

Aan de leden van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van de Tweede Kamer der Staten-Generaal

Van Prof Dr Gert Biesta

NIVOZ Hoogleraar voor de Pedagogische Dimensies van Onderwijs, Opleiding en Vorming, Universiteit voor Humanistiek; Professor of Public Education, Centre for Public Education and Pedagogy, National University of Ireland at Maynooth; Professorial Fellow, Moray House School of Sport and Education, University of Edinburgh, UK; voormalig geassocieerd lid Onderwijsraad (2015-2018)

betreft: Voorstellen 'curriculum.nu

datum: 12 januari 2020

De voorstellen die door curriculum.nu zijn gepresenteerd, vormen niet alleen een belangrijke bijdrage aan de discussie over de toekomst van het Nederlandse onderwijs. Ze zijn ook een belangrijk moment in de Nederlandse onderwijsgeschiedenis. Niet eerder hebben zo velen uit het onderwijsveld systematisch en gecoördineerd nagedacht over de grondslagen van vakgebieden en onderwijsdomeinen, over uitdagingen en mogelijkheden, en over de boeiende en altijd weer complexe vertaalslag naar de onderwijspraktijk.

Men zou mogen verwachten dat het onderwijsveld voortdurend in gesprek is over de kwaliteit van onderwijs, maar door druk en drukte komt het daar vaak niet van. Daar komt bij – en daarin is Nederland niet uniek – dat de discussie over onderwijskwaliteit de afgelopen jaren is gedomineerd door een focus op meetbare opbrengsten in een beperkt aantal domeinen, waardoor vragen over doel en bedoeling van het onderwijs, over de samenhang tussen vakken en vakgebieden, en over wat dat allemaal betekent voor de vorming van kinderen en jongeren, in de marge zijn geraakt.

Natuurlijk zijn er vragen te stellen over en kanttekeningen te maken bij de voorstellen die nu op tafel liggen. En **natuurlijk is het belangrijk om de kring van deelnemers aan het gesprek gaandeweg uit te breiden**. Maar het is belangrijk **de waarde van het proces dat door curriculum.nu in gang is gezet niet te onderschatten**. En het is belangrijk **het momentum niet te verliezen**. Het is immers evident dat kerndoelen en eindtermen een 'update' behoeven. En het is evident dat het onderwijsveld, in de volle breedte, daar een belangrijke stem in dient te hebben, en die stem ook wil hebben.

In de details is **verdere aanscherping, verdieping en doorontwikkeling nodig** – en het is belangrijk daar tijd, ruimte en middelen voor beschikbaar te stellen – maar **een radicaal andere koers lijkt me niet echt wenselijk in het plurale Nederlandse onderwijslandschap, en ook niet echt voorstelbaar**. Het is dus van belang om het goede dat is bereikt te behouden en daarop **kritisch-constructief verder te bouwen**. In dat licht maak ik een aantal observaties en doe ik een aantal suggesties.

Mijn belangrijkste punten:

1. Het vigerende **curriculumbegrip is nog onvoldoende doordacht** en gearticuleerd, waardoor het niet exact duidelijk is wat de reikwijdte van de voorstellen is. Dit **dient op orde te worden gebracht** met behulp van curriculumtheorie.
2. Het hele **proces ontbeert een onderwijsmatige inkadering**. Er wordt te veel gesproken in termen van onderwijsinhoud en te weinig in termen van onderwijs als maatschappelijk vormingsproject. Daardoor is er **nog onvoldoende samenhang** in de voorstellen en is er een **risico dat het geheel nog als overladen wordt ervaren**. Ook dit vereist **extra aandacht**.
3. Het **idee van een 'kerncurriculum' is zinvol, maar wordt momenteel verkeerd begrepen**. Dit heeft vooral te maken met **het onhandige onderscheid tussen het 'wat' en het 'hoe'** en de afwezigheid van aandacht voor de onderliggende vraag van het 'waartoe.' Ook dit **behoeft verheldering**, ook om voorbij het **problematische 70%-30%-denken** te komen.
4. De **thematiek van persoonsvorming is ten onrechte tot een probleem geworden**. Het is correct dat **persoonsvorming geen leergebied** is en ook niet als leergebied opgetuigd moet worden. Maar persoonsvorming is **wel een essentieel aandachtsgebied** voor al het onderwijs; zonder

persoonsvorming is er simpelweg geen onderwijs. De **conceptuele verwarring** in de documenten en de discussie moet **snel aangepakt** worden.

5. Op **details is er nog werk aan de winkel**, niet alleen ten aanzien van de voorstellen voor de diverse leergebieden maar met name ook ten aanzien van **het thema 'brede vaardigheden.'** Ook de verwijzingen naar **kansen(on)gelijkheid** behoeven verdere uitwerking. En **de stap van de voorstellen naar enerzijds kerndoelen en eindtermen** en anderzijds verdere curriculumontwikkeling, moet **zorgvuldig worden gezet.** **Onderzoek** kan behulpzaam zijn in de volgende fasen van het traject, mits er relevante vragen worden geformuleerd en er een **breed scala aan relevanten methoden en methodologieën** wordt ingezet.

Naast activiteiten van op leergebieden gerichte werkgroepen, beveel ik aan een of meer **'flankerende werkgroepen' in het leven te roepen** – in ieder geval voor het thema van persoonsvorming – **en een werkgroep die, vanuit een onderwijsmatige insteek en gevoed door curriculumtheorie, nog eenmaal door alle voorstellen heen gaat**, vooral om de samenhang te vergroten en de onderwijsmatige insteek aan te scherpen.

Ik licht een en ander in de volgende vijf paragrafen toe.

1. De notie 'curriculum' is nog steeds onvoldoende doordacht

Het eerste dat opvalt in de voorstellen is dat het begrip 'curriculum' eigenlijk nog steeds onvoldoende doordacht en geconceptualiseerd is. In de 'aftrap' door staatssecretaris Dekker ging het om de vraag wat leerlingen in 2032 zouden moeten 'kennen en kunnen.' Daarmee werd curriculum min of meer gelijkgesteld aan *onderwijsinhoud*. Onderwijs2032 heeft vervolgens een bredere visie op de toekomst van het onderwijs geformuleerd maar die is, vooral als gevolg van de politieke dynamiek, weer verengd tot 'kennen en kunnen,' en dat is de wijze waarop curriculum in de voorstellen onder woorden wordt gebracht (ofschoon er *de facto* meer gebeurt; zie hierna). Het is merkwaardig dat de minister in zijn reactie het curriculum *gelijkstelt* aan kerndoelen, eindtermen en referentieniveaus (voetnoot 4, pagina 2); dat klopt gewoon niet. En het is opvallend dat in de documenten steeds meer de notie van 'kerncurriculum' naar boven komt, met de suggestie van een verplichte kern van 70% voor al het onderwijs en 30% 'vrije ruimte.'

Kort gezegd kan een curriculum het beste begrepen worden als een 'course of study,' dat wil zeggen een 'leergang' of 'onderwijsgang' – wat iets anders is dan een *leerlijn*. De vraag van het curriculum is de vraag van de *vormgeving* van het onderwijs, die pas aan de orde kan komen *nadat* doelen en bedoelingen van het onderwijs zijn gearticuleerd. Pas dan kan de vraag beantwoord worden waar de leerling mee in aanraking zou moeten worden gebracht, wat er daarbij van de leerling kan en moet worden gevraagd, hoe dit in de tijd kan worden georganiseerd, en welke inhouden daarvoor nodig zijn. Inhouden maken dus deel uit van het curriculum, maar vallen er niet mee samen.¹ Of simpeler gezegd: curriculumontwikkeling is geen kwestie van 'vakken vullen'!

De gedetailleerde voorstellen voor de verschillende leergebieden zijn wat dit betreft beter dan de manier waarover in de documenten over curriculum wordt geschreven, precies omdat in de voorstellen juist expliciet wordt nagedacht over doelen en bedoeling van vakken en vakgebieden, over curriculum componenten, over organisatie in de tijd, en over de optimale 'studiegang' van de leerling. Wat nog nodig is, is gedegen curriculumtheoretische inbedding waarmee dit helder onder woorden kan worden gebracht. Op dat punt zijn de voorliggende voorstellen nog onvoldoende theoretisch doordacht en uitgewerkt. De taal van 'leerlijnen' is daarvoor overigens onvoldoende, omdat veel onderwijsleerprocessen juist niet lineair verlopen en dus niet lineair georganiseerd kunnen worden.

¹ Dat zou alleen het geval zijn wanneer we menen dat onderwijs niets anders is dan inhoud in leerlingen stoppen en hen te vragen die inhoud te reproduceren. Dat is een onzinnig en onmogelijk idee van onderwijs dat, vreemd genoeg, met regelmaat de kop opsteekt.

Jerome Bruner's idea van het 'spiral curriculum'² biedt een belangrijk alternatief voor het lineair-cumulatieve denken dat helaas dominant is geworden in veel hedendaags onderwijs.

2. Het ontbreken van een onderwijsconcept

Ik heb al in een vroeg stadium opgemerkt dat een curriculum nog geen onderwijsvisie is,³ en de tweede, en misschien wel grootste 'blinde vlek' in de voorstellen van curriculum.nu betreft de afwezigheid van een onderwijsconcept. Ik weet dat dit in Nederland gevoelig kan liggen, omdat noties als 'onderwijsconcept' of 'onderwijsvisie' snel *inhoudelijk* worden geïnterpreteerd, en dus een gebied lijken aan te duiden waarop de overheid terughoudend dient te zijn. Dat is niet wat ik hier bedoel.

Het grootste probleem dat ik zie in de huidige voorstellen is dat het ontbreekt aan een onderwijsmatige 'insteek' en een omvattende onderwijsmatige inkadering. De discussie lijkt vooral aangestuurd door vragen over inhoud (kennen en kunnen, het 'wat'), en vanuit leertheorie (leerlijnen, leergebieden) en ontwikkelingspsychologie (cognitieve en sociale ontwikkeling). Dat levert, ondanks alle pogingen om verbinding tussen leergebieden te leggen, nog steeds een verbrokken geheel op – een curriculaire lappendeken – met de kans op (een gevoel van) overladenheid omdat een integrerend kader ontbreekt

Wat nodig is, is een onderwijsmatige insteek die begint bij het besef dat publiek gefinancierd onderwijs een maatschappelijk vormingsproject is, waar we als samenleving tijd, ruimte en middelen beschikbaar stellen aan de nieuwe generatie, dingen voor hun neus leggen waarvan we het belangrijk vinden dat ze ermee in aanraking komen (met inbegrip van dingen waar ze zelf niet naar gezocht of niet om gevraagd hebben), verwachtingen hebben over wat leerlingen daarmee doen, en daarmee mogelijkheden bieden voor kwalificatie (kennis, vaardigheden, en houdingen verwerven) en socialisatie (leerlingen helpen wegwijs te worden in de wereld), en hen daarbij uitdagen en aanmoedigen om vrij, volwassen en verantwoordelijk in die wereld te staan (subjectificatie – zie ook hierna). Daarbij gaat het niet alleen om wat de samenleving van de school wil, maar ook om wat de samenleving – en dat is meer dan de overheid – aan de school biedt om al die verwachtingen mogelijk te maken.⁴

Het punt is dus niet dat de overheid een onderwijsvisie zou moeten formuleren, maar wel dat de discussie over het curriculum vanuit een onderwijsmatige insteek gevoerd dient te worden, omdat alleen daarmee een kader beschikbaar is waarin vragen rondom samenhang en belasting (de kwestie van overladenheid) zinvol aan de orde gesteld kunnen worden.

3. Kerncurriculum en 70-30-denken

Het ontbreken van een onderwijsmatige inkadering leidt tot een aantal problemen. Ik heb opgemerkt dat in de documenten de notie van een 'kerncurriculum' meer prominent lijkt te zijn geworden, en dat daarbij een vermoedelijk arbitraire verdeling van 70% 'van de overheid' en 30% 'van de school' de discussie is binnengeslopen. De idee van 30% keuzeruimte voor de scholen lijkt een redelijk voorstel in het licht van de grondwettelijke vrijheid van onderwijs en in de context van de Nederlands onderwijscultuur, maar is in feite een artefact van het denken over onderwijs in termen van 'inhoud.' Dat deze manier van denken problematisch is, wordt duidelijk zodra we onderwijsmatig naar het curriculum kijken, al is het maar omdat, vanuit het perspectief van de leerling of de school, de 'knip' tussen 70% en 30% helemaal niet te maken is valt. (Tot de lunch op donderdag 'overheidsonderwijs' en de rest van de week 'schoolonderwijs'?)

² Zie bijvoorbeeld: Biesta, G.J.J. (2019). Reclaiming teaching for teacher education: Towards a spiral curriculum. *Beijing International Review of Education* 1(2-3), 259-272.

³ Zie <https://www.scienceguide.nl/2016/02/een-curriculum-is-nog-geen-visie/>

⁴ Er is, niet alleen in Nederland, te veel aandacht voor de vraag wat voor school de samenleving nodig heeft, en veel te weinig aandacht voor de vraag wat voor samenleving de school eigenlijk nodig heeft om goed school te kunnen zijn; zie Biesta, G.J.J. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education* 38(6), 657-668.

Het idee van een kerncurriculum is zinvol, maar niet als de hoeveelheid door de overheid voorgeschreven leerstof of de door de overheid geclaimde onderwijstijd, maar als datgene wat we als samenleving minimaal van iedere school verwachten en waartoe we als samenleving iedere school dienen te faciliteren. Dat is niet in procenten uit te drukken; niet in procenten leerstof en niet in procenten onderwijstijd. een cruciale vraag is of deze minimale verwachtingen realistisch en realiseerbaar zijn.

Het is onhandig om de verwachtingen van het kerncurriculum daarbij tegenover de 'eigen ruimte' van de school te zetten. We zouden juist moeten willen dat alle scholen datgene wat we als samenleving als geheel van het onderwijs verwachten ook als 'eigen' willen zien – en niet als een oneigenlijke, opgelegde plicht van 'buiten.'

In Nederland wordt, sinds 'Dijsselbloem,' de discussie over onderwijs gevoerd in termen van de onhandige en in feite onmogelijke scheiding tussen het 'wat' en het 'hoe.' De discussie over het curriculum draagt hier op allerlei manieren de problematische sporen van, omdat het blijft steken in vragen over het 'wat' – de inhoud – en denkt dat zolang er niets over het 'hoe' wordt gezegd, de vrijheid van onderwijs is gewaarborgd. Wat ontbreekt – en weer laat dit zien waarom een onderwijsmatige inkadering hoognodig is – is besef dat de centrale en fundamentele onderwijsvraag die van het 'waartoe' is. Wat willen we als samenleving met het onderwijs? Wat willen als school met ons onderwijs?

Als samenleving dienen we het minimale 'waartoe' van al het onderwijs te formuleren, en van daaruit wordt het pas mogelijk kerndoelen, eindtermen, referentieniveaus en een kerncurriculum te formuleren. Het is aan de school om daar een meer ambitieus en meer omvattend 'waartoe' aan toe te voegen of overheen te leggen. Het is, in de unieke context van het Nederlandse onderwijs, aan de overheid om de realisering van die ambities mede mogelijk te maken zolang ze de gezamenlijke ambities van de samenleving niet in de weg zitten of ondermijnen. Dat is een zinvolle, onderwijsmatige manier om naar de relatie tussen 'kern' en 'schooleigen' te kijken; het 70-30 denken is dat precies niet.⁵

4. Persoonsvorming: geen leergebied; wel een aandachtsgebied

Het is bijzonder jammer dat het thema van de persoonsvorming zo een heikel en politiek beladen kwestie is geworden. Dat is allereerst jammer vanwege het simpele feit dat onderwijs altijd persoonsvorming is. Zelfs als we er alleen maar op uit zouden zijn om kinderen te leren lezen, rekenen en schrijven, zijn we niet bezig om een robot te programmeren, een machine te laten werken, of een dier kunstjes aan te leren; we zijn bezig om jonge mensen toe te rusten om te kunnen communiceren en calculeren en daarmee meer gekwalificeerd en hopelijk succesvol in het leven te kunnen staan.

Wie de Nederlandse onderwijswetten erop naleest, ziet ook daar dat er allerlei verwachtingen over de persoon van de leerling en diens (wenselijke) ontwikkeling worden geformuleerd, en dat daar een belangrijke taak voor het onderwijs ligt. Ook de curriculumvoorstellen van curriculum.nu staan in zekere zin vol van ideeën over de vorming van de persoon van de leerling. Die zijn daar niet geforceerd aan toegevoegd, maar zijn onvermijdelijk wanneer we nadenken over, bijvoorbeeld, de betekenis van goede beheersing van de Nederlandse taal of moderne vreemde talen (zodat mensen, ook over de grenzen van culturen heen, goed met elkaar kunnen communiceren), of het belang van kennis van en inzicht in de moderne natuurwetenschap (zodat mensen op verantwoordelijke wijze technologie kunnen ontwikkelen die kan bijdragen aan de kwaliteit van leven en samenleven).

⁵ De suggestie in de reactie van de minister dat scholen hun 'eigen' ruimte ook zouden kunnen gebruiken om "meer aandacht te besteden aan kennis en vaardigheden uit het kerncurriculum voor leerlingen die hier meer moeite mee hebben" (pagina 12), laat volgens mij zien waar het 70-30 denken echt vastloopt.

Het probleem – en misschien ook de ‘koudwatervrees’ voor persoonsvorming – zit hem in de vraag in hoeverre de overheid iets te zeggen zou moeten en mogen hebben over de persoon van de leerling en diens vorming, en ook of dat een apart leergebied vereist. Om met het laatste te beginnen: persoonsvorming moet zeker geen apart leergebied worden, niet alleen omdat persoon-zijn geen curriculaire kwestie is maar een dimensie die doorheen het hele onderwijs speelt, maar ook omdat persoon-zijn niet als leerdoel begrepen moet worden, en we er dus voor moeten uitkijken dat het niet in het ‘vakje’ leeropbrengsten of onderwijsuitkomsten terecht komt.

Ik meen zelfs dat het Nederlandse onderwijs zich op dit moment juist te veel met de persoon van de leerling bemoeit, vooral via allerlei (vaak goedbedoelde maar pedagogisch mistplaatste) ‘psycho-techniek’ (zoals het testen en monitoren van cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling) en via modes zoals eigenaarschap en zelfsturing, waarbij de leerling te veel wordt gedwongen zichzelf tot object van controle en sturing te maken.⁶ Onderwijs moet leerlingen allereerst wat te doen geven en de blik en aandacht naar de wereld buiten hen richten, en niet bij voortdurend leerlingen vragen de aandacht op zichzelf te richten, hun eigen doelen te stellen, eigen sterke en zwakke kanten te benoemen, eigen leerbehoeften te formuleren, enzovoorts.

Het feit dat persoonsvorming geen leergebied dient te zijn, betekent echter niet dat het niet een belangrijk aandachtsgebied voor onderwijs en curriculumontwikkeling zou moeten zijn. Het feit dat de politiek – terecht – persoonsvorming buiten de curriculumontwikkeling heeft gehouden, had er niet toe mogen leiden dat er helemaal geen aandacht aan de kwestie van persoonsvorming is besteed. Het gevolg daarvan is dat in de voorstellen de thematiek van persoonsvorming – nog steeds – een conceptueel en pedagogisch rommeltje is. Er lopen te veel verschillende begrippen door elkaar (persoonsvorming, persoonlijke vorming, persoonlijkheidsvorming, persoonlijke ontwikkeling) en het blijft onhelder waar het nu precies om gaat, wat dit betekent voor onderwijs, en hoe het een zinvolle dimensie van curricula kan zijn.

Curriculum.nu had hier een flankerende werkgroep voor in moeten stellen, en het is nog steeds belangrijk dat deze kwestie wordt ‘opgeschoond,’ juist om persoonsvorming op gepaste wijze de aandacht te kunnen geven die het verdient. Daarbij kan het dienstig zijn een onderscheid te maken tussen persoonsvorming als ‘vorming-van-personen’ naar bepaalde ideaalbeelden – iets waar het onderwijs terughoudend in dient te zijn – en persoonsvorming als ‘vorming-tot-persoon-willen-zijn’ (in mijn werk bedoem ik dit als ‘subjectificatie’).⁷ Dat laatste gaat om de vraag hoe onderwijs en opvoeding kinderen en jongeren kunnen helpen op volwassen wijze hun vrijheid ter hand te nemen; een pedagogisch thema dat vooral cruciaal is in een democratische samenleving.

5. Inhouden, thema’s en vaardigheden, kerndoelen en eindtermen, onderzoek en kansengelijkheid

De minister is, terecht, terughoudend met commentaar over de inhoud van de voorstellen. Er is veel goed werk verricht, maar verdere aanscherping en verdieping is nog nodig, en het geheel dient geïntegreerd te worden middels een onderwijsmatig kader en met behulp van deugdelijke curriculumtheorie. In het voorgestelde vervolgtraject is daar in principe tijd voor; het is belangrijk dat die tijd wordt genomen, en wellicht is het ook goed wanneer een aparte werkgroep – met leden van afzonderlijke groepen, leden van de adviesraad, en enkele leden die fris naar het hele project kunnen kijken – nog eens kritisch door alle voorstellen heengaat en probeert er (nog) meer lijn en samenhang in te brengen. Het document ‘voorstellen curriculum.nu op hoofdlijnen’ stelt overigens wat teleur en

⁶ Dat de OESO van plan is om in een volgende ronde van PISA ook hier een meetbatterij op los te laten is, mijns inziens ook een bijzonder zorgwekkend ontwikkeling.

⁷ Voor dit onderscheid en de relevantie voor onderwijs, inclusief burgerschapsonderwijs, zie: Biesta, G.J.J. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming.* (Oratie.) Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

geeft een oppervlakkige indruk. Dat is jammer, want de meer gedetailleerde informatie op de website van curriculum.nu is vele malen genuanceerder en veel beter doordacht.⁸

De 'mondiale thema's' komen niet uit de lucht vallen – ik snap waarom ze worden benoemd – maar het is onduidelijk wat de status van deze thema's is. En het is vooral onduidelijk welke plaats ze innemen of in zouden moeten nemen in het overkoepelende curriculumbouwwerk. Hier wreekt zich bijvoorbeeld het ontbreken van een onderwijsmatige insteek. De thema's zijn, mijns inziens, ook onvoldoende doordacht en uitgewerkt en doen daarom wat 'ad hoc' aan. Er is een vergelijkbaar probleem met de 'brede vaardigheden,' waar het ook onduidelijk is welke plaats die hebben in het geheel, allereerst omdat een visie op het geheel ontbreekt. Inhoudelijk vind ik het document beneden de maat; het doet een te snelle knieval aan modieus denken over 21^e en gelijksoortige vaardigheden, maar ontbeert een deugdelijke visie op onderwijs en vorming.

De voorstellen van curriculum.nu zijn mijns inziens vooral waardevol voor de impuls die ze hebben gegeven aan de discussie over de inhoud van het onderwijs, inclusief de aandacht voor de aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs. Ofschoon sommige bouwstenen al verdacht veel op kerndoelen en eindtermen beginnen te lijken, is het van belang die stap niet te snel te zetten. Mijns inziens is er eerst een stap 'terug' nodig – naar het omkaderende onderwijsconcept – om vervolgens in de ene richting de verdere ontwikkeling van curricula ter hand te kunnen nemen en in de andere richting aan bijstellen en herformuleren van kerndoelen en eindtermen te kunnen werken. Deze stappen moeten helder van elkaar onderscheiden blijven.

Het hele traject roept uiteraard ook een aantal interessante onderzoeksvragen op, en het is goed om te zien dat het de intentie is dit serieus ter hand te nemen. Twee dingen zijn daarbij belangrijk. Allereerst moet niet te veel van onderzoek worden verwacht. Sommige kwesties vragen conceptuele verheldering en theoretische verdieping, en het is belangrijk daar voldoende vooruitgang in te bereiken voordat onderzoek wordt ontwikkeld. Ten tweede is er in het Nederlandse onderwijs een nogal beperkte opvatting van onderzoek – vooral gefocust op effectiviteitsvragen. Dat is in andere landen anders, en het is belangrijk voor het hele traject dat er een reeks van methoden en methodologieën wordt ingezet – inclusief interpretatief onderzoek, evaluatieonderzoek en ontwerponderzoek – om de ambities te onderzoeken en ondersteunen. Het is daarom belangrijk dat de regie voor het onderzoek integraal deel is van het verdere traject en niet daarbuiten wordt gelegd.

Er wordt op een aantal plaatsen in de teksten verwezen naar de thematiek van kansen(on)gelijkheid. Dit is uiteraard een bijzonder belangrijke kwestie. De verwijzingen zijn in dit stadium te 'ad hoc' en te weinig doordacht. Het zou raadzaam zijn om de hele exercitie ook vanuit het perspectief van kansen(on)gelijkheid tegen het licht te houden, al zou het maar zijn om te concluderen dat de aanpak daarvan andere interventies vraagt dan wat er middels het curriculum gerealiseerd kan worden.

En overigens ondersteun ik het voorstel van de Onderwijsraad om op termijn een permanente curriculumcommissie in te stellen, en ben ik blij dat de minister de pedagogiek nadrukkelijk noemt als een van de disciplines die betrokken dienen te worden bij het verdere traject (pagina 9). Dat kan vooral de discussie over persoonsvorming ten goede komen, en kan er hopelijk ook voor zorgen dat de te grote rol van psychologisch-therapeutisch denken in het onderwijs wordt teruggedrongen. Waar er problemen zijn, is zulk denken uiteraard belangrijk, maar het is de pedagogiek die beter begrijpt dat opgroeien en grootworden normale verschijnselen in de menselijke levensloop zijn, die vaak vooral gebaat zijn bij geduld, aandacht en vertrouwen.

⁸ Ik heb onderzoeksmatige expertise in de domeinen 'burgerschap' en 'kunst en cultuur.' Ik vind de voorstellen in beide domeinen op hoofdlijnen goed doordacht – er is een heldere en genuanceerde visie – maar in de uitwerking nog iets te onevenwichtig. Bij 'burgerschap' slaat de balans iets te veel door naar 'vreedzaam samenleven' en verdwijnen de principes van 'vrijheid' en vooral 'gelijkheid' te snel uit beeld. Bij 'kunst en cultuur' ligt de nadruk te veel op betekenisgeven en blijven de meer existentiële kwaliteiten van de kunsten onderbelicht.