

BON, 4 april 2009 – Grahame Lock¹

De onmenselijke maat en de “crisis in het onderwijs”

Het thema van dit symposium van Beter Onderwijs Nederland is “de menselijke maat”. Deze maat is de maat die, in het kort, door het politiek, economisch en sociaal stelsel waarbinnen wij leven juist niet wordt gerespecteerd.

Ons stelsel is een stelsel van de onmenselijke maat. Ik kom daar zo dadelijk op terug. Niet dat de menselijkheid of onmenselijkheid de enige belangrijke maat is in het onderwijs. En ik zal ook andere kwesties aan de orde stellen.

Mijn ideeën zijn een product van een aantal jaren van reflectie op vragen zoals: *waarom* de onderwijsramp in Nederland, van de basisschool tot en met de universiteiten? *Waarom* hebben elkaar opvolgende overheden massale middelen ingezet om het niveau van het onderwijs te doen dalen in al deze sectoren?

Zijn de ministers zelf eenvoudigweg dom? Hebben ze experimenten laten uitvoeren die helaas zijn mislukt? Waren ze slecht ingelicht door hun ambtenaren? Heeft de politiek gefaald wat haar toezichtsrol betreft? enzovoort.

Waarom, *waarom* – geeft het Ministerie van Onderwijs (op dit moment OCW) ettelijke miljoenen uit om het onderwijs te ruïneren? Waarom zouden de *would-be* machthebbers dat hebben gewild?

Dat is mijn vraag. In het bieden van een antwoord put ik uit een aantal van mijn eigen recente studies en publicaties² en van andere deskundigen.

Uiteraard is onderwijs en de menselijke maat een oud thema: als we willen, kunnen we met Plato beginnen. In een recent nummer van het tijdschrift *Pedagogiek* staat b.v.:

“[Plato’s] opvoedingssysteem is louter en uitsluitend op de wijsgerige ontplooiing en vervolmaking van de leerling of volgeling gericht Opvoeding heeft als enig en uitsluitend object de ‘areté’ ... een begrip dat men meestal weergeeft met ‘deugd’ en dat ook inderdaad deze zin heeft, mits men de deugd als een innerlijke voortreffelijkheid ziet”

Plato’s conceptie doet ons op haar beurt denken aan de beroemde moderne, 19^e eeuwse notie van *bildung*, d.w.z. morele vorming of “de ontwikkeling van de vermogens van een jong mens tot moreel oordelen en kritisch denken”.

Doorgaans beginnen hedendaagse pedagogen en politici met vluchtige verwijzingen naar zulke klassieke ideeën voordat ze ons leren dat *onze* samenleving voor compleet andere uitdagingen staat, waarbij we Plato en Humboldt voortaan terzijde kunnen schuiven en overgaan tot de orde

1 Hoogleraar in de politieke en rechtsfilosofie aan de Universiteiten van Nijmegen en Leiden en Fellow in European Philosophy, Universiteit Oxford.

2 I.h.b. heb ik gebruik gemaakt van passages uit mijn artikelen “Hellzapoppin ... De universiteit in vuur en zwavel”, In Chris Lorenz (red.), *If you're so smart, why aren't you rich?* Amsterdam: Boom; “Blackboard Jungle: het oerwoud van het onderwijs en de ondergang van de academische cultuur”, te verschijnen in het tijdschrift *Filosofie*, Budel: Damon; “Werk, onderwijs en staat: minder analfabeten en meer idioten”, te verschijnen in *Filosofie in Bedrijf - tijdschrift voor cultuur, management en organisatie*, en Grahame Lock and Hermínio Martins, “The European Universities, Citizenship and its Limits: What won't solve the Problems of our Time”, te verschijnen in *European Education Research Journal*, 2009.

van de dag. En we weten welke orde dat is. Dit is, zoals gezegd, geen orde van de menselijke maat: het is de orde van de *willekeurig uitwisselbare arbeidskracht*, die alleen een middel is tot het bereiken van de doelen, voornamelijk de economische doelen, van het sociale – of asociale – stelsel zelf.

Dit stelsel heet (of u het leuk vindt of niet) “kapitalisme”. En in het kapitalisme telt bovenal de winst op kapitaal. U kunt het net zo ingewikkeld maken als u wilt, maar daar komt het in laatste instantie op neer. En dit simpele feit levert al een begin van een verklaring van de grootscheepse vernieling van het onderwijs door de westerse overheden.

Waarom, was mijn vraag: *waarom* het consequente beleid van het verlagen van het niveau van het onderwijs alom?

Wat is daar de verklaring van? Of was het allemaal een dom misverstand, een fout die kan worden rechtgezet en misschien al wordt rechtgezet?

Nu is het zo dat “waarom”-vragen alleen maar kunnen worden beantwoord van *binnen* een *paradigma*: d.w.z. binnen een gegeven denkkader.

Er wordt thans steeds gesproken over een “crisis in het onderwijs”. Er wordt continu gediscussieerd over de oorzaken van deze crisis en over mogelijke oplossingen.

Maar – en dit is een cruciaal punt – vrijwel de hele discussie wordt gevoerd binnen een bepaalde paradigma. Welk paradigma is dat?

Voor het gemak noem ik het “*het paradigma van het beleid*”. Alle problemen worden gesteld en besproken in termen van slecht, goed of mogelijk beter “beleid”. Niet dat dit concept helemaal nieuwe is. Maar wel nieuw is dat het sinds twee à drie decennia absoluut centraal staat in vrijwel alle discussies.

Maar achter dit onschuldig klinkende woord “beleid” ligt een vergaand dogma schuil. Wie in de eerste plaats de term “beleid” bezigt, heeft de ontsnappingsroute al laten afsluiten.

Om dit punt in het kort toe te lichten, verwijs ik naar de studie van Frank Ankersmit en Leo Klinkers, *De Reformatie van de Staat* (2006).

Een aantal passages uit dit werk zullen heel veel duidelijker maken. De auteurs spreken van:

“het bederf van de politiek door het begrip ‘beleid’ In het oude en vertrouwde, zeg maar Weberiaanse model van het openbaar bestuur was het zinvol te onderscheiden tussen ‘politieke doelstellingen’ enerzijds en ... de ‘uitvoering’ van die doelstellingen anderzijds [Maar] in de laatste decennia is dit even simpele als voor de hand liggende model gecompliceerd geraakt. En de aard van de daaruit voortvloeiende ‘neue Unübersichtlichkeit’ (om met Habermas te spreken) kan het beste worden toegelicht aan de hand van de mysterieuze notie van ‘beleid’ – een notie die tegenwoordig het alfa en omega is in heel de publieke besluitvorming

In de eerste plaats, ‘beleid’ is minder dan wat we zojuist omschreven als ‘politieke doelstellingen’, maar meer dan ‘uitvoering’ In de tweede plaats, de exacte herkomst van ‘beleid’ is zelden duidelijk; de situatie is doorgaans dat wel veel aandacht bestaat voor alle doelstellingen die uit ‘beleids’-keuzes voortvloeien, maar dat duister blijft uit wat voor doelstellingen het ‘beleid’ zelf voortkomt ‘Beleid’ heeft daarom veel weg van een soort van organisatorische *generatio spontanea*; het komt min of meer uit het niets en is er domweg op een bepaald moment”

Samenvattend: het hedendaagse begrip van “beleid” maakt ideologisch deel uit van de conceptuele werktuigkast van ons post-democratisch tijdperk, van het tijdperk van governance en administratie, die de plaats innemen van de ware democratische politiek; van de consument en de stakeholder, die de burger (en de leerling en student) conceptueel vervangen; en nog veel meer³

3 Zie b.v. Grahame Lock, “Watching out for governance”, <http://users.ox.ac.uk/~quee0813/> en Colin

En nu het onderwijsbeleid in het bijzonder.

Er wordt, ik heb het al gezegd, thans gesproken over een “crisis in het onderwijs”. In de gangbare betekenis is een crisis een moment waarop wordt bepaald in welke nieuwe richting een instabiel geworden toestand zal gaan kenteren.

Maar in die zin is er geen crisis in het onderwijs. Dat wil zeggen, van kenteren is geen sprake. Het niveau op scholen en universiteiten, minoritaire uitzonderingen daargelaten dus, is gedaald en zal blijven dalen. Pragmatisch beschouwd komt dit op hetzelfde neer als: dit niveau wordt continu aangepast aan de gemiddeld kwalitatief dalende behoeften van de arbeidsmarkt. Daar kom ik ook op terug.

Dat er in die zin geen crisis is betekent niet dat de toestand in orde is: in tegendeel. Talrijke commentatoren beschouwen de situatie inderdaad als catastrofaal. Maar zij gaan van andere criteria uit. Gemeten vanuit het standpunt van *bildung* is er wellicht sprake van een ongeëvenaarde debacle. Maar dat interesseert de arbeidsmarkt niet. De werkgever wil alleen maar betalen voor dat wat hij strikt nodig heeft: doorgaans een gestandaardiseerd, uitwisselbaar instrument, een “arbeidskracht”. En dit instrument wordt geleverd, met hulp van de overheid en overigens ook van de Europese Unie en andere internationale organen, die bezig zijn met het “hervormen” van het onderwijs.

De daling van het niveau van het onderwijs waar de Commissie Dijsselbloem onlangs over rapporteerde is iets heel anders: een *politiek* thema, door bepaalde politieke stromingen (partijen, politici) aangezwengeld om het ongenoegen onder ouders en scholieren uit te buiten. Dit ongenoegen heeft uiteraard te maken met het feit dat kinderen en jonge mensen inderdaad grofweg minder weten en minder kunnen dan vroeger, en dat ze in de toekomst nog minder zullen weten en nog minder zullen kunnen. Daar kan de politieke klasse echter – in tegenstelling tot de herhaalde uitspraken van commissies, ministers en Dijsselbloemers – niets aan veranderen. De daling is structureel en internationaal en heeft met de ontwikkeling van de wereldeconomie te maken.

Waarom dalen de gemiddelde onderwijsstandaarden constant en waarom is dat in het algemeen (lokale en tijdelijke uitzonderingen daargelaten) niet tegen te houden?

Waar het in dit verband om gaat is dat deze daling in wezen geen gevolg is van een falen van het onderwijsbeleid van de overheid maar een voorspelbaar aspect van het beloop van de laatkapitalistische economie en samenleving.

Sommige politici denken wel te moeten en kunnen ingrijpen. De overheid, de partijen, de minister van onderwijs (welke minister van onderwijs ook) komen steeds met uitspraken van een optimistische en vastberaden teneur: “we zullen het wel oplossen, we zijn al onderweg”. Deze uitspraken zijn echter helaas grotendeels PR en spin.

Maar hoe zijn we zover gekomen?

Mij dunkt dat de verklaring niet bijzonder moeilijk is.

Alles begint met de vraag: waar is onderwijs voor bedoeld? Ooit – lang geleden – bestond er een invloedrijke consensus in de westerse wereld dat onderwijs gericht is (of dient te zijn gericht) op de geestelijke en moreel-praktische ontwikkeling van de mens. In een *NRC*-interview van een jaar geleden (ik zag dat de link op de BON-website staat) had ik het punt als volgt geformuleerd: “Wat heeft [die mens] nodig, niet zozeer voor de arbeidsmarkt alleen, maar om een leven ... te leiden dat zin heeft? [B.v] kennis van geschiedenis, wetenschap en filosofie opdoen. Niet omdat je daarin wilt werken, maar omdat je een repertoire nodig hebt waaruit je op onverwachte momenten kunt

putten.”⁴ Dat gold niet alleen voor het gymnasium of universiteit maar ook voor de “gewone” (middelbare) school en zelfs voor het beroepsonderwijs. Dat wil zeggen: wat de doorslaggevende rol speelde ten aanzien van de inhoud en vorm van onderwijs op alle niveaus was inderdaad *bildung*: de morele (in de ouderwetse, brede betekenis van die term) ontplooiing van de leerling of student.

Dit is wat er nu, sinds een paar decennia, *radicaal* aan het veranderen is. Iedere overheid, ieder ministerie van onderwijs, de Europese Unie, de verenigingen van werkgevers, alle zijn het nu eens dat het doel thans *fundamenteel anders* moet worden geformuleerd – en zo goed als *uitsluitend* op deze alternatieve manier. Op dit punt is er, wat het achterliggend dogma betreft, nauwelijks onderscheid tussen opeenvolgende kabinetten, ook niet tussen hun “strategische plannen” voor onderwijs op school-, MBO-, HBO- en universitair niveau. Want de achterliggende fundamentalistische ideologie, hoe primitief dan ook, is in alle gevallen dezelfde. Deze achterliggende ideologie is het *paradigma van het beleid*.

Binnen dit paradigma gaat het in de eerste (en ook de laatste) plaats om wat men in de terminologie van dit paradigma *efficiency* noemt. Ook die term klinkt onschuldig en zelfs positief. Wie zou daar tegen kunnen zijn? Maar de goochelaarstruc ligt in de inbedding van dit begrip in het desbetreffende paradigma. Efficiency wordt binnen dat denkkader begrepen in termen van wat men thans de “kenniseconomie” noemt – een notie uit hetzelfde paradigma. Alles wordt tot een kwestie van: draagt een bepaalde hervorming – een “beleidskeuze”, zoals dat heet – tot het wel of wee van de kenniseconomie?

Laten we de rechtstreekse consequenties van dit standpunt toepassen op de onderwijssector. Waarom zouden de “heersende klassen” (alweer een “verouderde” term die nooit zo relevant was als in onze tijd) één cent meer besteden aan het opleiden van een scholier dan nodig is voor het leveren van het desbetreffende product: een scholier-met-eindexamen (of met minder, als minder voldoende is), een student-met-diploma enz., in staat om zijn of haar “bijdrage te leveren” aan deze “kenniseconomie”? Met andere woorden, waarom zou het onderwijsbeleid van welke staat dan ook respectievelijk van de Europese Unie zich de geringste zorgen maken over *bildung* – in de zin van dat wat *een mens* nodig heeft: het repertoire van kennis en skills waar hij of zij over moet beschikken om een waardevol en beschaafd leven te leiden – als de kosten daarvan geen profijt opleveren ten aanzien van de behoeften van de arbeidsmarkt en van wat, in een eufemistische frase, “Nederland Kennisland” wordt genoemd of (u hebt daar ook van gehoord) de “Lissabon-agenda” (u kent het, het is *top-beleid*: “Tegen 2010 zou de EU de meest competitieve en dynamische kenniseconomie van de wereld moeten zijn” enz.) en andere megalomane projecten van dezelfde strekking.

Deze simpele waarheid, van de ideologie van kosten en baten, verklaart al een groot deel van de onderwijshervormingen van de afgelopen decennia. Die laat ook zien dat het nauwelijks zin heeft om een appèl te doen aan “de overheid” of aan “de politiek” om de toestand te verbeteren. Op dat niveau is men in feite al lang bezig met het “verbeteren” van de situatie, d.w.z. verbeteren volgens de beleidscriteria van kwaliteit, excellence, efficiency enzovoort: d.w.z. *real-life verslechteren*, als het werkelijk om *bildung* zou moeten gaan.

Onderhoudend in dit verband is bijvoorbeeld de aanbeveling van de Commissie Dijsselbloem (persoonlijk ben ik niet onder de indruk van dit rapport): na te hebben geconstateerd dat er iets ernstig mis is met het Nederlandse onderwijsstelsel, zoekt de commissie de oplossing in ... meer efficiency en strengere controles! Eén van de meest gemakkelijke suggesties van de commissie in dit verband is de voorgestelde invoering van strikte overheidscontrole van het middelbare onderwijs op basis van “wettelijk vastgelegde deugdelijkheidseisen”. Ziet u het al voor u? De talloze nieuwe inspectiecommissies, de eindeloos tijdrovende nieuwe accreditatieprocedures en nog veel meer,

⁴ “De meeste mensen kunnen ook toe met minder weten”: Grahame Lock in gesprek met Folkert Jensma, *NRC-Handelsblad*, 23 februari 2008.

allemaal gebaseerd op door deze nieuwe, door de overheid vastgestelde – wettelijk vastgestelde! – eisen, die dus dwingend zullen worden opgelegd op weerloze leraren en kinderen. Want Dijsselbloem werkte *binnen* het paradigma van het beleid en kon daarom alleen maar de symptomen waarnemen en niet de ware oorzaken.

Je zou denken: als *wij professionals* de ongerijmdheid van het onderwijsbeleid zo duidelijk voor ons zien, hoe is het mogelijk dat de politici daar zo veel moeite mee hebben? Maar of zij het merken of niet, het maakt niet uit: zij zitten in ieder geval structureel gevangen in hun *institutioneel fundamentalisme*. Daar zit geen bewegingsruimte in. De politiek kan men dus vergeten; die heeft op dit historische moment (in Hegels betekenis van moment) geen rol, behalve, zoals altijd, potentieel een destructieve. Door de vermarkting, de commercialisering, de privatisering en de daaruit noodzakelijk voortvloeiende hyperbureaucratisering van sociale diensten – de al genoemde “kwaliteitszorgstelsels”, “accreditatieprocedures” enz. – te introduceren, hebben de overheden zichzelf laten degraderen tot zo goed als machteloze instanties in een wereld waar vrijwel alles om macht draait – en steeds minder op democratische besluitvorming.

De Britse onderzoeker Bruce Charlton, van de Universiteit van Newcastle, heeft het verschijnsel van het paradigma van het beleid, i.h.b. het gebruik van de noties van efficiency and kwaliteit, in de details uitgezocht, bij voorbeeld in zijn tekst “Audit, accountability, quality and all that”.⁵ “Kwaliteit”, merkt Charlton op, betekent in overheidspeak niet *real-life* kwaliteit maar “auditability”; d.w.z. de mate waarin een “output” (het maakt niet uit of het om een zeeppoeper, een auto of een student-met-diploma gaat) overeenkomt met een aantal van tevoren vastgestelde “indicatoren”, “descriptoren”, “markers” of “benchmarks”. Deze indicatoren e.d. worden dan – steeds vaker door niet-professionals, namelijk door de beruchte “New Public Managers” – toegepast om te bepalen wat de *officiële zogenaamde “kwaliteit”* van een opleiding is. Dat deze officiële kwaliteit *niets met werkelijke kwaliteit* te maken heeft is van ondergeschikt of geen belang. De professionals mogen inmiddels zelf geen mening hebben of uiten die niet past in de logica van het paradigma van het beleid.

Want de New Public Managers, die zelf geen professionele deskundigheid hoeven te bezitten, moeten van “betrouwbare indicatoren” uitgaan. Nu is het ogenschijnlijk voordeel van zulke “objectieve” indicatoren dat er een mate van “fairness” wordt geïntroduceerd in de procedure. In de praktijk komt deze procedure echter op standaardisering en middelmatigheid neer, dus op de tendentiële vernietiging van het onderwijs als *bildung*. Een tweede, nog groter voordeel (naar hun maatstaven gemeten) is dat de controle van de onderwijsinstelling voortaan in de handen kan worden gegeven van het Management, dat weliswaar vaak geen enkel idee heeft van inhoud maar dat als gevolg van de nieuwe procedure wel in staat is om de desbetreffende indicatoren (linker kolom bij audit) met output (rechter kolom) te vergelijken en daardoor een gezaghebbend oordeel te treffen. Niet alleen dat: deze New Public Managers zullen natuurlijk al betrokken zijn geweest bij het opstellen van de indicatoren. Want op dat meta-gebied zijn *zij* de grote deskundigen.

Op deze manier raken de professionals, in casu de leraren en docenten, hun controle over de onderwijsinstelling kwijt. Efficiency wordt daardoor verhoogd, “excellence” wordt bevorderd en aan alle “uitdagingen” wordt voldaan. Geen crisis: in tegendeel. Wel een calamiteit.

Voor degenen die het nog niet weten: “excellence” is ook een begrip uit het instrumentarium van het beleidsparadigma. De Amerikaan Bill Readings, in zijn boek over *The University in Ruins* (1997), heeft dit nep-begrip goed geanalyseerd. In de woorden van mijn Vlaamse collega Ruben Ramboer kan *excellence* worden beschouwd als *het* dogmatisch criterium bij uitstek dat wordt gebruikt om onderwijsinstellingen aan de nieuwe, managerialist evaluatieprocedures te onderwerpen. Excellence is echter, stelt Readings, totaal inhoudsloos als criterium. Het

⁵ In *Education! Education! Education! – Managerial ethics and the law of unintended consequences*, ed. Stephen Prickett and Patricia Erskine-Hill, Imprint Academic, 2002.

“beleidsvoordeel” van excellence is evenwel dat het elk ander referentiekader uitsluit. Wát onderzocht of onderwezen is van minder belang dan dat dit op “excellente” wijze gebeurt, en de excellentie wordt gemeten met kwantitatieve indicatoren (output, projectgelden, studierendement, rankings etc. – u maakt het zelf mee).

Readings maakt duidelijk dat het idee van excellence het onderwijs van het ideologisch jasje voorziet dat bijdraagt tot de integratie van het Hoger Onderwijs in het kapitaalaccumulatieproces, door de creatie van een interne markt waar excellence de rol op zich neemt van het prijsmechanisme op de zogenaamde vrije economische markt.

De bestuurlijke notie van excellence heeft dus helemaal niets te maken met werkelijke uitmuntendheid – maar is in tegendeel een instrument om het onderwijs te onderwerpen aan utilistische resp. commerciële doelen.

Een soortgelijke benadering wordt thans toegepast op bijna ieder onderwijsniveau en -instelling. Geen wonder dat Chris Lorenz van de Vrije Universiteit Amsterdam de suggestie heeft gedaan dat “het mooiste [zou] zijn om het hele onderwijsbeleid af te schaffen”.⁶

Terug naar de inmiddels beruchte daling in het niveau van het onderwijs. Dit is geen specifiek Nederlands maar een wijdverspreid westers verschijnsel. Charlton b.v. schrijft: maar natuurlijk is dat niveau aan het dalen, dat is een normale en voorspelbare tendens, op scholen, op het MBO en het HBO, op de universiteiten.⁷ Dit komt niet doordat enige incompetent ministers van onderwijs een fout beleid hebben gevoerd: de oorzaken liggen veel dieper. De minister en zijn staatssecretarissen zijn alleen maar uitvoerders van een strategie die ook hen is opgelegd: daar hebben ze zelfs niets over te vertellen, zij regelen alleen de duizend-en-een details van de uitvoering.

Om het alweer in simpele termen te formuleren: in een technologisch geavanceerde samenleving hoeven de meeste werknemers – zeker niet allen, maar heel veel – juist steeds *minder* te weten en te kunnen, tenminste wat het arbeidsproces betreft.

De socioloog Robert M. Young merkt op:⁸ “Het idee dat de zich wijzigende arbeidsomstandigheden in industrie en op kantoor een in toenemende mate ‘beter geoefende’, ‘beter opgeleide’ en dus ‘hoger geschoolde’ arbeidsbevolking vereisen, is een veronderstelling die op bijna unanieme bijval kan rekenen in het dagelijks verkeer.” Maar klopt deze vooronderstelling? Er is bijvoorbeeld een sterk tegenargument van Harry Braverman, merkt Young op: Bravermans argument is dat we in een tijdperk van de dekwalificatie leven.⁹ Dit tegenargument botst weliswaar rechtstreeks met een “breed gedeelde opvatting”, namelijk met de consensus-ideologie van onze tijd, waar de overheid abusievelijk op bouwt.

Zelf heb ik het punt, terwille van de eenvoud, ooit zo geformuleerd: “Mijn suggestie is dat met de ontwikkeling van technologische processen de meeste mensen ook minder hoeven te kunnen en te weten. Dat heet ‘de-skilling’ – dekwalificatie. Iedereen kan tegenwoordig computers gebruiken op basis van een uurtje instructie. Klik hier, klik daar – het wordt steeds makkelijker. Dekwalificatie is een belangrijk verschijnsel in onze samenleving. Er is nu veel revolutionaire technologie die moeilijke taken overneemt die tien jaar geleden nog door mensen moesten worden verricht. Maar het omgekeerde is ook waar. Tien jaar geleden dacht niemand dat er zo veel werknemers in de toekomst nog dingen zouden doen die zo simpel zijn. Vroeger moest een caissière kunnen rekenen.

6 Lorenz, “Nederland kennisland is een holle frase”, in *Folia*, Amsterdam, nr. 16, 2006.

7 Charlton, “Shape of Things to Come”, *Oxford Magazine*, no. 182, 2000.

8 Robert M. Young, “Braverman’s Labour and Monopoly Capital”, <http://human-nature.com/rmyoung>; zie ook mijn artikel “Hellzapoppin’ ... Academia in vuur en zwavel”.

9 Zie Braverman, *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*, Monthly Review Press, 1974.

Nu hoeft ze alleen te scannen.”¹⁰ Uiteraard is dit een vereenvoudigd voorbeeld, o.a. omdat ook de scan-functie zelf waarschijnlijk binnenkort zal worden overgenomen door de klant. Maar waar het om gaat is een algemeen tendens. Dit allemaal betekent niet dat er geen vraag is (of zal zijn) naar een *relatief klein aantal* zeer hoogopgeleide werknemers, op uiteenlopende gebieden: in tegendeel. *Maar het gros van de arbeidspopulatie zal “terugstotend, afschuwwekkend, oninteressant werk” blijven doen*, ook is dat werk inhoudelijk soms van een andere aard dan vroeger, b.v. het werk van een doorsnee middle manager.

Daarom mijn hypothese: dat – *vanuit het oogpunt van de machthebbers* – het niveau van het onderwijsproces omlaag *moet*, want dat proces moet *efficiënt* zijn. Waarom zou je een betere scholier maken, die veel “luxe” – veel persoonlijke aandacht, veel keuzevakken – heeft genoten in het onderwijs? De markt wil iemand die de functie kan vervullen waar hij of zij *voor betaald is*. Meer niet. Méér zou betekenen dat er iets mis is met de “*kwaliteit*” van het productieproces – met het leveren van het “product”, de scholier of student met een “relevant” diploma: dat het opleidingsproces te duur was, niet efficiënt dus. Gaat een overheid zo iemand aansporen oude talen (“de bakermat van onze civilisatie”) te studeren? Of filosofie of muziekgeschiedenis of oosterse kunst of wat dan ook, als het om vakken gaat waar er “nauwelijks vraag naar is” op de arbeidsmarkt van “Nederland kennisland”? Gaan de *powers-that-be* graag betalen om hem of haar met een repertoire te voorzien dat zijn leven buiten het arbeidsproces kan verrijken? Het antwoord ligt voor de hand. Wat de overheid doet is b.v. zogenaamde verkenningscommissies instellen (onlangs voor de humaniora, voor de klassieke talen enz.) – en de rapporten vervolgens in de la stoppen. Binnen het paradigma van het beleid is er alleen ruimte voor lege gebaren en hype.

Binnen hetzelfde paradigma van het beleid en van de “kennisrevolutie” wordt ook een idee gepropageerd dat de toekomst voor jonge mensen juist bij de “kennisvakken” ligt, d.w.z. de “exacte vakken” – natuurkunde, scheikunde, biologie, biochemie, ICT e.d. Dit idee is niet zo nieuw: u herinnert zich misschien de Nederlandse overheids campagne “Kies exact” uit de jaren 1987-1989. Natuurlijk is er wel vraag naar werknemers met kennis op deze gebieden. Maar steeds vaker gaat het om uitsluitend toegepaste kennis, d.w.z. om werk van een niet zeer verheven niveau, voornamelijk uitvoerend werk in dienst van een net zo platvloers doel. Ons beeld van de “wetenschapper” is in dit verband al lang achterhaald. De meeste “wetenschappers” doen routine-werk dat niet zeer interessant of bevredigend is.¹¹

Daarnaast is de student niet dom: hij is – onder invloed van boodschappen uit alle hoeken van de samenleving, met inbegrip van de overheid – opgegroeid met in zijn oren het steeds wederkerend advies om zich als *homo economicus* te gedragen: *buy cheap, sell dear*. Nu denkt hij, op het moment dat hij zijn toekomstige carrière moet plannen: waarom zou ik een wetenschapper worden (dat vereist toch veel inspanning, denken, werk) als ik de baas van de wetenschapper kan zijn? – namelijk de manager, die meer verdient (zelfs zonder bonus) voor minder inzet.

En zo keren we naar ons thema terug. Als er een crisis in het onderwijs is, dan ligt deze crisis niet waar de politici vermoeden. Deze politici – maar zij zijn zelf in het algemeen niets meer dan de dragers van de *zeitgeist*, of zo u wilt van “hogere belangen” – zorgen ervoor dat wat moet functioneren daadwerkelijk functioneert: te weten de toenemende aanpassing van het onderwijsstelsel aan de dalende competentiebehoeften van de arbeidsmarkt – met, uiteraard, de

¹⁰ *NRC-Handelsblad*, loc. cit.

¹¹ Vgl. Jonathan I. Katz, “Don’t Become a Scientist”: “If you go to graduate school in science it is in the expectation of spending your working life doing scientific research, using your ingenuity and curiosity to solve important and interesting problems. You will almost certainly be disappointed Now you spend your time writing proposals rather than doing research. Worse, because your proposals are judged by your competitors you cannot follow your curiosity, but must spend your effort and talents on anticipating and deflecting criticism rather than on solving the important scientific problems” enz. – zie <http://wuphys.wustl.edu/~katz/scientist.html>.

nodige kleinschalige uitzonderingen, waar er altijd een oplossing voor is, b.v. het importeren (we leven toch in een “globale economie”) van de gevraagde topkennis of van de topdenkers en -doeners uit Harvard of Oxford of het Verre Oosten.

Een paar woorden tussen haakjes over het zogenaamde “competentie-gericht onderwijs” dat binnenkort worden ingevoerd – en eigenlijk al gedeeltelijk is ingevoerd – in het Middelbaar Beroepsonderwijs. Er zijn in deze zaal mensen die daar veel meer over weten dan ik: ik zal me dus beperken tot een paar opmerkingen in het kader van mijn algemeen betoog.

Op de website van BON, zoals ook in de *De Telegraaf* werd gerapporteerd, staat bijvoorbeeld te lezen o.a. dat in dat stelsel “leerlingen punten [scoren] op competenties als aanwezigheid, omgevingsbewustzijn en sensitiviteit”.

Het gevolg, staat er, is dat leerlingen een diploma halen maar nauwelijks vakinhoudelijke kennis hebben.

- “Deze leerlingen worden klaargestoomd voor scharrelbaantjes in callcenters en uiteindelijk belanden in een uitkering.”
- “En voor docenten is het perspectief ook verschrikkelijk: [zij] staan straks alleen maar competenties af te vinken in plaats van les te geven. Vakdocenten worden vervangen door goedkopere instructeurs en leerlingen worden overgeleverd aan doe-het-zelfonderwijs.”
- “De goede vakdocenten verdwijnen als sneeuw voor de zon en worden vervangen door instructeurs, leraren op loopafstand en coaches die weinig verstand van zaken hebben. Bij de studenten wordt een beroep gedaan op het zelflerend vermogen. Klassikaal lesgeven is uit den boze, zelfs het woord klas is verdwenen.”
- “Aan het einde beoordeelt een instructeur of een student bijvoorbeeld de competentie ‘omgang met klasgenoten’ of ‘integriteit’ bezit ...”
- “Totdat ze 22 en te duur zijn en ze worden gedumpt, want dan blijkt dat ze te weinig vakkennis hebben opgedaan, sociaal niet weerbaar zijn en niet kunnen meekomen in de kenniseconomie.”
- “Dit [stelsel] is toch op gericht de burger te degraderen tot robot [en] slaaf ... en de samenleving tot een nieuwe klassenmaatschappij met eerste-, tweede- en derderangs burgers ...”
(Einde citaten.)

Nu merk ik dat de vooronderstelling in discussies van dit soort is dikwijls dat dit niet de bedoeling kan zijn: dit kan de overheid niet hebben gewild. En daarom moet men met de overheid gaan discussiëren en proberen duidelijk te maken wat de consequenties zijn van het nieuwe systeem – alsof de beleidmakers dat niet al snappen.

Echter, vanuit het standpunt van de theorie van de dekwalificatie, zou het toch *wel* de bedoeling kunnen zijn: de dekwalificatie of de-skilling zou een bewuste poging zijn van de educatieve machthebbers om het niveau van het onderwijs – in casu van het MBO – op een “efficiënte” manier te doen dalen – als *aanbod* dus – overeenkomstig de dalende eisen, de *vraag* van de kant van de arbeidsmarkt (nogmaals niet in het geval van alle banen maar in de meerderheid van gevallen). De dekwalificatie-these maakt het mogelijk te begrijpen waarom deze machthebbers een “beleid” (alweer die term “beleid”) voeren die in de ogen van heel veel, misschien de meestal docenten, een ongelooflijke misgreep is en dus anders onbegrijpelijk zou zijn.

De verdomming van het onderwijs staat niet alleen, maar is aldus één aspect van een veel bredere ontwikkeling. Met de verdere opkomst van het ééndimensionale kapitalisme, dat geen significante plaats meer inruimt voor andere dan winstgevende activiteiten, verdwijnt op den duur de hoge cultuur en alle niet-instrumentele, d.w.z. niet winstgenererende activiteiten. Deze ontwikkeling hangt op zijn beurt samen met wat Pier Paolo Pasolini al in jaren zestig noemde het afsterven van

de oude, gecultiveerde bourgeoisie:¹² in zijn nieuwe gedaante is deze klasse, aldus Pasolini, bezig met een culturele contrarevolutie: het gaat dus niet alleen om de onderwijsverdomming maar tevens (in hedendaagse terminologie) om de algemene *Disneyficatie* van het sociale leven, de affreuzen celebrity culture, de bling-bling politici, het huiveringwekkend verval van de massamedia – al dit naast niet alleen de opkomst van b.v. het rampspoedige competentie-gericht onderwijs, maar ook van de beruchte McUniversities en ga maar bijna eindeloos door.

Onder de sleutelcategorieën van het paradigma van het beleid, onder de termen van de deerniswekkende litanie van dat paradigma: van strategische doelen, institutionele beoordeling, audit, visitatie, accreditatie, research assessment, onderwijsbeoordelingen, descriptoren, indicatoren, markers, benchmarking, accountability, transparantie, ranglijsten, rankings, performance funding, outputfinanciering, de interne markt, zelfevaluatie, tijdschrijven, functioneringsgesprekken, basiskwalificaties, resultaten-en-ontwikkeling, in het Voortgezet Onderwijs de FUWA¹³ e tutti quanti neemt “kwaliteit” een vooraanstaande plaats in.

“Kwaliteit”, “kwaliteitsagenda”, “kwaliteitsborg”, “kwaliteitszorg”, “kwaliteitscontrole” en nog meer leuzen van dit soort zouden garant staan voor de inhoud en structuur van het onderwijs. Helaas is daar *niets* van waar. *De hele controle-industrie is nep van begin tot eind*: in dit verband heb ik al verwezen naar het onderzoek van Bruce Charlton. “Nep” heet hier: binnen het paradigma van het beleid heeft dit concept een betekenis die *buiten* het paradigma, in de wereld van de werkelijkheid, volstreekte lariekoek is. In een discussie op de BON-website over een bijdrage van Michiel Visser stond onlangs: “Het probleem is dat de Nederlandse onderwijsideologie indruist tegen de werkelijkheid.”

In het boek *If you're so smart, why aren't you rich*, redactie door Chris Lorenz (2008), probeer ik deze paradox te ontrafelen. Daar citeer ik de analyse van de psychoanalyticus Andrew Cooper van deze bewakings- en controle-mechanismen: volgens Cooper hebben ze “*een wezenlijk frauduleuze samenleving*” in het leven geroepen. Net als het dogma van achterdocht (“je kunt niemand vertrouwen”), een basisidee van het neoliberalisme, de neiging heeft om real-life achterdocht te voeden, zo hebben de recentelijk opgelegde stelsels van de kwaliteitscontrole-industrie de neiging om de “authentieke zorg” voor onvervalste kwaliteit te niet te doen en een attitude aan te moedigen waar alles van “*het bespelen van het systeem*” afhangt – d.w.z. van het voortdurend manipuleren van de nooit ophoudende reeks van audit-exercities e.d. Aldus wordt onoprechtheid bevorderd als een structurele eigenschap van het systeem, gepaard aan een even onvermijdelijk cynisme.¹⁴

Dat er dus een onoverbrugbare kloof is tussen twee tegenovergestelde concepties van kwaliteit

12 Zie Oswald Stack, *Pasolini on Pasolini*, Londen: Thames and Hudson, 1969.

13 “Functiewaardering voortgezet onderwijs”: de FUWA maakt deel uit van dezelfde gruwelijke reeks van bewakings- en beheersingsinstrumenten die bedoeld zijn de autonomie van de professionals te ondermijnen: zoals een deelnemer aan de discussie op de BON-website schreef, “een belediging voor docenten”. In een informatietekst van de Hay Group leest men: “In het Nederlandse onderwijs mogen twee functiewaarderingssystemen worden gebruikt: de FUWA-varianten en de Hay-methode. Alle Nederlandse universiteiten gebruiken de Hay-methode. Hogescholen mogen kiezen tussen de Hay-methode en FUWA-HBO” enz.

Maar in wezen dienen al deze systemen hetzelfde doel (zie boven). In mijn hoofdstuk in *If you're so smart* laat ik zien dat de “wetenschappelijke” vooronderstellingen van zulk soort methodes veel gemeen hebben met b.v. de managementleer van de Church of Scientology. De meeste betrokkenen (de docenten) maken m.i. de fout om de literatuur over deze beleidsinstrumenten niet in alle details te bestuderen: doet u dat dan ontdekt u de volle maat van de wellicht irreparabele schade die ze aanrichten en de absurde premissen waarop ze zijn gebaseerd.

14 Andrew Cooper, “The State of Mind We’re in: Social Anxiety, Governance and the Audit Society”, in *Psychoanalytic Studies*, vol. 3, September 2001.

vloeit voort uit het feit dat de eerste conceptie tot het paradigma van het beleid behoort en de tweede tot de “real-life” waar onderwijzers, leraren en docenten mee te maken hebben. Wat in de eerste betekenis méér kwaliteit oplevert – d.w.z. meer “efficiency” – leidt in de real-life betekenis tot een *verlaging* van kwaliteit. Een recent voorbeeld uit de universitaire wereld werd geleverd door de mislukte poging van het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam om studenten “extra te laten betalen voor vakken die buiten het normale studieprogramma vallen”. Dit voorstel was zo evident in strijd met alles waar een universiteit voor staat, met de “idee van de universiteit” op zich, dat zelfs de Minister het niet kon goedkeuren. Maar toch past het heel goed bij het paradigma van het beleid en bij de strategie van zogenaamde “kwaliteitsverhoging”: want binnen dat paradigma gaat het erom dat het product of “de output” – in dit geval de afgestudeerde arbeidskracht – tegen een zo lage mogelijk prijs wordt afgeleverd, op voorwaarde alleen dat de afnemer – de toekomstige werkgever – daar voldoende aan heeft. Dit is de strategie van de onmenselijke maat: wat telt is in wezen wat de arbeidsmarkt verlangt, niet de real-life kwaliteit van de toekomstige leven van de student. Het Amsterdamse College van Bestuur, dat zich helemaal had ingeleefd in het beleidsparadigma van de overheid, wilde daarom de student als klant, als consument behandelen: wilt u meer dan wat de arbeidsmarkt van u zal verlangen als uitwisselbare arbeidskracht, dan moet u voor deze “luxe” bovenop betalen.

Dit soort verraad aan de idee van onderwijs – en er zijn daar talloze andere voorbeelden van – laat zien dat *de kloof* tussen het opgelegde paradigma enerzijds, en het ideaal van het onderwijs als “repertoire voor het leven” anderzijds, thans zo groot is, dat we de hypothese van de Duitse hoogleraar Burkard Sievers serieus moeten nemen. Deze hypothese is in het kort (hij schrijft in het Engels en ik citeer hem in de oorspronkelijke taal van zijn tekst) dat het principe van de onderwijshervormingen van de laatste decennia – hij heeft het expliciet over de universiteiten maar dezelfde analyse zou ook voor de scholen en andere onderwijsinstellingen opgaan – niet alleen de traditionele academische en onderwijskundige waarden ondermijnt maar “*appears to be concomitant with a significant flight into psychotic thinking on the part of the respective European ministers*” ... [*The politics of such reform processes in higher education can be regarded as*] *concomitant with a high degree of totalitarian thinking*”. De hervormingen stellen dus een dynamiek voor die leidt tot “*a totalitarian consciousness in the organizational culture of universities*”.

Het opleggen van zogenaamde bedrijfsmatige imperatieven heeft geleid tot het invoeren van managementstructuren die, naar men op bestuursniveau beweert, “*will allow planning, certainty and control ... Underlying these efforts is the fantasy that [ever more such audit-type] control will result in better management ... and thus reduce the uncertainties resulting from primitive anxieties. Though these anxieties cannot be eliminated, the attempt to bring them under control provides the illusion that they can be held in check. At the same time, the psychotic anxieties related to the survival of the institution and the future of academic and administrative positions result in the role of rescuer being projected into management, which it compliantly introjects. The more the pressure, the more likely the psychotic dynamic will increase and that managers – like other organizational role holders – will become caught in their own individual psychotic parts. To the extent that the thinking in and about the university takes on a psychotic quality, management is mobilized to take on a more authoritarian stance, where decisions cannot be questioned and doubts cannot be raised. This leads ultimately to a totalitarian state of mind.*”¹⁵

Een ernstige aantijging, dus. Het argument van Sievers is dat de kloof tussen enerzijds de managementspeak en het kwaliteitsjargon, die thans de *koinè* (de verplichte gemeenschappelijke taal) zijn van het onderwijsbeleid, en anderzijds de werkelijkheid van de onderwijspraktijk – dat deze kloof tot een “splitting” leidt, die de onderwijsorganisatie zelf tot een psychotische organisatie maakt, en wel, nogmaals, met totalitaire trekken. Aldus Sievers.

Overigens kan men Sievers met Adorno vergelijken op dit punt, want Adorno schrijft over onderwijs in de naoorlogse situatie: “Het is moeilijk om tegen de tijdgeest te vechten, vanwege de manipulatieve mensen ... die een ontoeschietelijkheid [met passief-agressieve symptomen] manifesteren die aan geestelijk gestoorde of psychotische karakters doen denken.”

In mijn hoofdstuk in de bovengenoemde bundel *If you're so smart, why aren't you rich?* – deze vraag werd aan Albert Einstein gesteld – schreef ik:

“Een ander zeer algemeen maar decisief aspect van de zogenaamde ‘crisis’ is dat overheden niet langer geïnteresseerd zijn in *bildung*. Algemener gesteld, de heersende politieke en economische kasten (afgezien van nog talrijke, maar gestaag in aantal afnemende individuele uitzonderingen, i.h.b. onder de oudere leden van deze kasten) hechten steeds minder waarde aan hoge cultuur, intrinsieke academische waarden inclusief. Het gaat hier niet om een incidentele verandering van voorbijgaande of personele aard, maar om de onherroepelijke ineenstorting van wat ooit een keurig werkend ideologisch apparaat was. Günther Grass formuleert het als volgt: het kapitalisme is sinds de ondergang van haar erfvijand het staatscommunisme losgeslagen, alsof het stuurloos is geworden.

Lang geleden al voorspelde Theodor Adorno een dergelijke ontwikkeling. Volgens hem was barbarisme de logische uitkomst van het kapitalisme. Gillian Howie van de Universiteit van Liverpool stelt met betrekking tot de universiteiten dat “als we het onderscheid van Adorno tussen kunst en massacultuur als leidraad nemen, zouden we kunnen stellen dat het probleem niet de beschikbaarheid van een sociaal goed voor een groeiend aantal afnemers is – zoals de aanhangers van de agenda van toenemende participatie ons willen doen geloven – maar dat onderwijs zelf koopwaar is geworden”. En “commercialisering vereist uniform meetbare normen”. Paul Taylor van de Universiteit van Leeds schrijft: “Ons eigen handelen ligt aan de wortel van de academische barbarij.”

Dit is het naderende einde van het onconventionele, van het buitengewone, van onvoorspelbare originaliteit. Of met andere woorden, *techné* neemt systematisch de plaats in van *epistémè*.

In de voorbije wereld (die complexe, verwarde, tegenstrijdige wereld, die weliswaar verre van perfect was) belichaamden verschillende soorten instituties uiteenlopende en onvergelykbare waarden. Academische waarde kon niet worden gelijk gesteld met kunstzinnige waarde, noch kon kunstzinnige waarde herleid worden tot geldwaarde, enzovoort. Maar in onze *brave new world* lijkt nog maar één waarde criterium te gelden: een kwantitatief, economisch criterium. Al het andere is slechts middel. En er bestaat maar één enkele methode om aan dit criterium te voldoen: gekwantificeerde controle.

De Franse hoogleraar rechten Alain Supiot schrijft: “wat het kapitalisme kenmerkt is niet [zozeer] het najagen van materiële rijkdom [als wel] de onderschikking van de verscheidenheid van mensen en dingen aan de regel van *kwantiteit*”. Het doel lijkt dus om het gehele onderwijs, met inbegrip van de scholen, te veranderen in een instrument dat de meetkundige economie dient in de gewone kapitalistische zin. Dit betekent in de beleidstaal waaraan we zo gewend zijn geraakt de “vermarkting” van lesgeven en onderzoek; of beter gezegd, de onderwerping van het onderwijs aan de religie van de markt, met zijn eigen God, *Efficiency*, en zijn hogepriesters, de voortdurend uitdijende kaste van New Public Managers. Deze inquisiteurs van de marktreligie hebben als taak om zowel de marktspeak als de rituelen van “rationalisatie”, “evaluatie”, “accreditatie”, “audit” en zo meer in te voeren, die in hun hypergebureaucratiseerde institutionele vorm de onmisbare tegenhanger zijn van de “draai naar de markt”.¹⁶

16 In het Voortgezet Onderwijs speelt in dit verband de zogenaamde VO-Raad (de “sectororganisatie”) een invloedrijke rol – zie boven de opmerkingen over beleid “dat er op een bepaald moment domweg is”: dat geldt ook voor zulke organen. De noodzaak van het bestaan van deze VO-Raad is alleen maar

Dit is de onderliggende logica van vrijwel de hele hedendaagse onderwijspolitiek, d.w.z. van het paradigma van het beleid.

Laat ik om af te ronden twee niveaus van analyse onderscheiden die binnen dit paradigma van het beleid nauwelijks te percipiëren zijn. Een is het globale, structurele niveau, waar ik het over heb gehad. Het gaat op dit niveau om de bovengenoemde lange-termijn, historische ontwikkelingen die de gehele westerse wereld teisteren en die niet alleen met onderwijs hebben te maken maar met economische structuur en conflicten, met de toekomst van de westerse cultuur, met de erfenis van de Verlichting enzovoort. Daar kan het beleid niets tegen ondernemen: de beleidmakers kunnen grosso modo alleen maar deze structurele tendensen volgen, en dat doen ze ook. Dat doet b.v. een ministerie van onderwijs. En nog een keer de-skilling: dit is, zoals al gezegd, een globale en uiterst diepgeworteld verschijnsel. Men zou misschien geneigd kunnen zijn om te zeggen dat de theorie van de de-skilling niet alleen controversieel is maar specifiek marxistisch en alleen daarom niet te vertrouwen in onze schijnbaar post-marxistische wereld. Welnu, twee dagen geleden stond in het Britse dagblad *Evening Standard* een samenvatting van het rapport van een officiële commissie van het Britse parlement, van het Standing Committee on Schools: en in dat rapport staat, in eenvoudige en duidelijke taal: “Teachers have been ‘de-skilled’ and ‘de-motivated’ by high levels of prescription and guidance handed down from central government.” De-skilling of dekwalficatie kan men niet tegengaan door in welk land dan ook simpelweg een “ander beleid” te gaan voeren. Daar is een massale sociale beweging voor nodig, gericht tegen het bestaande economisch en politiek systeem.

Een ander voorbeeld: dat “competentie-gericht onderwijs” dat in Nederlandse onderwijsinstellingen zou worden ingevoerd is absoluut niet in Nederland bedacht: het is alleen maar de zoveelste kopie van een globale mode, die – bij voorbeeld – door instituties als UNICEF wordt gepropageerd en gepusht, onder de naam van “life skills-based education”: u kunt het allemaal op de UNICEF-life-skills website vinden: daar treft u de nodige formuleringen aan, zoals (ik citeer):

“The challenge for secondary education now is to prepare unprecedented numbers of young people and adults for further learning and for sustainable livelihoods Since in most cases secondary education coincides with the critical period of adolescence, when important career and life choices are made, a life skills-based approach is vital Around the world, Life Skills-Based Education (LSBE) is being adopted as a means to empower young people in challenging situations. LSBE refers to an interactive process of teaching and learning which enables learners to acquire knowledge and to develop attitudes and skills which support the adoption of healthy behaviours.”

Dat wil zeggen, ieder cliché, iedere modieuze gemeenplaats: ze worden allemaal opgestapeld in dit soort propagandamateriaal, dat vervolgens alleen maar hoeft te worden vertaald in het Nederlands en – voilà! abracadabra! – we hebben een nieuw onderwijsbeleid. Zo werkt het paradigma.

Nu het tweede niveau: onder het beleid ligt het niveau van de werkelijkheid, van real-life educatie en van alle werkelijke problemen die ermee verbonden zijn. Ik hou het in dit verband kort, hoewel het om een uiterst belangrijk verschijnsel gaat.

Op de website van BON staat, als eerste op de lijst van BON-kernpunten: “Geef de docent zijn vak terug”. Ik zou daar een kleine maar misschien doorslaggevende wijziging in willen voorstellen – dat dit punt moet luiden: “*Neemt* als docent uw vak terug!” Weest u niet bang voor beleid of gezag, als die uw werk dreigen te ondermijnen of onmogelijk te maken. Zoals de Amerikaanse sociale activist Jerry Rubin het treffend heeft gezegd in 1970: “DO IT!”. Geeft les op een manier die verantwoord is, ook als het “niet mag”, zoals dat heet: er is altijd een manier om ondanks alles,

binnen het paradigma van het beleid te rechtvaardigen.

ondanks alle pogingen tot surveillance en controle van bovenop, daaraan te ontsnappen en om zodoende toch te voldoen aan uw verplichtingen jegens de komende generaties.

Dames en heren, BON-leden: ik heb het gehad over het “paradigma van het beleid”. Als u dat woord hoort in de mond van een deelnemer in een discussie over het onderwijs, pas goed op! U loopt namelijk het risico om in het verkeerde paradigma te verdwalen...

Natuurlijk zal een politicus zeggen: maar dat is allemaal alleen maar filosofie ... Wij echter, wij moeten pragmatisch zijn, wij moeten beleid maken ...

Waartegen ik de woorden zou citeren van Sidney Morgenbesser van de Universiteit van Columbia, New York:

“Het pragmatisme klinkt wel aannemelijk in de theorie, maar in de praktijk werkt het niet.”