

A close-up portrait of a young girl with light brown hair and bright blue eyes. She has numerous freckles on her face and is wearing a blue denim shirt. The background is a solid brown color.

Het avontuur van vraag en antwoord

Voorstel voor een nieuwe school







“You deserve to be happy”

- Hannah Arendt



Inhoud

Inleiding	7
Het vernieuwen van een traditie (richting)	8
Wat is het probleem	
Het vernieuwen van een traditie	11
1. Verwondering voor de werkelijkheid: Het leven is de moeite waard	
2. Excellente kwaliteit van onderwijs	14
3. Liefde en aandacht voor het kind: De vreugde van samen zijn en samen doen	16
Consequenties	17
1. Schoonheid als pedagogisch-didactisch uitgangspunt	
2. Tijd is kostbaar: criteria voor selectie curriculum	18
3. Inrichting voor aandacht en rust voor het kind	
Resultaten	19
1. De vlam van de leergierigheid	
2. Kritisch denken	21
3. Burgerschapsvorming	22
Kortom	24
Een school voor het leven (inrichting)	25
Inleiding	
Pedagogisch-didactische inrichting	27
Leraar is de eerste leerling	
Vrijheid voor de leraar, ruimte voor het kind	28
Curriculum: schoonheid en openheid	
Methoden	33
Het belang van rust om de stof te verwerken	34
Tijd voor onderwijzen, tijd voor leren	35
Toetsing en volgen van leerlingen	
Normen en gedrag	36
Zorgleerlingen	



Actoren binnen en om de school	38
Bestuur en toezicht	
Directeur	
Leraren	39
Samenleving	40
Ouders	
Europese partnerscholen	41
Fysieke inrichting	42
Het gebouw, de inrichting en de omgeving	
(Bijlage) Verdieping: Het mooie risico van onderwijs	45
Onderwijs: traditie, autoriteit en vrijheid	
Trouw aan de traditie is de bron van het vermogen om 'zeker' te zijn	
De autoriteit: existentialiteit van het voorstel	48
Vrijheid: persoonlijke verificatie van de educatieve hypothese	51
Het mooie risico van onderwijs	54
Het voor de vrijheid noodzakelijke risico	





Inleiding

De ‘School van Athene’ wordt het beroemde fresco van Rafaël genoemd dat hiernaast staat afgebeeld. Het is een bonte verzameling van filosofen en wetenschappers uit de Griekse oudheid, en tijdgenoten van Rafaël (waaronder de schilder zelf). Samen hebben zij één doel, gesymboliseerd door de open ruimte waartegen Plato en Aristoteles staan afgebeeld: het steeds verder onderzoeken en doordringen van alles wat er te weten valt.

Voor u ligt het pedagogisch-didactische voorstel voor een nieuwe school zoals dat onder auspiciën van Stichting Magnolia is neergelegd. Het is de vrucht van ervaringen en inzichten van leraren, ouders en wetenschappers. Idealiter beschrijft het aan welke idee de school zoals de stichting die tot stand wenst te brengen, moet voldoen.

Een school is in de eerste plaats een plaats voor ontmoeting tussen personen die zichzelf willen verwezenlijken en elkaar daarbij helpen. Daarom kan een document op papier slechts een poging zijn om uit te drukken hoe zo’n plek er volgens ons uit zou kunnen zien. Wat u in handen hebt, is daarom bedoeld als ‘levend’ document, als onderwerp van gesprek met al onze stakeholders – leerlingen, ouders, leraren, maatschappelijke partners en overheid. Wij willen van hen leren: want een school begin je in de eerste plaats uit verlangen om zélf nieuwe dingen te ontdekken. Dat is onze ultieme motivatie.

De ‘School van Athene’ drukt dit beeldend op een prachtige manier uit door de beweging die elk van de figuren maakt ten opzichte van de anderen: een werkelijke beweging naar elkaar in een gepassioneerd ‘leergesprek’.

’s-Hertogenbosch, april 2016



Het vernieuwen van een traditie (richting)

*“Onderwijs is niet het vullen van een emmer,
maar het aanwakken van een vlam;
en liefde om te leren en liefde voor de waarheid
is het hout”. (Plutarchus)*

Wat is het probleem

Het Nederlandse (basis)onderwijs anno 2016 is vooral een plek van overdracht van kennis en vaardigheden. Het is in grote lijnen ingericht volgens de idealen van de Verlichting, namelijk het aanleren van zoveel mogelijk feiten en, in mindere mate, toepassingen; en daarnaast van competenties/gedrag. Tegelijkertijd wordt de notie dat veel van die onderwerpen – voor zover ze al beklijven – over 10 jaar een heel andere inhoud zullen hebben en misschien zelfs niet meer relevant zijn, algemeen erkend.

Onze kinderen groeien op tot volwassenheid zonder dat wij weten wat voor wereld zij tegen die tijd zullen tegenkomen. Toch is de opdracht van de school ze in die wereld te introduceren en hun plek daarin te leren vinden. Daarom is voor de school van deze tijd de uitdaging een kind juist zo te helpen dat het zelfstandig een nieuwe situatie tegemoet kan treden.

“Vandaag de dag is informatie voor iedereen op elk moment en overal beschikbaar. Het huidige onderwijs is van hoge kwaliteit, maar zal nog sterker op de geschetste veranderingen moeten inspelen. Op dit moment ligt de nadruk in het onderwijs op kennisoverdracht en worden voornamelijk cognitieve prestaties gewaardeerd. [Het onderwijs zal de kinderen] moeten voorbereiden op een leven waarin ze permanent zullen blijven leren. De maatschappelijke veranderingen vragen daarom.”¹

¹ Commissie Ons Onderwijs 2032 (in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen), *Hoofdlijn advies: Een voorstel*, september 2015, <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2015/09/Hoofdlijn-advies-Een-voorstel-Onderwijs2032.pdf>. Het voorstel is één van de stappen richting de ontwikkeling van een nieuw basiscurriculum voor scholen.



Tegelijkertijd stelt grootschalig onderzoek onder Nederlandse jongeren vast dat probleemgedrag onder jongeren, zoals het breed waargenomen alcohol- en drugsmisbruik, *“aansluit bij een behoefte aan escapisme: het ontsnappen aan de dagelijkse werkelijkheid. Blijkbaar heeft voor veel jongeren de realiteit minder identiteit en vervulling te bieden dan de droom, fantasie of kick”*² Als dit waar is, betekent het dat hun opvoeding haar taak wezenlijk niet vervuld heeft: het kind binnenleiden in de werkelijkheid, hem laten zien dat de werkelijkheid er ‘voor hem’ is en hij ‘voor de werkelijkheid’.

² Frits Spangenberg en Martijn Lampert, *De grenzeloze generatie en de eeuwige jeugd van hun opvoeders*, Amsterdam 2009, p. 69-70.



De onderzoekers stellen vast dat dergelijk gebrek aan opvoeding “een sociale tijdbom kan worden, tenzij er tegenkrachten ontstaan die opnieuw modelleren wat scheef is getrokken en die een aansprekende visie etaleren op opgroeien en opvoeden. Ons onderzoek legt een diepgeworteld cultureel probleem bloot. Het is naïef om te denken dat dit zich laat oplossen door meer overheidsingrijpen. Deze sociale tijdbom is dé nieuwe sociale kwestie van onze tijd”.³ “Het is hoog tijd om het stilzwijgen te doorbreken, tijd voor een stevige steen in de vijver, tijd voor een discussie over de overdracht van waarden”.⁴

Wij constateren deze problemen voor onze kinderen, en willen daarom een school ‘maken’ die er een antwoord op poogt te bieden.



³ Ibidem, p. 28.

⁴ Ibidem, p. 26.



Het vernieuwen van een traditie

Inleiding

We willen als ouders dat onze kinderen zichzelf worden. Het mooiste in een mens en in een kind is het verlangen om jezelf te worden. Jezelf worden impliceert paradoxaal genoeg banden met anderen. Zoals je 'ontstaat' door anderen, zo word je ook jezelf in een gemeenschap.

Dat gebeurt door de ontmoeting met jezelf, met anderen, en met alles, en dat duurt je leven lang. Maar daarvoor heb je iemand nodig die je helpt, omdat hij daarmee al meer ervaring heeft. Dat is opvoeding.⁵

De ouders zijn verantwoordelijk voor de opvoeding van hun kinderen, de school helpt hen daarbij. Om het leven met zelfvertrouwen aan te gaan hebben kinderen begeleiding en richting nodig, en moeten hun kennis en vaardigheden worden aangereikt waarmee hun persoonlijke smaak wordt bevorderd en hun oordeelsvermogen ontwikkeld. De basisschool is daarbij de plek waar een kind geholpen wordt een aantal van de eerste, fundamentele stappen op die avontuurlijke weg te zetten. Dit vraagt om, kort gezegd, drie uitgangspunten.

1. Verwondering voor de werkelijkheid: het leven is de moeite waard

Opvoeden betekent: iemand 'binnenvoeren in de werkelijkheid'.⁶ Het onderwijs is deel van de opvoeding. Het onderwijs heeft daarom dag na dag als doel een kind in de werkelijkheid binnen te voeren.

Het gaat dan bovendien om de werkelijkheid als geheel (Jungmann).⁷ De hele werkelijkheid betekent dat het gaat om álles in samenhang bekeken (en niet wat losse dingen leren), en dat héél het wezen van het kind met al zijn verlangens wordt begeleid.

⁵ Voor dit schoolplan en deze visie hebben wij onze ervaringen en ideeën kunnen formuleren met hulp van onze partnerscholen, en mede op basis van de onderwijskundige inzichten van in het bijzonder Luigi Giussani, Nel Noddings en Gert Biesta, respectievelijk Italiaanse, Amerikaanse en Nederlandse onderwijskundige hoogleraren die eerder zelf ook les hebben gegeven aan (middelbare) scholieren.

⁶ J. A. Jungmann S.J., *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg i.B. 1939, p. 20; geciteerd in Luigi Giussani, *Het risico van de opvoeding*, Leiden 2012.

⁷ Ibidem.



Op het schilderij van Rafaëls School van Athene, afgebeeld op pagina 6, wordt het verband tussen de verschillende wetenschappen (de verschillende schoolvakken) gesymboliseerd door het vergezicht achter Plato en Aristoteles: alle vakken hebben dezelfde horizon.

Dit voert tot het besef dat een introductie in de werkelijkheid zonder aandacht voor haar betekenis, onvolledig is. “De werkelijkheid wordt nooit echt bevestigd als niet het bestaan van haar betekenis bevestigd wordt.”⁸ Het is inderdaad ook onmogelijk jezelf te worden als je leven en de hele werkelijkheid geen betekenis zouden hebben.

Daarbij hebben we de best denkbare ‘bondgenoot’: de nieuwsgierigheid van het kind zelf. Elk kind staat van nature open voor de werkelijkheid. Het ziet van alles hoe mooi het is, wil alles ontdekken. Wij willen de kinderen begeleiden en bemoeiden dat verlangen en de schoonheid van alles te verdiepen. De leraren en de directeur van de school willen dat door hun manier van leven laten zien.

De enige geloofwaardige manier hiervoor is als leraar voorleven wat je eigen weg hierin is, aansluitend bij je eigen traditie. Wij bedoelen met traditie hier niet de ‘gebruiken van vroeger’, maar datgene wat gelet op onze geschiedenis het meest aansluit bij onze huidige persoon.⁹

De traditie die de werkhypothese vormt van onze school, is de katholieke: in onze ervaring laat die ons overtuigend de werkelijkheid en haar betekenis onderzoeken en ontdekken. Dat is zo omdat de katholieke traditie ervan uitgaat dat de oorsprong en het doel van de werkelijkheid fundamenteel goed zijn. Als dat zo is, dan kun je ook met vertrouwen alles onderzoeken. Daarom kan een opvoeding in een katholieke traditie – zoals die gevormd is door de Verlichting en mede onderdeel vormt van het zich verenigend Europa - ook voor agnosten, en zelfs voor atheïsten en andersgelovigen waardevol zijn. Het leert immers de positieve onderzoekshouding aan die de basis is van de Westerse cultuur.¹⁰

⁸ Vgl. C.G. Jung, *Il problema dell'inconscio nella psicologia moderna*, Einaudi, Turijn 1959, p. 212; geciteerd in Luigi Giussani, *Het risico van de opvoeding*, Leiden 2012.

⁹ Zie ook Bijlage: de betekenis van ‘traditie’ in het onderwijs, en het belang ervan.

¹⁰ Vgl. Rodney Stark, *The Victory of Reason, How Christianity Led to Freedom, Capitalism, and Western Success*, Random House, 2005.



Rafaëls fresco wordt omgeven door de omlijsting van de pauselijke appartementen. Het was een paus die Rafaël de opdracht gaf om de Griekse filosofie te verbeelden. Dat de opdrachtgever de leider van de katholieke kerk was, toont de waardering van de christelijke cultuur voor de Griekse pogingen om de werkelijkheid en haar betekenis te onderzoeken.

Dit is de mooiste, meest zorgvuldige en meest coherente manier waarop wij het zelfvertrouwen en de nieuwsgierigheid van onze kinderen kunnen bevestigen en bevorderen. Daarmee zijn zij het beste toegerust om de werkelijkheid – waaronder die van een snel veranderende maatschappij – tegemoet te treden.



2. *Excellente kwaliteit van onderwijs*

Het binnenvoeren van het kind in de werkelijkheid gebeurt op een school in de eerste plaats door kennis en vaardigheden aan te reiken. De basisschoolleeftijd is het moment bij uitstek waarop het kind in staat is 'basis'-kennis en -vaardigheden op te doen.

Het kind heeft er recht op dat de school zich op deze kern concentreert, zodat het met des te meer zelfvertrouwen zijn omgeving tegemoet kan treden en het niveau bereiken dat hij of zij 'in zich' heeft.





De school richt zich daarom op de kernvakken van haar curriculum, te weten taal, rekenen, wereldoriëntatie (geschiedenis, aardrijkskunde, natuuroriëntatie), muzikale vorming, kunstzinnige vorming, bewegingsonderwijs, religieuze vorming (catechese) en Engels; dat laatste vak wordt op verhoogd niveau aangeboden om kinderen in staat te stellen aan het eind van de basisschool culturen buiten Nederland te ontdekken. Dit is in het huidige Europa wenselijk en noodzakelijk.

De school kijkt kritisch naar de relevantie van (aandacht voor) andere vakken/lesbrieven in het onderwijs. Het minimum van het curriculum wordt gevormd door de eisen zoals gesteld in de kerndoelen en de uitwerking daarvan. Een maximum is niet gegeven: het streven is elk kind in staat te stellen zich zo goed (dus ook: zo hoog) mogelijk te laten ontwikkelen.

Voor wat betreft de methode gaat de school uit van de menselijke ontmoeting tussen de leerling en de leraar (kort gezegd: iemand met niveau, levenservaring, en ervaring met het ‘ambacht’ van leraar basisonderwijs¹¹). Die ontmoeting¹² vindt plaats indien de leraar het kind kan meenemen in een ontdekking door het iets moois te ‘laten zien’ en daardoor te enthousiasmeren.

Met iets moois bedoelen wij hier in de eerste plaats iets dat de moeite waard is voor de docent en dat hemzelf enthousiasmeert. Daartoe zijn kundige leraren nodig, die genegenheid hebben voor de leerlingen.

¹¹ Zie voor een overzicht van de eigenschappen die een leraar op de school moet hebben hierna, pagina 39.

¹² De onderwijskundige prof. Biesta heeft de theorie terzake beschreven in *The Beautiful Risk of Education*, Londen, 2013 (Nederlandse vertaling: *Het mooie risico van onderwijs*, Uitgeverij Phronese, 2015).



3. Aandacht en waardering voor het kind; de vreugde van het samen zijn en samen doen.

Uit bovenstaande volgt dat de school een levensgemeenschap is, niet een plek waar het kind ‘losse vakken’ krijgt aangeboden. Het leven in de school, waaronder de details van de verschillende vakken, moet aansluiten bij het kind, en bij wat bij hem of haar past.

Omdat het kind een groot deel van zijn dagelijkse leven op school doorbrengt, moet de school ook een plaats zijn waar de hele persoon van het kind – gevoel, verstand en vrijheid – alle gelegenheid en begeleiding krijgt om te ontluiken. Dit gebeurt in het bijzonder in de ontmoeting met andere kinderen en met de leraren. Wij willen het kind helpen ontdekken hoeveel mooier het is om ‘samen’ te zijn en te doen, en dat je eigen plezier groter wordt als je het kunt delen. Daarvoor is in de eerste plaats een grote aandacht en waardering voor het kind zelf nodig van de kant van de leraren.

Dit impliceert ook een open verbondenheid met het leven waarbinnen deze gemeenschap staat, in de eerste plaats en in het bijzonder het gezin waaruit het kind afkomstig is.

Om deze visie te verwezenlijken moeten leraren bereid zijn van elkaar te leren en elkaar te helpen om als mens, en als leraar, te groeien.¹³

“De mens vormt zich in de gemeenschap, gevend en ontvangend”¹⁴

¹³ Zie Bijlage voor een toelichting op de achtergronden van deze visie.

¹⁴ M. Cobbenhagen, *Cobbenhagen Essays: de visie van de grondlegger op de Tilburgse Universiteit*, Valkhof Pers, 2015.



Consequenties

Bovenstaande educatieve visie leidt tot de volgende drie uitgangspunten voor de praktijk:

1. Schoonheid als pedagogisch-didactisch uitgangspunt

Een kind dat het beschreven avontuur aangaat, is in goede handen. Het merkt dat het leven de moeite waard is doordat de leraren dat voorleven. Het leert schoonheid waarderen (als de zichtbaarheid van iets dat de moeite waard is) en het ontwikkelt smaak (als de herkenning van iets dat aanspreekt). Dit proces bevordert de school door een mooi gebouw, mooi aangekleed en ingericht, een groene omgeving, door de schoonheid van rust, reinheid en regelmaat, door aandacht voor grote en kleine feesten.

Secundair en in het verlengde daarvan wordt smaak ontwikkeld doordat de leerling in contact gebracht wordt met het “mooiste” in de natuur, in de kunst, en in alle vakken. Daarom ook geeft de school veel aandacht en ruimte aan natuur en aan kunst, als geprivilegieerde manier om levenszin te ontwikkelen. Dat gebeurt zowel ‘passief’ (door te ondergaan) als actief (door mee te werken/ te produceren).





2. Tijd is kostbaar: criteria voor selectie curriculum

Uit onze visie op onderwijs volgt dat de tijd die een kind doorbrengt op school zeer kostbaar is. Op school wordt het kind in de werkelijkheid geïntroduceerd. Om dit coherent te doen, moet het curriculum en alles wat wordt aangeboden worden afgestemd op de stap die het kind op dat moment kan maken. Daartoe is een synthese nodig, een samenhang tussen de verschillende onderwerpen (zo moet bijvoorbeeld een kleuter alles wat hij leert in beginsel kunnen relateren aan de thuissituatie, anders kan het het niet 'bevatten').

Het synthesebeginsel heeft drie consequenties:

1. De school volgt als minimum het curriculum zoals vastgelegd in de kerndoelen, en bouwt dat curriculum verder uit vanuit een synthetische blik. Daarbij wordt naar een zo hoog *als mogelijk* niveau gestreefd, uitgaand van de aanleg en aspiraties van elk kind. Hiertoe investeert de school bovengemiddeld in haar omgeving, relaties, installaties en instrumenten. (zie ook inrichting)
2. De school schenkt veel aandacht aan alles wat de synthese tussen vakken kan bevorderen, in het bijzonder de samenhang in betekenis.
3. De school gaat in beginsel zeer selectief om met lesbrieven/-pakketten zoals die over tal van onderwerpen beschikbaar zijn. Enkel indien (de inhoud van) de lespakketten aansluit(en) bij de visie van de school, en daarnaast significant bijdraagt aan hetgeen genoemd onder (1) en (2), wordt het in aanmerking genomen.

3. Inrichting voor aandacht en rust voor het kind

Eén en ander kan op een goede manier gebeuren indien het kind (1) de aandacht en liefde krijgt waar het recht op heeft, en (2) de rust die nodig is om te leren en om het geleerde te verwerken. Daarom neemt de school bij de inrichting van het onderwijsproces en de omgeving als criterium dat leraren tijd hebben voor (individuele) kinderen, en kinderen rust, reinheid en regelmaat hebben, zowel tijdens de lessen als daarbuiten.



Resultaten

1. De vlam van de leergierigheid

Een kind heeft baat bij een leraar die een hypothese van betekenis voorleeft op een geloofwaardige manier, en tegelijkertijd de persoonlijkheid van het kind waardeert. Zo'n kind wordt gemotiveerd en voelt zich aangemoedigd om zijn natuurlijke nieuwsgierigheid verder te ontwikkelen en in te zetten, en dus intelligentere vragen te stellen. Immers, niet alleen veronderstelt een antwoord een vraag, maar een vraag wordt ook opgewekt door een antwoord. Een zo ingerichte school, een leraar met zo'n houding, wakkert de 'vlam' van de leergierigheid aan.





Wij willen benadrukken dat dit niet alleen geldt voor die momenten waarin in de klas de ‘grote levensvragen’ binnendringen, zoals wanneer iets heel moois of heel ergs gebeurt. Integendeel, zoals ook bij ‘inrichting’ zal worden beschreven, is de uiteindelijke betekenis van de hele werkelijkheid iets wat meestal impliciet, soms expliciet, maar altijd op één of andere manier aanwezig moet zijn om zelfs het kleinste detail (zoals een sommetje) geloofwaardig te kunnen onderwijzen. Alleen zo kan een kind echt gemotiveerd worden om een heel curriculum te leren.¹⁵

“Het aanwakkeren van de vraag, van de nieuwsgierigheid, van openheid voor de werkelijkheid; in de jongeren het verlangen om te kennen opwekken: dit alles blijkt, vandaag meer dan ooit, de noodzakelijke voorwaarde voor een geloofwaardige leerweg. De route die door de school wordt aangeboden is er in de eerste plaats op gericht in de kinderen een levendige en persoonlijke interesse voor de werkelijkheid op te wekken, in al haar detailaspecten en in haar totale betekenis. Het doel is op te voeden tot een gebruik van de rede en van de vrijheid die geschikt is om de uitdagingen van de huidige tijd en die zich voor de toekomst aankondigen, aan te gaan. Het hoge culturele profiel van de school, de kwaliteit van het onderwijs en de uitnemende structuren zijn erop gericht de persoonlijkheid van elk kind te doen groeien en in eenieder een betrouwbare methode te ontwikkelen om de studie en de omstandigheden van het leven aan te gaan. Het doel is niet de kinderen te overtuigen van een bepaald gezichtspunt, en ook niet om ze af te schermen van een vijandige wereld, maar persoonlijkheden te doen rijpen die in staat zijn om zelf datgene te erkennen en aan te hangen wat zij als het meest waar vinden in hun eigen ervaring.”¹⁶

¹⁵ Vgl. Paul Schnabel, voorzitter Platform Onderwijs2032, Trouw, 25 januari 2016: “Leerlingen zijn best te motiveren, als zij maar weten 'waarom ze leren wat ze leren' en de stof aansluit bij 'het echte leven'”; vgl. ook Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools*, New York.

¹⁶ Sacro Cuoreschool (partnerschool), *Visie*, Milaan 2014, eigen vertaling.



2. *Kritisch denken*

Door de nadruk op de nieuwsgierigheid enerzijds en de schoonheid anderzijds wordt het kind ertoe gestimuleerd kritisch te denken. Kritisch denken is het vermogen om in alles wat je tegenkomt het goede en nuttige te ontdekken en te bevorderen. Het is met name in de ontmoeting met personen die de moeite waard zijn en met mooie dingen, en in de mogelijkheid om die te bevragen c.q. te onderzoeken, dat het kritisch vermogen wordt ontwikkeld. Dit begint al op de vroegste leeftijd en is fundamenteel noodzakelijk om nieuwe situaties constructief tegemoet te kunnen treden.¹⁷

¹⁷ Het fundamentele belang van de vaardigheid tot kritisch denken om kinderen in staat te stellen met nieuwe en snel veranderende omstandigheden om te gaan, wordt in het bijzonder onderstreept in Joke Voogt en Natalie Pareja Roblin, *21st Century Skills*, Enschedé 2010. Hun notitie – gebaseerd op beleidsmatig autoritatieve bronnen in Europa en daarbuiten – is één van de basisdocumenten van waaruit de onderwijsvernieuwing in Nederland wordt vormgegeven. In dat proces heeft ‘kritisch denken’ als doel van onderwijs inderdaad een prominente plaats.



“De ‘rijping’ van het kind gebeurt niet op een abstracte manier, maar in de eerste plaats via de serieuze ‘ontmoeting’ met de verschillende vakken – van de kunsten tot de bètavakken, van de literatuur tot vreemde talen, van geschiedenis tot wiskunde – elk volgens de methode en inhoud die er eigen aan zijn. De stijl van lesgeven is erop gericht de ontwikkeling van de kritische zin en de persoonlijke smaak te bevorderen, door de vragen en de interesses die uit de kinderen opkomen te waarderen.”¹⁸

3. Burgerschapsvorming

Kinderen die de beschreven positief-kritische houding aannemen, die openstaan voor de werkelijkheid en dus voor anderen, kunnen goede burgers worden; en zo omgaan met anderen dat ze hen leren kennen en waarderen. Vanuit die nieuwsgierigheid kan respect ontstaan voor de positie van die ander, ook als die een minderheid vormt. Dit komt ons voor als de beste manier om kinderen de achtergrond van de Nederlandse waarden te laten beleven. Zij kunnen zo de frontrunners worden voor de verdere ontwikkeling en verdieping ervan.

"The desire for democracy does not operate at the level of cognition and therefore is not something that can simply be taught. The desire for democracy can, in a sense, only be fuelled. This is the reason why the most significant forms of civic learning are likely to take place through the processes and practices that make up the everyday lives of children, young people and adults and why the conditions that shape these processes and practices deserve our fullest attention if we really are concerned about the future of democratic citizenship and about the opportunities for democratic learning in school and society."¹⁹

¹⁸ Sacro Cuoreschool (partnerschool), *Visie*, Milaan 2014, eigen vertaling.

¹⁹ G. Biesta, *Learning Democracy in School and Society*, Rotterdam, 2011.





Kortom

Op basis van de hiervoor beschreven visie willen wij een school vormgeven die werkelijk aantrekkelijk, vormend en opbouwend is, niet alleen voor kinderen maar ook voor leraren. Wij worden in deze overtuiging gesterkt en bevestigd door de uitstekende resultaten die onze partnerschool Sacro Cuore in Milaan – die deze visie al 30 jaar in praktijk brengt en waarmee wij intensief samenwerken – weet te behalen.

De school zoals wij die voorstaan is er voor een ‘elite’, van het latijn ‘eligere’, *uitkiezen*. Ouders die de school bewust kiezen voor hun kinderen en erin investeren, geven daarmee de wil aan hun kinderen optimale kansen te geven. Andersom krijgt wie het avontuur van vraag en antwoord aangaat – leerlingen, ouders én leraren – dat vertrouwen ‘terugbetaald’.

De school realiseert zich daarbij dat wat zij doet een vertrouwvolle poging is, maar geen garantie, zoals dat geldt voor alles wat de opvoeding van kinderen betreft.²⁰ Dit neemt niet weg dat het de beste manier is om kinderen een kans te geven de werkelijkheid – waaronder die van een snel veranderende maatschappij – met zelfvertrouwen en met positieve nieuwsgierigheid tegemoet te treden.



²⁰ Zie ook hierna Bijlage (Verdieping): *Het mooie risico van onderwijs*, p. 54.



Een school voor het leven (inrichting)

Inleiding

Uit de hierboven uiteengezette richting blijkt dat de school een levensomgeving wil zijn, niet enkel een instituut van stukjes kennis die onderling verband missen. De indeling van de dagen, het gebouw en zijn aankleding, de omgeving van de school en het programma, maar vooral de houding van de leraren en andere begeleiders en hun relatie onderling en met de kinderen, en de bijdrage van externe partners bepalen de sfeer binnen onze school.

De volgende kaders zijn een voorstel en een aanzet voor nadere uitwerking die zal plaatsvinden in de aanloop naar de realisatie van dit plan, in samenspraak met alle stakeholders, en in het bijzonder met ouders en leraren.

Eerst en vooral: genegenheid voor het kind

Het eerste en voornaamste uitgangspunt is dat goed onderwijs pas mogelijk is als de leraar oprecht de verwezenlijking wil van het kind (terwijl een leraar dat pas kan als hij goed weet waar hij zelf zijn eigen verwezenlijking moet zoeken). Een kind dat gewaardeerd wordt om wat het is (niet enkel om wat het kan en doet), is in staat de noodzakelijke stappen te zetten om zichzelf en alles en iedereen beter te leren kennen. Elke werkzame leerrelatie begint daarom met een oprechte genegenheid voor het kind, die zich uitdrukt in een positieve basishouding, het benadrukken van wat het kind is en kan (positieve feedback), en geduld. Hieruit vertrekken en dit steeds verbeteren is de belangrijkste gave en opgave voor een leraar.

Het is in zo'n klimaat dat een kind ook zelf de voldoening zal ontdekken die het geeft om met anderen te delen, en zich in te zetten voor de mensen en het algemeen welzijn. Hetzelfde geldt, breder, voor de hele schoolgemeenschap.





Pedagogisch-didactische inrichting

Een leraar met een overtuigende hypothese van betekenis kan met gezag aan de kinderen overbrengen dat de technieken, de vakken en onderwerpen die hij aanreikt nuttig zijn. Hij laat zien wat het verband is tussen dat onderdeel en het geheel, en waarom het een mens, een kind, zou kunnen interesseren.²¹

De ontwikkeling van het kind als mens is het uiteindelijke doel van het onderwijs; de leraar moet daarom voor alles en in alles de reden, de betekenis voorleven – impliciet en soms expliciet - van wat onderwezen wordt. Hierbij benadrukken wij dat ‘reden’ niet stopt bij het verstand: het is altijd iets dat én het verstand, én het hart raakt. Daarom moet een reden uiteindelijk gaan over de vraag waarom het leven en dus ook leren de moeite waard is. Dat wordt als gezegd meestal niet expliciet gezegd, maar de leraar wil er wel altijd bewust van zijn.

Waarom is $2+2=4$ belangrijk voor de wereld van het kind?
Een leraar die een kind kan uitleggen dat het fijn is te weten hoeveel eieren je moet koken als de beide opa's en oma's op bezoek komen ($2+2=4$, dus) heeft betekenis, een reden, in de klas gebracht die aansluit bij het kind.

Leraar is de eerste leerling

Om overtuigend te kunnen communiceren moet de leraar en het team zelf leren (zie ook onder ‘richting’). Van elkaar, en van anderen. De school is daarom onderdeel van een netwerk waarin met andere Europese scholen uitwisseling plaatsvindt over inhoud en pedagogiek/didactiek. Dit gebeurt op het niveau van de leraren, die regelmatig – via elektronische verbinding - elkaars ervaringen delen en leren van degene (collega-leraar of expert) die zich in het bijzonder in een bepaald inhoudelijk, didactisch of pedagogisch onderwerp heeft verdiept. Het netwerk onderhoudt daartoe relaties met andere basisscholen, met middelbare scholen, met universiteiten en ondernemingen.

²¹ Vgl. Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools*, New York 2005.



Vrijheid voor de leraar, ruimte voor het kind

De methode van de school is de ontmoeting (zie richting).²² Daarom heeft de leraar veel zeggenschap en vrijheid bij de selectie van de te gebruiken methoden en technieken (zie ook hieronder bij 'methoden'). De leraar is ervoor verantwoordelijk dat de doelstellingen zoals vastgelegd voor het leerjaar waarin hij actief is, worden behaald. Omdat de leraar een groep meerdere jaren volgt (zie hierna), kan hij goed inschatten in hoeverre de groep c.q. een kind meer uitdaging of juist meer tijd nodig heeft. De school stimuleert de leraar om de vrijheid te nemen het 'hoe' en 'wanneer' te bepalen.

Curriculum: schoonheid en openheid

Basisniveau van het curriculum

De basis voor het curriculum zoals aangeboden door de school bestaat in de uitgewerkte kerndoelen en leerlijnen zoals vastgesteld door de Nederlandse overheid. Vanuit deze basis worden kinderen in de gelegenheid gesteld hun kennis te verbreden en te verdiepen, zoals hierna uiteengezet.

Teneinde het kind in staat te stellen zoveel als mogelijk zichzelf te ontwikkelen, biedt de school actief een zo breed en diep mogelijk palet van onderwerpen, in detail en in hun onderling verband. De kerndoelen en de uitwerking daarvan per jaar zijn daarvoor de ondergrens. Een bovengrens is in beginsel niet gegeven, maar wordt bepaald door de behoeften van het kind.

Schoonheid als criterium voor onderwerpen

De school besteedt veel aandacht aan de schoonheid van de werkelijkheid (zie 'richting'), en is daarom ook een criterium voor de inrichting van (aanvullingen op) het curriculum. Hierbij moet worden benadrukt dat ook – bijvoorbeeld – het uit het hoofd leren van de rekenkundige tafels of van topografische noties (ook) mooi kan zijn, indien de redelijkheid, het nut, de 'harmonie', kortom de aantrekkelijkheid ervan kunnen worden overgebracht.

²² Vgl. ook Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Londen 2013; Nederlandse vertaling: *Het mooie risico van onderwijs*, Uitgeverij Phronese, 2015. Zie voor bijdragen van verschillende auteurs aan deze kwestie Bingham & Sidorkin (ed.), *No Education Without Relation*, New York 2006.





Het beginsel van schoonheid voert tot (extra) aandacht voor onderwerpen die als het ware meteen 'aangrijpen' door hun schoonheid:

1. Leren zingen, luisteren en maken van muziek, in het bijzonder klassieke muziek, ontdekken van klassieke werken en componisten. Kinderen worden in de gelegenheid gesteld zelf actief (klassieke) muziek te leren zingen en spelen als onderdeel van het curriculum en daarnaast tijdens buitenschoolse activiteiten. Hierbij werkt de school samen met [nog niet te publiceren].
2. Ontdekken van de natuur als bron van schoonheid. De school cultiveert het natuurterrein rond de school en activeert kinderen om daaraan deel te nemen.
3. In taalonderwijs veel aandacht aan poëzie en (jeugd)-literatuur, voorgelezen en zelf gelezen. Als introductie tot waardering van de eigen identiteit en die van anderen is naast muziek, kunst en cultuur met name ook de literatuur een bevoorrechte toegang. De school heeft een uitgebreide bibliotheek, die vrij toegankelijk is.
4. Ontmoetingen met personen die in hun leven laten zien dat het mooi is om nieuwe dingen te ontdekken, zoals (lokale) ondernemers, BN'ers, politici of kunstenaars. Een dergelijk voorbeeld is voor kinderen waardevol omdat de essentie van de school, namelijk een levend voorbeeld om na te volgen, dan voor hun ogen staat.

De genoemde vakgebieden worden verlevendigd door excursies. Doel daarbij is de ervaring van het onderwerp tastbaarder en groter te maken door plekken te bezoeken waar het onderwerp in kwestie beter kan worden benaderd (steden, musea, concerten, theater, natuurgebieden, een bibliotheek etc.)



Lokale en Europese dimensie

De openheid, het verlangen om de hele werkelijkheid, jezelf, de ander en alles te leren kennen is hét kenmerk van de Europese en Nederlandse cultuur. Zij heeft de grond voor dit verlangen om de betekenis steeds beter te kennen geput uit de vreugde over de christelijke gebeurtenis, en uitgebouwd met behulp van de ontdekkingszin van het humanisme en de rigueur van de Verlichting. Uit dat verlangen is de wetenschap, de kunst en de zorg en het respect voor anderen ontstaan die in Europa zo'n hoog niveau hebben bereikt.

De school wil de leerlingen in het bijzonder deze Europese waarden helpen ontdekken. Dit is een zeer goede manier om de openheid naar andere culturen als mogelijkheid van verrijking van jezelf te ontdekken.

Dit doet de school in de eerste plaats door de lokale cultuur de school 'binnen' te halen en te (laten) bekijken. Nederland en met name onze regio hebben een unieke geschiedenis en cultuur die als 'opstap' kunnen worden gebruikt voor een ontdekking van (de plaats binnen) de Europese cultuur. Vervolgens investeert de school actief in programma's om de Europese cultuur binnen de school te brengen, waaronder (recente) geschiedenis, wetenschap, techniek, literatuur en politiek.





Binnen dit kader besteedt de school in het bijzonder aandacht aan de hoogtenpunten van de Brabantse, Nederlandse en Europese kunst, en zij leert de kinderen op deze wijze zowel hun eigen identiteit en cultuur, als die van andere Europese volkeren waarderen.

De school biedt de leerlingen de mogelijkheid Engels te leren op hoog niveau. Teneinde de Nederlandse kinderen te introduceren in de internationale dimensie – die steeds meer integraal onderdeel is van onze Nederlandse samenleving - bevordert de school actief de toegang tot de school van kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond die in Nederland wonen. Dit gebeurt niet alleen via de inrichting van de lessen, maar ook praktisch doordat de directeur rechtstreeks met ouders en leerlingen kan communiceren in de voornaamste talen. De bijdrage die de kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond leveren aan de klas en de school, wordt actief gewaardeerd.

Zo creëert de school een ‘Europese Gemeenschap’. De school participeert ter facilitering van een en ander in een Europese netwerk van scholen om leraren in staat te stellen zich de Europese dimensie nader eigen te maken. Op deze wijze bereidt de school de kinderen bovendien voor om zich – tijdens hun vervolgopleiding – open te stellen voor (culturen over) de hele wereld.





“Stel je voor dat een buitenaards wezen deze planeet Aarde bezoekt. Hij zou dan zeggen dat er vier continenten zijn: Afrika, Azië, Amerika en Oceanië. Als wij zouden vertellen dat wij er vijf onderscheiden, zou hij daar verbaasd over staan, zeker als je daaraan toevoegt dat we als apart continent aanduiden een schiereiland van Azië dat wij Europa noemen. We zouden hem moeten uitleggen dat dit schiereiland niet om geografische en ook niet om demografische redenen als continent wordt aangeduid (er woont nog geen 1/3 van de bevolking van China), maar om historisch-culturele redenen. Hier hebben de mensen, voor ze een antwoord kregen, de juiste vraag gesteld. Europa is een continent omdat het de plek is waar de mens zich deze vraag heeft gesteld: “Wie ben ik?” Er zijn talen in de wereld, bijvoorbeeld het Japans, waarin het woord ‘ik’ niet bestaat. Wij kunnen ons dat niet eens voorstellen dat je geen ‘ik’ zou kunnen zeggen. Europa is geboren uit het feit dat het de plek is waar het probleem van het ik is gesteld, het probleem van wie ik ben. Zozeer dat Europa het continent is dat door drie beschavingen is geschapen: de Griekse, de Romeinse en de Christelijke. In Europa zijn die drie beschavingen samengesmolten. En in ieder van ons is op één of andere manier een beetje van de geest van Socrates, van Homerus, een beetje van de geest van Vergilius, een beetje van de geest van Dante, van Mozart en van Leopardi.”²³

Methoden

Het lerarenteam stelt in overleg vast welke schriftelijke methoden worden gebruikt. Naast bestaande Nederlandse methoden put het team uit de methoden zoals die door haar partnerscholen worden aangereikt. De school vertaalt en past één en ander indien gewenst aan aan de eigen situatie en vult ze aan op basis van de eigen expertise en ervaring. Dit proces gebeurt langs de lijnen van de beschreven visie. De school verkrijgt de rechten en verzorgt de uitgave van de aldus tot stand gebrachte methoden.

²³ Mariella Carlotti, *gesproken tekst*, Bologna, 10 oktober 2013, eigen vertaling.



Het belang van rust om de stof te verwerken

Ervaring is altijd een deelname aan een onderwerp en is altijd actief: door actief te luisteren, of door actief te doen. Vervolgens is tijd nodig voor rust en verwerking. Met name kinderen hebben die tijd nodig.

Dit brengt met zich mee dat het kind binnen het schoolproces recht heeft op zowel 'gemeenschappelijke' tijd (in de groep op school, en één op één met de leraar), als 'verwerkingstijd' (met zichzelf, met zijn ouders, met andere kinderen). In het groot moet de daginrichting erop gericht zijn evenwicht aan te brengen tussen thuis en school, tussen leren en spelen, tussen inspanning en ontspanning. In detail moet de lesinrichting een evenwicht bieden tussen directe instructie, groepswerk en individueel werken, en tijd voor ontspanning in de klas.

Met name voor kleinere kinderen is het daarbij van belang dat zij veel verwerkingstijd hebben. De school richt voor kinderen in de onderbouw vijf uur les in per dag, afgezien van naschoolse activiteiten. Kinderen in de midden- en bovenbouw (vanaf 6 jaar) hebben zes uur les. De school organiseert een middagprogramma voor kinderen die niet naar huis gaan.



Tijd voor onderwijzen, tijd voor leren

Om een kind zo goed mogelijk te kunnen begeleiden is het beter als de leraar enkele jaren samen met het kind kan doorbrengen. Daardoor kent hij het kind door en door, en weet wat het fijn vindt en nodig heeft. Zo kan de leraar het het beste helpen. Andersom leert ook het kind de leerkracht zo echt goed kennen. Dit is ook bevorderlijk voor een leerzaam en veilig klimaat, en het bevordert de afstemming van het aanbod op het kind. Kinderen worden daarom meerdere schooljaren door dezelfde leraar begeleid (leraar volgt kind).

Er is een docent voor de onderbouwjaren, een voor de middenbouw en een voor de bovenbouw. Het kind krijgt dus in zijn schoolcarrière van slechts drie leraren les (afgezien van lessen als lichamelijke opvoeding, kunst, etc.). Dit bevordert de relatie, de veiligheid en de waardering die het kind ervaart. Om dezelfde redenen streeft de school ernaar enkel leraren in voltijd aan te stellen.

De maximale grootte van een klas is 20 kinderen. Dit bevordert zowel de mogelijkheid tot persoonlijke relatie en aandacht, als de belangrijke rust in het leerproces.

De school richt zodanige ondersteuning in dat leraren zoveel mogelijk administratieve last wordt ontnomen.

Toetsing en volgen van leerlingen

De meetbare en vergelijkbare toetsing van de (basis)kennis geschiedt via de CITO-methoden. De school stelt zich tot doel dat kinderen die er les krijgen daarop duurzaam significant hoger scoren dan hun 'peers'. Over de toetsing wordt structureel en transparant gecommuniceerd met de ouders. Bovendien kunnen ouders te allen tijde het dossier over hun kind inzien en hierover in gesprek gaan met de directeur/de leraar.



De resultaten van CITO-toetsing worden in beginsel niet aan de kinderen zélf meegedeeld. Ook bij overige scores gebeurt dat met terughoudendheid, en enkel met als doel kinderen bekend te maken met de mogelijkheden om een be-paald onderwerp meer aandacht te geven, of hen juist te bevestigen in hun talent en/of inzet.

De school maakt om één en ander te verwezenlijken gebruik van een leerling-volgsysteem. In het dossier van leerlingen wordt ook hun ontwikkelings-perspectief vastgelegd, in overleg met de ouders.

Teneinde leraren te ontlasten voor wat betreft de administratie richt de school een ondersteuning in. De verantwoordelijkheid voor de inhoud van één en ander berust bij de leraar.

Normen en gedrag

De normen die gelden binnen de school zijn afgeleid uit haar waarden, in het bijzonder dat elk kind mag ontdekken dat het leven de moeite waard is. Ook hier geldt weer dat leraren die deze waarde voorleven, haar met succes kunnen voorstellen aan de kinderen. Kinderen die gewaardeerd worden, zullen in staat zijn de leraar te waarderen en te respecteren, en ook elkaar. Daarmee zijn normen al impliciet in de sfeer van de klas gevat voordat zij expliciet gemaakt worden.

Teneinde kinderen te helpen binnen die sfeer te treden stelt de school een set van (zo weinig mogelijk) basisregels op die elk kind moet kennen en waarnaar het binnen de school moet leven. Het kind zal ook zelf volgens die regels worden behandeld.

Met een kind dat gedrag vertoont dat in strijd is met die regels zal de leraar of de directeur het gesprek aangaan. Ouders zullen in geval van ernstig of herhaaldelijk storend gedrag worden geïnformeerd.



Zorgleerlingen

Leerlingen die om wat voor reden ook extra zorg behoeven (vanwege met name dyslexie, discalculie, logopedische of sensomotorische achterstand of problemen met werkhouding, of vanwege problemen thuis), krijgen binnen de school de begeleiding die zij nodig hebben. Deze begeleiding wordt in eerste instantie geboden door de leraar in kwestie. Specifiek verantwoordelijk voor de beoordeling, organisatie en inrichting van deze begeleiding is de Intern Begeleider. Teneinde elk kind passende zorg te geven, werkt de school samen in een samenwerkingsverband, en met de relevante maatschappelijke partners.





Actoren binnen en om de school

Bestuur

Stichting Magnolia is het bevoegd gezag voor de school. Zij is juridisch eindverantwoordelijk. Zij bewaakt de visie van de school, stelt de directeur aan en houdt toezicht op zijn functioneren.

De directeur

De school staat onder leiding van een directeur. Wat de leraren zijn voor de klassen, dat is de directeur voor de school. Hij neemt de verantwoordelijkheid voor alles wat er binnen de school gebeurt. Hij kent elke leerling. Hij is het uiteindelijke aanspreekpunt voor het bestuur, de ouders, partners en overheid. Hij is het voorbeeld voor de eigenschappen die de school in leraren verwacht. Deze persoonlijke verantwoordelijkheid – uiteraard ondersteund door het team – personifieert de verantwoordelijkheid waartoe de school wil opleiden.





De leraren

De belangrijkste 'asset' van de school is de leraar. Teneinde het avontuur van vraag en antwoord mogelijk te maken is een 'autoriteit' in de eerder beschreven zin nodig. De school investeert daarom met name in haar leraren, door vrijheid en waardering, door interne begeleiding en opleiding.

Een leraar aan de school heeft in beginsel de volgende eigenschappen:

1. Talent en opleiding voor, en ervaring met, het ambacht van leraar basisonderwijs.
2. Een bovengemiddelde passie, bereidheid en inzet voor, en kennis/ervaring met dit vak. De school heeft een beloningsbeleid dat het voor dergelijke leraren aantrekkelijk maakt op de school te werken.
3. Persoonlijke en overtuigende affiniteit met de visie en de werkhypothese (traditie) van de school.
4. Een Europese oriëntatie/ aantoonbare (werk)ervaring buiten Nederland/ met andere Europese culturen binnen Nederland; kennis op C1-niveau van minstens één andere taal dan het Nederlands, bij voorkeur een West-Europese taal, is een pré.
5. Waardering en respect voor de lokale Brabantse en de Nederlandse cultuur, traditie en achtergrond
6. De bereidheid om structureel – wekelijks – met directie en andere leraren het ervaringsgesprek aan te gaan over de inrichting en de verrichting van het onderwijs
7. De bereidheid verantwoordelijkheid te nemen jegens de directie en jegens ouders voor alles wat in de klas gebeurt.
8. Vermogen en bereidheid om zelf methodes (mede) te ontwikkelen en/of aan te passen, of af te wijken van geschreven methodes indien wenselijk.
9. Aantoonbare affiniteit met één of meerdere vormen van kunst, of met natuuronderwijs.



Samenleving

De gemeenschap van de school staat in het midden tussen de gezinnen van de kinderen die op de school zitten enerzijds en de maatschappij anderzijds. Zij is met beiden verbonden, zoals de gezinnen ook rechtstreeks onderdeel zijn van de maatschappij.

De schoolgemeenschap heeft daarom zowel de gezinnen – de ouders - als de maatschappij in al haar geledingen nodig om haar missie te vervullen. Het gaat daarbij om overheden, in het bijzonder gemeente maar ook provincie en ministerie, om partners als Onderwijsinspectie, Jeugdzorg, Stichting Veiligheid en Onderwijs en GGD, lokale organisaties waaronder bedrijven en stichtingen, maar ook inspirerende individuen.

Ouders

De ouders zijn verantwoordelijk voor de opvoeding, de school helpt hen daarbij. De school krijgt het vertrouwen van de ouders en heeft daarmee een eigen verantwoordelijkheid. Dit betekent enerzijds dat de beslissing over wat er op school gebeurt bij de schoolleiding ligt.

Anderzijds is het reden voor de school de ouders zoveel mogelijk betreft bij de school, omdat dit het beste is voor de kinderen van die ouders maar ook voor de hele schoolgemeenschap en de sfeer daarbinnen. De ouders moeten investeren in de school.

De investering kan op allerlei manieren vorm krijgen, door deelname in de oudervereniging, door inzet in en om de school in onderwijs- en begeleidende activiteiten. De investering is ook financieel. De school vraagt een bijdrage om het onderwijs te realiseren. Een bijdrage wordt ook gevraagd voor eventuele deelname aan (buitenschoolse) activiteiten zoals sport en muziek.

De ouders wordt gevraagd op reguliere basis een avond op school aanwezig te zijn om te zien en te horen waar de schoolgemeenschap staat en mee bezig is. Ouders wordt bij die gelegenheid ook gevraagd naar suggesties ter verbetering van het proces in de breedste zin. Meer specifiek voor wat betreft hun eigen kind wordt de ouders een actieve rol gegeven als ‘inspirator’ van de leraar en de directeur.



Europese partnerscholen

De school maakt onderdeel uit van een netwerk van Europese topscholen.²⁴ De samenwerking binnen het netwerk komt vooral tot uiting in onderlinge tutoring met collega's en experts op het gebied van inhoud, didactiek en organisatie.



²⁴ Alle scholen waarmee wordt samengewerkt behoren tot de top-10 van scholen binnen hun regio.



Fysieke inrichting

De uitstraling van het schoolgebouw, de inrichting ervan en de omgeving van de school zijn dienstbaar aan de pedagogische uitgangspunten. Bij het leren (ervaren) is alle input van belang. Die input wordt voor een niet-onaanzienlijk deel bepaald door omgevingsfactoren. Vandaar dat de school aan die factoren bijzonder belang hecht.

Het gebouw en de omgeving ervan zijn aantrekkelijk voor kinderen. Daarom heeft de school een gebouw met inrichting en omgeving die puntsgewijs de volgende eigenschappen bezitten:

Gebouw

1. Het gebouw straalt rust uit: mooie, maar beperkte aankleding.
2. Er is een gezamenlijke ruimte (aula).
3. Er is een aparte lunchruimte.
4. Elke klas heeft een eigen lokaal.
5. Er is een docentenkamer die alleen toegankelijk is voor docenten.
6. Er is minstens één 'artistiek' lokaal, geschikt voor muziek, en muziek maken, handarbeid, techniek. Dit lokaal is uitgerust met instrumenten (technisch, creatief en muzikaal).
7. Er is een (fysieke) bibliotheek, voorzien van (jeugd)-literatuur.
8. Er is een gymnastieklokaal.
9. Er is een kapel.

De omgeving

1. Het gebouw staat in een groene omgeving.
2. Bij de school is een natuurgebied/een bos van 2 hectare; een gedeelte van het bos is ingericht met verschillende bomen en planten voorzien van hun naam en uitleg.
3. Er is een moestuin.
4. Er zijn één of meer sportvelden.







Bijlage

Verdieping: het mooie risico van onderwijs.²⁵

Inleiding

De Commissie2032 suggereert de volgende oplossingsrichting voor ‘scholen voor de toekomst’: *“In de toekomst blijft kennisoverdracht belangrijk, maar zal die meer in balans moeten worden gebracht met de twee andere hoofddoelen van het onderwijs: persoonlijke ontwikkeling en voorbereiding op deelname aan de maatschappij. (...)”*.

Wij vatten deze suggestie van de regeringscommissie als volgt samen: het gaat erom een kind te introduceren in de wereld, zowel de persoonlijke als de maatschappelijke, en daarvoor kennis en vaardigheden aan te reiken. De gehele werkelijkheid, dus alles, inclusief zichzelf, en inclusief de betekenis van dat alles. Want pas als de betekenis aan het licht komt, vind je voldoening. En dat is nodig omdat we onze kinderen echte voldoening toewensen, en geen vlucht uit die werkelijkheid in valse bevrediging zoals drank- en drugsmisbruik.

Onderwijs: traditie, autoriteit en vrijheid

Hoe ziet zo’n introductie er dan uit? Zij heeft nodig *traditie (hypothese), autoriteit en vrijheid; zij realiseert zich door een risico.*

“I. Trouw aan de ‘traditie’ is de bron van het vermogen ‘zeker’ te zijn

Met ‘traditie’ bedoelen we dat oorspronkelijke gegeven, met die hele structuur aan waarden en betekenissen, waarin een kind geboren wordt, van nature, en binnen het gezin. De eerste richtlijn voor de opvoeding van een kind bestaat in het trouw blijven aan deze ‘traditie’. Deze traditie heeft voor het kind de functie van een soort verklarende hypothese voor de werkelijkheid. Geen ontdekking, geen nieuwe stap, geen door de persoon gerealiseerd contact met de werkelijkheid is mogelijk zonder een bepaald idee van een mogelijke betekenis, een idee, meer of minder bewust overdacht, maar aanwezig en werkzaam. Want het is de werkhypothese die je zekerheid geeft omtrent de zinvolheid van wat je gaat ondernemen. Zonder werkhypothese ga je niets bewegen of veroveren.

²⁵ De titel van deze bijlage is ontleend aan Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Londen 2013 (Nederlandse vertaling: *Het mooie risico van onderwijs*, Uitgeverij Phronese, 2015).



Dat bewonderenswaardige uitbarsten van ontdekkingen, dat bewonderenswaardige elkaar opvolgen van stappen en die keten van contacten die de ontwikkeling, de opvoeding van een wezen, dus zijn ‘binnengeleid worden in de werkelijkheid als geheel’ bepalen, kan niet gebeuren zonder een idee van een betekenis, die zich aan het individu in vorming als voldoende stevig, intens en zeker voordoet. Een dergelijke ‘hypothese’ te formuleren is eigen aan het genie; ze voor te houden aan de leerlingen behoort tot de menselijkheid van de leermeester; ze trouw te volgen, als een licht voor het avontuur van de eigen weg, is de eerste intelligentie van de leerling.

Het genie is getuige van een wereldbeeld en houdt dus altijd een levenshypothese voor. Alleen waar opvoeding zo begrepen wordt, valt de komst van een genie in goede aarde en wordt het genie leermeester. Alleen een tijdperk van leerlingen kan een tijdperk van genieën voortbrengen, want alleen in wie eerst heeft leren luisteren en begrijpen groeit een persoonlijke rijpheid die hem vervolgens in staat stelt te beoordelen en aan te pakken – en eventueel te verlaten wat hem grootgebracht heeft.

De hier gemaakte opmerkingen tonen een voor elk individu onvermijdelijke weg. De ontmoeting met iemand die voor het kind drager is van een ‘verklarende hypothese voor de werkelijkheid’ is onvermijdelijk. De eerste plaats waar dit gebeurt zijn het gezin en de school: de aanvankelijke hypothese is het wereldbeeld van de ouders of van de leraren, dat wil zeggen van degenen aan wie de ouders de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van hun kind hebben overgedragen.

Er bestaat geen zorg voor je kind en geen bezorgdheid voor zijn vorming zonder een minstens vaag en verward – haast instinctief – beeld van een zin van de wereld. Opvoeden betekent het kind binnenleiden in de kennis van de werkelijkheid door dit oorspronkelijke beeld te preciseren en te ontwikkelen. Met als onschatbaar voordeel dat het het kind later in staat stelt te komen tot zekerheid omtrent het bestaan van een betekenis van de dingen. Want de werkelijkheid wordt nooit echt bevestigd als niet het bestaan van haar betekenis bevestigd wordt. Alleen zo wordt recht gedaan aan die absolute eis van eenheid die de ziel is van elke onderneming van het menselijke bewustzijn.



Ongetwijfeld moet elke natuurlijke dynamiek gerespecteerd worden in al haar authentieke facetten. Zo mag het proces van afhankelijkheid niet afgestompt zijn: een mechanisch ondergaan door de leerling en een onbezonnen opleggen door de leermeester. Het eerste moet een volgen zijn dat vergezeld gaat van een groeiend bewustzijn en het laatste een voorstellen dat zijn kracht vindt in de redenen en ervaringen die hij weet aan te dragen. Toch is het uiteengezette beginsel als zodanig onvervangbaar, het is een wet van de natuur.”²⁶

Voor ons is deze traditie – deze hypothese dus - die welke Europa, Nederland en Brabant heeft gevormd: namelijk die van het Christendom, de Verlichting en het Verenigd Europa. Met ‘Christendom’ bedoelen we, analoog aan hoe we het woord traditie hebben uitgelegd, niet een geheel aan gebruiken van vroeger. We bedoelen integendeel datgene wat wij ontvangen hebben dat van waarde is voor ons bestaan nu. Van waarde voor ons is de essentie van het Christendom: namelijk dat de betekenis van het leven en de dingen te ontdekken is in de gemeenschap van de kerk. Daarbinnen krijgen eventuele gebruiken en andere tradities hun betekenis, en kunnen en moeten ze steeds vernieuwd worden.

Je zou kunnen tegenwerpen dat de huidige tijd een andere betekenis-hypothese heeft: namelijk dat er geen betekenis bestaat, of dat je die betekenis zelf maakt (of door het kind zelf zou moeten laten maken). Wij zijn er echter van overtuigd dat een dergelijke houding het kind tekort doet, omdat het recht heeft op het waardevolste wat wij kunnen aanbieden.

Het is vanuit deze hypothese dat alles de moeite waard is om te ontdekken, omdat alles iets toont van dat Mysterie. Het plaatst ons zelfs in de positie om, mocht er zich een mooiere, meer alomvattende hypothese aandienen, die te volgen.

Wat in bovenstaande alinea staat is ook de essentie van leren, en van de motivatie van leerlingen. Op basis van dit criterium is het interessant om op de basisschool de basis te leren van allerlei manieren om die werkelijkheid binnen te gaan, of dat nu taal, rekenen of wereldoriëntatie is.

²⁶ Luigi Giussani, *Het risico van de opvoeding*, Leiden 2012.



*"Insofar as the child is not yet acquainted with the world, he must be gradually introduced to it; insofar as he is new, care must be taken that this new thing comes to fruition in relation to the world as it is. In any case, however, the educators here stand in relation to the young as representatives of a world for which they must assume responsibility although they themselves did not make it, and even though they may, secretly or openly, wish it were other than it is. This responsibility is not arbitrarily imposed upon educators; it is implicit in the fact that the young are introduced by adults into a continuously changing world."*²⁷

Wat voor leraren heb je daar dan voor nodig? Dat zijn mensen die volwassen zijn en autoriteit durven zijn.

"II. De autoriteit: existentialiteit van het voorstel"

Het meest bewust is de traditie aanwezig in degenen die eindverantwoordelijk zijn voor de opvoeding van het kind. Zij zijn voor hem de 'plaats van de hypothese'. Dit is de ware betekenis van het begrip autoriteit (van het Latijnse *auctoritas*, 'iets dat doet groeien'). We ervaren autoriteit wanneer we iemand ontmoeten die een rijk besef heeft van de werkelijkheid. Daardoor doet hij zich aan ons voor als 'openbarend', wekt hij nieuwheid, verbazing en respect in ons op. Hij heeft een onvermijdelijke aantrekkingskracht die in ons onvermijdelijk ontzag oproept.

Immers, de ervaring van de autoriteit wekt in ons een meer of minder duidelijke ervaring van onze armzaligheid en beperktheid op. Dat brengt ons ertoe haar te volgen en haar 'leerlingen' te worden. Maar waar door de volwassene deze autoriteit herkend en gekozen wordt middels de rijpe verantwoordelijkheid van een vergelijking, wordt zij in de fasen daarvóór door de natuur zelf vastgelegd in de werkelijkheid die het individu 'voortbrengt'. De werkelijke ontdekking van leven en waarheid bestaat in de ontwikkeling van de afhankelijkheid van deze 'gezaghebbende' werkelijkheid.

²⁷ Hannah Arendt, *The Crisis in Education*, 1954.



Hieruit volgt dat de autoriteit de concrete uitdrukking is van de werkhypothese, het criterium om de waarden die de traditie mij geeft, te kunnen ervaren. De autoriteit is de uitdrukking van dat samenleven waarin mijn bestaan zijn oorsprong heeft. De autoriteit is in zekere zin mijn meest ware 'ik'.

Maar tegenwoordig stelt de autoriteit zich vaak op – en wordt hij aanvoeld – als een vreemd element, dat zich 'toevoegt' aan het individu. De autoriteit blijft buiten het bewustzijn, al behoudt hij misschien een devoot aanvaarde grensfunctie. De opvoedende functie van een echte autoriteit is de zogenaamde 'functie van de coherentie': voortdurend wijst hij op de ultieme waarden en roept hij het bewustzijn van de jongere op zich ermee te engageren; vormt zo een blijvend oordeelscriterium voor heel de werkelijkheid; en een stevige bescherming van de telkens nieuwe band tussen de wisselvallige houdingen van het kind en de uiteindelijke totale betekenis van de werkelijkheid.

Uit de ervaring van de autoriteit ontstaat die van de coherentie. Coherentie betekent effectieve stabiliteit in de tijd, levenscontinuïteit. In een ontwikkelingsfenomeen dat geduld vergt, zoals dat van het 'binnenleiden in de werkelijkheid als geheel', is coherentie een onmisbare factor. Een oorspronkelijke zekerheid die niet permanent voorgesteld zou worden in de coherentie van een ontwikkeling, zou ten langen leste aanvoeld worden als abstract, als een passief ondergaan, niet als een vitaal ontwikkeld gegeven. Zonder de bijstand van een ware autoriteit blijft elke 'hypothese' slechts hypothese, kristalliseert ze zich of wordt ze door elk volgend initiatief tot nul gereduceerd. Daartegenover is coherentie, als het inderdaad de voortdurende aanwezigheid van een totale betekenis van de werkelijkheid is – Is van kortstondige 'smaken' en grillige 'meningen' – een krachtige opvoeding tot afhankelijkheid van de werkelijkheid.

Autoriteit zijn vooraleerst de ouders – of ze zich nu daarvan bewust zijn of niet. Hun functie is oorspronkelijk: zij laten hun kind 'te water' in een manier van de werkelijkheid opvatten, in een vloed van denken en beschaving. Hun gezag is onvermijdelijk, het is een feit en een verantwoordelijkheid. Dat blijft zo, ook al wordt het door henzelf miskend. Zij vertegenwoordigen in het leven van de kind de blijvende coherentie van de oorsprong met zichzelf, de voortdurende afhankelijkheid van een totale betekenis van de werkelijkheid, die een eventuele instemming ermee door het individu van alle kanten



voorafgaat en overstijgt.

Autoriteit is natuurlijk ook de school, die de in het gezin gegeven opvoeding voortzet en ontwikkelt. Het is vreemd dat dikwijls een school waarin de functie van de leraar neerkomt op die van een bandrecorder, als ideaal wordt beschouwd. Men ontdoet dan de leraar-leerlingrelatie van zijn meest kenmerkende menselijke eigenschap, de typisch menselijke inbreng: de genialiteit van de meester. Op een agnostische of ‘neutrale’ school zorgt het ontbreken van het aanbieden van een betekenis ervoor dat de leraar geen ‘meester’ meer is en dat de leerling zich verheft tot meester van zichzelf en zijn eigen toevallige indrukken en reacties tot norm verheft, met de wijdverbreide brutale aanmatiging van dien, vol gesloten vooroordelen, die tegenwoordig zo dikwijls afbreuk doet aan de zuiverheid en openheid van de jeugd.”²⁸

We zijn dus op zoek naar ‘voor’-beeldige leraren: leraren die de hypothese van betekenis waarmee zij de werkelijkheid binnengaan en de schoonheid ervan zien, bezitten en kunnen uitdragen. Door wie ze zijn, door wat ze doen en, indien nodig, met woorden. Deze laatste parafrase van een zin die wordt toegeschreven aan Franciscus van Assisi, vat goed samen hoe wij een goede leraar zien.

“That is the one eternal education; to be sure enough that something is true that you dare to tell it to a child.”²⁹

Hoe leer je, bijvoorbeeld, dat de natuurlijke nieuwsgierigheid van een kind iets goeds is? Dat het positief-kritisch mag zijn? Dat het alles mag onderzoeken? Een kind leert dat doordat een volwassene al die eigenschappen heeft, voorleeft, en het kind erin aanmoedigt. En de leraar kan dat omdat hij zelf een traditie – een hypothese – van betekenis beleeft.

²⁸ Luigi Giussani, *Het risico van de opvoeding*, Leiden 2012.

²⁹ G.K. Chesterton, *What's Wrong with the World*, CSIPP 2009.



"In education this responsibility for the world takes the form of authority. The authority of the educator and the qualifications of the teacher are not the same thing. Although a measure of qualification is indispensable for authority, the highest possible qualification can never by itself beget authority. The teacher's qualification consists in knowing the world and being able to instruct others about it, but his authority rests on his assumption of responsibility for that world. Vis-a-vis the child it is as though he were a representative of all adult inhabitants, pointing out the details and saying to the child: This is our world."³⁰

Maar ook een ware traditie die coherent wordt voorgeleefd door een autoriteit is niet voldoende voor werkelijk 'leren'. Daarvoor is de vrijheid van het kind nodig.

"III. Vrijheid: persoonlijke verificatie van de educatieve hypothese

Om afdoend te beantwoorden aan de opvoedingsvereisten van het kind is een duidelijk voorhouden van een betekenis van de dingen en een intense, ware autoriteit die die voorhoudt, niet voldoende. In het kind moet namelijk nog een persoonlijk engagement met de eigen oorsprong opgewekt worden; het aanbod van de traditie moet geverifieerd worden; en dat kan alleen gebeuren door het initiatief van de jongere zelf en door niemand anders in zijn plaats.

Een van de meest serieuze kenmerken van een persoonlijkheid is het feit dat zij 'overtuigd' is: de creativiteit en de constructieve bijdrage van een persoonlijkheid hangen, wat continuïteit en stevigheid betreft, daarvan af. Welnu, overtuiging ontstaat wanneer iemand ontdekt dat de aanvaarde of ontvangen ideeën in vitale relatie staan met de eigen situaties, betrekking hebben op de eigen behoeften en projecten. Overtuiging ontstaat door een verificatie waarin de uitgangsideeën of -visie sleutel blijken te zijn voor alle ontmoetingen, ten diepste relevant blijken te zijn voor wat men beleeft, een beslissend licht blijken te werpen op elke ervaring. Men ontdekt dat de

³⁰ Hannah Arendt, *The Crisis in Education*, 1954.



hele eigen persoonlijke werkelijkheid overeenstemt met die oorspronkelijke ideeën, die voorheen onbewust fungeerden als hypothese, maar waarvan nu de beetje bij beetje ervaren geldigheid de mens ertoe brengt zijn hele bestaan eraan toe te wijden.

Juist omdat ze een visie op de dingen wil voorstellen, heeft een echte opvoeding er het grootste belang bij dat de jongere ertoe gebracht wordt die visie voortdurend te vergelijken, niet alleen met de posities van anderen, maar ook en vooral wat hem overkómt met de idee die hem meegegeven ('overgeleverd') werd. De noodzaak van deze persoonlijke ervaring houdt in dat de persoonlijke 'verantwoordelijkheid' van de jongere onvermoeibaar uitgedaagd moet worden; want als de idee voorgesteld wordt en de opvoeder bereid is mee te werken, kan alleen een bewust engagement van het individu er de waarde van verwezenlijken en er de existentiële geldigheid van ontdekken.

Als de jongere niet nadrukkelijk en systematisch geholpen wordt het verband te zien tussen het gegevene (de 'traditie') en zijn leven, scheppen zijn nieuwe ervaringen er de voorwaarden voor dat hij een van de drie houdingen aanneemt die vijandig zijn jegens [zijn eigen traditie, zijn eigen wortels]: onverschilligheid, waardoor alles wat niet in onmiddellijk contact treedt met de ervaring als abstract aangevoeld wordt; traditionalisme, waarin de betere òf minder levendige mensen zich star opsluiten om niet naar buiten te hoeven kijken en zich niet geschokt te hoeven voelen [in de eigen overtuiging]; of vijandigheid, want [zijn traditie] doet hem tijd verliezen. De beslissende methode om op een bepaalde leeftijd dergelijke houdingen te voorkomen, is de jongere te helpen het gegevene te ervaren; het moet met alles vergeleken worden (dit 'alles' is belangrijk in de vergelijking, want anders groeit men eenzijdig en schematisch op)."³¹

Ofschoon de beschrijving hierboven met name van toepassing is op de puberteit, begint de noodzaak van de vrijheid al op de basisschool. Daarmee bedoelen we niet dat het kind mag doen wat het wil; maar dat het wordt gestimuleerd om, door te doen en door na te denken, te leren zien waarom wat het leert overeenstemt met de eigen behoefte aan betekenis, aan kennen van de werkelijkheid.

³¹ Luigi Giussani, *Het risico van de opvoeding*, Leiden 2012.



“Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world.”³²

³² Hannah Arendt, *The Crisis in Education*, 1954.



Het mooie risico van onderwijs

De combinatie van traditie, autoriteit en vrijheid impliceert dat leren nooit iets automatisch is, nooit iets is dat de leraar (evenmin als trouwens de ouders) kan garanderen.

“Het voor de vrijheid noodzakelijke risico

Doel van de opvoeding is een nieuwe mens te vormen; dus moeten de actieve factoren ervan ervoor zorgen dat de leerling steeds meer uit zichzelf handelt, steeds meer uit zichzelf de omgeving het hoofd biedt. Daarom zal hij aan de ene kant steeds meer met alle factoren van de omgeving in contact gebracht moeten worden, en van de andere kant steeds meer verantwoordelijkheid moeten krijgen om te kiezen, volgens een ontwikkelingslijn die bepaald wordt door het besef dat de jongere in staat zal moeten zijn het in alle omstandigheden ‘zelf te doen’.

De opvoedingsmethode die het kind leidt tot een persoonlijke en steeds zelfstandigere ontmoeting met de hele werkelijkheid die hem omringt, moet des te meer toegepast worden naarmate hij volwassen wordt. Vooral hier zien we hoe belangrijk het is dat de opvoeder evenwichtig is. Want de ontwikkeling van de zelfstandigheid van de jongere is voor de intelligentie en het hart – en ook voor de eigenliefde – van de opvoeder een ‘risico’.

Van de andere kant is het juist door het risico van de confrontatie dat in de jongere een persoonlijkheid, in relatie met alle dingen, ontstaat. Juist zo ‘wordt’ zijn vrijheid. Het appel aan de traditie kan op verschillende manieren geformuleerd worden, maar vast staat dat een juiste opvatting van traditie betekent: waarden voorhouden die in nieuwe ervaringen herontdekt moeten worden. Als de geschiedenis en het bestaan zelf kanalen zijn van waarden die in nieuwe ervaringen herontdekt moeten worden, wie moet die ontdekking dan doen? De vader? De leermeester? Nee, dat zou traditionalisme zijn. De ervaring moet verworven worden door de jongere zelf, want zo verwezenlijkt zich zijn vrijheid. Deze liefde voor de vrijheid, tot en met het risico dat dit impliceert, is een hoogst belangrijke richtlijn die de opvoeding voor ogen moet houden.

Een volledig ‘autonomistische’ opvoeding laat de jongere ten prooi aan zijn voorkeuren, aan zijn instinctiviteit, berooft hem van een ontwikkelings-



criterium; maar een opvoeding die beheerst wordt door angst voor de confrontatie van de puber met de wereld, en die er slechts op gericht is hem te beschermen tegen schokken, maakt van hem een wezen dat in de relaties met de werkelijkheid ofwel niet in staat is persoonlijkheid te zijn, ofwel opstandig en potentieel onevenwichtig is. Hier zien we pijnlijk duidelijk de situatie van veel opvoeders – gezinnen en scholen – wier hoogste ideaal lijkt te zijn absoluut niets te riskeren.

Maar de methode die educatief gezien de beste vruchten afwerpt, is niet die welke de werkelijkheid ontvlucht om in afzondering het goede te bevestigen, maar die welke leeft van het bevorderen van de overwinning van het goede in de wereld. 'In de wereld' betekent in de confrontatie met de hele werkelijkheid, een 'riskante' confrontatie zou men kunnen zeggen; of beter: een veeleisende confrontatie. De leerling afzonderen van de wereld, of ook: hem niet helpen en leiden in de confrontatie met de wereld, betekent in het levendige bewustzijn van bepaalde jongeren de bittere ontdekking bewerkstelligen dat een passende leiding voor de overwinning van het goede op het kwade niet bestaat.”³³

Net als bij de vrijheid geldt bij het risico (dat voorwaarde is voor die vrijheid) dat het minder zichtbaar is in de basisschoolleeftijd. Immers, het kind is op die leeftijd minder bewust met de beschreven verificatie bezig dan in de puberteit. Toch moet de houding van de leraren er al een zijn van rekenschap en acceptatie van dat risico. Het is uit de liefde voor de vrijheid van het kind dat een leraar dit risico kan waarderen. Omdat hij uiteindelijk het kind zelf waardeert.

³³ Luigi Giussani, *Het risico van de opvoeding*, Leiden 2012.

