



KRITISCH ONDERWIJSDENKEN IN
EEN EMPIRISCH
WETENSCHAPPELIJKE CULTUUR

Theoretische Bachelor Scriptie

STUDENT

Ilse Speelman

Studentnummer: s4471237

Mail: i.speelman@student.ru.nl

Tel.: 06 81 12 67 35

Speelman, I. (Ilse)

Radboud Universiteit Nijmegen

Studie: Bachelor Pedagogische Wetenschappen
en Onderwijskunde

Scriptiebegeleider: prof. dr. Jan Bransen

Tweede beoordelaar: prof. dr. Eddie Denessen

16 juli 2018

Aantal woorden: 10.937

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie ‘Kritisch onderwijsdenken in een empirisch wetenschappelijke cultuur’. Anderhalf jaar geleden begon het denkproces van deze scriptie met de vraag: “*Hoe kan het dat universiteiten pretenderen dat ze aan kritisch denken doen, maar dat ik daar in de praktijk weinig van terug zie*”, een vraag die mij persoonlijk zeer aanging. Toen ik besloot de overstap te maken van de hogeschool naar de universiteit, kwam ik tot de conclusie dat ik de aandacht voor kritisch denken ook daar tegen vond vallen, dus besloot ik uitdagingen te zoeken naast het reguliere programma. Vanuit het Honoursprogramma kreeg ik de mogelijkheid om me middels deze scriptie te richten op mijn persoonlijke vraag. Maar mijn persoon veranderde en daarmee veranderde ook mijn vragen. Op een gegeven moment beseftte ik namelijk dat persoonlijke ontwikkeling wel eens iets te maken kon hebben met kritisch denken. Mijn vragen gingen steeds meer over de persoon en de vormende kracht van onderwijs. Waarom vind ik kritisch denken zo belangrijk? Wat betekent het voor de persoon om kritisch te denken? Wat leren we over kritisch denken in het onderwijs en welke houding leren we daarin aan te nemen? Over deze vragen zou ik een boek kunnen schrijven, maar voor mijn scriptie was het uiteraard van belang mijn punt af te bakenen. Omdat het probleem van de beperkte neiging tot kritisch denken naar mijn idee in stand gehouden wordt door de onderwijscyclus¹, heb ik ervoor gekozen me te beperken tot het onderwijs. Daarmee kwam ik tot de vraag wat het voor de onderwijskundige betekent om kritisch te denken. En dat is waar deze scriptie over gaat. Willen we kritisch naar het onderwijs kijken, wat vraagt dit dan van de onderwijskundige?

Het schrijven van mijn scriptie is een periode geweest van vallen en opstaan. Een proces waarin ik duizend keer vergat wat ik ook alweer wilde zeggen en eindeloos verdwaalde in de stukken die ik las ter inspiratie. Bij deze wil ik dan ook graag even stil staan bij de mensen die mij het afgelopen anderhalf jaar hebben gesteund en geholpen. Allereerst wil ik prof. dr. Jan Bransen, mijn scriptiebegeleider, bedanken voor de vrijheid die hij mij gegeven heeft om mijn eigen weg te kiezen. Maar ook voor de ondersteuning en de uitdaging die hij mij geboden heeft in een denk- en schrijfproces dat ik nog niet eerder had doorgemaakt. Het was een waardevolle ervaring, waarin ik veel geleerd, maar vooral ook veel afgeleerd heb. Ik heb afgeleerd te vragen hoe iets moet en geleerd meer voor mezelf te denken, afgeleerd me te verschuilen achter de autoriteit van kennis of grote filosofen en geleerd te onderbouwen wat

¹ Zie mijn website voor mijn essay hierover: <https://ispeelman.wixsite.com/mijnsite/blog/education-is-the-most-powerful-weapon-which-you-can-use-to-change-the-world-nelson-mandela>

Ik wil zeggen, afgeleerd met mijn scriptie de hele wereld te willen verbeteren en (ik hoop) geleerd een “klein” maar helder punt te maken en ik heb afgeleerd controle te willen hebben op het onderzoeks- en schrijfproces en geleerd dingen weg te gooien, keer op keer opnieuw te proberen en erop te vertrouwen dat het uiteindelijk allemaal wel op zijn plek valt. In dit proces heb ik veel steun gehad van familie en vrienden. Marielle Wittelings wil ik bedanken voor het samen beleven van dit proces. Beiden schreven we voor het eerst een theoretische scriptie en bijna al onze scriptie uren brachten we samen door in de bibliotheek. Marielle is voor mij dan ook in ieder opzicht een grote steun en toeverlaat geweest. Joris van den Berg wil ik bedanken voor zijn hulp om de juiste woorden te vinden en steeds weer voor ogen te krijgen wat ik wilde zeggen. En tot slot wil ik ook mijn ouders en vriend bedanken voor het meedenken over mijn scriptie en de steun die zij mij hebben gegeven. Hoewel er periodes van blokkades en frustraties waren, heb ik het schrijven van mijn scriptie vooral als waardevol ervaren en hoop ik dat ik met mijn scriptie ook maar een klein beetje bij kan dragen aan het denken over onderwijs.

Ik wens u veel plezier met het lezen van deze scriptie!

Ilse Speelman

Nijmegen, 16 juli 2018

Kritisch Onderwijsdenken in een Empirisch Wetenschappelijke Cultuur

The black hole of educational research, wordt de kloof tussen onderwijspraktijk en onderzoek ook wel genoemd.² In 2003 bleek uit verschillende onderzoeken dat er in het onderwijs over het algemeen weinig gebruik werd gemaakt van de kennis uit wetenschappelijk onderzoek. In opdracht van de Nederlandse overheid is er dan ook een organisatie opgericht om de wisselwerking tussen beleid, praktijk en onderzoek te verbeteren. Deze organisatie, het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), doet dat door “*het toekennen van subsidies aan hoogwaardig onderzoek en het bevorderen van kennisbenutting door wetenschap en praktijk beter met elkaar te verbinden*”.³ Volgens de directeur van het NRO is er gelukkig steeds meer aandacht voor het belang van onderzoeksresultaten in het onderwijs. Maar waarom is het eigenlijk zo belangrijk om onderzoek in te zetten in de onderwijspraktijk? Op de *webtool* van het NRO, die leraren helpt met het zoeken, selecteren, beoordelen en toepassen van kennis, lezen we daarover het volgende:

*“Door het benutten van onderzoekskennis wordt de school als het ware een spiegel voorgehouden. Je gaat na in hoeverre de kennis van toepassing is op jullie eigen context en praat daarover met collega’s. Daardoor ontstaat een zogenaamde ‘reflectieve dialoog’ tussen leraren. Kennisbenutting hoort bij een kritische, onderzoekende houding. In het advies van de onderwijsraad ‘Leraar zijn’ (2013) wordt duidelijk verwezen naar het belang van een kritische, onderzoekende houding van leraren voor de onderwijspraktijk.”*⁴

Wetenschappelijke kennis wordt hier geassocieerd met kritisch denken en een onderzoekende houding. Dat is niet zo vreemd, want als er een plek is waar kritisch denken hoog in het vaandel staat, is het wel de universiteit, waar die wetenschappelijke kennis meestal tot stand komt. Niet alleen komt de kennis op een kritische manier tot stand, het NRO stelt ook dat het benutten van deze kennis in de praktijk zorgt voor kritische reflectie. Ze verwijzen daarbij naar het adviesrapport ‘Leraar zijn’ van de Onderwijsraad, die stelt dat een kritische houding van belang is.⁵ De onderwijsraad heeft het daarin echter voornamelijk over – naar mijn idee essentiële – andere punten die van belang zijn voor de kritische houding van een docent. Zo is

² Miller, D. W. (1999). The black hole of education research. *The Chronicle of Higher Education*, 45, 17-18.

³ Kaldewaij, J. (2015) *NRO en de kloof tussen onderwijs en onderzoek*. Geraadpleegd op 26 juni 2018, van <https://www.nro.nl/nro-en-de-kloof-tussen-onderwijs-en-onderzoek/>

⁴ Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (z.d.). *Het belang van kennisbenutting*. Geraadpleegd op 26 juni 2018, van <http://www.onderwijsmetkennis.nl/?portfolio=het-belang-van-praktijkonderzoek>

⁵ Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Geraadpleegd op 26 juni 2018, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/leraar-zijn/item174>

het volgens hen van belang als docent te weten waarvoor je staat en daarover in dialoog te blijven met anderen. Het gaat daarin om het bewust zijn, kunnen expliciteren en ter discussie stellen van eigen waarden. Daarnaast moet een docent volgens hen in staat zijn om in specifieke en unieke situaties ingewikkelde beslissingen te nemen. Voor goed handelen in deze situaties heeft men namelijk geen vast recept. Richard de Brabander noemt deze ruimte om te handelen naar eigen inzicht ook wel de *handelingsruimte* of *discretionaire ruimte*:

*“Sociaal werkers staan met het ene been in het systeem van weten, regels, doelen, gebruikte methoden, procedures, protocollen en resultaatafspraken, maar met het andere been in de ‘leefwereld’ van hun cliënten en andere doelgroepen... Binnen de wettelijke kaders (of wetmatigheden) blijft er ruimte bestaan waarbinnen de sociaal werkers naar eigen inzicht moeten handelen.”*⁶

Het NRO en de Onderwijsraad zijn het er over eens dat de kritische houding van de docent belangrijk is, maar lijken het niet helemaal over hetzelfde te hebben. Dus wat is dat nu eigenlijk precies, een kritische houding? Hoe ziet dat kritisch denken, waar het NRO het over heeft, er uit en welke positie krijgt het kritisch denken, waar de Onderwijsraad voor pleit, daarmee? Gaan kennis en kritische attitude inderdaad hand in hand? Op deze vragen probeer ik in deze scriptie een antwoord te geven. Ik wil het niet alleen hebben over mensen die in het onderwijs werken, zoals docenten, maar voornamelijk ook over mensen die aan het onderwijs werken, zoals onderwijskundigen. Zij zijn er voor opgeleid om vanuit de wetenschap naar het onderwijs te kijken en ik wil laten zien dat er ook voor hen sprake is van de handelingsruimte, zoals De Brabander die beschrijft. Mijn uitgangspunt is, aannemelijk te maken dat het kritisch denken van onderwijskundigen een problematische positie krijgt in een empirisch wetenschappelijke cultuur. En dat in die empirische cultuur aannames en overtuigingen verscholen gaan, die ons een verkeerd idee geven over hoe wij ons tot het onderwijs zouden moeten verhouden. Om dat te kunnen onderbouwen zal ik in de inleiding allereerst bespreken wat ik bedoel met een empirisch wetenschappelijke cultuur en hoe we daarin naar kritisch denken kijken.

Rationeel kritisch denken

⁶ Brabander de, R. (2013). Meer autonomie: humanisering of disciplineren van de mens? Filosofie als maatschappijkritiek. In *Van gedachten wisselen: Filosofie en ethiek voor zorg en welzijn* (pp. 81-137). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Volgens Israel Scheffler is kritisch denken nauw verwant aan rationaliteit, gezien het belang van redenering waarvan bij beide sprake is.⁷ Iemands overtuigingen, oordelen of acties zijn rationeel wanneer deze overtuigingen, oordelen of acties op goede redenen zijn gebaseerd. En er is sprake van rationaliteit, wanneer ideevorming en handelen plaatsvindt op basis van feiten, met kennis van oorzaak en gevolg. Kritisch denken bevat volgens Scheffler de vaardigheid om te beoordelen of zo'n reden een goede reden is, met betrekking tot de kennis en bewijskracht. Dit concept van kritisch denken is sterk beïnvloed door de ideeën van Karl Popper. Popper was één van de grootste filosofen van de twintigste eeuw op het gebied van kennis en heeft met zijn *kritisch rationalisme* sterke invloed gehad op het (kritisch) denken in de wetenschap.⁸ Hij stelde het klassieke empirisme van het observatie inductie-model ter discussie en stelde dat een theorie door geen enkel aantal positieve waarnemingen logisch gezien bewezen kan worden. Alleen een enkel tegenvoorbeeld kan logisch beslissend zijn. Daarmee kwam hij tot het criterium van *falsifieerbaarheid*, om onderscheid te maken tussen wetenschap en non-wetenschap. Een theorie mag volgens Popper pas wetenschappelijk genoemd worden, wanneer ook het tegendeel bewezen zou kunnen worden.

Dit denken van Popper is op talloze manieren terug te zien in de wetenschap. Wetenschappers nemen niet zomaar dingen aan, doen voorwaardelijke uitspraken en stellen deze bij of verwerpen deze wanneer de bewijzen er om vragen. Een kritisch wetenschapper is zich ervan bewust dat uitspraken voorlopig zijn en een bepaalde waarschijnlijkheid in zich dragen. Uitspraken worden gebaseerd op empirische feiten, waarmee iemands bevindingen altijd te controleren zijn door de ander. Daarbij gebruikt men zo accuraat mogelijke onderzoeksmethoden en worden beperkingen aan onderzoek inzichtelijk gemaakt in het onderzoeksverslag. Deze kritische benadering wordt dan ook vaak ingezet voor innovatieve doeleinden en om praktische problemen op te lossen. De wetenschap staat steeds meer in dienst van de samenleving en het bedrijfsleven.⁹ Dat zien we onder andere bij het NRO, maar denk bijvoorbeeld ook aan de Onderwijsinspectie die wetenschappelijk onderzoek inzet om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen of Philips die onderzoek naar het effect van daglicht op onze mentale gezondheid inzet om hun producten te verbeteren en promoten.

⁷ Scheffler, I. (1965). *Conditions of Knowledge*. Chicago, IL: Scott Foresman.

⁸ Rowbottom, D. P. (2011) *Popper's Critical Rationalism: A philosophical investigation*. New York/London: Routledge.

⁹ Vereniging van Universiteiten Nederland (z.d.). *Een zonnige toekomst, de kracht van kennis*. Geraadpleegd op 26 juni 2018, van

https://www.vsnu.nl/files/documenten/Publicaties/WEB_VSNU_Valorisatie_de%20kracht%20van%20kennis.pdf

Kritisch denken als houding

Poppers idee betrof echter niet alleen een beschrijving van wat kritisch denken is, hij pleitte ook voor een houding: “*I may be wrong and you may be right, and by an effort, we may get nearer to the truth*”.¹⁰ Iemand die ergens in gelooft en weigert zijn of haar overtuigingen uit te dagen is volgens Popper dus onkritisch. Dit is wat wetenschap zo waardevol maakt. Het is aantrekkelijk voor de overheid en het bedrijfsleven om zich te baseren op wetenschappelijke inzichten, omdat de kennis zo dicht als mogelijk bij de werkelijkheid komt en onderzocht is door mensen die daar met een kritische blik naar hebben gekeken. Ze zeggen niet zomaar iets, zijn genuanceerd in hun uitspraken en maken hun denkproces volledig zichtbaar. Harvey Siegel noemt een kritische houding ook wel *critical spirit*.¹¹ Het hebben van de vaardigheden is volgens hem niet voldoende, omdat het hebben van de vaardigheden er niet noodzakelijk toe leidt dat deze ingezet worden. Kritisch denken als universitair onderwijsideaal betreft daarmee niet alleen de vorming van het cognitieve, maar ook die van een bepaald soort persoon met een bepaalde houding. Een persoon die ertoe geneigd is kritisch te denken.

Kritisch denken als cultureel erfgoed

Dat kritisch denken verder gaat dan vaardigheden is terug te zien in de missie en visie van universiteiten. De Radboud Universiteit ziet dat bijvoorbeeld als volgt voor zich: “*De Radboud Universiteit daagt haar studenten uit actief te participeren in de academische gemeenschap en leidt hen op tot kritische geëngageerde academici, die met visie op wetenschap en maatschappij verantwoordelijke posities in een steeds internationaler wordende samenleving willen innemen*”.¹² Los van de vraag of dat wat universiteiten voor ogen hebben in de praktijk het geval is, duidt dit citaat op de aanwezigheid van een cultuur. Er is een idee van hoe de ideale student eruit ziet en de overtuiging dat hiervoor actieve participatie in de academische gemeenschap de sleutel is. En achter die visie van de universiteit liggen bepaalde waarden verscholen. Denk bijvoorbeeld aan objectiviteit, betrouwbaarheid, onafhankelijkheid, integriteit, nauwkeurigheid en transparantie. Deze waarden kunnen expliciet aanwezig zijn in regels en procedures, zoals internationale afspraken met betrekking tot betrouwbaarheid en validiteit van onderzoek of gedragscodes omtrent wetenschappelijke integriteit. Maar zoals de universiteit zelf al pretendeert, worden

¹⁰ Popper, K. R. (1971). *The Open Society and Its Enemies, Volume II, The high tide of prophecy: Hegel, Marx and the Aftermath*. London: Routledge.

¹¹ Siegel, H. (2010). Critical Thinking. *International Encyclopedia of Education*. 6, 141-145.

¹² Radboud Universiteit Nijmegen (2018). *Missie en Visie*. Geraadpleegd op 25 juni 2018, van <https://www.ru.nl/over-ons/overradboud/missie-en-visie/>

deze waarden ook impliciet uitgedragen in de omgang met onderzoekers en studenten. Er vindt socialisatie plaats, waarbij de student middels participatie als het ware ingewijd wordt in de academische wereld en zich de cultuur eigen maakt.

Hoewel de ene universiteit meer nadruk legt op het belang van internationalisering en de ander meer op participatie in de academische gemeenschap, hebben ze de waarde van het rationeel kritisch denken gemeen. De activiteiten van de empirische wetenschap zijn namelijk gestoeld op deze waarde, die zich sterk ontwikkeld heeft in de periode van de *Verlichting*. In die periode ontstond namelijk het idee dat God niet langer toegang biedt tot de waarheid.¹³ De mens ontdekte zichzelf in die periode als autonoom subject, dat met behulp van de menselijke rede toegang heeft tot de werkelijkheid en zo de natuur en zichzelf kan doorgronden en beheersen. De mens moest voor zichzelf gaan denken, dat zou hem vrij maken. Maar dit idee betrof, net als het idee van Popper niet alleen een uitspraak over wat rationeel kritisch denken is en dat deze manier van denken de meeste bewijskracht heeft. Met zijn theorie hield Popper ook een pleidooi vóór die manier van denken. Hij had de overtuiging dat rationeel kritisch denken de juiste manier van denken is. Het goede om te doen. Een overtuiging die binnen de empirische wetenschap sterk ondersteund wordt. Die gedeelde cultuur, waarin activiteiten gestoeld zijn op de waarden van het rationeel kritisch denken en de waarden en gedragsnormen die daarbij komen kijken, zouden we dan ook een *empirisch wetenschappelijke cultuur* kunnen noemen. Later zal ik bespreken in welke mate ik het met Popper en de verlichtingsdenkers eens ben, maar laten we eerst bekijken wat we nog meer over de empirisch wetenschappelijke cultuur kunnen zeggen.

Eerder zei ik al dat de empirische wetenschap steeds meer in dienst staat van onze samenleving. Daarmee is de wetenschap een steeds groter stempel gaan drukken op onze samenleving. Je zou dan ook kunnen zeggen dat onze samenleving een empirisch wetenschappelijke samenleving is geworden. De verlichtingsperiode heeft namelijk niet alleen invloed gehad op dat wat zich binnen de muren van de universiteit afspeelt. Er was ook sprake van een maatschappelijke ontwikkeling, waarin het rationele denken en de empirische wetenschap de norm werd. Denk aan uitspraken als “*Nederland en kennissamenleving gaan hand in hand*”.¹⁴ Die wetenschappelijke invloeden zien we op verschillende manieren terug.

¹³ Brabander de, R. (2013). Meer autonomie: humanisering of disciplineren van de mens? Filosofie als maatschappijkritiek. In *Van gedachten wisselen: Filosofie en ethiek voor zorg en welzijn* (pp. 81-137). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

¹⁴ Vereniging van Universiteiten Nederland (2015). *Goedemorgen professor! Visie op studeren in een nieuwe tijd*. Geraadpleegd op 21 mei 2018, van http://vsnu.nl/files/documenten/Publicaties/Visie_op_studeren_in_een_nieuwe_tijd_20150611.pdf

Zo wordt wetenschappelijk onderzoek, en de kennis die daaruit voort komt, op allerlei manieren ingezet om problemen op te lossen en te blijven innoveren. Dit zien we bij bedrijven, maar ook in de politiek. En zoals we zagen wordt ook in het basis en voortgezet onderwijs waarde gehecht aan wetenschap en zetten onderwijswetenschappers hun empirische kennis en denkvaardigheden in om onderwijskundige vraagstukken op te lossen en het onderwijs te blijven verbeteren. De onderwijskundige infrastructuur voert in opdracht van scholen of overheid onderzoek uit en ontwikkelt lesmethoden, leerplannen en toetsingsmiddelen. Men gaat zoveel mogelijk *evidence based* te werk, door les- en testmethoden in te zetten die empirisch bewezen effectief zijn ondervonden in de praktijk.

Het empirisch wetenschappelijke paradigma

Met dat de empirische wetenschap een cultuur betreft, kunnen we de empirische wetenschap ook zien als een paradigma. Het woord Paradigma gebruiken we meestal om een stroming binnen een wetenschapsgebied te beschrijven. Thomas Kuhn noemt dit het *exemplarisch voorbeeld*.¹⁵ Paradigma betekent in dat geval *voorbeeld* of *model*, wat meestal inhoudt dat een bijzondere wetenschappelijke prestatie fungeert als fundament of bron van verder onderzoek. Denk bijvoorbeeld aan technologische ontwikkelingen die allerlei vormen van hersenonderzoek mogelijk hebben gemaakt en de betekenis die dit heeft voor de manier waarop we naar psychologische stoornissen kijken. Kuhn gebruikt de term echter ook in bredere zin en noemt het dan de *disciplinaire matrix*, wat inhoudt dat er binnen een groep grote mate van overeenstemming is over de uitgangspunten van dat paradigma. Dit is namelijk vaak het geval wanneer er sprake is van een paradigma. Het fundament of de stroming waarin onderzoek wordt gedaan, staat niet meer ter discussie. Dat betekent niet dat er niet meer kritisch nagedacht wordt, maar slechts binnen de grenzen van het paradigma.

Empirische wetenschap kun je wat dat betreft op zichzelf en in zijn geheel zien als een paradigma, waarmee je de ideeën uit de verlichting zou kunnen zien als de bijzondere wetenschappelijke prestatie. Het idee dat God niet langer toegang biedt tot de waarheid en dat de mens met behulp van de menselijke rede toegang heeft tot de werkelijkheid en zo de natuur en zichzelf kan beheersen, staat in de empirische wetenschap niet ter discussie. De wetenschap is zich bewust van de mogelijkheden en beperkingen van het subject en houdt rekening met bepaalde *biases*, maar in principe is er de overtuiging dat de wereld kenbaar is, dat wij die wereld (met onze instrumenten) het beste kunnen kennen én dat het beter kennen

¹⁵ Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. IL: University of Chicago Press.

van die wereld het goede is om te doen.¹⁶ En zoals we net zagen bij de empirische wetenschappelijke cultuur die doorgesijpeld is in onze maatschappij, heeft ook de samenleving dit paradigma omarmd. Alle ogen zijn als het ware gericht op de wetenschap en zeker als buitenstaander ga je je niet afvragen of we de basisaannames en overtuigingen van de wetenschap, of de keuze om op deze manier te kijken, misschien per discussie zouden moeten stellen.



Als we nu terugkijken naar het verschil tussen het NRO en de Onderwijsraad en hun ideeën over een kritische houding, valt te begrijpen waarom het NRO staat voor het toepassen van kennis. Zij doen dit namelijk vanuit een empirisch wetenschappelijke achtergrond, met de overtuiging dat het kritisch rationele denken de juiste manier van denken is. Die overtuiging beperkt zich voor hun niet tot de wetenschappelijke activiteit. Ze vinden dat de rationeel kritische houding ook in de onderwijspraktijk van groot belang is. De onderwijsraad ziet echter ook dat het in de onderwijspraktijk om meer dan empirisch denken gaat. Dat er sprake is van een handelingsruimte en dat je, om je daar toe te verhouden, niet bij de wetenschap moet zijn. Dat betekent niet dat wetenschappelijke inzichten geen rol zouden moeten spelen in de onderwijspraktijk. Maar het betekent wel dat kennisbenutting niet voldoende is voor een reflectieve dialoog. Sterker nog, wanneer we niet goed nadenken over wat kennis is en hoe we ons tot kennis verhouden, denk ik dat die reflectieve dialoog een problematische positie krijgt.

In deze scriptie zal ik dan ook betogen dat kritisch denken en de reflectieve dialoog van onderwijskundigen een problematische positie krijgen in een empirisch wetenschappelijke cultuur. Ik wil laten zien dat in en aan het onderwijs werken altijd handelen betekent, of we dat nou doen als docent of als onderwijskundige, en dat we daarmee niet genoeg hebben aan wetenschappelijke inzichten, maar ons ook moeten leren verhouden tot onszelf, de ander en

¹⁶ Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2017). *Scientific Realism*. Geraadpleegd op 4 juli 2018, van <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-realism/>

het leven. In hoofdstuk één zal ik aan de hand van het begrip *verontpersoonlijking* en het artikel ‘The ends of science’ van Philip Kitcher bespreken waarom ik denk dat kritisch denken om meer dan empirisch denken en kritisch rationalisme vraagt. Aan het einde van het hoofdstuk concludeer ik dat, hoewel wij in onze opleiding tot onderzoekers het tegendeel hebben geleerd, de persoon van de onderzoeker er in het wetenschappelijke onderzoeksproces en het kritisch denken wel degelijk toe doet.

De vraag is dan echter op wat voor manier die persoon er toe doet, wat ik zal bespreken in hoofdstuk twee. In dat hoofdstuk staan twee vragen centraal: (1) Wat betekent het voor de persoon om te denken alsof zijn persoon er niet toe doet? En (2) Wat zou het voor de persoon betekenen wanneer hij zichzelf ruimte geeft of ruimte krijgt er wel toe te doen? De rode draad in het hoofdstuk betreft de manier waarop we ons tot onze activiteiten verhouden, waarbij ik het onderscheid gebruik dat Hannah Arendt maakt in *arbeiden*, *werken* en *handelen*. Op de eerste vraag probeer ik een antwoord te formuleren aan de hand van het concept *vervreemding* en op de tweede vraag aan de hand van het concept *existentie*.

Met het lezen van deze scriptie hoop ik dat het voor u als lezer duidelijk wordt dat er in de empirisch wetenschappelijke cultuur op een verkeerde manier naar onderwijs gekeken wordt, waarmee aan de huidige onderwijsontwikkelingen de verkeerde beweegredenen vooraf gaan. Ook hoop ik duidelijk gemaakt te hebben dat ik denk dat dit komt doordat er in de empirisch wetenschappelijke cultuur sprake is van de onterechte vooronderstellingen dat: (1) de wetenschappelijke activiteit een onpersoonlijke activiteit is en zou moeten zijn, (2) naar de wetenschap kijken altijd het goede is om te doen en (3) de vragen, waar de wetenschap een antwoord op heeft, altijd de vragen zijn die er toe doen. Ik wil laten zien dat dit probleem begint bij de vooronderstelling dat de wetenschap onpersoonlijk is en zou moeten zijn en dat dit te maken heeft met vervreemding van onszelf en daarmee per definitie van de ander, de dingen en de situaties en dus ook het onderwijs. Aan het einde van de scriptie concludeer ik dat, wanneer we kritisch naar het onderwijs willen kijken en vanuit een weloverwogen afweging van waarden ons onderwijs willen vormgeven, we ons actief zullen moeten verhouden tot onszelf als persoon en het leven.

Hoofdstuk 1: Kritisch Onderwijsdenken.

In dit hoofdstuk geef ik een antwoord op de vraag: Moeten onderwijskundigen, die willen bijdragen aan het verbeteren van onderwijs, het empirisch denken als norm zien? In de inleiding hebben we al gezien dat de wetenschappelijke activiteit in zijn geheel gebaseerd is op normen, waarden, overtuigingen en aannames. Ik heb beschreven dat er sprake is van een empirisch wetenschappelijke cultuur, waarin het rationeel kritisch denken de norm is. In dit hoofdstuk zal ik bespreken hoe dit terug te zien is in het onderzoeksproces. Verder heb ik in de inleiding beschreven dat de wetenschap op zichzelf en in zijn geheel als paradigma kan worden beschouwd en dat dit paradigma omarmd is door de westerse maatschappij en het onderwijssysteem. Maar wat betekent dit paradigma voor ons onderwijs? En wat betekent het voor onderwijsontwikkeling? In mijn ogen leidt dit paradigma ertoe dat we ethische aspecten van onderwijs, en daarmee de leerling, de student, onszelf als persoon, uit het oog verliezen. Dit heeft te maken met de *verontpersoonlijking* die typerend is voor de empirisch wetenschappelijke cultuur.

Verontpersoonlijking

In een cultuur waarin kritisch rationalisme de norm is, is sprake van *verontpersoonlijking*. Dat klinkt wat negatief, maar heeft zo zijn voor- en nadelen. Er is sprake van *verontpersoonlijking*, omdat dit ons helpt dichter te komen bij de objectieve waarheid. Willen we de wereld beter begrijpen zoals die is, dan moeten we er naar kijken zonder daarin onze eigen overtuigingen, vooroordelen, belangen en emoties een rol te laten spelen. Wat jij er persoonlijk van vindt moet er niet toe doen. De wetenschap probeert deze objectieve blik met haar empirische onderzoeksmethoden zo goed mogelijk te bewerkstelligen. Als we kijken naar de politieke ontwikkelingen tijdens de verlichtingsperiode, kunnen we concluderen dat waarde gaan hechten aan objectiviteit niet alleen voor de wetenschap maar ook voor de samenleving een waardevolle ontwikkeling is geweest.¹⁷ De politiek stond tot die tijd namelijk niet open voor kritiek, maar werd gedomineerd door religieuze mythen. De verlichtingsperiode maakte het voor de politiek mogelijk verantwoording af te leggen door haar beweegredenen te onderbouwen middels gebruik van rede. Het volk kreeg de mogelijkheid inspraak te hebben op de politiek en haar te beroepen op verantwoording. Dit

¹⁷ Stanford Encyclopedia of Philosophy (2017). *Enlightenment*. Geraadpleegd op 05 juni 2018, van <https://seop.illc.uva.nl/entries/enlightenment/#PolThe>

idee van een democratie gaat uit van het beperken van onderdrukking en het bevorderen van vrijheid en gelijkheid. Men moet vrij zijn voor zichzelf te denken en mee te beslissen.

Dit *verontpersoonlijkte* perspectief uit de verlichtingsperiode suggereert dat er sprake is van onpartijdigheid, doordat we het hebben over een objectieve, voor iedereen toegankelijke waarheid. De ander lijkt daarmee namelijk een eerlijke positie te krijgen om kritiek te leveren op jouw standpunt. Deze onderbouwing zagen we ook bij Poppers idee van falsificatie, het tegendeel zou bewezen moeten kunnen worden. Dit maakt het begrijpelijk dat we in het onderwijs een beroep doen op de wetenschap. Ze roepen niet zomaar wat. Er zijn tal van onderwijskundige onderzoeken die ons zouden kunnen helpen de doelen die we in het onderwijs voor ogen hebben te bereiken. Denk bijvoorbeeld aan een onderzoek naar de voordelen van het inzetten van digitale ondersteuning bij het leren van gebarentaal. Weten of het inzetten ervan wel of niet bevorderlijk is, helpt ons te beslissen wel of niet voor digitale ondersteuning te kiezen. En zo is er ook onderzoek naar sociale aspecten van het onderwijs, zoals pesten. Hoe ontstaat pestgedrag en hoe kunnen we dit voorkomen? We kunnen allerlei preventieprogramma's inzetten, maar wat werkt nou echt?

The ends of science – waarden en wetenschap

Dit idee, dat objectiviteit en *verontpersoonlijking* ons vertelt wat het goede is om te doen, betreft echter een ideaalbeeld. Zo is het objectieve denken tijdens de verlichtingsperiode niet altijd genoeg geweest om de beoogde waarden van vrijheid en gelijkheid te waarborgen.

*“These limits are arguably vividly illustrated by the course of the French Revolution. The explicit ideals of the French Revolution are the Enlightenment ideals of individual freedom and equality; but, as the revolutionaries attempt to devise rational, secular institutions to put in place of those they have violently overthrown, eventually they have recourse to violence and terror in order to control and govern the people.”*¹⁸

Door ons objectief uit te spreken en te doen alsof de objectieve bevinding ons vertelt wat het goede is om te doen, verhullen we dat we een afweging van waarden hebben gemaakt.¹⁹ Om normen en waarden te waarborgen is het nodig uit te zoomen naar het groter geheel en af te vragen: Hoe verhoudt deze uitspraak, beslissing of handeling zich tot onze of mijn normen en waarden? Deze vragen krijgen in een empirisch wetenschappelijke cultuur een onderschikte

¹⁸ Stanford Encyclopedia of Philosophy (2017). *Enlightenment*. Geraadpleegd op 05 juni 2018, van <https://seop.illc.uva.nl/entries/enlightenment/#PolThe>

¹⁹ Mugge, D. (2016). *Hoe de politiek zich steeds meer achter cijfers verschuilt*. Geraadpleegd op 5 juni 2018, van <https://www.ftm.nl/artikelen/politiek-cijfers-verschuilen?share=1>

positie, omdat objectiviteit de norm is en wetenschap ons daar toegang toe lijkt te geven. Maar ook in de wetenschap is er sprake van een afweging van waarden. Het aspect van *verontpersoonlijking* betreft namelijk slechts een deel van het onderzoeksproces, de toetsing van de hypothese. Philip Kitcher betoogt dit in zijn artikel ‘The ends of science’.²⁰ Hij bespreekt dat het wetenschappelijke onderzoeksproces om meer gaat dan het doen van uitspraken in het licht van de bewijzen, ook wanneer het uitgangspunt ‘slechts’ is het kennen van de waarheid. De theorie van kennis, uit het klassiek logisch empirisme, beperkt zich volgens Kitcher te nauw tot twee contexten, die van *discovery* en *justification*.

Kitcher deelt het onderzoeksproces dan ook op in vier contexten. Allereerst definieert hij een context waarin mensen beslissen welke vragen onderzocht dienen te worden, hij noemt dit de *context of anticipation*. In de tweede context bepalen mensen hoe onderzoek naar deze vragen verricht zou moeten worden, de *context of pursuit*. De derde context, waar volgens Kitcher vaak de nadruk op ligt, de context die typerend wordt gevonden voor de empirische wetenschap, is die waarin de hypothesen worden getoetst door data te verzamelen en analyseren, de *context of resolution*. Tot slot is er volgens Kitcher de context waarin men beslist hoe resultaten van onderzoek [de *context of resolution*] te vertalen naar uitspraken, overtuigingen of praktische toepassingen, wat gebeurt in de *context of application*. De uitgangspunten kunnen per onderzoek verschillen. Allereerst is er het idee waarbij wetenschap als doel heeft tot de waarheid te komen, omwille van zichzelf. Het vinden van de waarheid heeft dan een intrinsieke waarde. Dit wordt ook wel *pure science* genoemd. In andere gevallen, zoals in de onderwijskunde vaak het geval is, ligt de focus op de praktische voordelen van wetenschap. Deze drijfveren van wetenschap hoeven elkaar volgens Kitcher niet uit te sluiten. Zo wordt er ook onderzoek gedaan waar men waarde aan hecht omdat het ons mogelijk in de toekomst kan helpen, maar nu niet direct nut heeft.

Het is duidelijk dat een afweging van waarden voornamelijk een rol speelt in de eerste en vierde context. En volgens Kitcher geldt dit onafhankelijk van het uitgangspunt van de wetenschap. Wanneer we kijken naar de *context of anticipation*, gaat het er namelijk om dat er vragen worden gesteld die ik, jij of wij er toe vinden doen. Vragen die het waard zijn onderzocht te worden, of die vragen nou uit nieuwsgierigheid of praktische overwegingen zijn ontstaan. In de *context of pursuit*, waarin de wetenschapper manieren bedenkt om zijn of haar

²⁰ Kitcher, P. (2004). The ends of the sciences. In Leiter, B. (Red.), *The future for philosophy* (pp. 208-299). USA: Oxford University Press.

vraag te onderzoeken, lijkt de onderzoeker slechts voor de taak te staan de beste methode te kiezen. Jan Bransen beschrijft echter hoe het in deze context om veel meer dan dat gaat:

“Dit is de context waarin wetenschappers hun vragen herformuleren, waarin ze hun begrippen operationaliseren, waarin ze een onderzoeksopzet ontwikkelen ... In deze context worden de vragen waar we wakker van liggen geherformuleerd zodat het vragen worden die we zullen kunnen beantwoorden ... Want als we ons in deze context gaan focussen op beantwoorbare vragen, dan willen we natuurlijk niet dat de antwoorden die we zullen krijgen, irrelevant zijn voor de vragen waar we wakker van liggen”²¹

Dat die vragen er toe doen vormt de basis voor het hele wetenschappelijke proces. Je kunt je niet bevinden in de *context of pursuit* of de *context of resolution* zonder je ook te hebben bevonden (of te bevinden) in de *context of anticipation*. Er is een drijfveer om te zoeken naar een antwoord op de vraag. Wanneer de onderzoeker vervolgens zijn experiment en statistische analyses of meer kwalitatieve vormen van onderzoek heeft uitgevoerd en zich bevindt in de *context of application*, zal het gevonden resultaat betekenis krijgen in het licht van de gestelde vraag (of bij toeval beantwoorde andere vragen). In deze context wordt de kennis gedeeld of toegepast. Het gaat daarbij om beslissingen voor publicatie, uitspraken op conferenties, het schrijven van een conclusie (wat zijn hoofd en bijzaken, wat is de hoofdconclusie, hoe formuleer je dit, wat suggereer je ermee, hoe interpreteert de lezer het) en beleidsbeslissingen in het geval van toegepast onderzoek. Wanneer we inzien dat de gehele wetenschappelijke activiteit plaatsvindt in een sociale setting, moeten we concluderen dat de persoon van de onderzoeker er wel degelijk toe doet. In de ene context meer dan in de andere, maar die contexten kunnen we niet uit elkaar trekken, ze bestaan niet los van elkaar. Door *verontpersoonlijking* verliezen we dan ook uit het oog wat er gebeurt in die contexten waarin de persoon er wel degelijk toe doet.

Wat betekent verontpersoonlijking in de context of anticipation voor het onderwijs?

Nu kunnen we ons afvragen, wat betekent dit voor het onderwijs? Ik kijk daarbij eerst naar de *context of anticipation* en vervolgens de *context of application*. Wanneer we in het onderwijs geen aandacht hebben voor de *context of anticipation* lopen we het risico dat bepaalde vragen niet meer gesteld worden of een ondergeschikte positie krijgen. Door ervoor te kiezen de empirische wetenschap in te schakelen, zetten we bepaalde vragen buiten spel. Namelijk

²¹ Bransen, J. (2014). Puzzelwoorden. In Consoli, L., & Welters, R. (Red.), *De goede wetenschapper* (pp. 57-74). Nijmegen: Valkhof Pers.

vragen die niet vragen om een empirisch wetenschappelijke benadering (als in een *context of resolution*), zoals ethische vragen. Wat vinden we belangrijk en waardevol in het onderwijs? Zouden kinderen moeten leren programmeren? Moet vrijheid van onderwijs worden afgeschaft? Zoals ik eerder al benoemde zijn deze kwesties echter altijd aanwezig in een onderzoek. Dit maakt dat we met de beslissingen die we in een onderzoek nemen, automatisch invulling geven aan deze vragen. Stel we doen onderzoek naar de meest efficiënte methode om te leren spellen, dan impliceert dit dat kunnen spellen en efficiënt onderwijs belangrijk zijn. Het kan best het geval zijn dat de onderzoeker hier inderdaad waarde aan hecht. Maar zolang hij zijn werk doet vanuit de overtuiging dat zijn persoonlijke belangen, normen en waarden of die van de groep (een onderzoeksgroep, school of de samenleving) er niet toe (mogen) doen, zal het voornamelijk de empirische methode zijn die bepaalt welke vragen we wel en niet stellen.

Gert Biesta stelt hierover in één van zijn artikelen de volgende vraag: “*Valuing what we measure or measuring what we value?*”²² Eerder zei ik al dat de vragen die we stellen vragen zijn die wij het waard vinden om te onderzoeken, vragen zoals Bransen beschrijft “*waarvan we wakker liggen*”. Biesta vraagt zich echter af of we inderdaad meten wat we belangrijk vinden, of dat we voornamelijk meten wat we (makkelijk) kunnen meten en dus alleen nog maar waarderen wat we kunnen meten. Hij legt dit uit door een onderscheid te maken tussen *technische* en *normatieve validiteit*. *Technische validiteit* betreft de vraag, meten we wat we beogen te meten? En *normatieve validiteit* bederft de vraag, meten we wat we waardevol vinden?

“The rise of a culture of performativity in education – a culture in which means become ends in themselves so that targets and indicators of quality become mistaken for quality itself – has been one of the main ‘drivers’ of an approach to measurement in which normative validity is being replaced by technical validity.”

Volgens Biesta laten we ons – in termen van Kitcher – in de *context of anticipation* te veel sturen door de mogelijkheden en beperkingen die we hebben in de *context of resolution*. Dit gaat volgens hem samen met een sterke mate van prestatiegerichtheid en focus op de uitkomst van het leren, wat het meten zó belangrijk heeft gemaakt, dat we vervolgens vergeten te bedenken of dat wat we meten wel van belang is. Men blijft dan ook vaak hangen in *common*

²² Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.

sense ideeën over de uitgangspunten van het onderwijs, doordat er te weinig expliciete discussie plaatsvindt over de waarden van het onderwijs. De *common sense* ideeën zijn volgens Biesta echter vaak in het belang van een of een paar ‘bevoorrechte’ groepen. Ook Kitcher geeft dit als kritiekpunt op het klassiek logisch empirisme, waarin de nadruk te veel ligt op *discovery* en *justification*. Hij stelt dat de uitgangspunten van de wetenschap gezien moeten worden in het licht van de belangen van desbetreffende persoon of groep die het onderzoek initieert. Misschien niet eens zo zeer omdat onderzoekers altijd meer waarde zouden hechten aan hun eigen belangen dan aan die van anderen. Maar zolang je niet bewust bent van de rol die je eigen waarden en belangen en die van anderen spelen in de vragen die je stelt aan de wetenschap, zijn het vooral de mogelijkheden en beperkingen in de *context of resolution* en de *common sense* ideeën die gaan bepalen hoe het onderwijs eruit ziet. Biesta stelt dan ook dat we terug moeten naar de *purpose of education*, door in gesprek te gaan en een bewuste afweging van waarden te maken.

Wat betekent verontpersoonlijking in de context of application voor het onderwijs?

Eerder zagen we al dat *verontpersoonlijking* ook in de *context of application* kan plaatsvinden. In het onderwijs speelt deze context een belangrijke rol. Het is de context waarin kennis gedeeld wordt met en toegepast wordt op het werkveld. Denk aan vaktijdschriften, conferenties, studiedagen, lesmateriaal, interventies, beleidsprotocollen, etc. Het is de context die het NRO probeert te versterken. De gevonden resultaten krijgen in deze context betekenis met betrekking tot die vragen of de problemen waar we wakker van hebben gelegen. Vaak geven deze bevindingen ons inzicht in de vraag: Wat zouden we moeten doen? Biesta beschrijft welk probleem er in deze context vaak ontstaat:

“The problem is, however, that the abundance of information about educational outcomes has given the impression that decisions about the direction of educational policy and the shape and form of educational practice can be based solely upon factual information.”

Hij legt dit uit aan de hand van het *is-ought problem* van David Hume. Als kritiek op het moreel rationalisme stelt Hume dat een morele uitspraak niet logischerwijs kan volgen uit een alleen maar feitelijke beredenering: *“that the distinction of vice and virtue is not founded merely on the relations of objects, nor is perceiv’d by reason”*.²³ Feitelijke informatie kan ons uiteraard altijd helpen in onze overweging, maar volgens Biesta en Hume, zullen we ook

²³ Hume, D. (1970). Hume's ethical writings: Selections (Collier classics in the history of thought). New York: Collier Books.

altijd een afweging van waarden moeten maken, waarin we niet alleen concluderen wat werkt, maar ook wat wenselijk is. Bovendien kan ‘wat werkt’ nooit een objectieve bevinding zijn, omdat we alleen maar kunnen concluderen ‘wat werkt’ in het licht van dat wat wij wenselijk vinden. Zoals ik al zei, bestaat de *context of resolution* niet los van de andere contexten.

Ter illustratie gebruik ik wel eens het volgende, ietwat extreme, voorbeeld. Stel we zouden een onderzoek doen naar meest effectieve en efficiënte instructiemethode om kinderen rekensommetjes te leren. Uit het onderzoek blijkt dat zeven stokslagen tot betere resultaten leidt dan directe instructie. Het is dan wel de objectieve waarheid dat we met die zeven stokslagen beter tot ons doel komen, maar de methode gaat absoluut in tegen onze normen en waarden dus zullen we er niet voor kiezen. Bovendien is het de vraag of ons doel wel wenselijk is. Het feit dat iets effectief is bevonden is daarvoor namelijk nog geen onderbouwing. Zo legt Biesta uit dat effectiviteit een *instrumentele waarde* betreft, het zegt slecht iets over de mate waarin een proces erin slaagt tot bepaalde uitkomsten te komen.²⁴ Maar of die uitkomsten zelf wenselijk zijn is een hele andere vraag. Een vraag die we, als je het aan Biesta zou vragen, moeten beantwoorden aan de hand van een afweging van, wat hij noemt, *ultimate values*: “*values about the aims and purposes of education*”.

Conclusie

In dit hoofdstuk heb ik geprobeerd duidelijk te maken dat *verontpersoonlijking*, de neiging om zo veel mogelijk te streven naar objectiviteit, onze kritische attitude tegenover het onderwijs beperkt. Ik bedoel daarmee niet te zeggen dat *verontpersoonlijking* per definitie slecht is. Zoals ik eerder al uitlegde heeft *verontpersoonlijking* zo zijn waarde, wanneer we inderdaad tot een objectief inzicht willen komen. Maar ook dan moeten we niet over het hoofd zien dat dit inzicht ingebed ligt in een netwerk van het subjectieve, een netwerk van overtuigingen, aannames, normen en waarden. Want wanneer we dat vergeten, vergeten we ons ook af te vragen waar het in het onderwijs nou eigenlijk allemaal om draait. Willen we ons kritisch tot het onderwijs verhouden, dan zal een kritisch rationele blik niet volstaan. Voor de onderzoeker betekent dit dat hij moeten beseffen wanneer hij er toe doet, welke rol zijn eigen normen, waarden, overtuigingen en aannames spelen en waar de vragen waar hij wakker van ligt vandaan komen. Wat maakt dat die vragen er toe doen? En in wiens belang zijn de antwoorden op die vragen?

²⁴ Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.

H2: Kritisch Onderwijsdenken: van Vervreemding naar Existentie.

In hoofdstuk 1 heb ik beschreven dat kritisch denken om meer vraagt dan het kritisch rationale denken, omdat een afweging van waarden een rol speelt in de vragen die we stellen en de manier waarop we kennis toepassen. Ook heb ik laten zien dat het problematisch is voor onderwijsontwikkeling, wanneer we deze afweging van waarden achterwege laten en doen alsof de persoon achter de uitspraak er niet toe doet. De vraag is nu echter, op wat voor manier doet die persoon er dan toe? Wat betekent het voor de persoon om te denken alsof zijn persoon er niet toe doet? En wat zou het voor de persoon betekenen wanneer hij de ruimte krijgt of zelf de ruimte neemt er wel toe te doen? Antwoorden op deze vragen probeer ik te formuleren met behulp van de ideeën van maatschappijcritici Hannah Arendt, Karl Marx, Erich Fromm, Jean-Paul Sartre en Søren Kierkegaard. Daarbij is de manier waarop we ons verhouden tot onszelf, anderen, dingen en situaties en de vervreemding waarvan daarbij sprake kan zijn, het centrale thema. Tot slot zal ik hieruit concluderen dat kritisch onderwijsdenken, in onze huidige wetenschappelijke cultuur, om een actieve verhouding tot je eigen persoon en het leven vraagt.

Arbeiden, werken en handelen – Hannah Arendt

Omdat ik het in dit hoofdstuk zal hebben over verschillende manieren waarop we ons kunnen verhouden tot de activiteiten in de wetenschap en de vormgeving van onderwijs, maak ik gebruik van het onderscheid dat Hannah Arendt maakt in *arbeiden, werken en handelen*.²⁵ Ik geef daarom een korte beschrijving van de betekenis die zij aan deze begrippen geeft. Met *arbeiden* verwijst Arendt naar het produceren van het noodzakelijke om onszelf in leven te houden, zoals zaaien en oogsten. Het gaat om een circulair proces, waarbij producten onmiddellijk verbruikt worden en het produceren weer opnieuw moet beginnen. Bij *werken* is er sprake van een doel-middelrationaliteit. Men stelt doelen, bepaalt welke middelen er nodig zijn om die doelen te bereiken en voert het benodigde werk uit. Bij deze vorm van activiteit stelt men zichzelf altijd de vraag of de activiteit bijdraagt aan het doel en dus nut heeft.

Handelen betekent dat we nadenken, ons uitspreken en ons tot anderen verhouden. In het *handelen* onthullen we wie we zijn, doordat we dat doen vanuit normen, waarden, overtuigingen en aannames. Op die manier is er ook sprake van beïnvloeding, wanneer we *handelen*. Onze overtuigingen hebben we ontwikkeld in discussie met anderen en met onze uitspraken beïnvloeden we vervolgens elkaar. Met uitspreken bedoelt Arendt niet alleen wat

²⁵ Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.

we zeggen. We spreken ons uit in alles wat we doen, van de manier waarop we ons kleden tot de beslissingen die we nemen. Als we terugdenken aan de contexten van Kitcher, kunnen we concluderen dat er ook in de wetenschap sprake is van *handelen*. En zo is er ook sprake van *handelen* wanneer we onderwijs vormgeven, want zoals we eerder zagen bij het *is-ought problem* van Hume kunnen we uit feitelijke informatie niet afleiden wat we zouden moeten doen. Er kan op een bepaald moment sprake zijn van een doel middelrationaliteit, wanneer we bijvoorbeeld een probleem gedefinieerd hebben, zoeken naar een oplossing en uitvoerend werk verrichten, maar wanneer we beginnen aan de vormgeving van onderwijs zijn die doelen nog onbepaald. Dit maakt dat er altijd sprake is van een handelingsruimte, zoals die beschreven is door De Brabander.

Het *handelen* is volgens Arendt echter onvoorspelbaar. We kunnen de consequenties van het uitspreken, de invloed die we zullen hebben op de ander, niet overzien. Daarmee maakt het *handelen* ons kwetsbaar. Arendt geeft dit als verklaring voor pogingen om *handelen* tot *werk* te reduceren, waarin we doelen stellen en effectieve en efficiënte methoden ontwikkelen om die doelen te bereiken. In dat geval negeren we de handelingsruimte. Acceptatie van de onzekerheid is volgens Arendt echter noodzakelijk om in onze activiteiten rekening te houden met en te zorgen voor anderen en te voorkomen dat iedereen voor elkaar slechts een middel wordt. Het *handelen* vraagt daarmee om een *reflexief oordeel*, waarin we niet werken vanuit vooraf vastgestelde algemene maatstaven, maar we ons verplaatsen en inleven in de positie van anderen.

Wat betekent het voor de persoon om te denken alsof zijn persoon er niet toe doet?

Eerder heb ik al besproken dat objectiviteit en het kritisch rationalisme typisch verlichtingsideeën zijn. Daarbij staat het idee dat de mens voor zichzelf ging denken, door zichzelf als autonoom subject te beschouwen, voorop. Aan de hand van ideeën over *vervreemding*, zal ik met behulp van de begrippen van Arendt uitleggen waarom ik denk dat we met de komst van de wetenschap niet perse meer voor onszelf zijn gaan denken. Sterker nog, doen alsof je persoon er niet toe doet, zal voor de persoon betekenen dat hij minder voor zichzelf gaat denken. Met de komst van de empirisch wetenschappelijke cultuur is er daardoor naar mijn idee een verkeerd beeld ontstaan van de manier waarop we ons tot het leven (en daarmee het onderwijs) zouden moeten verhouden. Namelijk, het idee dat wij ons als neutrale en passieve observatoren moeten opstellen, en dat wij op die manier, kijkend naar de werkelijkheid, op al onze vragen een antwoord kunnen vinden. Maar ook, dat die vragen waarop wij in de wetenschap een antwoord kunnen vinden, dé vragen zijn die er toe doen. We

hebben een systeem gecreëerd om antwoorden te vinden op empirische vragen en vervolgens doen we alsof dat systeem ons ook kan vertellen wat we moeten doen of welke vragen we moeten stellen. Het is niet inherent aan wetenschapsbeoefening dat we op die manier naar het systeem kijken, maar aan de empirisch wetenschappelijke cultuur, waarin het objectieve denken en *verontpersoonlijking* de norm zijn. Een cultuur waarin sprake is van de onterechte vooronderstelling, dat het systeem meer kan dan empirische vragen beantwoorden.

Het aannemen van die neutrale en passieve houding in het gehele onderzoeksproces, kunnen we typeren als een vorm van *vervreemding* (Engels: *alienation*):

“Alienation means indifference and internal division, but also powerlessness and relationlessness with respect to oneself and to a world experienced as indifferent and alien. Alienation is the inability to establish a relation to other human beings, to things, to social institutions and thereby also—so the fundamental intuition of the theory of alienation—to oneself. An alienated world presents itself to individuals as insignificant and meaningless, as rigidified or impoverished, as a world that is not one’s own, which is to say, a world in which one is not “at home” and over which one can have no influence.”²⁶

De term kennen we voornamelijk van Karl Marx. Marx heeft het specifiek over de vervreemding van arbeid, waarbij men vervreemd raakt van de producten die men maakt, doordat men niets meer te zeggen heeft over de arbeid.²⁷ Hoewel de situatie in de empirische wetenschap niet helemaal gelijk is aan de situaties waar Marx het over heeft, helpt zijn structuur ons ook de *vervreemding* in de wetenschap beter te begrijpen. Er is namelijk een overeenkomst tussen deze situaties. In de wetenschap gaat het, in tegenstelling tot het werk waar Marx het over heeft, weinig om het uitvoeren van sterk gespecialiseerde taken en is het niet zo zeer je baas die je tot in detail vertelt wat je moet doen. Wat dat betreft krijgt de onderzoeker redelijk veel vrijheid. Die sturende rol wordt in de empirisch wetenschappelijke cultuur echter vervuld door het systeem en de socialisatie die erin plaatsvindt, zoals we dat gezien hebben in de inleiding en hoofdstuk één. In die socialisatie leren wij ons tot het systeem te verhouden, alsof het ons vertelt wat we moeten doen. De wetenschapper is daarin niet volledig een *actively effective subject*, maar in bepaalde mate een *passive object* en speelbal van voor hem onbekende krachten.¹⁶ Hij is het niet meer helemaal zelf, die vanuit

²⁶ Jaeggi, R. (2016). “A Stranger in the World That He Himself Has Made”: The Concept and Phenomenon of Alienation. In *Alienation* (pp. 1-10). Columbia: Columbia University Press.

²⁷ Marx, K. (1844). *Economic and Philosophic Manuscripts Of 1844*. Moscow: Progress Publishers.

een bewuste afweging van waarden, beslist welke kant op te gaan. De vervreemde mens, zoals Alasdair MacIntyre dat zegt, is “*a stranger in the world that he himself has made*”.²⁸

Vervreemding van het onderzoeksproces.

Volgens Marx raken we bij vervreemding van arbeid op vier manieren vervreemd.²⁹

Allereerst raken we vervreemd van de activiteit van de arbeid zelf, wat in de wetenschap de activiteiten in het onderzoeksproces betreft. Denk aan de afweging van het belang van een vraag, de onderbouwing ervoor, beslissingen omtrent de methode van onderzoek, het verzamelen van data, het uitvoeren van analyses, interpretatie van resultaten, uitspraken naar het publiek, etc. En doordat we ons daar als persoon uit terugtrekken, gaat dat proces steeds meer lijken op dat wat Hannah Arendt *werken* noemt. Dit zie je terug in de sterke focus, zoals Kitcher beschreef op de *context of resolution*. De andere contexten raken daarmee echter uit beeld, omdat ze zich niet laten objectiveren en standaardiseren, aangezien de persoon en de onvoorspelbaarheid van het *handelen* daarin noodzakelijk aanwezig zijn.

Vervreemding van de antwoorden.

Ten tweede raken we volgens Marx vervreemd van de producten die we maken, het resultaat van onze arbeid. In Marx' geval heeft dat er mee te maken dat de producten die we maken niet ‘van ons’ zijn, omdat we geen zeggenschap hebben gehad over het productieproces én omdat wij niet eigenaar zijn, maar degene die het product koopt. In de wetenschap betreft het product het antwoord op de vraag die we stellen, waar we wel degelijk eigenaar van zijn en daarom altijd netjes naar elkaar verwijzen. Toch raken we ook van de antwoorden vervreemd, wat terug te zien is in de manier waarop we wetenschappelijke artikelen schrijven of een beroep doen op objectiviteit. Daarin zien we de antwoorden die we geven namelijk niet als ‘onze’ antwoorden, maar als antwoorden die de wereld ons geeft. We doen alsof we geen zeggenschap hebben gehad over het tot stand komen van de antwoorden. De ik-vorm wordt vermeden en we doen alsof we puur en alleen spreken ‘namens de werkelijkheid’. In hoofdstuk één hebben we al gezien dat we ons niet op die manier uit het proces kunnen terugtrekken. Daarnaast moet niet vergeten worden dat de ‘werkelijkheid’ ons dat antwoord niet had gegeven, wanneer wij er niet om hadden gevraagd. Dat we het antwoord hebben, zegt ons niets over het belang van de vraag of het antwoord of wat we met het antwoord zouden moeten doen.

²⁸ Jaeggi, R. (2016). “A Stranger in the World That He Himself Has Made”: The Concept and Phenomenon of Alienation. In *Alienation* (pp. 1-10). Columbia: Columbia University Press.

²⁹ Holt, J. (2014). Alienation. In *The social thought of Karl Marx* (pp. 67-87). CA: SAGE Publications

Vervreemding van onszelf en anderen.

Tot slot kunnen we daarmee tot een antwoord komen op de vraag wat het voor de persoon betekent om te doen alsof hij er niet toe doet. Met dat wij ons vervreemden van het onderzoeksproces, de vragen en de antwoorden, raken we namelijk ook vervreemd van onszelf en anderen. We mogen of willen onszelf slechts gedragen als boodschappers van de werkelijkheid, die uitvoerend werk verricht hebben om tot antwoorden te komen. Er komt daarmee iets tussen ons en onszelf, de ander, de dingen en de situaties in te staan, waartoe we ons verhouden alsof we er geen relatie mee hebben, namelijk het objectieve. Ik wil niet suggereren dat we niet meer objectief moeten willen zijn wanneer we ons met onderwijs bezighouden, maar door de aanwezigheid van het subjectieve ten alle tijden te ontkennen en de handelingsruimte te negeren, ontbreekt naast de bewuste afweging van onze eigen waarden, ook het inleven in de positie van de ander. Zowel in de waarde die de vraag voor ons heeft als de betekenis die we geven aan het antwoord, ontbreekt een bepaald bewustzijn. Daarmee krijgen of nemen we de ruimte niet om onze wetenschappelijke inzichten op een weloverwogen manier te benutten.³⁰

Wat zou het voor de persoon betekenen er wel toe te doen?

Tot nu toe heb ik besproken wat het voor de persoon betekent om te denken alsof hij er niet toe doet. Maar wat zou het voor de persoon betekenen wanneer hij zichzelf de ruimte geeft, of de ruimte krijgt, er wel toe te doen? Hoe moeten we ons ertoe verhouden dat we noch God, noch de wetenschap, kunnen vragen hoe we ons onderwijs zouden moeten vormgeven? Uit hoofdstuk één en de vorige paragraaf kunnen we namelijk concluderen dat, door ons te vervreemden van het onderzoeksproces en het wetenschappelijk *handelen* reduceren tot *werken*, de wetenschap ons niet verder kan helpen bij normatieve vragen. We zijn het niet meer helemaal zelf die bepalen wat aandacht verdient in het onderwijs. Maar waarom is die *verontpersoonlijking* eigenlijk zo belangrijk? En hoe zou de vormgeving van onderwijs eruit kunnen zien wanneer het empirische denken niet de norm is en de persoon er toe mag doen?

Antwoorden op deze vragen heb ik gevonden in de existentiële filosofie. Dat is misschien wat vreemd, aangezien existentiële filosofen het voornamelijk hebben over de vraag hoe we ons

³⁰ Denk bijvoorbeeld terug aan Biesta (H1). Gaan we meten wat we kunnen meten of wat we belangrijk vinden? Zolang we niet nadenken over wat we belangrijk vinden wordt het lastig om wetenschappelijke inzichten te gebruiken voor dat wat we belangrijk vinden. Op die manier verliest de toegepaste wetenschap in mijn ogen aan waarde.

moeten verhouden tot ons leven. Maar naar mijn idee verschilt verhouden tot het onderwijs niet veel van verhouden tot het leven. Ten eerste niet omdat het onderwijs zo'n essentieel 'onderdeel' is van ons leven en zo vormend is, dat het wel heel erg op 'leven' lijkt wat we daar aan het doen zijn. Gezien die grote impact lijkt het me niet verkeerd ons te verhouden tot het onderwijs alsof het ons leven is. Maar daarnaast lijkt verhouden tot onderwijs op verhouden tot het leven, door een bepaalde mate van onbepaaldheid die eraan vooraf gaat. De vrijheid waarin we ons bevinden wanneer we beginnen te denken over onderwijs, omdat niets of niemand ons het antwoord kan geven op de vraag: "*wat is belangrijk in het onderwijs?*" Aan de hand van Sartre, Kierkegaard en Fromm zal ik bespreken hoe ik denk dat we in het onderwijs met z'n allen de empirisch wetenschappelijke cultuur in stand houden en de vormgeving van het onderwijs niet in eigen handen nemen.

Existeren: ons verhouden tot onszelf, de ander, de dingen en situaties.

Ik heb het over verhouden tot het onderwijs, omdat ik denk dat er door vervreemding iets verkeerd gaat in de manier waarop we ons verhouden tot het onderwijs. Als persoon er toe doen betekent in mijn ogen namelijk *je bewust verhouden tot*, wat ik zie als het tegenovergestelde van vervreemding. Het kan dan gaan om verhouden tot jezelf, de ander, de dingen of situaties. Dat ik dit als het tegenovergestelde van vervreemding zie klinkt misschien wat tegenstrijdig, aangezien er in *je verhouden tot* altijd sprake is van een bepaalde afstand tussen jouw en het geen je toe verhoudt. Je kunt je afvragen of er dan niet juist sprake is van vervreemding. In mijn ogen zit de vervreemding hem echter niet zo zeer in die afstand, maar meer in de manier waarop we ons verhouden tot de relatie die we hebben met onszelf, de ander, de dingen of situaties. Ik kan me bijvoorbeeld verhouden tot mijn uitspraak alsof ik er geen relatie mee heb, alsof die uitspraak ook zonder mij kan.

Dit idee van *verhouden tot* zien we terug bij existentiële filosofen zoals Sartre en Kierkegaard. Zij stellen dat er sprake is van een *bestaanskeuze*: "*De mens is geen vaststaand feit. Hij valt niet met zichzelf samen, zoals een steen. Een steen is wat hij is. De mens daarentegen is niet wat hij is. Hij kan immers afstand van zichzelf nemen en keuzes maken. Daarom is hij vrij*" Hiermee wordt bedoeld dat de mens in wezen vrij is te kiezen hoe hij zich tot zijn bestaan verhoudt. Het is een vorm van vrijheid die niet beperkt kan worden door omstandigheden. Ook een gevangene is in wezen vrij. En daarmee is het een vorm van vrijheid die we niet kunnen ontlopen. We kunnen ons niet verschuilen achter wat *men* vindt, de publieke opinie of de wetenschap. Denk aan existentiële vragen, zoals: "*Waar doe ik het voor?*" Of: "*Wat moet*

ik nu met mijn leven?” We kunnen anderen om advies vragen, maar uiteindelijk zijn we het toch zelf die moeten beslissen.

Van een zelfde soort vrijheid is sprake wanneer we *handelen* en wanneer we ons bezig houden met het onderwijs. Net als het leven is onderwijs namelijk geen vaststaand feit. Wij hebben het immers zelf vormgegeven (en doen dat nog steeds) en daarbij is ons niet gegeven hoe het onderwijs eruit zou moeten zien. Die vrijheid kunnen we dan ook wel een onbepaaldheid noemen. Zoals ik eerder beschreef kunnen we op de vraag hoe het onderwijs eruit zou moeten zien ook in de wetenschap geen antwoord vinden. Denk aan de hypothetische situatie die ik beschreef in hoofdstuk één, waarin men onderzoek deed naar de meest effectieve en efficiënte instructiemethode om kinderen rekensommetjes te leren en waaruit bleek dat zeven stokslagen tot de beste resultaten leidde. Dit resultaat is niet genoeg onderbouwend om ervoor te kiezen over te gaan naar de zeven stokslagen. We kunnen niet doen alsof de wetenschap ons daar vertelt wat we zouden moeten doen, ook niet wanneer het hier om een onschuldigere vorm van instructie had gegaan. We kunnen het meenemen in onze overweging, maar moeten niet proberen – in termen van Arendt – het *handelen* waarvan hier sprake is te reduceren tot werk, door te doen alsof iets ons opgedragen wordt en wij slechts uitvoeren. We zijn het uiteindelijk altijd zelf die beslissen.

Vervreemding: ontkenning van de vrijheid.

In deze vrijheid sta je er volgens Fromm geheel alleen voor. Zoals ik al beschreef kunnen we ons uiteindelijk achter niets of niemand verschuilen. Of het nou de vormgeving van ons leven of het onderwijs betreft. Om de existentiële keuzes kun je niet heen. Ook door ervoor te kiezen je te baseren op de wetenschap of mee te gaan in de publieke opinie, maak je een existentiële keuze, die uiteindelijk altijd *jouw keuze* is. Dit maakt ons volledig verantwoordelijk voor de manier waarop wij ons tot ons leven en het onderwijs verhouden. Deze kwetsbaarheid zagen we ook bij het *handelen* van Arendt, waar bijkwam dat die keuze waarmee je handelt met een bepaalde onvoorspelbaarheid gepaard gaat. Op de waarschijnlijke uitkomst van ons *handelen* kunnen we ons dus ook niet beroepen. Dat maakt de oriëntering in de existentiële keuzes en ons *handelen* minimaal.

En net als dat we *handelen* kunnen proberen te reduceren tot *werken*, kunnen we in het verhouden tot ons leven en het onderwijs dan ook proberen de vrijheid te ontkennen, door ons te verschuilen achter zaken buiten onszelf. We doen alsof iets of iemand anders ons vertelt wat we moeten doen of vinden. Dit is wat er gebeurt wanneer we ons vervreemden. Wanneer

we ons vervreemden van wat Arendt het *uitspreken* noemt (in alles wat we zeggen en doen), verhouden we ons tot wat we zeggen of doen alsof we er geen relatie mee hebben. We kunnen ons bijvoorbeeld tot onze wetenschappelijke uitspraken verhouden alsof we er geen relatie mee hebben, alsof er niets gebeurt tussen mij en mijn uitspraak, alsof mijn uitspraak ook zonder mij kan. Dit doen we altijd wanneer we ons objectief proberen uit te spreken, aangezien in het uitspreken nou eenmaal sprake is van handelingsruimte. We gaan nou eenmaal altijd zelf aan onze uitspraak vooraf (we maken de keuze ons uit te spreken) en doordat we aanwezig zijn krijgen onze uitspraken nou eenmaal altijd betekenis, er is een effect.

Door ons te vervreemden en *handelen* te reduceren tot *werken* ontkennen we de onbepaaldheid die vooraf gaat aan de manier waarop we ons *verhouden tot*. Tot onszelf, tot ons leven, tot de ander of tot het onderwijs. En met dat we ontkennen dat we ons kunnen verhouden tot onszelf, dat we een relatie hebben met onszelf, vervreemden we per definitie van onszelf en maken we het *handelen* onmogelijk. Het *handelen* is namelijk altijd bewust, een onthulling van wie we zijn. Door ons te vervreemden zijn we ons niet meer bewust van de handelingsruimte, van de *vrijheid ons te verhouden tot*, van de onbepaaldheid. En dat is problematisch omdat we om die onbepaaldheid niet heen kunnen. We zullen moeten kiezen hoe we ons verhouden tot ons leven en het onderwijs. Door de vrijheid te ontkennen, ontkennen we dan ook de rol van normen en waarden in het uitspreken. Kierkegaard noemt het ontkennen van deze vrijheid ook wel *immoraliteit*, omdat we ons verschuilen achter de omstandigheden, vanzelfsprekendheden of wetenschappelijke inzichten:

*“We nemen onze toevlucht tot onpersoonlijke en anonieme antwoorden die we een waarheid toekennen; we voegen ons in de publieke opinie die ons zegt hoe te denken en wat te doen. We zijn spreekbuis geworden van de heersende algemeenheden en houden onszelf voor dat we geen andere keus hebben.”*³¹

Ik heb nu besproken dat we de beslissingen in het onderwijs kunnen zien als existentiële beslissingen. Beslissingen die uiteindelijk ergens altijd *jouw beslissingen* zijn. Omdat er aan het uitspreken, het *handelen*, altijd een bepaalde onbepaaldheid vooraf gaat. Maar waarom is het in het onderwijs zo belangrijk ons die positie zo als onze ‘eigen’ positie toe te eigenen? Is het niet soms ook belangrijk objectief te zijn en ons te beroepen op de wetenschap? Dat een

³¹ Brabander de, R. (2013). Het menselijk bestaan: kiezen of delen? In *Van gedachten wisselen: Filosofie en ethiek voor zorg en welzijn* (pp. 211-245). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

objectieve blik ons verder kan helpen wil ik niet ontkennen. Maar als we nu terug gaan naar Biesta zullen we begrijpen dat het in het onderwijs van groot belang is dat de keuze om objectief te kijken een bewuste keuze is. En dat we vervolgens, wanneer we objectief gekeken hebben, ons er van bewust zijn dat wij het zijn die ons tot die objectieve bevinding verhouden. Bij Biesta zagen we namelijk dat we, door ons te laten sturen door de mogelijkheden en beperkingen van die objectiviteit, de mogelijkheden en beperkingen van de wetenschap of door *common sense* ideeën, bepaalde waarden overhand krijgen, waarvan we ons kunnen afvragen of we dat wel moeten willen. In ieder geval zijn het waarden, waar we niet zelf en bewust voor hebben gekozen.

Hoe dan wel?

Maar hoe moeten we die afweging van waarden dan maken? Ik heb nu voornamelijk betoogd dat we ons niet te veel moeten laten leiden door de publieke opinie of de wetenschap, en meer voor onszelf moeten gaan denken. Daarmee neig ik wat naar het relativisme, dat er vanuit gaat dat goed en kwaad is wat iemand persoonlijk goed en kwaad vindt. Het verschilt per persoon, dus niemand heeft meer of minder gelijk. Maar als we de existentiële vrijheid in het vormgeven van onderwijs op deze manier benaderen, hoe zit het dan met eigenbelang? Hoe kunnen we iemand er dan nog op aanspreken, wanneer hij in onze ogen belachelijke of inhumane ideeën heeft over het onderwijs. Fromm zet iets tegenover zowel deze relativistische als de autoritaire ethiek, namelijk een *humanistische ethiek*.³² Dit heeft te maken met zijn idee van de *positieve vrijheid*, namelijk de vrijheid tot zelfontplooiing. Fromm stelt dat we vrij moeten zijn om onszelf te ontplooien, om ons leven vorm te geven. Belangrijk daarbij is dat we die vrijheid niet alleen voor onszelf, maar voor iedereen kiezen:

*“Het kwaad staat daarom gelijk met wat de menselijke ontwikkeling blokkeert, het goede met wat deze ontwikkeling bevordert. ... Een gezonde samenleving is een samenleving die de voorwaarden creëert waarin de mens zich kan ontplooien.”*³³

Voor het onderwijs kan dit een mooi idee zijn. Als we ons bezig houden met onderwijsontwikkeling, moeten we als uitgangspunt nemen dat onze handelingen leiden tot de vrijheid voor eenieder om zichzelf te ontplooien. We hebben dan een vraag waarnaar we altijd terug kunnen gaan, een punt van oriëntering. Zeven stokslagen leiden tot betere

³² Fromm, E. (1947) *Man for himself: an inquiry into the psychology of ethics*. New York: H. Holt.

³³ Brabander de, R. (2013). Meer autonomie: humanisering of disciplineren van de mens? Filosofie als maatschappijkritiek. In *Van gedachten wisselen: Filosofie en ethiek voor zorg en welzijn* (pp. 81-137). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

rekenresultaten, maar leidt het er ook toe dat kinderen zich als persoon kunnen ontplooiën? Zo nee, dan is dit geen geval van goed onderwijs. Maar hiermee zijn we er natuurlijk nog niet, want wat is ontplooiën en wat vinden we daarin belangrijk? En hoe denken we daar over 20, 50 of 100 jaar over? De onzekerheid blijft, maar volgens Arendt is dat niet perse een probleem.³⁴ Het hoeft niet te betekenen dat de verbinding en oriëntering volledig kwijt zijn. Belangrijk is echter dat er ruimte is voor pluraliteit en dat we met elkaar blijven praten. Arendt maakt dit duidelijk middels haar metafoor van de tafel waaraan wij plaats nemen: “*We kunnen onze meningsverschillen op tafel leggen, maar tegelijkertijd verbindt de tafel ook diegenen die eraan plaatsnemen*”. De afweging van waarden zullen we keer op keer moeten blijven maken. Kritisch denken is daarmee iets waar we nooit mee klaar zijn. Het is geen weg naar zekerheid. Voor de persoon betekent dit dat hij de onvoorspelbaarheid en de beperkte oriëntatie zal moeten accepteren. Trudy Dehue stelt in haar lezing *De zachte kant van de harde feiten* dan ook, dat we wetenschappers niet moeten afrekenen op onzekerheid.³⁵ Daaraan zou ik willen toevoegen dat we ze deze ruimte niet alleen moeten geven wanneer ze empirische uitspraken doen, maar vooral wanneer we ze vragen betekenis te geven aan de antwoorden.

*“Logisch empiristen wilden zekerheid tegen de dogmatiek van de bijbel en tegen racistische ideeën en nationaal socialistische ideeën, Popper keert dat om. Hij zegt in naam van de zekerheid is er veel meer ellende aangericht in de twintigste eeuw, dan in naam van de onzekerheid.”*³⁴

Conclusie

In de empirisch wetenschappelijke cultuur vergeten we dat we een existentiële relatie hebben met het onderwijs. Dat niets of niemand ons kan vertellen hoe wij ons tot het onderwijs zouden moeten verhouden. In dit hoofdstuk hebben we gezien dat we dit vergeten, doordat we in een empirisch wetenschappelijke cultuur geneigd zijn te vervreemden van onszelf. Door onszelf slechts te ervaren als boodschappers van de werkelijkheid, komt het objectieve tussen ons, onszelf, de ander en de situaties in te staan, waarmee normatieve vragen uit beeld raken. Daarmee kunnen we de vormgeving van het onderwijs per definitie niet in eigen handen nemen, omdat daarin die normatieve vragen altijd een rol spelen. De vragen die we stellen

³⁴ Ditmars van, A. (2015). *Met Arendt aan tafel*. Geraadpleegd op 25 juni 2018, van <https://www.filosofie.nl/nl/artikel/43189/met-arendt-aan-tafel.html>

³⁵ Radboud Reflects (2018). *De zachte kant van de harde feiten, lezing door Trudy Dehue* [Podcast]. Geraadpleegd op 20 juni 2018, van <https://soundcloud.com/radboudreflects/de-zachte-kant-van-harde-feiten-lezing-door-trudy-dehue>

zijn niet de vragen die wij het bewust overwogen en intrinsiek waard vinden om te stellen. We stellen onpersoonlijke en anonieme vragen en geven onpersoonlijke en anonieme antwoorden, waarmee de waarden, via waar onze activiteiten ons anders zouden verbinden met onszelf of met de ander, nu speelbal worden van zaken die buiten onszelf liggen.

In het tweede deel van dit hoofdstuk heb ik besproken dat, wanneer de persoon er wel toe zou doen, dat zou vragen om een actieve en bewuste verhouding tot het ‘onderwijsleven’. In hoofdstuk één zagen we al dat we er niet om heen kunnen dat de persoon een rol speelt in het wetenschappelijke proces. Maar hier zien we ook dat het kritisch denken implicaties heeft voor de persoon. De motivatie om kritisch te denken betreft daarmee een persoonlijke motivatie. Wanneer de onderwijskundige beseft dat hij er toe doet, zal hij onder ogen komen dat hij zal moeten dealen met een bepaalde onbepaaldheid en onvoorspelbaarheid. Dit betekent dat een persoon die ertoe geneigd is kritisch te denken een persoon is die niet op zoek is naar waarheid en zekerheid, maar keer op keer een afweging van waarden blijft maken. Dit zal hem in staat stellen aan het onderwijs te werken vanuit weloverwogen waarden en zich bewust te verhouden tot zichzelf en de ander. Het zal hem in staat stellen te *handelen*.

Referenties

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.
- Brabander de, R. (2013). Het menselijk bestaan: kiezen of delen? In *Van gedachten wisselen: Filosofie en ethiek voor zorg en welzijn* (pp. 211-245). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Brabander de, R. (2013). Meer autonomie: humanisering of disciplineren van de mens? Filosofie als maatschappijkritiek. In *Van gedachten wisselen: Filosofie en ethiek voor zorg en welzijn* (pp. 81-137). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bransen, J. (2014). Puzzelwoorden. In Consoli, L., & Welters, R. (Red.), *De goede wetenschapper* (pp. 57-74). Nijmegen: Valkhof Pers.
- Ditmars van, A. (2015). *Met Arendt aan tafel*. Geraadpleegd op 25 juni 2018, van <https://www.filosofie.nl/nl/artikel/43189/met-arendt-aan-tafel.html>
- Fromm, E. (1947) *Man for himself: an inquiry into the psychology of ethics*. New York: H. Holt.
- Holt, J. (2014). Alienation. In *The social thought of Karl Marx* (pp. 67-87). CA: SAGE Publications.
- Hume, D. (1970). Hume's ethical writings: Selections (Collier classics in the history of thought). New York: Collier Books.
- Jaeggi, R. (2016). "A Stranger in the World That He Himself Has Made": The Concept and Phenomenon of Alienation. In *Alienation* (pp. 1-10). Columbia: Columbia University Press.
- Kaldewaij, J. (2015) *NRO en de kloof tussen onderwijs en onderzoek*. Geraadpleegd op 26 juni 2018, van <https://www.nro.nl/nro-en-de-kloof-tussen-onderwijs-en-onderzoek/>
- Kitcher, P. (2004). The ends of the sciences. In Leiter, B. (Red.), *The future for philosophy* (pp. 208-299). USA: Oxford University Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. IL: University of Chicago Press.
- Marx, K. (1844). *Economic and Philosophic Manuscripts Of 1844*. Moscow: Progress Publishers.
- Miller, D. W. (1999). The black hole of education research. *The Chronicle of Higher Education*, 45, 17-18.

- Mugge, D. (2016). *Hoe de politiek zich steeds meer achter cijfers verschuilt*. Geraadpleegd op 5 juni 2018, van <https://www.ftm.nl/artikelen/politiek-cijfers-verschuilen?share=1>
- Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (z.d.). *Het belang van kennisbenutting*. Geraadpleegd op 26 juni 2018, van <http://www.onderwijsmetkennis.nl/?portfolio=het-belang-van-praktijkonderzoek>
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Geraadpleegd op 26 juni 2018, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/leraar-zijn/item174>
- Popper, K. R. (1971). *The Open Society and Its Enemies, Volume II, The high tide of prophecy: Hegel, Marx and the Aftermath*. London: Routledge.
- Radboud Reflects (2018). *De zachte kant van de harde feiten, lezing door Trudy Dehue* [Podcast]. Geraadpleegd op 20 juni 2018, van <https://soundcloud.com/radboudreflects/de-zachte-kant-van-harde-feiten-lezing-door-trudy-dehue>
- Radboud Universiteit Nijmegen (2018). *Missie en Visie*. Geraadpleegd op 25 juni 2018, van <https://www.ru.nl/over-ons/overradboud/missie-en-visie/>
- Rowbottom, D. P. (2011) *Popper's Critical Rationalism: A philosophical investigation*. New York/London: Routledge.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of Knowledge*. Chicago. IL: Scott Foresman.
- Siegel, H. (2010). Critical Thinking. *International Encyclopedia of Education*. 6, 141-145.
- Speelman, I. (2018). *Education is the most powerful weapon which you can use to change the world – Nelson Mandela*. Geraadpleegd op 5 juli 2018 van, <https://ispeelman.wixsite.com/mijnsite/blog/education-is-the-most-powerful-weapon-which-you-can-use-to-change-the-world-nelson-mandela>
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2017). *Enlightenment*. Geraadpleegd op 05 juni 2018, van <https://seop.illc.uva.nl/entries/enlightenment/#PolThe>
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2017). *Scientific Realism*. Geraadpleegd op 4 juli 2018, van <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-realism/>
- Vereniging van Universiteiten Nederland (z.d.). *Een zonnige toekomst, de kracht van kennis*. Geraadpleegd op 26 juni 2018, van https://www.vsnu.nl/files/documenten/Publicaties/WEB_VSNU_Valorisatie_de%20kracht%20van%20kennis.pdf
- Vereniging van Universiteiten Nederland (2015). *Goedemorgen professor! Visie op studeren in een nieuwe tijd*. Geraadpleegd op 21 mei 2018, van

http://vsnu.nl/files/documenten/Publicaties/Visie_op_studeren_in_een_nieuwe_tijd_20150611.pdf