

Mijn visie (op onderwijs)

Met de start van mijn promotie-onderzoek in de onderwijskunde kwam ik als pedagoog terecht in de wereld van het onderwijskundig onderzoek en het onderwijsbeleid. Ik keek er mijn ogen uit. De heersende instrumentele benadering, de school als een fabriek die werkt vanuit het input-proces-output model, de nadruk op cognitieve leeropbrengsten, het belang van *rankings*. De vraag of het goed gaat met het onderwijs in Nederland die vooral onderzocht en beantwoord werd met toetsresultaten op vakken als taal en rekenen. Dat was wel een erg smalle interpretatie in mijn door pedagogiek gekleurde ogen van waar onderwijs voor staat en om gaat. Hoe zat het met de vorming van leerlingen tot verantwoordelijke, betrokken burgers die zorg hebben voor elkaar en voor wat er in de samenleving speelt? Natuurlijk zag ik ook de onderwijsterreinen die zich bezighielden met de pedagogische opdracht van de school en burgerschapsvorming, maar die stonden duidelijk in de schaduw van het dominante denken. Ik bevond me met mijn eigen promotie-onderzoek naar het ervaren van en omgaan met spanningen in cultureel diverse klassen in het voortgezet onderwijs in die marge. Gelukkig.

Verwaarlozing in het onderwijs

Het onderwijs heeft bepaald geen gebrek aan aandacht in politiek, samenleving en media. Zorgen over de over elkaar heen vallende onderwijsvernieuwingen, de invoering van de rekentoets, CITO-toetsen voor kleuters, de hoge werkdruk op basisscholen, tekortschietende kwaliteit van lerarenopleidingen, studentprotesten en bezettingen, de vrijheid van het stichten van scholen, etc. De media staan er vol van. Onderwijs haalt vrijwel elke dag het nieuws. En toch wil ik hier stellen dat er sprake is van verwaarlozing in het onderwijs. En dat deze verwaarlozing schadelijke gevolgen heeft. En dat we daar iets aan moeten doen.

Ik merk in mijn dagelijks werk dat de taak van het onderwijs om kinderen en jongeren te vormen – niet alleen tot ‘wat’ ze gaan worden maar ook ‘wie’ ze gaan worden - in de verdrukking is gekomen door de focus die in het veld heerst op rendement. Het draait in het onderwijs om ‘kosten’ en ‘baten’. Het rendementsdenken en de bijbehorende afrekencultuur heeft grote gevolgen voor hoe het onderwijs is ingericht. Leerlingen worden zo vroeg mogelijk in het bij hun cognitieve capaciteiten passende onderwijsniveau geplaatst. De school moeten ze vervolgens als op een soort ‘lopende band’ doorlopen en tot een goed einde brengen. Alles is erop gericht om zoveel mogelijk leerlingen in een zo kort mogelijke tijd aan een kwalificatie te helpen. In het Nederlandse hoger onderwijs worden kleine opleidingen met sluiting bedreigd, omdat ze ‘te duur’ zijn. Martha Nussbaum (2010) laat zien dat dit tekenend is voor hoe de waarde van onderwijs vandaag de dag slechts uitgedrukt wordt in termen van economische toegevoegde waarde. En hoe schadelijk dit zal zijn voor de samenleving: alles wat geen economisch nut heeft, wordt aan de kant geschoven. We zien het resultaat: standaardisering, efficiency denken en een afrekencultuur zijn heilig. Afwijkingen van de norm worden gezien en behandeld als een probleem. De ruimte voor diversiteit is beperkt. Kunst en creativiteit zijn nutteloos. Is dit het type samenleving waarin we willen leven? Is dit het type mens dat we met ons onderwijs willen vormen?

Het zou gek zijn als ik hier op een nieuw probleem wees. Dat is gelukkig ook niet zo. In Nederland is de pedagogische taak die de school heeft in het voorbereiden van leerlingen op samenleven in diversiteit, in 2005/2006 vastgelegd in de wet ‘actief burgerschap en sociale integratie’. Voor het voortgezet onderwijs –waar ik mij in dit stuk op wil richten- gaat het er daarbij in het bijzonder om dat zij leren over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in

Nederland en hun eigen en andermans leefwijzen daarmee in verband brengen. Ook dienen ze de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen voor de samenleving. Tot slot moeten leerlingen toegerust worden om betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen waarbij ze respectvol met kritiek omgaan.¹

In de praktijk komen deze kerndoelen nog niet goed uit de verf, zo stelt ook staatssecretaris Dekker². Dit geeft reden tot bezorgdheid. Al helemaal als we de bevindingen van het recente rapport van het Sociaal Cultureel Planbureau over de sociaal-culturele positie van migrantengroepen in Nederland tot ons laten doordringen (Huijink e.a., 2015). Het onderzoek onder Turks-en Marokkaans-Nederlandse jongeren laat zien dat, ondanks dat deze jongeren in Nederland geboren en getogen zijn en ze zich in meer of mindere mate als Nederlander identificeren, ze zich vaak als lid van een migrantengroep beschouwd voelen en niet als burger van Nederland. Hun gevoel van uitsluiting is breed en sterk. Ze geven aan voortdurend het gevoel te krijgen er niet bij te horen. Ze hebben de ervaring dat hun denken en doen langs een andere meetlat worden gelegd omdat ze moslim zijn: ze krijgen de indruk dat kwetsende uitspraken van politici over moslims wel acceptabel zijn maar dat er weinig vrijheid voor henzelf is om hun opvattingen te uiten. Het is de hoogste tijd dit tij te keren en ik denk dat het onderwijs daar een belangrijke bijdrage aan kan en moet leveren.

Wereldse zaken in de klas

Het theoretisch model van de drie functie- en doeldomeinen van Gert Biesta (2012) biedt een bruikbare basis voor een oplossingsrichting om de genoemde verwaarlozing te herstellen.³ Het eerste doeldomein betreft kwalificatie: het overdragen en verwerven van kennis, vaardigheden en disposities. Het tweede is het domein van de socialisatie: de gerichtheid van het onderwijs op het opnemen van jongeren in bestaande tradities en praktijken, zoals de democratische inrichting van de samenleving of de manier waarop er in beroepspraktijken met elkaar wordt samengewerkt. Het derde domein wordt door Biesta 'subjectificatie' genoemd. Dit verwijst naar het proces van 'subject' worden, waarbij de mens als individueel handelend persoon wordt gezien. Dit in tegenstelling tot het concept 'object', waarbij de mens in feite een ding is dat onderworpen is aan wat anderen met hem/haar willen doen of van hem/haar verwachten. Volgens Biesta heeft het subject worden te maken met de existentie van ons 'zijn' als mens: dat 'zijn' bestaat in relatie tot andere mensen en tot de wereld om ons heen. Bij subjectificatie gaat het dan bijvoorbeeld om het je aangesproken voelen door dat wat de wereld van je vraagt. Voor het onderwijs betekent aandacht voor subjectificatie dat het jongeren stimuleert om te verkennen wat het betekent om verantwoordelijk te zijn en om hen proberen open te stellen en houden voor de vragen die op hen af komen.

In het dominante rendementsdenken draait het al gauw primair en eenzijdig om het doeldomein van kwalificatie, gevolgd door socialisatie: goed presteren van de leerling op deze domeinen, zorgt ervoor dat hij/zij goed terecht komt in de samenleving, zo is de gedachte. Het functie- en doeldomein van subjectificatie krijgt in deze context minder expliciete aandacht. Het wordt vaak

¹ Zie voor alle kerndoelen van de wet actief burgerschap en sociale integratie het Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie van de Onderwijsinspectie op www.onderwijsinspectie.nl.

² Zie kamerbrief over onderzoek maatschappelijke thema's in de klas op www.rijksoverheid.nl

³ Functies betekent dat onderwijs altijd in die gebieden iets doet; doeldomeinen betekent dat we daar in de vormgeving en uitvoering van het onderwijs expliciet aandacht aan moeten besteden en verantwoordelijkheid voor moeten nemen.

veroordeeld tot een plek in het verborgen curriculum en de aandacht die het krijgt is sterk afhankelijk van de taakopvatting van individuele docenten.

Goed onderwijs bestaat echter uit een gebalanceerde vormgeving van de drie functie- en doeldomeinen van onderwijs. Ik zie daarin een belangrijke rol weggelegd voor het behandelen van maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas. Dat zijn 'teachable moments' bij uitstek⁴. Controversiële onderwerpen zijn thema's of gebeurtenissen waarover in de samenleving en/of in de klas zeer uiteenlopende opvattingen bestaan: over de onderliggende verklaringen, over de oplossingsrichtingen, etc. Voorbeelden van controversiële onderwerpen zijn: vrijheid van meningsuiting, seksuele diversiteit, discriminatie en racisme, anti-semitisme, weerstand tegen de islam, terroristische aanslagen, het vluchtelingenvraagstuk en de Midden-Oosten problematiek.

Door op school maatschappelijk gevoelige onderwerpen te bespreken, kan gericht gewerkt worden aan de kerndoelen voor actief burgerschap en sociale integratie, waarbij kwalificatie, socialisatie en subjectificatie gebalanceerd vorm krijgen. De leerlingen verwerven kennis en inzicht over maatschappelijke gebeurtenissen en 'de grote kwesties' die in binnen- en buitenland leven (kwalificatie). Door op school in gesprek te gaan over deze onderwerpen, ontwikkelen ze discussievaardigheden, leren ze beargumenteren en hun mening te verwoorden en onderbouwen (socialisatie). School is de plek waar alle jongeren naar toe gaan en waar gericht gewerkt kan worden aan het open stellen van jongeren voor de vragen die maatschappelijk gevoelige onderwerpen aan het met elkaar samenleven - en dus ook aan henzelf - stellen (subjectificatie). Daarnaast zijn het vaak onderwerpen die leerlingen letterlijk persoonlijk raken en waardoor ze zich aangesproken voelen. Hiervoor aandacht hebben op school kan hen helpen in het proces van 'subject' worden en het nemen van verantwoordelijkheid voor het omgaan met deze vraagstukken (subjectificatie). Tot slot leren jongeren door het open, dat wil zeggen zonder vooraf bepaalde uitkomst, bespreken van controversiële onderwerpen hun eigen en andermans waarden, opvattingen en emoties kennen en deze bij zichzelf en anderen te onderzoeken (subjectificatie).

Het bespreken van maatschappelijk gevoelige onderwerpen op school biedt mijns inziens dus belangrijke en mooie kansen om de aandacht voor subjectificatie te versterken, in een goed evenwicht met kwalificatie en socialisatie. Als het normaler wordt dat dit soort onderwerpen onderdeel zijn van het curriculum op school, geeft dat leerlingen de boodschap dat het normaal is om zich aangesproken en verantwoordelijk te voelen voor vraagstukken die in de wereld om hen heen spelen. Dat ze daarbij oog hebben voor het bestaan van verschillende referentiekaders die bepalend zijn voor hoe erover het onderwerp gedacht wordt en welke emoties daarmee gepaard kunnen gaan. Dat ze vaardig zijn in het respectvol kunnen discussiëren over verschillende opvattingen over, en ervaringen met, problemen in het samenleven. Dat ze elkaar zien en behandelen als gelijkwaardige gesprekspartners en er geen sprake meer is van het gevoel dat veel jongeren met een migrantenachtergrond hebben als 'anders' te worden gezien en behandeld.

Graag wil ik benadrukken dat dit niet alleen van belang is in cultureel diverse klassen. Juist ook in 'homogene' klassen heeft het onderwijs een belangrijke taak om leerlingen in aanraking te laten komen met de diversiteit aan ervaringen, perspectieven en opvattingen die in de (multiculturele) samenleving bestaan.

⁴ Ik gebruik hier bewust de Engelse term, omdat het bespreken van controversiële onderwerpen in de UK onderdeel is van het verplichte curriculum.

De docent

De resultaten van verschillende Nederlandse onderzoeksstudies laten het beeld zien van taakbewuste en daadkrachtige docenten als het gaat om het bespreken van maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas: ze vinden het belangrijk dat deze onderwerpen aan bod komen op school. Als er sprake is van aan diversiteit gerelateerde spanningen tussen leerlingen onderling of tussen leerlingen en henzelf zullen zij dat niet gauw negeren maar kiezen ze ervoor om erop te reageren. Bij voorkeur doen ze dat in de vorm van een klassikaal gesprek. Dit beeld verscheen uit mijn promotieonderzoek (Radstake, 2009) en werd in recent onderzoek opnieuw bevestigd (Sijbers, R. e.a., 2015).

Een interessante vraag is hoe die gesprekken in de praktijk verlopen, in het licht van de genoemde drie functie- en kerndomeinen van het onderwijs. Fungeren ze inderdaad als 'teachable moments', waarbij leerlingen zich aangesproken voelen door 'wat de wereld van hen vraagt' en het gesprek iets teweeg brengt in hun kwalificatie, socialisatie en subjectificatie? Daarnaast is voor zover mij bekend nog weinig empirisch onderzoek gedaan. In de interview- en observatiestudie die onderdeel was van mijn proefschrift, volgde ik vier leraren en hun vmbo-t klassen en onderzocht de gesprekken die zij met hun cultureel diverse klas voerden over de vrijheid van meningsuiting. Eén van de bevindingen was dat het in de praktijk lastig bleek om de doelen die ze vooraf hadden gesteld, te bereiken (Radstake & Leeman, 2008). Zo bleken drie van de vier leraren, die vooraf tot doel hadden gesteld het gesprek te willen gebruiken om de horizon van de leerlingen te verbreden en hen in aanraking te willen brengen met verschillende perspectieven, in de praktijk juist terughoudend te zijn in het aan bod stellen van een diversiteit aan perspectieven. Het gesprek bracht niet wat ze hadden beoogd en ze waren niet tevreden over de rol die ze zelf hadden vervuld. Samen terugkijkend naar de opname die van het klasgesprek gemaakt was, weten ze dat aan hun angst voor hevige emoties of extreme opvattingen bij hun leerlingen en hun bezorgdheid dat er zich makkelijk escalaties zouden kunnen voordoen tussen leerlingen onderling of tussen leerlingen en henzelf waarvan zij niet goed wisten hoe daarmee om te moeten gaan en het gesprek weer in goede banen te leiden. Hierdoor waren zij in de voorbereiding en uitvoering van het gesprek, vaak onbewust, vooral bezig geweest met hoe de orde te behouden en het proces te bewaken. Ze hadden zich nauwelijks een beeld gevormd van het inhoudelijke verloop van het gesprek, en hielden de inbreng van leerlingen soms eerder af dan dat ze werden aangemoedigd om andere perspectieven in te brengen. In de praktijk bleken de gesprekken echter ordelijk te verlopen en voelden leerlingen zich voldoende veilig om mee te praten. Sterker nog, de meeste van hen stonden te popelen om hun persoonlijke ervaringen en meningen in te brengen. Van spanningen of grove uitingen, waarvoor de leraren hadden gevreesd, was in geen van de klassen sprake.

Zowel in dit kleinschalige onderzoek als in de docenttrainingen die ik begeleid op dit terrein, merk ik dat docenten verschillende dilemma's ervaren bij het bespreken van maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas. Moet ik juist verschillende perspectieven aanwakkeren of afremmen (om escalatie te voorkomen)? Hoe zorg ik ervoor dat leerlingen de ruimte krijgen om te kunnen zeggen wat ze vinden zonder dat er daarbij andere leerlingen of ikzelf gekwetst worden? Moet ik me objectief opstellen in het gesprek of juist ook mijn eigen mening geven? Hoe kan ik aansluiten bij de ervaringen van leerlingen terwijl ik niet als één van hen wordt gezien? Moet het gesprek een open uitkomst hebben (en hoe breng ik dat gesprek dan tot een goed einde) of het inhoudelijk in een bepaalde richting sturen?

Wat mij opvalt in de vragen van docenten is dat zij vaak aangeven behoefte te hebben aan praktische tips: 'hoe moet ik het gesprek aanpakken?' Echter, daar liggen meestal vragen aan ten grondslag over hoe een gesprek goed voor te bereiden zodat ze er zekerder in staan. Een

standaardrecept bestaat hiervoor niet: er spelen veel factoren een rol, zoals de beladenheid (of actualiteit) van het onderwerp voor de leerlingen en de docent zelf, de leeftijd en achtergronden van de leerlingen, de ervaring van de docent met het begeleiden van gesprekken, de sfeer en mate van veiligheid in de klas, de relatie tussen de leerlingen en de docent, etc. Het gaat erom deze factoren te overwegen in de voorbereiding van het gesprek. Om docenten te ondersteunen bij het voorbereiden van gesprekken over controversiële onderwerpen werk ik met een op basis van literatuur opgestelde structuur met de uit de journalistiek bekende vijf W- vragen: waarom, wat, wie, waar en wanneer. Bij het *Waarom* van het gesprek gaat het om het expliciteren van de aanleiding voor het gesprek en wat de docent er primair mee beoogt te bereiken, bijvoorbeeld puur het bespreekbaar maken van het onderwerp, leerlingen in aanraking brengen met verschillende perspectieven, discussieregels leren hanteren, etc. Bij het *Wat* van het gesprek gaat het om de afbakening van het onderwerp: waar gaat de controverse in wezen over? Wat is voor de leerlingen relevant, wat raakt aan hun belevingswereld? Bij de *Wie*-vraag gaat het om het vooraf bedenken hoe de leerlingen tegenover het onderwerp staan, en hoe jijzelf als docent, als ook om het inschatten van waar de gevoeligheden en grenzen liggen bij elkaar. De *Waar*-vraag betreft een beschrijving van de klas in termen van sfeer, veiligheid, onderlinge relaties. Bij het *Wanneer* gaat het om de timing van het gesprek in het leerproces van leerlingen en zaken als aansluiting op de voorkennis van leerlingen, op eerdere gesprekken/voorvallen, etc. Door deze vragen af te lopen (en erover in gesprek te gaan met collega's!) kunnen docenten vervolgens doordacht voor een bepaalde gespreksaanpak en docentrol kiezen en hebben ze zich een beter beeld gevormd van het verloop van het gesprek (en wat het van hen vergt). Dit zorgt ervoor dat docenten met een zekerder gevoel het klassikale gesprek over wereldse zaken kunnen begeleiden.

De kracht van de rol van de docent in het daadwerkelijk begeleiden van zo'n gesprek zit kort gezegd in het zowel kunnen volgen als leiden, in die volgorde. Volgen betekent het vertrekken vanuit wat leerlingen zelf aanbrengen, aandachtig luisteren, goed observeren (ook de stille leerlingen geven signalen!), open vragen stellen en mee veren met weerstand. Leiden gebeurt door het gesprek inhoudelijk een wending te geven, door het aanmoedigen van het aanbrengen van afwijkende ideeën, door kritisch door te vragen, door andere perspectieven eraan te zetten, etc. Deze sturing is dus niet gericht op het overtuigen van leerlingen om ze tot een andere opvatting of tot consensus te brengen, maar bedoeld om hen aan te zetten tot reflectie op hun zienswijze, om ze in aanraking te laten komen met andere opvattingen, polarisatie te voorkomen en hun inzicht in (de complexiteit van) maatschappelijke vraagstukken te vergroten. En vooral ook, om in termen van Gert Biesta te spreken: om leerlingen in verbinding te brengen met de wereld en wat die van hen vraagt.

Ook al zien de meeste docenten het als een belangrijke taak van het onderwijs om maatschappelijk gevoelige onderwerpen te behandelen op school, niet alle docenten zijn eraan gewend dit zelf te doen met hun leerlingen. Of überhaupt aan het begeleiden van klassikale gesprekken die niet gericht zijn op kennisverwerving, maar op het reflecteren op opvattingen, uitwisselen van ervaringen, het onderbouwen van meningen, het verbreden van hun wereldbeeld, etc. Het kan voor docenten een 'nieuwe' rol zijn en dat kan er ook voor zorgen dat ze niet goed weten hoe deze taak op te pakken. Het doet een beroep op een andere rol dan die ze vaak in reguliere lessen vervullen als docent; nu draait het ook om hun vaardigheden als gespreksleider. Zowel bij de onervaren als de meer ervaren docenten roept het begeleiden van gesprekken in de klas over maatschappelijk gevoelige onderwerpen vragen en dilemma's op, waarbij ze – op hun eigen praktijk toegesneden - ondersteuning kunnen gebruiken.

Tot slot

Mijn pleidooi is om in het onderwijs meer en substantiëler aandacht te besteden aan het bespreken van maatschappelijk gevoelige onderwerpen. Zoals ik heb beargumenteerd is dat een belangrijke en waardevolle manier om gebalanceerd te werken aan de kwalificatie, socialisatie en subjectificatie van álle leerlingen, in álle klassen. Door dit soort gesprekken op een goede manier te begeleiden op school, geven we leerlingen de ervaring van het 'je aangesproken voelen' door de vragen die de wereldse zaken aan iedereen stellen. Dat is een ervaring die, al helemaal in het licht van het dominante rendementsdenken in onderwijsland en de complexe vraagstukken waar we vandaag de dag mee te maken hebben, onmisbaar is. De rol van docenten om maatschappelijk gevoelige onderwerpen zó te bespreken dat het betekenisvolle leermomenten worden voor leerlingen voor hoe we met elkaar vormgeven aan het samenleven in diversiteit, is cruciaal. Het is een illusie om ervan uit te gaan dat het constateren van deze belangrijke rol genoeg is en het dan vanzelf gaat. De professionele ontwikkeling van docenten op dit punt vraagt om zorg en aandacht van scholen en de overheid.

Bronnen

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.

Biesta, G. J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.

Huijink, W., Dagevos, J., Gijsberts, M. en Andriessen, I. (2015). Werelden van verschil. Over de sociaal-culturele afstand en positie van migrantengroepen in Nederland. *Sociaal Cultureel Planbureau*.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Radstake, H. en Dekovic, M. (2002). *Ama's onderweg. De integratie van alleenstaande minderjarige asielzoekers in Nederland*. Amsterdam: SWP.

Radstake, H. en Leeman, Y. (2008). Begeleiden van gesprekken in de klas over problemen met etnisch gemengd samenleven. *Pedagogiek*, 28 (3), 171-189.

Radstake, H. (2009). *Teaching in diversity. Teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogeneous classes*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant

Sijbers, R., Elfering, S., Lubbers, M., Scheepers, P. & Wolbers, M. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Radboud Universiteit.