

Zonder ongemak geen onderwijs, zonder onderwijs geen inclusie.

Een nieuw kinderrecht:
Elk kind mag zich elke dag
opnieuw laten leren kennen.

Hermen J. Jacobs lezing 2025

Uitgesproken op 12 november 2025
Dr. Bert Wienen



www.hjjacobsfonds.nl



Instituut voor
Inclusief Onderwijs

Inleiding



Hermen J. Jacobs (1887–1976)

De overtuiging dat ook de kinderen die men toen zonder omhaal “achterlijken” noemde, recht hadden op onderwijs. Niet als gunst, maar als recht.

Weet u nog, die leerling die u uit balans bracht? Niet omdat hij lastig was, maar omdat u niet meer wist wat werkte. De regels klopten, het plan was helder, en toch liep het vast. Of die klas die maar niet in beweging kwam. U probeerde alles: streng, mild, humor, structuur – niets hielp.

Of thuis, dat moment waarop uw eigen kind iets zei wat precies raakte waar het pijn deed. En u reageerde feller dan u wilde.

Dat zijn de momenten waar deze lezing over gaat. Over wat we liever vermijden: ongemak, onmacht en vreemdheid. Over dat wat schuurt, botst, niet past en juist dáár betekenis krijgt.

We beginnen bij de naamgever van deze lezing: **Hermen J. Jacobs (1887–1976)**. Jacobs was een onderwijzer uit Den Haag, later schoolhoofd en een van de vier strijdmakkers¹ die het buitengewoon onderwijs (nu speciaal onderwijs) in Nederland hebben opgebouwd. Hij stond bekend om zijn geestdrift en onverzettelijkheid. Zijn drijfveer? De overtuiging dat ook de kinderen die men toen zonder omhaal “achterlijken” noemde, recht hadden op onderwijs. Niet als gunst, maar als recht.

Hij kende die kinderen uit zijn klas: verlegen, ziekelijk, arm, soms met een beperking. In het gewone lager onderwijs raakten ze onzichtbaar.

1. Brandsma, J. (2013). Hermen J. Jacobs (1887–1976): Strijdmaker in de ontwikkeling van het buitengewoon onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52(9), 604–617.

Jacobs weigerde dat te accepteren. Hij streed voor wetten, opleidingen en voorzieningen, omdat hij begreep: zonder structuur zouden deze kinderen afhankelijk van liefdadigheid of toevallige inzet blijven.

Hij stond niet alleen. Een van zijn medestanders was A. J. Schreuder, die als een van de eersten onderscheid maakte tussen toevallig achterlijken en potentieel of wezenlijk achterlijken². De eerste groep, toevallig achterlijken, kon binnen het gewone onderwijs worden bijgewerkt, de tweede groep vroeg om ander onderwijs. Hard om te horen, maar in die tijd gold het als een poging om verantwoordelijkheid te nemen en het onderwijs doelmatiger te organiseren. Het was een vroege stap richting classificatie en toelating op basis van meer dan alleen gevoel, met de overtuiging dat deze kinderen een eigen plek verdienden.

Voor Jacobs betekende dit emancipatie in de praktijk. Hij bouwde aan aparte scholen, zorgde voor opleiden van leraren, ontwikkelde leermiddelen en hielp structurele voorzieningen verankeren. Zo groeide hij uit tot een sleutelfiguur in de institutionalisering van het buitengewoon, of zo als we dat nu noemen, speciaal onderwijs.

Precies daarin zit de spanning van zijn tijd. Verheffing, uitsluiting en emancipatie liepen door elkaar. Midden in die frictie hield Jacobs vast aan één overtuiging: ieder kind telt mee, ook als dat om een andere weg vraagt.

Toen ik werd gevraagd deze lezing te houden, kende ik Jacobs nauwelijks. Zijn naam was voorbijgekomen, maar zijn werk echt lezen raakte me. Als vader, pedagoog en onderzoeker herken ik die geestdrift: het niet kunnen aanzien dat een kind onzichtbaar raakt.

**Jacobs hield vast
aan één overtuiging: ieder kind
telt mee, ook als dat om een
andere weg vraagt.**

In deze lezing zoom ik eerst in op de toenmalige betekenis van het woord achterlijk, daarna maak ik de brug naar inclusief onderwijs en problematiseer ik het gemis aan een expliciete pedagogische grond onder dat ideaal.

2. Zie onder meer: Brandsma, J. (2022). *Strijdmakers: Ontstaan, groei en professionalisering van het Buitengewoon Onderwijs in Nederland, ca. 1895–1950* [Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen]. University of Groningen.

Achterlijke kinderen

‘Achterlijke kinderen’, het klinkt nu hard, bijna beledigend. Toch was de bedoeling van mensen als Jacobs en Schreuder in hun tijd juist sociaal: ook deze kinderen moesten onderwijs krijgen. Ze wilden recht doen aan wie tot dan toe buiten de klas viel. Maar precies op dat moment gebeurde er ook iets wat we vandaag kritischer kunnen bezien.

Door deze groep te benoemen, werd ze ook tot categorie gemaakt met eigen plekken, methodes en verwachtingen. In de woorden van de socioloog Popkewitz³ vond hier fabricatie plaats: een nieuwe groep werd gedefinieerd, met een eigen identiteit. Wat begon als emancipatie, werd tegelijk afbakening. Wie hoort erbij en wie niet? En wie bepaalt dat?

Wat begon als emancipatie, werd tegelijk afbakening.

Vanaf daar komt de moderne reflex op gang: tellen, meten en vergelijken. Hoeveel kinderen vallen in deze groep? Wie of wat telt eigenlijk als achterlijk en welke vorm dan? Wat ooit pedagogische taal was, werd ook bureaucratische meettaal. En met elke nieuwe categorie groeide de bureaucratie. Zodra er een groep is, komt er een formulier; en waar formulieren zijn,

ontstaan instanties die toetsen of iemand binnen de kaders past. Zo verankert een categorie zich in dossiers, scholen, wetenschappelijk onderzoek en beleid en daarmee ook in ons denken. Hacking⁴ beschreef dat mechanisme haarscherp: zodra mensen als een bepaald soort worden geclassificeerd, gaan ze zichzelf en elkaar ook zo zien. Die classificatie keert terug als identiteit. Fabricage wordt zelfbeeld bij kinderen, maar ook bij professionals.

En dat is geen voltooid verleden tijd. Vandaag zien we hetzelfde patroon terug in het debat over inclusief onderwijs. Wanneer iemand zegt: “Het is maar goed dat wij als speciaal onderwijs bestaan, anders zouden deze kinderen geen plek hebben,” is dat deels waar, maar tegelijk precies het probleem. De categorie bevestigt haar eigen bestaansrecht. Ze wordt een identiteit die moeilijk nog bevraagd mag worden, want wie dat wel doet, krijgt al snel het verwijt dat hij die kinderen iets misgunt. Of de redenatie draait zelfs om: ‘we gunnen steeds meer kinderen een speciale plek’.

Popkewitz⁵ daagt uit om de mechanismen achter onderwijs zichtbaar te maken. Hij spreekt in dat kader over het *historiseren van reason*: nagaan hoe kennis, definities en

3. Popkewitz, T. S. (2013). The sociology of education: A perspective and commentary on the sociology of education at the millennium. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439–456.

4. Redelijk vrij naar Popkewitz, die dit “systems of reason” noemt. Het sluit aan bij het inzichtgevende essay van Hacking, I. (1986). Making up people. In T. C. Heller, M. Sosna, & D. E. Wellbery (Eds.), *Reconstructing individualism: Autonomy, individuality, and the self in Western thought* (pp. 222–236). Stanford University Press

5. Popkewitz, T. S. (2021). *Curriculum history and the problem of knowledge*. Routledge.

waarheden tot stand komen. Begrippen⁶ zijn immers nooit neutraal; ze dragen belangen, geschiedenis en macht met zich mee. Historiseren is daarom geen academische luxe, maar een politiek-pedagogische daad. Ze opent de vraag wie erbij mag horen en wie niet.

We doen vaak alsof ze natuurfeiten zijn, maar het zijn fabricaties.

Meer dan een eeuw na Jacobs werken onze categorieën in het onderwijs nog steeds op die manier. Termen als *zorgleerling*, *kwetsbare jongere*, *VVE'er* of *nieuwkomer* openen deuren, maar trekken tegelijk muren op⁷. Ze bieden steun, maar maken ook een identiteit waar je moeilijk onderuit komt. Jij *bent* een thuiszitter, een VVE-leerling, een ADD'er of 'ik ben neuro-divers'. En omdat er systemen, formulieren en beroepsgroepen omheen zijn gebouwd, vergeten we hoe recent en maakbaar die labels eigenlijk zijn. We doen vaak alsof ze natuurfeiten zijn, maar het zijn fabricaties.

Daarom heb ik Jacobs opnieuw gelezen, met twee brillen op. Met de ene bril zag ik zijn geestdrift: de man die streed voor kinderen die anders geen kans kregen. De andere bril leerde mij hoe goedbedoelde categorieën systemen in gang zetten die zichzelf blijven voeden, ook als de oorspronkelijke noodzaak verdwijnt.

De ongemakkelijke vraag die zich aandient is deze: *durven wij vandaag categorieën los te laten wanneer ze hun doel voorbijschieten?* Durven wij, net als Jacobs, opnieuw te beginnen zonder meteen nieuwe muren te bouwen?

Voor mij persoonlijk is dát mijn missie: ik wil eraan bijdragen dat steeds minder kinderen opgroeien met het idee dat zij tekortschieten, omdat zij niet aan onze normen voldoen. Inclusief onderwijs zie ik daarbij niet als een eindpunt of slogan, maar als een mogelijkheid om die missie te verwezenlijken. Het is een manier om muren te slechten en kinderen niet te reduceren tot hun dossier, handicap of etiket, maar hen te zien in hun mogelijkheden en in hun recht om mee te doen. Het is een manier om onze normen ter discussie te stellen. Wat zegt het over ons onderwijs, de ruimte die professionals in het onderwijs ervaren en over ons onderwijsbeleid dat er steeds meer kinderen opgroeien met het idee dat het aan hen ligt dat ze niet aan onze normen voldoen?⁸

Met dit in het achterhoofd wil ik in het vervolg van mijn lezing met u nadenken over inclusief onderwijs.

6. Dehue, T. (2016). *De maakbare mens: Over de psychologisering van onze cultuur* (4e Els Borst Lezing). Centrum voor Ethiek en Gezondheid. www.ceg.nl

7. Je zou kunnen stellen dat dit 'institutionele' looping-effecten zijn (zie Hacking).

8. Denk aan stijgende jeugdhulpcijfers, stijgende verwijzingspercentages naar speciaal onderwijs, toename van het aantal thuiszitters.

Inclusief onderwijs

Misschien voelt u het ook een beetje zoals ik: eerst gingen we allemaal *Weer samen naar school*, toen kwam *Passend Onderwijs* en nu moet het ineens *inclusief* worden. Het is een ideaal en wat mij betreft een nastrevenswaardig ideaal. Maar hoe zorgen we ervoor dat inclusie niet de zoveelste verpakking wordt van historische scheidingsmechanismen tussen 'reguliere' en 'speciale' kinderen?

Het inclusie-ideaal laat zich makkelijk opluisteren. We kunnen er filmpjes bij tonen, bevroren leraren over laten spreken en ambitieuze beleidsnota's over schrijven. We kunnen er zelfs een Instituut voor Inclusief Onderwijs voor oprichten, zoals ik samen met mijn collega heb gedaan. Maar al die goede bedoelingen veranderen op zichzelf nog niets aan de werkelijkheid van het klaslokaal, het schoolplein of de lerarenkamer. Ook in Nederland blijft het aantal kinderen dat wordt verwezen naar het speciaal onderwijs stijgen.

Dat laat zien dat morele begrippen op zichzelf geen verandering brengen. Inclusie, diversiteit, integratie; ze klinken vanzelfsprekend positief, maar verhullen vaak meer dan ze veranderen. Ze zijn normatief ("zo hoort het"), zonder de weerbarstige werkelijkheid onder ogen te zien.

Daarmee worden idealen ook camouflage: ze geven een goed gevoel van richting, terwijl structuren en verhoudingen grotendeels blijven zoals ze waren.

Ook in Nederland blijft het aantal kinderen dat wordt verwezen naar het speciaal onderwijs stijgen.

Precies daarom wil ik in deze lezing een stap terug doen. Niet praten over *hoe* inclusief onderwijs eruit moet zien, maar vragen *waarom* we het eigenlijk zouden moeten willen.

Eerst verken ik drie⁹ gronden waarop het ideaal van inclusie nu vaak wordt verdedigd en daarna onderzoek ik wat een werkelijk pedagogische grond zou kunnen zijn.

9. Ik laat hier bewust een financiële grond achterwege. Dat is geen formeel argument, maar wordt in de praktijk wel eens als grond begrepen: "inclusief onderwijs is gewoon een bezuiniging". Ook laat ik de grond achterwege dat inclusief onderwijs zou leiden tot betere leerresultaten, omdat studies elkaar hierin tegenspreken. Zie bijvoorbeeld: Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). *Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. en Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). *The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. Campbell Systematic Reviews*, 18(4), e1291.

1. De sociologische grond: "Zo ziet de samenleving eruit"¹⁰

Een veelgehoord argument voor inclusie is dat scholen een afspiegeling van de samenleving zouden moeten zijn. Is de samenleving divers of zou deze divers moeten zijn, dan moet de school dat ook zijn of kinderen er op z'n minst op voorbereiden. Kinderen moeten immers leren omgaan met verschillen, cultureel, sociaal, lichamelijk en cognitief en hoe kan dat nu beter dan op een inclusieve school?

Op papier klinkt dat overtuigend, maar het is geen deugdelijke grond. De redenering verwacht een *feitelijke* constatering met een *pedagogische* opdracht. Dat de samenleving divers is, betekent niet dat onderwijs per definitie *inclusief moet zijn*. Het 'is' van de sociologie kan het 'behoren te zijn' van de pedagogiek niet dragen. Daarmee dreigt inclusie een morele vanzelfsprekendheid te worden, zonder pedagogische inhoud.

Het sociologische argument stelt vast dat er verschillen bestaan, maar zegt niets over *hoe* we met die verschillen omgaan, *wat* we ermee leren of *waartoe* we opvoeden. Vershillen worden zo een feit, geen vraag. Diversiteit wordt een neutrale beschrijving van de werkelijkheid, niet langer een uitnodiging tot vorming, confrontatie of morele ontwikkeling.

Daarmee verwordt onderwijs tot spiegel in plaats van oefenplaats. De school wordt een miniatuur van wat al bestaat, geen ruimte waar nieuwe vormen van samenleven kunnen worden uitgetoetst. Dat onderscheidt pedagogiek van sociologie: onderwijs herhaalt

de wereld niet, het beproeft en bevraagt haar. Het gaat niet om het reproduceren van normen, maar om het onderzoeken en mogelijk hervormen ervan.

Juist daarom is het sociologische argument te smal. Het ziet diversiteit als gegeven, niet als opgave. Het veronderstelt dat samenleven vanzelf geleerd wordt door samen aanwezig te zijn. Maar kinderen leren niet van verschil op zich, ze leren van de manier waarop we dat verschil duiden, waarderen en vormgeven. Zonder die pedagogische vertaling blijft inclusie een lege belofte.

Het jaarlijkse HBSC-onderzoek naar het welzijn van jongeren laat zien hoe hardnekkig die logica doorwerkt. Het pretendeert representatief te zijn voor "de Nederlandse jeugd", maar sluit leerlingen uit het speciaal onderwijs structureel buiten. In de rapportage staat:

"Om voldoende leerlingen te werven voor het onderzoek, wordt gestreefd naar deelname van 75 basisscholen en minimaal 80 à 90 middelbare scholen. In het onderzoek worden alleen scholen voor regulier onderwijs benaderd¹¹."

Zo wordt uitsluiting niet alleen beschreven, maar ook gereproduceerd: de werkelijkheid van deze kinderen verdwijnt letterlijk uit beeld. Wat als maatstaf voor inclusie geldt, namelijk representativiteit blijkt zo een mechanisme van selectie. Juist de kinderen die het meest met ongelijkheid te maken hebben, worden niet gemeten en dus niet meegewogen in beleid.

10. Grond 1 en 2 ontleen ik aan Singer, M. W. (2018). *Inklusion und Fremdheit: abschied von einer pädagogischen Leitideologie*. Bielefeld: transcript.

11. Pagina 6, "HBSC 2021. Gezondheid en Welzijn van jongeren in Nederland". www.trimbos.nl/wp-content/uploads/2025/10/AF2022-HBSC-2021-Gezondheid-en-welzijn-van-jongeren-in-Nederland.pdf

2. De juridische grond: "Het staat in het verdrag"

Het tweede veelgebruikte argument voor inclusief onderwijs is juridisch van aard. Vaak wordt verwezen naar het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap of naar het Kinderrechtenverdrag. Beide stellen duidelijk: ieder kind heeft recht op inclusief onderwijs. Een kind uitsluiten op basis van een beperking mag niet. Maar zolang er niet wordt gehandhaafd, blijft de juridische grond een zwakke basis voor verandering.

**Alsof een kinderrecht
pas geldig is als er voldoende
animo voor is.**

Daarbij valt het mij op dat er in discussies zo vaak een beroep wordt gedaan op *draagvlak*. Een bestuurder zei onlangs: "Ik ben het wel eens met het ideaal, maar als ik het inclusie noem dan heb ik mijn team tegen mij." Alsof een kinderrecht pas geldig is als er voldoende animo voor is. Juridisch gezien maakt dat niets uit: een recht geldt. Punt. Vergelijk het met het schoolplein: een kind mag niet worden buitengesloten van het spel omdat de rest van de groep "geen zin" of "er geen draagvlak voor heeft" heeft dat hij of zij meedoet. Toch is dat precies de redenering die we soms in de onderwijspraktijk horen.

De verdragen waarnaar we verwijzen, zoals het Kinderrechtenverdrag of het Verdrag van Salamanca, zijn bewust open geformuleerd om boven nationale wetgeving uit te stijgen. Die openheid maakt ze breed toepasbaar, maar ook vaag. Dezelfde woorden kunnen tegengestelde praktijken legitimeren. Inclusief onderwijs kan daarmee ook worden gebruikt om méér speciaal onderwijs te rechtvaardigen: "Niemand wordt buitengesloten, want iedereen krijgt passend onderwijs, ook buiten de reguliere school."

Daarbij zorgt een juridische benadering er vaak voor dat het bereiken van inclusief onderwijs als een systeemverandering wordt gezien. Eerst het systeem veranderen, de bekostiging, cao's, en inspectiekaders regelen. Inclusie wordt zo een beleidskwestie, terwijl de pedagogische vraag buiten beeld blijft. En de motivatie om te veranderen extern (juridisch) gelegitimeerd wordt. Een verdrag stelt een norm vast, wat er moet zijn maar vertelt niemand hoe je daar komt. En dus vliegen we de wereld over naar congressen en studiereizen naar goede voorbeelden. Om vervolgens te zien dat inclusief onderwijs overal iets anders betekent, terwijl iedereen naar hetzelfde verdrag verwijst.

De papieren norm blijft daarmee vaak losstaan van de praktijk. Je kunt je ideaal in een schoolplan zetten, er boeken over schrijven of het plechtig verklaren. Maar zonder pedagogische vertaling verandert er in de klas en op het schoolplein niets.¹²

12. Ik laat bewust liggen dat de Nederlandse overheid inclusie niet in wetgeving heeft vertaald, zodat inspecties niet hoeven toe te zien op het bereiken van inclusie. Waardoor de vreemde situatie ontstaat dat scholen die werken aan inclusie daarvoor weinig tot geen erkenning krijgen tijdens inspectieonderzoeken.

3. De psychologische grond

De derde grond die vaak wordt aangevoerd voor inclusie is een psychologische grond. Die sluit aan bij de bredere psychologisering van het onderwijs: we begrijpen en organiseren onderwijssituaties steeds vaker vanuit psychologische categorieën en normen. De school wordt dan niet eerst gezien als pedagogische gemeenschap waar kinderen leren omgaan met kennis, verschil en de wereld, maar als omgeving waarin het psychisch functioneren van het kind centraal staat. Rekenen, taal of geschiedenis raken zo ondergeschikt aan de vraag of een leerling zich wel veilig en goed voelt.

Een veelgehoorde rechtvaardiging van inclusief onderwijs luidt: kinderen hebben recht op een veilige leeromgeving waar ze zich goed voelen, want pas dan kunnen ze leren. Dat klinkt sympathiek en nodig, maar het veroorzaakt ook een fundamentele verschuiving. De school verandert ongemerkt van leerplaats in behandelplaats. Negatieve gevoelens worden obstakels die moeten worden weggewerkt met zelfmanagement, breinkennis of interventies in mentorlessen. Inclusief betekent in deze logica: ieder kind moet zich goed voelen.

Psychologisch welbevinden is echter geen voorwaarde om onderwijs te volgen, maar één van de mogelijke effecten ervan. Het kan een teken zijn dat er goed onderwijs plaatsvindt, niet de reden om het zo te organiseren. Onderwijs richt zich op vorming en ontmoeting, niet op het reguleren van stemming. Zodra geluk of veiligheid de maatstaf worden voor deelname, verdwijnt de onvoorwaardelijkheid van schoolgang. Onderwijs wordt dan afhankelijk van hoe een kind zich voelt.

Voor leraren verschuift inclusie zo van een pedagogische naar een technocratische opgave: “we zijn klaar voor inclusie zodra we genoeg weten over stoornis X, Y of Z.” Zo sluipt beroepsmisvorming binnen onder de vlag van professionalisering. Wat uit beeld raakt, is het pedagogisch oordeel, de kunst van wegen, oordelen en nabij zijn. De nieuwe norm dreigt te worden: klassen vol zich welbevindende leerlingen, in plaats van klassen vol lerende kinderen.

Psychologisch welbevinden is echter geen voorwaarde om onderwijs te volgen, maar één van de mogelijke effecten ervan.

Daarmee holt het inclusie-ideaal zelf uit. Verschil wordt herleid tot identiteit en gevoel: wie jij bent, hoe jij je voelt, hoe jij dat managet. Een school heet dan pas inclusief als ze volledig is afgestemd op het zelf van de leerling. In extremis gelden kennis, leren en gemeenschap binnen deze psychologische grond zelfs als mogelijke bedreigingen van welzijn. Maar juist die logica vergroot de uitsluiting. Als de norm wordt “eerst welbevinden, dan deelname”, vallen de kinderen die met hun gevoelens worstelen als eersten buiten de boot. Het groeiende aantal thuiszitters laat zien hoe scherp dit uitpakt. Zo bezien is psychologisering geen fundament voor inclusie, maar haar ondermijning.

Een pedagogische grond voor inclusief onderwijs

Wat zou dan een pedagogische grond onder inclusief onderwijs kunnen zijn?

Het verkennen van deze grond vraagt eerst antwoord op een eenvoudige maar wezenlijke vraag: waartoe dient onderwijs? Die vraag beantwoord ik vandaag in (zeer) kort bestek. Onderwijs biedt wat je niet vanzelf tegenkomt: een gemeenschappelijke taal, toegang tot kennis die verder reikt dan je eigen leefwereld, de oefening om te luisteren naar wat je wel en niet bevalt en de ervaring dat je je kunt verhouden tot iets dat groter is dan jezelf. Het opent ramen naar andere tijden, plaatsen en perspectieven en biedt de kans om te oefenen met samenleven in verschil.

Om die wereld werkelijk te leren kennen, is kennis nodig: van taal, rekenen, geschiedenis en nog veel meer. Niet alleen kennis die aansluit bij wat het kind toevallig zelf interessant vindt, maar juist ook kennis die confronteert, verrast en uitdaagt. Kennis die de vanzelfsprekendheden openbreekt en kennis die

kinderen nodig hebben om de wereld te begrijpen en haar ter discussie te stellen. Dat is wat pedagoog Van der Ploeg “opvoedend onderwijzen”¹³ noemt: kinderen actief inwijden in een gedeelde wereld en hen laten begrijpen waarom iets ertoe doet¹⁴.

Hier kunnen kinderen oefenen met het verkennen van hun plaats in de wereld.

Onderwijs is in dat opzicht veel meer dan een optelsom van de lessen die gegeven worden. Historisch gezien had de school altijd een dubbele rol: als plek waar kennis wordt doorgegeven én als sociale ruimte waar jonge mensen oefenen met samenleven. Wat deze ruimte bijzonder maakt, is dat ze, in ieder geval in theorie, vrijer is dan andere maatschappelijke instellingen. Hier kunnen kinderen, zonder de directe druk van werk, politiek of economie¹⁵, oefenen met het verkennen van hun plaats in de wereld¹⁶.

13. Van der Ploeg, P. (2025). *Opvoedend onderwijs: om weten om geweten* [Digitale publicatie].

14. Gruschka (2011) beschrijft dit in zijn boekje heel mooi wanneer hij “verstehen” uitlegt als het hart van opvoeden: namelijk leren om te begrijpen. Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Reclam Verlag.

15. In de Mulock Houwer lezing van 2021 heb ik uitgewerkt hoe ook dit ter discussie staat. Wienen, A. W. (2021, 18 november). *Nieuw kinderrecht: het recht om te falen. Hedendaagse kinderarbeid in Nederland – en hoe we die afschaffen* [Mulock-Houwer-lezing]. Nederlands Jeugdinstituut / Defence for Children.

16. nivoz.nl/nl/longread-gert-biesta-school-laait-de-maatschappij-buiten-haal-de-wereld-binnen.

In dat opzicht vormt de school de tegenhanger van het gezin. De pedagoog Imelman¹⁷ beschrijft het gezin als de plek van meedoen en zeker weten: daar hoor je erbij, daar zijn regels en waarden vertrouwd, daar is geborgenheid. Op school gaat het anders. Dat is de plek van ontmoeten en ontdekken. Je komt er mensen tegen die je thuis niet ziet, regels die niet de jouwe zijn, nieuwe kennis en onverwachte vragen. Je wordt er anders gekend en leert jezelf er anders kennen. Zo tekent zich een pedagogische spanning af: onderwijs is geen verlengstuk van het gezin, maar een oefenplaats om het vreemde en ongemakkelijke te ontmoeten. Vanuit die spanning ontvouwt zich een pedagogische grond voor inclusief onderwijs. Voorlopig nog schetsmatig, maar open voor debat en voor vervolgonderzoek. Net zoals Jacobs dat deed.

Fremdheit¹⁸ als pedagogische grond

Om die grond te introduceren neem ik je mee naar mijn woonplaats. Midden in Hattem staat een grote kerktoeren. Elk half uur slaat de klok. Het is een vertrouwd ritme dat je nauwelijks nog hoort. Tot de klokken onverwachts luiden, bij een overlijden bijvoorbeeld. Dan stukt de routine. Het geluid valt op, je kijkt op en vraagt je af wat er gebeurt. Even word je uit het alledaagse getild en word je bepaald bij wat belangrijk is. In dat moment van onderbreking ontstaat reflectie: je blik verschuift, je denkt opnieuw na. Dat is een ervaring van *fremdheit*: uit de vanzelfsprekendheid gehaald worden en daardoor anders leren kijken.

Fremdheit, zoals pedagoog Singer¹⁹ het omschrijft, is: de fundamentele ervaring dat de wereld en de ander nooit volledig samenvallen met wat ik al ken of begrijp. Het is het besef dat er altijd iets blijft dat vreemd, onverwacht of anders is. Dat vreemde is niet iets dat je eenvoudig kunt oplossen of wegwerken. Het behoort tot de menselijke conditie: in elk contact met anderen²⁰ en in elke nieuwe situatie, doemt er iets op dat mijn vanzelfsprekendheden doorbreekt of ter discussie stelt. Het gaat hier niet om de ander als “vreemd wezen”, maar om het ervaren van verschil dat mij uit mijn eigen geslotenheid haalt.

17. Imelman, J. D. (2004). ‘Meedoen en zeker weten’: een bruikbaar concept bij de beoordeling van kinderopvang en voorschoolse opvoeding. In L. F. Groenendijk, & J. W. Steutel (editors), *Analytisch filosoferen over opvoeding en onderwijs. Liber Amicorum voor Ben Spiecker* (blz. 45 – 54). SWP Uitgeverij.

18. In deze lezing gebruik ik bewust de Duitse term *Fremdheit*. De Nederlandse vertaling “vreemdheid” dekt de pedagogische lading niet volledig. In de Duitstalige pedagogiek verwijst *Fremdheit* niet alleen naar iets onbekends of anders, maar naar een fundamentele menselijke en pedagogische ervaring: dat de ander en de wereld nooit volledig samenvallen met wat ik al ken of begrijp.

19. Singer, M. W. (2018). *Inklusion und Fremdheit: abschied von einer padagogischen leitideologie*. Bielefeld: transcript.

20. Zelfs in de relatie met jezelf is er sprake van *fremdheit*; je verbaast jezelf bijvoorbeeld over je manier van reageren.

Fremdheit wijst er zo op dat opvoeding en onderwijs niet alleen bevestigen wat er al is, maar kinderen steeds opnieuw leren om te gaan met wat niet past in hun vertrouwde kaders. Het mooie van *fremdheit* is dat het de richting van kijken verandert. Inclusie wordt vaak begrepen als: “hij is anders, of zij zijn anders, wij moeten leren omgaan met hen.” Maar dat vertrekpunt blijft (slechts) mijn eigen norm bevestigen. *Fremdheit* draait het om: “ik herken mezelf niet volledig in jou en dat is leerzaam en vormend voor mij.” Zo ontwikkel ik, als leerling, als leraar en als mens. Niet de ander wordt vastgezet in een categorie, maar ik word uitgedaagd om te groeien en mijn bestaande normen los te laten.

“Ik herken mezelf niet volledig in jou en dat is leerzaam en vormend voor mij.”

Fremdheit is niet alleen ervaring, maar ook een grondmotief van opvoeding en onderwijs²¹. In elke opvoedingsrelatie is er asymmetrie: ouder en kind vallen nooit samen, net zoals leraar en leerling nooit samenvallen. Dat verschil is geen belemmering, maar de voorwaarde voor leren en ontwikkelen. Het opent de ruimte om te ontdekken, te groeien en je te verhouden tot wat jou overstijgt. Zo bezien is inclusief onderwijs geen ideaal waarin we nu pas verschil accentueren, maar de kern hiervan is in elke school al aanwezig. Het is zelfs de reden waarom school *school* is en opvoeding *opvoeding*.

Fremdheit beschermt ons tegen twee verleidingen: het kinderlijke verlangen om alles naar je hand te zetten en de systeemreflex om alleen het bekende toe te laten en het leven te zuiveren van het vreemde, of het vreemde te verwijzen naar andere plekken. *Fremdheit* vraagt moed, openheid en de bereidheid jezelf te latenerschikken door wat je ontmoet.

Veel huidige benaderingen van inclusie blijven steken in het managen van verschil. We zetten extra ondersteuning in en maken aangepaste lesplannen. We voegen zorgcoördinatoren toe of laten speciaal en regulier onderwijs samenwerken. Allemaal mogelijk waardevol, maar het verandert het systeem zelf niet. We bevragen onze eigen aannames en normen niet meer, maar reproduceren slechts²². Zo wordt inclusief onderwijs de herverpakking van passend onderwijs en allerlei initiatieven daarvoor. We kijken niet meer, zoals Jacobs wel deed, kritisch naar ons eigen handelen.

Singer's *fremdheit* biedt een ander vertrekpunt:

Niet de vraag: “**Hoe verandert ons systeem voordat het kind dat anders is, er is?**” (zoals je nu wel hoort: eerst stelselwijziging, eerst opheffen van speciaal onderwijs enz.)

Maar: “**Hoe verandert ons systeem doordat dit kind er is?**” En hoe geven we leraren en schoolteams de ruimte, het vertrouwen en respect om via deze richting te werken aan inclusief onderwijs?

21. Bärmig, S., & Haas, B. (2022). *Inklusionsorientierte Schulentwicklungen und die Notwendigkeit einer Verallgemeinerung der Exklusionsvermeidung*. Beltz Juventa.

22. Zie in dit kader Boemerangbeleid. Rodriguez Rivas-Stellaard, S. D. (2023). *Boemerangbeleid: Over aanhoudende tragiek in passend onderwijs- en jeugdzorgbeleid* (Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam). BOOM.

Zo kan *fremdheit* een goede pedagogische grond voor inclusief onderwijs zijn. Inclusie betekent dan niet dat we alle verschillen gladstrijken of dat we wie afwijkt apart zetten. Maar dat we erkennen dat het samenleven met verschil wezenlijk vormend is voor elk individu en voor ieder schoolteam en daarvoor ruimte geven. In een wereld die gekenmerkt wordt door pluraliteit, onzekerheid en snelle veranderingen kunnen zelfbepaling en mondigheid alleen ontstaan wanneer we ons laten raken door wat ons vreemd is. Het vreemde doorbreekt onze routines, stelt vanzelfsprekendheden ter discussie en dwingt ons van binnenuit een eigen verhouding tot de wereld én tot onszelf te vormen²³.

In een wereld die gekenmerkt wordt door pluraliteit, onzekerheid en snelle veranderingen kunnen zelfbepaling en mondigheid alleen ontstaan wanneer we ons laten raken door wat ons vreemd is.

23. Hier ligt een belangrijk verschil met de psychologische aanpakken van deze tijd die voornamelijk vertellen hoe je zou moeten denken over jezelf en de ander.

Nu de praktijk

In ons onderzoek in TLV-dossiers²⁴ (toelaatbaarheidsverklaringen, dossiers die nodig zijn om een leerling te verwijzen naar het speciaal onderwijs) zien we vaak de volgende redenering terug. Scholen spreken van “handelingsverlegenheid”. Op het eerste oog een bescheiden en zelfkritische term, maar meestal een nette manier om te zeggen dat men niet weet hoe met verschil om te gaan. De oplossing wordt, vaak onder hoge druk en paniekerig, gezocht in een andere plek voor het kind. Het klinkt allemaal als zorg, maar is in wezen een oplossing tot systeembehoud. Het ongemak verdwijnt daarmee uit de dagelijkse praktijk: “Daar hoeven we ons niet meer door te laten raken.” Vaak wordt dit zelfs gelegiti-meerd als moreel juiste daad: “Het speciaal onderwijs is een betere plek voor hem of haar.”

Pedagogisch gezien draait *fremdheit* dit om. Het kind dat schuurt is geen verstoring die we moeten verwijderen, maar een mogelijkheid tot vorming. Juist in de confrontatie met het vreemde zoals bijvoorbeeld gedrag dat afwijkt, tempo dat anders is en logica die niet klopt, leren kinderen wezenlijke dingen. Zoals omgaan met verschil, geduld oefenen, grenzen aangeven en samen zoeken naar nieuwe vormen van samenleven. Maar vooral: je eigen normen uitdagen. De klas en het schoolteam vormen zich niet ondanks dit kind, maar dankzij dit kind.

Er lijkt steeds minder ruimte om te zeggen dat je moeite hebt met een leerling, dat je geraakt wordt, dat je het even niet weet.

Toch zie ik in veel scholen een merkwaardige spanning. We spreken met overtuiging over inclusie en over ieder kind zien, maar er lijkt steeds minder ruimte om te zeggen dat het soms schuurt. Dat je als leraar moeite hebt met een leerling, dat je geraakt wordt, dat je het even niet weet. Die openheid past niet goed bij de taal die we hebben ontwikkeld. Onze vaak psychologische woorden strijken het ongemak glad en leggen de oorzaak bij het kind. TLV-aanvragen staan er vol mee.

Juist daarom is het belangrijk dat teams en ouders vroeg met elkaar in gesprek gaan, niet pas als er iets misgaat. Niet om te verklaren, maar om te verstaan. In zo’n cultuur zijn twijfel en botsing geen teken van onvermogen, maar van professionaliteit. Dáár toont *fremdheit* haar waarde: verschil hoeft niet opgelost te worden, maar opent ruimte voor vorming van kinderen, teams en de schoolgemeenschap.

Zo wordt onderwijs een oefening in democratie: vrijheid niet als ontsnapping aan verschil, maar als vermogen om ermee te leven. In dat licht is het hoorrecht²⁵ van

24. Dit soort (beleids) onderzoeken voeren we vanuit het Instituut voor Inclusief Onderwijs uit voor Samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs.

25. Zie www.steunpuntpassendonderwijs-povo.nl, Verbeteragenda Passend Onderwijs.

kinderen een waardevol principe: hun stem doet ertoe, ook in kwesties die hen raken.

Maar met het wettelijk verankeren van dat recht ontstaat tegelijk een wrange paradox. Steeds vaker worden kinderen geacht hun mening te geven over beslissingen die in feite al genomen zijn. Ze mogen meepraten over hun eigen verwijzing, hun TLV of hun plek buiten de klas. Zo worden ze vriendelijk en zorgvuldig betrokken bij hun eigen uitsluiting. Wat daar precies pedagogisch aan is, ontgaat mij volledig.

De maatschappelijke relevantie van *fremdheit*

Het pleidooi voor *fremdheit* als pedagogische grond voor inclusief onderwijs verschilt wezenlijk van het klassieke, sociologische argument. Sociologisch redeneren wijst vaak op de voordelen van diversiteit voor de samenleving: minder segregatie, meer cohesie en betere kansenverdeling. Belangrijke doelen, maar ze blijven steken op systeemniveau.

Pedagogisch gaat het om iets anders: niet alleen dát kinderen bij elkaar zitten, maar wat er gebeurt wanneer ze elkaar werkelijk ontmoeten, hoe verschillend ook. Onze cultuur kent hier een paradox. Enerzijds vieren we diversiteit en verschil, anderzijds proberen we tegelijkertijd te standaardiseren en meetbaar te maken²⁶. Het afwijkende wordt snel een profiel, een score of een categorie²⁷, precies zoals in de

taal van Jacobs over 'achterlijken' of 'speciaal onderwijskinderen'.

Fremdheit herinnert ons eraan dat verschil niet gladgestreken kan worden. Ze confronteert ons met situaties waarin iemand niet past binnen ons kader. In een tijd van bubbels en polarisatie is dat van grote betekenis. Algoritmes en sociale media filteren onze werkelijkheid, waardoor we vooral gelijkgestemden zien. We ontwijken het ongemakkelijke en bevestigen onszelf. *Fremdheit* doorbreekt dit patroon en bekrachtigt het idee van de school als oefenruimte.

Algoritmes en sociale media filteren onze werkelijkheid, waardoor we vooral gelijkgestemden zien.

Tegelijk laat *fremdheit* zien dat duurzame verandering in onderwijs niet begint met regels of protocollen, maar met de bereidheid van mensen om in die ongemakkelijke ontmoeting te blijven staan. Pas daarna kan het systeem zich aanpassen eventueel gesteund door juridische of beleidsmatige aanpassingen. Het is de overtuiging die ook pedagoog Freire²⁸ uitdraagt: bevrijdend onderwijs ontstaat wanneer mensen leren zichzelf en de wereld waar te nemen in dialoog met anderen. Ze maakt mondigheid concreet: niet alleen spreken, maar ook verdragen dat jouw vanzelfsprekendheden worden onderbroken. Leren staan in een situatie die niet door jou is gemaakt en daarin

26. Basisschool: tijdens het schoolfeest worden verschillende talen en gerechten gevierd, maar in de klas wordt een kind vooral gezien als "taalachterstand-leerling" op basis van Cito-scores.

Voortgezet onderwijs: een school benadrukt de waarde van uiteenlopende talenten, maar reduceert leerlingen tegelijk tot een studiekeuzeadvies gebaseerd op één toetsmoment.

Jeugdhulp/beleid: beleidsplannen spreken warm over inclusie, maar in de praktijk wordt een kind eerst in een hokje geplaatst "autismeprofiel", "gedragsstoornis" voordat er ondersteuning geregeld kan worden.

27. Zie bijvoorbeeld Popkevit (2013)

28. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York: Continuum.

toch verantwoordelijkheid nemen. Tegenover een cultuur die kinderen wil beschermen tegen weerstand en ongemak, herstelt *fremdheit* hun oefenruimte (en de wens) voor latere volwassenheid. Volwassenheid is niet “af zijn”, maar gevormd worden in het licht van wat je niet zelf hebt gekozen. Zonder dat ongemak infantiliseert de samenleving: alles wordt op maat gemaakt, zodat niemand nog tegenspraak hoeft te verdragen.

**Zonder ongemak
infantiliseert de samenleving:
alles wordt op maat gemaakt,
zodat niemand nog tegenspraak
hoeft te verdragen.**

Waarom veel ‘goede voorbeelden’ van inclusie geen goede voorbeelden zijn

In beleid en media verschijnen regelmatig zonnige verhalen over ‘moeilijke’ leerlingen die dankzij inclusie opbloeien. De complexiteit lijkt opgelost: de leerling paste eerst niet, maar nu, met de juiste begeleiding, wel. Of we zien lachende kinderen met gekleurde handjes, symbool voor diversiteit en saamhorigheid.

Het probleem is dat dit soort voorbeelden het hart van *fremdheit* missen. Ze gaan niet over het appel dat de ander op mij doet, maar over het neutraliseren van verschil. Het verschil is verteerbaar gemaakt, veilig ingekaderd en niet langer een bron van uitdaging of vorming. De leerling wordt succesverhaal omdat hij niet meer schuurt. Het systeem en de normen blijven ongemoeid.

In de logica van *fremdheit* is inclusie pas geslaagd wanneer leraren en teams worden uitgedaagd in hun vanzelfsprekendheden. Wanneer ontmoeting met de ander ons dwingt onze kaders te herzien. Dat proces is zelden comfortabel. Het vraagt een schoolcultuur die ongemak niet wegpoetst, maar gebruikt als oefenruimte voor echte ontmoeting. Onderwijs is immers en blijft ook ongemak.

Wie verschil alleen op relationeel niveau wil hanteren, mist echter een tweede laag: de manier waarop onze instituties dat verschil vormgeven. Niet alleen mensen, ook systemen hebben een manier van kijken. En juist dáár gaat het vaak mis.

Van affirmatieve naar transformatieve²⁹ erkenning

De filosofe Fraser³⁰ stelt dat rechtvaardigheid niet alleen gaat over hoe we mensen waarderen, maar ook over hoe onze sociale systemen ongelijkheid voortbrengen en bestendigen. Haar onderscheid tussen *affirmatieve* en *transformatieve* erkenning helpt om te begrijpen waarom goedbedoelde inclusie soms toch uitsluiting in stand houdt.

Affirmatieve erkenning probeert ongelijkheid te verzachten zonder het systeem dat haar veroorzaakt te veranderen. Ze erkent de ander binnen de bestaande orde. In het onderwijs gebeurt dat wanneer leerlingen een label, TLV of indicatie krijgen. Dat lijkt zorgvuldig: er wordt rekening gehouden met iemands behoeften. Maar de onderliggende structuur blijft onaangeroerd. Het systeem bepaalt nog steeds wat “passend” is, en het kind moet zich voegen naar dat kader.

Die vorm van erkenning lijkt warm en zorgzaam, maar is in feite conserverend. Ze zegt: *het systeem klopt, jij moet leren erin te passen*. De aandacht verschuift van het herzien van structuren naar het repareren van individuen. Zo wordt erkenning een instrument van ordening. Zelfs instituties die met de beste bedoelingen voor vernieuwing zijn opgericht, kunnen daarin verstrikt raken. Affirmatieve erkenning zou zijn dat we over tien jaar ons 10-jarig bestaan vieren met het Instituut voor Inclusief Onderwijs tijdens een uitgebreid

congres met allerlei ambassadeurs en goede voorbeelden. Het bestendigt het systeem zoals het nu is.

Transformatieve erkenning richt zich juist op de *verandering van die structuren*. Ze erkent niet alleen wie iemand nu is, maar ook *het vermogen om te worden* én het vermogen van systemen om zich te herzien. Niet alleen het kind is in wording, ook het onderwijs is dat.

Maar transformatieve erkenning is géén oproep tot grenzeloos meebewegen of zachte empathie. Ze vraagt juist om hogere verwachtingen: dat we kinderen zien als wezens die kunnen leren, groeien en verantwoordelijkheid dragen. Ze erkent potentie van ieder kind en geeft kinderen de mogelijkheid zich elke dag weer opnieuw te laten leren kennen. Ze verlegt de vraag van “hoe beschermen we dit kind tegen de eisen van het systeem?” naar “hoe maken we het systeem zó dat ieder kind kan leren wat nodig is om volwaardig mee te doen?”.

Transformatieve erkenning verplaatst de aandacht van het aanpassen van het kind naar het kritisch bevragen van de context, zonder de pedagogische opdracht te verliezen. Ze zegt: *wij veranderen mee, zodat jij kunt leren wat wij denken dat de wereld van je vraagt*. Dat is wezenlijk anders dan meewaaien met elke behoefte.

29. Ik werd op het spoor gezet van deze tweedeling door Tine Molendijk in het NRC van 23 januari 2025: www.nrc.nl/nieuws/2025/01/23/niet-alles-is-een-trauma-a4880685.

30. Fraser, N. (2003). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation*. In N. Fraser & A. Honneth, *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 7–109). London/ New York: Verso.

Ons onderwijssysteem is gebouwd op stabiliteit en voorspelbaarheid. Ouders verlangen zekerheid, leraren zoeken houvast, beleidsmakers willen meetbare resultaten. Die reflex tot bestendiging is begrijpelijk ze geeft rust en richting. Maar ze kan ook leren blokkeren, bij kinderen én bij instituties.

Transformatieve erkenning doorbreekt juist die gewoonte. Ze nodigt uit om te kijken naar wat verschil ons kan leren: zo zijn we nu georganiseerd, maar wat vertelt dit kind, deze situatie, ons over wat wij zelf nog moeten leren? Zonder dat perspectief blijven kinderen vastzitten in etiketten, leraren in handelingsverlegenheid, ouders in beschermingsdrang en beleidsmakers in protocollen. Dan verandert er niets wezenlijks.

De vraag is niet langer hoe we kinderen passend maken binnen een systeem, maar hoe we het systeem zó vormgeven dat het blijft leren van de kinderen die het niet meteen begrijpt.

Transformatieve erkenning is daarom zowel een pedagogische als een politieke keuze. Ze vraagt om onderwijs dat zichzelf durft te herzien én kinderen serieus neemt in hun vermogen te leren, te worden en bij te dragen. Inclusie betekent dan niet dat iedereen wordt ontzien, maar dat ieder mens wordt uitgedaagd binnen een systeem dat bereid is mee te groeien.

Dat vraagt om scherpte, duidelijkheid en helderheid. Transformatieve erkenning betekent niet dat we met alle wensen meebewegen, maar dat we het leren zelf weer centraal durven stellen. Ze houdt verschil niet tegen, maar gebruikt het als vertrekpunt voor groei. Kinderen hebben recht op ondersteuning, maar ook op weerstand, op uitdaging en op hoge verwachtingen. Juist wanneer we hen daarin serieus nemen, erkennen we hun waardigheid als lerend mens.

En wat voor leerlingen geldt, geldt net zo goed voor scholen, opleidingen en beleid. Wie werkelijk inclusief wil zijn, moet zichzelf als lerende organisatie beschouwen. De vraag is niet langer hoe we kinderen passend maken binnen een stabiel systeem, maar hoe we het systeem zó vormgeven dat het blijft leren van de kinderen die het niet meteen begrijpt.

Precies daar raakt Frasers theorie aan de praktijk van gewoon goed onderwijs.

Voorstel: naar gewoon goed onderwijs

Laten we de komende tijd verder werken aan gewoon goed onderwijs. Onderwijs waarin we het bijvoeglijk naamwoord *inclusief* langzaam laten voor wat het is. Niet omdat het onbelangrijk is, maar omdat het ingebakken zit in wat goed onderwijs altijd al zou moeten zijn.

Goed onderwijs vraagt niet om leraren op te zwepen met nóg meer kennis over stoornissen, labels of protocollen. Het vraagt iets moeilijkers én mooiers: ruimte. Ruimte om te leren van het kind dat je uit balans brengt. Van de situatie die je niet kunt verklaren. Van dat ene moment waarop je merkt dat je aanpak niet werkt.

**Een goed team leert niet alleen
over kinderen, maar van kinderen.**

Juist daar begint professionaliteit. Niet in het afvinken van expertise, maar in het verdragen van onzekerheid en het benutten van verschil. Een goed team leert niet alleen over kinderen, maar van kinderen.

Durf die spiegel eens te pakken: wat hebben jullie als team geleerd van je laatste verwijzing naar het speciaal onderwijs? Heeft dat iets veranderd in jullie manier van lesgeven, in jullie verwachtingen, in jullie taal? Of was de verwijzing vooral een zucht van opluchting: *nu kunnen wij weer verder?*

Zo denk ik dat *fremdheit* een pedagogische grond voor gewoon goed onderwijs kan vormen. Ze laat zien waarom onderwijs bestaat: omdat leren alleen mogelijk is waar verschil verschijnt en vanzelfsprekendheden worden doorbroken. Wie leert omgaan met verschil, leert wat democratie in de praktijk betekent: samenleven met wat je niet zelf hebt gekozen.

En ouders?

Hoe betrekken we ouders bij het idee van *fremdheit*? Dat lijkt mij niet ingewikkeld. Als er één groep mensen is die werkelijk weet wat *fremdheit* betekent, dan zijn het ouders. Iedereen kent dat moment waarop je kind iets doet wat je nooit had voorzien. Je voorzichtige dochter die plots elke dag trucs oefent op haar skateboard. Je zoon die zijn zaterdagochtend op het voetbalveld opgeeft voor vioolles. Of dat betrouwbare kind dat je ineens betrapt met vapes. Zulke momenten halen je uit je vanzelfsprekendheid. Ze vragen je om opnieuw te kijken: wie is mijn kind eigenlijk en wie ben ik als ouder eigenlijk? *Fremdheit* herinnert ons eraan dat een kind niet “bezitbaar” is. Het heeft een eigen binnenwereld die zich steeds opnieuw laat zien. Opvoeden is aanwezig blijven bij datgene wat je niet helemaal begrijpt.

Tenslotte

Wie Hermen J. Jacobs leest, ziet hoe verleidelijk het is om onderwijs te organiseren vanuit orde en beheersing. Juist omdat Jacobs dat níet deed. Hij begon niet bij systemen, maar bij kinderen. Niet bij wat er al was, maar bij wie er niet gezien werd. *Fremdheit* legt datzelfde verschil bloot in onze tijd. Ze dwingt ons te kiezen: blijven we het bestaande ordenen, of durven we opnieuw te kijken? Ze laat zien waarom onderwijs bestaat: omdat leren alleen mogelijk is waar verschil verschijnt en vanzelfsprekendheden worden doorbroken. Daarin schuilt ook een morele waarde.

Wie leert omgaan met verschil, leert wat democratie in de praktijk betekent: samenleven met wat je niet zelf hebt gekozen. Het pedagogische en het morele raken elkaar, maar zijn niet hetzelfde. Pedagogiek (als handelen) begint in de klas, in de ontmoeting tussen mensen. Moraal begint waar we die ervaring vertalen naar hoe we samenleven. Inclusief onderwijs vraagt om beide: vorming van leerlingen én vorming van de wereld waarin zij opgroeien.

Jacobs zou het vandaag waarschijnlijk niet anders zeggen. Zijn strijd was niet voor structuren, maar voor zichtbaarheid, voor het kind dat niet gezien werd. Die strijd is niet voorbij. Alleen de taal is veranderd. Waar Jacobs streed tegen het idee dat onderwijs voor sommige kinderen een vorm van liefdadigheid was, vechten wij vandaag tegen systemen die te glad zijn geworden, te efficiënt en te zeker van zichzelf.

**Een nieuw kinderrecht:
elk kind heeft het recht
om zich elke dag opnieuw
te laten leren kennen.**

Misschien moeten we het, in de geest van Jacobs, durven formuleren als een nieuw kinderrecht: elk kind heeft het recht om zich elke dag opnieuw te laten leren kennen. Elk kind heeft recht op *fremdheit* om zich heen. Dat recht is geen luxe. Het is de kern van onderwijs dat oefent in samenleven en het doorgeven van onze democratie. En onderwijs dat tegelijkertijd zoveel kennis aanbiedt dat wij de huidige structuren kritisch kunnen blijven bevragen. Voor de democratie, door ons, maar nog meer: voor en door onze kinderen.

Bert Wienen, november 2025

Bio Bert Wienen



Bert Wienen is vader en werkte in de jeugdhulp, het onderwijs en de wetenschap. Zijn missie: bijdragen aan een samenleving waarin steeds minder kinderen opgroeien met het idee dat het aan hén ligt dat zij niet aan onze normen voldoen. Hij studeerde bedrijfskunde, onderwijswetenschappen en psychologie, en promoveerde in 2019 op een proefschrift over psychologische diagnoses in het onderwijs. In 2023 publiceerde hij het Onderwijsboek van het jaar: *Van individueel naar inclusief onderwijs*, gevolgd door *Laat/d de pedagogische basis met rust* (2025). In 2026 verschijnt zijn nieuwe boek over inclusieve kinderopvang. Wienen is, samen met anderen, initiatiefnemer van het Instituut voor Inclusief Onderwijs en van Pedagogisch Perspectief.

www.instituutvoorinclusiefonderwijs.nl en
www.pedagogischperspectief.nl

