

2. Van vrijheid van onderwijs naar vrijheid voor onderwijs

Een onderwijspedagogisch argument

Gert Biesta

Vrijheid en onderwijs

Wie de tekst van artikel 23 van de Nederlandse Grondwet erop naleest, moet vaststellen dat de veelgebruikte aanduiding ‘vrijheid van onderwijs’ er niet in voorkomt, net zo min overigens als het woord ‘onderwijsvrijheid’. We kunnen lezen dat “het geven van onderwijs” vrij is (lid 2), dat de “vrijheid van richting” van het bijzonder onderwijs in acht wordt genomen bij het wettelijk regelen van de “eisen van deugdelijkheid” (lid 5), en dat waar het de eisen van deugdelijkheid voor het algemeen vormend lager onderwijs betreft, “de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers” wordt geëerbiedigd (lid 6).

Ik laat het aan de historici om zicht te bieden op de ontwikkelingen die hebben geleid tot de formulering van artikel 23. Hoewel de inzet van die ontwikkelingen voor sommigen juist was om religie en levensbeschouwing een plaats binnen het gezamenlijke, openbaar onderwijs te geven, is dat uiteindelijk zo niet uitgepakt; niet in de wetgeving en ook niet in de onderwijspraktijk. Evenmin is het idee van vrijheid van onderwijs op deze wijze in het alledaagse spraakgebruik gaan circuleren, namelijk als de vrijheid om onderwijs naar eigen inzicht en op basis van eigen waarden en overtuigingen vorm te geven. Daarbij is het uiteraard de vraag om wiens ‘eigen’ het hier gaat; ik kom er later in deze bijdrage op terug.

Deze invulling van de vrijheid van onderwijs is overigens niet uniek voor Nederland.¹ In artikel 26, lid 3, van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens staat bijvoorbeeld: “Aan de ouders komt in de eerste plaats het recht toe om de soort van opvoeding en onderwijs te kiezen, welke aan hun kinderen zal worden gegeven.” En in artikel 14, lid 3, van het Handvest van de Grondrechten van de Europese Unie lezen we:

“De vrijheid om met inachtneming van de democratische beginselen instellingen voor onderwijs op te richten en het recht van ouders om zich voor hun kinderen te verzekeren van het onderwijs en de opvoeding die overeenstemmen met hun godsdienstige, hun levensbeschouwelijke en hun opvoedkundige overtuiging, worden geëerbiedigd volgens de nationale wetten die de uitoefening ervan beheersen.”

In beide gevallen zijn de ouders de belangrijkste actoren, en zouden we kunnen zeggen dat de vrijheid van onderwijs is verankerd in het recht van ouders om onderwijs te kiezen of te creëren dat bij hun overtuigingen past.

Ook een recente notitie van de Nederlandse Onderwijsraad over onderwijsvrijheid² laat duidelijk zien dat onderwijsvrijheid wordt opgevat als de vrijheid van bepaalde groepen in de samenleving om onderwijs naar eigen inzicht, waarden en overtuigingen in te richten, en als de vrijheid van ouders om het onderwijs te kiezen dat bij hun eigen inzichten, waarden en overtuigingen past. De raad identificeert ten aanzien hiervan vijf spanningen: 1) kwaliteitsopvattingen overheid versus eigen identiteit scholen; 2) altijd discussie over of deugdelijkheidseisen voldoen; 3) waarborgen van toegang, maar weinig grip op scholenaanbod; 4) pluriformiteit nodig voor keuzevrijheid, maar niet altijd aanwezig of gewenst; en 5) vrijheid van ouders en scholen versus

1 Wat eerder uniek is voor Nederland, is de gelijke bekostiging van openbaar en bijzonder onderwijs, hoewel Ierland een vergelijkbare situatie kent waar het de financiering van het katholieke onderwijs betreft, en meer recent in landen als Zweden en Engeland staatsgefinancierd ‘vrij’ onderwijs tot ontwikkeling gekomen: de *friskola* in Zweden en de *academies* en *free schools* in Engeland.

2 Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid én overheidszorg. Spanning in artikel 23*, Den Haag: Onderwijsraad 2019, www.onderwijsraad.nl/publicaties/publicaties/2019/12/9/notitie-onderwijsvrijheid-en-overheidszorg.

segregatie tegengaan. Deze lijken allemaal voort te komen uit een zorg dat de vrijheid van scholen om zelf vorm te geven aan het onderwijs en daarmee ook zelf te articuleren wat goed onderwijs is, te ver zou kunnen gaan. Daarbij brengt de raad met name de criteria van 'kwaliteit' en 'toegankelijkheid' in het geding, vanuit de gedachte dat er juist op die punten een zorg zou liggen voor de overheid.³

Het is interessant om te zien dat in de opstelling van de Onderwijsraad – en ook bij vele anderen die in de afgelopen jaren bedenkingen hebben geuit ten aanzien van de onderwijsvrijheid – een klassieke pedagogische 'kwestie' in beeld komt of, in pedagogische vaktaal, een klassieke pedagogische 'antinomie', namelijk die van vrijheid bieden versus grenzen stellen.⁴ De bedenkingen van de Onderwijsraad doen nog het meeste denken aan de ouders van een tiener die hun kind vrijheid willen geven, maar dan toch weer teleurgesteld zijn als het kind iets anders met die vrijheid doet dan ze hadden gehoopt of beoogd. Dat dilemma is niet 1-2-3 oplosbaar, omdat wie vrijheid geeft altijd een risico loopt dat die vrijheid anders wordt gebruikt, wat betekent dat wie vrijheid geeft daarmee ook altijd zichzelf op het spel zet.⁵ Dat is echter geen reden om die vrijheid dan maar in te trekken, of niet in het geding te brengen. Deze risico's zijn namelijk eigen aan alle opvoeding en al het onderwijs dat erop uit is om het vrije en letterlijk 'zelf-standige' bestaan van kind en jongere mogelijk te maken.⁶

Daarmee zijn we van de discussie over de vrijheid van onderwijs terechtgekomen bij een klassiek en, mijns inziens, ook fundamenteel onderwijspedagogisch thema, namelijk dat van de vrijheid. Vanuit deze invalshoek wil ik in deze bijdrage een aantal overwegingen ten aanzien van de discussie over onderwijsvrijheid en haar mogelijke grenzen formuleren. Ik doe dit in drie stappen.

3 Het is overigens opvallend dat er wordt ingezet op 'kwaliteit' en niet op 'deugdelijkheid', omdat betoogd zou kunnen worden dat de pluraliteit van het Nederlandse onderwijs een kwaliteitspluraliteit is, terwijl de vraag of de verschillende articulaties van kwaliteit deugdelijk zijn, van een andere orde is.

4 Sinds Litt (1927) staat dit bekend als de antinomie van *Führen* versus *Wachsenlassen*. Zie T. Litt, *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Leipzig: Teubner 1927.

5 Zie G.J.J. Biesta, 'Risking ourselves in education: Qualification, socialisation and subjectification revisited', *Educational Theory* 2020/70, afl. 1, p. 89-104.

6 G.J.J. Biesta, *The beautiful risk of education*, Boulder, Co: Paradigm Publishers 2014.

In de eerste stap stel ik de vraag of het goede van goed onderwijs gelegen is in de (normatieve) agenda's die eraan ten grondslag liggen en er richting aan geven. Een bevestigend antwoord zou betekenen dat de discussie zich zou moeten richten op de vraag welke agenda's wel en welke agenda's niet door de beugel kunnen en wie daar zeggenschap over heeft of zou moeten hebben. Hoewel de vraag welke agenda's richting geven aan het onderwijs een belangrijke is, lijkt één ding te worden vergeten, namelijk dat kinderen en jongeren er niet alleen zijn om onderworpen te worden aan de meestal goede bedoelingen van anderen en de agenda's waarin die bedoelingen worden gearticuleerd, maar ook zelf een leven te leiden hebben.

In de tweede stap breng ik deze dimensie voor het voetlicht en stel ik de vraag wat dit betekent voor ons denken over de inrichting en vormgeving van het onderwijs. Ik stel de vraag of de inrichting en vormgeving uitsluitend te maken hebben met de kwaliteit van de agenda's die daar richting aan geven, of dat het zo zou kunnen zijn dat het goede van het onderwijs allereerst te maken heeft met de opdracht waar opvoeders en leraren zich voor gesteld zien. Begint het in het onderwijs, anders gezegd, bij wat verschillende partijen met het onderwijs *willen*, of is de eerste vraag die van het *'moeten'*, dat wil zeggen, de vraag wat de (ontmoeting met de) nieuwe generatie eigenlijk van ons *vraagt*.

In de derde stap stel ik de vraag of onderwijs louter als instrument voor de uitvoering van al of niet deugdelijke intenties begrepen moet worden, of dat de integriteit van het onderwijs *zelf* er ook toe doet. Is het, anders gezegd, om het even *hoe* we kinderen en jongeren 'zo ver' krijgen? Of is er wellicht iets in de vorm en het 'gebaar' van het onderwijs zelf dat grenzen stelt aan wat onderwijspedagogisch gezien 'toelaatbaar' is en in die zin de vrijheid van opvoeders en leraren om onderwijs naar eigen inzicht vorm te geven en in te vullen, juist *inperkt*?

Tegen de achtergrond van deze overwegingen suggereer ik in de conclusie dat het voor de discussie over onderwijsvrijheid zinvol zou kunnen zijn om niet langer te spreken over de vrijheid *van* onderwijs maar te gaan spreken over de vrijheid *voor* onderwijs. Daarbij gaat het om de gezamenlijke of, zo men wil, publieke opdracht om ruimte te bieden aan onderwijs, dat wil zeggen, er zorg voor te dragen dat onderwijs plaats kan vinden en, meer letterlijk, *een* plaats kan vinden.

Ik karakteriseer de gedachtegang die ik in deze bijdrage ontwikkel als een *onderwijspedagogisch* argument. Ik besef dat de discussie over de vrijheid van onderwijs niet louter een onderwijspedagogische is, maar probeer in deze bijdrage de onderwijspedagogische insteek zo scherp en expliciet mogelijk onder woorden te brengen, zodat deze zo goed mogelijk ‘gewogen’ kan worden in relatie tot andere invalshoeken op de discussie. De aanduiding ‘onderwijspedagogisch’ is bedoeld om aan te geven dat het me allereerst om een pedagogische kijk op het onderwijs gaat.

Pedagogiek gaat daarbij niet over leren en ontwikkelen en is ook zeker niet een kwestie van aardig zijn voor kinderen. Pedagogiek gaat, heel kort gezegd, over het verschijnen van het ‘ik’ van kind en jongere in de wereld.

Dat ‘ik’ is geen commandocentrum van waaruit alles wordt gereguleerd; het ‘ik’ is ook geen *atonomous chooser*, zoals het in het Engels wel heet. Niet alleen is het zo dat het ‘ik’ eigenlijk niet zoveel te kiezen heeft in het leven – de eerste ervaring van het ‘ik’ is dat het ‘ik’ zichzelf aantreft, dat wil zeggen, dat het kind zich op een gegeven moment van zichzelf bewust wordt. Evenmin is de wereld een winkel waar het ‘ik’ vrijelijk in zou kunnen grasduinen. Het ‘ik’ verschijnt in de wereld als antwoord op een appel; als antwoord op de simpele vraag: “Mens, waar ben je?” Een vraag die overigens al lang in onze geschiedenis aanwezig is (zie bijvoorbeeld Genesis, hoofdstuk 3 vers 9). Die vraag – “Waar ben je?” – brengt mijn ‘ik’ in het geding en het is aan mij, en niemand anders, om iets met die vraag te doen. Of niet natuurlijk, want precies op die tweesprong ontmoeten we onze eigen vrijheid.

De agenda’s van het onderwijs

Ik heb vastgesteld dat in veel discussies de vrijheid van onderwijs primair wordt begrepen als de vrijheid om onderwijs naar eigen inzicht vorm te geven. Ouders blijken een belangrijke ‘eigenaar’ van deze vrijheid te zijn, en daar waar onderwijs vanuit deze vrijheid wordt gecreëerd is het, in de meeste gevallen, om een aanbod te kunnen doen dat in overeenstemming is met hun “godsdienstige, levensbeschouwelijke en opvoedkundige overtuigingen”, zoals het in het Europese Handvest heet. Strikt genomen is de formulering in de Universele

Verklaring van de Rechten van de Mens meer open, omdat het daar gaat om het recht van ouders om te kiezen welke soort van opvoeding en onderwijs er aan hun kinderen wordt gegeven. Deze formulering laat de mogelijkheid open dat ouders kiezen voor onderwijs dat juist *niet* in overeenstemming is met hun eigen overtuigingen. Dat is belangrijk, want er zijn immers ouders die de (keuze)vrijheid van hun kind zo serieus nemen, dat ze hun kind het liefst aan geen enkele invloed bloot zouden willen stellen tot het moment dat het kind zelf keuzes kan maken.⁷

In het overgrote deel van de gevallen wordt vrijheid van onderwijs echter opgevat als de vrijheid om het onderwijs naar eigen overtuiging in te richten. Meer specifiek gaat het er daarbij om zeggenschap te hebben over wat er bij de leerlingen wel en niet ‘op tafel komt’ – onderwijsaanbod en onderwijsinhoud – en over de waarden, overtuigingen en normatieve oriëntaties die daarbij in het geding zijn.⁸ Onderwijsvrijheid zo opgevat betekent dus zeggenschap over de kwalificatie-kant van het onderwijs en ook over de socialisatie-kant. Daarbij is er tegenwoordig meestal weinig discussie over de vraag of alle kinderen zouden moeten leren lezen, schrijven en rekenen – wat vroeger wel anders is geweest en in sommige landen nog steeds een punt van discussie is – maar gaat het vooral om *zeggenschap over de normatieve socialisatie* die door het onderwijs plaatsvindt, overigens zowel door middel van het aanleren van bepaalde normen en waarden als door middel van het aanleren van bepaalde kennis, vaardigheden en houdingen.

De discussie over onderwijsvrijheid laat zien dat de zeggenschap over de normatieve socialisatie van kinderen en jongeren niet onbegrensd is, of niet onbegrensd zou mogen zijn. In het Europese Handvest gaat het bijvoorbeeld expliciet over het in acht nemen van *democratische beginselen*; in artikel 23 is er altijd ook de lastige maar belangrijke vraag van de *deugdelijkheid* van het onderwijs; en de eerste spanning die door de Onderwijsraad wordt geïdentificeerd gaat over

7 Over de feitelijke onmogelijkheid van deze benadering, zie K. Mollenhauer, *Vergeten samenhang*, Amsterdam/Meppel: Boom 1987.

8 Ik gebruik de aanduiding ‘meer specifiek’, omdat niet in al het bijzonder onderwijs een ambitie lijkt te zijn om zeggenschap te hebben over de inhoud van het onderwijs, en met name de waarden-kant van die inhoud. Bij veel traditioneel vernieuwingsonderwijs gaat het mijns inziens eerder over de vormgeving van het onderwijs – de didactiek en pedagogiek – dan over de ambitie om bepaalde inhouden en bepaalde waarden over te willen dragen. Uiteraard is dit een punt voor nadere analyse.

de *kwaliteitsopvattingen* van de overheid versus de kwaliteitsopvattingen die voortkomen uit de eigen identiteit van scholen.

Dit alles lijkt te suggereren dat de discussie over onderwijsvrijheid zich afspeelt op het niveau van wat we *de agenda's van het onderwijs* zouden kunnen noemen. Het gaat, anders gezegd, om de zeggenschap over het onderwijsaanbod en de bijbehorende verwachtingen naar leerlingen toe, en daarbij gaat het zowel om de vraag wat er, vanuit de invalshoek van de verschillende partijen, *in ieder geval wel* aan de orde zou moeten komen en ook over wat er *in ieder geval niet* aan de orde zou moeten komen.

Een sprekend voorbeeld van deze insteek is te vinden in een recente bijdrage van Ernst Hirsch Ballin⁹ aan de discussie over onderwijsvrijheid; een discussie die hij overigens expliciet verbindt met het vraagstuk van democratisch burgerschap. Tegen de achtergrond van een gedetailleerde analyse van de wordingsgeschiedenis van de grondwetsherziening van 1917, komt Hirsch Ballin tot een scherpe veroordeling van zogenaamde 'afzonderingsscholen', die hij karakteriseert als scholen die de bedoeling hebben "kinderen te doorkneden in een specifieke overtuiging die zich onderscheidt of zelfs afzet van de rest" (ibid.). Hirsch Ballin merkt op dat bijzonder onderwijs 'goed' is, en dat het "ook van een geprononceerde geloofsrichting [moet] kunnen uitgaan", maar hij voegt daar onmiddellijk aan toe dat het "niet al te bijzonder [mag] worden". Zijn verwijt aan 'afzonderingsscholen' is dat ze "hun omgeving mentaal de rug toekeren" (ibid.).

Betekent dit dat de normatieve socialisatie van afzonderingsscholen te krachtig zou zijn? Dat het, anders gezegd, neigt naar of neerkomt op een vorm van indoctrinatie? Ik denk het niet. Als ik Hirsch Ballin goed begrijp, is het de *agenda* van afzonderingsscholen die volgens hem niet deugt (en het is interessant om te zien dat hij in zijn kritiek op afzonderingsscholen herhaaldelijk het deugdelijkheidsargument naar voren brengt). In het alternatief dat Hirsch Ballin bepleit, gaat het erom dat het onderwijs "de leerlingen vormt in hun vermogen om verbindingen te leggen met anderen en andersdenkenden", en die ambitie legt hij ook uitdrukkelijk neer bij (deugdelijk) *bijzonder* onderwijs. Hij stelt daarbij de vraag "welk vermogen tot het aangaan van

9 E. Hirsch Ballin, *De stille revolutie van 1917. Dwarsverbinding in democratisch burgerschap en onderwijs*. Amsterdam: Querido Fosfor 2017 (deze publicatie kent geen paginanummers).

verbindingen leerlingen moeten meekrijgen om hun onderwijs deugdelijk te kunnen noemen” (ibid.). Maar die agenda moet met minstens zoveel kracht worden doorgevoerd als de agenda van afzonderingscholen, niet in het minst omdat volgens Hirsch Ballin het onderwijs, “na de schorsing van de opkomstplicht voor militaire dienst, de enige institutie is die structureel bijdraagt aan de vorming van burgerschap” (ibid.).¹⁰

De vraag wat de goede agenda voor het onderwijs is en, meer nog, wie het recht heeft om die agenda te bepalen en wie het recht heeft grenzen te stellen aan de diverse agenda’s die in een samenleving worden gearticuleerd en gepraktiseerd, is uiteraard een cruciale vraag in de discussie over onderwijsvrijheid. Hirsch Ballin plaatst die vraag terecht in de context van de democratische samenleving. Dat is niet alleen vanwege de expliciet democratische begrenzing die bijvoorbeeld in het Europese Handvest wordt geformuleerd, of vanwege het feit dat de grondwetsherziening van 1917 ook een belangrijke stap voorwaarts betekende in de gelijkstelling van alle Nederlandse burgers. Het is ook, en mijns inziens allereerst, omdat juist een democratische samenleving ruimte wil bieden aan pluraliteit, en met name pluraliteit ten aanzien van wat in de literatuur wel wordt aangeduid als ‘concepties van het goede leven’.

Maar het probleem met alle ‘drukte’ rondom het vinden van de juiste agenda voor het onderwijs, is dat een belangrijk aspect – we zouden ook kunnen zeggen: een belangrijke ‘partij’ – over het hoofd wordt gezien, en dat zijn de kinderen en jongeren die de scholen bevolken. Die zijn daar namelijk niet alleen aanwezig als ‘rekruteringsmateriaal’ voor de zittende samenleving,¹¹ maar *willen* ook zelf wat met hun leven, en *moeten* ook zelf wat met hun leven. Wat buiten beeld dreigt te vallen is, anders gezegd, de vrijheid van kinderen en jongeren om hun leven zelf ter hand te nemen – een vrijheid die zowel gave als opgave is.

10 De verwijzing naar militaire dienst is wellicht wat ongelukkig, omdat tot 2020 de zogenaamde ‘dienstplichtbrief’ in Nederland alleen naar jongens werd verstuurd.

11 Voor dit idee zie K. Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa 1973, p. 24.

De opdracht van het onderwijs

Wie meent dat het vraagstuk van goed onderwijs louter een kwestie is van het vinden van de juiste agenda, benadert onderwijs vanuit de vraag wat *wij* van de nieuwe generatie willen – onderwijs als normatieve socialisatie. Maar er is nog een heel andere vraag te stellen ten aanzien van het onderwijs, namelijk de vraag wat de (ontmoeting met de) nieuwe generatie *van ons vraagt*, ongeacht alles wat wij zelf van hen zouden willen. Dat is geen kwestie van de juiste agenda, maar heeft iets te maken met het idee van een pedagogische *opdracht*.

Het idee dat het onderwijs *zelf* een opdracht heeft, niet omdat er een bepaalde opdrachtgever zou zijn, maar omdat de ontmoeting met de nieuwe generatie iets van de zittende generatie vraagt, heeft te maken met het inzicht dat de vrijheid van kinderen en jongeren en, meer algemeen, de vrijheid van mensen – of meer precies: de vrijheid van *ieder* mens – ertoe doet. Dat inzicht breekt in de westerse wereld door aan het begin van de moderne tijd, en is bijvoorbeeld manifest in de Amerikaanse Revolutie (1776) en de Franse Revolutie (1789). In de geschiedenis van de pedagogiek is Rousseau een van de eersten die de thematiek van de vrijheid een centrale plaats toekent, en daarmee kan hij als een van de grondleggers, en misschien zelfs wel *de* grondlegger van de moderne pedagogiek worden gezien.

Dit betekent niet dat in het denken over opvoeding en onderwijs de vrijheid van het kind, dat wil zeggen, diens vermogen om initiatieven te nemen, om te handelen, om te kiezen met de stroom mee te gaan of zich er juist tegen te verzetten, om bewust ‘ja’ of bewust ‘nee’ te zeggen, tot die tijd onbekend was.¹² Het tegendeel is het geval, maar we zouden kunnen zeggen dat lange tijd die (wils)vrijheid als een probleem werd gezien. Opvoeding, in de vorm van de disciplineren en moraliseren van het kind, was erop uit om die vrijheid in het gareel te krijgen of, meer positief gedomd, om middels cultivering de ‘ruwe kracht’ van de kinderlijke vrijheid tot deugdzaamheid

12 Het vraagstuk van de menselijke vrijheid – vaak toegespitst op de vraag of menselijk handelen vrij is of gedetermineerd – is uiteraard ook een centraal thema in de filosofie (bijvoorbeeld in discussies over de wil) en de theologie (bijvoorbeeld in discussies over de status van het kwaad). In beide gevallen is de vraag van de wil (svrijheid) verbonden met de vraag van toerekeningsvatbaarheid en verantwoordelijkheid (wat laat zien dat het ook een belangrijke juridische en morele vraag is).

en voortreffelijkheid te brengen (zie bijvoorbeeld het Griekse idee van *arete* [ἀρετή]). Het gaat in deze benadering van de opvoeding, anders gezegd, om *perfectionering*,¹³ in het besef dat niet iedereen dezelfde graad van perfectie zal kunnen bereiken.

De belangrijkste omkering die in de loop van de achttiende eeuw in het denken over opvoeding plaatsvindt (meer, overigens, dan in het ‘doen’), is dat de vrijheid van het kind niet louter en niet langer als een probleem wordt gezien, maar als een waarde in zichzelf verschijnt. Het kind is niet langer en niet louter een *object* van al of niet goed bedoelde invloeden van buitenaf, maar verschijnt ook als *subject* van zijn of haar eigen leven. Daarmee komt er een heel andere ‘kwestie’ in beeld voor opvoeders, namelijk de vraag hoe het kind aangemoedigd en uitgedaagd kan worden tot diens eigen subject-zijn. Dat – en daarom is hier sprake van een omkering – is geen kwestie van de agenda waarmee opvoeders het kind proberen te disciplineren of perfectioneren,¹⁴ maar is de opdracht die waargenomen kan worden in de ontmoeting met de nieuwe generatie.¹⁵ ‘Kleiner’ gezegd is het de opdracht die kan worden waargenomen in de ontmoeting met wat Hannah Arendt zo treffend aanduidt als het verschijnsel van de ‘nataliteit’, dat wil zeggen, van het nieuwe begin dat zich aandient in de wereld.¹⁶ En voor Arendt gaat het daarbij niet alleen om de feitelijke geboorte van kinderen, maar om ieder ‘initiatief-nemen’, zowel in woord als in daad.

13 Zie hierover R. Vanderstraeten, ‘Zelfthemativering in het opvoedingssysteem. Over functionele differentiatie en haar gevolgen op het einde van de 18de eeuw’, *Comenius*, 1995/15, p. 3-20.

14 Wie wil betogen dat dit net zo goed een agenda is, vergeet niet alleen dat in een democratische samenleving de gelijke vrijheid van ieder mens een niet-onderhandelbaar goed is, en dat mensen hun leven hebben gegeven, en blijven geven, om precies die vrijheid te behoeden, maar reduceert in een en dezelfde beweging het kind weer tot object, en ontkent daarmee ook de inzet van de moderne pedagogiek, die zijn grondslag juist heeft in de zorg voor het subject-zijn van de opvoeding.

15 Bernfeld karakteriseert opvoeding als het antwoord van de samenleving op het feit van de ontwikkeling van kinderen. Zie S. Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1973, p. 51.

16 Hannah Arendt stelt dat *education* te doen heeft met “our attitude toward the fact of natality”, dat wil zeggen, “toward the fact that we have all come into the world by being born and that this world is constantly renewed through birth”. Zie H. Arendt, *Between past and future: Eight exercises in political thought*, Harmondsworth: Penguin Books 1977, p. 196.

Met deze omkering krijgt het denken over opvoeding een ander steekwoord. Niet langer gaat het om ‘perfectionering’. De inzet van het opvoedend handelen wordt vanaf nu gearticuleerd in termen van ‘emancipatie’.¹⁷ In een veelgeciteerde passage uit de tekst *Over pedagogiek* stelt Immanuel Kant dat het vermogen om de eigen vrijheid te gebruiken en, meer nog, om die *goed* te gebruiken, het eigenlijke doel van de opvoeding is. Daarmee plaatst Kant de opvoeding expliciet onder de vlag van de vrijheid. Tegelijkertijd meent Kant dat opvoeding niet zonder dwang plaats kan vinden, wat resulteert in de formulering van de zogeheten pedagogische paradox. Hoe kan ik, als opvoeder, vrijheid cultiveren in het besef dat opvoeding niet zonder dwang kan?¹⁸ Kant komt uit bij een paradox, omdat hij nog onvoldoende ‘afscheid’ lijkt te hebben genomen van het cultiverings‘paradigma’.¹⁹ Hij zoekt als het ware naar een manier om het idee van opvoeding als cultivering van het kind als ‘object’ te verenigen met de rol die opvoeding dient te spelen ten aanzien van het subject-zijn van het kind.

Wat dat betreft is de positie die Jean-Jacques Rousseau in zijn boek *Emile, of: Over de Opvoeding*²⁰ presenteert, consistent en, in zekere zin, ook radicaler als het gaat om de relatie tussen onderwijs en vrijheid. Voorwaarde is wel dat we Rousseau in deze termen begrijpen en zijn boek niet als een theorie over opvoeding als cultivering lezen. Het feit dat Emile’s opvoeder – in Rousseaus boek aangeduid als de ‘gouverneur’ – een zekere afstand probeert te creëren tussen Emile en de

17 De vraag hoe emancipatie precies begrepen moet worden en wat opvoeding en onderwijs daaraan bijdragen, is tot op de dag van vandaag deel van de onderwijspedagogische discussie. Voor een reconstructie zie G.J.J. Biesta, ‘Don’t be fooled by ignorant schoolmasters. On the role of the teacher in emancipatory education’, *Policy Futures in Education* 2017/15, 1, p. 52-73.

18 In het Duits schrijft Kant: “Wie kultiviere Ich die Freiheit bei dem Zwange.” Kant vraagt dus niet hoe vrijheid door middel van dwang tot stand gebracht kan worden, wat overigens wel een populaire interpretatie van Kants paradox is. Voor een gedetailleerde discussie zie J. Giessinger, ‘Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?’ *Zu Kants Pädagogik*, *Pädagogische Rundschau* 2011/65, p. 259-270.

19 Dit ‘paradigma’ is tot op de dag van vandaag aanwezig in de onderwijspedagogische discussie en praktijk. Zie G.J.J. Biesta, ‘Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance, and a missing dimension in the theory of education’, *Policy Futures in Education* 2020/18, 8, p. 1011-1025.

20 Zie J.-J. Rousseau, *Emile of over de opvoeding*, Amsterdam/Meppel: Boom Klassiek 2012 (1762).

sociale omgeving waarin Emile opgroeit, is niet bedoeld om Emile weg te houden van alle culturele hulpbronnen waaraan hij zich zou kunnen vormen, en is ook niet de uitdrukking van een (naïef) geloof in de ‘pure’ natuurlijke ontwikkeling. Het creëren van afstand is daarentegen bedoeld om ervoor te zorgen dat alle invloeden van buitenaf het ontluikend subject-zijn van Emile niet bij voorbaat al ondermijnen of onmogelijk maken. Het is, anders gezegd, bedoeld om de ruimte te scheppen waarbinnen het voor Emile mogelijk wordt om als subject van zijn eigen leven te verschijnen.

De gouverneur beoogt Emile de kans te geven een zekere mate van soevereiniteit ten opzichte van alle invloeden van buitenaf te realiseren, een zekere mate van zelf-standigheid. De gouverneur probeert het voor Emile mogelijk te maken dat hij *in een relatie met* de wereld buiten hem kan komen, in plaats van door die wereld te worden overspoeld, gedetermineerd en geobjectiveerd. De ‘inzet’ van de gouverneur is daarmee precies het subject-zijn van Emile en in die zin is het werk van de gouverneur een kwestie van emancipatie. Diezelfde inzet is ook zichtbaar in de wijze waarop de gouverneur probeert afstand te creëren tussen Emile en de ‘passies’ die van binnenuit bij hem naar boven komen. Ook dat is niet bedoeld om die passies te onderdrukken, maar om Emile’s subject-zijn *in relatie tot* die passies mogelijk te maken.

Terwijl Kant, bij ‘snelle’ lezing,²¹ lijkt in te zoomen op de vraag hoe we via de opvoeding een object tot subject kunnen maken – een thema dat overigens op een beeldende manier aan de orde komt in het verhaal van Pinocchio – stelt Rousseau een heel andere vraag, namelijk hoe we de nieuwe generatie een eerlijke en reële kans op hun eigen subject-zijn kunnen bieden, in het besef dat er allerlei invloeden zijn, van buitenaf en van binnenuit, die dat subject-zijn ondermijnen, belemmeren of zelfs proberen over te nemen.

Rousseaus insteek is daarmee eigenlijk verrassend actueel. Denk bijvoorbeeld aan het geweld waarmee de moderne sociale media de leefwereld van kinderen en jongeren binnendringen en hoeveel moeite het hun – maar eigenlijk iedereen die hieraan is blootgesteld

21 Ik noem het een ‘snelle’ lezing, omdat er meer nuance in het denken van Kant over opvoeding zit (zie nogmaals Giessinger 2011). Desalniettemin blijft het idee dat we kinderen eerst moeten disciplineren voordat we ze vrijheid kunnen geven – socialisatie voor subjectificatie – voortdurend terugkeren in het denken over opvoeding en onderwijs.

– kost om staande te blijven. Dat is ook omdat die media bijzonder handig zijn in het aanspreken van de ‘passies’, en in die zin zowel van buitenaf als van binnenuit de mogelijkheid van het subject-zijn van kind en jongeren eroderen. We zien dit in de reclame, die steeds weer probeert nieuwe verlangens bij ons op te roepen en ons manipuleert om die verlangens te volgen – en dus ‘spullen’ te kopen – in plaats van mogelijkheden te bieden die verlangens kritisch te bevragen. Er valt immers aan gewillige objecten veel meer geld te verdienen dan aan kritische subjecten. De populistische politiek beroert precies dezelfde passies en doet dat met dezelfde hoop dat mensen hun subject-zijn tussen haakjes zullen zetten en volgzzaam mee zullen bewegen.

Langs deze lijn komt het vraagstuk van de vrijheid van onderwijs op een heel andere manier in beeld, namelijk als de vraag of het onderwijs nog voldoende vrij is van deze dynamieken om kind en jongere een eerlijke kans op hun eigen subject-zijn te kunnen geven. Is het onderwijs, anders gezegd, nog voldoende vrij om te kunnen werken aan zijn pedagogische opdracht, of is de agenda van het onderwijs al zo bezet met alles wat iedereen van het onderwijs wil, dat deze dimensie, die ik in mijn werk heb aangeduid als de thematiek van ‘subjectificatie’,²² ondergesneeuwd dreigt te raken? Voordat ik op deze vragen een antwoord geef, wil ik nog één ander aspect van de discussie uitdiepen, wat ik doe onder de noemer van de ‘integriteit’ van het onderwijs.

22 Er is in Nederland met enthousiasme gereageerd op mijn suggestie dat er in het onderwijs altijd drie doeldomeinen aan de orde zijn, te weten kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Over het derde doeldomein, subjectificatie, bestaat echter nogal wat onduidelijkheid. Dit heeft deels te maken met het feit dat door sommige vertalers het Engelse woord *subjectification* is vertaald als persoonsvorming. Ook wordt er nogal slordig gelezen, zodat begrippen als subjectivering en subjectivatie in omloop zijn gekomen, of persoonsvorming wordt benoemd als persoonlijkheidsvorming, persoonlijke vorming of persoonlijkheidsontwikkeling. In mijn oratie aan de Universiteit voor Humanistiek (Biesta 2018) heb ik laten zien dat er goede redenen zijn om subjectification als persoonsvorming te vertalen, maar dat persoonsvorming toch vaak begrepen wordt als een socialisatieproces waarbij kinderen en jongeren naar bepaalde idealen worden gevormd. Om die reden heb ik voorgesteld een onderscheid te maken tussen persoonsvorming als vorming van persoon (wat in het domein van de socialisatie thuishoort) en persoonsvorming als ‘vorming tot persoon willen zijn’, wat mijns inziens de idee achter subjectificatie het beste uitdrukt. Zie G.J.J. Biesta, *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming* (oratie), Utrecht: Universiteit voor Humanistiek 2018.

De integriteit van het onderwijs

Wanneer de vrijheid van onderwijs zich afspeelt op het niveau van (zeggenschap over) de agenda's die richting geven aan het onderwijs, staat dit op gespannen voet met het feit dat leerlingen niet louter object zijn van de intenties van hun opvoeders, maar ook subject van hun eigen leven. En juist de zorg voor dit subject-zijn staat centraal in de pedagogische opdracht van het onderwijs. Maar naast het feit dat *de leerling* niet louter object van in vrijheid geformuleerde onderwijsagenda's kan zijn, is er ook nog de vraag hoe het zit met *het onderwijs zelf*. Is het onderwijs louter een instrument voor de realisering van bepaalde agenda's en opdrachten? Heeft het onderwijs, anders gezegd, maar te doen wat er wordt gevraagd en verlangd, en betekent vrijheid van onderwijs dat iedereen in principe het recht heeft om bepaalde verlangens bij het onderwijs neer te leggen? Of heeft het onderwijs een eigen integriteit die grenzen stelt aan wat er van het onderwijs gevraagd kan worden? En heeft het onderwijs ook daarom een 'plicht om weerstand te bieden' (zie Meirieu 2007;²³ zie ook Biesta 2019)²⁴ wanneer die integriteit in het gevaar komt?

Deze vraag is met name actueel in het licht van de invloed van het effectiviteitsdenken op onderwijsonderzoek, onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk. Het idee dat onderwijsonderzoek zich – volgens sommigen: uitsluitend – bezig zou moeten houden met het vinden van een antwoord op de vraag 'wat werkt', en het idee dat publieke middelen alleen aan zulk soort onderzoek besteed zouden mogen worden,²⁵ is problematisch. Allereerst, omdat het vaak maar een beperkte 'uitsnede' in beeld heeft van waar het in het onderwijs om zou moeten gaan (toetsscores in een beperkt aantal vakken). Deze manier van denken is daarnaast problematisch, omdat de vraag wat het 'kost' om zulke onderwijsopbrengsten effectiever – en vaak ook efficiënter – te 'produceren,' maar al te vaak buiten beeld blijft.²⁶

23 P. Meirieu, *Pédagogie: Le devoir de résister*, Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur 2007.

24 G. Biesta, *Obstinate education: Reconnecting school and society*, Leiden: Brill|Sense 2019.

25 Dit is de situatie in de Verenigde Staten sinds de No Child Left Behind Act van 2001. Ook in het Verenigd Koninkrijk gaan onevenredig veel onderzoeksmiddelen naar dit soort onderzoek.

26 Zie Biesta 2016 voor een meer gedetailleerde discussie van deze problemen. G. Biesta, 'Improving education through research? From effectiveness, causality and technology, to purpose, complexity and culture', *Policy Futures in Education* 2016/14, 2, p. 194-210.

Leraren worden in het kielzog van dit soort denken vaak onder druk gezet om (meer) ‘evidence-based’ of ‘evidence-informed’ te werken. Dit brengt een aanzienlijke inperking van hun ruimte voor vakmatige oordelen met zich mee en kan ondermijnend werken voor hun onderwijspedagogische professionaliteit.²⁷ Nog zorgwekkender is dat het werk van de leraar, als gevolg van de invloed van het effectiviteitsdenken, in toenemende mate wordt begrepen als een ‘interventie’ die, onder ideale omstandigheden, bepaalde, van tevoren vastgestelde ‘effecten’ teweeg zou moeten brengen.

Wat betreft de ‘ideale omstandigheden’ zijn twee dingen van belang. Allereerst is de kans bijzonder gering dat de omstandigheden waaronder bepaalde onderzoeksresultaten tot stand zijn gekomen, identiek is aan de situatie waaronder leraren die resultaten zouden kunnen toepassen in hun situatie. Davis heeft dit probleem op een voortreffelijke manier geanalyseerd in een artikel met de veelzeggende titel ‘It worked there. Will it work here?’²⁸

Maar wat nog zorgwekkender is, is het feit dat de ‘ideale’ omstandigheden waaronder bepaalde interventies inderdaad tot de verwachte effecten leiden, eigenlijk helemaal niet zo ideaal zijn. Dit heeft te maken met het feit dat voorspelbare relaties tussen interventies en effecten eigenlijk alleen plaatsvinden in gesloten systemen waarin alle mogelijk storende invloeden van buitenaf buiten werking zijn gesteld en waarin de relatie tussen interventie en effect op mechanische, eendirectionele wijze tot stand komt. Deze ‘logica’ is van toepassing op de interactie tussen biljartballen – en zelfs daar alleen onder bepaalde omstandigheden – maar is precies *niet* de realiteit van het onderwijs. Het onderwijs is namelijk primair een open proces van communicatie waarin wordt gesproken, gehandeld, nagedacht, geïnterpreteerd, begrepen en soms ook misverstaan, en geen gesloten proces van mechanisch ‘duwen en trekken’.²⁹

27 G.J.J. Biesta, ‘De vorming van de democratische professional. Over professionaliteit, normativiteit en democratie’, *Waardenwerk: Journal of Humanistic Studies* 2014/56, p. 7-18.

28 A. Davis, ‘It worked there. Will it work here? Researching teaching methods’, *Ethics and Education* 2017/12, 3, p. 289-303.

29 Zie nogmaals Biesta 2016.

De Duitse pedagoog Klaus Prange heeft in een aantal interessante publicaties³⁰ laten zien dit alles niet te maken heeft met bepaalde normatieve ideeën over hoe onderwijs eruit zou *moeten* zien – in welk geval de discussie snel weer op het vlak van de normatieve agenda's zou komen te liggen – maar dat het de specifieke en karakteristieke *vorm* van onderwijs en onderwijzen is die weerstand biedt aan de neiging om onderwijs puur als instrument voor verwachtingen en bedoeling van 'elders' te benaderen. Onderwijs heeft, anders gezegd, een *formele* integriteit die grenzen stelt aan wat er *met* het onderwijs gedaan kan worden en aan wat er *middels* het onderwijs gedaan kan worden.

Het punt waar Prange op wijst waar het de vorm van onderwijs en onderwijzen betreft, is dat onderwijzen een kwestie van *wijzen* is (in het Duits: *Zeigen*). Hij benadrukt daarbij dat wijzen altijd een 'dubbele oriëntatie' heeft,³¹ omdat we, wanneer we wijzen altijd *iemand ergens op wijzen*. We wijzen op *iets* en daarmee verwijzen we *iemand* naar dat iets. Simpel gezegd: 'Hé, jij daar, kijk daar eens!' Het wijzen is daarmee ook altijd een *tonen* – en 'Zeigen' kan inderdaad zowel met 'wijzen' als met 'tonen' worden vertaald – omdat we datgene waarnaar we wijzen onder de aandacht van iemand willen brengen. Dat doen we soms op heel terughoudende manier. We richten de aandacht van onze leerlingen ergens op, maar laten het aan hen over wat ze met datgene wat binnen hun aandachtsveld verschijnt, gaan doen. En soms doen we dat op een veel meer gerichte en expliciete manier, waarbij we hen niet alleen ergens op wijzen, maar ook proberen aan te duiden wat ze daar te doen of te zien of te ervaren hebben, en zelfs wat we verwachten dat ze daarmee zullen doen.

Prange's idee dat wijzen de fundamentele en meest basale vorm van het onderwijzen is, is overigens geen recent inzicht. Benner³² laat zien dat dit idee al te vinden is in Plato's allegorie van de grot. Daarin

30 K. Prange, *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*, Paderborn: Schöningh Verlag 2010; K. Prange/K. Kenklies (hrsg.), *Zeigen, Lernen, Erziehen*, Jena: IKS Garamond 2011; K. Prange, *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2012a (2. Auflage, korrigiert und erweitert); K. Prange, *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2012b; K. Prange & G. Strobel-Eisele, *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer 2006.

31 Prange 2012a, p. 68.

32 D. Benner, *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*, Weinheim: Beltz/Juventa 2020.

verschijnt onderwijzen als het veranderen van iemands blikrichting, zodat er de juiste kant op wordt gekeken (waarbij Plato overigens heel specifieke ideeën heeft over wat die juiste kant is en wat daar te zien valt). Benner karakteriseert onderwijzen in het verlengde hiervan als “die Kunst der Umlenkung des Blicks”,³³ wat we, iets ‘ruimer’ geformuleerd, kunnen vertalen als de kunst om iemands aandacht ergens op te richten. Benner gaat er daarbij van uit dat mensen in staat zijn zelf hun aandacht ergens op te richten, en dat het er in het onderwijs om gaat om die aandacht ergens *anders* op te richten dan waar de leerling zijn of haar aandacht op heeft of op zou willen richten.

Benner benadrukt hierbij dat die verandering van blikrichting niet wordt veroorzaakt door het onderwijzen. Er is, anders gezegd, geen causaal-mechanische relatie tussen het onderwijzen en het veranderen van blikrichting.³⁴ Een verandering van blikrichting kan dus niet afgedwongen worden.³⁵ Iemand ergens op wijzen is op zijn krachtigst een aansporing en, met minder kracht, een uitnodiging of een suggestie die vrijheid laat aan de leerling om daar al of niet op in te gaan. Dit betekent overigens ook dat in die aansporing de vrijheid van de leerling zelf wordt aangesproken. Anders gezegd, in de aansporing wordt ook het ‘ik’ of het subject-zijn van de leerling in het geding gebracht.³⁶ Wijzen heeft, zo bezien, een appel-karakter. Het gaat niet om een “Kijk daar eens!” in algemene zin, maar om een “Hé, *jij daar*, kijk daar eens!” Wijzen is, anders gezegd, bedoeld om *iemands* aandacht te wekken en wakker te houden. En de eerste kwestie die daarbij relevant is, is niet wat de leerling daar te leren of te presteren zou hebben. Het gaat, anders gezegd, niet om hoe die leerling die wereld zou kunnen begrijpen en al helemaal niet hoe die leerling de wereld in zijn of haar

33 Benner 2020, p. 21.

34 Benner 2020, p. 17.

35 Benner 2020, p. 17.

36 Dit betekent overigens ook dat goede didactiek er niet louter om gaat kennis en vaardigheden ‘in’ de leerling te krijgen. Goede didactiek is eigenlijk alleen van betekenis als in een en dezelfde beweging het ‘ik’ van de leerling wordt aangesproken; een inzicht dat met veel detail aan de orde komt in het hoofdstuk over ‘zelfstandigheid’ in Mollenhauers boek *Vergeten Samenhang*. Zie Mollenhauer 1987.

greep zou kunnen krijgen. Waar het primair om gaat, is de vraag wat die wereld van de leerling vraagt.³⁷

Prange vat dit alles krachtig samen met de stelling dat er zonder wijzen geen sprake van onderwijs kan zijn: “Wenn es das Zeigen nicht gibt, dann auch keine Erziehung.”³⁸ Met deze stelling wil hij er niet alleen op wijzen dat al het onderwijs op de een of andere manier een vorm van wijzen *is*. Prange wil benadrukken dat wanneer het wijzen uit het onderwijzen verdwijnt – wanneer het onderwijs zijn karakteristieke vorm verliest – er geen sprake meer is van onderwijs, maar er een ander proces voor in de plaats treedt. Dat, zo zouden we kunnen zeggen, laat iets zien van de integriteit van het onderwijs. Het belangrijkste kenmerk van het wijzen is dat we leerlingen ergens op kunnen wijzen, maar daarbij altijd ruimte laten aan leerlingen om daar *zelf* iets mee te doen. In het gebaar van het wijzen is, anders gezegd, de vrijheid van de leerling verankerd, en daarom doet de specifieke vorm van onderwijs als wijzen ertoe. Zonder het wijzen wordt onderwijs tot indoctrinatie, tot dwang, tot disciplineren, moralisering, enzovoorts.

Conclusie: vrijheid voor onderwijs

Ik heb in deze bijdrage vanuit een onderwijspedagogische invalshoek naar de thematiek van onderwijsvrijheid gekeken. Ik heb laten zien dat een groot deel van de discussie over onderwijsvrijheid zich toespitst op de vraag wie het recht heeft om de agenda van het onderwijs te bepalen, wat we bijna zouden kunnen opvatten als de vraag wie het onderwijs zou mogen bezitten. In de Nederlandse context wordt het ‘eigendomsrecht’ van het onderwijs niet opgeëist door de overheid,

37 Ik heb deze ‘beweging’, van de wereld naar het ‘ik’ in plaats van van het ‘ik’ naar de wereld, in detail verkend in mijn boek *Door kunst onderwezen willen worden* (Biesta 2017) en, in meer theoretische zin, in *De terugkeer van het lesgeven* (Biesta 2018). Het is ook het centrale argument in mijn pleidooi voor wat ik heb aangeduid als wereldgericht onderwijs als alternatief voor kind-gerichte en leerstof-gerichte onderwijsconcepties (Biesta 2021).

Zie G.J.J. Biesta, *De terugkeer van het lesgeven*, Culemborg: Phronese 2017; G.J.J. Biesta, *Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie ‘na’ Joseph Beuys*, Arnhem: ArtEZ Press 2018; G.J.J. Biesta, *World-centred education*, London/New York: Routledge (verschijnt in 2021).

38 Prange 2012a, p. 25.

maar neergelegd bij het maatschappelijke middenveld. Daarbij zijn vooral ouders in beeld als een belangrijke partij met betrekking tot de vraag hoe het onderwijs voor hun kinderen eruit zou moeten zien.

Door middel van het criterium van 'deugdelijkheid' probeert de Nederlandse overheid grenzen te stellen aan wat de partijen in het maatschappelijke middenveld met 'hun' onderwijs kunnen en mogen doen, waarbij vooral verwezen lijkt te worden naar een opvatting van onderwijskwaliteit. Het Europese Handvest plaats deze vrijheid in ruimer perspectief door vooral te wijzen op de grenzen die de 'democratische beginselen' stellen aan de vrijheid van partijen om 'hun' onderwijs zelf vorm te geven. Die insteek is niet onbelangrijk, zeker niet omdat daarmee grenzen in beeld komen die in zekere zin 'buiten' het onderwijs staan. Het gaat hier, anders gezegd, om de grenzen die de democratie stelt en niet om grenzen die voortkomen uit bepaalde opvattingen over goed onderwijs. Het probleem met deugdelijkheid is dat we, zeker in hedendaagse interpretaties zoals die van de Onderwijsraad, al snel belanden in een discussie over de 'kwaliteit' van onderwijs. Deze discussie is echter bijzonder lastig te beslechten, juist omdat vrijheid van onderwijs grotendeels begrepen wordt als het recht om zelf te definiëren wat kwaliteit is.

Zolang over vrijheid van onderwijs wordt gesproken in termen van 'eigendomsrecht' – wat ik heb benoemd als de discussie over de 'agenda's' van het onderwijs – wordt de leerling al snel tot object van die agenda's en onderwijs al snel tot instrument voor de uitvoering van die agenda's. Ik heb betoogd dat in ieder geval in de moderne pedagogiek, dat wil zeggen, de pedagogiek 'sinds' Rousseau, het inzicht is doorgebroken dat de leerling nooit louter object van al of niet goedbedoelde 'interventies' is, maar ook altijd als subject van diens eigen leven verschijnt, en dat er een opdracht ligt voor het onderwijs om dat subject-zijn mogelijk te maken of, in ieder geval, niet te ondermijnen.

Daarvoor is het nodig om een zekere afstand te creëren en te bewaken tussen alle invloeden die van 'buitenaf' en van 'binnenuit' op een kind en jongere en hun ontluikende subject-zijn af komen. Dat is niet om kinderen en jongeren weg te houden van mogelijk 'kwalijke' invloeden, en al helemaal niet de uitdrukking van een naïef geloof dat als we de 'natuurlijke' ontwikkeling maar haar gang laten gaan, alles wel goed komt. Die afstand is nodig om de nieuwe generatie een eerlijke en reële kans te geven op hun eigen subject-zijn, op hun eigen

zelf-standigheid; de kans om op te staan en overeind te blijven, en niet bij voorbaat al overspoeld of ondermijnd te worden.

Dat vraagt tijd en ruimte of, preciezer gezegd, het vraagt *vrije* tijd – tijd die nog niet geclaimd en bezet is door allerlei ‘agenda’s’ – en *vrije* ruimte – ruimte waarbinnen het onderwijs zich met een zekere afstand ten opzichte van alles wat de samenleving van het onderwijs wil, aan zijn pedagogische opdracht kan wijden. Het vraagt, anders gezegd, vrijheid *voor* het onderwijs om aan deze opdracht te werken. En juist die vrijheid voor onderwijs staat op gespannen voet met de vrijheid van onderwijs, wanneer die vrijheid louter als strijd om het ‘eigendomsrecht’ wordt ingevuld. De vraag die hierbij in beeld komt is daarom niet de vraag welke school de samenleving nodig heeft – en het lijkt erop alsof de discussie over onderwijskwaliteit compleet gevangen zit in deze vraag. De vraag die hier in beeld komt, is de vraag wat voor samenleving de school eigenlijk nodig heeft om school te kunnen zijn.³⁹ De vraag is, anders gezegd, of de samenleving de school nog wel voldoende tijd en ruimte geeft om in te kunnen gaan op de pedagogische opdracht die de nieuwe generatie aan de zittende generatie stelt.

Die vraag is ook aan de orde in het licht van het andere probleem dat ik ten aanzien van de discussie over vrijheid van onderwijs in beeld heb gebracht. Dit betreft het feit dat het onderwijs louter als instrument voor de uitvoering van bepaalde agenda’s wordt gezien, waarbij wordt vergeten dat het onderwijs een eigen integriteit bezit en niet zomaar een speelbal is of kan zijn van wat ‘men’ ermee wil. In navolging van Klaus Prange heb ik die integriteit gelokaliseerd in de karakteristieke en bijzondere *vorm* van onderwijs. Onderwijs verschijnt hier als een proces van wijzen, dat wil zeggen, van het richten van de aandacht van iemand op iets, waarbij ook altijd die iemand op zichzelf wordt gewezen. Ook ten aanzien hiervan is het belangrijk dat de samenleving voldoende vrijheid voor het onderwijs garandeert, zodat de unieke vorm van het onderwijs niet bezwijkt onder de druk om bepaalde agenda’s zo effectief mogelijk ten uitvoer te brengen.

Ik ben me ervan bewust dat het vraagstuk van de onderwijsvrijheid een complexe kwestie is en een complexe kwestie zal blijven. In deze

39 G.J.J. Biesta, ‘What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times’, *Studies in Philosophy and Education* 2019/38, 6, p. 657-668.

bijdrage heb ik geprobeerd de discussie vanuit een onderwijspedagogische invalshoek te doordenken. Daarmee heb ik niet de pretentie om alle problemen op te lossen, maar wel om de discussie te 'bevrijden' van de strijd om het 'eigendomsrecht,' dat wil zeggen de strijd om wie de agenda voor het onderwijs zou mogen bezitten. In die strijd bestaat er een aanzienlijke kans dat zowel de nieuwe generatie als het onderwijs zelf in de verdrukking raken of simpelweg worden vergeten. Door niet langer alleen over de vrijheid *van* onderwijs te spreken, maar ook de vraag naar de vrijheid *voor* onderwijs te stellen, komt er in ieder geval een ander perspectief in beeld. Daarbij gaat het er niet langer allereerst om wat 'wij' allemaal met het onderwijs willen, maar begint de discussie met de vraag welk appel de nieuwe generatie op ons doet, en hoe we, met elkaar, vrijheid voor onderwijs kunnen creëren om dat appel de tijd, ruimte en aandacht te geven die het verdient.