

2023

Wereldgericht montessorionderwijs: een tweeluik (deel 1&2)



Jelle Ris

11-11-2023

Deel een van een tweeluik:

Wereldgericht montessorionderwijs – Biesta's zorgen en antwoorden

Introductie

Op de themadag van de Nederlandse Montessori Vereniging mocht ik spreken over het gedachtegoed van Gert Biesta. Ik vertelde over de aard van zijn zorgen, en de antwoorden die hij op deze zorgen formuleerde. Vanuit het begrippenkader dat hij aanreikte analyseerde ik het gedachtegoed van Maria Montessori. Deel een van dit tweeluik, dit deel, gaat over het gedachtegoed van Gert Biesta. In deel twee (vanaf pagina 9) beschouw ik montessorionderwijs door een 'Biesta-bril'. Dit deel sluit af met uitdagingen voor het hedendaags (montessori)onderwijs.

Waar maakt Gert Biesta zich zorgen over?

Postmodernisme en het zingevingsvacuüm

Sinds midden jaren tachtig formuleert Gert Biesta eigentijdse pedagogische vragen tegen de achtergrond van een postmodernistisch filosofisch landschap enerzijds en het zich steeds steviger in het onderwijs verankerende neoliberale denken anderzijds. Dat wil zeggen dat hij heeft nagedacht over wat de rol van opvoeding en onderwijs kan zijn, als we er niet langer van uitgaan dat de mens vooral rationeel is en moet zijn. Of dat wij kinderen kunnen en moeten vormen naar een vooraf bepaald beeld, dat wij voor ogen hebben. Tegelijkertijd hebben de grote verhalen, zoals die van religies en culturele en politieke levensovertuigingen, zoals deze bestonden in onze voorheen verzuilde maatschappij, aan kracht ingeboet. Het zingevingsvacuüm dat hierdoor is ontstaan, is opgevuld door een economische wereldorde die gericht is op groei, efficiëntie, optimalisering en consumentisme. Vrijwel alle aspecten van ons leven zijn hiervan doordrongen, zo ook opvoeding en onderwijs.

Onderwijsonderzoek

De afgelopen decennia kent ons onderwijs een focus op meetbare opbrengsten van voornamelijk de basisvaardigheden en is er een toezichts- en verantwoordingsbeleid ontstaan met een economisch en bedrijfsmatig karakter. Onderwijsonderzoek is er veelal op gericht om gefundeerde bewijzen te produceren voor wat er in de praktijk werkt om de leeropbrengsten te optimaliseren, ongeacht wie het onderwijs verzorgt, waar en aan wie. Daarmee gaat het uit

van een te simplistisch en vertekend beeld van de onderwijspraktijk, als een controleerbaar proces van input en output. Conclusies uit deze onderzoeken leiden niet alleen tot nationaal beleid, maar ook tot internationale competitie. Deze focus op het wát (de basisvaardigheden) en het hóe (zo effectief mogelijk) heeft geleid tot een gebrek aan gesprek over, en begrip van, het waartoe van onderwijs.

Objectificatie

De vraag wat we met ons onderwijs beogen is normatief en pedagogisch van aard, en kan niet door wetenschappelijk onderzoek beantwoord worden. Deze vragen worden nu vooral beantwoord door politici en beleidsmakers, maar niet door pedagogen. Sterker nog, door de collectieve blikvernuwing van de afgelopen decennia is niet alleen een gedegen begrip van de pedagogiek, maar ook een pedagogische taal om over onderwijs te kunnen denken en spreken, grotendeels verdwenen. Door de focus op het hoe van onderwijs is er veel aandacht voor ontwikkelingspsychologische leertheorieën en -modellen en didactische middelen. Zogeheten 'relationeel pedagogisch handelen' staat tegenwoordig veelal in dienst van het toepassen van deze, veelal op opbrengsten gerichte, ideeën en methodes. Zodoende raakt het onderscheid tussen pedagogiek en psychologie vertroebeld. Dit alles heeft geleid tot een technische blik op het onderwijs. Met een dergelijk idee over onderwijs loopt de leerling het risico niet meer als zelfstandig denken en handelend persoon, als een subject, gezien te worden, maar als een object dat aan de eisen van het onderwijs moet voldoen om succesvol onderwijs te realiseren.

Ook buiten het onderwijs zien bedrijven kinderen en jongeren voornamelijk als economische doelgroep. En hoe minder zelfstandig zij denken en handelen, hoe beter dat is voor hun winst. Kinderen en jongeren worden in een niet aflatende stroom van prikkels verleid zich door hun verlangens te laten leiden. Dit alles leidt tot individualisering, prestatiegerichtheid en consumentisme. Allemaal zaken die uiteindelijk het vraagstuk van zowel ecologisch als democratisch duurzaam en goed samenleven in de weg staan.

Welke antwoorden heeft Gert Biesta geformuleerd?

Pedagogiek

Ten eerste ziet Gert Biesta de pedagogiek niet als een normatief of ethisch project, waarin

volwassenen bepalen hoe de jonge generatie zou moeten worden. Hij ziet pedagogiek als de reactie van de zittende generatie op de aankomst van de nieuwe generatie en hun vrijheid, waar wij dus geen zeggenschap over hebben. Als vertegenwoordigers van de wereld is het wel onze taak om ideeën te hebben over wat we in de wereld van waarde vinden om te behouden en aan te bieden in ons onderwijs. Zo bezien is onderwijs een intergenerationele dialoog, een open en wederkerig betekenisgevend proces.

Verantwoordelijkheid

Omdat we niet meer kunnen uitgaan van één waarheid of een eenduidig beeld van wat het goede is dat wij pogen na te streven, ligt het risico van relativisme op de loer. Juist wanneer dat zich aandient kunnen wij volgens Gert Biesta niets anders dan onze eigen verantwoordelijkheid oppakken en goed nadenken over wat we zelf van belang vinden en kunnen doen om de nieuwe generatie een eerlijke kans te geven om zichzelf in relatie tot anderen en de wereld zo onafhankelijk mogelijk te vormen, en hen daarmee in staat te stellen, voor zover mogelijk, hun eigen toekomst vorm te geven.

Voor Gert Biesta betekende deze verantwoordelijkheid een strijd om de pedagogiek in ere te herstellen. Hij heeft op filosofische wijze de onderwijspraktijk geanalyseerd, om voor hem relevante pedagogische concepten in taal te vangen. Zijn werk is dus niet zomaar verzonnen, maar afgeleid uit pedagogische onderwijspraktijken.

De pedagogische relatie

Zo heeft hij de pedagogische relatie geherdefinieerd in termen van 'verantwoordelijkheid zonder weten' – er is geen recept voor goed onderwijs, dus oordelen we zelf wat wenselijk is in hoe we dit verzorgen, en nemen daar verantwoordelijkheid voor, én als 'vertrouwen zonder grond' – we hebben vertrouwen in de leerling en diens nog onvoorziene mogelijkheden, om zo leerlingen als zichzelf vormende subjecten, wiens toekomst niet vast ligt, te kunnen benaderen.

Biesta's drieslag

Ook heeft hij 'zijn' drieslag geïntroduceerd wat betreft de doeldomeinen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Deze doeldomeinen spelen in elke onderwijssituatie altijd een rol, omdat een leerling van elke situatie iets kan leren, dit altijd gebeurt in een culturele context en hier ook altijd een vormende werking vanuit gaat. Kwalificatie gaat over

het beschikbaar maken en aanleren van kennis, vaardigheden en begrip, leerlingen leren te onderscheiden en oordelen, en de leerling in staat stellen 'iets' te doen. Socialisatie gaat over hoe wij via onderwijs deel worden van bepaalde sociale, culturele en politieke ordes. Dit is een enorm complex en groot begrip dat zowel betrekking heeft op ongeschreven regels in onze omgangsvormen als op hoe wij als mensen nu in de wereld bestaan, en hoe wij als gevolg daarvan denken en spreken en waarover. Subjectificatie, oftewel de stimulering van leerlingen tot persoon-willen-zijn, is zo ongeveer het tegenovergestelde van socialisatie en gaat erover hoe leerlingen meer autonome en onafhankelijke manieren van denken, handelen en zijn kunnen ontwikkelen, opdat zij vanuit vrijheid verantwoordelijkheid kunnen en willen nemen voor hoe zij volwassen in de wereld willen bestaan. Het gaat dus zowel om leerlingen inleiden in cultuur, als hen de kans geven zich op eigen wijze tot deze cultuur te verhouden.

Praktische wijsheid

Als leraar hebben wij ons altijd te verhouden tot deze drie doeldomeinen wanneer wij een oordeel proberen te vormen over wat in onze ogen in een bepaalde situatie, voor een bepaalde leerling, om een bepaalde reden, pedagogisch wenselijk zou kunnen zijn. Gert Biesta noemt dit praktische wijsheid, de persoonskwaliteit van leraren die pedagogisch wenselijk oordelen vellen en daarnaar handelen. Zij vormen telkens antwoorden op de vragen wat zij te doen hebben, waarom en hoe.

De doeldomeinen concentrisch

Voor Gert Biesta is de beweging die leerlingen doormaken door deze doeldomeinen een zich van binnen naar buiten herhalend proces, dat idealiter begint bij subjectificatie, wanneer een leerling ervaart dat er een beroep op hen/haar/hem gedaan wordt, en zich de vraag stelt 'Wat vraagt deze situatie van mij?', vervolgens is het de taak van de socialisatie om leerlingen de wereld in al haar veelzijdigheid te tonen, en er een oriëntatie in te verschaffen ten aanzien van wat zij kunnen doen en hoe. In het domein van de kwalificatie kunnen leerlingen zich vervolgens bekwamen en toerusten om zich zo zelfstandig mogelijk te ontwikkelen en te vormen om volwassen in de wereld te kunnen en willen bestaan. Er is volgens Gert Biesta sprake van subjectiverend of wereldgericht onderwijs als subjectificatie (de vorming tot persoon-willen-zijn, de leerling die een beroep ervaart en iets mag, kan en wil doen) verbonden is aan de domeinen van socialisatie en kwalificatie. Dit vraagt om onderwijs waarin de leerlingen de wereld kunnen ontmoeten, en op authentieke, vaardige, kundige en

weloverwogen wijze mogelijke antwoorden kunnen vormen op het onderwijs dat hen aangeboden wordt.

Subjectiverende kwaliteiten van onderwijs

In overeenstemming met deze beweging van binnen naar buiten noemt Gert Biesta drie kwaliteiten van wereldgericht onderwijs, namelijk onderbrekende, vertragende, en steunende/voedende kwaliteiten. Deze kwaliteiten spelen zowel voor leerlingen als leraren een rol in onderwijs als open, wederkerig vormend en betekenisgevend proces. Net als de doeldomeinen zijn ze niet volledig van elkaar te scheiden en spelen ze constant en op verschillende manieren een rol in vormend onderwijs.

Onderbreking

Onderbrekende kwaliteiten tonen zich in situaties wanneer wij tot denken worden aangezet. Dit kan op vele verschillende manieren gebeuren. Ten eerste als wij onze vrijheid ontmoeten en beseffen dat we iets te kiezen en/of te doen hebben. We ervaren bijvoorbeeld een beroep dat op óns en niet op iemand anders gedaan wordt, waardoor het ertoe doet dat wij op dat moment daar zijn en degenen zijn die in deze situatie iets te doen hebben. Ten tweede wanneer wij weerstand ervaren, als we bijvoorbeeld ergens mee geconfronteerd worden waar we misschien wel helemaal niet om vroegen, maar wat ons uiteindelijk wel verder helpt of verrijkt. Of als wij weerstand bij leerlingen inbrengen, door bijvoorbeeld moeilijke vragen te stellen of complexe samenwerkingsopdrachten voor te leggen. Ten derde wanneer wij nieuwe perspectieven inbrengen of iemand op de wereld wijzen, op welke manier dan ook. Op iets dat de moeite waard is om aandacht aan te besteden. Of als we zelf op iets uit de wereld gewezen worden. “Wereld” is hierbij een breed en allesomvattend begrip, van bijvoorbeeld onze gezamenlijke geschiedenis of natuurfenomenen tot onze eigen ervaringen van hoe we de wereld beleven.

Onderbrekingen kunnen leiden tot momenten van subjectificatie, namelijk wanneer we de vragen stellen ‘Is hetgeen ik verlang wenselijk voor mijzelf, de ander en mijn omgeving, of de wereld?’ of ‘Wat vraagt dit, deze situatie, eigenlijk van mij?’ Onderbrekingen zijn, net als subjectificatie, dus allerm minst af te dwingen. Het ligt volledig bij de leerling of die zich laat raken en hoe die er vervolgens op reageert.

Vertraging

Vertragende kwaliteiten zijn onder andere van belang om ons op zowel cognitief, sociaal als affectief vlak opnieuw te kunnen verhouden tot hetgeen ons onderbrak of bezighoudt. Gedurende vertragingen kunnen we telkens opnieuw uitvogelen wat we te doen hebben om op een volwassen manier in de wereld te kunnen en willen bestaan. Het is een transformerend en subjectiverend proces. Gedurende een vertraging kunnen we het werk van het hoofd, hart en handen op elkaar afstemmen. Vertragende kwaliteiten in het onderwijs kunnen worden bewerkstelligd door het beschikbaar maken van tijd, ruimte, didactische middelen en concrete oefen- en werkvormen. Maar 'gewoon' even ergens bij blijven met je aandacht en gedachten gedurende een langere periode, waarin ook ons onderbewuste een grote rol speelt, is ook een vorm van vertraging.

Steun, voeding en het mooie en moeilijke midden

Steunende en voedende kwaliteiten zijn de meest fundamentele kwaliteiten van onderwijs. Leraren zijn er immers om leerlingen te steunen en voeden totdat zij dit grotendeels zelf kunnen. Volgens Gert Biesta zetten wij leerlingen op de weg van hun eigen levenspad en rusten wij hen toe deze zelf verder te kunnen ontginnen en bewandelen, het werk van de kwalificatie en socialisatie, en dagen we hen uit, en moedigen we hen aan, dat echt zelf te willen doen, het werk van de subjectificatie. Het is volgens Gert Biesta dan ook onze pedagogische opdracht het verlangen te wekken in een ander, de leerling, en hen proberen te inspireren om als zelfstandig handelend en denkend persoon in de wereld te willen bestaan, in relatie, contact en dialoog met de sociale en fysieke wereld.

Om dit te stimuleren kunnen wij vanuit een steunende en voedende oriëntatie leerlingen onderbreken en vertragen, zodat zij in contact komen met en geïnteresseerd kunnen raken in een telkens groter en veelzijdiger wordende wereld. Hiermee doen we een flink beroep op leerlingen. Onderbroken en vertraagd worden kan namelijk best tot wat frustratie leiden. Wanneer wij gefrustreerd zijn, kunnen we reageren door onszelf te kort te doen, ons terug te trekken uit de situatie en even geen thuis meer te geven, waardoor we dus even niet denkend en handelend in relatie tot anderen en de wereld bestaan. Dat kan soms voor een tijdelijke periode nodig zijn, maar het heeft volgens Biesta ook een zelfvernietigend karakter, omdat we onszelf uit de wereld terug trekken. Frustratie kan zich echter ook richten op de ander en de wereld wanneer wij anderen iets opleggen of afdwingen en voorbij gaan aan het feit dat die

ander ook een zelfstandig denkend en handelend persoon is, over wie we niets te zeggen hebben. Terwijl juist het feit dat we allemaal anders zijn en met elkaar samen hebben te leven, maakt dat wij zelf ook in de wereld iemand kunnen zijn. Het proberen op te heffen van de ander heeft volgens Gert Biesta dan ook een wereldvernietigend karakter.

In onderwijssituaties kunnen deze zaken zich voordoen in de hoedanigheid van leerlingen die zich niet 'laten zien', en leerlingen die elkaar of de omgeving schade berokkenen. Volgens Biesta is het de taak van de leraar leerlingen in staat te stellen het uit te houden in dialoog met de ander en de wereld, in het mooie en moeilijke midden tussen zelf- en wereldvernietiging. Met pedagogische gebaren kunnen wij leerlingen bemoedigen en uitdagen in dialoog te blijven. Dit kan op vele manieren.

Goed verzorgd onderwijs kan op zichzelf al bemoedigen, maar ook door kleine gebaren in de interactie kunnen leerlingen zichzelf herpakken en hun focus of kracht terugvinden. Biesta vindt het van groot belang dat deze pedagogische gebaren voor leerlingen mogelijkheden openen. Leraren kunnen wel ideeën aandragen, maar voorschrijven werkt in pedagogische dynamieken ontegenzeggelijk contraproductief. Op dit punt is Biesta wars van psychologische duiding. Een leerling kenbaar maken dat die iets wel of niet heeft of kan, vernauwt volgens hem eerder de mogelijkheden van de leerling, en kan er zelfs toe leiden dat de leerling zich hiernaar gaat gedragen, en zichzelf minder als zelfstandig denkend en handelend persoon gaat zien. Terwijl onderwijs juist als doel heeft mogelijkheden te creëren waardoor leerlingen onafhankelijker kunnen worden. Een belangrijk principe is om niet bevestigend te handelen in alles wat je doet en aandraagt en de leerling ruimte te geven om zelf een oordeel te vormen over hoe die wil bestaan.

Literatuur

Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs – Een visie voor vandaag*. Phronese.

Eidhof, B., Janssens M., Ris, J. (2021). *Wereldgericht onderwijzen – Biesta in de praktijk*.

Stichting NIVOZ.

Ris, J. (2022). Hoe leraren subjectiverend funderend onderwijs gestalte geven uitgaande van Biesta's Handelingperspectieven [Masterscriptie, Erasmus Universiteit Rotterdam].

Deel twee van een tweeluik:
Wereldgericht
montessorionderwijs,
montessorionderwijs door een
'Biesta-bril'

Introductie

Op de themadag van de Nederlandse Montessori Vereniging mocht ik spreken over het gedachtegoed van Gert Biesta. Ik vertelde over de aard van zijn zorgen, en de antwoorden die hij op deze zorgen formuleerde. Vanuit het begrippenkader dat hij aanreikte analyseerde ik het gedachtegoed van Maria Montessori. Deel een van dit tweeluik gaat over het gedachtegoed van Gert Biesta. In deel twee, dit deel, beschouw ik montessorionderwijs door een 'Biesta-bril'. Dit deel sluit af met uitdagingen voor het hedendaags (montessori)onderwijs.

Een bezoek aan een Montessorischool

De lokalen lijken wel huiskamers
Creative uitingen sieren de wanden en tafels
Verspreid over de ruimte gaan kinderen op, in hun taak
de een rustig alleen, anderen samen
Twee meisjes in vuilniszakken verkleed als zeevaarders
rappen over hoe zij hun maten met scheurboek
helaas toch echt over boord moeten gooien
Een jongen op de grond verweekeld
in iets wat eruit ziet als een mega moeilijke som,
zou hij zich om procedures of hoeveelheden bekommeren?
Een ander kind buigt zich over diens plantje,
zich afvragend hoe die er het beste zorg voor kan dragen
Waarnemend vol verwondering stellen nieuwsgierige kinderen vragen
onderweg om eigen antwoorden te achterhalen
de kinderen ontginnen hun eigen paden
De leraren beogen en stimuleren een prettige werksfeer
ze voegen toe, verdiepen, verbreden en dagen uit
benadrukken en ontcrachten, ze geven taal, concreet en abstract
verantwoordelijk koersend op een moreel kompas

Montessorionderwijs door een 'Biesta-bril'

Montessori's pedagogiek in een notendop

Maria Montessori was een arts, antropoloog en pedagoog die zich aanvankelijk voornamelijk bezighield met de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Ze zette zich af tegen het idee dat kinderen met een ontwikkelingsachterstand of uit arme gezinnen niet of minder leerbaar

zouden zijn. Dat was namelijk de heersende opvatting in het door haar als onderdrukkend bestempeld 'zit en luister onderwijssysteem', dat enkel gericht was op kennisoverdracht en van te voren bepaalde doelen en verwachtingen aan leerlingen oplegde. In plaats van langzamer lerende kinderen af te wijzen, ging Montessori juist uit van de innerlijke kracht van kinderen en hielp ze hen met haar materialen en procedures hun aandacht te richten, zodat zij 'zich ontluikende capaciteiten', kennis en vaardigheden verder konden ontwikkelen en zichzelf als persoon konden vormen, door in dialoog met zichzelf en de wereld, bijvoorbeeld haar materialen, te komen. Ze beoogde hiermee dat de kinderen zorgzaamheid voor zichzelf, hun werk, hun omgeving en elkaar en elkaars werk ontwikkelden. Haar doelen en middelen waren dus zowel ontwikkelingspsychologisch, gericht op cognitie, kennis en vaardigheden, als pedagogisch, gericht op zelfvorming in relatie tot de ander en de wereld. De aard van haar project heeft hiermee verschillende lagen.

Montessori's methode en materiaal – kwalificatie, socialisatie en subjectificatie

Haar materialen focussen met name op kwalificatie, het aanleren van kennis en vaardigheden om de leerlingen in staat te stellen iets te kunnen doen. Tegelijkertijd hebben ze ook zowel een socialiserende als een subjectiverende werking. Socialiserend omdat het de kinderen helpt 'aandachtige leerlingen' te worden, waarmee ze onderdeel worden van een culturele en politieke orde. Montessori zette deze socialiserende werking bovendien expliciete kracht bij door aan te sturen op het creëren van liefde voor kennis en werkethos bij de leerlingen en door het uitdragen van haar vreedzame idealen. De materialen hebben ook een subjectiverend karakter, omdat ze de leerlingen tot een innerlijk dialoog brengen waarbij het er uiteindelijk om gaat, wat de materialen van de kinderen vragen. Het kind staat dus niet centraal, maar de wereld, in de vorm van een ontmoeting met haar methode en materiaal.

Montessori's methode en materiaal – onderbreking, vertraging, en steun/voeding

In termen van onderbrekende, vertragende en steunende en voedende kwaliteiten van onderwijs, kun je het volgende zeggen over Montessori's materialen en methode: de materialen wijzen leerlingen op een aspect van de wereld dat de moeite waard is om aandacht aan te besteden. Het materiaal vraagt aandacht, focus en nauwkeurigheid van leerlingen en kan hen daardoor onderbreken. Ze moeten bij zichzelf te rade gaan om de opdrachten tot een goed einde te kunnen brengen. De materialen hebben ook een vertragende werking, omdat leerlingen met concrete en gestructureerde materialen en

werkvormen alle tijd kunnen nemen om de benodigde kennis, vaardigheden, gedrag en houdingen op te doen en te verwerven. Het materiaal steunt en voedt de leerlingen door hen mogelijkheden tot ontwikkeling en vorming te bieden. Het autocorrectieve karakter van een deel van haar materialen geeft het tegelijkertijd zowel een onderbrekend, een vertragend als een steunend en voedend karakter.

De rol van de leraar is die van inrichter van de ruimte en tijd, en die van observator. De leraar steunt en voedt op deze manier door ontwikkelings- en vormingsmogelijkheden te faciliteren. De leraar vertraagt zichzelf door te observeren, en laat zich onderbreken door opvallendheden die die bij het kind waarneemt. De acties die de leraar onderneemt in reactie op diens waarnemingen hebben een steunende en voedende inborst, en kunnen leerlingen zowel bemoedigen, onderbreken als vertragen.

Kosmische educatie – socialisatie of subjectificatie?

De focus van haar kosmische educatie ligt op het snijvlak van socialisatie en subjectificatie. Montessori vond het belangrijk dat de jeugd zelf hun leven en wereld vormgeven, maar ze beoogde tegelijkertijd dat jeugdigen de wereld zouden verbeteren op basis van waarden die zij voor ogen had. Hier zit een tegenstrijdigheid. Volwassenen hebben volgens haar namelijk de taak kinderen met idealen, normen, rechten en culturen kennis te laten maken, maar mogen deze pertinent niet opleggen. Kinderen mogen zelf weten wat voor persoon ze zouden willen zijn. Alleen dan kunnen kinderen namelijk tot een wereld komen die voorbij gaat aan de wereld die volwassenen hebben geschapen, een wereld die zij afkeurde. Hiermee wordt duidelijk dat haar intentie neigt naar een focus op subjectificatie, maar haar aanpak tegelijkertijd ook een socialiserend, normatief en voorschrijvend karakter heeft. Dit zorgt voor een tweespalt in haar kosmische educatie vanuit kwalificerend perspectief, omdat het onduidelijk is welke vaardigheid zij voor leerlingen beoogt: meer invoegende kwaliteiten of meer zelfstandig denkende en handelende kwaliteiten. Hiermee spreekt ze deels een van haar eigen grondbeginselen over onderwijs tegen, namelijk dat onderwijs niet voorschrijvend zou moeten zijn. Dat leidt tot conformisme onder kinderen en later tot het niet kritisch kunnen bevragen van de gang van zaken in de wereld. Onderwijs moet kinderen benaderen als subject, zodat zij zelfstandig kunnen leren denken en handelen.

Hedendaagse uitdagingen voor het (montessori)onderwijs

In het nawoord van de publicatie 'Burgerschap en montessorionderwijs' van Saxion en de NVM worden uitdagingen geschetst waar het hedendaags montessori- en burgerschapsonderwijs mee te dealen heeft, zoals ons van groei afhankelijke kapitalistische systeem dat gericht is op consumentisme en het individu en de harmonie en solidariteit ondermijnt die de kern vormt van Montessori haar gedachtegoed.

Coping of conformisme?

Scholen, aldus de publicatie, voorzien leerlingen van copingtechnieken, zodat zij met de druk van de prestatie maatschappij om kunnen leren gaan. Ondanks dat leren denken een belangrijk aspect is van montessorionderwijs, is het een pedagogisch essentiële vraag hoe deze coping technieken worden ingezet, en of ze leiden tot een open gesprek dat leerlingen stimuleert zelf te denken over hun onbepaalde toekomst, of dat ze leiden tot volgzzaamheid en conformisme. Enkele voorbeelden van deze coping technieken zoals deze in vele scholen tegenwoordig aangetroffen kunnen worden: leerlingen moeten leren klimmen uit leerkuilen, en zichzelf een positieve en op groei gerichte mindset aanmeten voor optimale prestatie, als het even kan met behulp van Covey's zeven eigenschappen voor effectief persoonlijk leiderschap. Leerlingen worden bewust gemaakt van hun executieve functies om deze expliciet in te zetten, om zo efficiënt en effectief mogelijk te leren. Persoonlijke leerdoelen worden kenbaar gemaakt op doelenmuren, waarbij leerlingen zichzelf kunnen indelen als beginner, gevorderde of expert. In welke mate doet een dergelijke inschaling recht aan de complexe werkelijkheid en de innerlijke werelden van leerlingen? Rubrics, een technisch rationele methode om leerdoelen te expliciteren, worden steeds populairder. Het is de vraag wat het karakter is van de doelen die erin opgenomen worden. Gaan ze voorbij aan of houden ze rekening met de individuele leerling?

Talentedonderwijs

Een ander twijfelachtige ontwikkeling is de nadruk in het onderwijs op talenten. Volgens Jan Masschelein, een Vlaams pedagoog en filosoof, is het niet langer het sociale vraagstuk 'waar onze wieg stond' dat de kansen van een leerling bepaalt, maar diens aangeboren individuele en economisch verzilverbare talent. Hij ziet hierin een misleidende rechtvaardiging van

kansenongelijkheid. Als leerlingen immers de kans hebben gekregen hun talenten te ontplooien, heeft de maatschappij er alles aan gedaan en ligt de verantwoordelijkheid voor later maatschappelijk succes bij de leerling zelf. Masschelein duidt deze trend als een neoliberale vorm van verantwoordelijkheidsafdracht naar individuen, die kansenongelijkheid bestendigt.

De rol van de pedagoog

In reactie op deze ontwikkeling vraag ik mij af hoe Maria Montessori over deze zaken zou denken. Hebben wij nog voldoende afstand en kritische distantie? Kunnen wij nog aan onze plicht voldoen de kinderen in staat te stellen om in vrede met zichzelf en hun wereld te kunnen oefenen met leven? Sturen we middels het monitoren van zelfsturing, prestaties en coping aan op aandachtige betrokkenheid voor de eigen ontwikkeling en (kritische) vorming, of op conformisme en inpassing in het systeem? Hoe kunnen wij in deze tijd onze leerlingen op bemoedigende wijze uitnodigen tot een open en gelijkwaardig gesprek? Welke ruimte is er voor hen om uit de pas te lopen? Wat kunnen we doen om de jonge generatie de kennis, kunde en moed te geven om zich op eigen wijze in te zetten voor een samenleving die zij voor ogen hebben?

Afsluiting

Hoe kunnen wij ons ontvankelijk en kritisch bereidwillig verhouden tot wat de inspectie én het kind als subject van ons vragen? Hoe kunnen we onszelf en de ander onderbreken, vertragen, en steunen en voeden, op weg naar een nog niet bepaalde toekomst? Laten we ons in stilte bezinnen. In stilte kunnen we aan onszelf onthuld worden en tot leven komen. Geen stilte om tot grotere productiviteit te komen, maar stilte om stilte te ervaren als een moment waarin een onbepaalde toekomst schuilt. In gezamenlijke stilte kunnen we collectieve denkbeelden vormen over hoe we in de wereld willen bestaan. Laten we ons bezinnen op welke toekomst we uit de aankomende stilte tevoorschijn zouden willen laten komen.

Literatuur

- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs – Een visie voor vandaag*. Phronese.
- De Brouwer, J., Klaver, L., & Van der Zee, S. (2022). *Montessori en burgerschapsonderwijs Balanceren tussen toerusten en ruimte geven*. Saxion.
<https://montessori.nl/wp-content/uploads/2023/01/Montessori-en-burgerschapsonderwijs-de-Brouwer-Klaver-van-der-Zee-2022.pdf>
- Eidhof, B., Janssens M., Ris, J. (2021). *Wereldgericht onderwijzen – Biesta in de praktijk*. Stichting NIVOZ.
- Kirylo, J., (2013). *A critical pedagogy of resistance: 34 pedagogues we need to know*. Sense Publishers.
- Masschelein, J. (red) (2019). *Dat is pedagogiek*. Leuven University Press.
- Masschelein, J. (2017, 24 mei). Masschelein – over talenten. [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=H6Jp0ZkwaNY&ab_channel=Cultuurkuur
- Ris, J. (2022). Hoe leraren subjectiverend funderend onderwijs gestalte geven uitgaande van Biesta's Handelingperspectieven [Masterscriptie, Erasmus Universiteit Rotterdam].
- Sobe, N. (2004). Challenging the gaze: the subject of attention and a 1915 Montessori demonstration classroom. *Educational Theory*, 54(3), 281-297.
- Verstraete, P. (2023). *Stilte in de klas – een geschiedenis van de pedagogische omgang met stilte op school*. Universitaire Pers Leuven.

Bijlage – Verdieping

Vragen om praktijken mee te analyseren met een 'Biesta-bril':

- Hoe worden de leerlingen toegerust en gestimuleerd om iemand te kunnen worden? Wat leren ze (kwalificatie), binnen welke context (socialisatie) en welke inbreng kunnen ze hebben (subjectificatie)?
- Welke onderbrekende, vertragende en steunende of voedende kwaliteiten herken je in de onderwijspraktijk? Denk zowel vanuit het perspectief van de leerlingen als vanuit de leerkracht.

Vragen om eigen praktijken met een 'Biesta-bril' te analyseren:

Wat doe ik al?

- Hoe rust ik mijn leerlingen toe zodat zij in verbondenheid en wederkerigheid met de sociale, culturele en fysieke wereld een zo zelfstandig en onafhankelijk mogelijk denkend en handelend persoon kunnen worden?

Wat schuurt er?

- Welke pedagogische spanningsvelden herken ik in mijn praktijk? Wat 'moeten' en wat mogen mijn leerlingen en waarom?

Wat kan ik doen?

- Hoe verzorg, ontwerp en voer ik mijn onderwijs uit, in overeenstemming met een wereldgerichte visie? En wat vraagt dat van mij?

Vragen om de eigen praktijk pedagogisch te doorgronden:

Wanneer je jouw onderwijspraktijk pedagogisch op fundamentele wijze wilt doorgronden om je vak te kunnen belichamen en enthousiast en urgent over te brengen, kunnen de volgende vragen hierbij helpen.

- Waartoe – wat zijn de hoofddoelen van het onderwijs dat ik wil aanbieden?
 - o Kwalificatie: Welke 'werelden', oftewel welke inhouden en activiteiten, komen er aan bod? Welke kennis, vaardigheden, houdingen en gedrag kunnen mijn leerlingen ontwikkelen en bij welke leergebieden of vakken horen ze?

Om welke vakgebieden, kennisvormen of vaardigheden het ook gaat, het is een interessante oefening om te bedenken waartoe wij deze zaken in ons onderwijs aanbieden of mogelijk maken. Elk vak draagt als het goed is bij aan voor de mensheid wezenlijke vragen over hoe wij duurzaam of goed kunnen samenleven. Wanneer we onderwijsinhouden op een dergelijke manier analyseren, kunnen we de relevantie van wat wij aanbieden beter onderbouwen, en geven wij leerlingen de kans, om zich vanuit wie zij willen zijn en worden, te verbinden met hetgeen wij ze aanbieden.

- Socialisatie: Op welke wijze worden mijn leerlingen gestimuleerd zich thuis te voelen in de wereld? Met welke sociale, culturele en politieke 'ordes' confronteer ik mijn leerlingen? In wat voor cultuur en wereld leven ze, en met welke culturen en werelden laat ik ze kennis maken?
 - Subjectificatie: Welke ruimte is er voor de vorming tot persoon-willen-zijn van mijn leerlingen? Hoe kunnen en mogen ze op eigen wijze antwoorden verkennen en formuleren op het onderwijs dat ik hen aanbied?
- Wat – Wat kan ik doen om de genoemde doelen op een passende wijze aan te bieden, en wat kunnen mijn leerlingen doen om zich op de genoemde doelen te ontwikkelen en te vormen?
 - Hoe – Hoe ontmoeten mijn leerlingen de sociale, culturele en fysieke wereld, en hun vrijheid, door hoe ik mijn onderwijs vormgeef, zowel op interactie- als op les-, curriculum-, en beleidsniveau? Hoe ontwerp ik mijn onderwijs zodat er ruimte ontstaat voor subjectificatie in verbinding met socialisatie en kwalificatie? En hoe handel ik in het verlengde van en afgestemd op het ontwerp en de doelen van de onderwijsactiviteit?