

JET WEIGAND-TIMMER

Het leven leren. Over de basiskeuzes van opvoeders in school en gezin

INLEIDING

Ik herinner mij meneer Meindersma, mijn leraar Nederlands. Hij was één van de beste leraren die ik gehad heb. Dat was niet alleen mijn mening. Ook andere leerlingen, die ik regelmatig spreek, vinden dat nog steeds. Wat was zijn geheim? Was hij een foutloos mens? Vast niet. Ik heb ooit een pennenzak naar zijn hoofd gesmeten, omdat ik vond dat hij een medeleerling onrechtvaardig behandelde. Maar hij was wel een mens uit één stuk. Een man bij wie je kon zien dat taal meer is dan het toepassen van grammaticale regels. Een man bij wie je kon zien dat literatuur waarden niet bestaat uit het leren van de literatuurgeschiedenis en analyses van literatuurcritici. Een man bij wie je kon zien dat taal gaat over communiceren en dat literatuur gaat over jou en mij. Dat raakte je diep. Het ging bij hem over het leven zelf. Dat ging verder dan die ene les of zelfs dan je hele schooltijd. Daarnaast kende meneer Meindersma zijn leerlingen persoonlijk. Niet alleen op school, maar ook daarbuiten. Hij kende de ouders en de ouders kenden hem. Je kon bij hem terecht tijdens de les, maar ook daarbuiten. Meneer Meindersma was voor ons daarom een ‘voorbeeldig’ mens die ‘voorbeeldig’ onderwijs gaf.

Er moet op school weer opgevoed worden! Het onderwijs krijgt steeds meer aandacht voor zijn pedagogische taak. Er mag, nee, er moet weer opgevoed worden. Waarden en normen, goed gedrag, fatsoen, het mag en moet allemaal weer. Deze aandacht voor de pedagogische taak van het onderwijs wordt grotendeels ingegeven door de

problemen die jongeren ondervinden en/of veroorzaken. En zoals het met veel knelpunten in de samenleving gaat, ook hier wordt er naar het onderwijs gekeken om dit op te lossen. Het onderwijs wordt gevraagd om niet alleen aandacht te besteden aan cognitieve zaken als kennis en beroepscompetenties, maar ook aan sociaal/emotionele elementen als gedragscompetenties.

Opvoeden was traditioneel de taak van de ouders. Thuis werd er opgevoed. Op school werd er geleerd. Zo simpel werd daar tegenaan gekeken. En eigenlijk was dat ook zelden een probleem. In onze verzuilde samenleving lag de schoolgemeenschap in dezelfde sfeer als die van thuis en vaak ook de kerk. Je kon vanzelfsprekend uitgaan van een gedeelde basis van opvattingen over mens en wereld.

Die tijd is voorbij. De diversiteit is zo groot geworden dat de vanzelfsprekende gemeenschappelijkheid niet meer voorondersteld mag worden. Desondanks zijn veel scholen driftig aan de slag met hun pedagogische opdracht.

Scholen moeten volgens beleidsmakers dus weer gaan opvoeden. De opvoeding thuis sluit blijkbaar onvoldoende aan bij de vereisten van school en maatschappij. Ouders willen in de eerste plaats het beste voor hun kinderen. Uitzonderingen daargelaten, zullen ouders hun kinderen bewust en onbewust waarden meegeven die zij van belang vinden in het leven. Dat kunnen misschien niet de waarden zijn die beleidsmakers of docenten voor ogen staan, maar het zijn waarden. Veel ouders zijn weliswaar onzeker of ze het wel goed doen, maar ouders willen wel graag zelf voor hun kinderen zorgen. Er wordt dus wel degelijk opgevoed, alleen niet altijd met het beoogde resultaat en wat vooral belangrijk is: niet vanuit gemeenschappelijke basiswaarden.

Bij nadere beschouwing blijken er bepaalde onbewuste vooronderstellingen ten grondslag te liggen aan de opvoedingsvisie van scholen. Er zijn keuzes gemaakt, maar niet expliciet. Scholen gaan zo vanzelfsprekend uit van de algemene geldigheid van onuitgesproken (en dus verborgen) vooronderstellingen in onze Nederlands samenleving.

De opvoeding zoals deze plaatsvindt op scholen wordt grotendeels geplaatst binnen drie basisvooronderstellingen:

- * Het individualisme als sociologische vooronderstelling. Het gaat er om om jezelf te worden. Jij bent uniek. Jij bepaalt je eigen leven. Je maakt je eigen levensverhaal. De school is er om je in dit proces te begeleiden.
- * Het relativisme als epistemologische vooronderstelling. Wat waar is voor een ander, hoeft nog niet waar te zijn voor jou. Je moet je eigen waarheid binnen jouw levensverhaal construeren. Hét verhaal bestaat niet. De waarheid valt niet te leren. Overdracht is onmogelijk.
- * Marktwerking en materialisme als economische vooronderstellingen. Je gaat naar school om je voor te bereiden op de arbeidsmarkt. Je moet daarbij concurreren met anderen. Levensbeschouwing is iets voor de vrije tijd, in ieder geval niet noodzakelijk.

Hoewel de soep in de praktijk niet zo heet wordt gegeten, zijn binnen de stroming van het nieuwe leren deze vooronderstellingen duidelijk aanwezig. De pedagogische dimensie lijkt vanzelfsprekend uit te gaan van deze vooronderstellingen. Dit geeft een vertekend beeld van het menszijn en plaatst kinderen uiteindelijk naakt en op zichzelf teruggeworpen in de wereld.

Ouders hebben ook gekozen. Misschien niet altijd bewust, maar toch. Het kan zijn dat de basiswaarden van ouders naadloos aansluiten bij de basiswaarden van de

school waar zij hun kinderen naar toe sturen. Dan treed er meestal weinig frictie op. De school bouwt verder waar de ouders ook aan bouwen.

Maar het kan ook zijn dat de waarden van thuis botsen met de waarden van de school. Dan kunnen we er niet zonder meer vanuit gaan dat de waarden die de school de kinderen wil bijbrengen door de ouders van dat kind gedeeld worden. Het minste dat van het onderwijs gevraagd kan worden is dat men er probeert de waarden van thuis tot hun recht te laten komen, dat daarbij wordt aangesloten en daarop wordt voortgebouwd. Als de waarden van thuis zouden worden genegeerd of zelfs tegengesproken, levert dat voor kinderen immers een uiterst verwarrende situatie op. Wie moeten ze geloven? Hun ouders of de school? Dat vraagt van scholen dat zij expliciet nadenken over hun uitgangspunten en opvoedingsdoelen en nagaan of deze werkelijk relevant zijn voor hun leerlingen.

Zoals gezegd wordt de onderwijssoep niet zo heet gegeten als de beleidmakers haar hebben opgediend. Het gezonde verstand en vooral ook het gevoel van veel mensen die voor de klas staan zorgt er wel voor dat dat niet gebeurt. Maar het wordt onvoldoende systematisch en consequent onderbouwd en ondersteund in het beleid van scholen. Er worden daarin geen heldere keuzes gemaakt.

De vragen die mijns inziens aan de orde moeten komen, zijn:

- * Waarom moeten we leren?
- * Wat moeten we leren?
- * Hoe moeten we leren?
- * Hoe moeten we evalueren?
- * Hoe moeten we organiseren?

Vieren, dienen, getuigen, zijn de principiële uitgangspunten. De school kan niet los gezien worden van het gezin en van de levensbeschouwelijke gemeenschap waar zij deel van uitmaakt. Opvoeding is volgens de Amerikaanse filosoof Nicholas Wolterstorff opvoeding door en voor deze gemeenschap.

Juist in het onderwijs moet de vraag waartoe wij opvoeden en opleiden aan de basis staan van alle keuzes die daar gemaakt worden voor wat betreft proces en inhoud. En de vraag is ook of we misschien van andere basisvooronderstellingen zouden moeten uitgaan.

Het kind is niet slechts individu, maar wordt gevormd in en aan de hem of haar omringende gemeenschap. Daarom zouden we beter kunnen spreken van persoonsvorming. Kennis is niet louter mijn kennis, maar blijkt altijd gerelateerd aan bronnen en relaties. Marktwerving blijkt ook schaduwkanten te kennen. Het zwakke of niet materiële blijkt ook waardevol en zelfs onmisbaar.

In de Nederlandse situatie leefde in de 19de eeuw een sterk bewustzijn van deze opvoedingsdoelen. Dat is te zien aan ons huidige onderwijsstelsel. Bij de inrichting van het onderwijs zijn 3 principes bepalend geweest:

a. Om te beginnen het principe van de soevereiniteit in eigen kring. Dit principe is allereerst geformuleerd door Abraham Kuyper. Het betekent in het kort dat een gemeenschap niet bestuurd moet worden door alleen de staat. Verschillende groepen en sociale verbanden hebben elk hun eigen verantwoordelijkheid die niet vervangen kan worden door een ander verband.

b. Het tweede fundamentele principe is verbonden met het eerste: onderwijs is ook altijd opvoeding. Dat betekent dat datgene wat in de school plaatsvindt meer is dan het overdragen van intellectuele kennis. En dat is niet een wens, maar een constatering. Ron Ritzen stelt in zijn boek *Filo-*

sofie van het onderwijs: “Dat er keuzes gemaakt worden is onvermijdelijk. Zelfs bij de overdracht van kennis vinden voortdurend waardegebonden keuzes plaats.” Onderwijs betekent ook vorming van het kind en daarmee ook overdracht van waarden die daarmee verbonden zijn.

c. Het derde principe is dat van de religieuze vooronderstellingen. In de *Wijsbegeerte der Wetsidee*¹ is dit uitgewerkt. Herman Dooyeweerd stelt daarin dat er geen kennis mogelijk is zonder religieuze vooronderstellingen. Hieruit concludeerde Dooyeweerd dat er niet zoiets als neutrale wetenschap bestaat. Sterker nog: alles wat wij denken en doen heeft een religieuze basis. Daarom zijn neutrale instituten en structuren onmogelijk.

WAT MOETEN WE LEREN? OVER ONDERWIJS- INHOUD, WAARDEN EN NORMEN

Onderwijs vindt plaats binnen een bepaalde gemeenschap. In deze gemeenschap is de werkelijkheid op een bepaalde manier geordend.

De mens is een naamgever. Maar de namen die hij geeft, zijn niet zo maar losse etiketten. In het naamgeven ligt het roepen besloten, de roeping van de schepselen, en daarmee de zin van die schepselen. En dat is altijd een roeping tot. Een roeping tot het gevecht met de chaos die altijd de overhand lijkt te willen krijgen in deze wereld. Daarmee wordt kennen een vorm van orde scheppen. En kennis overdragen een manier om onze kinderen in dat spoor te laten treden.

Maar is dat absolute kennis, waarmee wij absolute beheersing kunnen verkrijgen over de werkelijkheid? Dr. Cil Wigmans zegt in zijn boek *De oude wortels van het nieuwe leren* daarover: “Het lijkt een dilemma. De secularisatie die zich de afgelopen eeuwen in onze westerse wereld heeft voltrokken is enerzijds een zegen, anderzijds een vloek. Zij heeft ons bevrijd van de machtsaanspraak van hen die

meenden Gods wil aan mensen te kunnen opleggen. Die machtigen zijn van de troon gestoten. Maar het heeft de nederigen nog niet verhoogd, integendeel. Er is een machtsaanspraak voor in de plaats gekomen die zich op de natuur der dingen beroept, op de macht sui generis, of op de wil van het volk, dat maar al te graag macht verleent aan wie gouden bergen (of bijbels gezegd: gouden kalveren) belooft. De vleespotten van Egypte zijn blijkbaar verkieslijker dan de gevaren van de woestijn”.

We moeten dus manieren bedenken om orde te brengen in de chaos, zonder te vervallen in het aanbidden van afgodsbeelden.

HOE MOETEN WE LEREN? OVER CONSTRUCTIVISME, PERSONALISME EN DE CULTUUR-HISTORISCHE BENADERING

Over de vraag hoe we moeten leren, is de laatste tijd heel wat te doen. De kranten, tijdschriften en beleidsnota's staan bol van het 'nieuwe leren'. Dit nieuwe leren zet niet zo zeer de inhoud als wel het leerproces centraal. In het leerconcept van het oude leren herkennen we de massieve overdracht die hoort bij een starre gemeenschap. Als daartegenover het concept van het nieuwe leren wordt gezet lijkt dat dan ook heel aantrekkelijk.

In de notitie *Kantelende kennis* van de Educatieve Federatie Interactum² wordt leren begrepen als een proces waarin 'lerenden op basis van ervaringen gezamenlijke nieuwe kennis ontwikkelen'. De lerende construeert zelf kennis door te reflecteren op ervaringen, en dat heeft gevolgen voor de inrichting van het onderwijs: 'Niet het aanbod stuurt de ontwikkeling van de lerenden, maar de ontwikkelingskenmerken en behoeften van lerenden sturen de inrichting van de leeromgeving.' Een puur individualistisch mensbeeld, los van de gemeenschap, doemt op uit dit concept. Dit sociaal constructivisme wordt vervolgens ver-

bonden met het concept van ‘competentiegericht leren’. Bij deze manier van leren staat de theorie altijd in dienst van de praktijk, kennis in dienst van vaardigheden. Het gevaar van deze benadering is het gebrek aan vakkennis. Voortdurende reflectie van de leerling op zichzelf (doe ik het wel goed) vervangt voeding vanuit de traditie (doe ik het wel goed).

In het voorjaarsnummer 2005 van het filosofische tijdschrift *Beweging*, dat wordt uitgegeven door de Stichting voor Reformatorische Wijsbegeerte, schrijft Jan Marten Praamsma een artikel over deze ideologische tegenstelling. Hij concludeert dat beide uitersten zijn. Wanneer het doel is om de leerling niet meer te behandelen als iemand die een maatschappelijke zombie moet worden, een vat waarin alleen maar valt te gieten, wanneer we de leerling willen behandelen als een actief subject, een schepsel met een eigen roeping zo u wilt, dan zijn er tradities waarin dit eerder en beter is gedaan. ‘Te denken valt zowel aan de traditie van de personalistische pedagogiek (Kohnstamm, Langeveld en Imelman) als aan de cultuurhistorische benadering in de onderwijskunde (Vygotsky, Van Parre- ren, Carpay).’

HOE MOETEN WE EVALUEREN?
OVER CRITERIA, TOETSEN EN VER-
GELIJKENDE ONDERZOEKEN

We willen kwaliteit! Niemand is natuurlijk tegen kwaliteit, maar wat het precies is en of en zo ja, hoe het vervolgens gemeten kan worden is niet gemakkelijk te zeggen. Want kwaliteit kan alleen gekoppeld worden aan de doelen die je stelt. Kwaliteit wordt alleen dan geleverd wanneer de gestelde doelen worden gehaald. Kwaliteit kan dus naar mijn idee nooit voor alle onderwijsinstellingen hetzelfde zijn. Het is altijd afhankelijk van de mensvisie waar het betreffende onderwijs van uitgaat.

Niemand is natuurlijk tegen kwaliteit. Zowel nationaal, maar in toenemende mate ook internationaal, wordt door verschillende deskundigen gesproken over kwaliteitsnormen. Op deze manier lijkt het alsof er onafhankelijke, neutrale kwaliteitseisen bestaan. Er ontstaan (inter)nationale *benchmarks* waar geen school of politicus zich aan lijkt te kunnen onttrekken. Echter, wat velen niet in de gaten hebben, is dat er wel degelijk een bepaalde onderwijsvisie aan deze vergelijkingen ten grondslag ligt. Deze visie is blijkbaar wereldwijd zo dominant geworden dat zij vanzelfsprekend is geworden, niet meer ter discussie wordt gesteld en niet meer wordt herkend als uiting van een bepaalde levensbeschouwing.

HOE MOETEN WE ORGANISEREN? OVER ONDERWIJSBELEID

Naast inhoud, methode en evaluatie van het onderwijs heeft ook de organisatie van het onderwijs alles te maken met de levensbeschouwing. Dat organisatiestructuren niet levensbeschouwelijk neutraal zijn heeft Maarten Verkerk uiteengezet in zijn proefschrift *Trust and Power on the Shopfloor*.³ Daar ga ik nu niet verder op in, maar dit punt verdient zeker uitwerking voor de organisatie van scholen.

Een van de belangrijkste punten vormt daarin een goed contact met de ouders. In de protestantse visie zijn zij de eerst verantwoordelijken voor de opvoeding, inclusief het onderwijs. Zij zijn het die hun taken overdragen aan het onderwijs. Zij zijn dus niet slechts consumenten maar partners. Democratie is één van de belangrijkste peilers van onze samenleving. Democratie kan echter slechts dan bestaan wanneer zij gedragen wordt van onderop door participatie en betrokkenheid van mensen die samen nadenken over en vervolgens vormgeven aan goed onderwijs voor hún kinderen. De pedagoog Micha de Winter ziet in goede opvoeding en onderwijs zelfs de redding van onze democratie.

Er zal op dit terrein dus nog heel wat werk verzet moeten worden. Het is te hopen dat we het aandurven om vanzelfsprekendheden door te prikken en eigen wegen te bewandelen die recht doen aan onze eigen levensbeschouwing. De schaamte voor het eigene voorbij. Zodat wij onze kinderen ook weer zelf kunnen opvoeden tot leden van een gemeenschap. Ze leren niet alleen trucjes en kennis die nodig zijn voor een betaalde baan. Ze leren verantwoordelijke leden van een gemeenschap te worden. Dat is het volle leven waarvan ze deel mogen uitmaken en waarvan zij in de toekomst dragers mogen zijn. Goed onderwijs is leren bij het leven!

ONDERWIJSWENDE

Behalve theoretisch nadenkend over onderwijs als onderwijskundige, ben ik ook betrokken bij de praktijk van het onderwijs. Daar zie ik in toenemende mate ouders die de school verwijten hun kinderen onvoldoende te hebben bijgebracht en die vinden dat er te weinig wordt overlegd met ouders over de pedagogische aanpak. Dat geldt gelukkig niet voor alle scholen, maar het zijn er te veel. Het wordt tijd voor een onderwijswende, niet van bovenaf, maar van binnenuit.

Die wende, die omkeer in het onderwijs wordt door sommigen, waaronder de leden van BON (Beter Onderwijs Nederland, onder aanvoering van dr. Ad Verbrugge) gezocht in een grotere nadruk op de leerstof en de professionaliteit van de leerkrachten. Zij moeten weer vakkennis overdragen en niet gedegradeerd worden tot slechts begeleiders. Ook dan echter blijven de ouders te veel buiten beeld. Het gaat in de school niet alleen om het overdragen van kennis, hoe belangrijk deze ook is. En zeker niet alleen om vakkennis, los van de persoon en de context van de leerling. Het gaat om de vorming tot mensen die in het leven kunnen staan. Dat wil zeggen mensen die verbonden

zijn met andere mensen en daarmee een hechte gemeenschap kunnen vormen. Mensen kunnen alleen in gemeenschap met andere mensen volledig mens worden. Zij gaan niet op in het collectief, maar zij kunnen niet zonder de ander.

Een kind heeft daarom een gemeenschap van voorbeeldige mensen nodig. Mensen die een voorbeeld voor het kind zijn en waaraan een kind zich kan spiegelen en optrekken. Dat zijn in de eerste plaats natuurlijk de ouders van een kind. Maar zij geven daarna een stukje van die opvoeding uit handen aan de school. Voorbeeldig onderwijs heeft oog voor die gemeenschap waaruit het kind voortkomt, en dan met name de ouders. Voorbeeldig onderwijs heeft ook oog voor de gemeenschap waarbinnen het kind nu staat. Tenslotte heeft voorbeeldig onderwijs oog voor de gemeenschap waar het kind later binnen zal moeten functioneren. Het kind moet uitgedaagd worden om uit te trekken, maar nooit alleen.

Dit is de basis waarvan ik denk dat deze het meeste perspectief biedt voor de gecompliceerde taak waar scholen voor staan. Juist omdat zo alle dimensies van het menszijn tot hun recht kunnen komen. Dan wordt onderwijs meer dan het leren van inhoud en/of het verwerven van competenties. Dan gaat het een slag dieper. Het uiteindelijke doel is dat kinderen het leven leren.

NOTEN

- 1 verschenen tussen 1953 en 1958.
- 2 Zie: <http://www.lectoraat.nl>
- 3 Eburon 2005.

LITERATUUR

- Abram, I.B.H., *Joodse traditie als permanent leren*, Kok, Kampen 1986.
- Brugmans, E. (red.), *Cultuurfilosofie. Katholieke, reformatorische, humanistische en joodse reflecties over onze cultuur*, Damon, Budel 2002.
- Derkse, W. e.a., *Pleidooi voor een onderwijs‘wende’: Van functionele informatiemarkt naar vitaal leren*. Tempora, Vught, 2002.
- Dijck, H. van, ‘Het Nieuwe Leren. Wat is het? Wat wordt het?’, *MESO Magazine* 24 (2004) september.
- Kalsbeek, L., *Theologische en wijsgerige achtergronden van de verhouding van kerk, staat en school in Nederland*, Kok, Kampen, 1976.
- Noordam, N.F., *Inleiding in de historische pedagogiek* Wolters-Noordhoff bv, Groningen, 1976.
- Praamsma, J. M., ‘Kantelende Kennis – Wankelend Onderwijs’, *Beweging* 69 (2005) 1.
- Ritzen, R., *Filosofie van het onderwijs. Een analyse van acht hoofdvragen*. Damon, Budel, 2004.
- Stilma, L.C., *De School met den Bijbel in historisch-pedagogisch perspectief. Ontstaan en voortbestaan van het protestants-christelijk lager onderwijs in Nederland*, Intro, Nijkerk, 1987.
- Wigmans, C.M., *De oude wortels van het nieuwe leren. Bouwstenen voor geïnspireerd onderwijs*, Scope scholengroep, Alphen aan den Rijn, 2004.
- Wolterstorff, N.P., Stronks, G.G., Joldersma, C.W. (Ed), *Educating for life: reflections on Christian teaching and learning*, Baker Academic, Grand Rapids, USA, 2002.
- Woudenberg, R. van (red.), *Kennis en werkelijkheid. Tweede inleiding tot een christelijke filosofie*, Buijten en Schipperheijn, Amsterdam, 1996.