

‘Vanavond vergaat de wereld, morgen gezond weer op’ Over onderwijs in tijden van crises

**Oikoslezing van 3 februari 2009
in samenwerking met Vooruit Gent**

Cyrille Offermans

Ik ga het hebben over het onderwijs en over de plaats van het onderwijs in de wereld. Dat klinkt veelomvattend – en dat is het ook. Een thema als onderwijs en maatschappij klinkt me nog te beperkt, te veel gericht op de min of meer directe omgeving; het thema onderwijs in de wereld slaat de vleugels verder uit.

Toch is dat streven naar een veelomvattende visie nauwelijks een keuze, maar eerder een geval van realisme. Onze handelingen maken immers in toenemende mate deel uit van, en worden beïnvloed door, ontelbare netwerken van handelingen, van vooral economische, financiële en communicatieve aard, over de hele wereld. Ook discussies over onderwerpen van schijnbaar lokale of nationale aard worden tegenwoordig altijd – soms meer, soms minder – bepaald door de plaats van dat onderwerp in het netwerk van mondiale verwechtingen.

Om u een idee te geven van wat u te wachten staat: ik maak zo meteen een omtrekkende beweging, een cirkelbeweging zo u wilt. Ik begin met een blik op de huidige situatie: Welke problemen doen zich nu voor in het onderwijs? Op welke maatschappij bereidt het onderwijs voor? Dan werp ik een blik op de problemen waar de wereld ons mee confronteert en vraag me af of het onderwijs zich daarvan voldoende bewust is, of het op de oplossing van die problemen is gericht. Het antwoord daarop – het zal u niet verbazen – is ontkennend. In het slotdeel, het belangrijkste van deze lezing, doe ik een aantal suggesties voor veranderingen: hoe moet het onderwijs worden ingericht om opgewassen te zijn tegen de mondiale problemen die ons bedreigen?

Welke problemen doen zich nu voor in het onderwijs? De klachten van de betrokkenen geven daarvan een goed beeld, hoewel ik niet uitsluit dat ze in Nederland iets anders gekleurd zijn dan in België. Niemand lijkt tevreden, maar afhankelijk van de groep die in het geding is, hebben ze een andere inhoud of toonzetting. Enige differentiatie is dus gewenst.

Heel in het kort: de meeste klachten komen van de leraren. Dat is niet zo gek: zij vormen een beroepsgroep die, samen met de medische stand, de laatste decennia als geen andere groep statusverlies heeft geleden. De leraren vinden dat ze te weinig

verdienen, te hard moeten werken, opgescheept worden met opvoedende, verzorgende en politionele taken waarvoor ze niet zijn opgeleid. Ze hebben te maken met te grote klassen, vaak met vervelende, brutale, onopgevoede, ongemotiveerde leerlingen. Vrijwel iedereen is het erover eens dat het niveau dramatisch is gezakt en het is de vraag of het dieptepunt al bereikt is.

De leerlingen op hun beurt vinden de school vervelend en het onderwijs saai, en dat steken ze niet onder stoelen of banken. Was het vroeger vaak zo dat juist van deze leerlingen iets te verwachten viel – niet zelden formuleerden ze hun onvrede in dwarse, intelligente, fantasierijke alternatieven – dan tonen ze nu hun verveeldheid en gebrek aan motivatie vaak demonstratief, bot en alternatiefloos. Het beeld van de hangjongere is in Nederland hét schrikbeeld van een jeugd waar geen land mee te bezeilen valt; hun enige plezier lijkt te bestaan uit het pesten en treiteren van anderen.

Dat vinden de ouders, de derde categorie, vaak ook. Hun kinderen worden te weinig beziggehouden, ze krijgen te weinig les en hebben te veel vrije tijd. De ouders hebben er geen vermoeden van dat het daaruit volgende lanterfantien ook wel eens ten dele hun verantwoordelijkheid zou kunnen zijn. Ze verdenken de leraren van luiheid en incompetentie. Ze zien de school steeds meer als een service-instelling die ervoor moet zorgen dat hun kinderen straks met een fantastisch diploma bij het bedrijfsleven kunnen aankloppen, waar de lease-auto al op hen te wachten staat. Als die kinderen er niets van terechtbrengen, ligt dat doorgaans niet aan henzelf, maar aan de school, die hen met zulke fraaie vooruitzichten had gelokt. Steeds vaker komt het voor dat ouders de leraar of de school ter verantwoording roepen of zich over proefwerkprocedures of evaluatiemethoden beklagen, ook met professionele juridische hulp. Die juridisering leidt dan weer tot extra druk op leraren, en dus tot uitbreiding van hun klachtenrepertoire.

Dat leraren vaak incompetent zijn, wordt tot overmaat van ramp met grote regelmaat bevestigd door onderzoeksgegevens. Leraren (meestal gaat het dan over het basisonderwijs) kunnen niet spellen, niet rekenen en denken dat Benidorm in Noorwegen ligt. Hun intellectuele niveau onderscheidt zich, kortom, niet wezenlijk van dat van de aan hen toevertrouwde leerlingen.

Natuurlijk is dat vooral voor politici en onderwijsbestuurders verontrustend: zij hebben opleidingseisen en salarissen verlaagd en waarschuwingen over het logische en voorspelbare gevolg daarvan systematisch in de wind geslagen. Hun pogingen de competentie van de leraren weer op een draaglijk niveau te brengen blijven vooralsnog beperkt tot marginale ingrepen waarvan iedereen met verstand van zaken weet dat ze schromelijk onvoldoende zijn. Ze blijven beperkt tot de randvoorwaarden: een beetje meer loon, iets minder lessen of iets kleinere klassen.

De universiteiten en bedrijven ten slotte klagen nog steeds steen en been en dat zal in de nabije toekomst ook niet verminderen: leerlingen die bij hen aankloppen weten te weinig en kunnen niks. De universiteiten vragen om een zwaardere schoolopleiding; de bedrijven op een veel praktischer gerichtheid.

Niet vreemd dat alle partijen het over één ding eens zijn: het niveau moet omhoog. Alom wordt betreurd dat er zoveel talent verloren gaat, dat mogelijkheden onderdrukt worden of onbenut blijven. Hét cliché van de laatste jaren luidt dat we alles uit de leerlingen moeten halen wat erin zit. Daarbij lijken de partijen het eens te zijn over de betekenis van die rare zin, want dáárover gaat de discussie nooit. Dat is vreemd, want je zou zeggen dat het mobiliseren van sluimerende, mogelijk zelfs onvermoede krachten alleen zin heeft in relatie tot een doel. Dat doel is er natuurlijk ook; alleen wordt het kennelijk zo vanzelfsprekend gevonden dat het nooit ter discussie staat.

Het luidt: leerlingen moeten worden klaargestoomd voor de arbeidsmarkt, ze moeten straks een maximale bijdrage leveren aan onze economie.

Misschien zult u zeggen: logisch, dat is altijd zo geweest en dat zal ook altijd zo blijven. Waarom zit je anders op school? Waarom verdoen we anders de beste jaren van ons leven tussen de dodelijk saaie muren van een klaslokaal?

Toch is dat nog de vraag. Ik zal u niet vermoeien met een resumé van de geschiedenis van het Europese onderwijs, maar wel wil ik op een paar niet helemaal willekeurige elementen uit die geschiedenis wijzen. In de oudheid was de school juist niet een voorbereiding op, en dus een voorafschaduw van het harde leven. Daarvan geeft de etymologie van het woord *school* nog een vermoeden. *School* komt van het Griekse *scholè*, wat vrije tijd, liefhebberij, ontspanning en ook studie betekent. De school stond niet onder de druk van het leven, maar was eerder een vrijplaats waar kinderen uit de bevoorrechte standen zich alzijds konden ontwikkelen.

En dat – ik maak een geweldige sprong – was het ook nog in de gymnasia of

Hét cliché van de laatste jaren luidt dat we alles uit de leerlingen moeten halen wat erin zit. Daarbij lijken de partijen het eens te zijn over de betekenis van die rare zin, want dáárover gaat de discussie nooit.

de niet-klassieke burgerlijke variant daarvan in Nederland, de hbs, ofwel: de hogereburgerschool. Zeker tot diep in de jaren zestig werd daar heel veel maatschappelijk niet onmiddellijk relevante kennis overgedragen. Een wereldvreemdheid die enerzijds een van de motieven van het studentenprotest werd, maar die ook, voor wie een beetje geluk had, weldadige varianten kende van een ongedwongen

intellectuele en muzische ontwikkeling, die dat protest juist voedde.

Die wereldvreemdheid was een luxe die in de loop van de daaropvolgende jaren uit het onderwijs werd gesaneerd. Alles wat helemaal of gedeeltelijk was gericht op die hogere nutteloosheid van de letteren, de kunsten, de filosofie werd naar de marge gedrongen en vaak openlijk geridiculiseerd als soft gedoe, bezigheids therapie voor de geestelijk minder bedeelde. Wie met een aantal van dergelijke vakken in zijn pakket een diploma haalde, werd uitgelachen om zijn pretpakket. Want de school moest een *bedrijvige school* worden. Zo heette in 1989 een profetisch werkstuk van de progressieve onderwijsbond waar ik destijds lid van was; deze stond, pikant detail, toen onder leiding van Ella Vogelaar, de kort geleden ontslagen PvdA-minister van Wonen, Wijken en Integratie. Maar de visie die in deze brochure werd vastgelegd, was voor mij juist de reden mijn lidmaatschap op te zeggen: de school, vond men, moest bedrijfsmatiger georganiseerd worden, dus ook grootschaliger, efficiënter en concurrentieel worden. Bijgevolg moest ze worden geleid door beroepsmanagers, ongeveer zoals tegenwoordig in Nederland haast overal het geval is.

Natuurlijk wordt die ontwikkeling nu langzamerhand steeds vaker betreurd. Kritische publicisten, vaak zelf onderwijzensmen, begrijpen dat de leerling die zich verveelt en dus vervelend is, wel eens het product van die grootschaligheid en die *efficiency* kan zijn. Ook de Nederlandse minister van Onderwijs, Plasterk, toont zich niet ongevoelig voor die kritiek. Net als de docenten vindt hij dat de managers veel te veel macht hebben gekregen; voortaan zou de leraar weer veel meer centraal moeten staan.

Maar voorlopig ziet het er niet naar uit dat er aan de *principes* van het huidige onderwijs veel zal veranderen. De school leidt op voor de arbeidsmarkt. De school is de leverancier, het onderwijs een product, de leerling consumeert. Dat hij ook een toekomstige burger is, dat hij moet worden opgeleid om gemotiveerd deel te kunnen nemen aan het maatschappelijke en politieke leven, speelt nauwelijks nog een rol. Ook de allesoverheersende betekenis van de arbeidsmarkt in het persoonlijke en

maatschappelijke leven staat op geen enkele manier ter discussie, we hebben domweg al het jeugdige talent nodig voor de groei van de economie. Anders - en dat is het fantoom dat ons tot meer ijver moet aanzetten - worden we straks onder de voet gelopen door de groei-economieën van China, India, Brazilië enzovoorts.

Maar het wordt tijd – en daar gaat de rest van deze lezing over – **daar vraagtekens bij te zetten**. De kredietcrisis biedt daarvoor de juiste context. Want die crisis wordt begrijpelijkerwijs als vervelend, pijnlijk of catastrofaal ervaren, afhankelijk van de klappen die men erdoor krijgt. Maar ze is mogelijk ook een zegen, namelijk voorzover ze ons laat nadenken over de principes die ons leven onvermijdelijk beheersen; onvermijdelijk, omdat ze ons leven ook dan beheersen als we ze persoonlijk niet delen. En dus zou deze crisis ons ook moeten laten nadenken over de inrichting en de doelstellingen van ons onderwijs. Daar kom ik straks, in het laatste deel van deze lezing, op terug; nu eerst iets over **de kredietcrisis en de lessen die we daar in meer algemene zin uit kunnen of zouden moeten trekken**.

De kredietcrisis heeft duidelijk gemaakt dat het primaat van de blinde economische groei rampzalige gevolgen heeft. Het zelfregulerende vermogen van de markt, waar neoliberalen bij zweerden, blijkt een mythe, zoals kritische maatschappijbeschouwers natuurlijk allang wisten. Alleen dankzij een zeer fors overheidsingrijpen, dankzij ongekende kapitaalinjecties, konden en kunnen banken en bedrijven misschien overeind worden gehouden. Niettemin zal de werkeloosheid om zich heen grijpen, is het spaargeld van velen verdampt en zullen tallozen hun huis uit moeten.

De school leidt op voor de arbeidsmarkt en is de leverancier, het onderwijs een product, de leerling consumeert.

Maar dat is nog niet het enige. Langzamerhand begint het tot steeds meer mensen door te dringen dat de blinde economische groei, die pas werkelijk na de val van de Muur in 1989 en de ondergang van het communisme werd ontketend, ook voor een flink deel verantwoordelijk is voor andere, veel ernstiger rampen die de wereld bedreigen en waarvan iedere geïnformeerde burger de alarmerende voorproefjes, meestal ver weg, al kent. Het is allerminst gewaagd de stelling uit te spreken dat de economische groei verantwoordelijk is voor de economische, politieke, sociale en culturele ontwrichting in grote delen van de arme wereld, en ook voor de energie- en grondstoffencrisis, voor de aantasting van de biodiversiteit en bovenal voor de klimaatcrisis.

Om die relaties enigszins te kunnen begrijpen moeten we terug in de tijd, terug naar het begin van de industriële revolutie in Engeland. Hoewel ook die revolutie niet te begrijpen valt zonder de eerste fase van de globalisering die begon met de ontdekkings- en veroveringsreizen van Columbus c.s. Maar als we over de klimaatcrisis en de daar grotendeels van afgeleide crises praten, moeten we plusminus 200 jaar terug in de tijd.

Tot dan moest de mensheid, ongeacht op welk deel van de aarde en ongeacht cultuur of levenspeil, het doen met de energie die de zonnestralen ter beschikking stelden. Eind achttiende eeuw vond er een evolutionaire breuk of sprong plaats toen men in Engeland en niet lang daarna in grote delen van het Europa overging op het benutten van opgeslagen energie onder de grond; fossiele energie, die daar in vele miljoenen jaren was aangemaakt. In eerste instantie ging het over kolen, daarna ook over olie en gas. De steenkool werd ook het *onderaardse woud* genoemd; een passende aanduiding omdat steenkool de vervanging werd van het hout dat door de bouw van huizen en schepen, maar ook in toenemende mate voor energiewinning, werd gebruikt en daardoor schaars werd. De behoefte aan de exploitatie van steenkool kwam op toen de ontbossing van Europa voortschreed en er overal gebrek aan hout ontstond.

Het is interessant – en belangrijk, ook voor het huidige debat – hier nog iets langer bij stil te staan. Het gaat om de bijzondere condities die de economische groei in Engeland en Europa mogelijk hebben gemaakt en later, de export van dat groeimodel over de hele wereld. Want waarom begon die ontwikkeling in Engeland en niet elders op de wereld? Het is curieus dat het ontwikkelingsniveau van Engeland omstreeks 1780 in hoge mate vergelijkbaar was met dat van China. In de Yangtsedelta, het centrum van Chinese nijverheid en handel, stonden de productietechniek en het consumptieniveau op ongeveer hetzelfde peil als in Engeland. En ook hadden beide landen met dezelfde barrières te maken die verdere groei belemmerden. Land was schaars en dus ook de grondstoffenbasis voor voedsel, materiaal en brandstof. Maar de Engelsen vonden daarvoor een oplossing en de Chinezen niet. Dat dankten de Britten allereerst aan hun overzeese koloniën in Amerika en het Caribische gebied, vanwaar ze tabak, katoen, suiker en granen invoerden. Dat was voor China, dat geen koloniën bezat, onmogelijk. En verder ontdekte Engeland dus zijn *onderaardse bos*, de steenkool, waaruit via de stoommachine arbeidsenergie werd gewonnen en waarmee het oprakende hout op grote schaal kon worden vervangen. Ook dat was in China uitgesloten, vanwege de grote afstanden tussen gebieden waarin kolenwinning mogelijk was en de industriegebieden. Omstreeks 1830 had Engeland zijn eigen beschikbare landoppervlak met zo'n 50% virtueel land uitgebreid.

In principe is die ontwikkeling in de twintigste eeuw voortgezet. Eerst leverden de koloniën land in de vorm van landbouwproducten, later deden de zogenaamde ontwikkelingslanden dat, de landen van het Zuiden. Kolen werden in hoofdzaak vervangen door olie. Olie, aardgas en uranium leverden de basis voor de verandering van een agrarische naar een industriële samenleving. Op dit moment gebruikt de mensheid in één jaar evenveel fossiele energie als de aarde in een miljoen jaar heeft gevormd.

Met de exploitatie van fossiele energie is ook de aantasting van de biosfeer begonnen. Want die is het gevolg van het in de atmosfeer brengen van de afvalproducten van fossiele brandstof, de broeikasgassen, waarvan CO₂ verreweg de belangrijkste is. Die broeikasgassen zijn verantwoordelijk voor de mondiale stijging van de temperatuur. Daarbij gaat het overigens niet alleen om de hoeveelheid CO₂ die de lucht in gaat, maar vooral om het verschil tussen die uitstoot en wat de aarde, via bossen en zeeën, kan verwerken. Door de vervuiling van zeeën en oceanen en het verdwijnen van oerwouden neemt die verwerkingscapaciteit in versneld tempo af. Al met al hebben de broeikasgassen tussen de pre-industriële tijd en nu voor een mondiale temperatuurstijging van ongeveer twee graden gezorgd – en de vooruitzichten lijken desastreus.

Dit alles leidt tot de conclusie dat het Europese ontwikkelingsmodel nooit een voorbeeld voor mondiale ontwikkeling kan zijn. Nog los van de eindigheid van de fossiele energie zou de klimaatcrisis binnen een paar decennia kunnen uitlopen op een klimaatcatastrofe, die direct of indirect miljarden mensen zou treffen. Het roer moet dus om; we zullen ons leven drastisch moeten veranderen.

Daar komt nog bij dat de klimaatcrisis niet alleen als een ecologische crisis kan worden gezien. Talloze politieke en sociale conflicten, ja, complete vormen van genocide zijn mede een gevolg van klimaatveranderingen, ook al worden die conflicten door de betrokken partijen, en ook in de publieke opinie van de rijke wereld, meestal uitsluitend geduid als vormen van primitieve stammenstrijd, etnische conflicten of politieke instabiliteit. Dat kan ook gemakkelijk omdat die aspecten direct zichtbaar zijn en inderdaad zeker een rol spelen. Maar het voorbeeld van Darfur laat

zien dat er meer aan de hand is. De bevolking van Darfur bestaat grof gezegd uit twee etnisch, en ook qua levenswijze, verschillende groepen: boeren van Afrikaanse origine en veedrijvende nomaden, de Janjawid, van Arabische origine. Tussen beide groepen spelen zich al zeventig jaar min of meer ernstige conflicten af; pas de laatste tijd zijn we van de gruwelijke gevolgen daarvan indirect getuige via westerse media. Dat komt door een verergering van het conflict vanaf 1984. Aan de basis ligt een voedselprobleem, dat weer wordt veroorzaakt door een sterke bevolkingsgroei en een afnemende vruchtbaarheid van de bodem. Grote droogte - in tien jaar tijd nam de regenval met ruim 30% af - en toenemende erosie van de bodem brachten de boeren ertoe het schaarse nog enigszins vruchtbare land af te grendelen voor de kuddes van de *Arabieren*, die een alternatief zochten voor hun door woestijnvorming weggevalen weidegrond. Zo werden de voederplekken voor de Arabieren ontoegankelijk en ontstond er oorlog. Nogmaals: dat onze westerse levenswijze voor een groot deel verantwoordelijk is voor de woestijnvorming in hun gebieden, daarvan hebben de strijdende partijen natuurlijk geen weet.

Daarmee zijn we weer terug bij onszelf. Wij, Nederlanders, Belgen, Europeanen, doen het niet slecht in de wereld. Onze regeringsleiders zijn ervan overtuigd dat we straks ook weer sterker uit de kredietcrisis zullen komen. Ook zal de klimaatcrisis ons minder hard raken dan andere delen van de wereld, waar men zich bovendien buitengewoon weinig bewust toont van de ecologische rampen die onvermijdelijk lijken. Wel zijn er tekenen dat er in Amerika, zeker na de presidentsverkiezing van Barack Obama, eindelijk veranderingen ten goede op til zijn, mogelijk en hopelijk met wereldwijde effecten.

Het zal zeer hard nodig zijn, want vanuit mondiaal perspectief leiden wij, rijke bewoners van het Noorden (waarvan een groeiend aantal tegenwoordig ook in het Zuiden woont), een volstrekt onverantwoord leven. Het kan niet anders of wij zijn in de ogen van de armen in het Zuiden, en vrijwel zeker ook in die van onze nakomelingen, pathologisch egoïstische types; de typering komt van Harald Welzer, aan wiens boek *Klimakriege* (2008) ik ook de titel van deze lezing ontleend heb. Wij vinden het immers volstrekt geen probleem dat we gemiddeld zeventig maal zoveel verdienen als de gemiddelde zwarte Afrikaan, dus de Afrikaan ten zuiden van de Sahara. Dat we vijftien maal zoveel energie, water en voedingsmiddelen verbruiken en negen maal zoveel schadelijke stoffen in de atmosfeer brengen. Dat we desalniettemin nauwelijks of niet geïnteresseerd zijn in de wereld - dus in levensomstandigheden van onze kinderen en kleinkinderen - laat staan in het feit dat elders in de wereld op dit moment al bijna een miljard mensen honger lijden en meer dan vierentwintig miljoen mensen op de vlucht zijn. Wie zich dat realiseert, zal ervan overtuigd raken dat we onze levens drastisch zullen moeten veranderen.

En in dat veranderingsproces zal de school een grote, misschien uiteindelijk beslissende rol moeten spelen. De school is leverancier van mensen die het natuur- en mensvernietigende productieproces in een steeds hoger toerental laten draaien, en tegelijk de leverancier van consumenten die hun onverantwoordelijke en egoïstische levenswijze volstrekt normaal vinden. De school zou nu bij uitstek de instelling moeten

De school is leverancier van mensen die het natuur- en mensvernietigende productieproces in een steeds hoger toerental laten draaien, en tegelijk de leverancier van consumenten die hun onverantwoordelijke en egoïstische levenswijze volstrekt normaal vinden. (...) De school zou bij uitstek de instelling moeten zijn die jonge mensen bewust maakt van hun plaats in en hun verantwoordelijkheid voor de wereld.

zijn die jonge mensen bewust maakt van hun plaats in en hun verantwoordelijkheid voor de wereld.

Let wel, ik heb zeker niet de pretentie dat ik daarvoor ook maar in de verste verte over een blauwdruk beschik. Er is allereerst een bewustwordingsproces nodig van de mondiale crises, op brede schaal, op allerlei fronten van de samenleving. Wat volgt heeft niet méér pretentie dan een eerste aanzet tot een discussie te zijn op het niveau waarop die gevoerd moet worden, namelijk met het oog gericht op onze plaats in en onze verantwoordelijkheden voor de wereld als geheel - niet alleen op die van *onze* economie. Ik doe een paar eerste, onsystematische, tastende suggesties, meer niet.

Allereerst iets over **de gebouwen** waarin onze onderwijsinstellingen zijn gehuisvest.

Dat lijkt misschien een bijzaak, maar het is wel het meest tastbare visitekaartje van een school; het gebouw kan al belangrijke informatie geven over de mentaliteit die *in* een school heerst. Tot in de jaren zeventig waren dat in Nederland vaak oude negentiende-eeuwse gebouwen, vooral in het katholieke zuiden vaak als onderdeel van enorme kloostercomplexen. Maar als gevolg van schaalvergroting en nog altijd niet-stopgezette fusiegolven, werden die al gauw te klein en te onpraktisch. Overal werden nieuwe scholen gebouwd: mammoetscholen, liefst voor duizenden leerlingen. Hoewel de oliecrisis van 1973 en het rapport van de Club van Rome, *De grenzen aan de groei*, van een jaar daarvoor, al duidelijke signalen hadden afgegeven dat het roer

Kleinschaligheid is behalve om ecologische redenen ook om pedagogische en didactische redenen wenselijk.

op energiegebied om moest, werd daar in de nieuwe schoolcomplexen nog nauwelijks of geen rekening mee gehouden. Grote oppervlakten, dunne wandjes, asbestisolatie, enkele beglazing; er moest enorm worden gestookt om het daar enigszins leefbaar te houden.

Ook hebben diescholen meestal een regionale functie. Ze zijn bedoeld voor leerlingen uit de wijde omtrek. Ook dat heeft nadelen waar men zich kennelijk onvoldoende van bewust was. Ze verplichten de veraf wonende leraren en leerlingen tot het afleggen van relatief grote afstanden, dus tot het gebruik van auto's en – in Nederland in toenemende mate – van brommers en scooters. Dat is slecht vanuit het oogpunt van energie en CO₂-uitstoot, maar ook vanuit het oogpunt van volksgezondheid. Waar mensen niet meer lopen of fietsen, vervetten ze op hoogst ongezonde manier – als we daar niets aan doen is Amerika ook in dat opzicht ons voorland, en dat is ook in esthetisch opzicht een weinig verlokkelijk perspectief. Schoolgebouwen zouden decentraal gesitueerd moeten worden, kleiner moeten zijn en aan strenge ecologische eisen moeten voldoen. Zo zouden ze zoveel mogelijk in hun eigen energiebehoefte moeten voorzien, onder meer door grootschalig gebruik van zonnecollectoren.

Kleinschaligheid is behalve om ecologische redenen ook om pedagogische en didactische redenen wenselijk. Want grootschaligheid leidt intern tot onoverzichtelijkheid. Men kent elkaar niet meer, de sociale controle verdwijnt, de bureaucratie neemt noodzakelijkerwijs toe. Tegelijk neemt het verantwoordelijkheidsgevoel voor bijvoorbeeld het gebouw en de omgeving af; in grote organisaties, waar het gedrag centraal wordt voorgeschreven, schuift men de verantwoordelijkheid voor allerlei zaken gemakkelijk af op anderen.

Zo bereidt de school voor op een leven in abstracte, onoverzichtelijke verhoudingen, die als het ware *vragen* om een cynische, ongeïnteresseerde houding bij degenen die daarin moeten functioneren. In hoge mate abstract zijn immers ook de verhoudingen buiten de school; beslissingsprocessen lopen, net als productieketens, meestal over zoveel onduidelijke of buiten de invloedssfeer liggende schijven, dat niemand zich

voor het resultaat ervan verantwoordelijk hoeft te voelen.

Tegelijkertijd, en daarmee volkomen in strijd, wordt in de overheersende neoliberale ideologie iedereen verantwoordelijk geacht voor zijn eigen succes en zijn eigen falen, hoe dan ook. Dan mag je je er dus niet over verwonderen dat men zich voor de omgeving waarbinnen men werkt en voor de anderen met wie men structureel verbonden is, in geen opzicht verantwoordelijk voelt. Van iemand die alsmaar te horen krijgt dat in de samenleving de wet van de sterkste geldt, mag je nu eenmaal geen compassie verwachten met de zwakkeren.

Tot zover het gebouw en de proporties daarvan. Maar hoe zit het met het onderwijs dat daarin gegeven wordt? **Waarvan moet het gebouw een aanwijzing zijn? Wat zouden leerlingen moeten leren?** Hoe kunnen ze zo ver komen dat ze zich bewust worden van, en dus misschien sceptisch gaan staan tegenover het zojuist geschetste beeld van de weliswaar in materiële zin rijke, maar ook egoïstische, verkwistende en ongeïnteresseerde westerling? Maar ook – om het vermoeden voor te zijn dat ik hier als een moderne boeteprediker een ascetische, spartaanse levensstijl zou bepleiten – hoe kan het onderwijs zo worden ingericht dat leraren én leerlingen er weer zin in krijgen?

Belangrijker dan een precieze omschrijving van relevante kennis en vaardigheden, waar de discussie in Nederland nu al jaren over gaat, is het bijbrengen van **een andere grondhouding**. Het komt er allereerst op aan de intellectuele nieuwsgierigheid van de leerlingen te voeden en zodoende hun betrokkenheid en hun verantwoordelijkheidsgevoel te vergroten. Maar leren doe je nooit alleen uit boeken. Die grondhouding moet worden voorgeleefd, moet door docenten en overig personeel worden belichaamd. Daarnaast moet die houding zoveel mogelijk in materieel opzicht belichaamd worden, bijvoorbeeld door het gebouw, de inrichting en de omgeving daarvan. Dat is ook een kwestie van esthetiek. De onbewuste invloed daarvan kan enorm zijn.

Het spreekt vanzelf dat er aan de leraar andere, zwaardere eisen gesteld moeten worden dan tegenwoordig het geval is. De klachten over zijn intellectuele niveau waarover ik in het begin sprak, zijn allermist misplaatst, maar er is meer nodig dan alleen een verbetering op dat punt. In Nederland, zo blijkt uit onderzoek, gaan alleen de kneusjes van de middelbare school naar een lerarenopleiding. De betere leerlingen zoeken iets waarmee ze later veel geld kunnen verdienen; liefst zonder zich bovenmatig in te spannen. De motieven om naar een lerarenopleiding te gaan, hebben slechts in zeer geringe mate met de aantrekkelijkheid van of de geschiktheid voor het beroep in kwestie te maken. Veel groter is de rol van de reputatie van die opleiding – gemakkelijk, je hoeft er niet veel voor te doen – van de bereikbaarheid – lekker dichtbij – en van de keuze van vriendjes. Dat moet natuurlijk veranderen. Inspirerende, goed opgeleide docenten zijn van cruciaal belang. Daarom moet er aan de poort worden geselecteerd op intellectueel niveau en op motivatie. En als tijdens de opleiding blijkt dat leraren in spe toch niet geschikt zijn, moet hun dat duidelijk worden gezegd. Dat gebeurt tegenwoordig vrijwel nooit: iedereen slaagt, iedereen kan het.

Nieuwsgierigheid en betrokkenheid, daar gaat het allereerst om. Alleen nieuwsgierige en betrokken kinderen raken inhoudelijk gemotiveerd – niet in de abstracte zin waarin het huidige onderwijs het woord motivatie definieert. Motivatie betekent nu: de wil hebben om hoge cijfers te halen en straks met glans te slagen, liefst op een zo hoog mogelijk schooltype. Om dat proces waterdicht te programmeren en te controleren, zijn ook de onderwijsprocessen volledig geprogrammeerd. De stof ligt

Motivatie zou moeten betekenen: de wil om zich, naar het model van de autonome kunstenaar, een bepaalde stof eigen te maken omdat die op zichzelf belangrijk en boeiend is.

exact vast, het aantal en de voorziene data van de tests en de proefwerken eveneens. Motivatie zou moeten betekenen: de wil om zich, naar het model van de autonome kunstenaar, een bepaalde stof eigen te maken omdat die op zichzelf belangrijk en boeiend is. Het gaat om het op gang brengen van de autodidactische motor, die zelfs nog in de meest slaafse kopiist schuilgaat. Wat dat aan energie, betrokkenheid en verantwoordelijkheidsgevoel oplevert, is vele malen belangrijker dan de exclusieve gerichtheid op resultaten van nu.

Misschien is dat de belangrijkste onderwijsdoelstelling, en dus de grootste verandering die de school moet doormaken: de externe motivatie, uiteindelijk gericht op het verdienen van zoveel mogelijk geld, ombuigen in een interne motivatie, ofwel de gerichtheid op intellectueel genoeg, of algemener, op het genoeg iets goed te kunnen.

Dan ligt het voor de hand dat de vakken die in het Nederlandse onderwijs de laatste jaren een flinke veer hebben moeten laten, weer een belangrijke plaats in het geheel moeten gaan innemen. **Talen, zeker ook de afdeling letteren daarvan, geschiedenis, aardrijkskunde, wereldoriëntatie, tekenen, muziek, sportbeoefening.** Die vakken zijn voor veel kinderen volledig verdwenen, en anders zo ver uitgehold, dat ze nauwelijks nog vergelijkbaar zijn met bijvoorbeeld dertig jaar geleden. Het meest precies weet ik dat van het literatuuronderwijs in Nederland, aangezien ik dat vanaf 1972 zelf 33 jaar heb gegeven, aanvankelijk voltijds, later in deeltijd.

In de vroege jaren zeventig was er sprake van een buitengewoon aangename vrijheid van onderwijs. De leraar, toen meestal nog academisch gevormd, mocht in hoge mate zelf bepalen wat hij wilde behandelen, en ook hoe hij dat wenste te doen. De schoolleiding ging er blijkbaar van uit, en in veel gevallen terecht denk ik, dat de vakdocent zelf het beste wist wat van belang was en wat niet. Gecontroleerd of bespioneerd door de schoolleiding of allerlei vage types van didactische instellingen werd hij niet; de leraar was een respectabele persoon, vertrouwen – een eigenschap die tegenwoordig begrijpelijkerwijs een zware crisis beleeft – was toen nog heel gewoon.

Waar mogelijk, vooral in de hogere klassen, werkte ik in projectvorm. Het was daarbij de kunst leerlingen precies zoveel verantwoordelijkheid voor hun eigen werkzaamheden te geven als ze aankonden, wat soms mee- en soms tegenviel; bij andere vakken werd er meestal gewoon ouderwets hersenloos gestampt. Voor hun examen lasen ze minstens veertig boeken, verdeeld over de hele literatuurgeschiedenis, die ook uitgebreid aan bod kwam, meestal in comparatief Europees perspectief. Mijn lessen hadden in hoge mate een exemplarische opzet. In de wetenschap dat er altijd te weinig tijd is om *alles* aan bod te laten komen, koos ik ervoor een aantal belangwekkende literaire werken, soms ook schilderijen of bouwwerken, diepgaand, gedetailleerd en met zoveel mogelijk historische, maatschappelijke en filosofische context te behandelen. Daar heb ik ook zelf veel van geleerd, niet alleen in didactische zin, maar ook *theoretisch*: veel samenhangen werden me zelf duidelijker door de noodzaak er in begrijpelijke, aanschouwelijke taal over te praten. En zo kregen de leerlingen in elk geval een idee wat literatuur, kunst en cultuur voorstelden: dat het werkelijk om superieure voortbrengselen van de geest gaat, die je, als je er iets van gaat begrijpen, mateloos kunnen gaan fascineren.

Dat het niveau van het **literatuuronderwijs** gekelderd is, lijdt geen twijfel. Ook zelf merkte ik in de loop van mijn docentschap dat het moeilijker werd bepaalde complexe onderwerpen te behandelen in betrekkelijk vrije didactische vormen. Logisch: als de aanval op de cultuur door onderwijsministers en hun lakeien in diverse onderwijsinstellingen massief wordt ingezet, is er voor de individuele leraar op een

gegeven moment geen houden meer aan. Een leescultuur, elke cultuur, kan alleen iets vanzelfsprekends krijgen als ze breed gedragen wordt, als de materiële, intellectuele en mentale voorwaarden om die cultuur door te geven ruimschoots aanwezig zijn. En daarvan was zeker sinds de invoering van de zogenaamde tweede fase en het Studiehuis in Nederland, halverwege de jaren negentig, geen sprake meer. Literatuurgeschiedenis werd nagenoeg afgeschaft, boeken hoefden er nauwelijks nog gelezen te worden: acht voor het havo-examen, twaalf voor het vwo-examen. Bovendien volstond het om daar een *leesverslag* van te schrijven; enfin, die treurige geschiedenis hoef ik hier hopelijk niet op te rakelen. Er slagen nu leerlingen glansrijk voor hun vwo-examen die nog nooit een literair boek gelezen hebben. Erger nog, is het dat er tegenwoordig ook leraren Nederlands of in een van de zogenaamde moderne vreemde talen voor de klas staan, voor wie dat geldt.

In het curriculum van de verantwoordelijke school van de toekomst zou een belangrijke plaats moeten worden ingeruimd voor **wereldoriëntatie**. Dat gebeurt indirect wel al een beetje via het literatuur- en kunstonderwijs, dat in die school een prominente plaats zou moeten krijgen, maar het zou ook expliciet moeten gebeuren.

Dat is belangrijker dan de invoering van een canon, waar in Nederland de laatste tijd zoveel over gepraat wordt; zij het vooral door buitenstaanders die doorgaans geen idee hebben van de stand van zaken in het onderwijs. Het meest concreet – en het dichtst bij invoering – was de canon voor geschiedenis, samengesteld door een commissie onder leiding van de mediëvist Frits van Oostrom. Via vijftig *vensters* moest elke Nederlandse leerling chronologische kennis verwerven van de hoogtepunten van de Nederlandse geschiedenis. De minister van Onderwijs was voorstander, maar de berichten over de invoering van die canon zijn teleurstellend; hoewel die teleurstelling wat mij betreft te verwachten was. Op vrijwel geen school komt men eraan toe; wat behalve met tijdgebrek natuurlijk vooral te maken heeft met het feit dat het intellectuele referentiekader waarbinnen zo'n canon kan functioneren, veel verder is verdwenen dan menig een denkt. Over de invoering van een canon voor literatuur hoor je uit het onderwijsveld niemand meer. In een enkele *kwaliteitskrant* laait het vuur van die discussie, aangewakkerd door wereldvreemde praalhanzen, nog af en toe kortstondig op. Maar iedereen die het onderwijs kent, weet dat invoering daarvan in de huidige omstandigheden een illusie zou zijn. Voor zover de canon de uitdrukking is van het besef van kwaliteitsverschillen, en dus van kwaliteit, zou die in een op de toekomst gerichte school overigens wel degelijk een rol kunnen spelen. Maar het nadeel van een canon is dat hij de blik altijd op de eigen omgeving, de eigen geschiedenis richt, waar niets tegen zou zijn als die omgeving van meet af aan zou zijn ingebed in een bredere context.

Wereldoriëntatie is nadrukkelijk gericht op het wereldwijde vlechtwerk van verhoudingen en afhankelijkheden van Nederland, van België, van Europa, met de rest van de wereld. Het is onmogelijk de uitzonderlijke plaats van Europa in de wereld te begrijpen als we ons alleen of toch vooral richten op de uitzonderlijke prestaties van onze zeevaarders en handelaren; overigens zonder die te willen bagatelliseren. We zouden die prestaties ook moeten leren zien met de ogen van de vreemdelingen op wier kusten zij landden. Als het erom gaat de leerlingen niet te stijven in hun rol van consument, maar hen op te voeden tot gemotiveerde wereldburgers, is het van het grootste belang dat ze een polyperspectivische blik op de wereld leren krijgen. Hoe mateloos, hoe kortzichtig, hoe onverantwoordelijk ons leven is, valt pas op als we het leren zien door de ogen van de verschoppelingen in de slums van Bombay of de favela's van Rio.

Maar dat onderwijs moet wel dichtbij huis beginnen. Veel gangbare leerstof is zo

slaapverwekkend omdat ze op geen enkele manier raakt aan de ervaringswereld van de leerlingen. Zeker, die wereld is de laatste tijd door sommigen heilig verklaard: alle stof moest erop zijn afgestemd, niets mocht boven die wereld uitstijgen. Dan werkt de gerichtheid op het nabije blikvernauwend: lokale normen werken als oogkleppen. Maar het komt er juist op aan inzicht te krijgen in de mate waarin het nabije afhankelijk is van het vreemde. En dat liefst zo concreet mogelijk: waar precies komt het T-shirt of de jeans vandaan waar iedereen zo dol op is? Laat zien waar de grondstoffen, nodig om die producten te maken, vandaan komen, onder welke omstandigheden (en met welk salaris) de diverse onderdelen gemaakt worden, wat precies de milieubelasting is van elk van die onderdelen, welk deel van de prijs voor de diverse betrokkenen is, wie die verhoudingen bepaalt, met welke technieken dat product aan de man wordt gebracht, hoe mode werkt enzovoorts.

Om het onderwijs **concreet** te maken, om te laten zien waar diverse deskundigheden in de praktijk toe leiden, zou het aanbeveling verdienen de poorten van de school wijd open te zetten voor deskundigen van buiten de school. Laat hen vertellen, of liever nog: laat hen demonstreren wat hun deskundigheid inhoudt. Niets is zo boeiend als mensen aan het werk te zien die werkelijk wat kunnen of weten: kunstenaars, ambachtslieden, sportmensen, wetenschapsmensen van allerlei pluimage. Als het erom gaat leerlingen intrinsiek te motiveren voor een bepaald vak, en niet alleen vanwege de te verwachten voordelen van status of inkomen, moet men hen daartoe de kans geven; en dat kan nauwelijks lukken zonder geslaagde beoefenaren van dat vak aan het werk te zien.

Op die manier kan ook **de zin en het belang van oefenen** worden gedemonstreerd. Dat is sowieso een merkwaardig verschijnsel: hoewel opdrachten in lesboeken vaak nog als *oefening* worden omschreven, is het hele idee van het oefenen uit het onderwijs verdwenen. We verwerven informatie, zijn dol op weetjes, leren handigheidjes en trucs waarmee je problemen kunt oplossen, weten om te gaan met apparaten die het reken- en tekenwerk voor ons verrichten; en natuurlijk, dat is handig en efficiënt. Maar we vergeten daardoor ook al te gemakkelijk dat er bekwaamheden zijn die je op die manier nooit kunt verwerven; en dat geldt in feite voor alle intellectuele en alle in het ambachtelijke wortelende bekwaamheden waarvoor een toekomstgerichte school dient op te leiden. Ik pleit dus voor een herwaardering van het oefenen. Dat kan alleen zinvol als de einddoelen niet stringent zijn omschreven, want het haalbare niveau is altijd mede afhankelijk van iemands talenten. Oefenen impliceert een experimentele houding. Je weet niet precies waar je aan begint en waar het eindigt, je probeert een weg te vinden, je leert onzekerheid te verdragen en als bron van nieuwe inzichten te waarderen. Gericht en onder deskundige en inspirerende leiding oefenen, kan onvermoede talenten aan het licht brengen, en wat misschien nog belangrijker is: het kan mensen die zelden voor iets te motiveren waren waar niet op korte termijn winst mee te behalen viel, ervan doordringen hoe aangenaam het is te ervaren dat je moeilijke dingen leert kennen en kunnen door je er werkelijk in alle rust op te leren concentreren, dus ook door je de tijd te gunnen.

Op die ervaring komt het meer dan al het andere aan. Ze is de basis voor het zelfvertrouwen en het levensgeluk van gemotiveerde burgers. Ze is aanzienlijk belangrijker dan het hoge gemiddelde op de eindlijst waarvoor je alleen een volstrekt oninteressant, door anderen vastgesteld parcours hebt hoeven af te leggen. Maar het is duidelijk dat we van deze situatie zeer ver verwijderd zijn. Geconcentreerd oefenen vereist individuele aandacht, dus ook zeer kleine klassen. Dat het voordeel daarvan nog altijd niet bewezen zou zijn, kan alleen iemand zeggen die een vorm van onderwijs voorstaat waarin leren is losgekoppeld van oefenen. De docent die het oefenen stimuleert, moet voortdurend ter plekke zijn om op dingen te wijzen die beter

kunnen, om dat ook voor te doen en erop te wijzen waar de leerling speciaal op moet letten. Als we iemand willen leren schrijven, bijvoorbeeld, moet het volstrekt normaal gevonden worden dat er telkens opnieuw begonnen moet worden, dat alle onderdelen steeds opnieuw kritisch bekeken moeten worden op verbetermogelijkheden.

Dat vergt omstandigheden vergelijkbaar met die van een masterclass voor muziekstudenten. Alleen hoeven de leerlingen niet allemaal zo getalenteerd te zijn als daar het geval is. De grootste instrumentalisten, Rostropovitsj en Isaac Stern, gaven ongelooflijk inspirerend les aan kinderen die niets van klassieke muziek wisten – met onbecijferbare winst aan zelfvertrouwen en gemotiveerdheid bij die kinderen.

De angst dat deze leerlingen niets zinnigs meer leren, dat ze ten enenmale ongeschikt zullen zijn voor het bedrijfsleven, en de gemeenschap dus alleen maar veel geld zullen kosten, is ongegrond. Om te beginnen, is niet gezegd dat een deel van de opleiding, zeker in wat nu het beroepsonderwijs heet, niet toch op beroepskwalificatie is gericht. Maar belangrijker is dat breedopgeleide, met verantwoordelijkheidszin begiftigde leerlingen straks ook op een kritische en verantwoordelijke manier in de samenleving zullen staan, dat ze onverantwoordelijke productie- en levensvormen zullen willen veranderen. Bovendien is het ook nu al zo dat voor verreweg de meeste functies in een hoogtechnologische samenleving niet een zeer specifieke opleiding is vereist. Je kunt minister van Economie worden terwijl je voor handwerklerares bent opgeleid, je kunt op je vijfenveertigste advocaat worden terwijl je voor die tijd in het beroepsgoederenverkeer werkzaam was. Breedontwikkelde, nieuwsgierige, gemotiveerde, flexibele mensen blijken zich in korte tijd vrijwel alle vaardigheden eigen te kunnen maken die voor een bepaald beroep of een bepaalde functie vereist zijn.

Breedontwikkelde, nieuwsgierige, gemotiveerde, flexibele mensen blijken zich in korte tijd vrijwel alle vaardigheden eigen te kunnen maken die voor een bepaald beroep of een bepaalde functie vereist zijn.

Maar of het onderwijs zich daadwerkelijk in de hier geschetste richting zal ontwikkelen is hoogst onzeker. Voorlopig is er weinig dat erop wijst. Maar ik ben ervan overtuigd dat de catastrofes waar de wereld mee geconfronteerd wordt, erom vragen. Optimisme, zei de toneelschrijver Heiner Müller, is een kwestie van ongeïnformeerdeheid. Het is zaak die ongeïnformeerdeheid op te heffen zonder het cynisme aan te wakkeren. Zeker, wie om zich heen kijkt heeft nauwelijks reden tot optimisme – maar de levenswil kan niet zonder. Bovendien ziet het er naar uit dat we na zeer lange tijd weer iets van Amerika kunnen leren, dat het elan van de nieuwe president van de VS ons kan helpen bevrijden van onze zelfgenoegzaamheid en ons cynisme.

BIO

Cyrille Offermans (°1945) schrijft voor diverse tijdschriften en kranten en is een van de toonaangevende essayisten van Nederland. In 2008 verscheen van hem nog de essaybundel *“Schipbreuk. Essays over permanente nivellering van beschaving, cultuur en kennis”*. Daarnaast is hij schrijver van kinderboeken.