

# EEN FILOSOOF LEEST

## “DE STAAT VAN HET ONDERWIJS”

Een *longread* in vier bedrijven  
[leestijd 45-55 minuten]

Jan Bransen

Niet ons onderwijs maar ons onderwijssysteem is failliet. Dat is de conclusie die ik trek uit een analyse van *De Staat van het Onderwijs*, het rapport dat de Onderwijsinspectie jaarlijks publiceert. Met ‘onderwijssysteem’ bedoel ik dan niet alleen – en in feite ook niet *zozeer* – het onderwijsbestel, maar vooral ook het onderwijsbeleid. Dat beleid is gebaseerd op een aantal ondeugdelijke vooronderstellingen over het beïnvloeden van grote maatschappelijke ontwikkelingen op basis van kennis. De machteloosheid van de Onderwijsinspectie, gemangeld tussen de onderwijspraktijk, de onderwijswetenschappen en de onderwijspolitiek spreekt wat dit betreft boekdelen.

Het is de hoogste tijd om het faillissement van ons onderwijssysteem te erkennen. Dat is nodig om een goede doorstart mogelijk te maken. Daar is wel een visie voor nodig op onderwijs, als ook een visie op kennis, macht en beleid. Dat zal vooral een visie op onze menselijkheid moeten zijn. Dat is de echte ambitie van mijn pleidooi voor ander onderwijs.

## Eerste bedrijf

### WAT JE DOET ALS JE RAPPORTEERT

Wat word ik verdrietig van *De Staat van het Onderwijs*, het rapport van de Inspectie van het Onderwijs dat op 10 april jl. gepubliceerd werd.<sup>1</sup> En dan gaat het me helemaal niet om wat de feitelijke stand van zaken is in al die scholen en instellingen waarover dat rapport gaat. Het gaat me over dat rapport zelf. Het gaat me meer specifiek over de relatie tussen de woorden die in dat rapport staan - de opmerkingen, beweringen, constatering, etc. - en de onderwijswerkelijkheid waar die woorden betrekking op hebben. Nog specifiek gaat het me om de toonzetting van dat rapport *als een rapport*, als een correcte rapportage van wat de onderwijsinspectie aangetroffen heeft. De Inspectie van het Onderwijs suggereert in dit rapport, vrijwel zonder enige omhaal, dat het mogelijk is - niet 'mogelijk zou moeten kunnen zijn', maar feitelijk daadwerkelijk mogelijk is - om een tekst te schrijven die op onproblematiese wijze feitelijk correct rapporteert wat het geval is in het onderwijs.

Ik schrijf "vrijwel zonder enige omhaal" omdat ik getroffen werd door een ietwat raadselachtige alinea op pagina 20, waar onder het kopje "*Lessen voor het toezicht*" een schuchtere bedenking staat:

De inspectie gaat daarom kijken hoe toekomstbestendig haar eigen werkwijze is, met name waar het gaat om een brede blik op kwaliteit en om de onderwijsprestaties van leerlingen en studenten.

Deze bedenking volgt op de constatering dat hoewel een brede blik op kwaliteit nodig is, de inspectie zich deels richt op zaken die nu meetbaar zijn. Als ik serieus en zorgvuldig probeer te begrijpen wat hier staat, zit ik al snel op een heel ander reflectieniveau dan de inspectie. Ik verbaas mij dan namelijk vooral over de enorme abstracties die de inspectie gebruikt alsof ze het over concrete zaken heeft. Wat wordt er bedoeld met "zaken die nu meetbaar zijn"? Waarom dat woordje "nu"? Wat betekent "meetbaar"? Waarnaar verwijst dat ongelooflijk algemene woord "zaken"? Wat moet ik verder denken van een "blik op kwaliteit"? Wat is kwaliteit? Is dat iets waar je een blik op kunt hebben? En wat is zo'n blik dan waard? Wat bedoelt de inspectie als ze opmerkt dat het om een *brede* blik moet gaan? Wat voor metafoor is dat? En zo kan ik doorgaan.

## TAALHANDELINGEN

Als ik het rapport lees, krijg ik de bijna onweerstaanbare neiging het hele stuk te willen herschrijven door alle constatering te vervangen door vragen. Want dat is waar ik zo verdrietig van word: dat de Inspectie van het Onderwijs zo klakkeloos gebruik meent te kunnen maken van een heel specifiek type taalhandeling, de *constatering*. Wat doe je als je iets constateert? En wat is precies de bevoegdheid die je jezelf toeschrijft als je een constatering doet? Wat is het effect van een constatering op de toehoorders? En in het licht van dat effect: welke verplichting neem je op je als je meent dat je je constateringen kunt permitteren? Als je zo'n taalfilosofisch perspectief ten opzichte van *De Staat van het Onderwijs* inneemt, vallen de schellen behoorlijk snel van je ogen (om mij een visuele metafoor te permitteren).

Ik wil hier slechts één alinea gedetailleerd en zorgvuldig met je lezen om duidelijk te maken hoe ik dit rapport lees. Lees met mij mee en zie hoe snel het onmogelijk wordt te begrijpen wat de inspectie met dit rapport meent te kunnen bedoelen en hoe zij haar bevoegdheid meent te kunnen verantwoorden. Ik neem een willekeurige alinea. Vraag mij vooral hetzelfde te doen met een andere alinea als je meent dat ik hier een partijdige keuze heb gemaakt en ik het werk van de Inspectie van het Onderwijs opzettelijk in een kwaad daglicht probeer te stellen.

Begrijp mij daarom goed: ik heb het beste voor met de Inspectie van het Onderwijs. Ik ben net als zij begaan met het onderwijs en wens ons allen goede, intensieve en vruchtbare gesprekken over goed onderwijs. We hebben, denk ik, dezelfde ambitie. Maar we gebruiken een andere taal, niet zozeer andere woorden, maar vooral andere taalhandelingen.

## AUTORITEIT

De inspectie gebruikt *constateringen*; ik het liefst vragen, onderscheidingen en argumenten. Een constatering rapporteert wat het geval is, maar met een zekere autoriteit tegenover de toehoorder. Een constatering is iets anders dan een verslag. De inspectie doet niet als een journalist verslag van een gebeurtenis waar ik als toehoorder niet bij was. Zij heeft iets gezien dat ik eventueel ook heb gezien, maar wat zij daar dan over zegt draagt een correctheid in zich die ik als toehoorder wordt geacht te beamen. Als ik het met de constatering oneens ben, sta ik toch met 1-0 achter. Wie een constatering doet, claimt tegenover zijn toehoorders namelijk een bepaalde autoriteit te bezitten. Dat kan een formele autoriteit zijn, zoals een voorzitter die een vergadering opent of een rechter die een uitspraak doet. "Ik open de vergadering." is in die zin

een constatering die zichzelf waarmaakt, juist en alleen omdat de voorzitter die autoriteit heeft. Als gewoon lid van de vergadering kan ik zo'n constatering niet doen. Ik zou die woorden natuurlijk wel kunnen uitspreken, maar mijn constatering zou niet correct zijn, omdat ik die vergadering helemaal niet kán openen. De autoriteit die de Onderwijsinspectie claimt, is echter niet alleen een formele. De inspectie zou zich weliswaar als een machtige inquisiteur kunnen opstellen, kunnen constateren wat ze maar wil, en haar constateringen een correctheid meegeven die niet van waarheid maar van macht getuigt. Zulk soort constateringen worden wellicht in andere landen door andere inspecties gedaan, maar onze Onderwijsinspectie handelt zo niet. Zij doet weliswaar constateringen, maar het gezag dat ze daarvoor claimt is het gezag van de waarheid, van de epistemische juistheid van haar beweringen. En precies dat bevalt me volstrekt niet aan *De Staat van het Onderwijs*. Want over abstracte objecten waarachter ondoorzichtige en vooral *onkenbare* abstraheringen, aggregaties en generaliseringën zitten, kun je helemaal geen constateringen doen!

Maar kom, laten we beginnen. Neem alinea 2 op pagina 13:

#### **Weinig kennis over socialisatie en burgerschap**

Onderwijs is meer dan de voorbereiding op de arbeidsmarkt. Het is ook belangrijk voor de betrokkenheid bij de samenleving. Niemand weet goed hoe het hiermee bij jongeren staat, wat onwenselijk is omdat het om een van de kerntaken van onderwijs gaat. Schoolleiders en bestuurders weten dit ook niet en kunnen hier dus slecht op prioriteren of sturen. Wel is bekend dat onze 14-jarigen minder burgerschapskennis en -vaardigheden hebben dan leerlingen in vergelijkbare landen. Ook zijn er grote verschillen tussen groepen leerlingen. Scholen die extra in burgerschap investeren, lijken over de tijd betere uitkomsten te behalen.

*“Onderwijs is meer dan de voorbereiding op de arbeidsmarkt.”*

Dit klinkt als een constatering. Maar dat is het alleen onder allerlei voorwaarden. Om te beginnen is het niet duidelijk of dit een conceptuele opmerking is. Hebben we het over het begrip ‘onderwijs’? Of hebben we het over het geheel aan concrete onderwijsactiviteiten en onderwijsinstellingen die tezamen de werkelijkheid van ‘het (Nederlandse) onderwijs’ uitmaken? En hoe kunnen we over dat geheel een *constatering* doen? Of is het soms een evaluerende of een prescriptieve opmerking? Vindt de inspectie dit? Of is dit gewoon zo? En hoe weet de inspectie dat dan? Wat doet de inspectie met ons, lezers, door ons deze constatering te laten lezen? Wat wil ze van ons? Dat we stilzwijgend

instemmen? Dat we dit voor kennisgeving aannemen? Het spijt me. Ik heb zoveel vragen. En dan ben ik alleen nog maar bij de eerste zin.

*“Het is ook belangrijk voor de betrokkenheid bij de samenleving.”*

Ook hier is de toonzetting weer die van de constatering. Maar hoe de inspectie dit heeft kunnen constateren en waarom dit ons medegedeeld moet worden, is niet zonder meer duidelijk. Als je al te kritisch leest, kun je je hier afvragen waar het woordje “Het” eigenlijk naar verwijst. Heeft de inspectie het over het onderwijs, of heeft ze het over het gegeven (is het al een gegeven?) dat onderwijs meer is dan de voorbereiding op de arbeidsmarkt. Het woordje “ook” helpt. Blijkbaar impliceert het gegeven dat het onderwijs voorbereid op de arbeidsmarkt (is dát al een gegeven?) nog niet dat het daarmee positief bijdraagt aan de betrokkenheid bij de samenleving. Wiens betrokkenheid en waarbij precies wordt overigens niet gespecificeerd. Dat maakt het een stuk moeilijker om te begrijpen waarom de inspectie ons dit als een constatering voorlegt.

## ONKENBARE ZAKEN

*“Niemand weet goed hoe het hiermee bij jongeren staat, wat onwenselijk is omdat het om een van de kerntaken van onderwijs gaat.”*

Dit is een complexe zin waarin een heleboel gebeurt. De toon is weer die van de constatering, wat voor de lezer onmiddellijk dubieus moet zijn vanwege het gebruik van “onwenselijk” in de bijzin. Kan iets zomaar onwenselijk *zijn*? Wat voor waardenontologie gaat daar dan achter schuil? Ik begrijp best dat het voor een inspectie te lastig is om hier zorgvuldiger te zijn, want ze verschiet natuurlijk heel wat kruit als ze zou zeggen dat dit door de meeste mensen onwenselijk wordt geacht. Maar *is* onwenselijk?

Vervolgens weet ik niet zeker waarnaar “hiermee” verwijst. Ik vermoed dat de inspectie het over de betrokkenheid van jongeren bij de samenleving heeft. En ik ben het met haar eens als zij constateert dat niemand goed weet hoe het daarmee staat, omdat ‘de betrokkenheid van jongeren’ nu bij uitstek een abstractie is waarover helemaal niets te *weten* is. Zo’n abstractie *is* geen object dat zich leent voor ware of correcte kennisuitspraken. Vandaar dat het ook helemaal niet onwenselijk is dat niemand dat goed weet. Wat *wél* onwenselijk is – maar laat ik zorgvuldiger zijn: wat ik volstrekt onwenselijk vind – is dat de inspectie beweert dat mensen dit soort onkenbare zaken *zouden moeten* kennen. De inspectie neemt hiermee tussen de regels door een positie in die ons op het verkeerde been zet. Wij worden aangemoedigd onkenbare zaken te moeten gaan proberen te kennen. Wij worden aangemoedigd tot een type

onderwijsonderzoek waar er al veel te veel van is en dat gebaseerd is op een ondoordachte epistemologie. Over die epistemologie gaat het tweede bedrijf.

“*Schoolleiders en bestuurders weten dit ook niet en kunnen hier dus slecht op prioriteren of sturen.*”

Met het eerste stuk heb ik geen probleem. Als iets door niemand geweten wordt, dan ook niet door schoolleiders en bestuurders. Die kunnen we immers moeilijk bovenmenselijke vermogens toedichten. Over de gevolgtrekking kunnen we lang praten, maar wie dit goed leest zal tot de conclusie komen dat de inspectie constateert – zoals ik zelf ook doe, maar op andere gronden – dat schoolleiders en bestuurders geen epistemisch betrouwbare gronden hebben voor hun keuzes en beslissingen over de socialisatie en de burgerschapsvorming van hun leerlingen. Daar heb je wat mij betreft ook geen *epistemisch* betrouwbare gronden voor nodig. Socialisatie en burgerschapsvorming doe je, samen, met elkaar, door in de school aan een moreel goed klimaat te werken. Daar heb je persoonlijk engagement voor nodig, openheid, hartelijkheid, eerlijkheid, moed, een goed gevoel voor de menselijke maat en wijsheid. Je hebt daar deugdzaamheid voor nodig en dat zit echt in een ander register dan kennis. Dus het kopje van deze alinea is wat mij betreft oké. Er zou van mij zelfs een uitroep teken achter mogen. Maar liever nog zou ik het herformuleren als een appèl: ***Veel hart voor socialisatie en burgerschap!***

## BUREAUCRATISCHE ONMACHT

“*Wel is bekend dat onze 14-jarigen minder burgerschapskennis en -vaardigheden hebben dan leerlingen in vergelijkbare landen.*”

Dit is wederom een constatering en ik vermoed dat het de soort constatering is waar politici en beleidsmakers van houden, misschien wel juist omdat ze er nerveus van worden. Maar wat deze constatering te betekenen heeft, wat zij zou *kunnen* betekenen, en wat voor onderzoek achter deze bewering schuil gaat...? We kunnen er naar gissen. We kunnen hopen dat er allerlei verstandige en genuanceerde onderwijsonderzoekers meegewerkt hebben aan het opstellen van de toetsen, enquêtes en *questionnaires* waarmee dit gemeten is. We kunnen hopen dat ze zo goed mogelijk vergelijkbare vragen hebben opgesteld en dan moeten we ook maar hopen dat onze leerlingen er niet op een ongemotiveerde manier met de pet naar gegooid hebben, want dan hebben we iets anders gemeten. *Hoeveel* minder die 14-jarigen van ons feitelijk volgens deze metingen kennen en kunnen staat er niet bij. Zal het schrikbarend veel zijn? Of een paar procent? En hoe staat het met de 13- en 15-jarigen?

Kunnen we iets met deze constatering? Of moeten we hem toch een beetje uitleggen als stemmingmakerij?

“Ook zijn er grote verschillen tussen groepen leerlingen.”

Tja. Dat had de inspectie er natuurlijk niet bij moeten zeggen. Daarmee geeft ze alles weg. Weliswaar is dit een waarheid als een koe, maar als de inspectie zich dit realiseert, wat constateert ze dan feitelijk in al die andere zinnen die ze schrijft? Merk ook op dat het hier om *grote* verschillen gaat. Dat maakt de betekenis van het woord “minder” in de vorige zin ook direct een stuk onbeduidender. Daar stond immers niet ‘veel minder’.

Ik vind deze zin verreweg de beste constatering uit deze alinea. Ik lees deze zin ook nauwelijks als een *empirische* observatie. Het is meer een conceptuele opmerking. “Let op, lezer”, zo lees ik hier, “wij gebruiken in dit rapport het woord ‘jongeren’ als een abstractie om een grote groep mensen onder één noemer te vangen.” “Waarom wij ons tot dit woordgebruik hebben laten verleiden,” zo zou ik er dan graag aan toevoegen, als ze mij dit rapport zouden hebben laten schrijven, “is een onbedoeld bijproduct van de bureaucratie die haar eigen onmacht probeert te camoufleren.” Over die gecamoufleerde bureaucratische onmacht gaat het derde bedrijf.

## DE MODERNE DROOM VAN DE RICHTINGGEVENDE CONSTATERINGEN

“Scholen die extra in burgerschap investeren, lijken over de tijd betere uitkomsten te behalen.”

Een bescheiden afsluitende constatering. De inspectie schrijft “lijken”. Ze durft haar bevindingen niet hard te presenteren. Maar ook deze constatering getuigt weer van een abstractieniveau waarachter allerlei abstraheringen, aggregaties en generaliseringën schuilgaan. Want het investeren waarover gesproken wordt, zal in de begroting van die scholen hebben gestaan. Waar zal hem dat van school tot school in gezeten hebben? Duurdere eerstegraadsdocenten? Een excursie naar het Binnenhof? Een duurdere methode? Meer langdurig zieke docenten maatschappijleer?

Ik weet het allemaal niet. Maar na één zo’n alinea dubieuze constatering ben ik uitgeput en vraag ik mij oprecht af wie dit soort proza onbekommerd kan lezen, en wie het kan *schrijven*, en wat er gebeurt – *en zou behoren te gebeuren* – als dit soort proza gepubliceerd wordt.

We hebben de afgelopen weken gezien wat er gebeurd is na het verschijnen van dit rapport. Er is politiek mee bedreven. En terecht. Maar juist daarom is het zo godvergeten onbegrijpelijk en onacceptabel dat de toonzetting van *De Staat van het Onderwijs* zo onverstoortbaar constaterend is. Dit brengt mij terug bij die schuchtere bedenking op pagina 20. De Inspectie van het Onderwijs hanteert inderdaad een volstrekt verouderde werkwijze. Zij belichaamt de droom van de moderniteit: zij meent *richtinggevende constatering* te kunnen doen omdat zij een *neutrale autoriteit* meent te kunnen zijn. Deze failliete droom van de moderniteit zal ik in het laatste bedrijf bespreken.



## Tweede bedrijf

### WAT JE DENKT TE WETEN ALS JE RAPPOORTEERT

Mensen zijn pratende dieren. Wij kunnen verbazend veel met woorden. Wij gebruiken die woorden geregeld om naar dingen te verwijzen - vaak naar concrete dingen om ons heen (“Zie je daar die ooievaar?”), maar ook naar dingen die we nu niet waarnemen (“Ik zag gisteren een zwaluw”) en soms zelfs naar dingen die we niet eens kúnnen waarnemen. Er zijn nogal wat dingen die we niet kunnen waarnemen. Denk aan dingen die je niet met het blote oog kunt zien (een griepvirus), dingen die niet of niet meer bestaan (een eenhoorn of een dodo), of dingen waarvan je alleen sporen kunt waarnemen (een electron). Er zijn verder ook een heleboel dingen die we niet kunnen waarnemen omdat ze niet in concrete zin bestaan, maar alleen in abstracte zin. Zulke ‘dingen’ zijn eigenlijk geen dingen, maar *abstracta*. Denk aan de kleur rood, of aan de democratie, aan rechtvaardigheid, tijd, maar ook aan zoiets ogenschijnlijk concreets als dat wat een hond een *hond* maakt. Je ziet ze overal om je heen, honden, van pekinnees tot Deense dog, maar wat nu het wezenlijke van een hond is... je zou niet weten hoe je dát zou kunnen waarnemen.

Natuurlijk zou je kunnen concluderen dat de werkelijkheid bijzonder is, omdat er allerlei dingen op eigenaardige wijze kunnen bestaan. Dat is een ontologische conclusie, een conclusie over wat er is. Je kunt ook een epistemologische conclusie trekken over hoe wij iets kunnen wéten over dingen die wij niet kunnen waarnemen. Maar je kunt ook beginnen met het iets dichterbij ons taalvermogen te houden en je afvragen welke implicaties wij zouden moeten accepteren door de manier waarop wij praten over wat wij van de werkelijkheid weten. Sommige implicaties zullen dan ontologisch van aard zijn, en andere epistemologisch. Maar beiden zijn ze voorwaardelijke conclusies gebaseerd op ons taalgebruik. De manieren waarop wij taal gebruiken brengen, zo beschouwd, verplichtingen (en bevoegdheden) met zich mee over wat wij al dan niet onder welke voorwaarden betekenisvol kunnen zeggen.

### EPISTEMOLOGISCHE IMPLICATIES

In dit tweede bedrijf wil ik op deze manier de epistemologische implicaties analyseren van de taalpraktijk waarin de inspectie zich met dit rapport beweegt. Wat moet zij kunnen weten om de zinnen te schrijven die er in dit rapport staan? Ik zal mij weer op een willekeurige alinea concentreren, een andere dan in het eerste bedrijf. En opnieuw: vraag mij gerust hetzelfde te doen met een andere alinea als je meent dat ik hier een partijdige keuze heb

gemaakt en ik het werk van de Onderwijsinspectie opzettelijk in een kwaad daglicht probeer te stellen.

Ik neem gewoon de alinea die op pagina 13 volgt op de alinea die ik in het eerste bedrijf heb geanalyseerd:

**Snel passende diploma's, ongelijkheid loopt niet verder op**

Leerlingen en studenten haalden de laatste jaren steeds vaker een diploma op een hoger niveau. Dit geldt in het bijzonder voor het mbo. Ook deden zij dit sneller dan eerdere cohorten leerlingen. Het goede nieuws is ook dat de kansenongelijkheid niet verder oploopt. Ook al is deze nog hoog, dit is een belangrijke, eerste stap. Op scholen en opleidingen wordt ook steeds meer gedaan aan gelijke kansen. Vooral leerlingen met een migratieachtergrond verkleinen hun achterstand.

Ik wil er twee zinnen uithalen en gedetailleerd analyseren welke epistemische implicaties het gebruik van deze zinnen met zich meebrengt.

*Leerlingen en studenten haalden de laatste jaren steeds vaker een diploma op een hoger niveau.*

Waarover weet de inspectie iets als zij zich bevoegd acht een constatering als deze te doen? Dat is in dit tweede bedrijf mijn centrale vraag. De inspectie zegt met deze zin dat zij iets weet over een bepaalde populatie, de populatie die aangeduid wordt als 'leerlingen en studenten', een populatie waar wij ons van alles bij kunnen voorstellen en waarvan ieder van ons wel leden kent. Er gaat echter een complex stelsel aannames schuil achter de ogenschijnlijk simpele constatering van de inspectie. Het gaat namelijk niet over *één* populatie, maar over een aantal verschillende populaties. Concrete leerlingen en studenten halen zelf immers maar *één* diploma op *één* niveau. Er zijn met andere woorden verschillende verzamelingen leerlingen en studenten, verschillende cohorten, die met elkaar vergeleken worden. De kennis die de inspectie rapporteert is contrastkennis, is geen kennis over de ene of de andere populatie, maar over de ene populatie *voor zover vergeleken met* de andere populatie. Daarbij zal het ongetwijfeld om populaties gaan die op een relevante manier vergelijkbaar zijn. Die populaties zullen echter niet op dezelfde opleiding hebben gezeten, want een opleiding geeft doorgaans diploma's af op *één* bepaald niveau. De latere cohorten volgen dus blijkbaar vaker een opleiding van een hoger niveau dan de eerdere cohorten. Hoe vergelijk je die populaties dan? Op basis van welke kenmerken bepaal je dat deze populaties relevant vergelijkbaar zijn? Is dat het uitstroommoment of het instroommo-

ment? Dat brengt een complicatie met zich mee omdat niet alle opleidingen even lang duren.

In de constatering van de inspectie liggen kortom allerlei overwegingen en beslissingen besloten over de achterliggende complicaties. De conclusie die we daarom moeten trekken is dat de kennis die de inspectie met deze constatering rapporteert, geen kennis is die 'leerlingen en studenten' betreft. Ook al vormen zij het onderwerp van deze zin, en ook al weten wij dat je met de woorden 'leerlingen' en 'studenten' ongecompliceerd kunt verwijzen naar concrete personen – de constatering van de inspectie gaat niet over hen. De gerapporteerde kennis is kennis van een uitkomst van beschrijvende statistiek, een getal dat geconstrueerd is door populaties te selecteren op basis van bepaalde kenmerken en die vervolgens met elkaar te vergelijken op basis van het behaalde diploma.

## CONSTRUCTIVISME

Fascinerend genoeg treffen we daarom, epistemologisch beschouwd, een serieus constructivisme aan in dit ogenschijnlijk ongecompliceerd gerapporteerde empirische gegeven. De empirische kennis die de inspectie ons hier meedeelt, wordt geconstrueerd, niet zo zeer door ons die als lezers deze informatie tot ons nemen, maar in eerste instantie al door statistisch georiënteerde onderzoekers die bevindingen hebben afgeleid uit data die ze zelf hebben geselecteerd.

Begrijp me goed: die onderzoekers zullen ongetwijfeld een goed onderbouwd verhaal kunnen vertellen over de selectie van relevante data. Maar de kennis die ze vervolgens menen te kunnen rapporteren gaat niet over leerlingen en studenten, maar over een contrast tussen met elkaar vergeleken populaties. Vandaar dat zorgvuldige onderzoekers er altijd bij zullen zeggen dat de bevindingen alleen de populatie betreffen en dat je daar geen conclusies uit kunt trekken over concrete individuen.

Over concrete individuen – over leerlingen en studenten zoals wij die in ons alledaagse leven kennen en die een naam hebben: Sanne, Naomi, Daan, Youssef – weet de inspectie niets. De inspectie weet iets *over een contrast* dat ze zichtbaar heeft weten te maken door bepaalde populaties met elkaar te vergelijken.

Het alledaagse constaterende taalgebruik van de inspectie verhult de epistemologie die haar kennis kenmerkt overigens wel een beetje. Want als je deze zin leest: "Leerlingen en studenten haalden de laatste jaren steeds vaker een diploma op een hoger niveau" denk je onwillekeurig juist wel aan Sanne,

Naomi, Daan en Youssef en denk je dat zij tegenwoordig vaker een hoger diploma halen. Maar dat kan natuurlijk niet correct zijn, omdat zij ieder maar één diploma halen van één bepaald niveau.

## ONDOORDACHTTE EPISTEMOLOGIE

Ik ga op deze gedetailleerde wijze in op deze ene zin omdat ik in het vorige bedrijf heb gesuggereerd dat de inspectie van het onderwijs een ondoordachte epistemologie hanteert en ons in 'De Staat van het Onderwijs' aanmoedigt te streven naar een type kennis waar we volgens mij helemaal niet naar kunnen streven. Dat heeft vervelende consequenties. Zo behoren we het blijkbaar te betreuren dat het vaak ontbreekt aan een goede en systematische evaluatie van onderwijsvernieuwingen. Dit gebrek is de afgelopen weken in de pers breed uitgemeten en samengebald tot een urgente oproep aan onderwijs en wetenschap (zie ook bladzijde 28 van het rapport) om beter samen te werken en te komen tot het delen van kennis over wat werkt en wat niet. Alsof die kennis gewoon voorhanden is. Dat er wetenschappers zijn die dat maar al te graag verkondigen, en niets liever willen dan dat wij geloven dat zij die kennis gewoon op de plank hebben liggen, begrijp ik niet, maar zal te maken hebben met het gegeven dat ook zij die ondoordachte epistemologie hanteren.

Dat licht ik graag nader toe door een tweede zin uit de geciteerde alinea te analyseren:

*Het goede nieuws is ook dat de kansenongelijkheid niet verder oploopt.*

De inspectie heeft goed nieuws voor ons. Ze rapporteert, andermaal op constaterende toon, dat de kansenongelijkheid niet verder oploopt. 'Kansenongelijkheid' is overduidelijk een *abstractum*, iets dat niet waargenomen kan worden. Kunnen we daar iets over wéten? Kunnen we constateren dat daarover iets *het geval is*? Kunnen we ons zulk taalgebruik veroorloven?

Voor mij zijn dit varianten van dezelfde vraag. Natuurlijk kunnen we zeggen dat de kansenongelijkheid niet verder oploopt. We kunnen zoveel zeggen. Ik kan ook zeggen, om een favoriet voorbeeld uit de logica te gebruiken, dat de maan van groene kaas is gemaakt. Maar het gaat dan om de epistemologische en ontologische implicaties van wat ik zeg. Ben ik bereid die implicaties op me te nemen? Dus in het geval van het goede nieuws van de inspectie: is de inspectie bereid de epistemologische en ontologische implicaties op zich te nemen van haar constatering dat de kansenongelijkheid niet verder oploopt? Ik ga ervan uit dat de Onderwijsinspectie een serieuze gesprekspartner is, dus dat ze die implicaties zal accepteren. Maar wat zijn die implicaties?

Ik beperk me hier tot de epistemologie. Wat claimt de inspectie waarvan te weten als ze zegt dat de kansenongelijkheid niet verder oploopt? Wat valt er te wéten over een abstractum als 'kansenongelijkheid'? Wat voor een kenobject is dat?

Laten we de term eerst in tweeën hakken. Het gaat om 'kansen' en om 'ongelijkheid'.

## ONGELIJKHEID

Eerst maar eens die ongelijkheid, een fascinerend gegeven. Ongelijkheid zien we immers overal om ons heen. Alles verschilt van alles. Kijk maar eens naar buiten. Geen boom, plant, vogel, wolk of auto die hetzelfde is. Ongelijkheid wordt daarom pas interessant als we het met gelijkheid in verband brengen. Kijk daarvoor in je bestekla. Volop ongelijkheid, maar je zult ook gelijke vormen aantreffen. Ik heb het tegenwoordig zo goed dat ik vorken in drie maten heb: gebaksvorkjes, ontbijtvorken en grote vorken. Ik heb daar in mijn huidige bestekla ook nog eens drie verschillende vakken voor, waardoor ik tegenwoordig heel anders met de gelijkheid en de ongelijkheid van mijn bestek omga, dan toen ik, lang geleden, in een studentenhuus woonde. Wij hadden toen wel twintig verschillende vorken, van de meesten echter maar één exemplaar. En we hadden één grote rieten mand waarin al het bestek lag. Alles door elkaar. Een wereld van verschil met mijn huidige bestekla. Of dat vooruitgang heet...? Tegenwoordig denk ik van wel.

Hoe vertaalt zich dat naar de kansenongelijkheid? Ook hier natuurlijk eerst het vanzelfsprekende besef dat alle leerlingen en studenten verschillend zijn. Maar let op, het gaat ook niet om die jongeren, maar om hun *kansen*. Over de gelijkheid, en ongelijkheid, van die kansen maakt de inspectie zich zorgen.

## KANSEN

Kunnen we iets weten over kansen? Kansen zijn hele rare dingen. Kansen zijn mogelijkheden. Ze zijn alleen *als mogelijkheid* reëel. Ze zijn nog niet actueel. De kennis die we daarom van kansen kunnen hebben is zelf hoogstens geanticipeerde kennis. Dat brengt een moeilijkheid met zich mee. Je zult namelijk iets moeten vinden van de kans dat je gelijk krijgt. Is dat een eigenschap van de wereld of een eigenschap van jouw voorspelling? Heeft *jouw voorspelling* een bepaalde kans om waar te zijn, of heeft *de mogelijkheid* waar je je voorspelling over doet een bepaalde kans om realiteit te zijn?

Hier is een voorbeeld. Stel dat je zo'n overheerlijke roze koek in jouw klas gaat verloten. Je schrijft een nummer op de achterkant van het bord en iedereen mag raden. Stel dat Sanne '3' zegt en Youssef '7'. Jij weet dat je een '6' op het bord hebt geschreven. Ze hebben allebei geen kans om te winnen. Er is vanuit jouw perspectief ook helemaal geen sprake van een *kans*. Maar Sanne en Youssef kunnen op dat moment natuurlijk nog steeds denken dat zij allebei een gelijke kans hebben om de koek te winnen. Je zou ze gelijk kunnen geven, vanuit het besef dat ze allebei een gelijke kans van 0% hebben. Maar het gebruik van 'kans' zou vanuit jouw perspectief betekenisloos zijn. De werkelijkheid is welbepaald. Sanne en Youssef weten alleen niet *wat* die welbepaaldheid is. Als ze het over hun kans hebben, kunnen ze het alleen maar over hun *voorspelling* hebben, niet over hun mogelijkheid om te winnen. Want die mogelijkheid hebben ze niet.

Mogelijkheden kunnen *als mogelijkheid* soms echter wel reëel zijn. Verloot diezelfde roze koek nog maar eens. Maar nu schrijft iedereen op precies - *precies* - hetzelfde moment een getal op. Alle kinderen op een blaadje en jij op de achterkant van het bord. In zo'n situatie is het mogelijk - *reëel mogelijk* - dat jij en Youssef hetzelfde getal opschrijven. De kans dat dit het geval zal zijn, is een eigenschap van de wereld, niet van jouw voorspelling.

Welnu. Als er sprake is van kansenongelijkheid in het onderwijs, waar hebben we het dan over? Zeggen we dan dat we iets weten over een werkelijkheid die welbepaald is, waarin ergens iemand al feitelijk weet wie welke leeropbrengst toebedeeld zal krijgen? Beweren we iets over een situatie zoals de eerste, waarin er alleen maar kansen *lijken* te zijn omdat niemand genoeg weet, omdat niemand op de achterkant van het bord kan kijken? Of hebben we het over situaties waarin het reëel mogelijk is dat iedereen een gelijke kans heeft op willekeurig welke leeropbrengst?

Het gaat me hier niet over de wenselijkheid van gelijke kansen voor iedereen. Het gaat mij slechts om de betekenis van uitspraken over kansenongelijkheid. Kunnen zulke uitspraken betekenisvol zijn? Kunnen ze ergens over gaan, epistemisch aanspraak maken op correctheid? Dat is mijn vraag.

## ONRECHTVAARDIGHEID

Ik kan net als iedereen heel verdrietig worden van het besef dat er kinderen zijn die tien, twintig jaar in een vluchtelingenkamp in Zuid-Soedan verblijven. Verdrietig en boos. Woedend; zoals ik ook woedend kan worden van verhalen over de voorzitter van het CvB van Utrecht Universiteit die in 2018 aanspraak heeft mogen maken op een reiskostenvergoeding van 124.000 euro. Vergelijk

die verhalen eens met de verhalen van kinderen die zonder ontbijt naar school komen omdat ze hun ouders niet wakker kunnen krijgen, of aan wie thuis voor het slapengaan nooit voorgelezen wordt, of die bij de gymles altijd weer als laatste gekozen worden zonder dat de gymleraar blijkbaar een andere manier weet te verzinnen om teams samen te stellen. Er gaat zoveel onrechtvaardigheid schuil in ongelijkheid. Maar de uitspraken die ik daarover doe, zijn geen constatering waarmee ik in epistemische zin aanspraak maak op een feitelijke waarheid.

Ik verdenk de Inspectie van het Onderwijs ervan dat ze niet weet waarover ze spreekt als ze zou willen beweren dat haar uitspraak over het goede nieuws, dat de kansenongelijkheid in het onderwijs niet verder oploopt, een constatering is waarmee ze aanspraak wil maken op een feitelijke waarheid. We hebben namelijk geen flauw idee hoe zo'n feitelijke waarheid er uit zou zien. De condities waaronder zo'n uitspraak *kennis* zou rapporteren zijn helemaal niet te articuleren. Probeer maar eens te bedenken onder welke omstandigheden je zou kunnen *weten* dat de kans dat Youssef precies hetzelfde getal als jij zal opschrijven *ongelijk* is aan de kans dat Sanne precies hetzelfde getal als jij zal opschrijven. Over die ongelijkheid – zeker ook de *feitelijke* ongelijkheid – valt niets te *weten*. En wat we weten over de gelijkheid van deze kansen is zuiver formeel, is een vorm van weten die niet gegrond is in de aard van de werkelijkheid maar in de vorm waarin wij over dergelijke kansen zinvol kunnen praten.

## EEN GOED GESPREK

Die vorm, en daar gaat het mij uiteindelijk om, is niet de vorm van al dan niet correcte constatering. Het is de vorm van emotioneel en evaluatief engagement, de vorm van politieke belangenbehartiging, de vorm van praktische wijsheid, van een menselijk verlangen naar wederzijds begrip, naar verzoening, naar rechtvaardigheid, van goede hoop en blijde verwachting dat iedereen een gelukkig en goed leefbaar leven zal kunnen leven. Het is de vorm van goed luisteren naar elkaar, de vorm van elkaar proberen te vinden. Het is niet de vorm van de macht, van de onredelijke en willekeurige manipulatie. En daarmee is het ook niet de vorm van de feitelijke waarheid, van het laatste woord dat opgeëist kan worden door wetenschappers die iets *weten* over kansenongelijkheid.

Dit is misschien een nare boodschap. Want we zouden zo graag wél iets *weten* over kansenongelijkheid. Maar de voorwaarden waaronder het mogelijk zou zijn iets te weten over kansenongelijkheid, zijn geen voorwaarden die helpen onware uitspraken uit te sluiten. Die voorwaarden helpen ons niet de kwak-

zalvers te elimineren. Het zijn daarentegen slechts voorwaarden die een onderwerp van gesprek helpen construeren waarover we *binnen de context van dat gesprek* ware uitspraken kunnen doen. En die ware uitspraken gaan dan niet over een concrete gesuggereerde kansenongelijkheid waardoor Sanne bijvoorbeeld minder kans op goed onderwijs heeft dan Youssef. Dergelijke contextuele uitspraken lijken namelijk op die eerste zin die ik geanalyseerd heb. Zulke uitspraken suggereren wel een concreet object – leerlingen en studenten; kansenongelijkheid – maar rapporteren slechts contrastkennis over data die daarvoor geselecteerd worden. En in het geval van de kansenongelijkheid gaat dat zelfs over data die nog niet eens voorhanden zijn, niet voorhanden *kunnen* zijn. Het gaat immers om kansen, om zaken die alleen *als mogelijkheid* reëel zijn. Want jij hebt nog geen getal achterop het schoolbord geschreven. En je zult daar nog jaren mee moeten wachten, totdat Youssef en Sanne hun getal opschrijven.

Bedenk daarbij bovendien dat het niet eens om het eenmalig verloten van een roze koek gaat, maar om een leeropbrengst die jaren en jarenlang sluimerend in een la kan liggen. Bijvoorbeeld in de la van een filosoof, die al die tijd al een overtuigend argument heeft voor de bewering dat we over kansenongelijkheid niets kunnen *weten*. Iets dat misschien nu pas voor jou een leeropbrengst is.



## Derde bedrijf

### HOE JE HOOPT TE STUREN ALS JE RAPPORTEERT

Over geld, maar vooral ook over mensen, aanpakken, projecten, plannen en strategieën nemen bestuurders geregeld besluiten. Die besluiten kunnen grote consequenties hebben, vooral als het over veel geld en veel mensen gaat. Hoe nemen mensen zulke besluiten? Wat overwegen ze? Wat hopen ze te realiseren? Wat betekenen die besluiten voor het verdere verloop van de gebeurtenissen? Aan deze algemene vragen gaat een fundamentele vraag vooraf: wat *zijn* besluiten eigenlijk?

Ik stel deze fundamentele vraag omdat ik mij zorgen maak over hoe er in het onderwijsveld gedacht wordt over de bestuurbaarheid van ontwikkelingen in dat veld. Die gedachten blijven meestal impliciet, als vooronderstellingen die alleen zo hier en daar aan de oppervlakte komen. Ik tref ze zeker ook aan in 'De Staat van het Onderwijs', het rapport van de Inspectie van het Onderwijs dat op 10 april jl. gepubliceerd werd. Ik lees dat rapport, zoals ik in het eerste bedrijf al opmerkte, als een poging van de bureaucratie om haar eigen onmacht te camoufleren. En die poging is jammer, want ook gecamoufleerde onmacht is gewoon nog steeds onmacht. Het is bovendien onmacht die niet als zodanig onderkend wordt, wat nog veel frustrerender is, niet alleen voor de bestuurders, maar vooral ook voor de mensen die menen dat genomen besluiten negatieve effecten hebben. Want zij menen abusievelijk dat het ook goed had kunnen gaan, dat het anders had kunnen lopen als anderen de beslissingen maar genomen hadden of als er andere besluiten genomen waren. En ongetwijfeld was het dan anders gelopen. Maar ook in dat geval was er geen eenduidig verband geweest tussen de genomen besluiten en de kwaliteit van de effecten. *Want zo'n verband kán er helemaal niet zijn, niet als we het daadwerkelijk over besluiten hebben.*

### PANNENKOEKEN

Ik hou het klein, dicht bij huis, en kijk naar een simpel besluit. Stel dat jij het plan opvat om voor jouw kinderen tussen de middag pannenkoeken te bakken. Het is meivakantie en somber weer, dus jullie kunnen wel iets opbeurends gebruiken. Er is alleen een kleine complicatie. De margarine is op. En jij moet thuis blijven omdat je een belangrijk telefoontje verwacht. Natuurlijk zou je één van jouw kinderen om een boodschap kunnen sturen, die van vijf die zich een tikkeltje verveelt of die van negen die heerlijk een boek zit te lezen. Als je

dat politiek te correct vindt, doe dan alsof zij al uren fanatiek GTA zit te spelen. Wat nu? Die van vijf is eigenlijk te jong. Die wil misschien wel – heeft hij eindelijk iets te doen – maar de kans dat dat goed zal gaan...? En die van negen? Tja, die zou even op de fiets kunnen en dan zo terug zijn. Maar voor je die zover hebt... En het humeur dat dat met zich meebrengt?

Stel dat je doorzet. Zij moet toch echt even gaan. (“Jij wil toch ook pannenkoeken?”) Maar stel dan dat zij terug komt met een pakje halvarine. Daar kun je onmogelijk mee bakken. En je had het nog zo duidelijk gezegd. Geloof je haar als zij zegt dat zij echt goed gezocht heeft, dat zij jullie margarine niet zag en dat zij toen zelf een keuze moest maken? Stel dat ze stevig aanzet en vertelt dat ze het zelfs gevraagd heeft aan iemand van de winkel en dat die dit pakje halvarine aangeraden heeft. Je kunt het je haast niet voorstellen, maar ja. Zal zij zo’n onbenullige leugen verzinnen?

Wat is hier nu gebeurd? Je besluit pannenkoeken te bakken, die van negen gaat even naar de winkel en komt terug met onbruikbare halvarine. Het is een verhaaltje van niets, maar het illustreert de rol die besluiten in ons leven spelen.

## **DOORSLAGGEVENDE GELDINGSKRACHT**

*Met een besluit beëindig je een overweging door een verplichting te accepteren, namelijk de verplichting om de doorslaggevende geldingskracht van een specifieke beweegreden te respecteren.* Zo. Dat klinkt absurd abstract en hoogdravend ingewikkeld, maar laat ik dit concreet uitleggen zodat je ziet dat dit correct én informatief is. Je neemt het besluit pannenkoeken te gaan bakken. Dat wil zeggen dat je jouw beraadslagingen, overdenkingen, deliberaties, enzovoort afsluit. Je bent er uit. Blijkbaar heb je meerdere opties overdacht, verschillende mogelijkheden bekeken en afgewogen, maar daar is nu een einde aan gekomen. Er is een specifieke beweegreden, bijvoorbeeld zoiets als “pannenkoeken zijn het lekkerst, het goedkoopst én het meest feestelijk” die de grootste geldingskracht heeft. Omdat jij in jouw beraadslagingen de andere opties ook bekeken hebt, realiseer jij je dat de geldingskracht van deze beweegreden het verdient om jou tot handelen aan te zetten. Je bent het als het ware aan jezelf verplicht om deze beweegreden beslissende geldigheid te geven. Daarom neem je jouw besluit en daarmee verplicht je jezelf niet verder te twijfelen of opnieuw te heroverwegen. Jouw besluit geeft deze beweegreden extra geldingskracht mee. Zij is nu doorslaggevend. Het hoofdstuk van deliberaties is afgesloten. Er kan gehandeld worden in overeenstemming met deze beweegreden: je gaat pannenkoeken bakken.

Omdat de margarine op is, is een aanvullend besluit nodig. In principe is het mogelijk dat het probleem van de margarine jou dwingt jouw eerdere besluit toch weer te herzien, maar in dit geval is dat niet nodig. Je besluit jouw kind van negen te vragen om even naar de winkel te fietsen. Je geeft haar heldere instructies, geeft haar geld mee, en hoppa... Daar gaat ze, op haar fiets, misschien aanvankelijk nog een beetje napruttelend, omdat zij daar helemaal geen zin in heeft.

Het is op dit punt belangrijk dat we ons realiseren dat ook jouw dochter van negen een besluit heeft moeten nemen, om met jou mee te willen werken, om jou te gehoorzamen, om haar fiets te pakken, enzovoort. Als je eenmaal inzoomt, zie je dat het aantal besluiten groot is, heel groot. Wat hierbij vooral van belang is - *wat van cruciaal belang is* - is dat het uiteindelijke bakken van pannenkoeken niet meer alleen een effect is van *jouw* besluit, maar ook, in dit geval, van de besluiten van jouw negenjarige dochter. Dat heb je dan ook gemerkt. Zij is met halvarine thuisgekomen en daar kun je dus niets mee.

## DE WERELD WERKT MEE

De crux in dit verhaaltje is dat een besluit alleen maar het gewenste effect heeft *als de wereld meewerkt*. Wat betekent dat concreet? En kun je die medewerking afdwingen?

De droom van de moderniteit - waar het vierde bedrijf over gaat - is dat die medewerking inderdaad afgedwongen kan worden. Dwang was daarbij voor Francis Bacon, vroeg in de zeventiende eeuw, nog wel een gepast woord, maar tegenwoordig formuleren we dat anders. We kunnen die medewerking *garanderen*, zeggen we, als we begrijpen hoe de wereld *werkt*, als we genoeg inzicht hebben in de onderliggende mechanismen van de wereld. Als je alle ingrediënten hebt en het benodigde gereedschap weet te gebruiken, dan heb je aan het recept genoeg om de effecten te kunnen bewerkstelligen waar jouw besluit op gericht is. Wie het recept heeft en het kan bereiden, beschikt over alles dat nodig is om de wereld te laten meewerken.

Maar waarom werkt dat nu niet in het geval dat je jouw negenjarige dochter naar de winkel stuurt? Het korte en doorslaggevende antwoord op deze vraag is dat mensen op een heel andere manier meewerken dan 'de wereld'. Bij mensen is er meer in het spel dan alleen de onderliggende mechanismen. Mensen maken geen onderdeel uit van een recept dat bereid kan worden.

Ik besteed ruim aandacht aan deze problematiek in *Laat je niets wijsmaken*<sup>2</sup> en in *Gevormd of vervormd?*<sup>3</sup> Mensen, zo betoog ik, hebben normatieve verwachtingen ten opzichte van elkaar. Ze schrijven zichzelf en elkaar verplichtingen

en bevoegdheden toe. Dat doen ze veelal impliciet op basis van de gewoonten die ze ontwikkeld hebben. Hier kan ik dat samenvattend zo zeggen: mensen nemen besluiten – soms expliciet maar doorgaans impliciet – en zij hebben daarom een wereld nodig die met *hen* meewerkt. Mensen werken samen door elkaars besluiten op elkaars besluiten af te stemmen. Dat zorgt voor allerlei complicaties waarvan de voornaamste in deze context de vraag is naar het *bereik* van besluiten. Kan het ene besluit het andere omvatten? Mijn antwoord op deze vraag is ‘nee’. Besluiten *omvatten* elkaar niet. Menselijke samenwerking vraagt om afstemming, niet om controle.

## **SAMENWERKING IS IETS ANDERS**

Als jij wil kunnen garanderen dat de wereld mee zal werken, en als dat impliceert dat jij moet kunnen garanderen dat jouw dochter van negen meewerkt, dan heb je meer nodig dan kennis van de wereld. Dan moet je ook jouw dochter kennen, niet alleen de mechanismen die onder haar gedrag liggen, maar ook de besluiten die zij zal nemen, de overwegingen die zij maakt en de verplichtingen die zij aangaat omdat zij de geldingskracht van bepaalde beweegredenen respecteert. Je hebt dan principieel meer dan kennis nodig. Je hebt *samenwerking* nodig. Dat vraagt niet om een recept waarin jij jouw dochter kunt vangen, maar om een agenda zodat je met haar tot een gezamenlijk plan kunt komen. Zo’n plan is een samenhangend pakket besluiten waarin jullie jezelf en elkaar verplichten bepaalde beweegredenen doorslaggevend te laten zijn.

Let op dat verschil tussen een recept en een agenda. Dat is cruciaal.

Maar is er geen manier om aan die agenda te ontkomen, om mensen te laten meewerken zonder grondig en op voet van gelijkwaardigheid met hen in gesprek te gaan om te komen tot een gezamenlijk plan? We hebben het in mijn voorbeeld toch gewoon over een kind van negen? Die kun je toch gewoon om een boodschap sturen? Die kun je toch een opdracht geven en dan doet ze dat desnoods maar met grote tegenzin?

Er is met recepten meer mogelijk, denken de fans van wetenschappelijk onderbouwde efficiëntie. *Social engineering, persuasive communication, nudging* – er gebeurt een hoop aan de kant van hen die geen afscheid kunnen nemen van de maakbare samenleving. Zij blijven zoeken naar recepten, omdat ze agenda’s te onvoorspelbaar, te precair en te vermoeiend vinden.

Als ik naar de interactie tussen jou en je dochter kijk, zie ik drie manieren om agenda’s te proberen te vervangen door recepten. Geen van deze manieren werkt.

## OPSLUITEN IN EEN 'NOMOLOGICAL MACHINE'

De eerste manier is dat jij jouw dochter opsluit in een expres kleingemaakte wereld, een wereld waarvan je de werking uitputtend kent. Dat klinkt dwingend en onmenselijker dan ik het bedoel. Zij kan zich namelijk vrijwillig laten opsluiten, mét jou. Denk bijvoorbeeld aan een wereld waarin jullie samen een spelletje spelen: schaken, dammen of stratego. In die wereld kan zij maar een beperkt aantal zetten doen. Maar binnen de grenzen van die wereld kan zij doen wat zij wil. Als jij haar spelvermogen echter goed genoeg kent, zul je iedere zet correct kunnen voorspellen. Wát zij ook besluit, jij zal het voorzien en voorzien hebben. Dankzij die kennis heb jij een recept om te winnen, of te verliezen, net hoe het jou belieft. Je moet natuurlijk nog wel een beetje oppassen dat jouw dochter deze kleine wereld niet verlaat of in duigen gooit – als zij bijvoorbeeld niet tegen haar verlies blijkt te kunnen en met een machtig gebaar alle stukken van het bord zwiept. Maar als je dit handig aanpakt moet je haar medewerking kunnen garanderen en de effecten kunnen sorteren die jij wilt. Dan heb je aan een recept genoeg en heb je alleen met jouw eigen agenda te maken.

Deze manier zou kunnen werken in werelden die wetmatig zijn te beschrijven. Nancy Cartwright spreekt in dit verband van 'nomological machines'.<sup>4</sup> Het zal voor iedereen echter duidelijk zijn dat het aantal 'nomological machines' in de gewone mensenwereld heel erg klein is en dat zij alleen maar kortdurend kunnen bestaan als en voor zolang alle betrokkenen zich onderwerpen aan een goed samenhangend en omvattend stel éénduidige regels. Normale alledaagse interactie, thuis of op school, ziet er niet uit als een 'nomological machine'. Maar zelfs de kadaverdiscipline in het leger zal van de kleinste militaire interventie nog geen 'nomological machine' kunnen maken.

Deze manier is in het onderwijsveld daarom kansloos.

## ALLEEN IK NEEM DE BESLUITEN

De tweede manier om aan een recept genoeg te hebben, is dat jij de besluiten van jouw dochter expliciet afhankelijk maak van *jouw* besluiten. Jij wordt als het ware de enige die besluiten neemt en kan nemen. Iedere keer als er een besluit van haar nodig is, zal zij op jouw aanwijzingen moeten wachten. Je geeft haar een heldere taak, zonder vrijheidsgraden. Zij had jou bijvoorbeeld moeten bellen als ze in de winkel had gezien dat er geen margarine is. Ook een kind van negen heeft tegenwoordig immers een mobieltje? Of anders zou zij een keertje extra heen en weer kunnen fietsen, om jou haar moeilijkheid voor te leggen.

Hoewel dit misschien een verleidelijk plan van aanpak lijkt, is het vanaf de start gedoemd te mislukken. Want een kind van negen dat naar de winkel fietst, neemt – net als ieder mens – aan één stuk door besluiten. Een auto komt van links; jouw dochter heeft voorrang, maar durft zij die te nemen? Moet ze in de winkel een mandje gebruiken? Welke route neemt ze naar de zuivelafdeling? De kortste, of gaat zij even lekkerbekken bij de koekjes en het snoep?

Natuurlijk hoeft zij niet al die besluiten aan jou voor te leggen, maar alleen de relevante. Daarin schuilt echter precies het probleem, want welke besluiten zijn de relevante? En zijn ze dat *volgens haar*? Nee, dat kan onmogelijk het idee zijn. Maar als het de relevante besluiten *volgens jou* zijn, hoe kan zij dan weten welke zij aan jou moet voorleggen?

Je ziet hier de waanzin van alsmaar meer protocollen en alsmaar meer toezicht opdoemen. Ook deze manier om agenda's door recepten te vervangen is in het onderwijsveld kansloos.

### **ER IS MEER ONDERZOEK NODIG**

De derde manier waarop jij de medewerking van jouw dochter zult kunnen garanderen, is een variant van het befaamde moderne 'hand-waving'. *Er is meer onderzoek nodig*. We zeggen dan dat we onze kennis van onderliggende mechanismen moeten zien te verbeteren en moeten zien uit te breiden. Dat zal mogelijk maken dat jij jouw dochter niet meer hoeft op te sluiten in een expres kleingemaakte wereld. We zullen beter inzicht moeten krijgen in de rol die de context speelt. We zullen in ons onderzoek beter moeten leren controleren voor interveniërende variabelen. Dat zal het mogelijk maken beter te begrijpen welke de echt werkzame bestanddelen zijn.

Het idee dat jij jouw dochter van negen in een expres kleingemaakte wereld zou moeten opsluiten, is volgens deze derde manier namelijk slechts een gevolg van de beperktheid van jouw kennis. Je *weet* gewoon nog niet genoeg. Als je meer had geweten, dan had je de besluiten van jouw dochter kunnen voorspellen en dan had je daarop kunnen sturen. Laten we daarom stevig investeren in meer en beter wetenschappelijk onderzoek. *Dan* zal jij kennis krijgen van wat jouw dochter beweegt, zoals je ook kennis hebt van het panenkoekenbeslag, van je koekenpan en van je fornuis. *Dan* zal je kunnen garanderen dat jouw dochter zal meewerken. *Dan* zullen jouw besluiten effectief zijn. *Dan...*

(En zie de hand daarbij wuiven...)

De ironie van deze derde manier is dat jij misschien niet eens meer doorhebt dat jij in dit geval *zelf* niet meer *meewerkt*. Meewerken is niets voor een bestuurder die zijn heil zoekt in deze derde manier. Wie *meewerkt* moet namelijk accepteren dat hij afhankelijk is van anderen, van zijn compagnons. Wie meewerkt moet bouwen aan en vertrouwen op wederzijds begrip, op het goed afgestemd zijn van elkaars besluiten. Wie meewerkt moet durven vertrouwen op het oordeelsvermogen van alle betrokkenen.

### **GOLDBERG MACHINE**

Een bestuurder die met kennis de besluiten van zijn medewerkers wil kunnen controleren, heeft voor zijn medewerkers geen agenda, niet eens een *verborgen* agenda, maar heeft zijn zinnen gezet op het ontwikkelen van een recept. Zo'n recept ziet er uit als een stroomdiagram, een bouwtekening die uiteindelijk (ik zie die hand weer wuiven...) zal lijken op het ontwerp van een Goldberg Machine. Dat kan een prachtig ontwerp zijn, dat niettemin pas na 607 uitvoeringen één keer doet wat de bedoeling was.

Zelfs een zo klein team als jij en je dochter dat zich beperkt tot een minuscuul project als het bakken van pannenkoeken is echter niet uit te tekenen in een stroomdiagram dat als een vlekkeloos recept gewoon uitgevoerd kan worden. Laat staan dat we dat kunnen ambiëren als we het over een lerarenteam hebben dat een school bestiert. Of een overheid die het Nederlandse onderwijsbestel goed laat functioneren.

Het hele idee dat je dat bestel beter kunt laten functioneren door meer onderzoek te doen naar de onderliggende mechanismen is te lachwekkend voor woorden... Als het niet zo verdrietig was.

### **WAT SPREEKT ER UIT HET TAALGEBRUIK?**

Ik ga de balans opmaken. Welke woorden gebruiken bestuurders eigenlijk als ze het over hun besluiten hebben? Spreken ze meer uit dan hun vertrouwen? Agenderen ze kwesties die aandacht nodig hebben? Wat verwachten ze van hun besluiten? Denken ze dat hun besluiten de besluiten van anderen omvatten? Denken ze te maken te hebben met een wereld die zal meewerken, als zij die wereld goed genoeg doorzien? Zoals je pannenkoekenbeslag in een koekenpan kunt laten meewerken omdat je weet hoe dat werkt?

Bestuurders die zo denken, houden zichzelf voor de gek. Zij gaan er stilzwijgend van uit dat de besluiten van anderen helemaal geen echte besluiten zijn.

Daarom zullen ze natuurlijk 'nee' zeggen als je het ze zó vraagt. Ze zullen benadrukken dat ze vertrouwen hebben in de professionaliteit van hun personeel. Maar als je naar hun woordgebruik kijkt, dan zie je iets heel anders. Dan zie je gecamoufleerde onmacht. Dan zie je de pretentie van controle, weliswaar met het besef van de risico's die het gevolg zijn van onzekerheden. Maar die onzekerheden, zo laten zij doorschemeren, zijn van epistemische aard. Die zijn een kwestie van gebrek aan kennis, van een *voorlopig* gebrek aan kennis. In hun woordgebruik zie je ze geloven dat hun recepten nog niet gedetailleerd genoeg zijn, dat nog niet alle ingrediënten opgenomen zijn, of hun werking nog niet voldoende doorgrond. Vandaar die onophoudelijke roep om meer onderzoek.

*Ik wil dat je die hand ziet wuiven.*

## HET TAALGEBRUIK VAN DE INSPECTEUR-GENERAAL VAN HET ONDERWIJS

In dit geval de hand van de Inspecteur-generaal van het Onderwijs. Ik citeer uit het voorwoord dat zij schreef bij *De Staat van het Onderwijs, 2019*.

Lees de volgende zinnen rustig door. Natuurlijk, ik heb ze uit hun context gehaald. Maar het gaat me om de gekozen woorden, de werkwoorden en de bijvoeglijk naamwoorden. Lees door. En oordeel zelf. Zie de bureaucratie die haar onmacht camoufleert, die aan *wishful thinking* doet.

Daarbij evalueren scholen en opleidingen de resultaten en effecten van hun keuzes slechts in zeer beperkte mate. Hierdoor leren ze maar matig van wat wel en niet werkt en wordt deze kennis meestal niet gedeeld met andere scholen en opleidingen.

Dit maakt het voor schoolleiders, bestuurders en de overheid moeilijker om scholen te vergelijken en om bij te sturen. En leerlingen en ouders weten niet goed wat de consequenties zijn van hun keuze voor een bepaalde school of opleiding.

En het is zaak dat iedereen, van leraren tot overheid en inspectie, de bijbehorende ijkpunten helpt bewaken. En dat leraren, schoolleiders en bestuurders niet alleen vernieuwen en verbeteren, maar de vernieuwing ook aan die ijkpunten



toetsen. IJkpunten helpen om de vele initiatieven te richten en in het onderwijs een volgende stap te zetten.

Van de overheid mag bijvoorbeeld worden verlangd dat ze de regie neemt, en vaststelt wat er in de toekomst echt nodig is voor de leerlingen en studenten.

Want hoe wordt de kwaliteit van leraren, schoolleiders en bestuurders gewaarborgd, wie stuurt op het onderwijs van de toekomst, ook in tijden van krimp of tekorten? Daarvoor moeten de verantwoordelijken een visie voor de lange termijn hebben en transparant maken hoe hier aan wordt gewerkt.

Het is de overheid die de taak en de middelen heeft om uiteindelijk te interveniëren als besturen niet bij machte blijken om de basiseisen te realiseren. Dan moet de overheid de voorwaarden creëren of actief het stuur overpakken en het verschil durven maken.

En als u als leraar, schoolleider of bestuurder vernieuwingen voorneemt, maak dan tevoren inzichtelijk hoe dat bijdraagt aan de kern van het onderwijs, evalueer daarna, en stel waar nodig bij.

En wat doen wij als we zien dat scholen en opleidingen niet evalueren, of voor innovaties kiezen die op andere scholen niet succesvol bleken te zijn? Anders gezegd, biedt ons toezicht wel voldoende garanties voor toekomstige leerlingen en studenten?

## Vierde bedrijf

### WAT JE MEENT TE BEWIJZEN ALS JE RAPPOORTEERT

Dit laatste bedrijf gaat over bewijsmateriaal – *evidence* – en over de ambivalente rol die die term is gaan spelen in de wereld van het onderwijsbeleid. De term komt nauwelijks voor in *De Staat van het Onderwijs*, maar dat neemt niet weg dat het hele rapport doordeesemd is van de droom die de moderne wetenschap ooit hoopte waar te maken: dat de wetenschap zich maatschappelijk zou kunnen positioneren als een *neutrale autoriteit* en dat ze dat kan doen omdat zij zich kan bedienen van een gewaarborgde methodologie die het mogelijk maakt om *richtinggevende constatering*en te doen.

Mijn blik in deze *longread* is breed, de strekking van mijn betoog algemeen en mijn pretentie ambitieus, terwijl ik mij tegelijkertijd toch beperk tot de details van een paar concrete, alledaagse voorbeelden. In dit laatste bedrijf gaat het mij bovendien niet meer zozeer om het analyseren van specifieke passages uit het rapport, maar om een analyse van de onmogelijke positie die de Inspectie van het Onderwijs heeft.

Maar eerst, wat is bewijsmateriaal? En in welke alledaagse contexten wordt die term gebruikt? Als je daarover nadenkt, valt onmiddellijk op dat het om contexten gaat waarin er sprake is van serieuze onwetendheid. Die onwetendheid komt in twee typische varianten voor: als explorerende onwetendheid en als betwiste hypothese.

#### **EXPLORERENDE ONWETENDHEID**

Paradigmatisch is de openingsscène van de gemiddelde huis-, tuin- en keukendetektiv. Er is een moord gepleegd, of, althans, er is een lijk en de omstandigheden van overlijden zijn verdacht. Wat is hier gebeurd? Wie heeft dit gedaan? De verbijstering is groot en de eerste reactie van onze held – of het nu om Sherlock Holmes, Hercule Poirot, miss Marple of Kurt Wallander gaat – is om eerst eens rustig het bewijsmateriaal te verzamelen aan de hand waarvan beschreven kan worden wat er gebeurd moet zijn, nog afgezien van wie dat dan gedaan heeft. Dit is een typisch *explorerende* fase waarin we zoeken naar alles wat ons kan helpen om een *voorstelling* te maken van wat zich afgespeeld zou kunnen hebben.

In deze explorerende fase functioneert bewijsmateriaal niet zozeer om twijfel te elimineren of om een strijd tussen meningen te beslissen. De onwetendheid die in deze eerste fase met behulp van bewijsmateriaal bestreden moet worden

is een radicaal open onwetendheid en nog helemaal geen kwestie van het toetsen en/of verwerpen van een meer of minder twijfelachtige hypothese. Er *is* nog helemaal geen hypothese. We moeten eerst maar eens bewijsmateriaal zien te vinden voor een reconstructie van wat er gebeurd zou kunnen zijn: een peuk in een asbak, een voetafdruk in de tuin, een bebloed mes, een geforceerd slot, sporen van een gevecht, een niet verstuurde email, een bedrag op een bankrekening, enzovoort. Bewijsmateriaal dat in deze fase verzameld wordt, kan geen *betwist* karakter hebben. Een gebroken brilmontuur, rode lippenstift op een wijnglas, een gescheurd gordijn... Ze zijn wat ze zijn, onbetwist.

Dit betekent twee dingen. Enerzijds moeten we een heel brede blik hebben, oog hebben voor allerlei onvermoede dimensies van de werkelijkheid, omdat we in feite nog geen enkel idee hebben van wat al dan niet relevant zou kunnen zijn. Onze held is natuurlijk een held die een onnavolgbaar geniaal gevoel heeft voor wat *relevant* is - maar daarbij moeten we ons goed realiseren dat we met een *fictieve* held te maken hebben. Wij, normale stervelingen, zien die relevantie doorgaans over het hoofd, of in ieder geval te laat. En anderzijds betekent dit dat we een heel lichte beschrijving van het bewijsmateriaal moeten hanteren, een beschrijving die zo min mogelijk implicaties heeft. We zullen maximaal aandacht moeten hebben voor de vooronderstellingen die we stilzwijgend accepteren vanwege de conceptualisering die we gebruiken om dit bewijsmateriaal überhaupt te kunnen beschrijven. Is dat gescheurde gordijn een spoor van een gevecht? Is het inderdaad gescheurd - *kapot gescheurd* - of zit er slechts een scheur in dat gordijn?

## DE DINGEN EEN STEM GEVEN

Als we, zoals in reële scenario's verwacht mag worden, geen beroep kunnen doen op een geniale inspecteur, zullen we in deze explorerende fase zo neutraal en onbevangen mogelijk moeten opereren. We zullen het bewijsmateriaal niet als een rechter moeten benaderen. We zijn nog niet aan oordelen toe, maar zijn nog slechts zo breed mogelijk aan het inventariseren. Wel gericht, natuurlijk, op het verzamelen van bewijsmateriaal, van *sporen*, maar met ons oordeelsvermogen zo stevig mogelijk tussen haakjes geplaatst.

Bewijsmateriaal is in deze fase dat wat de fenomenologen hebben geprobeerd aan de wetenschap bij te dragen: het geven van een stem aan de dingen zelf, niet om hen een uitspraak te laten doen over onze hypothesen, maar om hen simpelweg te laten getuigen van hun aanwezigheid. De methodologische uitdaging die dat met zich meebrengt is enorm, omdat wij de dingen zelf natuurlijk alleen maar een stem kunnen geven die *onze taal* spreekt. Die taal is

echter niet neutraal; die is van ons en niet van de dingen. Dat is vanuit ons perspectief gezien maar goed ook, want onze taal is de enige die wij verstaan. Maar zullen de dingen *in onze taal* onbevooroordeeld van zich kunnen laten horen?

Dat is niet alleen een vraag voor filosofen die graag moeilijk doen. Als de Onderwijsinspectie opmerkt dat “onze 14-jarigen minder burgerschapskennis en -vaardigheden hebben dan leerlingen in vergelijkbare landen”, dan klinken daar enorme vooronderstellingen in door. Wat is er ‘vergelijkbaar’ aan die landen? Alleen maar dat zij toevallig ook voldoende betrouwbare vragenlijsten aan 14-jarigen hebben voorgelegd? Waarom anders die focus op 14-jarigen? Vormen die een bijzonder geschikte populatie voor het meten van burgerschapskennis? En wat zou dat eigenlijk zijn: “burgerschapskennis”? En wat zijn “burgerschapsvaardigheden”? Gaat dat over het schoonvegen van de stoep voor jouw huis als er sneeuw gevallen is? Niet fietsen in een winkelcentrum? Bereid zijn geld te doneren bij Het Glazen Huis?

## DE SCHEIDSRECHTER BESLIST

Als in een detectiveverhaal de inspecteur eenmaal beet heeft en aan zijn water aanvoelt wie de moordenaar is, dan krijgt bewijsmateriaal een andere rol. Het zal nog steeds om neutrale getuigenissen gaan, om objectieve feiten, maar die zullen nu ingezet worden om een hypothese te bevestigen of te weerleggen. Het woord is in deze tweede fase aan de officier van justitie en aan de advocaat. Die gaan zo creatief mogelijk met het bewijsmateriaal om, interpreteren het zoals het hen uitkomt in het besef dat de rechter uiteindelijk het laatste woord heeft. Die beoordeelt of het bewijsmateriaal dat verzameld is voldoende belastend is voor de verdachte. Krijgt de detective gelijk? Verdwijnt de moordenaar achter slot en grendel? Of is er een slinkse advocaat die de officier van justitie weet te betrappen op een vormfout of die de rechter weet te overtuigen van zijn ontlastende interpretatie van het bewijsmateriaal?

In deze fase is er nog steeds sprake van onwetendheid, maar het gaat nu om de tweede variant, namelijk die van twijfel omtrent de waarheidsaanspraak van de detective. Is zijn hypothese in overeenstemming met de waarheid of niet? Als we iets voorzichtiger zijn zullen we in de rechtspraak de waarheid overigens laten verdwijnen achter het bewijsmateriaal. De vraag is niet of de hypothese in overeenstemming is met de waarheid, maar of de hypothese in overeenstemming is met en voldoende stevig bevestigd wordt door het verzamelde bewijsmateriaal.

Drie dingen moeten hier opvallen. Ten eerste is de twijfel sociaal gespreid. De detective twijfelt niet meer; hij weet het zeker. De advocaat ook, maar wat hij zeker weet staat lijnrecht tegenover de zekerheid van de detective. Hoor je hen allebei, dan hoor je de twijfel, de *betwiste hypothese*. De officier van justitie moet zijn eigen afweging maken, maar zal de twijfel voorbij zijn voordat hij er een zaak in ziet. Alleen de rechter erkent de twijfel *als twijfel*, en doorleeft de twijfel, namens ons.

Ten tweede is het de rechter die aan de twijfel een einde maakt door een definitief oordeel te vellen. Niet het bewijsmateriaal heeft het laatste woord, maar de rechter, een mens, als vertegenwoordiger van onze rechtsstaat. De rechter velt dat oordeel *op basis van* het beschikbare bewijsmateriaal, maar dat wil niet zeggen dat het bewijsmateriaal, op zichzelf beschouwd, doorslaggevend is. We kunnen zelfs zeggen dat dat principieel *niet* zo is, want anders was die rechter niet meer nodig.

En dat is dan het derde dat opvalt: als er sprake is van bewijsmateriaal, als er *behoefte is* aan bewijsmateriaal, dan gaat het niet om de waarheid, maar om een waarheidsaanspraak. Die aanspraak wordt door sommigen verdedigd maar door anderen betwist. Om praktische doeleinden – in het geval van onze detective is dat het gemeenschappelijke doel dat het recht zijn beloop moet krijgen – wordt er aan die twijfel een einde gemaakt, door de rechter die het laatste woord heeft.

## MENSELIJKE CONFLICTEN

Om beter zicht te krijgen op de rol van *evidence* in ons onderwijsbeleid wil ik de eenvoud van de detective en zijn moord even parkeren en aandacht vragen voor de meer troebele, rommelige werkelijkheden, zoals een hopeloos meningsverschil, een vechtscheiding of een complexe, gelaagde *#MeToo*-affaire. Zo'n schimmig, complex, gepolariseerd scenario past immers veel beter bij de sfeer die de Onderwijsinspectie tegenwoordig in de wereld van het onderwijsbeleid aantreft.

Wat kunnen we in zo'n scenario met bewijsmateriaal? Het meest voor de hand ligt een aanpak die gekenmerkt wordt door explorerende onwetendheid. Als iemand melding maakt van een *#MeToo*-ervaring dan moet je eerst maar eens bewijsmateriaal zien te verzamelen om je een voorstelling te maken van wat zich afgespeeld zou kunnen hebben. Hier openbaart zich echter onmiddellijk de methodologische problematiek van de sociale wetenschappen. Want wat je in zo'n geval zou moeten doen is de dingen een stem geven. Maar de dingen zijn in dit geval mensen. En die hebben allemaal al een stem. Die vinden er iets

van. Zij zijn beschadigde slachtoffers, en dat vinden ze waarschijnlijk allemaal. Ze zijn in ontkenning verkerende daders, misschien ook allemaal. Ze zijn in verwarring verkerende toeschouwers, emotionele betrokkenen, kwetsbare medemensen die voor zichzelf of voor anderen hebben proberen te zorgen en die de schade niet gezien hebben, of niet hebben *willen* zien – de schade die ze anderen hebben toegebracht, zoals ik de mieren en de torretjes die ik nietsvermoedend vertrap, maar ook de muggen en de spinnen die ik genadeloos doodsla en de kippen en de koeien die ik smakelijk verorber.

Er is in rommelige menselijke conflicten geen plausibel onderscheid te maken tussen de explorerende fase en de oordelende fase. Dat is een belangrijk inzicht. Het is natuurlijk ook een betwist inzicht. We zitten in de sociale wetenschappen permanent in een methodenstrijd. We zouden wel onbetwist bewijsmateriaal willen hebben – een appel die je uit een boom ziet vallen, een kaars die onder een stolp uitgaat, vacuüm gezogen halve bollen die je niet van elkaar krijgt – maar als het over mensen gaat, zoals in het onderwijs, dan is er geen onbetwist bewijsmateriaal te vinden. Wetenschapsfilosofen hebben het daarom over de principiële theoriegeladenheid van observaties, over de *Myth of the Given*, en over de hermeneutische cirkel, waaruit wij niet kunnen ontsnappen. Hoe ver je ook terugzoekt achter interpretaties, je vindt altijd alleen maar *nog* een interpretatie. Wie in het geval van een betwiste hypothese naar het laatste woord zoekt, zal in kringetjes blijven rondlopen.

Daar gaat het dan ook niet om, in menselijke conflicten, om het laatste woord. Dat weet ook de rechter die het laatste woord heeft, want hij zal zich realiseren dat zijn oordeel het *eerste* woord is van de gemeenschap die na het conflict weer met elkaar verder zal moeten leven. Zo'n wijze positie wens je de Inspectie van het Onderwijs toe. Maar zo'n positie heeft ze niet, omdat ze gemangeld wordt tussen enerzijds politici die hun partijdigheid als een sieraad dragen en anderzijds wetenschappers die geloven dat er bewijsmateriaal bestaat omdat, *en alleen omdat*, de waarheid enkelvoudig is. Daardoor vindt de Onderwijsinspectie niet wat ze zoekt en droomt de nachtmerrie van de moderniteit.

## **WAT WIL DE ONDERWIJSINSPECTIE DAN ZIEN?**

In 2015 twitterde Guus Kuijer dat de Onderwijsinspectie uitsluitend zou moeten controleren of kinderen graag naar school gaan. Dat vind ik een prachtig idee en ik kan me voorstellen dat de Onderwijsinspectie het best graag met Kuijer eens zou willen zijn. Maar ik vermoed dat ze bij het idee alleen al toch in een nare, bureaucratische kramp schiet. De eerste aarzeling is ongetwijfeld hoe ze dat zou kunnen observeren, of, in het gangbare jargon, hoe ze dat ple-

zier van schoolgaande kinderen zou kunnen *meten*. Maar kijk eens goed naar deze aarzeling en verbaas je. De onderwijsinspectie wil weten hoe je kunt zien of een kind graag naar school gaat? Kan dat een serieuze vraag zijn? Een vraag van een onderwijsinspecteur, van iemand die scholen bezoekt en naar kinderen kijkt? Maar dat *zie* je toch gewoon! Dat zegt natuurlijk wel iets over de beroepsdeformatie van de Onderwijsinspectie, als zij zich hier serieus zorgen over zou maken. Wat dat betreft spreekt *De Staat van het Onderwijsechter* boekdelen, want daarin staat dat het ontbreken van voldoende heldere ijkpunten de Onderwijsinspectie zorgen baart.

Maar er is meer. Er is ongetwijfeld een tweede aarzeling, want waar komt dat kinderplezier of dat kinderverdriet vandaan? Wat zijn de werkzame bestanddelen, zoals dat dan heet, die dat plezier of verdriet bewerkstelligen, en slaagt de school er in om die bestanddelen effectief en gecontroleerd in te zetten? Zo'n instrumentele visie op onderwijs, waarin ieder ingrediënt vanzelfsprekend beschouwd wordt als een *interventie*, druipt van de bladzijden van het rapport af. Daar kan de Inspectie van het Onderwijs, denk ik, nauwelijks iets aan doen, want deze visie is zó volstrekt dominant in het onderzoek, dat vrijwel niemand zich een voorstelling kan maken van hoe je dan anders naar onderwijs zou kunnen kijken. Het moet toch ergens vandaan komen dat die kinderen graag naar school gaan. En als je wil dat ze graag naar school gaan, dan moet je er toch voor zorgen dat datgene waardoor ze graag naar school gaan, door de school gekoesterd wordt en correct wordt ingezet. Dat is toch gewoon wat het wil zeggen om een onderwijs*beleid* te hebben?

En daar komt de echte kramp vandaan, want de Onderwijsinspectie – daar ben ik behoorlijk zeker van – zou best graag een visie op ons onderwijs hebben, maar mag enerzijds niet op de stoel van de politiek gaan zitten en denkt daardoor anderzijds dat zij alleen maar invloed op het beleid zal kunnen hebben door *bewijsmateriaal* aan te dragen. Dat is de oude droom van de moderniteit, dat er *richtinggevende constatering*en kunnen worden gedaan door een *neutrale autoriteit*. Het is de droom van de wetenschap die het laatste woord kan opeisen, ook tegenover de politiek, omdat zij gelooft in een enkelvoudige waarheid, een waarheid die zij op het spoor is. Die droom is inmiddels al lang een nachtmerrie geworden. Dat komt niet zozeer doordat onderwijsbeleid gedomineerd wordt door de politiek. Het komt vooral doordat de onderwijswerkelijkheid een *menselijke* werkelijkheid is, troebel, complex en rommelig, altijd zwanger van interpretaties, van betwiste waarheidsaanspraken, omdat het principieel een *ervaren* werkelijkheid is, een *door verschillende mensen* ervaren werkelijkheid, een werkelijkheid die daardoor “*many ways is*”, zoals Nelson Goodman het ooit zo mooi en treffend typeerde.

## EN NU?

Het is tijd voor een radicale herziening van de onderwijswetenschappen. Ik schreef er over in *Laat je niets wijsmaken. Over de macht van experts en de kracht van gezond verstand*. Het is ook tijd voor een radicale herziening van het onderwijs zelf. Daar schreef ik over in *Gevormd of vervormd? Een pleidooi voor ander onderwijs*. Het zal niet meevallen om deze herzieningen van de grond te krijgen. De onderwijswereld is immers zó verdeeld. Dat geeft volop aanleiding om dit betoog te lezen als een buitengewoon betwiste waarheidsaanspraak. Maar dat is het niet. Ik doe geen aanspraak op de waarheid. Ik nodig de Inspectie van het Onderwijs daarentegen juist uit om weg te trekken uit de sfeer van de waarheidsaanspraken, om bewijsmateriaal niet als *evidence* te zien, niet als fundament voor het opeisen van het laatste woord, maar juist als een eerste woord, een telkens opnieuw weer eerste woord in een scenario dat gekenmerkt wordt door een serieuze explorerende onwetendheid.

Laat de Onderwijsinspectie eerst maar eens rustig bewijsmateriaal verzamelen met behulp waarvan wellicht beschreven zou kunnen worden wat er überhaupt in scholen gebeurt. We zijn nog lang niet toe aan ijkpunten. Niemand heeft een goed idee van wat er ogenschijnlijk aan haarscheuren zichtbaar is geworden, ook al maakt de inspectie zich grote zorgen om die haarscheuren.

En laten we tenslotte niet vergeten wat Leonard Cohen precies daarover zingt:

“There’s a crack, a crack in everything. That’s how the light gets in.”

---

<sup>1</sup> *De Staat van het Onderwijs 2019*

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/04/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2019>

<sup>2</sup> Jan Bransen, *Laat je niets wijsmaken. Over de macht van experts en de kracht van gezond verstand*. Zoetermeer: Klement, 2013.

<sup>3</sup> Jan Bransen, *Gevormd of vervormd? Een pleidooi voor ander onderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers, 2019.

<sup>4</sup> Nancy Cartwright, N. (1997) 'Models : the blueprints for laws.', *Philosophy of science* (supp), 64, 292-303.