

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a preprint version which may differ from the publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<https://hdl.handle.net/2066/228006>

Please be advised that this information was generated on 2021-06-24 and may be subject to change.

10. Het goede onderscheiden, delen en doen Persoonlijk leiderschap rond goed onderwijs

Chris Hermans

Te veel toetsen!

“Er zijn te veel toetsen in een jaar! Dit is onmogelijk om te doen! Een veel te hoge belasting voor de leerlingen en voor de docent.” De sectie Nederlands is met veel reuring ontploft. Volgens hen leggen de toetsen een te grote druk op het jaarprogramma. Christoph, algemeen directeur, gaat met hen in gesprek.

De docenten verwijten Christoph dat zij dit van de schooldirectie moeten doen. Dit spel had Christoph verwacht, en hij legt de bal bij de sectie terug. “Jullie bepalen als sectie de inhoud en opzet van het programma voor toetsing en advies.” Hij biedt de sectie externe ondersteuning aan om na te denken over een andere opzet van het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) voor Nederlands. De sectie aanvaardt, hoewel ook met gemor, uiteindelijk zijn voorstel en gaat aan de slag met externe ondersteuning.

Het incident is voor Christoph aanleiding om de rol van toetsing in het onderwijs op de agenda van het Management Team (MT) te plaatsen. De discussie die hierover tijdens de eerstvolgende vergadering wordt gevoerd, gaat al snel in de richting van de landelijke discussie over de inrichting van de schoolexamens. Door de deelnemers wordt ingebracht, dat de borging van de kwaliteit van de schoolexamens kwetsbaar is, zo zou blijken uit een onderzoek van een daartoe ingestelde commissie van de VO-raad. De VO-raad heeft ook enkele aanbevelingen geformuleerd: het aantal toetsen moet worden teruggebracht en de toetsen die blijven, moeten meer een afsluitend karakter hebben. Ook moeten er in het voortgezet onderwijs examencommissies komen, examenexperts binnen elke sectie en een gecertificeerde examensecretaris, een zogeheten ‘keten van kwaliteit’.

We gaan weer strak in het pak, denkt Christoph als hij de discussie onder de MT-leden hierover aanhoort. Kwaliteitsborging in ‘de keten van kwaliteit’ heet dit in beleidstaal. Niettemin heeft dit overleg het

thema in kaart gebracht. Het MT besluit dit onderwerp daarom een volgende keer opnieuw op de agenda te plaatsen met een onderliggend inhoudelijk visiedocument.

Een keten van kwaliteit. Na afloop van de vergadering denderen deze woorden nog na in het hoofd van Christoph. De oorspronkelijke bedoeling van het schoolexamen was dat het een sluitstuk is van het eigen onderwijs dat de school biedt. Sluitstuk van wat? Kwaliteit van wat? De bedoeling van wat? Wat is goed onderwijs? Wat is de bedoeling van toetsen in het onderwijs? Vanuit het perspectief van de leerling en het eigenaarschap van zijn of haar leerproces? Het is prima om te kijken naar kwaliteitsborging, vindt Christoph, maar moeten niet eerst de onderliggende vragen worden gesteld?

In de volgende vergadering brengt Christoph dit naar voren. Wat is de bedoeling van het toetsen in goed onderwijs? En wat is daarbij de rol van de schoolexamens? Christoph stelt voor eerst schoolbreed in gesprek te gaan over deze vragen: met de vaksecties, maar ook met de verschillende leerlingpanels en de MR. Goede besluiten komen namelijk alleen door het goede gesprek, is zijn overtuiging. En door te praten met verstandige mensen, wordt het tegelijk ook praktisch.

Inleiding

“We weten waar het onderwijs ‘goed’ voor is en hoe scholen hieraan moeten werken.” Dit hoorde ik een van de juryleden van Excellente scholen zeggen tijdens een gesprek. Een heel andere opvatting over goed onderwijs geeft de Franse pedagoog Philippe Meirieu: “De jongere generatie de middelen aanreiken waarmee ze niet alleen de eigen toekomst, maar ook die van de wereld tegemoet kunnen treden” (geciteerd in Pols 2001, 197).

De eerste opvatting zouden we realisme kunnen noemen.¹

Realisme is (neutraal geformuleerd) een oprechte beschrijving van ‘hoe de dingen zijn’. In het onderwijs gaat het dan om de bestaande orde van leeropbrengsten die worden gerealiseerd door leerlingen van een bepaalde school (zie Scholen op de kaart) of van het totale Nederlandse onderwijs op basis van standaardkennis. Daarbij worden

¹ Ik ontleen de omschrijving van de begrippen ‘realisme’ en ‘idealisme’ aan Neiman (2008, 80; 147).

deze feitelijke leeropbrengsten vaak ook bezien in samenhang met kenmerken van de school, de (standaard)methoden van onderwijs dat geboden wordt, de kenmerken van de leerlingen, enzovoort.²

De tweede (pedagogische) opvatting impliceert idealisme. Idealisme omvat (neutraal geformuleerd) opvattingen over 'hoe de dingen behoren te zijn' als uitdrukking van een werkelijkheid die in bepaalde opzichter beter is dan de werkelijkheid waarin wij leven (Neiman 2008, 80). Idealen drukken de bedoeling uit van goed leven, goed samenleven, goed duurzaam leven. Vertaald naar het pedagogische gaat het dan om de toekomst als volheid van leven, samen-leven en duurzaam leven, die als mogelijkheid verschijnt van/in het kind.³

De bekommernis van waaruit deze bijdrage is geschreven, is het verdwijnen van de rol van idealen, ofwel opvattingen over 'het goede' van onderwijs. Realisme is van belang om kennis en inzicht te hebben in de resultaten van het onderwijs, in de grenzen en mogelijkheden van onderwijs (en dus ook dat je niet kunt willen wat niet kan), en het vraagstuk van continuïteit van het (geboden) onderwijs. Dit realisme is dominant in de taal van het onderwijsbeleid (overheid en inspectie) en de cijfers die het onderwijs van zichzelf in beeld brengt. Daar is niks mis mee (als we het juiste midden houden!), maar we zijn ook iets kwijtgeraakt, en niet alleen in het onderwijs, maar in alle domeinen van de samenleving (politiek, economie, internationale samenwerking, et cetera). Volgens Susan Neiman (2008, 80) is dit verdwijnen van de rol van idealen ten diepste uitdrukking van het verdwijnen van transcendentie in onze samenleving. In de paragraaf over het begrip 'morele helderheid' werk ik deze analyse verder uit. Daarbij zal het niet alleen om opvattingen over het goede gaan, maar ook om het ontbreken van het goede – ofwel om dat wat we fout, onjuist, of

² Dit wordt soms verstaan als een causaal model van oorzaken (antecedenten) en resultaten (consequenten). Deze oorzaken worden beschouwd als voldoende grond voor de resultaten, waardoor deze resultaten volledig voorspeld en maakbaar worden. Deze opvatting is niet noodzakelijk verbonden met realisme, maar in de volksmond, in rapporten, in uitspraken van de inspectie en van politici gebeurt dit wel met enige regelmaat. Denk aan de formulering: "Het is wetenschappelijk aangetoond dat... (vul maar in: pesten, achterstand etc.)." Alleen onderzoek in een laboratoriumsetting kan causale verbanden aantonen; onderzoek in de sociale praktijken van het onderwijs kan dit niet!

³ Zie mijn bijdrage 'Omwillen van de menselijk maat. Goed onderwijs en persoon worden' elders in deze bundel.

'kwaad' in de wereld noemen. Anders gezegd: het gaat niet slechts om het verdwijnen van idealen in het onderwijs (zoals uitgedrukt in termen als 'verheffing' of 'emancipatie', in 'rechtvaardigheid' of 'goed samenleven'), maar ook om het feit dat er geen morele verontwaardiging wordt verwoord door het verdwijnen van transcendentie.

Een schoolleider heeft morele helderheid nodig om te weten waar onderwijs 'goed' voor is. 'Goed' verwijst naar een waarderend of ethisch perspectief op het onderwijs. In de paragraaf 'Een kleine ethiek' worden drie soorten ethische overwegingen beschreven die van belang zijn bij het nadenken over goed onderwijs. Allereerst ga ik in op de bedoeling of het 'telos' van het onderwijs; de gerichtheid van onderwijs op het goede leven met en voor anderen, op rechtvaardige instituties en op een duurzame samenleving. Vervolgens besteed ik aandacht aan de zogenaamde norm van de moraal. Deze norm bestaat uit ethische principes die worden gehanteerd als zeef (of toetssteen) ten aanzien van de wijze waarop wij ons onderwijs inrichten.

Daarbij testen we of de wijze waarop wij het onderwijs inrichten niet ook kwaad aanricht. Ten slotte sta ik stil bij de praktische verstandigheid en het deugdzzaam handelen. Hoe werkt een 'bedoeling' in een concrete situatie uit: voor deze leerling, of voor deze groep leerlingen? Deze drie soorten ethische overwegingen worden meegenomen in de praktijk van het goede onderscheiden, die in de laatste paragraaf wordt uitgewerkt. Ik presenteer een model van vijf stappen om als schoolleider het goede te onderscheiden in besluitvorming waarin de vraag waar onderwijs 'goed' voor is, richtinggevend is. Deze vijf stappen vormen een praktijk (of werkwijze) om tot morele helderheid te komen. In de vijf stappen worden de drie ethische gezichtspunten van de kleine ethiek verwerkt.

Als uw geduld te lang op de proef wordt gesteld, kunt u ook na de paragraaf over morele helderheid direct doorgaan naar de paragraaf over het goede onderscheiden, delen en doen. En de paragraaf over de kleine ethiek daarna lezen. Onderscheiden is een groeiproces van levenslang leren, omdat je zelf als persoon het doel van dit vormingsproces bent. Het gaat om wijsheid, deugdzzaamheid en levenskunst als het hart van persoonlijk leiderschap. Door het goede te onderscheiden in de praktijk, groei je als leider in wijsheid. En wanneer je

groeit in wijsheid, ben je als schoolleider beter in staat om het goede te onderscheiden.⁴

Morele helderheid

Leiderschap rond de kwaliteit van goed onderwijs kan niet zonder morele helderheid. Het begrip 'morele helderheid' ontleen ik aan de filosofe Susan Neiman, die het een centrale plaats geeft in het nadenken over de inrichting van de samenleving. Volgens haar houdt morele helderheid in dat je weet wat goed is om te doen – en wat niet goed is, wat niet moet worden gedaan. Neiman pleit daarbij voor het herstel van idealen van het goede leven en samenleven zonder die idealen te formuleren in termen van absoluut 'goed' (of absoluut 'kwaad'). Idealen weerspiegelen het menselijke verlangen tot transcendentie, ofwel het verlangen om zich te verheffen boven de gegeven werkelijkheid (Neiman 2008, 102). Dit verlangen berust volgens Neiman op twee fundamentele ervaringen in het menselijk bestaan (Neiman 2008, 103):

- kritiek op het heden vanuit het verlangen naar een nieuwe, betere toekomst;
- verlangen om uitdrukking te geven aan onze vrijheid en waardigheid door de werkelijkheid te transformeren in de richting van deze gewenste toekomst.

Op grond van idealen zijn we als mensen bereid om onze eigen belangen op te offeren ten behoeve van een hoger doel. We willen niet anders dan leven vanuit idealen, omdat we beseffen dat het menselijk leven geen consumptieartikel is; het kan niet gekocht of verkocht worden (Neiman 2008, 101). Omwille van de waardigheid van de mens kunnen we geen genoegen nemen met de onveranderlijkheid van het bestaan of de onrechtvaardigheid van de samenleving.

⁴ In het schooljaar 2018-2019 is een postacademische leergang gestart waarin dit model van het goede onderscheiden centraal staat. Deze leergang is het resultaat van een samenwerking tussen Verus en de Radboud Universiteit (faculteiten filosofie, theologie en religiewetenschap).

Er is ook een risico aan het hebben van idealen, want idealen kunnen ontaarden wanneer we ze zien als ons bezit.⁵ Vanuit onze hang naar zekerheid kunnen we idealen maken tot ons bezit ('wij weten waar onderwijs 'goed' voor is!). Er zijn echter volgens Neiman verschillende redenen dat idealen nooit als absoluut kunnen worden gezien:

- Het leven belooft niet als vanzelfsprekend de rechtvaardigen (Neiman 2008, 435). Het leven van mensen 'breekt' onverwacht, en het kwaad kan mensen treffen die het niet verdienen en die hieraan ten gronde gaan. Mensen ondergaan ook (passief) meer dan hen lief is, het leven dat 'op hun pad' komt. Wat in een mensenleven gebeurt, is in hoge mate niet een (bewuste) keuze. Er valt soms helemaal niks te kiezen! Dit maakt dat we morele helderheid niet moet verwarren met transparant, absoluut zeker weten.
- Morele helderheid ontstaat vaak op onverwachte momenten, waarbij we geraakt worden door de afwezigheid van het goede of de schok van het kwaad dat ons ten diepste raakt (Neiman 2008, 434). Toch is deze morele helderheid vanuit een ideaal of bedoeling⁶ nooit voorzien van een garantie dat wat wij 'zien' als datgene waar het onderwijs 'goed' voor is, ook het 'goede' zal blijken te zijn. We worden als mens door het 'goede' gegrepen, meegenomen. Dit geldt ook en juist in het onderwijs waarin de vraag naar de toekomst van kinderen (dit kind) centraal staat.
- De beweegredenen van waaruit mensen handelen, zijn vaak onzuiver en weinig transparant voor de handelende persoon. Gewone, alledaagse goedheid is doorspekt met ijdelheid en eigenbelang (Neiman 2008, 437). Zowel onze goede als kwade handelingen komen voort uit een mengeling van beweegredenen. En sommige van deze redenen zijn banaal en weinig doordacht. Ook dat is de menselijke maat; dat is wie we als

5 Niet wij hebben idealen in bezit, maar wij worden gegrepen door onze idealen!

6 Ideaal en bedoeling zullen in deze bijdrage als verwisselbare begrippen worden gebruikt. Ze verwijzen beide naar datgene wat overstijgend, hoger, volmaakter is. Terwijl doelen verwezenlijkt kunnen worden, zijn bedoelingen omvattender dan ooit verwezenlijkt kan worden. Datzelfde kan gezegd worden van idealen. Idealen zijn omvattender dan feitelijk gerealiseerd kan worden. Op dit overstijgende of transcenderende karakter wordt in het onderstaande nog nader ingegaan.

mens (en dus ook als schoolleider) zijn. Het is onszelf niet duidelijk van waaruit we handelen of keuzes maken.

Morele helderheid is daarom een opgave en (levens)kunst. Om morele helderheid te bereiken, dien je inspanningen te getroosten om zin te ontdekken in dingen die niet helder en eenduidig zijn. Je weet soms niet of je deze helderheid ooit zult bereiken (Neiman 2008, 431). Juist daarom vraagt morele helderheid in leiderschap om een proces van inoefening, groei en verdieping. Dit is de reden dat ik later in deze bijdrage het model van het onderscheiden van het goede presenteer en uitwerk. Het goede leren onderscheiden is een leven lang leren teneinde te groeien in morele helderheid.

Een kleine ethiek

In morele helderheid spelen drie ethische overwegingen in hun onderlinge samenhang een rol. Ik ontleen deze drie overwegingen aan de kleine ethiek van de filosoof Paul Ricoeur (1992). Voordat ik deze overwegingen presenteer, wil ik benadrukken dat het onderscheiden van het goede een praktische gerichtheid is in het denken van Ricoeur.

Morele helderheid is verankerd in de persoon van de schoolleider, die de kwaliteit van goed onderwijs wil bevorderen van de school (voor deze leerlingen). Deze kwaliteit staat niet los van de geleefde praxis van het onderwijs dat geboden wordt. Meer nog, het goede krijgt reeds in de dagelijkse praktijk van het onderwijs gestalte. Dit idee berust op fenomenologische waarnemingen over 'het goede' dat in de praktijk van het onderwijs verschijnt (Dupont 2010, 124; Ricoeur 1992, 172):⁷

1. Mensen komen tot een idee van het goede op basis van onze ervaringen van geluk of een gelukkig leven. Het goede is verbonden met ervaringen in het geleefde leven.

⁷ De kracht van de benadering van Ricoeur is dat hij drie verschillende benaderingen in de ethiek verbindt, namelijk teleologische ethiek, deontologische ethiek en deugdethiek. Zijn model integreert deze benaderingen in een proces waarbij de verschillende benaderingen elkaar aanvullen, maar ook kritisch corrigeren. Geen benadering kan worden weggelaten om te komen tot morele helderheid in een handelingspraktijk. Dit is ook de reden dat dit model de voorkeur heeft.

2. Mensen willen het geleefde leven richten op het goede. Het goede is het volmaakte, het gelukkige leven. Dit geluk is nergens helemaal vervuld (of absoluut). Daarom impliceert deze ethische gerichtheid een teleologische gerichtheid of een gerichtheid op een bedoeling.

3. Vanuit het verlangen naar het goede zien mensen het hun opdracht om ook de geleefde onderwijspraktijk vanuit deze bedoeling vorm te geven.⁸ Het gaat om een praktische levenswijze, ofwel om de kunst (het waagstuk) om het pedagogisch juiste te doen. Om “de jongere generatie de middelen aan te reiken waarmee ze niet alleen de eigen toekomst, maar ook die van de wereld tegemoet kunnen treden”.

In de lijn van het bovenstaande vat ik ethiek op als een praktijk gerichtheid op het goede in het onderwijs. In een parafrase van de formulering van Meirieu, waarmee ik dit essay begonnen ben en die hierboven nogmaals is geciteerd, zou ik de bedoeling⁹ van goed onderwijs kunnen omschrijven als:

De jongere generatie de middelen aanreiken waarmee ze het goede leven, goede samenleven en goede leren op een volwassen wijze tegemoet kunnen treden.

Ik licht deze formulering nader toe. Kwaliteit van goed onderwijs is een praktische gerichtheid, en houdt dus verband met de geleefde praxis van het onderwijs, ofwel wat in de praktijk van het onderwijs gestalte krijgt. Volwassenwording “eist dat we het verschil leren tussen zijn en 8 Vaak wordt er in verband met goed onderwijs verwezen naar waarden. Waarden kunnen gezien worden als een geobjectiveerde neerslag van de praktijk van waardering waarin mensen verlangen naar het goede en de opgave ervaren dit goede gestalte te geven. Het gevaar is niet ondenkbaar dat deze waarden worden gezien als het doel van de ethische gerichtheid. In de traditie van Aristoteles en Ricoeur (1995, 44) mist men dan de kern van de ethische gerichtheid als verlangen en praktische levenswijze. De kracht van deze benadering is dat dat ze leidt tot daadwerkelijk handelen om goed onderwijs gestalte te geven en niet blijft hangen op een visie waar het onderwijs ‘goed’ voor is. Daarom kiezen we voor een benadering vanuit het verlangen en vanuit praktische levensvoering.

⁹ De term ‘bedoeling’ (het ‘waartoe’) als verwijzing naar het goede mag niet verward worden met een bewustzijnstoestand van mensen, zoals in de uitdrukking: “Wat bedoel jij?” Bedoeling verwijst naar het goede van/in het geleefde leven dat hierin oplicht als ‘hoogste ideaal’ van het bestaan; van het goede leven en samenleven.

behoren, zonder ooit een van de twee te verzaken” (Neiman 2014, locatie 1551). Er is een gegeven werkelijkheid en een werkelijkheid waarnaar mensen verlangen: een toekomst van leven als goed leven, goed samenleven en goed leren. Volwassenwording vraagt de erkenning van beide werkelijkheden, en een verbinding tussen beide, die gemaakt kan worden door de gegeven werkelijkheid te transformeren in de richting van het goede leven en samenleven.¹⁰

De vraag naar wat ‘goed’ is omvat volgens Ricoeur een gerichtheid op het goede leven van en met anderen, in rechtvaardige instituties en goede duurzaamheid in het omgaan met de natuur. Ik voeg hier nog een derde dimensie aan toe, omdat het over onderwijs gaat, namelijk goed leren ofwel de bedoeling van het leren. Goed leren gaat niet over het vergroten van leeropbrengsten (instrumenteel),¹¹ niet over de invloed van het brein in leerprocessen (neuropsychologie), niet over het stapelen van diploma’s, maar over de betekenis van ‘leren’ als een bedoeling van het mensenleven.

Dit onderscheid is zichtbaar in het verhaal van Christoph. Het probleem van de schoolexamens kwam op zijn bord terecht als een instrumentele vraag: hoeveel toetsen zijn wenselijk in een jaar? Ook het gesprek in het MT werd vooral op instrumenteel niveau gevoerd: examencommissies, examenexperts, certificering van de examensecretaris. Problemen die er op dit vlak liggen, moeten worden opgelost.

Maar de vraag wat de bedoeling van het leren is en wat in het perspectief hiervan de bedoeling is van toetsen, komt niet in beeld. ‘Waartoe’ toetsen we in het funderend onderwijs? Hoe gaat dit toetsen jongeren leren om op een volwassen wijze de wereld tegemoet te treden?

In het navolgende worden eerst de drie ethische perspectieven verder uitgewerkt voordat een praktijk van het goede onderscheid wordt geschetst. Daarbij gaan we er vanuit dat alle drie de perspectieven nodig zijn in het onderscheiden van het goede. Ze kunnen worden gezien in de metafoor van de dans, waarin er sprake is van een voortdurende

¹⁰ Deze transformatie van de werkelijkheid naar het goede leven is een kunst (waagstuk), slaagt ten dele, en met kleine stapjes en lijkt in de contingentie van het leven soms helemaal afwezig. Zie mijn bijdrage ‘Omwille van de menselijke maat’ elders in deze bundel.

¹¹ Waarmee niet het omgekeerde gezegd wil zijn. Natuurlijk is opbrengstgericht werken van belang (zie Onderwijsraad 2017, 12). Het zegt alleen niets over de inhoud van het onderwijs en de bedoeling van het onderwijs.

beweging tussen de drie onderscheiden perspectieven. Een dans die in de praktijk van het onderwijzen in de school gestalte krijgt.

Het goede als bedoeling (telos)

De bedoeling van het goede leven, goede samenleven en goede leren is de eerste ethische gerichtheid.¹² Een bedoeling is iets van uiteindelijke waarde waarnaar ons diepste verlangen uitgaat. Mensen verschillen op grond van het feit dat hun verlangens uitgaan naar andere zaken. De ene mens geniet van een wandeling in de natuur, de ander geniet van muziek en weer een ander van de zorg voor kinderen of voor de integratie van migranten in de samenleving. We zijn als mensen uniek in onze gerichtheid op zaken waar onze zorg naar uitgaat. Zaken waar onze zorg naar uitgaat – in termen van Frankfurt: zaken die voorwerp zijn van ‘verschilligheid’¹³ – zijn bepalend voor ons karakter en onze identiteit. Deze betrokkenheid op wat ons aangaat, deze ‘verschilligheid’, geeft continuïteit aan onze wil en vormt daardoor het fundament van onszelf als handelende personen (volwassenen). En deze betrokkenheid is een praktische betrokkenheid die zichtbaar wordt in wat we doen. Door het beoefenen van ‘verschilligheid’ worden we tot mensen die verantwoordelijk zijn voor ons handelen. En deze volwassen omgang met wereld kan worden omschreven als:

Verantwoordelijkheid nemen voor de verlangens waarnaar onze verschilligheid (betrokkenheid, gerichtheid) uitgaat en een persoonlijke

¹² In deze paragraaf zal ik naast Ricoeur gebruikmaken van het denken van de ethicus Frankfurt. Beide auteurs verstaan ethiek als een praktische gerichtheid tot de wereld die een geraakt worden door de wereld veronderstelt en zich uitdrukt in een verlangen. Bij Ricoeur is geraakt worden (of ‘Sorge’ in het spoor van Heidegger) een basisvorm van het menselijk handelen (zie Boey 2008, 118). Frankfurt spreekt over ‘care’, dat ik in de tekst zal vertalen met ‘verschilligheid’. Beide filosofen vertrekken in hun (fenomenologische)

analyse vanuit ervaringen van mensen met het ‘goede’. Frankfurt bouwt zijn betoog op rond de ervaring van liefde als bedoeling van het goede leven. Dit is – mijns inziens – een mooie toegang om te verstaan wat bedoelingen zijn. Daarom heb ik ervoor gekozen om in deze paragraaf Frankfurt aan het woord te laten.

¹³ Frankfurt gebruikt hier het woord ‘care’. Dit Engelse woord is niet gemakkelijk te vertalen. Het heeft de betekenis van ‘ergens om geven’, iets wat je wilt; waar je hart ligt, waarom je betrokken bent. Het woord ‘zorg’ heeft in het Nederlands ook een andere connotatie in de zin van verzorging. Daarom hanteer ik de term ‘verschilligheid’ in oppositie tot on-verschilligheid.

240 10. Het goede onderscheiden, delen en doen

identificatie met deze verlangens waardoor ze continuïteit en stabiliteit krijgen (karakter).

Mensen hebben altijd redenen om te handelen, er zijn verschillende zaken waarop onze 'verschilligheid' zich richt. Maar als deze redenen alle kanten op gaan en steeds weer veranderen, is er geen eenheid en continuïteit. Je hebt dan te maken met iemand zonder karakter. Wat je van een mens kunt zeggen, kun je ook van een schoolorganisatie zeggen. In een school zonder karakter gebeurt nog steeds van alles: er wordt les gegeven, er worden excursies georganiseerd, er vinden mentorgesprekken plaats et cetera, maar men staat on-verschillig tegenover deze activiteiten, omdat men niet handelt vanuit een gedeelde waarde die deze activiteiten met elkaar verbindt. Zoals Frankfurt stelt: "Verschilligheid is geen reactie op iets wat objectief van belang wordt geacht, maar een subjectief vermogen om waarde en belang toe te kennen aan iets in de wereld." (Frankfurt 2004, 23 [vertaling CH]).

Heeft alles wat wij als het goede zien een bedoeling? Wanneer is het een bedoeling en wanneer zijn het doelen? Bedoelingen zijn gericht op wat van uiteindelijke waarde (menswaardig; humaan; volmaakt geluk) is. Doelen onderscheiden zich van bedoelingen, omdat doelen intenties zijn die we willen realiseren, en – dit is belangrijk! – die ook in ons vermogen liggen om te realiseren. We beschouwen daarom het niet bereiken van een doel als verwijtbaar. Bedoelingen ('waartoe') hebben een intrinsieke waarde die doelen niet hebben. In bedoelingen gaan maakbaarheid en niet-maakbaarheid samen. Daarom zijn bedoelingen ook altijd een waagstuk: het waagstuk van geluk; het waagstuk van goed onderwijs (Biesta 2014); het waagstuk van geloof, hoop en liefde. Kenmerkend voor liefde is dat iets als waardevol in zichzelf wordt ervaren. Liefde is een overgave¹⁴ om dit waardevolle te aanvaarden als een uiteindelijk bedoeling. Aan elke wilsact van mensen knaagt onzekerheid. Is dit de juiste keuze? (= gerichtheid van het verlangen). En kan ik aan deze liefde voldoen? (= stabiliteit van de wil). Welnu, het merkwaardige van liefde is dat het niet voelt als een vrije keuze, ¹⁴ Frankfurt (2004) noemt dit een "volitional necessity", ofwel een noodzaak van de wil. In de overgave ervaart de wil niet anders te kunnen dan zich te geven aan het object van zijn of haar liefde. In een paradoxale zin weet de wil zich bevrijd van het willen!

maar dat we ervaren dat we worden gegrepen door het object van onze liefde. Het overkomt ons! Komt op ons pad! *Het* verschijnt! Frankfurt noemt dit het onvrijwillige karakter van de liefde (“the necessities of love”). Dit gegrepen worden is juist wat ons aantrekt in de liefde. We verlangen ernaar om ons met hart en ziel toe te kunnen vertrouwen aan het voorwerp van onze liefde.

Het paradoxale van de liefde is dat in het gegrepen worden mensen zichzelf als bevrijd ervaren en hun vertrouwen in de juistheid van hun handelen wordt versterkt. Hoe kan dat? In de liefde geven mensen zich met hart en ziel over aan het voorwerp van hun liefde (“wholeheartedly”)! Deze overgave geschiedt niet op grond van een keuze

(reflectief) of door een wilsact (controleerbaar). Zoals op het vlak van de verklarende rede de logica de sturing van ons cognitieve vermogen overneemt, zo neemt (in liefde) ‘de liefde’ de sturing van de wil over. Wat de logica en de liefde doen is – in zekere zin – ons bevrijden van onszelf, namelijk van de last om met een sluitende argumentatie te komen, respectievelijk de last van de wil om te willen.¹⁵ In de liefde geeft een mens zich over; het voorwerp van zijn liefde is hem of haar te sterk; men wordt erdoor overweldigd.

Er zit nog een andere paradox in de ervaring van liefde, namelijk een verlangen naar geluk dat zonder grenzen is, volkomen, een volheid van bestaan, terwijl we tegelijkertijd het besef hebben begrensd te zijn in datgene wat we kunnen realiseren. In de liefde gaat het verlangen naar mateloosheid en het besef van begrensdheid samen.

Eenzijds ontsnapt het voorwerp van mijn liefde aan elke maat, waardoor ik haar zou begrenzen. Mijn maat doet geen recht aan de bedoeling van liefhebben. Ik verlang het volmaakte of het uiteindelijke geluk voor het object van mijn liefde.

Samenvattend zijn bedoelingen vanuit een praktische gerichtheid op de wereld het resultaat van ons geraakt worden door iets dat ons overweldigd, waaraan we ons met hart en ziel toevertrouwen in een

15 Bij de logica is de verklaring al voorgegeven. Niet ik verklaar, maar ‘het verklaart zich’ in mijn verklaring. ‘Het’ is dan het zo-zijn van de werkelijkheid, bijvoorbeeld de aantrekkingskracht die twee massa’s op elkaar uitoefenen (zwaartekracht). Hetzelfde kun je zeggen van de liefde. Niet ik wil, maar het (= de liefde) wil in mijn willen. Mijn willen is ten diepste een niet-willen (of loslaten): een ‘niet-willend willen’. De liefde voor mijn kind zou je bijvoorbeeld kunnen zien als een aantrekkingskracht die er al is voordat ik mij hieraan overgeef.

242 10. Het goede onderscheiden, delen en doen

mateloosheid die beantwoordt aan het volmaakte, vervullende of uiteindelijke karakter van het voorwerp van onze bedoelingen.

De norm van de moraal

De tweede ethische gerichtheid is de norm van de moraal. Moraal heeft betrekking op handelingen waartoe mensen moreel verplicht zijn (*behoren; moeten*). Dat is heel iets anders dan bedoelingen die de uitdrukking zijn van een verlangen naar het goede leren, leven, samenleven (zie de vorige paragraaf). De reden dat we beide benaderingen met elkaar verbinden heeft te maken met de mogelijkheid dat ons handelen de ander of het andere geweld aandoet en omdat in onze vrije wil de mogelijkheid aanwezig is om kwaad te doen (Ricoeur 1992, 218). We begrijpen niet goed de oorsprong van het kwaad in de vrije wil, maar we zien dat mensen hiertoe in staat zijn. Precies vanwege deze mogelijkheid moet ons handelen vanuit idealen of bedoelingen de toets van de moraal (of morele verplichting) kunnen doorstaan. Deze toets formuleert Ricoeur als volgt:

“Handel louter in overeenstemming met de verplichting te willen dat *wat niet zou mogen zijn*, namelijk kwaad, er ook in werkelijkheid *niet is*.” (Ricoeur 1992, 218)

Wat is het verschil tussen bedoeling (*telos*) en morele verplichting (norm)? (Dupont 2010, 157–158). Het eerste verschil is gelegen in het feit dat bedoelingen ‘positief’ aangeven hoe ons leven en samenleven (meer) van waarde kunnen zijn. Bedoelingen verwijzen naar datgene wat nastrevenswaardig is. De normen van de moraal nemen ons in bescherming en verwijzen naar datgene wat *niet* mag worden gedaan. Een tweede verschil is dat bedoelingen een subjectieve of persoonlijke basis hebben in het verlangen (persoonlijke streving of passie). Ze zijn het resultaat van een ervaring dat mensen gegrepen worden door iets buiten hen (een hoger doel). De norm van de moraal kan objectief worden genoemd, omdat ze voor iedereen (en in die zin objectief) geldig is. De norm wordt aan het handelen opgelegd, ongeacht de persoonlijke motieven van waaruit mensen handelen. Ten derde verwijzen bedoelingen naar het goede dat vervullend is, van uiteindelijke waarde. Normen geven aan wat minimaal vereist is om goed te leven met en voor anderen in rechtvaardige instituties en een duurzame

samenleving. De norm van de moraal is erop gericht *dat niet is, wat niet zou mogen zijn*, namelijk geweld en kwaad.

Wanneer doen we onszelf, de nabije ander, de anonieme ander en het andere geweld en/of kwaad aan? (Dupont 2010, 159–160; Haker 2004, 148–149). Het goede leven voor onszelf toont zich in de waardering die wij voor onszelf hebben. Ik streef of verlang naar het goede leven voor mijzelf. Deze zelf-waardering kan ontdaan zijn van zelf-respect, omdat ik mijzelf niet sterk genoeg vind om bij te dragen aan het realiseren van het goede leven, noch de verantwoordelijkheid meen te kunnen dragen om te bevorderen waar onderwijs ‘goed’ voor is. Stel dat Christoph denkt dat hij als schoolleider (met het team) er niet in gaat slagen om een andere opzet te ontwikkelen van een programma van toetsing, dat aanvaardbaar is voor het team (en externe instanties, zoals de inspectie). Deze onzekerheid drijft hem om vast te houden aan de bestaande opzet. Met deze houding berokkent hij zichzelf kwaad, doordat hij twijfelt aan zijn mogelijkheid om het ‘goede’ te bevorderen en twijfelt aan zijn autonomie (Ricoeur 1992, 215). De norm van de moraal stelt dat we de morele plicht hebben om het goede voor onszelf te willen en de plicht hebben om onszelf te respecteren in ons vallen en opstaan in het doen van het goede.

Op de tweede plaats mogen we de ander in zijn autonomie geen kwaad berokkenen. De ander verdient mijn respect in zijn of haar streven naar het goede. Ook als ik het niet eens ben met de keuzes die worden gemaakt, dan berokken ik de ander schade indien ik om die reden mijn betrokkenheid (‘verschilligheid’; liefde voor de ander) opschort.¹⁶ Zeker in de vraag waar het onderwijs ‘goed’ voor is, kan zich deze situatie voordoen. Stel dat het team van de docenten Nederlands met een voorstel komt, waarvan de schoolleider vindt dat er nog te veel toetsmomenten zijn. De schoolleider wil dit plan niet overnemen, zonder dieper door te vragen naar het ‘waartoe’ van deze keuze. Daardoor wordt het plan van de leraren om het ‘goede’ te bevorderen doorkruist, en wordt hun vermogen tot het maken van eigen keuzes afgenomen (Ricoeur 1992, 221). De norm van de moraal vereist dat ik de ander nooit louter als middel hanteer, maar altijd ook als intrinsiek doel met

¹⁶ Er zijn grenzen aan het respect voor de wil van de ander, bijvoorbeeld wanneer een ander zichzelf of een ander geweld aandoet. Er is eveneens een grens wanneer het respect voor de ander de handelende (leraar, mede-leerlingen, onderwijs ondersteunend personeel) kwaad berokkent. Ik laat dit punt hier verder rusten.

een verlangen naar het goede. Wanneer de ander wel als middel wordt gehanteerd, beschadigen we volgens Ricoeur ook de gemeenschappelijke wil tot samenleven die de leden van de scholengemeenschap hebben. Als een schoolleider de wil van leraren breekt om eigen keuzes te mogen maken, beschadigt hij of zij ook de wil van onderwijsgevenden om deel te willen zijn van de leefgemeenschap die school heet. Vervolgens mogen we geen kwaad berokkenen aan leerlingen die de school niet kent, maar die wel deel uitmaken van de buurt of de regio waar de school staat. Zo kan een school door de criteria die zij hanteert bij toelating van de school, een bepaalde groep leerlingen uitsluiten waarvan zij zich niet bewust is. Of we kunnen, als we in een bepaalde stad of regio de profielen van scholen naast elkaar leggen, tot de conclusie komen dat er een bepaalde groep leerlingen is die tussen wal en schip valt (en dat kunnen in een concrete context zowel de hoogbegaafde leerlingen zijn als juist achterstandsleerlingen). Het ontbreken van het 'goede onderwijs' voor een bepaalde groep leerlingen is geen bewuste keuze, maar het niet-beoogde resultaat van de keuze van verschillende scholen in een plaats of regio. Ten slotte is er de duurzaamheid van de natuur die bescherming verdient. Van belang is dat duurzaamheid impliceert dat we de natuur niet louter als middel, maar ten minste ook als doel zien (zoals bij de mens). Dit ligt ook besloten in het christelijke begrip rentmeesterschap: je hebt de natuur te leen van de Schepper en je hebt een verantwoordelijkheid om haar in stand te houden.¹⁷

Praktische verstandigheid

Het derde perspectief dat we mee moeten nemen bij de vraag waar het onderwijs 'goed' voor is, is het recht doen aan het contextuele en bijzondere van de onderwijssituatie aan kinderen. Onze bedoelingen, maar ook de zeef van de moraal spreken over 'elke mens' of het 'persoon-zijn'. Morele helderheid moet echter richting geven aan het goede onderwijs voor deze leerling of deze groep leerlingen in een bepaalde situatie. Hoe kan men recht doen aan de uniciteit van deze leerling of deze groep leerlingen zonder uit het oog te verliezen wat

¹⁷ Bij de natuur zouden we eerder spreken van een 'moral patient' in plaats van een 'moral agent', die als subject van spreken en handelen dezelfde status wordt toegekend als de mens. Niet iedereen is het hierover eens, maar deze discussie schuiven we hier terzijde.

men beschouwt als het goede leven, samenleven en leren? Een school heeft bovendien beperkte middelen en moet keuzes maken waarbij niet alles kan worden ondersteund of aangeboden. Hoe moet een school een afweging maken tussen de zorg voor kind 'x' en de extra lessen voor kind 'y'? Het zijn immers grootheden die niet te vergelijken zijn, maar de school kan niet in alle omstandigheden beide bieden. Instituties zoals scholen moeten kiezen! (Ricoeur 1992, 251) En dat impliceert dat men bepaalde zaken laat liggen.

Om met deze problemen om te gaan die zich in de praktijk van het onderwijs voordoen, is praktische verstandigheid nodig.¹⁸ Praktische verstandigheid denkt over twee zaken na (Dupont 2010, 186). Allereerst over het doel van het handelen: welk doel past in deze situatie voor dit kind, gezien de bedoeling van goed leven, goed samenleven, goed leren? Het denken dat erin slaagt om helderheid over het doel te krijgen, noemen we (een vorm van) wijsheid. De school (schoolleider; docent) heeft een wijs besluit genomen in lijn met de bedoeling van het onderwijs. Daarnaast denkt praktische verstandigheid na over de vraag via welke middelen (weg; proces) dit doel kan worden bereikt. Kunnen we realiseren wat naar het door ons gestelde doel leidt? Het denken dat hierin slaagt, noemen we slimheid. Slimheid is een vaardigheid in het vinden van oplossingen die gezien de aanwezige mogelijkheden praktisch haalbaar en effectief blijken te zijn. Verstandige besluiten neem je nooit alleen, maar altijd in een gesprek met verstandige mensen: "De mens die een praktisch verstandig besluit wil nemen, neemt deel aan een gesprek met een verstandige ander. Er kan in dit gesprek geen theoretische 'ware' conclusie worden getrokken, maar alleen een praktische beslissing worden genomen. 'Praktisch verstandig' worden we door conflicterende argumenten over wat een goed leven is in een bepaalde situatie uit te wisselen." (Dupont 2010, 189) In een school lopen verstandige mensen die weten hoe het goede in een bepaalde situatie kan verschijnen. Zoals bij de vraag: hoe kunnen

¹⁸ Praktische verstandigheid moet verbonden worden met andere deugden, namelijk matigheid, moed en rechtvaardigheid. Wie hierover meer wil lezen, verwijs ik graag naar de studie van Dupont (2008, 176–185). Ik volg hier Ricoeur die zelf ook praktische verstandigheid een spilfunctie geeft in zijn kleine ethiek. Naast het koesteren van idealen, is de mens een rationeel wezen; hij moet nadenken over de realisering van het goede in de praktijk en over de middelen die daarvoor nodig zijn.

we het ideaal van goed toetsen realiseren voor een bepaalde groep leerlingen, in een bepaalde bouw, of een bepaalde opleiding? Omdat verstandige mensen tezamen praktisch verstandige besluiten kunnen nemen, besluit Christoph om hierover schoolbreed met alle geledingen in gesprek te gaan.

SAMENVATTING KLEINE ETHIEK

Het handelen is bij Ricoeur verbonden met de vraag naar de bedoeling (*telos*) van het leven met en voor anderen in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving. Wat is het goede dat door 'mijzelf met en voor anderen' nagestreefd dient te worden.

De BEDOELING geeft richting aan onze praktische verhouding tot de wereld. Bedoelingen zijn een gedrevenheid van de wil die is gegrepen (overweldigd wordt) door:

- de toekomst van mijzelf;
- de toekomst van de nabije ander;
- de toekomst van de anonieme ander die in onze samenleving aanwezig is;
- de toekomst van de duurzaamheid van onze samenleving (natuur).

Bedoelingen kunnen de ander kwaad berokkenen. De **NORM VAN DE MORAAAL** is voor iedereen (universeel) geldig op redelijke gronden (rationeel) en moreel verplicht. De test van de moraal is erop gericht: '*dat niet is, wat niet zou mogen zijn*, namelijk geweld en kwaad'. Van geweld of kwaad is sprake wanneer:

- iemand in zijn zelfwaardering geen zelfrespect toont;
- iemand geen respect toont voor de autonomie van de nabije ander;
- iemand de anonieme ander niet rechtvaardig behandelt;
- iemand de natuur blijvende (onherstelbare) schade berokkent.

PRAKTISCHE VERSTANDIGHEID is het nadenken over het doel van het handelen, dat gezien de bedoeling, in een bepaalde situatie voor deze leerling of groep leerlingen, nagestreefd dient te worden. We denken *enerzijds* na over het doel zelf, door het stellen van de vraag: wat is passend in deze situatie bij de bedoeling? We noemen dit wijsheid. En we denken *anderzijds* na over de vraag welke middelen het meest geschikt zijn om in een bepaalde situatie een bepaald doel te bereiken. We noemen dit slimheid.

Het goede onderscheiden, delen en doen

Hoe kun je als schoolleider nu het goede bevorderen en het kwade vermijden? In de praktijk van alledag sta je als schoolleider voortdurend voor keuzes die vragen om morele helderheid. Hoe kun je hierin groeien? Hoe kun je groeien in morele helderheid als praktische gerichtheid op het goede leven met en voor anderen in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving? Groeien, omdat morele helderheid vraagt om te denken vanuit bedoelingen (hier: idealen van het goede leven, samenleven en leren), getoetst aan de norm van de moraal (hier: het vermijden van het kwade) en inbedding in de specifieke situatie waarin gehandeld moet worden (hier: praktische verstandigheid). Dit groeien is een proces dat veel inspanning en inzet kost.

Als borging van kwaliteit instrumenteel wordt gezien, dan is het relatief beheersbaar en controleerbaar (bijvoorbeeld het inrichten van een examencommissie). Als borging van kwaliteit morele helderheid veronderstelt om het goede te onderscheiden, te delen en doen, dan is het onderwijs een waagstuk en is leiderschap een permanent groeiproces, een waagstuk, omdat we over 'het goede' niet automatisch de beschikking hebben, dit goede ook weerbarstig en verwarrend is, omdat het geleefde leven (en dus ook de dagelijkse praktijk van het onderwijs) laat zien dat goede mensen (goede leerlingen, goede toetsen) niet altijd beloond worden met het goede (zie Neiman 2008).

In dit groeiproces staat de persoon van de schoolleider centraal omdat het leerproces geen 'techniek' is, maar geborgd is in de persoon die het goede kan onderscheiden. Het moet in de persoon ontwikkeld zijn die in staat is keuzes te maken rond het onderwijs als een pedagogische praktijk gericht, op het goede leven met en voor anderen, in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving.¹⁹

In het onderstaande zal ik een model schetsen in vijf stappen dat is ontleend aan de zogenaamde 'onderscheiding der geesten' in de

¹⁹ Dit geldt voor elke vorm van leiderschap binnen het publieke domein (de politiek, rechtspraak, zorg, etc.). Het gezag van leiderschap berust op morele helderheid; macht berust op rollen en verantwoordelijkheden. Zou het kunnen zijn dat het wantrouwen van de burgers in de politiek samenhangt met een gebrek aan moreel leiderschap? En hoe is dit moreel leiderschap aanwezig in het onderwijs?

traditie van de christelijke spiritualiteit.²⁰ Dit proces van onderscheiding kun je zien als ervaringsmodel dat in de loop der eeuwen is ontstaan en verschillende vormen kent. Ik volg hierbij enkele Nijmeegse auteurs die vier stappen onderscheiden in dit proces (Waaijman 2000, 483–512; 2013a; 2013b; Nissen 2015) en ik voeg daar vanwege de handelingsgerichtheid van deze bijdrage een vijfde stap aan toe: het goede doen. Ik volg ook de auteurs Waaijman en Nissen die pleiten voor een herstel van het collectieve karakter van het proces van het goede onderscheiden. Nieuw ten opzichte van deze auteurs is dat ik het model van onderscheiding verbind met de drie ethische perspectieven uit de kleine ethiek van Ricoeur (zie boven).²¹

Stap 1 – Om je heen kijken

Allereerst vraagt het goede onderscheiden om te leren luisteren en waarnemen vanuit verwondering. Wij maken het goede niet, maar het goede wil in dit kind, in deze gemeenschap/samenleving doorbreken. Onderwijs is een waagstuk, maar misschien meer nog een wonder. Michelangelo heeft hiervoor het beeld gebruikt van de hand (van de beeldhouwer) die het beeld bevrijdt uit de steen. Onze onderwijspraktijken (handelingen) leggen niet op, maar leggen vrij wat wil doorbreken in dit kind/deze samenleving. Dat vraagt om een houding van verwondering. Als je toekomst wilt zien, moet je gaan ‘luisteren’ wat gehoord wil worden en ‘gezien wil worden’ vanuit verwondering. “Wat overkomt de mens wanneer hij zich verwondert? Vanuit de openheid wordt hem een wereld openbaar die tot dan toe voor hem

²⁰ Het woord onderscheiding komt van het Griekse ‘diacrisis’ (Latijn: ‘discretio’) (Waaijman 2000, 384). Het gaat daarbij om kritisch reflexief waarnemen of – beter nog – uitsorteren wat goed en wat kwaad is. De mens wordt in de persoonlijke levensweg gewaar wat hierin gestalte is van de volkomenheid die Gods toekomst transparant maakt. Daarmee is dit proces voor de gelovige deel van diens verhouding tot God. Ik laat in mijn betoog deze religieuze betekenis achterwege, omdat niet iedereen deze transcendentie openheid naar het goede verbindt met God. Daarmee sluit ik mij aan bij de traditie in de christelijke spiritualiteit die eenzelfde proces van onderscheiding en transformatie aanwezig acht ook waar God als actor impliciet blijft (Waaijman 2000). Ik ga er ook van uit dat er meer overeenkomst is tussen deze christelijk spirituele traditie en de Griekse filosofie dan soms is beweerd (Waaijman 2013b).

²¹ Daarmee is dit model verwant aan dat van Thomas van Aquino die discretio beschouwde als de act van verstandigheid (‘prudentia’) (Waaijman 2000, 483).

gesloten was. Verwondering is het staren in een wereld die tot voor kort een andere wereld was en nu de eigen wereld blijkt te zijn of omgekeerd. In de verwondering dient de wereld zich aan als waardevol vanuit een belangeloze aanschouwing van de wereld om mij heen." (Verhoeven 1967, 33)

Verwondering opent toekomst die als mogelijkheid van/in het kind of in de samenleving gestalte wil krijgen. Een toekomst die beter, gelukkiger, vervullender is ten opzichte van het leven en samenleven dat we nu kennen.

Ten tweede vraagt het goede onderscheiden om de verschillende gezichtspunten te verzamelen die in de gemeenschap aanwezig zijn op de toekomst en de weg daarnaartoe. Elk gezichtspunt is van belang, omdat hierin het goede als mogelijkheid zichtbaar kan worden, evenals het ontbreken van het goede of het verhinderen dat het goede van/in het kind kan doorbreken (hier: vermijden van het kwaad).²² En met gemeenschap bedoelen we iedereen die betrokken is bij goed onderwijs dat de school biedt: leraren, leerlingen, ouders, stakeholders. Dit verzamelen moet niet los worden gezien van verwondering. Het goede is aanwezig in de onderwijspraktijk, want anders zouden we er geen toegang toe hebben. Maar we zien en benoemen het niet, omdat het verborgen ligt in alles wat in het onderwijs geschiedt, of gedachteloos geschiedt. Neiman noemt dit de banaliteit van het handelen: heel veel van wat we doen in het onderwijs geschiedt 'gedachteloos'. En dat geldt voor het goede dat gedaan wordt, maar ook voor het ontbreken van het goede aan kinderen.

Het eerste dat Christoph als schoolleider wil doen, is verzamelen.

Dat doet hij door met alle betrokkenen in de school te gaan praten.

Waar wordt volgens betrokkenen het goede 'ruimte gegeven' (opengelegd)?

En waar wordt het aan kinderen onthouden? (dat wil zeggen: waar wordt kwaad berokkend?)

²² Alle energie van scholen gaat vaak zitten in verbeterprogramma's van leeropbrengsten. Hoe zou het zijn als we in de school ook 'deblokkerings'-programma's zouden ontwikkelen om zicht te krijgen op praktijken waarin we verhinderen dat het goede van/in het kind kan doorbreken? Hoeveel kinderen zitten er in het onderwijs die leren wat ze niet willen leren en die niet leren wat ze zouden willen leren? En hoeveel kinderen stappen op hun fiets naar school, niet omdat ze zoveel plezier hebben in het leren, maar omdat ze het leuk vinden om andere kinderen te ontmoeten?

250 10. Het goede onderscheiden, delen en doen

Stap 2 – Naar binnen kijken

Het goede onderscheiden vraagt ten tweede om naar binnen te kijken. Centraal in dit proces van zelfonderzoek staan de motieven en eigenschappen die een rol spelen bij ons handelen of bij de beslissing die we nemen. Deze motieven en eigenschappen kunnen twee kanten op gaan: ze kunnen ons van de juiste weg af brengen (negatief), of op het pad naar het goede zetten (positief). Dit kan ook in een vraag geformuleerd worden: wat belemmert in mijzelf openheid voor het goede? En (omgekeerd): wat bevordert in mijzelf openheid voor het goede? Bij beide vragen sta ik hieronder stil.

Wat belemmert in mijzelf openheid voor het goede? En wat belemmert in mijzelf de waarneming dat het goede ontbreekt? Deze vraag is erop gericht om ruimte te geven aan dienstbaarheid aan de ander, en voorbij het 'dikke ik' te komen. Dienend of nederig leiderschap is momenteel een sterk thema in de leiderschapsliteratuur. Dienend komt niet voort uit een laag zelfbeeld, maar vanuit het hoge ideaal van het goede waaraan men dienstbaar wil zijn. Wanneer je als schoolleider geleid wordt door macht, impulsiviteit, een defensieve houding, hoogmoed (het beter weten dan alle anderen), narcisme (ego-gerichtheid), een onjuiste zelfperceptie, scoor je als leider laag op nederigheid, omdat deze gedragingen ertoe leiden dat alleen jij weet wat gedaan moet worden (Morris et al. 2005; Chancellor & Lyubomirsky 2013). Nederigheid is het samenspel van een sterk zelfbesef van de eigen kwaliteiten en belemmeringen, openheid voor nieuwe ideeën en gezichtspunten, en een besef van hoge idealen (het goede) (Morris et al. 2005, 1131). Nederigheid wil volgens Anselm Grun zeggen: "(...) dat je de moed hebt af te dalen naar je diepste mens-zijn, naar je eigen schaduw. In plaats van zichzelf te verheffen moet de deemoedige van zijn hoge troon afkomen en inzien dat hij van aarde gemaakt is (*humilitas* komt van *humus*)."

(Grun 2016, 27)

'Van aarde gemaakt' is een mooi beeld voor onze breekbaarheid, onze tekorten en onze schaduwzijde. We zijn soms ook niet in staat (incapabel) om het goede te onderscheiden. Dit mag echter niet de grond zijn van waaruit we leidinggeven aan de schoolorganisatie. Want dan vertroebelt het ons zicht op het goede dat in het onderwijs wil verschijnen.

‘Naar binnen kijken’ is er ook op gericht om de eigen koers voor ogen te houden en niet met jezelf in conflict te komen door emoties (temperament) of je gedragingen af te stemmen op datgene wat er om je heen gebeurt: wat iemand zegt, doet of nalaat te doen (Cloninger 2004; 2007). Als je als mens reactief handelt (“Maar hij zei tegen mij...”, “Haar gedrag was zodanig dat...”) of impulsief (vanuit je onbewuste gevoelens), dan ben je de sturing kwijt van wat je doet. Dit kan zich ook uiten doordat:

- je gedrag van de ander gaat vergelden;
- je de omstandigheden de schuld geeft;
- je zegt dat je niks te kiezen of te verliezen hebt;
- je je niet indenkst wat iets het met een ander doet.

Wanneer impulsen ons handelen gaan leiden, staat dat het ideaal van het goede leven met en voor anderen in de weg. Dergelijke emotionele conflicten kunnen niet op emotioneel niveau worden opgelost (Cloninger 2007). Je hebt daarom goede karaktereigenschappen nodig die helpen om te groeien in onderscheidingsvermogen, om het verdeelde zelf te helen en als mens te leven ‘uit een stuk’, en dat wil zeggen, congruent met jezelf, de ander en wat je overstijgt. Cloninger noemt deze goede karaktereigenschappen: zelfcontrole, samenwerking en zelftranscendentie.

Zelfsturing wordt gekenmerkt door verantwoordelijkheid (versus anderen de schuld geven), doelgerichtheid (versus doelloosheid), oplossingsgericht (versus onbekwaam), en zelfacceptatie (versus leegheid). Samenwerking wordt gekenmerkt door tolerantie en vriendelijkheid (versus vooroordelen en wraakzucht), empathisch en ondersteunend (versus ongevoelig en vijandig) en compassievol (versus wraakzuchtig). Zelftranscendentie wordt gekenmerkt door een goed oordeelsvermogen en openheid (versus conventioneel en geslotenheid), en door inventiviteit en spirituele ervaringen (versus conventie en eendimensionaliteit).

Volgens Cloninger (2007, 741) vertegenwoordigen deze karaktereigenschappen het psychologische equivalent van de deugden van hoop (= zelfsturing), liefde (= gerichtheid op de ander ofwel samenwerking) en geloof (dat wil zeggen: zelftranscendentie). Naarmate we groeien in deze eigenschappen, groeien we in onderscheidingsvermogen van het goede. Zelfonderzoek moet daarom niet alleen gericht zijn op wat ons

252 10. Het goede onderscheiden, delen en doen

belemmert, maar ook op wat ons doet leven in overeenstemming met onszelf, de ander en wat ons overstijgt.²³

Stap 3 – Vanuit open ruimte gewaarworden

Het goede onderscheiden kan worden misverstaan als onderscheiden wordt opgevat als bepalen of beoordelen. Het goede wordt niet door ons bepaald, maar wij worden het goede gewaar. Wat is de bedoeling (telos) van het onderwijs? Hoe bevorderen we een volwassen omgang met het goede leven met en voor anderen, in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving? Welke mogelijkheden worden we gewaar als mogelijkheden van/in het kind waarin het goede zichtbaar wordt? Gewaar-worden roept een betekenisveld op van bespeuren, ontwaren, ontdekken, ervaren. Het goede komt op ons pad, verschijnt, valt ons toe. Daarom noemen we deze derde stap 'vanuit open ruimte gewaarworden'.²⁴

Deze 'open ruimte' berust op twee uitgangspunten namelijk: 1) nonidentiteit, en 2) contingentie.²⁵ Het uitgangspunt van non-identiteit impliceert een voorrang (primaat) van mogelijkheid boven feitelijkheid. Natuurlijk is er een bepaalde feitelijkheid, maar we vallen er niet mee samen. Contingentie verwijst naar het moment waarop in de werkelijkheid een mogelijkheid verschijnt en het wezen van dit verschijnen is dat het onverwacht is, per definitie nieuw en anders dan we hadden gedacht. In de werkelijkheid wordt een mogelijkheid 'gewaar'. 'Wat is' heeft de mogelijkheid 'niet te zijn'. En 'wat niet is' heeft de mogelijkheid 'te zijn'. 'Open ruimte' schept een mogelijkheid voor een beweging van 'ontgrenzing' (of transcendentie).²⁶ Dit is een ervaring van een mogelijkheid van/in het leven waarin een 'tegoed' doorbreekt. Dit 'tegoed' is

²³ Uit eigen onderzoek met een collega uit Zuid-Afrika onder schoolleiders, heb ik kunnen vaststellen dat schoolleiders met een hoge mate van zelfsturing en zelftranscendentie veel sterker gericht zijn op leiderschap vanuit idealen in vergelijking met schoolleiders met een lagere zelfsturing en zelftranscendentie (Dreyer & Hermans 2014).

²⁴ Men spreekt ook wel van een 'generatief veld' (Gunnlaugson 2006). Daarmee bedoelt men een ruimte waarin nieuwe betekenis kan 'ontstaan' of (beter nog) kan worden 'ontdekt'. We ontdekken niet alleen nieuwe betekenissen, maar komen ook zelf als deelnemers aan de dialoog anders uit deze open ruimte tevoorschijn.

²⁵ Zie hierover elders in deze bundel mijn bijdrage 'Omwille van de menselijke maat'.

²⁶ Zie hierover elders in deze bundel mijn bijdrage 'Omwille van de menselijke maat'. Neiman (2008, 102) spreekt over de behoefte van de mens om zich via idealen te verheffen boven de gegeven feitelijkheid.

onuitputtelijk, volmaakt, in overvloed, ten diepste, zonder einde en getal, een surplus aan leven.

Ten slotte dienen we deze ‘open ruimte’ te zien als een sociale ruimte van spreken en handelen met anderen. Het goede gewaarworden vraagt om een dialoog in de zin van samenklank of resonantie tussen de deelnemers hieraan. De centrale vraag daarbij is: wat wil als het goede worden gezien in deze situatie? Het gaat er niet om wat de een ziet en de ander niet ziet, maar om het goede dat gezien wil worden in samenspraak met elkaar. Wat wil gezien worden?

Stap 4 – Wijzen naar toekomst

De kern van onderwijzen ligt in het ‘wijzen’ van een weg naar mogelijkheden van/in het kind (of groep); niet in het overdragen van kennis et cetera. En ‘onder’ moet verstaan worden als steun geven; niet als het ‘over’ nemen van de weg. Een weg naar het goede, gaat altijd van A naar B, waarbij A de huidige feitelijkeheid is en B de gewenste toekomst. “In die fase is het belangrijk het verschil te zien tussen de huidige feitelijkeheid en de mogelijke uitbloei in de toekomst en de weg te kiezen die van het ene naar het andere leidt: de weg naar het goede.” (Nissen 2015, 23)

De huidige feitelijkeheid is niet een gegevenheid, maar een weg naar de bedoeling, die ofwel een gewenste toekomst in de zin van het goede leven, samenleven en leren is. In de praktijk van het feitelijke onderwijs gaan kinderen op weg naar een volwassen omgang met het goede leven met en voor anderen. Het kind is al op weg en heeft allerlei capaciteiten verworven waarmee hij/zij als persoon op een volwassen wijze het goede leven met en voor anderen vorm kan geven. De cijfers op het dashboard van de school zeggen niet alles over de gewenste toekomst, maar het omgekeerde is ook niet waar: ze geven inzicht in de gewenste toekomst op basis van de feitelijkeheid. De cijfers op zich spreken niet de taal van de gewenste toekomst, maar moeten worden omgezet in een taal waarin de bedoeling van het onderwijs kan worden uitgedrukt. Wat het goede is, verschijnt in een verhaal van goed onderwijs dat vertelt wat als mogelijkheid van/in het kind verschijnt in de gewenste toekomst.²⁷

²⁷ Zie de bijdrage ‘De betekenis van het alledaagse’ van Sandra van Groningen, Chris Hermans en Theo van der Zee elders in deze bundel.

254 10. Het goede onderscheiden, delen en doen

In de vorige stap zijn we gewaargeworden wat de gewenste toekomst is, in de zin van een mogelijkheid dat een onuitputtelijk tegoed is. Ook dit is een verhaal, maar dan een utopisch verhaal van goed onderwijs, omdat het de bestaande werkelijkheid onder kritiek stelt vanuit datgene wat levensvervullend is. De procesafweging tussen beide verhalen die de schoolleiding verricht, kan men zien als een dans. Uit de dans (afweging) tussen beide verhalen toont zich een weg die kinderen gewezen kan worden naar het goede leven. Een weg die kinderen verder brengt tot een volwassen omgang met het goede leven met en voor anderen, in rechtvaardige instituties en een duurzame samenleving. In het verhaal van goed onderwijs gaat het dan concreet om een andere visie op toetsen, en een verbinding van toetsen met het persoon worden van de leerling, et cetera.

De uitkomst van deze afweging tussen de feitelijke en gewenste toekomst moet onderworpen worden aan de test van de moraal: teneinde te voorkomen dat onze keuze voor het goede bewerkt wat niet moet zijn, namelijk 'kwaad' (zie kleine ethiek: norm van de moraal). Toont het wijzen van toekomst respect voor de schoolleider en de docenten in hun betekenis in het wijzen van de weg aan leerlingen? Toont het wijzen van de weg respect voor de autonomie van het kind? Worden andere kinderen die in onze samenleving (woonplaats) aanwezig zijn, rechtvaardig behandeld? En wordt er geen omgang met de natuur bevorderd die blijvende (onherstelbare) schade berokkent?

Stap 5 – Het goede delen en doen

Deze laatste stap is erop gericht om het proces van het goede onderscheiden weer terug in de praktijk van het onderwijs door te laten werken. Twee elementen zijn hierin van belang. Allereerst moet de schoolleider het verhaal van goed onderwijs delen met de medewerkers van de school, en alle andere betrokkenen en stakeholders.

Daarnaast moet de schoolleider bevorderen dat het goede ook gedaan wordt in concrete handelingssituaties.

Het krachtigste instrument om het verhaal van goed onderwijs te delen, is 'storytelling'. Het is voor elke schoolleider van belang dat hij of zij een goed verhaal heeft. Een goed verhaal doet drie dingen (zie Denning 2011, 59–88). Ten eerste laat het zien dat een (hoofd)persoon wordt *geraakt door* een probleem en *een motief heeft* (reden/verlangen/waarde) om in beweging te komen. Ten tweede wekt het verhaal het

Het goede onderscheiden, delen en doen 255

verlangen (de wil) om te handelen. Ten derde verheldert het verhaal de betekenis van het goede in *het leven* van degene die het aangaat (leerling/leraren/samenleving). Het verhaal moet concreet maken wat, wanneer, waarom en hoe het goede betekenis krijgt voor het kind. De schoolleider dient daarnaast praktische verstandigheid te bevorderen. Hij of zij moet het verhaal van goed onderwijs in handen geven van verstandige mensen die met andere verstandige mensen in gesprek gaan over wat in een concrete handelingssituatie gedaan moet worden. Daarbij moeten zij enerzijds nadenken over de vraag: wat past bij de bedoeling in deze situatie? En over de vraag: welke middelen zijn het meest geschikt om in een bepaalde situatie een bepaald doel te bereiken?

Referenties

- Biesta, Gert. 2014. *The beautiful risk of education*. New York: Taylor & Francis.
- Boey, Koen. 2008. *Gezichten van de mens bij Paul Ricoeur*. Antwerpen: Garant.
- Chancellor, Joseph & Sonja Lyubomirsky. 2013. "Humble Beginnings: Current Trends, State Perspectives, and Hallmarks of Humility." *Social and Personality Psychology Compass* 7:819–833.
- Cloninger, C. Robert. 2004. *Feeling Good. The Science of Well-Being*. Oxford: Oxford University Press.
- Cloninger, C. Robert. 2007. "Spirituality and the science of feeling good." *Southern Medical Journal* 100:740–743.
- Cloninger, C. Robert. 2008. "The psychobiological theory of temperament and character: Comment on Farmer and Goldberg." *Psychological Assessment* 20:292–299.
- Denning, Stephen. 2011. *The Leader's Guide to Storytelling. Mastering the Art and Discipline of Business Narrative*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dreyer, Jaco S. & Chris A.M. Hermans. 2014. "Spiritual character traits and leadership in the school workplace: an exploration of the relation between spirituality and school leadership in some private and religiously affiliated schools in South." *Koers. Bulletin for Christian Leadership* 79:1–9.
- Dupont, J. 2009. "Identiteit ligt in de nuance van verhalen." In *Identiteit als het verhaal van de school*, redactie Chris Hermans en Theo van der Zee, 5–18. Budel: Damon.
- Dupont, J. 2010. *Identiteit is kwaliteit. De identiteitstheorie van Paul Ricoeur als voorstudie voor een verheldering van de identiteit van katholieke basisscholen in Nederland*. Budel: Damon.
- Frankfurt, H. 2004 *The reasons of love*. Princeton: Princeton U.P.
- Grun, Anselm. 2018. *Bezielend leidinggeven*. Utrecht: Ten Have.
- Gunnlaugson, Olen. 2006. "Generative dialogue as transformative learning practice in adult and higher education settings." *Journal of Adult and Continuing Education* 12:2–18.
- Haker, H. 2004. "Identitat." In *Lexicon der Ethik*, redactie J.-P. Wils en Chr. Hubenthal, 151–157. Paderborn: Verlag Ferdinand Schoningh.
- Referenties 257
- Morris, J. Andrew, Celeste M. Brotheridge & John C. Urbanski. 2005. "Bringing humility to leadership: Antecedents and consequences of leader humility." *Human Relations* 58:1323–1350.
- Neiman, Susan. 2008. *Morele helderheid. Goed en kwaad in de 21ste eeuw*. Amsterdam: Ambo.
- Neiman, Susan. 2014. *Waarom zou je volwassen worden?* Amsterdam: Ambo/Anthos B.V.
- Pols, W. (2001). "Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs." *Pedagogiek* 21:195–199.

- Pols, W. 2016. *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen: Garant.
- Nissen, Peter. 2015. "Het goede kiezen en delen: over de onderscheiding der geesten. *Speling* 1:14 –23.
- Onderwijsraad. 2017. *De leerling centraal. Een verkenning naar het centraal stellen van de leerling vanuit het perspectief van het publieke belang van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ricoeur, Paul. 1992. *Oneself as another*. Chicago: Chicago U.P.
- Verhoeven, Cornelis. 1967. *Inleiding tot de verwondering*. Utrecht: Ambo.
- Waaijman, K.. 2000. *Spiritualiteit. vormen, grondslagen methoden*. Kampen: Kok.
- Waaijman, K. 2013a. "Discernment – The compass on the high sea of spirituality." *Acta Theologica* 33(suppl. 17):13–24.
- Waaijman, K. 2013b. "Discernment and biblical spirituality: an overview and evaluation of recent research." *Acta theologica* 33(suppl. 17):1–12.