

Edith Hooge¹

Onderwijs als verbindingspunt van gemeenschapsvorming

Het huidige discours over wat goed onderwijs is en over hoe onderwijs van de toekomst eruit zou moeten zien, wordt gekenmerkt door een eenzijdige focus op het belang van individuele persoonlijke ontwikkeling van kinderen en jongeren. Naar mijn mening is dit een te eenzijdig gedachte. In dit artikel een betoog voor het belang van het onderwijs voor de samenleving.

Een eenzijdige blik op onderwijs

In het advies uit oktober 2015 van het Platform 2032, het platform dat via een brede maatschappelijke discussie nadenkt over welke kennis en vaardigheden kinderen van nu nodig hebben om optimaal te kunnen functioneren in de samenleving van de toekomst, wordt *persoonlijke ontwikkeling* centraal gesteld voor het toekomstige onderwijs. Platform 2032 schetst een toekomstperspectief van onderwijs als persoonsvorming door 'te ontdekken wie je bent, wat je belangrijk vindt en hoe je je verhoudt tot anderen'. Uiteraard worden ook het aanleren van basiskennis en -vaardigheden, de verdieping en verbreding daarvan, vakoverstijgend leren en denken en werken door het Platform genoemd als belangrijke elementen van het onderwijs van de toekomst, maar dan steeds overgoten met 'het sausje van persoonlijke ontwikkeling' door er direct achteraan te zeggen: "op basis van eigen mogelijkheden en interesses".

Ook de tien plannen voor nieuwe Amsterdamse scholen, die na een internetstemming als beste van de 124 ingediende plannen die in het najaar van 2015 mogen worden uitgewerkt met ondersteuning van de gemeente Amsterdam, zijn voorbeelden van de eenzijdige focus op het belang van *individuele persoonlijke ontwikkeling* van kinderen en jongeren. De plannen staan bol van concepten als: 'persoonlijke leerroute', 'leren op jouw manier', 'leren over jezelf en de wereld om je heen', 'ieder kind een eigen ontwikkelplan' of 'individuele leerroutes'.

Bij het nadenken over goed onderwijs (van de toekomst) doet de sterke focus op puur individuele persoonlijke ontwikkeling afbreuk aan de ontwikkeling van

gemeenschapszin, gezamenlijkheid en wederkerigheid bij kinderen en jongeren. Met de zo sterke nadruk op de wenselijkheid van maatwerk, persoonlijke leerroutes of individuele leer- en ontwikkelplannen in het onderwijs, wordt een van oudsher heel belangrijke functie van onderwijs veronachtzaamd, namelijk de functie van het tot ontwikkeling brengen en onderhouden van collectiviteit en reciprociteit binnen samenlevingen (gemeenschappen). Dit kunnen micro-samenlevingen zijn, zoals op het niveau van een: buurt, familie, dorp, school, kerk, hobby-/vriendenclub of vereniging, en (macro-)samenlevingen op het niveau van een natiestaat, op continentaal of wereldniveau. Dankzij de snelle informatietechnologische ontwikkelingen en de groei van sociale media is (de mogelijkheid van) gemeenschapsvorming op Europees, continentaal en mondiaal niveau meer aan de orde dan ooit.

Collectiviteit en wederkerigheid

Onderwijs is niet alleen van belang voor een individu, maar ook voor de samenleving. Dit is geen nieuw inzicht, maar komt duidelijk tot uiting in de vijf hoofdfuncties en -opdrachten van onderwijs die kunnen worden onderscheiden (Hooge, 2013, p. 15):

1. *Kwalificatiefunctie*: het aanleren van kennis, vaardigheden en houdingen als voorbereiding op een vervolgopleiding en/of deelname aan arbeid.
2. *Socialisatiefunctie*: het aanleren en internaliseren van maatschappelijke, sociale, culturele en politieke normen, waarden en gedragingen voor het verwerven van een positie in de samenleving en het vervullen van meerdere sociale rollen.
3. *Persoonsvormende functie*: het stimuleren van de ontwikkeling van een eigen identiteit en onafhankelijkheid ten opzichte van de vigerende maatschappelijke orde en cultuur.
4. *Pedagogische opdracht*: jonge mensen helpen hun vermogen te ontwikkelen om zowel autonoom als sociaal betrokken te zijn.
5. *Maatschappelijke opdracht*: naast reguliere onderwijstaken allerlei vormen van extra ondersteuning en zorg aan te bieden in antwoord op allerlei maatschappelijke vragen en problemen die op het onderwijs afkomen.

Voor de vijf hoofdfuncties en -opdrachten volstaat onderwijs dat vooral individuele persoonlijke vorming centraal stelt, niet. Sterker, dergelijk onderwijs ondermijnt de ontwikkeling van capaciteiten en houding bij kinderen en jongeren die broodnodig zijn om te kunnen functioneren in welk(e) collectief of 'samenleving' dan ook: gezin, familie, vriendengroep, sociale omgeving (functie 2 tot en met 5), de micro-samenlevingen van vervolgopleidingen en arbeidsorganisaties (functie 1), en de bredere

verbanden van grotere gemeenschappen, de samenleving of de maatschappij (functies en opdrachten 2 tot en met 5). Hiervoor hebben kinderen en jongeren capaciteiten en houding nodig, zoals: kunnen samenwerken, empathie, gezamenlijke belangen of behoeften kunnen zien, besef hebben van wederzijdse afhankelijkheid, onbaatzuchtig, dienend en/of leidend kunnen zijn, solidariteit, de individuele positie binnen het collectief kennen, enzovoort.

Door met het sociologische perspectief van gemeenschappen naar onderwijs te kijken, kan de huidige eenzijdige gerichtheid op *individuele persoonlijke ontwikkeling* van kinderen en jongeren worden verbreed met een focus op ontwikkeling van *gemeenschapszin, collectiviteit en wederkerigheid*.

In de sociologie wordt onder een gemeenschap verstaan: “een groep individuen die wordt gekenmerkt door dichte transversale sociale netwerken” en onder een sociaal netwerk “het geheel aan relaties van een individu” (Brinkerhof, White, Ortega & Weitz, 2011, p. 118). In sociale netwerktheorie wordt een onderscheid gemaakt tussen sterke en zwakke verbindingen. Sterke verbindingen kenmerken zich door intimiteit, emotionele intensiteit en delen en zwakke verbindingen door lage intensiteit en gebrek aan intimiteit. Een gemeenschap is het sterkst wanneer er grote dichtheid is, dat wil zeggen dat alle leden met elkaar in relatie staan door complexe overlappende sterke verbindingen (*bonding*). De verbindingen hoeven op zichzelf niet allemaal sterk te zijn: ook bij zwakke verbindingen binnen een gemeenschap, of juist tussen mensen van verschillende gemeenschappen (*bridging*), blijken mensen een beroep op elkaar te kunnen doen en iets voor elkaar te kunnen betekenen (Ibid).

Elke gemeenschap (*society of community*) vertegenwoordigt een specifiek sociaal ideaal dat tot uiting komt in de gedeelde waarden, doelen en uitgangspunten (Dewey, 1944 [1916], p. 82). Deze waarden, doelen en uitgangspunten kunnen zowel positieve als negatieve connotaties hebben, afhankelijk van de opvatting over het sociaal ideaal. Zo kan de waarde ‘broederschap’ worden geïnterpreteerd in de zin van hulpvaardigheid, loyaliteit en vriendschap, maar ook als clanvorming, uitsluiting, jaloezie en wantrouwen.

In dit artikel onderzoeken we het perspectief van gemeenschappen en gemeenschapsvorming op onderwijs met behulp van twee assen: een as van tijd en een as van ruimte. Op beide assen kan onderwijs een belangrijk verbindingspunt vormen. Op de tijdsas kan onderwijs een brug slaan van gemeenschappen en samenlevingen uit het verleden naar die in de toekomst. Op de ruimte-as kan de ‘miniatur’

gemeenschap van de school worden verbonden met gemeenschappen en de samenleving buiten de schoolmuren.

Gemeenschapsvorming in de tijd

Voor de gemeenschapsvorming in de tijd vinden we aanknopingspunten in het werk van de Britse socioloog Frank Furedi. Hij ziet onderwijsprocessen als ‘transacties tussen generaties’ en formuleert, als belangrijke opdracht voor het onderwijs, om samenlevingen en gemeenschappen in het verleden, het heden en de toekomst te verbinden door *“to reserve the past cultural and intellectual resources in order to deal with the future”* (Furedi, 2013).

Furedi merkt hierbij op dat de uitdrukking ‘leren van het verleden’ vaak op een wat gekscherende of snerende manier wordt gebruikt. Het zou slechts ‘terugkijken’ zijn, zich richten op iets dat al geweest is. Echter, stelt hij dat mensen onmogelijk de wereld van nu en van de toekomst kunnen begrijpen, als zij zich niet baseren op inzichten en kennis van eeuwenlange menselijke ervaring. Leren en ontwikkelen houdt dan in vertrouwd raken met ‘de verhalen over hoe de wereld zich heeft ontvouwd’, inzicht in de wortels van onze waarden, besef van wederkerigheid tussen individu en collectief.

Een puur persoonlijke, individuele benadering van kinderen en jongeren in het onderwijs zou hieraan voorbij gaan en de verbinding met gemeenschappen in het nu, het verleden én de toekomst verbreken. Huiselijk gezegd: het ‘leer- en ontwikkelaanbod vanuit het verleden’ vormt een ‘basispakket’ en verhoudt zich in die zin niet met maatwerk en individuele trajecten: kinderen en jongeren hebben niet alleen zelf te kiezen wat en hoe zij willen leren, de collectieve ervaringen, inzichten en kennis opgebouwd in het verleden ‘dicteren’ wat er aan de orde komt in onderwijs.

Om die reden is het volgens Furedi cruciaal om op school te onderwijzen over de wereld en de geschiedenis ervan en eerdere kennis, inzichten en ervaringen te ontsluiten. Zodat kinderen en jongeren ‘de wereld en de geschiedenis ervan’ in de vingers krijgen en met deze intellectuele hulpbronnen verder kunnen ontwikkelen, vernieuwen en mensheid vooruit kunnen brengen.

Furedi hanteert hierbij een holistische integrale visie: het geheel aan in de historie opgedane kennis, inzichten en ervaringen vertegenwoordigt concepten, denkstructuren, gedragspatronen en is niet zozeer ‘opdeelbaar’ in brokken of delen zoals:

vakken of kennisgebieden, individueel of collectief of theorie en praktijk. In andere woorden: alle formele en informele onderwijsleerprocessen en alle sociale relaties en interacties in scholen zijn doordrenkt van leren, ontwikkelen, eigen maken, onderwijzen en vormen.

Ook leert de geschiedenis, volgens Furedi, dat onderwijs een waarde in zichzelf vertegenwoordigt, iets dat in analogie met *'l'art pour l'art'* kan worden aangemerkt als *'l'education pour l'education'*. Hiermee wordt bedoeld dat er een intrinsieke maatstaf voor onderwijzen, leren en ontwikkelen wordt gehanteerd, los van de morele, didactische of utilitaristische functies van onderwijs. Denk aan een gedicht uit het hoofd leren alleen omwille van het uit het hoofd kennen en kunnen declameren, of aan origami kunnen vouwen vanwege de inherente esthetische en motorisch-tactiele waarde ervan of leren rekenen vanwege de waarde van getalbegrip, ordenen en vergelijken. Dat niet alle kennis, vaardigheden en inzichten direct van nut moet zijn voor economische ontwikkeling, de arbeidsmarkt of sociale cohesie van de samenleving, komt met het gezichtspunt van *"l'education pour l'education"* tot uiting als een belangrijke waarde van een gemeenschap of samenleving (*beschaving*).

Gemeenschapsvorming in de ruimte

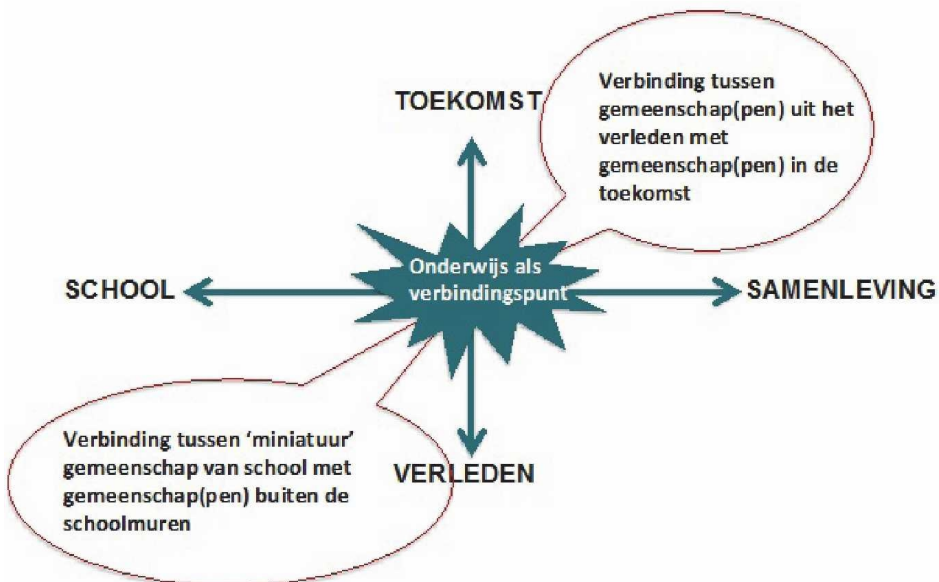
Voor gemeenschapsvorming op de as van ruimte biedt het werk van de Amerikaanse filosoof John Dewey interessante perspectieven. In zijn boek *Democracy and Education* benadrukte hij, 100 jaar geleden al, de innige onderlinge verwevenheid van onderwijs en samenleving. Scholen/onderwijsorganisaties zijn volgens hem op zichzelf gemeenschappen, 'miniatur samenlevingen' en zouden in continue verbinding moeten staan met de gemeenschappen en samenlevingen buiten de muren van school. Door onderwijs te volgen kunnen kinderen en jongeren leren hoe ze zich tot de samenleving kunnen verhouden, hoe ze zich erin kunnen bewegen en hoe ze eraan bij kunnen dragen. Onderwijs is er, in het gedachtengoed van Dewey, zeker niet alleen voor de vervulling van individuele en persoonlijke leer- en ontwikkelbehoeften en -capaciteiten, maar ook voor de ontwikkeling van gemeenschappen en de samenleving. Individu en collectief zijn even belangrijk en verhouden zich tot elkaar.

In paragraaf twee is al aangegeven dat Dewey een gemeenschap ziet als een vertegenwoordiging van een specifiek, sociaal ideaal dat tot uiting komt in de gedeelde waarden, doelen en uitgangspunten. Hiermee wordt de aandacht gevestigd op de vraag in *wat voor soort* samenleving onderwijs plaatsvindt. Het gegeven dat we ons onderwijs vormgeven in een Westerse constitutionele democratie is iets waar niet zomaar aan voorbij kan worden gegaan, of dat mag worden gerelativeerd. Dewey

ziet de grondslagen van Westerse democratische samenleving (te beschrijven met de drieslag 'vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit') als de grondslagen voor scholen en verkent wat die grondwaarden betekenen voor samenleven en samen leren in een democratische gemeenschap. Als belangrijkste kenmerken noemt hij (Dewey, 1944 [1916]):

- de mogelijkheid van vrije interactie en communicatie tussen (leden van) verschillende groepen;
- aanpassing, verandering en vernieuwing als resultaat van vrije en gevarieerde omgang en confrontatie tussen (leden van) verschillende groepen;
- het erkennen van, en rekening houden met, de talrijke gevarieerde (deel)belangen in controle mechanismen en door 'het gezag' van de gemeenschap.

Dewey ziet scholen dus als 'miniatuur' gemeenschappen, waar dezelfde democratische waarden het uitgangspunt en de maatstaf vormen als in de grotere gemeenschappen en samenleving waar de school, buiten de schoolmuren mee verbonden is. En dat inzicht staat haaks op het ideaal van maatwerk of individueel persoonlijk leren: er zijn wel degelijk waarden en normen te benoemen die in het onderwijs 'op het programma staan voor iedereen', vanuit het gegeven dat het onderwijs niet in een 'waarde neutraal' vacuüm plaatsvindt, maar binnen een democratische samenleving die behouden en verder ontwikkeld moet worden.



Hoewel het werk van Dewey voornamelijk wordt geassocieerd met politieke vorming en burgerschapsvorming, is het veel breder en verwijst het naar alle vormen van onderwijs, leren en ontwikkelen en naar al het 'eigen maken' van kennis, vaardigheden en inzichten. Volgens Dewey zit de crux van onderwijs erin de 'valse dichotomie van school versus echte wereld' te doorbreken door onderwijs uitdrukkelijk in een sociale context te plaatsen. Als dit niet gebeurt, dan kan dat wat geleerd en ontwikkeld wordt in het schoolse domein nooit worden toegepast in het 'echte leven' en is het daarmee vruchteloos. Zaken als persoonlijke ontwikkeling stimuleren, morele vorming, burgerschaps- of politieke vorming ziet Dewey dan ook als holistisch en geïntegreerd, nauw verbonden met maatschappelijke ontwikkelingen buiten de schoolmuren en niet als aparte onderdelen op te nemen in het curriculum, of er aparte momenten voor vrij te roosteren. Dan wordt het instrumenteel. Onderwijs is 'een en al morele vorming' (Dewey, 1944 [1916], p. 359) en deze vorming vindt continu plaats door de bedoelde, en ook onbedoelde (denk aan het *verborgen curriculum*), gevolgen van de onderlinge relaties en sociale interacties in en rondom de school. Dewey (1944 [1916]) noemt dit de 'morele en sociale kwaliteit van de gemeenschap van de school'. Deze kwaliteit komt tot uiting in alle sociale relaties en interacties, oftewel, in de 'social spirit' die in de haarvaten van de hele school (onderwijsorganisatie) zit. Het leren, ontwikkelen, werken en leven op school gebeurt in vrije interactie met de gemeenschap(pen) buiten de schoolmuren, in 'a spirit of companionship and shared activity' (Ibid, p. 368).

Een perspectief op onderwijs als verbindingspunt van gemeenschapsvorming

In dit artikel is het te eenzijdige perspectief van onderwijs, dat is gericht op *individuele, persoonlijke ontwikkeling* van kinderen en jongeren verbreed met het perspectief van onderwijs gericht op de ontwikkeling van *collectiviteit en wederkerigheid binnen gemeenschappen*. Hieronder wordt dit laatste perspectief schematisch weergegeven. Het laat zien dat onderwijs niet in een vacuüm plaatsvindt, maar vorm krijgt te midden van diverse gemeenschappen (in de samenleving), en hoe het de diepe wortels in het verleden met perspectieven voor de toekomst kan verbinden. Kinderen en jongeren leren en ontwikkelen zich niet alleen individueel en persoonlijk, zij leren ook niet in hun eentje. Leren en ontwikkelen wordt juist gekenmerkt door sociale interacties en relaties, wederkerigheid en collectiviteit en vindt plaats binnen de gemeenschap van de school, die nauw verbonden is met gemeenschappen en de samenleving buiten de schoolmuren.

Op basis van de inzichten over gemeenschapsvorming langs de assen van tijd en ruimte kunnen drie richtinggevende uitspraken worden gedaan over hoe onderwijs te richten op de ontwikkeling van *gemeenschapszin* en *collectiviteit* bij kinderen en jongeren.

Ten eerste vraagt dit om een holistische, geïntegreerde visie. De kennis, inzichten en ervaringen die in het onderwijs aan de orde komen vertegenwoordigen een *geheel* van concepten, denkstructuren en gedragspatronen met diepe wortels in het verleden. Onderwijs is te beschouwen als '*een en al morele vorming*' die plaatsvindt door de bedoelde, en ook onbedoelde, gevolgen van de onderlinge relaties en sociale interacties in en rondom de school. Het opdelen in vakken of kennisgebieden, of in theorie en praktijk, of in aparte vormingsmomenten, doet afbreuk aan het geheel en draagt het risico van instrumentalisering in zich. Het besef dat alle formele en informele onderwijsleerprocessen, sociale relaties en interacties in scholen doordrenkt zijn van leren, ontwikkelen, eigen maken, onderwijzen en vormen, vraagt van bestuurders, schoolleiders, leraren en alle betrokkenen bij de school aandacht te schenken aan de '*morele en sociale kwaliteit van de gemeenschap van de school*' door erop te reflecteren, er bewust mee om te gaan en elkaar erop te bevragen.

Ten tweede blijkt het perspectief van *collectiviteit en wederkerigheid binnen gemeenschappen* ruimte te scheppen voor een visie op onderwijs als een waarde in zichzelf. Onder de noemer '*L'education pour l'education*' kan een intrinsieke maatstaf voor onderwijzen, leren en ontwikkelen worden gehanteerd, los van de utilitaristische functies van onderwijs. Juist binnen de gemeenschap van de school kunnen de onderwijsprofessionals deze intrinsieke waarde van leren en ontwikkelen koesteren en bevorderen.

De derde en laatste richtinggevende uitspraak is het onderwijs voortdurend in een sociale context te plaatsen en te verbinden met de gemeenschappen en samenleving buiten de muren van de school. Voor Nederlandse scholen betekent dit, dat de waarden van democratische samenleving ook de waarden van de gemeenschap van de school zijn. Dit gegeven maakt onderwijs tot een normatieve onderneming, zeker gezien de huidige spanningen langs lijnen van religie en ten aanzien van opvattingen over democratie, gelijkwaardigheid van mensen en '*westerse vrijheden*', die anno 2016 in al hun heftigheid spelen van mondiaal niveau tot in de wijk of buurt van de school. Binnen de gemeenschap van de school moeten keuzes worden gemaakt over welke waarden het verdienen om bevorderd en verdedigd te worden en welke juist niet. De belangrijke kenmerken van een democratische gemeenschap,

zoals Dewey die in 1916 formuleerde, vormen daarbij nog steeds een heldere richtlijn.

Literatuur

Brinkerhof, D.B, White, L.K, Ortega, S.T. & Weitz, R. (2011). *Essentials of sociology*. Wadsworth Cengage Learning.

Dewey, J. (1944) [1916]. *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*. New York, London: The Free Press.

Furedi, F. (2013). *The philistines have taken over the classroom*. Gepubliceerd op 3 april 2013 op Spiked: http://www.frankfuredi.com/article/the_philistines_have_taken_over_the_classroom

Hooge, E.H. (2013). *Besturing van autonomie: Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Oratie. Tilburg: TIAS, Universiteit van Tilburg.

Noten

- 1 Edith Hooge is hoogleraar 'Boards and Governance in Education' bij TIAS, Universiteit van Tilburg. Haar onderzoek richt zich op (het) besturen van onderwijsinstellingen, en breder, governancevraagstukken in onderwijs en andere non-profitsectoren. Dit artikel is de neerslag van haar lezing 'Een goed onderwijsbestuurder is een gemeenschapsdenker' op de NIVOZ-onderwijsavond van 7 oktober 2015: www.nivoz.nl/lezingen.