



Onderwijs in 2032, een katholieke visie*

Dick Wijte

We weten het niet - al zouden we het graag weten - hoe Nederland zich zal gaan redden in tijden van economische mondialisering. Een ontwikkeling die mensen zowel ontzag als angst inboezemt, waarna velen van ons - in vertwijfeling misschien - over de staat van ons onderwijs beginnen. Dat over de inhoudelijke opzet van het rekenonderwijs al enkele jaren verwoede discussies worden gevoerd, is maar een voorbeeld. Natuurlijk, onderwijs doet ertoe, maar nu de wereld zo sterk verandert, is de vraag wel: waar gaat het uiteindelijk om in het onderwijs?

Inleiding

De jongste kinderen op school zijn in 2032 opgeleid en zullen dan naar hun eerste baan omzien. Zullen ze goed voorbereid blijken te zijn? Zullen zij bijvoorbeeld hun weg naar de arbeidsmarkt weten te vinden? Nederland is een transactieland, wat betekent dat de inwoners een flexibele instelling moeten hebben en een brede opleiding. “De Nederlandse economie is afhankelijk van haar absorptiecapaciteit”, constateert de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) in een rapport. In de mate waarin onze bevolking in staat is veranderingen die transacties met zich meebrengen, op te slorpen, neemt haar verdienvermogen toe.¹ Zo was in de Gouden Eeuw de welstand te danken aan de ontwikkeling en toepassing van uitvindingen uit het buitenland. De vermaarde Amsterdamse Wisselbank kon ontstaan dankzij een Italiaans idee. De bank was “net zo Italiaans als de zeeverzekering en de dubbele boekhouding”.²

Een mooi historisch voorbeeld van opnamevermogen en vanwege de verwetenschappelijking van ons leven is daar gaandeweg ‘passend’ onderwijs bijgezocht. Vandaar dat de WRR daarover begint. We hebben onderwijs nodig waar *dit* land iets mee opschiet, vindt deze raad, die daarom pleit voor “brede, gedifferentieerde en hoogwaardige opleidingen die het maximale uit iedereen halen”. Nederland redt het wel als de mensen, van allerlei pluimage, kennis kunnen opnemen en toepassen. En, voegt de raad er nog aan toe, het is daarom niet logisch excellentieprogramma’s af te kondigen of een pact over techniek te sluiten. Met name daarop de aandacht richten, is niet verstandig. Er moet wel iets anders gebeuren. Cognitieve vakken en praktische vaardigheden zouden meer gecombineerd moeten worden. Zoals het onderwijs nu is georganiseerd, overwegend klassikaal met een betrekkelijk strenge selectie op twaalfjarige leeftijd voor een meer cognitieve richting of een beroepsvormend spoor, is riskant. Talent kan door deze strikte scheiding en de ‘industriële’ organisatie van het onderwijs niet goed gemanaged worden. De raad meent dat de middenschool, het studiehuis en competentiegericht leren pogingen zijn geweest om dit te verbeteren. Opnieuw moet een poging gewaagd worden, stelt de raad. Ook de Onderwijsraad wijst op het belang van vaardigheden, zoals creativiteit en samenwerking.³ Beide raden zijn voorstander van ‘gepersonaliseerd leren’, de WRR omdat de Nederlandse economie dit vraagt, de Onderwijsraad omdat het de eigenwaarde van de jongeren goed doet.

Goed. Maar aan ons volwassenen is de toekomst niet. We kennen haar niet, hoewel we wel op de hoogte zijn van ‘grote uitdagingen’, zoals klimaatverandering, de groei van de wereldbevolking (deels omdat we langer in leven blijven). En we zijn op de hoogte van ‘signalen van grote veranderingen’, zoals de kunstmatige intelligentie van robots, denk aan apparaten die een biologisch brein versterken en ermee communiceren. Deze technologie roept nieuwe vragen op over ons mens-zijn.⁴

In deze tekst over het onderwijs in 2032 zal ik het niet over de inhoud daarvan hebben. Hoe belangrijk dit onderwerp uiteindelijk ook is, eraan vooraf gaat een visie op mens en samenleving. Ik zal proberen daaraan bij te dragen door stil te staan bij de kwetsbare constellatie die onderwijs is (I). Daarna ga ik in op de betekenis van talent en technologie voor het onderwijs (II). Ten slotte besteed ik aandacht aan de betrokkenen bij het onderwijs, in het bijzonder de leraren (III).

I Levensbeschouwing

Onrust

In *De sociale staat van Nederland 2011* laat de opsteller, het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP), ons de accenten van het onderwijsbeleid van de achtereenvolgende kabinetten nog eens zien. Die zijn: meer toetsen, hogere cijfers, passend onderwijs (voor “de basis en de top”), meer hoger opgeleiden. Hier en daar plaatst het SCP een kanttekening. Bijvoorbeeld dat de helft van de leraren nog niet op passend onderwijs voorbereid is. Hoe belangrijk dit alles ook mag zijn, nadat ik hoorde over *Education’s End* (2007) van Anthony Kronman, vroeg ik mij af of het onderwijs niet om een steviger antwoord vraagt.

Kronman is hoogleraar aan de Yale Law School. Toen Kronman in de jaren zestig zijn studie afbrak, u kent het wel: ‘de boeken weg, de straat op!’ en daarna toch terugkeerde, waren zijn ouders zichtbaar opgelucht. Zij hadden er niet op aangedrongen, hij wilde zelf terug, hij miste het lezen. Zijn zeven maanden lange activisme had hem niet dichterbij de oplossing van zijn vraagstuk gebracht, namelijk: *wat is de zin van het leven?* Dankzij een toegewijde hoogleraar, die zijn studenten thuis ontving, ontdekte hij vervolgens dat deze vraag op school kan worden bestudeerd. Tot zijn verdriet is ze echter een persoonlijke kwestie geworden. In het verleden stond deze vraag centraal, maar is vervolgens verdrongen door de idee dat alles draait om de uitbreiding en benutting van kennis.

Voor docenten is dit een wezenlijke verandering. Waren zij in het verleden overtuigd van hun taak en vermogen om jonge mensen de bedoeling van het menselijk bestaan bij te brengen, tegenwoordig, “in een steeds sceptischer cultuur”, aldus Kronman, zijn er nog weinig docenten die mening toegedaan. De meesten kiezen liever voor een ‘politiek correcte’ opstelling en houden zich op de vlakte. Maar dit is volgens Kronman niet vol te houden. Hij wijst op het opkomend religieus fundamentalisme, signaleert uitputting in het onderwijs, maar tegelijkertijd een verzet tegen de verwetenschappelijking van ons leven én hij ziet dat jonge mensen behoefte hebben levensvragen te verkennen. De ‘betekenis crisis’ in onze cultuur, en de onrust die dit tot gevolg heeft, vraagt om antwoorden. Hij verwacht daarom een opleving van studies zoals filosofie, theologie en geschiedenis en ook een herstel van hun gezag. En, voeg ik toe, dat zou effect kunnen hebben op het overige onderwijs, als een reactie op de onrust.

Ruim vijftig jaar geleden stelde de Franse wijsgeer-toneelschrijver Gabriel Marcel (1889-1973) dat niemand meer ontkomt aan een onrustig gevoel, omdat ons persoonlijk leven drastisch kan veranderen vanwege een gebeurtenis elders, denk aan 9/11, Charlie Hebdo of het faillissement van Lehman Brothers, drie voorvallen in onze tijd. Hoe ga je met onrust om? Marcel wijst voorbeelden aan die in zijn ogen de onrust alleen maar hebben vergroot: marxisme, Sartre’s existentialisme en behaviorisme, in zijn tijd drie invloedrijke denkrichtingen. Hij stelt daar positieve onrust tegenover, een “werkzame gemoedsgesteldheid” (een “waarde op zichzelf”) waardoor wij ons kunnen bevrijden uit de greep van onze dagelijkse zorgen. “De onrust waar ik het over heb is de aanzet om boven de dingen uit te komen (...)”, schrijft Marcel, “(...) boven het peil van het zuiver verstandelijke (...) en dat het hele begrip verantwoordelijkheid zinledig zou worden als het anders was. Het christendom heeft dit zo wonderlijk goed begrepen.”⁵

Waarheid

De nieuwe, pakkende uitdrukking lijkt te zijn 'onderwijs dat werkt'. Slagzinnen volgen elkaar in snel tempo op. 'Ruimte voor talent', of de focus daarop, 'opbrengstgericht leren' zijn voorbeelden van nog maar kortgeleden en 'werkt het?' moet nu dus de toetssteen zijn. Die slogans refereren aan een pragmatische, probleem- en oplossingsgerichte levensopvatting, een Amerikaanse denkstroming met grote invloed, zeker op de scholen daar. John Dewey (1859-1952) is een van de belangrijkste denkers van de pragmatische filosofie. Voor hem gaan de zorgen van de mens niet verder dan zijn aanpassing aan een puur mechanische, materiële wereld, het gaat om zijn overleven. Het bestaan van de mens is een probleem dat om oplossingen vraagt. Onderwijs is daarbij simpel een middel. Maar Jacques Maritain (1882-1973) stelt dat onderwijs meer is. Maritain, een Frans filosoof en christelijk denker, vindt ook dat het om overleven gaat, vanzelfsprekend, maar niet zonder verstandige inzichten, niet zonder vertrouwen in de morele waarheid. Want zonder vertrouwen in (christelijke) waarden kan de mens volgens hem niet effectief zijn. Anders dan Dewey vindt Maritain dat onderwijs daarom wel een achterliggend doel heeft, namelijk om een basis te leggen voor echte wijsheid - opdat de mens zich kan bevrijden.⁶

Leraren staan daarom voor de afweging om uit te maken wat eerst komt: praktische kennis om problemen op te lossen of een "speculatieve passie" voor waarheid, echtheid - los van toepassing. Zij hebben dus de sleutelpositie, maar in het Amerikaanse onderwijs zijn ze volgens Diane Ravitch op het tweede plan geraakt. Het leerproces van leerlingen staat daar centraal. De vaardigheden die de leraar daarvoor nodig heeft, zijn de kern van zijn beroep.⁷ Zijn opleiding is een vaardigheidstraining. Zijn ontwikkeling is gebrekkig.

Volgens Maritain staat onderwijs op een kruispunt. Een training van jonge mensen die "bruikbaar zijn voor de staat" of een plaats waar jonge mensen wordt geleerd passie te hebben voor waarheid. Hij schreef dit in 1943. In Amerika lijken zijn woorden te zijn genegeerd.

Ziel

Wim van de Donk, bestuurder en wetenschapper, wijst in zijn Adelbertlezing *Geroepen tot verantwoordelijkheid* (2005) op het verschijnsel dat de afgelopen decennia de eigen identiteit van organisaties vaak zonder veel nadenken opzij werd gezet om overheidssubsidies niet in gevaar te brengen en dat zo ontzijing van bijvoorbeeld scholen een *self-fulfilling prophecy* werd. Managers die hun ideologische veren afschudden en vervingen door een technische professionaliteit. Behalve dat technische professionaliteit maatstaf is geworden, een 'instrumentele rede' van maximale efficiëntie, is de samenleving geïndividualiseerd. Volgens de Canadese filosoof Charles Taylor hebben mensen daarmee een bredere visie verloren omdat zij de blik richten op hun persoonlijke leven. Die concentratie op het zelf heeft ons leven vlakker, armer en minder betrokken gemaakt. In zijn *The Ethics of Authenticity* (1991) noemt hij beide verschijnselen, de dominante instrumentele rede en het individualisme, bronnen van verontrusting, kwalen ook. Hij ziet nog een derde zorg, namelijk verlies van vrijheid. Dit verlies is een gevolg van een op techniek gebaseerd leven, dat keuzemogelijkheden inperkt, en van het individualisme, dat deelname aan het openbare leven heeft verminderd. Deze drie kwalen hebben volgens Taylor tot vervreemding geleid. Wat stellen wij daar tegenover? Van de Donk zegt dat het bij zorg, onderwijs en opvoedingsondersteuning gaat om diensten die in feite het karakter van een kwetsbare ontmoeting hebben.

Mensenschool

Lopen scholen risico dat zij mensen, hun leerlingen, de ouders, niet meer zien? Uitgesloten is dat niet. Tegenwoordig lijkt onderwijs in de greep te zijn van cijfers die prestaties zouden uitdrukken - van leerlingen, maar vooral van scholen zelf. Schieten deze tekort of niet, dat is de vraag. Dit lijkt te zijn afgekeken van het bedrijfsleven. Kwantitatieve doelen (het aantal geslaagden zonder

vertraging bijvoorbeeld) zijn belangrijker geworden. Ze drukken efficiëntie uit en maken een vergelijking tussen scholen mogelijk. Onzinnig is dit niet, maar het gevaar is duidelijk aanwezig dat uiteindelijk slechts papieren successen worden gevierd. Omdat we vergeten zijn dat een school eigenlijk een kwetsbare constellatie is, of liever: een 'doorgangsruijme' waar jongeren de tijd hebben om op adem te komen, een ruimte waar aandacht voor hen is, een plaats waar leraren met hen stil staan bij het leven.⁸

Horizon

Echter, zoals gezegd, een bureaucratische mentaliteit dreigt zich van het onderwijs meester te maken, heel onwezenlijk voor leraren. Want zij werken niet met afgeleiden (abstracties), maar met kinderen, jongeren, studenten. Hun werk staat niet in het teken van cijfers en procedures, want hun vak gaat over de inhoud van lessen en over de vraag hoe zij die lesstof over kunnen brengen op de klas, de groep. Docenten hebben vanwege hun invloed op lesinhoud en hun verstandhouding met de jeugd een uitgelezen taak in de samenleving, een beschavingstaak. Als zij daarvan worden afgeleid of afgehouden, gebeurt dat niet zonder gevolgen. Het kan zelfs gebeuren dat leraren uiteindelijk 'afwezig' zijn. In Duitsland, aan het begin van de vorige eeuw, ontbrak het aan leraren die jonge mensen konden uitleggen wat de positieve kanten van hun aspiraties zijn en welke kanten meer ontwrichtend uitwerken. Dit verwijt is afkomstig van Leo Strauss (1899-1973), een Duits filosoof die - op de vlucht voor nazi's - tijdig via Engeland naar de VS emigreerde. "Jonge mensen", merkt hij op, "oriënteerden zich helaas op professoren en schrijvers die bewust of onbewust het pad voor Hitler zouden effenen."⁹

In een van zijn laatste stukken schrijft Václav Havel (1936-2011) dat zijn streven niet het karakter heeft van een bereikbaar doel dat, nadat het is bereikt, kan worden afgevinkt. Het gaat hem meer om een ideaal dat wij met onze inzet weten te benaderen, soms meer, soms minder, maar dat we net als de horizon nooit zullen bereiken.¹⁰ Daar gaat onderwijs over.

Katholiek

Het katholiek onderwijs zoals zich dat vandaag de dag presenteert, is niet het resultaat van een masterplan of iets dergelijks, maar van een soms schoksgewijze overgang. In die beweging hebben katholieke scholen zich gevoegd naar het moderne leven, met zijn accent op de individuele mens, door er iets aan toe te voegen, namelijk de nadruk op 'gemeenschap'. Zo ontwikkelen individuele mensen, leerlingen en leraren, met meestal heel verschillende achtergronden, een gezamenlijke instelling en verbondenheid. Wanneer zij dat doen, beseffen zij dat het gemeenschappelijke karakter van een organisatie, de school in dit geval, wezenlijk is voor haar bestaan, voor haar kwaliteit, wezenlijk dus voor haar afzonderlijke leden.¹¹

Als wij op zoek zijn naar de sleutel van het (wereldwijde) succes van het katholiek onderwijs, moeten wij ons in het bijzonder verdiepen in zijn 'zachte' waarden, zoals de hang naar gemeenschap. Hoe modern en niet-kerkelijk die waarden in vieringen bijvoorbeeld ook overkomen, ze grijpen terug op de katholieke traditie met haar sacramenten, caritas, geloof én rede en, zoals gezegd, gemeenschap. Juist vanwege hun traditie hebben katholieke scholen hun relevantie in de moderne tijd weten te behouden.¹²

II Onderwijs

Talent

Wat is talent, wat is de bedoeling ervan? Het valt mij op dat dit woord niet in het subjectregister van een kloek studieboek over psychologie staat. Wel wordt verwezen naar de aard van intelligentie, creatieve en praktische intelligentie, aanleg en omgevingservaringen en hun interactie, en zo meer.¹³ Ik zie er iets over bij Howard Gardner, die stelt dat intelligentie uit een samenstel van afzonderlijke maar wel op elkaar reagerende modules bestaat, namelijk taal, logica

en mathematica, ruimte, muziek, lichaamsbeweging, intermenselijk contact, zelfkennis, natuurkennis en misschien ook nog existentiële kennis. In wetenschappelijke kring is dit een controversiële voorstelling van zaken, omdat alleen de eerste drie genoemde elementen gemeten kunnen worden. Sommige andere, lees ik, kunnen beter talenten worden genoemd. Maar, antwoordt Gardner, de benutting van intelligentiesoorten is afhankelijk van de plooibaarheid van normen en behoeften van een bepaalde omgeving. Hij wijst op de capaciteiten van sportieve, creatieve en 'straatwijze' mensen die hun respectieve omgevingen uitstekend weten te plooiën. Zulke discussies en debatten komen op en verdwijnen weer, maar belangrijke kwesties blijven bestaan, zoals de aard van de relatie tussen aanleg en de kwaliteit van de omgeving, *nature versus nurture* genoemd. De menselijke ontwikkeling is het resultaat van biologie en ervaring, beide beïnvloeden haar, beide beïnvloeden elkaar. Een kind van hoogintelligente ouders heeft zelf minstens 50% kans dat ook te zijn. Bovendien zijn deze ouders vanwege hun eigen strevingen geneigd te zorgen voor een uitdagende omgeving waarin hun kind zijn ontwikkeling kan verstevigen. Bedenk ook dat de omgeving reageert op het (waarschijnlijk aangeboren) temperament van het kind, dat vervolgens zelf ook reactie vertoont. Een hyperactief kind ontvangt misschien negatieve signalen, waarop het een uitlaatklep zoekt, bijvoorbeeld in de sport, die zijn gedragsstijl dan zal opvangen, disciplineren. Zo'n kind leert zijn 'gaven' benutten.

Ontwikkel je talenten. Wees er niet bang voor, stop ze niet in de grond, een bijbelse wijsheid (Mt. 25:25). Gebruik ze. In een van de kranten legt de jonge, succesvolle operaregisseur Floris Visser uit dat dit niet gemakkelijk is. "Ik weet nog dat ik in een hoekje van de kamer zat, omdat al die hoogtepunten tegelijkertijd mijn dieptepunten waren. De angst voor de enorme verwachtingen die mensen van me hebben, overviel mij. Hoe kan ik daaraan voldoen? Willen mensen nu iets beters, meer, iets anders? Het hoogtepunt was mijn internationale doorbraak. De angst die ik ervoer, de verantwoordelijkheid die dit met zich meebrengt, is het dieptepunt." De "orkaan in mijn hoofd" weet Visser tot bedaren te brengen door zijn geloof in God. Hij maakt gebruik, zou je kunnen zeggen, van de laatste module uit Gardners intelligentieoverzicht, het talent waarmee je de vragen over de bedoeling van het bestaan kan benaderen.

Talentmanagement is niet gemakkelijk. De WRR betreft dit op het onderwijs.¹⁴ Nederland moet meer doen met minder mensen, schrijft de raad, die daarom vindt dat het onderwijs de talenten van de jonge mensen beter moet managen. Eenvoudig is dat niet, geeft de raad toe. We leven niet in een topdown cultuur, leerlingen moeten verleid worden als het ware. De structuur van het Nederlandse onderwijsstelsel, met zijn vroege selectiemoment, zijn scheiding tussen algemeen vormend onderwijs en beroepsopleidingen en zijn "industriële" didactiek, aldus de raad, is ouderwets. Onderwijs is geen "grote disciplineringsoefening" om mensen maar voor bedrijven geschikt te maken. Het primaire doel van onderwijs, stelt de raad, is jonge mensen leren kansen zien. Talentmanagement kortom, "om de pedagogie van succes voor iedereen". Een urgent pleidooi voor een grondige discussie over een nieuwe opzet van het onderwijs in dit land.

Technologie

De wetenschappelijke bron wordt steeds belangrijker - zonder toereikend te zijn. Nu ja, we hebben ook richting nodig, *ethiek*. Techniekfilosoof Peter-Paul Verbeek vindt dat wij daarvoor zelf verantwoordelijk zijn. Je moet je niet laten overrompelen. We zijn als mens volgens hem altijd al met technologie verweven geweest, maar deze ontwikkeling verandert van aard. Tegenwoordig zijn wij op een andere manier dan onze voorouders sterfelijk en moeten we meer zelf keuzen maken. Beschikbare technologie dwingt ons daartoe. Een neuro-implantaat in onze hersenen geeft sturing aan onze bedoelingen. In de psychiatrische zorg wordt daar succesvol mee geëxperimenteerd. Dat gaat verder dan een bril aanmeten. Dat is meer dan *gebruik* maken van techniek. Verbeek ziet het als versmelting, een gemeenschappelijke activiteit van mens en technologie die nauwelijks onderling te onderscheiden zijn. Technologie verandert de menselijke toestand. Dit heeft gevolgen voor onze vrijheid, voor onze intenties. Hoe gaan we daar op een goede manier mee om? Verbeek

vindt dat daar onze ethiek over moet gaan, over de goede inbedding van technologie.¹⁵

Het onderwijs staat aan de vooravond van deze reusachtige ontwikkeling. Een school schaft nog zonder veel nadenken een digibord aan, terwijl intussen ICT en kennis van cognitie steeds meer op elkaar betrokken raken. Harold Bekkering, een cognitief psycholoog, merkt dit op in een advies over de toekomst van de onderwijswetenschappen.¹⁶ Je moet weten hoe onze hersenen informatie verwerken om ICT op een juiste manier te kunnen gebruiken, meent hij. Je ziet het voor je, technologie niet alleen voor therapeutische interventies, maar voor steuntjes in de rug van alle leerlingen. En dat als begin.

III Eigenaar

Overheid

We missen een overheid, een hoedster die onderwijs mogelijk maakt. We hadden haar, maar ze is veranderd. Nog niet zo lang geleden was ze voor ons onderwijs een Rijnlandse hoedster, maar tegenwoordig heeft zij meer weg van een Angelsaksische principal. Ze lijkt niet met ons te zijn, maar staat tegenover ons. Ze normeert, inspecteert en sanctioneert. Ze betaalt als het in orde is. Alles in één hand. Zover is het nog niet, maar de overheid schetst wel dit perspectief. We lezen in de onderwijsbegroting dat de minister verantwoordelijk is voor het functioneren van het bestel. Wat is dit functioneren? Volgens de begroting zijn dat *stelselindicatoren*: cijfers over opleidingsniveau, over voortijdig schoolverlaten, leesvaardigheid, toegevoegde waarde van de scholen, over hun kwaliteitskenmerken, het oordeel van de ouders, het oordeel van afgestudeerden. De minister is verantwoordelijk voor deze uitkomsten, zo begrijpen we. Maar deze resultaten zijn het werk van docenten, leerlingen, en indirect van ouders, schoolleiders, bestuurders. Bovendien zijn er ook nog andere resultaten, die trouwens lang niet altijd in cijfers uit te drukken zijn: cultuur, sfeer, betrokkenheid.

Zelf denk ik dat we de overheid nodig hebben om leraren te kunnen laten doorbreken met nieuwe technieken, denk aan de combinatie van internet, mobiele apparatuur, apps en videoverbinding en aan leraren die complementair weten te zijn aan de intelligentie van machines. Leraren die effectiever en efficiënter hun leerlingen bereiken, ook omdat zij op genetische verschillen tussen leerlingen kunnen inspelen. Het gaat om het doordenken van de betekenis van twee reusachtige ontwikkelingen, kunstmatige intelligentie en neurobiologie. Technologie om leren echt persoonlijk te kunnen maken, echt passend onderwijs. De overheid zou - in Europees verband - middelen moeten vrijmaken en knappe mensen moeten aantrekken die - ver weg van de vergadercircuits - het innovatieve voorwerk verrichten, opdat leraren als *start-ups* in hun *ecosystems* aan hun onderwijs verder kunnen bouwen. Twee modewoorden, maar waarmee wel helder wordt aangegeven, dat verondersteld wordt dat een voedingsbodem aanwezig is.

Logica

Van wie is de school eigenlijk? Je raakt verstrikt in het antwoord als je inzoomt op een van de betrokken 'partijen'. De school is niet van de jeugd, hoewel het om haar te doen is. Niet van de docenten, hoewel zij de sleutelpost hebben. Niet van het bestuur en schoolleiding, hoewel onderwijs zonder hun vooruitblik (en regel) niet kan gedijen. Niet van de overheid, maar zonder haar steun zou (massa)onderwijs onbegonnen werk zijn. Niet van de ouders, en toch is hun betrokkenheid onmisbaar. Niet van werkgevers ten slotte, maar hun vertrouwen in de scholen is zeer belangrijk. Hoe zit het dan wel? Lastig. Je hebt natuurlijk de Angelsaksische bestuurstechniek die partijen voorstelt als actors, acteurs dus die rollen spelen. Ingewikkeld, want die 'actoren' hebben hun eigen logica en hoe houd je verschillende logica's bij elkaar? Wie is 'je'? Maar belangrijker is: zijn mensen actors, personen die een taak hebben (opgedragen) of zijn ze subjecten, met andere woorden: mensen van vlees en bloed? Mensen brengen toch hun geschiedenis in, hun ervaring, hun opvattingen en overtuigingen. Zou hun ontmoeting, hun samenwerking, niet de

centrifugale kracht zijn, en niet een bepaald type handeling? Ik vermoed dat. Vandaar ons beeld van de 'school als gemeenschap', overigens werkende voor haar omgeving - ze is niet louter op zichzelf gericht.

Leraar

Onderwijseconomen benadrukken, meer dan acceptabel is, prestatie-indicatoren, die zij als finer over scholen leggen. Finer, want kengetallen zijn niet breed en gaan niet diep genoeg. *Evidence based* onderwijs is een andere gedachte die wordt uitgetoetst, maar ook zij is nogal ijl. Onderwijs is geen laboratorium. Beide gedachten zouden we moeten laten varen. Niet omdat meten verkeerd is. Of omdat wetenschappelijk onderzoek van het onderwijs niets oplevert. Maar omdat deze gedachten een risico zijn voor leraren, voor hun professie. Ze hebben te weinig raakvlakken met hun wereld.

Monique Volman, wetenschapper aan de UvA, waarschuwt voor de tweede gedachte. Om haar punt duidelijk te maken wijst Volman, specialiste in onderwijspedagogiek, op een tegenstrijdige passage in *LeerKracht* (2007), het bekende rapport van de commissie-Rinnooy Kan: "De leraar vormt zo de kern van evidence based werken: door zijn kritische en onderzoekende houding geeft hij vorm aan het verbeteren van onderwijs op basis van kennis over de effectiviteit van nieuwe methoden." Volmans commentaar is dat een onderzoekende leraar bezig is met vragen over haar of zijn eigen praktijk. En dat met het oog op het verbeteren van eigen handelen of van processen in de eigen school. Niet of iets effectief is, is de vraag, maar *waarom*. Dat is de invalshoek van de kritische leraar. Wat steekt er achter die onderzoekende houding?

Dat maakt Marc Loth duidelijk in dezelfde bundel¹⁷ waarin het artikel van Volman staat. Loth was raadsheer in de Hoge Raad. *De goede jurist* heet zijn stuk. Hij wijst drie kerncompetenties aan. 'Praktische wijsheid' is de eerste: zien wat de omstandigheden eisen en daarnaar handelen. De tweede is 'kritische zin': bereidheid om kritische vragen te stellen. Dit brengt hem bij de derde, 'morele moed': lef op te komen voor een afwijkend maar authentiek standpunt. De drie zullen volgens Loth wel voor alle professionals gelden. Natuurlijk, daarom nog een vraag. Welke mensen trekken wij nog aan als we evidence based onderwijs als norm stellen?

Erasmus (1466-1536) had oog voor de zachte kracht van het leraarschap. "Een leraar moet eerst de genegenheid van zijn pupillen winnen; zo gaan ze geleidelijk in plaats van angst spontaan ontzag voelen, wat veel meer uithaalt dan vrees," schreef hij toen lijfstraffen nog gebruikelijk waren. "Via aangepaste leerstof die stap voor stap en als het ware spelend wordt aangereikt, zullen de leerlingen stilaan wennen aan grotere gehelen. Toch voelen ze zich niet moe, want door de kleine porties zijn ze zich niet bewust van de inspanning en bereiken ze niettemin de beste resultaten." "Begin met liefde", rondsloeg Erasmus af. "En meteen is een groot deel van je problemen opgelost."¹⁸ Nu hoop ik maar dat lerarenopleidingen aandacht hebben voor deze zachte kant van het beroep. Liefde is, denk ik, een oerhouding die tot praktische wijsheid leidt. In 2013 greep de Onderwijsraad in zijn verkenning *Leraar zijn* terug op dit oude begrip. Het betekent 'het goede doen op de goede manier in concrete praktijksituaties'. Dit betekent dat de leraar zijn hele persoon moet activeren: zijn deskundigheid, zijn drijfveren, zijn hoogstpersoonlijke identiteit. Maar wie kan dat opbrengen? Wie durft dat?

*Deze tekst is gebaseerd op twee publicaties van mij:

De mensenschool. De scholen staan op een kruispunt (2011).

De mensenschool. De toekomst is aan de jeugd (2014).

Dick Wijte is voorzitter van de Vereniging Katholiek Onderwijs, tevens voorzitter NKSR.

-
- ¹ Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013), *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland* (pp.257- 300).
- ² Deursen, A. Th. van (2004). *De last van veel geluk. De geschiedenis van Nederland 1555-1702* (pp. 262). Amsterdam: Uitgeverij Prometheus.
- ³ Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van Educatief Nederland 2013.* (pp. 9).
- ⁴ Stichting Toekomstbeeld der Techniek, Jacintha Scheerder e.a. (2014). *Horizon scan 2050. Anders kijken naar de toekomst.*
- ⁵ Marcel, G. (1956). *De mens zichzelf een vraagstuk.* (pp. 147-162). Utrecht: Bijleveld.
- ⁶ Trapani, John G. (ed.), (2004). *Truth matters. Essays in Honor of Jacques Maritain.* (pp. 76-87). Washington: Catholic Univ of America Pr.
- ⁷ Ravitch, Diane (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education.* (pp. 13, 60, 73). New York: Basic Books.
- ⁸ Roebben, H. (2003). *Bewogenheid in beweging. Een visie op de spiritualiteit van een christelijke school.* (pp. 77-79). Brussel: Licab.
- ⁹ Zie: archive.org/details/LeoStraussOnGermanNihilisme1941
- ¹⁰ In het Duits beschikbaar: Vom Wert der Freiheit, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 24 december 2011.
- ¹¹ Een onderzoek van de Marnix Academie en het CPS geeft aan dat volgens respondenten uit het katholiek onderwijs de identiteit van de school voornamelijk zichtbaar is in de omgang met elkaar en in de visie op het kind.
- ¹² Zie verder de inleiding van Aad de Jong in *Vieren in het voortgezet onderwijs.* Praktijken en reflecties, tweede druk, 2012. Zie ook *Kiezen en Delen. De kracht van katholiek onderwijs*, een DVD van Ton Verlind, 2009. Beide producties zijn bij de VKO verkrijgbaar.
- ¹³ Holt, N. e.a. (2012). *Psychology: The Science of Mind and Behavior, second edition* (pp. 29, 83-84, 375, 848, 852). Maidenhead: McGraw-Hill Higher Education.
- ¹⁴ Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland* (pp. 264-266).
- ¹⁵ Verbeek, P.P. (2009). *Filosofie van mens en techniek.* (pp. 19). Oratie, Universiteit Twente.
- ¹⁶ *Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*, 2011.
- ¹⁷ Kole, J. & Ruyter, D. de (2009). *Code en karakter. Beroepsethiek in onderwijs, jeugdzorg en recht.* (pp.61-74, 113-126). Amsterdam: SWP.
- ¹⁸ Erasmus (2006), De opvoeding van kinderen. In: *Verzameld werk, deel 3 Opvoeding.* (pp. 61-132). Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Genneep.