



Onderwijs ontwerpen om een menswaardige toekomst te wekken

Zo vanzelfsprekend als de missie van een school is om leerlingen voor te bereiden op een toekomst, zo weinig evident is het welke toekomst beoogd wordt. Gaat het om een toekomst van professioneel succes, sociale status of economische welvaart? Of om een toekomst van de menselijke maat en ecologische verbondenheid? Wat heeft een school meer precies voor leerlingen op het oog en hoe is ze in staat dit meer bewust na te streven?

Onderwijs is bij uitstek toekomstgericht. Op school maken leerlingen zich kennis, vaardigheden en attitudes eigen die hen in staat stellen 'in de wereld te komen'. Ze leren niet voor de school, maar voor het leven in de wereld hier en nu en meer nog: in de toekomst. De school wordt gezien als een bouwplaats voor de samenleving van de toekomst. De toekomst is geen loutere voortzetting van het verleden en al helemaal geen herhaling (Borgman 2021a). Maar *welke* toekomst wordt beoogd? Wat heeft een school meer precies voor leerlingen op het oog en hoe is ze in staat dit meer bewust na te streven?

De normatieve meervoudigheid van de toekomstgerichtheid heeft niet alleen te maken met onderwijs-pedagogische keuzes, maar verwijst ook naar een bredere horizon

van goed leven en goed samenleven. De bredere horizon geeft richting aan het onderwijs. Wat vraagt een toekomst van goed leven en goed samenleven van de school? Waar dient de toekomst zich nu al aan en welke implicaties heeft dat? Het zijn vragen die bij uitstek behoren tot het domein van de ethiek, levensbeschouwing en religie.

In dit artikel wordt de toekomstgerichtheid van de praktische theologie en religiewetenschap bestudeerd aan de hand van onderwijspraktijken in de school. De opdracht van een school om goed onderwijs te realiseren is primair pedagogisch. Echter, in de mate dat schoolleiders, leraren en anderen in de school gericht zijn op de uiteindelijke werkelijkheid, kan hun handelen ook gezien worden als levensbeschouwelijk of religieus. Nagegaan wordt hoe zij hun onderwijspraktijken meer bewust kunnen richten op een toekomst die ze in uiteindelijke zin wenselijk vinden, en in staat

< De twaalfjarige Jezus in de tempel

zijn deze zó te ontwerpen dat ze hiervoor daadwerkelijk geëigend zijn.

Eerst wordt nagegaan waarom het voor schoolleiders en leraren problematisch is om verhaal te geven aan de toekomstgerichtheid van het onderwijs. Vervolgens wordt het ontwikkelen van een verhaal van goed onderwijs verdiept aan de hand van het filosofisch en theologisch denken van Gabriel Marcel en Erik Borgman. Op basis van deze verdieping wordt een aanzet gegeven tot een ontwerp voor toekomstgericht handelen in onderwijspraktijken. Het gaat niet louter om het openen van een toekomst, maar om één die wenselijk is. Vervolgens ga ik na welke implicaties het ontwerp heeft voor het handelen van schoolleiders en leraren. Ik sluit af met een conclusie en discussie.

Het gaat hier om een ontwerpstudie. Op basis van de ontwerpgerichte benadering van onderzoek presenteert het artikel een eerste aanzet voor een ontwerp dat schoolleiders en leraren in staat stelt om toekomstgericht te handelen, dat is: een toekomst te openen en open te houden voor leerlingen.

Toekomstgerichtheid is intrinsiek, niet evident

De missie van de school is om leerlingen voor te bereiden op de toekomst. 'We leiden op tot een diploma en meer', zoals een school voor voortgezet onderwijs het stelt. De vraag waar het onderwijs meer precies goed voor is, is altijd actueel. Maatschappelijke thema's zoals de kansenongelijkheid verhogen de urgentie en relevantie van de vraag.

Recentelijk heeft het Sociaal Cultureel Planbureau gewezen op de grote maatschappelijke ongelijkheid, die gebaseerd is op grote

verschillen in cultureel, persoonlijk, sociaal en economisch kapitaal (SCP 2023). Wie in de huidige samenleving mogelijkheden en kansen heeft en weet te benutten, is succesvol en kan een hoge mate van welvaart en welzijn tegemoet zien. De dominante ideologie van meritocratie legitimeert de zeggingsmacht van de succesvollen (Sandel 2020). Wie de kansen en mogelijkheden niet heeft of niet weet te benutten, valt uit, participeert niet langer, en trekt zich terug. Hierdoor wordt de plausibiliteit van de ideologie van de eigen verdiensten ernstig ondergraven.

Er is een groot maatschappelijk verlangen om ieder voldoende kansen en mogelijkheden te bieden en doen benutten. Er zijn echter utopische verhalen nodig om de inertie van de meritocratische ideologie te onderbreken. Onderbreken wil zeggen tussen haakjes plaatsen, de vanzelfsprekendheid van de ideologie bevragen en stellen: 'ja, de toekomst kán anders'. Zonder utopische verhalen kan de maatschappelijke orde van de ongelijkheid niet worden onderbroken en een alternatieve toekomst gewekt (Scott 2021).

Van scholen wordt veel verwacht om iedere leerling kansen te bieden en de ongelijkheid tegen te gaan. Ze maken deel uit van de Nederlandse samenleving en hebben zich aan de hier geldende wet- en regelgeving te houden; de onderwijsvrijheid geeft hun de wettelijke basis om vanuit een eigen verhaal onderwijspraktijken in te richten en bij te dragen aan meer gelijkheid (Onderwijsraad 2021).

Ervaring leert dat het voor scholen geen sinecure is om een eigen, alternatief verhaal te vertellen van goed onderwijs. Het heeft er mee te maken dat scholen de afgelopen decennia meer en meer in de greep gekomen zijn van

een cultuur van het meten (Biesta 2012). Onderwijspraktijken worden zo ontworpen en ingericht, dat ze zeer effectief toewerken naar vooraf bepaalde meetbare doelen. De kwaliteit van hun onderwijs wordt uitgedrukt in ranglijsten, slagingspercentages en doorstroomcijfers en lijkt te worden versmald tot de vraag naar de effectiviteit van onderwijspraktijken. Effectiviteit drukt weliswaar iets uit over het vermogen om met onderwijsleerprocessen bepaalde

> Een zekere schaarste aan taal, repertoire en besef om gezamenlijk bij te dragen aan goed samenleven nu en in de toekomst.

uitkomsten te genereren, maar een oordeel of deze uitkomsten wenselijk zijn, wordt daarmee nog niet gegeven. Het laatste kan niet beoordeeld worden op basis van instrumentele waarden als effectiviteit of efficiëntie, maar van ultieme waarden als menswaardigheid, zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, kortom, waarden die uitdrukken waar het onderwijs goed voor is.

Het gesprek over wat in uiteindelijke zin wenselijk wordt gevonden voor de toekomst lijkt op scholen echter te zijn verstomd. Het heeft te maken met een zekere schaarste aan taal, repertoire en besef om gezamenlijk te willen bijdragen aan goed leven en goed samenleven nu en in de toekomst. Dat geldt voor scholen voor openbaar onderwijs (Vlaanderen: gemeenschapsonderwijs) en voor scholen voor bijzonder onderwijs (katholiek, christelijk, islamitisch).

Waar voorheen levensbeschouwelijke en religieuze tradities taal en repertoire boden om voor een visie op goed leven en goed samenleven uit te putten, lijken bijzondere scholen mo-

menteel net, als vele andere maatschappelijke organisaties, hun visie te verwoorden in termen van economische doeleinden als toegevoegde waarde, opbrengsten en nut en als pragmatisch en technisch-instrumenteel handelen om dergelijke doelen te bereiken. Levensbeschouwelijke en religieuze tradities hebben aan zeggingskracht ingeboet, ook lijkt het besef te verloren te zijn gegaan om gezamenlijk bij te dragen aan het vormgeven van een samenleving en toekomst. Ook bijzondere scholen lijken niet ontkomen aan een zekere verzakelijking, pragmatische aansturing en consumptieve individualisering (Buijs & Hoogland 2016). Met het oog op het openen van een wenselijke toekomst is dat alles problematisch.

Scholen zijn met hun onderwijspraktijken intrinsiek gericht op de toekomst, evident is echter niet *welke* toekomst ze beogen en *hoe* ze daarop het beste gericht zijn. Met een eigen samenhangend verhaal over goed onderwijs, goed leven en goed samenleven zijn scholen niet in staat om het vraagstuk van de ongelijkheid op te lossen, maar ze hebben het wel nodig om een alternatieve toekomst te wekken. Om hun eigen verhaal te vertellen hebben alle scholen nood aan utopische verhalen die hun kracht ontlenen aan de belofte dat het anders kan en hoe dan.

Hoe kunnen scholen er in slagen om te putten uit utopische verhalen, een samenhangende visie te formuleren, onderwijspraktijken te realiseren en aldus voor alle leerlingen en iedere leerling een toekomst te wekken om daadwerkelijk deel te nemen en voluit te kunnen leven? Het is een handelingsvraagstuk van schoolleiders, leraren en andere betrokkenen in het onderwijs, dat gezien de maatschappelijke thematiek van de kansongelijkheid van grote relevantie en urgentie is.

Religie en het formuleren van een eigen visie

Waar kunnen schoolleiders en leraren te rade gaan om taal, repertoire en besef om gezamenlijk bij te willen dragen aan wat in uiteindelijke zin wenselijk wordt gevonden? Vanuit het perspectief dat religie en onderwijs elkaar wederkerig en gelijkwaardig kunnen bevragen (Alii 2009, 11-37; Huttinga & Kuiper 2021, 7-13), hebben religieuze en levensbeschouwelijke tradities iets in te brengen om hen in staat te stellen een eigen, samenhangende visie op goed onderwijs te formuleren. Dat geldt voor alle scholen, en zeker voor bijzondere scholen om vanuit een religieus of levensbeschouwelijk geïnspireerde visie gezamenlijk bij te dragen aan de toekomst. Er zijn een drietal manieren waarop de tradities een inbreng hebben, namelijk aan de hand van utopische verhalen, een grondhouding van hoop en vertrouwen en een radicaal realisme. De manieren worden hieronder toegelicht vanuit het oogpunt van de toekomstgerichtheid van het onderwijs.

Een samenhangende realiteit van goedheid

Op de eerste plaats dragen religieuze en levensbeschouwelijke tradities met utopische verhalen van goed leven en goed samenleven bij aan het handelen van schoolleiders en leraren.

Vanuit pedagogisch opzicht staat op school de ontwikkeling van de persoon van leerlingen centraal. De onderwijspedagoog Gert Biesta (2012) maakt zich al jaren sterk om subjectificatie als kern te beschouwen van de pedagogische opdracht van de school en duidt dit in termen van een 'volwassen in-de-wereld-komen'. Het goede van het onderwijs bestaat erin om leerlingen volwassen in-de-wereld te laten komen door hen uit te nodigen aanspreekbaar

te zijn en verantwoordelijkheid te nemen (Biesta 2021). Onderwijs richt de aandacht hierop, maar heeft het aan de leerlingen zelf over te laten wat deze vervolgens doen met datgene wat binnen hun aandachtsveld verschijnt:

In het gebaar van het wijzen is (...) 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.
(Biesta 2021, 55)

De pedagogische bedoeling om volwassen in de wereld te komen opent echter nog niet vanzelf een toekomst waarin ieder voluit kan leven. Wat hebben religieuze en levensbeschouwelijke tradities hierin te brengen? De theoloog Erik Borgman (2021b, 83) spreekt over de verbondenheid van mensen met al wat er bestaat en formuleert de bedoeling van het onderwijs als volgt:

Onderwijs is erop gericht leerlingen te introduceren in deze samenhang: haar te ontdekken, te ontdekken dat zij er deel van zijn en hoe, te ontdekken hoe zij erdoor worden aangesproken en in welke zin zij op dat appél in kunnen gaan en zo zichzelf kunnen ontdekken.

Niet alleen drukken schepselen in hun bestaan, samenhang en relaties Gods goedheid uit, ook moet deze ecologisch worden verstaan, dat is:

Niet de details van de samenhang staan centraal, maar het feit dat alles met alles samenhangt, van elkaar afhankelijk is en dankzij elkaar bestaat. De grondslag van deze benadering (...) wordt uiteindelijk gevonden in Jezus. (idem, 80)

In de ecologische samenhang komt aan het licht hoe God in verbondenheid met de pijn, lijden en onrecht van de ongelijkheid alle dingen nieuw maakt, en wordt uitgedrukt dat een werkelijk nieuwe toekomst niet aan het bestaande voorbijgaat.

De relatie van het goede van goed onderwijs en het goede van goed leven en goed samenleven wordt gelegd door onderwijs zelf te zien als een manier om zich met de wereld te verbinden en vanuit deze verbondenheid te handelen. Leerlingen worden het beste niet zozeer uitgenodigd in de wereld te komen als autonome individuen en in te zetten op eigen verdiensten, maar in en door de samenhang te ontdekken, die verstaan wordt als uitdrukking van een uiteindelijk goedheid:

Alles drukt op unieke en onvervangbare wijze een aspect van Gods volheid uit en wordt dus gemist als het er niet meer zou zijn. (idem, 82)

Religieuze en levensbeschouwelijke tradities verdiepen de onderwijs-pedagogische bedoeling om volwassen in-de-wereld-te-komen in zoverre, dat ze wijzen op de ecologische samenhang en op de intrinsieke goedheid. Samenhang en goedheid kenmerken het utopische verhaal met de belofte van een andere toekomst. Aldus brengen religieuze en levensbeschouwelijke tradities een utopisch verhaal in aan de hand waarvan scholen de dominante ideologie van de eigen verdiensten kunnen onderbreken. Kortweg: ja, er is een ander verhaal.

Een grondhouding van vertrouwen en hoop

Op de tweede plaats dragen religieuze en levensbeschouwelijke tradities met een grondhouding van vertrouwen en hoop bij aan het

handelen van schoolleiders en leraren.

Pedagogisch handelen in de school om leerlingen uit te dagen volwassen in-de-wereld te komen, wordt gekenmerkt door een fundamentele paradox. Uitdagen tot volwassen, dat is zelfstandig, aanspreekbaar en verantwoordelijk in de wereld komen, kan niet anders dan vanuit een relatie van leraar en leerling die asymmetrisch is en die er uiteindelijk op gericht is om zichzelf op te heffen. Uiteindelijk moet de leerling het zelf doen, een toekomst openen. Om in de pedagogische relatie te gaan staan, is vertrouwen nodig en hoop dat onderwijs uiteindelijk slaagt en dat de leerling volwassen in-de-wereld komt. Het kan slagen, maar zeker is dat niet. Het vraagt vertrouwen om het risico aan te willen gaan (Biesta 2015).

Religieuze en levensbeschouwelijke tradities dragen bij aan het fundamentele vertrouwen dat het kans van slagen heeft. Ze geven geen garanties af, maar versterken de grondhouding dat het de moeite waard is en succesvol kan zijn. Ze dragen de belofte in zich dat wat menselijkerwijs niet waarschijnlijk is, niet onmogelijk is en nodigen uit om zich daarvoor in te zetten:

Religiositeit maakt toewijding mogelijk aan wat feitelijk nog niet is gerealiseerd, maar wel kan worden voorgesteld en waarop van daaruit kan worden gehoopt, op basis van deze hoop kan worden geanticipeerd en van daaruit mede kan worden gerealiseerd. (Borgman 2020, 88)

Religieuze en levensbeschouwelijke tradities interveniëren het best niet in de pedagogische relatie tussen de leraar (opvoeder) en de leerling (opvoeding), maar vullen het fundamentele vertrouwen en de hoop aan die nodig zijn om in deze relatie te gaan staan, het uit te

houden en erin te blijven (totdat ze zichzelf opheft). Ze baseren zich daarbij niet op bewezen diensten, maar koesteren het vertrouwen en de hoop om uit te zien naar wat ongezien is maar wel wordt verlangd, namelijk dat voor alle leerlingen en iedere leerling daadwerkelijk een toekomst wordt gewekt om voluit te kunnen leven. Meer nog dan een plek van kennisoverdracht, is de school allereerst een plaats van vertrouwen en hoop waar schoolleiders en leraren vooruit grijpen op de toekomst en ze door hun toewijding leerlingen uitnodigen zich te verbinden met de wereld en vanuit die verbondenheid van betekenis te zijn. Aldus brengen religieuze en levensbeschouwelijke tradities hun getuigenis in van de belofte van een andere toekomst. Kortweg, ja, het andere verhaal heeft kans van slagen.

Een radicaal realisme

Op de derde plaats dragen religieuze en levensbeschouwelijke tradities met een radicaal realisme bij aan het handelen van schoolleiders en leraren.

Dominant in het onderwijs is de benadering die gericht is op maakbaarheid, beheersing en controle en zich vertaalt in een cultuur van meten (Biesta 2012). Hoewel breed wordt erkend dat de benadering ongewenste zaken oproept zoals calculerend gedrag, wordt ze niet zo maar onderbroken door bijvoorbeeld minder toetsen, een andere manier van toetsen of zich te onttrekken aan ranglijstjes. De benadering gaat veel dieper en vindt haar wortels in de objectiverende manier waarop met de werkelijkheid wordt omgegaan. Ik wil dit toelichten aan de hand van een tweedeling van de existentialistische filosoof en theoloog Gabriel Marcel.

Een belangrijk thema in het werk van Marcel

is de wijze waarop het technocratisch rationalisme ons leven beïnvloedt (Knepper 2020). Marcel (2001) stelt dat een technocratisch ethos ons zelf-verstaan heeft beïnvloed en de wijze waarop we door ons leven navigeren. We doen dat namelijk voornamelijk door de gebeurtenissen of zaken die op ons pad komen, te beschouwen als een probleem, dat is: iets dat buiten ons staat en dat met een zekere techniek begrepen en opgelost kan worden.

Marcel plaatst hier een radicaal andere manier tegenover, namelijk die van de werkelijkheid als een mysterie, dat is niet zozeer iets dat duister is of een onopgelost probleem, maar veeleer een positieve realiteit waarmee we verbonden zijn, dat geworteld is in ons en tegelijk verder reikt. Deze benadering doet volgens Marcel veel meer recht aan de existentiële en sociale werkelijkheid van ons bestaan. Terwijl een probleem vraagt om te worden 'opgelost', daagt een mysterie ertoe uit ons ertoe te verhouden, mee te verbinden en in te gaan op het appèl dat ervan uitgaat. De taak van religieuze en levensbeschouwelijke tradities is om niet alleen het bewustzijn van de realiteit als mysterie te koesteren, maar ook taal te bieden om erover te spreken en wijsheid en repertoire om er doorheen te navigeren (Knepper 2020).

Onderwijs is er nu vooral op gericht om leerlingen vaardig te maken problemen op te lossen. Het oplossen van problemen vraagt om andersoortige hoop en vertrouwen dan het navigeren doorheen de realiteit als mysterie. Terwijl problemen gebaat zijn bij een technische hoop om met de juiste middelen vooraf gestelde doelen te bereiken, vraagt het navigeren doorheen de werkelijkheid als mysterie om een radicaal andere hoop, namelijk één die gericht is op het toekomstig goede dat verder

reikt dan dat wat we ons nu kunnen voorstellen. Het gaat om het onmogelijke, niet als dat wat niet mogelijk is, maar als dat wat we (nog) niet kunnen voorzien als mogelijkheid (Zipory 2018). Een dergelijke benadering van dat wat zich aandient opent mogelijkheden die niet van tevoren waren voorzien.

Religieuze en levensbeschouwelijke tradities bieden met de zienswijze van de realiteit als mysterie, het onderwijs een radicaal realisme, waarin effectief onderwijzen niet gelijk wordt gesteld aan efficiënt. Het radicale realisme vraagt om andere onderwijspraktijken die minder gericht zijn op beheersing en controle maar evengoed effectief (Zipory, 2018). Van een school die werkt vanuit ontvankelijkheid, openheid, alertheid en beschikbaarheid ('disponibiliteit'), mag veel worden verwacht voor dat wat zich nu aandient en dat wat zich in de toekomst aan zou kunnen dienen (Knepper 2020). Aldus wijzen religieuze en levensbeschouwelijke tradities het onderwijs op een benadering van ontvankelijkheid en beschikbaarheid. Kortweg, ja, op deze manier kan het andere verhaal werkelijkheid worden.

Proeve van een ontwerp

Religieuze en levensbeschouwelijke tradities hebben scholen daadwerkelijk iets te bieden met utopische verhalen, een grondhouding van hoop en vertrouwen en een radicaal realisme. De drie utopische kwaliteiten kunnen ingezet worden om de dominante ideologie van de eigen verdiensten te onderbreken. Het is wenselijk om na te gaan hoe scholen aan de hand van de kwaliteiten hun onderwijspraktijken kunnen ontwerpen. Ontwerpen moet hier niet instrumenteel verstaan worden, maar veeleer als het creëren van noodzakelijke voorwaarden.

Het gaat bij het ontwerpen immers niet om het uitrollen van een planbare toekomst, maar om door de nodige voorwaarden te scheppen het verloop van gebeurtenissen te willen beïnvloeden ten einde een toekomst te kunnen wekken voor de nieuwe generatie om daadwerkelijk voluit te kunnen leven.

Om te komen tot het ontwerpen van onderwijspraktijken, maken we gebruik van de aanpak van het ontwerpgericht onderzoek (Van Aken & Andriessen 2011). Nodig is een ontwerp aan de hand waarvan schoolleiders en leraren hun handelingsverlegenheid voorbij kunnen geraken dat uitgangspunt van dit artikel is. Het doel is een ontwerp aan de hand waarvan zij hun *huidige* leidinggevend en onderwijzend handelen in onderwijspraktijken *anders* kunnen inrichten om in staat te zijn een menswaardige toekomst te openen. In het kader van dit artikel gaat het om een generiek ontwerp aan de hand van ontwerp-eisen en -stelling op basis waarvan schoolleiders en leraren een specifiek ontwerp maken dat geëigend is in hun situatie.

Ontwerp-eisen

De ontwerp-eisen geven aan *wat* er geadresseerd moet worden en geven richting aan dat wat gedaan moet worden in de school. Op basis van bovenstaande theoretische beschouwingen worden de volgende ontwerp-eisen geformuleerd. Het ontwerp dient:

- *het construeren van een gedeelde visie op goed onderwijs, goed leven en goed samenleven te ondersteunen (ontwerp-eis 1)*
- Schoolleiders en leraren zijn in staat een expliciet en breed gedragen visie te construeren om onderwijspraktijken te ontwikkelen die uitstaan naar een menswaardige toekomst.

THEMA

- *het includeren van noties als de ecologische samenhang en intrinsieke goedheid in de constructie van een eigen visie te faciliteren (ontwerp-eis 2)*
Schoolleiders en leraren construeren de visie aan de hand van noties die hun onderwijspraktijken oriënteren aan dat wat in levensbeschouwelijk en religieus opzicht van uiteindelijke waarde wordt gevonden.
- *het ontwikkelen van een grondhouding van hoop en vertrouwen te stimuleren (ontwerp-eis 3)*
Schoolleiders en leraren koesteren de hoop en het vertrouwen dat hun onderwijspraktijken kans van slagen hebben.
- *het hanteren van een andersoortig realistische benadering van omgaan met de werkelijkheid te bevorderen (ontwerp-eis 4)*
Schoolleiders en leraren benaderen vraagstukken van hun leidinggevend en onderwijzend handelen niet louter of zozeer als probleem, maar als iets dat aanspreekt en een beroep op hen doet. De laatste benadering behelst een houding van ontvankelijkheid, openheid, alertheid en beschikbaarheid.

Ontwerpstelling

Een ontwerpstelling geeft aan *hoe* het ontwerp wil bijdragen aan dat wat het beoogt te bewerken. Ze presenteert een bewering over in welke context door het activeren van welke mechanismen aan de hand van welke activiteiten welke resultaten mogen worden verwacht (Weber 2011).

Het gaat allereerst om de maatschappelijke *context* van een dominante ideologie van de eigen verdiensten en waar het wenselijk gevonden wordt dat scholen eraan bijdragen om voor alle leerlingen en iedere leerling daadwerkelijk

een menswaardige toekomst te openen. Indicatoren van een dergelijke toekomst zijn, dat ieder door betaald werk of vrijwilligerswerk kan deelnemen, dat ieder betrokken is op ontwikkelingen en keuzes in de eigen omgeving, en ervaart voluit te kunnen leven.

Vervolgens gaat het om *resultaten* die mogen worden verwacht, namelijk de nodige voorwaarden te scheppen om een visie te ontwikkelen en onderwijspraktijken te realiseren die uitstaan naar een menswaardige toekomst. Visie en praktijken staan daarbij in elkaars verlengde. Het handelen van schoolleiders en leraren is een vorm van 'weten' van het wat, hoe en waartoe. Mede op basis van een reflectie op hun handelen in onderwijspraktijken zijn schoolleiders en leraren in staat een eigen visie te verwoorden.

De *activiteiten* die tot dergelijke leidinggevende en onderwijzende praktijken leiden, zijn eerst en vooral de reflectie op het eigen handelen. Omdat het handelen een vorm van weten is, kunnen reflectievragen helpen om zich meer bewust te zijn van het wat, hoe en waartoe ervan. Het gaat dan niet louter en zozeer om zichzelf reflectievragen te stellen om het handelen te optimaliseren ('hoe had ik het beter kunnen aanpakken?'), maar om met elkaar in normatieve zin het handelen te evalueren ('zijn wij daadwerkelijk gericht op dat wat in uiteindelijke zin wenselijk wordt gevonden?').

De *mechanismen* die de reflectievragen in werking stellen betreffen strategieën van ontvankelijkheid, bewustzijn, verbeelding, en besluitvaardigheid om tot het construeren een breed gedragen visie en het ontwerpen van onderwijspraktijken te komen.

Proeve van een ontwerpgerichte benadering

Strategieën	Reflectieve vragen
<p>Ontvankelijkheid Open staan voor wat zich aandient, alert zijn, beschikbaar.</p>	<p>Schoolleiders: Kan ik zonder vooroordeel om mij heen zien? Sta ik ervoor open dat ik word onderbroken in de verwachte gang van zaken? Ben ik in staat hierin een appèl te beluisteren? Voor wie ben ik beschikbaar?</p> <p>Leraren: Sta ik open voor een onverwachte onderbreking van de les? Wanneer wel/ niet? Kan ik hierin een appèl beluisteren? Kan ik mij over leerlingen of over mijn vak verwonderen? Wie neem ik mee in mijn verwondering, wie niet?</p>
<p>Bewustzijn Weten wat raakt, waardevol is, van uiteindelijke waarde is, waarin het goede zich uitdrukt.</p>	<p>Schoolleiders: Welke toekomst dient zich in de gebeurtenissen aan? Ben ik me bewust van de emoties die onverwachte gebeurtenissen oproepen? Ga ik hierin op zoek wat voor mij van waarde is? In hoeverre laat ik me leiden door mijn ego?</p> <p>Leraren: Wat raakt mij in mijn dagelijkse praktijk? Welke emoties roept dat op? Waar is het mij dan om te doen? Welke toekomst opent zich in dat wat ik doe en in dat wat zich aandient?</p>
<p>Verbeelding Samenhang ontdekken in de dingen, deze verbeelden, erdoor worden aangesproken, mogelijkheden ontdekken</p>	<p>Schoolleiders: Kan ik samenhang ontdekken in wat ik doe, de school en de samenleving? Welke verhalen van de toekomst passen daar voor mij bij? Hoe word ik hierdoor als persoon en professional aangesproken?</p> <p>Leraren: Neem ik leerlingen mee in de samenhang van de dingen? Daag ik hen uit na te denken over betekenis, dat wat zinvol en waardevol is? Welke verhalen inspireren mij om leerlingen voor te bereiden op hun toekomst? Benut ik mijn professionele ruimte om alternatieven te zoeken?</p>
<p>Besluitvaardigheid: Komen tot een besluit het anders aan te pakken, nagaan of keuzes voor ieder rechtvaardig uitpakken, de moed hebben om ze uit te voeren</p>	<p>Schoolleiders: Ben ik staat om het andere verhaal van onze school te vertellen? Tot welke besluiten voert mij dit andere verhaal? Welke moed heb ik nog om er voor te gaan staan? Heb ik de hoop en het vertrouwen dat het anders kan?</p> <p>Leraren: Wat houdt me tegen om mijn onderwijs anders aan te pakken? Welke moed wordt van mij gevraagd? Hoe heb ik met mijn onderwijs iedere leerling en zijn of haar toekomst op het oog? Welke hoop koester ik daarbij?</p>

Kortweg, de *ontwerpstelling* luidt:

In een maatschappelijke omgeving van een ongewenste kansenongelijkheid (context) stellen schoolleiders en leraren zich reflectievragen over hun handelen in onderwijspraktijken (activiteiten), die hun ontvankelijkheid, bewustzijn, verbeelding en besluitvaardigheid wekken (mechanismen), om in staat te zijn een breed gedragen visie te construeren en onderwijspraktijken te ontwikkelen die uitstaan naar een menswaardige toekomst voor alle leerlingen en iedere leerling (resultaten).

Aanzet tot een proeve

Bij wijze van proef wordt op de pagina hiervoor een aanzet gegeven waarin de strategieën en mogelijke reflectieve vragen bijeen worden gebracht. De vragen die exemplarisch zijn en zeker niet uitputtend, worden telkens uitgesplitst naar de doelgroep van schoolleiders en leraren.

De proeve moet nader worden uitgewerkt en gecontextualiseerd in een hanteerbare en praktisch relevante vorm, dat aan nader te bepalen randvoorwaarden moet voldoen (zoals beschikbare tijd en ruimte).

Conclusie en discussie

Goed onderwijs is een toekomstgerichte expeditie. Schoolleiders, leraren als ook anderen zetten zich dagelijks in voor de toekomst van hun leerlingen en de samenleving. Hun realiseren van goed onderwijs balanceert voortdurend op het snijvlak van het verlangen de toekomst naar eigen hand te willen zetten en het besef dat er geen garanties voor de toekomst te geven zijn.

Omdat schoolleiders en leraren balanceren op het scherpst van de snede, is hun handelen interessant als onderwerp van onderzoek voor

de praktische theologie en religiewetenschap. Zijn ze gericht op een toekomst ingegeven door de ideologie van de eigen verdiensten of een toekomst gedreven door de utopie van gelijke kansen voor ieder om daadwerkelijk deel te nemen en voluit te leven? Er staat echt iets op het spel.

Om daadwerkelijk en bewust keuzes te maken ten aanzien van de pedagogische, ethische en religieuze normatieve meervoudigheid van het onderwijs, hebben religieuze en levensbeschouwelijke tradities schoolleiders en leraren iets te bieden. Religieuze en levensbeschouwelijke tradities reiken hen niet alleen utopische verhalen aan die de ideologie van de eigen verdiensten onderbreken, maar koesteren ook de hoop en het vertrouwen dat het onderbreken kans van slagen heeft en reiken manieren aan hoe een radicaal realisme helpt om de utopie ingang te doen vinden.

De ontwerpgerichte benadering van de toekomst is erop gericht het wenselijke (utopische) mogelijk te maken en deze heeft haar toepassing gevonden in ontwerpgericht onderzoek. Met dit onderzoek wil een bijdrage geleverd worden aan het aanpakken van de handelingsverlegenheid van onderwijsprofessionals. De kracht van het ontwerp zit er niet in om uit het niets een totaal andere realiteit te scheppen, maar *in* de huidige handelingspraktijken utopische kwaliteiten een plek te geven (Scott 2021).

Toch past het hier te waken voor een al te naïef optimisme. Het handelingsvraagstuk aanpakken zal op onmogelijkheden stuiten, en conflicten en misverstanden oproepen. Het ontwerp is zeker geen panacee. Bovendien zal het daadwerkelijk handelen in onderwijspraktijken ook weer nieuwe, soms indringende

vragen stellen aan religieuze en levensbeschouwelijke tradities en hun normativiteit en deze zelfs in vraag kunnen stellen.

In dit artikel is slechts een eerste en bescheiden aanzet gegeven van een ontwerp dat in handen van schoolleiders en leraren hen in staat stelt noodzakelijke voorwaarden te scheppen een breed gedragen visie én onder-

wijspraktijken te ontwikkelen. Het is aan hen om in werkplaatsen, vergaderingen of andere bijeenkomsten zichzelf en anderen de aangedragen reflectieve vragen te stellen. Nader onderzoek dient na te gaan of het ontwerp voldoende en adequaat is en wat er daadwerkelijk nodig is om een menswaardige toekomst te wekken. <

Literatuur

- Aken, J. van, Andriessen, D. (red.) (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Alli, E. (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2021). Van vrijheid van onderwijs naar vrijheid voor onderwijs. Een onderwijspedagogisch argument. In: C. Hermans (red.). *Vrijheid voor onderwijs. Een uitnodiging tot wisseling van perspectief*. Eindhoven: Damon, 38-58.
- Borgman, E. (2020). De ruimte om steeds te doen wat gedaan moet worden. Het actuele belang van onderwijsvrijheid. In: C. Hermans (red.). *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*. Eindhoven: Damon, 70-98.
- Borgman, E. (2021a). *De school als bouwplaats. Onderwijs met het oog op een samenleving van vrije mensen*. Baarn: Adveniat.
- Borgman, E. (2021b). Het ultieme belang van onderwijs. Onderwijzen als gelovige praktijk. In: Huttinga, W. en R. Kuiper (red.). *Mens worden. Over de relatie tussen theologie en pedagogiek*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief, 71-89.
- Buijs, G., Hoogland, J. (red.) (2016). *Ontzuilde bezieling. Transformatie van burgers en maatschappelijke organisaties*. Den Haag: Boom bestuurskunde.
- Huttinga, W., Kuiper, R. (red.) (2021). *Mens worden. Over de relatie tussen theologie en pedagogiek*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Knepper, S. (2020). Gabriel Marcel: Mystery in an age of problems. In: G. Callahan & K.B. McIntyre (red.). *Critics of Enlightenment Rationalism*. Cham: Palgrave Macmillan, 125-137.
- Marcel, G. (2001). *The Mystery of Being. Vol. I. Reflection and mystery*. South Bend, IN: St. Augustine's Press.
- Onderwijsraad (2021). *Grenzen stellen, ruimte laten. Artikel 23 Grondwet in het licht van de democratische rechtsstaat*. 's Gravenhage: Onderwijsraad.
- Sandel, M.J. (2020). *De tirannie van verdienste. Over de toekomst van de democratie*. Utrecht: Ten Have.
- Scott, B.D. (2021). Ideology, utopia, and phronetic judgment in Paul Ricoeur. *Analecta Hermeneutica*, 13, 135-157.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2023). *Eigentijdse ongelijkheid. De postindustriële klassenstructuur op basis van vier typen kapitaal. Verschil in Nederland 2023*. Den Haag: SCP. <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2023/03/07/eigentijdse-ongelijkheid>
- Weber, M (2011). Ontwerpstellingen en ontwerpprincipes. In: Aken, J. van, Andriessen, D. (red.) (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers, 61-77.
- Zipory, O. (2018). On educating while hoping for the impossible: Gabriel Marcel's absolute hope as a rejection of educational instrumentalism. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 383-399. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9596-x>