

## ESSAY

## 6. Benader thuiszittersproblematiek als pedagogisch vraagstuk

### Over het recht op een pedagogische relatie

*Martin Schravessande*

#### 'Song for the asking'

Aan mij zijn twaalf kinderen toevertrouwd met een hele batterij stickertjes uit het zorgcircuit. Zij hebben, hoewel allemaal tussen de dertien en achttien jaar, leerniveaus van halverwege de basisschool tot tweede klas VWO, en ze hebben allemaal nare ervaringen met onderwijs. Mijn hart bonkt. Ik ben hier niet voor opgeleid, heb geen ervaring met hun aandoeningen en zorgbehoeften en ben eigenlijk een beetje bang voor mensen met onvoorspelbaar of autistisch gedrag. Ik heb de stoelen in een halve kring gezet. Mijn zenuwen stijgen niet alleen als de kring volloopt, maar vooral als ik opzij kijk naar mijn gitaar. Als ze allemaal zitten, heet ik ze welkom en voel ik zoveel zenuwen en adrenaline dat ik niets anders kan doen dan wat ik me had voorgenomen: het grootste risico van mijn leven nemen. Ik heb me voorgenomen deze twaalfkinderen te benaderen met zo min mogelijk macht, autoriteit, hiërarchie en druk, maar vanuit kwetsbaarheid en gelijkwaardigheid. Daarom begin ik ze, schuchtere gezichten, sommige nog met een capuchon op, andere druk en beweeglijk, een klein donker jongetje nors en argwanend, te vertellen dat zo'n eerste dag vast heel spannend voor hen is. Dat ik graag die angst en onzekerheid met hen wil delen en dat ik daarom het jaar wil openen met iets wat ik zelf heel eng vind: zingen voor een publiek. En als ik mijn gitaar gepakt heb, vertel ik ze dat ik in de vakantie bij dit liedje steeds aan hen moest denken, ook al had ik ze nog niet ontmoet. Het liedje gaat namelijk over vragen stellen. Durven vragen om wat je nodig hebt en hoe mooi dat is.

Dan begin ik, licht trillend, 'Song for the asking' van Paul Simon, te spelen. In de anderhalve minuut van dat liedje gebeurt er iets. Door de spanning begrijp ik niet goed wat precies. Ook de kinderen hebben er achteraf niet over gepraat met elkaar. Alleen de moeder van Jesper vertelt twee dagen later dat Jesper niet begreep dat iemand die zo mooi kan zingen leraar werd. Er gebeurde iets. Ik zette mezelf op het spel, deed iets vreselijks kwetsbaars door me bloot te geven aan 'probleemkinderen' die ik niet eens kende, in het bizarre vertrouwen dat ze van al die zwakte, twijfel en onzekerheid die ik hun toonde geen misbruik zouden maken om hun eigen positie te versterken of eerder verdriet te wreken. Er gebeurde iets. Voor elf uur besluit Jordi de veilige capuchon af te zetten waarin hij zich volgens zijn moeder altijd verscholen houdt. Ronny begint een gesprek met zijn buurman over welke diagnoses hij allemaal heeft. Tijdens de lunch hoor ik een jongen en meisje enthousiast wedijveren over wie er het vaakst in elkaar geslagen is op hun vorige school.

Na een loopbaan met een accent op beleid en advies op het ministerie van OCW en bij de stichting voor Nederlands Onderwijs in het Buitenland, startte Martin Schravessande zes jaar geleden een thuiszittersklas op een kleine school voor speciaal onderwijs. Hij schreef hierover het boek 'De thuiszittersklas, op zoek naar de wil om te leren' (Van Gennep, 2021). Nu, na zes jaar dagelijks werken met in het onderwijs vastgelopen pubers, zoomt Martin voor het NTOR weer uit, nieuwsgierig naar de perspectieven die ontstaan

*wanneer we in het thuiszittersvraagstuk de pedagogische relatie centraal stellen.*<sup>1</sup>

### **Inleiding**

Als een kind hardnekkig en langdurig niet naar school wil stelt dat ons voor een pedagogisch raadsel. Dat hardnekkig niet naar school willen staat in Nederland bekend als 'thuiszitten'. Een thuiszitter is een leerling die langer dan vier weken niet ingeschreven staat op een school of niet naar school gaat zonder geldige reden.<sup>2</sup>

Bezien vanuit de veronderstelling dat een jong mens een natuurlijke drang tot *leren en ontwikkelen* heeft ligt het voor de hand om de thuiszittersproblematiek als pedagogisch vraagstuk te benaderen. Toch blijkt pedagogiek in de beleidsliteratuur en het maatschappelijk debat over dit onderwerp nauwelijks een rol te spelen. Het gaat daar steeds over (eveneens relevante) zaken als financiering, registratie, definitie, samenwerking, bestuurlijke organisatie, juridische kaders en systeemverbeteringen. Zelden of nooit over pedagogiek.

De manier waarop het vraagstuk doorgaans benaderd wordt noem ik hier de systeembenadering, omdat uitgangspunt is de veronderstelling dat een juiste inrichting van het onderwijsstelsel de crux in de oplossing van het probleem is. De systeembenadering van het thuiszittersvraagstuk kenmerkt zich door vragen als: hoe weten we hoeveel er precies zijn, wie moet de kosten voor extra zorg en aandacht opbrengen, wie is aansprakelijk en verantwoordelijk? Hoe kan leerplicht gehandhaafd worden, welk deel van het probleem hoort in het onderwijssysteem en welk deel in het zorgsysteem,

hoe weten de betrokkenen van elkaar wat ze doen? Hoe, door wie en wanneer moet besloten worden of een kind speciaal onderwijs nodig heeft, wat zijn de taken van het zorgteam in de school, hoe is de overdracht van kinderen met speciale behoeften van PO naar VO geregeld? Etc.

Een pedagogische benadering van het vraagstuk zou beginnen bij de vraag wat er hapert in de natuurlijke drang tot leren en ontwikkeling bij het kind in kwestie en welke impliciete vraag van het kind er schuilgaat achter deze hapering. Zo'n benadering kenmerkt zich door vragen als: is het kind gezien, niet alleen als object van diagnostiek, maar als individu in een unieke situatie? De pedagogische benadering roept (evenals de systeembenadering!) de vraag op naar welke randvoorwaarden en contextvariabelen op orde moeten zijn om de kans op verbetering zo groot mogelijk te maken. Maar in tegenstelling tot de systeembenadering stelt de pedagogische benadering één contextvariabele boven alle andere: de pedagogische relatie. Een pedagoog weet hoe lastig randvoorwaarden te beïnvloeden en verbeteren zijn en stelt daarom betekenisvol en verbindend contact met het kind centraal.

Een pedagogische relatie is een verhouding tussen twee mensen die primair draait om de ontwikkeling van de jongste van die twee. (Dat ook de oudere zich in een gezonde pedagogische relatie ontwikkelt is bijvangst). Het is een relatie die balanceert tussen enerzijds beschutting en veiligheid (dat heeft de pedagogische relatie gemeen met een zorg-relatie) en anderzijds de uitdaging tot nieuwsgierigheid, verkenning en leren. Het is een relatie die per definitie niet te systematiseren en te standaardiseren is. Het handelen van de pedagoog in een pedagogische relatie beantwoordt altijd aan de specifieke behoeften van een specifiek kind op een specifiek moment. Een leraar als vertegenwoordiger van het instituut school kan wellicht zeggen: 'als je niet naar school komt, kan ik niets voor je betekenen'. Een pedagoog kan in zo'n situatie

1 Met oprechte dank aan mr. Irene Voskamp-ter Borg voor haar feedback en commentaar. De auteur nodigt mensen die door de vragen in dit artikel geprikkeld zijn uit om verder te praten via [martin@opengeestig.nl](mailto:martin@opengeestig.nl)

2 Zie voor een exacte definitie van het begrip voor beleidsdoeleinden: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/toezicht-op-samenwerkingsverbanden-passend-onderwijs/thuiszittersregistratie/definitieverzuimers>

niet anders dan op zoek gaan naar de oorzaken van en oplossingen voor het thuisblijven.

De constatering dat *thuiszitten* te weinig als pedagogisch probleem benaderd wordt maakt nieuwsgierig naar nieuwe perspectieven die ontstaan als we dit wel doen. In dit artikel wil ik op zoek naar die perspectieven. Daarmee wil ik ook de consequenties voor onderwijsbeleid en -wetgeving verkennen zonder de pretentie als niet-jurist een juridische uitwerking te geven of de juridische implicaties te kunnen overzien. De bedoeling van dit artikel is om het debat over de oplossing van het vastzittende thuiszittersvraagstuk een andere draai te geven. De systeembenadering van het probleem heeft het aantal thuiszitters de afgelopen tien jaar immers niet doen dalen, hoewel daar wel degelijk werk verzet is.<sup>3</sup>

Eerst wil ik stil staan bij de vraag hoe het komt dat het thuiszittersvraagstuk meer als systeem- of organisatievraagstuk dan als pedagogisch vraagstuk wordt benaderd. Dat is vreemd als je kijkt naar de aard van het probleem maar verklaarbaar in het licht van de belangen van de betrokken partijen. Niemand lijkt er belang bij te hebben de pedagogische radeloosheid – een onvermogen tot effectief handelen in het rechtstreekse contact met het kind in kwestie – onder ogen te komen en zo de aandacht van het systeemvraagstuk te verleggen naar het pedagogische vraagstuk. Van leraren wordt pedagogische competentie verwacht. Logisch dat zij liever benadrukken dat ‘het systeem’ waarvoor managers, bestuurders en politici verantwoordelijk zijn tekort schiet. Zoals een automonteur niet graag toegeeft dat hij gewoon niet weet wat er mis is met die cilinder met dat vreemde rammetje, zo geeft ook een leraar niet graag zijn pedagogische radeloosheid toe.

Managers, bestuurders en politici worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid voor het thuiszittersprobleem. Omdat ze meer ver-

stand van bestuur, geld, wet- en regelgeving, informatie en samenwerking hebben dan van pedagogiek, benaderen ze het probleem liefst juridisch, financieel en bestuurlijk. Voor wie een hamer vast heeft lijkt alles op een spijker. En aan afschuiven op leraren door het probleem pedagogisch te benaderen hebben zij niets. Ze worden immers toch verantwoordelijk gehouden. Bovendien is ingrijpen in de professionele autonomie van de docent niet populair, omdat het als diskwalificatie van de pedagogische competentie van docenten kan worden opgevat.

Ouders van kinderen die vastlopen in het onderwijs zijn vaak, bewust of onbewust, bang dat zij iets niet goed gedaan hebben in de opvoeding of dat problematiek in hun gezin een rol speelt in de schooluitval. Het is voor hen prettiger om zich aan te sluiten bij het verhaal dat ‘het systeem’ fout zit dan pedagogische introspectie te plegen in hun opvoedingsstijl of de dynamiek in het eigen gezinssysteem. En de leerling? Die zit in een fase van zijn leven waar verzet tegen systemen en instituties een natuurlijke behoefte bevredigt.

‘Het systeem moet helemaal anders!’ Daar wordt iedereen het dus snel over eens. Zelfs het serieuze en goed ingevoerde Onderwijsblad van de AOB kopte afgelopen zomer met de goedkope slogan ‘Systeem duwt thuiszitters in de hoek’. Het systeem is niemand en zo’n uitspraak legitimeert ieder betrokken individu te denken dat hem geen blaam treft. Het systeem draagt immers schuld. De afgelopen jaren zijn er, vanuit de systeembenadering, wel degelijk enkele randvoorwaarden voor thuiszitters in het onderwijssysteem verbeterd. Er is betere registratie, meer samenwerking, de verkoking van geldstromen vanuit zorg en onderwijs is verminderd en er is meer onderzoek gedaan, onder andere door Movisie<sup>4</sup> en het Kohnstamm

3 Zie bijvoorbeeld het onder regie van de overheid gesloten ‘thuiszitterspact’. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2016/06/13/thuiszitterspact>

4 Leren van thuiszittersinitiatieven, Ontwikkelrecht als brug tussen zorg en onderwijs <https://www.movisie.nl/publicatie/leren-thuiszittersinitiatieven>

Instituut.<sup>5</sup> Is het aantal thuiszitters afgenomen? Nee.

Mijn praktijkervaringen met thuiszitters leerden me dat de uitweg uit de problemen van kinderen die niet naar school gaan meestal niet in systeemwijzigingen of organisatie-ingrepen lag maar in de kwaliteit van de pedagogische relatie die we met een kind wisten op te bouwen. In de thuiszittersvoorziening die ik samen met mijn collega Merel van der Donk vanaf 2016 heb opgezet leken alle systeemvoorwaarden tegen te zitten. Er was weinig geld, geen grote professionele ondersteuningsorganisatie (onze school heeft slechts 90 leerlingen, en is gespecialiseerd in leerlingen met een veel lager IQ), er was geen ervaring met voortgezet onderwijs, er waren geen bestendige samenwerkingsrelaties met zorginstellingen en de verhouding met het betrokken samenwerkingsverband was gespannen. En toch (of juist daarom?) lukte het. We kregen kinderen weer aan het leren, vrijwel altijd met een staatsexamen of succesvolle uitstroom naar een vervolgopleiding tot gevolg. Vaak ging het hier om kinderen die al meerdere scholen (waaronder ook speciale scholen), jeugdzorg en vastgelopen behandelingen in de jeugd-ggz achter de rug hadden.

Onze beperking werd ons succes. Omdat het onmogelijk was alle randvoorwaarden en systeemvereisten goed te regelen (wat waarschijnlijk nooit mogelijk is) waren we gedwongen de verbetering te zoeken in de pedagogische relaties die wij met onze leerlingen aangingen. En juist dat bleek de kritische succesfactor te zijn. Vrijwel al onze ex-leerlingen zullen dat beamen.

Betekenisvol contact in een intensieve, intieme pedagogische relatie, daar zat de sleutel. Was dat makkelijk? Nee, het was dikwijls slopend, emotioneel uitputtend, geregeld frustrerend en het voelde alsof we elke dag opnieuw begonnen met leren. Maar het was ook prachtig, vrijkend, bevredigend, leerzaam, verbindend en hoopgevend. Kortom: het was zoals pedagogiek moet zijn.

Het hielp dat we geen strak geplande diplomataargets, prestatie-bekostiging en toetsdruk voelden. Je zou kunnen zeggen dat we geen onderwijs hadden dat de pedagogiek in de weg zat. Kan dat? Onderwijs dat pedagogisch handelen in de weg zit? Dat hangt er uiteraard vanaf hoe je onderwijs en pedagogiek definieert, maar in de definitie die de meeste reguliere VO-scholen aan het begrip onderwijs geven kan dat. Ze verzorgen onderwijs dat ontstaan is in de tijd van mechanisch techno-utopisch denken over onderwijs, de tijd na de ontzuiling en het demasqué van de grote ideologieën en utopieën van de 20<sup>e</sup> eeuw. De tijd waarin niemand over 'bildung' durfde te spreken en het klaarstomen van kinderen voor een rol als effectieve consument en producent in een neo-liberale markt-samenleving, bij afwezigheid van andere toekomstbeelden, de focus ging bepalen.

Dit mechanische onderwijs gaat niet primair uit van een opvatting over gezonde intermenselijke (waaronder pedagogische) relaties en gemeenschapsvorming of van een gedeeld streefbeeld van wat een psychisch en fysiek gezond volwassen mens zou moeten zijn. Het gaat uit van onderwijskundig procesdenken en rendementsdenken waarin input wordt omgezet in output en waarin problemen van kinderen begrepen worden als hickups in het systeem die om procedurele of protocollaire aanpassingen vragen. Dat wij in onze thuiszittersklas minder gehinderd werden door de verplichting om onderwijs in deze betekenis aan kinderen toe te dienen, is een belangrijke succesvariabele geweest. Met deze laatste twee alinea's lijk ik kritiek te geven op het huidige onderwijssys-

5 E. Krijnen e.a. (2021), *Zicht op Thuiszitten. Geschillen over toelating, verwijdering of ontwikkelingsperspectief van (dreigende) thuiszitters*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapport 1071, projectnummer 40841). En: M.H. Binsbergen e.a. (2019). *Niet thuisgeven. Schooluitval vanuit het perspectief van thuiszitters*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapport 1030, projectnummer 20774); <https://kohnstammstituut.nl/rapport/niet-thuisgeven>

teem. Dat lijkt paradoxaal in een artikel dat er voor pleit de systeembenadering van een onderwijsprobleem los te laten. Mijn kritiek geldt echter niet een specifiek onderwijssysteem maar überhaupt de gedachte dat iets anders dan de gezonde pedagogische relatie centraal zou moeten staan in onderwijs.

### **De noodzaak tot meer aandacht voor de pedagogische relatie**

De vraag naar de pedagogische relatie is niet alleen voor thuiszitters of uitvallers relevant. We kunnen niet uitsluiten dat voor de meer dan 99% van de Nederlandse leerlingen die niet thuis komen te zitten, weliswaar de toediening van het product onderwijs geborgd is, maar dat geldt voor lang niet iedereen voor een gezonde pedagogische relatie. Daarmee ontstaat het risico dat een deel van de samenleving straks (en waarschijnlijk nu ook al) wel, om in de drieslag van Biesta<sup>6</sup> te spreken, gekwalificeerd is, maar onvoldoende gesocialiseerd en gesubjectiveerd. Want kwalificatie is met wat moeite wel met een mechanistische onderwijsopvatting te realiseren, maar voor socialisatie en subjectificatie (persoonsvorming) is een gezonde pedagogische relatie nodig. Het sociaal leren functioneren in een samenleving en jezelf leren kennen en een identiteit opbouwen, gebeurt niet in de relatie tussen een instituut (of een 'professionele' vertegenwoordiger van dat instituut) en een kind. Het gebeurt altijd in een relatie tussen twee (of meer) kwetsbare, feilbare en zoekende mensen.

We kunnen speculeren over het verband tussen het achterwege blijven van socialisatie en subjectificatie en problemen met de mentale volksgezondheid, radicalisering, complot-denken, functioneren van onze democratie en samenwerkend vermogen in de samenleving. Concreete gegevens ontbreken maar het is, zeker in het licht van het schrijnend gebrek aan eenheid waarmee de samenleving op de recente pande-

mie reageert, eenvoudiger voor te stellen dat dit verband er wel is, dan dat het er niet is. In dit licht zijn we in onze thuiszittersklas de afgelopen jaren onze leerlingen steeds minder gaan zien als 'vreemde gevallen' maar als klokkenluiders. Het zijn de kinderen die ons al in hun vroege puberteit waarschuwen dat mechanistisch onderwijs dat puur op kwalificatie gericht is en niet op pedagogische (en dus socialiserende en subjectiverende) relaties, schadelijk is voor kinderen. Als we daadwerkelijk gehoor geven aan die waarschuwende roep, dan blijken ze op te knappen en na enkele jaren in onze klas volwaardig mee te kunnen draaien in de samenleving.

Naast de subjectificatie en socialisatie zijn er nog andere pedagogische taken die blijven liggen door de eenzijdige focus van scholen op de kwalificerende functie van onderwijs en dus op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. De fysieke ontwikkeling krijgt onvoldoende aandacht. Onderzoek wijst steeds weer uit dat kinderen te weinig bewegen.<sup>7</sup> Ook ontwikkelingen in de mentale gezondheid van kinderen roepen om pedagogisch handelen. De jeugdhulpverlening (jeugd zorg, jeugd-ggz en kinder- en jeugdpsychiatrie) bezwijkt onder de groeiende psychische problematiek van kinderen. Het is een gevaarlijke fictie om te denken dat dit probleem alleen curatief aangepakt hoeft te worden. Preventie van psychische klachten van kinderen is noodzakelijk maar geen taak van een kinderpsychiater of psycholoog. Deze preventieve taak ligt in het domein van de pedagogie, of die rol nu door een ouder, tante, leraar of volleybaltrainer wordt ingevuld.

Ons thuiszittersexperiment is niet de enige plek waar een roep om de terugkeer van pedagogiek in het onderwijs klinkt. Verschillende pedagogen, belangengroepen (voor kinderen met autisme, hoogbegaafdheid, etc.) en verbanden van vakbewuste docenten vragen aandacht

6 Zie bijvoorbeeld: <https://www.lemniscaatonderwijs.nl/video/de-drieslag-van-biesta-in-de-praktijk>

7 Zie onder publicaties op [www.kenniscentrumsportenbewegen.nl](http://www.kenniscentrumsportenbewegen.nl)

voor pedagogiek in het onderwijs.<sup>8</sup> Ook de sociaaldemocratische pleitbezorgers van onderwijs als instrument om kansengelijkheid te verkleinen komen terug op de eenzijdige focus op rendement en kwalificering. Voor kinderen met sociaaleconomische achterstanden heeft die focus immers alleen een gunstig effect in combinatie met intensieve pedagogische aandacht die veel scholen niet kunnen opbrengen. Het effect is dat output-gefixeerd onderwijs juist de bevoorrechten in de samenleving, met een goed pedagogisch thuis klimaat en dure bijlessen en huiswerkbegeleiding, bevoordeelt.

Het *effect* van de roep om terugkeer van pedagogiek in het onderwijs blijft echter beperkt. Mentoraat, burgerschap, zorgstructuren, het zijn nog altijd zaken die veel scholen 'erbij' doen. Het zijn aanvullingen op hun primaire activiteit: het toedienen van het product onderwijs, een activiteit die nog steeds nogal mechanisch benaderd wordt. Nog weinig scholen zien het bouwen aan een gezonde pedagogische relatie, burgerschap en zorg voor het mentale welzijn van kinderen echt als hun primaire proces. Nog steeds lopen docenten met de begrijpelijke opmerking 'ik ben leraar hoor, geen psycholoog!' weg voor het appel dat kinderen, soms in de vorm van moeilijk verstaanbaar gedrag, doen op hun pedagogisch vakmanschap.

Er lijkt angst te heersen dat het onderhouden van de pedagogische relatie straks alle aandacht opslokt en dat kinderen geen wiskunde of geschiedenis meer leren. Ervaringen in onze thuiszittersklas tonen echter het tegendeel aan. Als er een solide en veilige pedagogische relatie met een volwassene is, gemeenschapszin in de klas of op school en afdoende zorg en aandacht voor het mentale welzijn van kinderen, ontstaat er ruimte voor een oprechte, belangstellende wil tot leren op allerlei terreinen. Die oprechte

wil tot leren verbetert ook het didactisch rendement (en dus de output!) van de onderwijsaandacht die we aan kinderen besteden.

Volop noodzaak dus voor een meer pedagogische benadering. Maar wat betekent het als onderwijs primair uitgaat, zoals in onze thuiszitterklas, van de pedagogische relatie? Ten eerste betekent het dat we aandacht hebben voor onze basishouding als leerkrachten, die immers bepalend is voor het succes van de pedagogische relatie. De onze moet kloppen want van de basishouding van leerlingen mogen we geen verwachtingen hebben. Ze komen juist in onze klas omdat ze psychisch ontregeld zijn. Die basishouding versta ik als: observatie, geduld, integriteit, gelijkwaardigheid, zelfreflectie, morele bescheidenheid en liefde.<sup>9</sup> Ten tweede reflecteren we steeds weer op wat een pedagogische relatie 'gezonder' maakt: sociaal/emotionele veiligheid, ruimte en vertrouwen, maar ook uitdaging en stimulering, inclusie en menselijk – dus niet professioneel of institutioneel – contact.

### Verkenning van het 'recht op een pedagogische relatie'

Als het waar is dat onderwijs in zijn mechanistische betekenis de vorming van pedagogische relaties in de weg kan zitten, werpt dat de boeiende vraag op wat een overheid (namens de samenleving) nu precies moet proberen te borgen. Anders geformuleerd: we doen allemaal ons best het recht op onderwijs te borgen, maar wat is nu precies het object van dat recht? Het is ook juridisch relevant om ons af te vragen of dat object een product, een voorziening of een relatie is. Stellen we de *toediening van onderwijs* centraal of het aanbieden van de pedagogische relatie? Wat zou het betekenen als het universeel erkende recht op onderwijs van kinderen, als bedoeld in art. 28 lid 1 van het Verdrag inzake de rechten van het kind, in Nederland geïn-

8 Bijvoorbeeld stichting NIVOZ doet veel om deze stem te laten klinken en docenten te trainen in wat zij 'pedagogisch tact' noemen; [www.nivoz.nl](http://www.nivoz.nl)

9 Vergelijk ook het recente proefschrift van Lisette Bastiaansen, *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*, Garant uitgevers 2022.

terpreteerd zou worden als het *recht op een pedagogische relatie*?

Het borgen van een recht door middel van wetgeving en handhaving lijkt wellicht eenvoudiger wanneer dit recht op zo'n manier geoperationaliseerd wordt dat het kwantificeerbaar en objectiveerbaar is, zoals door het tellen van het feitelijke aantal uren aanwezigheid in een gebouw dat tot doel heeft de voorziening onderwijs te leveren. Maar het feit dat een dergelijke operationalisering meer praktische aanknopingspunten voor handhaving lijkt te bieden mag geen reden zijn om een grondrecht eng of plat te interpreteren. Grondrechten kennen opzettelijk een formulering die breed genoeg is om een wettelijke uitwerking aan dat grondrecht te geven die dit recht voor zoveel mogelijk verschillende mensen en situaties borgt.

Het meest algemene kader voor een beschouwing wat een overheid nu precies zou moeten borgen met betrekking tot de ontwikkeling van kinderen vinden we in het Verdrag inzake de rechten van het kind. Art. 8, 27, 28 en 29 van dat verdrag gaan expliciet over ontwikkeling en onderwijs, waarbij niet duidelijk wordt hoe die twee begrippen zich tot elkaar verhouden. Geen van de artikelen biedt duidelijkheid over wat er onder *onderwijs* verstaan wordt. Het lijkt alsof dat bekend verondersteld wordt. De formulering van art. 28<sup>10</sup> met begrippen als 'verplicht stellen' en 'beschikbaar stellen', stuurt richting een opvatting van het begrip *onderwijs* als een *voorziening* of een *product* en dus niet als een ontwikkeling bevorderende relatie. Art. 18, dat gaat over de ouderlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van kinderen, impliceert juist het recht op een relatie (name-

lijk een verantwoordelijkheidsrelatie).<sup>11</sup> Art. 27 verwoordt het recht op een levensstandaard die 'toereikend' is voor de ontwikkeling van een kind en de verantwoordelijkheid van overheden om ouders te ondersteunen bij het bieden van die levensstandaard aan hun kinderen.<sup>12</sup> Ook hier wordt niet beschreven wat kinderen precies moeten ontvangen, maar slechts hoe overheden ouders in staat moeten stellen om hun verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van kinderen waar te maken.

Blijkbaar ligt de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van kinderen (art. 18) bij ouders en moeten overheden (art. 27) de invulling van die verantwoordelijkheid ondersteunen. Een onderdeel van die ontwikkeling, namelijk de deelname aan primair onderwijs, wordt (art. 28) geregeld door overheden te verplichten onderwijs beschikbaar te stellen en ouders te verplichten hun kinderen daar heen te sturen. Maar hoe zit het dan met de verantwoordelijkheid van het instituut onderwijs voor de ontwikkeling van kinderen? En wat als ouders kinderen wel zorg (voedsel, kleding, onderdak) kunnen bieden maar aan de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van hun kinderen onvoldoende invulling kunnen geven? Het Verdrag inzake de rechten van het kind is niet duidelijk over de rol van het instituut onderwijs voor de ontwikkeling van kinderen in brede zin, ook niet op het moment dat ouders daarin te kort schieten.

10 Lid 1: De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs, en teneinde dit recht geleidelijk en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, verbinden zij zich er met name toe: a. primair onderwijs verplicht te stellen en voor iedereen gratis beschikbaar te stellen (...).

11 Art. 18:1: De Staten die partij zijn, doen alles wat in hun vermogen ligt om de erkenning te verzekeren van het beginsel dat beide ouders de gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen voor de opvoeding en de ontwikkeling van het kind.

12 Art. 27:3: De Staten die partij zijn, nemen, in overeenstemming met de nationale omstandigheden en met de middelen die hun ten dienste staan, passende maatregelen om ouders en anderen die verantwoordelijk zijn voor het kind te helpen dit recht te verwezenlijken, en voorzien, indien de behoefte daaraan bestaat, in programma's voor materiële bijstand en ondersteuning, met name wat betreft voeding, kleding en huisvesting.

Art. 29 beschrijft wel waarop onderwijs volgens de verdragspartijen gericht dient te zijn (wat zeker niet hetzelfde is als een definitie van wat onderwijs is) en dan verschijnt juist weer een heel breed palet van ontwikkeltaken, waarin je de door Biesta genoemde onderwijstaken herkent: subjectificatie (1a), socialisatie (1b en c) en (in mindere mate) kwalificatie (1d).<sup>13</sup> Het is niet duidelijk hoe deze brede, pedagogisch georiënteerde invulling van het begrip 'onderwijs' strookt met de opvatting van onderwijs als beschikbaar te stellen en (in het geval van primair onderwijs) te verplichten voorziening of product. De in art. 29 genoemde begrippen als *ontplooiing* en *bijbrengen van eerbied*, lijken toch bij uitstek zaken die in een intermenselijke relatie tot stand komen en niet door het beschikbaar stellen en verplichten van (gebruikmaking van) een voorziening.

Het gaat mij er hier niet om mogelijke inconsistenties of tekortkomingen in het verdrag aan te tonen. We moeten vaststellen dat de inhoud van het begrip 'onderwijs' niet helder gedefinieerd is en de verhouding tussen de begrippen ontwikkeling en onderwijs evenmin. Er is dus interpretatieruimte. We kunnen, conform art. 28 van het verdrag, de nadruk leggen op het recht op onderwijs als product of voorziening,

13 Art. 29:1 sub a noemt: 'de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind' wat duidt op subjectificatie. Sub b noemt: 'het bijbrengen van eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden, en voor de in het Handvest van de Verenigde Naties vastgelegde beginselen' en sub c: 'het bijbrengen van eerbied voor de ouders van het kind, voor zijn of haar eigen culturele identiteit, taal en waarden, voor de nationale waarden van het land waar het kind woont, het land waar het is geboren, en voor andere beschavingen dan de zijne of hare'. Hiermee is grotendeels het begrip 'socialisatie' gedekt. Sub d begint met 'de voorbereiding van het kind op een verantwoord leven in een vrije samenleving' waarin die 'voorbereiding' kan worden opgevat als het kwalificeren van kinderen voor een dergelijk leven.

wat ten tijde van de invoering van de leerplicht in Nederland, lang voor de totstandkoming van het verdrag, zeker voor de hand lag.<sup>14</sup> We kunnen echter ook de nadruk leggen op het borgen van de relationele randvoorwaarden voor ontwikkeling, zoals verantwoordelijke ouders (art. 18) en iemand die je zaken als eerbied bijbrengt (art. 29). In de voorgaande paragraaf heb ik laten zien dat zo'n relationele interpretatie van het recht op onderwijs wellicht beter tegemoet zou komen aan wat onze tijd van onderwijs vraagt.

Historisch gezien is er geen argument om de interpretatie van onderwijs als voorziening of product als canoniek te beschouwen. In de klassieke oudheid waren 'scholen' sociale verbanden en geen gebouwen. Wat we weten over onderwijs in de tijd van Plato is dat het bij uitstek relationeel werd opgevat. Onderwijs was een wandeling. In het middeleeuwse gilde stond de meester-gezel-relatie centraal. Het gilde was geen schoolgebouw en de meester was geen instrument dat de inhoud van een geobjectiveerde database vol vaardigheden en kennis op de gezel overdroeg. Er was sprake van een menselijke relatie en kennis en vaardigheden waren niet zomaar af te splitsen van de persoon van de meester.

Wellicht is het scheiden van onderwijs en pedagogiek een kunstmatig en redelijk recent construct, dat ooit nuttig was om de beschikbaarheid van onderwijs als voorziening en product voor iedereen te borgen, maar dat in ons huidige tijdsgewricht tot problemen leidt. Ze zijn simpelweg niet te scheiden. Het is in de huidige samenleving niet meer mogelijk om goed invulling te geven aan pedagogische verantwoordelijkheid zonder het instituut school (zoals dat in de 18<sup>e</sup> eeuw voor de welgestelden nog wel mogelijk was met behulp van huisleraren en gouvernantes). Tegelijk is het ineffectief en verarmend om onderwijs aan te bieden zonder dat een gezonde pedagogische relatie

14 Omdat de focus lag op armoedebestrijding en sociale verheffing in plaats van op individuele ontplooiing.



geborgd is. (Zoals dat rond 1900, voor het primaire doel dat destijds beoogd werd, nog wel effectief was.)

Terug naar de vraag: wat als de Nederlandse overheid de collectieve verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van kinderen zou opvatten als *het borgen en ondersteunen van gezonde pedagogische (verantwoordelijkheids-) relaties?* Hiermee zou worden aangesloten bij de ondersteuningsverantwoordelijkheid van overheden (staten) richting ouders zoals die in art. 18 en 27 van het Verdrag inzake de rechten van het kind verwoord is. Voor het onderwijs zou dit betekenen dat het niet slechts een rol vervult in de invulling van art. 28 van dat verdrag, waarin de beschikbaarheid en (ten dele) verplichting van een voorziening wordt geregeld, maar ook in de invulling van art. 27 en 29 waarin de randvoorwaarden voor de ontwikkeling van kinderen (27) en een deel van de inhoudelijke (en dus ook niet-cognitieve!) invulling van die ontwikkeling (29) beschreven zijn. De focus ligt dan niet meer primair bij de toediening aan kinderen van een gestandaardiseerd en gesystemiseerd product dat we onderwijs noemen, maar bij de invulling van een collectieve verantwoordelijkheid voor een gezonde pedagogische relatie voor elk kind.

De verdeling van verantwoordelijkheden tussen ouders en overheden hoeft bij zo'n relationele interpretatie van het recht op onderwijs niet anders te zijn dan in de overige artikelen van het Verdrag inzake de rechten van het kind of in art. 247 van het Burgerlijk Wetboek over het ouderlijk gezag. De verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van het kind ligt primair bij de ouders maar de overheid is verantwoordelijk te ondersteunen of over te nemen wanneer de invulling van die verantwoordelijkheid in gevaar komt. Zo zal de uitwerking van dit idee ook niet leiden tot de karikatuur die de 'ik ben leraar – geen psycholoog!'-docent vreest. Voor veel kinderen is, door een gezond pedagogisch thuisclimaat, een flink deel van de pedagogische relatie al ingevuld. Het gaat om de maatschappelijke verantwoordelijkheid om

voor die pedagogische relatie te zorgen, waar ouders deze relatie onvoldoende invulling kunnen geven. Die verantwoordelijkheid mag in het onderwijs gevoeld en wellicht ook juridisch verankerd worden.

Als de samenleving verantwoordelijkheid neemt om te zorgen dat ieder kind een gezonde pedagogische relatie heeft, dan wil dat natuurlijk niet zeggen dat de verplichting voor overheden tot het beschikbaar stellen van onderwijs daarmee vervalt. Maar de verantwoordelijkheid voor situationeel passende pedagogische keuzes omtrent het hoe, waar, wanneer en hoeveel van onderwijs wordt niet bij een systeem maar bij een mens neergelegd. Zo wordt meer recht gedaan aan het in essentie individuele, relationele en niet-mechanische karakter van de ontwikkeling van kinderen. Er is in dit perspectief geen noodzaak om de leerplicht af te schaffen. Er komt alleen minder uitvoeringsdruk op de Leerplichtwet te liggen omdat problemen van kinderen die niet aan onderwijs deelnemen in eerste instantie pedagogisch benaderd worden in plaats van als te sanctioneren overtredingen.<sup>15</sup>

### **Perspectieven bij het denken vanuit recht op een pedagogische relatie**

Nadruk op de pedagogische relatie en een formalisering daarvan in verantwoordelijkheden voor het onderwijs moeten niet leiden tot een stijve bureaucratische verankering van die verantwoordelijkheden. Dat is ook niet nodig als we uitgaan van pedagogische 'relatiehouders'. De pedagogische relatiehouder is een mens van vlees en bloed die namens de samenleving als

15 In de wereld van de leerplichtfunctionarissen is overigens die nadruk op het sanctioneren van overtredingen gelukkig al flink afgenomen. Daar is met name aandacht voor randvoorwaarden en systeemoplossingen voor in de plaats gekomen. Bij een enkele leerplichtambtenaar is het verschoven naar oprechte pedagogische aandacht voor de verzuimende leerlingen. Het is een vreugde en vaak een succes om met zulke leerplichtfunctionarissen samen te werken!

eerste aanvult en ondersteunt in de pedagogische verantwoordelijkheid van ouders. Verschillende mensen in het onderwijs kunnen relatiehouder zijn. Een zorg-coördinator, een IB'er<sup>16</sup> of een onderwijsondersteuner, maar in de meeste gevallen zal het gewoon een leerkracht zijn. Als maar duidelijk is wie het is.

Voor jonge kinderen zal de meester of juf op de basisschool logischerwijs de pedagogische relatiehouder zijn. Dat geeft gelijk een heldere en krachtige onderbouwing van het belang van kleine klassen en voldoende vrije ruimte in het curriculum. Er ligt geen ingewikkelde bewijslast meer bij basisschoolleerkrachten om aan te tonen waarom ze niet met administratieve taken en nieuwe curriculum-eisen, leermethodes en projecten overstelpst moeten worden. Het antwoord is eenvoudiger geworden: omdat een aanzienlijk percentage van de arbeidstijd 'vrij' moet zijn om voor kwalitatief goede pedagogische relaties te zorgen. Het begrip 'vrij' moet hier ruim opgevat worden, want werken aan de pedagogische relatie kan ook tijdens individuele uitleg over een deelsom. 'Ben je deze zomer naar Turkije geweest? Hoeveel kilometer rijden is dat?'<sup>17</sup> Reden jullie daar drie dagen over? Wat deed je in de auto om je niet te vervelen? En hoeveel kilometer is dat per dag?' In de persoonlijke belangstelling tussen de didactiek door wordt zo gebouwd aan de pedagogische relatie.

Om die oningevulde tijd daadwerkelijk ten goede te laten komen aan een hogere kwaliteit van pedagogische relaties zullen PABO's hun naam eer aan moeten doen door zich daadwerkelijk op te stellen als pedagogische instituten, in plaats van vakopleidingen voor onderwijstoediening. Voor de lerarenopleidingen

voor het VO geldt dit eveneens. Natuurlijk roept het recht op een pedagogische relatie de vraag op wat dan precies een gezonde pedagogische relatie is. Dat zijn ingewikkelde maar wel gezonde discussies, omdat ze de vraag welk soort contact tussen leraar en lerende goede leervoorwaarden schept centraal stellen in de lerarenopleidingen. In de praktijk zal dan in hoofdlijnen het recht op een pedagogische relatie geoperationaliseerd worden door 'voldoende uren in contact staan met een volwassene met voldoende pedagogische scholing en vaardigheden'. Een diploma van een PABO of lerarenopleiding die zich met recht een pedagogisch instituut mag noemen zal logischerwijs een rol spelen bij het vaststellen van die scholing en vaardigheden.

Art. 29 van het Verdrag inzake de rechten van het kind geeft het onderwijs expliciet de opdracht enkel universele waarden (eerbied voor rechten, vrijheden, ouders, cultuur en natuur) over te dragen. Het gestuntel van scholen die deze opdracht opvatten in de geest van art. 28, dus als een stuk lesinhoud dat via een curriculum moet worden overgedragen, zou verholpen worden met een meer relationele opvatting van het begrip 'onderwijs'. Het inzicht dat waardenoverdracht plaatsvindt in menselijke relaties en niet in voorgeschreven schoolcurricula maakt ruimte voor een rijkere, prettiger en flexibeler uitwerking van de in art. 29 verwoorde opdracht. Zo worden belangrijke universele menselijke waarden overgedragen door ze voor te leven in plaats van door ze uit te spelen.

Borging van het recht op een pedagogische relatie geeft leraren in het VO een instrument in handen om vanuit hun professionaliteit steviger te staan tegenover overheden en managers. Zij dragen immers wettelijk verantwoordelijkheid voor het vormgeven van gezonde pedagogische relaties met kinderen en kunnen dus met een juridische basis ruimte, tijd en middelen claimen om invulling aan die verantwoordelijkheid te geven. In de huidige situatie is een leraar primair verantwoordelijk voor het

16 Een Intern Begeleider (IB'er) is binnen een onderwijsinstelling belast met de ontwikkeling, coördinatie en uitvoering van het zorgbeleid van de school en de begeleiding van leraren.

17 Een meerjarig 'meereizende' leerkracht zoals onder andere op Vrijescholen gebruikelijk is zou de opbouw van de pedagogische relaties nog versterken.

beschikbaar stellen van de voorziening onderwijs en moet hij het onderhouden van gezonde pedagogische relaties er maar een beetje bij doen in de tijd die hij daar in meer of mindere mate voor krijgt of zelf weet vrij te spelen.

Het denken vanuit het recht op een pedagogische relatie zou VO-scholen stimuleren om serieuzer werk te maken van de zorg voor die relaties. Het zou scholen aanzetten om zich vragen te stellen over wat een gezonde pedagogische relatie eigenlijk is, hoe je dat borgt, en wat leerkrachten nodig hebben om die relaties aan te gaan. Het zou leiden tot interessante organisatie-experimenten, zoals het verdelen van mentoraat over alle leerkrachten, het loslaten van het onderscheid tussen mentoraat en zorgteam (waarin dus de mentor vanuit de gezonde relatie met het kind bijzondere behoeften en benodigde aanpassingen beoordeelt en niet een zorg-expert die veel professionaliteit heeft maar het kind onvoldoende kent) of het langer werken met klassenleerkrachten die meerdere vakken aan 'hun' klas geven zodat er meer tijd is voor relatie-opbouw.

Terug naar thuiszittersproblematiek. In uitvalsituaties is helder dat er, ook al gaat een kind niet naar de lessen, een pedagogische verantwoordelijkheid bij de relatiehouder op school ligt. Met het langdurig verzuim is immers afdoende bewezen dat ouders ondersteuning nodig hebben bij het waarmaken van hun pedagogische verantwoordelijkheid. Op basis van een zorgvuldig opgebouwde pedagogische relatie is er door de relatiehouder (mentor, leerkracht of zorgcoördinator) beter vast te stellen wat een kind nodig heeft en welke aanpassingen in het onderwijs nodig zijn. Ook hier is de mate waarin een volwassene intiem en zinvol contact kan maken met het kind bepalend voor de kwaliteit van de informatie die het kind afgeeft over zijn noden, behoeften en belemmeringen. (Waarmee die informatie vaak waardevoller is dan de informatie uit de vele psychologische tests en onderzoeken die kinderen in deze situatie nu ondergaan).

In voorkomende situaties kan het zijn dat de pedagogisch relatiehouder op school vaststelt dat ook hij, bijvoorbeeld vanwege de ernst of intensiteit van de problematiek, zijn pedagogische verantwoordelijkheid niet meer kan waarmaken. In dat geval is niet de eerste stap het zoeken van een nieuwe school of een andere voorziening, maar het vinden van een nieuwe pedagogische relatiehouder die, voor er ingrijpende beslissingen genomen worden, begint met het zorgen voor een gezonde pedagogische relatie. Het is deze aanpak, waarin het bewerkstelligen van een vertrouwensrelatie voorafgaat aan ingrijpende keuzes over hoe het onderwijsstraject van een vastgelopen of uitgevallen leerling vervolgd moet worden, die in onze thuiszittersklas tot succes leidt.

Enigszins speculatief maar wel interessant zijn de implicaties van een recht op pedagogische relaties op het lerarentekort. Het vak van leraar wordt niet aantrekkelijk genoeg gevonden. Zou het kunnen dat een vakopvatting waarin de pedagogische relatie en dus de werkelijke verbinding met een kind en zijn toekomst centraal staat, aantrekkelijker is dan een louter instrumentele rol in een instituut waar de toediening van onderwijs centraal staat? Hoeveel mensen zijn er niet die na een boeiende loopbaan, verwerving van levenservaring en enige financiële armslag, graag pedagogische relaties zouden aangaan? Het is niet ondenkbaar dat voor veel van die mensen een rol in het 'beschikbaar stellen van de voorziening onderwijs' alleen niet interessant genoeg is, maar in combinatie met boeiende pedagogische relaties wel.<sup>18</sup>

18 Het is een punt dat vaak emotie opwekt onder leraren: de suggestie dat iemand buiten hun vakgebied hun rol wel even zou kunnen overnemen. Natuurlijk is dat niet waar, maar de reactie van leraren op dit punt is vaak zo fel dat de discussie hierover is scheefgetrokken. Het idee dat een civiel ingenieur van zestig die twee kinderen heeft opgevoed en gedreven wordt door een oprechte belangstelling voor pedagogiek en onderwijs nog vier jaar naar school zou moeten voordat hij wiskunde kan geven aan 2-vmo leerlingen is ridicul. Daarmee

De verhouding tussen maatwerk en systeem wordt anders wanneer gedacht wordt vanuit pedagogische relaties. De verantwoordelijkheid voor borging van de pedagogische relatie verplicht scholen niet tot ultiem maatwerk. Het verplicht ze tot een individuele inschatting van wat een kind nodig heeft en wat wel en niet werkt. Natuurlijk is een school niet tot in het oneindige in staat maatwerk te leveren, maar het gesprek over het gat tussen onderwijsbehoefte en onderwijsaanbod wordt wel transparanter voor leraren, ouders en schoolleiders en dit geldt ook voor de keuzes die naar aanleiding van dat gesprek gemaakt worden. Veel onderwijsconflicten omtrent speciale zorg voor autistische of hoogbegaafde leerlingen komen voort uit onduidelijke verwachtingen en onduidelijke communicatie op dit punt. Dit verbetert als deze communicatie tot de kerntaken van de pedagogisch relatiehouder behoort, zonder een 'u vraagt, wij draaien'-mentaliteit te scheppen. Want maatwerk is een vereiste in de pedagogische relatie, niet per se in het onderwijsaanbod. Onderwijs moet wel uitvoerbaar blijven.<sup>19</sup>

---

bedoel ik niet dat er niet enorm veel capaciteiten nodig zijn om een 2-vmo klas goed aan te kunnen. Ik bedoel dat het deel van die capaciteiten dat alleen verworven kan worden in een hele specifieke vakopleiding kleiner is dan leraren (en lerarenopleiders!) vaak doen voorkomen. Je moet in zo'n rol sociaal vaardig zijn, emotioneel intelligent, een zekere rust en levenservaring hebben, beschikken over zelfreflectie, een lerende instelling en een warm kloppend hart voor de ontwikkeling van andere mensen. Dat is nogal wat. Veel mensen hebben dit niet in huis, maar het zijn wel eigenschappen die je primair verwerft door te leven en niet in een lerarenopleiding.

19 De wet 'passend onderwijs' dwingt scholen nu tot het leveren van maatwerk in de onderwijsdoelstelling. Maar het appelt op dat maatwerk is oneindig en scholen steunen en zuchten onder dit appelt. Om ouders de indruk te geven dat dit maatwerk een 'recht' is, is dan ook niet verstandig. Het schept valse verwachtingen en is dus een recept voor teleurstelling en wantrouwen.

### Tot slot

De interpretatie van het recht op onderwijs zou dus verbreed en verschoven moeten worden van een nadruk op voorziening en product naar een nadruk op gezonde pedagogische relaties. Niet alleen de thuiszittersproblematiek, maar ook andere uitdagingen in het onderwijs vragen daar om. Het Verdrag inzake de rechten van het kind laat ruimte voor zo'n verschuiving omdat daarin zowel geredeneerd wordt vanuit relaties en randvoorwaarden die ontwikkeling van kinderen mogelijk maken, als vanuit onderwijs als voorziening of product.

Bij de vertaling van zo'n verschuiving naar onderwijsbeleid is een valkuil dat ook die 'pedagogische relatie' weer uitgebreid wordt gestandaardiseerd.<sup>20</sup> Juist voor het bewerkstelligen van menselijke, pedagogische relaties is het belangrijk dat leerkrachten en scholen (met hun verschillende signaturen) het begrip 'pedagogische relatie' op hun eigen manier mogen invullen. Een mens gaat immers niet onder dwang of volgens een strak, niet door hemzelf bedacht protocol, betekenisvolle relaties aan. Wat het denken in 'recht op een pedagogische relatie' wel kan doen is het gesprek tussen onderwijs en overheid veranderen. De Inspectie van het Onderwijs kan meer het accent leggen op verantwoording over de manier waarop de school werkt aan de kwaliteit van pedagogische relaties en (relatief) minder op de kwalificerende prestaties van een school. Daarmee zou ook beter erkend worden dat socialiserende en subjectiverende prestaties van scholen minstens zo belangrijk zijn. Ook kan de minister expliciet aan het onderwijsveld vragen welke (afschaffing van) regelgeving en financiering er

---

20 De behoefte hieraan is begrijpelijk maar ook 'ouderlijk gezag' en 'voogdij' worden als begrippen gebruikt in wetgeving zonder dat in detail benoemd is wat iemand die met dat 'ouderlijk gezag' bekleed is moet doen. Waarom zou het dan niet mogelijk zijn om ook de pedagogische relatiehouder redelijk open en flexibel te omschrijven?

nodig is om de kwaliteit van pedagogische relaties te verbeteren.

Tot slot nogmaals terug naar de thuiszittersproblematiek waarmee dit essay begon. Zou het aantal thuiszitters daadwerkelijk verminderen als we het recht op onderwijs meer relationeel en minder mechanisch of materieel zouden interpreteren? Misschien niet direct, maar op de lange duur denk ik dat een sterkere focus op de pedagogische relatie in primair en voortgezet onderwijs heel wat uitval kan helpen voorkomen. Problemen van leerlingen worden eerder gezien en er is meer beweegruimte in de oplossing van die problemen omdat niet koste wat het kost de toediening van het product onderwijs gewaarborgd moet blijven, maar wel een goede pedagogische relatie.

Maar dat is niet de enige reden om die focus te verleggen. Misschien nog belangrijker is dat een leraar ook beter leert in een gezonde pedagogische relatie. In zo'n relatie, met eerlijke en openhartige communicatie tussen leraar en leerlingen, zal een leraar zich ook op didactisch gebied sneller ontwikkelen. Ook de kwaliteit van de feedback op zijn didactisch handelen gaat in zo'n intiemere relatie immers vooruit. Op de lange termijn denk ik dat die meer relationele focus het vak van leraar aantrekkelijker maakt. Echte verbinding met andere mensen in een betekenisvolle en voor beide partijen leerzame relatie is uiteindelijk een sterker instrument om het leraarsvak aantrekkelijker te maken dan de hoogte van het salaris. Onderwijs is een contactsport. Er is geen mechaniek dat daar iets aan kan veranderen.

#### **Over de auteur**

*M. (Martin) Schravessande*

Adviseur en pedagoog; advies, beleid en begeleiding voor scholen, gemeenten en hulpverleners van thuiszitters.