

VEILIGE PLEK VOOR ONVEILIGE MENINGEN

KOHNSTAMMLEZING

VEILIGE PLEK VOOR ONVEILIGE MENINGEN

FEMKE HALSEMA

 VOSSIUSPERS UVA

Vossiuspers UvA is een imprint van Amsterdam University Press.

Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Universiteit van Amsterdam.

Binnenwerk: JAPES, Amsterdam

© Femke Halsema / Vossiuspers UvA, Amsterdam 2019

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j^o het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

DE KOHNSTAMMLEZING

Opvoeding en onderwijs verlangen een kritisch en levendig publiek debat. De docenten en onderzoekers van het *Samenwerkingsverband Onderwijs en Opvoeding Amsterdam*, een coalitie van opleidings- en onderzoeksinstituten in Amsterdam, proberen maatschappelijke betrokkenheid te combineren met hoogwaardige opleidingen en gedegen onderzoek. Ze zetten daarmee een traditie voort die in 1919 begon, het jaar waarin Philip Kohnstamm met de rede *Staatspaedagogiek of persoonlijkheidspaedagogiek* het ambt van bijzonder hoogleraar in de opvoedkunde aanvaardde.

In die oratie beargumenteerde hij dat de pedagogiek als wetenschap pas ‘waarlijk vrucht kan dragen’ indien ze in contact treedt met vragen van levensleer en wereldbeschouwing. Vanuit deze overtuiging ontwikkelde Kohnstamm concrete methoden om het rekenen en het lezen te verbeteren en was hij een praktisch voorstander van het individuele leren van het kind. Kohnstamm werd in hetzelfde jaar tevens directeur van het Nutsseminarium voor Pedagogiek, dat leraren in het voortgezet onderwijs en aan de kweekscholen een pedagogische scholing bood, en waar onderzoek werd verricht ten behoeve van de schoolpraktijk. Beide taken leven voort bij de instellingen die het *Samenwerkingsverband Onderwijs en Opvoeding Amsterdam* vormen.

Kohnstamm was een veelzijdig geleerde: filosoof, leerpsycholoog en theoloog. Opgeleid als natuurwetenschapper, volgde hij in 1908, op 33-jarige leeftijd, zijn leermeester Van der Waals op als buitengewoon hoogleraar in de thermodynamica. Bij zijn inauguratie plaatste hij kanttekeningen bij het *dogma* van het determinisme. Maar het was meer dan intellectuele twijfel die Kohnstamm al voor de eeuwwisseling aanzette tot maatschappelijke en politieke strijd lust, waarin liberale vrijzinnigheid en een diepgaande christelijke overtuiging samengingen. Kohnstamm was in zijn overtuigingen in geen enkel opzicht sektarisch; hij was een groot voorstander van het openbare debat met mensen van verschillende richtingen.

In de geest van het levenswerk van Kohnstamm zetten we de traditie voort van het ‘publieke debat over onderwijs en opvoeding’. De jaarlijkse Kohnstammlezing draagt daaraan bij. Voor de twintigste Kohnstammlezing, *Veilige plek voor*

onveilige meningen, geven we het woord aan Femke Halsema, burgemeester van Amsterdam.

Hoe voeden wij onze kinderen op tot goede staatsburgers? Die vraag is natuurlijk van alle tijden; Plato stelde hem al. In deze lezing zullen burgerschap en onderwijs centraal staan. Hoe proberen wij tegenwoordig onze kinderen op te voeden en op te leiden tot onafhankelijk denkende volwassenen die over voldoende kennis en vaardigheden beschikken die nodig zijn voor een goed functionerende democratische rechtstaat? Welke ontwikkelingen in onderwijs en samenleving dragen daaraan bij en welke tendensen zien we die het ontwikkelen van burgerschap niet bevorderen. Ieder kind, waar zijn of haar wieg ook heeft gestaan, zou het beste uit zichzelf moeten kunnen halen. Welke verbeteringen zijn mogelijk?

Drs. Femke Halsema werd op 25 april 1966 geboren en groeide op in Enschede. Opgeleid als criminoloog bekleedde zij diverse posities in het openbaar bestuur, waaronder fractievoorzitter in de Tweede Kamer en politiek leider van GroenLinks. In 2011 verliet zij na twaalf jaar de landelijke politiek om meer praktisch bij te dragen aan het oplossen van maatschappelijke problemen. Hierna werkte zij als bestuurder in het bedrijfsleven, in de semipublieke sector en in de cultuur. Ook publiceerde Halsema haar politieke memoires *Pluche* en schreef zij het essay voor de maand van de filosofie *Macht en verbeelding*. Op 12 juli 2018 werd Halsema benoemd tot burgemeester van Amsterdam. Als burgemeester is zij o.a. verantwoordelijk voor de openbare orde, veiligheid en handhaving in Amsterdam.

Prof. dr. Monique Volman (voorzitter), Afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen, Universiteit van Amsterdam

Prof. dr. Frans Oort, Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam

Drs. Guuske Ledoux, Kohnstamm Instituut UvA BV

Prof. dr. Ron Oostdam, Faculteit Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam

Prof. dr. Martijn Meeter, LEARN! Onderzoeksinstituut en LEARN! Academy, Vrije Universiteit Amsterdam

Secretaris: Janneke Aben

VEILIGE PLEK VOOR ONVEILIGE MENINGEN

Toen Thomas Edison zes jaar oud was, kwam hij op een dag terug van school met een brief voor zijn moeder, Nancy Matthews Elliot. Hij zei: 'Mijn leraar heeft mij deze brief gegeven en gezegd dat alleen mijn moeder die mag openmaken.' Zij pakte de brief aan, las de inhoud en er rolden tranen over haar wangen. Toen las ze 'm voor: 'Uw zoon is een genie. Deze school is te klein voor hem en heeft niet voldoende leerkrachten om hem verder te onderwijzen. U zult dat verder zelf moeten doen.' Vanaf die dag begon ze hem thuis te onderwijzen.

Ze overleed toen Thomas 24 jaar was. In de jaren daarna ontwikkelde hij zich tot een van de grote uitvinders van de negentiende eeuw. Hij bedacht de gloeilamp en stond daarmee aan de wieg van alle elektrische verlichting. Op een dag opende hij een oude koffer met spullen van zijn moeder en daarin vond hij de brief die de leraar in zijn jonge jaren aan zijn moeder had geschreven. Hij opende de enveloppe en las: 'Mevrouw, uw zoon is verstandelijk gehandicapt. Wij kunnen hem niet langer op school handhaven. Hij mag niet meer komen.'

Nu rolden bij hem de tranen over zijn wangen en hij schreef in zijn dagboek: 'Thomas A. Edison was een verstandelijk gehandicapt kind dat door zijn moeder veranderde in het genie van de eeuw.'

Dames en heren,

Deze anekdote komt uit het prachtige boek van Jos van der Lans, *Niet normaal*, over de geschiedenis van de Nederlandse gehandicaptenzorg.

Wij kennen allemaal voorbeelden van mensen die op ons pad kwamen en die bepalend waren voor de loop van ons leven. Hoe vaak zijn dat niet leraren die de liefde voor hun vak overdroegen. Voor mij was dat juffrouw Bohm, een wat eigenaardig klein vrouwtje op mijn Enschedese middelbare school die haar parkiet in een kooitje mee naar school nam, froufroumpjes onder de les uitdeelde en dan op een draagbare pick-up liederen van Jean Ferrat speelde.

Frans heb ik nooit echt leren spreken. Maar ze bracht me wel liefde voor poëzie bij, en het belang van genot – als zij zelf met haar ogen dicht en haar handen gevouwen, op een kussentje om boven haar bureau uit te komen, *unverfroren* (schijnbaar doof voor de puberale rumoer in de klas) naar de liederen van Ferrat zat te luisteren.

Graag wil ik met u praten over burgerschap en onderwijs.

Wat is burgerschap? Waarom is burgerschap belangrijk en welke rol kan het onderwijs daarin spelen? Het zijn vragen die ik hoop vandaag met u te beantwoorden.

Tegenwoordig associëren we burgerschap in juridisch opzicht vaak met staatsburgerschap.

In haar essay ‘Kwetsbaarheid – weerbaarheid’, dat politiek filosofe Tamar de Waal schreef voor het 4-5 mei comité, legt ze glashelder uit dat het zich daartoe niet beperkt – hoe belangrijk het staatsburgerschap ook is. Het staatsburgerschap geeft ons – aldus De Waal – de basis: recht op een paspoort, op grondrechten en op de gelijke toegang tot die rechten en het stemrecht.

Staatsburgerschap is bepaald geen vanzelfsprekend bezit. Wie er toegang toe heeft, wanneer en waar mensen er gebruik van mogen maken, geeft aanhoudend aanleiding tot debat, tot protest en tot verzet – en tot diepe emoties van uitsluiting als mensen geen toegang tot het staatsburgerschap krijgen.

Toch wil ik hier niet het staatsburgerschap behandelen. Het gaat mij om de tweede variant die De Waal behandelt en die zij ‘maatschappelijk burgerschap’ noemt. Het staatsburgerschap biedt je namelijk wel je basale rechten, maar geeft inwoners van een staat weinig handvatten om hun democratie te verzorgen en te onderhouden. Dat vraagt bijvoorbeeld om samenwerking, om debat, en om enige mate van democratische betrokkenheid. Daarvoor is het noodzakelijk dat de verzameling individuen die gezamenlijk in een staat wonen méér met elkaar delen dan alleen dat paspoort en de grondrechten. Vanzelfsprekend geven de grondrechten richting voor het maatschappelijk burgerschap. In de grondwet – net als in de mensenrechten – is onder andere vastgelegd dat we vrij zijn te geloven wat we willen; en dat we er met onze medeburgers op een geweldloze manier uit hebben te komen als onze opvattingen botsen met die van een ander.

Maar dat is niet genoeg. In de woorden van De Waal:

Ook al heeft een land een uitstekende grondwet, machtscheiding en politieke instituties, een democratie werkt alleen als de burgers zich ook om democratische waarden en het algemeen belang bekommeren. Om een voorbeeld te noemen: met het formeel en grondwettelijk verbieden van discriminatie zijn seksisme, racisme en andere vormen van intolerantie nog niet uit de maatschappij verdwenen. Daar zijn ook de juiste opvattingen en de inzet in de samenleving voor nodig (aldus De Waal, en zij vervolgt.....). Je zou daarom metaforisch kunnen stellen dat een democratie is als een schip: het schip van de democratie, ofwel haar politieke en juridische instituties, vaart alleen stabiel en doelgericht als de bemanning, ofwel haar burgers, koers willen en kunnen houden.

In Nederland zijn er bijna evenveel perspectieven op wat goed burgerschap inhoudt als er burgers zijn. Dat hoort bij Nederland. De een benadrukt het belang van zich vrijwillig inzetten voor de samenleving, de ander vindt juist een kritisch en afstandelijk commentaar op diezelfde samenleving een bewijs van goed burgerschap.

Hoewel het soms eenvoudiger lijkt om overeenstemming te vinden over wat we niet willen – oorlog, een totalitair regime – kan het dagelijkse politieke en publieke gekrakeel niet verhullen dat we het ondertussen wel degelijk eens zijn over een aantal heel fundamentele waarden. Een overweldigende meerderheid van Nederlanders schaart zich namelijk achter de democratie en de rechtsstaat, achter de vrijheid van meningsuiting en vrije pers tot aan het verbod op discriminatie. Ook de structuur van onze democratische rechtsstaat, met verkiezingen en de scheiding der machten, staat in de opvattingen van burgers nog fier overeind. Met andere woorden: als staatsburgers profiteren we er niet alleen van; als maatschappelijke burgers willen we onze democratische rechtstaat ook koesteren en versterken. Deze stille, en vaak te weinig benadrukte maatschappelijke overeenstemming – over wat we belangrijk vinden en hoezeer we ons gedeeld burgerschap koesteren – is onveranderlijk stevig.

Iedere democratie moet nadenken over haar duurzaamheid; oftewel over de wijzen waarop zij nieuwe generaties burgers – als resultaat van geboorte of migratie – kunnen inspireren en motiveren zich te bekommeren om de democratie en het publieke belang.

In de loop van ons leven leren we op verschillende plekken maatschappelijk burgerschap uit te oefenen en door te geven. Ouders brengen hun kinderen vaardigheden bij, grootouders spelen daarbij een rol, sociale instituties – zoals verenigingen en contact met burens – leren burgers om te luisteren, te onderhandelen, de ander te respecteren, en vormen zo onze democratische leerschool.

De meest voor de hand liggende plek voor alle burgers om deze vaardigheden van maatschappelijk burgerschap te oefenen is vanzelfsprekend het onderwijs.

Dames en heren,

In Nederland hebben we ons lange tijd moeizaam verhouden tot de rol die het onderwijs kan spelen in het bevorderen van burgerschap. Na de Tweede Wereldoorlog werd voorstanders van burgerschapsvorming verweten te pleiten voor staatsindoctrinatie (goh, waar heb ik dit woord de laatste tijd vaker gehoord).

Met de totalitaire regimes van nazi-Duitsland en de Sovjet-Unie vers in het geheugen is dat begrijpelijk. Van staatswege opleggen wat goed burgerschap is, hoe je je als goed burger dient te gedragen, druist in tegen de vrijheid die we als individuen hebben om zelf invulling te geven aan ons burgerschap.

Inmiddels is er wel consensus over dat onderwijs onze kinderen juist kan equiperen hun eigen waarden te ontwikkelen en de nodige kennis en vaardigheden te verzamelen om later – als zij groot zijn – volop mee te kunnen doen en het schip van de democratie op koers te kunnen houden.

Naast wat kinderen wel of niet van huis uit meekrijgen, kunnen zij op school kennis opdoen, leren om kritisch te denken, om tegenspraak te ontvangen en te geven, om de wereld te verkennen en om te leren discussiëren met andersdenkenden, andersgelovigen. Het zijn vaardigheden die je moet ontwikkelen om later volwaardig deel uit te kunnen maken van de samenleving. Op school ontmoet je medeleerlingen met een tegengestelde mening. De klas is een ideale minimaatschappij, een vrijplaats om te oefenen in samenleven.

Het woord ‘school’ komt uit het Grieks en betekende al ‘school’ of ‘les’, maar had van oudsher ook een ruimere betekenis, namelijk: de tijd dat je niet druk bezig hoeft te zijn met iets. De school als plek van rust en ruimte waar je de tijd kan nemen als jonge burger om spelenderwijs te ontdekken waar je voor staat, hoe de wereld in elkaar steekt, waar je zelfvertrouwen op kan doen. Kortom, de klas is

logischerwijs de ideale plek om maatschappelijk burgerschap te leren ontwikkelen en te ontplooien.

De vraag is of dat voldoende lukt?

Als de school een minimaatschappij is, dan weerspiegelt zij ook tot op zekere hoogte de problemen en spanningen in de samenleving.

In een op 29 maart 2019 gepubliceerd rapport laat het SCP zien dat meer Nederlanders zich zorgen maken over de toenemende polarisatie. Driekwart van hen vindt dat debatten steeds feller en ongenueerder verlopen, dat de bereidheid van mensen om er samen uit te komen kleiner wordt. Eerder liet ook het CBS zien dat Nederlanders steeds meer spanningen tussen sociale groepen ervaren; zoals tussen jong en oud, tussen theoretisch en praktisch onderwijs, maar ook tussen verschillende etnische en religieuze groepen. Acht op de tien Nederlanders vindt dat er (heel) veel spanningen zijn tussen groepen, en vijf op de tien Nederlanders ervaart die in zijn of haar directe omgeving.

De samenleving wordt niet alleen ingewikkelder, ze raakt daardoor ook gespannener en lichter ontvlambaar. In een lezing voor de Raad voor het Openbaar Bestuur die ik enkele jaren geleden hield en die gepubliceerd is in de *Groene Amsterdammer*, verbind ik die spanning aan de snel opkomende identiteitspolitiek. Daarin liet ik zien hoe identiteitspolitiek zich allang niet meer beperkt tot zwarte activisten, maar het is ook een handelsmerk geworden van rechtse populist en geleidelijk vanuit de activistische marges verplaatst naar het hart van de politiek.

In publieke en politieke debatten wedijveren de ‘boze blanke man’ en de ‘zwarte vrouw’ in gekwetstheid met elkaar en krijgen de ‘wegkijkende elites’, ‘de reaguurder’, ‘de boosneger’, de ‘bakfietsmoeder’ of de ‘tokkies’ de schuld van alle ellende. Iemand die zich als witte, zwarte, man, vrouw, Hollander of moslim gekrenkt voelt, vindt daarin in toenemende mate de rechtvaardiging om de tegenstander te trakteren op spiegelbeeldige en dikwijls vernederende typeringen.

Er lijkt de afgelopen jaren een wedloop te ontstaan in gekrenkte identiteiten, in publiek breed uitgemeten slachtofferschap dat de opvattingen over maatschappelijke ontwikkelingen verdringt. Dit kan zelfs leiden tot de absurditeit dat een 55-jarige,

blanke Amsterdammer in een opiniëartikel een Marokkaanse man voorhoudt dat hij net zo weinig kansen heeft gehad, maar (ik citeer) ‘wat ik niet doe is jammeren over hoe oneerlijk het allemaal is geweest dat ik vanwege mijn afkomst, sociale status en accent allemaal kansen niet heb gekregen’.

De vraag is natuurlijk waardoor identiteitspolitiek zo opleeft en – vervolgens – of de maatschappelijke polarisatie en de culturele polarisatie die er het gevolg van zijn, kan worden teruggedrongen.

Daarvoor wil ik iets dieper op identiteitspolitiek ingaan.

Het is bepaald geen nieuw fenomeen. Het stamt uit de jaren vijftig en zestig, toen onze samenleving – en ook die van Amerika – zich ontworstelde aan de ijzeren greep van standen en de dwingende autoriteit van staat en kerk. Journalist Henk Hofland schreef dat de burger gedekoloniseerd raakte: hij mocht zijn eigen lot bepalen en zou als individu met zijn hoogstpersoonlijke identiteit erkend en gerespecteerd worden. Er ontstonden in die jaren nieuwe sociale verbanden en groepen, vaak beginnend als protestgroepen tegen de conventionele samenleving, waarbij de net gedekoloniseerde burgers zich aansloten. Vrouwen, zwarten, homoseksuelen, jongeren wilden anders en vrij kunnen zijn. Zij maakten hun identiteit – hun sekse, kleur, seksuele voorkeur, leeftijd, handicap – tot inzet van maatschappelijke en politieke strijd, en eisten gelijke toegang tot de publieke sfeer.

In identiteitspolitiek verenigden zich eigenlijk twee aan elkaar tegengestelde ambities. Het is een aanval op de beklemmende uniformiteit van de burgerlijke cultuur die in de Verenigde Staten en in Europa heerste. Zwarten met afrokapsels, verliefde homoseksuelen, alleenstaande werkende moeders accepteerden niet langer dat ze onzichtbaar werden gemaakt en in de maatschappelijke en politieke marge werden gedrukt. Zij wilden hun stempel kunnen drukken op de mainstream cultuur en deze met hun aanwezigheid veelkleuriger, opener en onconventioneler maken.

Tegelijkertijd – en daarin zit de ambivalentie – moest identiteitspolitiek juist leiden tot de opheffing ervan. Uiteindelijk zou je etnische of seksuele identiteit geen verschil meer mogen maken voor je positie in de publieke sfeer. Democratisch burgerschap, invloed en medezeggenschap mochten niet langer zijn voorbehouden aan blanke, middelbare heren van stand, maar moesten ook in dezelfde mate toegankelijk zijn voor bijvoorbeeld openlijk lesbische vrouwen. Het verschil in kleur of sekse zou niet verdwijnen, maar zou niet meer mogen leiden tot politieke hiërarchie of

uitsluiting. Terwijl de persoonlijke identiteit dus werd ingezet als een politiek pres-sie-instrument, moest deze uiteindelijk ook zijn politieke betekenis verliezen.

Identiteitspolitiek bleek buitengewoon effectief. In Nederland vond deze identiteitspolitiek uit die jaren haar hoogtepunt in de grondwetswijzigingen van 1983. Als eerste werd een nieuw artikel 1 toegevoegd: het discriminatieverbod. Daarmee werd officieel gemarkeerd dat discriminatie door de staat uit den boze was en dat iedereen in Nederland gelijk behandeld moest worden, ongeacht zijn achtergrond en identiteit. Tegelijkertijd werd een aantal sociale grondrechten toegevoegd die de overheid verplichtte zich in te spannen voor de welvaart en het welzijn van alle burgers. Groepsachterstanden en -achterstellingen werden met andere woorden niet langer geaccepteerd. Het was, denk ik, Joop den Uyl die de slogan ‘spreiding van kennis, macht en inkomen’ muntte en daarmee de gedachte voedde dat – niet alleen gelijkberechtiging, maar ook – goede opleidingen en hogere functies door een eerlij-ker verdeling van welvaart in ieders bereik zouden liggen.

Het was zoals Bas Heijne – die in die late jaren zeventig jaren volwassen werd – in het essay *Onbehagen* schreef, een tijd van vertrouwen en verwachtingen. Alleen kwam dit jonge, kwetsbare en beloftevolle proces van emancipatie, gelijk-berechtiging en democratisering met een schok tot stilstand voordat het goed en wel gestart was: hier in Nederland, maar ook in andere Europese landen en in de Verenigde Staten – in alle landen eigenlijk waar identiteitspolitiek en onderlinge spanningen opleven.

Sinds de jaren tachtig, met de grote werkloosheid, werd de ongelijkheid tus-sen mensen langzamerhand weer groter. En dat gold niet alleen voor de verschillen in inkomens, maar ook voor het verschil in opleidingsniveau en de toegang tot de macht. In de afgelopen decennia raakten inkomen, kennis en macht juist meer ge-concentreerd onder een relatief kleine, gestudeerde elite.

Zo blijkt uit een berucht onderzoek van de Onderwijsinspectie van enige tijd geleden dat het onderwijsniveau van de ouders nog altijd meer bepalend is voor het schooladvies dat kinderen krijgen dan hun intelligentie. Een kind met laagopgeleide ouders krijgt vaker een te laag advies, omdat de docent veronderstelt dat de ouders niet in staat zijn te begeleiden. Dit geldt nog meer als het om een kind gaat van laag-opgeleide allochtone ouders.

Dit staat haaks op de belofte in onze grondrechten vastgelegd dat elk mens, ongeacht zijn achtergrond, zich vrij kan ontwikkelen. Ongelijkheid reproduceert

zich nog altijd langs lijnen van klasse en etniciteit: je postcode en het milieu en de herkomst van je ouders bepalen in belangrijke mate je toekomst.

Tegelijkertijd is de samenleving – en met name de staatsbureaucratie – ingewikkelder en ondoorzichtiger geworden. Veelzeggend is dat het opleidingsniveau van Kamerleden almaar hoger wordt, tot aan de volledige afwezigheid van mensen zonder vervolgopleiding in het parlement. De uitoefening van de macht en de controle erop hebben zich evenmin gespreid over de bevolking.

Maatschappelijk burgerschap gaat uiteindelijk over hoe we ons tot elkaar verhouden; of we de belofte van gelijke kansen serieus willen nemen en uit onze hokjes komen van onze gekrenkte trots, van onze niet-vervulde verlangens kunnen komen; of we de muren willen neerhalen die we tussen onszelf en anderen plaatsen en die ons het zicht benemen op onze overeenkomsten, op onze gedeelde waarden en op onze gezamenlijke toekomst.

Als dit ons al moeite kost, hoe staat het er dan voor in onze minimaatschappij? Op school? Op de plek waar we moeten leren samenleven? Dan zie ik drie zorgelijke ontwikkelingen:

1. In Amsterdam (meer dan in andere delen van Nederland) neemt het categoriaal onderwijs toe. De gymasia schieten uit de grond, omdat de vraag van hoger opgeleide – meestal witte – ouders het aanbod nog steeds verre overtreft.

Ook lijkt de vraag naar bijzonder, religieus onderwijs te groeien.

Laat ik wel zijn. Ouders hebben het recht om kinderen te willen laten opgroeien in hun eigen sfeer, tradities en geloof; zoals ouders ook het volste recht hebben om hun kinderen de allerbeste kansen, het allerbeste onderwijs te willen geven.

Zorgelijk wordt het wel als goed onderwijs, een goede opvoeding, voor ouders betekent dat de kinderen afgescheiden raken van andere groepen in de samenleving: van kinderen uit andere sociale milieus, uit andere etnische achtergronden en andere religieuze gezindten.

Dat kinderen met elkaar naar school gaan – ongeacht hun talent, intelligentie, sociale klasse, etniciteit – dient een maatschappelijk belang. En dat niet alleen: het dient de ontwikkeling van kinderen zelf. Hun ontwikkeling tot maatschappelijke burgers die niet bang zijn voor de anderen waarmee zij samenleven – voor andersdenkenden, andersgelovigen en mensen die er anders uitzien.

2. Een tweede zorgelijke ontwikkeling. Naarmate kinderen kansrijker zijn, stoppen we er meer geld en tijd in. Wie met een taalvoorsprong aan school begint, sluit de schoolloopbaan meestal met een nog grotere voorsprong af. En het geldt niet alleen bij taal: naarmate kinderen getalenteerder zijn, krijgen ze meer kansen. Onderzoek laat zien dat een vmbo-jongere de middelbare school verlaat met veel minder burgerschapskennis dan de gemiddelde havist of vwo'er. Die verschillen zijn aanzienlijk groter dan in ons omringende landen. Vmbo'ers leren minder vaak kritisch na te denken; in plaats daarvan ligt de nadruk op het je aanpassen aan de samenleving, en vooral aan de arbeidsmarkt. Een schrijnend voorbeeld vind ik wel dat een gymnasiumopleiding niet compleet is zonder Rome-reis. En ik gun iedereen een Rome-reis. Op het vmbo beperkt dit zich vaak tot een schoolreis naar de Achterhoek. Alsof vmbo'ers geen kennis nodig zouden hebben van de oudheid, van het ontstaan van onze moderne staat, alsof zij niet onder de Italiaanse zon nieuwe horizonten zouden willen ontdekken.

Politologen spreken wel van output-legitimiteit – daarmee bedoelen zij dat als de uitkomsten van een proces, hoe democratisch dat proces zelf ook verloopt, telkens nadelig zijn voor dezelfde groep, die groep vroeger of later het proces niet meer accepteert. Dan ervaart die groep machteloosheid. En dat kan leiden tot apathie, frustratie, rancune en uiteindelijk tot antidemocratische houdingen.

We investeren minder en minder lang in de jongeren die van huis uit de minste kansen hebben. Dat zien we niet alleen terug in het dagelijks handelen van onze jongeren, maar ook bij verkiezingen. Op dit moment geloven zeven op de tien jongeren op het mbo dat zij geen enkele invloed kunnen uitoefenen op de politiek. En dat zien we terug bij de opkomstpercentages bij de verkiezingen. Jongeren met een beroepsopleiding stemmen met tientallen procentpunten minder dan jongeren met een academische opleiding – terwijl die eerste keer stemmen cruciaal is voor toekomstig stemgedrag.

Er zijn ook lichtpuntjes. Jongeren zijn in meerderheid democratisch gezind. Ze zijn voorstander van democratie, als staatsvorm en als *way of life*. Uit interviews met vmbo-jongeren blijkt dat ze soms meer genuanceerde ideeën hebben over democratie dan jongeren op het vwo. Ze geven bijvoorbeeld vaker dan vwo'ers aan dat democratie niet alleen moet gaan over 'de meeste stemmen tellen', maar dat je ook rekening moet leren houden met de minderheden. Bijvoorbeeld als het over fundamentele rechten gaat.

3. Een derde zorgelijke ontwikkeling. In een onveilige klas klinken alleen veilige meningen. De samenleving komt de school in, in toenemende mate zeker sinds we met internet en *social media* 24/7 worden geconfronteerd met oorlogen en conflicten elders die hun weerslag hier hebben. Amsterdam telt meer dan 180 nationaliteiten. Docenten noteren vaker dan voorheen extreme uitingen van leerlingen. Onderzoek laat zien dat sommige leerlingen en studenten in complottheorieën geloven: of het nu gaat om de ontkenning van de Holocaust, dat 9/11 een actie van de Mossad of de regering-Bush was.

Zwaar belaste docenten die voor gepolariseerde klassen staan lijken er soms voor te kiezen om botsingen te vermijden; zeker als leerlingen zich al heel jong stevig lijken te hebben ingegraven in hun vaak door andere aangereikte of opgedrongen identiteit, waardoor een gesprek moeilijk wordt.

Het onderwijs is ook een unieke plek, omdat het een tussenruimte is tussen privé en publiek, waar leerlingen in betrekkelijke rust en veiligheid uiteenlopende meningen en denkbeelden moeten kunnen verkennen en waar zij een nieuwe identiteit kunnen ontwikkelen, een fluïde identiteit. Een klas moet bij uitstek een plek zijn om onveilige meningen te verkennen.

Het is begrijpelijk dat het lastig kan zijn om controversiële onderwerpen te bespreken, maar het is cruciaal. In 2016 leidde bijvoorbeeld de couppoging in Turkije tot verhitte discussies op veel scholen. De Rotterdamse scholenkoepel BOOR stelde destijds voor om het maar helemaal niet meer over politiek te hebben in de klas. Hoe leer je feiten en meningen dan nog van elkaar te onderscheiden? Hoe leer je respect te hebben voor andersdenkenden? Alleen door in de klas een klimaat te creëren waarin iedereen vrijelijk en veilig zijn mening kan geven, ook al is dat een onveilige mening, zoals bijvoorbeeld een vooroordeel. Wanneer je daarover niet openlijk van gedachten kunt wisselen – over seksisme, racisme, over grote internationale conflicten – hoef je je mening nooit aan te passen aan de feiten, leer je dat niet en ontbeer je de burgerschapsvaardigheden, ondanks dat de feiten de andere kant op wijzen.

Dames en heren,

Voor welke opgave staan we? Goed onderwijs kan geen goede burgers afdwingen – dat zou staatsindoctrinatie zijn –, maar kan wel leerlingen hun eigen burgerschap

laten ontdekken en ontwikkelen, en ze uitrusten met de kennis, vaardigheden en houdingen om vol zelfvertrouwen mee te bouwen aan een weerbare democratie.

En dat begint met het gevoel dat je verschil kan maken. En een geloof in eigen kunnen. Wat heeft het immers voor zin om iets te doen, om je te verdiepen, of om voor de goede zaak op te komen, als je denkt dat het toch geen zin heeft omdat je mening er niet toe doet?

Wie geen geloof in eigen democratisch kunnen heeft, wie zich niet gezien of gehoord voelt, wie niet het gevoel heeft erbij te horen, of wie het gebrek aan kansen van zijn ouders terug ziet in zijn eigen schoolopleiding, ontwikkelt vooral apathie en afzijdigheid. Zoals de Ierse toneelschrijver en vrijdenker Bernard Shaw zei:

The reasonable man adapts himself to the world, while the unreasonable one persists in trying to adapt the world to himself. Therefore all progress depends on the unreasonable man.

Het opdoen van democratische ervaringen is van groot belang. Dat zijn bijvoorbeeld ook de omgangsregels die in een klas samen worden opgesteld als er gepest wordt.

Wat accepteren de leerlingen van elkaar? Mogen leerlingen filmpjes maken van pestende medeleerlingen, zodat ze hun verdiende straf krijgen? Of is dat een inbreuk op de privacy? Dat soort spanningen, tussen individu en collectief – en vooral de discussies daarover – zijn waar het bij burgerschap om draait. Ook de discussie over links en rechts in de politiek dient in de klas gevoerd te worden. Burgerschap en democratie zijn niet voor bange mensen. Conflict hoort er bij.

Naast het geloof in eigen kunnen van individuele leerlingen is bij burgerschap nog iets van belang: dat je elkaar ontmoet, open staat voor een ander, elkaar en elkaars ideeën leert kennen. Als burger ben je immers altijd lid van een gemeenschap. Dus je moet elkaar kennen, om gezamenlijk het algemeen belang te kunnen formuleren, te betwisten en te herformuleren. Daarom is het zo belangrijk dat leerlingen elkaar leren kennen, en dat ze ook in groepjes werken; dat ze het liefst werken aan problemen waardoor ze zich geraakt voelen en waarbij ze persoonlijke relevantie ervaren. Of het nu gaat om gelijke behandeling, duurzaamheid of burgerschap: burgerschap begint met een klein vlammetje in jezelf ontdekken. Dat vuur aanwakkeren is wat goede docenten doen.

Zeker als het om onze jongste burgers gaat, hebben we de plicht om ze van een goede start te voorzien. Dat is ons maatschappelijk burgerschap. Hannah Arendt zei:

Ieder kind is een nieuw begin, en bezit de mogelijkheid om iets nieuws, een eigen initiatief te beginnen, en zo via woorden en daden een nieuwe keten van gebeurtenissen in gang te zetten.

Dat is precies wat Thomas Edison ooit deed.

Ik dank u wel.

Eerder verschenen in de reeks Kohnstammlezingen

- Dolph Kohnstamm: *Hulp speciaal aan leerlingen met goede werklust* (2000)
Kees Schuyt: *Het onderbroken ritme* (2001)
Kees Fens: *Na vijftig jaar* (2002)
Piet de Rooy: *Verstrikt in cijfers en anekdotes* (2003)
Henriëtte Maassen van den Brink: *De maat der dingen* (2004)
Vincent Icke: *Donkere materie: ons kind en het Heelal* (2006)
Frits van Oostrom: *Een zaak van alleman* (2007)
Pieter Winsemius (e.a.): *Niemand houdt van ze...* (2008)
Frank Furedi: *Socialisation as Behaviour Management and the Ascendancy of Expert Authority* (2009)
Christien Brinkgreve: *Het belang van emotioneel kapitaal* (2010)
Louise O. Fresco: *Feiten in Overvloed* (2011)
Rob Wijnberg: *Mediawijsheid in tijden van beeldvorming* (2012)
Sywert van Lienden: *Het karakter tussen personalities en robotbreinen* (2013)
James Kennedy: *Democratisch burgerschap als goede omgangsvorm* (2014)
Alexander Rinnooy Kan: *Hoe goed is het Nederlandse onderwijs?* (2015)
Andrée van Es: *Liever onverschrokken dan handelingsverlegen* (2016)
Paul Verhaeghe: *Identiteit, autoriteit, onderwijs* (2017)