

*Joop Berding en Wouter Pols*

Bespreking van W.A.J. Meijer, *Onderwijs, weer weten waarom*. Amsterdam, SWP, 2013. ISBN 9789088504112, 174 blz., €19,90

URN:NBN:NL:UI:10-1-100783

---

Eerder bespraken we op deze plaats, in lovende zin, twee boeken die een alternatieve kijk op opvoeding en onderwijs voorstellen, namelijk *Onderwijs en de cultuur van het meten* (2012) van Gert Biesta en *Apologie van de school* (2012) van Jan Masschelein en Maarten Simons. Wat deze boeken gemeen hebben, naast tal van verschillen, is dat zij weg willen van het paradigma van de school als gelijkheidsproducent en motor van maatschappelijke verandering. Beide stellen een bezinning voor op de, volgens Biesta bijna onbeantwoorbare, maar wel noodzakelijke vraag, waar onderwijs toe dient en wat goed onderwijs eigenlijk is. Onderwijs zit gevangen in een onontwarbaar kluwen van economische, politieke en ideologische machten en krachten en lijkt almaar verder af te komen staan van haar 'eigenlijke' taak: de introductie van kinderen in de wereld. Het introduceren van kinderen in de wereld is ook de rode draad van het boek dat we nu bespreken, namelijk dat van de Groningse pedagoge Wilna Meijer. Het is het jongste in een lange en boeiende reeks waarin we haar leerden kennen als een erfgename van de pedagogiek van Herbart, met name van diens opvattingen over doel en inhoud van de opvoeding. Ook in onderhavig boek presenteert zij een 'zaakpedagogiek' (Imelman) waarbij zij gebruik maakt van een aantal 'klassieke' bronnen van pedagogisch denken. Tegelijk verstaat zij zich met meer moderne aanzetten en denkrichtingen waaronder die van haar al genoemde collega Biesta. Diens oriëntatie op het werk van Hannah Arendt is ook voor haar een voorname bron van pedagogisch denken (geworden).

Het boek is opgebouwd uit vijf hoofdstukken waarin verschillende aspecten en domeinen van opvoeding en onderwijs in een wisselend binnen- en buitenperspectief de revue passeren. In het eerste hoofdstuk wordt vanuit het binnenperspectief gekeken naar twee paradoxale verschijnselen: ontscholing en verschooling. Terwijl aan de ene kant de rol van de school als leverancier van kennis almaar onbelangrijker en marginaler lijkt te worden - I-pad-gewijs kun je immers overal 'kennis' opdoen - vinden er in specifieke opvoedingsdomeinen als de vroeg- en voorschoolse educatie juist heftige verschoolsende

Correspondentieadres: [jwa.berding@ziggo.nl](mailto:jwa.berding@ziggo.nl)

processen plaats. Standaardisering, normering en normalisering lijken daar de tendens. Meijer maakt duidelijk dat hieraan geen pedagogische maar economische motieven ten grondslag liggen zoals dat ook geldt voor verschijnselen als 'excellentie', 'opbrengstgericht werken' en dergelijke. Het nettoresultaat van deze actuele bewegingen in en rond het onderwijs is dat de leraar zich steeds meer vervreemd voelt van zijn 'eigenlijke' taak. Over die taak gaat het pas in het derde hoofdstuk.

Eerst bezint Meijer zich in het tweede hoofdstuk vanuit een buitenperspectief op de maatschappelijke positie en rol van de school. Ze geeft, mét Hannah Arendt, de school een plek 'tussen' gezin en maatschappij. Daar heeft de school 'een zelfstandige pedagogische betekenis' (p. 43) die erin is gelegen 'alle deuren te openen', zoals Herbart dat noemde. In het bieden van 'algemene' opvoeding ligt de kerntaak van de school; Meijer komt er in hoofdstuk 4 uitvoerig op terug. Ze vervolgt haar betoog met een discussie over de 'relatieve autonomie' van de school te midden van andere culturele instituties. Ze doet dat aan de hand van het bekende werk van Judith Harris die liet zien dat de 'peer group' een veel grotere invloed heeft op (de ontwikkeling van) kinderen en jongeren dan ouders of school. Het werk van el Hadioui onderstreept dit. Heeft de straatcultuur de schoolcultuur al definitief verdrongen? Volgens Meijer blijft het typerende van de school als pedagogisch domein dat ze de nieuwe generatie inleidt in de cultuur, vanuit een pedagogische intentie. Doelgerichtheid - niet als *target*, maar als regulatieve idee - is de crux. Aan het slot van het hoofdstuk besteedt Meijer veel aandacht aan de opvattingen van Goodlad omtrent het (goed) besteden van tijd op school; er valt zagezegd nog een wereld te winnen als scholen slimmer met hun tijd omgaan. Ze kunnen zich dan weer met hun 'eigenlijke' taken bezighouden. Ook het thema tijd (en ruimte) keert terug in een later hoofdstuk (5).

Zoals gezegd staat in het derde hoofdstuk de leraar en diens werk centraal. Meijer zet in vanuit de doelstellingen van Beter Onderwijs Nederland om 'de leraar zijn vak terug te geven'. Zij probeert hierin 'voorbij' het archetype van 'meester+krijtje voor het bord' te komen: onderwijzen (Meijer hecht aan dit woord, het is beter dan 'lesgeven') is meer dan instructie geven. Aan de hand van een aantal (Amerikaanse) casussen maakt ze duidelijk wat een (goede, effectieve, affectieve, ...) leraar doet: aandacht hebben, goede vragen stellen, belangstellend zijn, doorvragen enzovoort. Maar vooral: zoals ze het noemt 'liefde voor een vak doorgeven' (p. 75). De belangrijke vijand is niet gebrek aan kennis maar onverschilligheid. Die is de dood in de pot van de werkelijke interesse. Dit alles staat haaks op wat de door Meijer instemmend geciteerde Masschelein en Simons de 'cultuur van performativiteit' noemen: een cultuur van (vooral Engelse) woorden als *employability*, *targets* en *bench marking*, kortom de taal van de economie. Hiertegenover plaatst zij het studeren vanuit het niet-weten zoals dat in de aanpak van de onwetende meester (Jacotot) door Rancière geschetst werd. De kern van het meesterschap is voor Meijer gelegen in bescheidenheid, openheid en de kunst je te laten verrassen. Dat staat mijlenver van benade-

ringen waarin de juf of meester alles al weet en aan de kinderen alleen maar vragen stelt waarop de antwoorden al vast staan, zoals Meijer cynisch opmerkt (p. 97). Nogmaals illustreert ze hoe het ook anders kan met een dialoog in een kleuterklas. Zelfs in een gesprek over een klassiek sprookje kan sprake zijn van intellectuele aandacht.

In het vierde, voorlaatste hoofdstuk bespreekt Meijer de twee andere elementen van de klassieke triade, namelijk de zaak en het zelf. Nogmaals bestrijdt ze het clichébeeld van de leraar als 'uitlegger', diens taak is veel breder en dynamischer. Een wat technische excursie naar het stellen van goede open vragen maakt duidelijk hoe veel vakmanschap hierbij komt kijken. Een meer pedagogisch getint betoog voert Meijer aan de hand van de aloude Litt die zij vooral inzet om afstand te kunnen nemen van het anti-leren betoog van Biesta en Masschelein en Simons. Ook in de 'pedagogiek van de interruptie' van eerstgenoemde wordt iets 'doorgegeven', meent zij (p. 118). De rest van dit hoofdstuk is gewijd aan de al aangekondigde algemene vorming in het voetspoor van de oude Grieken, Comenius en Herbart. De principiële openheid van de toekomst staat hierbij centraal, het werken met vooropgezette doelen staat hiermee op gespannen voet. Kinderen moeten niet op afkomst of herkomst worden vastgepind, in die zin is onderwijs volgens Meijer nog altijd de grote 'gelijkmaker'. Onderwijs zou in plaats van almaar doelen te stellen 'deuren moeten openen' (p. 128). Het misverstand van de tegenstelling tussen algemene vorming en beroepsvorming kan op basis van de 'zaakpedagogiek' uit de wereld worden geholpen. Aan de hand van enkele casussen laat Meijer zien hoe handenarbeid vol zit met cognities, 'een samenspel tussen hoofd en handen' (p. 138).

Het vijfde en laatste hoofdstuk is gewijd aan de twee-eenheid tijd/ruimte in het onderwijs, een thema dat Meijer eerder aanstipte. Ze kritiseert het doel-middel denken dat zichtbaar is in het gebruik van schoolse tijd; deze is helemaal geutiliseerd middels de al genoemde effectiviteits- en performativiteitscultuur. Tijd ziet Meijer vooral als timing, als een goed 'getimed' (Herbart zou zeggen: tactvol) gebruik van de tijd. Concentratie, het samen aandacht hebben voor een zaak, is hiervan de crux. Aan de hand van de Janus-metafoor met z'n twee aspecten van ruimte en tijd laat Meijer zien dat onderwijs altijd geworteld is in het verleden, in traditie(s) en andere kant ruimte maakt (moet maken) voor het nieuwe en onverwachte. Dat is – zoals ze zelf realistisch genoeg opmerkt – ver verwijderd van de vigerende opbrengstcultuur. (Een cultuur die zo lijkt Meijer te suggereren haar wortels heeft in de onderwijskunde en didaxologie van de jaren 70, ze refereert hier aan Van Gelders 'didactische analyse'.) Om haar opvattingen over tijdruimte te illustreren beschrijft ze een masterclass van twee beroemde pianisten, Barenboim en Lang, waarin 'aandacht hebben voor' (Hansens 'intellectual attentiveness') centraal staat. Afsluitend maakt Meijer duidelijk dat het een hele kunst is als leraar het goede moment te zien. In het Nawoord houdt zij een pleidooi voor een 'harde knip' tussen de kleutergroepen en de basisschool. In de eerste zal lezen en geletterdheid spontaan plaatsvinden, zo verwacht zij.

Wij hebben dit boek met veel instemming en herkenning gelezen en ook als een waardevolle, want zeer praktijknabije aanvulling op de boeken die we eerder noemden. Meer dan deze neemt Meijer niet alleen een buiten-, maar ook een binnenperspectief in en beschrijft ze het werk van de leraar vanuit een gedegen kennis van de actuele en historische praktijk. Met name door de herkenbare casussen, al zijn deze veelal in het originele Engels/Amerikaans weergegeven, komt er uit dit boek een helder beeld naar voren van de praktijk van het onderwijs: weerbarstig, veelvormig en veelkleurig, onderhevig aan modes, trends en politieke winden maar toch ook geworteld in een aantal respectabele tradities. Het is de verdienste van dit boek dat het deze tradities (weer) presenteert aan het veld en zegt: wees je bewust waar je vandaan komt. Beschouw de pedagogische waarden die hierin gelegen zijn. Waai niet met al die hypes mee. Het boek heeft een groot aantal rake en kritische observaties en legt de vinger op de zere plek van een aantal vigerende praktijken en ontwikkelingen. Iedere leraar zal mee kunnen voelen, dat is onze overtuiging, dat de 'afleidingen' die Meijer beschrijft, ook hem ten deel vallen. In vergelijking met sommige pedagogen die het 'leren' te veel relativiseren, biedt Meijer een meer realistisch beeld. Natuurlijk gaat het erom dat kinderen en jongeren leren in de school. De deliberatie zou veel meer dan nu moeten gaan om *wat* ze dan precies *daar* (en nergens anders) leren en *kunnen* leren.

Onderwijs gaat om mensen en 'zaken' en de (bemiddelde) interactie daartussen, oftewel vorming, zegt Meijer en daarin betoont ze zich – het verrast niet – een leerling van Herbart. Herbart 'grondde' de pedagogiek in de *Bildsamkeit* van het kind. Meijer vertaalt dat met: kunnen leren (p. 124). De school is - daarin zijn we het met Meijer eens - een instituut waar geleerd wordt. Maar *Bildsamkeit* houdt meer in dan 'kunnen leren'. Het houdt ook een oordeel in over het geleerde en daarbij: een verruimd perspectief van waaruit wordt geleerd en een oordeel wordt gegeven. Dat verruimde perspectief noemt Goodlad *self-transcendence*. Daar verwijst Meijer naar. Zelftranscendentie betekent dat de leerling 'het eigen belang van de kleine, eigen kring' (p. 130) overstijgt. Gebeurt dat dan onderzoekt hij/zij de zaak vanuit de 'ander' om zo naar een verbreed, in laatste instantie universeel perspectief te komen. Vanuit dat perspectief kan hij/zij tot een oordeel komen: geen bepalend, maar een reflectief oordeel. Arendt zou dat een prépolitiek oordeel noemen. En precies die prépolitieke kant van het onderwijs werkt Meijer niet uit. Met die kant had zij het beperkte leerperspectief kunnen overstijgen. Want de school is niet *alleen* een leerinstituut (met hun kritiek op de school als leerinstituut hebben Biesta en Masschelein en Simons niet geheel ongelijk). Daarmee had Meijer Herbart ook kunnen actualiseren. Bij hem gaat het immers niet alleen om het geven en ontvangen van onderwijs, maar uiteindelijk om een handelingsgericht oordeel vanuit een verbreed perspectief: door de leerling. Dat maakt onderwijs opvoedend; en dat soort onderwijs beoogt Meijer ook. Maar dit punt werkt ze helaas niet uit. Dit wreekt zich wat in een van de casussen. Het betreft een reconstructie van de meester-leerling verhouding tussen Barenboim en Lang. Hoe deze ooit valt te transponeren (!) naar

een klas met 25 leerlingen vertelt Meijer er niet bij. Bovendien: is hier niet een geheel andere *setting* aan de orde? Een *setting* die vanuit de eis tot een verbreed perspectief te komen eigenlijk heel beperkt is? Ten slotte is het jammer dat voor het Nederlandstalige lezerspubliek van een aantal in het Nederlands beschikbare werken het oorspronkelijke Engelse of Duitse is gekozen; hetzelfde geldt voor de soms wat lange Engelse citaten. Hopelijk vraagt dit niet te veel van de lezer, van wie overigens, terecht maar lonend, 'intellectual attentiveness' wordt gevraagd. Ondanks deze kritiekpunten bevelen we het boek van harte aan: aan leraren, hun opleiders en een geïnteresseerd 'publiek'.