

Het huidige onderwijssysteem is echt failliet

Een synopsis van *Gevormd of vervormd?*

Jan Bransen

Twee weken voor het verschijnen van mijn boek *Gevormd of vervormd? Een pleidooi voor ander onderwijs*¹ stuurde de Radboud Universiteit een stoer persbericht de wereld in getiteld “Het huidige onderwijssysteem is echt failliet”. Dat heeft voor reuring gezorgd, voor veel aandacht en het heeft mij opgezaagd met een uitspraak die ik in mijn boek niet doe, maar die ik sindsdien wel gebruik als ik over mijn boek praat. Ik zie de uitspraak dan niet als een feitelijke constatering, maar als een uiting van de overtuiging waarmee iemand naar de rechter stapt om een faillissement aan te vragen. Je kunt het eerste deel van mijn boek vervolgens lezen als de onderbouwing van de faillissementsaanvraag en het tweede deel als het hoopvolle perspectief van de curator die volop mogelijkheid ziet voor een goede doorstart.

In deze synopsis zal ik aan beide delen gelijkelijk aandacht besteden. Daarbij beoefen ik twee fundamentele vormen van filosofische reflectie op onze begrippen – ten eerste het inzetten van conceptuele onderscheidingen in kritische argumenten en ten tweede het ontplooiën van begripsinhouden in uitnodigende speculaties.

Vijf vervormingen

In deel I van *Gevormd of vervormd?* analyseer ik vijf onderscheidingen die onnadenkend voor vanzelfsprekend worden gehouden als we aan onderwijs denken. Dat doe ik niet zo zeer om te laten zien dat ons onderwijs niet deugt, maar om

1 Jan Bransen, *Gevormd of vervormd? Een pleidooi voor ander onderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers, 2019.

te laten zien dat ons *denken* over onderwijs niet deugt. Juist daarom zie ik hier een belangrijke taak voor filosofen. Want hoe wij denken over onderwijs heeft natuurlijk veel invloed op hoe wij menen dat goed onderwijs eruit moet zien en dat heeft weer invloed op hoe wij onderwijs organiseren en hoe wij ons onderwijsbestel ingericht hebben en in stand houden.

Tijdens het schrijven van het boek zijn mijn gedachten over mijn doelgroep een beetje gaan schuiven. En ook nu zijn die gedachten een beetje wankel en meen ik dat het boek bedoeld is voor ons allemaal, voor iedereen die wel eens een gedachte over onderwijs heeft, wat natuurlijk tot een doelgroep leidt die veel te groot en veel te onbestemd is voor gerichte pr-activiteiten. Ik begon het boek voor de mensen die in het onderwijs werkzaam zijn, maar die hoef ik veel van wat ik betoog niet meer te vertellen. Mijn woorden blijken behoorlijk goed te resoneren met een onderstroom van verontrusting die al in het onderwijs rondwaart. Maar de ouders die het beste met hun kinderen voor hebben en die de neiging hebben om het onderwijs als een middel te zien, een min of meer anonieme dienst die zij kunnen benutten – die ouders met hun invloed op de publieke opinie, op hun kinderen, op andere toekomstige ouders en op de politieke besluitvorming, die ben ik gaandeweg steeds meer gaan beschouwen als mijn doelgroep. Het gaat me namelijk om een mentaliteitsverandering, om een herziening van wat wij stilzwijgend voor vanzelfsprekend houden als we het met elkaar over ons onderwijs hebben. Dat is nodig omdat onze impliciete aannames over de aard en de functie van ons onderwijs incoherent zijn.

Leren of leven?

De eerste incoherentie is de meest basale en de meest onopgemerkte. Hij hangt samen met dat bijzondere biologisch-antropologische gegeven dat onze jongen zó onvergelijkbaar lang afhankelijk blijven van hun ouders. Dat gegeven wordt meestal verklaard langs cognitieve lijnen. De jongere generatie is zo lang afhankelijk van de oudere omdat er zo ontzettend veel kennis nodig is om het leven van een mens te kunnen leven. Deze typisch moderne duiding breekt het menselijk leven op in twee fasen: een eerste fase waarin je als mens nog niet zelfstandig kunt leven en waarin jouw hoofdtaak daarom bestaat uit *leren*. En een tweede fase waarin je voldoende hebt geleerd en waarin je het menselijk bestaan volwaardig zult kunnen *leven*. Het onderwijs is de feitelijke institutionalisering van deze tweedeling en het speelt dan ook een grote rol in de beeldvorming inzake deze tweedeling. Het hoogtepunt wordt daarbij gevormd door de laatste schooldag.

De vlag mag uit, de tas wordt erbij gehangen, het laatste diploma is gehaald, de fase van het leren kan nu echt afgesloten worden en het leven kan eindelijk – eindelijk – echt beginnen. De vertroebeling van dit simpele beeld door het als-

maar weer oprekken van het initiële onderwijs past bij de aanslag die we plegen op de motivatie van onze jongeren. Steeds als zij denken dat ze eindelijk boven zijn, blijkt er een verder gelegen top te zijn die ook nog beklommen moet worden. Dat de meest brave en gezeglijke leerlingen het het langst volhouden, hoeft dan eigenlijk niet te verbazen, zoals ik – en niet alleen ik – aan de universiteit begin te merken. Studenten hebben zich de rol van leerling uitstekend eigen gemaakt: ze willen precies van mij als docent weten wat ik van ze verwacht voordat zij aan het werk gaan, ja, zelfs, *kunnen* gaan. Zo laten ze onvermoed de ironie zien van die onmogelijke opdeling van ons menselijk bestaan in twee fasen, want ze blijken helemaal niet voorbereid te worden op de tweede fase, maar integendeel juist uitstekend gedisciplineerd te worden tot voorbeeldige leerlingen, permanente ingezetenen van de eerste fase.

Het is dan ook een onmogelijke tweedeling. Ons menselijk bestaan is een bestaan waarin jongeren en ouderen permanent op elkaar betrokken zijn en juist daardoor is dit geen bestaan dat in twee periodes opgedeeld zou moeten worden. Wij leven en leren levenslang. Dat geldt voor ieder van ons. Ik noem ons *homo educandus*, de onderwijsbare mens. Daarom is er in ons leven geen plaats voor een laatste schooldag. Die suggereert namelijk dat er een eind aan het leren komt en dat er een begin van het leven is. Beide suggesties zijn echter onjuist: het leren stopt nooit en het leven is altijd al begonnen. Ik ga in het eerste hoofdstuk van *Gevormd of vervormd?* zelfs nog verder door te betogen dat leven in feite leren is en leren leven. Dat kan ik hier natuurlijk alleen maar een beetje onbeholpen aanstippen. Wie leeft reageert flexibel en gepast op wat zich in zijn omgeving voordoet, en wie leert doet hetzelfde. Leren is het ontwikkelen van gewoonten, het herzien en transformeren van bestaande gewoonten, het bekrachtigen van bevestigde gewoonten. Dat is in feite alles. Leren – én leven – is een kwestie van doen veel meer dan van weten. En daarmee kom ik bij de tweede incoherentie.

Kennen of kunnen?

Het lijkt in het onderwijs een banale gemeenplaats, dat er een verschil is tussen kennis en vaardigheden en dat er daarom vanzelfsprekend sprake is van twee verschillende manieren van onderwijzen: kennis overdragen en vaardigheden oefenen. Toch betoog ik dat dit de tweede vervorming is en dat geldt dan vooral de vervorming van kennis. Daarbij worden impliciet twee foute denkstappen gemaakt. De eerste stap is het vestigen van de aandacht op het zelfstandig naamwoord 'kennis' in plaats van op het werkwoord 'kennen'. Deze stap vergroot de kans op het verwarren van kennis met informatie waardoor ook de vergissing ontstaat te denken dat kennis overgedragen kan worden, alsof het om een pakketje gaat, een brokje kennis dat jou door iemand aangeboden kan worden en dat

je vervolgens kunt opslaan in je geheugen zodat je het kunt toepassen als je het later nodig hebt.

Maar stel nu dat iemand jou foute informatie aanbiedt en dat je die in je geheugen opslaat. Jij zult denken dat je iets weet. Stel bijvoorbeeld dat iemand jou heeft wijsgemaakt dat je pannenkoekenbeslag maakt door eieren te mengen met yoghurt. Dat is wat je gelooft, wat je keurig hebt opgeslagen in je langetermijn-geheugen. Je hebt het geleerd, zou een onderwijspsycholoog wellicht zeggen. Maar natuurlijk *weet* je niets. Je hebt geen kennis. Je gelooft een onwaarheid en daar kom je snel genoeg achter als je pannenkoeken gaat bakken. Dat lukt dan namelijk helemaal niet, want dat mengsel van eieren en yoghurt is geen pannenkoekenbeslag en je zult beschaamd staan te kijken naar die pruttelende, schiftende drab in je koekenpan.

Daarin toont zich de tweede foute stap, te denken dat je de werkwoorden 'kennen' en 'kunnen' stevig uit elkaar kunt trekken. Maar dat kan niet. Kennen is een vorm van kunnen. Als je iets weet, als je iets kent, dan is dat in feite niets anders dan dat je iets kunt. Als je iets *kent* dan *kun* je iets met de waarheid. Je kunt je daar namelijk op baseren en dat is doorgaans gewoon een kwestie van doen. Je kent bijvoorbeeld de weg van huis naar school en dat laat je zien door zonder omhaal gewoon van huis naar school te lopen. Geen probleem.

Er zijn een paar vormen van 'kunnen' die op een nadrukkelijker manier met 'kennen' te maken hebben. Eén daarvan maakt furore in de wetenschap: een waarheidsaanspraak maken. Dat is een fascinerende vorm van kunnen omdat die zich eigenlijk alleen voordoet in contexten waarin de waarheid *betwist* wordt. Dat is een belangrijk detail. Het benadrukt een aspect van wetenschap dat tegenwoordig in de publieke opinie, met zijn nadruk op impact, gemakkelijk vergeten wordt: dat wetenschappelijk onderzoek vooral een kwestie is van *nog niet weten*. Vooral in de context van het onderwijs krijgt dit aspect bij lange na de aandacht niet die het verdient. Dat heeft van alles te maken met die andere typerende vorm van kunnen die bij kennen hoort: de *schoolse* vorm die vooral een kwestie van onthouden en reproduceren is. Als kennis namelijk beschouwd wordt als een object, een brok informatie die overgedragen kan worden, dan wordt kennen een kwestie van het kunnen laten zien dat de kennis aangekomen en opgeslagen is. Dat is een kwestie van voldoende kunnen halen voor proefwerken en tentamens. Dat is een vaardigheid die we onze leerlingen uitstekend aanleren en waarin we ze eindeloos laten oefenen. Het is helaas een puur schoolse vorm van kennen, een vorm die ik als een *vervorming* bekritiseer omdat het onze jongeren niet leert om in concrete praktijken met waarheden en waarheidsaanspraken om te kunnen gaan.

Lesgeven of onderwijzen?

Onderwijzen is een kwestie van samenwerken. Samenwerken roept complexe conceptuele kwesties op als je op een plausibele manier wilt kunnen praten over de individuele bijdrage en de individuele verantwoordelijkheid van de betrokkenen. Die kwesties worden gemakkelijk genegeerd als je op naïeve wijze denkt dat onderwijzen opgesplitst kan worden in twee verschillende activiteiten: leren en lesgeven. Toch is dat wat we standaard geneigd zijn te doen. We hebben er ook best aannemelijke redenen voor. Docenten en leerkrachten zijn immers in dienst – betaald van onze belastingcenten, zeggen we er dan zuur bij. Zij zijn professionals die de verantwoordelijkheid nemen en krijgen voor een belangrijke maatschappelijke taak. Zij moeten zich daarom kunnen verantwoorden voor wat zij doen en daarom moeten we het kunnen hebben over wat *zij* doen, wat *hun* deel is van dat complexe samenspel tussen leraar en leerling. Op hun deel moeten we hen kunnen aanspreken.

De redenering is begrijpelijk. Maar de conclusie is in praktische zin vragen om moeilijkheden. Dat zien we dan ook overal om ons heen, overal waar een strenge verantwoordingscultuur ontstaat. Want daar zien we dat de leraren en de scholen worden afgerekend op... tja..., op de prestaties van hun leerlingen. Want die toetsen we. Maar is het eigenlijk wel een goed idee om in een domein dat intrinsiek gekenmerkt wordt door complexe vormen van samenwerking de nadruk te willen leggen op het afrekenen van individuele inspanningen? Wie heeft dat bedacht? En hoe is daar dan over nagedacht?

In hoofdstuk 3 van *Gevormd of vervormd?* ga ik behoorlijk diep in op hoe we samenwerking kunnen analyseren en ik laat zo overtuigend mogelijk zien dat de poging om de individuele bijdragen van de diverse betrokkenen te kunnen beoordelen, kansloos is. Wie dat toch probeert moet het zoeken in de interpretaties van wat er door de betrokkenen samen wordt gedaan. De pointe van mijn argument is met betrekking tot het onderwijs dat we moeten ophouden te denken dat leraren *lesgeven*. Evengoed moeten we ophouden te denken dat leerlingen *leren*. Natuurlijk doen ze dat. Het zijn mensen en mensen leren. Altijd en overal. De leraren dus ook. Als ze dat goed tot zich zouden laten doordringen zouden ze beseffen dat ze niet zonder de leerlingen kunnen lesgeven. Lesgeven, als activiteit van de leraar alleen, is een onmogelijke en een zinloze activiteit. Ik gebruik daarbij de metafoor van het overgooien. Dat kun je niet alleen. Dat kun je *wezenlijk, fundamenteel* niet alleen. Je kunt wel een bal naar iemand toe gooien zonder een betrekking met die ander aan te gaan. Dat is misschien wel iets, maar geen overgooien. Zo is het ook met lesgeven. Als je dat doet, alleen, op jezelf beschouwd, dan doe je misschien wel iets, maar niet de helft van onderwijzen. Onderwijzen kun je, net als overgooien, niet alleen – principieel niet.

Ik concludeer in dat hoofdstuk dat het relevante werkwoord ‘onderwijzen’ is. Dat is wat er op school gebeurt. Dat werkwoord is een *reflexief* werkwoord en

het kan, zo betoog ik, alleen in het meervoud gebruikt worden: *wij onderwijzen ons*. Ik maak het de leraren daarmee niet moeilijker, maar makkelijker, omdat ze voortaan met een gerust hart minstens de helft van het werk aan anderen kunnen overlaten, namelijk aan hun leerlingen. Want ook zij moeten onderwijzen. Dat is dan ook wat ze doen, als leraar en leerlingen samenwerken.

Diploma of rol?

9

Het rolbegrip is al sinds 1990 in mijn analyses van het menselijk gedrag belangrijk. Ik val er ook in dit boek voortdurend op terug. Mensen die iets doen, spelen een rol. Die rol biedt structuur, die genereert redenen, en die geeft ook richting aan vorming. Dat is geen kwestie van dwingende kaders; juist niet. Er is in het dramaturgisch model van het menselijk handelen nadrukkelijk ruimte voor oriëntatie en interpretatie, voor bevrijding en houvast. Vier sleutelbegrippen zijn daarbij belangrijk: script, acteur, personage, rolafstand. Er is in ieder scenario een script, een veelal impliciete schets van wat vanzelf spreekt, een reeks vuistregels die de voor de hand liggende afwikkeling van het betreffende scenario beschrijven. De ontologische en met name ook de normatieve status van het script is een delicate kwestie, die onze aandacht serieus waard is, maar waar ik hier verder niet op in ga. Het script vertelt ons van alles over de personages die een scenario bevolken. Feitelijk wordt een scenario echter niet alleen door personages bevolkt, maar ook door acteurs. Die acteurs grijpen op allerlei manieren voortdurend in het script in. Al hun zetten – al hun bijdragen aan de verdere afwikkeling van het scenario – zijn interpretaties van het script en zijn daarmee ook bijdragen aan het script.

Een persoon wordt in dit model beschouwd als een diffuus samenspel tussen een acteur en een personage. Geen van ons is ooit *alleen maar* een acteur en geen van ons ooit *alleen maar* een personage. We zijn altijd, in ieder scenario waarin we ons bevinden, een intrigerende combinatie van acteur én personage. Precies in deze verwevenheid van acteur en personage komt het begrip rolafstand buitengewoon goed van pas. Een personage is een sociaal product, een functie van het script, geïnterpreteerd door alle betrokkenen, waarbij deze betrokkenen veelal terugvallen op hun vertrouwde met vergelijkbare scenario's en verwante scripts. Maar één van deze personages is ook degene die jij als acteur in dit script bent, die je speelt, te spelen hebt. Dat gaat ieder van ons vaak genoeg heel goed af. Dat gaat vaak zo vanzelfsprekend dat je niet eens beseft dat je een rol speelt. Je denkt, of voelt, of ervaart dat je ongecompliceerd jezelf bent in al die normale scenario's waarin jouw leven zich afspeelt en waarin jij als personage samenvalt met jou als acteur.

Maar er zijn scenario's waarin je afstand kunt voelen tussen acteur en personage, tussen wat anderen van jou als personage verwachten en wat jij als acteur in dit scenario zou willen doen. Soms gaat het ook om afstand tussen wat jij

denkt dat jij als personage in dit scenario zou moeten doen en wat jij denkt dat je als acteur in dit scenario al dan niet denkt te kunnen waarmaken. Als mens jouw eigen leven leren leven is in termen van het dramaturgisch model slechts een kwestie van goed leren omgaan met die rolafstand. Dit simpele schema kun je overal inzetten, of het nu gaat om hoe jij aan een bekeuring probeert te ontkomen als je door een verkeersagent wordt aangehouden omdat het achterlicht van je fiets niet brandt, of om hoe je in een discotheek aan iemand vraagt om te dansen, of hoe je een collega steunt die van jullie leidinggevende een uitbrander krijgt, of hoe je als luizenmoeder bijdraagt aan een goed klimaat op de school van je kinderen, of hoe je reageert als Gaston Starreveld bij je aanbelt om je voor de camera te vertellen dat je de hoofdprijs van 7 miljoen euro hebt gewonnen, of hoe je, eenmaal oud geworden, je dagen slijt met jouw partner in het besef dat één van beiden binnenkort zal sterven.

Wat ik een dramatische fout in ons onderwijsbestel vind – en ik gebruik in het boek zelfs de term ‘kindermishandeling’ – is dat wij onze kinderen op geen enkele manier onderwijzen in het leren omgaan met rolafstand. Wij vervormen hun vermogen zich kritisch, instemmend, enthousiast of hoe dan ook te verhouden tot hun eigen doen en laten. Hoe doen wij dat? Door ze wijs te maken dat het in het eerste deel van hun leven maar om één ding gaat: het behalen van het hoogst mogelijke diploma.

Opbrengst of weg?

De laatste incoherentie betreft de vraag naar wat nu de kwaliteit van goed onderwijs bepaalt. Dat is een vraag die nog vooraf gaat aan de vraag naar *hoe* we die kwaliteit dan zouden kunnen vaststellen. Voor mij is het probleem niet of we alles moeten kunnen meten. Natuurlijk is die meetcultuur vreselijk maar toch word ik helemaal niet vrolijk van sommige vormen van verzet, namelijk het verzet dat een punt probeert te maken van de stellingname dat niet alle opbrengsten van het onderwijs meetbaar zijn omdat sommige opbrengsten alleen *merkbaar* zijn. Dat is een stellingname die de positie van hen die zich tegen de meetcultuur verzetten uiteindelijk alleen maar verzwakt. ‘Merkbaar’ is namelijk alleen maar een vage, onbestemde versie van ‘meetbaar’, waardoor alles dat alleen maar merkbaar is door de fans van het meten met open armen ontvangen zal worden als materiaal voor het verbeteren van hun meetinstrumenten.

Ik neem een meer verstrekkende positie in door een fundamentele vraag te stellen en dan te pleiten voor een radicaler antwoord. De kwaliteit van goed onderwijs, zo betoog ik, heeft *niets* te maken met de leeropbrengst. Niets. Of onderwijs goed is of niet kan niet, en *behoort* niet, begrepen te worden in termen van de resultaten die ná dat onderwijs overblijven. De kwaliteit van goed onderwijs is een kwestie van de intrinsieke en niet de afgeleide waarde van dat onderwijs.

Ik heb twee argumenten die ik het liefst presenteer in de vorm van respectievelijk een analogieredenering en een gedachte-experiment. De analogie is gebaseerd op het aristoteliaanse onderscheid tussen *poiesis* en *praxis*. Mijn claim is dat onderwijs intrinsiek een *praxis* is, en de analogie baseer ik op het onderscheid tussen schilderen en dansen. Schilderen is een activiteit die resulteert in een schilderij. Als er sprake is van *goed* schilderen, als iemand echt goed kan schilderen, dan bestaat dat in feite daarin dat deze activiteit resulteert in een goed schilderij. Of het schilderen goed is of niet, is een kwestie van of het resulterende schilderij goed is of niet. Schilderen heeft een afgeleide waarde, een kwaliteit die afgeleid is van de kwaliteit van het schilderij. Je kunt datzelfde ook proberen te zeggen van dansen, maar dan zul je iets boeiends constateren. Als je beweert dat dansen een kwaliteit heeft die afgeleid is van de kwaliteit van de dans, dan zeg je in feite namelijk dat dansen een *intrinsieke* kwaliteit heeft. Want de relatie tussen dansen en de dans die erdoor gerealiseerd wordt, is geen middel-doel relatie. Als je zegt dat de dans het doel van het dansen is, dan zeg je dat het dansen zijn doel in zichzelf heeft. Het gaat alleen maar om de activiteit zelf, niet om de opbrengst, niet om dat wat na het dansen overblijft. Want er blijft daarna niets over. Dansen is een *praxis*.

Mijn claim is dat dat ook geldt voor onderwijs. Goed onderwijs is een activiteit die in zichzelf goed is, en niet omdat ze goede resultaten voortbrengt. Om dat aannemelijk te maken gebruik ik het 'pil-of-weg' gedachte-experiment. Sommige vaardigheden zou ik willen beheersen – denk aan accordeon spelen en Spaans kunnen spreken – en als daar een pil voor bestond, dan zou ik die graag slikken. Want ik kijk zo op tegen al dat stampen en oefenen dat ik mij er niet toe kan zetten deze vaardigheden onder de knie te krijgen. Maar andere activiteiten zou ik voor geen goud willen missen – denk aan het oplossen van sudoku's en het lezen van romans. Natuurlijk kan ik achterin het sudokuboeke kijken hoe ik de getallen in moet vullen, maar het gaat me natuurlijk niet om het resultaat. Het gaat me om de weg. Als er een pil was die ervoor zou zorgen dat ik in één keer een roman uit had, dan zou ik die nooit slikken. Zelfs al lees ik enthousiast door en kan ik niet stoppen met lezen tot ik het boek uit heb, het gaat me om de leeservaring zelf en niet om het uit hebben van het boek. Goed onderwijs, zo betoog ik, kun je niet vervangen door een pil. Goed onderwijs gaat om de weg, om de leerervaring, niet om het resultaat. Ik begrijp best dat heel wat middelbare scholieren dit niet zullen geloven, maar dat komt toch echt doordat wij er in het onderwijs zo'n potje van gemaakt hebben en onze leerlingen hebben wijsge maakt dat het om het behalen van het diploma gaat.

Dit punt maak ik hier verder slechts op een retorische manier af. Stel dat jouw kinderen niet naar school zouden hoeven, omdat je ze 's ochtends bij het ontbijt een pil zou kunnen geven waardoor ze alles geleerd zouden hebben wat ze die dag zouden moeten leren. Hoe zou dat dan verder moeten? Wat moet je dan heel de dag met hen? Stel, nog dramatischer, dat je ze op hun vierde verjaardag een pil zou kunnen geven waardoor ze in één keer alles geleerd zouden hebben dat

ze ooit in het onderwijs zouden kunnen leren. Moeten ze de dag daarop dan aan het werk? Nee, natuurlijk niet. Onderwijs is ook gewoon kinderopvang, is dagbesteding, is die prachtige, typisch menselijke vorm van dagbesteding waarbij de oudere en de jongere generatie elkaar inspireren. *Wij onderwijzen ons*. Kwalitatief goed onderwijs is onderwijs waarvan je niet wilt dat het stopt, omdat het in zichzelf zo enthousiasmerend is, zo motiverend, zo leerzaam, zo bevredigend.

Drie onderwijsvormen

Het eerste deel van mijn boek is negatief, kritisch, verontrustend. Het slaat je allerlei zekerheden uit handen en ik kan me goed voorstellen, zeker na het bovenstaande retorische slot, dat het lijkt alsof je met legen handen achterblijft. Boos en in verzet, zo reageert menigeen, vooral degenen die zelf nog geen negatieve, kritische houding ten opzichte van het huidige onderwijsbestel hebben ontwikkeld. Dat is begrijpelijk. Dat er daarnaast zoveel mensen wél positief en instemmend reageren op mijn kritische analyse van de vijf vervormingen die kenmerkend zijn voor ons alledaagse beeld van het onderwijs, komt, denk ik, doordat zoveel mensen al wél zelf een negatieve houding ten opzichte van ons onderwijs ontwikkeld hebben. Van die mensen hoor ik dat zij blij zijn met mijn analyse omdat die hen de taal geeft waarmee zij hun verontrusting en hun kritiek onder woorden kunnen brengen. Voor wie zich echter na het eerste deel met lege handen voelt staan, heb ik het tweede, opbeurende deel geschreven. Want je kunt natuurlijk ook niets met de constatering dat goed onderwijs onderwijs is waarvan je niet wilt dat het stopt.

Wat maakt onderwijs dan *onderwijs* en niet een prachtige symfonie, een spannende voetbalwedstrijd, een heerlijke maaltijd of een geweldige vakantie? Want ook van die belevenissen wil je niet dat ze stoppen. Eén ding blijft hetzelfde in mijn voorstel voor een nieuw onderwijsbestel: ik zie redenen om te denken dat we drie verschillende onderwijsvormen nodig hebben die ruwweg corresponderen met het onderscheid dat in het huidige bestel gemaakt wordt tussen het primaire onderwijs, het voortgezette onderwijs en het post-initiële onderwijs. Maar verder is bijna alles anders. Er is geen laatste schooldag meer, er is geen centrale eindtoets meer, er zijn geen diploma's meer, geen leerstofjaarklassen, geen curriculum, geen onderscheid tussen lager en hoger noch tussen praktisch en theoretisch onderwijs, en zo kan ik nog wel even doorgaan. Maar er zijn wel drie onderwijsvormen.

Je zelfvertrouwen automatiseren

Mensen zijn een pratende diersoort. Wij doen alles met en in onze taal. Dat brengt met zich mee dat ieder mens lid zal moeten en *willen* worden van onze

taalgemeenschap. Mensen willen een stem hebben. Ik zie dat als de grote uitdaging voor de eerste onderwijsvorm dat het kinderen aanmoedigt om hun stem te ontwikkelen. Dat vraagt, zo betoog ik, om goed taalonderwijs, om leren lezen en schrijven, omdat veel van onze taal zich in teksten afspeelt. Het vraagt ook om goed rekenonderwijs, omdat cijfers en getallen in onze taal een enorm grote rol spelen. Hoe dat onderwijs er concreet uit moet zien... daar zeg ik niet veel over. Maar ik schrijf wel behoorlijk uitgebreid over wat het wil zeggen om een stem te hebben, over hoe je aan een stem komt en over wat er nodig is om hem te gebruiken. Dat levert een betoog op over de grote rol die onze automatische piloot in ons leven speelt en over hoe belangrijk het is om te zorgen dat die automatische piloot een positieve kracht in ons leven is, dat hij goed voor ons is, voor jou, en mij, en ons allemaal.

Onze automatische piloot is vooral een kwestie van vanzelfsprekend geworden impulsen, van vaste patronen in onze onmiddellijke neigingen. Dat is een kwestie van eindeloos oefenen en herhalen waardoor goede gewoonten ingesleten raken. Gewoonten spelen voor mij een grote rol in onze succesvolle omgang met onze sociale en natuurlijke omgeving. Die gewoonten moeten *goede* gewoonten zijn en dat analyseer ik in termen van een krachtig vertrouwen in de gepastheid van onze verwachtingen, waardoor ieder van ons in ieder scenario zichzelf en anderen de juiste bevoegdheden en verplichtingen toeschrijft. Dit is een behoorlijk technische terminologie die ik in *Laat je niets wijsmaken*² heb ontwikkeld en die ik in *Gevormd of vervormd?* goed weet te gebruiken. Ik kan er hier in deze synopsis geen recht aan doen, maar laat ik een voorbeeld geven om duidelijk te maken dat het om het vanzelfsprekend toeschrijven van *gezag* gaat, het eigen gezag dat een stem verdient.

Ik ben acht en zit in groep vijf. De juf maakt op het bord een rekensom en zij maakt een fout. Tenminste, dat is wat ik even denk, maar onmiddellijk denk ik dat ik het wel niet goed begrepen zal hebben. We zijn immers pas net met vermenigvuldigingen bezig dus wie ben ik om te denken dat de juf niet kan rekenen. Mijn automatische piloot onderdrukt onmiddellijk mijn eerste spontane neiging. Ik heb eenvoudigweg de juiste bevoegdheid niet. Maar een paar weken later maakt de juf op het bord dezelfde fout en nu weet ik het zeker. Dit is gewoon fout. Ik heb geen enkele twijfel dat de juf het met mij eens zal zijn. Ze vergist zich gewoon. Per ongeluk, natuurlijk. Geen twijfel mogelijk dus ik steek mijn vinger op en de juf ziet het. Ik vertel wat ik zie en de juf zegt "Potjandorie, Jan, je hebt gelijk." Daar zit ik, trots als een pauw. Ik heb een stem, een stem die ik gewoon kan vertrouwen en die ik mag laten horen. Ik kan vermenigvuldigen.

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

Uit dit voorbeeld trek ik drie conclusies. Eén conclusie gaat over zelfvertrouwen. Onze automatische piloot ontwikkelt zich hoe dan ook en dat brengt een reflexief moment met zich mee. Er ontstaan neigingen van de tweede orde, dat wil zeggen neigingen over het vanzelfsprekende gezag dat sommige van onze onmiddellijke neigingen verdienen. Wij handelen altijd op basis van dat vanzelfsprekende gezag. In die zin heeft zelfs een kind met een negatief zelfbeeld zelfvertrouwen, namelijk het ondermijnende zelfvertrouwen dat haar onmiddellijke neigingen geen enkel gezag verdienen. Veel werk in de eerste onderwijsvorm bestaat er voor mij in te voorkomen dat kinderen opgroeien met het besef dat hun onmiddellijke neigingen geen gezag verdienen.

Daar hoort de tweede conclusie bij, een conclusie over het ontwikkelen van een kritische houding. Wat mij betreft moet het in de eerste onderwijsvorm ook gaan om het creëren van ruimte voor het kunnen en durven uiten van twijfel. Als neigingen van verschillende mensen niet congruent zijn, als de juf de neiging heeft om 8 op te schrijven als zij het product wil weten van 3×3 terwijl ik de neiging heb te denken dat dat natuurlijk 9 moet zijn, dan wil ik dat deze divergentie gemakkelijk bespreekbaar is. Ik wil dat ik de juf mag vragen waarom zij denkt dat het 8 moet zijn, zoals ik ook wil dat de juf mij mag vragen waarom ik denk dat het 9 moet zijn. Geen van beiden zou de ander het zwijgen moeten proberen op te leggen door macht in te zetten, van welke aard dan ook. Dat geldt zeker ook voor de aard die ons wil doen geloven dat kennis macht is. Want dat is het vaak. Kennisaanspraken zijn vaak uitingen van macht, en niet meer dan dat. Dat zou in het onderwijs niet nodig moeten zijn. Echte ruimte voor meningsverschillen, voor de twijfel die divergerende neigingen zaaien, hebben we in het onderwijs hard nodig. Want daarmee creëer je kritische geesten, mensen die verder kijken dan hun eerste neiging lang is.

Pas de derde conclusie gaat over het thuisraken in de wereld, het vertrouwd raken met de patronen en de systematiek die eigen is aan wat sommigen dan kennisdomeinen noemen. Natuurlijk wil je dat kinderen goed leren rekenen, en goed leren schrijven en lezen. Je wilt dat hun onmiddellijke neigingen correct zijn, dat hun spellingsvaardigheden zo goed ontwikkeld zijn dat ze onmiddellijk zien dat er twee fouten in 'meinbauw' staan, dat ze direct '42' denken als ze 6×7 moeten uitrekenen en dat ze weten dat ik fout zit als ik ze vertel dat Socrates en Hitler bij elkaar in de klas hebben gezeten. Wie het belangrijk vindt dit kennis te noemen en er op hamert dat wij leerlingen in de eerste onderwijsvorm van een goede kennisbasis moeten voorzien, *be my guest*. Ik noem dit anders. Ik wil dat kinderen plausibele eerste orde neigingen ontwikkelen in hun omgang met tekst, met getallen en met de wereld. Maar dat betekent toch eerst en vooral dat kinderen plausibele eerste – en *tweede* – orde neigingen moeten ontwikkelen in hun omgang met *andere mensen*. Natuurlijk doen ze dat door samen met anderen thuis te raken in de wereld. Inderdaad, thuisraken in de wereld, maar wel *samen met anderen*.

Je eigen rol leren spelen

Er is in mijn nieuwe onderwijsbestel geen harde overgang tussen de eerste en de tweede onderwijsvorm. Er zijn ook geen aparte gebouwen voor nodig, geen centrale eindtoets en al helemaal geen verdeling in hoger en lager middelbaar onderwijs. Van kind tot kind zal er een moment zijn waarop zo'n kind langzaam een ander type relatie met zichzelf begint te krijgen. Het kind wordt een jongere, zoals we hem dan beter kunnen noemen, en die jongere begint zich te realiseren dat hij zijn leven leeft. Dat vind ik een interessante verdubbeling waaraan ik veel betekenis hecht, een verdubbeling die in het Nederlands mooi geformuleerd kan worden dankzij de dubbelzinnigheid van het woord 'leven'. Dat is namelijk zowel een zelfstandig naamwoord als een werkwoord. Wij *leven* ons *leven*. De verdubbeling toont ons op een prachtige manier het reflexieve karakter van ons menselijk bestaan.

Leven is iets wat we gewoon doen, al sinds onze geboorte en we zullen daar alle dagen van ons leven mee doorgaan. Wat we *dóen* als we leven is niet zo heel duidelijk, omdat 'leven' in feite al onze activiteiten omvat. Dát wij het doen, dat wij ons leven *leven*, dringt wellicht pas tot ons door als we ons ook iets kunnen gaan voorstellen bij ons *leven*, het zelfstandig naamwoord. Daarmee verwijzen we dan naar onze levensloop als geheel, naar de tijd tussen onze geboorte en onze dood, en naar wat we van dat leven weten te maken, wat we gaan doen, wat voor betekenis we aan ons leven weten te geven of in ons leven weten te ontdekken. Jongeren beginnen op een gegeven moment die verdubbeling door te krijgen. Ze gaan beseffen dat ze van alle mogelijke levens die er zijn, die reëel of denkbaar zijn, dat ze er daarvan slechts eentje kunnen leven. Dat leven moeten ze ook leven. Dat is het enige leven dat zij zelf kunnen leven. En zij zijn tegelijkertijd ook de enige die dát leven kunnen leven, die het moeten leven, omdat het *hun* leven is, een leven dat van niemand anders is. Dit besef dringt zich vaak aan een jongere op als het besef dat er iets veranderen moet omdat hij tot nu toe door anderen werd *geleefd*.

Als dit besef doordringt is het voor een jongere de hoogste tijd om de overstap te maken naar de tweede onderwijsvorm. Die tweede onderwijsvorm zal zich wat mij betreft niet alleen op school afspelen. Drie dagen per week naar school vind ik genoeg. Daarnaast kunnen jongeren zich prima nuttig maken voor anderen, voor de samenleving. Docenten worden in deze onderwijsvorm mentoren en er wordt maximaal maatwerk geboden. Jongeren bouwen aan een portfolio, enthousiast uitgedaagd, aangemoedigd, ondersteund en begeleid door alle betrokkenen, hun mentoren evenzeer als hun ouders.

Drie thema's geef ik in deze tweede onderwijsvorm grote prioriteit: erbij leren horen, ergens voor gaan en ergens voor staan, thema's waarin het in feite maar om één kwestie gaat: dat de jongere zich zijn eigen leven moet leren toe-eigenen. Hij zal zijn eigen rol moeten leren spelen, zoals dat in het dramaturgisch model

heet. Die eigen rol kan op allerlei manieren ambitieus zijn. Als je een tiener bent, is de toekomst een magnifiek open speelveld, met verre horizonten. Zelfs in het huidige tijdsgewricht met zijn kommer en kwel, zijn klimaatcrisis, zijn uitsterven-de diersoorten, zijn uitgeputte landbouwgrond, zijn veel te trage energietransitie, zijn toenemende, rampzalige inkomensongelijkheid en zijn uitgeholde democratie – zelfs in deze sombere tijd is de toekomst voor tieners een grandioze belofte, een uitnodigend, onontgonnen continent. Dat moeten we toch niet dicht willen timmeren? Dat kunnen we hen toch niet aandoen met onze vaste roosters, onze wettelijk opgelegde kerndoelen, onze verplichte curricula en al die andere uitwassen van onze paternalistische bedilzucht, angst en wantrouwen?

Ik begrijp daar helemaal niets van. Denk als volwassene eens terug aan jouw middelbare schooltijd. Dat ging toch maar om één ding in die jaren, om het geworstel met het nakende eigenaarschap van jouw leven. Natuurlijk ging je ook naar school, schreef je jouw rooster in je agenda, sleepte je jouw tas van klas naar klas, maakte je jouw huiswerk zo goed en zo kwaad als het ging. Maar daar ging het niet om. Al dat opzettelijke leren deed je er alleen maar *bij*. Zelfs als je van een vak hield of als je er bijzonder goed in was of als jij je uit kon leven in een fantastische opdracht – dan nog ging het je niet om de schoolse prestatie, maar om *jou*, om *jouzelf*, om dat *jij* het was die deze prestatie leverde.

Laten we onze jongeren daar toch eindelijk eens de ruimte voor geven, zodat ze goed kunnen worden in zichzelf zijn, in *leven*, in het leven van *hun* leven. Want daar zullen ze het mee moeten doen, ook als wij er al lang niet meer zijn, of als wij oud en broos moeten toekijken naar wat zij nog van de wereld hebben kunnen maken die wij hen als een uitgeleefde woning hebben nagelaten. Dat we hen zo knechten, hen in de rol van leerling persen, ze uur na uur, dag na dag stappen laten zetten in hun loopbaan als leerling, toets na toets laten behalen, doel na doel laten afvinken... dat is gelukkig helemaal niet meer aan de orde in mijn tweede onderwijsvorm. Daarin worden jongeren door mentoren op maat uitgedaagd, in heterogene groepen, met oog voor ieders enthousiasme, drie dagen in de week. Daarnaast gaan ze twee dagen buitenschools leerwerken, en zowel binnen als buiten de school gaat het helemaal niet om wat die jongeren *leuk* vinden. 'Leuk' is een betekenisloos woord. Het zal gaan om waar jongeren voor willen *gaan* en voor willen *staan*. Het gaat om hun engagement, om wat zij *belangrijk* vinden, en dat zal frustratie genoeg opleveren. Je eigen leven leren leven gaat immers van 'oei' en 'auw', met vallen en opstaan, in welke context dan ook.

Professioneel samenleren

De derde onderwijsvorm is dual van karakter. Je kunt er alleen aan deelnemen als je een baan hebt, als je werkt, en als je in dat werk genoeg ervaring hebt opgedaan om te stuiten op een verlegenheid in je eigen functioneren. Die ver-

legenheid kan uitgroeien tot een serieuze en authentieke leervraag en met zo'n leervraag ben je welkom in de derde onderwijsvorm.

Dit betekent – en hier moet ik even bij stil staan – dat er geen sprake meer zal zijn van jongeren die na het doorlopen van de tweede onderwijsvorm onmiddellijk zullen doorstromen naar de derde onderwijsvorm. Als je eenmaal veertien, vijftien of zestien bent, dan is het mooi geweest. Dan kun je gewoon aan het werk. Er is ook niet veel anders voor je te doen, want zoals dat op dit moment al het geval is met een baan op niveau, zo zal dat in mijn onderwijsbestel het geval zijn met een opleiding op niveau: daar kom je zonder ervaring niet voor in aanmerking.

De derde onderwijsvorm is echt een kwestie van post-initieel onderwijs. Het initiële onderwijs, het onderwijs waarvan wij oprecht kunnen menen dat je het eerst doorlopen moet hebben voordat je op de arbeidsmarkt zult kunnen functioneren, hebben wij in de westerse wereld ondertussen echt veel te lang gemaakt. En dat is nergens voor nodig. Er is zoveel goed en belangrijk werk te doen dat gemakkelijk verricht kan worden, zeker onder begeleiding, door jongeren van een jaar of zestien. Laat ze maar gaan werken. Studeren kan altijd nog.

Dat betekent nogal wat voor de transitie van ons huidige bestel naar het door mij voorgestelde bestel. Daar besteed ik in het laatste hoofdstuk dan ook de meeste aandacht aan. Laat ik er direct bijzeggen dat dit nog veel te weinig aandacht is, maar ik doe dan ook niet meer dan een voorstel. Ik lanceer slechts een speculatief idee, een idee over wat een leven lang leren begripmatig zou behoren te betekenen. Hoe we van hier naar daar kunnen komen, weet ik niet. Dat kan ik ook niet alleen – noch alleen bedenken, noch alleen realiseren. Dat weet ik wel. Vandaar mijn voorstel en uitnodiging aan mijn lezers om mee te doen, om ons bestel te helpen herzien.

Dat is op de eerste plaats zeker ook een kwestie van een andere omgang met de financiële middelen die wij in Nederland voor ons onderwijs beschikbaar hebben. Dat is ontstellend veel geld, maar toch is er een groot lerarentekort en is er een gigantisch studentenoverschot. En dat alleen maar omdat we abusievelijk menen dat al het leren plaats moet vinden in het eerste deel van ons leven. Daardoor vallen we jongeren lastig met het studiekeuzevraagstuk. Daardoor dwingen we studenten met een oplopende studieschuld om zo snel mogelijk door hun studie heen te rennen. En waarvoor? We worden ouder dan ooit, we weten dat leren en leven samen op gaan, en dat we nooit te oud zijn om te leren. Daarom stel ik een vouchersysteem voor. Bij het verlaten van de tweede onderwijsvorm krijgt iedere jongere vouchers waarmee hij op enig moment in zijn leven onderwijs kan betalen. Die vouchers zijn goed voor zes of zeven jaar post-initieel onderwijs.

Een tweede grote verandering sluit daarop aan. Onderwijsinstellingen zullen zich stevig in het werkveld moeten zien te positioneren, zullen niet vanuit hun opleidingsaanbod over onderwijs moeten nadenken, maar zullen moeten voor-

zien in wat ik educatieve gidsen noem. Deze gidsen zullen als meesters gezellen begeleiden in het opklaren en helder articuleren van hun leervragen en in het scheppen van een educatieve ruimte waarin de beste respons op die leervragen gevonden kan worden. Je zult deze derde onderwijsvorm wellicht herkennen als het meester-gezel model, maar ik noem ze gidsen, en geen meesters. Ik wil in de derde onderwijsvorm namelijk transparantie over drie potentieel conflicterende belangen. Het eerste belang is het zuiver educatieve belang, de beste respons op de leervraag van de gezel. Daarnaast is er het belang van de opleiding, al dan niet ondergebracht bij een hogeschool of universiteit. In educatieve zin hoort het belang van de opleiding geen rol te spelen. We zoeken in deze derde onderwijsvorm slechts naar de beste opleiding voor een gezel, niet naar de beste gezel voor een opleiding. En ten slotte is er het professionele belang van de beroepsgroep, de eer van de gids die buiten zijn educatieve taken een professional is en die echt wel weet hoe het moet. Dit derde belang wisten de meesters in de middeleeuwse gilden uitstekend te behartigen, en hoewel ik hecht aan vakmanschap, hecht ik niet aan de traditionele, onaantastbare, behoudende trots van autoritaire meesters die denken dat het moet zoals zij altijd al deden.

We hebben het immers over de toekomst, over een onontgonnen continent, het land van morgen. We staan op de drempel van een tijdperk waarin er echt heel veel anders zal gaan en anders zal moeten gaan. We zullen de klimaatcrisis moeten zien te overwinnen, biodiversiteit moeten bevorderen, duurzame landbouw scheppen, de energietransitie mogelijk maken, een eerlijke, circulaire economie zien te realiseren en onze democratie nieuw leven zien in te blazen. De uitdagingen zijn enorm. Die kunnen we niet te lijf met de attitude die juist voor alle ellende heeft gezorgd. Als ouderen zijn wij in dit tijdsgewricht net zo zeer pioniers als onze jongeren, lerend van dag tot dag, ons hele leven lang. Daar hoort een onderwijsbestel bij dat alle ruimte creëert voor permanente educatie voor iedereen.

Tot slot: pionieren

In mijn boek houd ik mij ver van de uitgebreid voorhanden onderwijskundige en ook onderwijs-filosofische literatuur. Ik kom zomaar vanuit het niets de onderwijswereld binnen denderen met een radicale, stevig onderbouwde visie zonder in gesprek te zijn gegaan met onderzoekers die eerder over deze kwesties hebben geschreven. Dat is helemaal niet aardig en de kans is daardoor bovendien groot dat ik in oude vallen trap, het wiel opnieuw uitvind en slechts met oude wijn in nieuwe zakken aan kom zetten. Dat ik een uitzondering maak voor John Dewey is een onvoldoende goed excuus, dat weet ik wel, maar toch een excuus waar ik veel van verwacht.

Dat ik nu hier deze kans krijg van de redactie van *Filosofie & Praktijk* om in gesprek te gaan met in ieder geval enkele van die andere onderzoekers doet mij deugd. Want ik wil graag in gesprek, ook al lukt het me niet om met voldoende aandacht en voldoende openheid de onderwijskundige literatuur tot me te nemen. Daarvoor heb ik helaas te veel last van drie vooroordelen.

Ten eerste verwacht ik helemaal niets van het standaard empirische onderzoek naar effecten van interventies in het onderwijs. De rol van de *ceteris paribus*-clausule is in dat onderzoek zó groot en de theoretische armoede zó omvangrijk dat ik telkens al afhaak vóór ik in de buurt van de methoden-sectie kom waardoor de bevindingen nooit als bevindingen tot mij doordringen. Ten tweede meen ik dat het pragmatisme van Dewey in de onderwijswereld³ nog grotendeels verkeerd begrepen wordt, alsof het een kennis-theorie is, een instrumentalistisch reductionisme van uitspraken over de waarheid. Dat maakt het voortzetten van bestaande discussies een vermoeiende en onbevredigende kwestie van langs elkaar heen praten. En ten derde neem ik de pionierszin van Dewey graag serieus. Daarbij houd ik van deze vergelijking, die ik van George Herbert Mead heb, een vriend en collega van Dewey.⁴ In het oude Europa, zo schrijft Mead, lijkt cultuur op een groot gebrandschilderd raam van een kathedraal, vol symboliek die doorgrond moet worden, geschreven in een geheime taal die deskundigen met elkaar delen en aan elkaar doorgeven. Maar in het Amerika van het begin van de twintigste eeuw is cultuur een kwestie van leren samenleven in het immense, lege, onontgonnen landschap van het Wilde Westen. Samen pionieren, in volstrekte gelijkwaardigheid, meer is er niet. Alles voor het eerst aanleggen en leefbaar maken.

Wij staan vandaag de dag op een vergelijkbare drempel van een nieuwe wereld. In het oude onderwijs lijkt leren op het verwerken van bibliotheken vol informatie, gortdroge teksten waar steeds meer deskundigen steeds meer voetnoten bij plaatsen. Maar in het nieuwe onderwijs is leren een kwestie van pionieren, van samen betekenis creëren in de immense onbestemde ruimte van het internet, die de wereld zoveel groter maar ook zoveel nabijer maakt. In die digitale ruimte zullen wij – ruim zeven miljard digibeten bij elkaar – op een radicaal nieuwe manier ons menselijk bestaan vorm moeten geven. Laten we daar in ons onderwijs alvast een begin mee maken.

Jan Bransen is hoogleraar Filosofie van de gedragswetenschappen aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

3 Ik maak hier een uitzondering voor Gert Biesta wiens publicaties over Dewey ik zeer waardeer.

4 George H. Mead, 'The Philosophy of John Dewey', *International Journal of Ethics*, (1935), 64-81.



Commentaar: beroepsidentiteit en het uitblijven van eenheid

Hartger Wassink

De redactie van *Filosofie & Praktijk* heeft mij benaderd voor een commentaar op het stuk van Jan Bransen. Sinds zo'n 20 jaar werk ik, met een achtergrond in de organisatiepsychologie, als onderzoeker en adviseur in het onderwijs. Mijn commentaar is daarmee niet zozeer filosofisch georiënteerd, maar eerder gericht op de organisatie-aspecten van het onderwijs.

Twee voorbehouden vooraf. In de eerste plaats ben ik het grotendeels met Jan Bransen eens. Hoewel ik andere woorden kies, onderschrijf zijn centrale stelling. Het onderwijs zoals we het op dit moment georganiseerd hebben, is onhoudbaar, en we realiseren er niet mee, wat we beogen als samenleving.

Ten tweede: Jan Bransen heeft mij tijdens het schrijven van zijn boek gevraagd om tussentijds commentaar te leveren. Onvermijdelijk kleurt dat mijn commentaar, al is het maar in de ogen van de lezer. Vandaar dat ik hier openheid over wil geven. Omdat Jan en ik elkaar wat beter kennen, noem ik hem in dit stuk bij zijn voornaam.

Twee vragen zijn leidend voor mijn commentaar in het vervolg van deze bijdrage:

- Waarom roept het boek van Jan zo'n controverse op?
- Waarom is het zo moeilijk iets te veranderen in het onderwijs?

Het grote risico met stevige stellingnames over onderwijs, is dat je ongewild onderdeel wordt van een sterk gepolariseerde discussie. Die polarisatie gaat naar zijn aard gepaard met simpele schema's. Genuanceerde argumentaties, hoe zorgvuldig onderbouwd ook, worden in een van de beschikbare *frames* gedwongen, zodat mensen er voor of tegen kunnen zijn. Deze krachten zijn zo dominant, dat genuanceerde opvattingen over onderwijs nauwelijks aandacht krijgen.

Dat is terug te zien in de ontvangst van het boek van Jan Bransen. Het boek wordt door sommigen opgevat als een groteske ontkenning van het vak van de leraar. De nuances die Jan aanbrengt – zoals over de samenhang tussen kennen en kunnen, de betrekkelijkheid van kennis, het probleem dat het leven waartoe wij leren gaandeweg de middelbare school uit het zicht raakt, het ontbreken van

een omvattende, steekhoudende theorie over onderwijs – raken daarmee uit het zicht. Dat vind ik erg jammer.

Waar komt die polarisatie vandaan? We leven in een tijd van identiteitspolitiek en het onderwijs is daar niet immuun voor. Mijn analyse is, dat Jan in de ogen van sommigen morrelt, zo niet zaagt, aan de grondvesten van de beroepsidentiteit van veel leraren.

Leraren die hun identiteit hebben gegrond in een opvatting dat onderwijs draait om kennisoverdracht, om vakspecialisatie, om een nobel, grotendeels individueel uitgevoerd ambt dat geen inmenging van buitenstaanders verdraagt, zullen Jans suggestie dat 'kennis' niet vaststaat, bepaalde vakken minder van belang zijn voor leerlingen dan wel gedacht wordt, en dat lesgeven vooral teamwerk is, als een stomp in de maag ervaren.

Aan de andere kant, leraren die hun identiteit gronden in een opvatting van onderwijs, die draait om het begeleiden van leerlingen naar het leren omgaan met verantwoordelijkheid, het vinden van hun eigen stem, het versterken van de intrinsieke motivatie en wil om zich te ontwikkelen, zullen het boek juichend ontvangen, omdat het ze bevestigt in hoe ze het zelf ervaren.

Deze tegenstelling tussen meer 'kennisgerichte' en meer pedagogisch gerichte beroepsopvattingen is diep geworteld in de beroepsgroep. Daarmee lijken we ook een antwoord te hebben op de tweede vraag die ik mezelf stelde: waarom is het zo moeilijk het onderwijs te veranderen? Maar misschien is dat niet de goede vraag. Want als je terugkijkt over de afgelopen pakweg 30 jaar, dan heeft er wel degelijk onderwijsvernieuwing plaatsgevonden.

De basisvorming, ingevoerd in 1993, is niet de brede, tweejarige brugklas geworden uit de oorspronkelijke plannen. Niettemin staat de overgang van de basisschool naar de middelbare school hoog op de agenda; kijk bijvoorbeeld naar het '10-14-onderwijs'. De 'Tweede Fase' met de vier profielen voor havo en vwo, ingevoerd in 1998, is *very much alive and kicking*. Zelfs het 'Studiehuis'-idee, onder luid protest van scholieren in 1999 schijnbaar afgeschaft, heeft de afgelopen jaren op veel plaatsen vorm gekregen.

En ook het vmbo, ontstaan in 1999, is een groot succes. Vmbo-scholen zijn, negatieve uitzonderingen daargelaten, over het algemeen bruisende organisaties in moderne gebouwen, waarin leraren en leerlingen in een hartelijke sfeer samenwerken aan onderwijs dat nauw verbonden is met de wereld buiten de school. In het huidige vmbo wordt duidelijk dat Jans visie veel minder toekomstmuziek is, dan in andere sectoren van het onderwijs wel gedacht wordt.

Maar... hoeft er dan niets te veranderen? Toch wel, als je het mij vraagt. De motivatie van leerlingen is alarmerend laag. Het lerarentekort juist weer alarmerend hoog. De ongelijkheid in de samenleving neemt toe, en onderwijs draagt daar eerder aan bij, dan dat het die tegengaat. De kansen voor leerlingen met een

beperking of een gedragsprobleem om ‘passend onderwijs’ te krijgen, zijn na 30 jaar ‘beleid’ nog steeds niet geweldig.

Het onvermogen om die problemen op te lossen, is mijns inziens gegrond in de gefragmenteerde beroepsidentiteit. Juist dat sommige leraren meer vakinhoudelijk, en andere meer pedagogisch georiënteerd zijn, zorgt ervoor, dat leraren als beroepsgroep geen eenduidige stem in het publieke debat over onderwijs hebben. Dat maakt veranderingen die er zijn ad hoc, zonder dat er een samenhangend idee over wat onderwijs is aan ten grondslag ligt. En ze lijken de tegenstellingen eerder te versterken dan te verminderen, wat de uitgangspositie voor de noodzakelijke grote maatregelen steeds moeilijker maakt.

Want af en toe is er noodzaak om wat te veranderen aan het onderwijs, meestal op initiatief van de overheid, op gezag van de samenleving. Zoals de hierboven genoemde onderwijsontwikkelingen. De verdeeldheid onder leraren leidt er dan onvermijdelijk toe, dat zo’n generieke ontwikkeling voor sommige groepen leraren niet aansluit bij hun opvatting over goed onderwijs. Die groep roert zich vervolgens in het publieke debat, waardoor het lijkt of alle leraren ‘tegen’ zijn. Wat helemaal niet het geval hoeft te zijn.

Een opeenvolging van dergelijke ontwikkelingen leidt er uiteindelijk wél toe, dat vrijwel alle leraren wel eens het gevoel krijgen, slechts uitvoerder te zijn, een radertje in het systeem. Want als ze het niet eens zijn met een bepaalde ontwikkeling, zijn ze bijna altijd een minderheid, zonder doorslaggevende invloed. Als zo’n ontwikkeling toch gewoon doorgaat is het risico, dat leraren zich naar dat gevoel gaan gedragen. En die houding (we kunnen er toch niets aan doen) kleurt dan de uitstraling van het beroep. Wat het weer niet aantrekkelijk maakt, om daarbij te willen horen.

Hoe kunnen leraren dan wel een gezamenlijke, sterke beroepsidentiteit ontwikkelen? Dat is niet makkelijk te realiseren, omdat we hier raken aan de normativiteit van het beroep. Een kenmerkend onderdeel van een professionele beroepsgroep is namelijk dat professionals zich uit zichzelf verantwoordelijk voelen voor het resultaat van hun werk. In het onderwijs lijkt dat resultaat voor de hand te liggen, maar als we wat beter kijken is dat wat complexer. Het resultaat van het werk van de leraar is namelijk niet slechts een cijfer op een rapport, of een diploma, maar meer dan dat. Het is een persoon, een mens, die niet alleen meer weet, en meer kan dan voorheen, maar ook daarmee om kan gaan, verantwoordelijkheid kan nemen, een rol op zich weet te nemen, zoals Jan Bransen het formuleert. Of iemand een ‘goed mens’ geworden is, is een subjectief, moreel geladen oordeel. Dat gaan we liever uit de weg, omdat we vinden dat onderwijs neutraal moet zijn.

Belangrijk is nu, als het gaat om de vorming van een professie, een beroepsgroep, dat leraren zich realiseren dat ze die normativiteit niet uit de weg kun-

nen gaan. Hun beroep is onvermijdelijk normatief geladen, en leraren zullen dus ook aanspreekbaar moeten zijn over de 'resultaten' waar die een normatieve lading hebben. Omdat zij als professionals in hoge mate zelf beslissen wat het goede handelen is, zullen ze ook zelf verantwoording moeten geven over de maatschappelijk waarneembare resultaten daarvan. Als leraren dat gesprek vermijden, bijvoorbeeld omdat ze het onderling te ingewikkeld vinden om het erover te hebben, is die normativiteit zelf nog niet verdwenen. En dan zullen anderen, buitenstaanders wellicht in de ogen van leraren, zich met het beroep bemoeien en voor hun invullen wat de juiste normen zouden zijn. En dat leidt dan tot heftige reacties, juist omdat het hier om de normatieve dimensie van het beroep gaat.

Kortom, boeken als die van Jan Bransen roepen zo'n controverse op, omdat ze door sommige leraren ervaren worden als een dolk in de rug. Dat heeft te maken met de beroepsidentiteit van leraren, meer bepaald met het gebrek aan eenheid daarin. Het tragische is, dat het uitblijven van die eenheid de problematiek verergert: tegenstellingen in het debat worden scherper en een werkelijk constructief gesprek over wat er nodig is in het onderwijs, raakt steeds verder uit zicht.

Bemoedigend is, dat ondanks alles in de praktijk wel degelijk veel onderwijsontwikkeling plaatsvindt, die tot waarneembare verbetering leidt.

Onderwijsontwikkeling gaat door, onvermijdelijk. De fout die we dan kunnen maken, is om de toevallige vormen die in die gevallen gevonden zijn, op te leggen aan anderen. Terwijl het niet om het opleggen van een vorm gaat, maar om de verantwoording die leraren zelf geven over de keuzes die ze in hun dagelijks handelen gemaakt hebben. Leraren zullen daar het voortouw in moeten nemen, om een sterke beroepsgroep te vormen. Ik hoop dat het boek van Jan Bransen een bron kan zijn voor leraren om onderling het gesprek aan te gaan, over de complexe keuzes die ze dagelijks te maken hebben. Om daarmee uiteindelijk als beroepsgroep sterker naar buiten te treden. Dan zullen we hopelijk toekomen aan een gefundeerd en constructief maatschappelijk debat over goed onderwijs.

Hartger Wassink is zelfstandig onderwijsadviseur en -begeleider.

Commentaar: de tempering van geëngageerde woede

Tina Rahimy

Beste Jan, laat ik, voordat ik uitweid over je tekst, beginnen met jou. Want de samenkomst tussen leren *en* leven, kennen *en* kunnen zit ook in de wijze waarop jouw mens-zijn verweven is met je tekst. In je woorden maak je waar wie je bent en wilt zijn. We hebben elkaar ontmoet, in een gesprek, in boeken en nu in geschreven woorden. Wat ik me herinner van onze dialoog op de Radboud Universiteit in Nijmegen is voornamelijk een verademing. Een open ruimte voorbij cynisme en onmogelijkheid. Sprekers, waaronder jij, en een publiek die graag spreken over een niet te missen onderwerp, *onderwijs*, maar zonder implementatie van een ego. Het ging ons niet om ons, maar om de zaak zelf. Wat je uitdraagt, Jan, is engagement, openheid en tederheid. Je tekst, waarin niet *het* onderwijs maar het permanent transformerende werkwoord *onderwijzen* centraal staat, toont hoe jij wederom in schrift van je persoonlijkheid een performatieve daad maakt. Niettemin ligt er ook een verborgen woede in je woorden die je verstillt, die je verzacht. En zoals je weet, is woede, het toelaten van een geëngageerde woede die niet een *ik* centraal stelt maar een onrecht, datgene dat mij beweegt in alles wat ik schrijf. Met deze woorden wil ik je uitnodigen om ook in je teksten je woede met je lezers te delen.

Waar ligt die woede van jou of beter gezegd de tempering van die woede? De tempering ligt in je stelling dat je het leraren makkelijker maakt en niet moeilijker. De fundamentele kritiek die je namelijk uit in je tekst spreekt deze stelling tegen. Je kritiek is fundamenteel omdat het niet alleen een kritiek is op de fundamenteën van onderwijs, maar op de fundamenteën van een samenleving. Het is een kritiek op een samenleving die elk onderdeel van het menselijke leven gereduceerd heeft tot meetbare individuele prestaties.

Ik kan begrijpen dat er individuen zijn die dat als negatief bestempelen, maar je verzoek om geëngageerder te raken, is voor mij niet negatief. Het is juist een kritiek die welkom is. In je woorden ligt een ethische plicht voorbij de morele orde van de dag. Je pleidooi wil niet alleen breken met protocoliseren, juridiseren en individualiseren van ons onderwijs, een leren en leven dat louter cijfermatig en meetbaar wordt gemaakt. Je vraagt ieder individu een verantwoordelijkheid

te nemen in die doorbraak, een verantwoordelijkheid die permanent is en niet simpelweg is te reduceren tot en te rapporteren in een verantwoordingschema waar leraren nu mee te kampen hebben. Simpelweg eis je van eenieder om geëngageerd en betrokken te zijn, om een permanente alertheid met betrekking tot een ander te hebben. Je vraagt ieder te handelen voorbij de automatische verdelingen van taken en verantwoordelijkheden. De drie lijnen in het onderwijs die je inzet voor het *te-komen* onderwijs – je zelfvertrouwen automatiseren, je eigen rol leren spelen en professioneel samenleren – zijn voor de onderwijzers geen lineair proces. Je vraagt impliciet van leraren, leraren die niet opgeleid zijn in dergelijk denken, de drie attitudes *gelijktijdig* te implementeren in hun handelen. Gilles Deleuze en Félix Guattari spreken over een *pedagogie van concepten*, maar bij jou en mij kan je beter spreken van een *pedagogie van attitude* die elk deel van menselijke bestaan aanspreekt. Dit zal het leven en werken niet makkelijker maken, maar zonder twijfel wel betekenisvoller.

Zoals gezegd, de politieke ondertoon van je denken behelst meer dan een kritiek op de attitude van leraren en onderwijsinstellingen. Je denken bekritiseert een attitude van een samenleving. Je vraagt de samenleving – een samenleving die in elke vezel een binaire en tegenpolen logica volgt – om anders te denken. En begrijp me niet verkeerd, ik sta aan je kant. Ik zal met je strijden voor een samenleving die niet denkt in meesters, in zogenaamd waardige kennis en minderwaardig kunnen. Ik wandel graag met je in een samenleving die samen beweegt en niet meer mensen verdeelt in gelukten en mislukten.

Maar juist omwille van deze strijd heb ik ook moeite met je concrete voorbeelden in deze tekst. Er zijn schrijnendere voorbeelden van niet leven maar steeds weer overleven. Je zegt dat lukken mogelijk is voor degene die het het langst volhouden of de braafste zijn. Ik zou zeggen dat het lukken alleen mogelijk is voor het kind dat het meest aan de standaard verbeelding voldoet en geprivilegieerd is. Ik maak elke dag studenten mee die niet eens mogen aansluiten bij een stage, zelfs niet in een sector die zich als sociaal bestempelt, omdat ze al voorbaat gediskwalificeerd worden. Niet alleen wegens hun huidskleur, mogelijke religie, sekse of seksuele voorkeur, maar ook wegens allerlei psychiatrische labels die ze ingeprent hebben gekregen. Zoals je ook aangeeft in je boek, de lijst van ongehoorden is niet op te sommen. Ze worden gedoemd tot personages in een scenario waar ze geen zeggenschap als actor over hebben.

Speelsheid biedt hier geen uitweg, maar het is louter een veroordeeld zijn tot tactieken van overleven. Juist hun volhouden, hun vasthoudendheid en ingetogenheid, maakt het schrijnend omdat het weinig beweging en betrokkenheid teweegbrengt in degenen die weigeren hun stem te horen. Hun stem spreekt een andere taal, een taal die we niet onderwijzen. Hun een stem geven is hen verbeelden, het verbeelden van de wijze waarop ze tot zwijgen worden gebracht. Een tegenwicht bieden aan de buitenwereld is niet afdoende. Ons wacht ook de

pijnlijke plicht om de wijze waarop ze soms zelf het maatschappelijke en politieke oordeel over hen hebben geïnternaliseerd te doorbreken. Het omvormen van de wijze waarop ze zijn gevormd. Ik zou dus met je willen meedenken over de wijze waarop het intrinsieke – waar we beiden voor pleiten – bevrijd wordt van gecorrumpeerde maatschappelijke oordelen die geïnternaliseerd zijn.

Meedenken en doordenken en geen tegendenken, dat is wat ik ons beiden gun. En in dat gunnen ligt meervoudigheid en verscheidenheid. Samenleren gebeurt niet alleen met diegenen die buiten je zijn, maar ook met anderen die *in* je leven. In die zin wil ik dan je uitspraak: *leren je leven te leven*, nuanceren. Je moet leren je levens – meervoud – te leven, je moet leren het spanningsveld aan te gaan tussen verschillende levens die je beleeft en doorleeft. Het leven is meervoud van levens. Juist het ontzeggen van meervoudigheid van onszelf maakt dat we anderen tot een enkelvoudigheid reduceren en verdringen in identiteitskaders. Zelfs het kind dat ik hierboven beschrijf, is meer dan een uitgesloten kind. Een vraag naar hoe te leven is niet louter een onderwijskundige vraag, maar een politieke vraag. Hierdoor is de reflectie waar jij over spreekt meer dan een persoonlijke exercitie, en de ethische verantwoordelijkheid complexer dan een keuze voor een subjectieve morele voorkeur.

Je pleit voor een collectief, en ik doe met je mee. Een collectief dat bereid is om een faillissementsaanvraag te doen van een samenleving, een democratie en een rechtsstaat. In dat intense faillissement ligt jouw woede en de mijne, met het verschil dat mijn woede over dergelijke zaken uitspraken uitlokt over mijn bestaansrecht in een land. Er zit geen essentieel verschil tussen vorm en inhoud van ons denken, Jan, maar wel een existentieel verschil. De verademing die ik ervoer tijdens ons gesprek was dan ook existentieel van aard, omdat gelijkwaardigheid een gegeven was.

Zoals je ziet, roept je tekst veel gedachtes op. Het daagt uit tot een lang gesprek maar roept ook een gevoel van daadkrachtigheid op waarover ik in dit aantal woorden niet kan uitweiden. Laat ik niettemin omwille van het existentiële vraagstuk nog een laatste idee opperen. In je tekst vraag je je af hoe het individualistische denken helemaal ontstaan is. Je zegt letterlijk: *wie heeft dat bedacht?* Je spreekt terecht leraren, ouders, beleidmakers en burgers aan. Je spreekt wetenschappers aan die menen de waarheid in pacht te hebben. Je praat een samenleving een existentiële crisis aan en ik kan niet anders dan dat beamen. Ik nodig je echter uit om bovenal de filosofen, waaronder jij en ik, een door merg en been gaande existentiële crisis aan te praten.

Wij, de in deze samenleving opgeleide filosofen, waren een onderdeel, een essentieel onderdeel, van degenen die het allemaal bedachten. Niet louter door ons pleidooi voor autonomie en individu-gerichte mondigheid, maar ook door de wijze waarop wij het zwijgen hebben opgelegd aan andersdenkenden. Werkelijk

anders denken, voorbij de standaard filosofenreeks, is of massaal afschaft of als extracurriculum bijgevoegd. Deze daad van terzijde schuiven zegt al dat ook binnen ons vak het denken over fundamenten van een collectief nog steeds binair van aard is. We beginnen thuis, het doorbreken van een huis, om samen thuis te horen. Ik denk toch dat we eerst onszelf moeten vervormen om ruimte te bieden aan een veelvoudigheid van vormen. Dat is wat onze ontmoeting doet, Jan, samen pionieren. Een begin maken. Een begin maken met het implementeren van een oefenruimte voor de veelvoudigheid van levens in het denken.

Ik ontmoet je graag weder van harte, altijd levendig lerend.

■ Tina Rahimy is lector Sociaal werk aan de Hogeschool Rotterdam.

Commentaar: de waarom-vraag, of is het huidige onderwijssysteem echt failliet?

Guus Smeets

In zijn artikel “Het huidige onderwijssysteem is echt failliet” geeft Jan Bransen een beknopte weergave van zijn zojuist verschenen boek *Gevormd of vervormd?* Het boek is bedoeld voor iedereen, maar Bransen vestigt zijn hoop vooral op (toekomstige) ouders die het beste met hun kinderen voor hebben, die invloed hebben op de politieke opinie en op de politieke besluitvorming. Het boek biedt de lezer een filosofisch onderbouwde analyse van een vijftal fundamentele misvattingen die heden ten dage over het onderwijs bestaan. Volgens Bransen kunnen we op basis van die verontrustende analyse niet anders dan concluderen dat het onderwijs failliet is. Maar er is hoop voor een doorstart. In het tweede deel van zijn boek schetst Bransen namelijk een perspectief voor een nieuw onderwijssysteem. Van het bestaande onderwijsbestel blijft vrijwel niets over. Volgens Bransen is een radicale omslag in onderwijsland nodig. Is ons onderwijs echt failliet en is de tijd rijp voor een totaal nieuw onderwijssysteem? Of gooit Bransen het kind met het badwater weg?

Als je iets wilt verbeteren helpt het als je een duidelijk beeld hebt gevormd van waar het aan schort. In die zin ben ik erg blij met de analyse van de misvattingen over onderwijs van Jan Bransen. Als je zijn analyses leest, kun je hem eigenlijk alleen maar gelijk geven. De misvattingen zijn stuk voor stuk erg herkenbaar. Inderdaad, leven en leren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, kennen is een vorm van kunnen, onderwijzen is een samenspel tussen leraar en leerling, het belangrijkste doel van onderwijs is dat je leert hoe je je moet verhouden tot je eigen gedrag en niet het halen van een diploma en de kwaliteit van onderwijs zit in de intrinsieke waarde ervan. Op al deze punten gaat er veel mis in het huidige onderwijs. We leren onze studenten vooral om te voldoen aan de uitdagingen van ons onderwijssysteem in plaats van de uitdagingen in de maatschappij. En om te bewijzen dat de kwaliteit van ons onderwijs goed is, schermen we met slagingspercentages, doorlooptijden en tevredenheids-enquêtes.

Bransen legt de vinger feilloos op een aantal zere plekken, waar het gaat over hoe mensen denken over onderwijs en welke negatieve gevolgen dat kan hebben voor hoe wij het onderwijs inrichten. Maar de conclusie dat daarmee het hele systeem kan worden gediskwalificeerd vind ik een nogal pessimistische over-generalisatie. Alsof er daarmee aan ons onderwijssysteem helemaal niets meer deugt. Op basis van de analyse van Bransen, hoe nuttig, interessant en waar ook, ben ik daar toch niet van overtuigd. Daarbij mis ik ook een reflectie op de grote vraag waarom. Als onze opvattingen over onderwijs producten zijn van ons lerend vermogen, waarom hebben we dan zulke hardnekkige misvattingen over onderwijs? Waardoor worden onze misvattingen bekrachtigd en waarom veranderen ze niet? Waarom hebben we ons onderwijssysteem zo ingericht zoals het is? Waarom blijven we doen wat we doen en is het lerend vermogen van het onderwijssysteem zo laag? En waarom zouden we dát dan niet veranderen?

Het antwoord op deze *waaromvraag* is niet eenvoudig, maar wel cruciaal. Het geeft namelijk inzicht in de waarde van ons onderwijssysteem en de waarde van onze opvattingen daarover. Sommige dingen doen we om heel goede redenen, bij andere kun je terecht vraagtekens zetten. We hebben idealen, maar tegelijkertijd hebben we te maken met een economische realiteit. Voordat we iets overboord zetten, moeten we zorgvuldig de balans opmaken en beoordelen of er nog iets te repareren valt. In feite is dat ook de cruciale afweging bij een faillissement: hoe verhoudt de schuld zich tot de waarde van het bedrijf?

Ik denk dat er in het onderwijs weinig mensen werken die het oneens zijn met de misstanden die Bransen aan de kaak stelt. Dat geldt zeker voor de boegbeelden van het onderwijssysteem. Docenten zijn idealisten. Zij werken in het onderwijs vanwege de voldoening die het geeft. Om met de woorden van Bransen te spreken: *“omdat onderwijs in zichzelf zo enthousiasmerend is, zo motiverend, zo leerzaam, zo bevredigend”*. Doordat docenten (ook) zichzelf onderwijzen zijn ze experts op het gebied van onderwijs. Ze weten doorgaans heel goed hoe ze hun enthousiasme om te leren kunnen overdragen op de leerlingen. En ze zouden best graag dingen willen veranderen: meer interactie met de leerlingen, minder summatief en meer formatief toetsen, meer leren door te doen, kleinere klassen, meer tijd, meer waardering voor de docent en voor het onderwijs. Natuurlijk willen zij hun leerlingen voorbereiden op de uitdagingen in de maatschappij en ze leren hoe ze zich daarbij tot zichzelf en de wereld moeten verhouden. Ik zou zelfs durven stellen dat de meeste docenten dat ook daadwerkelijk doen.

Maar docenten gaan gebukt onder een keurslijf van opgelegde lesmethodes en verplichte verantwoording. Ze moeten hun kostbare tijd verdoen aan het vullen van leerling-dossiers en andere bureaucratische verantwoordingssystemen. Ze moeten het management, en de leerlingen en hun ouders tevreden houden, zo-

dat de school of de opleiding goed uit de rankings komt en de prestatieafspraken worden gehaald. Tegelijkertijd wordt de ene na de andere onderwijshervorming doorgevoerd die uit de koker van politici en beleidsmakers komt. Docenten zijn zagezegd nog maar bitter weinig met het echte onderwijs bezig. Laat staan dat ze nog veel tijd hebben om erover na te denken. En juist dat is slecht nieuws voor de kwaliteit van het onderwijs en het lerend vermogen van het onderwijssysteem.

Ik zou willen stellen dat we het onderwijssysteem niet moeten afschrijven, maar dat we het juist meer vertrouwen moeten geven. Het onderwijs is niet gebaat bij een radicale hervorming op basis van een holistische analyse van het hele systeem. Of het nieuwe onderwijsbestel dat Bransen voorstelt gevrijwaard is van de problemen in het huidige bestel waag ik bovendien te betwijfelen. Want wat is goed rekenonderwijs en goed taalonderwijs? Hebben we daar niet hetzelfde operationaliseringsprobleem voor de onderwijskwaliteit? En dat leerlingen een kritische houding leren hebben, dat ze open staan voor meningsverschillen en andere opvattingen, dat ze zich thuis voelen in de wereld, zijn bijna vanzelfsprekende doelen die je vaak leest in de strategische beleidsnotitie van elke willekeurige onderwijsinstelling. Maar de vraag is juist: hoe bereik je dat? Natuurlijk is het mooi om jongeren uit te dagen door mentoren op maat en met oog voor ieders persoonlijke enthousiasme, maar hebben we daar een heel nieuw onderwijsbestel voor nodig of eigenlijk vooral meer leraren?

Het ideale onderwijssysteem kun je niet uitdenken of ontwerpen, maar zal moeten evolueren. Die evolutie is gebaat bij diversiteit en variatie. En bij een positief-kritische attitude ten aanzien van het onderwijs bij de mensen die het doen: docenten en leerlingen, maar vooral bij docenten. Ik zou willen pleiten voor een impuls in het zelflerend vermogen van het onderwijssysteem. Door docenten meer in de positie te brengen van onderwijsonderzoekers en onderwijsvernieuwers. Daarvoor is vooral vertrouwen nodig. Meer vertrouwen in de vakkundigheid van docenten. Vertrouw er op dat ze de intrinsieke behoefte hebben om te leren en zichzelf in hun professionele rol en het veld als geheel steeds te verbeteren. Laat docenten onderwijskwaliteit operationaliseren. Laat ze experimenteren, laat ze veranderen. Geef ze de tijd en de waardering die ze daarvoor nodig hebben. Laat docenten de *waaromvraag* stellen, laat ze hypothesen stellen over hoe het beter kan, laat ze die empirisch toetsen en bijstellen. Probeer ze in hun zoektocht waar mogelijk te faciliteren in plaats van te frustreren. Als we willen dat het onderwijssysteem verandert moeten we misschien vooral eerst zelf veranderen.

Guus Smeets is hoogleraar Psychologie aan de Erasmus School of Social and Behavioural Sciences.

Commentaar: de filosoof en de psycholoog

Rob Martens

Het essay van Jan Bransen is een trefzekere poging om de groeiende stroom van onbehagen over onderwijs te duiden. Het drukt waar het pijn doet. Bransen stelt zich tot taak te laten zien dat ons *denken* over onderwijs problematisch is. En daarover denken beschouwt hij bij uitstek als het metier van de filosoof. Ik wil, als onderwijspsycholoog, ook hierover meedenken. Hoewel hij kritisch is over onderwijs(psychologisch) onderzoek wil ik laten zien dat er 'andere' psychologie en onderwijsonderzoek is, dat verder kan helpen om de uitdagingen of denkfouten die hij aan de kaak stelt, te *duiden*. Bransen omschrijft vijf structurele denkfouten. Ik pak ze een voor een op, en zet er steeds mijn blik als onderwijspsycholoog en motivatie-onderzoeker tegenaan.

Denkfout één betreft al meteen de "aanslag die we plegen op de motivatie van onze jongeren". (...) "Dat de meest brave en gezeglijke leerlingen het het langst volhouden, hoeft dan eigenlijk niet te verbazen, zoals ik – en niet alleen ik – aan de universiteit begin te merken. Studenten hebben zich de rol van leerling uitstekend eigen gemaakt: ze willen precies van mij als docent weten wat ik van ze verwacht voordat zij aan het werk gaan, ja, zelfs, kunnen gaan. Zo laten ze onvermoed de ironie zien van die onmogelijke opdeling van ons menselijk bestaan in twee fasen, want ze blijken helemaal niet voorbereid te worden op de tweede fase, maar integendeel juist uitstekend gedisciplineerd te worden tot voorbeeldige leerlingen, permanente ingezetenen van de eerste fase."

Als onderwijspsycholoog lees ik in dit probleem, volgens Bransen voortkomend uit een ongelukkige opdeling in fasen (leren of leven), een problematische motivationele oriëntatie. Meer nauwkeurig: deze studenten karakteriseren zich door *extrinsieke motivatie* die zich in één zin laat samenvatten: 'Vertel mij maar wat ik moet doen'. Het dwingt docenten tot een tamelijk mensonterende inspanning: iets vertellen tegen iemand die dat niet wil horen, die eigenlijk iets anders zou doen, en het beschouwt als een verplichting, waarbij dus de meest plichtsgetrouwen het het langst volhouden.

Denkfout twee: kennen wordt gezien als losstaand van kunnen. Bransen: "Maar stel nu dat iemand jou foute informatie aanbiedt en dat je die in je geheugen op-

slaat. Jij zult denken dat je iets weet. (...) Je hebt het geleerd, zou een onderwijspsycholoog wellicht zeggen. Maar natuurlijk weet je niets." (...) "Het is helaas een puur schoolse vorm van kennen, een vorm die ik als een vervorming bekritiseer omdat het onze jongeren niet leert om in concrete praktijken met waarheden en waarheidsaanspraken om te kunnen gaan."

De onderwijspsycholoog ziet hier een akelig fenomeen verwoordt, dat van *surface level learning*. Iemand kan een tekst zonder foutjes voorlezen, een formule invullen, de samenvatting van een boek opdreunen *zonder het echt begrepen te hebben*. Zonder het aan het 'echte' leven te koppelen. Het is inderdaad problematisch dat dit zo veel in onderwijs voorkomt. Dit oppervlakkige leren is rechtstreeks gekoppeld aan de al genoemde extrinsieke motivatie. Verderop meer daarover.

Denkfout drie die Bransen benoemt, is het misverstand dat je over onderwijs en leren kunt denken als eenrichtingsverkeer. De onderwijzer onderwijst iets aan iemand. Bransen: "Lesgeven, als activiteit van de leraar alleen, is een onmogelijke en een zinloze activiteit. (...) Dat kun je wezenlijk, fundamenteel niet alleen."

Ook dat ben ik met hem eens. Het is een betreurenswaardige opvatting dat iemand iets leren bestaat uit het zenden van informatie. Alsof je een computer probeert te programmeren. Het is de vergelijking die mijn vakbroeders, de cognitief psychogen, sinds de jaren vijftig maken en die in de psychologie zijn beste tijd heeft gehad. Kinderen zijn geen computers die je programmeert met instructies en algoritmes. Wie zo met kinderen of studenten omgaat ziet ze niet echt. In motivationele termen: er is een gebrek aan wederkerigheid en sociale verbondenheid.

Het volgende gedachtenspinsel dat Bransen bestrijdt is dat ons onderwijs gericht moet zijn op diploma's en niet op rollen: "Wat ik een dramatische fout in ons onderwijsbestel vind – en ik gebruik in het boek zelfs de term 'kindermishandeling' – is dat wij onze kinderen op geen enkele manier onderwijzen in het leren omgaan met rolafstand. Wij vervormen hun vermogen zich kritisch, instemmend, enthousiast of hoe dan ook te verhouden tot hun eigen doen en laten. Hoe doen wij dat? Door ze wijs te maken dat het in het eerste deel van hun leven maar om één ding gaat: het behalen van het hoogst mogelijke diploma."

Als motivatiepsycholoog zou ik zeggen: kinderen krijgen niet kans om met rollen te *spelen*. Sterker nog: ze krijgen überhaupt niet de kans te spelen: ze moeten hun diploma immers halen. Ook op de term 'spelen' kom ik nog terug.

De laatste denkfout die wordt benoemd is de breed gedragen opvatting dan onderwijs tot meetbare of 'merkbare' output zou moeten leiden. "Of onderwijs goed is of niet kan niet, en behoort niet, begrepen te worden in termen van de resultaten die ná dat onderwijs overblijven. De kwaliteit van goed onderwijs is een kwestie van de intrinsieke en niet de afgeleide waarde van dat onderwijs."

Ook dit ben ik hartgrondig met Bransen eens. Bij intrinsieke motivatie gaat het om de activiteit zelf. Het gaat om het *proces* en niet om het extrinsieke resultaat, buiten of na dat proces. Het vormt het hart van de definitie van intrinsieke motivatie. Het treedt op wanneer je in spel, kunst, flow, overgave of verrukking iets doet, leest of bekijkt. Je bent zo weinig bezig met het resultaat *achteraf* dat je letterlijk de tijd vergeet. Het gaat uitsluitend nog om het hier en nu. Bransen omschrijft dit gemis in het onderwijs treffend als volgt: “Wat maakt onderwijs dan onderwijs en niet een prachtige symfonie, een spannende voetbalwedstrijd, een heerlijke maaltijd of een geweldige vakantie? Want ook van die belevenissen wil je niet dat ze stoppen.” Zijn vraag, die samenhangt met de andere genoemde ‘vervormingen’ herformuleer ik als: hoe komt het dat onderwijs zo vaak intrinsieke motivatie uitschakelt?

Intrinsieke motivatie en spel

Filosoof Bransen laat ons zien welke denkfouten onderwijs onderliggen. Als psycholoog zou ik er nog iets aan toe willen voegen. Namelijk dat dat wat hij te berde brengt geduid kan worden vanuit de motivatiepsychologie. Niet als weerlegging maar als aanvulling.

Waar in de psychologie menselijke motivatie aanvankelijk werd geduid vanuit het behaviorisme (leerlingen werden vergeleken met een black box), en later vooral werd verklaard vanuit de vergelijking van kinderen met computers, dus als een informatieverwerkingsvraagstuk (bijvoorbeeld welke cognitieve motivationele verwachtingen heb ik ten aanzien van een taak), begint de laatste jaren steeds meer het idee post te vatten dat we leerlingen en studenten bovenal als mensen moeten zien. Dus met psychologische basisbehoeften. De Self-determination Theory (SDT) van de psychologen Ryan en Deci stelt dat intrinsieke motivatie een ‘natuurlijke’ toestand van kinderen is. Een mens wil van nature leren, op een diepgaande manier. Als die wil *verstoord* wordt, daalt intrinsieke motivatie en wordt het leren oppervlakkiger en veel minder diepgaand. SDT stelt dat er drie psychologische basisbehoeften zijn die niet geschonden mogen worden om intrinsieke motivatie te behouden: de behoefte aan sociale verbondenheid, vrijheid en competentie (een gevoel van ‘zinnig’ bezig zijn).

Wat Bransen benoemt is een voortdurende schending van psychologische basisbehoeften. We *dwingen* immers heel vaak in onderwijs (met toetsen, prestatiebeurzen, diploma’s) en verstoren zo de intrinsieke motivatie omdat de basisbehoefte aan autonomie geschonden wordt. We leggen de nadruk op extrinsieke doelen. Andere denkfouten die hij benoemt, kunnen eveneens zonder geforceerde gedachtesprongen geduid worden als schendingen van psychologische basis-

behoeften. Zo staat denkfout drie voor een schending van sociale verbondenheid en denkfout twee van competentie.

Steeds leidt dit een verlies van intrinsieke motivatie in. En dat onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatievormen is voor onderwijs erg belangrijk want er is veel bewijs dat juist intrinsieke motivatie leidt tot diepgaand leren, echt begrip, betrokkenheid, interesse en het verbinden van wat je leert met je eigen leven. Zelfs tot een hoger gevoel van welzijn.

Interessant is dat intrinsieke motivatie ook perfect past in Huizinga's begrip *spel*.¹ Immers, de kern van spel is vrijwilligheid en vrijheid, zo omschreef Huizinga: "Gedwongen spel is geen spel". In spel gaat het om de (vaak sociale) handeling zelf, de vervoering, het proces en niet om het resultaat buiten het spel: als je een film kijkt wil je niet van tevoren al weten hoe hij afloopt. Spel is werk noch het echte leven. Spel neemt mee en verleidt dingen (meestal in rollen) uit te proberen, te oefenen, de diepte in te gaan, grenzen op te zoeken, ons te verplaatsen, inzicht op te doen, steeds in de veiligheid dat het 'maar een spel is'. Dus dat je buiten het spel er niet op wordt 'afgerekend'. Evolutiepsychologen en onderwijspsychologen zoals Gray wijzen erop dat spel sterk lijkt op intrinsieke motivatie en een natuurlijke toestand is van alle slimme (zoog)dieren en bij uitstek van mensen, wanneer zij iets leren.²

Wat filosoof Bransen dus volgens mij (als psycholoog) terecht aan de kaak stelt is dit: in ons onderwijs wordt niet meer gespeeld.

Rob Martens is wetenschappelijk directeur van stichting NIVOZ en hoogleeraar bij het Welten-instituut van de Open Universiteit.

1 Martens, R. *We moeten spelen*. Driebergen: NIVOZ, 2019.

2 Gray, P. *Free to learn*. New York: The Perseus Books Group, 2013.

Een stem voor de ongehoorden

Reactie op de vier commentaren

Jan Bransen

In haar aangrijpend geëngageerde bijdrage sluit Tina Rahimy zich aan bij mijn – en dus *onze* – enorme ambitie: “een faillissementsaanvraag te doen van een samenleving, een democratie en een rechtsstaat.” De problemen die ik in het onderwijs aanwijs, en daarmee ook de verbeteringen die ik voorstel, zijn immers diep verbonden met de bredere maatschappelijke context die, in Rahimy’s woorden “elk onderdeel van het menselijk leven gereduceerd heeft tot meetbare individuele prestaties.” Voor die brede maatschappelijke duiding van de problemen die ik in ons onderwijsbestel zie, schrikt Guus Smeets in zijn genuanceerde bijdrage terug. Hij heeft liever evolutie dan revolutie, vreest voor het kind in het badwater, wijst op de economische realiteit waar het onderwijs mee te maken heeft en pleit daarom “voor een impuls in het zelflerend vermogen van het onderwijssysteem.” Hij wil de leraren meer vertrouwen geven en hen de waaromvraag laten stellen. Maar Hartger Wassink ziet in zijn met mij sympathiserende bijdrage juist een groot probleem in die stem van de leraren. Want de leraren lijden onder een “gefragmenteerde beroepsidentiteit”. Ze hebben helemaal niet één stem, als gevolg waarvan uiteindelijk alle leraren zich in het publieke debat ongehoord voelen. En niet alleen de leraren, vult Rob Martens in zijn vriendelijke bijdrage aan. Ook de psychologen worden niet gehoord, en – belangrijker – de leerlingen. Hun intrinsieke motivatie wordt stelselmatig verstoord sinds er in ons onderwijs niet meer wordt gespeeld.

Het meest intrigerend vond ik in deze vier reacties op mijn boek de nuancering die Rahimy bepleit van mijn uitspraak dat je als mens je leven moeten leren leven. Niet je leven in het enkelvoud, zo betoogt zij, maar je “moet leren je levens – meervoud – te leven”. Dat is een mooi uitgangspunt voor deze reactie op mijn commentatoren die me laten zien dat ook mijn pleidooi niet één is, maar een kaleidoscopisch appèl dat voor iedere lezer een andere strekking heeft. Dat meervoud sluit ook mooi aan op het pijnlijke inzicht van Wassink dat het voor leraren moeilijk is om een heldere beroepsidentiteit te hebben. Heb die dan maar niet,

zo zou ik ze tegemoet willen komen. Accepteer de veelvoudigheid van rollen en posities waar je je toe aangetrokken voelt. Weiger de gemakkelijke *frames* en ga niet mee in de polarisatie. Mijn pleidooi voor ander onderwijs is geen dolk in je rug. Het voelt misschien wel als een stomp in je maag, maar dan is het wellicht toch een stomp die je jezelf geeft omdat mijn betoog dat je als leraar helemaal niet in je eentje kunt lesgeven je herinnert aan die complexe verantwoordelijkheden – en afhankelijkheden – die jou in hun greep hebben.

Wassink wijst op een tegenstelling tussen meer ‘kennisgerichte’ en meer pedagogisch gerichte beroepsopvattingen. Maar door deze tegenstelling heen wijst hij vooral op het luie gemak waartoe dit soort onderscheidingen je als leraar gemakkelijk kunnen verleiden. De echte uitdaging is wat dat betreft – en zo lees ik Rahimy’s nuancering – om te leren omgaan met die meervoudigheid van jezelf. Laat je niet reduceren tot een leraar die alleen om kennisoverdracht geeft, want natuurlijk is de pedagogiek cruciaal. Maar lees mijn boek evenmin als een minachting voor jouw vakspecialisatie, want natuurlijk is die inhoudelijke fascinatie net zo cruciaal. Het is én-én, en juist dat vraagt om denkkraft, om lenigheid van geest en om uitdrukkingsvaardigheid. Wat dat betreft hoop ik dat mijn boek je de woorden aanreikt om te kunnen vertellen wat jou beweegt, ook tegen de binaire beelden in die je als vertegenwoordiger van jouw beroepsgroep wellicht geïnternaliseerd hebt.

In dit verband zie ik mijn pleidooi voor een radicale stelselherziening als zelf in feite een uiting van het zelflerende vermogen dat Smeets het onderwijssysteem toewenst. Het onderwijssysteem heeft mijn denken, net als bijvoorbeeld dat van Ton van Haperen zelf voortgebracht. Van Haperen en ik kijken weliswaar op heel verschillende manieren naar het onderwijsbestel, maar ook hij pleit in *Het bezwaar van de leraar* (A’dam U.P. 2018, p. 201) voor “[b]ombarderen en opnieuw beginnen”. En hij voegt daar aan toe: “creatieve destructie klinkt een beetje eng, maar het is een volstrekt natuurlijk proces. Eerst moet iets kapot en daarna wordt het beter.” En omdat ik denk dat het bestel allang kapot is, ben ik behoorlijk optimistisch: het kan nu alleen maar beter worden.

Rahimy waarschuwt mij dat ik dit optimisme niet te lichtvoetig moet omarmen. Ze bespeurt een tempering in mijn geëngageerde woede en ze vreest dat ik daardoor de meer schrijnende voorbeelden over het hoofd zie. Zij ziet elke dag studenten “die niet eens mogen aansluiten bij een stage (...) omdat ze al bij voorbaat gediskwalificeerd worden.” Ik hoor dit appèl en het zet mij opnieuw aan het denken. Ik hoor ditzelfde appèl in Wassink’s nadruk op de normativiteit waarmee het beroep van leraar onvermijdelijk geladen is. Ik moet die pedagogische verantwoordelijkheid van leraren wellicht wat zwaarder nemen, en ook op mijn eigen schouders nemen. Het doet me denken aan een gesprek dat ik on-

langs voerde. Dat ging over de sombere toekomst waarmee jongeren vandaag de dag als vanzelfsprekend opgroeien. Mijn generatie heeft het wat betreft veel gemakkelijker gehad. Mijn ouders bouwden na de oorlog het land weer op en ik groeide op in het licht dat in mei '68 in Parijs werd ontstoken. Het optimisme van die bevrijdende emancipatiegolf geeft mij nog steeds het krachtige gevoel dat ik op de drempel van een nieuwe tijd leef.

Jongeren hebben het tegenwoordig echter een stuk zwaarder. Het klimaat dreigt onleefbaar te worden, onze democratie verliest zijn geloofwaardigheid, de biodiversiteit holt achteruit, de fossiele energie is bijna op terwijl de behoefte aan energie voortdurend groter wordt en in sociaal opzicht zucht de wereldbevolking onder de almaar toenemende ongelijkheid. We laten onze jongeren een uitgeleefde woning na. En wat doen wij? We leren ze te wennen aan een leven zonder toekomst. We verstikken hun onbegrensde levenslust door ze tegen elkaar op te zetten in een onderwijsbestel dat met toetsen en diploma's hun op- en afstroming reguleert en dat ze aanzet tot een zenuwslopende, jarenlange concurrentieslag. Want, zoals minister Wiebes onlangs in een interview (*Financieel Dagblad*, 16 sept. 2019) opmerkte, we moeten binnen twintig jaar nog wel de Chinezen kunnen verslaan.

Hoe is het mogelijk dat we dat laten gebeuren? Daar zit mijn geëngageerde woede die ik in *Gevormd of vervormd?* van me af heb geschreven. Als ik die woede serieus neem in de vorm van een pedagogische verantwoordelijkheid, dan voel ik de plicht om de zwaarte van het bestaan op *mijn* schouders te nemen om jongeren juist de lichtheid van het bestaan te kunnen laten zien. Want er is lichtheid. Er is altijd hoop en die toont zich overal, in kleine momenten van vervulling, momenten van zien en gezien worden, van luisteren en gehoord worden. Wassink doet het mij voor door op te merken dat "het vmbo (...) een groot succes [is]. Vmbo-scholen zijn (...) over het algemeen bruisende organisaties in moderne gebouwen waarin leraren en leerlingen in een hartelijke sfeer samenwerken". Ik richt mij in *Gevormd of vervormd?* minder tot de jongeren, maar ik hoop dat ze die lichtheid voelen als ik ze in hoofdstuk 6 herinner aan hoe het voelde om voor het eerst zelf te fietsen, in hoofdstuk 7 hoe het is om het gezag van je eigen zelfvertrouwen te ervaren en in hoofdstuk 8 wat er allemaal mogelijk wordt als mensen elkaars enthousiasme voeden.

Dat ik jongeren op deze lichtheid wil wijzen is te verenigen met het accepteren van de "door merg en been gaande existentiële crisis" die Rahimy mij als filosoof aan wil praten. Ook zonder dat zij dit zou proberen is dit in mijn geval overigens al gelukt. Ik worstel met mijn plaats en mijn rol als filosoof in een wereld die, volgens Marx, door filosofen alleen maar anders is geïnterpreteerd terwijl het er juist op aan komt haar daadwerkelijk te veranderen. Ik hoor de verzuchting

van Smeets die mijn pleidooi interessant en herkenbaar vindt, maar ook te kort vindt schieten, want “de vraag is juist: hoe bereik je dat?” En staan de filosofen dan niet met lege handen? Rahimy heeft wellicht gelijk. De filosofen zijn ongetwijfeld een onderdeel van het probleem. Er is immers een lange, lange reeks beroepsgenoten die mij zijn voorgegaan in een denken over onderwijs, over kennis, over wetenschap, over rationele onafhankelijkheid en over welbegrepen eigenbelang. Deze filosofen hebben aan de wieg gestaan van dit bestel en deze samenleving waarin we gewend zijn geraakt om de andersdenkenden het zwijgen op te leggen. Die existentiële crisis voel ik diep. Maar ook hierin zie ik een bevrijdende, ironische en speelse twist. Stel dat het waar is. Stel dat het inderdaad zo is dat het de filosofen zijn geweest die het allemaal hebben bedacht. *Dan kun je dus toch als filosoof door te denken de wereld veranderen!* Misschien, Tina, kunnen wij dan, om te beginnen, aan de wieg staan van een andere samenleving en van ander onderwijs, door een nieuw vocabulaire te ontwikkelen, een nieuwe mentaliteit die de stemmen helpt hoorbaar maken van de vele levens die wij leven.

We krijgen daarbij steun van Martens. Als psycholoog leest hij mijn analyse van de vijf structurele denkfouten in ons onderwijsbestel en het lukt hem betrekkelijk eenvoudig om die fouten te duiden in termen van het verstoren van de intrinsieke motivatie van onze leerlingen. Martens verwijst daarbij naar de *Self-Determination Theory* van Ryan & Deci en als hij alleen de synopsis in dit tijdschrift heeft gelezen en niet mijn boek, dan kan hij ook niet weten dat ik het in hoofdstuk 4 van *Gevormd of vervormd?* over de grondbegrippen van die theorie heb en in hoofdstuk 8 een moeilijkheid signaleer met het onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie. Die moeilijkheid laat ik hier voor wat het is, want het uitsluiten van andersdenkenden hebben we als filosofen ondertussen lang genoeg gedaan. Iedere bondgenoot is welkom en zeker een motivatie-onderzoeker en onderwijspsycholoog die wijst op het belang voor het onderwijs – of eigenlijk voor het hele menselijke bestaan – van het begrip ‘spel’.

Het doet mij goed in Martens’ commentaar zo’n sterke congruentie te lezen tussen zijn en mijn stem. Misschien is het toch ook daarom dat ik tegenover Martens een meerstemmigheid wil laten horen. We moeten immers waken voor een te gemakkelijk gelijk aan onze kant. Martens constateert dat spel “werk noch het echte leven” is. Daar aarzel ik. Wat voor mij kenmerkend is aan spel, is dat het een dubbel perspectief introduceert, een grens, een binnen en buiten. Daarmee schept het tegelijkertijd – en vooral – het besef van die grens en daarmee het vermogen van de spelers om enerzijds binnen het spel te blijven maar er anderzijds ook uit te kunnen stappen. Een spel wordt gespeeld zolang als je meedoet. Dat impliceert de vrijheid en vrijwilligheid waar Huizinga het over heeft. Maar soms móet je wel meedoen, bijvoorbeeld als er spelletjes met jou gespeeld worden. Dan is er vanuit het perspectief van het dramaturgisch model van het menselijk

handelen nog steeds sprake van spel. Het dubbele perspectief is er dan ook, het perspectief dat ik beschrijf in termen van de dubbelrol die ons altijd vergezelt doordat we in het spelen van een rol altijd zowel de acteur als het personage zijn. Dat dubbele perspectief creëert vrijheid, de vrijheid van geest, van inzicht, van wat ik 'rolafstand' noem. Maar die vrijheid is niet vanzelfsprekend gelijk aan vrijwilligheid. Het spel moet gespeeld worden. Het is zowel werk als het echte leven. Kinderen beseffen dat frappant genoeg juist in dat wat Martens de veiligheid noemt van dat het 'maar een spel is'. Het kan voor jongeren vreselijk zijn om gedoemd te worden tot het personage van de leerling, om altijd maar alleen voor spek en bonen mee te mogen doen. Dat het 'maar een spel is', is voor jongeren die te lang in het schoolse leren worden vastgehouden, de gruwel van het echte leven. Dat is hun *werk*, een spel in het veilige, maar juist daardoor ook gekmakende repetitiehok.

Het is de kracht van het dramaturgisch model dat het dit soort analyses mogelijk maakt. Ons leven is uitstekend te begrijpen als een spel, een toneelspel, een gezelschapsspel. Maar juist in de lichtvoetigheid die we met deze termen associëren, schuilt het gevaar dat er stemmen ongehoord zullen blijven, dat we over het hoofd zien dat er in ons onderwijs wel degelijk wordt gespeeld, omdat er spelletjes worden gespeeld, niet door maar mét leerlingen en leraren. Vandaar mijn pleidooi om de regels van het spel fundamenteel te herzien.

Spel zal het blijven. *Homo ludens* en *homo educandus* kunnen elkaar de hand schudden. Ze zijn soortgenoten. Laat ze samen spelen. Laat ze vooral ook spelen mét de regels van het spel. Creatieve destructie. Dat is wat het is. Dat is mijn pleidooi voor ander onderwijs.