

# SAMEN LEVEN

## IN DE MODERNE SAMENLEVING

---



Ron Bormans  
Izaak Dekker

# SAMEN LEVEN

## IN DE MODERNE SAMENLEVING

## COLOFON

1<sup>e</sup> editie, 2016

© R. Bormans & I. Dekker

Dit essay is een uitgave van Hogeschool Rotterdam

Postbus 25035

3001 HA Rotterdam

Vormgeving

JARGO design ([www.jargo-design.nl](http://www.jargo-design.nl))

Illustraties

Omslag, h1, 3, 5 : Roel van Eekelen, ([www.roelvaneeekelen.com](http://www.roelvaneeekelen.com))

H2, 4, 6: Bibi Kok (student Illustratie, Willem de Kooning Academie)

De copyrights van de afbeeldingen (illustraties) berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld.

# SAMEN LEVEN

## IN DE MODERNE SAMENLEVING

Ron Bormans

Izaak Dekker

20 juli 2016



# INHOUDSOPGAVE

---

<b>1. PROLOOG: NAAR DE 'GROTE SCHOOL'</b>	<b>9</b>
<b>2. DE WERELD OM ONS HEEN: ONGRIJPBAAR GEFRAGMENTEERD?</b>	<b>15</b>
2.1. De vloeibare of gefragmenteerde samenleving	15
2.2. Beroepsonderwijs zonder beroepen	16
2.3. Superdiversiteit	19
2.4. Een voorbeeld van positieve diversiteit op een normatieve ondergrond	23
2.5. Over identiteit en waarden	24
2.6. Spijt van het neoliberalisme en de meritocratie	26
2.7. De ketens van de moderne bureaucratie	27
2.8. Noodzaak van een krachtig ontwerp van pedagogiek én organisatie	30
<b>3. DE MODERNE, BEZIELDE SCHOOL</b>	<b>33</b>
3.1. De school als tussenruimte, de docent als bemiddelaar, de student als subject	33
3.2. Het heden kennen om de toekomst tegemoet te kunnen treden	36
3.3. In verbinding met de toekomst	39
<b>4. DE WAARDENVOLLE SCHOOL IN EEN WAARDENVOLLE OMGEVING</b>	<b>43</b>
4.1. Weg van het meritocratisch neoliberalisme?	43
4.2. De hogeschool als dorp in en naast de stad	45
4.3. Respect voor de Grondwet	47
4.4. De democratische school	49
4.5. De autonome school	50
4.6. Veiligheid als hernieuwde waarde, ook voor het onderwijs	52
<b>5. KLEINSCHALIG ORGANISEREN</b>	<b>55</b>
5.1. Naar een radicalere decentralisering	55
5.2. Ruimte en hoge verwachtingen	60
5.3. Professional's governance	61
5.4. Weg met getallen?	62
5.5. Verantwoord veranderen, vanuit congruentie	64
<b>6. EPILOOG: DE KAARTEN LIGGEN OP TAFEL</b>	<b>69</b>



# SAMEN LEVEN IN DE MODERNE SAMENLEVING MIJN VERHAAL<sup>1</sup>

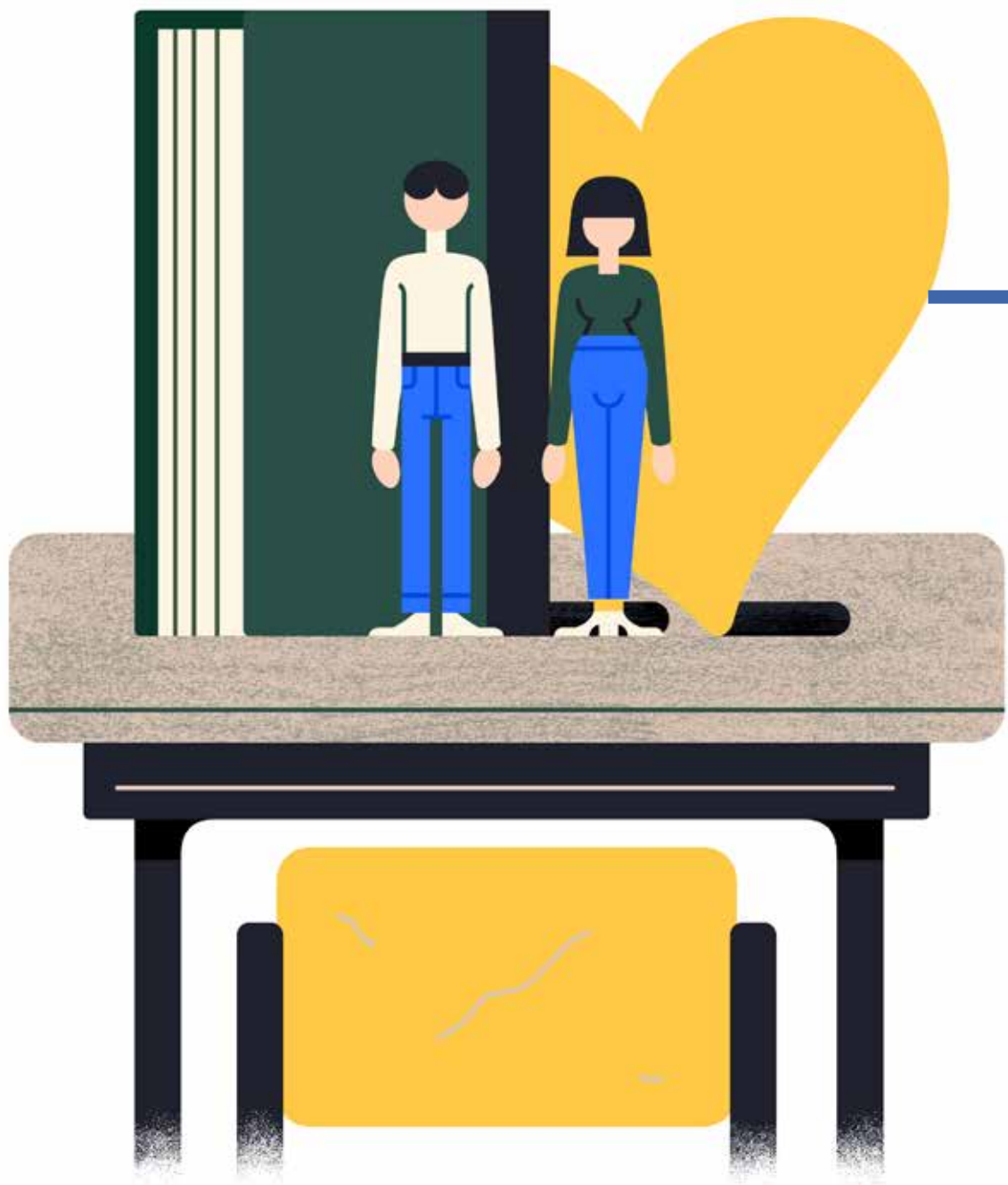
---

Een hogeschool hoort een grote, bezielde, autonome school te zijn, met de focus op kwaliteit en inclusiviteit, fungerend als het 'veilige' dorp in de stad, met als uitgangspunt 'weer samen leren leven' in de samenleving, nauw aangesloten bij haar omgeving, met een doorslaggevende rol voor de professional, die we normatief durven te bejegenen en uitdagen de verantwoordelijkheid te nemen in het 'bezielen' van de school, om die reden radicaler gedecentraliseerd en vol van waarden (waarvan de democratische waarde een belangrijke is), met minimale maar betekenisvolle spelregels.

---

1 Ik noem dit 'Mijn verhaal' omdat ik dit essay graag wil schrijven vanuit mijn perspectief en rol. Het is voor een deel echter ook het verhaal van Izaak Dekker, filosoof, adviseur en pedagoog van de Hogeschool Rotterdam. Mocht iemand dit essay willen citeren, dan graag als volgt: R. Bormans & I. Dekker.





# PROLOOG: NAAR DE 'GROTE SCHOOL'

---

Een spannend moment was dat vroeger, als je naar de 'grote' school ging, zoals je dat vroeger noemde. Weg uit de geborgenheid van de 'lagere school', die in mijn geval midden in het dorp Schinnen stond, waar ik iedereen kende. Daar ging ik te voet naartoe. Maar ik moest op de fiets naar de grote school die in Hoensbroek stond en waar kinderen uit alle omringende dorpen naartoe kwamen (zelfs uit de stad...) om les te krijgen op allerlei niveaus, in grote gebouwen, tussen kinderen met andere dialecten. Die overgang was een spannend moment, waar je ook trots op was. Het markeerde een belangrijke overgang in het leven. Mensen keken anders naar je. Je voelde je anders. Het was spannend, want nieuw en overweldigend door de grotere diversiteit die je tegemoet kwam, maar je kon je ook wat verloren voelen.

Wat vroeger – toen ik naar de grote school ging – in de letterlijke zin van het woord 'groot' was, wordt nu vaak als klein, intiem en overzichtelijk gezien. Eigenlijk ademt die 'grote school' tegenwoordig in de beeldvorming vaak de intimiteit van wat wij vroeger de 'lagere school' noemden. Echt groot heeft in de moderne tijd afgedaan als beeld. Als iemand anno 2016 in het frame 'grootschalig' terechtkomt, is hij bij voorbaat kansloos op Twitter. Terwijl de grote schaalsprongen nog moesten plaatsvinden, hield Eric Friedrich Schumacher<sup>2</sup> de samenleving al in 1979 een spiegel voor: we verliezen ons in een te grote schaal van werken, binnen een afglijdend waardenpatroon. De moderne (we zouden nu zeggen: de neoliberale, meritocratische) samenleving, met haar onmenselijk grote instituties, wordt volgens hem te ingewikkeld, creëert afgunst en hebzucht, is autoritair en vernietigt de menselijke waardigheid. De grote boosdoeners zijn 'schaal' en 'groei'. Interessant is dat Schumacher al in zijn tijd de stand van de

technologie van dien aard inschatte, dat vormen van kleinschaligheid de menselijke maat zouden kunnen terugbrengen. Hij zag dit als sociale innovatie, gefaciliteerd door technologische innovatie. Hij zei dat in de tijd dat ik in een studentenhuus woonde, waar ik geen vaste telefoon had, de *personal computer* voorzichtig zijn intrede begon te doen en internet nog ver weg was. Schumachers boek staat vast in de boekenkast van veel mensen die gevormd zijn in de jaren '70 of '80 van de vorige eeuw en die nu deel uitmaken van het establishment en de huidige samenleving gebouwd hebben...

Een andere denker die zijn tijd vooruit was, bediende zich voor een deel van een vergelijkbare redenering. Pim Fortuyn<sup>3</sup> toonde zich optimistischer over de private wereld en stelde dat daar ontdekt is hoe 'klein' binnen 'groot' georganiseerd kan worden. De moderne technologie – die in 2002, in tegenstelling tot de tijd van Schumacher, de gedaante begon te krijgen die we nu kennen – helpt volgens hem om dat mogelijk te maken. Dat lukt de publieke instellingen en de overheid nog geenszins en dus verliezen de publieke instituties zich in hun enorme schaal. Mede daarom – maar ook als gevolg van de normatieve leegte en de neoliberale context – zijn de megalomane scholen onderwijsfabrieken geworden, met mensen aan het roer die groei als ultieme doel hebben, met als ultieme waarde: uitbreiden, met als trofee: vastgoed. Als gevolg daarvan zijn gemeenschappen ontstaan zonder hart en ziel. We noemen de 'grote school' tegenwoordig scholengemeenschappen; Fortuyn noemt dat "een belediging voor het begrip gemeenschap".<sup>4</sup> De 'verwezing' waar de samenleving in zijn ogen onder gebukt gaat, wordt gevoed door de moderne scholen die hun leerlingen 'verweesd' opvoeden, zonder de 'vader' met zijn wetten en de 'moeder' met haar gemeenschap. Zijn devies is: terug naar de menselijke maat. Belangrijk voor de school zelf én voor de samenleving. Onderwijs moet helpen "de bodemloze leegte", de "peilloze diepte" en de "huiveringwekkende kilheid" te voorkomen.<sup>5</sup>

De moderne organisatiegoeroe Frederic Laloux<sup>6</sup> drukt zich in vergelijkbare termen als Fortuyn uit: "Helaas zijn onze scholen meestal zieloze machines waar leerlingen en leerkrachten simpelweg een vereiste routine afwerken."<sup>7</sup> Hetzelfde hebben we volgens Laloux met andere publieke organisaties gedaan, zoals met ziekenhuizen. We hebben artsen en verpleegkundigen hun vermogen ontnomen om "vanuit hun hart zorg te verlenen". Overigens is in zijn redenering schaal niet de voornaamste boosdoener, maar veeleer het gehanteerde organisatiemodel. De bureaucratie, met haar verstikkende regels, heeft zich in de leegte van grootschalige organisaties ingevreten. Ik kom daar nog uitgebreid op terug.

---

3 P. Fortuyn, *De verweesde samenleving*, Rotterdam, 2002.

4 Fortuyn, p. 138.

5 Fortuyn, p. 141.

6 F. Laloux, *Reinventing organizations: de Nederlandse editie*, Leuven, 2015.

7 Laloux, p. 13.

Ten slotte noem ik – ook hij komt nog uitgebreid aan het woord – een auteur die de schuld ‘volledig’ bij “het regelsysteem” legt, Wouter Hart.<sup>8</sup> De “systeemwereld” heeft de ware “bedoeling” overwoerd. In organisaties is de systeemwereld centraal komen te staan, met als gevolg een “slot op het hart van de professional”.<sup>9</sup>

Dit essay schrijf ik als bestuurder van een hogeschool waar bijna 35.000 studenten studeren en bijna 4.000 mensen werken, een van de grootste scholen van het land dus. De beschrijvingen van de aangehaalde schrijvers zijn voor mij een beetje verwarrend, want het sombere beeld dat zij schetsen, herken ik niet in mijn alledaagse omgang met ‘mijn’ school en andere scholen. Op de gang op school kom ik vaak zelfbewuste professionals tegen die bevlogen hun werk doen. Zij doen dat vaak met heel veel plezier, zoals blijkt uit metingen. Studenten tonen zich redelijk tevreden, medewerkers ook.<sup>10</sup> De makkelijke reactie zou zijn: iedereen is tevreden, dus waar hebben we het over? Maar inderdaad, dat is de gemakkelijke reactie. De beelden die bovenstaande auteurs schetsen, bestaan zeker in het hoger onderwijs. Ook mensen die graag naar school gaan en er graag werken, schetsen die beelden. Ook de zelfbewuste professional op de gang klaagt wel eens dat hij of zij het werk ‘met de handrem’ erop moet doen. Of dat er verkeerd ‘afgerekend’ wordt. Aan die beelden worden ook nieuwe begrippen gekoppeld, zoals het ‘rendementsdenken’, dat in de higerigheid van de huidige tijd te pas en te onpas gebruikt wordt. Eerder schreef ik een commentaar op de onrust in Amsterdam, met als ‘hoogtepunt’ de bezetting van het Maagdenhuis. Ik was kritisch op de rommeligheid ervan, het opportunisme en de gemakkelijke beelden. Maar ik vond ook (eigenlijk vooral) dat we dieper moeten willen kijken, dieper dan meestal gebeurt in dit tijdsgewricht van de sociale media. Ik schreef: “Het zou wel eens zo kunnen zijn dat we over 15 jaar op deze tijd terugkijken en vaststellen dat we aan het begin van een transitie stonden, die niet zonder horten en stoten gegaan is en waar we woorden op plakten die later de lading niet bleken te dekken. Maar wel een transitie die onmiskenbaar iets teweeg gebracht heeft. Waarbij het Maagdenhuis, ondanks het controversiële, eenzijdige en verwarrende karakter van de actie, toch voor de tweede keer in de geschiedenis een groot symbool bleek te zijn voor een ontwikkeling in het hoger onderwijs. Een transitie die leidt tot het opnieuw definiëren van de publieke taak van hoger onderwijsinstellingen, waarbij scholen weer scholen mogen zijn. Waarbij we herontdekken dat hogescholen en universiteiten vrijhavens moeten zijn. In deze transitie entameren en stimuleren hogescholen en universiteiten het debat en geven daarmee tegenwicht aan de moderne vluchtigheid van politiek en media. Het is een transitie die het hoger beroepsonderwijs dieper geworteld heeft in haar maatschappelijke omgeving, met meer begrip voor het feit dat we jonge mensen niet alleen ‘kunstjes’ moeten leren, maar weerbaar moeten maken voor een steeds complexere wereld. Een transitie ook, die leunt op verantwoordelijke professionals,

---

8 W. Hart, *Verdraaide organisaties*, Deventer, 2012.

9 Hart, p. 25.

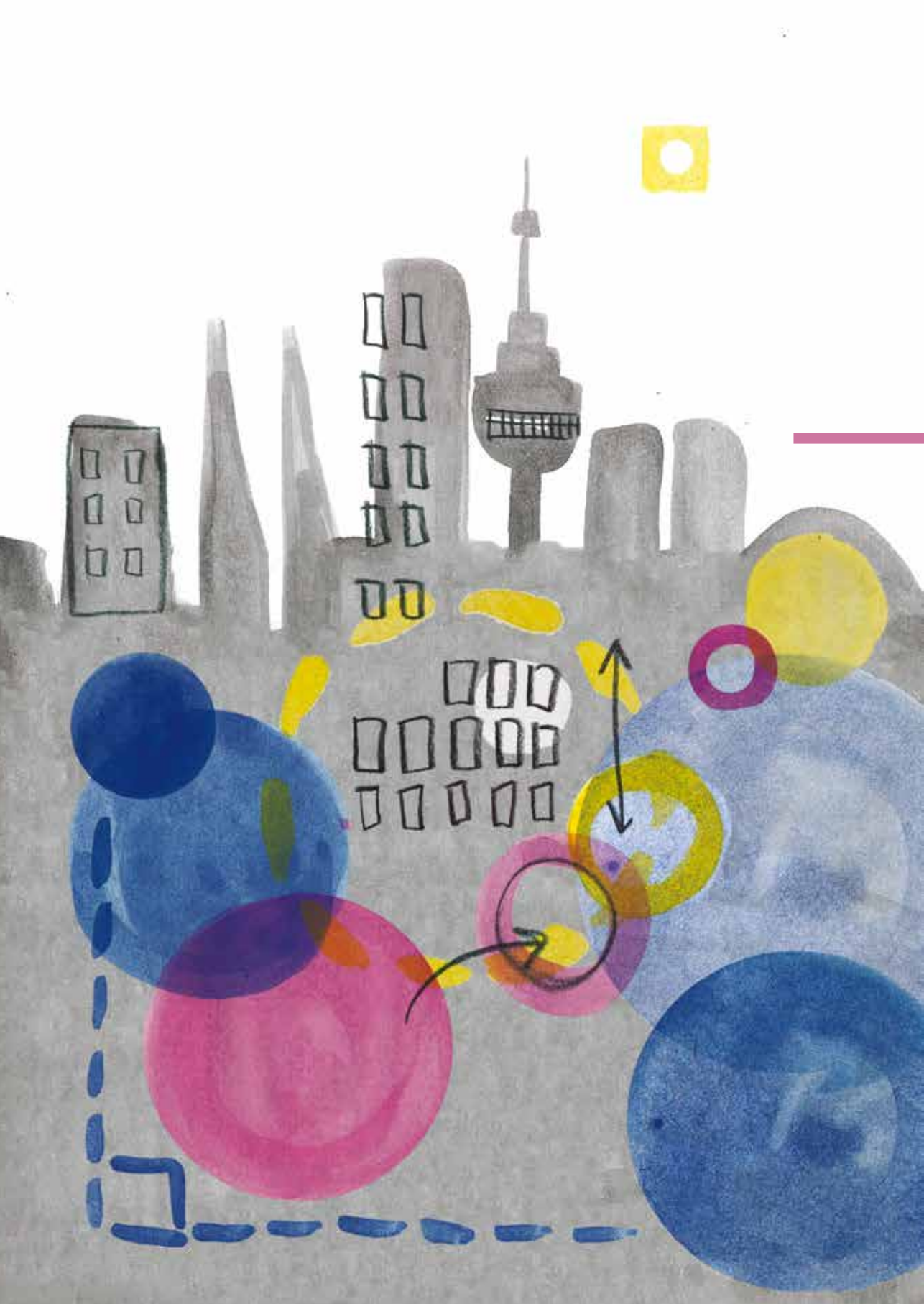
10 Gebaseerd op metingen van de Nationale Studenten Enquête 2016 en het Medewerkersonderzoek 2015. Zie: <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/hogeschool/kwaliteit/resultaten/>

die deze verantwoordelijkheid claimen, die de last van deze verantwoordelijkheid durven dragen en in alle opzichten geholpen worden deze verantwoordelijkheid waar te maken.”<sup>11</sup>

Dit essay is een poging diepgang te zoeken. Het is een persoonlijk verhaal, dat tegelijkertijd niet op zichzelf staat. Dit essay leunt op het denkwerk van velen. Denkwerk dat ik me eigen heb gemaakt en heb omgevormd tot ‘mijn’ redenering. Interessant is dat verreweg de meeste publicaties waar deze redenering op gebaseerd is, niet door mijzelf zijn gekozen, maar door anderen, gevraagd en ongevraagd. Toen ik kenbaar maakte een maandje ‘uit de operatie’ te willen met het oog op (zelf)reflectie (ik noemde het een ‘kleine sabbatical’), heb ik gericht mensen gevraagd wat ik dan zou moeten lezen, waar ik kennis mee zou moeten maken. Dat leidde tot behoorlijk wat suggesties. Toen ik daar publiekelijk over sprak, begonnen collega’s – vaak de zelfbewuste collega’s over wie ik eerder sprak – binnen en buiten de hogeschool me spontaan boeken te sturen en te wijzen op publicaties waar ik kennis van zou moeten nemen. Dat heeft letterlijk geleid tot een kist vol boeken. Als ik de digitaal aangereikte publicaties daarnaast zou zetten, dan zou dat gemakkelijk geleid hebben tot twee kisten. Die publicaties bleken leemtes te vullen in mijn eigen manier van denken, zij daagden mij uit en ze hebben geleid tot een diepgaander verhaal en een ander verhaal dan het verhaal dat ik (deels impliciet) al bij me droeg. Daarmee is dit het collectieve verhaal geworden van de mensen die de moeite genomen hebben mij te inspireren. Maar uiteindelijk is het mijn verhaal. Niet elke publicatie heeft het tot voetnoot gebracht en wellicht interpreteer ik niet elke publicatie op de manier waarop degene die de suggestie gedaan heeft, het bedoelde. Dit verhaal leunt op het denken van velen, maar is door mij, op mijn eigen manier geïnternaliseerd en tot dit essay verwerkt. Waarin ik stelling neem.

Ik denk dat het, nu wellicht meer dan ooit, belangrijk is als bestuurder stelling te nemen. Niet om het gesprek te sluiten, maar om het te openen.





# DE WERELD OM ONS HEEN: ONGRIJPBAAR GEFRAGMENTEERD?

Om te beginnen een disclaimer. Dit hoofdstuk heeft niet de pretentie van volledigheid. Dit hoofdstuk geeft beelden van de buitenwereld van de hogeschool, waar we ons – in mijn ogen – mee moeten verstaan. Het hoofdstuk is niet bedoeld als omvattende sociologische verhandeling over hoe onze buitenwereld in elkaar zit, op wetenschappelijk verantwoorde wijze geduid. Dit hoofdstuk is bedoeld om een beeld te geven van wat gaande is in de buitenwereld, zodat we ons daar als professionals in het beroepsonderwijs ‘mee kunnen verstaan’. Maar het is vooral bedoeld om greep te krijgen op hoe we in het hoger onderwijs onze kerntaak van onderwijs en onze organisatievormen zouden moeten ontwikkelen.

## 2.1 DE VLOEIBARE OF GEFRAGMENTEERDE SAMENLEVING

Farid Tabarki<sup>12</sup>, gelauwerd vanwege zijn vermogen de moderne tijd te duiden en ons een blik te gunnen op de toekomst, duidt de moderne samenleving als ‘vloeibaar’. De enige zekerheid die we volgens hem nog hebben is de permanente onzekerheid, met als kenmerken c.q. effecten radicale decentralisatie, radicale transparantie en een middenveld dat ‘kraakt’. De oneindige transparantie roept een voortdurende noodzaak tot verantwoorden op, waardoor organisaties hebben te leven met de gedachte dat niets meer geheim is. Die transparantie creëert een voortdurende dynamiek van aanpassen en zichzelf opnieuw uitvinden, waarbij de grote organisaties ook bij voortdurende uitgedaagd worden door nieuwe spelers, die ook gebruikmaken van die transparantie en het gemak om te organiseren dat daar mede het gevolg van is: een bedrijf of maatschappelijke



organisatie beginnen is als het openklappen van de laptop. Daardoor vindt er ook een voortdurend proces van decentralisatie plaats. Steeds meer zaken kunnen immers in kleiner en slimmer verband ‘zelf’ georganiseerd worden. Mede als gevolg daarvan ‘kraakt’ het midden, “zowel de rol in het midden als het midden van een schaal”.<sup>13</sup> Leunend op het werk van Zygmunt Bauman, noemt Tabarki als het effect van het krakende midden dat de samenleving vloeibaar wordt. Alles is tijdelijk en tot nader order, waarbij de verandering het enig blijvende is en onzekerheid de enige zekerheid.<sup>14</sup>

Het ongrijpbare in de metafoor van de vloeibare samenleving spreekt me op zich aan. Wat net wat meer uitdrukt hoe ik het zie, is het begrip ‘fragmentatie’. Daarmee bedoel ik dat het vloeibare vaak is opgebouwd uit te identificeren ‘pakketjes’. Vloeibaarheid veronderstelt dat er op elk moment geen orde, entiteiten of identiteiten zijn. In mijn ogen is het passender te spreken van een gevarieerde, diverse samenleving, met een veelheid aan identiteiten en entiteiten, in een dynamiek die groter is dan we ooit gekend hebben. Dat maakt dat het begrip fragmentatie net wat preciezer is en – hoe paradoxaal ook – beter hanteerbaar. Het massieve, meer eenvormige ijs is gesmolten en omgevormd in een hoeveelheid kleinere, steeds sneller stromende pakketjes ijs. Het is (nog) geen water... We moeten hoger beroepsonderwijs aanbieden in een omgeving die kenmerken begint te krijgen (of al heeft, maar zien we het nog niet goed...?) van een vaak ‘ongrijpbare’ fragmentatie. Deze fragmentatie kenmerkt zich door variëteit en diversiteit. Interessant is dat we dat kunnen vaststellen aan de hand van een omschrijving van de beide ‘markten’ die het hoger beroepsonderwijs bedient: zowel de ‘markt’ van bedrijven en maatschappelijke organisaties als de ‘markt’ van studenten verliest steeds meer haar eenvormigheid. En die ontwikkeling roept fundamentele vragen op: wat voor onderwijs bieden wij en hoe organiseren we ons?

## 2.2 BEROEPSONDERWIJS ZONDER BEROEPEN

Het ontwerpen en verzorgen van (hoger) beroepsonderwijs leunt vaak op een veronderstelling van stabiliteit, die echter niet overal meer bestaat, met een methodologie die (dus) niet meer werkt: de deductie. We nemen een vast beeld van ‘het beroep’ als uitgangspunt, deduceren vanuit dat gegeven wat jonge mensen moeten kennen en kunnen, stoppen dat in het curriculum en dragen dat over. Er zijn nog steeds gereguleerde beroepen (zoals in de gezondheidszorg, maar een mooi voorbeeld is ook de opleiding Maritiem Officier, waar letterlijk mondiale wetgeving aan ten grondslag ligt) en die beroepen stellen eisen aan het beroepsonderwijs. Die component zal altijd in meer of mindere mate een onderdeel zijn van hoe we naar beroepsonderwijs kijken en wat de inhoud van dat onderwijs moet zijn. Dat is beroepsonderwijs zoals het zo vaak gezien wordt. En zoals het ‘hoort te zijn’, zeker in de ogen van werkgeversorganisaties, die ons

---

13 Tabarki, p. 28.

14 Tabarki, p. 31.

bij voortdurend vertellen dat we maar moeten leveren wat zij nodig hebben. Het komt dus neer op kijken naar het beroep en dan bepalen hoe de toeleiding naar dat beroep eruit zou moeten zien. De redenering heeft iets vanzelfsprekends. Maar de deductie als methode van onderwijs ontwerpen is beperkt, werkt vaak niet meer en leidt tot het verkeerde conservatisme.

Al in 2001 nodigde Ferdinand Mertens<sup>15</sup> ons uit na te denken over het ontwerpen van beroepsonderwijs ‘zonder beroepen’. Een uitdagend beeld. Overigens niet omdat er geen beroepen meer zouden zijn, maar vooral bedoeld als tegenwicht tegen het denken dat een beroepsopleiding hoort op te leiden voor de actuele beroepspraktijk, een actuele beroepspraktijk die binnenkort niet meer de maat der dingen is en die zich ongrijpbaar toont in zijn dynamiek. Door dit denken blijft het onderwijs achter de feiten aan lopen, niet als bewuste keuze, maar vanwege het kiezen van het verkeerde referentiepunt. Dit uitgangspunt heeft bovendien sterk de neiging te leiden tot het ontwerpen van uniform onderwijs en heeft te weinig oog voor het ontwerpen vanuit het perspectief van de student. Een nog steeds actuele boodschap, nu we nog steeds schreeuwen om meer belangstelling voor jonge mensen om techniek te gaan studeren. Het techniekonderwijs was de insteek van Mertens. Interessant overigens, het is hierboven al even aangestipt, dat hij niet alleen het effect duidt van het conservatief van buiten naar binnen willen redereneren, vanuit het beroep naar het beroepsonderwijs, maar ook wijst op de te grote variëteit in de buitenwereld, die we willen vangen met een te uniforme oplossing.

Mertens noemt het overigens een dilemma van alle tijden en waarschuwt dat er geen ideale oplossing is. Bijna profetisch: “Weinig problemen zijn nieuw – zelfs in tijden van paradigmatische verandering.” Dat klopt, ook nu is de vraag actueel hoe we in de moderne tijd ons beroepsonderwijs zouden moeten ontwerpen, net als in 2001. Maar deze is wel op scherp gezet en heeft bij veel beroepen en opleidingen een dynamiek die steeds moeilijker vast te pakken is in uniforme of statische sjablonen. We nemen in toenemende mate waar dat er opleidingen zijn die de studenten niet voorbereiden op één beroep. Een steeds bredere range van opleidingen leidt op voor een beroep, een steeds bredere range van beroepen is toegankelijk vanuit een bepaalde opleiding. Visualiseer het schema waar links de opleidingen staan en rechts de beroepen en dan zullen we vaststellen dat de uitwaaiering van opleidingen naar beroepen groter wordt, maar ook de fuik naar dat ene beroep toe. De mate van gefixeerde regulering van beroepen neemt af, zeker in materiële zin. Daardoor verliest de deductie als enige zaligmakende methode haar legitimatie, want er is geen stabiel, eenduidig uitgangspunt meer. De kracht van de uniforme oplossing neemt ook af. Een gevarieerde wereld vraagt gevarieerde oplossingen, rechtdoend aan de dynamiek ervan.

15

F.J.H. Mertens, ‘Beroepsonderwijs zonder beroepen: gevraagd een herontwerp van technische opleidingen’. In: Meer van het hetzelfde? Over de beweging in het onderwijs, Den Haag, 2001.

De snelheid van veranderen neemt toe. We nemen in toenemende mate waar dat de student met die ene opleiding heel veel kan worden ‘later’. We realiseren ons ook in toenemende mate dat onderwijs moet voorbereiden op een leven lang leren, in een toekomst die niet gekend kan worden. En bestaat het beroep van vandaag morgen nog wel? Anders gezegd: kennen we de beroepen van morgen? Kijk eens naar een ‘willekeurige’ opsomming van beroepen in het jaar 2030<sup>16</sup>; in dat jaar worden (de kinderen van) onze kinderen Furniture Refurbishing Technician, Big Data Wrangler, Wearable Technology Therapist of Robot Counselor. Maar gelukkig ook nog Police Officer en Fire Fighter... De moderne tijd kenmerkt zich klaarblijkelijk door ‘vloeibaarheid’, maar ook ‘stolling’. Sommige beroepen blijven, maar hun inhoud verandert.

Wat interessant is, is dat zich organisaties ontwikkelen die als kerngegeven niet meer het beroep of de functie kennen, maar die werken en denken in termen van rollen. Tabarki geeft het voorbeeld van de holacratie<sup>17</sup>, een organisatievorm die is opgebouwd rondom cirkels en cellen. “Deze cellen bevatten geen mensen, maar rollen, die mensen vervolgens kunnen spelen. De meeste individuen spelen meer rollen en zijn in verschillende cirkels vertegenwoordigd.” Als dit een ontwikkeling is, dan roept dat op de meest letterlijke manier de vraag op hoe we beroepsonderwijs moeten ontwerpen zonder beroepen of voor situaties waarin een discipline zich mengt met een rol. De kunstenaar die ondernemer wordt, bijvoorbeeld.

Dat die ene, uniforme oplossing dan niet meer werkt, is duidelijk. De beste illustratie daarvoor vormt op dit moment de zoektocht binnen onze economische opleidingen. Deze opleidingen zijn klassiek geworteld in een duidelijk beeld van het bedrijfsleven, maar nu dringen zich andere bedrijfsmodellen op (‘circular economy’), andere organisatie- en aanstuuringsvormen (‘positive management’), andere doelstellingen (‘ethisch bewust’<sup>18</sup>) en andere vormen van bedrijvigheid (‘het netwerk’). De klassieke multinational (door Tabarki ‘de Reus’ genoemd) staat tegenover de eenpitters in het verzamelgebouw, waarbij bedrijven in wisselende netwerken, vaak vanuit een maatschappelijke oriëntatie, bedrijvigheid zoeken en organiseren, netwerken die volgens Tabarki de Reuzen voortdurend uitdagen en dwingen zichzelf voortdurend opnieuw uit te vinden (wat overigens niet altijd lukt, wat hij illustreert met het voorbeeld van Kodak).<sup>19</sup> Fragmentatie. Ongrijpbaarheid. Diversiteit. Variëteit. Deze ontwikkelingen roepen een belangrijke ontwerp-vraag op. Gaan we die vloeibaarheid kopiëren, omarmen, er middenin staan of meebewegen? Of ontwerpen we vanuit het contrapunt, onze eigen normativiteit, zoals wij de wereld zien? Meer vanuit de student? Of ontwerpen we deels vanuit een visie die die ongrijpbare diversiteit hanteerbaar maakt? Interessant is ook hoe we ons in het

---

16 Careers2030.cst.org

17 Tabarki, p. 100.

18 D. Gijsbertse, W. Naeije, *Bedrijfskundigen in de 21ste eeuw: nieuwe perspectieven op bedrijfskundig onderwijs*, Rotterdam, 2014.

19 Tabarki, p. 22.

onderwijs uit gaan drukken, in de toekomst. Nu komt veel samen in wat we de opleiding noemen. Onder druk van ontwikkelingen zoals boven geduid, zie je al een beweging die de ‘mal’ groter wil maken, om daarbinnen een bepaalde variëteit te kunnen accommoderen. Die processen hebben we recent gezien in het technische, sociaal-agogische en economische onderwijs in het hoger beroepsonderwijs. Je definieert met elkaar een ruimere ontwerpmaat, waardoor daarbinnen de noodzakelijke variëteit, afhankelijk van de specifieke context, aangebracht kan worden.

Belangrijk wordt dan de vraag die later in dit essay centraal komt te staan: wat betekent dat voor onze organisatie? Is een dergelijke dynamiek ‘vast te pakken’ in een hiërarchisch georiënteerde organisatie? Of hebben we meer behoefte aan kleine, wendbare eenheden, sterk verbonden met die dynamische buitenwereld? De vraag stellen is haar bijna beantwoorden. Als een radicalere decentralisatie bepaalde maatschappelijke effecten heeft en als de buitenwereld mede daardoor een gefragmenteerde is, dan zal dat ook met een vergelijkbare decentralisatie tegemoet getreden moeten worden.

## 2.3 SUPERDIVERSITEIT

Laten we vervolgens eens kijken wat er gebeurt aan de kant van onze ‘studentenmarkt’. De huidige samenleving begint steeds meer trekken te vertonen van ‘superdiversiteit’. Of zoals Dirk Geldof het zegt: “Het gaat daarbij niet alleen om de toename van de diversiteit, maar ook en vooral om een groeiende diversiteit in de diversiteit.”<sup>20</sup> Hij citeert de Nederlandse socioloog Maurice Krul<sup>21</sup>: “Iedereen in de Europese steden behoort, net als New York, straks tot een etnische minderheid.” Het zal niemand ontgaan dat deze ontwikkeling als sociologisch fenomeen zich zonder meer voltrekt – wat we er ook van vinden, het is er – maar ook dat we enorm worstelen met het vraagstuk. Die worsteling voltrekt zich op verschillende niveaus die een (hoge)school in een grootstedelijke context (maar over 25 jaar nagenoeg alle hogescholen) op twee manieren ‘raakt’. De eerste is dat een school te beschouwen is als een gemeenschap binnen de gemeenschap en wat zich in de samenleving afspeelt, krijgen we als een soort Droste-effect terug in de klas. De belangrijkste effecten zijn:

- Er is geen eenduidige referentie meer voor wie ‘wij’ is en wie ‘zij’ is, dus ook geen vanzelfsprekende, dat wil zeggen uit de kwantiteit voortkomende, referentie naar wat de culturele norm is. Die vanzelfsprekende referentie lijkt er te zijn doordat ‘wij’ de norm bepalen, maar wie is ‘wij’ in een superdiverse samenleving? Als we integratie definiëren als aanpassing aan de meerderheidsgroep met blijvende identificatie met de eigen groep<sup>22</sup>, wat is dan de meerderheidsgroep?

---

20 D. Geldof, Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert, herwerkte druk, Leuven, 2015, p. 26.

21 Geldof, p. 29.

22 Geldof, p. 123.

- Het fenomeen van ‘transnationaliteit’<sup>23</sup> wordt geïntroduceerd, dat wil zeggen: relaties met verschillende intensiteit met Nederland en het land dat verbonden is met de etnische roots. Bij het voetballen kan dat leuk zijn, dat leidt vaak tot een grappig soort rivaliteit (hoewel zelfs de tolerantie begint af te nemen als Marokkanen een overwinning van hun nationale team luid toeterend vieren). Bij aanslagen zet het gesprek in de klas op scherp, soms op een manier die docenten moeilijk hanteerbaar vinden. Ik heb het zelf zo wel eens uitgedrukt: als het in Turkije dondert, kan het bij ons onrustig worden in de klas.
- Meer algemeen doen fenomenen die de worsteling met, de polarisatie van en de diversiteit in de samenleving kenmerken, zich ook voor op school, zoals racisme, vechtpartijtjes, bedreiging en ongepaste teksten die op de muren gekalkt worden.

Het gebrek aan eenduidigheid in cultuur hebben we eerder in het essay *Kwaliteit in de klas*<sup>24</sup> als een van de verklaringsgronden geopperd bij de toenemende uitval van niet-westers allochtone studenten uit het hoger onderwijs. In de wetenschap dat onderwijs een in sterke mate culturele activiteit is, zou de toenemende uitval een uitdrukking kunnen zijn van een toenemende kloof.

In *Kwaliteit in de klas* is ook aangegeven dat een school, en een hogeschool in het bijzonder, ook een andere betrokkenheid heeft, moet hebben, bij het fenomeen van gebrek aan eenduidigheid in cultuur. Historisch gezien heeft het hoger beroepsonderwijs altijd een belangrijke emanciperende functie gekend. Die zogeheten emancipatiemotor hapert. Sterker, er zijn aanwijzingen dat het onderwijs op dit moment eerder bijdraagt aan segregatie dan aan integratie.<sup>25</sup> Succes in het onderwijs is ongelijk verdeeld. Het maakt uit waar iemands wieg gestaan heeft, in het bepalen van de kans dat hij of zij met succes een opleiding afrondt. Het maakt verschil wat iemands vader en moeder verdienen, wat hun opleidingsniveau is, of iemand een jongen of meisje is, welke vooropleiding hij of zij heeft genoten en ... wat zijn of haar etnische roots zijn.

Ook hier heerst dus een beeld van fragmentatie, maatschappelijk gezien. Met een polariserende rand. “Weinig onderwerpen polariseren een samenleving zo hard als migratie.”<sup>26</sup> Deels uit verwaarlozing van het vraagstuk, ontkenning ook. “Onze migratiegeschiedenis is voor velen een nog onverwerkt verleden en een ontkend heden.”<sup>27</sup> Maar het betreft een werkelijkheid die er is. Die we nog maar net beginnen te duiden, wat ons ook nog niet goed lukt, omdat we in de ogen van Geldof wat vastzitten in een methodologisch nationalisme.<sup>28</sup> Het lukt ons niet anders te redeneren dan in elkaar

---

23 Geldof, p. 81 e.v.

24 R. Bormans, M. Bajwa, E. van Braam, I. Dekker, *Kwaliteit in de klas*, Den Haag, 2015.

25 Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs*, Den Haag, 2016.

26 Geldof, p. 11.

27 Geldof, p. 10.

28 Geldof, p. 65.

uitsluitende categorieën. Iemand is Nederlander of hij is Turk. Die beperking manifesteert zich natuurlijk heel erg in het debat, maar ook – en dat vindt Geldof belangrijk om te benadrukken – in manieren om de maatschappelijke werkelijkheid (wetenschappelijk) te duiden. De ene persoon ziet de ander dan niet als een Nederlander of een Turk, maar als een Nederlander van Turkse afkomst. Identiteiten kunnen veelvormig zijn. We zitten behoorlijk vast in dat methodologisch nationalisme, waar we eigenlijk voorbij zouden moeten zien te geraken. Dan verschaffen we ons een raamwerk waarmee we beter zicht krijgen op maatschappelijke kenmerken van de superdiverse samenleving. Geldof bepleit het ‘kosmopolitisch denkraam’ (deze term is ontleend aan Ulrich Beck): de logica van entweder-oder inruilen voor die van sowohl-als-auch.<sup>29</sup> Nogmaals: dit is in de kern geen politiek standpunt, maar een methodologisch... Het helpt ons naar de actuele werkelijkheid te kijken. Hoewel het standpunt ook politiek gezien maatschappelijke implicaties kan hebben. Doordat ze vastzitten in een of-of-perspectief, kunnen mensen gedwongen worden te kiezen voor een bepaalde identiteit<sup>30</sup>, kunnen ze zich gedwongen voelen één element uit hun persoonlijke identiteit uit te vergroten, terwijl ze zelf de voorkeur kunnen geven aan een identiteit die te typeren is als zowel-als-ook.

De maatschappelijke werkelijkheid is voor een hogeschool een gegeven. Een hogeschool heeft de opdracht er voor de samenleving te zijn, ook al presenteert die zich wat gefragmenteerd aan dezelfde hogeschool. De vraag is daarbij overigens of we de getalsmatige benadering van de superdiversiteit letterlijk als uitgangspunt moeten nemen in ons denken. Is er achter die complexe wij-zij-schema's in de praktijk van alledag, en wellicht afhankelijk van de context, niet ook iets als een dominante wij-redenering? Beter gezegd, een normatieve wij-redenering? Geldof zelf nodigt ons uit na te denken over een vorm van “actief pluralisme”.<sup>31</sup> Waarbij actief pluralisme erkent dat mensen deel uitmaken van verschillende culturen, dat men die uit verschillende componenten opgebouwde identiteit accepteert, dat men een open en kritische houding aanneemt, maar niet alles accepteert en ook een zekere verantwoordelijkheid accepteert voor het grotere geheel. Dit is een cultuur als resultaat van een onderhandeling, maar wel op een ondergrond van spelregels en basale normen die die onderhandeling conditioneert, ordent en pacificeert. En soms dwingt binnen de lijntjes te blijven.

Wellicht de meest bekende en spraakmakende voorvechter van pluraliteit, Hannah Arendt, definieerde het begrip pluraliteit als een gegeven van het menszijn, “wat betekent dat we allemaal mens zijn op zo’n manier dat nooit iemand hetzelfde is als iemand anders die heeft geleefd, leeft of zal leven”.<sup>32</sup> Iedereen wordt als een vreemdeling geboren en op basis van zijn uniciteit zal hij dit altijd blijven.<sup>33</sup> Het is de mens eigen dat hij met

29 Geldof, p. 68.

30 Zie bijvoorbeeld het artikel ‘Ineens werd ik vooral gezien als Turk’, [www.profielen.hr.nl](http://www.profielen.hr.nl), 8 juli 2016.

31 Geldof, p. 182.

32 Vertaald door de auteurs uit: H. Arendt, *The human condition*, Chicago, 1998, p. 8.

33 H. Arendt, ‘Understanding and politics; the difficulties of understanding’. In: H. Arendt and J. Kohns (red.) *Essays in understanding 1930-1954*. New York, 1994, p. 308.

woord en daad steeds iets nieuws de wereld in kan brengen. Onze vrijheid is precies hierin gelegen. Om iets nieuws de wereld in te brengen, om te handelen en in de wereld te verschijnen, is de ander nodig. Elk handelen vooronderstelt de aanwezigheid van een (wegens pluraliteit) onvoorspelbare ander. De uitdaging is volgens Arendt daarom een gezamenlijke wereld in te richten, *dankzij* maar ook *ondanks* pluraliteit. Dat is een uitdaging, want die twee kunnen op gespannen voet staan. Hoe is gezamenlijk handelen mogelijk, gegeven “the simultaneous presence of innumerable perspectives and aspects in which the common world presents itself and for which no common measurement or denominator can ever be devised”?<sup>34</sup> Het samen leven vergt onderhandelen en oordeelsvorming, anders vervallen we in onverschilligheid en relativisme. Om toch te komen tot een vorm van gemeenschappelijkheid, oftewel een ‘common world’, stelt Arendt dat we verbeeldingskracht en aandacht voor het particuliere nodig hebben. We kunnen ons niet verplaatsen in de ander maar wel de ander ‘bezoeken’: “to think one’s own thoughts but in a story very different from one’s own, thereby permitting yourself the disorientation that is necessary to understanding just how the world looks different to someone else”.<sup>35</sup> Vrij vertaald betekent dit voor mij dat we in gesprek moeten blijven, dat we zonder schroom oordelen, maar wel bewust zijn van onze niet langer vanzelfsprekende *bias*. Zoals ik eerder zei: dit moet wel gebeuren op grond van bepaalde spelregels. De samenleving en maatschappelijke organisaties kunnen niet bestaan zonder dat er ergens een bodem ligt in de vorm van een gemeenschappelijke norm. Zonder gemeenschappelijke waarde is er geen samenleving – waarbij het belangrijk is de waarde zelf te onderscheiden van de verschijningsvorm ervan. Men zou bijvoorbeeld kunnen twisten over de vraag welke verschijningsvorm van respect de meest passende is: buigen, hand op het hart leggen of een hand geven. Mijn persoonlijke voorkeur is het handen schudden. Datzelfde geldt voor het tutoyeren of vovoyeren van een docent. Mijn persoonlijke voorkeur is dat docenten met ‘u’ aangesproken worden. Maar dat zijn cultuuruitingen die later wellicht dynamisch blijken te zijn. Dat men mensen respecteert, zou echter vast moeten staan. Dat een docent met respect bejegend dient te worden en met erkenning van zijn of haar gezag, idem. En ook dat iedereen overtuigend heeft aan te tonen dat de verschijningsvorm die hij of zij verkiest, een uitdrukking van respect is. De verbinding die we met elkaar hebben, kan niet gereduceerd worden tot het kale gegeven dat we werken en studeren bij de hogeschool. Of, op een hoger niveau, dat we nu eenmaal in dit land aanwezig zijn. Doen we alsof dat genoeg is, dan zullen snel nieuwe ‘regels’ ontstaan, soms onaangenaam van aard, bijvoorbeeld dat degene die het hardst schreeuwt, gelijk krijgt. Er moeten in mijn ogen normen, gezamenlijke waarden of spelregels zijn, anders wordt het allemaal te ongrijpbaar en te veel het resultaat van het maatschappelijke krachtenspel. Een weekje krantenoverzicht leert dat dat niet bepaald een aantrekkelijk perspectief is in de huidige tijd... Los daarvan, als pluralisme niet rust op een normatieve ondergrond op basis waarvan kritiek geuit kan, mag en moet worden, verwordt het al snel

---

34 Arendt, 1998, p. 57.

35 L.J. Disch, Hannah Arendt and the limits of philosophy, New York, 1994, p. 159.

tot cultuurrelativisme. En als we iets geleerd hebben van de recente geschiedenis, dan is het dat we dat niet moeten willen.

## 2.4 EEN VOORBEELD VAN POSITIEVE DIVERSITEIT OP EEN NORMATIEVE ONDERGROND

Mooi is overigens dat mondiaal het hoger onderwijs – aan zichzelf en de samenleving – laat zien dat het goed met dit soort vraagstukken om kan gaan. Sterker, dat zij van de pluraliteit een kracht maakt, er een kans in ziet. De ‘*international classroom*’ is in opmars. In de kern houdt de international classroom in dat we voor iedereen een warme uitwedstrijd organiseren en dat niemand het recht heeft op de claim van de (in dit geval) verstikkende thuiswedstrijd. Functionele ‘disorientation’, in Arendts woorden. Wie iemand is, dat moet uit zijn of haar woorden en daden blijken ten opzichte van deze ‘mede-vreemdelingen’. Maar dit kan niet zonder spelregels die de openheid en veiligheid van alle deelnemers waarborgen. Die regels zijn gefundeerd op de bijzondere ruimte die de school is (in de letterlijke betekenis van het woord ‘school’<sup>36</sup>) en op een bepaald tijdsvlak in de vormende jaren van de deelnemers: ‘student zijn’. In een wereld die meer gefragmenteerd is dan ooit, kan de school een toevluchtsoord vormen met een eigen symbolische orde waartoe de student zich verhoudt.

Ik zie bij de international classroom idealiter vier sets van spelregels die gehanteerd worden en die onderling een zekere gelaagdheid kennen:

- Als onderste laag kent de international classroom – wat ik zou willen noemen – *pacificerende* spelregels, die te maken hebben met respect voor elkaar, voor elkaars godsdienst, seksualiteit, et cetera. Het betreft het soort regels – heel belangrijk – waarmee de Grondwet opent.
- De tweede laag wordt gevormd door regels die een appel doen op het gevoel van *verantwoordelijkheid*. Zoals ik Paul Scheffer tijdens een lezing<sup>37</sup> heb horen pleiten voor een cultuur van verantwoordelijkheid nemen voor de samenleving, iets wat iemand niet aan ‘iets anders’ kan uitbesteden. Anders gezegd: de keerzijde van de ruimte vragen voor een eigen particuliere identiteit, mening of gedrag is de verantwoordelijkheid nemen voor het grotere geheel.
- De derde laag wordt gevormd door *methodologische* spelregels, dit zijn regels die bepalen wanneer iemand ‘gelijk heeft’, wat valide argumentaties zijn en wat niet. Deze spelregels zijn, voor zover mogelijk, ideologisch neutraal en lijken sterk op de methodologische regels uit de wetenschap. Ze moeten idealiter ook die strengheid kennen. Denk aan hoe een onderzoek betrouwbaarder en meer valide wordt

---

36 Afgeleid van het Griekse ‘skhole’, dat ‘1. vrij van dienst en 2. vrij om zich ergens aan te wijden’ betekent. F. Muller, J.H. Thiel, *Beknopt Grieks-Nederlands woordenboek*, Groningen, 1961.

37 Tijdens het afscheid van de directeur Vereniging Hogescholen, Ad de Graaf, op 6 juli 2016 in Den Haag.



- door systematisch de eigen bias te weg te filteren, meerdere soorten bronnen te raadplegen of kristalhelder te zijn over de manier waarop de conclusie is verkregen.
- De vierde laag, ten slotte, bestaat uit *activerende* spelregels, dit zijn regels die aansporend of pedagogisch van aard zijn en daarmee ook het karakter van ‘regel’ een beetje verlaten: zoek actief het gesprek, stel de vraag, daag de ander uit zich te expliciteren, probeer je te spiegelen aan de ander en zijn of haar cultuur, probeer van elkaar te leren, zie in de ander dat er meer wegen zijn die naar Rome leiden.

De international classroom is een optimistisch beeld. Is het een invulling van de moderne (in tegenstelling tot de romantische) kosmopolitische opvatting waar iemand als David Hansen voor pleit: een illustratie van het vastpakken van “the fusion of reflective openness to the new and (...) reflective loyalty to the known”<sup>38</sup>? Hier kom ik op terug als de noodzaak aan de orde komt van wat ik zou willen noemen een ‘gelaagde’ aanpak. In ieder geval een mooi, optimistisch beeld. Een kans ook, die het hoger onderwijs ontwikkeld heeft en op veel plaatsen in de wereld invulling geeft. De interessante vraag (die later ook aan de orde zal komen) is natuurlijk of het beeld van de international classroom breder getrokken kan worden en een inspiratie (in termen van normen en waarden) kan zijn voor een hogeschool. We zouden ons daarmee namelijk een handvat kunnen verschaffen zodat we niet vervallen in het al te stellig beweren hoe het moet (het monisme) of het maar accepteren dat er verschillen zijn en dat elke uiting of opvatting goed is (het cultuurrelativisme).

## 2.5 OVER IDENTITEIT EN WAARDEN

“Cultuurrelativisme en het gebrek aan identiteit hebben voor onze omgang met andere culturen in ons land (...) grote (...) gevolgen. Het maakt ons volstrekt weerloos in de benadering daarvan, ook van uiterst ongewenste cultuuruitingen als het moslimfundamentalisme.”<sup>39</sup> Pim Fortuyn aan het woord. “Een relativisme dat niet is ingegeven door een altruïstische houding ten opzichte van andere culturen dan de onze, maar door desinteresse en slordigheid.”<sup>40</sup> Een harde conclusie: teloorgang als gevolg van desinteresse en slordigheid. We gaan niet heroïsch ten onder, maar als gevolg van slordigheid. Veelbesproken is de kritiek die Fortuyn geventileerd heeft over de leegte in onze huidige samenleving, over het gebrek aan durf normatieve uitspraken te doen over wie Nederlanders zijn en waar ze voor zouden moeten staan. Zijn steeds terugkerend pleidooi voor dialoog heeft minder aandacht gekregen. “Naar mijn mening is het hard nodig (...) het politieke en maatschappelijke debat in alle helderheid aan te gaan en geen misverstand te laten bestaan over hetgeen voor onze samenleving van essentieel belang is. Ik wil op dit

38 D.T. Hansen, *The teacher and the world*, Abingdom, 2011, p. 91.

39 Fortuyn, 2002, p. 176.

40 P. Fortuyn, *Tegen de islamisering van onze cultuur*, Utrecht, 1997.

moment nog niet zover gaan om te eisen dat men zich schikt naar deze essentiële waarden van onze cultuur, hoewel ik voor de nieuwkomers wat dat betreft een uitzondering maak.”<sup>41</sup> En dat in het boek met de ferme titel *Tegen de islamisering van onze cultuur*.

Fortuyn noemt de moderne samenleving “verweesd”.<sup>42</sup> Met veel verwijzingen naar de joods-christelijke en humanistische traditie en vooral de verwaarlozing van de gegevens daarvan, schetst hij een beeld van een ‘lege’ samenleving. Een samenleving die geen ‘vader’ meer heeft met zijn wetten en geen ‘moeder’ meer met haar gemeenschapsgevoel. Waarbij hij zich haast te vermelden dat ‘vader’ en ‘moeder’ metaforen zijn. In die leegheid zit de kern van teloorgang, omdat de Nederlandse cultuur daarmee een prooi is voor, gekaapt dreigt te worden door andere culturen, “niet in de laatste plaats omdat er culturen zijn in de wereld die aan dit westerse relativisme niet de minste boodschap hebben”. En dialoog moet worden gevoerd vanuit kracht, vanuit opvattingen en niet vanuit het ‘slordige’ adagium dat alles ‘ook een opvatting is’. We kunnen en moeten ons natuurlijk de vraag stellen of de oplossing die Fortuyn aangereikt heeft, de juiste is. Dat is een kwestie van overtuiging, waarbij hij waarschijnlijk als laatste zou zeggen (in de reflectieve modus die hij in ieder geval in zijn boeken tentoonspreidt) dat iedereen die tot de zijne zou moeten maken. Zeker ook omdat hij geloofselementen in zijn duiding van de Nederlandse identiteit mengt, waar eenieder zo zijn opvattingen over zal en mag hebben. Maar we kunnen ons ook de vraag stellen of zijn politieke erfgenamen, maar zeker ook zijn toenmalige en huidige criticasters, wel de nuance lazen in zijn geschriften. Om de kern van zijn diagnose kunnen we niet meer heen. Het verkrumelen van de wereld om ons heen maakt die diagnose des te urgenter. We missen een soort ondergrond, het gemeenschappelijke in het maatschappelijke debat. We missen ook de spelregels (behalve dan de spelregel dat er geluisterd wordt naar wie het hardst schreeuwt), spelregels die meer zijn dan technisch van aard (kijk naar de spelregels van de international classroom), maar ook een uitdrukking van ‘iets’ zijn, van waarden of van een gedeelde identiteit die er is of die we moeten willen nastreven. De samenleving toont zeker trekken van verwezing in de betekenis die Fortuyn daaraan gaf. En de vraag of we niet te gemakkelijk stellen dat we niet één identiteit en set van waarden hebben of zouden moeten hebben, is meer dan eens actueel. Het cultuurrelativisme is onder ons, ook al wordt dat meer en meer verdreven door ferme vormen van ‘monismen’<sup>43</sup>: zo doen we dat hier en je past je maar aan! Zowel cultuurrelativisme als monisme zijn onaantrekkelijke uitersten en op termijn onhoudbaar. Het monistische verlangen kan bevorderen dat groepen vanuit een starre identiteit elkaar uitsluiten. Terwijl het verlangen zou moeten zijn het bevorderen van een nieuwe gemeenschappelijkheid, in een pluralistische dialoog, waar we in onze scholen meer mee mogen oefenen. Dat dat implicaties heeft voor onze pedagogiek, is vanzelfsprekend.

---

41 Fortuyn, 1997, p. 109.

42 Fortuyn, 2002.

43 Ik heb het begrip in deze betekenis overgehouden aan een lezing van Gerrit van Roekel op Hogeschool Rotterdam, 19 november 2015. Zie [www.buro-balans.nl](http://www.buro-balans.nl)

## 2.6 SPIJT VAN HET NEOLIBERALISME EN DE MERITOCRATIE

Niet bij elke fragmentatie moeten we ons *willen* neerleggen. Niet bij elke fragmentatie *mogen* we ons neerleggen. Niet elke variëteit is immers hanteerbaar. Variëteit is een groot goed. Maar te veel variëteit leidt tot geweld, althans dat beweert de klinisch psycholoog Paul Verhaeghe.

Identiteit zou wel eens een sleutelwoord kunnen blijken te zijn. Collectieve identiteit als ondergrond van het grijpbaar maken van de ongrijpbare fragmentatie. Wat is identiteit eigenlijk? Paul Verhaeghe definieert ‘identiteit’ in zijn gelijknamige boek<sup>44</sup> als volgt: “Identiteit bestaat uit een verzameling kenmerken die ons op het lijf geschreven zijn door de ander. Inhoudelijk vormen zij een min of meer samenhangend geheel van opvattingen over onze afkomst en bestemming. Tezelfdertijd geeft het ook aan hoe we ons horen te gedragen tegenover ons lichaam, tegenover de ander van het andere geslacht en de ander als autoriteit.”<sup>45</sup> Hij ziet identiteitsontwikkeling als een subtiel samengaan van identificatie (het samenvallen met) en separatie (het afstand nemen van). Als klinisch psycholoog ziet hij daarbij identiteit, in zijn eigen vakjargon, als “het grotere narratief van een bepaalde cultuur”.<sup>46</sup>

In een verhaal met een stevige toon betoogt hij vervolgens dat we hebben toegestaan dat identiteit als het ware haar collectieve context verloren heeft. In de ban van het neoliberalisme en de meritocratie (wie het best presteert, krijgt het meest) hebben we het gevoel voor het grotere verhaal verloren. Alsof Fortuyn nog spreekt, zegt Verhaeghe: “Het einde van de ideologieën heeft tot gevolg dat de traditionele discussies tussen politieke partijen verdwijnen en dat ‘de verkorenen des volks’ kleurloos dansen op de maat van de beursgestuurde economie. Dit gaat zover dat de politici de staat zelf afbreken en hun eigen burgers verweesd achterlaten... Het zal enige tijd duren voordat de postmoderne Narcissus door de leegte van zijn spiegelbeeld heen de achterliggende puinhoop ontdekt.”<sup>47</sup> Identiteitsvorming is een riskant proces, leert de psychoanalyse. De geschiedenisboeken zijn volgeschreven met voorbeelden van wat een te grote collectiviteit teweeg kan brengen. Een doorgeslagen individualisering is echter eveneens gevaarlijk. Verhaeghe lijkt de moderne, gefragmenteerde samenleving toe te spreken als hij zegt: “Het tweede risico is dat bij identiteitsontwikkeling het aspect groepsvorming te weinig aan bod komt en alle accent komt te liggen op separatie en individualisme. In mijn jargon: een narcistische agressie tegen het spiegelbeeld dat we in de ander menen te zien, met als resultaat een voortdurende onbevredigdheid en een daarbij aansluitende afgunst.”<sup>48</sup> In weer andere woorden doet het me denken aan wat een docent me vertelde over een klas vol individualisten: wanneer ze alleen naar school komen voor de studiepunten en ook hierop worden aangesproken, dalen de gemiddelde prestaties; wanneer ze als klas en

---

44 P. Verhaeghe, *Identiteit*, Amsterdam/Antwerpen, 2012.

45 Verhaeghe, p. 31.

46 Verhaeghe, p. 39.

47 Verhaeghe, p. 79-80.

48 Verhaeghe, p. 35.

als mensen zich verbonden voelen met elkaar, vallen minder studenten uit, moedigen ze elkaar aan en gaan ze met meer energie naar school. Theo Thijssen schreef niet voor niets over de gelukkige klas, in plaats van de gelukkige leerling.

Het hedendaagse onderwijs functioneert klaarblijkelijk in een dergelijke ‘waardenloze’ of ‘identiteitsloze’ omgeving c.q. een omgeving met te veel identiteiten die niet meer tot één noemer te brengen zijn. Sterker nog, volgens Verhaeghe: de kenmerken van die omgeving zijn in het onderwijs zelf ‘gekropen’. Het competentiegericht onderwijs krijgt eenzelfde veeg uit de pan, als verschijningsvorm van het individualisme (de student is verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces en bepaalt zijn eigen succes) uit de neoliberale meritocratie. De school is verworden tot ‘u vraagt en wij draaien’, met vaak een obsessieve belangstelling voor flexibiliteit en maatwerk. De school maakt zijn eigen normativiteit klein om zo goed mogelijk de klant te bedienen. Dat is in de ogen van Verhaeghe principieel fout. “Het idee dat een school waardenvrij kan zijn, is een illusie.”<sup>49</sup> De hedendaagse onderwijsfilosoof Gert Biesta beweert iets vergelijkbaars, zo zullen we later zien. Het komt erop neer dat we weer waarden moeten durven omarmen, als samenleving, als school. Een goed functionerende samenleving functioneert goed op de fundamenteën van gelijkheid en verschil, gemeenschap en individualiteit. Na dit betoog is de voor de hand liggende vraag natuurlijk: wat is dan de ondergrond van dat gelijke, de basis van de gemeenschap? Het voorbeeld van de international classroom suggereert dat we die moeten zoeken in een combinatie van de vier ‘pakketjes’ waarden, te vertalen in regels: democratische regels, regels die appelleren aan verantwoordelijkheid, wetenschappelijke regels en pedagogische regels. Ik kom daar later uitgebreid op terug. Om tot conclusies te kunnen komen hoe we als hoger beroepsonderwijs om zouden moeten gaan met de maatschappelijke vraagstukken van nu, moeten we eerst wat diepgaander naar onszelf kijken. Hebben we onszelf goed toegerust om de vraagstukken van deze tijd met succes tegemoet te treden? Een blik in de leefwereld van de professional.

## 2.7 DE KETENS VAN DE MODERNE BUREAUCRATIE

Terwijl de buitenwereld in alle opzichten divers en vloeibaar is, vertonen maatschappelijke organisaties – én de buitenwereld die hen conditioneert, zoals overheden en toezicht-houdende organisaties – kenmerken van gestolde, starre en bureaucratisch opererende entiteiten. In de woorden van Tabarki: tegenover de vloeibaarheid van de samenleving plaatsen we de starheid van het panopticon, de metafoor waarin de macht ligt bij de centrale ‘surveillant’ (in zichzelf ook een metafoor voor regels, toezicht en structuren, die bij incidenten niet ter discussie staan, maar verder versterkt worden).<sup>50</sup>

---

49 Verhaeghe, p. 162.

50 Tabarki, p. 78.

Het zit mogelijk dieper. Wouter Hart zegt het het meest helder in zijn bestseller *Verdraaide organisaties*: “Het Systeem” overwoekert de leefwereld en maskeert “De Bedoeling”.<sup>51</sup> Niet dat we zonder de systemen uit de systeemwereld kunnen, maar daar waar ze een doel op zich worden, raken we verwijderd van onze kernopdracht. Voorbeeld: het is prima om op een geformaliseerde manier functioneringsgesprekken te voeren, maar zodra daar doelstellingen aan gekoppeld worden in de zin van ‘zoveel procent moet een onvoldoende beoordeling of een excellente beoordeling krijgen’ gebeurt er iets met de manager en degene die beoordeeld wordt. Dan overwoekert Het Systeem De Bedoeling. Ik zou daar de actuele discussie over prestatieafspraken aan toe kunnen voegen. Hogescholen en universiteiten formuleren wat zij de samenleving te bieden hebben en het is heel goed dat zij zich daaraan committeren. Als daar echter een geformaliseerde set van doelstellingen aan ten grondslag gaat liggen met gefixeerde, kwantitatieve doelstellingen en vuistdikke instructies voor de accountant, dan gaan ze een grens over. Dan overwoekert Het Systeem in grote mate De Bedoeling. Dat vind ik nu en dat vond ik vier jaar geleden. Er ligt mogelijk een causale relatie tussen wat in dit essay aangeduid wordt als fragmentatie en de effecten daarvan en het steeds groter worden van die systeemwereld, met als verbindende variabele de mythe van de beheersbaarheid.

In de proloog formuleerde ik het beeld van de professional als iemand met een slot op zijn hart. De professional raakt verstrikt tussen de regels van het systeem en “dat-waar-het-om-gaat”.<sup>52</sup> De professional laat zich meeslepen door de conditionering aan het systeem en de bestuurder ziet in het systeem vaak de mogelijkheid om te beheersen en voelt zich erdoor gedekt. Bij een calamiteit kan altijd naar het ontworpen systeem gewezen worden, zodra de in deze tijd onvermijdelijke vraag gesteld wordt: wie is verantwoordelijk? En de staf? De staf versterkt vaak de negatieve werking van de systeemwereld en onttrekt verantwoordelijkheden aan de frontlijn-professionals. Tijd om de organisatie weer te laden met wat de bedoeling is, als uitnodigend perspectief, vertrekpunt van handelen, als referentiepunt van handelen.<sup>53</sup> Het is een mooie taak voor de bestuurder dat in gang te zetten. Maar wat is dan de bedoeling?

We reduceren maatschappelijke organisaties soms tot machinebureaucratieën. *Good old* Henry Mintzberg<sup>54</sup> heeft ons al in 1979 de taal gegeven om dat te begrijpen, te duiden en te omschrijven. Taken die verricht zouden moeten worden door wat hij professionele bureaucratieën of ‘zelfs’ een adhocratie noemt, zijn verworpen tot machinebureaucratieën, waarbij de kern gevormd wordt door een technocratie (in dit verhaal de onderwijskundige technocratie), met een beperkte vorm van decentralisatie en veel standaardisering.<sup>55</sup> Op de vraag of de adhocratie, de netwerkorganisatie en de flexibele organisatie de oplossing zijn, zoals moderne auteurs betogen, kom ik later terug.

---

51 Hart, p. 19.

52 Hart, p. 13.

53 Hart, p. 76 e.v.

54 H. Mintzberg, *The structuring of Organizations*, London, 1979.

55 Mintzberg, p. 301.

Matthieu Weggeman beschrijft in zijn (inmiddels) standaardwerk *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!*<sup>56</sup> het vraagstuk van de professional die verlamd raakt door regels, waarbij hij overigens een zeer belangrijk onderscheid maakt in regelsystemen: de verticale en de horizontale. Niet elke regel heeft een verstikkend effect, niet elke regel ketent de professional, zeker niet de zelfontworpen regels. De verticale regels zijn van de managers, de horizontale regels komen van de professional zelf en die kennen typische vertalingen in collectief zelfontworpen protocollen, standaarden en stappenschema's met betrekking tot hoe te doen. "Het zijn vooral de verticale thermometers die kenniswerkers dwarszitten."<sup>57</sup> Overigens, maar daar kom ik later uitgebreid op terug, laat de inhoud van het boek zien dat er wel degelijk iets te doen is wat betreft leidinggeven aan professionals. Voor slechts het '*Niet doen!*' zou iemand ook niet 300 pagina's nodig moeten hebben. De kenniswerker moet vertrouwd worden, maar is niet per definitie de 'good guy' en mag gevraagd worden wat zijn of haar bijdrage gaat worden aan (wat Weggeman noemt) de doorleefde collectieve ambitie (De Bedoeling?). Hij introduceert het Personal Commitment Statement: "Wat ben jij het komende jaar van plan te gaan doen om de collectieve ambitie van onze organisatie dichterbij te brengen?"<sup>58</sup> En de baas? Die moet een antwoord hebben op de vraag die Weggeman formuleert: "Chef, vertel eens, waar draait het hier allemaal om?"<sup>59</sup> Niet als uitdrukking van 'klein' gedrag, niet als uitdrukking van de professional die verantwoordelijkheid afschuift, maar als vraag van de zelfbewuste professional die wil werken in een betekenisvolle omgeving. Het spreekt voor zich dat de chef dat niet alleen doet en dat hij of zij De Bedoeling niet in het isolement van zijn of haar bestuurskamer formuleert. Weggeman, op een strenge toon tegen diezelfde chef: "Investeer (...) in de participatieve ontwikkeling (en voortdurende actualisering) van collectieve ambities en vertrouwen op de kennis, loyaliteit en op het zelfsturende vermogen van de professionals op de werkvloer."<sup>60</sup>

Tabarki, ten slotte, schetst, zoals gezegd, het beeld van het panopticon.<sup>61</sup> Dit is het beeld – ontleend aan het werk van grote denkers als Jeremy Bentham en Michel Foucault – van een moderne gevangenis die wordt gevormd door een web van hiërarchieën, regels, rituelen, toezicht en strakke roosters; een systeem (!) dat professionals langzaam maar zeker kenbaar, kneedbaar en beheersbaar maakt. Daarbij is gevangenschap een complex samenspel van vrijheid beknottende regels en zelfgekozen beknottening of een regelrechte 'angst voor de vrijheid'<sup>62</sup>: het onvermogen of de onwilligheid de verantwoordelijkheid te dragen die gepaard gaat met vrijheid van handelen. Dat die angst bestaat, is niet onbegrijpelijk wanneer fouten niet gebruikt worden om ervan te leren, maar wanneer fouten de professional de kop kosten. Een wat somber beeld, waarbij de somberte –

---

56 Mathieu Weggeman, *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!*, Schiedam, 2007.

57 Weggeman, p. 23.

58 Weggeman, p. 93.

59 Weggeman, p. 33.

60 Weggeman, p. 42.

61 Tabarki, p. 78.

62 Ontleend aan de titel van werk van Erich Fromm: E. Fromm, *De angst voor de vrijheid*, New York, 1941.

nogmaals – te schril afsteekt tegen het plezier dat ook professionals in de moderne tijd beleven aan hun werk in de machinebureaucratieën van vandaag. Maar diezelfde professionals zorgen er ook voor dat de boeken van Hart, Weggeman en Tabarki bestsellers worden en zij gebruiken die taal in hun dagelijkse discours... De auteurs overdrijven wellicht, maar hebben een punt.

## 2.8 NOODZAAK VAN EEN KRACHTIG ONTWERP VAN PEDAGOGIEK ÉN ORGANISATIE

De wereld om ons heen is niet een geordende en aangeharkte wereld. Het is een wereld van variëteit, zelfs van fragmentatie. Hoewel zij met het klassieke organisatorisch instrumentarium moeilijk beheersbaar is, is dat overigens niet per se een probleem. In de variëteit en diversiteit zelf zit niet het probleem. Ik denk dat daar zelfs maatschappelijk een behoorlijke consensus over is, op een kern van racisten na dan. Maar ja, die plaatsen zich buiten de orde. Bovendien, als variëteit en diversiteit in zichzelf het probleem waren, dan zou de natuur wel veel eenvormiger ‘ontworpen’ zijn, terwijl ‘daar’ diversiteit een basisgegeven is. Of in Arendts woorden: pluraliteit is de conditie voor ons handelen<sup>63</sup>, het is de uitdaging om een gemeenschappelijke wereld te scheppen zonder dat we hiervoor de pluraliteit uniformeren. Maar zonder een gedeelde wereld is de diversiteit onbeheersbaar.

Het gaat erom de goede balans te vinden tussen uniformiteit en variëteit in het organiseren van het hoger onderwijs. Dat was eigenlijk ook al de kern van het laatste grote advies over het hoger onderwijs in Nederland, de boodschap van de zogeheten Commissie Veerman.<sup>64</sup> De samenleving presenteert zich ‘veelkleuriger’ aan ons dan we veronderstellen. Volgens een systeemtheoretisch principe moet een systeem of organisatie die veelkleurigheid beantwoorden met een parallelle veelkleurigheid. En dus werd universiteiten en hogescholen gevraagd zich sterker te profileren, op grond van hun eigen – deels unieke – biotoop: regionaal, nationaal en internationaal. Of we voldoende radicaal de consequentie van dit gedachtegoed hebben doordacht, is nog de vraag. Vooral in de manier waarop we onze organisaties inrichten. Dat is het onderwerp van hoofdstuk 4. Eerst aandacht voor de ziel van het onderwijs, in hoofdstuk 3. Immers, zonder ziel geen leven.

---

63 Arendt, p.8, 1998.

64 Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel, *Differentiëren in drievoud, omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*, Den Haag, 2010.

Interessant overigens om vast te stellen, is dat de ‘Veermansiaanse’ diversiteit vooral ging over kenmerken van maatschappelijke en economische vormen van bedrijvigheid. De diversiteit, in de zin van Geldofs superdiversiteit, en de effecten die dat heeft op het hoger onderwijs, stond nauwelijks of niet centraal in het advies. Klaarblijkelijk stond het vraagstuk anno 2010 niet zo hoog op onze agenda. Zou de commissie Veerman met hetzelfde enthousiasme geschreven hebben over deze vorm van variëteit in de samenleving? Is dat ook een diversiteit die we positief moeten duiden? Tegen een toenemende maatschappelijke stroom in die dat niet (meer) doet, zeker in het licht van het immense vluchtelingenvraagstuk dat ons land en Europa doet kraken? Ik stel voor dat we een neutrale positie innemen. Onze maatschappelijke opdracht is dat we jonge mensen, onafhankelijk van hun afkomst, identiteit of wat dan ook, welkom heten in onze school. Deze maatschappelijke opdracht heeft het niet nodig te leunen op iets van een “celebraal multiculturalisme”<sup>65</sup>, maar kan het zeker niet hebben dat we er per definitie negatief tegenover staan. De superdiverse samenleving, daar hoeven wij als hogeschool niets van te vinden. Die is er. Dat is onze wereld. En die wereld hebben we als uitgangspunt te nemen in ons werk. Dat is de wereld, zo zou Arendt zeggen, die we moeten omarmen om haar te presenteren aan onze studenten zoals zij is.<sup>66</sup>

---

65 Geldof, p. 125.

66 H. Arendt, ‘The crisis in education’. In: H. Arendt, *Between past and future: Eight exercises in political thought*, Harmondsworth, 1977.





# DE MODERNE, BEZIELENDE SCHOOL

---

## 3.1 DE SCHOOL ALS TUSSENRUIMTE, DE DOCENT ALS BEMIDDELAAR, DE STUDENT ALS SUBJECT

“Het kind moet worden geïntroduceerd in de wereld door opvoeders die verantwoordelijkheid voor de wereld nemen, ondanks dat zij die wereld niet zelf hebben gemaakt en eventueel wensen dat die anders zou zijn”<sup>67</sup>, zo stelt Joop Berding in een betoog, sterk leunend op het gedachtegoed van Hannah Arendt. Om vervolgens diezelfde Hannah Arendt te citeren, met de haar zo kenmerkende helderheid en strengheid: “Wie weigert de verantwoordelijkheid voor de wereld mee op te nemen, zou geen kinderen mogen hebben en zou niet betrokken mogen worden in hun opvoeding.”<sup>68</sup>

We zochten een normatief uitgangspunt, nou, hier hebben we er een te pakken. Een mooi, bruikbaar beeld: de school als tussenruimte, als tussentijd. De school als tussenruimte tussen de private wereld en de publieke wereld, het kind en de samenleving. Een beeld dat inspireert en het doordenken waard is. Met als spannende dimensie dat dan een hogeschool beschouwd kan worden als de laatste fase in de tussenruimte. Groep 8 van de tussenruimte. Een hogeschool is voor veel studenten de laatste schoolfase, waarbij ze zowel in hun private domein als op school al vaak met meer dan één been in de samenleving staan. Voor de gemiddelde Rotterdamse student dringen samenleving en realiteit zich al snel op, zowel thuis als op school. De opleidingen laten hen in de ‘echte’ werkelijkheid acteren, privé ervaren ze als jong volwassenen (werkend of belast met mantelzorgtaken of het ouderschap) de ‘echte’ samenleving in al haar facetten. Soms ook te snel, zou je kunnen zeggen, zeker wanneer ook tijdens de studie uitsluitingsmechanismen spelen, bij het zoeken naar een stageplek, bij groepsvorming

---

67 J. Berding, ‘Ik ben ook een mens’, Culemborg, 2016, p. 186.

68 Berding, p. 186.

langs etnische lijnen en bij grote verschillen in studieuitval. Juist dan gun je deze studenten de school als tussenruimte, de plek voor reflectie en een zekere afscherming van de maatschappelijke dynamiek van elke dag, ruimte om zichzelf te zijn, maar ook om in aanraking te komen met maatschappelijke waarden. Een ruimte waar begrip heerst en ruimte is om te oefenen, maar ook om verantwoordelijkheid te ontwikkelen en te tonen. En waar studenten nog steeds behoefte hebben aan docenten die hen helpen de wereld te duiden. “De belangrijkste taak van de school is dan ook het presenteren van de wereld aan de leerlingen en zeggen: kijk, dit is onze gemeenschappelijke wereld.”<sup>69</sup> Waarbij docenten, gezeten aan de metaforische tafel, leerlingen en studenten die wereld letterlijk laten zien. Wat betekent dat beeld voor een (hoge)school?

Voor de eerder genoemde David Hansen betekent dit beeld in de moderne tijd: het vormgeven aan wat hij noemt kosmopolitisch onderwijs. In een gepolariseerde wereld, met haar mondiale spanningen die door de moderne media doordringen tot in elke uithoek van de samenleving, dus ook de klas, kan dat concept helpen. “Reflective openness to the new, reflective loyalty to the known.” Kosmopolitisch onderwijs staat voor hem niet als een alternatief voor het ‘gewone’ onderwijs, verdringt niet het belang van socialisatie (voordat iemand ergens iets van kan vinden, er kritisch op kan zijn, moet hij of zij erin ingewijd zijn), komt niet in de plaats van klassieke onderwijsinstrumenten als het curriculum of het rooster, maar is meer een houding. Het betreft een professionele attitude van de docent. Dit houdt in: op een ondergrond van socialisatie de vraag durven stellen, de student uitnodigen deel te worden van de wereld en te prikkelen zichzelf te ‘zijn’. ‘Zijn’ staat tussen aanhalingstekens, want een stabiele staat bestaat niet. Waarden als respect creëren de condities voor kosmopolitisch onderwijs. Het ‘bevragen’ als methode maakt het mogelijk. Zelf ‘positie durven innemen’, de boel positief op scherp zetten. Arendt zou zeggen: staan voor de wereld. Hansen vat het treffend samen met de beschrijving van een muzikles: “In short, through questioning, coaching, suggesting resources, and the like, the teacher helps students move from what could become a merely passing fancy, or a consumerist, spectator-like, or acquisitive sampling, to a participatory inquiry in which meanings and outlooks are explicitly at play.”<sup>70</sup> Dat kan wijving geven, want het raakt vaak het persoonlijke van de student. Komen we hier in de buurt van ons aller Gert Biesta?

Als een popster reist Gert Biesta door het land. Ik heb meegemaakt dat na de lezing in Rotterdam de taxi met draaiende motor klaar stond om hem naar de trein te brengen, op weg naar de volgende bijeenkomst. Waar is dat een uitdrukking van? Een uitdrukking van het feit dat wij (vrij naar Fortuyn) ‘onderwijswezen’ de kilte van het lege neoliberalisme zat zijn? Hunkeren naar een verhaal dat de leegte vult? Is Biesta de ‘vader’ die ons aan een verhaal helpt dat inspireert en de ‘moeder’ die onze gemeenschap hechter maakt?

---

69 Berding, p. 158.

70 Hansen, p. 104.

Ik zou bijna zeggen dat dat zo is. Het kan ook zijn dat Biesta op het goede moment kwam met een intelligent verhaal en vooral een taal die ons hielp weer het gesprek te voeren over wat onze ziel zou *kunnen* zijn. Wat mij betreft, zou *moeten* zijn. Biesta's verhaal is kort samen te vatten in zijn beroemde driedeling: onderwijs moet *kwalficeren*, *socialiseren* en *subjectiveren*. Ik kom op de kwalificerende en socialiserende functie terug in paragraaf 3.2. Hier beperk ik me tot de subjectiverende functie van het onderwijs. Die komt namelijk achter de grootste vraag van deze tijd vandaan. Biesta verwoordt het zelf als volgt: "I do believe that my reflections respond to one of the most urgent questions in the world of today: the question of how to live with others in a world of plurality and difference."<sup>71</sup>

Ook Biesta schaart zich in het kamp van critici van het neoliberale denken. Onderwijs is te klantgericht geworden. Onderwijs is verworden tot *leren* en het onderwijs beperkt zich tot het faciliteren van het leren. Het biedt "learning opportunities or learning experiences".<sup>72</sup> De docent heeft zijn centrale plek verloren, die is door de student ingenomen. Onderwijs is verworden tot een economische transactie, aldus Biesta, waarin waarden als flexibiliteit de overhand beginnen te krijgen. Flexibel is iemand namelijk om tegemoet te kunnen komen aan klantwensen. Niet dat er iets mis is met het rekening houden met de wensen van de leerling en de student. Maar het moet niet zo ver gaan dat door flexibiliteit voorbij wordt gegaan aan de centrale rol van de professional: in professionele dienstverlening levert de producent niet alleen de dienst, hij definieert die ook. Interessant is dat de hele redenering van iemand als Weggeman ook op die premisse gebaseerd is: professionals definiëren en leveren de dienst op een en hetzelfde moment. Het is van belang 'beyond learning' te geraken. Dat betekent dat we een ondergrond van veiligheid moeten creëren. De belangrijkste boodschap: "... the second conception of learning is *educationally* the more significant, if it is conceded that education is not just about the transmission of knowledge, skills, and values, but is concerned with the individuality, subjectivity, or personhood of the student, with their "coming into the world" (meer dan een knipoog naar Arendt, red.) as unique, singular beings".<sup>73</sup> Om vervolgens de rol van de docent aan te scherpen, die dat 'in de wereld komen' moet helpen bevorderen: de student willen zien, willen begrijpen, willen uitdagen, willen bevragen, willen confronteren, willen pijn doen, met een voor de moderne tijd heel belangrijke boodschap: "... educators and teachers should be aware that what disrupts the smooth operation of the rational community is not necessarily a disturbance of the educational process, but might well be the point at which students begin to find their own, unique, responsive, and responsible voice."<sup>74</sup> Mogen we dat als volgt naar het hier en nu vertalen? Verstoringen van het onderwijsproces verdienen vanuit deze optiek aandacht en kunnen van wezenlijk belang zijn. Als er in de klas na de zoveelste aanslag een ongemakkelijk gesprek dreigt, dan

---

71 G.J.J. Biesta, *Beyond learning. Democratic education for a human future*, New York, 2006.

72 Biesta, p. 15.

73 Biesta, p. 27.

74 Biesta, p. 116.

moeten we niet slechts schrikken, dan moeten we dat niet wat ongemakkelijk weg willen duwen, maar dan moeten we dat gesprek aangaan, met de spelregels die ons dierbaar zijn en die student zijn of haar eigen subjectivering gunnen. Die moet dat kunnen doen in een ontwikkelende identiteit die tegelijk een echo van de gemeenschap thuis is en van de hogeschool en de samenleving in den brede. Dit zal niet altijd gemakkelijk zijn, maar als we het gesprek niet aangaan, deze pedagogische kans missen of jonge mensen alleen maar disciplineren, gaan we er zeker niet komen. Biesta is ervan overtuigd (met een knipoog naar John Dewey deze keer) dat “we only become who we are through our participation in a social medium”.<sup>75</sup>

Op zoek naar de ziel van de school, liggen in het ontwikkelen van de daarbij passende pedagogiek, de grote kans en de uitdaging? Het is slechts ten dele te vangen in beleid en zal zich vooral moeten verbinden met onze professionaliteit. De professionaliteit van de hedendaagse docent, de ‘bemiddelaar’ tussen de wereld van het kind of de jongvolwassene en de ‘echte’ wereld.

## 3.2 HET HEDEN KENNEN OM DE TOEKOMST TEGEMOET TE KUNNEN TREDEN

Er zijn meer opvattingen. Ik weet het. Maar als het om *kwalificeren* en *socialiseren* gaat, voel ik me thuis bij de volgende: “Door ingeleid te zijn in en bekend en vertrouwd te zijn met de bestaande wereld kunnen kinderen hun mogelijkheden tot het veranderen daarvan ontdekken.”<sup>76</sup>

Met enige regelmaat wordt het onderwijs geadviseerd te proberen in de toekomst te kruipen, de zich ontvouwende dynamiek van die toekomst te omarmen. Tabarki doet dat bijvoorbeeld in een poging het onderwijs beter aan te laten sluiten op de vloeibare samenleving. Hij zet roosters, vakken als wiskunde en Nederlands (los van de context), eindexamens en nationale curricula bij het oud papier. “Zo tillen we het onderwijs naar de eenentwintigste eeuw en maken we van jongeren geïnspireerde veranderaars met de nodige bagage en vaardigheden.”<sup>77</sup> Ik ben van de variëteit, dus zou er geen bezwaar tegen hebben als zulke scholen ontstonden. Ik heb ook geen enkel probleem met iPadscholen die via de technologie proberen in de dynamiek van de toekomst te kruipen. Maar ik haak af als dat het universele systeemkenmerk gaat worden. Ik voel me meer thuis bij denkers als Arendt, Jacques Lacan en Hans-Georg Gadamer. Arendt stelde, zoals eerder genoemd, dat we in een oude wereld geboren worden. Om deel te kunnen nemen, moeten we weten wat de huidige bewoners met elkaar delen<sup>78</sup>; ook als zich dat deels kenmerkt door

---

75 Biesta, p. 130.

76 Berding, p. 200.

77 Tabarki, p. 123.

78 Arendt, 1977.

variëteit, zou ik toevoegen. Daarmee ontstaat vanuit en door het onderwijs ook een soort vertraging in de cultuurdynamiek, die door zijn conserverende werking een zich snel ontwikkelende variëteit en diversiteit beheersbaar maakt. We ijlen wat na in het bestaande, om het springerig nieuwe zacht te kunnen laten landen. Van onuitgesproken regels tot kennis van het verleden en, wellicht het belangrijkste, de taal. Delen we de kwintessens van onze gestolde ervaringen niet met de nieuwe generatie, dan ontzeggen we hen de toegang tot onze<sup>79</sup> wereld. De taal is daarvan het meest sprekende voorbeeld. Lacan beschrijft hoe iemand, om deel te kunnen nemen, zich compleet en finaal moet onderwerpen aan de wetten van de taal.<sup>80</sup> Als iemand alleen al een klank verwisselt, kan hij het tegenovergestelde bereiken van wat hij beoogde, niet begrepen worden of worden uitgelachen. De grammatica in combinatie met alle afwijkingen in specifieke situaties vormen soms bijna een dictatoriaal regime waarbinnen gedachten vorm krijgen.<sup>81</sup> Maar zodra iemand een taal eigen wordt, stelt ze hem of haar in staat deel te nemen aan een gemeenschap en uit te drukken wat hij persoonlijk denkt voelt of vindt. Hij of zij kan zich dan uitdrukken en heeft de woorden en zinsconstructies om uiting te geven aan zijn of haar perspectief op het beroep en de wereld. Een taal spreken biedt toegang en verbondenheid, maar ook de mogelijkheid zich te onderscheiden. Taal is conservatief van aard en wordt soms ook wel erg conservatief verdedigd. Maar een zeker conservatisme is goed, het biedt een grondslag waarbinnen oude en nieuwe generaties elkaar kunnen verstaan.

Ik sprak vroeger thuis in de familie Limburgs, dat was de taal van ons ‘private’ domein, in een overigens meertalige omgeving. Het Frans was de taal van de handel: mijn grootvader verhandelde stro in het nabijgelegen Wallonië en ik reed wel eens mee met hem of een van mijn ooms. Het Duits was de taal van de vooruitgang (die hadden drie zenders op de televisie en in Aken kochten we de ‘mooie spullen’). Het Nederlands was de taal van de beampten, de witteboorden-medewerkers van de mijn. Wij spraken Limburgs, mijn vader was mijnwerker. Maar Nederlands was ook de taal van de school. En de school bemiddelde daarmee tussen mijn private wereld en de publieke, op de Nederlandse taal gebaseerde wereld. Het dialect verbindt me nog steeds met een deel van mijn identiteit (Limburgers praten graag Limburgs met elkaar, soms op het onbeleefde af in de richting van de ‘Hollanders’ ...), maar maakt niet de verbinding voor mij met het publieke domein. Zo kan ook Turks, Berbers, Papiamentu of een van de vele talen in het superdiverse Rotterdam, mensen in hun private domein verbinden. Maar ook isoleren in of ten opzichte van het publieke domein. De eerder genoemde transnationaliteit staat in dat geval cohesie in de weg, tenzij we ‘afspraken’ dat Nederlands in het publieke domein de taal is en daar ook naar handelen. Formeel doen we dat, maar materieel gaan we er soms wat slordig mee om. Is dat onderdeel van de slordigheid waar Fortuyn het over had?

---

79 In dit geval staat ‘ons’ voor de oudere generaties.

80 W. Pols, *In de wereld komen*, Garant, 2015.

81 J. Lacan, *Écrits*, Parijs, 1966, p. 495.

Wat betekent dat voor een grote hogeschool? In ieder geval dat we meer aandacht aan de Nederlandse taal moeten gaan besteden dan we nu doen. Dat is niet altijd leuk; Lacan noemt het niet voor niets een ‘onderwerping’. Zoiets persoonlijks als iemands innerlijke wereld in andere woorden en in een strikt kadaster van grammatica vormgeven, is niet niets.<sup>82</sup> Onderwijzers en burgers moeten het daarom niet alleen van elkaar eisen, maar moeten ook bereid zijn elkaar daarin te helpen, geduldig te blijven en elkaar stimuleren en motiveren. En docenten moeten daarin streng durven zijn. Voorbeeld geven! Straattaal is misschien wel de beste illustratie van hoe taal verbonden is met identiteit of het zoeken daarvan. Juist vanwege de macht van taal is het verwerpen van gedeelde taal een van de heftigste manieren om zich tegen de samenleving af te zetten.<sup>83</sup> Dat roept de vraag op hoe we als school de verbondenheid weten te creëren, met respect voor het gegeven dat taal de mogelijkheid tot onderscheid biedt en dus de student de ruimte biedt tot subjectivering. De verbondenheid die straattaal biedt (wat *mutatis mutandis* geldt voor de anderstaligheid in het kader van de transnationaliteit) wordt op de hogeschool vervangen door verbondenheid middels een professioneel vocabulaire. Om een goed alternatief voor de straatcultuur<sup>84</sup> te bieden, moeten we niet alleen kennis willen overdragen maar ons ook bewust zijn van deze vormende taak.

Juist in een tijd dat er zoveel gemeenschappen bestaan in de samenleving, het ene grote verhaal er niet meer is en de kleine verhalen elkaar soms letterlijk de tent uitvechten, is het van belang dat een school gemeenschappelijkheid of verbondenheid probeert te organiseren. Die verbondenheid is gefundeerd op de bijzondere plek en tijd die school is, met bijhorende spelregels. Waarbij we die verbondenheid kunnen faciliteren door de fysieke context zodanig vorm te geven dat studenten of leerlingen graag naar school komen, dat in die school identiteiten ontwikkeld worden waar iemand zich aan kan spiegelen, de klas, de professionele identiteit. Ook zodanig dat de school als ‘tussenruimte’ de rust en orde organiseert, waardoor de hijgerigheid van het moderne bestaan wat gedempt wordt. Terwijl de samenleving met het oog op de toekomst steeds meer lijkt te versnellen, moet het onderwijs – met gebruikmaking van het heden en het verleden – misschien soms willen vertragen.

Hans-Georg Gadamer stelt dat, indien goed gekozen en met een scherp oog voor actualiteit en doelgroep, inhoud generaties juist kan overbruggen.<sup>85</sup> De inhoud waar het ons om te doen is, draagt bij aan de verbondenheid. Elke tijd kent actualiteit maar ook ‘klassiekers’: thema’s, vraagstukken en de menselijke reacties hierop, die generaties overstijgen. Biesta bracht ons weer in contact met denkers als Arendt en Dewey: iets wat

---

82 A. Mooij, *Taal en verlangen: Lacans theorie van de psychoanalyse*, Meppel, 1975.

83 M. Bovens, P. Dekker, W. Tiemeyer (red.), *Gescheiden werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*, Den Haag, 2014.

84 I. El Hadioui, *Hoe de straat de school binnendringt; denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*, Utrecht, 2011.

85 L.K. Schmidt, *Understanding hermeneutics*, Stocksfield, 2006.

voor de ene generatie een klassieker is, kan een aantal generaties overslaan voor het weer raakt aan de ervaringen van de volgende generatie. Neem zo ook de *21th century skills*, dit zijn de vaardigheden die nodig zijn in de 21<sup>e</sup> eeuw. Kees Boele laat in *Onderwijsheid* zien hoe deze skills overeenstemmen en wellicht zelfs overtroffen worden door wat hij, naar analogie van wat Plato aan de Academie doceerde, de 'Fourth century before Christ skills'<sup>86</sup> noemt. Dit moet niet leiden tot cynisme of luiheid, het moet ons aansporen telkens scherp samen na te denken over de klassiekers van onze tijd.

We zijn verbonden door een gedeelde geschiedenis voor zover we deze kennen en weten te benutten, bijvoorbeeld om er de huidige tijd mee te duiden. Het curriculum is een verzameling gestolde menselijke ervaringen.<sup>87</sup> Iedere docent – in collectief verband van het team van docenten die een opleiding 'draagt' – maakt weloverwogen uit welke selectie aan casuïstiek en kennis hij *deze* studenten in *dit* tijdsvlak voorlegt. In een opleiding doen docenten dit samen bij het ontwikkelen en vaststellen van het curriculum. Elke opleiding schept hiermee een duiding van het heden, waarbij ze zich verbinden aan een of meerdere ontwikkelingen in de samenleving op basis van een gedeeld kader. Dat kunnen vragen over artificiële intelligentie zijn bij informatica, vragen over de relatie tot de cliënt bij *social work* of over winstmaximalisatie in het economisch domein. In alle gevallen veronderstelt het docenten die het heden omarmen en vanuit die gedrevenheid kritisch zijn op wat ze voor de studenten 'op tafel leggen'.

Met andere woorden: om een opvatting over de toekomst te hebben, moet iemand het heden kennen. Om de wereld te kunnen veranderen, moet hij of zij de huidige wereld doorgronden. Dit geldt voor moraal maar ook voor kennis. Zeker, er is een enorme dynamiek in kennisontwikkeling en, zeker, er is een enorme dynamiek in de wereld om ons heen, dit essay getuigt daarvan, maar dat is nog iets anders dan die dynamiek willen vastpakken, als universeel vormgevend principe van onderwijs. Onderwijs vertraagt op een bewuste manier die dynamiek, juist om die te leren kennen. Onderwijs zorgt dat het verleden na-ijlt in de klas, deels om te normeren, maar vooral om er lessen uit te trekken en een ondergrond te bieden voor het leren. Als we dat doen, waarbij we op hetzelfde moment studenten ook de dynamiek laten zien van het begin van de toekomst, doen we het goed.

### 3.3 IN VERBINDING MET DE TOEKOMST

De docent hoort de wereld te presenteren zoals ze is. Dat heeft iets conserverends. Maar dat is nog maar een deel van het verhaal. Ten eerste is de oude wereld innig verweven met actuele discussies en vol van dynamiek die een glimp van de toekomst laat zien.

---

86 K. Boele, *Onderwijsheid*, Zoetermeer, 2015, p. 29.

87 J. Dewey, *Democracy and education*, Middlesex, 2007, p. 11.



Ten tweede is onderwijs ook de studenten uitdagen telkens iets nieuws toe te voegen aan wat er al is. Op de ondergrond van structuur en bestaande kennis – disciplinair en met betrekking tot de context – is het goed de dynamiek op te zoeken. Bijvoorbeeld door studenten in die dynamiek te plaatsen en te laten ervaren dat er ‘zekerheden’ zijn, maar ook aannames en veronderstellingen die vloeibaar beginnen te worden en/of of beter kunnen. Geef studenten onderzoeksvaardigheden mee waarmee ze deze kritisch tegen het licht kunnen houden en van elkaar kunnen onderscheiden. Zoek de nieuwe bedrijvigheid op, de nieuwe maatschappelijke trend, het nieuwe verhaal. Geef de student ook de tools mee om die nieuwe wereld te ontdekken: onderzoeksvaardigheden. Wakker de nieuwsgierigheid aan. En haal hen soms uit de klas en plaats hen in een totaal andere pedagogische context, door hen naar het buitenland ‘te sturen’, uit te nodigen deel te nemen aan een game-competitie, de stage eens een keer te lopen in die moeilijke buurt, et cetera. Jonge mensen zullen zelfvertrouwen, zekerheid en zelfbewustzijn ontlenen aan kennis van het verleden en het heden. Ze zullen niet schrikken van de complexiteit van de toekomst als we hen ook daar iets van laten zien, vooral de dynamieken die de toekomst vorm zullen geven. Met het referentiekader, de kritische blik en het verwonderde enthousiasme dat nodig is om die dynamiek te doorgronden. Verleden – heden – toekomst: zij horen bij elkaar.





# DE WAARDENVOLLE SCHOOL IN EEN WAARDENVOLLE OMGEVING

### 4.1 WEG VAN HET MERITOCRATISCH NEOLIBERALISME?

Waarden als individuele vrijheid, rationaliteit en autonomie – door Harry Kunneman als de ‘grote waarden’ geduid<sup>88</sup> – zijn tot op de dag van vandaag van waarde in de strijd tegen “de klein makende afhankelijkheid en onmondigheid die in premoderne samenlevingen gereproduceerd werden via patriarchale vormen van macht en dogmatische vormen van religiositeit”.<sup>89</sup> Waarbij dat zich niet alleen ver weg afspeelt, maar ook in onze eigen samenleving nu. We moeten vaststellen dat we ook in onze moderne samenleving nog steeds te maken hebben met kleinmakende afhankelijkheden en onmondigheid. Ik ben er om die reden diep van overtuigd dat we die waarden moeten koesteren en als dat liberalisme is, dan is het onderdeel van de diepste laag van onze samenleving; die moeten we eerder meer in de schijnwerper zetten, dan minder. Maar wat Kunneman treffend beschrijft en waar we eerder via denkers als Fortuyn, Verhaeghe en Biesta vragen bij gesteld hebben, is dat in die vormen van vrijheid een leegte gekropen is en in de ogen van Kunneman zelfs vormen van onvrijheid geslopen zijn, waarbij ook hij de verbinding die ontstaan is met het meritocratische denken, bekritiseert: “Binnen die meritocratie worden mensen, instituties en organisaties ‘afgerekend’ op basis van economische waarde die zij toevoegen.”<sup>90</sup> In een spel dat ontworpen is om gelijkheid en gelijke kansen te creëren, sluipt onvrijheid. Fortuyn, Biesta en Verhaeghe zagen ‘leegte’ ontstaan, een kille leegte, een leegte waar wijsheid ontbreekt, een ziekmakende leegte. Een leegte die ons kwetsbaar maakt, voor ontsporing kan zorgen, waardoor we afdrijven van de kerntaak,

88 H. Kunneman, *Kleine waarden en grote waarden – Normatieve professionalisering als politiek perspectief*, Amsterdam, 2013.

89 Kunneman, p. 8.

90 Kunneman, p. 9.

kwetsbaar door ideologieën die minder onze (democratische) waarden delen of een fragmentatie die echt onbeheersbaar blijkt te zijn. In de studie van het wetenschappelijke bureau van het CDA (Lang leve het verschil, weg met de fragmentatie) staat het met een mooi geformuleerde paradox beschreven: “Nederland is eerder te egalitair geworden dan dat de verschillen te groot zijn. Er geldt inmiddels een onuitgesproken norm waar iedereen aan moet voldoen. We hebben nog maar één dimensie waar we iedereen aan toetsen en dat is zijn intellectuele capaciteiten. De meritocratie verplicht iedereen mee te doen in een competitie voor het hoogste opleidingsniveau. De marktsamenleving duwt mensen in een strijd om de beste plekken op de arbeidsmarkt. De publieke sfeer is verworden tot een ruimte waar de meest verbaal vaardige zijn mening kan verkondigen. Eén type mens is de maat van alle dingen geworden: de rationeel-pragmatische. Onze samenleving lijdt aan een gebrek aan verschil: met het wegpoetsen van de verschillen is ook het cement verloren gegaan.”<sup>91</sup>

Van het neoliberalisme, in de omarming met de meritocratie en – als gevolg daarvan – de bureaucratische beheersdrift en de neiging tot afrekening op een technocratische manier, zouden we afscheid moeten willen nemen. Het plaatst het hoger onderwijs meer en meer in het verkeerde verhaal. Het spint alsmaar verder aan het web van wantrouwen en regeldruk. Het zorgt voor verkramping van maatschappelijke organisaties, hun bestuurders en – wat het ergste is – hun professionals. Waar we een gevarieerde en dynamische maatschappelijke werkelijkheid onbevangen en onbevreesd tegemoet zouden moeten willen treden, daar waar we op zoek moeten gaan naar de verbinding, dus naar wat ons bindt in plaats van scheidt, herinneren we elkaar net iets te vaak aan de regel, de target of het iets te lijvige verantwoordingsprotocol. Dat geldt bij uitstek voor onze scholen, die als veilige havens een reflectie van de wereld moeten zijn en de ruimte moeten bieden voor die wereld te ‘oefenen’. Op zoek naar het andere verhaal, moeten we evenwel geen afstand doen van de basale waarden (zoals boven genoemd) vrijheid, rationaliteit en autonomie, maar bij het blijvend eren van die waarden, ze anders gaan inbedden; inbedden in een verhaal waarin inclusiviteit centraal staat, een verhaal waarin het hoger onderwijs er is om de ontmoeting te organiseren en mensen te empoweren om zowel goed te socialiseren als te subjectiveren. En we moeten ons willen laden met lokale identiteiten, zoals de Rotterdamse (ook weer in al zijn variëteit). Effectiviteit en efficiëntie laden met normativiteit.

“Het feit dat het hierbij gaat om de vraag wat wenselijk is, laat zien dat de vraag naar goed onderwijs fundamenteel een normatieve vraag is, een vraag waarbij waarden en waarderingen in het geding zijn. De discussie over goed onderwijs is precies daarom een heel andere discussie dan die over effectief of efficiënt onderwijs. Effectiviteit en efficiëntie zeggen immers alleen iets over de kwaliteit van processen, maar de vraag waar die processen toe zouden moeten leiden is daarmee nog niet beantwoord. Ofschoon dat

niet betekent dat nadenken over de effectiviteit van onderwijsprocessen zinloos zou zijn, is het allereerst van belang om de effectiviteitsvraag expliciet te verbinden met de drie doeldomeinen, zodat de vraag altijd is ‘effectief voor wat?’ – en in het verlengde daarvan mag natuurlijk ook de vraag ‘effectief voor wie?’ niet vergeten worden.”<sup>92</sup>

## 4.2 DE HOGESCHOOL ALS DORP IN EN NAAST DE STAD

Als het proces van identiteit zoeken een spiegelend sociaal proces is, als het nodig is dat we ons daar veel nadrukkelijker mee bezighouden om normatief tegenwicht te bieden tegen de effecten van de genoemde fragmentatie, wat betekent dat dan voor een hogeschool, die ik eerder geduid heb als ‘groep 8 van de tussenruimte’? Oftewel: de plek waar studenten nog steeds de bescherming van een school genieten, maar aan de vooravond staan zich aan de wereld te presenteren. Er zijn nog maar weinig grote verhalen die integreren, maar ook weinig structuren die integreren. Niet alleen het grote verhaal is zoek, ook de grote structuur. Misschien gaan die twee wel samen. Europa kraakt, in Nederland geven politici het ‘goede’ voorbeeld door elkaar met regelmaat voor rotte vis uit te maken. Tabarki zet zijn kaarten nog wel op Europa, maar noemt de nationale staat “de middelman bij uitstek”.<sup>93</sup> Er wordt vaak naar de stad of regio gekeken als de eenheid die kan binden en toekomst heeft, identiteit geeft en een schaal heeft waarop vraagstukken hanteerbaar gemaakt kunnen worden.

In dit perspectief horen vitale instituties thuis, waaronder grote hogescholen, met een veelheid aan opleidingen, een zekere schaal én een ziel. De hogeschool als dorp in en naast de stad. Een ‘tussenruimte’ waar oog is voor kwalificeren, socialiseren en subjectiveren op verschillende niveaus. Op het niveau van de opleiding, met als ziel de professionele identiteit van de opleiding en de wereld waar de opleiding aan levert. Met docententeams die de lessen van Biesta en Arendt begrepen hebben, zichzelf geven, de wereld op tafel leggen en studenten uitdagen zich daartoe te verstaan. Zij zoeken daarbij de binding op het meest concrete aan identiteiten dat we voorhanden hebben, de professionele identiteit (ook al is die ook vast divers). We hebben dergelijke ambities willen afdwingen in onze hogescholen, door bijvoorbeeld verplichte keuzevakken in te voeren, door *voor te schrijven* waar *vrije onderdelen* (voel de contradictie) ingeroosterd moeten worden, maar dat regelgeleid gedrag werkt niet. Het is aan de professionals zelf zich te realiseren dat de eigen wereld altijd kleiner is dan de echte wereld. De legitimatie van een grote hogeschool gaat verder. Dat zit hem zelfs in de pure omvang, complexiteit en ambiguïteit, die soms maakt dat het hard werken is om eenmaal buiten de bescherming van de opleidingen en deur, verder te gaan. Maar dat is hetzelfde

---

92 Ik kwam dit citaat tegen in mijn aantekeningen. Dit heb ik ooit opgetekend, maar ik kan de oorspronkelijke tekst niet meer terugvinden. Ik weet alleen dat Biesta een van de auteurs is. Vandaar dat adequate referentie ontbreekt. Het is te mooi om niet op te nemen in dit essay.

93 Tabarki, p. 172.

harde werken als in de echte wereld. Dit is geen legitimatie voor slordige procedures of onduidelijke verantwoordelijkheden. Sterker nog, die kant van de kwaliteit hoort eigenlijk niet minder dan perfect te zijn. In de buitenwereld is het al smoezelig genoeg. En wij zijn de tussenruimte, *remember*, waar studenten moeten kunnen trainen, zonder meteen al in de harde competitie van de echte wedstrijd terecht te komen.

Ik heb eerder het ideaaltype geformuleerd van de international classroom, waarin ik een viertal spelregels onderscheiden heb: pacificerende, aan verantwoordelijkheid appellerende, methodologische en activerende regels, die ook een zekere gelaagdheid kennen. Het is wellicht een aardige insteek om ook de 'ziel' van de school als zodanig te duiden; de school als bewust gecreëerde diversiteit, in termen van opleidingen, relaties met de buitenwereld en – zo simpel kan het zijn – mensen. Een school die kiest voor inclusiviteit, zich daarvoor 'klein' organiseert om de veiligste en meest bindende leeromgeving voor de student te zijn, maar die 'kleine veiligheid' omringt door een diverse, wat afstandelijkere omgeving. Niet een omgeving die kil of leeg is, maar die doortrokken is van waarden die een-op-een corresponderen met de spelregels van de international classroom. Daarmee ontstaat een hogeschool met een gelaagde identiteit, zowel (of vooral!) rondom de individuele opleidingen als rondom de overkoepelende organisatie. Beide identiteiten vormen de grondslag voor kwalificatie en socialisatie. En uiteraard mag er in de veiligheid van de school ook tegenaan geschopt worden. Docenten dagen studenten daar zelfs toe uit. Zij dagen uit tot subjectivering, wetend dat dit niet risicovrij afgedwongen kan worden.<sup>94</sup>

De school die ik voor me zie, durft zich een *taalgemeenschap* te noemen. Ik zie een hogeschool die het grote belang snapt van taal in haar inkluderende of excluderende werking en die bij binnenkomst als norm durft te stellen dat Nederlands de taal is die ze gebruikt in de les.<sup>95</sup> Niet als uitdrukking van een verkeerd soort nationalisme, ook niet als ontkenning dat het eerder geïdentificeerde transnationalisme meertaligheid met zich meebrengt, maar als uitdrukking van de wens een 'level playing field' of gedeelde wereld te creëren in taal. We laten 'taalfragmentatie' niet toe in de klas, als uitdrukking van het grote belang dat taal in de 'echte' wereld heeft. Zonder taal geen communicatie. Zonder taal geen begrip. Zonder taal geen verbinding. De school is de tussenruimte tussen het private en publieke domein. De school begeleidt jonge mensen dus naar een wereld waarin het Nederlands de beste kansen biedt en het Nederlands de taal is waarin mensen hun basale waarden vertolken. Dan moeten we jonge mensen daar ook op voorbereiden en strenger worden op dit punt. Het luide gemopper in scholen – en vooral in de docentenkamers – dat jonge mensen de taal niet meer beheersen, moet stoppen, doordat we er zelf wat aan gaan doen. Ik heb in paragraaf 3.2 betoogd dat we oog moeten hebben

94 J.J. Biesta, *The beautiful risk of education*, Boulder, 2014, p. 2.

95 Of als ze dat expliciet besluit: een andere taal als een bewuste onderwijskundige keuze, bijvoorbeeld in het creëren van de in paragraaf 2.4 omschreven international classroom.

voor de sterke identificerende werking van taal en dat de wens een ‘andere’ taal te willen spreken een uitdrukking kan zijn van het begin van subjectivering. We moeten daar met pedagogisch geduld mee om gaan. Maar wel normatief.

Zo ontstaat een hogeschool als krachtige institutie in de stad (of de regio). Een hogeschool die de stad voedt met zelfbewuste professionals. En burgers. Zo staat de hogeschool in de stad en naast de stad. Zij staat in de stad, doordat zij de dynamische identiteit van zo’n stad ademt en reflecteert. Zij kent en leest de stad en wil weten wat er leeft in de stad, wat de traditie is en wat de toekomst zou kunnen zijn. Zo kruipt de hogeschool in de stad en zo laat de hogeschool toe dat de stad haar inspireert, vormt, bezielt. De hogeschool staat ook naast de stad. Zij ondersteunt namelijk de stad in haar maatschappelijke opdracht de ‘boel een beetje bij elkaar te houden’. Zij doet dat op een grondslag van duidelijke waarden en normen, die mensen misschien een beetje vergeten zijn en waar we het veel vaker met elkaar over moeten hebben.

## 4.3 RESPECT VOOR DE GRONDWET

Artikel 3.3 van de Statuten van Hogeschool Rotterdam luidt:

“Bij haar activiteiten gaat de stichting uit van de gelijkwaardigheid van mensen; bij werving en selectie van personeel en bij de toelating van studenten wordt geen onderscheid gemaakt naar sekse, seksuele geaardheid, godsdienst of levensovertuiging, culturele achtergrond of huidkleur. De stichting bevordert wederzijds respect. Zij streeft naar levensbeschouwelijke pluriformiteit en ontmoeting, waarbij de indeling van studenten in groepen uitsluitend op onderwijskundige gronden plaatsvindt. De stichting werkt emancipatiegericht (in de brede betekenis van het woord) en met inachtneming van democratische verhoudingen.”<sup>96</sup>

Ik kan er lang of kort over zijn. Laat ik de laatste optie kiezen. Ik denk dat de moderne samenleving erg gebaat is bij scholen die actief werk maken van hun ‘Grondwet’. En ik denk dat we het er meer over moeten hebben. In de klas. Op school.

Wanneer de samenleving en hogeschool deze waarden verwaarlozen, verwaarlozen we onszelf. Fortuyn had gelijk in zijn aanklacht dat we wat slordig zijn geweest. Dat we dachten dat de wereld af was. Dat de wereld voorbij de ideologieën onze waarden uiteindelijk wel zou gaan omarmen. Dat het een kwestie van tijd was dat tolerantie een mondiale waarde zou zijn, terwijl sommige culturen in een andere traditie staan. Farhad Khosrokhavar, socioloog en directeur van het Franse EHESS<sup>97</sup>, laat zien hoe

96  
97

[www.hogeschoolrotterdam.nl/hogeschool/publicaties/statuten-en-reglementen/](http://www.hogeschoolrotterdam.nl/hogeschool/publicaties/statuten-en-reglementen/)  
École des Hautes Études en Sciences Sociales.



moslimsamenlevingen kunnen worstelen met de moderniteit. Hij ziet het probleem in het bijzonder wanneer het aankomt op religieuze tolerantie: “Religious tolerance had always been fragile in the Muslim world because of the denial of the legitimacy of others’ views.”<sup>98</sup> Dit is niet de plek om het oordeel te geven of zijn analyse klopt. Maar zijn analyse geeft wel minimaal aanleiding er niet als vanzelfsprekend vanuit te gaan dat de moderne westerse waarden door alle deelnemers van de samenleving op vergelijkbare manier worden omarmd. Khosrokhavar geeft in hetzelfde boek nog een heel andere, wellicht voor de hogeschool nog belangrijkere boodschap. We moeten (als hogeschool) inclusief willen zijn, in woorden en daden. In zijn analyse maakt hij een onderscheid in vormen van radicalisering (welk beeld ik hier gebruik als de meest ver doorgeschoten manier van zichzelf afkeren van de samenleving) in het oosten en in het westen. Hij legt verbanden tussen zich erkend dan wel miskend voelen en vatbaarheid voor bepaalde ideologieën. Als mensen zich niet gezien voelen (en mensen hebben het basale recht als individueel gezien en erkend te worden) versterken we ook bij hen het mechanisme van uitgesloten voelen en zijn. Verhaeghe heeft ons eerder laten zien hoe dat werkt. “Jihadism, a radical version of islam, is wreaking havoc in almost every part of the world”<sup>99</sup>, zo luidt de openingszin van zijn boek. Hij betoogt dat deze excessen niet staan voor de islam, maar wel onderdeel zijn van een traditie binnen de islam. Lang vond dat plaats in een uithoek, ergens in de marge, nu is het aangewakkerd door de grote mondiale vraagstukken, zoals de oorlogen in het Midden-Oosten en racisme in het westen. Met ‘rationaliteiten’ die ‘wij’ niet begrijpen, opvattingen over leven en dood, het recht op individualiteit of moderniteit, of juist niet. En het feit dat mensen zich niet gezien voelen. Met spanningen ergens ver weg in de wereld, maar die zich meteen bij ons manifesteren als gevolg van de eerder genoemde migratie en transnationaliteit. Dat heftiger worden zien we bij meer ideologieën, ook in een school: nationalisme, extreemrechtse opvattingen. En dan is er iets nodig om het pleit te beslechten, om te neutraliseren, om te ‘normaliseren’. We gaan steeds meer ontdekken dat andere culturen ‘anders’ zijn, niet alleen in verschijningsvormen, maar diep in het fundament. Dat niet willen zien, maakt ons inderdaad kwetsbaar. Of het nu gaat om opvattingen over nationalisme, religie, democratie, seksualiteit of het individu ten opzichte van het collectief. Hubert Smeets heeft in 2015 een boek geschreven over de recente geschiedenis van Rusland, een boek dat evenzeer aantoont dat we er niet van uit mogen gaan dat anderen in de kern zo zijn als ‘wij’.<sup>100</sup> En dan gaat het ook hier om de meer basale waarden, in het bijzonder de plek van het individu in het collectief. In alles wat ‘wij’ doen, stellen we het individu voorop. Scholen zien jonge mensen als zich ontwikkelende individuele identiteiten, terwijl er veel culturen zijn (Smeets laat dat zien, maar Khosrokhavar eveneens), waarin het collectief voorop staat. Heel fundamenteel. En dat ‘andere’ houden we in deze gemondialiseerde, transnationale wereld niet buiten de deur. Dat ‘andere’ zit bij ons in de klas.

---

98 F. Khosrokhavar, *Inside Jihadism*, New York, 2009.

99 Khosrokhavar, p. 1.

100 H. Smeets, *De wraak van Poetin*, Amsterdam, 2015.

Daar moeten we iets tegenover stellen. Respect voor de genoemde basale waarden en dat ook actief uitdragen, helpt dan. We moeten het er meer over hebben. Onze scholen moeten die waarden meer uitdragen en 'zijn'. Het includeert mensen, zal hen een tehuis bieden en erkenning, met respect voor hun eigen identiteit. Het biedt een grondslag voor zowel socialisatie als voor subjectivering. En ten slotte, ook niet onbelangrijk: het geeft een richtlijn tot waar het democratisch speelveld reikt en sluit de mensen uit die zichzelf willens en wetens buitenspel zetten.

## 4.4 DE DEMOCRATISCHE SCHOOL

In een studie onder een aantal scholen laten Michael Apple en James Beane zien hoe succesvol democratische scholen kunnen zijn.<sup>101</sup> En hoe belangrijk het is dat scholen intern gedemocratiseerd zijn. Scholen hebben de morele plicht democratie voor te leven. Scholen hebben de morele plicht democratie te bevorderen door zelf democratisch te zijn. Scholen hebben de plicht inclusief te zijn. De auteurs maken portretten van scholen die zelf of vanuit de gemeenschap een antwoord geven op een gebrekkige culturele en maatschappelijke verankering van de school, waarin scholen zich keren tegen het marktdenken, zich keren tegen de 'vervreemding', verdrukking en onderdrukking en ageren tegen politici die niet in verbinding staan met de samenleving. Zo geformuleerd is democratie meer dan een proces: "It also involves values and principles that make up the foundations of the democratic way of life."<sup>102</sup> Ik ben het daarmee eens, maar hoe ver gaan we daarin en wat betekent dat? Om dat te achterhalen is het van belang om de verschillende domeinen van democratie binnen een school te onderscheiden. Ik denk dat het van belang is dat we het politiek-beleidsmatige domein onderscheiden van het pedagogisch-didactische domein.

Wat dat laatste betreft, democratie is daar meer dan stemmen tellen. Kijkend naar het huidige onderwijs, dan is te zien dat de graad van democratie daar – gemiddeld genomen – te laag is. Het gaat dan om waarden als: onderwijs zien als een gemeenschap, inclusiviteit, studenten willen horen en een stem geven, niet schrikken van het kritische geluid en feedback kunnen hanteren. Dit is democratie in een pedagogische 'vermomming'. Maar het behelst ook het actief op zoek gaan naar de verborgen kennis, de culturele bias die onderwijs altijd in zijn greep kan krijgen. Daarmee kleurt de democratische waarde als het ware het pedagogisch-didactische klimaat. Dan vallen de twee samen. Dat is iets anders dan de meeste stemmen tellen. We moeten recht doen aan het gegeven dat de dienst 'onderwijs' geleverd wordt door professionals die die dienst mede bepalen. Ik heb dat punt eerder gemaakt met referentie aan het werk van zowel Biesta als Weggeman. Als gevolg daarvan is geen sprake – op een principieel niveau –

---

101 M. Apple, J. Beane, *Democratic schools*, Portsmouth, 2007.  
102 Apple e.a., p. 7.

van gelijkheid tussen student en docent. Ook in onderwijsvormen die sterk leunen op principes als ‘cocreatie’ zal dat altijd zo zijn. De docent presenteert de wereld en bepaalt daarmee de grondslag voor de kwalificatie, de socialisatie en de subjectivering. Maar de wijze waarop de docent het doet, kan een uitdrukking zijn van een democratische, open en zelfreflectieve manier, of niet. Dat is een professioneel vraagstuk, waarbij het helpt als een organisatie een democratische cultuur heeft. Dat is ook daarbij niet het gebied van vakbonden of politieke partijen. Dat kan hoogstens het domein zijn van professionals in samenspraak met studenten, de professionals al dan niet ‘horizontaal georganiseerd’.

In diezelfde democratische cultuur zal ook de kwaliteit van de democratie in het politiek-beleidsmatige domein floreren, daar waar dat nu in het onderwijs wisselend gebeurt. Dit is het domein van het nemen van beslissingen over regels, doelstelling, budgetten, gebouwen, et cetera. Dan komen we meer in de buurt van de politieke rationaliteit en het politieke spel. In die context wordt er gestemd en worden belangen afgewogen die ook meer gebieden kunnen betreffen dan het belang van het onderwijs. Die marge is klein en ingeperkt bij scholen met een duidelijk en doorleefd doel. Die marge is groter daar waar dat minder het geval is. Het vraagstuk van democratisering moet onmiskenbaar hoger op de agenda. Niet versmald tot instemmingsrecht x of adviesrecht y, maar breed getrokken tot de manier waarop we het ideaal van een meer democratische attitude kunnen bevorderen. Zeker als we de hogeschool willen zijn die jonge mensen laat oefenen in hun democratisch burgerschap (Geldof zou misschien ‘stadsburgerschap’ zeggen, als we de stad zien als de verbindende, inkluderende entiteit) en wij hen willen laten socialiseren in onze meest – en niet te onderhandelen – basale waarden.

Overigens is het niet zo dat scholen als enige de last van het bewaken van de democratische waarden op hun schouders moeten nemen, ook niet als het gaat om de jonge mensen die wij als gast in onze tussenruimte hebben. “Although the school occupies an important place in the lives of young people, they also live and learn at home, on the street, as consumers, as Internet users, and so on. From an educational point of view it is, therefore, also important to raise questions about the democratic quality of these environments.”<sup>103</sup> Scholen hebben al vaker gekraakt onder de druk van een belangrijke maatschappelijke rol. Daarop reageren door die taak weg te leggen, werkt niet. Wat wel werkt is die rol verbinden met de kerntaak en dat is en blijft voor een school: onderwijzen.

## 4.5 DE AUTONOME SCHOOL

“Leraren, of beter: het onderwijs, heeft een zekere ‘luwte’ nodig om, los van de huidige, steeds sterkere economische, politieke en maatschappelijke druk hun werk te doen”, zegt Joop Berding, om vervolgens de andere kant van de medaille te benadrukken: “Maar dan

is het ook cruciaal dat leraren uit hun ‘cellulaire’ bestaan breken en aan de samenleving verantwoording kunnen en durven afleggen over waar ze voor staan.”<sup>104</sup> Op het tweede deel van de boodschap kom ik later terug. Ik heb het dan over de strengheid richting de professional. Dat is een – bij voorkeur zelfopgelegde – strengheid waar het gaat om het definiëren van de professionaliteit. We zijn dan maar één stap verwijderd van (de noodzaak van) verantwoording afleggen. Het eerste deel van het citaat roept de vraag op of we in Nederland niet weer het gesprek moeten aangaan over de autonomie van de school. Niet in de context van het liberale denken van de jaren ‘80 en ‘90 van de vorige eeuw, zeker niet versmald tot de vraag of bestuurders meer macht moeten hebben. Maar ingebed in een beweging waar dit essay voor pleit: bezielde, democratische scholen, met zelfbewuste docenten die (als collectief) de dragers zijn van hun opleiding.

De overheid is de afgelopen jaren onmiskenbaar dichter bij het onderwijs gaan staan. Met incidenten als legitimatie is de verantwoordingsplicht toegenomen. Vanuit een steeds meer utilitaire manier van denken wordt vooral het hoger onderwijs steeds vaker uitgenodigd aan te sluiten bij nationale prioriteiten, vaak economisch van aard. Op een ondergrond van democratische legitimatie is er de behoefte dat scholen meer doen wat de politiek wil, ook als het gaat om basale kwesties als contacturen et cetera. De politiek weet dat klaarblijkelijk beter dan de scholen zelf... En dan is er een instrumentarium ontwikkeld dat goed past in het eerder beschreven paradigma van bureaucratische sturing. De motregen van bureaucratie houdt daarmee aan, intensiveert zelfs. Inclusief de schijnzekerheid die zij overwegend produceert.

Bij dezen de oproep tot matiging. Een ander woord dan ‘oproep’ is niet gepast. Inderdaad heeft de overheid als ultieme legitimatie een democratische en het past niet die uit te dagen. Ik wil wel de mensen uitdagen die werken met die democratische legitimatie en hen vragen zichzelf te matigen. Het feit alleen al dat er in de Tweede Kamer voortdurend vergaderd wordt over inhoudelijke en structuurkwesties in het onderwijs, versterkt de centrale, autoritaire gerichtheid in het systeem. Er wordt veel naar boven gekeken en ook al haalt de gemiddelde docent regelmatig de schouders op bij al die bestuurlijke drukte (of voelt zich afwisselend gesteund in de koers of niet), het doet af aan de professionaliteit van de beroepsgroep en helpt niet echt om de energie veel dieper in de scholen verankerd te krijgen. Nog even afgezien van het feit dat scholen niet inhoudelijk in kabinetsplannen ingepast moeten worden. Mag ik Arendt nog eens ten tonele voeren? Scholen hebben de wereld aan hun scholieren en studenten te presenteren. En zij moeten de ruimte hebben die wereld te omarmen (en er verantwoordelijkheid voor nemen). Dit is iets anders dan een politieke duiding van die wereld. Die zal altijd inherent beperkt moeten zijn. Bestuurders moeten leren hun professionals te vertrouwen. De overheid moet leren om scholen (weer) te vertrouwen en op gepaste afstand haar werk doen.

## 4.6 VEILIGHEID ALS HERNIEUWDE WAARDE, OOK VOOR HET ONDERWIJS

Vanuit een maatschappelijk oogpunt bezien doet de eerder genoemde Verhaeghe een appel op het bewaren van de balans tussen inclusie en separatie. Wat voor het individu goed en gezond is, is dat ook voor het collectief, de samenleving: “Een maatschappij waarin de verschillen te groot zijn, is even onleefbaar als een maatschappij die een totale uniformiteit installeert, en beide bevorderen ze geweld.”<sup>105</sup> Mogen we vaststellen op grond van het toenemend aantal gewelddadige incidenten dat we in een samenleving leven waarin de verschillen te groot zijn geworden? We weten in ieder geval dat de huidige samenleving niet gekenmerkt wordt door uniformiteit.

Sinds kort is veiligheid in het onderwijs een issue geworden. Logisch. Scholen staan in een open relatie tot de samenleving en wat buiten gebeurt, gebeurt ook binnen. Interessant is om te zien welke discussies dat oproept in het hoger onderwijs. Het lijkt wel alsof een basale waarde die in gedrang komt, zich vanzelf weer aan ons opdringt. Tijdens een recent congres over veiligheid in het hoger onderwijs<sup>106</sup> kwamen twee aspecten nadrukkelijk aan de orde. De eerste was veiligheid als basale waarde. Veiligheid is weliswaar vanzelfsprekend de doelstelling, maar niet meer een vanzelfsprekende realiteit. En dus klimt veiligheid hoger op de ladder van doelstellingen van scholen, zo hoog dat zij een basale waarde aan het worden is. Een waarde die armpje drukt met de oeroude basale waarde van openheid. Hoger onderwijs leunt op die openheid. Later zal betoogd worden dat we veiligheid ook zo moeten willen zien in het onderwijs. Veiligheid, in de meervoudige betekenis van het woord: de fysieke veiligheid, de veiligheid te kunnen zeggen wat je denkt, de veiligheid de stelligheid van je opponent te kunnen betwisten, de veiligheid in privacy te kunnen communiceren en de veiligheid de ander te kunnen vertrouwen. Ik schetste eerder een beeld van de grote hogeschool als dorp in de stad, waar studenten kunnen oefenen alvorens zij zich definitief aan de wereld presenteren. Wat voor onze studenten, die al heel erg verbonden zijn met de echte wereld, uiteraard iets anders betekent dan voor kinderen op de basisschool. Maar ook onze studenten verdienen een plek om te oefenen met hoe het is om als professional en burger de wereld in te gaan. Oefenen lukt alleen in een stabiele en veilige omgeving, die we evenwel niet letterlijk mogen afsluiten van de wereld. Immers, de wereld hoort thuis in die school, zolang de met de wereld gepaard gaande onveiligheid maar buiten blijft. Waarbij het nooit uitbannen van onveiligheid kan zijn, wel met alertheid minimaliseren en risico's beperken.

Openheid is ons bestaansrecht. Openheid is een basale waarde in het hoger onderwijs. Kennis ontwikkelt zich in sociale systemen, een hogeschool moet in een open verbinding staan met de buitenwereld, onderwijs gedijt niet in gesloten structuren. En dus was

105

Verhaeghe, p. 35.

106

Safe and open, [www.scienceguide.nl](http://www.scienceguide.nl), 28-04-2016.

het tweede aspect van de conferentie: veiligheid met respect voor openheid. Veiligheid entameert de neiging om af te sluiten: poort bij de ingang, afsluiten van de gemeenschap en wantrouwen als grondhouding. Hoger onderwijs gedijt alleen bij openheid: het opengooien van de gemeenschap en vertrouwen als grondhouding. Daarmee ontstaat een strijd tussen grondwaarden die ook om een gebalanceerd antwoord vraagt. De zogenaamde Rotterdam Declaration<sup>107</sup>, gelanceerd tijdens het congres over veiligheid in het hoger onderwijs op 20 juni 2016<sup>108</sup>, probeert die balans aan te brengen.

---

107 Te vinden op de site: [www.integraalveilig-ho.nl](http://www.integraalveilig-ho.nl)  
108 [www.integraalveilig-ho/resultsconference/](http://www.integraalveilig-ho/resultsconference/)



# KLEINSCHALIG ORGANISEREN

## 5.1 NAAR EEN RADICALERE DECENTRALISERING

De hogeschool moet haar werk doen in een omgeving die niet bepaald geordend is, sterker, die we eerder gefragmenteerd en divers hebben genoemd. Met als universeel kenmerk een oplopende diversiteit en soms een vergrote diversiteit binnen de diversiteit. Met als mogelijk effect: ongrijpbaarheid, zoals de aangehaalde denkers in paragraaf 2.2 en 2.3 ons voorspiegelen. Daar waar we die ongrijpbaarheid tegemoet treden met een verdere verfijning van onze bureaucratie – of daartoe gedwongen worden – leidt dat tot steeds meer ongemak bij onze professionals. Hoe halen we onszelf uit die klem?

Eerst maar eens de analyse uitvoeren met behulp van het handboek dat wij zelf gebruiken in onze bedrijfskundeopleidingen: *Het nieuwe organiseren*, met als ondertitel: *Alternatieven voor de bureaucratie*.<sup>109</sup>, al was het alleen maar omdat de auteurs het speelveld waarbinnen het ontwerpen van organisaties zich beweegt, overzichtelijk in kaart brengen. Zij onderscheiden vier ideaaltypische regimes: het pioniersregime, het bureaucratische regime, het flexibele regime en het netwerkregime.<sup>110</sup> Een basaal beeld is dat het bureaucratisch model diep verankerd is in onze samenleving. Je zou kunnen zeggen: zo diep dat het verweven is geraakt in en met onze cultuur, taal en vanzelfsprekendheden betreffende ‘hoe we de dingen doen’. Ze geven vervolgens een opsomming van al die bestsellers waarin het bureaucratisch model bekritiseerd is<sup>111</sup>, met plastische beelden als ‘liever lui’, ‘de intensieve menshouderij’ en ‘hoe word ik een rat’. Beelden die staan voor de bureaucratie als de gevangenis, het slavenkamp. Aan de orde

---

109 H. Kuipers, P. van Amelsvoort, E. Kramer, *Het nieuwe organiseren*, Leuven / Den Haag, 2010.  
110 Kuipers e.a., p. 22.  
111 Kuipers e.a., p. 242 e.v.



komt ook (weer) het effect van dit ‘regime’ op het vakmanschap daar waar de auteurs de filosoof Ad Verbrugge citeren: “De objectieve standaarden van goed vakmanschap worden in toenemende mate vervangen door het als rationeel gepresenteerde dictaat van markt en management. Hiermee wordt niet alleen de innerlijke zin van het beroep, de beroepseer geweld aangedaan, maar wordt ook de wereld van zijn bezieling beroofd.”<sup>112</sup> In het zoeken naar het alternatief lijkt de sleutelpassage in verband met dit betoog te liggen in de duiding van de ‘orderstroom’. De aard van de orderstroom – turbulent, heterogeen, semihomogeen, zuiver homogeen of continu<sup>113</sup> – is een belangrijke variabele in het ontwerp van een structuur van een organisatie. Met een goede duiding daarvan, pragmatisch gebruikmakend van de systeemtheorie, zou bepaald kunnen worden welke structuur daartegenover gesteld zou kunnen worden. Daarbij is het overigens ook hier geen simpele deductie, een analoge kanttekening van die, die we ook bij Mertens in paragraaf 2.2 tegenkwamen. In dit geval omdat de missie van een organisatie mede bepaalt wat een ‘order’ precies is. Wat je erin stopt, haal je eruit. Dat wordt duidelijk gemaakt met de illustratie van de opleiding bedrijfskunde zelf. Elk vak kan een order zijn, maar het kan ook de student zijn, die na een aantal jaren op een bepaalde manier wordt afgeleverd aan de samenleving. Daarbij brengen ook deze auteurs in dit verband weer een specificatie aan, in dit geval met als invalshoek de dienstverlening, daar waar “personen kunnen fungeren als klant en als object”.<sup>114</sup> Ik zou eraan willen toevoegen, vrij naar Biesta: “en als subject”. Zo bezien zou mijn beste schatting zijn dat we uitkomen ergens tussen ‘heterogene’ en ‘semihomogene’ stromen in. Met als organisatieregime: flexibel. Ik ga dat later een ‘radicalere decentralisatie’ noemen.

Maar laten we eerst het meest extreme alternatief van de bureaucratie eens onder de loep nemen. De eerder genoemde Laloux roept ons op onze organisaties opnieuw uit te vinden en schetst een alternatief. Het mooie daarvan is dat zijn alternatief hanteerbaar is, in die zin dat het niet blijft steken in moeilijk te duiden begrippen (als ‘flow’, ‘netwerk’, ‘professionele ruimte’) maar een echt ontwerp biedt, met een daarbij behorende taal, begrippenkader, conventies en procedures. Ja, ook procedures, zelfs met een grote methodologische strengheid.

Laloux nodigt ons uit om de zogeheten ‘evolutionair-cyane’ organisatie te doordenken. Een organisatie die leunt op een drietal grondslagen<sup>115</sup>:

- 1 *Zelfsturing*. Cyane organisaties, zoals Laloux ze noemt na een historisch exposé van anders gekleurde organisatievormen (*rood*, met als metafoor de wolvenroedel, *amber* van het leger, *oranje* van de machine en *groen* van de familie), hebben de sleutel ontdekt om, grootschalig, effectief te opereren met een systeem dat uitgaat van gelijkwaardige relaties, zonder behoefte aan hiërarchie of consensus.

---

112 Kuipers e.a., p. 253.

113 Kuipers e.a., p. 293.

114 Kuipers e.a., p. 292.

115 Laloux, p. 74.

- 2 *Heelheid*. Organisaties zijn niet meer plekken die mensen aanmoedigen alleen hun ‘professionele ik’ mee naar het werk te nemen, maar hun ‘hele persoon’.
- 3 *Evolutief doel*. In plaats van dat de toekomst voorspeld en ‘beheerst’ wordt, worden de leden van de organisatie uitgenodigd te luisteren naar en te begrijpen wat de organisatie wil worden, welk doel zij wil dienen.

Dit is een spannende gedachte en in haar uitwerking minder extreem dan zij op het eerste oog lijkt. De voorbeelden die Laloux behandelt, waaronder de twee Nederlandse voorbeelden van BSO en Buurtzorg, laten zien dat ze ook met de taal van het ‘oude denken’ te operationaliseren is. Er zijn regels, overleg is gestructureerd, maar de regels zijn niet ontworpen om te ‘sturen’ of om het denken van de professional af te pakken, maar omwille van de zorgvuldigheid. Niet in de vorm van taakomschrijvingen, organogrammen of functieomschrijvingen (banen bestaan namelijk vaak uit een samenstel van rollen), maar om het noodzakelijke gesprek in goede banen te leiden en te komen tot zorgvuldige afwegingen. Er is veel ruimte binnen methodisch vaste werkwijzen, zoals de verplichte adviesmethode: “Het is heel simpel: in principe kan iedereen in de organisatie elke beslissing nemen. Maar alvorens dat te doen, *moet* hij of zij advies vragen aan alle betrokken partijen en mensen die relevante expertise hebben.”<sup>116</sup> Ook is ‘geregeld’ hoe de overkoepelde beslissingen genomen worden, bijvoorbeeld met de zogeheten maandelijkse stuurbijeenkomsten, bedoeld om op organische manier aanpassingen aan te brengen. Er zijn ook prohibatieve regels, zoals de regels die beogen de staf te minimaliseren en klein te houden. Vaak onbedoeld trekt de staf de beslissingsmacht namelijk weg bij de professional en maakt hem daardoor ‘lui’. De staf trekt de macht weg uit de frontlinie. Hetzelfde geldt voor het management. Elk moment dreigt de terugkomst van het managersgilde. Dus, in de ogen van Laloux, is het zaak elk moment waakzaam te zijn, dat zelfs te ‘reguleren’.

Laloux schetst hiermee een spannend perspectief, dat het doordenken waard is (en dat onrecht wordt gedaan door de summiere behandeling in het bovenstaande). Maar het is ook een perspectief dat vragen oproept:

- Als een school meer is dan de som van de opleidingen (en dat een school dat zou moeten zijn, betoog ik in een volgende paragraaf), dan moet er ‘iets’ zijn wat dat ‘meer’ tot zijn verantwoordelijkheid neemt.
- Als een school onderdeel is van een publieke wereld, met haar eigen wetmatigheden en vormen van sturing (vaak erg bureaucratisch en ‘bemoeierig’ van aard), dan moet er ‘iets’ zijn wat de brug of het filter vormt tussen die binnenwereld en buitenwereld.
- Als een school een veilige plek moet zijn in de moderne samenleving, dan moet er ‘iets’ zijn wat die veiligheid organiseert.
- Als de huidige school niet klaar is om een dergelijke grote stap te zetten, dan moeten we de weg van de geleidelijkheid gaan, de weg van de verschillende snelheden

(zelfsturing is veeleisend in de ogen van Laloux en sommigen zijn zo beschadigd door het 'oude' systeem dat ze de beweging niet kunnen maken).

- Als we weten dat de moderne school in de grootstedelijke context van een stad als Rotterdam goed werkt, door haar op een bepaalde manier in te richten (gestructureerd onderwijs, collectieve verantwoordelijkheid van teams, intensief onderwijs), waarom zouden we dat dan niet als een centrale norm accepteren c.q. als een vorm van zelfregulering?
- Als we besluiten dat onze 'orderstroom' niet vloeibaar is en niet vloeibaar moet zijn, dan moet 'iets' die ordening van de orderstroom bepalen en organiseren.
- Als een school ook te klein en te eenvormig kan zijn, waarbij die eenvormigheid en 'kleinheid' zich niet verhoudt tot de variëteit en ambiguïteit van de buitenwereld, dan is de grotere schaal nodig of kansrijk doordat het mogelijk wordt de verbinding te zoeken met andere disciplines of opleidingen.

Het opknippen van de grote school in kleine zelfstandige entiteiten is niet de weg die we moeten gaan. Wat Laloux en anderen ons wel leren is dat we de organisatie anders moeten bejegenen. We moeten in ons ontwerp niet beginnen bij bovenstaande 'als-redeneringen', maar die beschouwen als het complement van het uitgangspunt dat we de verantwoordelijkheid daar moeten neerleggen waar zij hoort, bij de professional, of beter gezegd: het collectief van professionals. Dat we daar radicaal in moeten durven zijn. Als ik dat in mijn woorden vertaal naar het hoger onderwijs, dan moet daar de professionele gemeenschap 'ontstaan', waarbij het collectief van docenten het voortouw neemt en zich laat inspireren door de variëteit van de buitenwereld en tegelijk op zoek gaat naar de identiteit daarvan. Daarmee laat het een positieve en elkaar versterkende mix ontstaan van professionele en pedagogische identiteit. Dan ontstaan binding en – zo leert de ervaring – het positieve en inkluderende klimaat waarin studenten zich én thuis én uitgedaagd voelen. Die gemeenschap is de meest veilige kern om het proces van kwalificatie, socialisatie en subjectivering te laten ontstaan. De moderne vraagstukken lossen we niet op aan de vergadertafel, maar in de klas. Dus moeten systeemlagen daarboven buitengewoon terughoudend zijn in het bepalen van inhoud, structuur en pedagogiek van het onderwijs. Je zou kunnen zeggen dat tachtig procent van de beslissingen in de docentenkamer genomen moet worden. De dynamiek van de samenleving is alleen te vangen als we daar kleine, autonome teams van professionals tegenover stellen, die in verbinding staan met die dynamiek, er als het ware in zitten en 'de wereld' vanuit die betrokkenheid delen met hun studenten. En die, door de interactie met die omgeving, mede vormgevers zijn van dezelfde dynamiek.

Vervolgens moeten we op basis van dat gegeven beredeneren hoe we ons dan 'overigens' moeten organiseren en wat we daaraan toevoegen om de 'als-redeneringen' een plek te kunnen geven. Ook om beslissingen te kunnen nemen over het assortiment van opleidingen. In paragraaf 2.2 heb ik een beeld neergezet van het ontwerpen van beroepsonderwijs zonder beroepen. Dat roept natuurlijk de vraag op hoe we onze

opleidingen ordenen, welke opleidingen we aanbieden en met welke breedte. Dat is een vraagstuk waarover boven het niveau docentenkamer besloten moet worden, ook al hoort het te leunen op de inschattingen en afwegingen die in de docentenkamer ontwikkeld worden. En 'boven het niveau van de docentenkamer' kan niet als enige het landelijke perspectief betreffen. De regio, de stad, zal zwaar medebepalend moeten zijn in dit vraagstuk.

De grote school kan ook plek geven aan de meer abstracte vormen van kwalificeren, socialiseren en subjectiveren, op het grensvlak van disciplines, in de interactie tussen maatschappelijke sectoren waar de innovatie plaatsvindt en op het hoogste niveau: onze democratische waarden. Veel denkers – bij uitstek degenen die in deze verhandeling centraal staan – hebben het vaak niet over onderwijs, niet over docenten, maar hebben het bewust over de school. Om daarmee tot uitdrukking te brengen dat onderwijs meer is dan een transactie tussen twee individuen, hoe belangrijk die transactie tussen docent en student ook is. Sterker, de transactie is de kern en vanuit die kern moet de organisatie ontworpen worden. Maar die transactie speelt zich af in een institutioneel verband, een klas, een opleiding of een school. Al die verbanden voegen waarde, context en betekenis toe aan die transactie. Een gelaagdheid tekent zich af, waarbij de school staat voor de vaak genoemde basale waarden en – in termen van Weggeman – het op een participatieve manier ontwikkelde verhaal, waarom we de dingen doen zoals we ze doen.

Er is een gelaagdheid in onze pedagogische opdracht, er is een gelaagdheid in de wijze waarop we ons organiseren. We moeten daarbij niet beginnen te redeneren vanuit de punt van de pyramide (die neiging hebben we altijd, juist omdat we het bureaucratisch denkmodel zo'n centrale plek hebben gegeven in onze cultuur), maar vanaf het grondvlak, de kanteling. We moeten niet radicaliseren, maar wel toe naar een radicalere decentralisatie van onze organisatie. Met als belangrijk kenmerk – met dank aan het werk van Kuipers e.a. – het in hoge mate versimpelen van de structuur. We moeten proberen te komen tot minimale specificatie van *wat* de professional hoort te doen en *hoe* hij of zij het hoort te doen. Dat versterkt de eigen oordeelsvorming en vermindert het schuilgedrag. Met het versimpelen van de structuur streven we dus naar een minimale splitsing en scheiding van bestuurlijke activiteit over meer lagen en maximale integratie van bestuurlijke en uitvoerende activiteiten. Niet de bestuurder bepaalt hoe en wat er gedaan wordt en waarna de professional dat uitvoert, maar de professional is aan zet, in de huidige tijd vooral het collectief van professionals. We zetten daarbij in op het minimaliseren van professionals en staf, dat wil zeggen: de staf die de professional – vaak onbedoeld en met de beste intenties - afhoudt van zijn kerntaak of de legitimatie verschafft die kerntaak minimalistisch in te vullen.

De laatste stap, zoals Laloux die bepleit, zetten we niet. Er is te veel wat ons bindt, onze missie ordent de orderstroom en die ordening vraagt een blijvende gelaagdheid in de organisatie.

## 5.2 RUIMTE EN HOGE VERWACHTINGEN

In een eerbetoon aan een school komt de meeste eer toe aan de professional, in het bijzonder de docent.<sup>117</sup> Je kunt ingewikkeld praten over onderwijs, maar in de kern is het iets tussen een docent en een student. En die docent verdient alle ruimte om die belangrijke taak waar te maken. Die docent verdient ons vertrouwen en moet fouten mogen maken. We moeten in geval van fouten vergevingsgezind zijn, ervan willen leren. Dat is niet gemakkelijk in het moderne tijdsgewricht. Maar we hebben die grote hogeschool ook om een eigen cultuur tot ontwikkeling te brengen, weliswaar kennis nemend van de culturele aspecten van de buitenwereld, maar ook deels afgeschermd van die buitenwereld. We hoeven niet alles over te nemen...

Elke auteur die ons probeert te overtuigen van het feit dat we professionals hun gang moeten laten gaan, is vaak verassend streng in de richting van diezelfde professional. Het eerdere citaat van Arendt galmt mogelijk nog na (deze keer vrij vertaald: professionals moeten de wereld zoals deze is, willen presenteren aan de kinderen en moeten zich ook in die zin willen verantwoorden, anders hebben ze niets te zoeken in een school). Maar ook goeroes als Weggeman – met hun boodschappen van vrijheid voor de professionals en de oproep dat we die professional niet moeten willen sturen – benadrukken dat autonomie ingebed is in een bepaalde vorm van verantwoordelijkheid. Op dat vlak hebben we in Nederland nog heel veel te doen. En we hebben nog niet de goede procedures ter beschikking om dat op een manier te doen die past bij onze ‘bedoeling’. Want als we die normativiteit gaan opleggen, als overheid, bestuur of manager, zal de professional zich dan wel vrij en veilig voelen om zijn of haar werk te doen?

Het zou goed zijn als de professionaliteit van ‘de hbo-docent’ onderwerp van gesprek wordt. Dat docenten zelf zich verenigen en proberen te definiëren wat de professionaliteit van de hedendaagse docent is. De docent als individu en de docent als onderdeel van het grotere team van collega’s die samen de dragers van een opleiding moeten zijn. Het is belangrijk dat zo’n proces niet vanuit het management aangestuurd wordt, of vanuit de staf. Docenten zelf moeten die vraag op een expliciete manier willen beantwoorden. Juist als het gaat om de eigen professionaliteit. Niet wij (het bestuur, de managers, de stafleden) moeten streng zijn als het gaat om de kern, namelijk de professionaliteit van de professional, maar de professional zelf. Het mechanisme van het ‘klein gemaakt’ worden, het ‘geketend’ raken, het mechanisme dat ervoor zorgt dat hier en daar bij onze professionals ‘het hart op slot gaat’, zal het meest indringend zijn werk doen als iemand buiten de professional de kern van de professionaliteit definieert.

---

117

Als ik het heb over de docent, dan bedoel ik ook eenieder die een min of meer directe betrokkenheid heeft bij het onderwijs, maar geen docent genoemd wordt.

Autonomie is een veeleisend begrip; Immanuel Kant definieerde het als “het vermogen je aan zelfopgelegde wetten te houden”.<sup>118</sup> Autonomie die zichzelf verantwoordt. Autonomie als uitdrukking van verantwoordelijkheid en niet van ongeclausuleerde vrijheid. Tabarki verwoordt het fraai: “Autonomie is niet alleen het vermogen om zelf sturing te geven aan je eigen leven, wat aan autarkie doet denken, maar ook om de rechten van een ander in ogenschouw te nemen én om collectief over wezenlijke zaken te delibereren en besluiten te nemen. Je kunt autonomie opvatten als het verantwoordelijke broertje van decentralisatie.”<sup>119</sup>

### 5.3 PROFESSIONAL'S GOVERNANCE

In de zoektocht naar het in stelling brengen van de professional en het definiëren van die professionaliteit, stuit de onderzoeker dus al snel op andere vormen van *governance*. Wat duidelijk is, is dat de begrippen professionele ruimte en zelfs het begrip ‘zelfsturing’ bij protagonisten altijd gepaard gaan met het vastleggen van (nieuwe) methoden van afspraken maken, de dingen regelen et cetera. In Nederland is het Frans de Vijlder die daarbij de aandacht vraagt voor vormen van *governance* die horizontaal van aard zijn en die ons wijst op het feit dat vooral dat aspect in het hoger beroepsonderwijs nog maar in de kinderschoenen staat.<sup>120</sup> Hij zou er wel eens gelijk in kunnen hebben dat het hoger beroepsonderwijs nog een weg naar volwassenheid te gaan heeft, doordat dat aspect van sturing – door het collectief van de professionals zelf – nog onvoldoende ontwikkeld is. De recente ‘emancipatie’ van de Examencommissie vormt overigens wel een mooi voorbeeld van die groeiende volwassenheid, zoals ook de De Vijlder zelf aangeeft. De universiteiten hebben veel meer, gewortelde, tradities op dit gebied, met allerlei conventies, bijvoorbeeld waar het gaat om het benoemen van hoogleraren, maar ook om formele structuren. Zie de wijze waarop beslissingen over onderzoek genomen worden, vaak door professionele gemeenschappen die door de NWO georganiseerd zijn in institutie-overstijgende vorm.<sup>121</sup> Overigens, geheel nieuw is het leunen op de professional zelf niet voor het hoger beroepsonderwijs. Het grote project 10VoordeLeraar<sup>122</sup> waarin de Nederlandse hogescholen met elkaar samenwerken bij het maken van landelijke toetsen, leunt voor een groot deel op de inbreng van verschillende gemeenschappen van vakdocenten. Het project faciliteert dat proces, nodigt uit te komen tot vormen van normering, bedt het geheel in in een methodologie die zichzelf verantwoordt en organiseert vervolgens het proces zelf. De Vijlder vindt dat docenten en leraren verder moeten gaan. Dat zij hun rol moeten claimen bij het tot stand komen van normen en

118 I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik des Sitten*, Frankfurt, 2004, p. 42.

119 Tabarki, p. 170.

120 F. de Vijlder, ‘Professionals aan het roer. Goed bestuur door professionals’. In: Roel in 't Veld e.a., *De echte dingen*, Amsterdam, 2015.

121 Zie bijvoorbeeld: [www.nwo.nl](http://www.nwo.nl)

122 [www.10voordeleraar.nl](http://www.10voordeleraar.nl)

standaarden (de zogeheten horizontale regels van Weggeman<sup>123</sup>). Hij maakt ook duidelijk dat ze daarbij niet alleen de ruimte moeten krijgen, maar die vooral ook moet nemen. De Vijlder lijkt te zeggen dat het zo kan zijn dat regelsystemen de professional ketenen, maar dat het ook zo is dat het mede aan de geketende zelf is die ketens af te werpen. Professionals horen niet (alleen) bevrijd te worden, zij horen zich zelf aan hun ketens te onttrekken, maar wel binnen een normatief verhaal. Professionele vrijheid gaat niet over een soort politieke of persoonlijke autonomie. Het is een vrijheid met een doel, dat altijd genormeerd dient te worden. De Vijlder heeft gelijk dat ook op dat punt de professional naar voren moet treden. Het zijn niet alleen de ketens die professionals ‘in toom houden’, het zijn ook de professionals zelf die hun geketendheid koesteren. Hier is dus weer die strengheid te zien in de richting van de professional: de eigen regelgeving gaat over het stellen van normen, het ontwikkelen van standaarden en het, indien nodig, ontwikkelen van tuchtrecht.

De Vijlder benadrukt dat het organiseren van professionals – op drie niveaus: de professionele gemeenschap als een eerste schil, de organisatie waarin zij werkt als tweede schil en het landelijke niveau als derde schil<sup>124</sup> – een professionele aangelegenheid is die los moet staan van andere vormen van representatie, zoals politieke partijen en vakbonden. Maar ook duidelijk op afstand van de overheid. Wat je hier ziet is de ontwikkeling van een redeneerlijn die leunt op de professie. Ik denk dat we stevig moeten investeren om die lijn verder tot ontwikkeling te brengen. Als we de hiërarchie willen terugdringen, als we de verstikking af willen halen van de verticale regelsystemen, dan hebben we andere mechanismen nodig om de gewenste normativiteit over de professionele gemeenschap ‘heen te leggen’. Waarbij we natuurlijk alert moeten zijn wie in dit verband ‘we’ is. In de ogen van De Vijlder is dat de gemeenschap zelf, met op gepaste afstand ‘het verticale establishment’, niet in de laatste plaats de overheid en de bestuurders.

## 5.4 WEG MET GETALLEN?

Past bij kritiek op het huidige tijdsgewricht ook een aversie tegen getallen, zeker waar doelstellingen zich uitdrukken in getallen? Soms klinkt dat door in commentaren op de moderne technocratie, het meritocratische neoliberalisme. En er wordt gepleit voor meer kwalitatieve doelstellingen, dit zijn doelstellingen die zowel inspireren (dus moeten ze onder andere gaan over de maatschappelijke relevantie van de organisatie en aansluiten bij de motieven van de kenniswerkers en hun stijl van werken<sup>125</sup>) als motiveren. Een getal met een target, zo hebben we eerder van Hart geleerd, werkt dan niet, dat zorgt

---

123 Weggeman, p. 19.

124 We kennen in Nederland Velon, de Vereniging van Lerarenopleiders Nederland, zie: [www.lerarenopleider.nl](http://www.lerarenopleider.nl)

125 Weggeman, p. 35.

er juist voor dat het systeem de bedoeling overwoekert in plaats van dat de bedoeling het systeem vormgeeft. Maar daarmee moeten we nog geenszins afscheid willen nemen van het getal, maar het getal willen inbedden in onze taal: het getal moet instrumenteel zijn om onze taal effectiever te maken en betekenisvoller als medium waarmee we communiceren. Ik leg dat hier verder uit.

Zet een willekeurige hoeveelheid mensen in een ruimte en vraag hun wat zij als de belangrijkste doelstelling van het onderwijs zien. De kans is groot dat er een antwoord komt waarin het begrip ‘kwaliteit’ voorkomt. Zodra iemand dat woord uitspreekt, knikt de rest instemmend. Er lijkt dus een consensus te bestaan. Totdat de mensen in de groep elkaar gaan bevragen over wat ze met kwaliteit bedoelen te zeggen. Dan spat de consensus voor hun ogen uit elkaar. Het discours dat daarop volgt kan hen dichter bij elkaar brengen als ze elkaar uitdagen hun uitleg kwalitatief verder in te vullen. Dan halen ze de misverstanden weg en filteren er ‘taalverschillen’ uit. Wat een bepaald woord voor de een betekent hoeft dat niet voor ander te betekenen. Als we toestaan het begrip van een kwantificeerbare indicering te voorzien, dan zetten we dat gesprek op scherp en dwingen we de groep met meer precisie over kwaliteit te praten. In dat gesprek krijgen we meteen ook een gevoel van hoe het met die kwaliteit gesteld is. Die kwantitatieve indicering heeft dan drie voordelen:

- 1 De indicering zelf kan onderwerp van gesprek zijn (“Ik vind helemaal wel/niet dat studenttevredenheid iets met kwaliteit van doen heeft”).
- 2 De waarde die aan de indicering gekoppeld wordt, kan onderwerp van reflectie én discussie zijn (“Ik vind een 3,8 score voor studenttevredenheid wel/niet een mooi resultaat”).
- 3 De indicering helpt onze taal scherper te maken en maakt de ruimte voor verschillende interpretaties van een begrip kleiner (“Als jij zo tegen kwaliteit aankijkt, dan kan ik het wel/niet met je eens zijn”).

Getallen helpen onze taal aan te scherpen en kunnen – mits goed gebruikt – misverstanden en schijnconsensus voorkomen. Getallen neutraliseren onze taal voor een deel, doordat de ruimte voor onnodige betekenisverschillen kleiner wordt. We moeten echter niet sturen op getallen, maar getallen gebruiken om ons te helpen helder en precies te zijn. Anders gezegd: getallen worden gebruikt om het gesprek mee te openen, elkaar te bevragen en elkaar proberen te begrijpen. Getallen dienen niet om het gesprek te sluiten. Daarmee sluit je namelijk ook de echte werkelijkheid uit, daarmee plaats je het – inherent beperkte – beeld van de werkelijkheid boven de echte. Dat kan nooit de bedoeling van een getal zijn, in het ‘sturen’ van scholen. Met een uitzondering natuurlijk: de financiële huishouding van een school drukt zich per definitie uit in een getal en dat getal moet kloppen en aan de vooraf gestelde norm voldoen (bijvoorbeeld: niet meer uitgeven dan je hebt). Maar dat ligt bij indicaties voor kwaliteit anders. En dat het daarmee wat vager wordt, moeten we op de koop toenemen. Vertrouw die professional nou maar.



## 5.5 VERANTWOORD VERANDEREN, VANUIT CONGRUENTIE

Er worden veel boeken geschreven over veranderen. Het is een bedrijfstak geworden. Dit is mogelijk een uitdrukking van de hulpeloosheid van managers omdat ze ‘moeten’ veranderen. Of, positiever gezegd: omdat veranderen vaak moeilijker blijkt te zijn in de praktijk, die zich meestal van de spreekwoordelijk weerbarstige kant toont. Elke studie die in dit essay in de buurt komt van ‘veranderen’, benadrukt het belang van het hebben van een visie, een missie, een bedoeling, een doel. Killian Bennebroek Gravenhorst noemt dat het hebben van een ‘verhaal’. Zijn succesvolle boek over deze materie heet de *De Veranderversneller* en gaat over de kunst van het “goede veranderverhaal”.<sup>126</sup> Hij vraagt in zijn boek niet alleen aandacht voor het maken van het goede verhaal, maar benadrukt ook het belang van en geeft concrete tips voor het vertellen van het verhaal. Vanuit zijn adagium dat verhalen vertellen misschien wel het belangrijkste is wat leiders moeten doen, ordent hij het verhaal in de analytische categorieën waarom, waartoe, wat, hoe en wie. Hij benadrukt het belang van het zoeken naar legitimatie in wat in de buitenwereld gaande is en het aansluiten bij het waardepatroon van de mensen op wie de verandering van toepassing is. Met de praktische tip dat mondelinge communicatie, vooral van de direct leidinggevenden, van cruciaal belang is. Maar ook de tip dat bij verandering vaak te veel aandacht uitgaat naar de vier minderheden op de as weerstand – betrokkenheid, te weten de Vernieuwers, de Kritisch Positieven, de Dieseltjes en de Achterblijvers<sup>127</sup>, daar waar de relatief grote Onbesliste meerderheid (ongeveer zestig procent van de populatie) de meeste aandacht verdient.

Weggeman had het over de noodzaak om via een participatieve aanpak te komen tot een collectieve ambitie. André Wierdsma<sup>128</sup> vertaalt dat naar het perspectief van de leidinggevende. Wierdsma is van mening dat leidinggevenden niet de positie van het ‘maken’ moeten kiezen, want dan zal de daarmee samengaande disciplinerende onderstroom ontwikkelen waar het tegengeluid zal gaan schuilen, met alle effecten van dien: cynisme, machteloosheid en afhankelijkheid. De leidinggevenden worden overigens zelf ook het slachtoffer van het willen ‘maken’, zij vervreemden zich namelijk van de organisatie. Wierdsma bepleit een opstelling van ‘handelen’, waarin leidinggevenden waarden als vrijmoedig spreken bevorderen, consistent gedrag tonen, ruimte geven en grenzen (durven) stellen en fouten durven accepteren, aan bod laten komen. Hij pleit daarbij voor een vergevingsgezinde attitude.

Congruentie lijkt mij een sleutelwoord te zijn. De kenmerken van het doel moeten vervat zijn in de wijze waarop dat doel nagestreefd wordt. Een manier om dat te doen, zou

---

126 K. Bennebroek Gravenhorst, *De Veranderversneller*, Amsterdam, 2015.

127 Bennebroek, p. 63.

128 A.F.M. Wierdsma, *Vrij-moedig positie kiezen: moreel leiderschap in vitale netwerken*, Breukelen, 2014.

kunnen zijn wat sommigen noemen: waarderend veranderen.<sup>129</sup> Dit houdt in dat het doel niet vanuit dat centrale punt wordt gedefinieerd en de verandering dan op een technocratische manier wordt ingericht (dan zouden we juist het bureaucratisch model bevestigen), maar dat veranderen wordt gezien als een proces, vooral ook een relationeel proces, waarbij – op een ondergrond van vertrouwen – de waarde van de verandering zich ontwikkelt. Daardoor krijgt veranderen mogelijk iets permanents. Zo moet het ook zijn met een omgeving die niet nu even in verandering is om op enig moment te stollen. De geschetste buitenwereld in dit essay zal haar ongrijpbaarheid willen blijven etaleren. Vandaar dat Weggeman bij de eerder aangehaalde doelformulering ook benadrukt dat die zal bestaan uit een ‘voortdurende actualisering’.

Het vinden van congruentie in de veranderaanpak als we willen komen tot een radicalere decentralisatie en meer bezieling in de school, is nog niet zo eenvoudig. We willen dan namelijk niet alleen de koers veranderen, maar het complete schip, inclusief de motor die ons altijd gediend heeft. We vallen dan al snel in een van de valkuilen die Ardon omschrijft in een boek met een treffende titel: *Ontketen vernieuwing*.<sup>130</sup> Ook hij geeft aan dat er ‘beweging in de lucht hangt’, met als kenmerken horizontalisering, versnelling, zelfsturing en zingeving. Mensen die die beweging mee vorm willen geven, moeten bij uitstek goed letten op hoe ze dat doen en moeten zich bewust zijn van een aantal valkuilen (of, zoals Ardon deze noemt: de “zeven inconsistenties waarmee we vernieuwing vastketenen”<sup>131</sup>): vernieuwen via oude structuren met de platgetreden paden, verantwoordelijkheid stimuleren met top-down plannen, bewegen zonder te verrassen, anders werken met de bestaande taal en leren en tegelijkertijd beschermen wat we bedacht hebben. Het alternatief zal een fundament moeten hebben in vertrouwen, verantwoordelijkheid geven en in verbinding staan. Wat zou kunnen werken (andere auteurs hebben daar ook op gewezen), is het schetsen van een verbindend perspectief, dat richtinggevend is, beeldbepalend, samenbindend, betekenisvol, klantgericht en uitdagend. “De kracht van verhalen vertellen – storytelling – wint aan populariteit.”<sup>132</sup> Verder horen bij dit perspectief: fouten mogen maken en experimenteren. De auteur geeft daarbij als aardig beeld het bedrijf dat in overleggen steeds weer de “brilliant failures” deelde, om ervan te leren<sup>133</sup>; openlijk leren van fouten werd daarmee de norm. En vergeet niet hoe kleine initiatieven tot een grote beweging kunnen leiden. En we hebben mogelijk een deel van het recept te pakken als sprake is van bevlogen leiders en mensen successen (durven) vieren.

Een deel van de veranderaanpak zal in het bijzonder moeten inhouden dat we niet meteen de perfectie willen vinden en dat we om kunnen gaan met tegenstrijdigheden. Als we de

---

129 S. Tjepkema, L. Verheijen, J. Kabali, *Waarderend veranderen*, Amsterdam, 2016.

130 A. Ardon, *Ontketen vernieuwing. Blokkades wegnemen en beweging creëren*, Amsterdam/Antwerpen, 2015.

131 Ardon, p. 27 e.v.

132 Ardon, p. 86.

133 Ardon, p. 105.

huidige en komende tijd zien als een tweetal paradigma's (namelijk het centrale en het decentrale) die met elkaar armpje aan het drukken zijn, dan zullen leiders en professionals die de weg naar het decentrale willen gaan, altijd geconfronteerd blijven met mengvormen van de twee paradigma's. Dat zal heel snel een geloofwaardigheidsvraag oproepen. Er zal altijd een gat zitten tussen het willen en het handelen. Dit gat kan en mag nooit te groot zijn, maar het zal er altijd zijn. We willen naar een andere systematiek, maar moeten vaak handelen binnen de bestaande. We willen vaak naar een andere systematiek, maar hebben 'alleen' de taal en de methodologie van het oude ter beschikking. Voorbeeld: Hogeschool Rotterdam wil in haar beloning toe naar een situatie waarbij lesgeven evenzeer – en zeker niet minder – beloond wordt als onderzoek of management. Maar zodra dat geoperationaliseerd wordt, komt de gedachte in een bureaucratisch web terecht van bestaande, met de bonden overeengekomen methodieken van functieomschrijvingen en blijken die een taal te bevatten die deze ambitie moeilijk te verwezenlijken maakt. Het zit hem in de taal die we hanteren, het zit hem in de diepte waarmee het bureaucratisch en uniform denken zich meester van ons (bestuurders, politici, professionals, vakbonden, et cetera) gemaakt heeft. De bureaucratie is onderdeel geworden van onze cultuur. De neoliberale meritocratie heeft zich diep weten te wortelen in onze samenleving. Dan is het een illusie dat de overgang naar een meer waardengedreven manier van werken met gedecentraliseerde verantwoordelijkheden, als gevolg van alleen een beslissing, tot stand zal komen. Cultuur is niet te veranderen met een pennenstreek. Dat vergt een proces, met ruimte om fouten te maken, uitleggen waarom we de dingen doen zoals we die doen, veel reflectie en bereidheid te verantwoorden en niet te snel concluderen dat het niet lukt.





# DE KAARTEN LIGGEN OP TAFEL

---

*Een hogeschool hoort een grote, bezielde, autonome school te zijn, met de focus op kwaliteit en inclusiviteit, fungerend als het 'veilige' dorp in de stad, met als uitgangspunt 'weer samen leren leven' in de samenleving, nauw aangesloten bij haar omgeving, met een doorslaggevende rol voor de professional, die we normatief durven te bejegenen en uitdagen de verantwoordelijkheid te nemen in het 'bezielen' van de school, om die reden radicaler gedecentraliseerd en vol van waarden (waarvan de democratische waarde een belangrijke is), met minimale, maar betekenisvolle spelregels.*

Er is behoefte aan betekenisvolle, grote scholen, aan scholen die in zichzelf een soort afspiegeling zijn van hun omgeving en daarmee jonge mensen de ruimte bieden te oefenen voor die omgeving, in de meest brede betekenis van het woord: professioneel, als democratische burger, als uniek individu. Wil dat zeggen dat we ons weer aan het fuseren moeten zetten, zoals we dat in de jaren '70 en '80 gedaan hebben? Nee, natuurlijk niet. Het cement in de samenleving bestaat uit een gevarieerde veelheid van maatschappelijke instituties, waarbij er een legitimatie is van zowel klein als groot, naast elkaar, vanwege het publieke belang in samenwerking. Maar eenzijdig kiezen voor 'small is beautiful' is funest. Als basaal organisatieprincipe: noodzakelijk. Als vormgevingsprincipe voor onze maatschappelijke organisatie: niet aan te bevelen; daarbij geldt namelijk 'big is necessary and meaningful'.

Op enig moment ging ik vanuit de 'grote' school naar Eindhoven, studeren aan de TH; de een-na-laatste fase in 'mijn' tussentijd. Weer een spannende stap naar een nog grotere wereld. In het begin elk weekeinde naar het veilige en bekende Limburg. Met de tas vol vuile was, in colonne met al die andere Limburgers, het grasveld dwars overstekend – later

is dat pad geformaliseerd in het Limburg-pad – om op maandagochtend weer terug in Eindhoven te komen. Dat heeft zo'n zes maanden geduurd, toen liep de frequentie terug – tot verdriet van mijn moeder – naar één keer in de twee maanden. Ik had een volgende stap gezet naar de 'grote' wereld. Het hoger onderwijs bracht mij via Eindhoven en Nijmegen uiteindelijk in Leiden respectievelijk Rotterdam.

Dit essay heeft een veranderkundige intentie, maar is vooral een uitdrukking van hoe ik naar het hoger beroepsonderwijs kijk. Het essay bevat niet de werkelijkheid, het is mijn blik op de werkelijkheid. Die blik rust daarbij op het denken van anderen en op mijn eigen reflectie en praktijkervaring. Noem het – met een duur woord – mijn eigen phronesis, mijn eigen praktische wijsheid, geworteld in een voedingsbodem van ervaring. Daarmee is het essay ook een versmelting van ideologie en empirie. Ik zie een hogeschool voor me zoals die nu nog niet is en tegelijkertijd zie ik werkelijkheden in die grote, diverse hogeschool, die een illustratie vormen van het ideaal. Ik zie zelfbewuste professionals, ik zie bezielde onderwijs, ik zie veilige leeromgevingen en ik zie docenten die jonge mensen omarmen en uitdagen.

Bij het verschijnen van dit essay zal Hogeschool Rotterdam haar Strategische Agenda publiceren. Het is een compact, maar rijk en richtinggevend document geworden dat zich vooral uitsprekt over het soort onderwijs dat de hogeschool de komende periode wil aanbieden en, indien nodig, ontwikkelen. De inhoud van het document is hier niet aan de orde (hoewel het qua waardeoriëntatie consistent is met dit essay), maar wat vooral van belang is, is het proces dat gevolgd is om tot een dergelijk document te komen. Een uitdrukking van de eerder genoemde noodzaak om congruent te veranderen en aan te sluiten bij de waarden van (professionals binnen) de organisatie. Op allerlei manieren is de organisatie bevraagd op hoe zij de hogeschool ziet en welk onderwijs zij passend vindt anno nu en anno 2025. Er heeft zich een bepaalde consensus uitgekristalliseerd die te beschouwen is als onze gemeenschappelijke opvatting over de toekomst van ons alledaagse werk. Hoe eenieder dat gaat invullen is vraag twee. Ook dat gaan we met elkaar bepalen, door in gesprek te blijven. Dat we dat als hogeschool doen en hebben, is heel veel waard. En het geeft blijk van een toekomst die vandaag al begonnen is.

Ik noem dit document een essay omdat ik een compact document wilde maken dat de essentie van mijn normatieve redenering weergeeft. Ik heb een bewust gekozen abstractieniveau gehanteerd, aangezien ik steeds de verleiding heb willen weerstaan een en ander operationeel in te vullen. Als het een perspectief is dat aanspreekt, dan zal die invulling moeten komen, maar dan op een manier die niet gedictieerd wordt, maar die zich ontwikkelt. Arendt stelt dat we handelen wanneer we openlijk spreken in het openbaar ten opzichte van gelijken, waarbij de uitkomst van wat gaat komen, een zekere onvoorspelbaarheid heeft.<sup>134</sup> Waar ik van docenten verlang dat ze als professionals

handelen en hun stem hoorbaar maken en waar ik het aan ons als school zie om studenten hiertoe uit te dagen, zie ik het als mijn verantwoordelijkheid om mijn eigen normativiteit openlijk te verwoorden.

71

Niet als het einde van het gesprek, maar als een uitnodiging, het begin van het gesprek.

Ron Bormans

Leiden, Vaals, Diekirch, Houffalize, Rotterdam

Juli 2016





# SAMEN LEVEN

## IN DE MODERNE SAMENLEVING

Ron Bormans, Izaak Dekker

Wat is het bestaansrecht van grote hogescholen in de toekomst? Grootchaligheid wordt geassocieerd met log en anoniem. Met bijpassend het beeld van de professional die geketend wordt door de grote organisatie: het systeem. Tegelijkertijd is die grote schaal ook een waarde voor studenten die er hun horizon leren verbreden met een brede mix van andere mensen en kunnen oefenen voor die complexe, 'echte' wereld. Voor professionals, de vrijhaven voor onderwijs en onderzoek. Hoe zorgen we dat de hogeschool dit biedt in de samenleving van nu en de toekomst? Een samenleving die zucht onder nationale en mondiale spanningen. Wat is de context van de moderne hogeschool? Het beroepenveld enerzijds is vloeibaar en gefragmenteerd. De studentpopulatie, anderzijds, is superdivers en mist gemeenschappelijkheid. Het is daarom de uitdaging om een nieuwe vorm van gemeenschappelijkheid te vinden zonder daarmee het bestaande verschil teniet te doen of geforceerd te uniformeren.

**Ron Bormans**, voorzitter College van Bestuur bij Hogeschool Rotterdam. Bekleedde diverse functies in het hoger (beroeps)onderwijs. Hij werkte o.a. als plaatsvervangend directeur hoger beroeps onderwijs en directeur studiefinanciering bij het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. Daarnaast was hij collegelid bij de Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, waar hij in 2008 collegevoorzitter werd. Ook was hij lid van de Commissie Veerman.

**Izaak Dekker**, senior beleidsadviseur bij Hogeschool Rotterdam. Werkt daarnaast bij de hogeschool als docent bij de Master Pedagogiek, waar hij lesgeeft over filosofie, pedagogiek en beleid. Daarvoor was hij werkzaam als docent Filosofie in het basis- en middelbaar onderwijs en als adviseur voor gemeenten en welzijnsinstellingen.

