

## Werken van binnenuit

### Een pleidooi voor werkvreugde

*Ilse Geerinck*

Goedemiddag allen hier aanwezig, in de zaal, of achter de camera, op school of thuis. We hebben al twee boeiende bijdragen mogen beluisteren over 'kwaliteit', en daar wil ik het graag ook met u over hebben.

Scholen moeten vandaag bezig zijn met 'kwaliteit'. Wie is er vandaag tegen kwaliteit? Het is bijna een retorische vraag. 'Dat' we met kwaliteit moeten bezig zijn, wordt nauwelijks in vraag gesteld. De roep om kwaliteit is zo vanzelfsprekend geworden, dat al het (school)werk dat we doen, de toets van kwaliteitsvol moet doorstaan.

En toch. De Franse filosoof Michel Foucault stelt in zijn werk 'Les mots et les choses' (1966) dat de woorden die we spreken ons aansturen om ons op een bepaalde manier ten opzichte van onszelf, de ander en de wereld te verhouden. Het actuele spreken en denken over onderwijs in termen van kwaliteit heeft een *effect* op ons. Wat ik hier wil belichten, is dat kwaliteit(szorg) een *bepaalde manier* van werk impliceert, namelijk 'druk(doenerig) werk' waarbij het werk op zich geen waarde heeft, maar louter en alleen een middel is voor het effectief en efficiënt realiseren van een doel.

#### **Kwaliteitsvol werk als drukdoenerig werk**

Volgens de pedagoog Roger Standaert berust kwaliteit op drie aspecten (Standaert, 2014). Vooreerst het belang van het opstellen van *waardevolle doelstellingen*. Het doel geeft de richting. Dat zijn bijvoorbeeld de eindtermen (of onderwijsdoelen) in onderwijs of beleidsprioriteiten binnen een organisatie.

De doelstellingen (of *targets*) moeten helder en duidelijk zijn om in actie te schieten. Het werk, de leeractiviteiten of de beleidsacties, zijn middelen om doelen te verwezenlijken. Doeltreffend werk heeft immers op zich geen waarde. De scholieren die we net aan het woord hoorden, hebben het al gezegd: 'leraren voelen de druk om die eindtermen te halen'. En dat is de *ervaring van dat 'drukdoenerig werken'*: het gevoel dat 'ik' geen deel uitmaak van het werk, en steeds buiten het werk sta. Leerwerkboeken invullen, taken en verslagen maken, vergaderingen bijwonen, acties bedenken en uitvoeren, alles staat in functie van het doel. En omgekeerd, elk werk is waardeloos als het niet doelgericht is.

Tweede aspect, *rendement bij het behalen van de doelstelling*. Die doelen moeten een meerwaarde of winst genereren. Kwaliteitsvol onderwijs impliceert dus steeds een streven naar winst die we met een bepaalde aanpak boeken, de stappen die we zetten in de ontwikkeling of het (leer)proces, of het rendement dat we halen uit de investering. Winst of meerwaarde is het verschil tussen twee opeenvolgende verrichtingen of (leer)activiteiten. Het is zó werken dat elk bereikt doel, weer een

middel wordt naar de volgende stap. Leerlingen maken een opdracht, krijgen een beoordeling, dat op zich weer een middel vormt tot het behalen van een diploma, dat dan weer een middel is om toegang te krijgen tot de arbeidsmarkt, etc. Elk bereikt doel wordt de opstap tot een ander doel. Een proces is precies deze eindeloze opeenvolging van doelen die ons letterlijk 'in beweging' houden. Het productgericht denken impliceert een procesgerichte blik: leren *is* in proces gaan, groeien of ontwikkelen. Het gaat om een '*growth mindset*'.

Een ander aspect van kwaliteit, volgens Standaert, is de vraag naar *effectieve en efficiënte strategieën*. Het (school)werk moet effectief zijn: alle (onderwijs)acties en interventies (bv. instructies) alsook leermiddelen (cf. leerwerkboeken), moeten impact hebben, dit is de leeropbrengst of het rendement verhogen. Alle inspanningen waarvan we op voorhand weten dat ze niet renderen, zijn niet effectief en maken het werk niet kwaliteitsvol (cf. het belang van effectiviteitstudies). Strategieën dienen ook efficiënt te zijn om te zorgen dat er zo weinig mogelijk verlies is tijdens het (leer- of ontwikkelings)proces in het behalen van doeltreffende resultaten. Kwaliteitszorg is gericht op deze procesoptimalisatie. Meer resultaat met minder (investerings)middelen en binnen de kortste (leer)weg.

De Vlaamse onderwijsinspectie brengt de kwaliteit van de productie, dit is leerwinst, in kaart (daarvoor dient een instrument zoals de Vlaamse toetsen gekoppeld te worden aan een instrument als evalueerbare eindtermen die de overheid opstelt). De functie van de pedagogische begeleidingsdienst zal liggen in de kwaliteitszorg als het bijsturen van (leer)strategieën en leermiddelen in scholen die te weinig impact hebben op het leerproces van leerlingen (met als gevolg een klein rendement). En elke school moet zichzelf aansturen om kwaliteitsvol onderwijs te organiseren.

Het wereldbeeld eigen aan kwaliteitszorg is heel *lineair*: (studie)voortgang of (leer)achterstand. Het mensbeeld dat schuilgaat achter de roep om 'kwaliteit' is de *mens als een functioneel wezen*. Om als burger te functioneren binnen de samenleving heeft men (inter)nationaal een aantal sleutelcompetenties opgesteld: het is het geheel van kennis, vaardigheden en attitudes om bepaalde (maatschappelijke, sociale, economische) functies te kunnen uitoefenen. De laatste set van eindtermen is afgeleid van deze sleutelcompetenties (en niet zoals tot dan toe het geval was, van disciplines of vakken). Eindtermen waken dus over de competenties die nodig zijn om als burger te kunnen functioneren. Met andere woorden: de eindtermen of onderwijsdoelen *zijn* functies. Ook het beroepsprofiel van de leraar is een geheel van functies. Leraren moeten functioneren als coach, als begeleider van ontwikkelingsprocessen, als innovator, als inhoudelijke expert, als opvoeder, als ontwerper van leeromgevingen, als een partner van ouders, als lid van een schoolteam, als als als ... Het lijstje van functies wordt door de samenleving nog aangevuld: als therapeut, als verzorger, etc.

Het verwerven en inzetten van al deze functies vraagt veel energie. Dat is de druk die leerlingen en leraren voelen. Kwaliteitsvol werk grijpt immers aan op een 'ik' dat zichzelf moet sturen met behulp van 'executieve functies' doorheen een continue monitoring van de eigen noden en behoeften en de bereikte tussentijdse doelen ('zelfmanagement'). De steeds luider klinkende roep om meer oog te hebben voor welbevinden en welzijn, is de andere kant van dezelfde medaille die kwaliteit vooropstelt: ofwel functioneer je en boek je succeservaringen, ofwel functioneer je niet, en ben je (*burn-*)out. Daartussen zitten zij die gebrekkig functioneren waarvoor we compenserende (of remediërende) maatregelen hebben.

Kortom, kwaliteitsvol (school)werk lijkt vandaag gelijkgesteld te worden met het produceren van functionerende burgers. Kwaliteitszorg staat gelijk aan het bewaken en managen van dit productieproces op effectiviteit en efficiëntie.

De provocatieve of tot nadenken stemmende vraag is deze: Is kwaliteit eigenlijk wel een zaak van de school? Moeten (katholieke) scholen zich wel bezig houden met kwaliteitszorg? Leidt kwaliteitszorg ons niet af van dat waar wij, als school, als directie en als leraar, voor staan?

### **Op zoek naar een andere kwalificatie van werk**

Het kwaliteitsdiscours is zeer effectief: ze doet ons geloven dat we enkel willen werken voor de winst. In zijn boek 'Voorbij de groei. Het leven na het kapitalisme' kaart de Britse econoom Tim Jackson aan dat het 'bbp' een zwak concept is om vooruitgang en succes te meten. Groei en winst, zo stelt hij, is niet meer dan een mythe dat we gecreëerd hebben. Het alsmaar inzetten op meer groei, ontwikkeling en voortuitgang neemt een vernietigende vorm aan.

Graag wil ik u warm maken voor een tegen-verhaal, met name een onderwijs-pedagogische benadering op schoolwerk. Ik beroep me hier op het werk van de middeleeuwse denker Johannes Eckhart, ook wel Meester Eckhart genoemd. Naast het 'druk en bedreven werk', geeft Eckhart aan dat er een andere kwalificatie van werk mogelijk is, met name het 'werk van binnenuit' (Maes, 1997). Zo werken dat men niet vastzit aan (leer)programma's, noch aan allerlei politieke of religieuze motieven en intenties. Dit werk van binnenuit, stelt niet het 'ik' centraal dat iets met dat werk wilt bereiken maar vertrekt vanuit *iets dat tot mij spreekt*.

Veel leraren geven les vanuit de ervaring 'dat iets tot hen spreekt', en ze er niet over kunnen zwijgen. Hier valt het woord 'wereld' vaak. De wereld is de plek van menselijke aangelegenheden, schrijft Hannah Arendt, het is daar waar de dingen verschijnen als menselijke werken ('schepping') (Arendt, 1994). Een kast, een film, een auto, een boek, de zwaartekracht-theorie van Albert Einstein, de tabel van Mendeljev, een schilderij van Pablo Picasso, kortom, al die 'werken' zijn antwoorden op fundamentele menselijke vragen waarmee mensen hebben geworsteld. Leraren dragen zorg en koesteren die kunstwerken, i.e. werk door mensen gecreëerd. Ze ervaren hun schoolwerk als het tot leven wekken van die 'versteende brokstukken' uit het verleden - de biologie, de geschiedenis, de fysica zoals de Franse pedagoog Philippe Meirieu schrijft. Schoolboeken hebben deze 'dode materie' opgeslagen (Meirieu, 2019, p. 63). Leraren werken vanuit het vertrouwen - er is nooit de garantie of zekerheid dat het lukt - dat de levensvonk kan overspringen en het geheel levenwekkend wordt. Dat die 'dode materie' begint te leven. Op het moment dat die levensvonk overslaat, en de leerlingen aandacht besteden voor dat wat eerst 'dood' leek, ontstaat er een gedeelde menselijke wereld. Dat werk geeft vreugde. Vreugde is datgene waar het hart van gaat juichen na het welslagen van een intellectuele reusachtige reis, stelt de Franse schrijver Daniel Pennac (Pennac, 1993, p. 38).

Leraren weten heus wel dat leerlingen moeilijk in die wereld te trekken zijn. Er is zoveel afleiding waardoor ze vaak afwezig zijn, met hun hoofd elders zijn, of in de functiemodus zitten (cf. Waarvoor dient dat? Waarom moet ik dat kennen?). Het breukmoment is daar waar de leerling én de leraar aanwezig zijn en bij de dingen staan. De breuk is de overwinning op de afstand tussen 'ik' en het 'werk', een afstand die eigen is aan het drukdoenerig werk. Het werk is dan niet meer iets dat buiten mij ligt (functioneel), maar krijgt de kwalificatie van een 'ik dat vrij wordt van het werk' en opgaat in het werk. Drukdoenerig of functioneel werk impliceert de beweging van een 'ik' (of ego) dat de wereld met zichzelf wil vullen. Van binnenuit werken daarentegen impliceert een ontleding van het ik opdat de wereld kan spreken. Waar de dingen, zoals een smeltende gletsjer beginnen te spreken, daar verdwijnt het 'koninkrijk van het ik', zegt de mystica Simone Weil, en wordt een mens geboren (Weil, 1951).

'Werken van binnenuit'. Mauro en Andreas hebben het al gezegd: wat er toe doet, zijn boeiende lessen en boeiende leraren. Dit is de ervaring die we allemaal kennen als plots de schoolbel gaat in een

begeesterende les. Met de bel worden we letterlijk terug naar de orde van de dag gehaald en uit de gedeelde menselijke wereld. Een begeesterende les impliceert immers een werk waarin we (als leraar en leerling) loskomen van het *ego* om zo één en al openheid te worden, aandachtig voor wat voorligt, te midden van ons.

Voor Meirieu is generositeit het geheim van elke leraar en school (Meirieu, 2019). Generositeit is 'vrij zijn van het werk', niets met het werk willen, het onbestemd laten. Het zijn leraren die een wereld openen en de dagelijkse functionele en productieve orde even buiten werking stellen. Het is het gebaar van een directeur die elke ochtend aan de schoolpoort staat, en daarmee zegt 'ik ben er' voor iedereen en niemand in bijzonder. Een zuiver gebaar van 'tijd (vrij) geven' ... onbestemd en niet ingevulde tijd (i.e. tijd die nog een bestemming moet krijgen) ... open voor dat wat kan komen.

Nogmaals, dit werken van binnenuit is niet 'ophouden met werken of lui achterover gaan zitten' maar een andere 'kwalificatie' van werk: het werk is 'een werk van zichzelf', de discipline, inspanning en het doorzettingsvermogen om gehoor te geven aan dat wat tot mij kan spreken en waarvan de bestemming nog niet vastligt (Masschelein & Simons, 2019). Het is pas door het (volgehouden) werk van aandacht - in het maken van een vraagstuk, het meten en aftekenen van een plank, het oefenen van een etude voor viool, het bestuderen van een gedicht, het lezen van een boek - dat iets kan beginnen spreken.

Een voorbeeld: Natuurlijk weten jonge leerlingen niet of ze Latijn willen volgen of leuk (gaan) vinden. Het is pas in het zich inlaten met Latijn, en het schoolwerk van woordjes inoefenen, zinnen vertalen, grammatica studeren, dat 'Latijn' kan beginnen spreken tot hen, en dus 'iets kan zeggen'. Nu doen we het omgekeerde, we zeggen wat (de functie van) Latijn is, en vragen dan of ze daar 'behoefte' aan hebben. We onthouden ze op die manier de menselijke wereld, namelijk dat iets kan beginnen spreken. Het grootste probleem vandaag met kwaliteitsvol onderwijs is dat we steeds de functie of bestemming al vastleggen waardoor we de vreugde die leerlingen kunnen beleven om zelf 'de wereld waar te nemen', op voorhand al uit het schoolwerk bannen. En op dezelfde manier biedt het beroepsprofiel van de leraar ook weinig gelegenheid tot werkvreugde, gezien het weinig ruimte laat voor 'werk van binnenuit' als het zich aangesproken voelen door de wereld.

## **Besluit**

Ik heb een poging gedaan om u mee te nemen in twee kwalificaties van werk. De roep om kwaliteit moedigt het 'druk(doenerig) werk' aan. Kwaliteitsvol werk betekent veel doen ('taken'), permanent actief zijn en het uitvoeren van doelgerichte (leer)activiteiten. De betekenis van dit schoolwerk ligt in haar functie, de productiviteit verhogen, het vermeerderen van competenties.

Met Meester Eckhart heb ik uw aandacht willen trekken op een andere kwalificatie van werken. Een werken van binnenuit. Het werk waar we 'vrij worden van het werk'. De kwalificatie van dit werk ligt in haar beginterm (of inrichting) die 'spiritueel' is: een aandachtig aanwezig zijn, niet boven maar tussen en bij de dingen staan. Dit werk is een aanwezig-zijn in de wereld, en deze kan beginnen spreken. Arendt verwijst dan ook naar het kindsheidsevangelie als ze het heeft over 'wereld': laten we elk kind begroeten als een 'Mensenkind', een kind dat waarin zich een nieuwe toekomst kan openbaren (Arendt, 1994, p. 246).

Tot slot, het grondwettelijk hof heeft de eindtermen vernietigd, en het belang van de pedagogische vrijheid onderstreept. Die vernietiging kan, denk ik, een gelegenheid zijn om twee vragen weer op tafel te krijgen:

1. Wat is de betekenis of rol van eindtermen? Welke functie willen we ze (niet) geven? Zeker nu duidelijk is geworden dat functionele en evalueerbare eindtermen aansturen op *drukdoenerig werk* in de ban van kwaliteitscontrole en kwaliteitszorg en ons afleidt van *bezield schoolwerk*.

2. Kunnen we de vrijheid van onderwijs 'van binnenuit' oppakken? Kunnen we weerstand bieden tegen dat wat afleidt van een bezield schoolwerk? Welke pedagogische 'werk-vormen' installeren dit werk? Welke vorm van pedagogische begeleiding creëert een ruimte voor een 'werken van binnenuit'?

Dank voor uw aandacht.

*Ilse Geerinck is als onderzoeker verbonden aan het expertisecentrum Art of Teaching en als lector aan de lerarenopleider van de Hogeschool UCLL.*

## Literatuur

Arendt, H. (1994). *Vita activa. De mens: bestaan en bestemming*. Amsterdam: Boom.

Cornelissen, G. (2021). Lezing kaderdag COC: Wat is menselijke werk? Retrieved from: <https://www.hetacv.be/acv-coc/publicaties/kaderdag-2021/kaderdag-goele-cornelissen---studiedienst-coc>

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Parijs: Les Éditions Gallimard.

Geerinck, I. (2008). Werken. In: J. Masschelein (red.). *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*, (pp. 155-166). Leuven: LannooCampus.

Geerinck, I. (2019). Wees aandachtig! In: Vlaamse Onderwijsraad (Eds.), *Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht*, (pp. 109-127). Leuven: LannooCampus.

Jackson, T. (2022). *Voorbij de groei. Het leven na het kapitalisme*. Antwerpen: EPO.

Maes, F. (1997). *Van God houden als van niemand. Preken van Meester Eckhart*. Kok/Aliora: Kampen/Averbode.

Pennac, D. (1993). *In één adem uit ... Het geheim van lezen*. Amsterdam: Ploegsma.

Standaert, R. (2014). *De becijferde school: meetcultus en meetcultuur*. Leuven: Acco.

Masschelein, J. & Simons, M. (2003). *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven: Acco.

Masschelein, J. & Simons, M. (2019). Het failliet van onderwijs op maat: naar pedagogische werkplekken. *Pedagogiek*, 39(3), 349-366.

Meirieu, P. (2019). *Frankenstein en de pedagogiek. Over de mythe van maakbaarheid in opvoeding en onderwijs*. Culemborg: Phronese.

Weil, S. (1951). *La condition ouvrière*. (Expérience de la vie d'usine, pp. 327-351). Montréal: Les Éditions Gallimard.