je kunt mensen misschien tot op zekere hoogte dwingen om zich aan regels te houden, maar zolang ze zich geen deel voelen van de gemeenschap die die regels hanteert, en zich door die gemeenschap niet geaccepteerd voelen als mensen die er ook mogen zijn, zolang zullen ze die regels en waarden ook niet echt tot de hunne maken. Wie waarden en normen wil opleggen zonder dat degene aan wie ze opgelegd worden beschikken kan over de gevoelsbasis waarin die waarden zouden moeten wortelen, erkent die ander juist niet als mogelijke deelnemer, maar hanteert in plaats daarvan een machtsrelatie. Dat kan soms nodig zijn, maar pedagogisch is het niet.

Je geaccepteerd voelen en van een gemeenschap lid zijn is trouwens in de tegenwoordige tijd veel ingewikkelder geworden dan het vroeger was<sup>18</sup>. Enerzijds zijn maatschappelijke structuren die je als 'gemeenschap' kunt betitelen veel minder stabiel geworden, ze veranderen veel sneller. En samenhangend daarmee is het niet meer vanzelfsprekend dat je jezelf bijvoorbeeld rekent tot de maatschappelijke groepering, het beroep, de kerk van je ouders. Nationaliteit en zelfs geslacht betekenen veel minder voor je zelfbeeld dan vroeger, en je kunt je niet meer automatisch beschouwen als ergens bij behorend. In veel gevallen vereist dat een actieve houding, een keuze, en die kan ook inhouden dat je ergens tegen kiest: niet iedere groep is er een waar je bij wilt horen. En kies je om ergens bij te horen, dan wordt ook van je gevraagd dat je die keuze waarmaakt. Erkend worden als deelnemer aan menselijke culturele praktijken is al snel mede afhankelijk van je competentie om te participeren: je moet leren beschikken over kennis, vaardigheden, inzichten, attitudes, over een persoonlijkheid die geaccepteerd wordt, over manieren om jezelf en je gedrag op een manier te sturen en te reguleren die in deze omgeving sociaal vaardig genoemd kan worden. Je moet verantwoordelijk kunnen zijn

18) Zie voor deze ontwikkelingen bijvoorbeeld: Bauman, Z. (2004) *Identity*. Cambridge: Polity Press; Dieleman, A.J. & Lans, J. van der (red.) (1999) *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum.

voor je handelen; je moet beschikken over inzicht in je eigen mogelijkheden, voorkeuren en wensen; je moet kunnen omgaan met de onzekerheden die het omgaan met andere mensen met zich meebrengt. Kortom, om te kunnen participeren in sociale verbanden wordt er heel wat van je gevraagd dat je niet van nature meebrengt. Leren, zowel in cognitief opzicht als op het vlak van emotie en persoonlijkheid, is een voorwaarde om de behoefte aan acceptatie te kunnen bevredigen. Het is de combinatie van kennis en affectieve bindingen, opgebouwd in wisselwerking met anderen, die het handelen leidt.

### Volwassen worden en de school

Meedoen en geaccepteerd worden willen kinderen ook op school, daarmee begonnen we. Erkend en geaccepteerd worden is een belangrijk, zo niet het belangrijkste, element van emotionele veiligheid. Die veiligheid bieden is, zoals gezegd onderdeel van de pedagogische competentie van de leerkracht. Maar uiteindelijk gaan kinderen niet naar school om zich veilig te voelen, maar om te leren participeren in verbanden van volwassenen – of zoals we meestal zeggen: in de samenleving. Zoals gezegd: het zou wel eens een belangrijke reden kunnen zijn waarom kinderen in eerste instantie graag naar de basisschool gaan: ze verwachten daar snel te leren hoe je 'groot wordt', hoe je door te leren kunt meedoen in de wereld van de volwassenen, hoe je door zelf dingen te leren minder afhankelijk wordt van anderen.

Tot op zekere hoogte wordt die verwachting ook ingelost. Maar dat gebeurt slechts ten dele. De school blijkt immers vooral gericht op de cognitieve en instrumentele kant van leerprocessen, en helpt je maar ten dele om op al die andere punten te leren. Vooral het leren verantwoordelijk te zijn voor je eigen handelen in authentieke buitenschoolse situaties schiet er nogal eens bij in. Bovendien is dat cognitieve leren dan vaak ook nog gericht op het leren omgaan met situaties waarin je als leerling op dat moment helemaal niet geïnteresseerd bent, die geen deel uitmaken van je dagelijks bestaan<sup>19</sup>. In zo'n geval zul je als leerling al snel de neiging hebben om je zoveel mogelijk te onttrekken aan het vereiste leren. En tegelijkertijd doet zich wel degelijk een sociaal verband voor waarin je betrokken bent (of je wilt of niet) en waarin je moet leren participeren: de school zelf. De rol van leerling leren alle kinderen dan ook heel snel. Het probleem is alleen dat die rol niet zonder meer gericht is op die vormen van leren die de leerkracht, de ouders en

19) Dit geldt niet alleen voor 'traditioneel' onderwijs, maar ook voor die versies van het "nieuwe leren" die op cognitivistische leest geschoeid zijn, zoals bijvoorbeeld het werk van Boekaerts dat aan de basis ligt van het Studiehuis. Verg. ook: Simons, R.J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (eds.) (2000) *New Learning*. Dordrecht: Kluwer; Wardekker, W., *De pedagogische kwaliteit van het Studiehuis*. Vernieuwing, 62 (2003), 7, 7-9.). Het geldt minder voor de vorm van 'sociaal constructivisme' die o.a. door Van Emst naar voren wordt gebracht (Emst, A. van (2002) *Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. Utrecht: APS). Daarin ontbreekt echter weer grotendeels de rol van reflectie en van de leerstof als denkmiddel, alsmede het besef dat praktijken een geschiedenis hebben.

de samenleving verwachten. De sociale contacten die leerlingen in de school hebben zijn voor hen vaak belangrijker dan het lesprogramma. Zo ontstaat de situatie dat leraren denken dat ze hun leerlingen inhoudelijk veel belangrijks te bieden hebben, maar dat leerlingen daarvoor helemaal geen oog hebben en zich liever bezighouden met het bekijken van de vakantiefoto's van hun vriendinnen. Anders gezegd: leerkrachten zien een goed en veilig klassenklimaat als een noodzakelijke voorwaarde om echt leren mogelijk te maken; leerlingen zien een plezierig klassenklimaat als de kern van het schoolgaan en doen het leren er bij omdat dat nou eenmaal schijnt te moeten. Zo ontstaat de 'calculerende leerling' die vooral in staat is om uit te rekenen wat de minimuminspanning is die geleverd moet worden om nog mee te mogen blijven doen. Als er zo iets bestaat als een verborgen leerplan, dan is dit een leerplan dat calculerende burgers kweekt.

Deze nogal eenzijdige en daardoor karikaturale schets laat uiteraard een hoop goede dingen van het onderwijs niet zien. Maar vooral laat ze zien wat de tekortkomingen zijn van een aantal recente pogingen om het onderwijs te verbeteren. We noemen er twee. In de eerste plaats het streven naar hoge schoolprestaties, in termen van cijfers op proefwerken en aantallen geslaagden voor examens. Zeker, je kunt leerlingen op allerlei manieren aanzetten om die prestaties te leveren (al is er een kans dat het niet de slechtste leerlingen zijn die afvallen); maar er is geen garantie dat zulk leren ook leidt tot zingeving, omdat het niet berust op of leidt tot een binding met bepaalde praktijken. De idee dat hoe abstracter kennis is hoe groter de bruikbaarheid ervan in uiteenlopende situaties is desastreus voor de motivatie van leerlingen! In de tweede plaats noemen we vernieuwingen die berusten op de gedachte dat als je leerlingen vrij laat, ze op zeker moment vanzelf, uit innerlijke nieuwsgierigheid, met leervragen zullen komen. Voor de leerling zinnige leervragen ontstaan immers alleen als die leerling ze tegenkomt in het kader van het ergens willen deelnemen, door een bepaalde groepering geaccepteerd willen worden; en in de schoolse situatie zoals we die nu kennen zal dat niet zo snel gebeuren.

Leren is een werkwoord dat eigenlijk niet duidt op één specifieke activiteit. Leren kan aan het ene uiterste van een schaal de vorm aannemen van: informatie toevoegen aan een cognitieve structuur die je al bezat. Aan het andere uiterste kan het een fundamentele herziening van je persoon betekenen, van alles waar je tot nu toe voor stond. Op het eerste legt de school vaak de meeste nadruk. Maar het laatste is waar het om gaat in morele opvoeding, ook op school. Leren betekent dan: je afvragen of je oordeel over de zaken die je tot nu toe belangrijk vond, nog wel geldig is. Daartoe moet je over jezelf leren nadenken, en over de wereld om je heen. Die reflectie wordt geholpen als je morele begrippen leert, maar het leren van morele begrippen op zich garandeert die reflectie nog

niet. De taak van de school en de leerkracht is de leerlingen te helpen bij het leren van die reflectie.

Maar dat leren verder gaat dan informatie opdoen, geldt net zo goed voor de taak van de school met betrekking tot kennis en vaardigheden. Ook die gaan alleen maar functioneren in het handelen van de leerlingen als ze deel gaan uitmaken van de manier waarop ze zichzelf en de wereld beleven. Nog sterker gezegd: in die manier van beleven kun je helemaal geen onderscheid maken tussen kennis en waarden. Het is een kijk op de wereld die berust op en gestuurd wordt door emotionele aspecten, door bindingen. Waar het om gaat is dat die bindingen wel te veranderen en te verfijnen zijn door middel van reflectie. Maar die reflectie heeft dan niet een louter cognitief karakter. Integendeel, de implicatie is dat er op school ruimte geschapen moet worden voor een dialogische reflectie over emoties en cognities samen, over wat je (mede op grond van opgedane kennis) als waardevol of onzinnig beleeft. In die dialoog behoort de leerkracht een belangrijke rol te spelen. Maar uiteindelijk dient de school de leerlingen in staat te stellen om deze vorm van reflectie zelf te beoefenen.

De houding om reflectie en kritisch kijken, zowel naar kennis als naar emoties, stelselmatig te gebruiken duiden wij aan als onderzoekende houding. Juist dus omdat het lid zijn van bepaalde groepen en gemeenschappen tegenwoordig niet zonder meer vanzelf spreekt is het belangrijkste wat kinderen op school kunnen leren deze onderzoekende houding: zich voortdurend de vraag stellen waar ze mee bezig zijn, waarom ze dat waardevol en belangrijk vinden, waar dat toe leidt, welke waarden daarachter zitten, welke kennis en vaardigheden daarbij ingezet moeten worden, hoe het beter zou kunnen. Wie ergens aan deelneemt kan er niet mee volstaan de gewone gang van zaken als een gegeven te aanvaarden; ook die gang van zaken moet onderzoekend en kritisch bekeken worden. Dat wil zeggen dat deelname vanuit een onderzoekende houding ook betekent: deelname vanuit de hoop op de mogelijkheid van een betere wereld. Die hoop is ook een waarde, of een ideaal, die op school uitgedragen zou moeten worden. Te vaak wordt ermee volstaan de leerlingen te vertellen hoe de wereld in elkaar zit, wat leerlingen het idee geeft dat daaraan weinig te veranderen valt. En hoewel de macht van mensen over hun wereld beperkt is, lijkt het toch goed de hoop dat er iets te doen valt te versterken, in plaats van cynische mensen te kweken die het wel geloven. Overigens is dat ook een kernpunt in de christelijke traditie waarin ook Windesheim zich plaatst. Niet de nadruk op fatsoensnormen of op bepaalde wijzen van intermenselijke omgang, hoe belangrijk ook, maar hoop en verwachting zijn daarin de belangrijkste elementen.

# Burgerschap op scholen

In het volgende willen we de pedagogische taak van de school zoals we die nu hebben aangeduid wat concreter invullen. We geven daarbij aan in welke vragen en dilemma's het lectoraat geïnteresseerd is en bij welke ontwikkelingen en initiatieven het lectoraat aansluiting zoekt.

Van de politiek hebben de scholen de taak gekregen om 'brave burgers' en 'oppassende Nederlanders' te vormen. Het is de vraag of het onderwijs die taak zonder meer kan vervullen. Knelpunten en morele dilemma's dienen zich aan<sup>20</sup>. Vanuit hun professionele verantwoordelijkheid zullen leerkrachten de inhoud en aanpak van die taak relateren aan hun kennis over het vorm geven van goed onderwijs<sup>21</sup>. Daarbij is reflectie belangrijk over de sociale verantwoordelijkheid van het onderwijs. De verantwoordelijkheid om de talenten van alle leerlingen te ontwikkelen en de verantwoordelijkheid om die inhoud centraal te stellen die zinvol zijn gezien de sociaal culturele context van lesgeven en leren. Reflectie ook op de pedagogische kwaliteit van school en leerkrachten opdat de school zelf geen oorzaak van de problemen vormt en de beste bijdrage aan burgerschapsvorming levert. Want burgerschap leer je niet alleen in speciale lessen maar ook indirect in het dagelijks leven en leren op school.

In een inventariserend onderzoek op twintig scholen, waar Windesheim contact mee heeft, hebben we schoolleiders en leerkrachten naar hun invulling van de pedagogische opdracht en naar hun knelpunten en vragen daarbij gevraagd. Over het algemeen worden er drie typen activiteiten onderscheiden: zorg, gerichte burgerschapsvorming en pedagogisch schoolbeleid.

## Zorg

Schoolleiders en docenten kiezen duidelijk voor bescherming en zorg voor alle leerlingen. Zorg voor leerlingen ligt in het hart van hun professionaliteit. Dat geldt zeker voor de leerkracht primair onderwijs in wiens opleiding de pedagogische relatie met de leerling centraal staat. In het voortgezet onderwijs staat de pedagogische bekwaame leerkracht meer ter discussie. Een van de vragen die vooral in het vmbo leven: Is een goed vakdidacticus voldoende pedagogisch bekwaam?

Scholen worden geconfronteerd met tekorten in de opvoeding thuis en met verschillende visies op opvoeding tussen school en ouders. Groepen ouders verwaarlozen hun opvoedende taak. Dat kan samenhangen met desinteresse, maar ook met onvermogen. Dit roept vragen op over de sociale verantwoordelijkheid van scholen. Scholen springen bij. Bijvoorbeeld met een ontbijtservice op een basisschool. Of basisscholen organiseren samen met het ROC opvoedingsadvies en taallessen voor ouders. Sommige scholen kiezen er in hun curriculum voor de ontbrekende kennis van bepaalde groepen leerlingen te compenseren. Zo besloot een docente Nederlands op een scholengemeenschap voor vmbo-t, havo en vwo haar leerlingen die thuis de in Nederland vanzelfsprekende regels over beleefd gedrag niet geleerd hebben, te leren met je achternaam de telefoon op te nemen. Bij dit onderwerp raken we tegelijkertijd aan het flinterdunne onderscheid tussen educatie en disciplineren. Het roept ook belangrijke vragen op over de verhouding tussen diversiteit en gemeenschappelijkheid. Want over de definitie van tekort is het laatste woord nog niet gezegd. Wat tekort en wat anders is, zal altijd een strijdpunt blijven. Een kwestie die nauw verbonden is met etnische en met sociaal-culturele diversiteit. Vergelijk deze scène uit het werkmilieu midden vorige eeuw:

Een kind doet verslag van de schooldag. Moeder reageert met: "Als je in de hoek moet staan, kom je maar naar huis, dan valt er niets meer te leren op school. Je leert er lezen en schrijven en voor de rest hebben ze niets over je te zeggen." De moeder wil graag dat haar dochter vooruitkomt in het leven. Dienstmeisje zoals zij, al op 12-jarige leeftijd, dat wenst ze haar dochter zeker niet toe. Voor moeder is de school echter geen onderdeel van haar vertrouwde gemeenschap. 'Handen af van mijn opvoeding', is haar devies.

De relatie tussen school en ouders roept ook andere vragen op over de sociale verantwoordelijkheid van het onderwijs. Moet het onderwijs altijd bijspringen? Is het de aangewezen instelling om te reageren op het appèl aan de school om de kinderen op te vangen omdat ouders werken, werken, werken? Vergelijk de recent door tweeverdieners aangezwengelde discussie over de 'te lange' vakanties in het basis- en voortgezet onderwijs. In het verlengde hiervan ligt de discussie over de brede school. Een ideale plek om over de wereld buiten school te leren of een redmiddel voor ouders die werken een hogere prioriteit geven?

We zien ook een invulling van zorg waarbij het welzijn van de leerling centraal staat. Hierbij is de gedachte dat leerlingen op school veiligheid, zorg en aandacht dienen te ervaren zodat zij zich verbonden weten en voelen met de school en met de samenleving, en voldoende weerbaar (of toegerust) zijn om autonoom en verantwoordelijk deel te nemen. Noodgedwongen moeten scholen zich tegen onveiligheid van buiten bescher-

20) Zie: Leeman, Y.A.M. (2003) De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: Docentendilemma's. *Pedagogische Studiën*, 2003 (80) 468-484.

21) Zie: Moore, A. (2004) *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. London/New York: RoutledgeFalmer; Tonkens, E. (2003) *Mondige burgers, getemde professionals*. Marktwerking, vraagstelling en professionaliteit in de publieke sector. Utrecht: NIZW.

men. Er is nauwelijks een school te vinden die graag camera's ophangt en detectiepoortjes installeert. Soms zit er niets anders op. Hier komt de pedagogische kwaliteit van de school als fysieke en sociale omgeving in het geding. Controle moet, maar dan met een menselijk gezicht, was de overweging van een schoolleider die we spraken. Op die school is de beveiliging in handen gelegd van stagiairs van een opleiding tot veiligheidsbeampte. Maar ook de veiligheid binnen school is belangrijk. Voor ons interessant zijn die initiatieven op scholen waar schoolregels door docenten, leerlingen en ondersteunend personeel gemaakt en gedragen worden en de onvermijdelijk verschillende interpretatie van conflicten als leermoment wordt gezien.

Algemeen is de gedachte dat kwetsbare leerlingen niet uit de boot mogen vallen. Zeker niet in het onderwijs. Dat is immers voor iedereen bedoeld. Hierbij is het belangrijk om over de kwaliteit van het onderwijs na te denken. Is het onderwijs niet zelf een belangrijke producent van faalangstige leerlingen? En de kwaliteit van het curriculum? Denk aan de Portugese leerling die tijdens de geschiedenisles haar oren dichtstopt omdat er volgens haar een verkeerd beeld van haar land wordt geschetst. Deze leerling wil even uit de boot vallen, omdat ze de aangeboden inhoud niet als zinvol kwalificeert. Is hier de leerling een probleemgeval, of het curriculum? We herinneren aan onze stelling dat een actieve houding met betrekking tot het ergens al dan niet bij willen horen tegenwoordig een belangrijk aspect is van de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Als je over de boot niet nadenkt, heeft veel zorg weinig zin.

'Geen enkele leerling is een hopeloos geval', is een uitspraak die in vrijwel alle scholen voor primair en voortgezet onderwijs door leidinggevend en docenten heel belangrijk gevonden wordt. Persoonlijke aandacht is volgens hen een belangrijk kenmerk van onderwijs met pedagogische kwaliteit. Op vmbo-scholen met veel 'zorgleerlingen' is het de kunst die persoonlijke benadering te combineren met duidelijke regels en grenzen. Elke leerling telt. Ook de leerlingen die de voortgang van het onderwijs niet verstoren en zich op school niet problematisch gedragen, behoren de nodige persoonlijke aandacht te krijgen. Dus ook Piet uit 2havo die elke dag in de pauze bij zijn fiets in z'n eentje z'n brood opeet. Vooral in het voortgezet onderwijs leven er zorgen over persoonlijke aandacht voor leerlingen. Die zorgen worden in verband gebracht met grootschaligheid, de professionele identiteit van leerkrachten die vooral als vakdocent zijn opgeleid en met de sterk lesgebonden taakinvulling van docenten. Het is interessant hoe scholen met oplossingen experimenteren om de pedagogische kwaliteit te verbeteren. Veelgenoemd is de inrichting van kernteams of deelscholen en het doorbreken van vaksecties. Een mooi voorbeeld op een vmbo in Zwolle is het wekelijkse leerlingenuitwisseling, waarin geen leerling over het hoofd wordt gezien en waarbij niet het tekort van de leerling het aandachtspunt is maar

veeleer de pedagogische kwaliteit van het handelen van de docent en de school. Leidende vragen: 'Hoe heb ik als docent gehandeld' en 'Zijn onze handelingsmogelijkheden werkelijk uitgeput'. Een mooie uitspraak in dit verband: 'de leerkracht is er voor de leerling en niet andersom'.

### Gerichte burgerschapsvorming

Theoretische en empirische literatuur over waardenvormend onderwijs en over burgerschapsvorming<sup>22</sup> waarschuwt dat speciale lessen over waarden, burgerschap en democratie weinig zoden aan de dijk zetten. Een brede aanpak is nodig. Naast vakinhouden, verbonden met het oefenen met kritisch denken en redeneren, legt men de nadruk op het pedagogisch handelen van de docent, de omgangsvormen op school, en de indirecte lessen die voortvloeien uit het leren en leven in de school als gemeenschap. De pedagogische kwaliteit van scholen is nog niet sterk ontwikkeld<sup>23</sup>. Dat heeft niet met onwil van docenten te maken maar met schoolse omstandigheden en hun pedagogische professionaliteit.

Aan activiteiten met burgerschapsvorming is op scholen geen gebrek. Lees publicaties over de brede school, over maatschappelijke dienstverlening en het advies van de Onderwijsraad over onderwijs en burgerschap er maar op na<sup>24</sup>. De voorbeelden gaan over buitenschoolse activiteiten zoals veiligheidsprojecten in de buurt, steun aan goede doelen en maatschappelijke dienstverlening, zoals zorg voor ouderen door het afleggen van bezoeken of door het geven van computerles. Ze gaan ook over politieke participatie op gemeentelijk en landelijk niveau en over het binnenschools meebeslissen over de schoolregels bijvoorbeeld. Er zijn ook voorbeelden van het stimuleren van medeverantwoordelijkheid van de leerlingen voor de sfeer op school en voor het oplossen van onderlinge ruzies. Medeverantwoordelijkheid ook voor het leren van medeleerlingen met behulp van samenwerkend leren en tutor-leren.

- 22) Zie: Bronneman-Helmers, R. (2004) De pedagogische opdracht van het onderwijs: aangrijpingspunten en beperkingen. In: Beer, P.T. de & Schuyt, C.J.M. (red.) (2004) Bijdragen aan waarden en normen. Amsterdam: Amsterdam University Press (185-215); Roede, E., Klaassen, C. & Veugelers, W. (2004) Tussen wens en werkelijkheid. De pedagogische dimensie van de school. Opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek (1998-2002). Antwerpen/Apeldoorn: Garant; Veugelers, W.M.M.H. (2003) Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- 23) Zie Veugelers, W., Miedema, S., Zwaans, A., Dam, G. ten, Klaassen, C., Leeman, Y., Meijnen, W. & Slegers, P. (2002) Onderzoek naar de pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau. Den Haag: NWO; Roede, E., Klaassen, C. & Veugelers, W. (2004) Tussen wens en werkelijkheid. De pedagogische dimensie van de school. Opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek (1998-2002).
- 24) Zie de website over de brede school op [www.nizw.nl](http://www.nizw.nl); KPC groep (2003) Scholen voor actief burgerschap. Uitgangspunten. Handreiking voor scholen po en vo. Good practices in scholen. Den Bosch: KPC groep; Onderwijsraad (2003) Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid. Den Haag: Onderwijsraad.



Knelpunten zijn het gebrek aan ruimte in het curriculum voor nieuwe activiteiten en een gebrekkige aansluiting van burgerschapsvorming bij de reguliere inhoud en werkwijzen. Wij denken daarbij aan kennis en reflectie. Nieuwe kennis biedt immers de mogelijkheid je mening te herzien. Over de waarde van je schoenen bijvoorbeeld: met de nieuwste Dunkies van Nike aan je voeten kun je in je vriendengroep de blits maken. Diezelfde schoenen kunnen je leren over mondiale arbeidsverdeling en levensstijlen. Het gaat om kritisch engagement. Burgerschap: Je moet je ervoor inzetten en tegelijkertijd erover nadenken. Dat stelt eisen aan de manier van participeren en de kwaliteit van de reflectie daarover. Precies daarover valt weinig in de activiteitenbeschrijvingen te lezen.

De implicatie is in feite dat activiteiten zoals hierboven aangehaald te veel incidenten blijven binnen een curriculumstructuur die cognitief leren centraal stelt. Experimenten met 'levensecht leren' in de 'open school'<sup>25</sup>, en de werkplekkenstructuur in het vmbo, bieden dan ook meer mogelijkheden omdat ze juist die structuur van het curriculum aanpakken. Dat wil echter niet zeggen dat vakinhouden moeten verdwijnen; de kennis die daar aan de orde is moet juist gaan dienen als hulpmiddel bij het denken, bij het reflecteren op en doorzien van situaties die de leerling in zo'n praktijk heeft meegemaakt. Juist om die reden zijn wij vanuit het lectoraat geïnteresseerd in de verbinding van de pedagogische taak met vakinhouden.

In de aansluiting bij actuele vernieuwingen liggen kansen. Met het omarmen van 'het nieuwe leren' is opvoeden tot zelfverantwoordelijkheid op veel scholen belangrijk geworden. Samen met het invoeren van vraaggestuurd leren wordt hieraan gewerkt. Echter, in gesprekken met docenten en schoolleiders hoorden we regelmatig de verzoeking dat met de nieuwe werkwijze de aandacht voor inhoud en dialoog in de verdrukking dreigt te raken. De vraag naar de verbinding tussen vraagsturing en burgerschapsvorming is daarmee een interessant actueel thema.

Voor onze kijk op burgerschapsvorming is reflectie in dialoog met docent en medeleerlingen belangrijk. Is zo'n aanpak realistisch? De voorwaarden daartoe zijn niet zonder meer in alle scholen aanwezig. De binding van leerlingen met de school kan ontbreken of nogal dun zijn uitgevallen. Leerlingen verschillen in interesse voor reflecterend leren. Er zijn ook sociaal-culturele verschillen tussen leerlingen. Leerkrachten ervaren een gebrek aan gemeenschappelijkheid in dagelijkse omgangsvormen. Lessen over gevoelige onderwerpen zoals hedendaagse politieke conflicten, homoseksualiteit, vreemdelingenhaat, religieus fundamentalisme lopen vast. Dit laatste komt met name

25) Oenen, S. van & Hajer, F. (red.) (2001) De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school. Utrecht: NIZW.

voor op scholen met een sterk heterogene leerlingenpopulatie<sup>26</sup>. Over handelingsmogelijkheden zijn de meningen verdeeld. Er zijn docenten die zich afvragen of politiek wel een taak van de school is. Anderen besloten alleen nog maar in kleine groepjes een reflecterende dialoog aan te gaan. Een algemene vraag: Welke regels zijn nodig voor een gesprek waarin de emoties niet de pan uit rijzen, waarin iedereen aan bod kan komen, iedereen veilig is en persoonlijke autonomie, diversiteit en gemeenschappelijkheid niet met voeten getreden worden? Een mooie vraag voor nader onderzoek.

Docenten hebben soms het gevoel dat de verbinding verbroken is, ze ervaren een gebrek aan kennis over hun leerlingen. Ze vragen zich af hoe het onderwijs zinvol kan worden gemaakt voor de hedendaagse leerling en voor een diversiteit aan leerlingen in de klas. Daarbij is het opvallend dat leerlingen vaak niet als kennisbron worden gezien en dat gesystematiseerde inzichten ontbreken hoe onderwijs aansluiting kan vinden bij ervaringen, kennis en emoties van leerlingen.

De door ons geformuleerde pedagogische doelen zoals 'met pluriformiteit kunnen leven' zijn in de praktijk nog nauwelijks uitgekristalliseerd. Voor de meeste scholen is het een nieuwe taak om pluriformiteit gericht te organiseren zodat ouders, leerlingen en leerkrachten steeds beter leren met pluriformiteit te leven. Interessant is het werk van de schoolleider die in zijn basisschool experimenteert met verschillende en gemeenschappelijke ouderactiviteiten voor zijn heterogene groep ouders en tegelijkertijd naar een zodanige gemengde samenstelling van de leerlingpopulatie streeft dat het voor alle ouders en leerlingen mogelijk is om herkenning te vinden. Want in een pluriforme samenleving hoeft de school niet de kenmerken te hebben van een kleine gemeenschap waarin gedeelde waarden de boventoon voeren. Ja, er zijn scholen en ouders die ervoor kiezen leerlingen zo groot mogelijke gemeenschappelijkheid te bieden. Dat kan bijvoorbeeld door bij de inrichting van de school te zoeken naar een selectie van leerlingen die eenzelfde kijk op de wereld delen, zoals levensbeschouwing, of door in de keuze voor een bepaalde werkwijze de sociaal-culturele selectie van leerlingen te bewerkstelligen. Echter, met het reduceren van diversiteit in de school valt er binnen school niet veel over pluriformiteit te leren. De school staat dan voor de opgave de nodige pluriformiteit in perspectief op de wereld actief op te zoeken. In levensbeschouwelijk, sociaal en etnisch heteroog samengestelde scholen is het de opgave gemeenschappelijkheid en verschil te koesteren. Dat kan bijvoorbeeld door al samenlevend gemeenschappelijke ervaringen te

26) Zie: Ledoux, G., Leeman, Y., Moerkamp, T. & Robijns, M. (2000) Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van het project intercultureel leren in de klas. Amsterdam: SCO/Kohnstamm Instituut; Leeman, Y.A.M. (2003) De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: Docentendilemma's. Pedagogische Studiën, 80, 468-484.

bieden en tegelijkertijd de mogelijkheid om enige afstand te bewaren. Bijvoorbeeld op de manier waarop goede burens dat doen, burens die het prettig vinden in elkaars nabijheid te leven en elkaar tegelijkertijd niet overlopen omdat dan de kans op ruzie te groot is. Per slot van rekening moet je elke dag over hetzelfde trappenhuis. Het is aan de school om op zo'n manier pluriformiteit te organiseren dat leerlingen alle gelegenheid hebben tot ontmoeting, leren van elkaar, ontwikkelen van betrokkenheid bij elkaar en voor reflectie over de verhouding van gemeenschappelijkheid, diversiteit en individualiteit en goede manieren om daar mee om te gaan.

Uiteraard ben je er niet met alleen het organiseren van de gelegenheid tot ontmoeting. De vraag hoe die gelegenheid gericht kan worden benut, en welke rol daarin bijvoorbeeld levensbeschouwing kan spelen, is alweer een voorbeeld van de vele kwesties die met de vormgeving van pedagogische kwaliteit verbonden zijn.

### Pedagogisch beleid

Ons ideaal is een school waar pedagogische kwaliteit op de agenda staat. Een school met leerlingen en leerkrachten met een onderzoekende houding. Een school die haar sociale verantwoordelijkheid neemt en leerlingen en leerkrachten de nodige ruimte voor autonoom en verantwoordelijk handelen biedt. Een collegiale school, veilig en bindend voor iedereen die er deel van uitmaakt.

Kwaliteitszorg is niet meer weg te denken uit het onderwijs. Het systematisch bepalen, bewaken, borgen en verbeteren van de kwaliteit is een belangrijk aspect van goed schoolleiderschap. In de bestaande kwaliteitszorg zijn het de leerlingresultaten die tellen. Samenhangende pedagogische kwaliteitszorg kent het onderwijs niet<sup>27</sup>. Schoolleiders vinden het onderwerp wel belangrijk.

Dat bleek tijdens ons inventariserend onderzoek. Er zijn bijvoorbeeld vragen over de concretisering van levensbeschouwelijke identiteit en vragen over een goede manier waarop het handelen van docenten en leerlingen vanuit de waarden gemeenschappelijkheid en diversiteit kan worden gestimuleerd en bewaakt. Interessant in dit verband is de scholengemeenschap die naar criteria en een structurele werkwijze zoekt, waarmee het pedagogisch handelen van collega's bespreekbaar kan worden gemaakt en ook een rol kan spelen in beoordelings- en scholingstrajecten. Daarbij kan het simpelweg om fatsoen gaan: Kan het door de beugel dat een leerkracht met een trainingsbroek of

korte broek voor de klas staat? Maar ook om de inhoud van zinvol leren en om de respectvolle omgang met leerlingen.

Bij pedagogische kwaliteit gaat het om alle aspecten van het onderwijsbeleid (de professionalisering van docenten, het werk- en leerklimaat, het curriculum, de werkwijze, de leerlingenzorg, de toegang tot de school, de relatie met ouders, de relatie met buitenschoolse zorginstellingen), waarbij vooral de samenhang belangrijk is.

Een voorbeeld: Voor leerlingen in de computertechniek van een ROC ligt er in het kader van werkplaatsleren een prachtig werkboek vol opdrachten. Er is alles aan gedaan om door een verbinding met realistische werksituaties het leren voor de leerlingen betekenisvol te maken. John besluit na vier maanden met de opleiding te stoppen. Een van zijn overwegingen: "Ze weten op de opleiding niet meer van mij dan mijn inlognummer." Hier is competentiegericht leren heel goed ontwikkeld, terwijl de persoonlijke betrokkenheid en de dialoog over de betekenis van het leren erbij ingeschoten is.

Pedagogische kwaliteit is niet eenduidig te formuleren. Over het ideale pedagogisch concept zullen inzichten altijd blijven verschillen. Reflectie over de inhoud van het pedagogisch schoolconcept, maar ook over criteria voor de concrete uitwerking en voor de waardering ervan zijn nodig. De vraag hoe pedagogische kwaliteit gewaardeerd kan worden, is niet eenvoudig te beantwoorden. Wat maakt bijvoorbeeld de kwaliteit uit van uw vroegere school? De scores wellicht, maar zeker ook het plezier met elkaar tijdens die fietstocht en tijdens het biologieproject en vermoedelijk ook de lessen over menselijkheid, samenleven en de wereld.

27) Zie: Roede, E., Klaassen, C. & Veugelers, W. (2004) Tussen wens en werkelijkheid. De pedagogische dimensie van de school. Opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek (1998-2002) Antwerpen/Apeldoorn: Garant.



# Beroepsidentiteit

Net zoals leerlingen in eerste instantie geen denkmiddelen hebben om na te denken over ethische en morele kwesties, zo hebben leerkrachten op dit moment nauwelijks de beschikking over een adequate taal en adequate begrippen om na te denken over de pedagogische taak van onderwijs. De pedagogische taal is immers tot nu toe eigenlijk uitsluitend gericht op de relationele kwaliteit van hun handelen: hoe is mijn persoonlijke relatie tot de leerlingen, hoe kan ik veiligheid bieden<sup>28</sup>. Voor leraren is dat een kernpunt van hun beroepsidentiteit, maar het is moeilijk te verbinden met de doelen en inhouden van het onderwijs<sup>29</sup>. Meestal wordt het opgevat als voorwaardelijk voor wat de didactische taak wordt genoemd, het element dat direct gericht is op inhouden en doelen. Maar we moeten een manier van denken en spreken ontwikkelen waarmee je kunt zien dat die twee aspecten, het pedagogische en het didactische, op een andere manier met elkaar samenhangen dan we vaak denken. Namelijk niet alleen maar via de persoonlijke relatie tussen leerling en leerkracht, maar doordat school en leerkracht de leerling erkennen als actueel en potentieel lid van allerlei maatschappelijke praktijken en gemeenschappen, en als burger.

De taak van de school is dan: ervoor zorgen dat die leerling begeleid wordt in de ontwikkeling tot meer competent, waardevol en erkend deelnemer en burger. Dat moet zich idealiter vertalen in een pedagogisch beleid dat de school niet alleen formuleert maar ook in de praktijk brengt.

Dat impliceert bijvoorbeeld dat scholen en leerkrachten zich moeten leren afvragen hoe de leerstof die zij aan de orde stellen gerelateerd is aan de mogelijkheden en motivatie van leerlingen om adequater te participeren. Dat veronderstelt dat leerkrachten proberen voor de leerlingen een brug te slaan tussen hun huidige en hun toekomstige situatie: door ze te erkennen en waarderen in hun huidige bestaan en mogelijkheden, en ze tegelijkertijd daarover te leren nadenken, met de denkmiddelen die de school ter beschikking stelt. Het gaat om de combinatie van emotie, moraliteit en kennis in het licht van de participatiemogelijkheden van de leerling. Daarmee kan een nieuwe inhoud wor-

den gegeven aan het beroepsethos<sup>30</sup>. Het gaat echter niet alleen om dat soort samenhangen die op dit moment moeilijk in taal uit te drukken zijn. Professionaliteit van de leraar vertaalt zich ook in adequaat handelen. De leraar moet de vaardigheid en het lef hebben om een democratische houding, een open discussie en pluriformiteit te waarborgen. Het bieden van fysieke en emotionele veiligheid is en blijft een belangrijk thema, waaraan ook in de opleiding aandacht besteed moet worden. We denken aan 'reageren op geweld', bijvoorbeeld in de vorm van een training om met agressie om te gaan. Maar ook aan 'preventie van geweld'. Preventie gaat over het leren signaleren dat het met een leerling de verkeerde kant op gaat. Preventie gaat over duidelijke regels en ook over leren hoe je de school als leer- en leefomgeving inricht, zodat leerlingen zich met de school verbonden voelen. Leren zich te informeren over wat er leeft onder groepen leerlingen op school. Leren om situaties te beoordelen en, als oplossingen over de grenzen van de mogelijkheden van leerkracht en school gaan, om tijdig hulp in te roepen. Preventie gaat ook over het leren hoe de inhoud voor de leerlingen zinvol en betekenisvol gemaakt kan worden. En dus moet je als leraar weten en begrijpen wat leerlingen boeit, waar ze mee bezig zijn, wat de impact van je onderwijs is: een onderzoekende houding met betrekking tot de leerlingen en hun ontwikkeling in en door onderwijs<sup>31</sup>. Dat is niet hetzelfde als wetenschappelijk onderzoek kunnen doen, al is er wel een verwantschap. Wij beseffen dat dit voor leerkrachten een moeilijke opgave is, want hoe weet je bijvoorbeeld wat een leerling kan en wil bereiken als de meeste leerlingen daar zelf eigenlijk nauwelijks een notie van hebben, en hoe weet je dat van een klas of een school vol leerlingen?

Dat alles geldt net zo goed voor de Hogeschool Windesheim. Ook die heeft een pedagogisch beleid nodig. Onze taak in het curriculum van deze hogeschool zien wij vooral in het zorgen dat die onderzoekende houding en die gerichtheid op de ontwikkeling van leerlingen voor alle docenten en aanstaande leraren vanzelfsprekend wordt. Als instelling voor hoger beroeps onderwijs heeft Windesheim tot taak uiteenlopende beroepsopleidingen te verzorgen. Ook met betrekking tot al die opleidingen is er een 'pedagogische opdracht'. Beroepscompetentie is niet alleen een kwestie van kennis en vaardigheden, van hoofd en hand. Het is ook en misschien wel vooral een kwestie van het hart: van betrokkenheid bij een beroepspraktijk, en van de daarbij behorende verantwoordelijkheid voor die praktijk. Een competent beroepsbeoefenaar is in de eerste plaats een gewaardeerd lid van een gemeenschap van beroepsbeoefenaars. In de opleiding daartoe moet een onderzoekende houding een hoofdrol te spelen. Onderzoek in de eerste

28) Uit de richtlijnen voor de beoordeling van scholen, van de Inspectie voor het Primair Onderwijs: "pedagogisch handelen: De inspectie beoordeelt het pedagogisch handelen van de docenten door te kijken naar de persoonlijke aandacht die ze voor leerlingen hebben en de mate waarin ze een goed klassenklimaat realiseren."

29) Aan dit euvel lijdt ook het, voor het overige zeer te waarderen, werk van Luc Stevens (bijv. Stevens, L. (2002) Zin in leren. Antwerpen: Garant.)

30) Dit veronderstelt dat ook leraren blijven leren in de 'diepe' zin, dus hun (beroeps)identiteit blijven bijstellen. Daarmee wordt de 'kern' van hun persoon geraakt (verg. Korthagen, F. (2001) Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap. Oratie Universiteit Utrecht).

31) Mason, J. (2002) Researching your own practice: The discipline of noticing. London: RoutledgeFalmer.

plaats naar de eigen veranderende positie tijdens de opleiding; maar vooral onderzoek als houding van de beroepsbeoefenaar, een gevoeligheid voor veranderingen, (belangen)-tegenstellingen, en voor idealen die de richting van ontwikkeling van het beroep en de beroepsgemeenschap betreffen.

Naar ons idee is een professionele leerkracht geen receptenman of -vrouw, maar een leerkracht die vanuit kennis en morele waarden kan kijken naar het beroep en de beroepspraktijk. We bedoelen een docent met opmerkingsgave. Die kan kijken en zich verwonderen. Die oog heeft voor de complexiteit van leren en lesgeven. Een pedagogisch bekwame leerkracht is net als de ideale leerling autonoom, sociaal verantwoordelijk, reflectief, communicatief en cultureel sensitief. Het is een leerkracht met een onderzoekende houding. Een leerkracht die kan kijken naar het leren en het begeleiden van leerlingen; benoemen wat van betekenis is; in dialoog met collega's een visie kan ontwikkelen en de verworven inzichten zodanig kan systematiseren dat het een verhaal vertelt over het algemene en het bijzondere in de onderwijspraktijk. Een verhaal van binnenuit over dat wat belangrijk is om vast te houden, dat wat de professionaliteit kleurt om zo het handelen in de gewenste richting verder te ontwikkelen. De onderzoekende houding beperkt zich niet tot het handelen in de klas maar richt zich ook op de kwaliteit van de school als fysieke en sociale omgeving en op de pedagogische kwaliteit van de maatschappelijke omgeving. Natuurlijk draagt zo'n professional de nodige verantwoordelijkheid in de schoolorganisatie.

Dat zijn aspecten van de pedagogische kwaliteit van school, leerkracht en opleidingsdocent<sup>32</sup> die wij willen gaan uitwerken middels onderzoek dat ook de vorm kan krijgen van systematisch ontwikkelwerk.

## Onderzoeksactiviteiten

Het lectoraat heeft de opdracht met het doen van onderzoek nieuwe kennis over de pedagogische kwaliteit van de school en het pedagogisch adequaat handelen van de leerkracht te ontwikkelen. We hechten aan een conceptuele uitwerking van de pedagogische kwaliteit die zowel geïnformeerd wordt door theoretische als door praktische kennis. We streven naar een verbinding van de twee bekende manieren van kennisontwikkeling: het zoeken naar regelmatigigheden, naar het algemene, en het zoeken naar het bijzondere en het contextgebundene. Samen met opleiders, leerkrachten en schoolleiders doen we ons werk. Praktijkgericht ontwikkelwerk zien we als een belangrijke vorm van onderzoek. Het kan het verhaal van binnenuit vertellen. Het doet verslag van de professionele ontwikkeling van de leerkracht en het team van leerkrachten en biedt belangrijke informatie voor het formuleren van handelingsalternatieven.

Belangrijk voor ons werk zijn: leerkrachten met een onderzoekende houding en scholen die systematische vernieuwing tot hun taak rekenen. Dat vraagt nogal wat van scholen. Want het bekende patroon is dit: onderwijsvernieuwingen worden na enkele jaren steevast tot gestolde recepten. De vervangende vernieuwing gaat weer eenzelfde weg. Komt het door de kwaliteit van de docenten, de starre structuren, de vastgeroeste prioriteiten? Goed onderzoek is niet alleen een kwestie van een zak met geld, maar ook van daadwerkelijke inzet en mogelijkheden daartoe van scholen en opleidingen.

Het lectoraat wil dus samen met leerkrachten en scholen de agenda bepalen en onderzoek doen. We hebben al een bescheiden begin gemaakt. Met een inventariserend onderzoek waaraan alle leden van de (vorig jaar nog niet volledige) kenniskring hebben deelgenomen. We hebben de concepten die in het onderwijsveld op het gebied van de pedagogische opdracht leven nader verkend en hun gevraagd welke aspecten zij belangrijk vinden en in welke richting zij hun pedagogische kwaliteit verder willen ontwikkelen. Die informatie was mede van belang voor de keuze van de projecten die wij in het komend jaar zullen uitvoeren. Wij besluiten dan ook met een overzicht van die projecten.

32) Zie ook: Dam, G. ten, Veugelers, W., Wardekker, W. & Miedema, S. (red.) (2004) Pedagogisch opleiden: De pedagogische taak van de lerarenopleidingen. Amsterdam: SWP.

### Van reflectie tot actie: bewustwording en verbetering van pedagogische kwaliteit

Binnen dit project, uitgevoerd door Dominique Majoor, wordt een reflectie-instrument ontwikkeld waarmee schoolteams en docenten hun idee van wat pedagogische kwaliteit is nader kunnen uitwerken. Het instrument kan tevens gebruikt worden om de pedagogische kwaliteit van de school te omschrijven, te waarderen en te verbeteren.

### Reflecteren op en omgaan met risicogedrag in het onderwijs

Docenten streven naar een juiste combinatie van de inrichting van hun lessen en het omgaan met risicogedrag van leerlingen. Bertil Uittenbogaard en Dorien Leenders gaan op zoek naar de pedagogische kwaliteit van de leerkracht voortgezet onderwijs op het snijvlak van lesgeven en hulp bieden.

### Leraargedrag en zelfbeeld van leerlingen

Leraren primair onderwijs in opleiding besteden in dit onderzoek van Jannie Lensen aandacht aan hun pedagogisch optreden en de invloed die dat heeft op het zelfbeeld van hun leerlingen. De resultaten van het onderzoek zullen leiden tot aanpassingen in het opleidingscurriculum.

### Waar werelden veranderen

In dit project, uitgevoerd door Mirjam Stroetinga, staat de vraag centraal hoe onderwijs zinvol kan worden gemaakt voor de moderne leerling en voor een diversiteit aan leerlingen in de klas. In dit project werken we samen met docenten aan manieren om de leerlingengroep te leren kennen. Dat varieert van samen activiteiten ondernemen tot gericht onderzoek. Door zo'n gericht onderzoek te doen leert de leerkracht niet alleen iets over de leerlingen. Als het goed is leert hij of zij er ook van een 'onderzoekende houding' in te nemen die zich niet beperkt tot dat ene onderzoekje. Het betekent: vragen blijven stellen bij wat je zelf doet en bij wat je om je heen ziet gebeuren, en die vragen via onderzoek omzetten in veranderende praktijk.

### Christelijke traditie en burgerschap

In het onderzoek dat Henk Blenkers als lid van de kenniskring gaat uitvoeren komt de relatie tussen christelijke traditie en burgerschap centraal te staan. Hij richt zich op de sector van het beroepsvoorbereidend onderwijs, waar vooral de relatie tussen beroepsvoorbereiding en burgerschap als bredere taak van de opleiding een discussiepunt vormt.

### De kracht van verhalen

Johan Valstar zal zich speciaal gaan richten op onderzoek in het primair onderwijs naar het didactisch gebruik van verhalen uit verschillende tradities. Het gaat daarbij om verhalen die leerlingen de mogelijkheid bieden om hun eigen werkelijkheid te exploreren en waarden te ontdekken die hun leven leefbaar maken - en de moeite waard.

## WINDESHEIMREEKS KENNIS EN ONDERZOEK

### LECTORAAT PEDAGOGISCHE OPDRACHT VAN HET ONDERWIJS



**Yvonne Leeman**



**Wim Wardekker**

Yvonne Leeman en Wim Wardekker zijn als lector 'Pedagogische opdracht van het onderwijs' verbonden aan Windesheim in Zwolle. Wim Wardekker combineert deze functie met een universitair docentschap bij de afdeling Onderwijspedagogiek van de Vrije Universiteit te Amsterdam. Yvonne Leeman werkt ook als universitair docent bij de afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen en het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

De combinatie van werkkringen geeft de lectoren een goede mogelijkheid theoretische inzichten en het werk van leerkrachten en opleiders met elkaar te verbinden. Samen met de leden van de kenniskring doen zij onderzoek en geven zij adviezen op het gebied van de pedagogische opdracht aan scholen en opleidingen.

Meer informatie over het lectoraat Pedagogische Opdracht vindt u op [www.windesheim.nl](http://www.windesheim.nl)