



# Vormend onderwijs in het Stoner tijdperk

*Lectorale rede*  
*Door prof. dr. Jan Hoogland*

## *Vormend onderwijs in het Stoner tijdperk*

*Lectorale rede, in verkorte vorm uitgesproken op 19 juni 2014*

*bij de installatie tot lector 'Vormend onderwijs' aan de*

*Gereformeerde Hogeschool te Zwolle*

*door prof. dr. Jan Hoogland*

## *Colofon*

Jan Hoogland. *Vormend onderwijs in het Stoner tijdperk*.

Rede uitgesproken bij de installatie tot lector 'Vormend onderwijs' aan de Educatieve Academie van de Gereformeerde Hogeschool op 19 juni 2014.

© 2014, Gereformeerde Hogeschool, Grasdorpstraat 2, 8012 EN Zwolle, Postbus 10030, 8000 GA Zwolle, tel. (038) 425 55 42, [info@gh.nl](mailto:info@gh.nl) [www.gh.nl/onderzoek](http://www.gh.nl/onderzoek)

Eindredactie: Mw. M. Knecht  
Vormgeving: Larissa van Olst  
Druk: KSBuurke Zwolle B.V.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd of openbaar gemaakt op welke wijze dan ook zonder voorafgaande toestemming van de auteur.

Foto omslag: *Jan Steen. Een schoolklas met een slapende schoolmeester (1672).*

# Inhoudsopgave

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| 1. Les van Stoner                                        | 5  |
| 2. Een alternatieve geschiedenis van het kwaad           | 10 |
| 3. Consequenties voor professionele praktijken           | 20 |
| 4. De praktijk van het onderwijs                         | 26 |
| 5. Waar moet het heen met het onderwijs?                 | 34 |
| Dankwoord                                                | 47 |
| Literatuur                                               | 49 |
| Lijst van publicaties van het lectoraat 'Morele vorming' | 54 |
| Kenniskring lectoraat Vormend Onderwijs                  | 58 |

## 1. Les van Stoner

Wat is het geheim van een bestseller? Ik zou dat graag willen weten. Want hoewel ik het best in me heb, is het me tot op heden nog niet gelukt een bestseller te schrijven.

Een bestseller met een rare geschiedenis is Stoner. Het boek is namelijk al verschenen in 1965 en viel toen nauwelijks op. En helemaal onbegrijpelijk is dat ook niet. Op het eerste gezicht is Stoner een betrekkelijk saai en somber boek: er staat weinig opzienbarends in; het gaat over iemand die wij een 'grijze muis' zouden noemen met een nogal ongelukkig leven; een man die stierf zonder veel achter te laten; iemand die in het gewone bestaan betrekkelijk snel vergeten zou zijn. Een doodgewone man dus.

Maar met deze presentatie van het boek, doe ik het toch onrecht. Want het boek heeft ontegenzeggelijk grote indruk op mij gemaakt en gezien de oplagecijfers op veel meer mensen. Ik denk dat het er mee te maken heeft dat het boek op een bepaalde manier hoopgevend is.<sup>1</sup> En dat als het al als saai zou kunnen worden omschreven, dat eerder betrekking heeft op het leven dat in het boek beschreven wordt, dan op de wijze waarop dat leven beschreven wordt.

Ik heb het boek in één adem uitgelezen. Ik werd er ingezogen. Het liet me niet los. En één keer op de laatste pagina aangekomen, was ik wel even van de kaart. Een boek dat aan het denken zet en vragen oproept.

Maar wat is dan precies het geheim van Stoner? Om te beginnen is het natuurlijk al gek dat een Amerikaans boek dat in 1965 verscheen destijds nauwelijks opviel, maar bij herdruk in 2006 plotse-ling wel de aandacht trekt. Een boek dat vervolgens vanuit Nederland ook heel Europa veroverd en daar een bestseller wordt. Wat spreekt ons nu - juist nu - zo aan in deze roman?

Ik noemde het een hoopvol boek. Dat ligt in ieder geval niet aan het religieuze gehalte van het boek. Want hoewel ik het mezelf pas na afloop realiseerde, is religie er voor een Amerikaans boek opvallend afwezig. In drie passages in het boek is er een nauwelijks serieus te nemen figurantenrol voor een geestelijke weggelegd (bij een bruiloft en tweemaal bij een overlijden). Verder wordt de zithouding van iemand beschreven "alsof hij aan het bidden was". En één keer gaat het om een beschouwende discussie in een café, waarin min of meer schertsend wat diepzinnigheden over het leven worden uitgewisseld met een verwijzing naar de 'Voorzienigheid' en de 'middeleeuwse kerk'. In het boek treft men dus nauwelijks verwijzingen naar religie en al helemaal niet naar persoonlijk geloof van één van de personages aan.

Als ik het boek hoopvol noem, dan is dat vanwege het feit dat het boek de lotgevallen beschrijft van een persoon die als een oprecht en waarachtig mens te typeren valt. Een persoon ook die trouw is aan anderen. Zelfs wanneer hij nogal hartstochtelijk vreemd gaat, lijkt de trouw aan zijn eigen echtgenote een drijvende kracht, zodat je geneigd bent hem zijn escapade te vergeven. Zo wordt de mens Stoner getekend als een verre van onberispelijke of perfecte persoon, maar wel als een goed mens.

Dat geldt ook voor Stoner als professional. Een belangrijk deel van het boek speelt zich af in de context van het beroep van Stoner, een letterkundige aan de Universiteit van Missouri. Geen opzienbarende geleerde met een indrukwekkende publicatielijst en kandidaat voor de Nobelprijs. Maar wel een goede docent met een passie voor zijn vak en zijn studenten. Iemand die zijn vak met plezier beoefent, maar tegelijk veel energie verliest aan politieke spelletjes die in zijn omgeving plaatsvinden en aan de eerbij en statusgevoeligheid van zijn collega's.

Het boek gaat over de nogal doodgewone worsteling van deze persoon met de gang van het dagelijkse leven. De perikelen van een huwelijksrelatie, de omgang met vrienden en kennissen, het overlijden van de ouders, het krijgen van kinderen, de opvoedingsvragen, het dagelijks werk en de omgang met collega's, het ouder worden en uiteindelijk een even doodgewoon levenseinde.

Tot zover Stoner. En ik vrees dat ik met deze redelijk getrouwe schets van de inhoud van deze roman nog niets verklaard heb van het 'geheim van Stoner'. Waarom verslindt dit boek momenteel zoveel lezers? En waarom juist nu?

Ik heb voor dit geheim maar één verklaring: Stoner is een hoopvol boek omdat het duidelijk maakt dat het belangrijker is een goed mens dan een succesvol mens te zijn. Het boek maakt duidelijk dat je helemaal niet succesvol hoeft te zijn om een goed mens te zijn. En dat is in onze tijd een uiterst geruststellende gedachte.

Veel mensen in onze tijd bezwijken immers onder de druk om succesvol te zijn. Een leven is pas geslaagd, wanneer er sprake is van succes. Maar tegelijk: succes is schaars. In de Eredivisie kan er maar één van de achttien landskampioen worden. Dat betekent dat in een Eredivisie waarin succes de enige factor is de meeste clubs tot een figurantenrol veroordeeld zijn. Net zoals in de economie alleen de best renderende bedrijven overleven. Dat betekent dat veel bedrijven ertoe veroordeeld zijn een prooi te zijn of te worden van de succesvolle ondernemingen. Of net zoals maar een paar scholen excellent kunnen zijn, wat de meeste scholen veroordeeld tot een plek in de middenmoot of slechter. Of zoals er maar 50 universiteiten in de internationale top-50 passen, zodat honderden universiteiten tot een bestaan in een schemerzone veroordeeld zijn.

Kortom: succes, excellentie, hoge scores is een schaars goed. Mooi als je het hebt, maar de meesten hebben het niet. En met de waardering voor succes die onze tijd uitstraalt ben je niet gelukkig als je tot die overgrote meerderheid behoort. Sterker nog: je leeft eigenlijk voor niets. Is het gek dat die grote meerderheid iets van troost ervaart bij het lezen van Stoner?

### 1.1. Wat is succes?

Om dit duidelijk te maken moet ik wellicht wat langer stilstaan bij de vraag wat succes eigenlijk is. Ik begin met een voorbeeld: een partijtje voetbal. Waar gaat het om in het voetbalspel? Velen zullen zeggen: om het winnen. Zij zullen hun uiterste best doen om het spelletje winnend af te sluiten. Maar wat hebben zij daarvoor over? Wat is het offer dat men brengt om te kunnen winnen? Het laat

zich gemakkelijk voorstellen dat de attractiviteit van het voetbalspel aanmerkelijk minder wordt als het uitsluitend om het winnen gaat. Naar het oude spreekwoord: het gaat dan immers niet meer om het spel, maar om de knikkers.

Natuurlijk is het streven naar de winst wel heel belangrijk voor de spanning in het spel. Je wilt winnen. Winnen doet er toe. Zou dat niet zo zijn, dan was voetbal geen spannend spel.

Maar toch is het niet moeilijk aan te voelen dat winnen voor (één van) beide partijen zo belangrijk kan zijn, dat dit ten koste gaat van de kwaliteit van het spel. Neem bijvoorbeeld het betaalde voetbal: in de praktijk van het betaalde voetbal is winnen heel erg belangrijk geworden. Want het betekent meer inkomsten en meer inkomsten betekent meer mogelijkheden. Er gaan hoge bedragen om in het betaalde voetbal. Met name de duurdere clubs kunnen het zich eigenlijk niet of nauwelijks meer veroorloven niet te winnen. Liggen clubs als Real Madrid of FC Barcelona er te vroeg uit in de nationale competitie of in de Champions League, dan maken ze hun economische waarde niet waar en krijgen ze op hun kop van hun geldschietsters. De investeringen moeten immers renderen. Het laat zich raden welk effect dit heeft op de voetbalpraktijk: clubs gaan op zeker spelen. Ze nemen geen risico's meer en sluiten hun verdediging hermetisch. Op zichzelf getuigt dat laatste nog wel van talent, want het is niet gemakkelijk om goed te verdedigen. Maar de attractiviteit van het spel lijdt er wel onder.

Maar wanneer ben je nu een goede voetbalclub? Wanneer je goed voetbalt of wanneer je wint? De spanning tussen die twee is iedere keer voelbaar wanneer er sprake is van een ploeg die 'onverdiend' wint. Zoals wij als Nederlanders altijd vinden van het nationale elftal van Italië. Die spelen puur en alleen op resultaat en doen daarmee ernstig afbreuk aan de aantrekkelijkheid van het voetbalspel. Zolang het niet vanzelfsprekend is dat de beste wint, hoeven het goede en het succesvolle niet noodzakelijkerwijze samen te vallen.

Met dat laatste stuiten we op een probleem. De vraag namelijk wie het uitmaakt of een voetbalpartijtje goed is of niet? Valt in het huidige voetbal goed-zijn niet zozeer samen met succesvol-zijn, dat het steeds moeilijker wordt het onderscheid te maken: is niet juist een club die er steeds weer in slaagt te winnen (of het nu verdiend is of niet) uiterst goed bezig? Hoe bepaal je of een wedstrijd een goede wedstrijd is? Wie kan beoordelen of het voetbal dat Ajax of PSV speelt goed voetbal is? Is dat niet heel erg afhankelijk van voorkeur of smaak? Krijg je dan niet allerlei subjectieve overwegingen in de beoordeling van het spel? Stel je voor dat de uitslag van een voetbalwedstrijd pas bekend wordt gemaakt nadat een jury er zich nog over uitgesproken heeft? Stel dat zo'n gejureerde uitslag als volgt zou luiden: "De jury is tot het oordeel gekomen dat de uitslag van de wedstrijd weliswaar 2-1 was, maar dat de verliezende ploeg toch alle punten krijgt, omdat het veel attractiever gespeeld heeft." Hoogstwaarschijnlijk zouden alle stadions in Nederland te klein zijn om de wekelijkse protesten tegen deze gang van zaken te bevatten. Daarom houden we het maar simpel bij de uitslag in doelpunten, ongeacht de kwaliteit van het spel en het optreden van beide ploegen. We nemen de mogelijke discrepantie tussen uitslag en spelkwaliteit voor lief als onderdeel van de spanning rond voetbalwedstrijden. Maar het laat wel de vraag onbeantwoord of de toenemende succesdwang in het professionele voetbal niet toch de attractiviteit van het spel steeds meer aantast?

<sup>1</sup> Met dank aan Dick Schilthuis die mij op dit aspect van het boek Stoner attent maakte.

## 1.2. Succes als verlegenhedsnorm

Met het voorafgaande is al wel een tipje van de sluier van mijn betoog opgelicht. Namelijk dat wij in de dagelijkse praktijk vaak genoeg nemen met ‘meetbare’ uitslagen, omdat op die manier prestaties veel gemakkelijker kunnen worden vastgesteld dan door een uitgebreid beargumenteerde, kwalitatieve beoordeling. Maar dat verklaart tevens dat er zeer regelmatig een spanning wordt ervaren tussen de werkelijke kwaliteit van zaken en de gemeten kwaliteit ervan. En naarmate dat laatste vaker het geval is, neemt de onvrede met de ‘objectieve meetresultaten’ toe.

Een context waar dit nauwelijks speelt, is de markt. Daar wordt 24 uur per dag gewerkt met een waardemeter die nauwelijks enige discussie meer oproept, maar tegelijk op een uiterst arbitraire wijze waarde en kwaliteit meetbaar en onderling vergelijkbaar maakt: geld. Met behulp van geld is het mogelijk de waarde van heel verschillende dingen, bijvoorbeeld auto's en maaltijden, onderling te vergelijken. De voordelen daarvan zijn evident: op die manier hoeft je niet iedere keer wanneer je iets wilt aanschaffen een ellenlange discussie te voeren over het feit dat jij aanspraak maakt op het gewenste product en over de kwaliteit en waarde van het aan te schaffen product. Je kunt eenvoudig volstaan met de beslissing om het product tegen de gevraagde prijs te kopen of om op zoek te gaan naar een product met een voor jou gunstiger verhouding tussen kwaliteit en prijs.

Je zou kunnen zeggen dat het geld deze rol van waardemeter in de context van de markt zo goed spelen kan, omdat het op de markt vrijwel altijd gaat om subjectieve preferenties: als ik een brood, een paar schoenen, een huis of een kunstwerk het gevraagde bedrag waard vind, besluit ik tot de aankoop ervan. Anderen hebben met die beslissing niet zoveel te maken.

Maar hoe zit dat nu met geldverslindende activiteiten als zorg, onderwijs of onderzoek. Hoe moet je nu bijvoorbeeld beoordelen of de euro's die aan deze activiteiten besteed worden opbrengen wat we ervan hopen of verwachten? Blijkbaar worden hier de wetten van de markt niet zonder meer gevolgd, omdat wij op de één of andere wijze een publiek belang aan deze activiteiten en de daaruit voortkomende diensten of producten toekennen. ‘Goede zorg’ en ‘goed onderwijs’ zijn we als rechten gaan beschouwen, ook al heeft lang niet iedereen voldoende koopkracht om zich door middel van de markt daarvan te verzekeren.

Hoe moet je nu de prestaties of opbrengsten van dit soort instellingen beoordelen als het er om gaat de waarde en kwaliteit ervan te kunnen vaststellen?

Neem nu bijvoorbeeld het werk van universiteiten, hogescholen, opleidingen, lectoren en onderzoeksgroepen: dat wordt tegenwoordig op allerlei manieren onder de loep genomen en tegen het licht gehouden. Dat noemen wij ‘accrediteren’ of visiteren’. Als ik er voor wil zorgen dat u de rest van deze rede slapend doorbrengt, dan zou ik u moeten gaan vertellen wat wij doen om de kwaliteit van onze lectoraten te borgen. Ik zal u dat echter besparen. Maar een paar dingen wil ik daarover wel zeggen.

Want wat houdt een visitatie in? Visitaties kosten erg veel tijd en geld. Ze zijn er op gericht de kwali-

teit van onderwijs of onderzoek te beoordelen door de opbrengsten daarvan te evalueren. Daarmee is de bedoeling van deze activiteiten duidelijk. Die bedoeling op zich lijkt mij ook onomstreden: het behoort tot de intrinsieke eigenschappen van activiteiten als het geven van onderwijs of het doen van onderzoek dat er een soort continue drang naar verbetering mee is gegeven. Het behoort bij professioneel handelen dat de professional kan verantwoorden wat hij doet op basis van de specifieke deskundigheid van waaruit hij werkt.

Maar hoe verhoudt deze bedoeling zich tot de ‘kwaliteitssystemen’ die mensen optuigen om deze bedoeling te realiseren? Dienaangaande kunnen twee vragen gesteld worden. De eerste vraag is of de wijze waarop wij de kwaliteit van activiteiten toetsen aan de hand van de evaluatie van de opbrengsten ook daadwerkelijk meet wat wij willen weten. De tweede vraag is of de wijze waarop wij dat doen de inspanningen en kosten ook waard is.

Voor de tweede vraag geldt dat zij moeilijk te beantwoorden is. Duidelijk is in ieder geval wel dat wij zoveel belang hechten aan onafhankelijke toetsing van de kwaliteit van allerlei activiteiten, dat wij daar in het algemeen veel middelen voor over hebben. Bovendien leert de ervaring dat het beslist niet vanzelfsprekend is dat organisaties hun kwaliteitszorg zo inrichten dat zij er vooral zelf iets aan hebben om de kwaliteit van hun activiteiten te verbeteren. Voortdurend ligt het gevaar op de loer dat men zich vooral veel inspanningen getroost zo goed mogelijk uit de visitatie te komen in plaats van dat men de zorg voor de kwaliteit van de eigen activiteiten zo inricht dat men er vooral zelf veel aan heeft en van leren kan. Daaruit zou geconcludeerd kunnen worden dat veel van de inspanningen gericht op kwaliteitsverantwoording niet echt aan de bedoeling ervan beantwoorden.

Met betrekking tot de eerste vraag kan worden vastgesteld, dat het moeilijk is vormen van toetsing te ontwikkelen die de kwaliteit van activiteiten echt objectief en onafhankelijk kunnen vaststellen. Daarbij is een trend waarneembaar waarin de manieren van kwaliteitstoetsing steeds formeler worden en steeds minder inhoudelijk. Zo sterk zelfs dat veel vormen van kwaliteitstoetsing het karakter van ‘metatoetsingen’ hebben gekregen. Zo toetsen veel certificeringsinstituten niet zozeer de kwaliteit van dienstverlening of uitvoering van werkzaamheden, maar de wijze waarop de instelling zelf de kwaliteit daarvan bewaakt. Met Michael Power zou je dat ‘control of control’ kunnen noemen (Power 1999, 2000).

De hierboven genoemde ontwikkelingen zijn er de aanleiding toe geweest dat er over onze hedendaagse samenleving door sommigen wordt gesproken in termen van een ‘audit society’ (Power 1999). Audits zijn aan de orde van de dag. In allerlei professionele contexten nemen we elkaar cyclisch de maat. Met als bedoeling ervoor zorg te dragen dat professionals ‘goed werk’ leveren. Maar wat is ‘goed werk’ en hoe normatief durven wij nog te zijn in de beoordeling daarvan? Steeds vaker lijkt het erop dat wij ‘goed werk’ vooral zijn gaan meten in systemische termen: effectiviteit, opbrengsten, resultaat, scores, noem het: succes. Om te voorkomen dat ons oordeel over ‘goed werk’ te veel uitdrukking geeft aan onze persoonlijke normatieve oordelen en vooroordelen, nemen wij zoveel mogelijk onze toevlucht tot ‘objectieve’ maten en indicatoren. Liever tellen we elkaars publicaties, dan ze te lezen. Een echte inhoudelijke beoordeling van de kwaliteit van activiteiten lijkt daardoor steeds verder geformaliseerd te worden. Dat roept de vraag op waar onze schroom om

kwaliteit inhoudelijk aan de orde te stellen op terug te voeren is.

Dit is de eerste stelling die ik in deze rede voor mijn rekening neemt: succes wordt belangrijker naar-mate onze schroom toeneemt om elkaar inhoudelijk te beoordelen.

## 2. Een alternatieve geschiedenis van het kwaad

Maar waar komt deze schroom (of is het koudwatervrees?) voor een meer normatief-inhoudelijke beoordeling vandaan? In mijn betoog wil ik de hypothese formuleren dat dit alles te maken heeft met de moeizame verhouding van de moderniteit tot het (morele) kwaad. De moderniteit kan onder andere worden opgevat als een poging de werkelijkheid door middel van wetenschap en techniek, instrumenteel systemisch denken, onder totale of perfecte controle te krijgen.<sup>2</sup> Een situatie die utopisch is en die ons voor de vraag stelt hoe om te gaan met het feit dat de moderniteit het kwaad toch niet onder controle heeft gekregen. Het ontstaan van deze situatie wil ik in vier etappes bespreken.

<sup>2</sup> Jacques de Visscher omschrijft dit zo: “Het is nu precies kenmerkend voor de moderniteit dat de mens zijn hoop op techniek en wetenschap stelt opdat de welvaart en het welzijn een toenemende progressie zouden kennen en opdat men ‘over afzienbare tijd’ een toestand zou bereiken waarin de spanningsverhouding tussen verlangen en verwerkelijking zou zijn opgeheven.” Ook spreekt hij van een toekomstperspectief: “de toekomst moet de garantie bieden dat allerlei vormen van cultureel onbehagen worden opgeheven” (De Visscher 1992, 77).

### 2.1. Etappe 1: de instrumentalisering van het wereldbeeld

Een belangrijke kritiek op de modernisering zoals die de westerse samenlevingen sinds de Franse Revolutie kenmerkt is dat de rede(lijkheid) van de Verlichting steeds meer de gestalte is gaan aannemen van een instrumentele rationaliteit. Je ziet die kritiek al geformuleerd worden door de Duitse socioloog Max Weber van wie we kort geleden de 150e geboortedag herdachten (21 april 1864). Weber onderscheidde vier vormen van handelen: traditioneel, affectief, doelrationeel en waarderationeel handelen. Onderdeel van zijn tijdsdiagnose is dat in onze moderne wereld het ‘doelrationele handelen’ steeds dominant wordt en onder andere het ‘waarderationele handelen’ verdringt. Door de ‘onttovering’ (secularisatie) van onze wereld ten gevolge van de Verlichting en de opkomende wetenschap is er sprake van een sterke focus op de ‘waardenvrije’, neutrale ‘doel-middel-rationaliteit’. Moderne mensen oriënteren zich daarmee steeds meer op wetenschappelijke kennis. Maar aangezien er geen wetenschappelijke methoden zijn om inhoudelijke doelen voor ons handelen te formuleren of tot eensgezindheid daarover te komen, treedt er een ‘zinprobleem’ op: omdat het ons ontbreekt aan algemeen bindende, publiek erkende waarden, is de instrumentele, op controle en beheersing gerichte rationaliteit steeds dominant geworden, waardoor we opgesloten zijn geraakt in onze eigen ‘stahlhartes Gehäuse’. Het vaststellen van doelen is een taak geworden voor de politiek. De politiek is immers de context waarin groepen met verschillende, pluriforme waardenoriëntaties met elkaar het strijdperk betreden. Als het echter gaat om de realisering van de

vastgestelde doelen met de meest rationele middelen, is de waardenvrije wetenschapsbeoefening in onze samenleving oppermachtig geworden.

Hoewel Weber zelf zich nadrukkelijk verzette tegen het marxistische materialisme heeft zijn analyse van de instrumentalisering van de rede grote invloed uitgeoefend op de kritisch-marxistisch georiënteerde Frankfurter Schule. Zo kwam de aanvankelijk onder de titel Eclipse of Reason gepubliceerde bundeling van teksten van Max Horkheimer later uit in de Duitstalige editie met als titel Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, een toespel op de titels van de belangrijkste werken van Immanuel Kant, de grote Duitse representant van de Verlichting.

Samen met zijn naaste collega Theodor W. Adorno, met wie Horkheimer gedurende de oorlogsjaren als balling in de VS verbleef, kwam hij tot één van de meest indringende analyses van de ‘instrumentele ontsporing’ van de Verlichting. In het boek Dialektik der Aufklärung gaan beide auteurs in op de vraag hoe het toch mogelijk was dat juist in het verlichte Europa de Holocaust kon plaatsvinden (Horkheimer & Adorno 1969; vgl. Hoogland 1992). In veel pogingen om de Holocaust te duiden ligt de nadruk op de specifieke Duitse (en soms ook: Europese) omstandigheden waarin de Nazi-ideologie kon opkomen en wordt het Nazisme vaak geduid als een exces, dat haaks stond op de dominante ontwikkelingen in de zich moderniserende, emanciperende en democratiserende westerse wereld. Horkheimer en Adorno benadrukten echter juist dat het fascisme als xenofobe ideologie een rechtstreekse bedreiging vormde voor de gehele westerse wereld en in bepaalde opzichten zelfs een consequentie was van een spanning (een dialectiek) in de Verlichting zelf, namelijk de instrumentalisering van de rede. De Verlichting zou haar oorspronkelijk emancipatoire, bevrijdende werking verloren hebben en tot een anonieme, beheersende, steeds meer totalitaire macht geworden zijn, die weliswaar uiterst rationeel, maar tegelijk moreel indifferent is. Daarbij verwezen zij vooral naar de extreem bureaucratisch-rationele, bijna industriële wijze waarop de Nazi’s hun volkerenmoord voltrokken. De zich sinds de Verlichting voltrekkende rationalisering en modernisering van westerse samenlevingen was volgens deze auteurs moreel blind geworden.

Habermas, een leerling van de genoemde auteurs, spreekt nog weer later van een ‘positivistisch halbierten Vernunft’ om aan te geven dat de rationaliteit die de laatmoderne samenleving is gaan kenmerken eigenlijk alleen nog maar oog heeft voor een positivistische, op de natuurwetenschappen georiënteerde wijze van wetenschapsbeoefening. Tegenover deze positivistisch gehalveerde rede plaatst Habermas zijn eigen concept van de communicatieve rationaliteit. Centraal daarin staat de these dat de systeemwereld die op een verregaande instrumentele rationalisering is gebaseerd altijd ingebed moet blijven binnen een leefwereld van met elkaar over normatieve en morele vragen communicerende burgers (Habermas 1981).

De moderne instrumentalisering van de verlichtingsrationaliteit leidt dus tot een normatief en moreel geneutraliseerde inrichting van de samenleving, een toenemende veronachtzaming van de noodzakelijkheid van een normatieve en morele discussie over de doelen die wij met onze rationele beheersing van de wereld willen realiseren.

Toegepast op het onderwijs zie je de repercussies hiervan meteen. Hoe komt het dat debatten over

wat onder 'goed onderwijs' moet worden verstaan niet of nauwelijks meer gevoerd worden, terwijl het docentencorps in het onderwijs tegelijk enorm druk kan zijn met allerlei maatregelen die erop gericht zijn opbrengstgericht te werken en goede scores te behalen, zodat de scholen een zo hoog mogelijke plaats innemen op de diverse rankings die worden gepubliceerd (vgl. Hoogland 2005; Bulterman & De Muynck 2014).

## 2.2. Etappe 2: het moderne streven naar perfectie

Maar vaststellen dat er sprake is van een verregaande instrumentalisering van het wereldbeeld is nog iets anders dan verklaren waar die instrumentalisering vandaan komt. Wat is de grote drijfveer achter deze instrumentalisering en positivistische halvering van de rede? Voor mijn verklaring daarvoor wil ik kort ingaan op de utopie-kritiek van Hans Achterhuis. Laatstgenoemde kwam aan het einde van de 20e eeuw met een omvangrijke kritiek op het utopische en het daaraan verwante dystopische denken (Achterhuis 1998).

Achterhuis noemt de utopie - samen met schaarste, waarover hij eerder een omvangrijke studie geschreven heeft (Achterhuis 1988) - een "constituerend principe van de moderniteit" (Achterhuis 1998, 27). Utopieën vormen in zijn ogen een literair genre dat kenmerkend is voor de moderniteit. Een definitie van het genre of van de utopie wil Achterhuis niet geven. Wat wel duidelijk is dat het in utopieën draait om 'geluk': utopieën geven een projectie van een ideale samenleving waarin geen sprake meer is van onrecht en schaarste. In religieuze termen houdt de utopie een herstel in van het paradijs waarin van kwaad en onrecht nog geen sprake was.

Achterhuis heeft de belangrijkste representanten van het genre gedetailleerd gelezen en geanalyseerd. Daarbij trof hij een tiental 'familiegelijkenissen' aan: eigenschappen van het genre die niet noodzakelijk in alle voorbeelden ervan terug te vinden zijn, maar die in verschillende combinaties toch wel kenmerkend zijn voor alle uitingen van het genre.

Opmerkelijk is dat hoezeer de in het genre geschetste samenlevingen ook als ideale, harmonieuze en gelukkige samenlevingen worden geschetst, er bij nauwkeurige lezing toch een aantal zeer onaangename en soms zelfs ronduit totalitaire trekjes naar voren treden. Achterhuis gaat tien van die 'familiegelijkenissen' na. Daarin blijkt onder andere hoezeer in utopieën het individu ondergeschikt gemaakt wordt aan het collectief, hoezeer de maakbaarheid van de samenleving daarin centraal staat, hoezeer het slagen van het utopische streven wordt gekoppeld aan een radicale breuk met het verleden en hoezeer zuivering en geweld onderdeel uit kunnen maken van het utopische project. Anders gezegd: het nastreven van harmonie en geluk mag wat kosten, zelfs in het opofferen van mensen.

Precies op dat punt wordt duidelijk waarom Achterhuis zo kritisch is op het genre. Utopieën zetten mensen aan om vanuit de beste, idealistische bedoelingen dingen te doen die heel verkeerdt kunnen uitpakken. Blijkbaar zijn mensen bereid om in naam van een ideaal onacceptabele offers te brengen. Anders gezegd: in naam van het absoluut goede (het bewerken van geluk en harmonie voor ieder) blijkt men bereid om grote offers te brengen: "Het zogenaamd Absoluut Goede blijkt, juist omdat

men zich er niet tegen de afgrond van het steeds potentiële radicale kwaad gewapend heeft, met het Absoluut Kwade samen te vallen" (Achterhuis 1998, 175).

Ik breng dit niet naar voren omdat ik zou vinden dat het moderne onderwijs een utopisch karakter zou hebben. Wel geven deze beschouwingen echter aanleiding na te denken over de wijze waarop de moderniteit zich verhoudt tot het kwaad. Zegt het feit dat Achterhuis de utopie het genre van de moderniteit kan noemen niet iets over de wijze waarop de moderniteit zich tot het morele kwaad verhoudt?

Mijn stelling is dat er met de Verlichting ten opzichte van de christelijke traditie een geheel nieuwe zienswijze gevormd is op het kwaad zoals dat zich in de werkelijkheid manifesteert. Misschien mag je wel zeggen dat de Verlichting het voor het eerst in de geschiedenis voor mogelijk houdt dat de uitbanning van het kwaad een reëel menselijk perspectief is. Als de mens er in slaagt het eigen handelen en de inrichting van de samenleving onder rationele controle te krijgen, zou het zo maar kunnen dat het kwaad - en in ieder geval het door menselijk handelen aangerichte kwaad - tot het verleden behoort.

De utopie maakt als genre de verlegenheid van de moderniteit met het kwaad duidelijk. En wel in zijn twee varianten: de technische utopie lijkt er op gericht het 'natuurlijke kwaad' uit te bannen. Het natuurlijke kwaad dat Europa schokte toen velen zich door de aardbeving van Lissabon in 1755 realiseerden dat er van een verbinding van het natuurlijke kwaad van een aardbeving met een hoger doel geen sprake kon zijn. Het natuurlijke kwaad behoort tot de in zichzelf neutrale wereld van betekenisloze feiten, die wij door middel van empirisch onderzoek en ontwikkeling van techniek onder controle moeten proberen te krijgen. Technische utopieën schetsen ons een wereld waarin wij de willekeur van de natuur door technisch ingrijpen in hoge mate te boven zijn gekomen. Een wereld die - technisch gezien - verregaand is gerealiseerd, overigens zonder dat dit heeft geleid tot de verhoopde uitbanning van tragiek en lijden. Integendeel: de realisering van de technische utopie heeft zelf ook weer voor grote problemen gezorgd.

Naast de technische utopie onderscheidt Achterhuis de sociale. Deze lijkt veeleer gericht op het uitbannen van het morele kwaad, het kwaad dat mensen elkaar aandoen. Sociale utopieën schetsen ons samenlevingen waarin van onrecht en onderdrukking geen sprake meer is. Maar juist in de poging het morele kwaad te overwinnen, worden in sociale utopieën belangrijke grenzen overschreden om mensen in het gareel van de beoogde harmonie te krijgen. Met name het communisme is een voorbeeld van een sociale utopie die in hoge mate politieke werkelijkheid is geworden.

De sociale utopieën zijn op een paar desastreuze experimenten uitgelopen: het communisme en het fascisme. Het heeft ons er niet enthousiaster op gemaakt. Maar heeft de moderniteit buiten de utopische paden zich kunnen verzoenen met de realiteit van het kwaad? Of moet je zeggen dat de moderniteit tot op de dag van vandaag nog steeds gedreven wordt door een voortdurend streven het natuurlijke en morele kwaad te marginaliseren, zo niet volledig uit te bannen. Heeft de moderniteit een verhouding kunnen vinden tot de onvermijdelijke realiteit van het kwaad of bevindt zij zich nog steeds in de modus van de ontkenning van die onvermijdelijkheid?

Beide varianten van het utopische denken maken zichtbaar dat de moderniteit erop gericht is het kwaad radicaal uit te bannen. Blijkbaar ziet de verlichte mens geen andere mogelijkheden om met het kwaad om te gaan. De moderniteit richt zich op de uitbanning van het kwaad, het tekort en het imperfecte. Deze fundamentele trek van de moderniteit wordt onder andere tot uitdrukking gebracht in het genre van de utopieën.

De vraag is dus niet zozeer of utopieën realiseerbaar zijn en tot welke prijs. De gerealiseerde technische utopie heeft niet geleid tot het geluk en de harmonie die ervan verwacht werd. De reëel bestaande vormen van de sociale utopie hebben geleid tot de grootste humane rampen van de 20e eeuw. Maar het utopische denken werkt ook door in de wijze waarop moderne samenlevingen omgaan met het kwaad, de imperfectie en de tragiek van het leven. Moderne samenleving zijn voortdurend bezig systemen van maakbaarheid en controle te bouwen die ons in ultimo moeten vrijwaren van iedere vorm van natuurlijk en moreel kwaad. Waar mensen in die systemen altijd de zwakste schakel zijn door hun onvoorspelbaarheid en feilbaarheid, worden steeds groter en omvattender systemen ontworpen. Om het met Eliot te zeggen: “They constantly try to escape - From the darkness outside and within - By dreaming of systems so perfect that no one will need to be good” (T.S. Eliot, *Choruses from the rock*). Mensen op de vlucht voor het kwaad van buitenaf en van binnenuit dromen voortdurend van systemen die het overbodig maken om als mens nog ‘goed’ te zijn. De maakbaarheid als alternatief voor het kwaad, de tragiek en het lijden.

### 2. 3. Etappe 3: het tragische, postmoderne bewustzijn

Met de doorbraak van het postmodernisme of het postmoderne bewustzijn wordt het perfectioneringsstreven van de moderniteit expliciet ter discussie gesteld. Het moderne geloof in de vooruitgang wordt geconfronteerd met de enorme prijs die voor die vooruitgang is betaald. De samenleving is veel minder maakbaar dan zij lange tijd is voorgesteld. Het lijkt erop dat juist op het moment dat de moderniteit op het toppunt van haar kunnen is aanbeland, de twijfel toeslaat over wat er is bereikt. Waar de moderniteit - ondanks ernstige crises zoals de beurskrach van 1929, het Nazisme en het Stalinisme - garant leek te staan voor een bijna vanzelfsprekend geworden continue verbetering van het menselijke bestaan, lijken in de tweede helft van de 20e eeuw doemscenario's een blijvende schaduw te werpen over de resultaten van de modernisering: het milieu, het broeikaseffect, de zure regen, de uitputting van grondstoffen- en energievoorraden, een nucleaire wereldoorlog, een cyberwar of nieuwe geopolitieke tegenstellingen en oorlogen: de meest zwarte scenario's met betrekking tot de toekomst die ons te wachten staat beklimmen het toneel.

Het postmodernisme kan worden gezien als de voor deze periode typerende geestesgesteldheid waarin de grenzen van de moderniteit tot het publieke bewustzijn lijken door te dringen. Tegelijk wordt het adjectief ‘postmodern’ vaak gebruikt om denkwijzen en filosofen aan te duiden die zich bezighouden met de analyse van de moderniteit en de daarin besloten tegenstellingen en dilemma's. Ook al gaat het hier om een door de meeste van deze denkers afgewezen aanduiding. Immers, het voorvoegsel ‘post-’ suggereert dat het hier gaat om een denken waarin afscheid wordt genomen

van de moderniteit en een daaropvolgende periode wordt aangekondigd. Veel als ‘postmodern’ aangeduide filosofen wijzen deze voorstelling van zaken af en benadrukken naast de verschillen ook de continuïteit tussen het moderne en het postmoderne denken.

Het postmodernisme maakt duidelijk wat de grenzen van de rede en de mogelijkheden tot rationele controle en beheersing zijn en meer nog wat dat streven naar controle en beheersing kost. Het brengt met andere woorden de tragische zijde van het modernisme aan het licht. Het moderne vooruitgangsgeloof leek er op gericht het kwaad uit te bannen. De realiteit van het kwade in het leven van alledag was iets dat op de lange termijn naar de marges gedreven zou kunnen worden. Naarmate de rede meer vat op het leven zal krijgen, zal het kwaad langzaam maar zeker verdwijnen. Het postmoderne denken lijkt afscheid te nemen van deze verwachting zonder er een oplossing voor te bieden. Het vraagt als het ware de aandacht voor de structurele beperkingen van de Verlichtings-rationaliteit. Niet als afscheid, maar veeleer als een vorm van bewustwording daarvan. Een bewustwording die als ‘tragisch’ is te typeren.

Het woord ‘tragisch’ duidt de onvermijdelijkheid aan van het lijden in het mensenleven (De Mul 2007, 97). Met de komst van het christendom verdwijnt het tragische volgens De Mul geleidelijk uit het bewustzijn: “De christelijke traditie is gebaseerd op het geloof dat de mens uiteindelijk uit zijn lijden wordt verlost.” Met de moderniteit zet die trend nog eens radicaal door: “(...) als het nieuwe, moderne geloof in de wetenschappelijke verklaarbaarheid en de technische maakbaarheid van de wereld de lege plaats opvult die door de dood van de christelijke god is ontstaan, dan is de definitieve dood van de tragedie onvermijdelijk” (idem, 97,98).

Voor De Mul is de moderniteit dus een voortzetting van het christendom met andere middelen: “In de moderne cultuur beloven zowel het dominante wetenschappelijk-technologische wereldbeeld (in de uiteenlopende gestalten van positivisme en sciëntisme) als de heersende politieke ideologieën (marxisme, fascisme, liberalisme) de mensheid toekomstig heil” (idem, 98).

Later hoop ik te laten zien dat De Mul hier uitgaat van een verkeerde interpretatie van de verhouding tussen het tragische en het christelijk geloof. Maar hier wil ik hem nog verder volgen in zijn analyse, namelijk waar het gaat om ‘de (post)moderne wederopstanding van de tragiek’. Want - zo stelt De Mul - natuurlijk kun je betwijfelen of bovenstaande analyse wel klopt. Is de tragiek wel echt ondergedoken onder het modernisme? Zou je niet eerder moeten stellen dat de moderniteit wel degelijk haar tragiek kent: “De tragiek van de moderne cultuur ligt nu misschien wel juist hierin dat zij het tragische karakter van haar maakbaarheidsfantasieën niet onder ogen ziet”. Tragisch is de moderniteit in de miskenning van haar tragiek.

Als dat zo is, zou men het postmoderne denken kunnen beschouwen als het denken dat deze tragiek van de moderniteit wil doordenken en tot bewustzijn wil brengen. In ieder geval doorbreekt het postmoderne denken het geloof in de vooruitgang dat de moderniteit steeds heeft aangekleefd. De illusie dat de mens de gebroken werkelijkheid geheel onder controle zal kunnen krijgen, wordt door het postmoderne denken ontmaskerd. De rede van de Verlichting heeft - ondanks haar universele pretenties - maar een beperkte reikwijdte.

Door de moderniteit zo kritisch te bevragen heeft het postmoderne denken ons de ogen geopend voor de retoriek van de Verlichting. De Verlichting verlicht niet alleen, maar verduistert ook. Verlichting is niet alleen vergroting van macht en controle, maar ook disciplineren, eenheidsdwang. De Verlichting zette in op het grote verhaal van wetenschap en universele rede. Het postmodernisme onderscheidt zich vooral hierin van het modernisme dat het de mogelijkheden van de menselijke rede veel beperkter inschat. Het werkelijke is niet redelijk en kan met de rede ook maar beperkt begrepen worden. Vandaar dat het postmodernisme veel aandacht heeft voor het verschil, de differentie of het geschil. Er is geen gemeenschappelijke taal of gedeeld groot verhaal dat alle verschillen tussen mensen, culturen, godsdiensten en levensbeschouwingen op één noemer zou kunnen brengen. Waar het postmoderne denkers dikwijls om gaat is om het andere (het verschillende) in zijn andersheid te respecteren en zo mogelijk recht te doen, juist waar het onmogelijk is het andere in zijn andersheid te begrijpen of onder controle te krijgen.

Met het postmodernisme is er weer ruimte voor het tragische in het denken over de werkelijkheid. Daarmee lijkt het postmoderne denken zich weer te openen voor de gebrokenheid die onze werkelijkheid kenmerkt. Het kwaad of het nu 'van buiten' of 'van binnen' komt, is niet definitief te overwinnen. Mensen moeten zich ertoe verhouden. Eén van de manieren om dat te doen bestaat in de levenskunst. Met het postmoderne denken hernieuwd zich de aandacht voor de levenskunst (vgl. Schmid 1998).

## 2.4. Etappe 4: het onbehagen

Het postmoderne denken biedt dus - anders dan het modernisme pretendeerde - geen oplossingen. Het is een denken van de aporie (Oosterling 1996). Daarmee is het in hoge mate ook een denken gebleven van de intellectuele elite. Het brede publiek kreeg met het postmodernisme vooral te maken via de kunst, het design of via de 'ideologie' van het multiculturalisme. En achteraf moet je vaststellen dat het postmoderne denken maatschappelijk gezien geen breed draagvlak heeft gekregen. Kunneman zegt het in andere termen zo: "het postmoderne denken (is) als politiek veranderingsperspectief niet bepaald succesvol (...) geweest. Ondanks het veronderstelde failliet van het 'grote verhaal van de markt', heeft het moderniseringsproces op neoliberale grondslag zich sinds de jaren '80 van de vorige eeuw onstuitbaar over de hele aardbol verbreid" (Kunneman 2013, 16). Wilde het postmodernisme ons gevoelig maken voor verschillen die zich tegen de grote verhalen van de moderniteit verzetten, de straat ging juist meer te taal spreken van onverschilligheid tegenover verschillen. De postmoderne tijdgeest werd weggezet als een naïef multiculturalisme dat de werkelijke botsing van civilisaties niet echt doorhad. De oproep recht te doen aan verschillen vertaalde zich al snel in brede maatschappelijke onverschilligheid en leidde uiteindelijk tot het Wilders-incident op de avond van de gemeenteraadsverkiezingen in 2014 toen het publiek op de vraag of het 'meer of minder Marokkanen wilde', 'minder, minder, minder' scandeerde.

Zo luidde het postmodernisme de 'tijd van onbehagen' in (Verbrugge 2004). Onbehagen is blijkbaar de manier waarop de gemiddelde burger met het tragisch bewustzijn omgaat. Het is de reactie van

mensen die zich weigeren te verhouden tot het besef van het tragische en de daarbij behorende onmacht. En misschien wel mede omdat het 'tragische bewustzijn' voor de intellectuele elite een luxeprobleem is dat genoten wordt in museum of theater, maar dat voor de meerderheid van de gewone burgers ook heel andere dimensies kent.

Het onbehagen is de manier waarop mensen die zijn losgeraakt van religieuze of levensbeschouwelijke interpretaties van het kwaad en het lijden in de wereld omgaan met de manifestaties daarvan in het alledaagse bestaan. Daarbij wordt al snel de beschuldigende vinger geheven naar de politieke en culturele elite, die zich met niets anders bezig zou houden dan met het veilig stellen van eigen belangen en het vullen van eigen zakken.

Bovendien uit zich in dat onbehagen het feit dat deze burgers zich nauwelijks meer zien of ervaren als deelnemers of mede-eigenaren van de maatschappij of de civil society. Het maatschappelijke middenveld is voor hen een vreemde macht geworden, waarover zij geen enkele controle meer hebben en waarvoor zij dan ook geen verantwoordelijkheid meer willen dragen.

Het is met name deze stem van het onbehagen die uiting geeft aan de onvrede met het functioneren van maatschappelijke organisaties en de professionele dienstverlening. Onvrede die zich op verschillende manieren uit: in maatschappelijke verontwaardiging over graaigedrag; in ergernis over het feit dat er bij 'goede doelen' zoveel geld aan de strijkstok blijft hangen; in boosheid over de slechte prestaties van professionals als er bijvoorbeeld weer sprake is van een 'gezinsdrama'. Het onbehagen van burgers die hun eigen situatie volgens het SCP zouden kunnen samenvatten met de volgende paradoxale zin: "met mij gaat het goed, met ons gaat het slecht" (Schnabel 2011, 18).

Het is duidelijk dat het onbehagen van de hedendaagse burger een uiterst ambivalente kracht is in het maatschappelijke middenveld. Enerzijds geeft dit onbehagen woorden aan de breed aanwezige onvrede met de slechte staat van de professionele dienstverlening en de systeemdwang die daarin tot uitdrukking komt: in plaats van dat de mens centraal staat in die dienstverlening, lijkt het erop dat het systeem de centrale rol vervult en alle functionarissen naar zijn pijpen dansen. Anderzijds reageren politici en professionele organisaties op deze onvrede door de systeemdwang te versterken teneinde elk systeemfalen zoveel mogelijk uit te sluiten. Zo kan de examenfraude op de Islamitische Scholengemeenschap Ibn Ghaldoun in Rotterdam leiden tot een nog verdergaande beveiliging op de distributie van examenopgaven, ook al is het bestaande systeem volgens de verantwoordelijke officials al waterdicht en veilig ("maar het kan altijd nog veiliger"). Anders gezegd: het op het postmodernisme reagerende onbehagen versterkt de modernistische systeemdwang, terwijl die systeemdwang voortdurend het onbehagen versterkt. Het lijkt erop dat we nog geen uitweg gevonden hebben uit deze neerwaartse spiraalbeweging.

## 2.5. Slotetappe: het kwaad en de christelijke traditie

Op één ding uit de voorafgaande viertrapsraket moet ik nog terugkomen, namelijk de wijze waarop De Mul in navolging van Steiner de moderniteit in het verlengde plaatst van het christendom als een

zienswijze die gericht zou zijn op de uiteindelijke oplossing van het tragische. Klopt het wat De Mul zegt, namelijk dat “de christelijke traditie is gebaseerd op het geloof dat de mens uiteindelijk uit zijn lijden wordt verlost”?

Inderdaad is de ‘verlossing van het kwaad’ een diep christelijk motief. Maar dat motief is in het christelijk geloof gekoppeld aan de erkenning van schuld. In de christelijke traditie is het kwaad geen gevolg van tragiek, maar van moreel aanvechtbare keuzes. Door zijn handelwijze staan mensen schuldig tegenover God en medemens. Waar tragiek kan worden beschouwd als iets dat de mens overkomt, wordt het kwaad in de christelijke traditie vooral gezien als iets wat de mens over zich heen haalt.

De christelijke zienswijze verschilt in dit opzicht van de postmoderne herleving van het tragische en leidt daardoor tot een andere beoordeling van de gebroken wereld waarin wij leven. In de christelijke traditie wordt die gebrokenheid immers geduid als vloek: de vruchteloosheid van de werkelijkheid als gevolg van de val van de mens en de morele schuld die de mensheid daarmee op zich geladen heeft. Deze laatste koppeling wordt door het moderne denken afgewezen. Dit heeft zich er juist op gericht het natuurlijke kwaad (bijvoorbeeld de gevolgen van natuurrampen) van het morele kwaad te onderscheiden (bijvoorbeeld ‘9-11’ of de Holocaust). Het natuurlijke kwaad is daarmee ‘natuurgegeven’ of ‘natuurwetmatig’. In de christelijk zienswijze heeft het kwaad in zowel zijn morele als natuurlijke vorm te maken met de schuldverhouding tussen God en mens. Vandaar ook de centrale betekenis van het begrip ‘verzoening’ in de christelijke traditie (vgl. voor deze discussie Van Veluw 2010).

Eén van de consequenties van deze zienswijze is volgens mij dat ze tot een heel andere duiding van bijvoorbeeld verschijnselen als natuurrampen en massaslachtingen zouden kunnen leiden. Natuurlijk hebben individuele, identificeerbare mensen meestal geen enkele schuld aan een tropisch orkaan die over de Filipijnen gaat. Dat de Filipijnen door een dergelijke ramp getroffen worden is pure pech. Het is zeker geen straf op de zonde die daar gepleegd zou zijn. Maar een dergelijke ramp opvatten als een vloek kan wel solidariserende gevolgtrekkingen toelaten. Het verbindt bijvoorbeeld Nederlanders die zich achter veilige dijken bevinden met de ellende van velen elders in de wereld. Onze kwetsbaarheid voor afschuwelijke rampen is gekoppeld aan een moreel tekort dat wij als mensheid dragen.

Nog sterker worden de gevolgtrekking als het gaat om morele rampen zoals de Holocaust. Er zijn twee duidingen van een dergelijk verschijnsel mogelijk. De eerste, moderne duiding is dat er daders zijn en slachtoffers. Daders laden een grote en onvergeeflijke morele schuld op zich - in het geval van de Holocaust veel te groot om te dragen - en zijn dus onze straf en vloek waardig. De slachtoffers daarentegen zijn onschuldig en worden in onze tijd bijna als ‘heiligen’ beschouwd<sup>3</sup>: of het nu gaat om slachtoffers van discriminatie, misbruik, mishandeling, onderdrukking, oorlogsgeweld of terrorisme.

De christelijke zienswijze kent deze scherpe scheiding tussen daders en slachtoffers veel minder. In de christelijke zienswijze is het zo dat daders heel vaak ook als slachtoffers kunnen worden beschouwd en slachtoffers in bepaalde opzichten ook als daders. Ook hiervan wordt dikwijls een karikatuur gemaakt, niet het minst door aanhangers van het christelijk geloof zelf, namelijk wanneer men het zo

voorstelt, dat de slachtoffers hun slachtofferschap aan zichzelf te wijten zouden hebben als een soort straf op hun eigen immorele keuzes. Deze duiding wijs ik met klem van de hand. Wat ik hier wil laten zien heeft een andere spits, namelijk dat men vanuit een christelijke zienswijze het kwaad waarvoor de ander aansprakelijk is altijd ziet en beoordeelt vanuit de eigen morele kwetsbaarheid.

Bovenstaande zienswijze nadert volgens mij in bepaalde opzichten de notie van de ‘banaliteit van het kwaad’ bij Hannah Arendt. Arendt zegt in haar Denken (Arendt 2012) het volgende over de ‘notie van het kwaad’: “Het wordt traditioneel belichaamd door Satan, een ‘bliksemende val uit de hemel’ of door Lucifer, ‘de gevallen Engel’. Datgene waarmee ik tijdens het proces werd geconfronteerd, was totaal anders. Tijdens het Eichmanproces werd ik getroffen door een klaarblijkelijke oppervlakkigheid van de dader, die het onmogelijk maakte om de onbetwistbare slechtheid van zijn daden te herleiden tot een dieper niveau van oorzaken of drijfveren. De daden waren monstrueus, maar de dader was heel gewoon, heel alledaags en niet demonisch noch monsterachtig. Het enige wat opviel, was iets puur negatiefs; geen stompzinigheid, maar gedachtenloosheid.”

Ik zie een zekere parallel tussen de zienswijze van Arendt en een christelijke zienswijze, ook al is er tegelijk sprake van een fundamenteel verschil. In haar analyse van het kwaad dat door Nazi-kopstuk Eichmann is aangericht, toont Arendt zich voortdurend verrast door de gewooneheid en alledaagsheid van Eichmann. Je zou haast zeggen: hij was net als Stoner een grijze muis. Maar waar Stoner ons wordt geschetst als een goed mens, zit Eichmann net aan gene zijde van de grens. Wat Arendt wil zeggen is dat hoezeer bij ons soms ook de wens leeft het radicale kwaad te zien als een uitkomst van radicaal slechte mensen en demonische machten, het feitelijk vaak de uitkomst is van toeval, oppervlakkigheid en onnadenkendheid, geen hooggestemde ideologie, maar domweg gebrek aan reflectie (vgl. Neiman 2004; Achterhuis 2008, 407v.; Young-Bruehl 2005). Goed en kwaad liggen in die zin onvoorstelbaar dicht bij elkaar en de grens lijkt soms welhaast door toeval te worden bepaald. Dat is wat Arendt Eichmann - die zij in geen enkel opzicht wil verdedigen of in bescherming wil nemen - ten diepste verwijt, namelijk dat hij weigert na te denken over wat hij doet: “gedachteloosheid”.

De parallel met een christelijke zienswijze zit in die flinterdunne grens tussen goed en kwaad. Volgens de christelijke traditie kun je zeggen dat het kwaad in ieder mens op de loer ligt. Geen mens is onfeilbaar en ieder is kwetsbaar voor de macht van het kwaad. Dat moet mensen voorzichtig maken in hun oordeel over de ander. Niet omdat het kwade niet van het goede onderscheiden zou moeten worden, integendeel. Maar wel omdat ieder slachtoffer van het kwade ook dader en iedere dader ook slachtoffer kan zijn.

Dat neemt niet weg dat er naast deze parallel ook een fundamenteel verschil is. Een verschil dat blijkt uit een brief van Arendt aan Gershom Scholem, geciteerd in Arendts biografie van de hand van Elisabeth Young-Bruehl (2005, 475): “Ik ben inderdaad van mening dat kwaad nooit ‘radicaal’ is, dat het alleen maar extreem is en dat het diepte noch enige demonische dimensie bezit. Het kan de ge-

<sup>3</sup> Vgl. Boutellier 2011, 30, 31: “de kern van de ‘postmoderne moraal’ schuilt in de afwijzing. We vinden elkaar - onder fragmenterende condities - in de erkenning en herkenning van leed, discriminatie, wreedheid, oftewel slachtofferschap. Waar het hoogste doel ontbreekt (of is geprivatiseerd), resteert het invoelingsvermogen in het leed van anderen als richtsnoer voor morele oordelen”.

hele wereld overwoekeren en verwoesten, juist omdat het zich als een schimmel over het oppervlak verspreidt. Het ‘tart elke overdenking’ (...), omdat het denken enige diepte probeert te bereiken, naar de wortels probeert te gaan, en op het moment dat het zich bezighoudt met het kwaad, wordt het gefrustreerd omdat er niets is. Dat is ‘banaliteit’. Alleen het goede heeft diepte en kan fundamenteel zijn” (uit de briefwisseling tussen Arendt en Scholem). Hier ontbreekt iedere verwijzing naar een wortel van het kwaad in de verhouding tussen mens en God, zoals die in de christelijke traditie aanwezig is, waar het woord ‘zonde’ de connotatie heeft van het ‘aan je bestemming of bedoeling voorbij schieten’.

Welke consequenties heeft deze zienswijze voor het debat over de kwaliteit van het onderwijs? Wat mij betreft in ieder geval een afwijzing van het ‘onbehagen-discours’ en de daarin aanwezige toon. Immers, dat is een discours wat heel erg leunt op de absolute scheiding tussen daders en slachtoffers, schuldigen en onschuldigen: de ontevreden burger die de machtselite of graaiende bestuurder voor het gerecht gedaagd wil zien en de reactie van de populistische en gevestigde politiek en de publieke opinie op dit soort ‘misstanden’. In dit ‘onbehagen-discours’ wordt simpelweg scheiding gemaakt tussen ‘slechteriken’ en ‘onschuldigen’ en is de afrekening met de eersten meedogenloos. Precies in die dynamiek lijken professionele praktijken thans vast te lopen: de bestuurders en managers worden gedemoniseerd, de ‘status quo’ geconsolideerd: ‘business as usual’.

Als er iets is waar wij als lectoraat Vormend Onderwijs aan willen bijdragen, dan is het de doorbreking van deze spiraal.

## 3. Consequenties voor professionele praktijken

### 3.1. Het betere is de vijand van het goede<sup>4</sup>

Het boek Stoner maakt ons ervan bewust dat er geen één op één relatie is tussen het goede doen of najagen en het hebben van succes. Zo leidt het doen van het goede niet automatisch tot succes, maar is het evenmin zo dat wie succesvol is het goede heeft gedaan. En dat terwijl het behalen van succes de norm geworden lijkt te zijn.

Zoals ik hierna nog uitgebreider aan de orde zal stellen, heeft iedere poging om inhoudelijke kwaliteit van activiteiten meetbaar te maken op basis van systemische indicatoren een vertekende werking. Immers, deze indicatoren roepen hun eigen incentives op, waarnaar het systeem zich onwillekeurig gaat richten. Dat is onvermijdelijk gegeven met het feit dat iedere poging inhoudelijke kwaliteit meetbaar te maken, beperkingen kent. Het gaat er niet om deze beperkingen op te heffen, maar wel om je bewust te zijn van deze beperkingen.

Dat laatste moet gezegd worden vanwege het feit dat systemen een intrinsieke neiging hebben zichzelf te perfectioneren. Voortdurend zijn mensen bezig het instrumentarium om te komen tot een

optimale registratie van gegevens verregaand te optimaliseren om zo weinig mogelijk aan het toeval over te laten. Dat wil zeggen dat er al snel veel meer tijd een aandacht gaat zitten in het perfectioneren van de systemische instrumenten, dan in het inzetten daarvan vanuit het voortdurende bewustzijn van hun beperkingen. Voor je het weet verzelfstandigen de registratie- en verantwoordingssystemen zich zodanig, dat zij steeds verder af komen te staan van hun bedoeling.

Ik pleit er niet voor te stoppen met het optimaliseren van de registratie- en verantwoordingssystemen. Integendeel: er kan enorme winst geboekt worden door systemen zo rationeel en gebruikersvriendelijk mogelijk in te richten. De huidige ontwikkelingen op het gebied van de ICT maken hierin geweldige ontwikkelingen mogelijk. Maar de perfectionering van deze systemen heft op geen enkele manier de beperkingen op die kleven aan alle pogingen inhoudelijke kwaliteit van werken inzichtelijk te maken aan de hand van uiterlijke, meet- en telbare indicatoren. Zolang deze systemen dienstbaar blijven aan het geven van ‘goed onderwijs’ of het doen van goed onderzoek is er niets aan de hand. Maar zodra deze systemen zelf de rol gaan spelen te definiëren wat ‘goed onderwijs’ of goed onderzoek is, wordt het een ander verhaal. Dan gaat de instrumentele perfectie van het meet- en verantwoordingssysteem heersen over de inhoud. Dan wordt systemische perfectie belangrijker dan inhoudelijke kwaliteit.

Dat die dreiging niet denkbeeldig is, blijkt vooral in de verhoudingsgewijs grote inspanningen en investeringen die geleverd moeten worden om de verantwoording op orde te hebben. Het blijkt ook uit de druk om meer te presteren en jezelf voortdurend te verbeteren die veel mensen binnen de praktijk van het onderwijs en onderzoek steeds voelen. Alleen wie voor meer dan 100% beschikbaar is, toont voldoende ambitie om zich in dergelijke prestatie-systemen overeind te houden. Een voortdurende drang om beter te worden en grotere prestaties neer te zetten lijkt inherent aan deze benaderingswijze.

Deze formuleringen liggen heel dicht bij mijn opvatting dat het aan een authentiek professionele instelling eigen is dat de professional zich voortdurend wil verbeteren. Dan gaat het echter om de verbeteringen die worden bewerkstelligd in de harde kern waar het in ‘goed onderwijs’ en goed onderzoek om gaat. Dan gaat het om wat Alisdair MacIntyre de internal goods van deze social practices noemt (zie onder). Een eenzijdige fixatie op de external goods en de systemen om deze te optimaliseren, maakt dat de mens en diens betrokkenheid tot de kwaliteit van de dingen waar hij mee bezig is, naar de achtergrond verdwijnt.

Dit brengt mij tot de volgende conclusie: elk systeem is maar beperkt in staat om een werkelijk dienstbare bijdrage te leveren aan de ‘interne kwaliteit’ van sociale praktijken. In plaats van die systemen eindeloos te perfectioneren, zou er sprake moeten zijn van de aanvaarding van die beperkingen. Geen enkel systeem is perfect en kan de kwetsbaarheid van praktijken voor de morele kwaliteit en instelling van mensen opheffen (zie het Eliot-citaat hierboven).

### 3.2. Succes kun je meten, het goede alleen ervaren

<sup>4</sup> Deze uitspraak wordt toegeschreven aan Voltaire, *Dictionnaire Philosophique*, 1764.

In aansluiting op het voorafgaande hoop ik duidelijk gemaakt te hebben dat het bij meetbare grootheden altijd gaat om ‘uiterlijke factoren’. Onder ‘uiterlijke factoren’ versta ik nadrukkelijk niet: irrelevante factoren. Ik versta er slechts onder dat de relevantie van deze factoren (of indicatoren) afgeleid is. Zij proberen iets te zeggen over de inhoudelijke kwaliteit van activiteiten door die te operationaliseren met behulp van ‘uiterlijk waarneembare’, telbare of meetbare indicatoren. Zo kunnen intenties worden afgelezen aan de hand van bijvoorbeeld frequenties waarin waarneembare gedragingen voorkomen die uiting (zouden kunnen) zijn van de genoemde intentie. Het ene is echter niet tot het andere herleidbaar.

Neem opnieuw het tellen van publicaties voor de vaststelling van de onderzoekskwaliteit. De bedoeling is natuurlijk dat het tellen van het aantal publicaties iets zegt over de kwaliteit van wat in die publicaties wordt beweerd of aangetoond. En het zal duidelijk zijn, dat daar enig verband tussen bestaat. Immers, er is reden om aan te nemen dat hoe interessanter en relevanter een artikel, hoe gemakkelijker men er toe zal besluiten het ook te publiceren. Toch zal ieder meteen ook toestemmen dat het verband tussen die twee niet echt noodzakelijk is. Hoe vaak komt het niet voor dat het van modes of hypes afhankelijk is welke artikelen het gemakkelijkst geplaatst worden. Wat zegt het aantal publicaties over de inhoud ervan? Op zichzelf niet veel.

Omdat men wel aanvoelt dat de indicatoren slechts bij benadering iets zeggen over de inhoudelijke kwaliteit waarin je uiteindelijk inzage wilt verkrijgen, kan men aanvullende maatregelen nemen om de meetresultaten nog dichter te laten aansluiten bij datgene wat je wilt toetsen. Bijvoorbeeld door niet simpelweg naar het aantal publicaties te kijken, maar daar bijvoorbeeld criteria als ‘blinde beoordeling’ (peer review) en een wegingsfactor voor het gezag van het publicatiemedium aan toe te voegen. Zo is een publicatie in een blad met een hoge internationale reputatie hoger aangeschreven dan een blad dat alleen maar in één of enkele landen bekend is. Dergelijke maatregelen zorgen er voor dat de indicatoren een nog betrouwbaarder zicht bieden op de kwaliteit die men in beeld probeert te krijgen. Maar ook aan deze verfijningen kleven ontegenzeggelijk weer beperkingen. Iedereen die er wel eens mee te maken heeft gehad, weet dat de beoordelingen van twee onafhankelijke beoordelaars ver uiteen kunnen lopen. Dus ook een maatregel als deze loopt er uiteindelijk op uit dat het ‘uiterlijke gegeven’ (de formele vaststelling) dat een artikel peer reviewed is voor de kwaliteitstoetsing het enige is wat men in handen heeft om over de inhoudelijke kwaliteit van de opbrengsten van een onderzoeksgroep iets te zeggen.

Gevolg van deze ‘veruiterlijking’ is, dat de actoren zich steeds meer kunnen gaan richten de uiterlijke eisen: verbetering van de waarneembare en meetbare opbrengsten van bepaalde activiteiten worden dan zelf een drijfveer, een incentive.

Hoe men de inhoudelijke kwaliteit van activiteiten ook meetbaar probeert te maken op basis van uiterlijke resultaten of prestaties, daarmee worden tegelijk altijd incentives (prikkeles) gecreëerd. En het systeem heeft de neiging zich naar deze incentives te richten. Als het aantal blind beoordeelde publicaties belangrijk is voor de beoordeling van onderzoek, dan gaan onderzoekers hun best doen zoveel mogelijk van deze publicaties te maken op basis van zo weinig mogelijk onderzoek. Dat leidt tot het uitmelken van onderzoek voor publicaties en tot allerlei inspanningen van onderzoekers om hun naam aan zoveel mogelijk publicaties te verbinden. Bovendien leidt het er in onderzoeksgroepen toe dat niet

de mensen met de grootste inhoudelijke vakbekwaamheid, maar degenen met de handigste strategie om publicaties te genereren het meeste gezag verwerven.

Moet hieruit geconcludeerd worden dat meten van gering nut is? Integendeel. Meten, het kritisch volgen van de effecten van interventies en de opbrengsten van bepaalde activiteiten is van grote betekenis. Mensen zijn alleen maar in staat gestelde doelen te realiseren, wanneer zij bereid zijn hun handelingen overeenkomstig te evalueren en kritisch te bekijken.

Het probleem is niet het meten als zodanig, maar de vraag in hoeverre het toetsen en meten nog beantwoord aan de bedoeling ervan. Alleen wanneer dat zo is, kan ervoor gezorgd worden dat de misleidende werking van systeemgebonden incentives, die gegeven is met het toetsen op basis van meet- en telbare indicatoren, onder controle gehouden wordt. Anders gezegd: voortdurend zou de vraag gesteld moeten worden of de manieren waarop wij de kwaliteit van onze activiteiten proberen te borgen wel voldoet en de daarin geïnvesteerde middelen en tijd rechtvaardigt.

Ik denk dat dit betekent dat we in de toekomst in de richting van meer kwalitatieve vormen van toetsing zullen moeten werken. Voor de systematiek van de beoordeling van de kwaliteit van onderzoek betekent dit bijvoorbeeld dat er weer meer aandacht moet zijn voor een meer inhoudelijke beoordeling van de bijdrage die een onderzoeksgroep levert aan de ontwikkeling van wetenschap en samenleving. Die laatste beoordeling laat zich uiteindelijk nooit objectiveren, omdat deze afhankelijk is van normatieve en morele uitspraken over vragen als wat onder goed leven en goed samenleven moet worden verstaan. Het heeft er alle schijn van dat de toegenomen verlegenheid met de behandeling van dit soort vraagstukken in het publieke domein heeft geleid tot een eindeloze versterking van schijnbaar geobjectiveerde beoordelingssystemen en de vertekende incentives die daaraan verbonden zijn. Omdat wij onze eigen en elkaars inhoudelijke beoordelingen niet meer vertrouwen, nemen wij onze toevlucht tot geobjectiveerde beoordelingssystemen. Consequentie daarvan is dat wij minder op kwalitatieve en meer op systemische verbeteringen inzetten. Onderzoeksgroepen zijn wereldwijd bezig met het verhogen van hun onderzoeksoutput, in plaats van het leveren van een kwalitatief goede bijdrage aan de ontwikkeling van wetenschap en samenleving. Want de plek op de internationale ranglijst van beste instellingen zegt binnen het systeem meer dan een inhoudelijk oordeel over de kwalitatieve bijdrage van een universiteit aan de samenleving.

Het behalen van succes (een voetbalwedstrijd winnen; het beste kwartet van het land worden) kan je een goed gevoel opleveren. Toch ligt de echte bevrediging uiteindelijk in de ervaring dat je met iets goeds of moois bezig bent geweest.

### 3.3. Systeemdwang leidt tot succesdwang

Het is mijn indruk dat de verzelfstandiging van beoordelingssystemen gericht op de vaststelling van de kwaliteit van menselijk handelen in professionele praktijken de oorzaak is van het feit dat steeds meer professionals een diepgaande vervreemding ervaren tussen hun vakbekwaamheid en de feitelijke inrichting van de professionele praktijk. Waar beoordelingssystemen dienstbaar zouden moeten zijn aan de versterking van het professionele zelfvertrouwen, worden professionals steeds onzekerder over de juiste

invulling van hun vak. Bovendien wordt ratachtig gedrag (Schrijvers 2002) sterk gestimuleerd. Die collega's die er handigheid in hebben het systeem naar hun hand te zetten, lijken binnen organisaties vaak het meest succesvol.

Deze systeemgerichte inrichting van veranderings- en verbeteringsprocessen is volgens mij één van de oorzaken van het feit dat veel professionals een zekere 'verander-moeheid' vertonen. Het lijkt erop dat handelen in professionele praktijken nooit goed genoeg is en altijd beter kan.

Nu is dat laatste een waarheid als een koe: één van de kenmerken van professioneel handelen is dat het altijd beter kan. En dat de impuls om zichzelf te verbeteren daarmee één van de basiskenmerken van professionaliteit is: een professional die zichzelf niet wil verbeteren is geen professional.

Maar het is wel goed om twee mogelijke 'verbeteringstrajecten' van elkaar te onderscheiden. Je zou wellicht kunnen onderscheiden tussen verbeteringstrajecten die zich oriënteren op wat Alisdair MacIntyre (2007) de internal goods van een bepaalde praktijk heeft genoemd en verbeteringstrajecten die op de external goods zijn georiënteerd.

Ik neem het voorbeeld van een strijkkwartet. Een strijkkwartet bestaat doorgaans uit een eerste en tweede violist, een altviolist en een cellist. Doordat iedere instrumentalist een eigen stem vertegenwoordigt, komt het in een strijkkwartet extreem aan op goed samenspel. Als een strijkkwartet zich voorbereid op de uitvoering van een stuk van bijvoorbeeld Schubert, dan is er voortdurend sprake van een gezamenlijk streven zich te verbeteren. De verschillende leden van het kwartet zijn voortdurend verwickeld in een proces van onderlinge afstemming, ook in kwalitatieve zin. De iets minder getalenteerde spelers oriënteren zich steeds op het spel van de meest getalenteerde om het niveau van de uitvoering zo hoog mogelijk te krijgen. Al wedijverend dagen de leden van het strijkkwartet elkaar uit teneinde tot een zo mooi mogelijke uitvoering te komen.

Deze manier van zichzelf professioneel verbeteren heeft een geheel ander karakter dan de poging om het beste kwartet van de stad, het land of van de wereld te worden. Natuurlijk is niets mooier dan in een wedstrijd tussen verschillende kwartetten (op welk niveau dan ook) de eerste prijs te winnen. Zeker wanneer die prijs wordt uitgereikt door een zeer vakbekwame jury. Bovendien is de inhoudelijke beoordeling van de kwaliteit van het spel van de verschillende kwartetten in het geval van dit soort wedstrijden over het algemeen redelijk feilloos en unaniem: er komen altijd wel enkele kwartetten duidelijk als de beste bovendien. Voorbeeldig dus als het gaat om de beoordeling van de inhoudelijke (in dit geval: esthetische) kwaliteit van professioneel handelen.

Tegelijk kan het streven om 'het beste kwartet' te worden voor veel kwartetten ontmoedigend zijn. Er kan tenslotte maar één kwartet het beste zijn. Misschien dat er nog twee kwartetten een 'eervolle vermelding' krijgen, maar dat is het dan ook. Er zijn vermoedelijk talloze kwartetten die nooit tot de wereldtop zullen kunnen gaan behoren. Maakt dat de kwaliteit van hun spel minder waardevol? Kunnen zulke kwartetten maar beter stoppen met hun pogingen steeds beter te spelen? Ik denk dat iedereen het met mij eens zal zijn dat dit niet zo is: ook het prachtige spel van die andere kwartetten blijft waardevol. Net als hun streven naar verbetering van blijvende waarde is.

Hoogstens geldt voor deze kwartetten, dat zij zich in hun streven steeds beter te worden maar zo weinig mogelijk moeten laten belemmeren door internationale ranglijstjes van top-kwartetten.

Wellicht zou je beide vormen van 'streven naar verbetering' als volgt kunnen typeren: de eerste vorm is een streven naar excellentie omdat het samenspel in een kwartet een collectief goed is. Omdat men het gezamenlijk 'goed' van het samenspel wil ervaren, streeft men naar voortdurende verbetering van dat goed. Of nog weer anders: omdat men het samen goed heeft, streeft men naar verbetering.

De tweede vorm is een streven naar excellentie om de beste te zijn. Ook hier is het samenspel binnen het kwartet een collectief goed. Maar hier wordt de verbetering van de kwaliteit ervan vooral ingezet om de beste te worden. Het spel zoals het is, is niet goed genoeg. Het moet beter om de beste te worden. Op zich is dat niet verkeerd: je mag daarnaar streven. Maar de verbeteringsimpuls is wel een andere. En het kan een destructieve uitwerking gaan hebben als je alle kwartetten aan diezelfde verbeteringsimpuls zou onderwerpen.

Als je je richt naar het systeem, dan is succesdwang je lot. Als je de kwaliteit van je onderwijsinstelling laat afhangen van wat de instrumenten meten en welke plek je op basis daarvan zult gaan innemen op de ranking, dan word je vanzelf iemand die gaat jagen op de scores. Het alternatief is ervoor te zorgen dat wat je zelf onder 'goed onderwijs' verstaat als maatstaf te nemen voor de toetsing van je prestaties. Zorg dat je de eerste wordt in je eigen ranking.

### 3.4. Excelleer in het goede, niet in succes

Met de laatste opmerkingen ben ik gekomen bij mijn stelling, dat het beter is te excelleren in het goede dan in succes. Daarbij definieer ik 'succes' als het optimaal voldoen aan de imperatieven van beoordelingssystemen, terwijl ik het 'goede' zou willen definiëren in termen van het optimaal voldoen aan de bedoeling van de professionele praktijk waarin je werkzaam bent. Succes is bijvoorbeeld dat een onderzoeksgroep een duidelijk stijging heeft kunnen bewerkstelligen in het aantal peer reviewed publicaties. Het goede is dat diezelfde onderzoeksgroep een belangrijke inhoudelijke bijdrage heeft kunnen leveren aan de ontwikkeling van wetenschap en samenleving.

Zolang het streven naar het goede wordt bevorderd door het streven naar succes is daar niks mis mee. Integendeel. Maar het is wel goed in te zien, dat het samengaan van die twee niet vanzelfsprekend is. Waar het streven naar het goede niet wordt gehinderd door het streven naar succes, is het vaak goed om beide sporen tegelijkertijd te blijven bewandelen. Niet het minst omdat succes vaak erg belangrijk is om middelen binnen te krijgen ter versterking van het streven naar het goede.

Zorgelijk wordt het waar het streven naar succes het streven naar het goede in de weg gaat staan of waar streven naar succes betekent dat het goede daaraan wordt opgeofferd. De vraag is natuurlijk wanneer dat het geval is. En de voortgaande discussie over de vragen die ik in mijn verhaal aan de orde stel, zal voornamelijk over deze vraag moeten gaan: wanneer is streven naar succes schadelijk voor het streven naar het goede? Of anders gezegd: wanneer is er sprake van dat het streven naar het goed wordt opgeofferd aan

het streven naar succes? Mijn indruk (maar meer dan een indruk is het niet) is dat dit veel vaker gebeurt dan ons lief is.

Ik ga mij hier niet wagen aan het expliciteren van criteria aan de hand waarvan je kunt zien of het streven naar succes het streven naar het goed in de weg staat. Wellicht is dat niet eens mogelijk. Want dit onderscheid heeft alles te maken met de intenties van mensen: waar maken wetenschappers, onderzoekers, leidinggevendens zich in hun professie hard voor? Zijn het mensen die een passie hebben voor hun vak of die vooral uit zijn op succes en de daaraan verbonden status? Hier blijkt vooral het karakter en de morele kwaliteit (de deugdzaamheid) van de actoren van belang: met welke bedoeling zetten zij zich in voor het optimaliseren van hun handelen?

Er is met betrekking tot dit onderscheid nog iets bijzonders aan de hand. Eerder heb ik er al op gewezen dat wie excelleert in succes in termen van de filosoof MacIntyre excelleert in het genereren van external goods, die zaken die niet tot de 'eigenlijke bedoeling' of de 'bestemming' van de praktijk waarin men werkzaam is behoren. Eigenschap van deze external goods is dat het streven naar excellentie daarin alle andere vakgenoten tot concurrenten maakt. Immers, er is er maar één die het beste kan zijn. Denk terug aan het strijkkwartet.

Wie daarentegen excelleert in de internal goods van een praktijk, maakt alle vakbroeders en -zusters blij. Want excelleren in de internal goods brengt in het delen het gemeenschappelijke niveau omhoog. Dat maakt het zo spanningsvol wanneer er commerciële belangen (external goods) gekoppeld worden aan sterk door inhoudelijke betrokkenheid gedreven praktijken (zoals kunst of wetenschap).

## 4. De praktijk van het onderwijs

### 4.1. De wending naar de praktijk van het onderwijs en vorming

Bovenstaand verhaal is tot nog toe nog betrekkelijk algemeen. In veel opzichten is het toepasbaar op een veelheid van sectoren en praktijken. Op de zorg niet minder dan op de publieke opinievorming of op het onderwijs. In het laatste deel van mijn verhaal wil ik mij echter meer expliciet op het onderwijs richten.

Velen die in het onderwijs werkzaam zijn klagen over een meet-, toets-, audits-, verantwoordings- of afrekencultuur. Dat kan aan de toetsen of de meetinstrumenten zelf niet liggen. Instrumenten doen normaliter geen vlieg kwaad. Het gaat natuurlijk om de mensen die deze instrumenten hanteren en de conclusies die zij eraan verbinden: hoe gaan mensen met de meetbare factoren van het onderwijs en de instrumenten die daarbij horen om?

Volgens mij is er in het onderwijs niets aan de hand zolang middelen om te toetsen en te meten en zolang de wens om verantwoording af te leggen dienstbaar zijn aan het bevorderen van 'goed onder-

wijs'. Dat wil zeggen dat iedereen die bij het onderwijs betrokken is, moet waken voor een cultuur waarin precies het tegendeel wordt bereikt, namelijk dat wat 'goed onderwijs' is, wordt gedefinieerd in termen van de middelen om te toetsen en te meten.

Een voorbeeld: wie de Citoscore wil gebruiken om te bekijken wat er binnen eigen school beter kan, doet iets wat heel goed is voor de bevordering van 'goed onderwijs'. Wie de Citoscore daarentegen wil gebruiken om schoolprestaties onderling te vergelijken, doet iets wat funest is voor de kwaliteit van het onderwijs.

De vraag is natuurlijk waarom dat laatste, die omdraaiing van verhoudingen waarbij het middel belangrijker wordt dan het doel, zo vaak voorkomt. In het voorafgaande heb ik daarvan een verklaring proberen te geven. Het ontbreekt ons blijkbaar aan lef en moed om in onze liberaal-pluriforme cultuur nog expliciet antwoord te geven op de vraag wat wij onder 'goed onderwijs' verstaan. En als wij er al antwoord op geven, houden wij ons antwoord zo algemeen en neutraal mogelijk (vgl. Den Bakker 2013). Zodat we niet in conflict komen met elkaars opvattingen. Met als gevolg dat wij voor de operationalisering van wat 'goed onderwijs' is al snel onze toevlucht nemen tot neutrale, procedurele middelen: de beste school is de school die op een lijstje van standaard meetbare factoren het beste scoort. Vervolgens gaan ouders in hun schoolkeuze massaal op dit soort lijstjes af, hetgeen deze lijsten in termen van Bruno Latour tot actoren maakt (Verbeek 2000, 180v.): de lijstjes bepalen naar welke scholen de kinderen worden gestuurd. Ouders volgen slaafs wat de lijstjes van hen vragen en scholen richten hun beleid in op het zo hoog mogelijk scoren op de lijsten.

Wat ons dus te doen staat is de discussie over wat 'goed onderwijs' is weer naar de voorgrond te halen. Zonder dat een school een expliciete opvatting heeft over wat zij onder 'goed onderwijs' verstaat kan zo'n school het nooit redden, hoe hoog zij ook staat op de ranglijsten. Je zou dit ook anders kunnen zeggen: een school moet er niet voor zorgen dat zij zo hoog mogelijk in allerlei algemene rankings scoort, maar zij moet ervoor zorgen dat zij het hoogste scoort in haar eigen ranking, dat wil zeggen in een lijst van scholen die het beste voldoen aan haar eigen maatstaven voor wat 'goed onderwijs' is. Daarbij is het natuurlijk zo dat elke definitie van 'goed onderwijs' wrijft en schuurt. Het kan haast niet anders dan dat ouders en professionals het over die vragen regelmatig maar moeilijk eens kunnen worden. Het is daarom onvermijdelijk dat er scholen ontstaan met heel uiteenlopende profielen. Misschien wel zo uiteenlopend, dat ze haast niet meer in één lijstje passen.

### 4.2. 'Goed onderwijs'

Laten we eens een proeve van een dergelijke discussie voeren. Ik citeer twee omschrijvingen van de pedagogische opdracht van de school, beide met een verwijzing naar het werk van Hannah Arendt: "De pedagogische opdracht van de (...) school is geen andere dan van andere vormen van opvoeding en onderwijs, namelijk de kinderen voorbereiden op de wereld. Of zoals Hannah Arendt het formuleert: een nieuwe burger te worden in een oude wereld. Volgens Arendt moet elke volwassen generatie de volgende generatie leren hoe zij later op hun beurt de oude wereld weer op een nieuwe manier op orde kunnen brengen" (Doornenbal 2012, 222,223; vgl. Berding 2009; Furedi 2009).

Biesta spreekt hier van de persoonsvormingsfunctie van het onderwijs: “onderwijs (is) pas goed pedagogisch onderwijs (...), wanneer het altijd ook de zelfstandigheid van degene die onderwezen wordt in overweging neemt (Biesta 2011, 21v.).

Beide omschrijvingen blijven nog tamelijk abstract en algemeen. De eerste legt alle nadruk op burgerschap, de tweede op individuatie. Beide omschrijvingen lijken goed verenigbaar: een persoon moet gevormd worden tot een volwassene die zelfstandig verantwoordelijkheid kan nemen voor de wereld waarin hij leeft.

Stel dat we deze twee, tamelijk abstracte omschrijvingen overnemen, dat kun je daar meteen aan af zien, dat het onmogelijk is een neutrale definitie van ‘goed onderwijs’ te geven. Immers, wanneer voldoet een persoon aan bovengenoemde omschrijving? Om een persoon tot de bedoelde volwassene te kunnen vormen is zowel een visie op goed leven vereist als een visie op de weg die afgelegd moet worden om een dergelijke volwassene te vormen.

Voordat ik verder invulling geef aan deze algemene omschrijvingen, wil ik eerst nog waarschuwen voor een valkuil in het expliciteren daarvan, namelijk dat men visie heel intellectualistisch of cognitief opvat. Een visie op het goede leven is niet zozeer een opvatting (overtuigingen of beliefs) over wat een goed leven is, maar veeleer een weten hoe je een goed leven voert: hoe moet je goed leven en wat is daarvoor nodig? Deze zienswijze heeft tegelijk belangrijk consequenties voor de weg waarlangs je een volwassene in wording moet vormen. Mede geïnspireerd door de Amerikaanse filosoof James K.A. Smith zou je kunnen zeggen: onderwijs is geen kwestie van informeren, maar van formeren, het ingespeeld raken in practices en rituals of liturgies (Smith 2009).

Om met de vraag naar het goede leven te beginnen: in een moderne, pluriforme samenleving is er sprake van zeer uiteenlopende opvattingen of visies op het goede leven. Daarbij moeten deze visies worden opgevat als social imaginaries in de zin van Charles Taylor (Taylor 2007). Taylor vat deze op als gericht op het menselijk vermogen tot “‘understanding’ that is embedded in practices”. “So imaginary also hints at a more embodied sense of how we are oriented in the world. The imaginary is more a kind of noncognitive understanding than a cognitive knowledge or set of beliefs” (Smith 2009, 65). Ik beperk mij hier voor een begin van een uitwerking daarvan tot het thema burgerschapsvorming.

### 4.3. Burgerschapsvorming

Sinds enige tijd wordt burgerschapsvorming explicieter op de agenda gezet van de school. Kijken we naar de hierboven geciteerde omschrijvingen van ‘goed onderwijs’ dan blijkt dat je het gehele onderwijs met Hannah Arendt als burgerschapsvorming zou kunnen typeren. Toch lijkt de wettelijke opdracht daartoe enger, beperkter.

De wet van 9 december 2005 regelt de verplichting voor scholen voor primair en voortgezet onderwijs en de expertisecentra om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving. Op 1 februari 2006 is deze wet in werking getreden.

De wettelijke opdracht aan scholen om actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen is vastgelegd in een aantal wetsartikelen en luidt:

“Het onderwijs:

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten” (Inspectie 2006, 4).

Voor scholen betekent dit dat zij vanaf de ingangsdatum van deze wettelijke maatregel verplicht zijn om in hun onderwijs aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Actief burgerschap verwijst naar de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren; sociale integratie verwijst naar deelname van burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur.

Wat opvalt in deze opdracht aan het onderwijs en de formulering daarvan is, hoezeer deze wet de tijdgeest ademt. Het gaat in de wet om de bevordering van ‘actief burgerschap’. De wet wordt in dezelfde tijd geformuleerd als de Wet Maatschappelijke Ondersteuning die sterk op ‘actief burgerschap’ is gericht. Daarnaast wordt veel nadruk gelegd op de ‘integratie-problematiek’: van allochtonen wordt verwacht dat zij zich stevig integreren in de Nederlandse samenleving. Anders gezegd: de politiek geeft aan de scholen de opdracht twee belangrijke politieke doelstellingen van dat moment te realiseren.

Beide opdrachten hebben een belangrijke morele component. Voor het eerste onderdeel, de bevordering van ‘actief burgerschap’, komt deze morele component goed tot uitdrukking in de titels van een aantal publicaties waarin deze beleidsdoelstelling kritisch wordt bekeken. Ik denk aan titels als Handboek moraliseren (Tonkens e.a. 2006) of Brave burgers gezocht (Verhoeven e.a. 2010). Na jaren waarin de overheid ideologie uitdroeg dat de overheid zich neutraal moest opstellen en zich van ieder moreel oordeel zou moeten onthouden, komt de overheid aan het begin van de 21e eeuw toch weer sterk moraliserend terug.

Dat geldt niet alleen voor het ‘actieve burgerschap’, maar ook voor het integratievraagstuk. Hier lijkt de centrale inzet toch vooral te zijn dat mensen die afkomstig zijn uit andere godsdiensten en culturen zich in hoge mate zouden moeten aanpassen aan de normen en waarden van de Nederlandse samenleving. Vooral onder druk van populistische politieke partijen wordt de plek die deze mensen in onze samenleving innemen minder vanzelfsprekend en worden er meer eisen aan hen gesteld. Ook deze trend kan als een vorm van moraliseren worden geduid. Mellink heeft dit in zijn proefschrift onder woorden gebracht met de zinsnede: “worden zoals wij”. Aan allochtonen wordt de opdracht meegegeven zo te worden als wij - Nederlanders - zijn. Maar hoe zijn Nederlanders? Onze allochtone koningin kon er destijds - nog als prinses - niet achter komen: “De Nederlander bestaat niet”, een uitspraak die haar niet in dank werd afgenomen.<sup>5</sup>

Hoe meer complex deze integratie-moraal is, laat Mellink zien aan de hand van de groepsdwang die achter de individualiseringstrend schuilgaat: “Door dit historische proces tegen het licht te houden, heb ik willen aantonen dat de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving geen ont-hechting tussen individu en samenleving heeft opgeleverd. In veel opzichten is ‘individualisering’, de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving, juist een groepsvormingsproces geweest waarmee het verbindende zelfbeeld van Nederland als geïndividualiseerde samenleving stap voor stap is opge-tuigd. Dit zelfbeeld kon ontstaan omdat een grote groep mensen daarin ging geloven” (Mellink 2013, 241). Gevolg van dit dominante groepsvormingsproces is dat andere, veel minder dominante groepen, steeds meer in een uitzonderingspositie terecht kwamen: “Dat ideaal mondde uit in collectieve individualiseringsdrang, waarbij Nederlanders idealen van vrijheid en verantwoordelijkheid beleden, maar nieuwkomers als onverantwoordelijke burgers onder curatele plaatsten”.

Wat hieruit naar voren komt is dat uit het dominante burgerschapsideaal, dat op een impliciete manier aanwezig is in de wettelijke opdracht voor scholen om aan burgerschapsvorming aandacht te geven, een specifieke opvatting van het goede leven spreekt. Een goed leven is volgens deze opvatting dat je een autonoom individu bent dat het eigen leven zoveel mogelijk volgens eigen, vrije keuzes kan inrichten, daarin het liefst zo min mogelijk gehinderd door tradities en groepscode. Maar juist deze levensopvatting kan een groepscode worden in de afwijzing van groepen die daar anders over denken.

Stond de ontwikkeling naar deze levensopvatting in de laatste decennia van de 20e eeuw nog vooral in het teken van de emancipatie, rond de eeuwwisseling veranderde dat perspectief en stond de discussie steeds meer in het teken van onze nationale identiteit. Mensen uit andere landen die zich in Nederland willen vestigen moeten nu aan ‘inburgeringsvoorwaarden’ voldoen. Zij worden getest op de mate waarin zij bereid en in staat zijn zich te ‘integreren’. Dat ‘integratie-paradigma’ leidde ertoe dat de discussie er één werd van wie er wel en niet bij hoort: “word als wij, dan hoor je erbij” (vgl. Schinkel 2007, 2008).

Wat bovenstaande duidelijk maakt, is dat weliswaar algemeen erkend wordt dat burgerschapsvorming een belangrijke taak is van het onderwijs (zie ook: Nussbaum 2013), maar dat de invulling ervan richtingsgevoelig is, afhankelijk van de zienswijze (social imaginary) op het goede leven die mensen of groeperingen huldigen. En dus is er volop behoefte aan een intensief debat over ‘goed onderwijs’. Maar in plaats van het voeren van dat debat zie je partijen hun best doen zoveel mogelijk aan de standaard vereisten te voldoen. Anders gezegd: het Nederlandse onderwijsveld is veel te gehoorzaam en laat veel mogelijkheden om zich te onderscheiden in het bieden van ‘goed onderwijs’ liggen.

Als lectoraat willen wij scholen graag helpen om die discussie over wat zij zelf onder ‘goed onderwijs’ verstaan te voeren. Bij die discussie moeten - als het even kan - verschillende partijen betrokken zijn. Niet alleen directies en leerkrachten, maar ook ouders. Verder kunnen ook anderen die op de één of

andere wijze bij de school betrokken zijn een plek krijgen in de deelname aan deze discussie. Bijvoorbeeld wanneer de school ervoor kiest om ook een duidelijke rol te willen spelen in de wijk van vestiging. Of wanneer de school zich op specifieke groepen in de Nederlandse samenleving wil richten.

Daarbij moet steeds het eigen karakter van de school het uitgangspunt blijven als een plek waar kinderen op hun toekomstige verantwoordelijkheid voor de wereld en de samenleving worden voorbereid door de hen voorafgaande generaties. Wat is er voor nodig om kinderen die plek te kunnen bieden? Masschelein en Simons zetten met betrekking tot die vraag “het eigentijdse verhaal” van “productieve tijd, inzetbaarheid en deskundigheid” tegenover het “oneigentijdse verhaal” van “vrije tijd, spel-ruimte en amateurisme”. Zij sluiten daarmee aan bij de oorspronkelijke betekenis van het Griekse woord ‘scholé’: vrije tijd. De school maakt ten behoeve van kinderen tijd vrij voor studie en oefening (45). Die tijd moet beschermd worden tegen andere claims van buitenaf. Daarnaast is de school in dit oneigentijdse verhaal “speelruimte van de samenleving” (47). Met die speelruimte wordt onder andere gezinspeeld op het feit dat het echte leven binnen de school wordt ‘nagespeeld’ op een manier waarin men nog gevrijwaard is van de consequenties die hetzelfde handelen zou hebben in de echte samenleving. Ten slotte contrasteren Masschelein en Simons het eigentijdse vertoog over de deskundigheid van de professional met het oneigentijdse verhaal van de professional als amateur: “Het is het verhaal waarin niet de kennis en de methode op de voorgrond staat, zoals voor de deskundige, maar zorg en liefde. Of nog anders, en een beetje provocerend geformuleerd: een leerkracht is geen professional / deskundige, maar amateur, liefhebber” (49; vgl. Hoogland 2011). Wellicht is het tegen de achtergrond van dit ‘oneigentijdse verhaal’ beter om over het gesprek in plaats van de discussie over ‘goed onderwijs’ te spreken. Een gesprek waarin de eigenheid van de school gerespecteerd wordt, maar tegelijk duidelijk wordt op welke manier mensen samen met de school toekomstige generaties van verantwoordelijke mensen willen vormen.

#### 4.4. ‘Goed onderwijs’ en de geest van vernieuwing

Streven naar ‘goed onderwijs’ betekent dat er aan vernieuwing van het onderwijs een grens getrokken zal moeten worden. De vraag zal gesteld moeten worden waarom in het besef van velen ‘verbetering van het onderwijs’ automatisch ‘verandering’ betekent. Woorden als ‘verandering’, ‘vernieuwing’ of ‘innovatie’ doen het goed in onze zich moderniserende wereld. Het zijn woorden die de moderniteit altijd hebben vormgegeven. Het woord ‘modern’ drukt niet zozeer een periode uit de geschiedenis aan, maar vooral een streven om ‘up-to-date’ te zijn. Vandaar dat een uitspraak als ‘verandering is de enige constante’ een spreekwoordelijke aanduiding is van dat streven.

Wie echter uitgaat van het streven naar ‘goed onderwijs’, zal hier al snel een pas op de plaats willen maken. Immers, vanuit dat streven is de eerste vraag natuurlijk of verandering wel goed is. En dan moet je vaststellen dat veel veranderingen in het onderwijs weinig effectief zijn gebleken.

In 2008 bood de Parlementaire Commissie Onderwijsvernieuwingen (kortweg: de Commissie Dijsselbloem) haar rapport Tijd voor onderwijs aan de voorzitter van de Tweede Kamer aan. In dit rapport werden een drietal majeure veranderingsoperaties in het onderwijs en het concept van ‘het

<sup>5</sup> *Toespraak van Prinses Maxima bij de presentatie van het WRR-rapport Identificatie met Nederland (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2007) op 24 september 2007.*

nieuwe leren' tegen het licht gehouden. De conclusies logen er niet om; harde woorden werden niet geschuwd. Zo werd er met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs gesproken van een "zorgwekkende trend" (128); een tekortschieten van de aan het beleid voorafgaande probleemanalyses; het opzadelen van het onderwijs met de opdracht maatschappelijke problemen op te lossen; het overladen van het onderwijs met ambities; de te grote rol die procesmanagers in het gehele vernieuwingsproces gespeeld hebben; gesloten beleidsvorming en tunnelvisie; gebrek aan wetenschappelijke onderbouwing; gebrek aan draagvlak en betrokkenheid van belangrijke stakeholders in het proces van beleidsvorming; en onduidelijke verdeling van verantwoordelijkheid tussen overheid en onderwijsveld.

Ook werd vastgesteld dat vernieuwingsprocessen over elkaar heen buitelden en er te weinig tijd werd genomen de vernieuwingen goed door te voeren. Het onderwijsveld werd met andere woorden op hol gejaagd, zonder dat er de ruimte bestond de veranderingen op een goede en effectieve manier door te voeren.

Je zou verwachten dat een dergelijke fundamentele kritiek zou leiden tot aanbevelingen die de 'zorgelijke trend' doorbreken. Kijk je echter naar die aanbevelingen, dan moet de conclusie al snel luiden dat er geen echt nieuwe wegen worden ingeslagen (Vleugeles 2008, Denessen 2008). De aanbevelingen hebben voornamelijk betrekking op het zorgvuldiger maken van het proces van verbetering. Verandering en vernieuwing blijft de norm, maar er moet meer tijd genomen worden om ze door te voeren en het proces moet zorgvuldiger worden uitgevoerd, begeleid en geëvalueerd. De aanbevelingen dringen dus aan op de perfectionering van het op verandering en vernieuwing gerichte proces, nauwelijks op het aard en karakter van de veranderingen en vernieuwingen zelf.

Opmerkelijk is in dit kader dat het rapport Dijsselbloem in zijn aanbevelingen voor een betere verantwoordelijkheidsverdeling tussen overheid en onderwijsveld spreekt over "het 'wat' en het 'hoe'": "De overheid moet haar verantwoordelijkheid voor het in heldere kaders vaststellen van het 'wat' hernemen. Wat verwachten we nu dat leerlingen op enig moment in hun schoolloopbaan kennen en kunnen? De wijze waarop deze kennis en vaardigheden worden overgedragen is primair aan de scholen. Over de onderwijsresultaten verantwoorden de scholen zich zowel naar de overheid als naar de direct belanghebbenden rond de school. Het pedagogisch-didactisch klimaat dient zowel op schoolniveau te worden besloten als te worden verantwoord. De overheid dient zich, anders dan in het verleden het geval was, hierin te beperken tot een faciliterende rol" (142/143).

In de taakverdeling tussen het 'wat' en 'hoe' ontbreekt de vraag naar het 'waarom', de vraag naar 'goed onderwijs'. Dat is een vraag die zowel vanuit de politiek als vanuit het oogpunt van de vrijheid van onderwijs uiterst relevant is, maar in het rapport dus niet of hoogstens impliciet aan de orde komt. Daardoor wordt de vraag naar het 'wat' (de inhoudelijke bepaling van wat "leerlingen op enig moment in hun schoolloopbaan kennen en kunnen" moeten en de wijze waarop de overheid toeziet of scholen daar aan voldoen) voornamelijk beantwoord in termen van functionele vereisten en het "meten van de kwaliteit: examens, toetsen en peilingen".

In de uitwerking hiervan vallen de termen 'objectief', 'objectiviteit' en 'objectiveren' veelvuldig.

Dat wil zeggen dat de commissie Dijsselbloem hoge verwachtingen heeft van de mogelijkheid om de kwaliteit van het onderwijs meetbaar te maken. In dat kader worden onder andere een aantal kanttekeningen geplaatst bij PISA. In dit Programme for International Student Assessment, onderdeel van de OECD, wordt een poging gedaan de onderwijskwaliteit internationaal vergelijkbaar te maken. In de aanbevelingen van het rapport wordt over de relatief goede score van het Nederlandse onderwijs het volgende gezegd: "De commissie heeft de indruk dat in het debat over de kwaliteit van ons onderwijs, teveel absolute waarde wordt toegekend aan de scoringslijsten van PISA waarbij aan de beperkingen van de onderzoeksmethode alsmede aan de beperkte vergelijkbaarheid van onderwijsstelsels voorbij wordt gegaan" (147). De conclusie daaruit luidt echter niet dat men dergelijke scores altijd met een zekere voorzichtigheid moet hanteren, omdat er nu eenmaal grenzen zijn aan het meetbaar maken van kwalitatieve criteria. Nee, de commissie beveelt aan "teneinde de internationale vergelijkbaarheid van onderwijsprestaties te verbeteren, in internationaal verband (EU of OESO) te komen tot betere, objectief vergelijkbare standaarden (...)" en om deelname aan dergelijke onderzoeken verplicht te stellen bij "steeds wisselende, representatieve steekproeven" "zodat een betrouwbaarder beeld wordt verkregen". De vraag naar het waarom van deze 'internationale vergelijkbaarheid' wordt niet gesteld, terwijl tegelijk weer blijkt dat de uitkomsten van dergelijk 'internationaal vergelijkbaar' onderzoek altijd gerelativeerd moet worden. Het moderne streven naar perfectie lijkt onuitroeibaar (vgl. The Guardian 2014; Thomas 2014).

Gaat het in het rapport Dijsselbloem om een paar grote, door de overheid geïnitieerde vernieuwingsprojecten, ook op meso- en micro-niveau vindt veel vernieuwing plaats. Waarbij één ding opvalt: de vernieuwing zelf staat niet ter discussie en wordt als onontkoombaar beschouwd. Tegelijk blijkt dat veel medewerkers in het onderwijs vernieuwingsmoe zijn. Een vernieuwingsmoeheid die overigens twee zijden heeft. Veel oudere collega's stralen een soort 'déjà-vu'-houding uit. Zij hebben het wel gezien. Een soort variatie op de Loesje-poster van enkele jaren geleden: "Veteranen op de werkvloer: Ik heb nog in de reorganisatie van '93 gevochten". Een veteranenhouding die veel jongere werkrachten in het onderwijs frustreert omdat het tot vastgeroeste situaties leidt. Maar er is ook sprake van een bredere vernieuwingsmoeheid, die eruit bestaat dat zoveel vernieuwing wel moet, maar niet ergens toe leidt. Het type vernieuwing waarvan een groot deel van de medewerkers zich het 'waarom' afvraagt. Veel te weinig wordt de vraag naar het waarom van onderwijsvernieuwing ter discussie gesteld en door de onderwijsinstellingen op een steekhoudende manier beantwoord.

Een voorbeeld van dit laatste is de enorme invloed en impact van moderne informatie- en communicatietechnologie op het leven van kinderen en op ontwikkelingen in het onderwijs. Kinderen die hun examen voorbereiden door op Youtube geplaatste lessen van zeer vakbekwame docenten te volgen omdat men de lessen van de eigen reguliere docent niet volgen kon of wilde. Een toenemende roep om colleges als MP4 op internet te zetten, zodat studenten de colleges thuis met afstandsbediening op bed kunnen volgen. Maar ook allerlei nieuwe mogelijkheden om toetsen te houden of interacties tussen studenten te organiseren. Iemand die werkzaam is in het onderwijs en tegelijk digibeet is, voelt zich bij de huidige discussies over onderwijsvernieuwing al gauw een onbekwame docent. Maar ruimte om daar wat aan te doen wordt in veel gevallen onvoldoende geboden. Vermoedelijk is dat mede een gevolg van het feit dat het aan echte visie op de vraag wat deze nieuwe technologische ontwikkelingen betekenen voor het antwoord op de vraag naar wat 'goed onderwijs' is

onvoldoende wordt gesteld. In plaats van een antwoord op de vraag waarom vernieuwing moet, is vernieuwing a priori goed. Het is het formele dogma van een geloof dat geen inhoudelijke dogma's meer kent.

## 5. Waar moet het heen met het onderwijs?

Ik wil mijn verhaal afsluiten met een stevig pleidooi voor een permanent gesprek over 'goed onderwijs' die op verschillende niveaus plaats zou moeten vinden. Ik wil dat pleidooi echter vooraf laten gaan door een tweetal overwegingen.

De eerste overweging is dat het mij in mijn pleidooi niet gaat om het voeren van een gesprek dat op enig moment afgerond wordt en dan - volgordelijk - kan worden geïmplementeerd in nieuw beleid. Het gesprek over 'goed onderwijs' heeft namelijk een permanent karakter en moet op ieder moment gevuld kunnen worden met nieuwe ontwikkelingen en nieuwe inzichten. Het is de ruimte die men in een instelling neemt om elke verandering of beleidswijziging met elkaar te bereflecteren of te evalueren in het licht van de oorspronkelijke bedoelingen. Een ruimte die voortdurend opnieuw gecreëerd moet worden. Waar het in dat gesprek om moet gaan is ervoor te zorgen dat iedere systemische vernieuwing ingekaderd blijft in een discussie waarin de vraag naar het waarom van die vernieuwing binnen de eigen opvattingen rond 'goed onderwijs' aan de orde wordt gesteld. Anders gezegd: het gaat erom dat alle instrumenten die in het onderwijs gebruikt worden om bepaalde doelen te bereiken worden getoetst en geëvalueerd met betrekking tot de vraag of ze bijdragen aan de bedoeling van het onderwijs of aan 'goed onderwijs'. Velen zullen dat als een softe discussie beschouwen. Maar daarom is ze niet minder belangrijk of relevant dan andere, zogenaamd hardere opbrengsten van het onderwijs. De discussie over 'goed onderwijs' is precies zo hard als de context vraagt.<sup>6</sup> Soms zal de vraag naar 'goed onderwijs' leiden tot concrete maatregelen en de formulering van meetbare criteria. Soms is dat niet nodig en gaat het in de discussie veeleer om de beantwoording van de vraag waarom een bepaalde onderwijsvernieuwing wenselijk is en hoe die het beste kan worden ingezet en uitgevoerd. Op een goede wijze ingezet en georganiseerd kan vermeden worden dat deze discussie een abstract en vrijblijvend karakter houdt, door haar namelijk te koppelen aan concrete beslissingen en concreet beleid. Waar het om gaat is dat alle betrokkenen door de discussie een goed beeld hebben van het antwoord op de vraag waarom bepaald beleid wordt ingezet en uitgevoerd.

De tweede overweging is dat een gesprek over 'goed onderwijs' voor mij vergelijkbaar is met een gesprek over het goede leven in die zin, dat het daarin onvermijdelijk zal moeten gaan om de vraag hoe in het onderwijs om te gaan met het kwaad dat als versturende factor in ieder mens en in alle intermenselijke verhoudingen schuilgaat. 'goed onderwijs' is dus onderwijs dat rekening houdt met de macht van het kwade en de menselijke kwetsbaarheid daarvoor, en niet voor die 'plekken der moeite' (Kunneman 2013, 29) uit de weg gaat.

### 5.1. Het normatieve praktijkmodel.

In het vervolg van mijn betoog wil ik op het concept 'goed onderwijs' en de permanente discussie

(of dialoog) daarover ingaan aan de hand van het normatieve praktijkmodel zoals dat binnen de drie Christelijke Hogescholen die onderling verbonden zijn in het ZEG-verband<sup>7</sup> al enige tijd wordt gebruikt (Glas & Jochemsen 1997; Jochemsen e.a. 2006; Verkerk e.a. 2007, hfdst. 2 en 8; Hegeman e.a. 2011, hfdst. 2).

Het normatieve praktijkmodel is een poging om het dualisme tussen objectiviteit en normativiteit te doorbreken. In het moderne denken is een scherpe scheiding ontstaan tussen enerzijds waardenvrije, objectieve wetenschapsbeoefening en anderzijds morele en politieke discussie over wat wenselijk wordt geacht in het publieke, sociale en private domein. Ofwel: het gaat hier om de scheiding tussen 'is' en 'ought', 'Sein' und 'Sollen', 'zijn' en 'behoren'. Beide zaken moeten gescheiden blijven. Veel onderscheidingen in onze moderne samenlevingen zijn aan dit dualisme gerelateerd. Denk bijvoorbeeld aan de scheiding tussen het publieke en private domein, kerk en staat, wetenschap en politiek, natuur en moraal. Er zijn in de geschiedenis natuurlijk wel pogingen gedaan om dit dualisme te doorbreken. Denk bijvoorbeeld aan het natuurrecht denken dat er vanuit gaat dat morele verhoudingen uiteindelijk teruggaan naar een soort van natuurwetmatigheden of aan het naturalisme of materialisme waarin wordt beweerd dat moraal uiteindelijk natuurwetenschappelijk verklaard kan worden.

Eén van de in mijn ogen meest schadelijke gevolgen van dit dualisme is de strikte scheiding die is ontstaan tussen wetenschappelijke en morele vragen. Wetenschappers beroepen zich daarbij op hun objectiviteit en waardenvrijheid. Zij willen slechts weten. Daarbij hebben velen verder geen boodschap aan de vraag in hoeverre hun kennisvermeerdering ook goed is voor de maatschappij of eventueel schadelijke gevolgen zou kunnen hebben. Eerder zullen zij dat laatste niet voor hun verantwoordelijkheid houden. Of bepaalde toepassingen van hun kennis schadelijk zijn vinden zij een ethische vraag die maar door ethici behandeld moet worden. Zij houden zich als wetenschapper slechts bezig met objectieve kennisvermeerdering.

Deze scheiding kan grote gevolgen hebben voor de manier waarop mensen tegen professionaliteit aankijken. Natuurlijk beseft iedereen het verschil tussen wetenschappers en professionals, ook al zijn wetenschappers in een bepaald opzicht ook professionals, omdat zij professioneel bezig zijn met het ontwikkelen van wetenschappelijke kennis. Maar onder professionals verstaan wij primair mensen die op basis van wetenschappelijke, vaak nogal specialistische kennis handelen in de praktijk. Zij zijn om het zo te zeggen de toepassers van wetenschappelijke kennis. Daarbij zou al heel gemakkelijk een nogal instrumenteel beeld van de toepassing van die kennis kunnen ontstaan, namelijk dat professionals gewapend met een 'neutrale toolbox' vol instrumenten en methodieken (de wetenschappelijke kennis die zij door opleiding en training verkregen hebben) de praktijk ingaan om hun doelen te realiseren. Die doelen zijn natuurlijk verre van waardenvrij, zodat waarden pas een rol spelen in de discussie over de doelen waarmee professionals het veld in gaan.

Volgens het door ons omarmde normatieve praktijkmodel is dit een te simpele voorstelling van zaken. In dit model zijn die praktijken immers normatief gestructureerd. Een normativiteit die men in de wetenschappelijke analyse van deze praktijken niet simpelweg negeren kan. Hoezeer men in de wetenschap ook naar objectiviteit kan streven, toch zijn wetenschappen die zich met deze praktijken

<sup>6</sup> Vergelijk deze problematiek met wat de filosoof Ludwig Wittgenstein zegt over 'exactheid' (Wittgenstein 1971, par. 58, 68).

bezighouden door en door normatief (denk bijvoorbeeld aan de taalkunde, de economie en de sociale wetenschappen). Zij kunnen zich aan deze normativiteit niet onttrekken door haar over te laten aan de professionals bij de toepassing van de kennis alsof zij zich pas met de normatieve vraagstukken hoeven bezig te houden.

Het woord 'normatief' moet hier overigens breder worden opgevat dan 'ethisch' of 'moreel'. Eigenlijk kun je zeggen dat 'normatief' betrekking heeft op al het regelgeleide handelen van mensen. Neem bijvoorbeeld een wiskundesom: die kun je alleen oplossen door het volgen van bepaalde regels. Pas je die regels goed toe (normatief), dan kun je tot de juiste oplossing komen. Maar als je daarbij een vergissing maakt, komt de som niet uit. Dat laatste noemen wij weliswaar een fout, maar niemand zal het in zijn hoofd halen dat een morele fout te noemen. Een rekenfout kan wel een morele fout zijn als hij met opzet gemaakt wordt, bijvoorbeeld om iemand een hogere prijs te berekenen dan hij eigenlijk moet betalen. In dat geval spreken we echter van misleiding, niet van een rekenkundige fout. De definitie die in het normatieve praktijkmodel aan het concept 'sociale praktijken' gegeven wordt, is ontleend aan het boek *After virtue* van Alisdair MacIntyre (2007): "By a 'practice' I am going to mean any coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which goods internal to that form of activity are realized in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that human powers to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are systematically extended" (MacIntyre 2007, 187). Een verkorte Nederlandse weergave luidt als volgt: "praktijken zijn samenhangende vormen van sociaal gevestigde activiteiten waardoor mensen in onderlinge samenwerking proberen bepaalde doeleinden en waarden te verwezenlijken" (Jochemsen e.a. 2006, 9). De auteurs voegen daar nog het volgende aan toe: "iedere praktijk (kent) ook kwaliteitscriteria ... ('standards of excellence') die bepalen of iemand een goede beroepsbeoefenaar is of niet. Iedere praktijk wordt gedreven door het streven zowel te groeien in kwaliteit als in de realisering van doeleinden en waarden" (Jochemsen e.a. 2006, 9,10).

Aan deze definitie kun je direct zien dat zij goed aansluit bij wat ik eerder regelgeleid handelen noemde: "any coherent and complex form of socially established cooperative human activity". Mensen richten hun wereld in door overeenkomstig impliciete of expliciete regels te handelen en hun handelen onderling af te stemmen. Daarmee proberen zij doelen te bewerkstelligen. Om die te kunnen realiseren moet dat handelen aan bepaalde kwaliteiten voldoen, "standards of excellence". Opmerkelijk is daarbij dat aan deze praktijken een soort van permanent streven naar verbetering inherent lijkt te zijn: "human powers to achieve excellence (...) are systematically extended".

Verder is er in de definitie sprake van "goods internal to that form of activity". Het woord 'goods' is moeilijk te vertalen in het Nederlands. Procee spreekt van 'beloningen' (zie hieronder). Je zou ook van 'opbrengsten' kunnen spreken. Bepaalde 'opbrengsten' behoren specifiek bij een bepaalde praktijk. Zo leidt het onderwijs kinderen op tot een bepaald niveau.

Als je spreekt van internal goods is het voor de hand liggend te veronderstellen dat er daarnaast external goods bij praktijken behoren. MacIntyre beschrijft het verschil tussen beide soorten 'opbreng-

sten' als volgt: "There are thus two kinds of good possibly to be gained by playing chess. On the one hand there are those goods externally and contingently attached to chess-playing and to other practices by the accidents of social circumstance - in the case of the imaginary child candy, in the case of real adults such goods as prestige, status and money. There are always alternative ways for achieving such goods, and their achievement is never to be had only by engaging in some particular kind of practice. On the other hand there are the goods internal to the practice of chess which cannot be had in any way but by playing chess or some other game of that specific kind. We call them internal for two reasons: first, as I have already suggested, because we can only specify them in terms of chess or some other game of that specific kind and by means of examples from such games (otherwise the meagerness of our vocabulary for speaking of such goods forces us into such devices as my own resort to writing of 'a certain highly particular kind of'); and secondly because they can only be identified and recognized by the experience of participating in the practice in question. Those who lack the relevant experience are incompetent thereby as judges of internal goods" (188/189).

Procee vat dit aldus samen: "Bij een praktijk is (...) sprake van twee soorten 'goods':

1. Externe beloningen, zoals geld, prestige en macht. In hun verlengde zijn er verliezers en winnaars; het gevolg van de competitie om er beter van te worden.
2. Interne beloningen, die verbonden zijn met de aard van een praktijk; zoals schoonheid, elegantie, diepgang, originaliteit. Hier vindt competitie plaats, maar van een andere orde - om uit te blinken en om de praktijk verder te brengen. Het resultaat daarvan komt in principe iedere praktijkparticipant ten goede" (Procee 1997, 41).

Met betrekking tot wat tot dusver is uiteengezet, is het normatieve praktijkmodel voornamelijk ontleend aan MacIntyre. Dat verandert als we wat nauwkeuriger naar dit model gaan kijken. Dan blijkt al snel dat het normatieve praktijkmodel heel wat verfijnder is ingericht dan het toch wat grove onderscheid tussen internal en external goods bij MacIntyre.

Binnen het normatieve praktijkmodel wordt iedere praktijk gekenmerkt door een constitutieve en een regulatieve zijde. De constitutieve zijde heeft betrekking op de regelgeleide structuur van sociale of professionele praktijken. Daarin is een breed scala aan regels werkzaam. Een groot aantal regels hebben betrekking op de kernfunctie van de praktijk. In het normatieve praktijkmodel wordt dat de kwalificerende of bestemmingsfunctie van de betreffende praktijk genoemd. Naast deze kwalificerende functie worden nog een funderende functie en een scala aan faciliterende (of constitutieve) functies onderscheiden.

De funderende functie bepaalt of een bepaald verschijnsel een natuurlijke of een culturele herkomst heeft. En verder zijn er allerlei faciliterende functies die binnen het normatieve praktijkmodel op een zeer behulpzame manier van elkaar onderscheiden kunnen worden. Het onderscheiden daarvan kan van nut zijn voor het maken van afwegingen tussen de verschillende belangen die in sociale praktijken spelen.

Met betrekking tot de regulatieve zijde van sociale of professionele praktijken kan gezegd worden dat zowel de kennisvorming als de praktische vormgeving rond professionele praktijken een door overtuigingen ten aanzien van het goede leven geleid proces is. Niet alleen vormen regelgeleide

<sup>7</sup> ZEG staat voor Zwolle-Ede-Gouda en de drie daar gevestigde hogescholen: respectievelijk de GH, de CHE en Driestar Educatief.

praktijken normatieve contexten van handelen, maar zij zijn bovendien nog eens in hun ontsluiting en ontwikkeling afhankelijk van de normatieve gezichtspunten van waaruit wetenschappers en professionals binnen dergelijke praktijken denken en handelen.

MacIntyre's boek *After virtue* is feitelijk een pleidooi voor het eerherstel van de deugdethiek. Daarbij definieert hij deugden in termen van zijn ideeën over 'social practices': "A virtue is an acquired human quality the possession and exercise of which tends to enable us to achieve those goods which are internal to practices and the lack of which effectively prevents us from achieving any such goods" (191). De mens moet dus deugdzaam zijn om de internal goods van een sociale praktijk te kunnen realiseren. Ook die deugdzaamheid, de vorming en het onderhoud ervan horen thuis in deze regulatieve zijde van sociale praktijken.

## 5.2. Onderwijs als normatieve praktijk

Bram de Muynck heeft een mooie uitwerking gegeven van het onderwijs als een 'normatieve praktijk'. Daarmee gaat hij in op een discussie die al door MacIntyre zelf is begonnen. MacIntyre was namelijk van mening dat onderwijs geen 'social practice' in de door hem bedoelde zin kon zijn. Anderen zijn daarover het debat met hem aangegaan om het tegendeel aan te tonen: de opvattingen van MacIntyre zouden volgens hen juist uitstekend op de onderwijspraktijk kunnen worden toegepast (MacIntyre & Dunne 2002; Dunne 2003; Noddings 2003).

Als het internal good, of liever: de kern- of bestemmingsfunctie (ook wel: kwalificerende functie) van het onderwijs benoemt De Muynck vorming: "Als we vorming als de belangrijkste waarde of bestemming omschrijven, gaat het dus om de invloed van de volwassene op de leerling met het doel dat de leerling overeenkomstig zijn gaven en talenten gevormd wordt" (De Muynck, 65). Opvallend aan deze bestemmingsfunctie is dat deze samenvalt met de funderende functie van het onderwijs. Cultuurvorming is immers de basis van het onderwijs.

Naast vorming zijn er natuurlijk allerlei andere normatieve aspecten die spelen in de onderwijspraktijk. Zo heeft het onderwijs een belangrijke rol in het voorbereiden van een nieuwe generatie mensen op de arbeidsmarkt. Bovendien kost het onderwijs veel en is het een belangrijke werkverschaffer. Het onderwijs heeft een belangrijke economische betekenis. Toch is deze economische betekenis van het onderwijs altijd ondergeschikt aan de bestemmingsfunctie ervan (vgl. Nussbaum 2013). Wanneer vorming als de bestemmingsfunctie van het onderwijs ondergeschikt gemaakt wordt aan de economische betekenis ervan, gaat er structureel iets fout in het onderwijs.

Zo zouden meerdere aspecten te noemen zijn: het onderwijs heeft ook een belangrijke morele functie, zowel in de morele vorming als ook in de zorg die het onderwijs moet bieden aan kinderen binnen de context van de school. Het eerste - morele vorming - kan gezien worden als een onderdeel van de kern- of bestemmingsfunctie van de school. Die zorg is echter meer een randvoorwaarde: wil de school er in kunnen slagen een kind goed te vormen, dan is het belangrijk oog te hebben voor het welbevinden van het kind.

Al die normatieve aspecten of functies van het onderwijs worden in het normatieve praktijkmodel de constitutieve zijde van de praktijk genoemd: zij bepalen de structuur daarvan en staan daarbij steeds onder de leiding van de kern- of bestemmingsfunctie. Daarbij is het zaak dat in de beleids- en besluitvorming voortdurend rekening wordt gehouden met al die uiteenlopende normatieve functies. Zij moeten als het ware onderling in balans zijn. Dit wordt in het normatieve praktijkmodel de simultane realisering van normen genoemd. 'Goed werk' in de context van het onderwijs betekent dat je goed om kunt gaan met de uiterst complexe omgeving waarin het moderne onderwijs plaatsvindt.

Behalve een constitutieve zijde (de structuurzijde van het onderwijs) heeft het onderwijs ook een regulatieve zijde. Daaronder wordt verstaan dat het onderwijs altijd 'open staat' voor verdergaande ontsluiting en verbetering: onderwijs vernieuwt zich doordat de context en de mensen veranderen en doordat professionals in het onderwijs als het goed is gekenmerkt worden door een nieuwsgierige en onderzoekende houding. Wij noemen die zijde regulatief omdat deze ontsluiting en verbetering altijd richtinggevoelig is en opvattingen veronderstelt over wat mensen onder een goed leven en 'goed onderwijs' verstaan. Verbetering kan immers slechts plaatsvinden onder de leiding van dergelijke regulerende gezichtspunten. In die gezichtspunten komen de persoonlijke overtuigingen en ervaringen van de professionals die werkzaam zijn in het onderwijs onvermijdelijk mee.

De discussie of het gesprek over wat 'goed onderwijs' is, behoort tot deze regulatieve zijde van de onderwijspraktijk. Net als de aandacht voor de persoon van de professional, zijn of haar overtuigingen, deugdzaamheid en meesterschap.

Willen we ervoor zorgen dat het onderwijs aan zijn bedoeling beantwoordt, dan zullen we er met man en macht aan moeten werken dat de systeemwereld ondergeschikt wordt gemaakt aan de leefwereld. Dat we het streven naar de perfectionering van het systeem dienstbaar maken aan de bedoeling van het onderwijs. In termen van het voorafgaande betekent dat, dat het streven naar succes ondergeschikt moet zijn aan het streven naar het goede.

Binnen de Educatieve Academie van de GH is dit normatieve praktijkmodel als het conceptuele kader gehanteerd voor de ontwikkeling van een nieuw curriculum onder de titel *Onderwijs als normatieve praktijk* (Werkgroep Onderwijsontwikkeling 2011).

## 5.3. Over professionaliteit

Binnen de GH werken de drie lectoraten ('Zorg en zingeving', 'Samenlevingsvraagstukken' en 'Vormend onderwijs') samen in een gemeenschappelijk Kenniscentrum. Het centrale thema van dit Kenniscentrum is: 'bezielde professionaliteit'. Met dit thema wordt één van de kernen van het bovengenoemde 'normatieve praktijk-model' naar voren gehaald, namelijk dat professionele praktijken een normatieve structuur hebben. Professionals moeten zich niet "ook nog met ethiek bezighouden", maar moeten zich er ten volle bewust van zijn dat professionele praktijken doortrokken zijn van normativiteit. Dat betekent dat professionals naast hun deskundigheid en kennis deugdzaam mens moeten zijn, met een grote sensibiliteit voor de rol die hun persoon en hun morele en normatieve

overtuigingen spelen in de wijze waarop zij hun beroep uitoefenen. Een professional die zich alleen maar als deskundige of kennismonopolist opstelt, schept afstand. Juist door de inzet van de eigen persoon brengt de professional de relatie en het gesprek met de ander tot stand die wezenlijk zijn om zijn professionele doelen te kunnen verwezenlijken. Daar ligt datgene wat Freidson met de 'soul of professionalism' heeft aangeduid (Freidson 2001, 197v.). De professional is niet alleen een 'hoofd vol kennis', maar iemand die heel zijn persoon inzet om invulling te geven aan zijn beroep. Een beroep dat als een roeping beschouwd kan worden. Tonkens (2004) spreekt in navolging van Freidson (2001) zelfs van een 'seculiere roeping' om een term uit het sacrale domein ook voor niet-religieus georiënteerde mensen hanteerbaar te maken. Ikzelf heb dienaangaande in mijn eerste lectorale rede aan de GH gesproken van het onvervreemdbare amateurisme van de professional als iemand die 'liefhebber' is van zijn vak (Hoogland 2011).

Freidson en Tonkens pleiten voor een herwaardering van de professional om te voorkomen dat de professionele logica helemaal ondergeschikt wordt gemaakt aan de bureaucratische logica van de staat en de commerciële logica van de markt. Dat betekent dat professionals zich opstellen als de morele beschermers van de kennis en visie van waaruit zij dienstbaar willen zijn aan mensen. Mensen die fundamentele behoeften en - indien deze niet vervuld worden - noden kennen. Daarbij is het lang niet altijd zo dat mensen deze behoeften en noden zelf voldoende naar waarde kunnen schatten. Want om dat te kunnen heb je soms de kennis van deskundigen nodig. Zoals je in het onderwijs er ook niet mee kunt volstaan kinderen alleen dat te leren wat zij willen leren. Kan een kind immers al in voldoende mate overzien wat het leren moet om later in de samenleving een verantwoordelijke positie te kunnen innemen.

Precies hier wordt de precare balans zichtbaar waarmee een professional altijd te maken heeft: de vraag van de mensen die een beroep doen op de professional en de vraag achter de vraag die de professional op basis van zijn kennis en inzicht waarneemt als de werkelijke behoefte en nood van de cliënt. Het is die verhouding die van de professional vraagt om zowel goed te luisteren naar wat de cliënt behoeft, als ook om zelfvertrouwen om vervolgens op basis van de eigen beoordeling van de situatie te handelen. Dit maakt het beroep van professional werkelijk tot een roeping: een mooi maar vaak ook moeilijk en weerbarstig beroep. Een beroep dat alleen maar kan worden uitgeoefend als de betrokkene in de zin van MacIntyre ook over de nodige deugden beschikt: moed, eerlijkheid, bescheidenheid, luistervaardigheid, zachtmoedigheid, zelfbeheersing.

Ik wees al op Freidson. Hij is de auteur van het boek *Professionalism - The third logic* (2001). Tot dan toe, in de tweede helft van de 20e eeuw, was de 'professie-sociologie' erg kritisch over professies en professionalisme. Freidson behoorde tot die critici. In hun ogen waren professionals mensen die hun kennis monopoliseren en langs die weg macht uitoefenen. Zij proberen op basis van hun kennis-monopolie bevoegdheden te verkrijgen, die er vervolgens voor zorgen dat zij een grote mate van professionele autonomie verwerven en moeilijk controleerbaar zijn. Immers, door hun kennismonopolie kunnen professionals alleen maar onderling elkaars handelen beoordelen. In Nederland was bijvoorbeeld Hans Achterhuis in zijn boek *De markt van welzijn en geluk* (1984) een exponent van deze kritische bejegening van professionals.

Opmerkelijk is de omslag in het debat sinds het einde van de jaren '90 van de 20e eeuw. Dat was de tijd dat de 'Beroeps(z)eer'-discussie in Nederland opkwam. De focus in het debat verplaatste zich van de machtstoeëigening door professionals naar de 'onteigening' van professionals die hun beroep ontnomen zou worden: het onbehagen van de professionals. In die discussie moesten vooral de managers het ontgelden. Het is de tijd waarin maatschappelijke organisaties meer aan de marktwerking worden blootgesteld en de stijl van leidinggeven binnen deze organisaties meer gaat lijken op het management in het bedrijfsleven (New Public Management).

Aan de ene kant van het debat staan de ontevreden professionals die claimen dat hen hun beroep is afgenomen door een groeiende groep managers, die uitsluitend op systeemimperatieven zouden sturen en nauwelijks oog zouden hebben voor de inhoudelijke vragen en dilemma's waar de professionals voor gesteld worden. In plaats van de mens centraal te stellen, lijkt het deze managers te gaan om het halen van 'targets' of het realiseren van een zo hoog mogelijke productie. In termen van het hierboven geschetste normatieve praktijkmodel zouden managers vooral sturen op de faciliterende functies in plaats van op het voor een professionele praktijk kwalificerende functie. In de context van het onderwijs zouden de managers gaan voor de goede scores (aantal zittenblijvers, aantal geslaagden etc.), in plaats van de vormings-functie van het onderwijs centraal te stellen. De klacht van de professionals in deze discussie is dat zij niet meer voldoende ruimte krijgen om hun primaire taak, bijvoorbeeld de vorming van kinderen tot verantwoordelijke volwassenen, te kunnen vervullen. Ik vat deze positie samen met de zinsnede 'het onbehagen van de professional'.

Opmerkelijk is dat Eliot Freidson, één van de grote critici van het professionalisme in de 20e eeuw zich sinds het begin van de 21e eeuw bij dit kamp lijkt te hebben aangesloten. In zijn studie *Professionalism - The third logic* verdedigt hij de stelling dat professionals de 'logica' van hun beroep in bescherming moeten nemen tegen de dominantie van de logica's van bureaucratie en markt (Freidson 2004). Eigen aan die professionele logica dat de professional het werk beschouwd als iets wat in zichzelf waardevol is om te doen en niet primair een middel is om een bestaan te verwerven of om hogerop te komen: "Professional work can thus be a secular calling, a modern source of meaning and identity (...)" (Freidson 2001, 108).

Tegenover deze zienswijze staan degenen die vinden dat het een vertekenende voorstelling van zaken is om professionals en managers zo tegenover elkaar te plaatsen (Noordergraaf). In hun visie worden de posities van de professionals en van managers in de publieke dienstverlening teveel tegenover elkaar geplaatst. Vraag je beide groepen naar de ontwikkelingen waarover zij zich zorgen maken, dan hoor je vaak veel overeenkomende geluiden. Zij zien wel dat er sprake is van een sterke verzakelijking in de publieke dienstverlening, maar zijn minder geneigd deze trend alleen maar als negatief te duiden.

Recent is er opnieuw aandacht gekomen voor elementen van vakmanschap, meesterschap en ambachtelijkheid als onderdeel van professionaliteit. Zo hebben een aantal hogescholen gezamenlijk het Centrum voor Expertise 'Persoonlijk Meesterschap' gestart. Ook in andere sectoren is dit debat opgelaaaid, niet het minst naar aanleiding van publicaties van de Engelse socioloog Sennett (2008). Zo maakt Marcel Spierts binnen het domein van het opbouwwerk onderscheid tussen professio-

naliteit, vakmanschap en ambachtelijkheid. De term professionaliteit heeft voor hem betrekking op “de wisselwerking tussen samenleving en beroep” (Spierts 2014, 41). Kernelementen daarvan zijn: de voor een professie kenmerkende ‘body of knowledge and skills’, afgebakende arbeidsdeling, afgeschermd arbeidsmarkt, controle over opleiding, scholing en training (toelatingseisen tot het beroep) en ten slotte een gedragen beroepsideologie (vgl. Freidson 2001). Vakmanschap heeft voor Spierts betrekking op “de wisselwerking tussen beroep en individuele beroepsbeoefenaar”. Kernelementen daarvan zijn de individuele bekwaamheid van de beroepsbeoefenaar en het concept van de reflectieve professional. Spierts voert ten slotte nog een derde term in: ambachtelijkheid. Deze term ligt dicht tegen de term ‘vakmanschap’ aan, maar benadrukt voor Spierts meer de “‘persoonlijke’ en ‘subjectieve’ dimensie van professionaliteit (Spierts 2014, 248 voetnoot). Kernelementen van ambachtelijkheid zijn: belichaming (het materiële, lichamelijke aspect van professionaliteit), inbedding (de directe verbinding “met het ‘object’ van interventie”, Spierts 2014, 250), ervaring (onvervangbaar individueel: de dingen die je leert door ‘te doen’) en ten slotte improvisatie en experiment (het al doende ondervinden van wat interventies en acties uitwerken).

Binnen het Center of Expertise ‘Persoonlijk Meesterschap’ wordt inmiddels op basis van de notie ‘meesterschap’ het nodige onderzoek gedaan naar de rol die de persoon van de leerkracht heeft in het onderwijs van met name jonge kinderen (van 4 - 14 jaar). ‘Persoonlijk Meesterschap’ krijgt in de verkennende literatuurstudie van één van de projectgroepen uit dit Center de volgende werkdefinitie mee: “Persoonlijk meesterschap is het handelen van leraren dat is ingegeven door persoonlijk opvattingen over ‘goed onderwijs’ en goed leraarschap. Dit gebeurt deel intuïtief en deels beredeneerd in dialoog met de context. Op basis hiervan worden verantwoorde, professionele keuzes gemaakt met als doel de brede ontwikkeling van leerlingen te bevorderen” (Castelijns & Hoenkamp 2013, 44).

## 5.4. Een tussenpositie

Ik persoonlijk ben geneigd een tussenpositie tussen beide kampen in te nemen. Enerzijds zie ik teveel ontsporingen die het gevolg zijn van een systeemwereld die de leefwereld van de bedoelingen is gaan overheersen en onvoldoende kritisch beoordeeld wordt op zijn dienstbaarheid aan de ‘bestemmingsfunctie’ van een bepaalde professionele praktijk. Anderzijds ben ik ervan overtuigd dat systemen wel degelijk een dergelijke dienstbare functie kunnen hebben en in ieder geval behulpzaam kunnen zijn om de nodige checks en balances in te bouwen die voorkomen dat belangen van één bepaalde groep (bijvoorbeeld die van professionals) te overheersend worden.

Bezien we vanuit deze benadering het professionalistische kamp, dan valt op dat daar een zeker ideaalbeeld wordt geschetst van de professional. Deze zou een grote passie hebben voor zijn werk, gedreven en betrokken zijn. Stelselmatig wordt de indruk gewekt dat als je deze professional maar de ruimte geeft, hij zijn werk steeds beter gaat doen met een grote bereidheid om voortdurend te leren en de kwaliteit van eigen beroepsuitoefening te vergroten. Elke vorm van verstoring van deze intrinsieke motivatie zou de professional frustreren en de kwaliteit van diens werkzaamheden onder druk zetten. Deze voorstelling van zaken is niet reëel en doet wat mij betreft geen recht aan de feilbaarheid van het menselijke handelen. Het zou goed zijn om in professionele praktijken ook de rol

van meer kwaadwillende intenties zoals gemakzucht, lijntrekkerij, behoudzucht of cynisme openlijk aan de orde te stellen en bespreekbaar te maken hoe professionals elkaar scherp kunnen houden in die situaties waarin zij ertoe neigen zich te verschansen in hun eigen bastillon om zich zo weinig mogelijk te hoeven verantwoorden.<sup>8</sup>

Maar vanuit deze middenpositie zijn er ook kritische noten te kraken over het managerisme aan gene zijde van het spectrum. Waar het professionalisme wellicht gekenmerkt wordt door een soort romantische ‘bias’ (de passie van de professional), daar ligt bij het managerisme een perfectionistisch ‘bias’ op de loer: de manager die voortdurend suggereert dat de organisatie werkelijkheid maakbaar en controleerbaar is. Wat vooral stoort is dat door het managerisme een taal gesproken wordt, die volledig los lijkt te staan van het ‘primaire proces’<sup>9</sup> en voor alle vormen van economische en maatschappelijke activiteit gelijkkluidend is. Een taal waarin verandering (‘change’) centraal staat: het moet altijd anders om het beter te kunnen doen, waardoor de indruk ontstaat dat de bestaande situatie per definitie slecht is (‘oud gedrag’). Bovendien wordt er frequent op een nogal badinerende toon gesproken over de onwil van professionals om mee te gaan in de verandering (‘weerstand’). Een taal die over het algemeen niet veel respect toont voor hoe organisaties en de medewerkers daarvan binnen de bestaande situatie hun werk doen. Deze door de management-taal opgeroepen schijnwerkelijkheid van ‘voortdurende verbetering door verandering’ roept bij professionals de nodige vervreemding op.

Waar het professionalisme uitgaat van de ‘intrinsieke goedwillendheid’ van mensen, in casu: professionals, daar gaat het managerisme uit van perfecte systemen. Beide posities zijn onjuist omdat zij de rol van de normatieve en morele feilbaarheid van mensen uitvlakken. Noch de technisch-instrumenteel ingestoken systemen, noch de als gepassioneerd en bevlogen bejubelde professionals zullen het brengen tot een glanzende uitvoering van een ‘best practice’. Door mensen vormgegeven ‘normatieve praktijken’ zullen altijd vol dilemma’s, haken en ogen, weerbarstigheden en weerstanden, lijntrekkerij en ‘windowdressing’ blijven zitten, niet alleen ten gevolge van tragische onmacht, maar soms ook door botte onwil of kwaadwilligheid. Het lijkt erop dat wij in onze tijd sterker dan bijvoorbeeld Stoner in zijn tijd (tussen de twee wereldoorlogen) geneigd zijn onze kruistochten te ondernemen tegen deze gebrokenheid. Gelatenheid is een deugd die in onze succesgedreven tijd geen enkele ‘positieve gedachte’ meer oproept. Ik denk dat velen in onze tijd de levenshouding van Stoner als ‘gelaten’ en daarmee meteen ook als ‘veel te gelaten’ zullen typeren. Toch is daar echter wel degelijk iets van Stoner te leren: het hedendaagse ongeduld met gebrokenheid in ‘normatieve praktijken’ lijkt ons meer en meer blind gemaakt te hebben voor de gebrokenheid van de middelen die wij daartegen inzetten. Het streven naar perfectie gaat uit van de vooronderstelling dat de werkelijkheid maakbaar is. Noch de geperfectioneerde systemen die geen enkel beroep meer doen op professionele moraal, nog professionals die teveel overtuigd zijn van hun eigen goede bedoelingen zullen ons het paradijs binnenleiden. Beter is het uit te gaan van de noodzaak dat feilbare systemen en feilbare professionals elkaar in balans houden. Maar dan moet die balans er wel zijn.

## 5.5. De professional van de toekomst

De kop van deze paragraaf is wat mij betreft ironisch. Er wordt vandaag de dag veel gesproken over ‘de organisatie van de toekomst’ of ‘de professional van de toekomst’, ‘de nieuwe professional’, ‘het nieuwe welzijn’, ‘het nieuwe leren’. Moderne mensen verwachten veel van vernieuwing om vervolgens, dikwijls gefrustreerd over wat de vernieuwing gebracht heeft, weer te roepen om de vertrouwde van het oude.

Vanuit mijn eigen middenpositie bezien ligt de waarheid daar ergens ‘tussen in’. Natuurlijk moet er van tijd tot tijd het nodige veranderen. Natuurlijk is vernieuwing en verbetering inherent aan ieder normatief concept van professionaliteit. Natuurlijk is het zo dat de werkelijkheid zich zodanig ontwikkelt, dat niets onproblematisch bij het oude kan blijven.

Tegelijk is het goed om te beseffen dat wat er ook verandert, heel veel hetzelfde blijft. Misschien moet je dat wel zeggen voor alle kernwaarden van het menselijke bestaan: moed, liefde, geduld, discipline. Kijken we naar ‘vorming’ als de kern- of bestemmingsfunctie van het onderwijs, dan geldt dat al de genoemde waarden van eminent belang zijn en blijven om daar op een goede manier vorm aan te geven, ondanks alle veranderingen in de context waarbinnen het onderwijs plaatsvindt.

Ik denk dat al het streven naar vernieuwing dat geen respect heeft voor alles wat bij het oude blijft, stuk zal lopen. Het lijkt er op dat dit gebrek aan respect voor duurzame waarden vooral het management parten speelt: het ‘change-management’ als voortdurende bedreiging voor de bestemmingsfunctie van normatieve praktijken. Daar staat tegenover dat veel professionalisme onvoldoende oog heeft voor het feit dat de wereld steeds complexer wordt en dat de bestemmingsfunctie van normatieve praktijken intensiever verbonden raakt met al die andere functies: de funderingsfunctie en de faciliterende functies. Harry Kunneman noemt dit in zijn recent uitgesproken oratie de ‘postmoderne, moerassige complexiteit’. Het gaat hier om een complexiteit die zich met behulp van ‘verticale moraliteit’ (moraliteit die is gebaseerd op absolute morele beginselen) en ‘verticale epistemologieën’ (visies op kennis, waarbij kennis is gebaseerd op een zeker fundament) niet effectief beheerst kan worden.

Kunneman roept op tot een “nieuw verhouding tot complexiteit” die hij aanduidt als ‘amor complexitatis’. Deze ‘liefde’ wordt door hem als volgt omschreven: “De eigentijds amor complexitatis waar het mij om gaat berust op het verbinden van ethische, morele en epistemologische hulpbronnen met het oog op goed, ambachtelijk werk in moerassige condities” (33).

In mijn eigen woorden zou ik Kunneman zo kunnen weergeven, dat er in de bestemmingsfunctie van normatieve praktijken niet zoveel verandert, maar dat de maatschappelijke condities waaronder deze praktijken functioneren sprake is van een enorme complexiteitstoename. Deze vraagt om een

houdingsverandering bij professionals die met het begrip ‘amor complexitatis’ kan worden aangeduid. Deze voor onze ‘postmoderne’ tijd kenmerkende vorm van complexiteit laat zich enerzijds “slechts gedeeltelijk (...) ‘temmen’ met behulp van moderne, empirisch-analytische wetenschap en daarop gebaseerde bestuurskundige en bedrijfsmatige oplossingsstrategieën”. Niet dat zij geheel onbruikbaar zijn geworden, integendeel. Maar met hun hantering blijft er toch sprake van “een ‘moerassige rest’ die niet meer langs modern-rationele lijnen gereduceerd en onder controle gebracht kan worden” (29).

Met dat laatste is wat mij betreft vooral aangegeven dat het management veel bescheidener zal moeten insteken en op moet houden voortdurend te suggereren dat de ‘postmoderne complexiteit’ met een scholingstraject hier en een veranderingstraject daar onder controle gebracht zou kunnen worden.

Maar ook is ermee aangegeven dat er een forse uitdaging ligt voor professionals, die zich niet simpel op hun passie voor hun vak kunnen blijven beroepen, maar de moed zullen moeten opbrengen die complexiteit te ‘omarmen’ (amor) en de bijbehorende ‘plekken der moeite’ te betreden. Uiteraard vraagt dat om respect voor hun deskundigheid en voor hun discretionaire ruimte. Maar een professional die de moed op kan brengen deze complexiteit aan te gaan, zal al snel ontdekken dat hij daartoe niet in staat is zonder de benodigde bedrijfs- en bestuurskundige ondersteuning en facilitering. Want een gezonde dosis passie is op zich onvoldoende om “goed, ambachtelijk werk in moerassige condities” te kunnen leveren.

Opvallend is het herhaalde beroep van Kunneman op de ethische en morele hulpbronnen voor een goede invulling van normatieve praktijken. ‘Horizontale moraliteit’ en ‘horizontale epistemologieën’ vragen veel sterker dan voorheen om een integrale benadering. Niet in de zin van een totaalconcept, waarmee de complexiteit onder controle gehouden kan worden, maar als een voortdurende afwijking van een veelheid van normativiteiten, belangen, problemen en morele dilemma’s.

## 5.6. En nu de praktijk ...

In een lectorale rede kun je lekker algemeen blijven. Je kunt de grote lijnen schetsen en hoeft je om de details nog niet te veel te bekommeren. Wat wij als lectoraat ‘vormend onderwijs’ echter willen, is een bijdrage leveren aan de praktijk van het onderwijs. Wij willen onderwijsinstellingen helpen om de discussie over de vraag wat ‘goed onderwijs’ is, weer leidend te laten zijn in hun beleidsvorming en profilering. Dat willen wij doen vanuit de verwachting dat daarmee de kwaliteit van het onderwijs verstevigd kan worden met behoud van het plezier dat leerkrachten, docenten en schoolleiders hebben in hun werk en tot bloei van de leerlingen. Bovendien kan het scholen helpen om zelf de agenda van hun leer- en verbeteringsprocessen te bepalen. Werken aan het professionele zelfvertrouwen in het onderwijs.

De komende tijd willen wij de boer op om onderwijsorganisaties te vragen op welke wijze zij met de in mijn rede aan de orde gestelde problematiek worstelen en hoe wij deze organisaties met praktijkgericht onderzoek en daarop gebaseerde scholing en advies kunnen helpen de situatie te verbeteren.

<sup>8</sup> In het PISA-model van Hegeman c.s. (2011) wordt de bereidheid tot het afleggen van rekenschap / verantwoording als een integraal onderdeel gezien van professionaliteit: “being answerable”.

<sup>9</sup> Ook deze term zelf is afkomstig uit de genoemde ‘management-taal’.

ren. Daarbij is het niet onze ambitie scholen tot ‘excellente’ scholen te kunnen maken, maar wel om scholen te ondersteunen te ‘excelleren in ‘goed onderwijs’’. Dat is een hele klus gezien de vele eisen die aan het onderwijs gesteld worden, namelijk om in een toenemend complexe omgeving zo dicht mogelijk bij hun bestemmingsfunctie van ‘vorming’ te blijven. Dat vraagt meer dan ooit om kennis van het vak, om inzicht in de complexe, postmoderne werkelijkheid, maar ook om morele betrokkenheid en moreel beoordelingsvermogen.

Dan kan gedacht worden aan eisen om opbrengstgericht te werken, om passend onderwijs te bieden, om oog te hebben voor de zorg en ondersteuning die kinderen nodig hebben, om op een adequate wijze invulling te geven aan burgerschapsvorming. Van zowel de leidinggevendenden (schoolleiders) als de uitvoerende professionals wordt gevraagd veel belangen bij elkaar te houden en heel veel doelen te realiseren. Dat kan slechts als men een juist zich heeft op de complexe samenhang waarbinnen men moet functioneren en er voortdurend discussie plaatsvindt over prioriteiten en de wijze waarop men adequaat op kan treden binnen deze complexe omgeving. Dat vraagt onder andere om improvisatievermogen (Boutellier 2011).

Ik begon mijn verhaal met de vraag waarom Stoner juist in deze tijd zo populair kon worden. Inmiddels zal u duidelijk geworden zijn hoe mijn antwoord op die vraag luidt. Stoner sluit op het niveau van de verbeelding aan bij een aantal diepe, intuïtieve levenswaarden. De eerste daarvan is dat het beter is goed te zijn, dan succes te hebben. Streven naar succes vraagt om offers die het goede dat er is aantasten.

Een tweede levenswaarde ligt in datgene waarin velen van ons zich toch betrapten op enige ergernis over de levenshouding van Stoner, namelijk zijn gelatenheid. Die levensles luidt dat wie naar succes streeft veel meer middelen ter beschikking staan dan wie naar het goede streeft. Succes heiligt alle middelen, waar het streven naar het goede het gebruik van veel middelen uitsluit, namelijk al die middelen waarin het goede wordt geofferd voor succes. Het behoort tot de authenticiteit van Stoner dat hij het zichzelf niet toestaat zich van die middelen te bedienen. Dat maakt hem in zekere zin weerloos tegenover al diegenen die zoveel belang hebben bij een bepaalde uitkomst van hun acties, dat zij alle middelen daarvoor inzetbaar achten.

Een laatste levenswaarde van Stoner lijkt mij te zijn, dat perfectionisme de grootste vijand is van het goede. Streven naar het goede houdt ook een zekere aanvaarding in van de gebrokenheid van elk menselijk streven. Dat is overigens iets heel anders dan een acceptatie van het kwaad in het menselijke streven. Wellicht zou je dit het beste kunnen zien als een oproep om niet te proberen het kwade onder controle te krijgen en te beheersen, maar om het te overwinnen door het goede.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Met dank aan Renée van Riessen, Wim Kuiper, Thijs Tromp en Tamme Spoelstra voor het becommentariëren van een eerdere versie van deze rede.

## Dankwoord

Ik wil deze rede afsluiten met enkele woorden van dank. Allereerst wil ik het College van Bestuur van de GH en de directeur van de Educatieve Academie bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen. Ik maak met het aanvaarden van dit nieuwe lectoraat een overstap binnen de GH van de ene naar de andere Academie.

Daarom wil ik beginnen de Academie Social Work & Theologie te bedanken voor de samenwerking in de afgelopen jaren. Ook al heb ik een ander lectoraat verkozen, de periode bij deze Academie en bij het lectoraat Samenlevingsvraagstukken heb ik als een goede en zeer leerzame tijd beleefd. We mogen ook trots zijn op alles wat er in die tijd is neergezet. Graag bedank ik de leden van de kenniskring en al mijn collega's van de Academie voor deze afgelopen vier jaar.

De Educatieve Academie is voor mij een geheel nieuwe werkomgeving met een nieuwe kenniskring en nieuwe collega's. Het werk van mijn voorganger Pieter Vos volgde ik op enige afstand. Maar ik voelde mij altijd zeer betrokken bij de onderwerpen die hij aan de orde stelde en waarvoor hij de aandacht vroeg. Met het thema 'Morele Vorming' is een sterk eigen profiel neergezet, waarop ik met het aansluitende thema 'Vormend Onderwijs' goed kan voortbouwen. Inmiddels heb ik uitgebreider kennis kunnen maken met de kenniskring die Pieter ruim een jaar geleden achter liet: Anneke Meester -van Laar, Jeanet Oosterhuis -Stoit, Eize Stamhuis, Tamme Spoelstra en Jan Odding als extern lid vanuit het Greijdanus. Hartelijk dank voor de wijze waarop jullie mij verwelkomd hebben. Ik zie er naar uit samen met jullie het lectoraatsthema verder inhoud te geven.

Verder zie ik uit naar de samenwerking met andere collega's binnen de Educatieve Academie. In de afgelopen maanden heb ik met velen van hen al wat nader kennis kunnen maken. Ik zie er naar uit de samenwerking met velen van jullie in de komende tijd te kunnen uitbouwen. Ik dank jullie voor de hartelijke ontvangst in jullie midden.

Marianne Knegt wil ik van harte bedanken voor de ondersteuning bij de voorbereiding van deze dag en bij het maken van de gedrukte versie van deze rede.

Wanneer ik mijn inaugurele rede aan de Universiteit van Twente meetel, is dit alweer de derde rede die ik gehouden heb als 'openbare les' aan het begin van een nieuwe stap in mijn loopbaan. Graag dank ik allen die één of meerdere daarvan hebben bijgewoond en mij hun luisterend oor hebben geschonken. En wellicht dat mijn rede ook aanleiding is tot nadere kennismaking en tot verdere verkenning om op de thema's die daarin aan de orde gesteld zijn samen te werken.

Veel van de dankwoorden die ik in vorige redes heb uitgesproken, zijn ook nu nog ondubbelzinnig van kracht. Dat ik ze nu niet herhaal wil niet zeggen dat de betrokkenen minder belangrijk geworden zijn voor mij.

Voor mijn familie wil ik hierbij een uitzondering maken: mijn ouders, mijn schoonmoeder, mijn

broers en zussen, zwagers en schoonzussen. Zij hebben veel van mijn carrièrestappen meegemaakt en daarin meegeleefd. En dat geldt natuurlijk helemaal voor Christine en onze kinderen: Hannah, Judith en Timon bij wie zich inmiddels ook een schoonzoon, Jarno, heeft aangesloten. Dank voor jullie liefde, betrokkenheid, wijsheid en niet het minst jullie altijd welkome feedback (waarop ik overigens in wisselende stemmingen reageer). Ik heb gezegd.

## Literatuur

Achterhuis, H. (1984/10). **De markt van welzijn en geluk**. Een kritiek van de andragogie. *Baarn: Ambo*.

Achterhuis, H. (19882). **Het rijk van de schaarste**. Van Thomas Hobbes tot Michel Foucault. *Amsterdam: Ambo*.

Achterhuis, H. (1998). **De erfenis van de utopie**. *Amsterdam: Ambo*.

Achterhuis, H. (2008). **Met alle geweld. Een filosofische zoektocht**. *Rotterdam: Lemniscaat*.

Arendt, H. (2012). **Denken**. Het leven van de geest. *Zoetermeer: Klement* (vertaald uit het Engels door Dirk de Schutter en Remi Peeters).

Bakker, C. (2013). **Het goede leren**. Leraarschap als normatieve professie. *Utrecht: Hogeschool Utrecht*.

Bakker, D. den (2013). **Scholen met lef**. Tien noties bij christelijk geïnspireerd onderwijs in een seculiere tijd. *Woerden: Besturenraad (thans: Verus)*.

Berding, J. (2009). **'Het onmeetbare handelen. Hannah Arendt over de fragiliteit van de opvoeding'**. In: *Pedagogiek* (29), no. 2, 140-154.

Biesta, G. (2011). **'De school als toegang tot de wereld: een pedagogische visie op goed onderwijs'**. In: *Klarus, R. & Wardekker, W. (2011), 15-36*.

Biesta, G. (2012). **Goed onderwijs en de cultuur van het meten**. Ethiek, politiek en democratie. *Den Haag: Boom Lemma*.

Boersma, P. (2014). **Eye-opener**. Een perspectief op onderwijs. *Woerden: Verus*.

Boutellier, H. (20112). **De improvisatiemaatschappij**. Over de sociale ordening van een onbegrensde wereld. *Den Haag: Boom Lemma*.

Brink, G. van den & Jansen, Th. & Pessers, D. (red.) (2005). **Beroepszeer**. Waarom Nederland niet goed werkt. *Christen Democratische Verkenningen (zomer 2005)*.

Bulterman, J. & Muynck, B. de (2014). **Is alles van waarde meetbaar?** Toetsing en vorming in het onderwijs. *Amsterdam: Buijten & Schipperheijn (Dixit)*.

Castelijns, J. & Hoencamp, M. (2013). **Persoonlijk meesterschap**. Onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur. *Center of Expertise 'Persoonlijk Meesterschap'*.

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). **Tijd voor onderwijs**. Den Haag: Sdu.

Denessen, E. (2008). 'De commissie Dijsselbloem en de ideologie van het wat en het hoe. Een voortzetting van de discussie over het rapport van de commissie Dijsselbloem'. In: *Pedagogiek*, jrg. 28, no. 3, 221-228.

Doornenbal, J. (2012). **De brede school, een veilig eiland of deel van de samenleving**. In: Klarus, R. (red). Wat is goed onderwijs. Capita selecta. Den Haag: Boom Lemma.

Dunne, J. (2003). 'Arguing for teaching as a practice: a reply to Alisdair MacIntyre'. In: *Journal of Philosophy of Education*, vol 37, no. 2.

Freidson, E. (20042). **Professionalism**. The third logic. Cambridge (UK): Polity.

Furedi, F. (2009). **De terugkeer van het gezag**. Waarom kinderen niets meer leren. Amsterdam: Meulenhoff.

Glas, G. & Jochemsen, H. (1997). **Verantwoord medisch handelen**. Proeve van een christelijke medische `ethiek. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Habermas, J. (1981). **Theorie des kommunikativen Handelns**. Bd. 1: Handlungsrationali t und gesellschaftliche Rationalisierung, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a/M.: Suhrkamp.

Hassel, van D., Tonkens, E., & Hooijink, M. (2012). 'Vluchten in bureaucratie: bureaucratische gehechtheid onder professionals in de jeugdhulpverlening'. In: *Tijdschrift voor Beleid en Maatschappij*, 39(1), 5-24.

Hegeman, J. & Edgell, M. & Jochemsen, H. (2011). **Practice and profile**. Christian formation for vocation. Eugene: Wipf & Stock.

Hermesen, J.J. (2007). 'Arendt: niet-denken als het kwaad'. In: Kinneging, A. & Wiche, R. (red.). Van kwaad tot erger. Het kwaad in de filosofie. Utrecht: Spectrum (341-356).

Hoogland, J. (1992). **Autonomie en antinomie**. Adorno's ambivalente verhouding tot de metafysica. Rotterdam: Rotterdamse Filosofische Stud es, 1992.

Hoogland, J. (2005). 'Verlichting - Tussen persoonsideaal en beheersingsstreven'. In: Muynck, A. de & Kalkman, B. (red.), Perspectief op leren - Verkenningen naar onderwijs en leren vanuit de christelijke traditie. Gouda: Driestar Educatief, 97-112.

Hoogland, J. (2011). **Amateurs gezocht!** - Over roepingsbesef in de professionele dienstverlening. lectorale rede aan de GH. Zwolle: 27 januari 2011.

Horkheimer, M. & Adorno Th. W. (1969). **Dialektik der Aufkl rung**. Frankfurt a/M.: S. Fischer. Inspectie van het Onderwijs (2006). Toezicht op Burgerschap en Integratie.

Jochemsen, H. & Kuiper, R. & Muynck, B. de (2006). **Een theorie over praktijken**. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn (Dixit 1).

Klarus, R. & Wardekker, W. (red.) (2011). **Wat is goed onderwijs?** Bijdragen uit de pedagogiek. Den Haag: Boom Lemma.

Kunneman, H. (1998). **Postmoderne moraliteit**. Amsterdam: Boom (Boom Essay).

Kunneman, H. (ed.) (2012). **Good work**. The ethics of craftsmanship. Amsterdam: SWP.

Kunneman, H. (2013). **Kleine waarden en grote waarden**. Normatieve professionalisering als politiek perspectief. Amsterdam / Utrecht: SWP / Humanistics University Press (oratie).

Lipsky, M. (2010). **Street-level bureaucracy**. Dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation.

MacIntyre, A. (20073). **After virtue**. A study in moral theory. Indiana: University of Notre Dame Press.

MacIntyre, A. & Dunne, J. (2002). 'Alisdair MacIntyre on education: in dialogue with Joseph Dunne'. In: *Journal of Philosophy of Education*, vol 36, no. 1.

Masschelein, J. & Simons, M. (2011). 'Vrije tijd en amateurisme in het onderwijs: over de fabel van verzakelijking en professionalisering'. In: Klarus & Wardekker (red.) (2011).

Mellink, A.G.M. (2013). **Worden zoals wij**. Onderwijs en de opkomst van de ge individualiseerde samenleving sinds 1945. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (dissertatie; publieksversie: Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2014).

Mul, J. de (20072). **De domesticatie van het noodlot**. De wedergeboorte van de tragedie uit de geest van de technologie. Kampen: Klement/Pelckmans.

Muynck, B. de (2006). 'De praktijk van het onderwijs'. Hoofdstuk 3 in: Jochemsen, H. & Kuiper, R. & Muynck B. de (2006).

Neiman, S. (20047). **Evil in modern thought**. An alternative history of philosophy. Princeton: Princeton University Press.

Noddings, N. (2003). 'Is teaching a practice?'. In: *Journal of Philosophy of Education*, vol 37, no. 2.

Noordegraaf, M. & Steijn, B. (2007). 'Professionalisme en 'managerisme' in perspectief'. In: *Bestuurskunde*, jrg. 2007 no. 4, 49-52.

Noordegraaf, M. (2008). *Professioneel bestuur*. De tegenstelling tussen publieke managers en professionals als 'strijd om professionaliteit'. Den Haag: Lemma.

Nussbaum, M. (2013). *Niet voor de winst*. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft. Amsterdam: Ambo (vertaald uit het Engels door Rogier van Kappel).

Oosterling, H. (1996). *Door schijn bewogen*. Naar een hyperkritiek van de xenofobe rede. Kampen: Kok Agora.

Power, M. (1999). *The audit society*. Oxford: Oxford University Press.

Power, M. (2000). *The audit society - Second thoughts*. In: *International Journal of Auditing*, 2000: 4, 111-119.

Procee, H. (1997). *De nieuwe ingenieur*. Over techniekfilosofie en professioneel handelen. Amsterdam: Boom.

Schinkel, W. (2007). *Denken in een tijd van sociale hypochondrie*. Aanzet tot een theorie voorbij de maatschappij. Kampen: Klement.

Schinkel, W. (2008). *De gedroomde samenleving*. Kampen: Klement.

Schmid, W. (1998). *Philosophie der Lebenskunst*. Eine Grundlegung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schnabel, P. (2011). *Van traditioneel progressief naar modern conservatief*. In: Dekker, P. & Ridder, J. de (red.). Stemming onbestemd. Tweede verdiepingsstudie Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Den Haag: SCP, 17-25.

Schrijvers, J.P.M. (2002). *Hoe wordt ik een rat?* Schiedam: Scriptum.

Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven / London: Yale University Press.

Smith, J.K.A. (2009). *Desiring the kingdom*. Worship, worldview and cultural formation. Grand Rapids (Mich.): Baker Academic.

Spierts, M. (2014). *De stille krachten van de verzorgingsstaat*. Geschiedenis en toekomst van social-culturele professionals. Amsterdam: Van Gennep.

Taylor, Ch. (2007). *A secular age*. Cambridge (Ma): Harvard University Press.

The Guardian (2014). 'OECD and Pisa tests are damaging education'. In: *The Guardian*, 6 mei 2014.

Thomas, C. (2014). 'De scheve score van Pisa. Hoe meet je de kwaliteit van onderwijs?'. In: *De Groene Amsterdammer (Onderwijsspecial)*, jrg. 138, no 17-18, 24 april 2014.

Tonkens, E.H. (2004). *Mondige burgers, getemde professionals: marktwerking en professionaliteit in de publieke sector*. Amsterdam: Van Gennep.

Tonkens, E.H. (2013). *Professionaliteit tussen mondigheid, markt en bureaucratie*. Een pleidooi voor de professionele logica. In: M. Schermer, M. Boenink & G. Meynen (red.), *Komt een filosoof bij de dokter*, Amsterdam: Boom, 305-320.

Tonkens, E. & Uitermark, J. & Ham, M. (red.) (2006). *Handboek moraliseren*. Burgerschap en onge-deelde moraal. Amsterdam: Van Gennep (Jaarboek Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken).

Veluw, A.H. van (2010). *Waar komt het kwaad vandaan?* Over God, schepping, evolutie en de oorsprong van het kwaad. Heerenveen: Jongbloed/ Groen.

Verbeek, P. (2000). *De daadkracht der dingen*. Over techniek, filosofie en vormgeving. Amsterdam: Boom.

Verbrugge, A. (2004). *Tijd van onbehagen*. Filosofische essays over een cultuur op drift. Amsterdam: SUN.

Verhoeven, I. & Ham, M. (red.) (2010). *Brave burgers gezocht*. De grenzen van de activerende overheid. Amsterdam: Van Gennep (Jaarboek Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken).

Verkerk, M.J. & Hoogland, J. & Stoep, J. van der & Vries, M.J. de (2007). *Denken, ontwerpen, maken*. Basisboek techniekfilosofie. Amsterdam: Boom.

Visscher, J. de (1992). 'Theodicee en moderniteit'. Afsluitend essay in: Ricoeur, P. Het kwaad - Een uitdaging aan de filosofie en aan de theologie. Kampen: Kok Agora, 73-110.

Vleugeler, W. (2008). 'Het nieuwe denken over onderwijs. Het eindrapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen ter discussie'. In: *Pedagogiek*, jrg. 28, no. 2, 149-158. Werkgroep Onderwijsontwikkeling (2011). *Onderwijs als normatieve praktijk. Onze visie op beroep en opleiding basisonderwijs*. Zwolle: GH (interne notitie).

Wittgenstein, L. (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Young-Bruehl, E. (2005). *Hannah Arendt: een biografie*. Amsterdam / Antwerpen: Atlas (oorspronkelijke titel: *Hannah Arendt: For love of the world* (1982); vertaald uit het Engels door Hein Groen en Gijs Went).

# Lijst van publicaties van het lectoraat 'Morele vorming'

Jagt, W.A. van der, Kranenburg-Kaptein, M.M., Oosterhuis-Stoit, I.J. & Vos, P.H. (2008). **Mores léren**. Een onderzoek naar de afstemming tussen ouders en leerkrachten in de morele opvoeding op twee basisscholen in Bunschoten (samenvatting). Zwolle: Gereformeerde Hogeschool, Lectoraat Morele Vorming. Rapport oktober 2008 (*rapport in eigen beheer uitgegeven*).

Vos, P.H. (2008). Gezin en politiek in wankel evenwicht. In G. de Kruijf & P. Schaafsma (Red.). **Meer dan een optelsom: kanttekeningen bij de waarde van het gezin**, pp. 71-88. Kampen: Ten Have.

Roeland, J. & Maanen, H. van. (2009). L'Europe, c'est nous?: Bespiegelingen over 'het geseculariseerde' Europa, *Theologisch Debat* 6 (4), 28-35.

Biemond, M. & Meulen G. van der (2009). **Goed opgevoed**. Een onderzoek naar de opvattingen van ouders, leerlingen en docenten over morele opvoeding in het onderwijs (Grijdanus Zwolle theoretische leerweg 3/4). (*rapport uitgegeven door Grijdanus Zwolle*).

Vos, P.H. (2009). Toewijding. In L. van Wensveen & H. Dane (red.). **Zuinigheid met vlijt**. Over calvinistische (on)deugden, pp. 35-50. Zoetermeer: Boekencentrum.

Roeland, J. & Soeharto, J. (2009). **Een zwaluw maakt nog geen zomer**. Een pleidooi voor een Meester-Van Laar, A. (2010). Dat ligt eraan. Een kwalitatief en exploratief onderzoek naar morele opvattingen van jongeren over de omgang met leraren en leeftijdsgenoten. (*Rapport RaakPubliek-onderzoek 'Moreel Competent'*).

Kranenburg-Kaptein, M.M., Vreugdenhil, B. & Vos, P.H. (2010). **Docenten over vorming en persoonsontwikkeling**. Een onderzoek naar taakopvatting, praktijk, competenties, belemmeringen en behoeften. Met bijlagen. In Anneke de Wolff, Rapport Onderwijsraad (*te downloaden op www.onderwijsraad.nl en op www.hbo-kennisbank.nl*)

Kranenburg-Kaptein, M.M., Oosterhuis-Stoit, I.J., Roeland, J. & Vos, P.H. (2010). **Hoe moreel competent is de docent?** Een verkennend onderzoek naar de moreel vormende competenties van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs (rapport RaakPubliek-onderzoek 'Moreel Competent', *gepubliceerd op www.hbo-kennisbank.nl*)

Biemond, M. (2010). **Driestar hogeschool als morele gemeenschap**. Onderzoeksverslag (*uitgegeven in eigen beheer door Driestar*).

Jagt, W.A. van der & Vos, P.H. (2010). **Doe me een deugd**. Praktijkboek morele vorming voor de basisschool. Zoetermeer: Boekencentrum. *Te bestellen via www.boekencentrum.nl*

Meulen, G. van der, Vos, P.H. & Jagt, W.A. van der. (2010). **Dat doet deugd**. Praktijkboek morele vorming voor het voortgezet onderwijs, Zoetermeer: Boekencentrum. *Te bestellen via www.boekencentrum.nl*

Kock, J. de, Meester-van Laar, A., Roeland, J. & Vos, P.H. (red.) (2010). **Jong**. Mores en sores van jongeren van nu. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Vos, P.H. & Kock, J. de. (2010). Inleiding. **Jong zijn: probleem of ideaal?** In J. de Kock, A. Meester-van Laar, J. Roeland & P.H. Vos (Red.), **Jong**. Mores en sores van jongeren van nu, pp. 7-14. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Meester-van Laar, A. (2010). **Kortsluiting?** Jongeren aan het woord over de aansluiting met leraren. In J. de Kock, A. Meester-van Laar, J. Roeland & P.H. Vos (Red.), **Jong**. Mores en sores van jongeren van nu, pp. 16-24. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Both, P. & Vreugdenhil, B. (2010). **Ik denk niet anders dan mensen die geloven**. Een waardevol gesprek. In J. de Kock, A. Meester-van Laar, J. Roeland & P.H. Vos (red.), **Jong**. Mores en sores van jongeren van nu, pp. 23-33. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Roeland, J. & Vos, P.H. (2010). **De moraal tussen de oren**. In gesprek met Lydia Krabbendam over puberbrein en morele ontwikkeling. In J. de Kock, A. Meester-van Laar, J. Roeland & P.H. Vos (Red.), **Jong**. Mores en sores van jongeren van nu, pp. 36-42. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Fijter, R. & Meester-van Laar, A. (2010). **Leuke gesprekken met stijve trutten uit de kerk**. De grillige praktijk van morele vorming. In J. de Kock, A. Meester-van Laar, J. Roeland & P.H. Vos (Red.), **Jong**. Mores en sores van jongeren van nu, pp. 54-57. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Kock, J. de & Vos, P.H. (2010). **De jongere: eenling of groepsgeval**. In J. de Kock, A. Meester-van Laar, J. Roeland & P.H. Vos (Red.), **Jong**. Mores en sores van jongeren van nu, pp. 76-83. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

Vos, P.H. (2010). Filosofie, beroepspraktijk en deugdethiek. In P. van Zilfhout, C. Vergeer & N. Wiskerke (Red.). **Ruimte scheppen**. Filosofie, Fontys en het HBO, pp. 119-129. Budel: Damon.

Muynck, A. de, Hegeman, J.H. & Vos, P.H. (Eds.). (2011). **Bridging the Gap**. Connecting Christian Faith and Professional Practice. Proceedings of the European Iapche-Conference 2009. *Sioux Centre: Dordt Press*.

Muynck, A. de, Hegeman, J.H. & Vos, P.H. (2011). Introduction. In A. de Muynck, J.H. Hegeman & P.H. Vos (Eds.). **Bridging the Gap**. Connecting Christian Faith and Professional Practice. Proceedings of the European Iapche-Conference 2009, pp. 5-10. *Sioux Centre: Dordt Press*.

Vos, P.H. (2011). **What Really Matters in Connecting Faith and Professional Practice**. Response to Stephan Holthaus. In A. de Muynck, J. Hegeman & P.H. Vos (Eds.), **Bridging the Gap**. Connecting

Christian Faith and Professional Practice. Proceedings of the European Iapche-Conference 2009, pp. 49-52. *Sioux Centre: Dordt Press*.

Vos, P.H. (2011). **After Duty. The Need for Virtue Ethics in Moral Formation**. In A. de Muynck, J. Hegeman & P.H. Vos (Eds.). Bridging the Gap. Connecting Christian Faith and Professional Practice. Proceedings of the European Iapche-Conference 2009, pp. 143-157. *Sioux Centre: Dordt Press*.

Stamhuis, E. (2011). **Leerkracht, wie ben je?** Onderzoeksverslag Waardenvol Onderwijzen (verslag van een onderzoek onder leraren in het basisonderwijs naar de invulling van niet geplande 'waarden'-volle lesmomenten), Zwolle: lectoraat morele vorming. (Gepubliceerd op [www.hbo-kennisbank.nl](http://www.hbo-kennisbank.nl))

Jagt, W. van der & Vos, P.H. (red.) (2011). **Moraal in het klaslokaal**. De morele kwaliteit van het leraarschap (Dixit-reeks), *Amsterdam: Buijten & Schipperheijn*.

Vos, P.H. (2011). Inleiding: over moraal in het klaslokaal, in W. van der Jagt & P.H. Vos (red.), **Moraal in het klaslokaal**. De morele kwaliteit van het leraarschap (Dixit-reeks 6), pp. 10-23, *Amsterdam: Buijten & Schipperheijn*.

Vos, P.H. (2011). **Morele vorming en deugdethiek**, in W. van der Jagt & P.H. Vos (red.), **Moraal in het klaslokaal**. De morele kwaliteit van het leraarschap (Dixit-reeks 6), *Amsterdam: Buijten & Schipperheijn*.

Vos, P.H. (2011). **Onderwijs als morele praktijk**, in W. van der Jagt & P.H. Vos (red.), **Moraal in het klaslokaal**. De morele kwaliteit van het leraarschap (Dixit-reeks 6), pp. 39-51, *Amsterdam: Buijten & Schipperheijn*.

Stamhuis, E. (2011). **De professionele identiteit van de leraar**, in W. van der Jagt & P.H. Vos (red.), **Moraal in het klaslokaal**. De morele kwaliteit van het leraarschap (Dixit-reeks 6), pp. 52-67, *Amsterdam: Buijten & Schipperheijn*.

Jagt, W. van der (2011). **De morele ontwikkeling**, in W. van der Jagt & P.H. Vos (red.), **Moraal in het klaslokaal**. De morele kwaliteit van het leraarschap (Dixit-reeks 6), pp. 52-67, *Amsterdam: Buijten & Schipperheijn*.

Meester-Van Laar, A. (2011). **Morele opvattingen van leerlingen in beeld**, in W. van der Jagt & P.H. Vos (red.), **Moraal in het klaslokaal**. De morele kwaliteit van het leraarschap (Dixit-reeks 6), pp. 84-93, *Amsterdam: Buijten & Schipperheijn*.

Jagt, W. van der & G. van der Meulen (2011). **Lesgeven rond morele vorming**, in W. van der Jagt & P.H. Vos (red.), **Moraal in het klaslokaal**. De morele kwaliteit van het leraarschap (Dixit-reeks 6), pp. 94-109, *Amsterdam: Buijten & Schipperheijn*.

Biemond, M. (2011). **De school als morele gemeenschap**, in W. van der Jagt & P.H. Vos (red.), **Moraal in het klaslokaal**. De morele kwaliteit van het leraarschap (Dixit-reeks 6), pp. 138-152, *Amsterdam: Buijten & Schipperheijn*.

Vos, P.H. (2011). **Oriëntatie voor het leven**. Vorming in het voortgezet onderwijs, in: Onderwijsraad, Essays over vorming in het onderwijs, pp. 35-48. *Den Haag: Onderwijsraad 2011*.

Vos, P.H. (2011). **A virtue-ethical approach to education**, Reformed Academic 11 april 2011 (zie [www.reformedacademic.blogspot.com](http://www.reformedacademic.blogspot.com))

Meulen, G. van der (2011). **'Aldus leden der kerk, nuttige burgers van de staat'**. De opvattingen van Groen van Prinsterer over burgerschap, Transparant. *Tijdschrift van de Vereniging van Christen-Historici* 22 (3), 14-19.

Biemond, M., Gouwe-Dingemanse, E. van der & Meulen, G. van der (2011). **Een waardevolle samenleving**. Veranderende waarden van orthodox protestants-christelijke ouders en jongeren in vergelijking met islamitische gezinnen. In N. Broer e.a. (red.), **Grenzeloze pedagogiek tussen wetenschap en praktijk**, pp. 85-96, *Gouda: uitgave Driestar educatief*.

Meester - van Laar, A. (2012). Kortsluiting. **Beweegredenen van pubers: jongeren aan het woord over de aansluiting met leraren**. *Pedagogiek in Praktijk*, 18 (66), 35-38

Meester - van Laar, A. (2012). **Buitenspel?** Jongeren aan het woord over het aangaan, behouden en beëindigen van vriendschappen. *Pedagogiek in Praktijk*, 18 (69), 34-38

Meester - van Laar, A. (2012). **Als ik er maar geen last van heb**. Jongeren aan het woord over ongewenst gedrag van leeftijdgenoten. *Pedagogiek in Praktijk*, 19 (73), 36-39

Meester - van Laar, A., Oosterhuis - Stoit, I. J. (2013). **De diepte in op brede scholen**. *SBM, Nr 4 (januari - februari)*, 18 - 19

## Kenniskring lectoraat Vormend Onderwijs



### Tamme Spoelstra (1965)

doet historisch onderzoek naar het ontstaan en de betekenis van gereformeerd-vrijgemaakte onderwijs. Het hangt samen met de geschiedenis van het protestants-christelijke onderwijs en de motieven achter zijn ontstaan; daarbij ligt de focus op de vormingsjiver van dit onderwijs. Het intervenueert op de actuele vragen: wat vormend onderwijs is en hoe geef je dat vorm?



### Anneke Meester - van Laar (1981)

is sinds 2009 als onderzoeker verbonden aan het Lectoraat Vormend Onderwijs. Op dit moment houdt zij zich bezig met de uitvoering van praktijkonderzoek binnen het Expertise Centrum Persoonlijk Meesterschap en met het opzetten van promotieonderzoek rondom de maatschappelijke opdracht van het primair onderwijs (burgerschapsvorming), levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling en de persoon van de leerkracht. Daarnaast adviseert en begeleidt zij anderen bij het opzetten en uitvoeren van onderzoek, waaronder leerkrachten van academische basisscholen en PABO-studenten binnen de onderzoeksminor Waardevol Onderwijs. Anneke studeerde Pedagogiek (Universiteit Utrecht) en Levensbeschouwelijke Vorming (vrije Universiteit).



### Eize Stamhuis (1961)

is sinds de start van het lectoraat als docent-onderzoeker verbonden aan het lectoraat Vormend Onderwijs. Hij richt zich met name op de pedagogische en morele competentie van de leerkracht (in opleiding). Vanuit theorie en praktijk wordt onderzocht hoe een leerkracht kan bijdragen aan de vorming van kinderen. De persoon en de identiteit van de leerkracht staat hierbij centraal. Ook begeleidt hij studenten en scholen binnen de onderzoeksminor Waardevol Onderwijs en is betrokken bij het project 'Academische Opleidingscholen'. Eize studeerde Onderwijskunde aan de Universiteit in Groningen.



### Jeanet Oosterhuis (1978)

Binnen het lectoraat Vormend Onderwijs ligt de focus van onderzoek van Jeanet met name op de rol van de docenten. De laatste jaren staat vorming in het onderwijs steeds meer centraal. Docenten zijn zich daar ook van bewust, zowel in basisonderwijs al in het voorgezet onderwijs. De tijd voor aandacht voor sociaal-emotionele vaardigheden binnen het basisonderwijs is toegenomen en de focus binnen het onderwijs ligt zeker niet alleen op overdracht maar ook op relatie. Ook wordt vaker gezegd dat onderwijs meer is dan het aanleren van rekenen en taal en het meten met citoscores. Maar hoe doen we dat dan eigenlijk: vormen? Is dat een bewust of onbewust proces? Zijn daarvoor vaardigheden noodzakelijk die we moeten aanleren, of is het een ontwikkelingsproces waar we bij moeten aansluiten. En wat vraagt deze aandachtsverschuiving van de leerkracht zelf? Samen met docenten worden deze vragen verder ontwikkeld en onderzocht.

Naast het uitvoeren van onderzoek is Jeanet ook werkzaam als docent onderzoeksvaardigheden voor de master Leren en innoveren, uitgaande van de CHE, de Driestar en de GH.



### Jan Odding

is medeschrijver geweest van de onderwijsvisie van Greijdanus. In het traject daarna werkt hij in een taakgroep aan het opzetten van een portfolio waarin de identiteitsontwikkeling en vorming van de leerling gestalte moet krijgen. Hoe ontwikkelt een leerling zich in het middelbaar onderwijs en hoe kan die ontwikkeling gevolgd, gestimuleerd en versterkt worden? Jan's jarenlange ervaring als mentor wordt gebruikt om een programma te ontwikkelen om de identiteitsontwikkeling van klas 1 naar klas 4/5/6 te volgen, meer invulling te geven, meer expliciet te maken.



### Jan Hoogland (1959)

studeerde Sociale Wetenschappen en Filosofie aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Hij promoveerde in 1992 aan diezelfde universiteit (Autonomie en antinomie - Adorno's ambivalente verhouding tot de metafysica). Sinds 1997 is hij bijzonder hoogleraar christelijke filosofie aan de Universiteit Twente. Na 10 jaar een staffunctie in de zorgsector te hebben vervuld is hij sinds 2010 vier jaar lector Samenlevingsvraagstukken geweest aan de Gereformeerde Hogeschool. Sinds 1 februari 2014 is hij lector Vormend Onderwijs aan diezelfde hogeschool. Tevens is hij universitair docent bestuurswetenschappen aan de Sociale Faculteit van de Vrije Universiteit te Amsterdam.

