

Geef de leraren hun vak terug. Over het onderwijs en de markt

Herman De Dijn

1. *Onderwijs in dienst van de economie?*

In de herfst van 2011 ontstond in Vlaanderen een debat over het sturen van de studiekeuze van jongeren. Moeten zij in hun studiekeuze niet gekanaliseerd worden naar de juiste, economisch relevante of interessante studierichtingen en weg van andere die vooral tot werkloosheid zouden leiden? Positieve incentives zoals vermindering van inschrijvingsgeld, of negatieve zoals vermindering van wachtgeld of werkloosheidsuitkeringen werden van diverse zijden aangekaart. Iemand stelde zelfs voor kinderen van in de kleuterschool naar hun talenten en interesses te screenen en in de (aan-)gepaste richtingen te sturen.

Het laatste voorstel deed me denken aan de SF-film *Gattaca* (Andrew Niccol, 1997) waarin individuen van bij de geboorte objectieve genetische screening ondergaan en alleen die vorming en jobs kunnen krijgen die overeenstemmen met hun genetisch paspoort. Ook van de andere voorstellen werd brandhout gemaakt. Het lijkt er zeer op alsof de genoemde voorstellen vooral ontspruiten uit de frustratie van individuen die de maatschappelijke realiteit zouden willen beheersen op de wijze waarop een productieproces georganiseerd wordt.

Wie, zeker vandaag, jongeren in hun toekomstverwachtingen wil beïnvloeden, moet ze een beeld kunnen voorstellen van een job en een leven dat de moeite waard is, dat in zichzelf aantrekkelijk is. Dat is ook mogelijk ten aanzien van studierichtingen die met knelpuntberoepen samenhangen: gebruik intellectuele en maatschappelijke, in plaats van puur financiële incentives en uitdagingen. In de wereld van industrie, diensten en dergelijke, zou men tevens op zoek kunnen gaan naar 'late roepeingen' en die ernstige kansen geven om zich te herscholen tot hogere niveau's. In het algemeen gesproken moeten kinderen en jongeren (en hun ouders) nu wellicht al te snel grondige keuzes maken waartoe ze dikwijls niet in staat zijn. Is het niet zinvol, zoals men trouwens meer en meer hoort bepleiten (zelfs in Harvard), te opteren voor een aanvankelijk zo breed mogelijke vorming, ook op universitair niveau?

De discussie houdt uiteindelijk verband met diepere kwesties: 1) wat is de betekenis van onderwijs en vorming in de maatschappij; gaat het louter of vooral om middelen tot meer economische welvaart of de stijging van het BNP?; 2) hoewel het onderwijs ongetwijfeld een economische functie heeft, is het verstandig het louter of vooral als *middel* voor te stellen of te benaderen?

De lange periode waarin kinderen en jongeren onderwijs genieten is niet alleen een periode van voorbereiding op de intrede in de arbeidsmarkt. Het is veel meer dan dat. Het gaat tegelijk en vooral om een inculturatie in de moderne samenleving met haar vele aspecten en om een onderdeel van het proces van geleidelijke volwassenwording en identiteitsvorming. Vandaar ook dat het onderwijs zowel een aantal basisvaardigheden als tegelijk een brede vorming moet omvatten waarin natuurlijk, naargelang de capaciteiten van de leerlingen, verschillende accenten kunnen gelegd worden en verschillende niveau's kunnen aanwezig zijn. Vandaar ook de kennismaking met vele 'nutteloze' zaken zoals geschiedenis, klassieke cultuur, muziek, literatuur en film, religie en levensbeschouwing, maatschappelijke en politieke oriëntatie, enzovoort. In die brede vorming moet niet alleen het verstand, maar ook het hart en de verbeelding aan bod komen. Wie jongeren wil verleiden tot ingenieursstudies, ook jongeren die niet zo pragmatisch denken, mag natuurlijk niet doen alsof er niet hard moet gestudeerd worden, maar zal vooral de nadruk leggen op het boeiende, zelfs fascinerende van wetenschap, techniek en technische organisatie, op de uitdagingen die met vele projecten gepaard gaan en op het maatschappelijke, zelfs mondiale belang van technisch-wetenschappelijke innovaties die we voor het overleven van de planeet meer en meer zullen nodig hebben.¹ Wil men jongeren de bredere betekenis, ook van techniek en wetenschap, bijbrengen en aldus hun potentiële interesse daarvoor stimuleren, dan zal men ook hier een beroep moeten doen op mens- of geesteswetenschappelijke inzichten.²

In haar boek *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*,³ houdt Martha Nussbaum een gepassioneerd pleidooi voor het behoud en het belang van de geesteswetenschappen en de *liberal arts* (zoals iets goed kunnen interpreteren of goed kunnen argumenteren) op alle niveau's van het onderwijs. De kortzichtige focus op kennis en kunde in dienst van individueel en collectief gewin gaat volgens haar ten koste van de ontwikkeling van verwondering, van een kritische ingesteldheid, van een brede interesse met

aandacht voor de complexiteit van mens en wereld, van het leren beseffen van de grenzen van berekening en beheersing, en vooral van de grenzen van eigen expertise en kennis, kortom van eigenschappen die aan de basis liggen van een democratische samenleving. In een moderne maatschappij moet men zich kunnen oriënteren in een geglobaliseerde wereld - wat kennis veronderstelt van geschiedenis, kennismaking met een aantal culturen en levensbeschouwingen, enzovoort. De wereld van vandaag is tegelijk een wereld gedomineerd door hypes, slogans en de kortstondige wanen van de dag. Het zal dus nodig zijn jongeren in contact te brengen met bronnen die geestelijk weerbaar maken en ze een gezonde scepsis bij te brengen zodat ze geen willoos slachtoffer van beïnvloeding zijn.

De tweede vraag was: is het verstandig het onderwijs te benaderen als een middel in dienst van individuele en collectieve vooruitgang (iets wat het natuurlijk ook ten dele is en mag zijn). Sommige zaken waarvan het nut onbetwistbaar is, zijn toch van die aard dat een direct instrumentele benadering contraproductief is en dus juist niet oplevert wat men verlangt. Het nut dat ze meebrengen is een bij-product van een gerichtheid op die zaken als zijnde op zichzelf waardevol. Dat wist al Aristoteles, zoals uit zijn analyse van de vriendschap blijkt. Vriendschap is in meerder opzichten bijzonder nuttig. Vrienden betekenen aangenaam tijdverdrijf, gratis hulp wanneer die nodig is, enzovoort. Wie echter vrienden wil omwille van dat nut, zal snel door de mand vallen en geen vrienden krijgen of behouden. Hetzelfde geldt ook voor al wat echt geluk verschaft. Geluk is een toestand die wezenlijk een bij-product is. Het rechtstreeks nastreven geeft hoogstens pseudo-geluk. Gelukkig zijn in een relatie is bijzonder nuttig en aangenaam. Maar het veronderstelt dat men niet rechtstreeks op dat geluk, maar op de ander als waarde op zich gericht is. Ter gelegenheid van het ontvangen van een doctoraat honoris causa in 2005 aan de universiteit van Stanford hield de veelgeroemde Steve Jobs, de onlangs overleden CEO van Apple, een rede waarin hij onder meer het volgende zegde: "You've got to find what you love. And that is true for your work as it is for your lovers. Your work is going to fill a large part of your life, and the only way to be truly satisfied is to do what you believe is great work. And the only way to do great work is to love what you do. If you haven't found it yet, keep looking. Don't settle." Onze industriëlen en managers bewonderen mensen als Steve Jobs. Sommigen lijken wel niet te beseffen dat hun onderwijsvoorstellen diametraal tegen zijn opvattingen ingaan.

Het onderwijs kan men beschouwen als een gigantische machine om bepaalde resultaten te bereiken, bijvoorbeeld het soort gevormde werknemers en professionals nodig voor de hedendaagse economische welvaart. Het lijkt me onbetwistbaar dat veel van de (soms hoogwaardige) kennis en skills en veel van de attitudes die daarbij nodig zijn, alleen verworven kunnen worden door wie niet rechtstreeks op het economisch voordeel potentieel daarmee verbonden gericht is. Ook is het zo dat degenen die kennis, kundigheden en attitudes aanleren of overdragen zelf de juiste houdingen moeten hebben: liefde voor het vak, interesse in de overdracht van authentieke attitudes, besef van een zekere onbeheersbaarheid daarvan, enzovoort. Een onderwijspolitiek gedreven door een obsessief instrumentalistische mentaliteit zal niet alleen geen aandacht hebben voor de algemeen vormende onderdelen of aspecten van het onderwijs, maar zal de verwerving van alle kennis, kunde en houdingen instrumentalisieren en daardoor perverteren. Wie alleen in termen van kosten en baten denkt, ondermijnt de mentaliteit waarin kennis en kunde kunnen floreren, zal leraars en opvoeders produceren en recruterende die niet meer weten waarom het gaat, zal attitudes produceren die op termijn contraproductief zullen zijn ook voor wat het opleveren van nut betreft. De markt zelf duikt in het moeras als individuen nog alleen gemotiveerd zijn om zo snel mogelijk liefst 'schandalig rijk' te worden.

2. De vermarkting van het onderwijs

Misschien moeten we ons minder opwinden over de ondoordachte uitspraken van bedrijfsleiders en economen, maar ons integendeel concentreren op de veranderingen in de onderwijswereld zelf tot stand gebracht door onderwijsmanagers en onderwijskundigen, al dan niet onder druk van een neoliberale politiek.⁴ Niet voor niets heeft men het vandaag over een vermanaging en vermarkting van het onderwijs. Dat is trouwens geen alleenstaand fenomeen. Ook andere non-profit of social-profit sectoren, zoals de zorgsector vertoont een gelijkaardige evolutie.⁵

Deze veranderingen werden eerst in gang gezet in de Anglo-Amerikaanse context, werden gretig overgenomen door het 'gidslaan' Nederland en komen nu zoals gewoonlijk met een zekere vertraging volop bij ons aan bod. Welke soms desastreuze gevolgen ze hadden vooral in het secundaire en hoger beroeps onderwijs kan men nagaan op de website van Beter Onderwijs

Nederland.⁶ De managementlaag in de Nederlandse onderwijswereld wordt door een van de leidende figuren van die beweging omschreven als “de geprivatiseerde variant van de staatscommunistische bureaucratie” (modern management is niet onverenigbaar met bureaucratie, noch met dictatuur). Het is enigszins deprimerend te moeten vaststellen dat grensoverschrijdend leren van de fouten van anderen zo moeilijk lijkt te zijn. Gelukkig hebben (hadden?) Vlamingen altijd manieren om ‘hun plan te trekken’; maar daarbij ligt het gevaar van cynisme en defaitisme erg op de loer, zoals men tegenwoordig in het onderwijs kan merken.

Het beheersingssyndroom dat de moderne cultuur kenmerkt, moest vroeg of laat ook de *social profit* of *non profit* domeinen van het menselijk leven en samenleven in het visier krijgen.⁷ De beheersing van maatschappelijke en sociale processen allerhande en zelfs van het individuele leven zelf probeert men meer en meer op technisch-wetenschappelijke basis te (re-)organiseren. Ook allerlei menswetenschappen zoals economie en psychologie, worden in dat programma ingeschakeld. De brede interesse in neurowetenschap, neo-Darwinisme, psychologie, en natuurlijk ook in pseudo-wetenschap, spreekt hier boekdelen.⁸

De vermarkting van het onderwijs blijkt uit diverse fenomenen. Zo worden leerlingen of studenten (of hun ouders) opgevat als cliënten die verondersteld worden scholen te zien als machines voor het verwerven van competenties waarmee men het in het latere leven verder kan brengen. Onderwijsinstellingen zien elkaar als concurrenten op de onderwijsmarkt die elkaar cliënten moeten zien af te snoepen. Waar de concurrentie in de reële bedrijfswereld verplicht om de productie te optimaliseren, daar veroorzaakt zij in de complexe wereld van het onderwijzen vooral een exponentiële toename van administratie, controle en schone schijn. Via een systeem van (verondersteld) objectieve parameters, meetinstrumenten bij regelmatige evaluaties en visitaties, worden ze voortdurend met elkaar vergeleken en dus letterlijk gedwongen elkaar als concurrenten te beschouwen. Onvermijdelijk gaat daardoor grote aandacht naar imago building, speurt men voortdurend naar nieuwe studierichtingen, ‘niches’ en projecten. Bijzaken worden aldus hoofdzaken. In die context is er tevens een onvermijdelijke groei van bureaucratie, van allerlei nevendiensten (trajectbegeleiding, informatieverwerving, ICT, internationalisering, PR, enzovoort) die het eigenlijke onderwijs zelfs gaan koloniseren (alles moet wijken voor de internationale week, of de visitatie, of het indienen van formulieren). Dat alles binnen hetzelfde of een nauwelijks stijgend budget; wat gewoonlijk afbouw van contacturen meebrengt. De aandacht van het management gaat spontaan uit niet naar het onderwijsproces zelf, naar de reële kwaliteit van het onderwijs (naar de recruitering van goede leraars bijvoorbeeld), maar naar de cijfers, het imago, naar wat na een visitatie in de krant staat. De instellingen verwaarlozen hun primaire opdracht. Het resultaat is ook diplomaproductie die niet garant staat voor kwaliteit.

Het onderwijs zien in termen van de verwachtingen van een kosten-baten-afwegende cliënt veronderstelt een welbepaalde onderwijsfilosofie die aan die merkantiele visie is aangepast. Die onderwijsfilosofie is er effectief. Ze wordt gepropageerd door een bepaalde ‘wetenschappelijk’ ondersteunde onderwijskunde, waarin sprake is van een flexibel onderwijstraject waarin allerlei kennis en vaardigheden, maar vooral individuele ‘competenties’ worden verworven die men kan inzetten in welke professionele omgeving dan ook. Centraal staan de keuzevrijheid, de zelfsturing, de zogenaamd intrinsieke motivatie van leerling of student. Jongeren moeten leren leren, leren zelf de nodige informatie op te zoeken, die informatie in te schakelen in een of ander voorgeschoteld project of probleem. Aandacht gaat vooral naar wat telbaar is (studiepunten), niet naar het bereiken van inzicht of van oprechte interesse. Men wordt verondersteld te kiezen, maar niets is op zich de moeite waard. Men wordt verondersteld zichzelf te sturen, maar waar moet die pure wil om te willen vandaan komen? Zelfdiscipline heeft men niet omdat men dat graag wil. Om de jongeren toch tot iets te brengen moeten ze zoals kleine kinderen voortdurend gepaaid en verleid worden, gaat alle aandacht niet naar de stof maar naar het persoontje (dikwijls een lastpost). In zijn boek *On the Internet* analyseert Hubert Dreyfus enigszins in detail de fasen of stadia van het onderwijsproces en concludeert dat voor de meest belangrijke facetten en attitudes bepaalde vormen van persoonlijk contact met docent en medestudenten onontbeerlijk zijn. Het verwerven van echte competentie en vooral van echte expertise en meesterschap in een bepaald domein vergt het aankweken van vaardigheden, attitudes, intuïtieve reacties en zelfs (soms) van een zekere stijl. Deze eigenschappen kunnen (doorgaans) alleen in reëel, *face to face* contact, met de reële persoonlijke betrokkenheid en de combinatie van uitdaging en vertrouwen daarmee verbonden, verworven worden.⁹

Aangezien de organisatie en de cliënt centraal staan, transformeert zich ook de figuur van de leraar of de docente. Er is een sterke tendens om die vooral te zien als coach in de zelfsturing van de cliënt. De zelfstandigheid, beroepsfierheid of roeping van de leraar of docente zijn een doorn in het oog van de manager. Contacturen worden afgebouwd; leraars en docenten moeten hun leeropdracht vol

maken door allerlei liefst ‘flashy’ nevenactiviteiten en projecten. Zoals een coach moet hij of zij voortdurend geëvalueerd worden om te zien of hij of zij de politiek uitgestippeld door de organisatie getrouw uitvoert. Vertrouwen in het systeem vervangt het vertrouwen in de persoon van de leerkracht; deze wordt integendeel het object van nooit aflatende screening en regulering. Voortdurend is er interferentie in het onderwijsproces vanwege de nevendiensten of de directie.¹⁰ Het resultaat is natuurlijk de desaffectatie van ervaren en bevlogen leraars en docenten en een aversie voor het beroep van leerkracht, gekneld als die is tussen de onverschilligheid van jongeren en het wantrouwen van de onderwijsmanagers. Wie medewerkers als productiefactoren ziet die ‘gemanaged’ moeten worden, kan moeilijk loyaliteit verwachten. In zo’n klimaat is tevens weinig of geen ruimte voor echt kritische reflectie over het onderwijsproces en de onderwijsorganisatie, voor werkelijk alternatieve ideeën. Daar zal vooral, ondanks alle incentives, conformisme heersen.

3. Besluit

Belangrijker dan de kwestie van de afstemming van het onderwijs op de noden van de economie, is de kwestie van een soort interne ‘vermarkting’ van het onderwijs zelf. De verzakelijking en ‘rationalisering’ van sferen zoals onderwijs en zorg *van binnenuit* is van heel verregaande betekenis, maar is nauwelijks object van debat, wordt integendeel meestal naïef toegejuicht, zeker in de media. Ingaan tegen de illusie dat door wetenschap, techniek en organisatiekunde het leven, inclusief vorming en motivatie, verregaand maakbaar en beheersbaar is, is als vechten tegen windmolens; vooral sinds de politiek die maakbaarheidsidee tot de hare heeft gemaakt. Iedereen, ook de onderwijsmensen, zijn zo druk bezig met in orde zijn en beantwoorden aan allerlei regels, dat er voor reflectie op de situatie, laat staan voor een gemeenschappelijke respons erop, gewoon geen ruimte of tijd lijkt te zijn. Wat er zou moeten gebeuren lijkt nochtans duidelijk: het management moet (terug) in dienst staan van het primaire proces; geef de leraar en docent hun vak terug; zorg voor hoogopgeleide leraren en docenten; zeggenschap over de inrichting van het onderwijs moet primair in handen zijn van leraars en docenten.¹¹

¹ Vele leerkrachten natuurwetenschappen doen dit blijkbaar al. Motivatie opwekken voor wetenschappelijke en technisch-wetenschappelijke studies is vandaag hoe dan ook geen eenvoudige zaak. Een ervaringsdeskundige betreffende het secundair onderwijs wees me erop dat ook knappe leerlingen zoveel ‘uitdagingen’ hebben tegenwoordig dat ze een veeleisend vak als wiskunde gaan mijden. Tevens zijn leerkrachten met een ‘echt’ diploma wiskunde, fysica of scheikunde minder en minder te vinden; en deze met een ander, ‘voldoende geacht’ diploma missen dikwijls de zelfzekerheid en de theoretische drive om diep te motiveren. En dan spreken we nog niet over de attitude van vooral jongens die het niet ‘cool’ vinden om hun best te doen in hun studies.

² Over geesteswetenschap en maatschappij, zie verder: Herman De Dijn, *Grensovergangen. Over geesteswetenschap, universitair beleid en samenleving*, Leuven, Peeters, 2008.

³ Martha Nussbaum, *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010 (door mij besproken in *Ethical Perspectives* 17:4 (2010), p. 157-9; zie op www.hermandedijn.be onder Publicaties/Boekbesprekingen)

⁴ Over het utopische en dus gevaarlijke karakter van het neoliberalisme, zie: Hans Achterhuis, *De utopie van de vrije markt*, Rotterdam, Lemniscaat, 2010 (door mij besproken in *Ons Erfdeel* 54:1 (2011), p. 181-2 onder de titel “Kwaliteitsmaoïsme op de vrije markt”).

⁵ Zie Herman De Dijn, “Management en zorg”, in Luc Anckaert & Ludo Marcelis (red.), *Medische zorg en ethiek. Ethisch overleg en advies in het ziekenhuis*, Leuven, LannooCampus, 2011, p. 15-25.

⁶ Zie: www.bon.nl. Dat ook in Vlaanderen een tegenbeweging nodig is, blijkt uit verschillende uitgaven en activiteiten van DIROO (Dialogocentrum Reflectie op Opvoeding en Onderwijs); zie: www.diroo.be.

⁷ Zie ook Herman De Dijn, “Het beheersingsyndroom in onderwijs en maatschappij”, in: Herman De Dijn, *Grensovergangen*, hoofdstuk 2.

⁸ Zie over deze tendens ook Arnold Burms, “Evoluutietheoretische verklaringen. Van ontluistering naar herbetovering”, in: Arnold Burms, *Waarheid, evocatie, symbool*, Leuven, Peeters, 2011, hoofdstuk 2.

⁹ Hubert Dreyfus, *On the Internet*, London & New York, Routledge, 2001.

¹⁰ Zo werden leerkrachten wiskunde verplicht in hun klassen (secundair onderwijs) tekeningen en collages op basis van wiskundige structuren te laten maken door de leerlingen en ze in elk klaslokaal op te hangen. Als tegenbewijs voor de vermeende wereldvreemdheid van het vak??

¹¹ Ik herneem hier de kernpunten van de Beweging Beter Onderwijs Nederland (zie hun website).