# N.N. Zin in Identiteit

# Onderwijs en levensbeschouwing

Een van de manieren om de relatie tussen levensbeschouwing en onderwijs in beeld te brengen is ons te richten op de algemene doelen van onderwijs. Wie dergelijke doelen onder de loep neemt, stuit bij herhaling op begrippen als sociali­satie, emancipatie, communicatie, persoonsvorming, vrijheid. Het zal duidelijk zijn dat dit soort begrippen in alle opzichten levensbeschouwelijk geladen zijn. Zij zijn te bezien als antwoorden op bepaalde levensvragen; als elemen­ten van levens­visies.

Men kan ook zeggen dat deze begrippen bepaalde levensbe­schou­welijke opvattingen over mens en maatschappij in zich bergen. In dit verband zegt men ook wel dat zij mens- en maatschappij beelden bevatten. In literatuur die over educa­tie handelt, wordt nogal eens over deze mens- en maatschap­pijbeelden ge­sproken om levensbeschou­welijke standpunten aan te duiden.

## Waarden in het onderwijs van de school

De oude Nederlandse wetgeving kende de uitspraak dat het schoolonderwijs erop gericht is onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden de kinderen op te leiden tot alle christelijke en maatschappelijke deugden (Lager Onder­wijs 1920, art. 42). In die formulering gaf de onderwijswet­geving al aan dat kennis en vaardigheden instrumenten zijn, dat zij geen doel in zichzelf vormen, maar hun waarde ontle­nen aan een breder maatschappelijk doel dat ligt in de sfeer van het gewenste, maatschappelijk aanvaarde gedrag. In die zin is het onderwijs altijd al gericht op waardenverwerke­lij­king. Die waarden evenwel hebben, en is ook logisch, altijd hun basis gevonden in het onderwijs dat de school gaf. Het instrument is niet voor niets door de wetgever benoemd. In de wijze waarop het schoolprogramma is gegroeid in de loop van de jaren, kan men een weerspiegeling zien van datgene wat door opeenvolgende generaties waardevol werd bevonden in onze cultuur en de moeite waard om in onderwijs over te dragen.

Dat kan men onder andere terugvinden in de opsomming die de Lager Onderwijswet van 1920 gaf van de in de lagere school te onderwijzen schoolvakken, waar men in de volgorde terug­vindt hoe lezen, schrijven en rekenen het oorspronkelijke basispro­gram­ma hebben uitgemaakt en het onderwijs pas gaan­deweg ook aandacht is gaan geven aan andere vormende vakken, met name in de expressieve sfeer en het bewegingsonderwijs. Een dergelijke opbouw laat zien hoe de visie op de doelen van het onderwijs gegroeid is én hoe waardenverschuivingen in dat patroon plaatsvinden. Datzelfde geldt ook voor het vakkenpakket van het voortgezet onderwijs. Ook daar kan men zien hoe de waardenac­cen­ten via het officiële schoolprogram­ma worden gelegd, en het wordt nog sterker geaccentu­eerd in de vakken die zwaar en die minder zwaar wegen.

Ook uit deze gegevens ruist een mensbeeld op. Het is een mensbeeld waarin de denkende, kennende mens als een soort kroon der schepping duidelijk de richtinggeven­de figuur is in de onderwijsorganisatie. Het mensbeeld dat wij terugvin­den in de leerplanning is het mensbeeld waarin kennen en weten voorop staan en doen en genieten op verre afstand volgen.

Een eenzijdig mensbeeld dus, maar een mensbeeld dat logi­scher­wijze samenhangt met een programma dat niet zijn oor­sprong heeft gevonden in de behoefte een volledig mens op te kweken, maar in de behoefte kinderen van het volk maatschap­pelijk bruikbaar te maken.

Dergelijke mens- en maatschappijbeelden geven aan hoe men levensbeschouwelijk tegen de algemene doelen van educatie aankijkt. Dat kan in principe op zoveel manieren gebeuren als er levensvisies bestaan. In het kader van educatie heeft zich in de loop der tijden een aantal levensvisies uitge­kristalli­seerd. Dat zijn blijkbaar die levensvisies waarmee men op het terrein van educatieve doelen uit de voeten kan.

## Mensbeeld/maatschappijbeeld en onderwijsbeleid

Het is een vrijwel onomstreden uitgangspunt van beleid, dat het onderwijs drie centrale functies vervult. Het moet bijdra­gen aan de cultuuroverdracht, de individuele ontplooi­ing van de mens, voorbereiden op deelname aan het maatschap­pelijk leven en de wereld van het beroep. Zo staat het in toelichtin­gen op begrotingen van het ministerie van Onder­wijs en onder­wijswetten. In de discussies over het verplich­te leerplan, de startbekwaamheidsei­sen, de kerndoelen, de verhouding tussen algemeen vormend en beroepsvoorbereidend of -kwalificerend onderwijs en de reikwijdte van de vrijheid van onderwijs zijn verschil­len in mensvisie gemoeid. In deze discussie over onderwijs roeren zich verschil­lende stromin­gen, zoals:

* *de utilitarische-liberale stroming* ziet de mens als een wezen dat streeft naar een zo nuttig mogelijke invulling van zijn leven en daarmee tegelijkertijd het (economisch) belang van de samenleving bevordert. De neiging dit eigen­belang toe te spitsen op economische grootheden is zeer groot en heeft tot gevolg dat - zeker vanaf een bepaalde leeftijd van leerlingen - men de vormingselementen van het onderwijs als onnodige ballast ziet. Slogans als *back to the basics* en *no nonsens onderwijs* zijn de producten van deze visie. Onderwijs degradeert men tot een economische functie. De over te dragen kennis is uitdrukking van be­staande maatschappelijke verhoudingen. Structuur en inhoud passen zich aan de arbeidsmarktbehoeften aan.
* de *naturalistische* stroming ziet de mens als een wezen dat zichzelf volgens innerlijke wetten en regels ontwikkelt. Het accent ligt op zelfverwerkelijking en zelfontplooiing. De afzonderlijke mens, met zijn specifieke temperament en aanleg, is normatief voor de te hanteren pedagogische methoden en onderwijsinhouden en zelfs voor de architec­tuur van de samenleving. Zo moet bijvoorbeeld het leerpro­ces zijn afgestemd op de persoonlijkheid van het kind. Het onderwijs en het pedago­gisch handelen worden gemeten aan de hand van ideeën over het vermeende verloop van de per­soons­ontwikkeling.
* de *maatschappij-kritische* stroming legt een zwaar accent op het sociale wezen van de mens. De persoon krijgt vol­gens deze stroming pas betekenis in zijn maatschap­pelijke con­text, zijn intermenselijke relaties. Hij is geen geïso­leerd wezen, met eigenschappen waar consequent maatstaven aan te ontlenen zijn voor de opvoeding, het onderwijs en de samen­leving.

Veel talenten en vaardigheden blijken daarom uiteindelijk niet erfelijk, maar sociaal verankerd te zijn: milieuspe­cifieke zaken, omgevingsfactoren zoals opleidingsni­veau van de ouders en hun positie op de economische ladder, worden door de maat­schappij-kritische theoretici verant­woor­delijk gesteld voor schoolprestaties. De sociale ongelijkheid weerspiegelt zich in de schoolresultaten - en omdat de school­resultaten bepalend zijn voor de toekomst van kinde­ren, zullen zij in de toekomst dezelfde maat­schappelijke posities innemen als hun ouders. Aanhangers van deze stro­ming vinden dat ons onder­wijssysteem teveel de bestaande economische machtsverhoudingen weerspiegelt en dat mensen uit de onderste sociale klassen te weinig gelegenheid krijgen om zich te ontwikkelen. Via een onder­wijspolitiek gericht op groepsonderwijs, een breed emanci­patorisch leerplan, via creatief leren en uitgestelde selectie pogen aanhangers van deze stroming de vermeende structuur­beves­tigende rol van het onderwijs te doorbreken.

* de *christelijke* stroming, die raakvlakken vertoont met bovenstaande visies. Evenals de naturalistische stroming gaat de christelijk gefundeerde mensvisie ervan uit, dat ieder mens uniek is. De bijbel spreekt over het werken met de talenten die personen ontvangen hebben; over rentmees­terschap. Mensen verschillen in aanleg, capacitei­ten, belangstellingssferen, intelligentie en vaardigheden. De opdracht, de talenten ten goede aan te wenden, geldt echter voor allen in dezelfde mate. Alle mensen hebben deze op­dracht gemeenschappelijk. In dit perspectief ligt het eigene van de mens in de overtuiging dat hij een sociaal en geeste­lijk wezen is. Als persoon is de mens bestemd om te worden wat hij behoort te zijn. Zelfver­werkelij­king in deze zin van het woord is een op­dracht, die slechts gereali­seerd kan worden in wisselwer­king met de omgeving, via relaties met de mede­mens, de schepping en God. De kwaliteit van de relaties die mensen onder­houden wordt gemeten aan de mate waarin het intermenselijk ver­keer verantwoord en rechtvaar­dig is. Waar opvoeding en onderwijs tekort schieten in het wekken van een moreel leven, wordt niet echt opgevoed. Vorming en engagement zijn uit christelijk oogpunt wezen­lijk voor het onderwijs. De opvoeding tot zedelijkheid en tot lid van de gemeen­schap zijn daarom keerzijden van dezelfde medaille.

## Levensbeschouwelijke aspecten van educatieve doelen in officiële en verbor­gen leerplannen­

Mens- en maatschappijbeelden in educatieve doelen kom je op twee manieren tegen. Op de eerste plaats tref je ze aan in officiële teksten van scholen. In leerplannen en school­gidsen stoot je op passages waarin dergelijke doelen met inbegrip van hun levensbe­schou­welijke uitgangspunten ver­woord worden.

De gids van de R.K. Scholengemeenschap Durendael te Oister­wijk bevat bijvoorbeeld de volgende passage:

*Het werken op school wordt niet alleen bepaald door het nastreven van goede leerresultaten. Welvaart en welzijn kunnen niet gegarandeerd en verdiend worden door kennis alleen. Ook de sociale en emotionele ontwikkeling wordt op Durendael van belang geacht: zorg voor het milieu, het je leren verplaatsen in het denken van anderen, het dragen van verantwoordelijkheid voor het eigen handelen en het ont­plooien van initiatieven.*

*Kortom: "Leren voor het leven na de school" is niet alleen in vakken te vangen. Vandaar dat ook dit schooljaar weer een aantal activitei­ten worden georganiseerd die een alge­meen vormende waarde hebben.*

Men spreekt in dit verband van een formulering van educatie­ve doelen binnen een officieel leerplan van een school. Men noemt dat "officieel" omdat dergelijke formule­rin­gen door de school worden gebruikt om zich formeel naar de buitenwacht en naar zichzelf toe te presenteren. In dit officiële leer­plan maken zij kenbaar wat zij graag willen bereiken. Daar­mee is nog niet gezegd dat de betreffende doelen ook echt bereikt worden. Feitelijk worden nogal eens heel andere doelen bereikt. Men spreekt in dat verband wel van het "verborgen leerplan".

Het verborgen leerplan bevat die normen en waarden die in de praktijk een sterk regulerend effect hebben op wat in scho­len gebeurt, maar die zelden of nooit in het officiële leerplan zijn opgenomen. Het betreft veronderstellingen achter het concrete onderwijs die niet uitdrukkelijk worden verwoord maar die wel vaak een dieper ingrijpen­de betekenis hebben dan hetgeen wat officieel in het leerplan van de school is opgeno­men. In het verborgen leerplan van de school spelen levensbe­schouwelijke opvattingen veelvuldig een rol.

In het verborgen leerplan van de school komen regels voor over orde: er is een opvatting over datgene wat men juist en be­hoorlijk gedrag vindt. Die opvattingen kunnen zeer uiteen­lopen; ze kunnen ervan uitgaan dat alleen dat gedrag accep­tabel is dat aan strikte regels gehoorzaamt en dat zich volle­dig conformeert aan een algemene uniformiteit. Evenzeer is het denkbaar dat over orde opvattingen gelden die uitgaan van het zelfbe­schikkingsrecht van de leerling, diens vermo­gen tot zelfstandigheid en bekwaamheid om volgens gemaakte afspraken te handelen.

In het eerste geval is de norm over orde totaal anders dan in het tweede. Dat is in dit verband verder niet aan de orde. Waar het hier om gaat, is aan te geven dat er sprake is van een ongeschreven wet, maar "wel" een ongeschreven wet die in die vorm niet minder, maar eerder sterker geldt dan de onge­schreven orde.

In het verborgen leerplan vinden wij meer van dergelijke patronen: bijvoorbeeld het omgaan met materiaal. Omgang met materiaal maakt vaak duidelijk of het materiaal gezien wordt als een hulpmiddel voor de leerlingen en als zodanig in over­vloed beschik­baar, of dat in een "zuinige huishouding" het materiaal wellicht dient voor demonstratie, voor voor­beeld, maar dat er met de grootst mogelijke zorgvuldigheid en zuinig­heid mee moet worden omgegaan.

Achter een dergelijke houding gaan andere opvattingen schu­il, en om die schuilgaande opvattingen gaat het nu juist. Zij geven aan in hoeverre men meent dat exploratie een goed en zinvol verkenningsbeginsel is dat gestimuleerd moet worden bij de leerling, dan wel dat van de leerling een passieve houding wordt verwacht waarbij de kennis als "inge­goten genade" neer­daalt en moet worden verwerkt.

Op de achtergrond van die houdingen zien wij weer het mens­beeld van de opvoeder terug dat, omdat het ogenschijnlijk maar gaat om een futiliteit als materiaalbehandeling, niet omschre­ven schijnt te hoeven worden. Toch zegt het vaak meer dan wat op papier staat.

Zo bevat het verborgen curriculum nog meer. Het bevat opvat­tingen over groepen mensen waarbij sommige groepen belang­rijker worden geacht dan andere. De stereotie­pe roltoewij­zing aan mannen en vrouwen, waartegen de laatste jaren meer en meer, en met succes, verzet tegen komt, is er een fraai voor­beeld van. Uit onderzoek blijkt bijvoor­beeld dat aan jongens nog steeds andere vragen (en eisen!) worden gesteld dan aan meisjes. Maar ook zijn er onder onderwijsgevenden onuitgespro­ken opvattingen over begaafdheid en onbegaafdheid die vaak meer te maken hebben met vooroordelen dan met kennis. Zulke oordelen kunnen betrekking hebben op mensen, maar ook op zaken. Zo vindt men bepaalde vakken belangrijker dan andere; wiskunde is voor de maatschappij van meer belang dan muziek en drama. Theoretische vakken zijn belang­rijker dan technische vakken, want theoretische vakken vormen het hoofd, technische vakken vormen de handen. Wat het hoofd vormt is algemeen, wat de handen vormt is beroepsge­richt. Hier zien we opnieuw hoe opvattingen over leerstof zich vertalen in opvattingen over mensen, want mensen die hun hoofd gebruiken, zijn "belangrij­ker" dan mensen die met hun handen werken.

Zo vinden we in het verborgen leerplan dat leerkrachtgedrag niet alleen betrekking heeft op datgene wat de onmiddellijke materie van het onderwijs is, maar ook op wat daaruit voort­vloeit: de toewijzing van plaatsen in de maatschappij aan mensen. We merken dat veel van wat ogenschijnlijk niet anders is dan onderwijs en onderwijsge­drag, in feite in hoge mate een plaatsbepalend karakter heeft en niet alleen uit­spraken doet over de toekomstige maatschappelijke werkelijk­heid van een leerling, maar voor een aanzienlijk deel de maatschappelijke toekomst van die leerling ook bepaalt.

Op een andere manier vinden wij datzelfde nog weer terug in het strafgedrag. Bijvoor­beeld in de beschrijving van de leer­kracht die zegt: "Ga jij maar rekenen in plaats van tekenen, jij bent vandaag te lastig geweest." De leerkracht geeft een aantal boodschap­pen tegelijk. Ze zegt: rekenen is belangrijk, tekenen is luxe. Ze zegt ook: rekenen is verve­lend en tekenen is fijn. En zij zegt tenslotte: als je je conformeert aan het gewenste gedrag, dan wordt dat beloond met wat dan wel niet nuttig is, maar toch prettig. Wat moeilijk is, is in feite ook een straf.

Ook de waardering van bepaalde elementen van het curriculum zegt iets over het verborgen leerplan. Het onderwijs draagt over dat kennis heel belangrijk is: het is de sleutel tot de toekomst, en tegelijkertijd een bron van waardering. Kenvak­ken worden hoger gewaardeerd dan doevakken.

Een ander aspect waarin het verborgen leerplan duidelijk wordt is de *begeleiding*. Wat treffen we daar aan? Onder andere het volgende verschijnsel: de prestatie van een mens staat voor zijn waarde als persoon. Ben je een knappe leer­ling, dan ben je ook als persoon waardevol; ben je een slechte leerling, dan is ook je persoon niet veel waard. Een duidelijk voorbeeld van een dergelijke benadering in scholen kan men vinden in het verschijnsel dat "streaming" wordt genoemd. Daarbij worden kinderen in groepen ingedeeld op basis van hun (cognitieve) prestaties. In het verlengde van deze groepsin­deling ontstaat ook een waardenpatroon, waarbij de knapsten als personen het hoogst en de domsten als perso­nen het laagst worden gewaar­deerd.

Ook vind je opvattingen over de relatie van individu en groep. In sommige gevallen zijn individuen belangrijker dan de groep en moet het groepsbelang voor het individue­le belang wijken. In andere gevallen is het net andersom. Het individu telt alleen voor zover de groep daar geen hinder van ondervindt, en anders gaat de groep boven het individu.

Onder het aspect begeleiding valt ook de vraag in hoeverre een leerkracht werkelijk geïnteresseerd is in het persoon­lijk wel en wee van zijn leerlingen. Heb je als leer­kracht een oor voor de leerling, of alleen maar een oog? Is de leerling een per­soon of alleen een object voor leerstofver­werking? Vanuit dergelijke normstellingen komt een verschil naar voren in de mate van aandacht die men bereid is aan leerlingen te geven, en de verwach­tingen die daaraan worden gekoppeld. "Op school komt een leerling om te leren", zegt de een. "Wat er thuis aan de hand is, daar heb ik geen boodschap aan. Mijn taak is om Jantje leren rekenen, niet om te vragen of hij door zijn vader in elkaar wordt geslagen". Aan de andere kant staan leraren die een leerling als een persoon willen ontmoeten, die welis­waar jonger is en in kennis en vaardigheid achter staat, maar als mens gelijk­waardig en met wie een gelijkwaardig contact een waardevol en zingevend gebeuren is. Tussen deze polen beweegt de begeleiding zich, en zij kan zeer verschillende vormen aannemen.

Het laatste aspect waarin het verborgen leerplan tot uiting komt is de *maatschappelijke context*. Leerlingen leven in de maatschappij en van die maatschappij maakt ook de school deel uit. Die maatschap­pelijke context komt dan ook op allerlei wijzen tot uitdrukking. In de eerste plaats is het zo dat de maatschappelijke herkomst van een leerling in hoge mate ook zijn schoolsucces blijkt te bepalen. Kinderen die afkomstig zijn uit een middenklassemilieu waar het Algemeen Beschaafd Nederlands de gangbare voertaal is, hebben beter kansen in het systeem dan een arbeiderskind dat uit een volksbuurt komt waar het op zijn best wat van de spreektaal van de buurt heeft geleerd en dat zeker niet vertrouwd is met het ABN. Kinderen die zó duidelijk uit achterstands­situaties komen, roepen in de school ook weinig verwachtin­gen op. Men is voor deze kinderen al gauw tevreden met een resultaat op een middenmaatni­veau en acht dat dan al een verworvenheid. Wie weinig educatieve en maatschappelijke achtergrond heeft, is voor zo iemand de MAVO al niet een mooi schooltype? Sociolo­gisch onderzoek heeft bij herhaling de rolbevestigende werking laten zien van de school in de maatschappij. Kinderen uit de middenklasse blijven in de middenklasse, kinderen uit de arbeidersklas­se klimmen maar in zeer beperkte mate op. Uit onderzoek in Amerika is geble­ken dat leerkrachten die (foute) achtergrondinformatie kregen over een aantal leerlingen, deze leerlingen benader­den met een verwachtingspatroon dat bij de achter­grondinfor­matie paste. Kinderen uit de arbeidersklasse presteerden plotseling veel beter...

# 8.2 Kenmerken van identiteit

**Wat voor school is dat?**

Die vraag is een van de eerste die ouders stellen als zij een school zoeken voor hun kind. "Wat voor school is dat?" Ze willen immers weten waaraan en vooral aan wie ze hun kind in een belangrijke periode van zijn leven toevertrouwen. De school waar ze voor kiezen bepaalt voor een belangrijk deel het klimaat en de sfeer, waarin hun kind in die jaren zal opgroeien. Het zal ook veel van wat het op school hoort en ziet mee naar huis nemen en overnemen. En voor een groot deel bepaalt de school de toe­komst(mogelijkhe­den) van hun kind.

**Karakteristieken en kenmerken**

Waar vragen ouders eigenlijk naar als ze die vraag stellen? Welke antwoor­den zoeken ze eigenlijk? Wat willen ze weten?

Het antwoord op die vragen is niet gemakkelijk en direct te geven. Want niet alle ouders zijn geïnteresseerd in hetzelf­de. Ze vinden niet allen dezelfde dingen belangrijk.

Waar ze wel naar op zoek zijn is:

* *wat karakteristiek is voor een school*
* *wat de school typeert*
* *wat het eigene is van de school*

Ze willen weten

* of de school er leuk uitziet;
* of de school goed en veilig bereikbaar is;
* of de leraren oog hebben voor elk kind;
* of ze goede afspraken maken;
* of de resultaten van de CITO-toets goed zijn;
* of ze regelmatig overleg hebben met de ouders;
* of kinderen de gelegenheid krijgen, spelenderwijs te leren

Aan die karakteristieken kun je immers opmaken, wat voor een school belangrijk is en waaraan ze *betekenis* hechten. Bijvoorbeeld:

* aan een goede sfeer
* aan gezelligheid en een goed werkklimaat
* aan goede leerresultaten
* aan een goede samenwerking met de ouders en de wijk
* aan maatschappelijke vorming van de leerlingen
* aan een zelfstandige werkhouding en weerbaarheid
* aan onderlinge waardering en respect voor verschillen

"Aan de vruchten kent men de boom!" zegt men dan wel. De activitei­ten van de school stralen als het ware uit wat haar typeert en wat haar eigenheid uitmaakt.

Bij de typering willen we eerst eens nagaan wat de aard is van die kenmer­ken die een school een eigen karakter kunnen geven. En vervolgens is het van belang om na te gaan aan wie ouders vragen wat voor school het is. Stelt een ouder die vraag aan een andere ouder, of aan een ambtenaar van de gemeente, dan zal het antwoord wellicht anders luiden dan wanneer de vraag aan de school zelf gesteld wordt.

**Kenmerken in soorten**

Als we de kenmerken, die hierboven - op een vrij willekeuri­ge ma­nier - opgesomd zijn, wat nader bekijken, dan zien we, dat ze niet allemaal van dezelfde aard zijn. De een heeft meer betrekking op feitelijkheden (plaats en ligging van de schoo­l), de andere op de aard en kwaliteit van het onderwijs dat gegeven wordt (onderwijskundig), weer een ander meer op de manier waarop met kinderen omgegaan wordt (opvoedkundig of pedagogisch) en weer een ander op de wijze waarop de school georganiseerd is (organisato­risch). Verder zijn er kenmerken, die te maken hebben met de relatie die de school heeft met haar omgeving en de samenleving (maatschappelijk), en ten slotte zijn er kenmerken waarin de waarden en de levensbe­schouwelijke opvat­tingen van de school tot uiting komen (lev­ens­beschouwelijk).

Op deze soorten van kenmerken willen we wat nader ingaan. Daarbij moeten we vooraf het volgende opmerken:

* Allereerst: die soorten bestaan natuurlijk niet afzonder­lijk. Ze zijn eerder verschil­lende kanten (of dimensies) van wat we de eigen­heid, het eigen karakter, de identiteit van de school kunnen noe­men. Alle­maal samen genomen, bepa­len ze met wat voor school we te maken hebben en geven ze een beeld van de school.
* Vervolgens: die kenmerken zijn niet allemaal even duide­lijk zicht­baar en consta­teerbaar. Sommige ervan kun je zo aan­wij­zen, en andere maak je op uit bepaalde verschijnse­len of ver­moed je achter een bepaald gedrag.

**Levensbeschouwelijke identiteit**

Als het gaat over de identiteit van de school dan denkt men vaak aan dit aspect. Men krijgt dan als antwoord op de vraag "Wat is het voor een school?" - "Het is een openba­re, een katholieke, een protestants-christe­lijk of een algemeen-bij­zondere school".

Voor veel ouders was en is de levensbeschouwelijke "kleur" van de school een belangrij­ke reden om ervoor te kiezen. Zij zijn (en waren) er dan zeker van dat het onderwijs gegeven wordt vanuit dezelfde opvattingen en levens­overtuigingen die zij zelf hebben.

Vooral in een tijd waarin de verschillende (godsdienstige) bevolkings­groe­pen in Nederland zochten naar gelijkberechti­ging en emancipatie, streefde men er naar ook in onderwijs normen en waarden vanuit de eigen levensvisie over te dra­gen. Men zocht vooral daarin de "eigen­heid", de "identiteit" en herken­baarheid van de school.

Zo maakte een katholieke school deel uit van het katholieke volksdeel en het katholieke onderwijs. Dat had op haar beurt weer een sterke binding met de (plaatselijke) kerkge­meen­schap. Men kon dat zien aan allerlei karakte­ristieken:

- het kerkbestuur was schoolbestuur

- men vierde de kerkelijke feesten met een "schoolmis"

- de catechismus- of godsdienstlessen werden gegeven vanuit de paro­chie.

Met name gedurende de laatste dertig jaar zien we zowel in het katho­liek als in het protestants-christelijk onderwijs een streven van de scholen naar grotere zelfstandigheid (autono­mie). Ze ontwikkelen zich steeds meer tot instellin­gen met een eigen taak als onderwijsinstituut. Daardoor is er een grotere afstand gegroeid tussen school en kerk.

Dat wil niet zeggen dat daarmee het levensbeschouwelijk karak­ter van de school minder belangrijk hoeft te worden. Maar het wordt dan wellicht minder gezocht in de relatie met kerkelijke activiteiten, maar meer in de wijze waarop het christelijk geloof inspirerend en norme­rend is bij hetgeen op school gebeurt. Bijvoorbeeld bij het kiezen van een methode of bij de beslissing deel te nemen aan actie voor het milieu kan de motivatie liggen in religieuze overwegin­gen.

Een vraag die katholieke (en p.c.) scholen van vandaag wel eens in verle­genheid kan brengen is "Wat is nu het typisch katholieke/christelijke bij jullie?" Een verwijzing naar het kruis­beeld aan de muur, naar het gebed voor en na de lessen, naar de godsdienstles­sen of naar reli­gieuze vieringen is maar een klein deel van het antwoord, dat boven­dien niets hoeft te zeggen over de persoonlijke levensbeschou­wing van leer­krach­ten.

"Sfeer", "klimaat" of "schoolcultuur" zijn ook belangrijke elementen waaruit de (levens­beschouwelijke) identiteit van de school blijkt. Daarin wordt bijvoorbeeld zichtbaar hoe waarden als "gelijkwaardig­heid van ieder­een" of "verantwoor­delijkheid voor de schepping" werkelijk tot uiting komen.

Maar hoe sterk die waarden doorwerken of waarin ze precies zichtbaar worden, is vaak moeilijk duidelijk te maken. En juist hier vallen nogal eens opmerkingen als "Is dat nu ty­pisch katholiek?", "Wat is daar nou protes­tants aan!", "Dat moeten alle mensen toch zijn!", of "Dat is gewoon humanis­tisch!"

Misschien is enige steun bij het zoeken naar een antwoord op die vraag te vinden in de bijbel. Deze bevat verhalen over hoe christenen bij het ontstaan van hun beweging omgingen met hun identiteit. Die vertellen dat men christenen als zodanig herkent aan hun manier van omgaan met elkaar: "Ze stonden in de gunst bij het hele volk". Her­kennings­punten waren toen bezit met elkaar delen, in gelijkwaardig­heid samenkomen, respectvol omgaan met hen die anders denken, enzovoorts. Humane waarden in praktijk brengen dus. En dat was blijkbaar kenmerken (identiteit-gevend) voor christenen toen.

Als deze waarden nu aangegeven worden voor een bepaalde manier van onderwijs geven, dan zijn die al zo ingebed in onze cul­tuur, dat ze door veel mensen niet meer als speci­fiek christe­lijk, maar bijvoorbeeld "humaan" of genoemd worden. Wel zullen katholieke en protestantse scholen zich vaak beroepen op de bijbel, of verwijzen naar Jezus van Nazareth als bron van inspiratie.

Scholen geven vandaag de dag op een verschillende manier gestalte aan die levensbe­schouwelijke dimensie van hun identi­teit. Die ver­schillen hangen voor een belangrijk deel samen met de veranderingen in de Nederlandse samenleving. Die is op levensbe­schouwe­lijk terrein zeer veelvormig gewor­den. Het meest zichtbaar is dat door de aanwe­zigheid van mensen uit diverse levensbeschouwelijke tradities, vooral bij allochtone groeperingen. Maar ook binnen de christelijke geloofs­gemeen­schappen lopen de opvattingen over geloofsbele­ving en kerk sterk uiteen. De leerlingen komen uit milieus die levensbe­schou­welijk sterker van elkaar verschillen dan rond 50 jaar geleden. Daarop stemmen zij hun beleid af, waardoor we meerde­re "typen" scholen zien ontstaan van een bepaalde richting.

*Als we - als voorbeeld - diverse typen katholieke scholen zouden willen omschrijven, kan dat wellicht het beste door ze op een "ontwik­kelingslijn" te zetten en daar - zeer globaal - de uitersten van te schetsen:*

*Aan de ene kant staat daar dan een school, die vooral be­volkt wordt door katholieke leerlingen, waar een sterke band met de plaatselijke parochie bestaat en waar levensbe­schou­welijk onderwijs gericht is op de overdracht van de katho­liek-chris­telijke traditie. Aan de andere kant staat een school, waar leerlingen uit alle mogelijke levensbe­schouwe­lijke milieus toegelaten worden, waar men sterk hecht aan openheid en ge­lijkwaardigheid van ieder en waar levensbe­schouwelijk onder­wijs gericht is op het leren omgaan met levens- en zinvragen, terwijl de katholiek-christelijk traditie nauwe­lijks richting­gevend is. Tussen deze beide uitersten bevinden zich verreweg de meeste katholieke scho­len, wat betreft de gestaltege­ving aan de levensbe­schouwe­lijke dimensie van hun identiteit.*

**Pedagogische identiteit**

Dit aspect is gaandeweg steeds belangrijker voor scholen geworden. De wijze waarop leraren met kinderen omgaan en de accenten die gelegd worden op de doelen die nagestreefd wor­den, zijn beeldbepa­lend voor een school.

In bepaalde gevallen hebben scholen hun onderwijs vorm gegeven op basis van ideeën van grote pedagogen. We kennen Montessori-scholen, Dalton-scholen, Vrije scholen, Jenaplan­scholen. Deze kenmerken zich door bepaalde opvattin­gen over de ontwikkeling van kinderen en over wat van belang is om aan kinderen te leren.

De meeste scholen laten zich in hun opvoedkundig handelen leiden door bepaalde opvattingen over wat waardevol is voor kinderen om te leren. En dat heeft dan weer te maken met hun visie op mens en samenleving, die ze ontlenen aan hun le­vens­beschou­wing.

Opvoedkundige waarden waar we dan aan kunnen denken zijn bij­voorbeeld:

* dat een school aandacht schenkt aan de individuele be­gaafd­heid van elk kind;
* dat de school het kind helpt zich naar vermogen te ont­plooien;
* dat een school kinderen leert om samen te werken en ver­schillen in aanleg of cultuur respecteert;
* dat een school kinderen leert niet alles voor zoete koek aan te nemen en kritisch maakt;
* dat een school de verwondering, die kinderen vaak hebben voor de natuur, stimu­leert en aandacht heeft voor de grote "levens­vra­gen".

Zoals al gezegd: opvoedkundige kenmerken hangen vaak samen met levensbeschouwe­lijke opvattingen, die in de school leven. Vaak zijn ze er een eerste concretisering van.

**Maatschappelijke identiteit**

Bij dit aspect gaat het vooral om die kenmerken, die te maken hebben met de relatie tussen school en samenleving. Een school heeft natuur­lijk altijd een maatschappelijke functie. Kinderen maken er kennis met de cultuur, waarin zij opgroeien en met allerlei vaardigheden, die ze nodig hebben om straks in de maatschappij te kunnen functione­ren.

Maar in de mate waarin de samenleving binnen de school een rol speelt, verschillen scholen van elkaar. Er zijn scholen die welbewust meedoen aan acties van Amnesty International. Andere scholen hebben een kind of een school "geadopteerd" om kinde­ren te leren, zorg te dragen voor hen die minder welvarend zijn dan zijzelf. Weer andere scholen brengen het dagelijks nieuws uit de omgeving of het Jeugd­journaal ter sprake in een gesprekskring of stemmen de keuze van de leesteksten erop af. Maar op andere scholen biedt het les­programma weinig ruimte voor het ingaan op de actualitei­ten. Zij leggen bijvoor­beeld meer de nadruk op het aanbrengen van die vaardigheden en kennis, die ze belangrijk achten voor de culturele en de persoonlijk­heidsontwikke­ling van de kinde­ren.

Een school met een hoog percen­tage kinderen met een niet-Nederland­se achtergrond kan ervoor kiezen, veel aan­dacht te besteden aan de thuissituatie van die kinde­ren en aan infor­matievoorziening aan de Nederlandse ouders. Voor weer een andere school zal de betrokken­heid op de wijk of de buurt belangrijk zijn.

We zien de laatste tijd steeds meer dat de maatschap­pelijke instituties en de politiek bepaal­de verwachtingen uitseinen naar de school. Dat betreft allerlei zaken: van het (weer) overdragen van waarden en normen tot een betere voorberei­ding op een toekom­stig beroep. Het is aan de scholen zelf om uit te maken in hoeverre zij aan die verwach­tingen tegemoet wil en kan komen.

Uiteraard spelen bij de keuzen die op dit terrein gemaakt worden, de levensbeschouwe­lij­ke visies en de waarden die de school voorstaat een belangrijke rol.

**Onderwijskundige identiteit**

In dit aspect komt - samen met het organisatorische - het eigene van de school zeer zichtbaar tot uiting. Want hierbij gaat het om kenmer­ken van de vorming die de school de kinde­ren aanbiedt. Daarbij kunnen we op de eerste plaats bijvoor­beeld denken aan de vakken die er gegeven worden.

Maar ook , en vooral, gaat het om de nadruk die op bepaalde vormingsgebieden gelegd wordt. Ligt er meer accent op de creatieve/kunstzin­ni­ge, de technische, de ethische of de cognitie­ve/kennisgerichte vorming? Welke keuzen zijn er ge­maakt? Is er een samenhang in wat de kinderen aangeboden wordt? Vanuit welke mens- en maatschap­pijvisie worden de verschillende vakken en vormings­gebieden aangeboden en hoe herkenbaar is dit?

Verder wordt bij dit aspect zichtbaar wat de inhoud van die vorming is, waar het over gaat en wat er ter tafel komt en wat niet (en natuur­lijk ook het waarom van die keuze!)

En natuurlijk gaat het hier ook over:

* de manier waarop met bedoelingen en inhouden van onder­wijs wordt omgegaan;
* hoe er wordt lesgegeven;
* welke leermiddelen er gebruikt worden;
* hoe de media worden ingezet;
* welke planning er gemaakt is;
* welke groeperingsvorm men hanteert;
* hoe er getoetst en geëvalueerd wordt;
* hoe prestaties gewaardeerd worden;
* welke aandacht aan voorlopers en achterblijvers ge­schonken wordt;

Bij dit aspect kan ook gerekend worden of en hoe de school vorm geeft aan buiten­school­se activiteiten. Daarbij kan ge­dacht worden aan bijvoorbeeld een jaarafsluiting door een musical, deelname aan een sponsorloop voor India, vieringen in de parochie, een schoolkoor, enzovoorts. Het al of niet aanwe­zig zijn van dergelijke activiteiten kan iets zeggen over de aard van de school en de accenten die gelegd worden.

**Organisatorische aspecten**

Dit aspect raakt aan de structuur, de regelingen en de afspra­ken op de school. Daarbij gaat het om zaken als:

* de leiding: de manier waarop die geregeld is, de mate van delegatie,
* de spreiding van de verantwoordelijkhe­den en dergelijke;
* de wijze waarop de besluitvorming en de medezeggenschap is georganiseerd;
* de relatie met externe instanties en organisaties: de schoolbegelei­dingsdienst, de leveranciers, de gemeente, de parochie, de wijkin­stel­lingen enzovoorts;
* de organisatie van het onderwijs: het rooster van les­sen, de school­tijden, de vakanties en dergelijke.

Dit organisatorische aspect heeft niet alleen maar te maken met het feit of dit soort zaken is geregeld, maar ook met de manier waarop met die regelingen wordt omge­gaan. Met andere woorden: om hier wat meer zicht op te krijgen moet men zich afvragen: welke stijl van leidingge­ven heerst er op de school: Kan ieder zo'n beetje zijn gang gaan, ondanks ge­maakte afspra­ken? Is de leerkracht koning in zijn eigen klas? Worden er functioneringsgesprekken gehouden?

Deze indeling in vijf invalshoeken (of aspecten) om het eigen karakter van de school te bekijken, kan helpen om wat beter te ontdekken, waaruit dat eigene nu eigenlijk bestaat!

**In de ogen van wie?**

Eerder zeiden we: het antwoord op de vraag "Wat voor school is dat?" zal verschillend kunnen zijn. Dat heeft niet te maken met juistheid of onjuistheid van hetgeen gezien of gezegd wordt. Maar het is in sterke mate afhankelijk van de betrok­kenheid bij de school van degene aan wie de vraag gesteld wordt.

Zo kan er bij ouders een ander "beeld" van de school bestaan dan bij de leraren zelf. Het kan zijn dat de school anders overkomt bij mensen *buiten de school*, dan bij de direct be­trokkenen.

Dat *"beeld"* van de school, zoals dat overkomt - het *imago* van de school, zoals dat genoemd wordt - hoeft niet eens te koppen met de feiten. Het kan ontstaan door van alles: een misver­stand, een praatje, een losstaande gebeurtenis. Maar omdat het leeft en omdat er toch over gesproken wordt, is het een gege­ven waar rekening mee gehou­den moet worden. Waarom? Omdat het bepalend kan zijn voor bijvoor­beeld de schoolkeuze van ouders of voor een bepaalde aanpak door een begeleider.

Het imago van de school kan dus verschillen van wat bijvoor­beeld een leerkracht of de directeur of het bestuur als het specifieke van de school ziet. Dat beeld van de school dat leeft bij de mensen *binnen* de school, noemen we wel het *zelf­beeld van de school*.

Het is natuurlijk duidelijk dat er bij de diverse mensen buiten de school verschillende imago's van de school kunnen bestaan. Een buurtbewoner kan een school maar lastig vinden vanwege de onrust in de buurt, terwijl een stagiaire van de PABO enthousiast is over alle buiten­school­se activiteiten. En ook de beelden van de mensen binnen de school zullen niet altijd gelijk zijn.

Als er grote *verschillen* bestaan tussen het - algemene - imago van de school en het beeld dat de school van zichzelf heeft, dan is er werk aan de winkel. Want dan kan er iets aan de hand zijn met de manier waarop de school zichzelf naar buiten manifesteert; het kan zijn dat de school haar bedoelingen en intenties niet duidelijk genoeg kan uitdra­gen; het kan zijn dat niet iedereen op dezelfde manier bijdraagt aan de beeld­vor­ming van de school. Kortom: er moet iets gedaan worden om het antwoord op de vraag wat voor school dit eigenlijk is, zo helder en werkelijkheidsgetrouw te geven.

Het komt ook nog wel eens voor dat in het antwoord op de vraag "Wat voor school is dat?" *wensen en feiten* door elkaar heen lopen. "We willen een eigentijdse school zijn, waarin zelfont­plooiing van kinderen centraal staat", zegt een team. Maar als het grootste deel van de lessen bestaat uit het klassikaal uitleggen van de leerstof, dan klopt dit wense­lijk beeld niet met het feitelijke.

Bij onze speurtocht naar het eigen karakter van de school kan dat onderscheid tussen imago en zelfbeeld en tussen feiten en wensen ons helpen om daar zo dichtbij als mogelijk is te komen.

**Het eigene van de school verandert steeds**

We hebben gezien dat het niet zo gemakkelijk is om het eigene van een school "in beeld" te krijgen.

* Identiteit blijkt veel kanten te hebben. Het is een com­plex begrip
* Men kan er op verschillende manieren naar kijken
* Wat je ziet is mede afhankelijk van je betrokkenheid bij de school en of je vooral naar de feiten of naar de inten­ties kijkt.

En als je dan de juiste foto denkt te kunnen maken, moet je je realise­ren, dat scholen net als mensen zijn: ze verande­ren voortdurend. Steeds zijn er factoren, omstandighe­den of perso­nen, die het beeld van de school beïnvloeden en wijzi­gen. Dat kan veroorzaakt worden door bijvoorbeeld verande­ringen in de bevolking van de buurt of door wisseling van leraren of door maatregelen van de overheid.

Vooral dat laatste grijpt op belangrijke punten in, in de eigenheid van veel scholen. Schaalvergroting zal leiden tot fusies en andere samen­werkingsverbanden, waardoor scholen gedwongen worden opnieuw na te denken over zichzelf en wat ze willen en zijn. Samenwerking met scholen voor speciaal onder­wijs drukt allen weer op de noodzaak na te gaan op welke wijze kinderen met bepaalde leermoeilijkheden kunnen worden opgevan­gen en welke specifieke wegen de school daar­bij wil gaan.

**Mission" van de school**

De laatste tijd zien we steeds meer het begrip "mission" opduiken, als het gaat over de identiteit van organisaties en dus ook van de school. Wat wordt daarmee bedoeld?

Onder de "mission" van een organisatie verstaan we een taak­stelling of een algemene doelstelling, die de organisa­tie na aan het hart ligt en in direct verband staat met de reden van haar bestaan. Je hoeft bij "mission" niet te denken aan zen­dingsdrang, al vindt een school die een "mis­sion" formuleert, wel dat ze een boodschap te vertellen heeft. In de "mission" wordt vaak aangegeven wat de meer­waarde van de school is, wat de school toevoegt aan haar bestaande aanbod. De "mission" van een school kan er bij­voorbeeld in bestaan, dat ze haar leer­lingen in een pedago­gische context een zo breed mogelijke vor­ming wil geven tot kritische, mondige mensen die midden in de wereld kunnen staan en zich sterk willen maken voor de kwali­teit van het bestaan...

Wat is nu precies de relatie tussen de "mission" en de identi­teit van een school? Het hebben van een "mission" en de wijze waarop daarvan gebruik gemaakt wordt in de communi­catie naar buiten toe, bepalen mede het gezicht van een school. Een "mission" is vaak een heel pregnante (kernachti­ge) formulering van wat de school als één van haar belang­rijkste trekken beschouwt. Vaak bevindt de "mission" zich op het grensvlak van de feitelijke en de wenselijke situatie: de bood­schap is een reëel gegeven, maar kan inhoude­lijk (nog) elementen van een streefbeeld bevatten.

Zo'n "mission" kan een school helpen om kort en krachtig uit te seinen waar ze voor wil staan. En dat is weer zeer be­lang­rijk voor haar contacten naar buiten, voor het beeld dat ze wil uitstralen en voor haar PR naar haar klanten: de ouders.