

Hoewel de school steeds symbool heeft gestaan voor vooruitgang en een betere toekomst, is het tegelijkertijd zo dat ze vanaf haar ontstaan niet uit de beklagdenbank is geraakt. Haar functioneren maar vooral ook haar maatschappelijke rol en haar bestaan zelf stonden voortdurend ter discussie.

Welke zijn de aanklachten vandaag? Om te beginnen maakt de school zich schuldig aan *wereldvreemdheid*: ze is een eiland met gebrekkige aansluiting bij de arbeidsmarkt en bij de leefwereld van leerlingen, de leerstof is niet relevant. Ten tweede draagt de school bij tot *machtsbestending*: de reproductie van sociale ongelijkheid, te weinig gelijke kansen. Ten derde wordt ze beticht van *demotivering van de jeugd*: er is te veel conservatisme en immobilisme, te weinig aandacht gaat naar het welbevinden van leerlingen, naar hun leerplezier en talenten. Ten vierde schiet de school tekort inzake *effectiviteit en inzetbaarheid*: ze produceert niet op de gewenste manier de gewenste leerresultaten.

Deze aanklachten vertalen zich voor sommigen in de (oude en bekende) eis om de school grondig te hervormen. Anderen gaan nog een stap verder en stellen dat de school eigenlijk overbodig is geworden wegens een gebrek aan meerwaarde in tijden van internet en elders verworven kwalificaties.

Deze verdedigingsrede weerlegt de aantijgingen tegen de school.

JAN MASSCHELEIN en MAARTEN SIMONS zijn verbonden aan het Laboratorium voor Educatie en Samenleving van de KU Leuven. Ze delen een interesse in het onderzoek van de publieke dimensie van opvoeding en onderwijs en in de ontwikkeling van een kritische opvoedingsfilosofie.

EDUCATIEVE IDEEËN, WERELDSE GEBAREN - 5



9 789033 485855

Jan Masschelein en Maarten Simons

Apologie van de school

acco

Jan Masschelein
Maarten Simons

Apologie van de school

Een publieke zaak



acco

APOLOGIE VAN DE SCHOOL

EEN PUBLIEKE ZAAK

Reeks
EDUCATIEVE IDEEËN: WERELDSE GEBAREN

Nr. 5

Redactie

Jan Masschelein en Maarten Simons

“Hoeveel mensen zijn er nog die noch zijn opgesloten,
noch op wacht staan bij de poort?”

J.M. COETZEE, *Leven en wandel* van Michael K.

Deze reeks wil vasthouden aan de oude betekenis van educatie: e-ducatie als het (weg)geleid-
worden-uit, als het naar buiten gevoerd worden, de straat op, de wereld in. En wanneer daarbij
over de wereld wordt gesproken, dan gaat het over een andere openbare ruimte dan de open-
bare infrastructuur en netwerken voor actieve burgers. De wereld is eerder het niemandsland
waarin we aan iets of iemand zijn blootgesteld en waarin we iets ervaren. Dit niemandsland
heeft geen toegangspoort en hoeft geen bewakers. Educatieve praktijken houden ons op straat,
op weg zonder programma, zonder plan, maar met een last, de last van een gedeeld en verdeeld
bestaan. Het zijn dan ook oncomfortabele praktijken. Kenmerkend voor deze praktijken is
het moment van blootstelling en ervaring, het moment waarop gezocht moet worden naar de
juiste woorden en handelingen. Educatieve praktijken zijn (als) gebaren die de last opnemen
en aandachtig maken. Gebaren verbreken het valse alternatief tussen doelen en middelen. Ze
presenteren middelen die zich als dusdanig onttrekken aan het rijk van de middelen, zonder
doelen te worden.

Deze idee van educatie vraagt een bepaalde wijze van publiceren. Vandaag de dag vinden
we over opvoeding en onderwijs hoofdzakelijk twee vormen van publicaties: academische ge-
schriften en toepassingsgerichte boeken voor het praktijkveld en voor de opleidingen. Deze
vormen van publiceren maken het moeilijk om educatieve ideeën ter sprake te brengen. Wat
daarom in deze reeks wordt voorgesteld zijn teksten die uitnodigen om anders over opvoeding
en onderwijs te denken en te spreken. De nadruk ligt daarbij niet zozeer op de wetenschap-
pelijke onderbouwing en de concrete toepassing(srelevantie), maar op de voorgestelde idee.

Apologie van de school

Een publieke zaak

*Jan Masschelein
Maarten Simons*

Acco Leuven / Den Haag

Reeksoverzicht

1. Masschelein, J., & Simons, M. (2006). *Europa anno 2006. E-ducatieve berichten uit niemandsland*. Leuven/Voorburg: Acco.
2. Rancière, J., vertaald en ingeleid door J. Masschelein (2007). *De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie*. Leuven/Voorburg: Acco.
3. Masschelein, J., & Simons, M. (red.) (2008). *De schaduwzijde van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit*. Leuven/Voorburg: Acco
4. Vansieleghem, N. (2010). *Gesprek als grenservaring. Een portret van filosoferen met kinderen als pedagogisch project*. Leuven/Den Haag: Acco.
5. Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven/Den Haag: Acco.

Eerste druk: 2012

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven, België
E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.uitgeverijacco.be

Voor Nederland:

Acco Nederland, Westvlietweg 67 E, 2495 AA Den Haag, Nederland
E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website: www.uitgeverijacco.nl

Omslagontwerp: Danny Juchtmans

Omslagillustratie: Frans Masereel, *De lezende man*. © SABAM Belgium 2012

© 2012 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

D/2012/0543/169

NUR 847

ISBN 978-90-334-8585-5

Inhoud

Inleiding	7
De aanklachten, de eisen, de vaststellingen	9
I. Wereldvreemdheid	10
II. Machtsbestending en corruptie	10
III. Demotivering van de jeugd	11
IV. Gebrek aan effectiviteit en inzetbaarheid	12
V. De eis tot hervorming en de vaststelling van overbodigheid	13
Wat is het schoolse?	17
VI. Een kwestie van opheffing (of vrij-maken, los-maken, tussen-haakjes-zetten)	21
VII. Een kwestie van profanatie (of iets staat ter beschikking, wordt publiek of gemeen goed)	26
VIII. Een kwestie van aandacht en wereld (of ontsluiten, interesseren, tot leven wekken, vormen)	30
IX. Een kwestie van techniek (of oefenen, studeren, discipline)	36
X. Een kwestie van gelijkheid (of kunnen beginnen, on-verschilligheid)	44
XI. Een kwestie van liefhebben (of amateurisme, passie, aanwezigheid en meesterschap)	49
XII. Een kwestie van voorbereiding (of in vorm zijn, geoefend zijn, geletterd zijn, uitproberen)	57
XIII. En tot slot: een kwestie van pedagogische verantwoordelijkheid (of gezag uitoefenen, tot leven wekken, ter wereld brengen)	63

Het temmen van de school	69
XIV. Politisering	72
XV. Pedagogisering	76
XVI. Naturalisering	77
XVII. Technologisering	80
XVIII. Psychologisering	83
XIX. Popularisering	84
Het temmen van de leerkracht	87
XX. Professionalisering	92
XXI. Flexibilisering	97
Experimentum scholae: de gelijkheid van het kunnen beginnen	103
Geciteerde en geraadpleegde literatuur	115

Inleiding

Alhoewel de school vaak symbool heeft gestaan voor vooruitgang en een betere toekomst, is ze tegelijkertijd vanaf haar ontstaan niet uit de beklagdenbank geraakt. Schuldig aan wandaden van bij haar ontstaan in de Griekse stadstaten: ze gaf immers 'vrije tijd' – dat is de meest courante vertaling van het Griekse woord *scholè* –, tijd om te studeren en te oefenen aan mensen die daar volgens de toen heersende archaïsche orde eigenlijk geen aanspraak konden op maken. Daardoor stelde ze kennis en kunde ter beschikking als 'gemeen goed'. Haar geluk is wellicht geweest dat er doorheen de geschiedenis geen rechter of volksjury te vinden was die haar definitief veroordeeld heeft en haar bestaansrecht heeft ingetrokken. Of liever, het optreden naar de schoolse misdrijven toe was voorlopig en voor een groot deel van de geschiedenis correctioneel: de school kwam voortdurend voor verbetering en hervorming in aanmerking. Ze werd gedoogd voor zover ze zich aan een aanpassingsprogramma onderwierp of zich ten dienste stelde van vastgelegde (religieuze, politieke) idealen en klaar bestemde projecten (natievorming, beschaving). Vanaf de tweede helft van de vorige eeuw echter werd haar voortbestaan zelf ter discussie gesteld. Radicale ontscholers – waarvan Ivan Illich wellicht de meest bekende is – hielden opgemerkte pleidooien om haar een snelle dood te laten sterven: in het schoolse onderwijs en leren zelf zitten de wortels van het kwaad, in haar institutionele logica is de school misdadig. Ze brengt immers, aldus Illich, vooral de valse idee bij dat men de school als instelling nodig heeft om echt te leren, terwijl we veel beter en veel meer leren buiten de school. Maar misschien laat men haar vandaag, in een tijdperk van levenslang leren en (elektronische) leeromgevingen allerhande, wel een stille dood sterven – men voorspelt het verdwijnen van de school omwille van haar overbodigheid als pijnlijk verouderde instelling. De school, zo lijkt de teneur, is niet meer van deze tijd of moet zich opnieuw grondig aanpassen, en bijgevolg lijkt elke verdediging van de school op voorhand een maat voor niets, overbodig of gewoon conservatief geleuter.

Wij weigeren echter resoluut de veroordeling van de school te onderschrijven. Integendeel, we pleiten voor haar vrijspraak. We zijn van oordeel dat het precies vandaag, op het moment dat velen de school aanklagen omwille van haar onaangepast zijn aan de nieuwe tijden en anderen haar zelfs lijken te willen opgeven, duidelijk kan worden wat de school is en doet. En we hopen

ook duidelijk te maken dat veel van de aantijgingen tegen de school zijn ingegeven door een eeuwenoude angst voor, misschien zelfs haat tegenover een radicale, maar wezenlijke eigenschap van de school: de school maakt 'vrije tijd' en maakt kennis en kunde tot 'gemeen goed', en heeft daarom het potentieel om aan iedereen – ongeacht afkomst, talent of begaafdheid – de tijd en de ruimte te geven om de eigen leefwereld te verlaten, boven zichzelf uit te stijgen en de wereld te vernieuwen (en dus onvoorspelbaar te veranderen).

Voor iedereen die de oude wereld wil laten voortduren of zelf een duidelijke voorstelling heeft van hoe een nieuwe of toekomstige wereld eruitziet – en zeker zij die de jonge generatie willen gebruiken om die oude wereld overeind te houden of die nieuwe wereld te realiseren – is de schoolse tijd een bron van angst. Zij zullen niets aan het toeval overlaten: de school, het onderwijzend personeel, het curriculum en dus ook de jonge generatie moet getemd worden om wat men voor ogen heeft te realiseren. Of anders nog, volgens conservatieven én progressieven is naar het schoolse onderwijs en naar leerkrachten toe het nodige wantrouwen gerechtvaardigd – schuldig totdat het tegendeel bewezen is. Wij zullen in onze verdediging niet meegaan in deze chantage. We zullen de school niet verdedigen tegen aantijgingen die voortkomen uit verwachtingen naar de school toe die eigenlijk een op angst en wantrouwen gebaseerde ontkenning zijn van waar het in de school om gaat: de samenleving die tijd en ruimte maakt om zichzelf te vernieuwen en zich dus kwetsbaar ter beschikking stelt. Het gevaar om vandaag deze verdedigingsrede te houden, is natuurlijk dat we daarmee hopeloos te laat komen, dat de rede gaat klinken als een zwanenzang of erger nog, als het toekomstproject van behoudsgezinde restaurateurs. Het soort mensen dat het verleden wil laten voortduren in de toekomst. Onze opstelling is wat dat betreft eigenlijk eenvoudig: de school is een historische uitvinding, en kan dus gerust verdwijnen. Maar dat betekent ook dat ze kan heruitgevonden worden, en precies dat zien we vandaag als een uitdaging en, zoals we hopelijk duidelijk maken, ook als onze verantwoordelijkheid. Het heruitvinden van de school komt neer op het zoeken naar concrete manieren om vandaag 'vrije tijd' te maken en jonge mensen te verzamelen rond 'gemeen goed'. Voor ons is de toekomst van de school een publieke zaak – of liever, we willen er met deze apologie een publieke zaak van maken. Om die reden zullen we in deze tekst niet zozeer het woord nemen als gespecialiseerde advocaten, maar eerder als bezorgde woordvoerders. We zullen trachten aan te geven waarom en hoe we zouden kunnen overwegen de school opnieuw uit te vinden. Maar laat ons eerst een aantal van de aanklachten, eisen en vaststellingen waarmee de school zich vandaag geconfronteerd weet kort duiden.¹

De aanklachten, de eisen, de vaststellingen

1. Met heel veel dank aan Stef Leemen, Myriam Philips en Renaat Frans voor commentaar en suggesties bij eerdere versies.

I. Wereldvreemdheid

Een steeds terugkerende aanklacht is de wereldvreemdheid van de school. Die aanklacht bestond en bestaat nog steeds in verschillende varianten. Schoolvakken zijn niet wereldlijk genoeg. Leerstof is kunstmatig. En de school bereidt niet voor op het leven. Voor sommigen betekent dit dat de school te weinig rekening houdt met de reële noden van de arbeidsmarkt. Voor anderen betekent dit dan weer dat de school te eenzijdig rekening houdt met de aansluiting op de arbeidsmarkt of met de vragen vanuit het hoger onderwijs. Op die manier, zo luidt de aanklacht, slaagt ze er niet in jonge mensen een algemene basisvorming te geven die voorbereidt op het volwassen leven. Wereldvreemdheid ook omdat de gerichtheid op het schoolse curriculum op geen enkele manier zou toelaten om daadwerkelijk aansluiting te vinden bij de leefwereld van de leerlingen. De school sluit zich dan niet enkel af van de samenleving maar ook van de behoeften van jonge mensen. Opgesloten in haar grote gelijk wordt de school ervan beschuldigd een eiland te zijn dat niet anders doet of kan doen dan jonge mensen vervreemden van zichzelf of van de samenleving. Terwijl de gematigden geloven dat de school kan veranderen en daarom meer openheid en realiteitszin vragen, voeren de meer radicalen aan dat wereldvreemdheid karakteristiek is voor elke schoolse vorm van onderwijs. Ze bepleiten daarom het einde van de school. Hoe dan ook, het uitgangspunt van de aanklagers is dat onderwijs en leren duidelijke en zichtbare banden moeten hebben met de leefwereld van jonge mensen en met de samenleving. Wij zullen evenwel argumenteren dat de school bepaalde banden met het gezin en de leefwereld van leerlingen enerzijds en met de samenleving anderzijds moet opheffen of buiten spel zetten om de wereld voor jonge mensen aanwezig te stellen of te presenteren en interessant te maken.

II. Machtsbestendinging en corruptie

De school zou ook schuldig zijn aan allerhande vormen van corruptie. De school zou op een open of verdoken wijze haar macht misbruiken om andere belangen te dienen. Het schoolse verhaal over gelijke kansen ten spijt zou de school subtiele mechanismen herbergen die sociale ongelijkheid reproduceren: er is geen gelijke toegang, geen gelijke behandeling, en als er al gelijke uitkomsten zouden zijn dan nog is er in de samenleving of op de arbeidsmarkt ongelijke behandeling. De school zou die ongelijkheid reproduceren ongeacht haar professionaliteit en onderwijskundige objectiviteit – sommigen

zullen zeggen dat het precies daarom is dat de school ongelijkheid kan blijven reproduceren. De aanklacht is eigenlijk eenvoudig: de school staat ten dienste van het kapitaal, en al de rest is een fabel of noodzakelijke leugen. Vooreerst ten dienste van het economische kapitaal. Kennis is een economisch goed en er is een hiërarchie in kennisvormen die de school zonder veel schroom reproduceert. Maar de school kan ook ten dienste staan van het culturele kapitaal: de school reproduceert de beleefde, bescheiden, hardwerkende, vooruitziende en deeltijds gelovige burger. Of het nu gaat om bedrijf, kerk of welke elite dan ook, de aantijging is: de school laat zich strikken door iedereen die er baat bij heeft de bestaande orde te laten doorgaan voor de natuurlijke orde (de orde overeenkomstig de gang van de natuur), of voor de meest rechtvaardige of de minst kwalijke. Sommige critici gaan nog verder: de school geeft volgens hen niet accidenteel toe aan corruptie, maar is als dusdanig en dus tot in elk detail van haar functioneren een uitvinding van de macht. De opdeling in klassen, het examen, maar vooral ook het curriculum en de verschillende richtingen en onderwijsvormen – dit alles is een middel of instrument om de macht te bestendigen. De perversiteit van de school is volgens de aanklagers dat ze hardnekkig blijft geloven in haar autonomie, vrijheid en neutrale onderwijskundige oordeelskracht die gelijke kansen moet garanderen of ongelijke behandeling rechtvaardigt. We zullen deze corruptie niet ontkennen, maar aanvoeren dat die poging tot omkoping er voortdurend is precies om het typisch schoolse, en haar radicaal potentieel, te temmen: van bij haar ontstaan in de Griekse stadstaten is de schoolse tijd de tijd waarin 'het kapitaal' (kennis, kunde, cultuur) onteigend wordt, vrij gemaakt als 'gemeen goed' voor publiek gebruik, dus onafhankelijk van aanleg, begaafdheid of inkomen. En die radicale onteigening of dit publiek maken is moeilijk te verdragen door iedereen die eigendom wil beschermen – gaande van een culturele elite tot de oude generatie die de samenleving als haar eigendom behandelt en daarmee de toekomst van jonge mensen bezet.

III. Demotivering van de jeugd

Een derde aanklacht: de demotivering van de jeugd. De varianten zijn talloos. Jonge mensen gaan niet graag naar school. Leren is niet fijn. Leren doet pijn. Leerkrachten zijn door de band genomen saai en halen de levenslust uit jonge mensen. De zogenaamde populaire leerkrachten brengen leerlingen dan weer niets bij. En de zeldzame, inspirerende leerkrachten bewijzen eigenlijk dat de school niet deugt: ze zijn precies inspirerend omdat ze de klas of de school omtoveren tot een uitdagende leeromgeving. De gematigden

zullen aanbrengen dat het hoog tijd is toe te zien op het welbevinden op school. Ontspanning en inspanning in balans, en het ideaal is en blijft spelenderwijs leren. Verveling is dodelijk. Saaiere lessen, en leerkrachten die saaiheid als spijtige karaktertrek hebben, moeten verleden tijd zijn. Leerlingen, zo luidt het huidige devies, moeten voortdurend zien wat ze geleerd hebben en waarom ze iets leren, wat de waarde van het geleerde is. De leerlingen die vragen 'waarvoor hebben we dat nodig?' stellen een legitieme vraag, en een reactie zoals 'later als jullie groot zijn...' is niet meer van deze tijd. Schuldig verzuim. Naast de ontspanningswaarde, zo brengen de aanklagers in, is informatie over de gebruikswaarde en de mogelijkheid zelf te kiezen wat jonge mensen motiveert. Maar daar blijft de school dus in gebreke. Ze ontnemt jonge mensen die kansen. De school, zo stelt men dan, is in wezen conservatief: het gaat om de leerkracht – als vertegenwoordiger van de oude generatie – om het curriculum – als gekristalliseerde verwachtingen van de samenleving – om onderwijzen – als de geliefkoosde activiteit van het onderwijzend personeel. De school dus als de vaandeldrager van het immobilisme. Vandaar het pleidooi dat we tegenwoordig overal horen: wil de school een toekomst hebben dan moet ze inzetten op het creëren van een leeromgeving die de lerende, haar talenten en keuzes en het coachen centraal plaatst. De school van de toekomst omarmt mobiliteit en flexibiliteit, zo niet moet ze haar toekomst zoeken in een of ander onderwijsmuseum. Wij zullen echter aanvoeren dat het op school niet om welbevinden gaat, en dat het spreken in termen van (de)motivatie het jammerlijke symptoom is van een waanzinnig geworden school die aandacht verwacht met therapie, en interesse opwekken met behoeften bevredigen.

IV. Gebrek aan effectiviteit en inzetbaarheid

En dan een aanklacht voor het economisch tribunaal: de school toont een gebrek aan effectiviteit en heeft grote moeite met inzetbaarheid. Scholen slagen er maar niet in het tijdperk van de bureaucratie te overstijgen: het gaat niet om uitkomsten en concrete doelstellingen maar enkel om regels, procedures en uitvoeringsplannen. Als men zich niet verschuilt achter de ijzeren hand van een bureau, dan blijft de professionaliteit van het onderwijzend personeel – en liefst het beeld van de leraar-zonnekoning in zijn of haar klas – het alibi voor scholen om zich niet anders te organiseren, of liever nog, zo luidt de aanklacht, om zich gewoon niet bezig te houden met de organisatie van de school. Scholen zijn dus blind voor hun output, en voor een doelgerichte organisatie en coördinatie van hun activiteiten. Vandaar de onverbidelijke

stelling: scholen die ondanks alle wetenschappelijke evidentie blind *blijven* en dus niet leren dat er tussen scholen verschillen zijn in toegevoegde waarde, dat ze die toegevoegde waarde zelf in de hand hebben, dat schoolbeleid en schoolorganisatie hiertoe cruciaal zijn, en vooral ook dat dit hun maatschappelijke verantwoordelijkheid is, wel, die scholen mag een samenleving zonder veel schuldgevoel laten verdwijnen.

En wat is de output van scholen? Leerresultaten natuurlijk. En eventueel nog andere dingen die men op school beslist te produceren, zoals welbevinden. De verantwoordelijke school laat zich afrekenen op haar toegevoegde waarde, en uiteindelijk, op de mate waarin ze jonge mensen inzetbaar maakt. Waar het moet om gaan, is de productie van leerresultaten – bij voorkeur competenties – die leerlingen kunnen inzetten in een arbeidsomgeving, maar ook in een sociale, culturele en politieke omgeving. De aanklagers dromen daarbij ook van de verantwoordelijke leerkracht die zich op zijn of haar toegevoegde waarde laat afrekenen – en, als zij eerlijk is, laat verlonen. Maar over sommige wensdromen blijft het moeilijk spreken in het openbaar – voorlopig. En welke deugden ontberen scholen en leerkrachten: oog voor effectiviteit (het doel bereiken), voor efficiëntie (het doel snel of goedkoop bereiken) en voor performativiteit (met steeds minder steeds meer bereiken). Voor de radicale aanklagers is het duidelijk: al te vaak is een uitspraak zoals 'wij zijn een school en geen bedrijf' simpelweg de uitdrukking van een gebrek aan zakelijke verantwoordelijkheid en aan ondernemingszin. Vanuit deze zakelijke invalshoek is er weliswaar geen *principieel* probleem met de school. Maar als een niet-schoolse organisatie van leertrajecten zou blijken beter de gewenste leerresultaten en inzetbaarheid te produceren, dan moeten natuurlijk zakelijke beslissingen genomen worden. Wij zullen daartegen inbrengen dat een uitspraak zoals 'de school is geen bedrijf' een andere verantwoordelijkheid tot uitdrukking brengt: een verantwoordelijkheid – zelfs liefde – voor de jonge generatie als een *nieuwe* generatie.

V. De eis tot hervorming en de vaststelling van overbodigheid

In het licht van de aanklachten zal het niet verwonderlijk zijn dat velen vandaag pleiten voor al dan niet radicale hervormingen van de school. De school moet meer leerlinggericht zijn, vooral naar talentontwikkeling streven, meer aansluiten bij de arbeidsmarkt en de leefwereld om zo de leerlingen te motiveren, aandacht hebben voor het welbevinden van leerlingen, *evidence-based* onderwijs bieden dat effectiever is en daardoor daadwerkelijk kan bijdragen tot gelijke kansen. Dergelijke eisen worden gesteld vanuit het perspectief dat

de betekenis van de school uiteindelijk neerkomt op het optimaliseren van de (individuele) leerprestaties. Daarnaast vinden we echter ook almaar meer mensen die de school in ere willen herstellen: herscholingsbewegingen die in feite vooral een restauratieve houding aannemen en de 'klassieke' of 'traditionele' school weer willen installeren. Beide bewegingen – de hervormers en de restaurateurs – zien de school echter in de eerste plaats functioneel en ze bekommeren zich om de school als een middel dat tot een bepaald doel moet bijdragen (stimuleren van leren, talenten ontwikkelen, prestatiegerichtheid herstellen, gezag uitoefenen, waarden doorgeven, enzovoort). Ze hebben enkel oog voor kenmerken van dat middel vanuit het vooropgestelde doel of de vooraf geformuleerde verwachtingen. En ze staan dan ook niet stil bij wat de school tot school maakt. Ze stellen de vraag naar het doel en de functionaliteit van de school, maar negeren de vraag naar wat het typisch schoolse uitmaakt: wat doet de school uit zichzelf en waartoe dient ze uit zichzelf? Dat is echter precies de vraag die wij wensen op te nemen om onze verdediging op te baseren. Vooraf moeten we echter nog wijzen op twee recente ontwikkelingen die we kunnen vaststellen en die de discussie over de school misschien tot een achterhoedegevecht lijken te maken waar we verder geen tijd zouden moeten aan verspillen. Die twee ontwikkelingen stellen elk op eigen wijze de overbodigheid van de school aan de orde.

De eerste ontwikkeling betreft de invoering van de nieuwe kwalificatiestructuren als richtinggevende principes voor de organisatie van onderwijs in een tijdperk van levenslang en levensbreed leren. Als het gaat om leren, en leren neerkomt op het produceren van leerresultaten, als het produceren van leerresultaten een andere omschrijving is voor het omzetten van talenten in competenties, en als er talrijke informele en formele leertrajecten en leeromgevingen zijn die dit productieproces mogelijk maken, wat is dan (nog) de rol van de school? Een antwoord zou kunnen zijn: de school kent een waarmerk toe, het is een erkennings- en valideringsinstelling. Of anders nog: ze kent een kwalificatiebewijs toe aan geproduceerde leerresultaten en verworven competenties. En het is een overheid die haar die autoriteit geeft, en de kwalificatiefunctie legitimeert. De rol van de school beperkt zich in de feiten dan tot de naakte, maatschappelijke functie die onderwijssociologen al lang geleden hebben ontdekt. Anders gezegd: ze levert 'geldige' diploma's af. Maar is het reduceren van de school tot haar kwalificatiefunctie eigenlijk niet hetzelfde als zeggen dat ze overbodig is, tenzij ze een meerwaarde produceert? De Europese kwalificatiestructuur – die het mogelijk maakt om alle leerresultaten in te schalen volgens acht kwalificatieniveaus – geeft alleszins die boodschap. Dit Europese raamwerk ontkoppelt radicaal leerresultaten van het zogenaamde leerproces en van de leercontext. Het geeft op niet mis te verstane wijze de boodschap dat het schoolse onderwijs geen

monopolie heeft op leren en dus ook niet op het kwalificeren van de uitkomsten van leertrajecten: de leerresultaten of competenties tellen, niet waar of hoe iemand iets geleerd heeft. De institutionele (kwalificatie)macht van het schoolse onderwijs wordt er radicaal doorbroken. En elke poging van scholen om hun institutionele eigenheid te blijven opeisen is in deze logica slechts uitdrukking van brute machtspolitiek om een soort monopoliepositie te bestendigen of het marktvoordeel te vrijwaren. De Vlaamse kwalificatiestructuur bijvoorbeeld – gemodelleerd naar het Europese raamwerk – gaat zo ver (nog) niet en maakt een onderscheid tussen zogenaamde onderwijskwalificaties en beroepskwalificaties. Een beroepskwalificatie is een afgerond en ingeschaald geheel van competenties dat nodig is om een bepaald beroep uit te oefenen (te verwerven via onderwijs, maar ook daarbuiten), terwijl een onderwijskwalificatie verwijst naar een afgerond geheel van competenties (leerresultaten) om te participeren in de samenleving, om verdere studies aan te vatten of om een beroep uit te oefenen (enkel te verwerven in het onderwijs en door de overheid erkende instellingen). Op die manier – zo kan men zeggen – heeft de institutionele onderwijslobby haar slag thuisgehaald: bepaalde kwalificaties blijven gelinkt aan het leren binnen een instelling, en schools onderwijs behoudt haar kwalificatiefunctie. De vraag is echter of dit houdbaar is, en niet gewoon een toegift is om alles verteerbaar te maken. De prijs is immers dat scholen zich van meet af aan inschrijven in een uniform classificatiekader – met dezelfde munteenheid en centrale kwalificatiebank – voor onderwijs, de beroepswereld en tal van andere (formele en informele) leeromgevingen. Als ingeschaalde leerresultaten de basis vormen voor kwalificaties, en de school haar doelstellingen formuleert in termen van leerresultaten, op basis waarvan zou de school dan nog kunnen claimen dat het 'op school' om iets anders gaat? De school dus als een leeromgeving en aanbieder van leertrajecten naast andere, en aan haar om haar meerwaarde ten aanzien van andere leeromgevingen en -trajecten aan te tonen. De volgende stap in deze logica is: de school is niet noodzakelijk, totdat ze het tegendeel bewijst.

Maar voor we de verdediging van de school opnemen, is het nodig om kort in te gaan op nog een andere variant van de aantijging dat de school overbodig is: in het digitale tijdperk met virtuele leeromgevingen is de school, waar leren aan tijd en ruimte gebonden is, in de feiten niet meer nodig. Er doet zich, zo lezen we, een revolutie voor die vooral gevoed wordt door de nieuwe informatie- en communicatietechnologieën. Die maken het immers mogelijk dat de individuele lerende centraal komt te staan, dat leren perfect aansluit bij wisselende individuele behoeften, dat permanente evaluatie en monitoring het leerproces ondersteunen, dat leren *fun* wordt. Vandaag kan leren altijd en overal. Dat betekent dat de klas (als kern van de school die één

leerkracht voor een vaste tijd samenbrengt met een groep leerlingen die van hem of haar afhankelijk zijn) als communicatietechnologie, die passiviteit, verveling en veel mislukking meebracht, zelf niet langer nodig is. Zolang we leefden in een samenleving die relatief stabiel was, met dus ook stabiele eisen betreffende wat er te kennen en te kunnen viel, met een onderwerping aan autoriteiten, kon de school en vooral de klas haar vanzelfsprekende rol blijven spelen. Maar vandaag, zo zegt men, worden andere dingen gevraagd. De school en klassikaal onderwijs zijn in de huidige context overbodig geworden: het hele concept van curriculum en indeling op basis van leeftijd is een product van gedateerde manieren waarop kennis en kunde werden verspreid. De hele school is bepaald door primitieve technologieën uit het verleden. Het kunstmatige leren dat we school noemen was enkel nodig om kinderen dingen te leren kennen die ze niet op een natuurlijke wijze in hun leeromgeving konden verwerven. Als deze nood verdwijnt, zal ook de institutie van de school verdwijnen: het leren wordt opnieuw een 'natuurlijk' gebeuren, waar enkel nog het onderscheid tussen 'rijke' en 'arme' leeromgevingen van belang is. Adieu school!

Hoog tijd dus om het tegendeel te bewijzen. En het zal niet verbazen dat we daarvoor niet toegeven aan de chantage om het bewijs te leveren in termen van meerwaarde, leerresultaten en (onderwijs)kwalificaties. We willen proberen het eigene van de school aan te geven en daarmee willen we ook aanduiden waarom de school waarde heeft in zichzelf en het verdient omwille van zichzelf in stand te worden gehouden.

Wat is het schoolse?

Het kan vreemd klinken om de vraag naar het schoolse te stellen. Is het immers niet vanzelfsprekend dat de school de onderwijsinstelling is die de samenleving heeft uitgevonden om kinderen in te leiden in de wereld? En is het niet evident dat ze hen daartoe tracht uit te rusten met de kennis en het kunnen eigen aan een beroep, cultuur of maatschappij? Een uitrusten dat gebeurt op een specifieke manier: in een groep, met leerkrachten voor de klas en op basis van discipline en gehoorzaamheid. De school dus als de plaats die (op een specifieke wijze) voorbereidt op die samenleving en aanbiedt wat men allemaal moet leren om er een plaats in te vinden? Is het niet vanzelfsprekend dat het op school om leren gaat? Dat het gaat om een *initiatie* in het weten en kunnen en in de cultuur van een samenleving, of om een *socialisering* van jonge mensen? Dat die initiatie en socialisering op een bepaalde manier aanwezig zijn bij alle volkeren en in alle culturen? En dat de school er slechts de collectieve en meest economische vorm van is die nodig wordt wanneer de maatschappij complexer wordt? Dit is alleszins een gangbare en wijdverspreide opvatting. In tegenstelling echter tot deze opvatting, is het van groot belang er aan te herinneren dat de school een specifieke (politieke) *uitvinding* is van de Griekse *polis*, en dat de Griekse school ontstond als de aantasting van het privilege van aristocraten en ridders in het archaische Griekenland. In de Griekse school was het niet langer de herkomst, het juiste ras of de geschikte aard (of natuur), die maakte dat men behoorde tot de klasse van de goeden en de wijzen, maar werden goedheid en wijsheid losgekoppeld van herkomst, ras en aard (of natuur). De Griekse school stelde de archaische verbinding tussen een bepaalde gegevenheid (ras, aard, afkomst, ...) en geëigende bezigheden (zoals op het land werken, handel drijven of studeren en oefenen) buiten werking. In de school werd met andere woorden *vrije tijd*, dat wil zeggen: *niet-productieve tijd*, beschikbaar gesteld aan hen die daar volgens hun geboorte en hun plaats in de samenleving (hun 'stand') eigenlijk niet over konden beschikken. Of nog anders: wat de school deed, was een tijd en ruimte instellen die in zekere zin losstonden van de tijd en ruimte van de samenleving (Grieks: *polis*) én van de tijd en ruimte van het huis (Grieks: *oikos*). Daarom was het ook een egalitaire tijd en kan de uitvinding van de school omschreven worden als de democratisering van de *vrije tijd*.

Precies omwille van die democratisering en egalisering werd de school ook met groot misprijzen en vijandigheid bejegend door de geprivilegieerde elites.

Voor de elite, of zij die een ongelijke organisatie van de samenleving willen laten doorgaan als de natuurlijke toestand, is die democratisering van vrije tijd een doorn in het oog. Vandaar dat in de Griekse oudheid niet alleen de wortels liggen van de school, maar ook van een soort haat gericht naar de school. Of minstens van de aanhoudende poging om de school te temmen, dat wil zeggen om haar potentieel vernieuwende en zelfs revolutionaire karakter in te perken. Nog anders gezegd: er lijken, tot op de dag van vandaag, pogingen ondernomen te worden om school als 'vrije tijd' tussen gezin enerzijds en samenleving en overheid anderzijds klem te zetten. De school moet bijvoorbeeld een tweede opvoedingsmilieu zijn, en als instelling voldoende aansluiten bij het eerste opvoedingsmilieu van het gezin, zo heet dat dan. Ofwel, als een andere variant van het temmen van de school: de school moet functioneel zijn voor de samenleving, meritocratisch selecteren en zo voorbereiden op de arbeidsmarkt, en goede burgers afleveren. Wat vaak gebeurde en gebeurt, is eigenlijk het typisch schoolse – we komen daar meteen op terug – uit de school halen. De lange geschiedenis van de school kunnen we inderdaad ook lezen als de geschiedenis van telkens hernieuwde pogingen om de school van haar schoolse karakter te beroven, als pogingen om te ontscholen – pogingen die dus veel verder teruggaan in de tijd dan wat zelfverklaarde ontscholen in de jaren zeventig van de vorige eeuw beoogden. Het gaat om aanvallen tegen de school vanuit de poging om precies de vrije tijd die er vorm krijgt terug productief te maken en de democratisering en egalisering een halt toe te roepen. Wat we hiermee willen beklemtonen is dat we deze getemde versies van de school (dat wil zeggen: de productieve, aristocratische of meritocratische school) niet mogen verwarren met waar het in 'school' en op 'school' echt om gaat: vrije tijd. Wat we meestal zien als 'school' is in feite al een (geheel of ten dele) ontschoolde school.

Wij willen het begrip school hier dus reserveren voor de uitvinding van een specifieke *vormgeving* van *vrije of niet-productieve, onbestemde tijd* waarover men daarbuiten niet kan beschikken. De tijd daarbuiten – thuis, op de arbeidsmarkt – was en is immers veelal in verschillende opzichten 'bezet'. Vrije tijd begrijpen we hier echter niet als wat we vandaag zien als een soort ontspanningstijd. Die tijd is immers grotendeels zelf tot een productieve tijd gemaakt en de grondstof geworden voor een eigen economische sfeer. Zo wordt ook ontspanning heel vaak als nuttig gezien: we hernieuwen onze energie of de activiteiten die we erbij ontplooien zijn bron van allerlei bijkomende competenties. De vrijetijdsindustrie is bovendien één van de belangrijkste economische sectoren.

De school daarentegen verschijnt als de concrete materialisatie en verruimtelijking van de tijd die schoolkinderen letterlijk wegnam of losmaakte uit de (ongelijke) sociale en economische orde (de orde van het gezin, maar ook de

orde van de samenleving als geheel) en liet participeren aan de luxe van een egalitaire tijd. Het was de Griekse school die een concrete vorm gaf aan dit soort tijd. Dat betekent dat het die vormgeving van de vrije tijd is, en bijvoorbeeld niet kennisoverdracht of talentontwikkeling, die de sociale conditie van schoolkinderen veranderde. Het is precies de schoolse vormgeving die het mogelijk maakt jonge mensen los te koppelen van de bezette tijd van het huis of de *oikos* (de oiko-nomie) en de stad/staat of *polis* (de poli-tiek). De school geeft vorm aan vrij-gemaakte-tijd, waarin zij die erin vertoeven letterlijk buiten de wetmatigheden en de daarmee verbonden (ongelijke) posities van de sociale orde (de economie en de politiek) gesteld zijn. En het is deze vormgeving van de vrije tijd die de overeenkomst vormt tussen de school van vrije Atheners en de bonte verzameling van schoolse instituten (colleges, lycea, athenea, technische scholen, beroepsscholen, ...) van onze tijd. In wat volgt willen we echter niet ingaan op de rijke geschiedenis van die schoolvorm, maar stilstaan bij enkele van haar kenmerken en hun werking.

VI. Een kwestie van opheffing (of vrij-maken, los-maken, tussen-haakjes-zetten)

SCHOOLVOORBEELD

De wekker gaat af, de klok begint te tikken. Een snelle boterham, rugzak in de aanslag. De tijd tot aan de schoolbel is bezet: de deur dichttrekken, rennen naar de bushalte, net op tijd, opeengepakt de haltes tellen, uitstappen, rustig om dan toch te versnellen, lotgenoten tegenkomen en vertragen want net op tijd. De schoolpoort als drempel tot een nieuwe wereld. In de gangen mag niet gelopen worden. Even rust. In de klas is het niet stil maar wordt het stil, moet het stil worden. De bel herinnert ons daaraan, en de schelle stem van De Lange, leraar wiskunde, schiet te hulp voor zij die een kort geheugen hebben. Voor ons allemaal dus. Hij begint zijn les met een onnozele anekdote, zoals hij altijd zijn les begint. Vandaag over een of ander wiskundig genie. Alsof hij voor ons de schok van de derdegraadsvergelijking die daarna op het bord verschijnt niet te groot wil maken. Eerlijk – list of niet – hij slaagt erin. Ik waan me even in zijn wiskundig universum, als een vreemde in de wereld van de onbekenden die smeken om gekend te worden. Een tweede vergelijking op het bord. Een oefening. We krijgen de tijd om er zelf mee aan de slag te gaan. Een collegiale zucht, iedereen begint eraan, de tijd is om, iemand durft meer tijd te vragen, hij geeft ons meer tijd. Ik ben klaar, kijk rond en vraag me af of De Lange thuis ook leerkracht is. Arme kinderen, arme vrouw. Zou hij ook een echte job hebben? De tijd is om.

Denken we aan de eerste schooldag – ouders die aarzelend hun kinderen tot aan de schoolpoort brengen, even meegaan, ze loslaten. Jonge mensen die het gezin verlaten. Er is een drempel, en die drempel wordt vandaag vaak gezien als de oorzaak van een haast traumatische ervaring. Vandaar het pleidooi die drempel zo laag mogelijk te maken. Maar is het niet zo dat precies die drempel ook een loslaten mogelijk maakt? Het mogelijk maakt dat jonge mensen een andere wereld betreden, en ophouden in eerste instantie zoon en dochter te zijn? Hoe kunnen ze anders het gezin, hun huis of thuis verlaten? Heel eenvoudig betekent dit dat de school mensen bijvoorbeeld de kans geeft om (tijdelijk, voor even) hun verleden en familieachtergrond achterwege te laten, en inderdaad, scholier te worden zoals alle anderen. Of dat bijvoorbeeld de ziekenhuisschool maakt dat kinderen ophouden in eerste instantie patiënt te zijn en hun de kans geeft hun ziek-zijn (even) te vergeten. Zoals de leerkrachten van zo'n school vertellen, 'werkt' deze school tot de laatste dag ook voor patiëntjes die terminaal zijn. En wat de school volgens hen doet, is zeggen: "Ginds zijn ze patiënt, hier zijn ze leerling, laat het ziek-zijn maar

daar.² Wat de school doet, is tijd maken waarin kinderen de behoeften en wetmatigheden van dat wat hun dagelijkse leven bezet (de ziekte) achterwege kunnen laten.

Een soortgelijke 'opheffing' van de gewone tijd is er tevens aan de kant van de leerkracht en aan de kant van de leerstof. Leerkracht-zijn is een beroep dat eigenlijk geen serieus beroep is. De leerkracht staat gedeeltelijk buiten de samenleving, of liever, het is iemand die werkt in een niet-productieve, of tenminste niet onmiddellijk productieve wereld. Veel van de gangbare eisen die aan professionals gesteld worden – met betrekking tot productiviteit, verantwoording, en natuurlijk vakantie – zijn niet op haar van toepassing. Je zou kunnen zeggen dat leerkracht-zijn van meet af aan een soort van vrij-gesteld zijn impliceert. Leerkrachten werken niet op het ritme van de productieve wereld. Ook kennis en vaardigheden die op school geleerd worden hebben enerzijds wel een duidelijke band met de wereld, ze zijn ervan afgeleid, maar ze vallen er anderzijds niet mee samen. Zodra kennis en vaardigheden de school worden binnengebracht worden ze leerstof, en in zekere zin losgemaakt van dagelijkse toepassingen. Natuurlijk kan het op school gaan over toepassingen, maar eerst nadat die kennis en vaardigheden als leerstof aan bod komen. Kennis en vaardigheden worden vrij-gemaakt, dat wil zeggen: losgemaakt van het gangbare, maatschappelijke gebruik ervan, van het gebruik dat men geëigend vindt.³ In die zin is leerstof steeds ont-eigende kennis, het gaat om ont-eigende vaardigheden. Of nog anders gesteld: wat in een school aan bod komt, is niet langer in handen van één specifieke maatschappelijke groep of generatie, er is niet langer sprake van een toe-eigening, het is uit de gewone circulatie gehaald, vrij-gemaakt.

Deze voorbeelden brengen ons tot een eerste aspect van de schoolse vormgeving: het maken van school impliceert een 'opheffing'. De behoeften, taken en rollen die vasthangen aan specifieke plaatsen zoals het gezin, het bedrijf, de sportclub, het café, het ziekenhuis worden buiten werking gesteld. Wat voorgeschreven of verwacht wordt op een bepaalde plaats of in een concrete context wordt op school opgeheven. Deze opheffing is echter geen vernietiging. Iets opheffen betekent dat iets (tijdelijk) buiten werking wordt gesteld, of anders nog, uit productie wordt genomen, wordt vrijgemaakt. Het is een daad van deprivatisering, dat wil zeggen: ont-eigening. Het gaat op school niet om tijd die in het teken staat van productie, investering, functionaliteit

-
2. 'Voortdoen met het normale, dat geeft deze kinderen kracht', *De Morgen*, 10 september 2011, p. 6.
 3. Voor wat gangbaar en gebruikelijk is, en voor iets bepaalds geschikt wordt geacht, zullen we in wat volgt inderdaad vaak ook de term 'geëigend' hanteren. Het heeft dan de betekenis dat iets (een kennen of kunnen) op een bepaalde manier toegeëigend of bestemd is.

of ontspanning. Integendeel, dat soort van tijd wordt er precies opgeheven. Meer algemeen kunnen we dus zeggen dat de schoolse tijd vrij-gemaakte tijd is en geen productieve tijd.

Hiermee willen we niet zeggen dat deze 'opheffing' dat is wat er vandaag effectief in het onderwijs gebeurt. Integendeel, het lijkt vandaag om het omgekeerde te gaan. Zo is er bijvoorbeeld voortdurend de tendens om scholieren vast te pinnen op hun sociale en culturele achtergrond, om van de leerkracht een echte professional te maken, om haar de eisen van de productiviteit te leren kennen of om de leerstof meer relevant te maken. Zoals we later zullen toelichten, komen deze tendensen misschien eerder voort uit een angst voor die 'opheffing', en zijn ze een poging de schoolse tijd te temmen.

Wij denken dat de zeer concrete vormgeving van de school een belangrijke rol kan spelen in de mogelijkheid om het gewicht van de sociale orde op te heffen, om *vrije tijd* te maken. De specifieke vorm van klaslokalen en speelplaatsen stelt op zijn minst de mogelijkheid in om letterlijk *gescheiden te worden* van de tijd en ruimte van het huis, de samenleving of de arbeid, en de wetmatigheden die daar gelden. Niet alleen de gebouwde vorm van bijvoorbeeld het klaslokaal (de aanwezigheid van een leraar, het bord, de schikking van de banken die toelaten daar iets op te leggen, te schrijven enzovoort) maar ook allerhande werkvormen en instrumenten stellen de mogelijkheid tot zo een scheiding in. Uiteraard speelt ook de leerkracht daarbij een belangrijke rol.

In zijn in dit opzicht zeer instructieve boek *Schoolpijn* drukt Daniel Pennac deze opheffing uit door te zeggen dat de leerkracht in de klas (tenminste als ze als leerkracht en klas 'werkt') de leerlingen *in de tegenwoordige tijd* trekt, in het heden.⁴ *Schoolpijn* is het literaire verslag waarin Pennac zijn eigen eindeloze wedervaren als schoolmoeë, gedemotiveerde, slechtste leerling van de klas verhaalt, evenals zijn (nadien toch geslaagde) loopbaan als leerkracht Frans die in de scholen van de Franse voorsteden voortdurend geconfronteerd werd met het soort leerling dat hij vroeger zelf was. Zijn verslag bevat zeer precieze aanwijzingen over het vermogen van de school en de leerkracht om leerlingen te 'bevrijden', dat wil zeggen: hen los te maken van het verleden (dat hen belast, of hen vastpint op (on)bekwaamheden/talenten) en de toekomst (die ze ofwel niet hebben, ofwel al voorbestemd is) en dus hun 'effect' tijdelijk op te heffen. Ze laten jonge mensen op zichzelf verschijnen, los van de context (afkomst, intelligentie, talenten, ...) die hen steeds verbindt met een bepaalde plek (speciaal traject, speciale klas, ...). Pennac drukt dit uit door te zeggen dat de leerkracht ervoor moet zorgen dat er iedere les "een wekker afgaat" die leerlingen doet loskomen van wat hij het "magische denken" noemt, het

4. Pennac, D. (2008). *Schoolpijn*. Amsterdam: Meulenhoff.

denken dat hen “gevangen houdt in sprookjes”, dat hen doet zeggen: ‘ik kan niks’, ‘het wordt toch niks’, ‘ik hoef het zelfs niet te proberen’, dat hen doet zeggen dat ze onbekwaam zijn. Maar het doet hen ook loskomen van het omgekeerde sprookje: ‘dat moet ik doen’, ‘dat hoort’, ‘dat is nu eenmaal mijn talent’, ‘dat past bij mij’, ...

“Misschien is dat onderwijzen: afrekenen met het magische denken, proberen te zorgen dat er iedere les een wekker afgaat waardoor ze weer bij hun positieven komen. (...) O, ik weet heel goed hoe ergerlijk dit soort uitspraken kunnen zijn voor al die leraren die de moeilijkste klassen uit de buitenwijken van deze tijd voor hun rekening nemen. De lichtheid van die woorden tegenover het gewicht van sociologische, politieke, economische en aan familie en cultuur gerelateerde factoren, zeker... Toch speelt het magische denken een niet te verwaarlozen rol bij de hardnekkigheid waarmee slechte leerlingen ineengedoken op de bodem van hun waardeloosheid blijven zitten. Dat is iets van alle tijden en alle milieus.”⁵

“Onze ‘slechte leerlingen’ (leerlingen die de naam hebben dat het nooit iets met ze zou worden) komen nooit alléén naar school. Er komt een ui de klas binnen: een aantal lagen verdriet, angst, ongerustheid, rancune, boosheid, onbevredigde behoeften, een woeste onverschilligheid, en dat alles tegen de achtergrond van een verleden vol schaamte, een heden dat weinig goeds te bieden heeft, en een verloren toekomst. Zie ze komen, met hun lichamen in wording en hun familie in hun rugzakken. De les kan pas beginnen als de last op de grond staat en de ui gepeld is. Het is moeilijk uit te leggen, maar één enkele blik of een vriendelijk woord volstaan vaak al, een woord van een vertrouwenwekkende, stabiele volwassene waar je van op aan kunt, om de pijn te laten verdwijnen, de gemoederen te verlichten, ze in de tegenwoordige tijd te trekken. Natuurlijk zal de heilzame werking slechts tijdelijk zijn, de ui zal aan het einde van de les weer dichtgevouwen zijn, en waarschijnlijk moeten we de volgende dag weer opnieuw beginnen. Maar dat hoort bij leraar zijn: steeds opnieuw beginnen tot we als leraar uit beeld moeten stappen.”⁶

De school is dan de tijd en ruimte waar leerlingen het gewicht van allerhande sociologische, economische, maar ook aan familie en cultuur gerelateerde wetmatigheden en verwachtingen kunnen loslaten. Vormgeven aan de school of *school maken* heeft met andere woorden iets te maken met een soort lichtheid of met de opheffing van het gewicht van dit soort wetmatigheden. Bijvoorbeeld: de wetmatigheden die uitleggen waarom iemand – en de hele familie of groep – op een bepaalde trede op de sociale ladder staat. Bijvoor-

5. Ibid., p. 124.

6. Ibid., pp. 46-47.

beeld: de wet die uitlegt dat kinderen uit de voorsteden of andere milieus niet geïnteresseerd zijn in wiskunde, of dat leerlingen uit het beroepsonderwijs niet geïnteresseerd zijn in schilderkunst, of zonen van industriëlen niet in kookkunst. Wat we willen beklemtonen is dat door die opheffing kinderen op school kunnen verschijnen als leerlingen (of beter nog: als scholieren), volwassenen als leerkrachten en de kennis en vaardigheden die in de samenleving van belang zijn als leerstof. Het is door die opheffing en het maken van vrije tijd dat de schoolse vormgeving van meet af aan gelijkheid instelt. Dat betekent echter niet dat we de school zien als een instantie die ervoor zorgt dat iedereen uiteindelijk hetzelfde kent en kan, of alles kent en kan. De school maakt gelijk in zoverre ze precies vrije tijd maakt en dat wil hier zeggen: in zoverre ze het verleden en de toekomst tijdelijk opheft of uitstelt en daarmee een bres vormt die de lineaire tijd doorbreekt. De lineaire tijd is de tijd van oorzaken en gevolgen: ‘je bent dit, dus je moet dat’, ‘je kan dit, dus je hoort daar’, ‘dit is later levensnoodzakelijk, dus dit is de juiste keuze en dat de geschikte leerstof’. Het doorbreken van deze tijd en deze logica komt neer op het volgende: de school trekt jonge mensen in de tegenwoordige tijd, en bevrijdt hen van de mogelijke last van hun verleden en de mogelijke druk van een uitgestippelde (of al verloren), bestemde toekomst.

School als kwestie van opheffing betekent echter niet enkel dat de tijd (verleden en toekomst) tijdelijk buiten werking wordt gesteld, maar ook dat verwachtingen, behoeften, functies en taken verbonden met een ruimte worden opgeheven. De schoolse ruimte is wat dat betreft open, niets ligt vast. Vandaar dat die ruimte niet verwijst naar een plaats van passage of overgang (van verleden naar heden), en ook niet naar een ruimte van initiatie of socialisatie (van het gezin naar de samenleving). De school moeten we eerder zien als een soort zuiver medium of midden. De school is een middel zonder doel of vastgelegde bestemming. Neem het voorbeeld van de zwemmer die een brede rivier probeert over te steken.⁷ Natuurlijk kan het lijken alsof hij eenvoudigweg zwemt van de ene oever naar de andere (bijvoorbeeld van het land van de onwetendheid naar het land van de kennis). Maar dat zou betekenen dat de rivier zelf niets betekent, een soort medium is zonder enige dimensie, een lege ruimte, zoals wanneer we door de lucht springen. De zwemmer zal natuurlijk in een andere wereld aankomen, maar belangrijker is de ruimte tussen de oevers, het midden, een plaats die alle richtingen in zich opneemt. Het is een soort ‘midden-plaats’ die zelf geen oriëntatie of bestemming heeft, maar precies alle oriëntaties en richtingen mogelijk maakt. Misschien is school een ander woord voor deze ‘midden-plaats’ waarin leerkrachten jonge mensen in de tegenwoordige tijd trekken.

7. Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

VII. Een kwestie van profanatie (of iets staat ter beschikking, wordt publiek of gemeen goed)

SCHOOLVOORBEELD

Automotoren en half gedemonteerde auto's staan uitgesteld als in een museum. Maar het is geen automuseum, het is een werkplaats, een atelier. Een soort garage, maar dan zonder lastige en ongeduldige klanten. Die dingen hebben geen eigenaar, ze staan er gewoon, voor iedereen. Niet de allernieuwste motoren en modellen – het gaat om de essentie. Montage, demontage in zijn meest zuivere vorm. En onderhoud en kleine herstellingen. Over de prijs wordt niet gesproken. Niet nu, niet hier. Het moet juist zijn, met oog voor detail, kennis ook, vooral inzicht. Geen mechanisch inzicht, maar inzicht in de mechanica. En de elektronica. Alleen die naakte automotor lijkt dat inzicht te kunnen geven, als een naakt model waarrond de leraar zijn leerlingen verzamelt. Alsof het ding verlangt om bekeken te worden, bewonderd, maar ook voorzichtig gedemonteerd, en zorgvuldig hersteld. Niet zozeer de leraar, maar die automotor vraagt om vaardigheid, en het is alsof de uitgestalde motoren zich hebben opgeofferd voor het oefenen van die vaardigheden. Ze maken tijd, geven tijd – en de leraar zorgt dat leerlingen die tijd gebruiken. Voor het oefenen van de ogen, handen en het hoofd. Een vaardige hand, geofende blik, het hoofd erbij – de mechanica moet in de vingers zitten. Het is allemaal net echt, maar gelukkig niet helemaal. Want dan zou er geen tijd meer zijn voor studie en oefening, en dus voor fouten en nieuwe inzichten.

Een eenvoudig voorbeeld: het bord, de schoolbank. Natuurlijk, voor velen zijn het schoolbord en de schoolbank bij uitstek de artefacten van het klassieke onderwijs: wapens in het disciplineren van jonge mensen, architectuur ten dienste van de pure kennisoverdracht, symbolen van de autoritaire leerkracht. Ongetwijfeld hebben ze vaak op die manier gefunctioneerd. Maar toont het niet ook op een sprekende manier iets van het typisch schoolse? Het schoolbord dat toelaat dat er zich voor leerlingen een wereld toont, en leerlingen die er letterlijk bij gaan zitten. Of de leerkracht die met zijn stem, gebaren en aanwezigheid iets uit de wereld in de klas tevoorschijn tovert. Die dat iets niet alleen ter kennis geeft maar tot leven wekt, en maakt dat je als leerling niet anders kunt dan kijken en luisteren. Het gaat om de misschien eerder zeldzame, maar steeds weer magische momenten waarop leerlingen en leerkracht weggevoerd worden door leerstof die (aan)spreekt. Dat betekent enerzijds dat de samenleving op een bepaalde wijze buiten wordt gehouden – de deur gaat dicht,⁸ er wordt stilte

8. Cornelissen, G. (2010). The public role of teaching: To keep the door closed. In M. Simons & J. Masschelein (Eds.), *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy* (pp. 15-30). Oxford: Wiley-Blackwell.

en aandacht gevraagd. Maar anderzijds wordt er ook iets binnengebracht: een schema op het bord, een boek op de schoolbank, voorgelezen woorden. Leerlingen worden uit hun leefwereld getrokken, en betreden een nieuwe wereld. Dus aan de ene kant is er die opheffing, dat wil zeggen: het vrij maken van, buiten werking stellen of bevrijden. Maar anderzijds – als de keerzijde – is er een positieve beweging: de school als tegenwoordige tijd en middenplaats maakt iets mogelijk, een vrijheid om... Hiervoor willen we de term 'profanatie' introduceren.

Een profane tijd en plaats, maar ook profane dingen, verwijzen naar iets dat is losgemaakt van het reguliere gebruik, niet langer heilig is of door een specifieke betekenis bezet is, en dus iets in de wereld dat toegankelijk is voor iedereen en (terug) betekenis kan krijgen. Iets dat in deze algemene (niet-religieuze) zin ontheiligd is of gedeprivatiseerd (onteigend), wordt met andere woorden publiek. Kennis bijvoorbeeld, maar ook vaardigheden, die een bepaalde functie hebben in de samenleving, worden vrijgemaakt en worden toegankelijk voor publiek gebruik. Leerstof heeft precies die profane eigenschap; het kennen en kunnen is losgekoppeld van hoe de oude generatie er in de productieve tijd mee omgaat, maar *nog niet* toegeëigend door de tegenwoordigers van de jonge generatie. Belangrijk is hier dat precies tegenover deze publieke dingen – dus open voor vrij gebruik en dat betekent ook nieuw gebruik – de jonge generatie de gelegenheid krijgt zich te ervaren als een nieuwe generatie. De typisch schoolse ervaring – de ervaring die door de school dus mogelijk wordt gemaakt – is precies die confrontatie met publieke dingen, vrij voor nieuw gebruik. Het wiskundig bewijs dat als het ware uit de wereld wordt gehaald en uitgeschreven op het schoolbord wordt uitgesteld. Of de tekst die op de schoolbank ligt. Dat schoolbord of die bank is dan niet in de eerste plaats een instrument voor de disciplineren van jonge mensen zoals de gangbare kritiek het vaak ziet. Het is een plaats die het mogelijk maakt dat dingen op zichzelf komen te staan, los- en vrijgemaakt van het reguliere gebruik, en dat ze publiek ter beschikking staan. Om die reden betekent school altijd ook kennis omwille van de kennis, en dit kunnen we *studie* noemen. De taal of wiskunde komt op zichzelf te staan, de maatschappelijke inbedding wordt opgeheven, en daardoor worden ze voorwerp van studeren. Of vaardigheden omwille van de vaardigheden, wat we *oefening* kunnen noemen. School staat dan voor de plaats en tijd om te studeren en te oefenen – schoolse activiteiten die op zichzelf een betekenis en waarde hebben. Maar dat betekent niet dat school, als een soort ivoren toren of eiland, verwijst naar een tijd of plaats buiten de samenleving. Wat in school aan bod komt, is geworteld in de samenleving, in het alledaagse, maar er is die eenvoudige en tegelijkertijd verregaande handeling van (tijdelijke) opheffing en profanatie. We richten onze aandacht op de wiskunde omwille van de wiskunde, de taal

omwille van de taal, het koken omwille van het koken, de houtbewerking omwille van de houtbewerking. Zó bereken je een gemiddelde, zó wordt in het Nederlands vervoegd, zó maken we soep of een deur. Maar dat gebeurt los van een *onmiddellijk* daarmee te bereiken doel. Voorbeelden van onmiddellijke doelen zijn: dat gemiddelde moet die klant een zicht geven op zijn te verwachten interessen, je gebruikt correct geschreven Nederlands om een klacht neer te leggen tegen je huisbaas, die soep moet aan tafel 7 worden geserveerd, die deur moet in het huis op de Boudewijnlaan worden gemonteerd. Aspecten hiervan kunnen natuurlijk aan bod komen, maar als oefening en studie. Wat telkens opgeheven wordt, is de 'economie' van die vaardigheden en kennis, de redenen en objectieven waarvan ze doordrongen zijn in de gewone tijd.

Het is dus van belang te onderlijnen, zoals ook Pennac voortdurend aangeeft, dat het maken van schoolse tijd (vrije tijd) samengaat met het feit dat in de school steeds *iets* op tafel wordt gelegd. Volgens Pennac gaat het in de school niet om individuele behoeften: dat valt buiten de stof. Het gaat erom bij de les te zijn, bezig te zijn met *iets*, aanwezig te zijn bij *iets*. We moeten ons beperken, zo stelt Pennac, tot de stof en de spelregels die het oefenen van de stof ons oplegt. Op die manier wordt iets uit de samenleving in het *spel* gebracht of tot *spel* gemaakt. Dat vinden we terug in het Latijnse woord voor school, *ludus*, dat ook spel betekent. In een bepaalde zin is de school inderdaad de *speelruimte* van de samenleving. Wat de school doet, is steeds iets in het *spel* brengen of iets tot *spel* maken. Dat wil niet zeggen dat de school geen ernst kent, of geen regels kent. Integendeel. Het wil zeggen dat die ernst of spelregels niet langer zijn afgeleid van de sociale orde en het gewicht van haar wetmatigheden, maar afgeleid zijn van dat *iets* uit de wereld zelf – een tekst, een wiskundige figuur of een handeling zoals vijlen of zagen – *iets* dat op een of andere manier waardevol is. Zo vraagt het bestuderen van een tekst bepaalde spelregels of discipline, net zoals dat het geval is voor wie bezig is met schrijven of houtbewerking. Van belang daarbij is dat precies doordat *iets* tot *spel* wordt gemaakt het tegelijk uit handen wordt gegeven. Dat wil zeggen dat dit *iets* (een tekst, een handeling) wordt aangeboden, maar tegelijk ook los komt te staan van de functie en betekenissen die het in de sociale orde heeft. *Iets* kan op zichzelf verschijnen, als object van studie of oefening, los van het geëigende gebruik (thuis of in de maatschappij, buiten de school). Dat iets object van studie of oefening wordt, wil zeggen dat het onze aandacht vraagt, dat het ons uitnodigt ons ermee in te laten, los van de vraag hoe dat kan ingezet worden.

Dat de school de *speelruimte* van de samenleving is, komt misschien het duidelijkst tot uiting op die plaatsen waar iets van de wereld van de arbeid wordt opgenomen zonder onmiddellijk in relatie te staan tot productie. Dat

zien we onder andere in het technisch en beroepsonderwijs: het werken aan een automotor, het maken van een raamkozijn. Dat is waardevol, maar niet onmiddellijk in functie van het productieve leven: de auto moet niet afgeleverd worden, het raamkozijn niet verkocht. De school is dan de plaats waar werken 'niet echt' is. Dat wil zeggen dat het getransformeerd wordt tot een oefening die, net als een *spel*, slechts om zichzelf wordt geoefend, maar wel discipline vraagt. Natuurlijk wordt dit vandaag – wanneer men levensechte leeromgevingen of werkplekieren tot norm verheft, en competentiegerichtheid tot nieuwe oriëntatie van de school verklaart – veelal negatief beoordeeld door te zeggen dat wat in de school gebeurt vaak 'niet echt', of 'niet werkelijk' is. En men voegt er vaak aan toe dat men eigenlijk beter een vak leert buiten de school. In plaats van schooljongens, zo zegt men dan vaak, willen we leerjongens (en -meisjes), wat wil zeggen dat het leren van een vak onmiddellijk in relatie moet staan tot de realistische productie of het geëigend gebruik. Maar er is volgens ons een wezenlijk verschil tussen schooljongens en leerjongens – de schoolse vormgeving doet iets, en maakt dat het om oefening of studie kan en mag gaan. De school is dus geen leerplaats voor leerjongens, maar de plaats waar *iets* – bijvoorbeeld een tekst, een motor, een bepaalde bewerking of de behandeling van hout – werkelijk los komt te staan van zijn geëigende gebruik en dus ook van de functie en betekenis die thuis of in de maatschappij verbonden is met dat *iets*. Het in het spel brengen van iets, *er leerstof van maken*, is nodig om er zich in oefening en studie op toe te leggen. Verder zullen we aangeven dat iets tot spel maken, of iets losmaken van zijn geëigend gebruik, precies de voorwaarde is om de school te kunnen denken als 'begin-situatie', als situatie waarin kinderen of jongeren letterlijk met iets kunnen beginnen. Eerst willen we echter nog iets zeggen over de wijze waarop profanatie en opheffing maken dat op school de wereld ontsloten wordt en dat het er om aandacht en interesse, en niet om motivatie, gaat.

VIII. Een kwestie van aandacht en wereld (of ontsluiten, interesseren, tot leven wekken, vormen)

SCHOOLVOORBEELD

Ze had die dieren al vaker gezien. Ze kende er ook een aantal bij naam. De kat en de hond natuurlijk – die liepen thuis rond. Maar ook vogels. Ze wist een mus van een mees te onderscheiden, en de merel van een kraai. En natuurlijk alle dieren van de boerderij. Maar ze stond er nooit bij stil. Dat was gewoon zo, dat hoorde ook voor iemand van haar leeftijd. Vanzelfsprekend. Tot dat ene moment. Een les met alleen maar prenten. Geen foto's, geen filmpjes. Mooie prenten die de klas omtoverden tot een dierentuin, maar dan zonder kooien en tralies. En de stem van de lerares die de aandacht trok omdat ze die prenten liet spreken. Vogels kregen een snavel, en de snavel een vorm, en de vorm sprak over de voeding: insectenetters, zaadeters, viseters, ... Ze werd de dierenwereld ingetrokken, het werd allemaal echt. Wat vanzelfsprekend was, werd vreemd en sprak aan. De vogels begonnen opnieuw te spreken, en zij kon er plots op een andere manier over spreken. Dat sommige vogels wegtrekken, en andere blijven. Dat een kiwi ook een vogel is, een loopvogel uit Nieuw-Zeeland. Dat vogels kunnen uitsterven. Ze leerde de dodo kennen. En dit in een klas, met gesloten deur, zittend op haar stoel. Een wereld die ze niet kende. Ze had er nooit aandacht voor gehad. Een wereld die haast uit het niets tevoorschijn werd getoverd door magische prenten en een betoverende stem. Ze wist niet wat haar het meest verwonderde: die nieuwe wereld die zich had geopenbaard of de groeiende interesse die ze bij zichzelf ontdekte. Het deed er niet toe. Ze ging die dag op een andere manier, als iemand anders naar huis.

Herhaaldelijk werd de school aangeklaagd voor wereldvreemdheid. En hiermee bedoelde men dan dat het op school niet gaat om wat van belang is in de samenleving, dat het om verouderde of steriele kennis en vaardigheden gaat, dat leerkrachten zich te veel bezighouden met details en academische schoonspraak. We willen daartegen inbrengen dat de profanatie en opheffing het mogelijk maken dat op school *wereld* wordt ontsloten. Het gaat er precies om de wereld (en niet om de individuele leerbehoeften of talenten). Maar dit is natuurlijk niet hetzelfde als wat de aanklagers onder wereld verstaan. Zij hebben het veelal over toepasbaarheid, inzetbaarheid, relevantie, concreetheid, competentie en opbrengst, en ze veronderstellen daarbij dat 'de samenleving', 'de cultuur' of 'de arbeidsmarkt' hiervoor de uiteindelijke toetssteen kunnen en moeten vormen. Wij durven hier aanvoeren dat precies deze entiteiten meer dan wat ook fictief zijn. Weten we eigenlijk wat 'de samenleving' verwacht en wat bruikbaar is (en we hebben het dan nog niet over de zogenaamde snel veranderende samenleving)? Worden de modieuze

lijsten van competenties niet bij uitstek hersenschimmen die elke band met een concrete realiteit verliezen? Is het voorhouden van praktische relevantie en bruikbaarheid aan jonge mensen niet bij uitstek een pretentieuze claim, misleidend, ja zelfs bedrog? Hiermee willen we niet zeggen dat competenties, praktijken in de samenleving of de arbeidsmarkt van geen tel zijn. Maar ook al vormen ze de leidraad of het oriëntatiepunt, de school doet iets anders. De school staat niet los van de samenleving, maar er is die typisch schoolse opheffing en profanatie waardoor precies op school de wereld wordt ontsloten.

In *Nachttrein naar Lissabon*, een roman van Pascal Mercier haalt de hoofdfiguur, Gregorius, zelf een leerkracht, op een bepaald moment herinneringen op aan zijn leerkracht Grieks. Wat hij hier schrijft, zou echter evengoed over een leerkracht talen, wiskunde, aardrijkskunde of houtbewerking kunnen gaan:

“De middag begon met Grieks. Het was de rector die les gaf. (...) Hij had het prachtigste Griekse handschrift dat je kon bedenken, hij schilderde praktisch de letters, en vooral de rondingen – zoals in de omega of de theta, of wanneer hij de eta van een lus voorzag – waren pure kalligrafieën. Hij hield van het Grieks. Maar hij houdt er op de verkeerde manier van, dacht Gregorius achter in de klas. De manier waarop hij ervan hield had iets ijdels. Het lag er niet aan dat hij de woorden celebreerde. Als het dat was geweest, had het Gregorius bevallen. Maar als die man virtuoos de meest obscure en moeilijkste werkvormen opschreef, celebreerde hij niet de woorden, maar zichzelf als iemand die ze kende. De woorden werden daardoor ornamenten waarmee hij zichzelf tooide, ze veranderden in iets dat verwant was met zijn gespikkelde vlinderdas, die hij jaar in jaar uit droeg. Ze vloeiden uit zijn schrijvende hand met de zegelring alsof ze ook zoiets als zegelringen waren, ijdele sieraden dus en even overbodig. En *daarmee hielden de Griekse woorden op werkelijk Griekse woorden te zijn*. Het was alsof het goudstof uit zijn zegelring hun Griekse aard aantastte, en dat was zichtbaar voor wie de woorden liefhad omwille van henzelf. Literatuur was voor de rector zoiets als een exquis meubelstuk, een heel bijzondere wijn of een elegante smoking. Gregorius had het gevoel dat de rector met zijn verwaandheid de verzen van Aeschylus en Sophocles van hem afpakte. Hij scheen niets van de Griekse theaters te weten. Of nee, hij wist er alles over, was er vaak geweest, kwam er vaak als groepsleider van studiereizen waarvan hij gebruikte terugkeerde. Maar de man begréep er niets van – ook al kon Gregorius niet precies zeggen wat hij daarmee bedoelde.”⁹ (onze cursivering)

9. Mercier, P. (2010). *Nachttrein naar Lissabon*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, pp. 45-46.

Voorgaande passage is in vele opzichten bijzonder sprekend en we zullen er later nog op terugkomen. Hier is het in de eerste plaats van belang dat duidelijk aangegeven wordt wat op school gebeurt als ze als school 'werkt' en wat in het voorbeeld eigenlijk tenietgedaan wordt door de eigenliefde en verwaandheid van de rector. Dat is *ex negativo* af te leiden uit het voorbeeld: *iets wordt werkelijk en komt op zichzelf te staan*. Griekse woorden worden werkelijk Griekse woorden. En hoewel dat betekent dat ze niet onmiddellijk gezien worden in functie van hun nut, betekent dat niet dat ze overbodig zijn (zoals 'ijdele sieraden'). Ze komen op zichzelf te staan, ze dienen eigenlijk tot niets (dat wil zeggen tot niets bijzonders), maar zijn in zichzelf van belang. Taal wordt werkelijk taal, taal wordt taal op zichzelf, zoals in andere lessen hout ook werkelijk hout wordt, getallen werkelijk getallen. Daarmee beginnen ze in een werkelijke zin deel uit te maken van onze wereld, ze kunnen interesse beginnen op te wekken en kunnen ons beginnen te 'vormen'. En het voorbeeld maakt duidelijk dat dit vormingsgebeuren iets te maken heeft met de klas en met de leerkracht, maar ook met de liefde (waar we later op terugkomen).

Vorming begrijpen we dus niet als een soort pedagogische nevenactiviteit van de school, als hetgeen zich zou afspelen buiten de echte vakken en te maken heeft met de waarden en normen van een of ander pedagogisch project. Vorming heeft te maken met de verhouding van leerlingen tot de wereld zoals die in een vak of in leerstof tot stand komt, en deze verhouding heeft in eerste instantie te maken met aandacht en interesse voor de wereld, en voor zichzelf in relatie tot die wereld. Pennac die terugdenkt aan zijn eigen leerkrachten probeert onder woorden te brengen wat zich tijdens de lessen afspeelde:

"Ik weet alleen dat ze alle drie een grote liefde voor hun vak hadden en die ook wisten over te brengen. Met die grote liefde waren ze me in het diepst van mijn moedeloosheid komen opzoeken, en ze lieten me pas los toen ik met mijn benen stevig in hun les stond, die later het voorportaal van mijn leven bleek te zijn. (...) Het beeld van het reddende gebaar bij iemand die in het water is gevallen, de hand die je naar boven trekt ondanks je suïcidale gespartel, dat krachtige beeld van een hand die de kraag van een jas vastgrijpt is het eerste dat in me opkomt als ik aan ze denk. In hun aanwezigheid – in het vak dat ze gaven – wérd ik iemand, ik kreeg als het ware een wiskundig ik, een geschiedkundig ik, een filosofisch ik, in de tijdsperiode van een uur vergat ik mezelf een beetje, zette ik mezelf tussen haakjes, ontdeed ik mezelf van het 'ik' dat me er tot de kennismaking met die meesters van had weerhouden het gevoel te hebben dat ik er echt bij was."¹⁰

10. Pennac, 2008, p. 190.

Het is voor deze transformatie waar het (in dit geval moedeloze) 'ik' in confrontatie met de wereld wordt opgeheven (tussen haakjes wordt gezet) en waar een nieuw 'ik' in relatie tot die wereld gestalte krijgt dat we de term vorming willen reserveren. Dit nieuwe 'ik' is eerst en vooral een ik van de ervaring, van aandacht, van blootstelling aan iets. Vorming moeten we echter onderscheiden van leren. Of nog anders gesteld: typisch voor het leren op school is vorming. In leren gaat het om het verstevigen of uitbreiden van het bestaande ik, bijvoorbeeld door het accumuleren van competenties of het uitbreiden van het kennisbestand. Leren impliceert in die zin een uitbreiding van de eigen leefwereld, iets toevoegen, bij-leren. Het leerproces blijft introvert – een versteviging of uitbreiding van het ego, identiteitsontwikkeling dus. In vorming staan dit ik en de eigen leefwereld van meet af aan mee op het spel, het wordt mee in het spel gebracht. Vorming impliceert dan steeds door oefening en studie buiten zichzelf treden of boven zichzelf uitstijgen, de leefwereld overstijgen. Het is een extraverte beweging, de stap volgend op een identiteitscrisis.¹¹ Het 'ik' leert hier niet iets bij, omdat dit ik zich precies aan het vormen is. Het ik van de leerling wordt dus opgeheven, buiten werking gesteld: een tussen haakjes gesteld of profaan ik dat gevormd kan worden.

We willen hier opnieuw beklemtonen dat de school dit mogelijk maakt voor zover ze erin slaagt voor de leerling de wereld te ontsluiten. Dat betekent letterlijk dat iets (Griekse woorden, hout, ...) deel gaat uitmaken van onze wereld, en de wereld gaat mee-delen. Het gaat onze wereld delen in een dubbele betekenis: dat het er mee deel van wordt (we delen ze dus) en dat het de wereld verder deelt (er wordt iets aan toegevoegd, de wereld breidt uit). En dat het er deel van wordt, betekent niet dat het zoals een object van kennis (iets waar we weet van hebben) toegevoegd wordt aan ons kennisbestand, maar dat het deel gaat uitmaken van waar we betrokken op zijn, dat we er geïnteresseerd in zijn of dat het onze interesse wekt en daarmee ook een *inter-esse* wordt (iets dat niet onze eigendom is, maar tussen ons is). We zouden kunnen zeggen dat het niet langer een (levenloos) 'object' is, maar een (levend) 'ding' wordt.

Dat is ook wat we letterlijk zien gebeuren in de film *Le Fils* van de gebroeders Dardenne. We zien daar een leerkracht aan het werk, Olivier, een heel 'ordinaire' leerkracht die zowat het tegendeel vormt van de leerkracht die Gregorius hierboven beschrijft. Hij slaagt erin om in de klas een volkomen 'geslagen' en murwe leerling (een jeugdige delinquent, die veroordeeld is wegens moord en nu een 'vak' komt leren om misschien ooit terug naar de maatschappij te kunnen) te interesseren voor houtbewerking. We zien hoe voor de leerling het hout effectief hout wordt en niet enkel iets om kasten of stoelen mee te maken of in de open haard te gooien, of iets wat hem tot

11. Sloterdijk, P. (2011). *Je moet je leven veranderen*. Boom: Amsterdam, pp. 198-199.

een beroep brengt waar hij 'iets mee kan doen' (ook al kan dat nadien wel een effect zijn). Het hout wordt hier dus ook losgemaakt van zijn geëigende plaats (de voorziene plaats die het heeft in het onderwijsprogramma dat hem de kans op re-integratie moet geven), het wordt werkelijk hout, hout op zichzelf, en gaat dus in de sterke zin deel uitmaken van de wereld van die leerling. Het begint te behoren tot zijn wereld, tot dat wat hem interesseert en hem bezighoudt. Het wordt een deel dat hem begint te *vormen*, dat maakt dat hij anders wordt of verandert, dat zijn leven en wereld er werkelijk anders gaan uitzien en maakt dat hij opnieuw 'met' de wereld kan beginnen. Ontsluiten van de wereld betekent dus niet enkel dat men kennismaakt met een wereld, maar dat de wijze waarop die wereld in zekere zin gesloten is – dat wil zeggen: de wijze waarop vastgelegd is dat ze moet begrepen en gebruikt worden, of waarop ze feitelijk gebruikt wordt – geopend wordt, en de wereld op zichzelf vrij-gegeven wordt en dus gedeeld wordt of kan worden, interessant is of interessant kan worden: voorwerp van studie en oefening.

Er is hier nog een heel belangrijk punt. Voor zover de school te maken heeft met het ontsluiten van de wereld gaat het er om aandacht – en niet zozeer om motivatie. School is de tijd en plaats waar we aandachtig worden voor dingen, of anders nog, school vestigt de aandacht op iets. De school (met haar leerkracht, schooldiscipline en architectuur) maakt het mogelijk dat de nieuwe generatie aandachtig wordt voor de wereld: dingen spreken (aan). De school maakt aandachtig en zorgt ervoor dat dingen – losgemaakt van particuliere gebruiken en posities – 'werkelijk' worden. Ze doen iets, ze zijn werk-zaam. In die zin gaat het niet om een hulpmiddel, een product of te gebruiken object dat deel uitmaakt van een bepaalde economie. Het gaat hier over het magisch moment waarop iets buiten onszelf ons doet denken, aanzet tot denken of ons doet stilstaan. Iets houdt plots op zonder meer een gebruiksvoorwerp te zijn of een hulpmiddel, en precies dat moment is het magische moment dat dit iets een ding wordt, en ons doet denken, maar ook studeren of oefenen. Het is een gebeurtenis in de sterke betekenis van het woord, of zoals Pennac opnieuw treffend verhaalt:

“Het waren kunstenaars in de manier waarop ze hun stof overbrachten. In hun lessen zag je echte communicatie, maar ze beheersten hun kennis zo goed dat deze meer weg had van spontane creatie. Het gemak waarmee ze dat deden maakte ieder uur tot een gebeurtenis die we ons als zodanig herinnerden. Het leek haast alsof juffrouw G. de geschiedenis tot leven wakte, meneer Bal de wiskunde opnieuw uitvond en Socrates door de mond van meneer S. sprak! Ze gaven ons lessen die even memorabel waren als de stelling, het vre-

desverdrag of het fundamentele idee dat die dag behandeld werd. Onder het lesgeven creëerden ze de gebeurtenis.”¹²

Je zou het ook zo kunnen formuleren: iets dat ons doet denken, wekt onze interesse op, het wordt reëel, echt, een zaak die ertoe doet. Het wiskundig bewijs of de roman, maar ook het virus of het chromosoom, het hout of de motor – het worden allemaal interessante dingen. Dit is de magische gebeurtenis van de school, het *movere* – de reële beweging – die niet te herleiden is tot een individuele beslissing, keuze of motivatie. Terwijl motivatie een soort persoonlijke, psychische aangelegenheid is, gaat het bij interesse altijd om iets buiten onszelf, iets dat raakt en aanzet tot studeren, denken, oefenen. Het voert ons buiten onszelf. De school wordt dan een tijd/ruimte van het *inter-esse*, van datgene wat tussen ons is, de wereld op zichzelf. Leerlingen zijn op dat moment geen individuen met specifieke behoeften die kiezen waar ze willen in investeren, maar zijn blootgesteld aan de wereld en kunnen daardoor geïnteresseerd geraken, er kan letterlijk mede-deling zijn. Zonder wereld, geen interesse en aandacht.

12. Pennac, 2008, p. 191.

IX. Een kwestie van techniek (of oefenen, studeren, discipline)

SCHOOLVOORBEELD

Ik moest me vaak naar mijn bureau sleuren. Het huiswerk en andere taken lagen er te wachten. Altijd ongeduldig. En dus steeds een tweestrijd. Ik probeerde mezelf te overtuigen, desnoods te verleiden: me gewoon de hel voorstellen of de hemel beloven. Maar die innerlijke dialogen kregen me niet altijd aan het studeren. Want ik kende mijn eigen zwakke plekken goed genoeg. Ik wist welke afleiding me kon verleiden. Wat me dan overhaalde om te studeren, om te oefenen, om te beginnen? Eigenlijk niets of niemand. Een vreemd gebod: je moet studeren, je moet jezelf in en misschien vooral onder handen nemen. Het was geen gebod van mijn ouders of van de leerkracht die me het belang van een diploma voorspiegelde. Hun aanmaningen waren hoogstens een herinnering, en dus gezeur. Ik heb nooit een verklaring gevonden voor dit moeten. Ook niet in mijn studies filosofie nadien. Het moeten studeren en oefenen is geen hypothetische imperatief – het is geen moeten dat aan voorwaarden of doelen gebonden is. Maar het is ook geen categorische imperatief – geen moeten dat voortkomt uit een zuiver willen. Een wilde gedachte: misschien is mijn blinde vlek wel de blinde vlek van de gehele filosofie. Een filosofie van en voor volwassenen. Als het nu eens zo is dat de school tijd en wereld in het leven brengt, interesse opwekt en de ervaring mogelijk maakt het eigen leven in handen te kunnen nemen, iets te willen kunnen. Het gaat om de geboorte van het pedagogisch bewustzijn, en van de pedagogische imperatief. De mens is het wezen dat geïnteresseerd kan raken, dat moet studeren en oefenen, dat zichzelf in vorm moet brengen. 'Doe je best', 'volhouden', 'kijk goed', 'let op', 'probeer', 'begin' – het zijn kleine pedagogische gebaren uit een grootse schoolfilosofie. En vanwaar de liefde voor de school? Misschien moeten we de haat voor de school eerst verklaren.

Geen interesse en aandacht zonder wereld – maar dat betekent ook dat die interesse en aandacht moeten mogelijk gemaakt worden, net zoals de wereld moet gepresenteerd worden. Op dit punt betreden we de technische dimensie van de school (naast de rol van de leerkracht waar we later op ingaan). School en techniek – het is op het eerste gezicht een wat vreemde combinatie. Immers, vanuit een humanistisch perspectief wordt er vaak van uitgegaan dat techniek bij uitstek een zaak is van de productieve wereld en het bemeesteren van de natuur en de mens. Menswording, zo stelt men, speelt zich af in de sfeer van cultuur, van woorden en betekenissen, van inhouden, van fundamentele kennis. Techniek daarentegen behoort tot de sfeer van het maken en fabriceren, van het toepasbare, van de instrumentele logica. Techniek is vanuit de optiek van humanisering iets dat buiten de school moet worden

gehouden of dat minstens voorzichtig moet worden benaderd in termen van een middel dat de zogenaamde gevormde mens vanuit zijn humane doelen inzet: eerst de fundamentele inzichten en kennis, en dan de vertaling naar concrete technieken en toepassing. Maar het vormgeven aan de school, en dus het opwekken van interesse door het aandachtig maken en presenteren van de wereld, is ondenkbaar zonder technieken.

Denken we heel eenvoudig aan het schoolbord, aan krijt, een pen, papier, een boek, maar ook aan de schoolbank, en de stoel. Er is ook de schoolarchitectuur en bijvoorbeeld het klaslokaal. Het zijn geen instrumenten of omgevingen die men naar believen gebruikt of die ingezet worden afhankelijk van wat men beoogt. De leerling of de leerkracht zet deze zaken niet zonder meer naar haar hand. Er is ook altijd een omgekeerd element: deze instrumenten en plaatsen zetten de leerling en leerkracht naar hun hand. De klas houdt op een bepaalde manier de omgeving buiten, en maakt het mogelijk dat iets uit de wereld kan aanwezig zijn. Gaan zitten is niet alleen fysiek aangewezen, maar brengt rust en richt de aandacht: ergens bij en voor gaan zitten. Het bord is niet alleen een oppervlakte waarop delen van de leerstof in geschreven vorm verschijnen. Vaak houdt het schoolbord de leerkracht in de hand. Stapsgewijs kan zich voor de ogen van de leerlingen een wereld ontvouwen. Het maken van een bordschema is een klassikaal gebeuren. Achtergelaten bordschema's herinneren aan dat gebeuren – en zijn ook meestal raadselachtig voor wie er niet bij was. Deze instrumenten maken dus – vooralsnog – deel uit van wat we een schooltechniek willen noemen. Maar deze instrumenten staan niet op zichzelf. Hun werkende kracht hangt samen met een aanpak, een manier van aanbrengen en concrete handelingen. We kunnen hier spreken van *werkvormen*, en meer bepaald werkvormen die zowel *aandachtig* maken als *wereld ontsluiten* of *presenteren*. Veel van die werkvormen spoken nog in onze hoofden rond als een soort van archetypen (vraagstukjes, dictees, opstellen, spreekbeurten, ...). Wellicht omdat deze werkvormen zo een sterk schools karakter hebben – en ze enkel op school, als deel van een schooltechniek, hun werk doen. Opnieuw kunnen we hier Daniel Pennac aan het woord laten:

“Het dictee ouderwets? In ieder geval niet doeltreffend als het wordt gegeven door een luie geest die het beperkt tot het aftrekken van punten met als enige doel te laten zien hoe laag het niveau is. (...) Ik heb dictees altijd beschouwd als een totale ontmoeting met de taal. De taal zoals hij klinkt, zoals hij dingen vertelt, zoals hij redeneert, zoals hij geschreven en gebruikt wordt, de betekenis zoals die steeds duidelijker wordt door de tekst vervolgens zelf zorgvuldig te corrigeren. Want het enige doel van het corrigeren van een dictee is een directe toegang te krijgen tot de tekst, tot de geest van de grammatica, de reikwijdte van de woorden. Als een cijfer iets meet, is het wel de afstand die de

leerling in kwestie heeft afgelegd op weg naar begrip. (...) Hoe vreselijk ik als kind ook opzag tegen dictees – mijn leraren overvielen ons er altijd mee, als een soort razzia's! – toch was ik altijd nieuwsgierig als de tekst voor het eerst werd voorgelezen. Ieder dictee begint met een mysterie: wat zal er voorgelezen gaan worden? Sommige dictees uit mijn hoofd waren zo mooi dat ze in mijn binnenste bleven smelten als een zuurtje, nog lang na het beledigende cijfer dat ik ervoor moest betalen.”¹³

Het dictee zoals Pennac dat beschrijft, brengt treffend de twee aspecten van de schooltechniek tot uitdrukking. Het is een gebeuren waarin de wereld wordt meegedeeld – ‘een totale ontmoeting met de taal’ – en de aandacht wordt opgeroepen. Het dictee heeft natuurlijk iets van een spel. Het gangbare gebruik van de tekst wordt opgeheven, en de tekst staat ter beschikking van het ‘kunnen schrijven’ als dusdanig: de oefening met en studie van de taal als geheel. In die zin staat er ook steeds iets op het spel: de taal wordt in het spel gebracht, maar ook de leerlingen. Ze worden in een beginsituatie geplaatst – ‘op weg naar begrip’.

Zoals elke andere werkvorm maakt het dictee duidelijk hoe de leerkracht staat tussen de leerlingen en de wereld en hun ontmoeting probeert mogelijk te maken. In die ontmoeting kan de leerling de eigen leefwereld verlaten en de wereld van de vrije tijd betreden. In die zin moet een werkvorm wellicht steeds aansluiten bij de leefwereld van jonge mensen, maar precies om hen uit die leefwereld te halen. De regels voor het dictee zijn vaak duidelijk; iedereen weet wat het is en hoe het verloopt. Het dictee is een dictee. Het is een zuivere werkvorm. Maar de ‘effectiviteit’ van schoolse werkvormen schuilt dan vooral in kleine, vaak heel kleine zaken, die jonge mensen nieuwsgierig maken, die een nieuwe wereld aankondigen, die misschien verleiden tot overgave en willen beginnen (met oefenen en studeren). Het gevolg daarvan is dat nieuwsgierigheid snel kan omslaan in onzekerheid, de leerlingen het spel niet meespelen en de aankondigde ontmoeting uitblijft. De in het dictee aankondigde ontmoeting wordt dan door leerlingen ervaren als de aankondiging van het publiek maken van hun onkunde of onwetendheid. Maar een schoolse werkvorm richt zich niet in eerste instantie op een soort onkunde of onwetendheid bij de leerling. Als het dat wel doet dan is het dictee een andere term voor toets, en plaatst het dictee leerlingen in een positie van schuld en onvermogen totdat ze het tegendeel bewijzen. De schoolse werkvorm maakt eerst en vooral de ervaring van kunnen en kennen zelf mogelijk, of anders nog: de ervaring ‘ik wil dat graag kunnen en kennen’ of ‘het is mogelijk’ en dus de overgave aan de oefening of het studeren. Je zou dit ook

13. Pennac, 2008, pp. 100-101.

gewoon ‘zelfvertrouwen’ en ‘geloof in jezelf’ kunnen noemen, maar dan met de belangrijke toevoeging dat op school dit vertrouwen of geloof steeds te maken heeft met *iets* (uit de wereld). Deze ervaring is dus de ervaring van de beginsituatie – de ervaring van kunnen, van een vermogen. Natuurlijk, zodra die ervaring van kunnen er is, kan de twijfel toeslaan en is er de verleiding om te berusten in de bewezen onkunde al die keren daarvoor. Maar de geslaagde werkvorm, zoals een geslaagd dictee, betekent dat die band met het verleden (en negatieve ervaringen van onvermogen en onkunde) kan worden doorgesplitst en dat de oefening kan beginnen. Die positieve, schoolse ervaring kan omschreven worden als de ervaring van ‘niet niet-kunnen’. Het dictee, en elke werkvorm, herinnert jonge mensen precies daaraan *voor zover het school wil maken*. Dat een ervaring van kunnen beginnen mogelijk omslaat in het berusten in onkunde is het risico van elke schooltechniek: tijd, ruimte en middelen worden zo georganiseerd dat een beginsituatie en het gebeuren van die ontmoeting – aandachtig met iets bezig zijn in oefening en studie – mogelijk wordt, maar schooltechnieken fabriceren die beginsituatie en dat gebeuren niet. De juiste toepassing van een techniek garandeert niet dat leerlingen zich willen overgeven aan de oefening en studie. Het register van schooltechnieken is in die zin eerder dat van het magische dan het mechanische, eerder dat van de alchemie dan de chemische kettingreactie.¹⁴ Maar dat betekent niet dat het gewoon een zaak is van afwachten en blind geloven. Het betekent dat schooltechnieken steeds een experimenteel karakter hebben, dat het een kwestie van (uit)proberen is, telkens opnieuw. Lesgeven, studeren en oefenen is werken. Naar een vorm zoeken en zichzelf in vorm brengen kosten inspanning en vragen geduld.

Er zijn tal van andere voorbeelden van werkvormen. Neem de spreekbeurt – een opgelegd of zelfgekozen thema. Niet alleen het moment zelf is belangrijk, maar ook de voorbereiding: een oefening in voordragen, publiek spreken, maar ook in studeren en schrijven. Leerlingen maken vaak iets uit hun eigen leefwereld (een hobby) tot voorwerp van studie. Ze nemen de rol in van de leerkracht – maar ook niet. Luisterend kijkend naar het slachtoffer vooraan worden de andere leerlingen een publiek van zittende leerkrachten – maar ook niet. Het blijft een spel waarin leerlingen zichzelf en iets uit de wereld op het spel zetten. Zo ook in het schrijven van een opstel – is er een term met een méér schoolse connotatie? Ook hier is er sprake van die ‘totale ontmoeting met de taal’ die tegelijkertijd ook een totale ontmoeting is met het eigen kunnen (schrijven). Het is een oefening en het gaat dus steeds deels

14. Stengers, I. (2005). ‘The Cosmopolitical Proposal’. In B. Latour & P. Weibel (Eds), *Making Things Public. Atmospheres of Democracy* (pp. 994-1003). London/Cambridge/Karlsruhe: MIT Press/ZKM.

om het kunnen omwille van het kunnen. Als jongeren de school verlaten zullen ze geen opstellen meer moeten maken. Ze zullen moeten kunnen schrijven – de meest uiteenlopende dingen. Maar op school wordt het schrijven geoefend, en het opstel is dan misschien de naam voor die totaaloefening. Ook (geïntegreerde) proeven in de meer technische en beroepsgeoriënteerde richtingen zijn voorbeelden van schooltechnieken. Natuurlijk staan daar toepassing en het ontwerpen en maken van concrete dingen voorop. Maar ook hier worden leerlingen in die beginsituatie geplaatst waardoor ze kunnen beginnen. Ze geven vorm aan iets, en tegelijkertijd brengen ze zichzelf in vorm. De productieve wereld wordt nog op afstand geplaatst zodat het ontwerpen, ontwikkelen, maken, uitvinden en presenteren zelf belangrijk worden. Het is in eerste instantie een proef waarin de leerlingen het eigen kunnen en kennen beproeven. Een schooltechniek dus waar het proberen centraal staat. Nog een andere werkvorm die het typisch schoolse tot uitdrukking brengt, zijn de vraagstukken. Vraagstukken worden vaak voorgesteld als de uitgelezen manier om de leerstof realistisch te maken, de toepasbaarheid van het geleerde aan te tonen en dus als een laatste stap op weg naar de echte toepassing, naar het echte leven. Maar hun schoolse werking heeft op iets anders betrekking. Vraagstukken brengen de wereld binnen in de klas, maar ze laten ook iets buiten. Herkenbaarheid dus, maar tegelijkertijd richten ze de aandacht op iets. En precies om die reden zijn het eerst en vooral oefeningen. In het oplossen van vraagstukken – en dus in confrontatie met een concreet iets – worden leerlingen eerst en vooral op zichzelf teruggeworpen. Het gaat er dus niet om het oplossen van concrete, maatschappelijke problemen – en de druk en verwachtingen die daarbij komen kijken. Integendeel, wanneer de grens tussen schoolse vraagstukken en concrete maatschappelijke problemen vervaagt, dan houden ze op oefeningen te zijn. Leerlingen worden dan aangesproken als experts. Vraagstukken verliezen op dat moment hun schoolse werking, en plaatsen leerlingen niet langer in de positie van te kunnen proberen en te oefenen. Of om dit scherper te formuleren: op school zijn er geen problemen, enkel vraagstukken.

Er zijn ook minder voor de hand liggende schooltechnieken. Denken we bijvoorbeeld aan het uit het hoofd leren. Maar ook het voordragen van een gedicht. Of het overschrijven van een tekst. Hoofdrekenen en de tafels van vermenigvuldiging zijn nog andere voorbeelden. Vanuit het perspectief van toepasbaarheid zijn deze activiteiten zinloos. Het is natuurlijk altijd mogelijk deze technieken te verdedigen door te verwijzen naar handigheid en efficiëntie: je hoofd heb je altijd bij de hand en je moet niet onmiddellijk naar een rekenmachine grijpen. Maar misschien moeten we voor de betekenis van deze schooltechnieken niet in die richting zoeken. Ze hebben misschien vooral een vormende betekenis, wanneer we vorming dus begrijpen als zichzelf in

vorm brengen. Het zijn dan voorbeelden van schoolgymnastiek. Aan de hand van die technieken – die al een hele geschiedenis hebben, en een prominente plaats hadden in de Griekse oudheid – oefent en studeert de mens. Het zijn basistechnieken voor de geoefende en geletterde mens die probeert in conditie te geraken en te blijven. Zoals er in lichamelijke opvoeding ook technieken zijn voor de bewegende mens.¹⁵ We kunnen hier spreken van 'zelftechnieken' omdat niet de leerkracht maar de leerling zichzelf aan de hand hiervan steeds in een beginsituatie plaatst.¹⁶ De betekenis van deze technieken ligt dan niet in een einddoel – ze zijn in zekere zin eindeloos. De betekenis ligt precies in het kunnen beginnen zelf dat telkens opnieuw herhaald wordt – kortom: de ervaring van herbeginnen die zo typisch is voor het uit het hoofd leren van iets. Door die herhalende beweging krijgt het zelf van de leerling vorm: het gesproken en geschreven woord, maar ook de getallen belichamen zich in de leerling. Iemand is geoefend, geletterd, iemand kan hoofdrekenen. En iemand die op deze manier gevormd is, is natuurlijk niet inzetbaar voor een heel concrete taak of job, maar zij is voorbereid, in vorm. De zinvolheid van dergelijke technieken in vraag stellen, betekent dan ook de waarde van voorbereiding en vrije tijd in vraag stellen.

Een laatste schooltechniek die we hier kort willen bespreken, is het examen. Is de school denkbaar zonder examen? Wellicht niet. Maar de reden hiervoor is misschien niet zozeer de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Die kwalificatiefunctie legt de overheid in naam van de maatschappij aan de school op: erkende diploma's en kwalificatiebewijzen organiseren de doorstroming naar het hoger onderwijs en de toegang tot de arbeidsmarkt. Of het zijn bewijzen en certificaten die de school aflevert om de relevantie van de schooltijd voor afgestudeerden te bezegelen, en daarmee het belang van die schooltijd te herbevestigen. De reden is ook niet de normaliserende functie van het examen. Het is natuurlijk zo dat op basis van toetsresultaten leerkrachten kennis over iedere leerling verzamelen. Veelal gaat het om genormaliseerde kennis rond het gemiddelde of de helft, die uitspraken over de slecht, gewoon en goed presterende leerling uitlokt, en op termijn (wanneer zich herhalende toetsresultaten eigenlijk gelijkgesteld worden met een testresultaat) uitspraken over de domme, middelmatige en slimme leerling. Vanuit het perspectief van schooltechnieken heeft het examen minstens nog een an-

15. Zie ook: Vlieghe, J. (2010). *Democracy of the flesh. A research into the public meaning of education from the standpoint of human embodiment*. Proefschrift K.U. Leuven.

16. Voor een geschiedenis van deze technieken, ook al wordt de vormende of pedagogische betekenis niet steeds op de voorgrond geplaatst maar wel de ethische betekenis: Foucault, M. (2001). *L'hermeneutique du sujet*. Paris: Gallimard. En: Sloterdijk, P. (2011). *Je moet je leven veranderen*. Boom: Amsterdam.

dere betekenis. Het is de voorbereiding op het examen die hier van belang is. Dus eerder de inspanning dan het resultaat. Het examen creëert vaak een periode van vrijstelling en een ruimte waarin leerlingen geconcentreerd met de leerstof bezig zijn. In deze intensieve periode van studeren en oefenen staat de voorbereiding als dusdanig op het spel. Het examen is op die manier een pedagogisch drukkingsmiddel. Niet om jonge mensen tot wanhoop te drijven, ook geen ceremonie voor de viering van de onkunde van leerlingen, laat staan een wedstrijd waar de geoefende leerling zich meet met anderen. Het examen zorgt voor de druk die nodig is om te studeren en te oefenen. Natuurlijk is er een beoordeling. Maar is het niet vaak zo dat het een rituele betekenis heeft? Niet dat het daarom onbelangrijk is voor de leerkracht, laat staan voor de leerling. Integendeel. Maar het gaat om de waardering van de beproeving die de leerling zich heeft getroost en dus ook een afronding ervan. Het is belangrijk hier te onderlijnen dat een examen geen (eenmalige) test is van een of andere natuurlijke begaafdheid. Een waardering is niet definitief, of liever, er is steeds een herexamen mogelijk en dus het geloof in het herbeginnen en opnieuw proberen. Is een school denkbaar zonder het ritueel van het examen? Wellicht zijn er andere pedagogische drukkingsmiddelen denkbaar, en andere manieren om met een gebaar van waardering de schooltijd af te ronden.

Een begrip dat we in deze verdediging van schooltechnieken nog niet hebben laten vallen, is discipline. Ook dit is een term die vandaag wellicht nog moeilijk in onderwijskringen kan worden gebruikt. Samen met een term als gezag behoort het tot een pedagogische woordenschat die we vandaag het liefst achter ons laten. Discipline lijken we onmiddellijk te linken aan onderdrukking, onderwerping, repressieve maatregelen, controle en toezicht, volgzzaamheid en gehoorzaamheid. Maar toch willen we de term discipline blijven gebruiken in – het zal niet verbazen – een positieve, schoolse betekenis. Het drukt immers een werkend bestanddeel uit van de schooltechnieken. Oefenen en studeren zijn onmogelijk zonder een vorm van discipline, dat wil zeggen: het volgen van of zich onderwerpen aan een aantal regels. Schoolregels zijn echter geen leefregels (voor het goede leven), ook geen politieke regels (normen of wetten voor een orde(n)telijke samenleving), en beogen op die manier ook niet om jonge mensen door onderwerping te initiëren in een groep of de samenleving. Met schoolregels bedoelen we de regels die eigen zijn aan werkvormen zoals het dictee, maar ook de regels die de leerkracht – al dan niet stilzwijgend – hanteert om leerlingen bij de les te houden. Geen regels omwille van de regels, en dus ook geen onderwerping en gehoorzaamheid omwille van de gehoorzaamheid. Deze schoolregels hebben als doel om het aandachtig maken en presenteren van de wereld mogelijk te maken: ze richten de aandacht, proberen afleiding te voorkomen, stilte te bewaren of precies te voorkomen, maar het zijn ook de kleine persoonlijke regeltjes waar-

door leerlingen zich laten leiden tijdens het studeren en oefenen. Hoe zouden we kunnen schrijven of lezen zonder die regels en vormen van discipline? De term discipline willen we dus reserveren voor het volgen van of houden aan regels die leerlingen helpen om in die beginsituatie te geraken waar ze kunnen beginnen of om het studeren en oefenen vol te houden. Of anders nog: de eigen leefwereld verlaten, en boven jezelf uitstijgen, vraagt om een volgehouden inspanning door vasthouden aan regels. In die zin maakt de schooltechniek met haar regels mogelijk dat jonge mensen *discipelen* worden. Discipline dus als een schoolse techniek – al zal het duidelijk zijn dat ook de samenleving en de politiek zich geleidelijk aan zijn gaan interesseren voor die techniek om hun burgers te temmen.

Schooltechnieken, zoals we hierboven hebben beschreven, zijn geen instrumenten die bij juist gebruik gevormde jonge mensen als een afgewerkt product afleveren. Het gaat niet om technieken die de oude generatie gebruikt om de jonge generatie te manipuleren. Al is er dat gevaar natuurlijk steeds – zowel conservatieve als progressieve hervormers hebben steeds in die rijke schat van schooltechnieken wapens gevonden voor hun politieke dromen. Schooltechnieken zijn technieken die jonge mensen aandachtig maken enerzijds en hen de wereld presenteren anderzijds, dat wil zeggen: die aandacht richten op iets. Het is enkel hierdoor dat de school interesse *kan* opwekken en dus vorming *kan* mogelijk maken. De schooltechniek is gericht op het mogelijk maken van vrije tijd, en meer bepaald een techniek die het 'kunnen' zelf of de ervaring 'ik ben in staat om' mogelijk maakt. In die zin is het geen techniek die de mens toepast op de natuur om op die manier de natuur te manipuleren. Het is een techniek of kunst die de mens heeft uitgevonden om toe te passen op zichzelf, en om zichzelf als het ware naar 'haar hand te zetten', zichzelf te vormen of 'in vorm te brengen'. In dit kader is er wellicht ook nood aan een schooltechnologie: een leer over technieken met dat unieke potentieel om aandachtig te maken en de wereld te presenteren of te ontsluiten.

X. Een kwestie van gelijkheid (of kunnen beginnen, on-verschilligheid)

SCHOOLVOORBEELD

Hij kent ze allemaal. De statistieken en krantenartikels. Allochtonen die achterstand hebben opgelopen nog voor ze een school van dichtbij hebben gezien. Kinderen van alleenstaande ouders – het blijft een risico. Het diploma van de moeder. Oppassen hiermee! Sociaal-economische status, de afkorting SES spreekt vandaag voor zich. Hij weet dat het gaat om correlaties, geen oorzakelijke verbanden, om kansen en gemiddelden. Hij weet ook dat een krantenartikel enkel oorzaken kopt en groepen bij naam noemt. Hij kent de cijfers. Maar hij herkent er zijn leerlingen niet in. Misschien wel als hij moeite doet, of als het hem allemaal te veel wordt, moe, als hij uit zijn rol van leraar valt, en dus zichzelf niet is. Steven heeft het moeilijk – zo iemand met een problematische thuis-situatie. Naomi doet lastig, zit haar tijd uit – ze wil gaan werken, zoals haar broers en zus, haar neven en nichten, en zoals haar ouders op haar leeftijd, haar grootouders. En Amir is de slimme Marokkaan – de uitzondering die de regel bevestigt. Maar als hij zijn voorbereide zelf is dan denkt hij niet statistisch, laat hij zich niet verleiden door regels, patronen of indicatoren. Hij ergert zich aan het vogelperspectief waardoor zijn leerlingen, maar ook hijzelf en wat hij doet, opgeslorpt worden in de gemiddelden van een statistiek. Het brengt hem uit zijn concentratie. Alsof er iemand over zijn schouder meekijkt, en hem dwingt zijn leerlingen en wat hij doet vanuit een ander perspectief te zien. Een wereld van marionetten, van sociaal en ander kapitaal dat zich frivool accumuleert en genadeloos ongelijkheid reproduceert. In de klas, tijdens de les is dat zijn wereld niet. Naïef. Maar dat neemt hij er graag bij. Hij kan het niet laten. Leerlingen verdienen het bij hun naam aangesproken te worden. Trouw aan zijn geloofspunt dat interesse niet is aangeboren, en talent en intelligentie geen vertrekpunt kunnen zijn. Die zaken tonen zich hoogstens nadien. Waar het hem om gaat: er zijn voor iedereen, en niemand in het bijzonder. En dat betekent dat hij Steven, Naomi, ja zelfs Amir soms bij de les moet houden. Maar die les gaat niet om één van hen. Het gaat om zijn vak, om aandacht vragen, laten proeven, doen studeren en oefenen, interesse opwekken. In zijn wereld zijn er ook verschillen, studeren en oefenen vragen immers om inspanning. Die verschillen hebben een naam: Steven, Naomi en Amir. Hij koestert zijn naïviteit: tegen (zogenaamd) beter weten in nieuwe kansen geven. Hij is het aan zijn vak en zijn leerlingen verplicht. En gelijke kansen en sociale gelijkheid – dat ligt buiten zijn macht. Hij is geen marionettenspeler.

Dat de school tijdelijk de gewone tijd uitschakelt, betekent ook dat ze een specifieke rol speelt in de kwestie van de sociale (on)gelijkheid. Er lijkt in dit opzicht wellicht geen kennis betreffende de school te bestaan die meer

wetenschappelijk onderbouwd is dan die waarin telkens opnieuw wordt 'vastgesteld' dat de school eigenlijk niet meer doet dan de bestaande maatschappelijke ongelijkheid te bestendigen en misschien zelfs nog te versterken. Inderdaad wordt sedert de jaren zestig studie na studie gepubliceerd waarin 'bewezen' wordt dat de school vooral de bestaande sociale ongelijkheid reproduceert of er zelf nieuwe produceert. In die zin lijkt de beschuldiging van corruptie en machtsbestendiging dan ook moeilijk te weerleggen. In onze optiek is dat echter een verkeerde voorstelling van zaken en heeft die reproductie eerder te maken met een perversiteit en miskenning van de school als school. Er is inderdaad wellicht geen menselijke uitvinding die sterker gelijkheid instelt, dan de school. Het is precies het (h)erkennen daarvan dat de droom blijft voeden van sociale mobiliteit, maatschappelijke vooruitgang en emancipatie die sedert haar uitvinding in alle culturen en onder alle condities met de school verbonden is geworden. Het is het (h)erkennen van die werking die ook onze blijvende fascinatie verklaart voor die talloze speelfilms die ons sedert het ontstaan van de cinema tonen hoe de school en met name de leerkracht in staat zijn om leerlingen aan hun milieu en hun (voorbested) lijkende) plaats in de sociale orde te onttrekken. Het is wellicht niet toevallig dat ze in dit opzicht quasi even populair zijn als liefdesfilms. In zekere zin, zoals we nog zullen zien, zijn het eigenlijk ook liefdesfilms. Het is precies ook het (h)erkennen van die werking die, omgekeerd en tegelijk, heel veel van de achterdocht en zelfs haat ten aanzien van de school verklaart. Want die werking betekent namelijk dat de school de plannen van (groot)vaders en (groot)moeders voor hun (klein)dochters en (klein)zonen kan dwarsbomen en verstoren. Zoals ze ook de plannen van religieuze leiders of politici (zij het maatschappijvernieuwers of conservatieven, staatslui of revolutionairen) voor hun burgers of volgelingen kan doorkruisen en bedreigen. Ze heeft dat eigenlijk ook steeds gedaan, ondanks al de pogingen van vaders, moeders, religieuze leiders, staatslieden en revolutionairen om dat te verhinderen of de school voor hun eigen plannen en idealen te gebruiken. Ze heeft in die zin altijd iets te maken met de ervaring van een *mogelijkheid*.

De elementen die de school 'maken' – opheffing, profanatie, wereld, aandacht, discipline, techniek – zijn verbonden (of kunnen dat zeker zijn) met de ervaring van bekwaamheid of mogelijkheid. Pennac verwees daarnaar door te zeggen dat de leerkracht moet proberen om leerlingen in de tegenwoordige tijd te trekken opdat ze verlost worden van het gewicht van sociologische en andere wetmatigheden die hen ineengedoken op de bodem van hun waarde-loosheid laat zitten. Hen in de tegenwoordige tijd trekken of hen bij de les brengen kan ervoor zorgen dat dit gewicht wordt opgeheven, dat er bij de leerlingen een ervaring van vermogen of in staat zijn is, waarbij de leerkracht ervan uitgaat dat iedereen 'in staat is om'. Of anders, de schoolse ruimte lijkt

bij uitstek de ruimte te zijn waarin de gelijkheid van eenieder wordt geverifieerd. Deze gelijkheid is dus een uitgangspunt, een assumptie die telkens opnieuw, als een praktische leidraad voor wat er gebeurt, geverifieerd wordt. De gelijkheid van elkeen is geen wetenschappelijke stellingname of een bewezen feit maar een praktisch uitgangspunt dat 'elkeen in staat is' en dus dat er geen gronden of redenen zijn om iemand die ervaring van vermogen te ontzeggen.¹⁷ Deze ervaring van vermogen, of beter, 'in staat zijn om' betekent niet alleen dat in de schoolse tijd en ruimte *iemand* kan loskomen van zijn/haar geëigende positie (kinderen worden scholieren/schoolkinderen), maar ook dat *iets* kan loskomen van zijn geëigend gebruik (materiaal wordt leerstof, dat wil zeggen: studie- of oefenmateriaal). Pennac beschrijft dit laatste zeer mooi. Hij laat zien dat de leerkracht die school maakt een dubbele beweging maakt. Zij zegt 'dit is van belang, en ik zie het als mijn plicht of verantwoordelijkheid jullie dit te presenteren', maar precies omdat zij iets presenteert of aanwezig stelt, zegt zij ook, 'en ik ga en kan jullie niet zeggen hoe het later (in de samenleving) te gebruiken'. Zij maakt de stof vrij van en voor gebruik. Precies dit losmaken of *vrij maken* betekent dat de dingen *publiek* worden gemaakt, aanwezig gesteld worden, gepresenteerd of mee-gedeeld worden. Zoals we eerder al aangaven is de school dan de plaats die *iets* tot object van studie (kennis omwille van de kennis) en oefening (kunnen omwille van het kunnen) maakt. Studie en oefening zijn dan activiteiten die niet langer in functie staan (middel zijn) van een doel (een geëigend gebruik), maar die precies omdat ze daarvan losgemaakt zijn, nieuwe verbanden mogelijk maken. Deze situatie waarin iets ontbonden is en nieuwe verbindingen kan aangaan is met andere woorden de *begin-situatie* die eerder al ter sprake kwam. Het is een situatie waarin men het vermogen ervaart om (opnieuw) te spreken (in de zin van nieuwe verbindingen tussen woorden en dingen maken), te handelen, te kijken enzovoort.

In naam van het verzekeren van hun en vooral ook van onze toekomst wordt vandaag een almaar ingrijpender detectie- en classificatieapparaat ontwikkeld dat kinderen en jongeren tot object maakt van indelingen en ingrepen en hen vastzet in hun zogenaamde eigenheid en onderlinge verschillen (hun typische bekwaamheid, hun eigen talent, hun eigen ontwikkelingsniveau, hun eigen beperkingen, hun eigen breintoestand enzovoort). Uitgaan van de eigenheid van en de onderlinge verschillen tussen kinderen en jongeren betekent dus steeds op een of andere manier uitgaan van de feitelijke ongelijke bekwaamheid. De school en de leerkracht die de leerlingen bij de les brengen gaan echter uit van de aanname van de gelijke bekwaamheid van allen. Het is de assumptie waaronder de school, en de leerkracht, iets op tafel

17. Rancière, J. (2007). *De onwetende meester. Vijflessen over intellectuele emancipatie*. Leuven: Acco.

legt, iets een 'publiek goed' wordt, en dus iedereen in die gelijke beginsituatie plaatst, en iedereen ook die kans om te beginnen gunt. Voor de school en de leerkracht is deze gelijkheid van de leerling een praktische hypothese – het is geen wetenschappelijke zekerheid – die men tracht te verifiëren in het lesgeven. In deze verificatie kan en zal de leerkracht natuurlijk aandacht hebben voor de leerling, zijn situatie en vragen. Maar deze aandacht voor verschillen behoort tot het lesgeven, en is niet hetzelfde als het optrekken van een onderwijssysteem op basis van zogenaamde feitelijke verschillen en ongelijkheden.

Dat betekent dus niet dat er binnen de school geen sprake kan zijn van differentiatie. Problematisch is een differentiatie die de samenleving – in naam van een natuurlijke of andere noodzaak – aan de school oplegt. Specifiek aan vormen van *schoolse* differentiatie is dat ze steeds een kunstmatig karakter hebben. Het zijn schoolse conventies – geen maatschappelijke dictaten. Ze zijn niet absoluut, en leggen de positie en kansen van leerlingen niet op voorhand vast. Denken we bijvoorbeeld aan de meest gangbare, en in een bepaald opzicht de meest natuurlijke, basis voor differentiatie: leeftijd. Dit is bij uitstek een zaak van conventie. Vanzelfsprekend is het verleidelijk deze conventie te legitimeren vanuit een biologisch en cognitief ontwikkelingsproces – de rijpheid – van jonge mensen. Maar de natuur volgt de menselijke kalender niet, en belangrijker nog: voor zover het leeftijds criterium in de weg staat van de kansen van de leerling wordt het louter conventionele karakter duidelijk. Het artificiële karakter van schoolse differentiaties wordt misschien het meest duidelijk in de bekende, en steeds tot de verbeelding, sprekende verhalen over de school: het verhaal van de moeilijke leerlingen die tegen alle verwachtingen en adviezen volhouden en slagen, het verhaal van de leerkracht die met één opmerking een leerling raakt en haar op school houdt, de leerling die plots toch geïnteresseerd geraakt en boven zichzelf uitstijgt. Vanuit een statistische bril bekeken zijn dit de niet-significante uitzonderingen. Maar de reden waarom ze desondanks blijven aanspreken, is wellicht omdat in die verhalen de eigenheid van de school zelf tot uitdrukking wordt gebracht. We worden wakker geschud, en zien plots in dat wat we voor een vaststaand feit of natuurlijke gegevenheid namen een vooroordeel is. Het herinnert ons eraan dat alle criteria, indelingen en differentiaties conventies zijn, die we dus voortdurend ook in vraag moeten durven stellen. Het is met andere woorden aan die significante gebeurtenissen dat we de inrichting van de school moeten aftoetsen en eventueel herinrichten: doen we er in het licht van die gebeurtenissen goed aan vast te houden aan bepaalde soorten adviezen en classificaties? En dit in tegenstelling tot de gangbare beweging om deze gebeurtenissen statistisch te benaderen als niet-significante gevallen die de bestaande inrichting en conventies legitimeren: de statistieken tonen dat die adviezen en classificaties in het belang zijn van de leerling. De school is het aan zichzelf verplicht te

blijven geloven in de mogelijkheden van de komende generatie: dat iedereen, ongeacht afkomst of natuurlijke aanleg, geïnteresseerd kan geraken in iets, en op een betekenisvolle manier vorm kan geven aan zichzelf. Wat op school gebeurt, is in dat opzicht altijd tegennatuurlijk, onwaarschijnlijk. De school gaat in tegen de wetten van de zwaartekracht en verklaringen van verschillen op basis van het soortelijk gewicht van leerlingen. Niet omdat de school die in haar naïviteit zou ontkennen, maar omdat de school eerder iets heeft van een luchtledige ruimte waarin jonge mensen als leerling de tijd krijgen om te oefenen, te werken aan hun vorm. En de ‘ongelooflijke verhalen’, die ook de verhalen zijn van talloze films over scholen, leerkrachten en leerlingen, blijven wellicht aanspreken omdat ze ons herinneren aan die betekenis van de school. Een betekenis die samenhangt met de praktische hypothese van de gelijkheid waarmee haar werking verbonden is.

XI. Een kwestie van liefhebben (of amateurisme, passie, aanwezigheid en meesterschap)

SCHOOLVOORBEELD

‘Ik? Ik ben lerares.’ En dan: stilte. Ik weet wat die stilte wil zeggen: veel vakantie, zekerheid maar saai, ideaal als je kinderen hebt. Bewondering, dat ook: je moet het maar doen, met die jeugd van tegenwoordig, elke (school)dag opnieuw. Maar ik voel ook onbegrip: wie gaat er nu na achttien jaar op school vrijwillig terug naar die vervloekte plek, te weten dat je dan zelf iemand gaat zijn waar je als leerling niet altijd naar, nu ja, opgekeken hebt. Wat ik ondertussen weet, en daarvoor zijn al die subtiele en minder subtiele opmerkingen niet nodig: het is geen job zoals een andere. Ik hou van mijn vak, van mijn leerlingen. Soms wordt het me te veel. Natuurlijk. Op die momenten denk ik wel eens: als ze me nu per uur betalen – of overuren dubbel, en weekendwerk driedubbel. Maar die gedachte herinnert me er ook onmiddellijk aan: ik doe het blijkbaar niet alleen voor het geld. Hoe kan het ook? Vertoeven op een plaats waar de hele samenleving haar kinderen achterlaat, en tijd krijgen om met hen interessante dingen te doen terwijl de ouders thuis of op het werk productief zijn. 1 september: het is niet alleen een speciale dag voor kinderen, jongeren, maar ook voor ons, als leerkrachten. Die dag fascineert me steeds opnieuw: het begin van het schooljaar brengt iets teweeg, het lijkt iedereen samen te brengen, een soort viering, met toespraken en beloften allerhande, spannend ook, er gebeurt iets, en we hebben het nooit allemaal in de hand. Ik besef goed: die ouders vertrouwen hun kinderen aan mij toe, de samenleving vertrouwt erop dat ik een goede lerares ben. Maar ik besef ook: het is een broos vertrouwen. Misschien daarom die hang naar zekerheid, garantiebewijzen voor goed onderwijs, sluitende verantwoording, obsessieve vernieuwingsdrang, standaarden en beoordeelbare functieprofielen. Professionalisering van de leraar als medicijn tegen een vertrouwensbreuk, tegen angstaanvallen van een competitieve samenleving die alle talenten benut wil zien. Ik besef: er is niet zoiets als een blind vertrouwen. Maar ik weet ook wat de beste manier is om mij van mijn liefde te genezen: door wantrouwen, achterdocht of angst ingegeven maatregelen, al dan niet gehuld in de retoriek van professionalisering en kwaliteitszorg.

School als vorm van vrije tijd wordt gemaakt en moet gemaakt worden. We hebben er al op gewezen dat het instellen van drempels en regels, van een schooltijd (de bel) en schooldiscipline, het sluiten van deuren maar ook schoolborden, schoolbanken, schoolboeken, klassen enzovoort die vorm mee tot stand brengen. Ze helpen mogelijk maken dat de wereld ontsloten of mee-gedeeld wordt en dat men ervaart te ‘kunnen beginnen’ of ‘in staat te zijn om’. Maar zoals uit vele van de eerder gegeven voorbeelden blijkt, is hier ook een belangrijke rol weggelegd voor de figuur van de leerkracht. Vandaag wordt de leerkracht zonder meer geacht een deskundige of expert te zijn:

iemand wiens kunde gebaseerd is op (wetenschappelijke) kennis en/of iemand die methodisch en competent handelt. En ongetwijfeld speelt dat een belangrijke rol. Toch lijkt er ook iets meer te zijn. Laten we daarvoor eerst terug Pennac aan het woord. Een gesprek tussen een leerkracht en een zogenaamd 'moeilijke' leerling gaat als volgt:

'Methodes zijn er genoeg, er is haast niks anders! Jullie zijn alleen maar bezig met je achter methodes te verschuilen, terwijl jullie diep vanbinnen heel goed weten dat een methode niet genoeg is. Er ontbreekt iets aan.'

'Wat ontbreekt er dan aan?'

'Dat kan ik niet zeggen.'

'Waarom niet?'

'Dat is een scheldwoord.'

'Erger dan 'empathie'?'

'Veel erger. Een woord dat je absoluut niet in een school kunt uitspreken, op een universiteit, of alles wat daar maar op lijkt.'

'Namelijk?'

'Nee, ik kan het echt niet...'

'Kom op, zeg het nou!'

'Ik zeg toch dat ik het niet kan! Als je dat woord uitsprekt terwijl je het over onderwijs hebt, dan word je gelyncht.'

'...'

'...'

'...'

'Liefde.'¹⁸

Voor de leerkracht staan inderdaad niet enkel kennis en methode op de voorgrond, maar ook liefde en zorg.¹⁹ Maar zoals het eerder gegeven voorbeeld van Gregorius heel duidelijk maakt, is het van belang die liefde te preciseren. Zijn leraar Grieks was in elk geval uiterst deskundig, hij wist alles van Grieks, was ook zeer ervaren en beslagen, hij was vaak in Griekenland geweest en had een prachtig handschrift. Bovendien was er wel degelijk ook sprake van liefde voor de Griekse woorden. Maar in zijn geval ging het eigenlijk om eigenliefde, het ging te veel om hemzelf en dat maakte dat de Griekse woorden hun werkelijkheid werd ontnomen. De liefde die een rol speelt in het 'school maken' is daarentegen te omschrijven als 'liefde voor het vak (of voor de wereld)' en 'liefde voor de leerlingen'. Maar zoals het voorbeeld van Olivier in *Le fils* zeer duidelijk maakt, hoeven we die niet te idealiseren of te dramatiseren: die liefde uit zich niet op een spectaculaire, maar eerder op een

18. Pennac, 2008, p. 217.

19. Geertrick, I. (2011). *The Teacher as a Public Figure. Three Portraits*. Proefschrift K.U.Leuven.

ordinaire manier, in kleine, vaak gewone gebaren, in bepaalde manieren van spreken en luisteren.

In andere woorden, en bewust provocatief geformuleerd, zouden we kunnen zeggen dat school maken mee berust op het amateurisme van de leraar: misschien is de leerkracht nooit echt een professional, maar heeft zij ook steeds iets van een amateur of liefhebber. Het is iemand die van haar vak of de leerstof houdt, die er zorg aan besteedt en er aandacht voor heeft. En naast liefde voor het vak, en misschien net daardoor, geeft zij ook les uit liefde voor de leerling. De leerkracht als liefhebber is niet alleen iemand die iets kent, er verstand van heeft, maar iemand die ook om dat iets, een zaak (vak) geeft en er zich mee inlaat. Zij is niet enkel deskundig in wiskunde, maar gepassioneerd door wiskunde, begeistert door haar vak, door de leerstof. Een begeestering die zich toont in de kleine handelingen of een streng gebaar die uitdrukking zijn van haar kennis, maar vooral van haar zorg voor de zaak en haar aanwezigheid bij de zaak. Deze begeestering kan die zaak (de wiskunde, de taal, het hout, prenten) letterlijk doen spreken. Daardoor slaagt zij erin de leerlingen in contact te brengen met de leerstof en de tijd te doen vergeten, dat wil zeggen: zij slaagt erin hen uit de gewone tijd te halen en bij de les te brengen, te maken dat ze daar zijn, aanwezig en niet afwezig zijn. Het is ook deze begeestering, deze specifieke verhouding tot de zaak die iets te maken heeft met het feit dat die zaak vrijgegeven wordt, los komt te staan van geëigend gebruik en object van studie of oefening kan worden, zowel voor de leerkracht als de leerling. Zoals Gregorius aangaf: dat de woorden werkelijk woorden worden. In de liefde voor het vak komen verschillende zaken samen: *respect, aandacht, overgave, passie*. Liefde toont zich in een soort respect en aandacht voor de 'aard van de zaak' of voor de leerstof waarmee de leraar bezig is. Het hout vraagt als het ware om op een bepaalde wijze bewerkt te worden, net zoals de leerkracht van leerlingen aandacht voor taal en wiskunde vraagt. Dit respect en deze aandacht voor de leerstof impliceren ook een overgave. De liefhebber stelt zich op een bepaalde wijze ten dienste van het hout, van de Nederlandse taal, van de wiskunde of andere vormen van leerstof. Die relatie van respect, aandacht en overgave hangt bovendien samen met een vorm van passie. De amateurleerkracht is op de een of andere manier begeistert, of liever – en uitdrukkelijk in een passieve vorm geformuleerd – zij wordt begeistert door haar vak of door de leerstof.

Hoe herkennen we de amateurleerkracht? Eenvoudig gezegd: het toont zich in de mate dat iemand aanwezig is bij wat zij doet, en dat iemand in wat zij doet en zegt ook toont wie zij is of waar zij voor staat. Dit zou het meesterschap van de leerkracht genoemd kunnen worden. Terwijl kennis en competentie garant staan voor een soort deskundigheid, is het de aanwezigheid, zorg en overgave die uitdrukking geeft aan het meesterschap van de

liefhebber. Zij belichaamt de leerstof op een bepaalde manier, en is aanwezig in de klas.

“Als ik hun volle geestelijke aandacht wil, moet ik ze in mijn les zien te trekken. Hoe ik dat voor elkaar krijg? Dat leer je al doende, in de loop dan de tijd. De enige zekerheid is dat de aanwezigheid van mijn leerlingen nauw samenhangt met die van mij: of ik ‘erbij ben’ in de hele klas, en ‘er’ ben voor ieder individu in het bijzonder. Het hangt ook af van mijn aanwezigheid in het vak, mijn fysieke, intellectuele en mentale aanwezigheid, gedurende die vijftienminuten dat mijn les duurt.”²⁰

“Je voelt het onmiddellijk, een leraar die helemaal bezit heeft genomen van zijn klas. De leerlingen voelen het vanaf de eerste minuut van het schooljaar, we hebben het allemaal wel eens meegemaakt: de leraar komt binnen en hij is er helemaal, je merkt het aan hoe hij kijkt, hoe hij zijn leerlingen begroet, hoe hij gaat zitten, hoe hij achter zijn tafel zit. Hij doet niet zomaar wat uit angst voor hun reacties, hij zit niet in elkaar gedoken, nee, hij is er helemaal bij, van meet af aan, hij is aanwezig, hij ziet ieder gezicht, de klas bestaat meteen voor zijn ogen.”²¹

“De pijnlijke herinnering aan die lessen waarin ik er niet bij was! Dan voelde ik mijn leerlingen wegdoberen, heel kalmpjes afdrijven terwijl ik mijn krachten probeerde te verzamelen... Het gevoel mijn klas te verliezen... Ik ben er niet bij, zij zijn er ook niet meer bij, de verbinding is verbroken. En toch gaat het uur voorbij. Ik speel de rol van iemand die lesgeeft, zij van degenen die luisteren.”²²

Je herkent de amateurleerkracht ook aan het streven naar perfectie. Perfectionisme verwijst hier niet naar een of andere ziekelijke ingesteldheid. Het is het perfectionisme van de leerkracht Nederlands die respect en aandacht vraagt voor de taal. Het moet juist zijn. Misschien herken je de amateurleerkracht ook aan de manier waarop zij zichzelf voorbereidt. Zij bereidt niet enkel haar les voor, maar vooral ook zichzelf. Het is iemand die zich oplaadt, die werkt aan haar aandacht, concentratie en overgave om op een belichaamde en geïnspireerde manier voor de klas te staan. Die voorbereiding van zichzelf is natuurlijk geen garantie voor een geslaagde les, maar is wel noodzakelijk. Het gaat erom letterlijk en figuurlijk uitgerust te zijn, en om de kleine, van op een afstand gezien vaak idiote, gebruiken en gewoonten – ja, zelfs rituelen – van

20. Pennac, 2008, pp. 92-93.

21. Pennac, 2008, p. 94.

22. Pennac, 2008, p. 93.

leerkrachten vooraleer ze de klas binnengaan. Kleine zaken die maken dat men erbij is, geïnspireerd is.

Hoe verhoudt de amateurleerkracht zich tot de leerlingen? Het is juist door het meesterschap en door op een geïnteresseerde en geïnspireerde manier bezig te zijn met iets, dat de meesterlijke leerkracht leerlingen kan inspireren en aandacht kan opwekken. Immers, net zoals het kind wil de leerling wellicht niet iemand die (enkel) in hem/haar geïnteresseerd is, maar in de eerste plaats iemand die in iets anders geïnteresseerd is en op die manier interesse kan opwekken. Peter Handke verhaalt ergens dat hij in zijn jonge jaren helemaal niet graag naar school ging en meestal ook helemaal niet geïnteresseerd was in wat de leraar zei. Behalve op die momenten waarin de leraar begon te spreken alsof hij de leerlingen vergeten was, wanneer hij sprak tot niemand in het bijzonder, maar naar buiten staarde en opging in datgene waarover hij sprak. Hij was niet afwezig, maar enorm aanwezig in wat hij zei, en dit liet toe dat leerlingen geïnteresseerd konden geraken.²³ Misschien heeft Handke het hier precies over de amateurleerkracht die liefde toont voor zijn vak of de leerstof, en daarmee ook liefde voor zijn leerlingen. En die liefde voor het vak en die liefde voor zijn leerlingen zijn op dat moment onlosmakelijk verweven. Of anders nog: voor de leerkracht als liefhebber is het pedagogische of het vormende de schitterende schaduwzijde van haar meesterschap. Het pedagogische is geen nevenactiviteit, geen bijkomende opdracht of competentie, maar datgene wat in elke les, naar aanleiding van elk vak of elke inhoud aan bod kan komen. Het is de mogelijkheid tot interesse, aandacht en dus ook vorming die in elke meesterlijke les opnieuw wordt gegeven. Niet als een soort van intentie – ‘en nu ga ik ook aandacht besteden aan het pedagogische in plaats van enkel de vakgerelateerde kennis en vaardigheden’.

In die zin weet de amateurleerkracht heel goed dat je iemand ‘de liefde voor het vak’ niet kunt leren. Je kunt leerlingen wel laten oefenen, zich laten voorbereiden, proberen hen aandachtig te maken. De leerkracht zal instructies geven, zeggen wat kan en niet kan, studie, oefening en vaak ook volharding vragen, en concentratie, aandacht en overgave. En in die zin is er ook sprake van een soort van discipline. Discipline die iets mogelijk maakt, die maakt dat zowel leerkracht als leerlingen aanwezig zijn, en dus ook dat de deur even dicht blijft om erbij te kunnen zijn.

“Je hebt gelijk, mijn collega’s zien me ook als een leraar uit de negentiende eeuw! Ze denken dat het me te doen is om uiterlijke tekenen van respect, dat ik ze daarom in rijen en achter hun stoelen laat staan en dat soort dingen, uit

23. Handke, P. (2002). *Der Bildverlust oder Durch die Sierra de Gredos*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, p. 102.

een nostalgisch gevoel naar vroeger. Natuurlijk is er niemand ooit slechter geworden van een beetje beleefdheid, maar in dit geval gaat het om iets anders: door wat stilte voor mijn leerlingen te creëren, geef ik ze de tijd om in mijn les te landen, om in alle rust te beginnen. Ik kijk intussen naar hun gezichten, ik schrijf op wie er afwezig is, ik kijk welke groepjes er ontstaan en welke uit elkaar zijn gevallen; kortom, ik neem de ochtendtemperatuur van de klas op.”²⁴

In veel van de voorbeelden in het boek van Pennac wordt duidelijk dat het daarbij niet gaat om individuele behoeften centraal te stellen: dat valt buiten de stof, zo stelt hij. Leerkrachten beperken zich tot de leerstof, de schooltechnieken en de spelregels die het oefenen en studeren van de leerstof opleggen. Deze spelregels maken de kern uit van de schoolse discipline. Voor de liefhebbende leerkracht is die discipline dus geen leeg omhulsel of een ijzeren pantser dat hem of haar beschermt tegen een onmogelijke nieuwe generatie. Het zijn de spelregels die voortvloeien uit zijn of haar liefde voor het vak en voor de leerlingen, en die dus steeds opnieuw in herinnering worden gebracht, belichaamd in het handelen en spreken van de leerkracht en nodig om zijn of haar les mogelijk te maken, en leerlingen de kans te geven aanwezig en aandachtig te zijn. Zodra ze een eigen leven gaan leiden, losgemaakt van de leerkracht, worden ze inderdaad ‘negentiende-eeuws’: ze verliezen hun kracht waardoor de noodzaak van nieuwe regels ontstaat om de oude af te dwingen enzovoort. De schoolse discipline transformeert dan in een systeem van straffen en belonen, of van – in een meer eigentijdse gedaante – management op basis van *incentives* en contracten. De discipline die oefening en studie mogelijk maakt, en die de liefhebbende leerkracht samen met zijn vak toont, is van een andere orde.

Het is op basis hiervan – schoolse technieken en een discipline die interesse en aandacht mogelijk maken – dat het doen en laten van de liefhebbende leerkracht ook in het teken staat van gelijkheid. Zich beperken tot de discipline die het oefenen en studeren vragen, en zich dus niet verliezen in zogenaamde individuele behoeften, betekent eigenlijk dat de leerkracht telkens opnieuw, en misschien vaak tegen beter weten in, leerlingen – inclusief de zogenaamde ‘onmogelijke leerlingen’ – een nieuwe kans geeft.

“Het was niet dat ze zich méér voor mij interesseerden dan voor de anderen, nee, ze beschouwden hun goede en slechte leerlingen als gelijken en ze wisten bij die tweede groep het verlangen om dingen te begrijpen weer tot leven te wekken. Stap voor stap begeleidden ze onze inspanningen, ze verheugden zich als we vooruitgang hadden geboekt, werden niet ongeduldig als het alle-

24. Pennac, 2008, pp. 98-99.

maal wat minder snel ging, vatten onze mislukkingen nooit persoonlijk op en waren extra veeleisend tegenover ons vanwege de kwaliteit, de bestendigheid en de gulheid van hun eigen werk.”²⁵

“Deze leraren deelden niet alleen hun kennis met ons, maar vooral de honger naar kennis! En ze brachten hun plezier om die door te geven op mij over. En dus gingen we met honger in onze buik naar de les. Ik zal niet zeggen dat we het gevoel hadden dat ze van ons hielden, maar we voelden ons wél gewaardeerd (gerespecteerd, zou de jeugd van tegenwoordig zeggen), een waardering die tot in de correcties van onze proefwerken zichtbaar was, in de opmerkingen die op niemand in het bijzonder gericht waren.”²⁶

De aandacht gaat uit naar iedereen, maar niemand in het bijzonder. Dat wil niet zeggen dat er geen oog of aandacht is voor individuele vragen of noden, maar wel dat dit voor de liefhebbende leerkracht niet het vertrekpunt kan zijn. Het vertrekpunt is de liefde voor het vak, voor de leerstof, en de liefde voor leerlingen die zich uit in het ontsluiten en mee-delen van de wereld. Op grond hiervan kan zij niet anders dan uitgaan van gelijkheid, dat wil zeggen: handelen vanuit de assumptie dat iedereen in staat is tot aandacht, interesse en oefening en studie. Zij gaat dus niet uit van de assumptie dat bepaalde individuen van meet af aan verschillen wat dat betreft, en zij ziet in examenresultaten geen objectief bewijs dat deze assumptie bevestigt (‘zie je wel, die kan het niet, die heeft het niet’). De liefde voor het vak en haar leerlingen laat dergelijke berusting niet toe, net zoals de liefhebbende leerkracht niet toelaat dat leerlingen berusten in de verhalen over onkunde en onvermogen die ze over zichzelf vertellen of die over hen verteld worden. Kortweg, het is de amateurleerkracht die houdt van haar vak en vindt dat iedereen steeds weer opnieuw de kans moet krijgen om zich in te laten met de leerstof waarvan zij houdt.

En hoe verhouden leerlingen zich tot de liefhebbende leerkracht die uitblinkt in meesterschap? Hier willen we een vaak onderbelicht aspect van het schoolse onder de aandacht brengen. Typisch schools is dat het gaat om meer dan één leerling. Hoofdelijk onderwijs, of enkel werken met zogenaamde individuele leertrajecten, is geen schoolse vorm van onderwijs. Dat is niet enkel omdat, zoals Quintilianus eeuwen geleden al schreef, de leerkracht zich niet met evenveel kracht en vaardigheid kan uiten als er telkens maar één leerling aanwezig is, dan wel dat zij door een talrijk gehoor wordt geïnspireerd. Het is vooral om de eenvoudige, maar verregaande, reden dat enkel op die manier de leerkracht als het ware gedwongen wordt om aandacht te hebben voor iedereen en niemand in het bijzonder. De leerkracht praat met een groep scho-

25. Pennac, 2008, pp. 189-190.

26. Pennac, 2008, p. 192.

lieren en spreekt daarbij ieder afzonderlijk toe alsof zij met hem of haar alleen spreekt, maar hij spreekt niemand specifiek toe en dus spreekt hij iedereen toe. Een zuiver individuele relatie is niet mogelijk, of wordt steeds doorbroken, en de leerkracht wordt uitgenodigd tot een publiek spreken en handelen. Het gaat hier om de spelregels of de schoolse discipline die een groep aan de leerkracht oplegt, en die maken dat wat zij op tafel legt ook een gemeen goed wordt. En dat maakt ook dat de typisch schoolse ervaring van de kant van leerlingen – de ervaring van ‘in staat zijn tot’ – van meet af aan een gedeelde ervaring is. Het is de ervaring tot een nieuwe generatie te behoren in relatie tot iets uit de – voor de leerlingen steeds – oude wereld.²⁷ Dus iets dat interesse opwekt, aandacht vraagt, en vorming mogelijk maakt. Een gemeenschap van scholieren is een unieke gemeenschap: een gemeenschap van mensen die (nog) niets gemeen(schappelijks) hebben, maar die in confrontatie tot wat op tafel ligt kunnen ervaren wat het betekent iets te delen, en in staat zijn de wereld te vernieuwen. Natuurlijk zijn er verschillen tussen leerlingen, van kleding en religie over geslacht tot achtergrond en cultuur. Maar in de klas, door de concentratie op wat op tafel ligt, kunnen die verschillen (tijdelijk) worden opgeschort en kan een gemeenschap gevormd worden vanuit een gezamenlijke betrokkenheid. De schoolse gemeenschap is in die zin een profane gemeenschap. Gangbare referenten die gemeenschap definiëren (zoals identiteit, geschiedenis, cultuur, ...) zijn buiten werking gesteld – niet vernietigd – en verschijnen als gemeen goed, dus opengesteld voor nieuw gebruik en nieuwe betekenis in studie en oefening. Vandaar dat we willen beklemtonen dat de school niet op de een of andere manier ten dienste moet worden gesteld van gemeenschapsvorming in politieke projecten van cultivering of socialisering. De schoolse vorm draagt die gemeenschapsvorming in zich, en is de tijd en plaats waar de ervaring van gemeenschap zelf aan de orde is. En dit brengt ons ook bij de kwestie van de zogenaamde maatschappelijke betekenis van de school.

27. Arendt, H. (1994). De crisis van de opvoeding. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (pp. 101-123). Leuven: Garant.

XII. Een kwestie van voorbereiding (of in vorm zijn, geoefend zijn, geletterd zijn, uitproberen)

SCHOOLVOORBEELD

De opdracht van de school? Een vreemde vraag voor een bedrijfsleider. Want eerlijk, die kan ik niet als bedrijfsleider beantwoorden. Natuurlijk zou ik kunnen zeggen wat mijn personeel moet kunnen en kennen. Maar dat zou betekenen dat ieder bedrijf haar eigen school opricht. En niet enkel ieder bedrijf, maar elke groep in de samenleving. Dat zou een miskenning zijn van waar het op school om te doen is. Die specifieke competenties – dat is onze verantwoordelijkheid, een zaak van training, of gewoon, van al doende leren. En ik zal ook eerlijk zijn: wat en wie nodig zijn in mijn bedrijf verandert zo snel, het zou betekenen dat ik die jonge mensen iets wijsmaak. Zodra ze van school komen zijn die competenties wellicht gewoon waardeloos. Als je me vraagt naar de opdracht van de school, dan spreek je me ook aan als iemand die net als alle anderen deel uitmaakt van deze samenleving: een burger. En als ik vanuit die hoedanigheid naar mijn bedrijf kijk, eigenlijk naar het hele bedrijfsleven en ook wat daarbuiten ligt dan moet ik zeggen: een aantal sleutelcompetenties, maar vooral jonge mensen met geoefende handen, met een studerende ingesteldheid, en die op de een of andere manier een interesse belichamen. Geen lege vaten die veel weten, en ook geen volle vaten met holle competenties. Mensen van de wereld, mensen die algemeen gevormd zijn, maar dat betekent dat ze zich met iets hebben ingelaten. Misschien heb ik als bedrijfsleider wel iets zinnigs te zeggen over die vorming op school. Precies omdat ik heel goed beseft dat de school er niet is voor mijn bedrijf. Het is de school die me voor een verantwoordelijkheid plaats: mee na te denken over datgene waarvan we als samenleving vinden dat jonge mensen er zich mee moeten inlaten.

Waarom dient de school? Wanneer het gaat om de betekenis van de school spreken we vaak in termen van doelstellingen en functies. We verwijzen dan naar iets dat buiten de school ligt, zoals de samenleving, de cultuur, de arbeidsmarkt en het hoger onderwijs. Op school zou het dan bijvoorbeeld gaan om algemene vorming die toelaat om als zelfstandig, kritisch persoon en/of burger te participeren aan de samenleving, of om jonge mensen in te schakelen in de beroepswereld of toegang te geven tot het hoger onderwijs. En liefst, om al deze dingen tegelijkertijd. Hier valt natuurlijk veel voor te zeggen en wij kunnen er ons ook in zijn algemeenheid in vinden. Het probleem is echter dat deze manier van spreken, wanneer ze geconcretiseerd wordt, dat wat de school zelf doet aan het zicht dreigt te onttrekken. In deze manier van spreken zit immers vaak de expliciete of impliciete droom dat het de taak is van de school om mensen af te leveren die perfect en onmiddellijk inzetbaar zijn in de samenleving, de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs. Het

blijft niet alleen bij een manier van spreken. Het succes van initiatieven rond competentiegericht en -gebaseerd onderwijs (en wellicht het discours over leren en leren leren zelf) is misschien te verklaren omdat het die belofte in zich lijkt te dragen. Competenties hebben inderdaad uitdrukkelijk de bedoeling te verwijzen naar een koppeling met wat de arbeidsmarkt (bijvoorbeeld beroepscompetenties) of de maatschappij (bijvoorbeeld burgerschapscompetenties) vraagt. Hoeksteen van het zogenaamde competentieontwikkende onderwijs is immers de koppeling van dat onderwijs aan verwachte 'handlingsbekwaamheid' in het werkveld of in het brede maatschappelijke veld. Daarom moeten die competenties ook in samenspraak met dat werkveld of maatschappelijk veld worden bepaald. Het gaat bij competenties om kennis, vaardigheden en attitudes die iemand daadwerkelijk en concreet kan inzetten. 'Inzetbaarheid' is daarmee het woord dat vandaag het spreken en nadenken over de school lijkt te oriënteren. Trouwens niet enkel naar de leerlingen, maar ook naar de leerkrachten en de directie toe.

Men kan zich echter vooreerst afvragen of hier geen grote illusie wordt geschapen en in stand wordt gehouden: namelijk dat het überhaupt mogelijk zou zijn om een effectieve koppeling tussen schoolse kennis en kunde enerzijds en arbeidsmarkt en samenleving anderzijds te realiseren. De massale desillusie zowel bij afgestudeerden als bij de 'afnemers' lijkt het in elk geval tot een zinvolle vraag te maken. Die valse illusie is voor ons echter geen reden om een nog radicalere hervorming van de school te vragen (die eigenlijk op haar afschaffing zou neerkomen), maar vormt omgekeerd precies het uitgangspunt om de betekenis van de school te preciseren. Het probleem is volgens ons immers vooral dat door de nadruk op inzetbaarheid, met andere woorden op het duidelijk zo productief mogelijk zijn van het onderwijs, het typisch schoolse eigenlijk wordt uitgehold. Of dat men minstens een ambigue boodschap geeft: enerzijds wordt er iets op tafel gelegd (de kennis, vaardigheden), maar het wordt eigenlijk niet uit handen gegeven. De begeleidende boodschap is immers: dit is interessant, maar zo en zo moeten jullie hiermee omgaan, en het moet leiden tot die en die competenties, want anders zullen jullie nooit op een succesvolle manier lid worden van de samenleving of een plaats vinden op de arbeidsmarkt. De kans of ervaring de wereld te kunnen vernieuwen (de ervaring van interesse en kunnen) is er niet meer, of anders gesteld: die verdwijnt met het invoeren van de dwingende behoeften van een veeleisende samenleving en arbeidsmarkt. Scholing wordt op die manier een vorm van specifieke training, van leren, of van leren leren en niet van vorming.

Waar het in vorming – als een soort van in-vorm-komen – om gaat is eigenlijk voorbereiding. Dat kan inderdaad gaan om voorbereiding op heel concrete dingen in het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt, maar voor de school gaat het niet om een zeer gespecialiseerde en toegespitste voorbereiding op

die heel concrete dingen en op het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt, maar om de voorbereiding zelf. Het gaat om studie en oefening. Studie en oefening moeten de oriëntatie op productiviteit, effectiviteit of inzetbaarheid minstens tijdelijk tussen haakjes zetten of neutraliseren om oefening en studie te kunnen zijn. De school, zouden we kunnen zeggen, is voorbereiding omwille van de voorbereiding. Deze schoolse voorbereiding betekent dat jongeren in vorm komen, en dat wil zeggen dat ze geoefend zijn of dat ze geletterd zijn. Dit geoefend en geletterd zijn is niet leeg, is geen formele competentie, maar krijgt steeds vorm in relatie tot iets, tot leerstof.

Vandaar dat we, indien we de schoolse vorm serieus nemen, eigenlijk niet moeten vragen welke de functie of betekenis is van de school voor de samenleving, maar omgekeerd: welke betekenis kan de samenleving hebben voor de school? En dit laatste betekent eigenlijk gewoon de vraag wat we uit de samenleving van belang vinden om op school in het spel te brengen. Het gaat er dus niet om de samenleving (of de arbeidsmarkt) buiten de school te houden, en de school als een soort eiland te beschermen tegen zogenaamde verderfelijke invloeden. De school legt in zekere zin aan de samenleving de plicht op om te bepalen wat als leerstof in aanmerking kan komen, waarmee geoefend kan worden, wat ter studie mag voorliggen, en waarmee de jonge generatie zich kan en mag voorbereiden. Dat betekent dat de school de samenleving dwingt om op een bepaalde wijze over zichzelf na te denken. Dat de samenleving als het ware de verantwoordelijkheid opneemt voor het aanduiden van vertegenwoordigers van iets dat van belang is in die samenleving. Het zijn vertegenwoordigers die vrijgesteld worden van de gewone productieve wereld en eenvoudigweg als leerkracht de school betreden en haar vrije tijd helpen mogelijk maken. In die zin is er op zich niets mis met bijvoorbeeld (beroeps) competenties, maar wel – zoals nu vaak het geval is – als ze moeten functioneren als het streefdoel van de school. Het wordt problematisch als ze gaan functioneren als leerresultaten die als output moeten geproduceerd worden en als leren de plaats inneemt van studie en oefening. Voor zover (beroeps) competenties vandaag uitdrukken wat van belang is, bestaat de uitdaging er daarentegen in opnieuw te zoeken naar geschikte leerstof. Om die leerstof gaat het op school – en niet om profielen en competenties.

We hebben al enkele keren het onderscheid tussen leren en studie/oefening gebruikt en erop gewezen dat het op school niet om leren gaat. Wellicht klinkt dat heel bevreemdend of lijkt het vergezocht. Dat het op school om leren gaat lijkt toch vanzelfsprekend en het hele nadenken over onderwijs vandaag lijkt steeds maar te herhalen dat het op school niet om onderwijzen maar om leren gaat, dat dat leren niet passief maar actief is, dat het de lerende is die centraal moet staan en dat 'school' eigenlijk gelijkstaat aan 'leeromgeving' en dan liefst ook een rijke leeromgeving. Nochtans is het, als we er even

bij stilstaan, snel duidelijk dat de gelijkstelling tussen school en leeromgeving ons het zicht op het *typisch schoolse* ontnemt. Immers, vandaag wordt overal en altijd door iedereen geleerd (zelfs door dingen zoals een organisatie of de samenleving zelf: de lerende organisatie, de lerende samenleving enzovoort). En uiteraard weten we al heel lang dat heel veel dingen ook, en vaak veel beter en sneller, buiten de school worden geleerd. Het spreken en begrijpen van de moedertaal, misschien wel één van de meer belangrijke dingen die we leren, moge daarvan het voorbeeld bij uitstek zijn. Dat het op school om leren zou gaan zegt dus niets over datgene wat de school tot school maakt. Dat wil omgekeerd niet zeggen dat men op school niet zou leren, maar wel dat het schoolse leren een specifiek soort leren is, namelijk een leren zonder onmiddellijke finaliteit. Wat niet betekent dat het gaat om leren leren; het gaat wel degelijk om het leren van iets (wiskunde, Nederlands, houtbewerking, koken, ...). Maar dat iets is iets dat op zichzelf staat. Het gaat op school om het zich toeleggen op iets, het met aandacht en van nabij bekijken ervan, het er zich mee bezighouden om erin door te dringen, het zich in iets oefenen en iets studeren. Zoals *van Dale* aangeeft, is studeren een vorm van leren waarbij men niet vooraf weet wat men kan of gaat leren, het is een open gebeuren, dat geen 'functie' heeft. Een gebeuren dat een open einde heeft, en dat alleen maar kan hebben als er geen (doel)einde, geen externe functionaliteit wordt vastgelegd. Vorming door studie en oefening is in die zin niet functioneel. Het gaat om kennis omwille van de kennis, en vaardigheden omwille van de vaardigheden. Dus zonder specifieke oriëntatie of vastgelegde bestemming. Daarom is de ervaring van de school, zoals we hebben aangegeven, in de eerste plaats niet een ervaring van moeten, maar van kunnen, zelfs van een zuiver kunnen, en meer bepaald van een kunnen dat zijn oriëntatie of bestemming zoekt. Dat betekent omgekeerd dat de school ook altijd een bepaalde vrijheid impliceert die vanuit een bepaald opzicht als verlatenheid kan beschouwd worden: het zonder-(vastgelegde)-bestemming-zijn en daarmee dus open voor een (nieuwe) bestemming. De vrije tijd van de school is dus te omschrijven als onbestemde tijd.

Die verlatenheid, openheid of onbestemdheid wordt treffend verwoord in het volgende fragment uit een roman van Marguerite Duras over een jongen die niet naar school wil:

"De moeder: 'U ziet hoe hij is, meneer de onderwijzer.'

De onderwijzer: 'Ik zie het.'

De onderwijzer glimlacht.

De onderwijzer: 'Dus meneer weigert te leren?'

Ernesto kijkt de onderwijzer lang aan voordat hij antwoord geeft. Ach, die beminlijkheid van Ernesto.

Ernesto: 'Nee, dat is het niet, meneer. Ik weiger naar school te gaan, meneer.'

De onderwijzer: 'Waarom?'

Ernesto: 'Laten we zeggen dat het geen zin heeft.'

De onderwijzer: 'Wat heeft geen zin?'

Ernesto: 'Naar school te gaan. (pauze) Dat dient nergens toe. (pauze) Kinderen op school die zijn in de steek gelaten. De moeder doet de kinderen op school om ze te laten leren dat ze in de steek zijn gelaten. Zo is zij er de rest van haar leven van verlost.'

Stilte.

De onderwijzer: 'U, meneer Ernesto, had u dan geen school nodig om te leren...'

Ernesto: 'Jawel, meneer, juist wel. Pas daar heb ik alles begrepen. Thuis geloofde ik in de litanieën van die idiote moeder van me. Pas daarna op school kwam ik tegenover de waarheid te staan.'

De onderwijzer: 'Te weten...?'

Ernesto: 'Dat God niet bestaat.'

Lange en diepe stilte."²⁸

Wanneer Ernesto tegenover de waarheid komt te staan "dat God niet bestaat", wil dat hier zeggen dat hij op school heeft begrepen dat er geen vaste (natuurlijke) bestemming is. Maar dat wil dus niet zeggen dat de school geen betekenis heeft, integendeel. Wat de school mogelijk maakt, is vorming door studie en oefening, maar vorming dus niet gedacht vanuit een of andere voorstelling van een gevormde mens. Vorming precies als een open gebeuren van zuivere voorbereiding, in de betekenis van een voorbereiding zonder een al vooraf bepaald doel, maar om uitgerust en 'in vorm' te zijn. In een meer klassieke zin zouden we kunnen zeggen: om tot volwassenheid als geletterdheid en zuivere bekwaamheid (of geoefend zijn) te komen. Voorbereid zijn moet dus onderscheiden worden van het competent-zijn en van de aanspraken van inzetbaarheid die daarmee verbonden zijn. Het is in dit opzicht niet verwonderlijk dat in zijn meest eenvoudige hoedanigheid het op school gaat om 'basiskennis' en 'basisvaardigheden' en vooral om lezen, schrijven, rekenen, tekenen, maar ook koken, timmeren, turnen en wellicht ook programmeren, ... Dat zijn de oefeningen en studie die ons voorbereiden en ons helpen in vorm te komen.

Er is in verband met dit schoolse voorbereiden misschien nog een laatste element dat we moeten vermelden, namelijk het uitproberen:

28. Duras, M. (1990). *Zomerregen*. Amsterdam: Van Gennep, pp. 59-60.

“Je zat in je bank, en je gaf iemand een zet – eens zien wat hij deed? En nu een stomp op zijn schouder, een klap op zijn kop – kreeg je er een terug? Je pakte iets van iemand af, trok eraan als hij alert was, rukte het desnoods uit zijn handen; niet omdat je iets tegen die persoon had maar gewoon, om te proberen. En als jij het doelwit van zo’n aanval was, begon je ineens te schreeuwen – om te kijken wat er gebeurde. Of: je buurman zat opzij gedraaid, je pakte een stift en hield die op de juiste hoogte en wachtte tot hij zich terugdraaide en zichzelf een streep op zijn wang bezorgde. Je kon iemands pen of liniaal op de grond gooien, telkens en telkens weer tot je een mep kreeg; dan hield je op – even, tot je slachtoffer dacht dat je met je hoofd ergens anders was – en dan begon het van voren af aan. Soms waren acties niet tegen een medeleerling gericht: iemand kauwde op een stuk papier en kwakte dat als natte klodder tegen het plafond zodat het wekenlang bleef hangen. Het was een kwestie van uitproberen. Eerst vaak op elkaar, maar later ook het uitproberen van leraren. (...) De school was een groot en overdadig ingericht sociaal laboratorium waar naar hartenlust werd geëxperimenteerd – het was het ideale terrein om veranderingen die de laatste jaren in ons hadden plaatsgevonden, te onderzoeken.”²⁹

Natuurlijk wordt er niet alleen op school uitgeprobeerd. En vandaag is dat uitproberen misschien deels verlegd naar de sociale media, die in dat opzicht een element van de schoolse vorm overnemen. Terwijl de school zelf intussen meer en meer gevangen geraakt in een net van al dan niet therapeutische diagnose-instrumenten en -praktijken die dergelijk uitproberen meteen zien als een signaal (‘de leerling heeft dit of dat nodig’) of symptoom (‘de leerling lijdt aan dit of dat’). Maar het schoolse uitproberen is, zoals Stephan Enter zo mooi aangeeft, “maar gewoon, om te proberen”. Niet omdat je iets tegen iemand hebt, of omdat je iets nastreeft, of bedoelt, of iets wilt zeggen, of iets signaleert. Het is een onbestemd uitproberen, een onderzoeken van het kunnen zelf.

29. Enter, S. (2007). *Spel*. Amsterdam: G.A. van Oorschot, p. 171.

XIII. En tot slot: een kwestie van pedagogische verantwoordelijkheid (of gezag uitoefenen, tot leven wekken, ter wereld brengen)

SCHOOLVOORBEELD

*En ja, ze blijft werken tot de laatste dag, de ziekenhuisschool, ook voor patiëntjes die terminaal zijn. Er zijn mensen die zeggen: ‘laat zo’n kind toch doen, laat hem televisie kijken, lees desnoods wat voor’. Maar zij denkt dat een kind het belangrijk vindt om serieus genomen te worden. Ook al is het er morgen niet meer. En ze weet dat er zelden of nooit een kind zo ziek is dat het niet meer openstaat om zijn verstand te gebruiken. Ook als de dokters de boeken toedoen en er niets rest dan afscheid nemen, stopt het onderwijs niet. Ook een kind dat terminaal is, heeft recht op haar tijd. Tijd om samen met iets bezig te zijn. Ze weet dat ook al loopt het slecht af, de ouders haar ervaren als iemand die tijd maakt voor hun kind, niet om het over zijn ziekte te hebben, maar over algebra, grammatica, het schilderen van een beer. Bij haar is het kind geen patiënt, maar leerling. Ze verwacht dat het zich gedraagt zoals in een klas, ook een ziek kind kan correct en beleefd zijn. En geen goesting telt niet. Ook wanneer de gezondheid van een kind hapert en er gevochten wordt met de dood, vindt ze algebra, grammatica, schilderen belangrijk. En ze hoort het van de ouders, dat het kind er de ene keer meer zin in heeft dan de andere, maar dat zijn wereld opengaat door naar school te gaan, en het zijn ziekte vergeet.*³⁰

En ja, laat het ons nu ook nog maar expliciet hebben over de pedagogische betekenis van de school. We beseffen natuurlijk dat daarmee ook de misschien niet meteen sympathieke figuur van de pedagoog in de rechtszaal verschijnt. Die figuur, die in de oudheid meestal een slaaf was, werd ook toen vaak misprezen, al viel hem soms toch grote waardering en bewondering te beurt. Datgene wat hier echter onze aandacht verdient, is dat de pedagoog toen vooral diegene was die de kinderen van het huis naar school begeleidde en daar vaak ook aan hun zijde bleef. School dat betekende, zoals we inmiddels al zo vaak hebben gezegd, vrije of onbestemde tijd. Tijd die niet meteen productief is of moet zijn, maar tijd om zichzelf als persoon en ook als burger te vormen, vrijgesteld van specifieke arbeidsverplichtingen én van andere sociale vereisten die samenhangen met de familiale of sociale context. Wanneer we deze configuratie als uitgangspunt nemen, kunnen we de pedagoog dus omschrijven als degene die jonge mensen vrije tijd ter beschikking stelt en die vrije of onbestemde tijd helpt mogelijk maken. Of anders, en meer algemeen, kunnen we zeggen dat het pedagogische verwijst naar *het mogelijk*

30. Los gebaseerd op ‘Voortdoen met het normale, dat geeft deze kinderen kracht’, *De Morgen*, 10 september 2011, p. 6.

maken van vrije tijd. En verder in die lijn, dat het in het pedagogische dus gaat om het schoolse van de school te vrijwaren (negatief gesteld) of mee mogelijk te maken (positief uitgedrukt). Als we deze omschrijving als uitgangspunt nemen, komen we tot een op het eerste gezicht misschien merkwaardige beweging. Men gaat er immers vaak van uit dat opvoeding ('het pedagogische') in principe iets is wat in het gezin thuishoort, maar feitelijk nu ook wordt opgenomen door de school. De beweging die wij hier maken is evenwel de omgekeerde. Onze stelling is dat we maar kunnen begrijpen waar het in opvoeding om gaat wanneer we uitgaan van wat op 'school' gebeurt, of wat de schoolse vorm doet, als het oorspronkelijke gegeven. Alleen dan vermijden we om opvoeding voortdurend te verwarren met socialisatie, pure zorg of helpen ontwikkelen. Opvoeding is niet socialiseren, opvoeding is niet ervoor zorgen dat kinderen de normen en waarden van het gezin, de familie, de cultuur of de maatschappij overnemen en aannemen. Maar opvoeding is ook niet de talenten van kinderen ontwikkelen. We zeggen dat niet omdat socialisatie en de ontwikkeling van talenten niet belangrijk zouden zijn, dat zijn ze zeker, maar omdat opvoeding in wezen met iets anders te maken heeft. Opvoeding heeft te maken met het ontsluiten van de wereld en het *tot leven wekken* van die wereld zelf (van de woorden, de dingen, de praktijken die die wereld uitmaken). Dat is precies wat gebeurt in die 'schoolse tijd'.

Meestal zien we opvoeding als doelgericht en als het bieden van oriëntatie of bestemming. Dat betekent dat volwassenen *zeggen* wat kinderen of jongeren (zouden) moeten doen. Opvoeden is evenwel niet zeggen wat jongeren moeten doen; het is maken dat de wereld (de dingen, de woorden, de praktijken) hen iets kan zeggen, hen kan aanspreken. Het is maken dat wiskunde, Nederlands, koken, houtbewerking op zichzelf belang krijgen. In het Nederlands komt het woord 'gezag' inderdaad van 'zeggen': gezag geven betekent maken dat dingen ons iets te zeggen hebben, dat ze ons aanspreken. Opvoeding is gezag geven aan de wereld, niet enkel door het over de wereld te hebben, maar ook en vooral door de manier waarop men er zelf mee omgaat. Het is maken dat de wereld jongeren iets zegt. Vrije tijd als schoolse tijd is dus geen ontspanningstijd, maar tijd van aandacht voor de wereld, dat is ook de tijd van het respect, van het aanwezig zijn bij, het ontmoeten, het leren kennen, het ontdekken. Vrije tijd is de tijd waar men niet in de eerste plaats met zichzelf bezig is (met de bevrediging van behoeften of ontwikkeling van talenten), maar *met iets* bezig is en dat iets belangrijker is dan de eigen behoeften, talenten of projecten. Het is doordat men voor kinderen en jongeren *een wereld opent* (en dat is zoals gezegd niet hetzelfde als hen er bekend mee maken, maar is de wereld ook tot leven wekken en laten aanspreken), dat kinderen of jongeren zich in relatie tot de wereld als een nieuwe generatie kunnen ervaren die ook een nieuw begin kan maken. Ze

ervaren een betrokkenheid op de wereld (op de wiskunde, de taal, het koken, de houtbewerking), ze moeten ermee beginnen, maar ze ervaren ook dat ze ermee *kunnen* beginnen. In deze dubbele ervaring, van de wereld als gemeen goed en van het 'ik kan' (in tegenstelling tot 'ik moet'), ligt meteen ook de democratische, en in die zin ook politieke, betekenis van opvoeding. Het is het openen van een wereld buiten onszelf en het betrekken van het kind of de jongere op die gemeenschappelijke wereld. En dus niet het vertrekken van de leefwereld van kinderen of jongeren, maar hen in de wereld trekken, hen bij de dingen (de wiskunde, het Nederlands, het koken, de houtbewerking) brengen, hen er letterlijk in contact mee brengen zo dat ze hen kunnen aantrekken en de wereld belangrijk wordt. Het is dan dat de jongere zich kan ervaren als *wereldburger*. Dat wil niet zeggen zich ervaren als iemand met formeel vastgelegde rechten en plichten, of iemand die medebezitter is van een zaak. Maar het betekent zich geïnteresseerd weten in de wereld (in een zaak), zich betrokken voelen *op iets buiten zichzelf* als gemeenschappelijk goed. De politieke, democratische betekenis van opvoeding ligt dan niet in het feit dat ze bepaalde vooraf vastgelegde burgerschapscompetenties zou nastreven, of dat ze kennis zou bieden over de politiek. Haar politieke betekenis ligt in het 'vrij-geven' van de wereld (van dingen en praktijken) op zo'n manier dat men zich (zoals een burger) betrokken weet op een gemeen goed en zich enerzijds aangesproken weet door de verplichting tot zorg die dat met zich meebrengt en anderzijds door de vrijheid die het impliceert.

Dat is op een andere manier zeggen dat het in opvoeding gaat om vrije tijd. Experts en deskundigen kennen eigenlijk geen vrije tijd. De tijd zoals zij die zien is die van de ontwikkeling, of van het groeien. Dat wil zeggen: het is tijd die bepaald is, die een bestemming of functie heeft en die men ook zo precies mogelijk tracht te bepalen (bijvoorbeeld in fasen die geschikt zijn voor dit of dat, of fasen die tekenen zijn van dit of dat, of als groeifasen, leerfasen enzovoort). Dat drukt zich onder meer uit in de gedachte dat 'men er op tijd bij moet zijn', 'dat men preventief moet werken om te voorkomen', of 'dat het al te laat is, dat men vroeger had moeten komen, dan had men er nog iets aan kunnen doen', of dat er allerlei middelen zijn om te diagnosticeren waar men staat, hoe ver men is. De leerkracht als pedagoog of opvoeder daarentegen is diegene die tijd maakt waar er geen tijd (meer te verliezen) is (denk aan de ziekenhuisschool), tijd maakt niet om met zichzelf maar om met iets buiten zichzelf (de wereld) bezig te zijn. En tijd maken betekent vaak 'iets doen dat in zichzelf belangrijk is' (algebra, grammatica, koken, ...), wat maakt dat men even de (gewone) tijd en de bestemming uit het oog verliest en dat precies daardoor misschien iets betekenisvol en waardevol kan plaatsvinden. Vrije tijd is geen *quality time*, dat wil zeggen: tijd waarvan men al op voorhand heeft vastgelegd dat hij goed moet zijn en dat hij aan bepaalde

behoefden moet voldoen. De pedagoog, of de leerkracht als pedagoog, is diegene die dergelijke voorbestemming van de tijd en de toe-eigening van de tijd ongedaan maakt. Hij of zij schept daardoor ook de gelegenheid van het ontluiken van een interesse in en liefde voor die wereld. Zonder dergelijke interesse en liefde is 'wereldburger' slechts een andere naam voor consument of klant, dat wil zeggen: iemand die zijn individuele behoeften of talenten als uitgangspunt neemt, er eigenlijk de slaaf van is en de wereld slechts ziet als bron voor de bevrediging van zijn behoeften of de ontwikkeling van zijn individuele talenten.

En daarmee komen we bij de zware en vaak zeer beladen term 'verantwoordelijkheid'. In het licht van het voorgaande kunnen we nu zeggen dat de pedagogische of schoolse verantwoordelijkheid van leerkrachten niet (enkel) ligt in het feit dat ze instaan voor de groei en ontwikkeling van het jonge leven. Maar dat ze vooral daarin ligt dat ze, zoals we zo mooi en juist zeggen in het Nederlands, *kinderen ter wereld brengen, en met hen die wereld delen*, de wereld mee-delen. Die verantwoordelijkheid laat zich vertalen in twee opgaven.

Het gaat er ten eerste om het kind te vrijwaren van allerlei expertise die aan wat het kind doet *meteen* een functie, verklaring of bestemming geeft. Het kind kind laten zijn of de jongere jongere laten zijn, zijn in die zin geen loze slogans. Het betekent toelaten dat het kind zijn ouders en de plannen of verwachtingen van die ouders, evenals de plannen en verwachtingen van werkgevers, staatslieden, religieuze leiders vergeet en opgaat in de studie en de oefening. Het betekent aanvaarden dat het kind de gewone wereld, waar alles een functie en een bestemming heeft, vergeet. Het betekent de gewone wereld die ook de wereld is van allerhande experten voor wie elk gedrag ofwel een signaal voor hulpverlening ofwel een symptoom voor remediëring is buiten houden. Het betekent de vraag naar het nut of de waarde opschorten en de eigen bedoelingen die men heeft met leerlingen uitschakelen.

De tweede opgave bestaat erin om interesse te wekken en dat betekent gezag verlenen aan woorden, dingen, manieren van doen die buiten onze individuele behoeften staan en die mee datgene zijn wat 'tussen ons' is, die mee onze gemeenschappelijke wereld vormen. De pedagogische verantwoordelijkheid ligt niet in het direct gericht zijn op (de behoeften van) het kind of de leerling, maar op de dingen en op de eigen verhouding tot die dingen, dat wil zeggen: op de verhouding die de leerkracht als opvoeder zelf tot de dingen heeft. Precies door de manier waarop leerkrachten omgaan met de dingen en de praktijken concreet gestalte geven en belichamen tonen ze wat waardevol is en wat voor hen 'gezag' heeft. Slechts zo kunnen ze de wereld communiceren of mee-delen zodat kinderen/jongeren geïnteresseerd raken, aangesproken worden en de dingen gezag krijgen en de wereld interessant

wordt (en in het Latijn betekent *inter-esse* ook iets dat werkelijk tussen ons bestaat). Men kan maar interesse wekken voor de gemeenschappelijke wereld door zelf zijn liefde voor die wereld te tonen. Hoe zou men immers interesse voor de wereld kunnen wekken als men jongeren de boodschap geeft dat zij zelf het belangrijkste zijn en dus ook het meest interessante zijn?

Door op die manier verantwoordelijkheid op te nemen voor de wereld ('dit vinden wij, als oude generatie, waardevol') neemt de leerkracht ook de verantwoordelijkheid op voor kinderen en jongeren als leerlingen. Niets op tafel leggen, en de boodschap geven 'ik weet ook niet wat van belang is, ik kan en ga het jullie niet zeggen, zoek het zelf maar uit', zou betekenen dat zij de jonge generatie aan hun lot overlaat en hen de kans ontnemt om de wereld te vernieuwen. Want hoe kunnen zij de wereld vernieuwen – hoe kunnen ze 'nieuwheid' ervaren – als er niemand hen die oude wereld werkelijk leert kennen en die oude wereld tot leven wekt? Maar dat betekent ook dat wat zij op tafel legt moet loslaten of vrijgeven, er geen beslag op legt. Zij moet toelaten dat kinderen en jongeren door studie en oefening – door de manier waarop ze omgaan met de wereld en er zelf betekenis aan geven – de wereld kunnen vernieuwen. Dit laatste niet doen – en dus zeggen: 'dit is van belang, en zo *moeten* jullie hier mee omgaan' – zou betekenen dat men de jonge generatie de kans ontnemt de wereld te vernieuwen. Het is precies dat waar de filosofe Hannah Arendt de leerkracht aan herinnert wanneer ze mooi en treffend formuleert dat de leerkracht handelt uit liefde voor de wereld ('dit is van belang voor ons, de oude generatie') én uit liefde voor de kinderen ('het is aan jullie, nieuwe generatie, om zelf vorm te geven aan een nieuwe wereld').³¹ Daarin bestaat precies haar pedagogische verantwoordelijkheid. Die verantwoordelijkheid heeft dus eerder te maken met *liefde* dan met rekenschap kunnen afleggen of verantwoording geven – zoals vandaag zo vaak van leerkrachten gevraagd wordt. En meer nog, zo kan men zich afvragen, is het niet door die vandaag enorm toenemende druk om zich te verantwoorden dat men zijn interesse voor de wereld en misschien, wie weet, ook voor de kinderen verliest? Een vraag die ons meteen tot een meer uitvoerige bespreking brengt van de wijze waarop vandaag de school (en daarmee ook het pedagogische) getemd wordt.

31. Arendt, H. (1994). De crisis van de opvoeding. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (pp. 101-123). Leuven: Garant.

Het temmen van de school

De school, zo hebben we gezegd, is een historische uitvinding van de Griekse polis die een regelrechte aanval was op de privileges van de elites van een archaische orde. Ze is een democratische interventie in de zin dat ze voor iedereen, ongeacht achtergrond of afkomst, vrije tijd 'maakt' en om die reden ook gelijkheid installeert. De school is de uitvinding die iedereen tot leerling maakt – en in die zin in een gelijke beginsituatie plaatst. En op school wordt de wereld publiek gemaakt. Het gaat dus niet om een initiatie in de cultuur of levensgewoonten van een particuliere groep (stand, klasse, ...). Met de uitvinding van de school biedt een samenleving zich de kans op een nieuw begin, op een vernieuwing. Precies omwille van die essentiële democratische, publieke en vernieuwende eigenschappen is het niet verwonderlijk dat de school van bij haar ontstaan een zekere onrust heeft opgewekt en angst inboezemde. Het is een bron van angst voor hen die omwille van vernieuwing iets te verliezen hebben. Het is daarom ook niet verwonderlijk dat de school van bij haar ontstaan geconfronteerd werd met pogingen om haar te temmen. Het temmen van de school impliceert het aan banden leggen van haar democratische, publieke en vernieuwende karakter. De publieke tijd, de publieke ruimte en het 'gemeen goed' die de school mogelijk maakt, worden toegeëigend, of terug geprivatiseerd. Misschien moeten we de geschiedenis van de school dan ook niet zozeer lezen als een geschiedenis van hervormingen en omwentelingen, van vooruitgang en modernisering, maar als een geschiedenis van dit temmen; een opeenvolging van strategieën en tactieken om de school te bezweren, in te tomen, klein te houden, te neutraliseren, af te richten.

De school in haar gedaante van 'moderne institutie' zoals ze sedert het einde van de 18de, begin 19de eeuw gestalte krijgt in het westen is bijvoorbeeld een poging tot het bezweren van het vernieuwende potentieel, van het kunnen beginnen. Dit gebeurt door iets op tafel te leggen, en tegelijkertijd duidelijk te maken 'en zo moet je hiermee omgaan, zo moet je die leerstof gebruiken'. Als *institutie* staat de school ten dienste van een vooraf bepaald ideaal. Dit ideaal kan burgerlijk dan wel religieus worden ingevuld, betrekking hebben op wat maatschappelijk gerealiseerd is dan wel in de toekomst geprojecteerd wordt. De poging tot temmen bestaat er telkens in dat de moderne institutie leerstof verbindt met de kennis, betekenissen en waarde die het in de bestaande of nieuwe sociale orde heeft. Als institutie moet de school dit ideaal belichamen – het toomt haar in – en nieuwkomers initiëren in het 'geëigend' gebruik van bijvoorbeeld een tekst of een bepaalde handeling. Daarbij beschikt de leerkracht, als vertegenwoordiger van de oude generatie die zich deze kennis en betekenissen heeft 'eigen' gemaakt, over de positie om die leerstof over te dragen. De tot institutie omgevormde school is een plechtstatige tijd en plaats van overdracht – en veel aandacht

zal uitgaan naar het africhten en in het oog houden van leerkrachten als ceremoniemeesters van die overdracht. De institutie ontnemt de jonge generatie een tijd en plaats van oefening en vrije tijd – ontzegt hen schoolse tijd – en de jonge generatie wordt de kans ontnomen een nieuwe generatie te worden – ze zijn hoogstens uitvoerders van de gedroomde vernieuwing van hun ouders.

Instituties en idealen hebben vandaag natuurlijk veel van hun betekenis verloren, en overdracht en leerkrachtgecentreerd onderwijs zijn niet meer van deze tijd. Precies daarom worden moderne scholen omgebouwd tot leerlinggecentreerde *leeromgevingen*. Het geloof in traditie en overdracht heeft plaatsgemaakt voor het geloof in de scheppende kracht van het individu en de uniciteit van de lerende persoon. Maar ook de hedendaagse leeromgeving lijkt elke mogelijkheid tot een beginnen of vernieuwing te bezweren. Ze doet dat door eigenlijk niets meer op tafel te leggen en door te zeggen: 'ga aan tafel zitten, probeer maar, en ik als leerbegeleider zal je wel helpen'. De jonge generatie wordt teruggeworpen op de eigen leefwereld, en er is niet langer iets en iemand die hen uit die leefwereld haalt. De persoon van de lerende – zijn behoeften, ervaring, talent, motivatie en aspiratie – vormen het vertrek- en eindpunt. Het temmen van de school betekent hier leerlingen klein houden – en hen doen geloven dat ze het middelpunt van alle aandacht zijn, hun ervaringen de vruchtbare bodem voor een nieuwe wereld en dat enkel datgene waarde heeft waar zij waarde aan toekennen. Met als resultaat de tamme leerling: de slaaf van zijn eigen behoeften, een toerist in zijn eigen leefwereld. Het belang van leren leren is wellicht de meest sprekende uitdrukking van deze poging tot temmen. De leerling wordt op zijn eigen leren teruggeworpen, en de band met 'iets', met de wereld wordt doorgesneden. De oude generatie trekt zichzelf en haar idealen terug, maar daarmee ontzegt ze ook de jongere generatie de kans om een nieuwe generatie te zijn. Immers, het is pas in confrontatie met iets dat door de oude generatie op tafel wordt gelegd én wordt losgelaten dat de jonge mensen in een situatie geplaatst worden waarin ze zelf een begin kunnen maken, zelf nieuwe betekenis kunnen geven aan iets dat de aandacht trekt, en hen uit hun leefwereld sleurt. De school als 19de eeuwse institutie legde iets op tafel, maar tegelijkertijd ook de handleiding voor geëigend gebruik. De hedendaagse leeromgeving steekt vol handleidingen of instructies, maar er ligt niets meer op tafel. In beide gevallen verdwijnt het publieke karakter van de school, dat wil zeggen: de plaats waarin er iets kan gebeuren omdat twee generaties in contact treden in relatie tot 'iets'. En daarmee verdwijnt ook het vernieuwende karakter van de school aangezien de jonge generatie zich niet meer als nieuwe generatie kan ervaren in relatie tot iets dat op tafel ligt.

Het temmen van de school werpt misschien een wat ander licht op de polemische discussie zoals die vandaag gevoerd wordt tussen zogenaamde 'hervormers' en 'traditionalisten'. Wat ze gemeen hebben lijkt de drang om het schoolse te temmen. Zowel de school (exclusief) ten dienste stellen van de samenleving als de school ten dienste stellen van de leerling impliceert dat de schoolse beweging van publiek maken, vernieuwing en democratisering aan banden wordt gelegd. Maar naast deze algemene strategieën tot temmen, zijn er vandaag pogingen tot dressuur die eerder tactisch van aard zijn en om die reden minder uitgesproken maar daarom niet minder effectief. In dat opzicht is het trouwens niet zo dat er één malafide individu of zelfs een sluwe groep schuilgaat achter deze vormen van temmen. Wellicht is er vaak zelfs geen intentie om het typisch schoolse te bezweren. Initiatieven en voorstellen klinken vaak aannemelijk. En op een eerste stap volgt vaak logischerwijze een tweede stap, en daaruit volgen dan weer logischerwijze stap drie, vier, ... Maar alles gaat op elkaar inwerken, en concrete initiatieven en voorstellen gaan werken als tactische zetten in een strategie die de school temt of zelfs neutraliseert.

XIV. Politisering

De radicalisering van de samenleving, onverdraagzaamheid, toenemend drugsgebruik – het zijn maar enkele voorbeelden van maatschappelijke uitdagingen die beleidsmakers verleiden om onmiddellijk naar de school te kijken voor een oplossing. De school wordt dus de plaats en tijd waar er gewerkt wordt aan die maatschappelijke problemen. Dat betekent dat de school (mee) verantwoordelijk wordt gesteld voor het oplossen van maatschappelijke problemen; sociale, culturele of economische problemen worden vertaald in leerproblemen of er wordt een nieuwe lijst van competenties toegevoegd aan het curriculum. Deze eerste tactiek kunnen we omschrijven als het temmen van de school door een *politisering* van de school. Problematisch is hier niet enkel een onevenwichtige taakverdeling tussen school en politiek, tussen leerkrachten en politici. Er staat meer op het spel dan een dreigende overbelasting van het onderwijzend personeel. Het betekent vooral dat de school taken krijgt toebedeeld die ze onmogelijk kan opnemen zonder het schoolse zelf op te geven. De jonge generatie wordt eigenlijk verantwoordelijk gesteld voor maatschappelijke problemen en voor het realiseren van de politieke droom van een andere, betere samenleving, en krijgt op die manier de last op de schouders die de oude generatie niet meer kan of wil dragen. Scherp geformuleerd: het is een uitdrukking van een onverantwoordelijke samenleving die niet langer

de weg volgt van de politieke verandering, maar richting jonge generatie kijkt en de haar gegunde vrije tijd opheft in functie van uitzonderlijke, dringende uitdagingen op weg naar een nieuwe samenleving.

We maken in dit opzicht dus een duidelijk onderscheid tussen school en politiek, tussen pedagogische verantwoordelijkheid en politieke verantwoordelijkheid, tussen vernieuwing die door het pedagogische mogelijk wordt gemaakt en politieke hervorming. Op de een of andere manier heeft politiek te maken met onderhandeling, overtuiging of met een strijd tussen verschillende belangengroepen of maatschappelijke projecten. De tafel op school is geen onderhandelingstafel, maar een tafel die studie, oefening en vorming mogelijk maakt. Het is een tafel waar de leerkracht iets vrijgeeft en op die manier de jonge generatie zich als een nieuwe generatie kan en mag ervaren. Dit maakt wellicht duidelijk, zoals ook Hannah Arendt opmerkt, waarom een politiek project dat droomt van een nieuwe wereld vaak de school als het politieke middel bij uitstek ziet.³² Wat problematisch is, is daarom trouwens niet enkel de politisering van de school – leerlingen worden aangesproken als burgers die nog iets te leren hebben – maar ook de verschooling van de politiek – burgers worden aangesproken als leerlingen die hun verantwoordelijkheid moeten opnemen. Voor de eerste tendens kunnen we ook gewoon de term indoctrinatie gebruiken, terwijl de tweede tendens neerkomt op infantilisering. Het vindt zijn uitdrukking in de figuur van de doctrinaire leerkracht die leerlingen interpelleert en de onderwijzende minister die burgers de les spelt.

Problematisch aan de politisering van de school is dat zowel jonge mensen als leerstof een middel worden voor de oplossing van maatschappelijke problemen in een project van politieke hervorming. School dus als politiek met andere middelen. Wat daardoor geneutraliseerd wordt, is de vrije tijd en de mogelijkheid dat jonge mensen zich ervaren als een nieuwe generatie. Indien ze van meet af ingeschakeld worden in de oude wereld gunnen we jonge mensen niet langer de ervaring een nieuwe generatie te zijn. Dat wil niet zeggen dat de school geen politieke betekenis heeft; de oprichting en inrichting van de school – als vrije tijd voor oefening – *is* een politieke interventie. En hiermee willen we ook niet zeggen dat zogenaamde maatschappelijke kwesties op school geen rol mogen spelen. Waar het om gaat, is dat ze op school het statuut kunnen krijgen van leerstof en dus niet opgevoerd worden als een

32. In dit opzicht kan men zich ook de vraag stellen of het niet de school is die aan de basis ligt van een politieke democratie in plaats van omgekeerd. Anders gesteld: men zou kunnen argumenteren dat een samenleving met de oprichting en inrichting van een school voor de verantwoordelijkheid komt te staan om op democratische gronden te beslissen welke kennis en betekenissen publiek worden gemaakt.

politieke kwestie of in competenties gehulde oplossing voor een dergelijke kwestie. Dit brengt ons ook bij een meer subtiel variant van de politisering van de school: de nadruk op 'inzetbaarheid' (*employability*) en meer bepaald de tendens onderwijsdoelstellingen te herformuleren in termen van inzetbare competenties.

De droom van een school die jonge mensen klaarstoomt voor de samenleving – de arbeidsmarkt, het hoger onderwijs – is natuurlijk niet nieuw. De manier waarop men dit vandaag wil realiseren is dat wel. Bepalend is de verschuiving van de nadruk op tewerkstelling naar het belang van inzetbaarheid. Tegen de achtergrond van tewerkstelling behield het onderwijs nog een relatieve autonomie tegenover de maatschappij en in het bijzonder de arbeidsmarkt. Het optimaliseren van de tewerkstelling was grotendeels een politieke aangelegenheid en minstens het objectief van een sociaal en economisch beleid. Met de nadruk op inzetbaarheid in het kader van de actieve welvaartsstaat wordt tewerkstelling in toenemende mate een individuele verantwoordelijkheid. Het individu wordt gedoopt als een (levenslang) lerende, leren is een investering in het eigen menselijk kapitaal en als lerende draagt de geactiveerde burger de levenslange verantwoordelijkheid zichzelf te werk te stellen. In een tijdperk van inzetbaarheid wordt beleid een zaak van activering, responsabilisering en het verstrekken van goedkope leningen voor investering in menselijk kapitaal. Het adagium is: wees inzetbaar! Het evangelie: daarmee koop je zelf je vrijheid en draag je bij tot maatschappelijke vooruitgang! De preek: sluit jezelf niet uit en ontloop je maatschappelijke verantwoordelijkheid niet! De verzachtende aanmaning: zij die zonder leerbehoeften is, werpe de eerste steen!

Het succes van de term competenties – niet alleen in de beroepswereld, maar in de gehele samenleving en in het onderwijs – kan begrepen worden vanuit die nadruk op inzetbaarheid. In de meest algemene betekenis verwijst een competentie naar uitvoeringsbekwaamheid, en dus naar een set van kennis, vaardigheden en houdingen die noodzakelijk zijn voor de uitvoering van bepaalde taken. Voor de meest uiteenlopende maatschappelijke taken kunnen competenties en competentieprofielen worden opgesteld – dus niet enkel beroepscompetenties, maar ook burgerschapscompetenties, culturele competenties, sociale competenties enzovoort. Een competentie – gevalideerd als kwalificatie – is met andere woorden de (Europese) pasmunt voor de levenslang lerende om, netjes bijgehouden in zijn portfolio, zijn maatschappelijke inzetbaarheid uit te drukken. Voor zover de school zich laat verleiden tot het herformuleren van doelstellingen en het gehele curriculum in termen van competenties/kwalificaties schrijft ze zich, en daarmee de jonge generatie, in in het maatschappelijke project van het maximaliseren van inzetbaarheid. In het begrip 'inzetbare competentie' versmelten op die manier

de sociologische termen reproductie, integratie en legitimatie; competenties garanderen de integratie in de samenleving, reproduceren die samenleving en legitimeren de bestaande orde. Het is niet onbelangrijk hier eens te beklemtonen dat deze visie niet zozeer aangehangen wordt door beleidsmakers die bijziend zijn omwille van een enge economische bril, maar door verziende beleidsmakers met een ruime sociologische bril – en een functionalistisch montuur. Beleidsmakers lijken sociologen geworden die de functionele relatie tussen onderwijs en samenleving comprimeren tot de verbinding 'leren-competentie-kwalificatie-inzetbaarheid' en hopen op een kettingreactie. In politieke termen brengen ze op die manier een oud wetenschappelijk verhaal tot leven. Deze vorm van politisering van de school komt dus neer op een radicalisering van de socialisatiefunctie van het onderwijs. Dat is in verschillende opzichten problematisch.

Eerst en vooral omdat deze subtiel maar verregaande politisering precies volledig beslag legt op de leerstof en de jonge generatie. Met het oog op de dwingende en dringende verwerving van bruikbare competenties wordt elke mogelijkheid van vernieuwing en vrije tijd opgeheven. Of het nu gaat om competenties voor inschakeling in de bestaande samenleving dan wel om competenties voor de nieuwe samenleving, de jonge generatie is de generatie die in alle opzichten juist moet afgericht worden. Daarnaast is de focus op competenties ook ingegeven door een idee van inzetbaarheid die het onderwijs onmogelijk kan garanderen. Immers, hoe kan men competente jongeren inzetbaarheid beloven in een samenleving die voortdurend verandert? Dat is dus niet enkel het bederven maar ook het misleiden van de jeugd. Tenzij men zich natuurlijk beperkt tot basiscompetenties, maar dan moet de logica van de inzetbaarheid en uitvoeringsbekwaamheid worden opgegeven. En dit brengt ons bij nog een ander bezwaar. De praktijk van competentieontwikkeld onderwijs impliceert een analytische en abstracte logica (deelcompetenties, graden van complexiteit, ...) die precies de geclaimde band met de concrete realiteit en inzetbaarheid aantast. De leerling die een aantal deelcompetenties verworven heeft, toont daarom nog niet een (geïntegreerde) uitvoeringsbekwaamheid in een bepaald domein. Laat staan dat die leerling als persoon betekenis kan geven aan zijn competenties, dus niet alleen in uitvoerende zin competenties tewerkstelt maar ook echt handelingsbekwaam is. En ten slotte is het niet onbelangrijk te vermelden dat competentieontwikkeld onderwijs zowel voor de school en leerkrachten als voor de leerlingen gepaard gaat met een onderwijsadministratie (competentielijsten, modules, mappings, afvinken, ...) die snel een eigen leven gaat leiden. Wat dreigt, is een waanzinnige bureaucrativering van de school onder het politieke voorwendsel van inzetbaarheid.

XV. Pedagogisering

Een tweede tactiek die we willen vermelden is de *pedagogisering* van de school. Terwijl de politisering kan gezien worden als een dressuur van de school in functie van de samenleving, gaat het in de pedagogisering om een dressuur in functie van het gezin. Ook hier zijn de uitdrukkingvormen wellicht maar al te bekend: 'ouders voeden hun kinderen niet meer op', 'leerkrachten moeten opvoedingstaken van het gezin overnemen', 'leerkrachten zijn vervangouders'. We willen niet zeggen dat de school geen pedagogische verantwoordelijkheid heeft. Integendeel, voor zover op school de leerkracht uit liefde voor de wereld en uit liefde voor de nieuwe generatie de wereld meedeelt en zo jonge mensen uit hun leefwereld en dus ook uit het gezin haalt, is dat een pedagogische daad. Wat dit betreft, is de leerkracht geen opvoeder of ouder in bijberoep – of hoofdberoep, als hij/zij zou ingaan op de vele vragen vandaag. Het is door iets op tafel te leggen, door beziel in zijn vak of door eender welke leerstof de wereld te ontsluiten, dat de leerkracht zijn pedagogische verantwoordelijkheid opneemt. In die zin is de school ook geen gezin en geen huishouden.

Het zou te ver leiden hier in detail in te gaan op het verschil tussen school en gezin, en tussen leerkrachten en ouders. We willen enkel aangeven dat op school, en in de figuur van de leerkracht, de liefde voor de wereld centraal staat; de liefde die nodig is om iets mee te delen en die dus een liefde voor de komende generatie impliceert. De leerkracht die haar liefde voor de wereld verliest, die de begeesting voor de leerstof is kwijtgespeeld en die dus niets meer mee te delen heeft, zal het in onze ogen niet lang uithouden op school. Tenzij zij zich inderdaad toelegt op de zorg, en daarmee het leerkracht-zijn opgeeft en vervangouder wordt. Daarmee en daardoor temt zij de school, en ontzegt zij jonge mensen de kans om leerling te worden. Dat wil niet zeggen dat zorg geen rol speelt op school of voor de leerkracht. Maar het is een zorg die ingegeven is door de liefde voor de wereld; de zorg om leerlingen bij de les te houden, ook de bezorgdheid waarom dat eventueel niet lukt, de zorg om leerlingen voor zover hun moeilijke thuissituatie hun vrije tijd op school bezet. Van leerkrachten een ouderlijke zorg opeisen en daardoor hun liefde voor de wereld ondergeschikt maken aan de zorg voor kinderen is een vorm van temmen. Of anders nog: de school verwacht dat kinderen voor zichzelf kunnen zorgen en dus uitgerust – zowel letterlijk als figuurlijk – naar school komen.

XVI. Naturalisering

Een derde tactische poging om te temmen vatten we samen onder de term *naturalisering*. We hebben toegelicht dat de uitvinding van de school een democratische daad impliceert: ze maakt vrije tijd voor iedereen ongeacht afkomst of achtergrond. In dat opzicht is de school per definitie de school van de gelijkheid. De leerkracht richt zich naar leerlingen en vanuit haar liefde voor het vak of begeesting voor de leerstof wil zij iedereen bij de les houden. Haar amateurisme is de beste garantie voor gelijke kansen. Er is echter voortdurend de poging om deze schoolse gelijkheid te temmen door leerlingen vast te pinnen op hun natuurlijke verschillen: 'gelijke kansen natuurlijk, maar rekening houdend met de verschillen die er van nature zijn tussen leerlingen.' Klassiek ging het om verschillen in afstamming of rijkdom, en het verhaal dat de hiermee samenhangende ongelijkheid in de samenleving een natuurlijke en dus gerechtvaardigde ongelijkheid is. En voor zover iedereen van nature voorbestemd is voor een bepaalde stand of groep, heeft iedere stand of groep zijn eigen vorm van initiatie of socialisatie. Het is die aristocratische orde die met de uitvinding van de school doorbroken werd. Al zijn er altijd pogingen geweest de school opnieuw te temmen in naam van 'de natuur', in naam van iets dat tot de orde van het noodzakelijke behoort.

Moderne vormen van temmen gaan uit van verschillen in intelligentie of verschillen in begaafdheid. Ook deze verschillen worden vaak ingeroepen als de natuurlijke, dus rechtvaardige en zelfs noodzakelijke reden voor een ongelijke behandeling. Voor zover deze verschillen de basis vormen voor de oriëntatie naar of selectie in functie van verschillende onderwijsvormen en -richtingen ligt de toekomst van de leerling van nature vast. Anders gesteld: de school is de voortzetting van natuurlijke selectie met andere middelen. Vormen van categoriaal onderwijs zijn hier een uitdrukking van. De school van de gelijkheid is echter – om moderne termen te gebruiken – een comprensieve school. Dat wil zeggen dat wanneer de school de samenleving voor de verantwoordelijkheid plaatst om te bepalen wat het waard is om als leerstof mee te delen (de zogenaamde 'basisvorming'), de samenleving dit bepaalt voor iedereen van de komende generatie. Tenminste, voor zover ze de school van de gelijkheid toelaat. In de maatschappelijke bepaling van wat van belang is, is er geen voorafname op basis van verschillen tussen leerlingen. Wanneer het gaat om de school en dus de toekomstige generatie mag de oude generatie geen jonge elite in het leven roepen. Indien wel, dan is er op voorhand een onderscheid tussen wie wel en wie niet, wie meer en wie minder in aanmerking komt om de wereld te vernieuwen.

De meest subtiele vorm van naturalisering met een temmende werking is wellicht talentontwikkeling. Het begrip talent verwijst enerzijds naar ver-

schillen in aanleg tussen leerlingen. Het onderscheid met het klassieke ver-
toog over begaafdheden en bekwaamheden is wellicht dat het huidige talen-
tenvertoog een positieve connotatie heeft: iedereen heeft zijn eigen talenten,
en elk talent telt. Vertaald naar het onderwijs betekent dit dat het zaak is
die verschillende talenten te herkennen, de waarde van elk talent te erken-
nen en leertrajecten hierop af te stellen. Anderzijds lijkt het begrip ook te
verwijzen naar een vorm van potentieel dat bij de jonge generatie aanwezig
is en dat maximaal ontwikkeld moet worden: geen talent mag on(der)benut
blijven (met het oog op een competitieve kennissamenleving). In dit kader
impliceert talentontwikkeling de effectieve en efficiënte omzetting van talent
in competenties en uiteindelijk kwalificaties die de inzetbaarheid van jonge
mensen maximaliseren. Wat de term talent wellicht zo succesvol maakt, is dat
het vandaag die twee betekenissen heeft. Talentontwikkeling belichaamt de
ultieme verzoening van humanistisch geïnspireerde onderwijshervormers en
op mobilisatie gerichte beleidsmakers.

Bekeken vanuit het perspectief van de school is deze verzoening in feite
een koppeling van politisering en naturalisering. In het kader van talentont-
wikkelend en competentiegericht onderwijs wordt de school uiteindelijk het
ultieme selectieapparaat met als opschrift: elk talent op de juiste plaats. De
politiserende kettingreactie 'leren-competentie-kwalificatie-inzetbaarheid'
krijgt hiermee een natuurlijke en humane onderbouw: leren als de omzetting
van talenten in competenties die leiden tot kwalificaties om maximale inzet-
baarheid te garanderen. Deze verwevenheid van politisering en naturalisering
doet denken aan *De Staat* van Plato. In *De Staat* gaat Plato op zoek naar de
ideale inrichting van de samenleving, en hij stelt dat iedere groep er een plaats
moet krijgen in de lijn van datgene waartoe ze *van nature* zijn voorbestemd.
Vandaag spreekt men echter niet meer van natuurlijke voorbestemming en
van groepen of klassen, maar van individuele talenten. Maar is talent geen
ander woord voor natuurlijke voorbestemming? Is het huidige verhaal dan
geen perfectionering van wat Plato in *De Staat* voorstelde: zorgen dat iede-
ren inzetbaar is conform de natuurlijke talenten? En moeten we dan niet in
rekenschap brengen dat Plato zelf zei dat het verhaal van de natuurlijke voor-
bestemming een 'fabel' of 'noodzakelijke leugen' is om groepen en klassen op
hun plaats te houden en orde in de samenleving te bewaren? Is het huidige
verhaal over de school als plaats voor talentontwikkeling niet evenzeer een
'noodzakelijke leugen' om de verschillen te legitimeren en iedereen op zijn
plaats te houden en een competitieve kennissamenleving te maken? Hoe dan
ook, de oprichting van de school hield van meet af aan een beweging in om
dergelijke leugen te ontmaskeren. Dit wil concreet zeggen dat de school van
de gelijkheid bij leerlingen in relatie tot de leerstof – ongeacht voorbestem-
ming – interesse wil opwekken en precies de ervaring van 'ik kan' wil moge-

lijk maken. In het kader van talentontwikkeling lijkt het daarentegen te gaan
om de dwingende ervaring 'ik moet' in relatie tot de voorbestemming die
vanuit iemands talenten spreekt: 'je moet je talent ontwikkelen – iedereen
moet zijn talenten ontwikkelen'. Ook al beoogt talentontwikkelend onder-
wijs dat leerlingen zelf (leren) kiezen, eventueel in de lijn van hun interesse,
deze keuze moet ingegeven zijn door het eigen talent. Waar het in deze keuze
van de leerling om gaat, is dan een zelfselectie in functie van optimale inzet-
baarheid. Differentiatie op basis van talent (naturalisering) en in functie van
inzetbaarheid (politisering) is in die zin bij uitstek een geraffineerde tactiek
om het schoolse gebeuren te neutraliseren.

Wellicht is het in de tactiek van de naturalisering de kwestie van gelijkheid
die het meeste angst inboezemt, een angst die steeds weer voeding geeft aan
pogingen om de school te temmen. Deze angst is vooral ingegeven door het
feit dat de school in wezen een publieke tijd en ruimte is, waar het gaat om
publieke zaken. Het is in relatie tot die zaken – de leerstof die op tafel ligt –
dat leerlingen verschijnen als gelijken, dat wil zeggen: in een gelijke situatie
om te beginnen, om aandachtig met iets bezig te zijn, om te oefenen en zich
te vormen. De houding naar de school toe is wat dat betreft vergelijkbaar met
de houding naar de democratie toe.³³ Zelfs onder voorstanders van democra-
tie is er de verleiding om een voorwaardelijke steun uit te spreken: 'iedereen
heeft recht tot spreken, maar sommigen hebben omwille van capaciteiten en
expertise misschien toch meer recht', 'de kiezer heeft het niet altijd bij het
rechte eind'. De democratie heeft iets radicaals, staat steeds op gespannen
voet met een aristocratie (van de adel, de geest, ...) en staat om die reden ook
onder druk van allerlei vormen van temmen en neutraliseren. Hetzelfde geldt
voor de school en de radicaliteit die erin besloten ligt. Op school gaat het om
een onteigening, deprivatisering en desacralisering, en daarmee de radicale –
we durven zelfs zeggen, de potentieel revolutionaire – gelegenheid de wereld
te vernieuwen. Wat in de school van de gelijkheid op tafel ligt, is in wezen
van iedereen en van niemand in het bijzonder. Het gaat om gemeen goed, en
daarom heeft de school misschien ook een communistische dimensie, als we
dat woord nog mogen gebruiken. Communistisch echter niet als een politie-
ke doctrine, maar als de tijdelijke toestand van opheffing of onteigening, waar
met het ontsluiten van de wereld de ervaring van 'in staat zijn tot' mogelijk is.
Je zou kunnen zeggen dat het communisme (als politieke strategie) eigenlijk
een poging is om de school politiek te recupereren en maatschappelijk te in-
stitutionaliseren. En dat heeft een hoge prijs. Communistisch, als verwijzend
naar de radicale act van deprivatisering en vrijmaken voor publiek gebruik,
is misschien in eerste instantie een educatieve term en geen politieke. Deze

33. Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris: la Fabrique.

communistiche werking is natuurlijk iets wat iedereen die bepaalde belangen, heilige huisjes of zelfs wetenschappelijke stellingen te verdedigen heeft, angst inboezemt. Vandaar de aristocratische zweep, en de poging om van de school een selectiemachine te maken in functie van het bestendigen van de positie van een elite. Maar er is ook de meritocratische zweep die ongelijkheid op basis van verdiensten rechtvaardigt en de graad en mate van scholing koppelt aan prestaties. En ook de recente bezwering die uitgaat van individuele talenten, waar men openlijk de verschillende voorbestemmingen van leerlingen verkondigt. Het uitgangspunt in al deze pogingen tot het temmen van de school is niet gelijkheid, maar een *zogenaamd* feitelijk verschil dat in de school erkend, herkend, bevestigd, aanvaard moet worden. Het uitgangspunt is dus niet gelijkheid. Wat er geverifieerd wordt, is steeds ongelijkheid en verschil. Het gaat hier bijgevolg niet om een ervaring van vermogen of kunnen beginnen, maar om de ervaring van 'niet kunnen', 'enkel dat kunnen', 'minder goed kunnen', 'moeten kunnen' of 'moeten' op zich.

De drie tactieken van politisering, pedagogisering en naturalisering temmen de school door haar te koppelen aan iets daarbuiten (de samenleving, het gezin, de natuur). Maar er zijn ook een aantal tactieken die de school als het ware van binnenuit ontscholen.

XVII. Technologisering

Zoals we hebben gezien, is de vormgeving van de school onmiskenbaar ook een technische aangelegenheid. Het studeren en het oefenen impliceren technieken op basis waarvan jonge mensen door het werken aan taken tegelijk werken aan zichzelf. En dit met de bedoeling om zichzelf in vorm te brengen en boven zichzelf uit te stijgen. Het gaat dan bijvoorbeeld om de concrete materialiteit van de school (gebouw, klas, bord, tafels, ...), maar ook om instrumenten (pen, boek, krijt, stift, ...) en werkvormen (opstel, vraagstukken, examens, ...) die een soort discipline beogen om jonge mensen aandachtig te maken en hun aandacht te richten op iets. Het is in dit laatste dat de toetssteen ligt voor de werkzaamheid van een schooltechniek. De term technologisering gebruiken we voor een tactiek van temmen waarbij het criterium van een goede schooltechniek – en het criterium voor de goede leerkracht en de goede school in het geheel – in die techniek zelf wordt gesitueerd: de zoektocht naar technische criteria en technische garanties. De inzet vormt dan de optimalisatie van technische prestaties.

Deze vorm van temmen kan verschillende gedaanten aannemen. De gerichtheid op efficiëntie en effectiviteit in het onderwijs is een eerste gedaante.

Effectiviteit of doeltreffendheid betekent dat het doel van een techniek, en ook van de school, de leerkracht en de leerling, vastligt en dat het zaak wordt de juiste middelen te vinden gegeven dat doel. De gerichtheid op efficiëntie of doelmatigheid betekent zoeken naar een geschikt gebruik (in termen van bijvoorbeeld inspanning of kosten) gegeven het vooropgestelde doel. Zodra de focus gericht is op efficiëntie en effectiviteit, ligt dat doel eigenlijk vast. En de zweep kan dus bovengehaald worden om de middelen en alle andere variabelen die effectiviteit en efficiëntie in de weg staan te temmen. Het temmen bestaat erin van het vastgelegde doel het criterium te maken om te beslissen over de geschikte middelen en het juiste gebruik van die middelen. Hiertegen willen we echter niet inbrengen dat schoolse werkvormen geen werkzaamheid hebben, dat we daar niet over zouden kunnen nadenken, en ook niet dat leerkrachten niet doelbewust bezig zijn. Dat is wel het geval – ze komen niet van een andere planeet die nog niet door techniek bevuild zou zijn. Wat we hiertegen inbrengen, is dat het de school en leerkracht niet langer toelaat echt iets te proberen. Werkvormen moeten uitgeprobeerd worden, en dat impliceert altijd ook dat de leerkracht zichzelf, de hele les én ook de doelen zelf mee op het spel zet. Dit veronderstelt een experimentele verhouding. Echter niet in de betekenis dat je empirisch de middelen toetst aan de doelen – je weet dan al wat je nog niet weet en wat je dus zoekt, namelijk wat meer efficiënt en effectief is. Een experimentele verhouding betekent echter dat je jezelf tot het punt durft te brengen dat je niet weet wat je nog niet weet, en dus ook niet weet wat je precies zoekt en daarom in de sterke betekenis iets uitprobeert. Wat een nieuwe techniek of een ander gebruik van een bestaande werkvorm met jezelf als leerkracht, met de leerlingen, maar ook *met de doelen en leerstof zelf* doet, staat mee op het spel. De efficiënte en effectieve school of leerkracht legt zich bij de feiten neer: we moeten het op die manier aanpakken! Terwijl voor de school en de leerkracht zoals wij ze hier hebben willen schetsen, elke verwijzing naar feiten steeds een signaal is iets anders te proberen: kunnen we dit op een andere manier aanpakken? We kunnen dit ook als volgt formuleren: ook voor de leerkracht en de school is vorming belangrijk, ook zij moeten in vorm geraken, en bijgevolg werken aan hun vorm en (uit)proberen.

Een tweede variant van temmen door technologisering is performativiteit: het zoeken naar een optimale verhouding tussen input en output. De school is hier een andere naam voor het proces tussen input en output: bijvoorbeeld tussen intelligentie en leerresultaten, tussen talenten en competenties, tussen socio-economische status van leerlingen en (on)gekwalificeerde uitstroom. Waar in de logica van effectiviteit en efficiëntie enkel de doelen vastliggen in een zoektocht naar optimale middelen, liggen in de logica van de performativiteit beide vast. En zodra dat vastligt, is de vraag naar optimalisering een

vraag naar performantie: betere prestaties, snellere prestaties, ... Niet langer het doel is het criterium, maar wel de vorige prestaties (we presteren beter dan voorheen, we zijn meer performant) of de prestaties van lotgenoten (we presteren beter dan andere (soortgelijke) scholen of leerkrachten). De imperatief 'wees competitief – ten aanzien van jezelf of anderen' schrijft zich op die manier in het onderwijs in. Met de intrede van de performativiteit wordt competitiedrift een doel op zich, ontstaat een cultuur van testen en spektakel en natuurlijk ook een hele wedloop. De spreekwoorden van een performatieve samenleving zijn bekend: sneller en meer is beter, stilstaan is achteruitgaan. Denken we aan de performantie van auto's, computers of, jawel, onderzoekers. Topsnelheid, vermogen, geheugen, AI-publicaties – competitiedrift en geestdrift gaan blijkbaar hand in hand. De obsessie met leerresultaten en leerwinsten lijkt daarvan het onderwijskundig equivalent. En prestaties inzake 'welbevinden' op school zijn het equivalent van de prestaties van de 'groene' wagen. Zoals de zweep van efficiëntie en effectiviteit resulteert in een instrumentalisering (in functie van vastgelegde doelen), leidt de zweep van performativiteit tot monitoring. De droom is een permanente prestatiemeting in functie van permanente feedback. Een vinger aan de pols van alles en iedereen. Iedereen en alles moet gevolgd worden, geen seconde verliezen om bij te sturen. De economisering van de school komt om die reden vandaag misschien niet zozeer van de kant van een al te opdringerige arbeidsmarkt. In naam van performantie en competitiviteit temt de school zich van binnenuit. Het onderwijs organiseert haar eigen groei-economie. Het gaat om toegevoegde waarde, om leerwinsten, om leerkredieten en een groeiend monitoring- en feedbackapparaat. Voor het uiteindelijke doel van dit alles zijn er de weinigzeggende woorden: excelleren, schitteren of uitblinken. Of liever: voor hen die hun competitiedrift de vrije loop laten, zijn dit de alleszeggende woorden. De focus op innovatie is wellicht het symptoom van een excellente school. Competitieve vernieuwing is voor een dergelijke school immers een doel op zich – het hoeft geen verdere verklaring. In een tijdperk van innovatie is wat bestaat per definitie verouderd zodra het in het leven werd geroepen. Dat een dergelijke school modegevoelig is – en de onderwijsmode mee in het leven roept – ligt voor de hand. En de ironie van deze tactiek van temmen? Het gebruik van een op school ontwikkelde techniek tegen de school zelf: het examen. Naast de typische werking als pedagogisch drukkingsmiddel om jonge mensen aan te zetten tot studeren en oefenen en hun vormpeil te beproeven, is het examen natuurlijk al langer een instrument in handen van leerkrachten om diezelfde mensen te controleren en bij te sturen. Van meer recente datum is echter dat het examen – als een toets van leerresultaten of een prestatiemeting – een instrument wordt om de performantie van de school en de leerkracht na te gaan. De trofee van de

performante school en leerkracht: de leerresultaten van de nieuwe generatie. En dus winst proberen te maken (output maximaliseren) met de jonge generatie als risicokapitaal. Of nog anders gezegd: scholen en leerkrachten moeten zelf terug op de schoolbanken – en dit permanent, en met prestatiemetingen en niet alleen meer met een (inspectie-)evaluatie als pedagogisch drukkingsmiddel. We zien de geboorte van de kapitalistische school en van de kapitalistische leerkracht gericht op de maximalisatie van leerwinst – een vernietiging van hun communistisch hart. Het behoeft weinig toelichting meer dat het vallen van die (Berlijnse) muur neerkomt op ontscholing – van binnenuit deze keer.

XVIII. Psychologisering

De *psychologisering* is een tweede tactiek die van binnenuit de school, leerkrachten en leerlingen dresseert. Het valt niet te ontkennen dat de psychologie een belangrijke rol speelt in het onderwijs. Dat is natuurlijk niet nieuw, en op zich ook niet problematisch. Bedreigend voor het schoolse gebeuren is wel de tendens dat een vorm van psychologische begeleiding in de plaats komt van lesgeven, dat de leerkracht meteen ook psycholoog is en dat therapeutische zorg de pedagogische verantwoordelijkheid vervangt. Een uitdrukking van deze tendens is de nadruk die komt te liggen op het psychisch welzijn en welbevinden van de leerlingen en op de motivatie van de lerende. De psychologisering voltrekt zich zodra rekening houden met de psychische leefwereld van de leerling een noodzakelijke voorwaarde wordt om les te geven. De psychologisering betekent concreet dat interesse opwekken en aandachtig maken voor iets – dat besloten ligt in de pedagogische verantwoordelijkheid – geherformuleerd wordt als 'leermotivatie'. Op school gaat het telkens om aandacht of interesse voor iets, en dat iets maakt het precies mogelijk om jonge mensen uit hun leefwereld te halen. Motiveren daarentegen wordt veelal een persoonlijke aangelegenheid – de leerling wordt teruggeworpen op zichzelf. Jonge mensen uit de leefwereld halen – al is het maar wanneer ze de poort van de school binnenlopen – is bovendien een spannende gebeurtenis. Maar ook hier de tendens om te spreken van een potentieel traumatische ervaring. Studeren en oefenen vragen bovendien om een inspanning, een soort van discipline, het kost moeite. Als de aandacht en interesse er bij leerlingen is, dan zijn ze bereid die prijs te betalen. Of liever: studeren en oefenen is steeds die prijs betalen omdat er op die momenten iets is dat belangrijker is. Op die intense momenten staat hun welbevinden niet centraal – tenzij de leerkracht als amateurtherapeut hen daaraan herinnert. Een doorgedreven psychologise-

ring mondt eigenlijk uit in een 'emopedagogie'³⁴: een pedagogisch handelen dat niet meer vertrekt vanuit een liefde voor de wereld maar volledig in het teken staat van het emotioneel welzijn van de jongere. Daarmee wordt jongeren de kans ontzegd om leerling te zijn, de nieuwe generatie te vertegenwoordigen en gegrepen te worden door iets buiten hun psychisch universum.

XIX. Popularisering

Aansluitend bij deze doorgedreven psychologisering is er de tactiek van *popularisering*. Er is het voorbeeld van initiatieven in het Verenigd Koninkrijk om technieken uit de wereld van het entertainment (zoals populaire televisieformats) te implementeren op school om verveling tegen te gaan. Het gaat erom leerkrachten voor de klas te zetten die veel kijk- en luistercijfers garanderen. De saaie les is uit den boze, en de verveelde klas is een teken van falen. En meer nog: het aanstellen van saaie leerkrachten moet vermeden worden, en verveling bij leerlingen is een reden tot snelle interventie. De exclusieve focus op ontspanning en spelen komt neer op het temmen van de (in)spanning die nodig is voor studeren en oefenen. Het gaat erom de spanningen – tussen leerlingen en de leerstof – weg te nemen, en bij wijze van spreken zo dicht mogelijk te geraken bij de leefwereld van de leerlingen. Deze popularisering moet dan zorgen voor een ontspanning. Het is niet nodig om uit de luie zetel te komen, de leerkracht zakt af naar de leefwereld van de jongeren. Natuurlijk, ook de populaire leerkracht vangt aandacht, net zoals populaire televisieprogramma's.³⁵ Ze kluisteren mensen aan het scherm. En wellicht kun je er ook iets van leren. Het punt is dus niet dat je spelenderwijze en op een ontspannende manier niet kunt leren. Het punt is dat het op school om iets anders gaat: de aandacht die in de les gevraagd wordt voor de leerstof, trekt leerlingen uit hun leefwereld, en brengt henzelf in het spel. De spanning wordt er niet omgezet in ontspanning, maar in inspanning. Dat wil zeggen dat de leerling zichzelf ook steeds verliest in iets dat de moeite – van de inspanning – waard is. Natuurlijk, je kunt je ook in je luie zetel verliezen in ontspanning – zonder moeite, en gewoon tijd verdrijven. Op school gaat het om tijd maken, dus om vorming. Vorming betekent uitstijgen buiten je leefwereld, terwijl leren te maken heeft met het uitbreiden van de leefwereld. En wat dat betreft zit er een waarheid in de uitspraak dat de televisie een venster is op de wereld, en dat je wellicht steeds iets bijleert. Maar je blijft

34. Furedi, F. (2009). *Wasted. Why education isn't educating*. London: Continuum.

35. Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

zitten, je komt je huis niet uit, het sleurt je niet uit je (leef)wereld – hoe groot het scherm ook is. Wat scherper geformuleerd: popularisering houdt leerlingen klein, terwijl het op school gaat om grootbrengen, verheffen, de wereld insturen, ze boven zichzelf, en dus buiten hun leefwereld, laten uitstijgen. Dat neemt natuurlijk tijd in beslag, en dat kan leiden tot momenten van verveling. Onaangenaam vaak – en daarom misschien de verleiding om te ontspannen – maar misschien zijn het vaak ook die momenten van verveling of desinteresse die zwanger blijken te zijn van iets dat plots interessant wordt. Dit is geen pleidooi voor verveling en saaiheid, maar tegen een gangbare tendens om wat bij de *condition humaine et scolaire* hoort onmiddellijk te problematiseren en remediëren.

Het temmen van de leerkracht

School als vrije tijd waarin de wereld mee-gedeeld wordt en kinderen of jongeren de ervaring hebben dat ze bekwaam zijn, dat ze kunnen beginnen, moet gemaakt worden. Naast schoolpoorten, schoolklassen, schooldiscipline, schoolboeken, schooltechnieken, ... speelt, zoals we hebben aangeduid, ook de leerkracht een bijzondere rol. Het gaat ons echter niet om een historisch, sociologisch of psychologisch *type*, maar om de naam van een pedagogische *figuur* die volgens ons de school bewoont. Strikt genomen zouden we beter het oude woord school-meester gebruiken, dat zegt het juister: het is een meester, iemand die zijn zaak verstaat en liefheeft, maar hij is dat niet in de werkplaats, maar op school. Hij is een schoolse meester, waarbij het schoolse verwijst naar het typisch schoolse zoals we het hebben omschreven. Jammer genoeg is het woord onbruikbaar geworden.³⁶ Het heeft inmiddels bijna uitsluitend een negatieve en oubollige bijklank en lijkt enkel nog te kunnen verwijzen naar de vaak met zeer negatieve connotaties verbonden individuen die in ons persoonlijk en collectief geheugen rondspoken. We zullen daarom toch spreken over de leerkracht. De leerkracht dus als pedagogische figuur, als meester die zijn vak verstaat en er zich aan wijdt. Maar ook een meester die zelf zijn vak of zaak uit de productieve sfeer haalt, waar dat vak of die zaak ook iets opbrengt, om er louter als leerstof mee bezig te zijn en ze ook als leerstof aan te bieden (het vak omwille van het vak, de zaak omwille van de zaak).

Dat is wat de ingenieur uitdrukt wanneer hij verklaart dat hij zijn job in de industrie verlaat, niet om een 'vrij beroep' uit te oefenen, maar om in het onderwijs te stappen, omdat hij daar alleen met de techniek kan bezig zijn (en niet met wat die techniek in de economische of maatschappelijke zin betekent). Hij bekent daarmee eigenlijk niet alleen dat hij een liefhebber is van de techniek en in zekere zin net als kinderen daar vrijblijvend mee bezig wil zijn – waardoor hij tegelijk dat vak en zichzelf minstens tijdelijk van de onderwerping aan een economische of maatschappelijke orde bevrijdt en publiek maakt. Maar hij drukt ook uit dat hij de zaak van de techniek én kinderen zo liefheeft dat hij ze graag op tafel wil leggen voor de nieuwe generatie – waardoor hij tegelijk ook die kinderen en zichzelf van de macht van de oude generatie (ouders, voorouders, volwassenen) bevrijdt, of tenminste hun macht tijdelijk opschort (wat die oude generatie goed beseft, wanneer ze haar kinderen aan de schoolpoort achterlaat). Als leerkracht is de niet-echte ingenieur niet langer 'slaaf' van de economie, de maatschappelijke orde of het

36. In de lijn van wat we eerder hebben aangegeven, zou men de verandering van een 'schoolmeester' in een 'leerkracht' ook kunnen begrijpen vanuit een verschuiving in de kapitalistische economie die een kenniseconomie is geworden waar 'arbeidskracht' in belangrijke mate vervangen is door 'leerkracht', en leervermogen de plaats inneemt van arbeidsvermogen.

(t)huis en van hun zogenaamde realisme. Hij is een soort bevrijde slaaf.³⁷ Eén die zich overgeeft aan zijn liefde voor de techniek (in algemene zin gesteld: de zaak of de wereld). Hij heeft de zaak meer lief dan zichzelf of dan de sociale orde waarin die zaak is opgesloten, dat wil zeggen: een min of meer vastgelegde plaats en betekenis heeft. En één die zich overgeeft aan zijn liefde voor de kinderen – hij heeft de kinderen meer lief dan hun ouders. En uiteraard houdt dat risico's in, en heeft zo'n bevrijde slaaf vertrouwen nodig (opdat we er onze kinderen aan toevertrouwen), maar wordt hij ook snel voorwerp van wantrouwen, angst en misschien zelfs haat en jaloezie (omwille van zijn bevrijde of geëmancipeerde status). Iemand die verkiest geen of niet langer een 'echte' of 'eigenlijke' ingenieur te zijn, wordt enerzijds als een idealist beschouwd, maar anderzijds ook meewarig bekeken als een beetje een zwakkeling die het echte leven niet aankan. En als leerkracht wordt hij sowieso, zoals velen voor en met hem, voorwerp van zeer ambivalente gevoelens: bewondering, aantrekking, misschien soms ontzag vermengd met jaloezie en diep misprijzen, voorwerp van banaliseringen en spot, tegelijk beschouwd als nodig en volkomen overbodig, nuttig en nutteloos. Dat heeft zoals gezegd te maken met de publieke, pedagogische betekenis en (het gebrek aan) positie van de leerkracht. Het is geen psycholoog, socioloog, ingenieur, gewone vrouw of man, vader of moeder. Het is een figuur zonder eigenheid – ze lijkt soms een statusloze status te hebben, die niet helemaal onvergelijkbaar is met die van het kind. Het is een figuur zonder geëigende plaats in een maatschappelijke orde, en dus een publiek figuur (zoals ook kunstenaars), een figuur die altijd op een of andere manier ook buiten de orde valt (niet 'echt'), die dus altijd die orde enigszins in de war brengt – of beter: ze altijd op een of andere manier opschort, ze altijd op een of andere manier buiten werking stelt.

De leerkracht is een figuur wiens manier van leven een zelfzorg en zelfdisciplinerende impliciteert. Ze is iemand die er zichzelf voortdurend aan herinnert dat ze een bevrijde slaaf is en dat daar een prijs voor te betalen is (iemand die aandacht besteedt aan zichzelf). Zij is iemand die er zich voortdurend aan herinnert dat ze niet ten dienste staat van een bepaalde maatschappelijke of economische orde die haar nochtans vergoedt – iemand die dus aandacht besteedt aan de eigen verhouding tot de zaak (en bereid is beschouwd te worden als 'profiteur'). En ze is iemand die er zich aan herinnert dat ze niet ten dienste staat van de ouders en de oude generatie die ze nochtans vertegenwoordigt – iemand die dus aandacht besteedt aan haar verhouding tot de kinderen (en bereid is beschouwd te worden als 'betweter'). Dat impliciteert ook dat ze zichzelf in toom moet houden: eigenliefde bestrijden, betweterigheid vermij-

37. We alluderen hier op het bekende gegeven dat ons woord 'pedagoog' uit het Grieks stamt en de benaming was die gebruikt werd voor de slaaf die het kind naar school bracht.

den, en vooral ook twee vormen van misplaatste of verabsoluteerde liefde, die allebei eigenlijk privatiserende of toe-eigenende vormen zijn. Vooreerst een verabsolutering van de liefde voor de wereld, waardoor zij de zaak tot 'haar' zaak maakt en niet langer bereid is de wereld prijs te geven en uit handen te geven (op tafel te leggen) en de nieuwe generatie vastzet omdat ze haar eigenlijk als bedreigend ervaart. Zij duldt of gebruikt/misbruikt die generatie dan voor *haar* zaak én weigert er elke vernieuwing van. Ten tweede een verabsolutering van de liefde voor de kinderen, waardoor zij de kinderen tot haar kinderen maakt en de zaak slechts als bijkomstig beschouwt, waardoor ze de kinderen niet ernstig neemt en hen de kans tot vorming ontnemt. Een verabsolutering die een verstikking is.

Een leerkracht is iemand die niet echt een vak heeft (zoals iemand die 'beroeps' is). Het is iemand die, omgekeerd, ten dienste staat van het vak of de zaak. Die zij niet primair ziet als iets dat opbrengt of als 'haar' vak of 'haar' zaak, aangezien het eerder omgekeerd is dat het vak of de zaak haar heeft (of passioneert). Iemand die ten dienste staat van de kinderen, die niet 'haar' kinderen zijn, maar haar toevertrouwd zijn. Iemand die de wereld en kinderen liefheeft en daarom een liefhebber of amateur is wiens liefde zich niet tot de werkuren beperkt. Het is iemand die de wereld, de zaak of het vak vertegenwoordigt ("in de tegenwoordige tijd trekt", om Pennac te citeren), tegenwoordig stelt en dus publiek maakt ten aanzien van de nieuwe generatie. Niet enkel in de betekenis van tonen, maar in de betekenis van profaneren: het gewone productieve gebruik buiten werking stellen. En die daarmee het vak of de zaak en zichzelf ter beschikking stelt. Indien leerkrachten als meesters zelf een speciale kunst hebben, dan is het de kunst van het *disciplineren* (in de positieve zin van aandachtig maken) en het *presenteren* (als tegenwoordig stellen of publiek maken). Een kunst die ze niet louter als kennis of vaardigheden kunnen bezitten, maar die ze belichamen en die dus met een manier van leven samenhangt – wat men met een intussen onmogelijk geworden woord 'roeping' zou kunnen noemen, een woord dat bijvoorbeeld ook voor kunstenaars wordt gebruikt of zelfs politici, vaak in de context van een verbazing over het irrationeel of niet-economisch zijn van bepaalde levenskeuzes en tijdsbesteding. De kunst van het disciplineren is niet enkel de kunst van het bewaren van orde, zoals men graag gelooft, maar de kunst om de juiste technieken te gebruiken om aandacht tot stand te brengen, ervoor te zorgen dat de leerlingen bij de zaak of bij de les zijn en blijven. Discipline dus niet begrepen als een wat stompzinnige onderwerping en tuchtiging, maar als een techniek van de aandacht. En de kunst van het presenteren is niet enkel de kunst van het bekend maken van iets, maar de kunst om iets te doen bestaan, de kunst om gezag te geven aan een gedachte, een getal, een letter, een gebaar, een beweging of handeling en ze in die zin tot leven te wekken. De kunst om

in nabijheid te brengen door bij de hand te nemen en iets aan te bieden. Geen passief, neutraal aanbieden, geen onverschillig doorgeven. Waar het om gaat: vanuit een verhouding die belichaamd wordt, of door het lichaam gaat, de leerling aansteken, betrekken of laten deelnemen aan de zaak, dat wil zeggen: haar interesseren. Het is precies dit aanstekelijke of inspirerende dat opnieuw ambivalente gevoelens oproept: enerzijds bewondering en fascinatie, en waardering voor de passie en bezieling, anderzijds wantrouwen (en angst) omwille van diezelfde begeestering of inspiratie die ouders, politici, leiders allerhande ook niet kunnen wensen. Het schrikbeeld: blootstelling aan de 'verkeerde zaak' – de voor opvolging in het bedrijf of als chirurg bestemde zoon of dochter, die nu plots, door de leerkracht, een tekenaar of historica wil worden.

Het is dus niet verwonderlijk dat niet enkel de school, maar ook de leerkracht van bij het begin geconfronteerd werd met pogingen om haar te temmen. En ook in dit geval kunnen we spreken van een algemene strategie. Die strategie bestond en bestaat erin om de dubbele liefdesrelatie te neutraliseren of te 'verzakelijken'. Hetzij door ze, zoals in de moderne tijd, te transformeren in een relatie van gehoorzaamheid, en dus van de bevrijde slaaf een echte slaaf te maken (de bureauslaaf van de staat, de geloofsslaaf van de religie, de huisslaaf van de economie). Hetzij, zoals vandaag meer en meer het geval is, ze te transformeren in een contractuele relatie, en dus van de bevrijde slaaf een professionele dienstverlener of een flexibele ondernemer te maken die een 'vrij beroep' uitoefent. Leerkrachten werden/worden ambtenaren, (be)dienaren, werknemers/bedienden, ondernemers en worden dan in dat opzicht ook 'professionals' die in de maatschappelijke orde klare en duidelijke posities innemen. Hun amateuristisch en publiek karakter, hun statuut van 'bevrijde slaaf', wordt op die wijze geneutraliseerd: hun praktijk wordt liefdeloos en geprivatiseerd, de bevrijde slaaf wordt meer en meer een private zaakvoerder. En haar vergoeding wordt nu die voor een specifieke dienstverlening. Ze wordt met andere woorden niet verbonden met de (financiële) middelen die nodig zijn om de algemene opgave waar te maken: namelijk de belichaming te zijn van de wijze waarop de samenleving de nieuwe generatie ontvangt en zichzelf vernieuwt. Dit zou immers vereisen dat men de middelen heeft om zorg te dragen voor de vormgeving van de eigen verhouding tot de zaak en de leerlingen en in bepaalde zin dus vrijgesteld is, vrij van de gewone maatschappelijke productiviteitseisen. De algemene strategie van het verzakelijken van de dubbele liefdesrelatie is daarom ook mede een poging tot bezwering van de risico's van de school als publieke plaats waar inderdaad iets kan gebeuren en niet enkel geleerd wordt. Naast deze algemene strategie vindt dit temmen vandaag zijn vertaling in enkele meer specifieke tactieken die de zelfzorg van de leerkracht, zijn verhouding en afstand tot zichzelf, tot de samenleving en tot het (t)huis neutraliseren of zelfs uitschakelen.

XX. Professionalisering

Vooreerst is er de van allerlei zijden bepleite en georganiseerde *professionalisering* van de leerkracht. Het is een tactiek van temmen met een al behoorlijk lange geschiedenis. Drie varianten willen we hier onder de aandacht brengen.

Een eerste variant van deze tactiek is erop gericht om de zogenaamde ervaringswijsheid van leerkrachten te vervangen door expertise of deskundigheid. De leerkracht waarvan men in dit professionaliseringsdiscours droomt, is de leerkracht waarvan de kunde gebaseerd is op valide en betrouwbare kennis: iemand die 'methodisch' en 'met kennis van zaken' handelt. De droom – al dan niet gevoed door onderwijsonderzoekers – bestaat erin de leerkracht uit te rusten met een kennisbasis die eigen is aan haar professionaliteit. Die kennisbasis bestaat bijvoorbeeld uit wetenschappelijk beproefde theorieën, modellen, werkvormen en zelfs een wetenschappelijk getoetste deontologie. Voor zover deze professionalisering wordt voortgestuwd door wetenschappen die zich profileren als technowetenschappen, gaat dit gepaard met de verspreiding van technische criteria. Professionalisering is dan een voortzetting van de dressuur door technologisering. Achter het label 'wetenschappelijk' gaat het criterium 'het werkt (beter, niet)' schuil, en veelal gaat het om het toepassen van kennis waarvan bewezen is dat het de vooropgestelde doelen (beter) bereikt of dat het leidt tot een (betere) realisatie van de leerresultaten. Doelrealisatie, leerwinst en groeimarge worden op die manier de professionele basistermen van de leerkracht in de ban van een (techno)wetenschappelijk ideaal. Professionalisering dus als een weg van vooruitgang door toepassing van wetenschap en techniek. Amateurisme verschijnt hier als de duistere toestand van de leerkracht die gevangen zit in de eigen wereld van het grote gelijk, de wereld van het subjectieve aanvoelen, van percepties en hardnekkige misverstanden. De morele imperatief die samengaat met professionalisering luidt: uittreden uit die toestand van amateurisme. Dit impliceert dus dat het amateurisme wordt getemd, zelfs uitgeschakeld. En vooral ook dat die andere betekenis van de leerkracht als liefhebber – die handelt uit liefde voor de wereld en voor de komende generatie – niet meer 'ter sprake' komt. Een verwijzing naar liefde voor de zaak, voor het vak, voor de leerstof wordt belachelijk – het zijn eigenschappen van de leerkracht als holbewoner. Het vooruitgangsoptimisme van de professionalisering katapulteert termen zoals belichaming, inspiratie en het opwekken van aandacht naar het verleden of naar de marge: interessant materiaal voor historisch onderzoek of een vette kluit voor marginale romantici, maar hopeloos onbruikbaar als leidraad voor hedendaags, laat staan toekomstgericht, onderzoek. Onder het koelbloedige ideaal van wetenschappelijkheid kristalliseert de schoollucht. Maar het is nog maar de vraag of het gedroomde kristalpaleis – de schitterende, verlichte,

transparante, afgemeten en eindeloze ruimte waarin alles werkt – nog bewoonbaar is. Alles werkt, maar niets heeft betekenis – alsof we onderweg ergens de liefde verloren zijn. De figuur van de liefhebbende leerkracht staat niet vijandig tegenover onderzoek en professionele ontwikkeling. Integendeel. Maar dan niet als leerproces dat uitdijt in de lengte en breedte en een professionalisering van de subjectieve leefwereld van de leerkracht beoogt. Wel als een vormingsproces in de diepte en hoogte, waarin de leerkracht ook zichzelf steeds op het spel zet. Ook de leerkracht heeft vrije tijd, dus tijd voor vorming door studie en oefening, nodig.

Een tweede variant van de professionaliseringstactiek gaat ook uit van de inmiddels vanzelfsprekende verwachting dat de leerkracht een deskundige of expert is, maar vertrekt niet zozeer vanuit een wetenschappelijk ideaal maar vanuit een 'realistische' beroepsinvulling. Illustratief zijn de vanuit overheden opgestelde beroepsprofielen en de daaraan gekoppelde basiscompetenties voor (beginnende) leerkrachten. Daarmee maakt men van het leraarschap een 'eigen' beroep dat een duidelijke functionaliteit heeft en specifieke prestaties en diensten levert of uitkomsten voortbrengt. De deskundigheid wordt daarbij algemeen vertaald als 'competentie', dat wil zeggen: als (veronderstelde) kennis, vaardigheden en houdingen die inzetbaar zijn voor het uitvoeren van concrete taken. Richtinggevend is met andere woorden de feitelijke arbeidscontext en meer bepaald de functies en taken die daar van tel zijn. Ook hier staan de technische criteria van efficiëntie en effectiviteit voorop: beroepscompetenties drukken letterlijk uit wat nodig is opdat het feitelijke werk uitgevoerd kan worden. Competenties zijn een vertaling van datgene waaraan een bepaalde omgeving – in dit geval de school als arbeidsomgeving voor leerkrachten – nood heeft om de functies en taken ten uitvoer te brengen. De professionele leerkracht is met andere woorden de competente leerkracht, en meer bepaald de leerkracht wiens competenties inzetbaar zijn in de feitelijke arbeidsomgeving. Een beroepsprofiel fungeert dan enerzijds als instrument om de professionaliteit van de leerkracht te beoordelen, bij te sturen en verder te ontwikkelen, en anderzijds als het vertrekpunt voor het afleiden van basiscompetenties als eindtermen voor de lerarenopleidingen. Op die manier heeft een overheid met deze profielen en competenties een zweep in handen om de school, maar ook ervaren en beginnende leerkrachten te temmen. Het is een temmen in naam van de behoeften van de actuele afzetmarkt, van de optimale instroom, van inzetbaarheid. De beroepsprofielen zijn in wezen conservatief. Gehoorzamende lerarenopleidingen reproduceren de competenties voor de *nu* bestaande onderwijscontext. In die zin luidt het devies voor jonge kandidaat-leerkrachten dan ook: voorwaarts het verleden in. Wat daarnaast beoogd wordt, is de uniforme profilering van een beroepsgroep in de standaardtaal van competenties. En zoals met elke standaardtaal

verschijnen dialecten als een moeilijk uit te roeien fenomeen, iets dat in de privévertrekken van het onderwijs nog wordt gekoesterd, met een zekere nostalgische gedoogd maar ook snel van ondertitels zal worden voorzien. Het ideaal van de wetenschappelijkheid maakt hier plaats voor het realisme van de beroepswereld. Maar terwijl de professionalisering in naam van het wetenschappelijk idealisme lijkt te resulteren in een koele, zakelijke realiteit, daar lijkt de door het realisme van de beroepswereld ingegeven professionalisering te leiden tot een ludieke virtualiteit. De overzichten van functiegehele, competenties en deelcompetenties roepen een detailhandel in het leven die – zoals elke handel – een eigen leven gaat leiden. Het geknutsel aan opleidingsdoelen kan beginnen, het opstellen van een curriculum wordt de uitdaging voor professionele puzzelaars, de spelregels worden uitgeschreven en potloden worden geslepen voor het afvinken van behaalde deelcompetenties. Voor de student en de docent in de lerarenopleiding en voor de leerkracht aan de start van zijn professionele ontwikkeling kan het spel beginnen. Een zakelijke realiteit of een ludieke virtualiteit; wat verdwijnt – of minstens monddood wordt gemaakt – is de leerkracht voor wie ook iets op het spel staat of die zich wijdt aan een zaak. Uit het uitvoeren van bepaalde taken of het opnemen van bepaalde functies kan ‘competentie’, of kan de aanwezigheid van kennis, vaardigheid of attitude blijken. Maar, het hebben van competenties staat niet garant voor het goed uitvoeren van een taak, laat staan voor een liefdevolle omgang. Liefde voor de wereld en voor de nieuwe generatie toont zich in wijsheid, handelingen en verhoudingen. Of nog anders gesteld: de competente leerkracht is daarom nog geen gevormde leerkracht.

Een derde tactische invulling hangt samen met de twee voorgaande: professionalisering als opgelegde verantwoordingsdruk. De beide voorgaande varianten van professionalisering zien onderwijs verstrekken of lesgeven allereerst als een vorm van dienstverlening. De professionele of competente leerkracht is dan iemand die ten dienste staat van iets of iemand, en meer specifiek nog, iemand die vraaggestuurd werkt. Dat kan gaan van leerlinggerichtheid, over aansturing door de arbeidsmarkt tot het behalen van bepaalde doelstellingen (die een overheid in naam van de verwachtingen van de samenleving oplegt). En zodra onderwijs een aanbod is ten dienste van een bepaalde vraag – hoe vaag of onduidelijk die ook is – dan staat alles in het teken van kwaliteit. De term kwaliteit – zo ondervinden we ondertussen wellicht allemaal – leeft bij gratie van zijn ‘lege karakter’. Dit betekent: alles kan een kwaliteitsindicator worden, en dus niets kan zich onttrekken aan het alziende oog van de kwaliteitszorg. De term kwaliteitscultuur drukt de vrijwillige onderwerping aan het alziende kwaliteitsoog perfect uit. Elke eerste orde activiteit moet, als een soort automatische reflex, vergezeld worden van een tweede orde activiteit die altijd neerkomt op de volgende vragen: hoe draagt dit bij tot een kwaliteits-

volle dienstverlening? Is hetgeen ik doe een aanbod dat ten dienste staat van de vraag? Wanneer dit soort van vragen het doen en laten van de leerkracht begeleidt, ontstaat de verantwoordingscultuur: zich kunnen, moeten, en vooral ook willen, verantwoorden in functie van vooropgestelde kwaliteits-indicatoren (behoefte van leerlingen, tevredenheid, opgestelde doelen of resultaten, procesindicatoren enzovoort). Evident dat vaak een derde, externe instantie – een inspectie of ander agentschap – een activiteit van de derde orde opneemt: een cultuurpolitie die controleert of die kwaliteitscultuur er de facto is. In een dergelijke kwaliteitscultuur – die meer en meer de onze is – is zich niet kunnen verantwoorden verdacht, of zelfs een voorteken van een gebrek aan kwaliteit. Er zijn wellicht varianten in deze kwaliteitscultuur, die samenhangen met de wetenschappelijke dan wel beroepsgerichte varianten van professionalisering: het zakelijke realisme waar kwaliteitszorg uitmondt in een dwingende bureaucrativering (verantwoorden is een ernstige, formele zaak van een beroep doen op de vastgelegde regels, procedures en indicatoren), of het ludieke virtualisme waar kwaliteitszorg de naam is voor het spel dat moet worden gespeeld (verantwoorden is een vak apart, goochelen met woorden, begrippen en procedures). Maar er is wellicht nog een derde variant: wanneer de verantwoording (als tweede orde activiteit) voorafgaat aan het lesgeven en school maken (als eerste orde activiteit). In deze cultuur wordt wat volgens de vastgelegde regels van kwaliteitsvolle dienstverlening niet te verantwoorden is, niet gedaan. De dienstverlenende leerkracht temt op die manier zichzelf: zij onderwerpt zichzelf aan het kwaliteitstribunaal, en gehoorzaamt aan de wetten van de kwaliteitsvolle dienstverlening. Kwaliteitszorg wordt dan niet langer ervaren als bureaucratische (over)last of een vervelend spel, maar als een waanzinnig regime – met totalitaire trekken.

Het is niet ondenkbeeldig dat dit alles leidt tot een situatie waar zogenaamde activiteiten van de tweede en derde orde de bovenhand halen – zowel wat tijd als belang betreft – op school maken en lesgeven. En nog los van de illusie van beheersbaarheid van het onderwijsgebeuren die heel het denken over professionalisering en kwaliteitszorg kenmerkt, impliceert het dat de leerkracht opgeroepen wordt een houding te ontwikkelen die exclusief gericht is op resultaten, groei en winst en zich voortdurend verantwoorden. Op die manier wordt het de leerkracht moeilijk of onmogelijk gemaakt om de zaak zelf (als datgene wat de samenleving waardevol vindt) centraal te stellen en daarmee gezag te verlenen aan de wereld. Haar amateurisme dat zich vertaalt in een bepaalde belichaming en toewijding aan de zaak wordt in de feiten belachelijk en ‘onprofessioneel’. Een deskundige, kwaliteitsgerichte leerkracht kent in de uitoefening van haar werk uiteraard geen ‘vrije tijd’: er wordt voortdurend beslag gelegd op haar tijd. Die tijd moet productief

en functioneel zijn en zo efficiënt mogelijk worden ingezet in functie van de vooropgestelde resultaten en doelen. En ook tijd die besteed wordt aan zogenaamde sociale activiteiten of de aandacht voor emotionele problemen van leerlingen kan functioneel zijn. Of liever: te verantwoorden in termen van kwalitatieve dienstverlening die opbrengt. Tijd die niet productief is, kan dan enkel als ontspanningstijd buiten het werk of als pauze binnen het werk bestaan. Maar opnieuw, eigenlijk is dat ook productieve tijd: die ontspanning of pauze is nodig om terug energie te produceren, om zich terug op te laden. In dit regime van kwaliteitszorg zal de leerkracht wellicht ook meer geneigd zijn om – als een soort tegenreactie of ontsnappingsroute – het onderscheid te maken tussen werk en privé. Het privéleven wordt ingeroepen en uren worden geteld – niet zozeer om te ontsnappen aan het leraarschap, maar aan de permanente verantwoordingsdruk die daarbij komt kijken. Met de ironische, en extreme consequentie: haast enkel in de opgeëiste vrije tijd is er nog tijd om zich met liefde toe te leggen op het leraarschap. De zichzelf bevrijdende leerkracht zal dus vakliteratuur lezen tijdens de vakantie, en voor een grondige voorbereiding van haar les de noodzakelijke tijd stelen in het weekend. De tijd voor amateurisme wordt verbannen naar de avond, nacht, weekends en vakanties. De school wordt een bedrijf, en leerkracht-zijn een job, en dus niet langer een manier van leven waarbij niet echt een onderscheid gemaakt wordt tussen werk en privé, waarbij men de tijd uit het oog kan en mag verliezen, gedreven door een liefde die vaak de werkuren overschrijdt. Er is met andere woorden geen ‘vrije tijd’ om vorm te geven aan de liefde voor het vak – alleszins niet meer tijdens de bedrijfsuren.

Het is ook in een dergelijke toestand dat verantwoordelijkheid vervangen wordt door haar getemde versie: verantwoording. Doordat verantwoordelijkheid begrepen wordt in termen van te verantwoorden resultaten en opbrengsten, verdwijnt de pedagogische verantwoordelijkheid. Deze verantwoordelijkheid heeft te maken met (niet echt te meten) gezag geven aan dingen en het vormen van interesse. Het gaat immers niet enkel om talenten (of leervermogen) te helpen ontwikkelen of iets bij te brengen, maar om nieuwe werelden te openen (en dus uit de eigen leefwereld en behoeften te halen) en interesse te vormen. Dat is precies mogelijk doordat men als leerkracht zelf interesse toont, deze interesse belichaamt, en tijd heeft om hieraan, en dus aan zichzelf, te werken. Hier situeert zich de pedagogische verantwoordelijkheid. Door zo sterk de nadruk te leggen op verantwoorde dienstverlening verdwijnt de betekenis van de eigen verhouding van de leerkracht tot de zaak uit het zicht, de wijze waarop men liefde voor de zaak belichaamt en gestalte geeft naar de leerling toe, en dus de wijze waarop men zorg draagt voor zichzelf. De sterk toenemende druk om zich te verantwoor-

den maakt dat die liefde dreigt te verdwijnen en men zijn interesse voor de wereld (voor de zaak omwille van de zaak) verliest, en ook zijn interesse voor de leerlingen. Het risico: een leerkracht die jongeren de wereld niet langer mee-deelt, niet meer voor zichzelf kan zorgen en dus (er mee) ophoudt leerkracht te zijn.

XXI. Flexibilisering

Een moderne bedrijfscultuur die kwaliteit en professionaliteit hoog in het vaandel draagt, eist flexibiliteit van haar personeel. Duurzame liefde, vasthoudendheid, overtuiging, basisvertrouwen zijn nefast voor innovatie en dus voor de groei, voor winst. Of liever, als houdingen worden ze ingeschreven in competenties die waar en wanneer nodig ingeschakeld worden – en dus waar en wanneer nodig ook uitgeschakeld. Want de metacompetentie van de competente leerkracht is de bekwaamheid ervoor te zorgen dat zij altijd en overal inzetbaar is, en dus ook dat ze er steeds op toeziet dat ze de competenties heeft die haar inzetbaar maken. Dit is wat de tactiek van *flexibilisering* wil bereiken: de leerkracht die nergens tewerkgesteld wordt, maar overal inzetbaar is. De flexibele leerkracht is niet langer iemand die in de greep is van haar vak en ervoor leeft, maar iemand die in de greep kan zijn van alles – op eenvoudige vraag. Elke school is voor haar een arbeidsplaats zoals een andere; ze kan – indien nodig – loyaliteit tonen voor elke school, en die getrouwheid – het gaat immers om een competentie – ook intrekken. Flexibiliteit betekent ook mobiliteit. De tijd dat de term mobilisering enkel gebruikt werd in de context van oorlogsvoering – mensen en materieel in stelling brengen – is voorbij. Meer nog, we verdragen zonder veel weerstand dat we in stelling worden gebracht voor de strijd om een competitieve kenniseconomie, voor de strijd om het meest performante onderwijsstelsel in Europa of zelfs ter wereld, voor het kampioenschap van excellente scholen en leerkrachten. Maar zoals dat meestal gaat: voor welke oorlog of strijd en welk kampioenschap we precies gemobiliseerd worden is onduidelijk. Het is een kwestie van moeten: flexibiliteit en mobiliteit als de kadaverdiscipline van de strijdlustige leerkracht. Een strijd maakt slachtoffers, een kampioenschap heeft verliezers nodig. Maar dat is dan de prijs die moet betaald worden voor kwaliteitsvolle dienstverlening en excellentie. De tactiek van flexibilisering werkt subtiel, en roept nieuwe ideaalbeelden van en voor de leerkracht in het leven waardoor de leerkracht op talloze manieren wordt getemd.

Allereerst vraagt flexibiliteit om een soort van permanente (zelf) *monitoring*. Het ideaal bestaat erin om altijd en overal te weten wat de stand van

zaken is naar inzetbaarheid toe. Voor zover de flexibele leerkracht maximaal inzetbaar moet zijn, is het immers van belang om voortdurend de mate van inzetbaarheid bij te houden. De goede leerkracht is vandaag, zoals gezegd, de competente leerkracht en de competente leerkracht is de leerkracht in wiens portfolio de verschillende deelcompetenties zijn aangevinkt. Het is de leerkracht die als zaakvoerder een continue zelfcontrole uitoefent op wat in haar portfolio als kapitaal verworven is, op wat de sterktes en de zwaktes zijn, en die permanent reflecteert in termen van (deel)competentiegraad. Zelfreflectie krijgt op die manier een hele specifieke invulling: met het oog op permanente inzetbaarheid permanent het eigen functioneren evalueren in termen van sterktes en zwaktes, permanent de competentiebasis documenteren maar ook voortdurend marketingstrategieën ontwikkelen om de eigen arbeidskracht te kunnen verkopen. Zelfreflectie staat met andere woorden in het teken van zelfmanagement. De droom is het leraarschap als een kleine maar excellente en goed beheerde onderneming. De leerkracht wordt dan meer en meer verwacht het eigen tijdsmanagement ('prioriteiten stellen'), energiebeheer ('inspanningen leveren en batterijen opladen'), competentie management ('taken koppelen aan adequaat menselijk potentieel') of kwaliteitsmanagement ('kwaliteit van geleverde dienstverlening ontwikkelen') op te nemen. Het gevolg is ook dat allerhande problemen in de school en in het functioneren kunnen toegeschreven worden aan problemen in het zelfmanagement van de leerkracht. Met bepaalde vrijheden komen immers ook nieuwe verantwoordelijkheden, en vooral ook nieuwe aangrijpingspunten om de leerkracht ter verantwoording te roepen, en de oorzaken te leggen bij de persoon of ingesteldheid van de leerkracht.

Daarnaast ontstaat het ideaalbeeld van de leerkracht als *omnivalente multi-tasker*. Het leraarschap is een functie, bestaande uit een bundeling van taken die uitgevoerd moeten worden en waarvoor dus bepaalde competenties aanwezig moeten zijn (al dan niet belichaamd in één leerkracht). Het is duidelijk dat om die verschillende taken te kunnen uitvoeren, de leerkracht wat ze doet ook in termen van uit te voeren taken moet zien. Opnieuw is de boodschap: je mag je nergens in verliezen, prioriteiten stellen. In verschillende opzichten impliceert dit mobiel maken van de leerkracht, die nergens meer aan gebonden is of die gevraagd wordt deze banden (met één school, een vak, een zaak, een stof) op te geven, dat de ontwikkeling, uitdieping en *vorming* van een liefdesrelatie bemoeilijkt worden en in feite als onwenselijk worden beschouwd. De relatie tot een vak of leerstof lijkt vandaag almaar meer secundair te worden, laat staan dat de liefde voor het vak of de zaak nog een rol kan spelen. De leerkracht bevindt zich tussen enerzijds de lerende (met haar talenten/behoefte) en anderzijds competenties (met instrumentele leerstof). In deze positie is het moeilijk gestalte te geven aan liefde voor het vak en

liefde voor de leerlingen, en zeker ook om interesse op te wekken vanuit de eigen interesse die men belichaamt.

Naar de lerarenopleiding toe betekent dit een ideaal van een perfect *getrainde* leerkracht. Het vertrekpunt voor curriculumopbouw zijn niet langer vakken die in meerdere of mindere mate een academische achtergrond hebben. Vertrekkend van competentielijsten is een modulaire opbouw in toenemende mate de regel. De analogie met het fitnesscentrum en bodybuilding maakt wellicht iets duidelijk. Ook hier gaat het om het trainen van deelaspecten, het aanvinken van activiteiten en het bijhouden van de score. De hartslag en de inspanning worden voortdurend geobserveerd en gemonitord, de minste afwijking wordt geregistreerd en er is voortdurend feedback over de conditie. Het gaat om een analytische, atomistische training. Spieren of andere elementaire delen van het lichaam worden getraind en de groei wordt nauwgezet bijgehouden. Vandaag heeft misschien vooral de lerarenopleiding iets van een fitnesscentrum. Ook hier gaat het om het inoefenen van deelcompetenties en een permanente feedback op basis van de monitoring van de groei. In hoeverre deze analytische training ook leidt tot een goede synthese en een belichaamde liefde voor een zaak is nog maar de vraag. Is de enorm gespierde leerkracht een goed gevormde leerkracht? De zelfmonitoring en zelfreflectie in functie van inzetbare en uitvoerbare kennis en vaardigheden miskennen en banaliseren de zelfzorg van de leerkracht. De liefhebbende leerkracht oriënteert zich niet in eerste instantie op (deel)competenties maar op een bepaalde manier van leven, op een toegewijde levenshouding die zich toont in haar persoon-zijn en haar verhouding tot de leerstof en de nieuwe generatie.

Nog een andere idealisering die de tactiek van de flexibilisering in het leven roept, is het beeld van de *gestandaardiseerde* leerkracht. In de lijn van de methodische deskundigheid, de nadruk die komt te liggen op 'evidence-based teaching' (effectieve werk- en instructievormen) en het beroepsprofiel en de basiscompetenties is er een tendens de leraar te modelleren naar eenzelfde standaard. Dat wil niet zeggen dat er geen verschillen tussen leerkrachten kunnen of mogen zijn, maar dat die verschillen variaties zijn binnen het raamwerk van de basiscompetenties die nodig zijn om de job uit te voeren. Maximale flexibiliteit kan immers alleen binnen een gestandaardiseerd raamwerk dat inzetbaarheid en mobiliteit mogelijk maakt; een raamwerk waardoor alles en iedereen inwisselbaar is en op elkaar aansluit, met dezelfde rekeneenheden en dus ook waar iedereen dezelfde taal spreekt. Een korps van amateurleerkrachten blinkt echter uit in verschillen. Maar het zijn geen varianten binnen eenzelfde profiel of gestandaardiseerd kader. De liefhebbende leerkracht is als het ware de belichaming van een eigen standaard; in wat ze doet, en in de verhoudingen die ze aanneemt ten opzichte van zichzelf, de leerstof of haar

leerlingen zoekt ze de juiste maat. Dit alles kaderen binnen of afmeten ten opzichte van een standaardraamwerk haalt gewoon de ziel uit de leerkracht. Dit laatste is misschien de bedoeling. Voor de liefhebbende leerkracht is het alleszins geen goede zaak. Dat standaardisatie een mogelijk funeste tactiek is, betekent overigens niet dat de leerkracht boven elke vorm van controle, verantwoording of beoordeling verheven is. Misschien is het wat dit betreft meer dan ooit een uitdaging om te zoeken naar nieuwe procedures en vormen van waardering die de liefde en zelfzorg van de leerkracht een plaats geven. Amateuristisch in de plaats van professioneel schoolleiderschap is hiertoe wellicht de voorwaarde. Dit leiderschap zal hoogst waarschijnlijk afzien van een gestandaardiseerd korps van competente leerkrachten en kiezen voor een divers korps van liefhebbende leerkrachten die iets belichamen, die daarom verschillen, en ja, die daarom misschien ook moeilijk kneedbaar zijn. Maar een groep van verschillende, liefhebbende leerkrachten vergroot alleszins de kans dat een leerling ten minste één leraar ontmoet die voor haar interesse opwekt. Want liefhebbende leerkrachten, en ook schoolleiders, beseffen heel goed dat ze niet bij iedereen interesse kunnen opwekken, en dat populair zijn niet noodzakelijk samenvalt met inspirerend zijn.

Ten slotte roept de tactiek van de flexibilisering ook de figuur van de *berekende* leerkracht in het leven. Daarmee wordt de generositeit, de inzet en het perfectionisme van de liefhebber de facto getrivialiseerd of, sterker nog, geeft men voortdurend het signaal van een fundamenteel wantrouwen. In het verlengde van een eenzijdig deskundigheidsprofiel en omvattende kwaliteitscultuur wordt van de leerkracht in toenemende mate verwacht om zich te verantwoorden. En dit verantwoorden moet dan hoofdzakelijk gebeuren in termen van de effectiviteit en efficiëntie van de 'dienstverlening' en vooral ook de output. Het uitgangspunt van hedendaagse vormen van schoolmanagement is bovendien dat leerkrachten daartoe moeten worden aangezet. De term responsabilisering is ondertussen niet meer weg te denken uit het hedendaagse beleidsdiscours. Het vertrekpunt is dan veelal dat de leerkracht een berekend persoon is die slechts extra of andere inspanningen levert indien er 'incentives' zijn. Beleidsvoering huldigt op die manier een economische versie van de behavioristische stimulus-responsstheorie: met de juiste 'incentives' wordt het gewenste gedrag uitgelokt. Of anders nog: het uitgangspunt is dat leerkrachten in wezen hun eigenbelang nastreven en voortdurend een kosten-batenanalyse maken vooraleer ze iets doen. Verklaar iets te doen uit liefde voor de zaak of voor de leerlingen is vanuit deze economische visie niets meer dan een ideologie waarvan de leerkracht zich bedient om het eigenbelang aan het zicht te onttrekken. De waarschuwendende boodschap is dus als volgt: wantrouw iedereen die een beroep doet op hogere en edele belangen om haar doen en laten te verantwoorden want het is vaak een poging om zich

te onttrekken aan controle en directe, transparante verantwoording. Waar het dus om moet gaan is via incentives de kosten-batenanalyse te beïnvloeden en op die manier leerkrachten te laten doen wat gedaan moet worden – het is dan mooi meegenomen dat die leerkrachten het gevoel hebben dat ze er zelf voor kiezen en het zelf willen doen. De vraag moet hier echter gesteld worden of het ten tonele verschijnen van de berekende en rekenende leerkracht niet het gevolg – in plaats van de aanleiding – is van de hedendaagse kwaliteitscultuur en verantwoordingsdruk: worden leraren niet berekend precies omdat ze voortdurend verantwoording moeten afleggen? Als je afgerekend wordt, zul je immers moeten zorgen dat de rekeningen kloppen, of minstens zorgen dat je een boekhouding en resultaten kunt voorleggen – ook al zeggen die resultaten weinig of niets over je werk als leerkracht. Wat we hier tegen willen inbrengen, kunnen we samenvatten in een andere vraag: is het echt zo gek te vertrouwen op het perfectionisme en de vaak tomeloze inzet van de amateurleerkracht? Bewijzen dat de leerkracht enkel uit eigenbelang handelt (en dat dus een beleid van wantrouwen aangewezen is), is even moeilijk – zelfs onmogelijk – als bewijzen dat zij niet uit eigenbelang handelt (waardoor een beleid gebaseerd op vertrouwen zinvol is). En als bewijzen onmogelijk zijn, dan gaat het om een geloofspunt of een assumptie. Wij wensen dan uit te gaan van de assumptie dat leerkrachten handelen uit liefde voor de wereld en liefde voor de nieuwe generatie, en verkieszen daarom het vertrouwen. Dat wil opnieuw niet zeggen dat er iets mis is met het idee dat de leerkracht zich moet verantwoorden. Maar de specifieke vorm die dit krijgt in de zogenaamde responsabilisering, maakt dat de leerkracht haar praktijk inderdaad als een productieve, op opbrengst gerichte onderneming moet zien. Het leeraarschap is voor haar niet langer een pedagogische opgave die voor haar (als vertegenwoordiger van de samenleving) ook een ervaring van (onberekende) verplichting inhoudt naar de zaak en naar de kinderen toe, en dit voorbij het produceren van leerresultaten en de beloningen die daarbij horen. Het niet te meten gezag dat men aan dingen geeft of de interesse die men opwekt impliceert een aanvaarden van de schoolse praktijk als een open gebeuren, dat niet vanuit vooraf bepaalde uitkomsten of beloningen kan gestuurd en berekend worden, en dus ook niet in die termen verantwoord kan worden. Opdat de samenleving *vernieuwd* zou kunnen worden, moet ze zich vrijgeven en dus risico lopen door verantwoordelijkheid te geven aan figuren die ze daartoe vrijstelt van een resultaatsverplichting.

Experimentum scholae:
de gelijkheid van het
kunnen beginnen

Het leek bij aanvang wellicht ook vreemd, een verdedigingsrede voor het bestaansrecht van de school. Niemand kan toch echt denken dat ze op het punt staat te verdwijnen en dat ze werkelijk bedreigd wordt. De schoolgebouwen staan nog overeind, vele zien er nog altijd massief en duurzaam uit, gebouwd in kloeke steen, en er worden ook nieuwe scholen gebouwd. Trouwens, ook de lerarenopleidingen zijn in trek, al moeten we toegeven dat er voor bepaalde vakken problemen zijn en er een tekort dreigt. En iedereen, of toch bijna iedereen gaat nog naar school. Sterker nog: vele scholen zitten overvol en men kampeert voor hun deuren om toegelaten te worden binnen hun muren. Bovendien, als we in deze tijden nog van één ding zeker zijn, dan is het toch wel van het feit dat onze scholen het goed doen in het internationale kampioenschap. We zijn weliswaar niet in alles kampioen, want ja, nog niet iedereen krijgt de kans om te schitteren, maar slecht staan we er zeker niet voor en er wordt aan gewerkt. En toch.

En toch is de school waarschijnlijk meer dan ooit belaagd. Zoals we eerder hebben aangegeven is zo'n belaging niet nieuw. Sinds haar uitvinding is de school doorheen de hele geschiedenis geconfronteerd met pogingen om haar democratische en communistische werking te temmen. Maar vandaag zijn die pogingen wellicht dodelijker dan ooit. Er mogen dan wel nog veel en ook nieuwe schoolgebouwen zijn, en quasi iedereen mag dan nog wel naar school (willen) gaan, toch zijn er ook vandaag, zoals we hebben aangegeven, vele strategieën en tactieken om de school te temmen.³⁸ En die strategieën en tactieken lijken zich nu op het hart van de school zelf te richten, dat wat de school tot school maakt en haar doet leven: de liefde voor de wereld en voor de nieuwe generatie.

Onze bezorgdheid om de school en de verdediging van haar bestaansrecht kan ongetwijfeld opgevat worden als een pleidooi *pro domo*. Wij zijn pedagogen en dat betekent voor ons dat de school, met haar leerkrachten, leerstof en leerlingen, de zaak is die we liefhebben. Het is echter niet enkel een zaak voor pedagogen, maar een publieke kwestie, een kwestie die iedereen aangaat. In zijn eigen beroemde apologie, die ons door Plato en Xenophon is overgeleverd, verdedigt Socrates zich door te wijzen op het belang dat de filosoof en de filosofie hebben voor de staat of de samenleving: ze zorgen ervoor dat de burgers niet in slaap vallen, maar wakker blijven en zorg dragen voor hun individuele en collectieve bestaan. Volgens ons is de uitvinding van de school, waar ook die filosofen en hun filosofie nadien (gelukkig) onder-

dak vonden, maatschappelijk veel ingrijpender en radicaler. De school en de schoolse ervaring van 'het kunnen' die ermee verbonden is (en dus niet de filosofische ervaring van 'de verwondering' of de morele ervaring van 'het moeten') vormen bij uitstek het revolutionaire merkteken van de democratie in/op de samenleving. De concrete materialisatie en belichaming van het onderscheid tussen 'vrije of onbestemde tijd' en 'productieve of bestemde tijd' die de school en haar figuren tot stand brengen, gaan samen met het zichtbaar maken van de gelijkheid en het kunnen beginnen. De school wijst alle noodlotkwesaties af. Ze is doof voor het inroepen van het lot of van natuurlijke voorbestemming en gaat uit van de hypothese van de gelijkheid. Ze biedt de wereld aan als gemeen goed om de mogelijkheid te vrijwaren van haar vernieuwing doorheen de vorming van interesse. Ze is daarom niet enkel een democratische, maar ook een communistische uitvinding, waar de wereld niet enkel doorgegeven, maar ook vrijgegeven wordt – iets wordt 'gemeen goed'. Een uitvinding die wij ook vandaag nog de moeite waard vinden om te verdedigen, in een tijd waar er geen onproductieve tijd meer lijkt te (mogen) zijn, waar natuurlijke voorbestemming opnieuw haar intrede doet met de fabel der talenten en waar gemeen goed herleid wordt tot hulpbron voor de kapitalisering van het individuele bestaan: een *resource* voor het realiseren van individuele keuzes of voorkeuren, voor de investering in en productieve ontwikkeling van die talenten.

We hebben er inderdaad op gewezen dat de aanvallen op de school zich vandaag manifesteren als sympathiek ogende oproep om de leerwinsten voor iedereen te maximaliseren en ieders welbevinden te optimaliseren. Een oproep waarachter of waaronder zich een vernietigingsstrategie van de school verbergt, een ontkenning of neutralisering van het typisch schoolse door de school te herleiden tot een dienstverlenende instantie die het leren bevordert en dus de individuele leerbehoeften bevredigt en de individuele leerresultaten optimaliseert. Die focus op leren, die vandaag zo vanzelfsprekend lijkt, hangt immers samen met de oproep om ons individuele en collectieve leven als een onderneming te beschouwen die gericht is op het zo optimaal mogelijk bevredigen van behoeften. In die context verschijnt leren als één van de meest waardevolle productiekrachten, die toelaat dat we voortdurend nieuwe competenties produceren en die de motor is van de accumulatie van ons menselijk kapitaal. Tijd als tijd om te leren wordt hier gelijkgesteld met productieve tijd, of meer precies, met investeringstijd, dat wil zeggen: een voortdurende berekening met het oog op (toekomstige) opbrengst en bruikbare hulpmiddelen. Voor ondernemende mensen – en dus vandaag ook voor leerlingen, leerkrachten, ouders, – is de tijd steeds bezet: er *moeten* (individuele) talenten gevonden en ontwikkeld worden, er *moeten* optimale keuzes gemaakt worden, er *moet* meerwaarde geproduceerd worden, er *moet* menselijk kapitaal

38. Net als kerkgebouwen steeds meer ophouden zuiver kerkgebouwen te zijn, zo ook houden steeds meer schoolgebouwen op zuiver schoolgebouwen te zijn. Ze worden polyvalente en multifunctionele infrastructuren voor zogenaamde brede scholen en een liefst zo groot mogelijke groep van andere gebruikers.

ontwikkeld en geaccumuleerd worden. Deze toestand wordt vandaag treffend gearticuleerd in de begrippen 'permanent' en 'permanentie' die overal opduiken. Ondernemend zijn is permanent bezig zijn en permanent leren. Tijd is dus voor het ondernemende zelf een productiemiddel, of zelfs een product, en vandaar ook iets dat kan en moet 'gemanaged' of beheerd worden. Het is een tijd van prioriteiten, van investering, en van rendement. Wanneer we bijvoorbeeld beleidsteksten van de laatste jaren lezen, dan verschijnt daarin een zeer welbepaald beeld van het onderwijs, namelijk dat van een productiemiddel van menselijk kapitaal. Het onderwijs produceert output in de vorm van bruikbare leerresultaten of inzetbare competenties. Dit gaat samen met een politiek verhaal waarin iedereen opgeroepen wordt om zijn/haar talenten en competenties in te zetten voor een (economische) oorlog, die, zo wordt gezegd, permanent gevoerd moet worden om een welvarende samenleving te vrijwaren, om iedereen gelijke kansen te geven en om van Europa de meest performante kenniseconomie te maken. Zoals het in de Vlaamse competentieagenda staat, gaat het erom "letterlijk iedereen [te] mobiliseren om competenties te ontdekken, te ontwikkelen en in te zetten".³⁹ De overheid en de gemeenschap zijn in oorlog of voeren een permanente strijd en wijzen iedereen, gesteund door de wetenschap, op zijn of haar plicht om zijn of haar competenties en talenten in te zetten en vooral ook om ervoor te zorgen dat ze inzetbaar zijn. We worden gemobiliseerd en geresponsabiliseerd: we moeten ons vooral beter (totaal) en meer (altijd) inzetten. Er is geen tijd te verliezen. De boodschap is: tijd is niet iets dat je ontvangt, ook niet iets dat gegeven is, maar het is een *resource* die kan en moet *gemanaged* worden. In die zin is er inderdaad geen 'vrije tijd', en hebben we ook geen tijd – we kunnen als het ware enkel nog andere prioriteiten stellen. Er is enkel leertijd, die zelf productieve tijd is geworden waarvan de effectiviteit en efficiëntie moeten geoptimaliseerd worden.

Die focus op leren, die vandaag zo vanzelfsprekend lijkt omdat hij samenhangt met het begrijpen van het individuele en collectieve leven als een optimaal inzetten van resources om behoeften te bevredigen, vormt niet enkel een rechtstreekse aanval op de school als onproductieve tijd, maar is voor de school ook als het paard van Troje. Door het leren als centrale opdracht van de school binnen te halen, ziet men zich geconfronteerd met een radicale bedreiging van binnenuit. Immers, als het op school inderdaad om leren zou gaan, moet men bewijzen dat men er werkelijk beter, meer of anders leert dan buiten de school. En dat lijkt meer dan ooit een probleem te worden. Niet alleen zijn er veel dingen die men buiten de school leert en ook beter en sneller leert, maar leren is vandaag sowieso iets dat men overal en altijd kan/moet

39. <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2007/2007p/0514-competentieagenda.htm>.

doen. Vooral met het verschijnen van de virtuele leeromgevingen (dankzij de nieuwe informatie- en communicatietechnologie) lijkt, of beter dreigt, de school almaar overbodiger te worden om te leren. Inderdaad, in het digitale tijdperk is de school opgevat als plaats waar het in essentie om leren zou gaan, maar waar leren aan tijd en ruimte gebonden wordt, in de feiten niet meer nodig. De focus op leren leidt dus tot een focus op leeromgevingen en tot een benadering van de informatie- en communicatietechnologie als technologie die de productieve tijd van het leren helpt inrichten en haar effectiviteit en efficiëntie helpt maximaliseren.

Volgens ons gaat het erom een andere focus te leggen. Vooreerst kan iedereen vandaag zelf vaststellen dat de huidige economische crisis (en de gevolgen die dat heeft voor tewerkstelling, armoede enzovoort) helemaal niets te maken heeft met een gebrek aan competenties en inzet van de (arbeidende) bevolking, maar in belangrijke mate veroorzaakt wordt/werd door kapitalistische speculatie. De mobilisatie die door competentieagenda's en grote verhalen over de strijd om competitieve kenniseconomieën in combinatie met de fabel der talenten wordt afgekondigd, berust op weinig empirische bewijsgronden, maar leidt tot een lege wedloop die alles en iedereen 'verzakelijkt' en waar niemand nog tijd heeft die niet al bezet is. Meer nog, die mobilisatie roept – zeker ook in het onderwijs – een kwaliteits- en verantwoordingscultuur in het leven waarin we allemaal voortdurend onze rekening maken en waarin de verleiding groot is om die te laten kloppen. Een subcultuur van opgeklopte rekeningen, berekeningen en luchtballen is dan nooit veraf.

Maar de mobilisering leidt ook tot het einde van wat wezenlijk is voor de school en het onderwijs: de vernieuwing van de samenleving door de nieuwe generatie. Zoals we hebben aangegeven is de school niet (zozeer) de plaats waar men leert wat men niet in de eigen omgeving kan verwerven, maar de plaats waar een samenleving zich vernieuwt door haar kennis en kunde als gemeen goed vrij te geven zodat vorming mogelijk wordt. Het gaat niet om de vraag naar het optimaliseren van de leerwinst en het inrichten van productieve tijd. Het gaat om de vraag naar de mogelijkheid van vorming en het inrichten van vrije tijd om te studeren, te oefenen, te denken. In een context waarin leerkrachten en leerlingen enerzijds geen tijd meer hebben en de ontwikkelingen in ICT anderzijds de vroegere schoolse architectuur, technologie en praktijk uitschakelen, betekent dit dat we voor de opgave staan de school opnieuw uit te vinden. Het slot van onze verdedigingsrede is daarom ook geen oproep om oude vormen, technieken en praktijken kost wat kost te bewaren of in ere te herstellen, maar een oproep om te *experimenteren* met concrete manieren waarmee vandaag *vrije tijd* gemaakt kan worden en jonge mensen verzameld kunnen worden rond

gemeen goed. Een uitproberen dat niet van meet af aan wordt gestuurd door een vastgelegde mens- of maatschappijvisie, maar dat zich toetst aan wat we het typisch schoolse hebben genoemd. Voor dat uitproberen hebben we hierboven inderdaad wel een toetssteen trachten te ontwikkelen: een zo precies mogelijke aanduiding van het typisch schoolse en haar democratische en communistische karakter. Het is wellicht een wat ongewone toetssteen. Of liever, het is een toetssteen in de eigenlijke betekenis: een middel om de echtheid vast te stellen, in dit geval een middel dat een waardering mogelijk maakt van het 'schoolse gehalte'. Het is dus geen geheel van criteria en indicatoren om de kwaliteit of toegevoegde waarde vast te stellen. Concreet gaat het erom met betrekking tot de verschillende kenmerken van het schoolse te experimenteren.

Te denken valt bijvoorbeeld aan het experimenteren met manieren waarop vandaag 'vrije tijd' kan gemaakt worden, tijd waar de logica van inzetbaarheid en rendement die in de samenleving allesbepalend lijken, tussen haakjes wordt gezet, tijdelijk opgeschort, zodat men niet langer gemobiliseerd is, maar bij iets kan stilstaan. Het gaat dan niet zozeer om 'vertragen' – al zal dat wellicht een gevolg zijn – maar om het uitproberen van oefeningen die bijvoorbeeld niet van meet af aan in het teken staan van bepaalde resultaten. Vrije tijd proberen te maken zal ongetwijfeld samengaan met pogingen om de wereld aanwezig te stellen: aan iets gezag geven zodat het iets zegt, zodat het iets wordt dat kan spreken en dus ook kan aanspreken. Zogenaamde vakken en vakinhouden zijn de klassieke vorm waarin dit geprobeerd werd, en vakoverschrijdende inhouden zijn de meer hedendaagse uitbreiding. In toenemende mate worden dit echter hulpmiddelen om bepaalde leerresultaten – veelal uitgedrukt in termen van competenties – te produceren. De uitdaging is hier wellicht na te gaan wat het waard is om 'gemeen goed' te worden, wat de toets van de liefde voor de wereld doorstaat en wat het dus waard is vrij te geven voor studie en oefening en om zichzelf in vorm te brengen. Wellicht kunnen we ons wat dit betreft niet meer beperken tot een zogenaamde literair-culturele geletterdheid (talen, geschiedenis, ...) en een (natuur)wetenschappelijke geletterdheid (wiskunde, fysica, ...). Het leven van de mens wordt in alle opzichten door technologie bepaald, en het vrijgeven van die technologie is wellicht onze pedagogische verantwoordelijkheid: anders ontzeggen we de jongeren de kans om de wereld te vernieuwen. Nauw verweven met het belang van die technologie leven we in een samenleving waarin het boek/schrift als cultuurdrager meer en meer wordt vervangen door digitale media en digitale vormen van communicatie met het scherm/beeld als cultuurdrager. Experimenteren met technologische en digitale geletterdheid betekent dan niet zozeer leertrajecten ontwikkelen die resulteren in basiscompetenties in die domeinen. De uitdaging

is eerder om bij de jonge generatie de ervaring van kunnen beginnen ten aanzien van aspecten uit die digitale en technologische wereld mogelijk te maken. Competenties in die zaken moeten we jongeren waarschijnlijk niet leren – misschien is de school daar niet de plaats voor. Maar experimenteren met werkvormen en inhouden die technologische en digitale vorming mogelijk maken, lijkt bij uitstek een schoolse zaak. Van belang is dan het buiten de eigen leefwereld uitstijgen, geïnteresseerd geraken en de tijd krijgen om zichzelf – het 'digitale en technologische ik' – in vorm te brengen. Het spreekt voor zich dat dit vraagt om amateurleerkrachten die wat dit betreft zelf in vorm zijn. Niet enkel leerkrachten die hun expertise delen, maar die de productieve kennis en kunde buiten werking kunnen stellen en de tijd geven aan jonge mensen om te oefenen, te studeren, te denken. Misschien is een klassieke vakkenstructuur wat dit betreft niet aangewezen, en schiet ook vakoverschrijdend werken te kort. Ook hier is experimenteren noodzakelijk. Alleszins lijkt competentiegericht werken weinig aangewezen aangezien de focus op inzetbaarheid en persoonlijke opbrengst precies de vorming – en de oefening en studie met wat tot *gemeen goed* wordt gemaakt – onmogelijk dreigt te maken.

Te experimenteren ook met manieren van inrichten en vormgeven van scholen die op een bepaalde wijze wel degelijk een afgescheiden ruimte en tijd helpen mogelijk maken, een ruimte en tijd die niet samenvallen met die van de familie, de economie of de politiek. Een tijd en ruimte die niet in het teken staan van multifunctioneel gebruik, permanente circulatie en flexibele dienstverlening aan leerbehoeftige individuen die hun individuele leertrajecten willen afleggen met het oog op maximaliseren van leerwinst. Maar een tijd en ruimte die op zichzelf staan en mee een gedeelde aandacht voor de wereld mogelijk maken, een tijd en ruimte waar kan stilgestaan worden, waarin dingen op zichzelf kunnen verschijnen en hun functionaliteit tijdelijk is opgeheven. Hoe zouden een tijd en ruimte er vandaag kunnen uitzien die niet (volkomen) bezet zijn door verwachtingen met betrekking tot individueel te bereiken opbrengsten, maar die die verwachtingen tijdelijk opschorten, zodat misschien een gedeelde, nieuwe interesse kan ontstaan, zodat een gedeelde wereld tot leven kan worden gewekt? Het gaat er dan om te experimenteren met de vormgeving van een tijd en ruimte vanuit het centraal stellen van het kunnen verschijnen van de wereld (de zaak, het vak), en niet vanuit de behoeften van individuen. En misschien is dat verschijnen en ontsluiten van de wereld vandaag inderdaad niet enkel meer een kwestie van muren, vensters en deuren, maar ook van schermen. Zijn er schoolse schermen mogelijk?

Te experimenteren dus met nieuwe technieken en met nieuwe werkvormen. In dat opzicht kan ICT benaderd worden als een schoolse tech-

niek. Schoolse technieken zijn geen technieken waardoor een overheid of een leerkracht een vooraf bepaald doel als resultaat tot stand kan brengen of leerwinst produceert. Het betreft daarentegen technieken om aandacht mogelijk te maken door iets te profaneren (het opheffen van het gangbare gebruik) en te presenteren op zo'n wijze dat het zich mee-deelt, interesse op kan wekken en een ervaring van kunnen mogelijk maakt. Dit hangt ook samen met schoolse werkvormen. In dit opzicht heeft ICT wellicht een uniek potentieel om aandachtig te maken (zo heeft bijvoorbeeld het scherm op een voorheen ongekende manier het vermogen om onze aandacht te trekken) en de wereld te presenteren of te ontsluiten. Wanneer men haar tenminste kan vrijwaren van allerhande pogingen tot privatisering, reglementering en marketing. Het lijkt immers zo dat veel van die technieken vooral de bedoeling hebben om de aandacht te vangen en vervolgens die aandacht zo snel mogelijk af te leiden tot productieve doeleinden: de persoonlijke leefwereld binnendringen en zo de afzetmarkt vergroten.⁴⁰ In dat geval gaat het om een kapitalisering van de aandacht en wordt de school een handlanger in het reduceren van de wereld tot een resource. ICT maakt kennis en kunde inderdaad vrij beschikbaar op een ongeziene manier, maar de uitdaging bestaat erin of en hoe ze het kan mogelijk maken dat iets ook werkelijk gaat leven, interesse kan opwekken en men kan ervaren wat het betekent iets te delen (wat 'gemeen goed' is) en in staat te zijn de wereld te vernieuwen. Informatie of kennis en kunde toegankelijk maken is daarom nog niet iets publiek maken. Schermen – net zoals een schoolbord wellicht – hebben een groot vermogen om aandacht te trekken, te concentreren en mensen te verzamelen rond iets, maar de uitdaging bestaat erin te kijken hoe ze (gemeenschappelijke) aanwezigheid helpen tot stand te brengen en studie en oefening mogelijk maken. Ook nieuwe werkvormen zijn hier te bedenken en uit te proberen. Het dictee kan gezien worden als een totale ontmoeting met en ontsluiting van de talige wereld. Is *hacking* niet een soort totale ontmoeting met de (voor)geprogrammeerde wereld en een ontsluiting ervan? Zijn er schoolse vormen van *hacking* mogelijk?

Te experimenteren ook met vormen van beleid op alle niveaus dat niet stoelt op achterdocht of wantrouwen en niet gericht is op het controleren en ter verantwoording roepen van scholen en leerkrachten in termen van output (leerwinst). Maar beleid dat er, in deze tijd van zakelijkheid en gecontroleerde competenties, van uitgaat dat de leerkracht omwille van zijn liefde voor de zaak en voor zijn leerlingen steeds het beste nastreeft. Liefhebbende leerkrachten zijn nog steeds de beste garantie voor gelijke kansen. In plaats van zich blind te staren op deskundigheid en methode, zou

men kunnen nadenken over hoe men amateurisme en de taal die daarbij hoort een kans kan geven. Over hoe men ervoor kan zorgen dat er zo veel mogelijk verschillende amateuristische leerkrachten zijn in de plaats van leraarschap te standaardiseren volgens hetzelfde profiel, deskundigheid en methode. Immers, niet elke leraar kan voor elke leerling inspirerend zijn, maar het is van belang te zorgen dat de kans zo groot mogelijk is dat een leerling met een leraar in contact kan komen die hem/haar het gevoel geeft 'ik kan iets'. Men zou kunnen uitproberen hoe men leerkrachten (ook in de lerarenopleiding) kansen kan geven om zich (blijvend) in te laten met inhoud/leerstof – en dus ook vrije tijd creëren voor leerkrachten. Tijd, niet om zich te professionaliseren, maar om zorg te besteden aan hun eigen omgang met de zaak zelf. Men zou kunnen nadenken over hoe men kan vermijden dat een bepaalde vorm van gerichtheid op de lerende in de plaats komt van verantwoordelijkheid van leerkrachten voor de inhoud en voor leerlingen.

En we schromen ons niet om onze oproep om te experimenteren ten slotte ook te verbinden met een oproep aan pedagogen om (terug) op te staan. Natuurlijk zijn en worden sommigen ook ooit bejubeld, maar men heeft ze nooit echt geliefd en vandaag misschien minder dan ooit. En toegegeven, er is wellicht geen titel die meer is misbruikt dan die van pedagoog. Telkens opnieuw tooiden malafide wereldverbeteraars, ideologen, kindermisleiders, autoritaire manipulatoren, verkopers en ronselaars, ... zich met de mantel en attributen van de pedagoog. Vandaag worden pedagogen nog enkel getolereerd als ze zich hebben omgevormd tot professionele leerbegeleiders die zich manifesteren als discipelen van de leerwetenschappen. En toch willen wij vandaag pedagogen oproepen om pedagogen te zijn, dat wil zeggen: figuren die kinderen en jongeren naar school begeleiden en school helpen vormgeven. Figuren die van de school houden omdat ze van de wereld en van de nieuwe generatie houden, figuren die volhouden dat het op school niet om leren gaat, maar om vorming; dat het op school niet om individuele leerbehoeften gaat maar om het wekken van interesse, dat het niet om productieve tijd gaat, maar om vrije tijd, dat het niet om de ontwikkeling van talenten gaat of om het aansluiten bij de leefwereld, maar om aandacht voor een zaak en om het uitstijgen boven de leefwereld, niet om het *moeten* ontwikkelen, maar om de ervaring van *kunnen*. Figuren die van leerkrachten houden omdat zij het zijn die voor onze kinderen een gemeenschappelijke wereld ontsluiten en tot leven wekken. Figuren die woordvoerders willen zijn van een ding dat werd uitgevonden als materiële belichaming van een geloof; een geloof dat er geen natuurlijke orde is van geprivilegieerde eigenaars, maar dat we gelijken zijn en de wereld van iedereen is en dus van niemand in het bijzonder, en een geloof dat de school een

40. Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

avontuurlijk niemandsland is waarin iedereen boven zichzelf kan uitstijgen. In het begin was er misschien het woord, maar met de school is er een gedeeld begin.

ALLEGORIE VAN DE SCHOOL (OF: DE SCHOOL UITGELEGD AAN ONZE KINDEREN)

Stel je een samenleving voor waarin iedereen zijn talenten kan ontwikkelen. Alle talenten worden gelijk gewaardeerd in die samenleving en iedereen heeft de kans om de eigen talenten te ontwikkelen tot inzetbare competenties. Stel je voor dat die samenleving zo georganiseerd is dat het aanbod aan competenties mooi in evenwicht is met de vraag. Dat bovendien ook iedereen bereid is om de eigen competenties op regelmatige basis verder te ontwikkelen of te vernieuwen. Dus stel je een samenleving voor waarin levenslang en levensbreed leren wordt omarmd door iedereen. Iedereen is er voortdurend in beweging en alles en iedereen is op het juiste moment op de juiste plaats. Flexibiliteit en mobiliteit zijn gegarandeerd – een vrij verkeer van talenten en competenties. En daardoor zijn ook de ontwikkeling en de innovatie van de samenleving gegarandeerd. Om die harmonieuze samenleving in stand te houden zijn er leer- en competentiecentra. Op maat worden er leertrajecten aangeboden om iedere lerende burger te ondersteunen in het ontwikkelen van competenties of om de minder ervaren lerende te helpen om een lerend leven te leiden. Om dit alles in goede banen te leiden worden er persoonlijke leerdossiers aangelegd en zijn er de leermunt en bijbehorende centrale bank om de dienstverlening praktisch en aansluitend bij ieders behoefte te regelen. Alle leerresultaten worden nauwkeurig gedocumenteerd en gevaloriseerd, alle leertrajecten worden bijgehouden, specifieke leerbehoeften opgelijst, de graad van welbevinden, geluk en inzetbaarheid wordt nauwkeurig in de gaten gehouden. En dit van in de wieg – of eerder nog: van in de schoot van de moeder – tot in het graf. Het is een samenleving waar transparantie, vlotte communicatie en kwaliteitsvolle dienstverlening centraal staan. Stel je dus een samenleving voor waarin je van meet af aan wordt toegesproken als lerende en waar het verwerven van een aantal basiscompetenties – als een soort van basisrecht – is verzekerd. In deze samenleving mag en kan vrijwel alles – het is een grote leergemeenschap met een gedeelde leefwereld die zich voortdurend ontwikkelt.

Wellicht is er niet zo veel verbeeldingskracht nodig om zich dit allemaal voor te stellen. Laten we die verbeeldingskracht dan eens op de proef stellen. Stel je nu eens voor dat een persoon – laten we haar pedagoog noemen – jonge kinderen niet aanspreekt als lerenden, maar hen bij de hand neemt en hen verleidt mee te gaan naar een donkere grot slechts verlicht door een haardvuur. Die pedagoog zou de handlanger blijken van een groep idioten die de kinderen zal vastketenen op een stoel – want gewoon aan het helle licht en de transparantie van de lerende samenleving willen die kinderen zo snel mogelijk terug naar buiten. Het lijkt een vorm van geweld, basisrechten worden met de voeten getreden. Aanklachten zullen dus niet lang op zich laten wachten. Maar zo zien die idioten dat niet. Ze noemen zichzelf leerkrachten. Stel je dan voor dat die kinderen allemaal samen moeten gaan zitten voor een leerkracht – er wordt geen rekening gehouden met ras of afkomst, laat staan met de leerbehoeften die hen in de buitenwereld zo uniek

maken. In de grot worden ze door die leerkracht aangesproken als scholieren, en die voegt eraan toe dat ze er is voor iedereen maar voor niemand in het bijzonder. Nog een andere reden om de wet op de jeugdbescherming in te roepen. En het wordt alleen nog erger. Stel je voor dat die leerkrachten ongevraagd dingen projecteren op de rotswand, en meer nog, die zogenaamde scholieren dwingen daarnaar te kijken. En dit zonder op de een of andere manier te vragen wat ze zelf willen zien. Integendeel, stel je voor dat die idioten zeggen dat wat ze projecteren belangrijk is. Niet omdat het nuttig en inzetbaar is, maar omdat ze willen meedelen wat hen heeft aangesproken. Die leerkrachten gaan nog een stap verder. Ze zijn ervan overtuigd dat de wereld zich toont in wat ze daar projecteren en wat ze daarover te zeggen hebben. Alleen in die halfduistere grot is het mogelijk om die wereld tevoorschijn te toveren, en bij de scholieren de interesse voor de wereld op te wekken. Jongeren uit hun leefwereld halen zodat ze zich in vorm kunnen brengen – daar gaat het deze troubadours van de vorming om. Oefenen en studeren met een duidelijke bedoeling maar zonder vooraf vast te stellen resultaten. In de lerende samenleving kunnen ze niet op begrip rekenen. Hoe kan het ook? Die idioten geloven in het bestaan van een wereld buiten de leef- en leerwereld. Spot, hoongelach en zelfs haat zijn waarschijnlijk hun deel. Want in hun liefde voor de wereld staan ze, en met hen hun scholieren, buiten de heersende economie. Dat het buiten werking stellen van de economie en de accumulatie van competenties nog iets anders zijn dan die economie in vraag stellen of vernietigen, sust de gemoederen bij het lerende deel van de bevolking wellicht niet. Wees inzetbaar of leer bij – die basiswaarde wil en kan de lerende mens niet zomaar overboord gooien. Stel je ten slotte ook voor dat die leerkrachten de scholieren na verloop van tijd van hun ketens bevrijden. Het zal even duren vooraleer ze terug gewoon zijn aan het daglicht en zich kunnen inschakelen in de economie der dingen. Op het eerste gezicht zal er niets veranderd zijn. En dat is natuurlijk munitie in handen van de critici: kinderen vervreemden van hun leefwereld en hen de noodzakelijke inzetbaarheid ontzeggen is op zich al te belachelijk voor woorden, dat het daarnaast geen zichtbare opbrengsten heeft, is te gek voor woorden. Maar stel je voor dat die scholieren stilaan lichte afwijkingen gaan vertonen: de flexibiliteit neemt wat af, ze gaan zich af en toe bezighouden met één ding, ze lijken soms even stil te staan. Opnieuw koren op de molen natuurlijk: die grot heeft de jeugd bedorven en daarmee de samenleving van haar flexibiliteit beroofd. Maar daar blijft het niet bij. De gevormden blijken een vreemd soort liefde ontwikkeld te hebben. Niet meer alleen voor medemensen maar voor dingen. Vreemde vragen worden gesteld. Leerdossiers worden verwaarloosd, de leermunt is van minder tel. De economie van de lerende samenleving blijft weliswaar draaien. Alles blijft dus hetzelfde, enkel een klein verschil hier en daar. Maar de verhoudingen liggen helemaal anders, want er is een wereld buiten de eigen leefwereld. Stel je voor.

Geciteerde en geraadpleegde literatuur

- Arendt, H. (1994). De crisis van de opvoeding. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (pp. 101-123). Leuven: Garant.
- Commissie Monard (2009). *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*. [Online post]. Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/0424-visienota-SO-Monard.htm>.
- Cornelissen, G. (2010). The public role of teaching: To keep the door closed. In M. Simons & J. Masschelein (Eds.), *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy* (pp. 15-30). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Duras, M. (1990). *Zomerregen*. Amsterdam: Van Gennep.
- Enter, S. (2007). *Spel*. Amsterdam: G.A. van Oorschot.
- Foucault, M. (2001). *L'hermeneutique du sujet*. Paris: Gallimard.
- Furedi, F. (2009). *Wasted. Why education isn't educating*. London: Continuum.
- Geerincx, I. (2011). *The Teacher as a Public Figure. Three Portraits*. Proefschrift K.U.Leuven.
- Handke, P. (2002). *Der Bildverlust oder Durch die Sierra de Gredos*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: Epo.
- Marrou, H. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris: Seuil.
- Masschelein, J. (Ed.) (2008). *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*. Leuven: Acco.
- Masschelein, J., Cornelissen, G., & Simons, M. (2010). De school als tijd en ruimte van gelijkheid. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden & L. Heylen (Eds.), *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 225-240). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mercier, P. (2010). *Nachttrein naar Lissabon*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Pennac, D. (2008). *Schoolpijn*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris: la Fabrique.
- Rancière, J. (2007). *De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie*. Leuven: Acco.
- Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Simons, M., & Masschelein, J. (2007). Spiegeltje, spiegeltje aan de wand: over onderwijsbeleid en informeren. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 38(2), 67-75.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). De wil tot inclusie. In J. Masschelein & M. Simons (Eds.), *De schaduwzijde van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit* (pp. 95-111). Leuven: Acco.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2010). Leraren en hun school. Over amateurisme, vrije tijd en leerstof. *IVO: Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 31(118), 19-25.
- Sloterdijk, P. (2011). *Je moet je leven veranderen*. Boom: Amsterdam.
- Stengers, I. (2005). 'The Cosmopolitical Proposal'. In B. Latour & P. Weibel (Eds.), *Making Things Public. Atmospheres of Democracy* (pp. 994-1003). London/Cambridge/Karlsruhe: MIT Press/ZKM.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.
- Vlieghe, J. (2010). *Democracy of the flesh. A research into the public meaning of education from the standpoint of human embodiment*. Proefschrift K.U.Leuven.