

Verschenen in Wouter Sanders & Evert van der Zweerde (red.), *Denkruimte. Reflecties op universitaire idealen en praktijken*, Nijmegen: Valkhof Pers, 2012, pp. 108-124.

Doceerbaarheid

Jan Bransen

Bij de Centrale Interfaculteit waarvan ik zelf een product ben, was nog niemand ooit op het idee gekomen dat je een universitaire opleiding vanuit een didactisch perspectief zou kunnen bekijken. Een voorbeeld. Wij zaten als eerstejaars te luisteren naar een hoogleraar die zijn eigen proefschrift voorlas. Letterlijk, woord voor woord, en behoorlijk langzaam en met herhalingen want het was geen dik proefschrift maar er stonden wel dertien colleges van drie uur voor. Na een paar keer had ik dat wel gezien en bleef op dinsdag langer in bed liggen. Een ander voorbeeld. Ergens eind mei zaten wij klaar voor het tentamen Geschiedenis van de Moderne Wijsbegeerte. Fantastische colleges waren dat geweest. De hoogleraar kwam binnen, keek een beetje verdwaasd de collegezaal in, pakte een krijtje, dacht even na en schreef toen drie woorden op het bord: Kant, Hobbes, Mill. Dat was het tentamen. Niemand had de behoefte de hoogleraar te vragen wat nu verder de bedoeling was. Zo ging het tentamen blijkbaar en je probeerde zo systematisch en inspirerend als je maar kon mooie opstelletjes te schrijven waarin je alles verwerkte dat je van deze Grote Denkers wist. Veel heb ik geleerd van mijn student-assistentschap. Daarin verzorgde ik de werkgroepen bij twee collegereeksen. Er was vanzelfsprekend geen enkele begeleiding voor mij. Er was een literatuurlijst. En verder zat ik gewoon met twintig leergierige, kritische, elkaar de loef afstekende, diepzinnig citerende studenten in een zaaltje en hield het gesprek gaande met de beste vragen die ik verzinnen kon. Ik maakte afspraken met de studenten over de *papers* die ze moesten schrijven. Ik stelde secundaire literatuur voor. Ik keek die *papers* na. Ik vulde tentamenbriefjes in en het enige dat de hoogleraar van zijn studenten en hun werk te zien kreeg was het cijfer dat ik op die briefjes gezet had en die hij bekeek omdat zijn handtekening er op moest. Ik deed na wat ik drie jaar daarvoor zelf meegemaakt had in de werkgroepen die ik mij het best herinnerde, en waar ik het meest leerde, de

werkgroep met die ene hele goede student-assistent. Het adagium was simpel en het is nu, zoveel jaren later, dat ik het voor het eerst formuleer: *goed voorbeeld doet goed volgen*.

Inmiddels ben ik voorzitter van een examencommissie en ben er door de decaan, de onderwijsdirecteur en diverse onderwijskundige adviseurs indringend op gewezen dat de borging van de kwaliteit van toetsen en tentamens in een verantwoord, integraal toetsingsbeleid cruciaal is voor de heraccreditatie van onze opleidingen. Wat is er toch misgegaan, denk ik wel eens. En als ik, zoals hierboven, al te rooskleurige herinneringen ophaal aan mijn studietijd en een beetje vergeet dat ik in die tijd volkomen aan mijn lot overgelaten werd, dan krijg ik het gevoel alsof ik dat bordje lees dat je zo af en toe aan de muur ziet hangen in de portiersloge van universiteitsgebouwen: "Jij werkt hier? En je kon vroeger zo goed leren..."

Er is wel wat misgegaan in de afgelopen dertig jaar. We zijn ten eerste vergeten dat het aan de universiteit om ontbrekend begrip gaat, en niet om de impactfactor van publicaties. We zijn vervolgens uit het oog verloren dat het om het aanjagen van elkaars enthousiasme, verwondering en kritisch ongeloof gaat, en niet om het meetbaar maken van het benaderen van gestelde leerdoelen. En we hebben ons tenslotte vooral nog nooit gerealiseerd dat het in goed wetenschappelijk onderwijs om *doceerbaarheid* gaat en totaal niet om studeerbaarheid.

Ontbrekend begrip

In mijn Buytendijklezing heb ik betoogd dat het in de wetenschap gaat om ongedisciplineerd streven naar ontbrekend begrip.¹ Over dat streven maakte ik mij in die lezing niet zo druk; er zat ambitie genoeg in de zaal. Ik wilde vooral een beetje prikkelen door te hameren op 'begrip', op 'ontbrekend' en op 'ongedisciplineerd'. Deze termen vertegenwoordigen, naar ik hoopte en verwachtte, drie tegendraadse keuzes.

1. Op de eerste plaats is 'begrip' een essentieel subjectgerelateerde aangelegenheid. Wetenschap heeft daarentegen een sterk objectieve klank. Wetenschappelijke kennis is

¹ Jan Bransen, *Ongedisciplineerd streven naar begrip*, Nijmegen: Radboud Honours Academy, 2010.

abstract en algemeen. Wetenschappelijke kennis is van niemand in het bijzonder en daardoor van iedereen. Wetenschappelijke kennis is een kwestie van theorieën, wetmatigheden, mechanismen en modellen, van objectieve samenhangen tussen objectieve feitelijkheden die openbaar toegankelijk zijn, op schrift gesteld en vermenigvuldigd in wetenschappelijke publicaties.

Tegenover die objectieve pretentie plaatste ik de subjectgerelateerde term “begrip”. Wetenschappelijke kennis, zo betoog ik, bestaat uiteindelijk alleen maar in de vorm van begrip, in de mentale toestand waarin iemand zich bevindt die het begrepen heeft. Ondersteuning voor deze these zie ik in het langzaam populair wordende nieuwe paradigma voor de cognitieve wetenschappen, het paradigma dat stelt dat kennis *embodied, embedded, enactive* is. Wetenschappelijke publicaties kunnen door wie dan ook gelezen worden. In die zin zijn ze onpersoonlijk, algemeen, en objectief. Maar ze *moeten* wel gelezen worden. Alleen voor zover ze gelezen worden, voor zover ze in de geest van de lezer getransformeerd worden tot begrip, alleen in zoverre bevatten die publicaties kennis. Het hele idee van objectieve, abstracte, neutrale kennis, van proposities die in een of andere ideële, noumenale dimensie bestaan, is een misvatting. Kennis is *embodied, embedded, enactive*. Kennis is *know how*; kennis is een kwestie van wat ze *perception-action couplings* noemen. Om het zo te zeggen: er is natuurlijk een heleboel abstracte, propositionele kennis – uitspraken over hoe iets in elkaar zit of hoe iets werkt – maar pas dankzij het vermogen deze uitspraken in ons handelen concreet *toe te passen* kunnen we zeggen dat we *kennis hebben*.

Die kennis is zichtbaar als mensen met elkaar in gesprek zijn en ontdekken en tonen dat zij elkaar begrijpen. Dat zie je gebeuren in het laboratorium, in kleinschalig onderwijs, op inspirerende conferenties. Maar dat begrip, die belichaamde, sociaal ingebedde kennis die maakt dat we weten wat we doen en wat we moeten doen in de scenario's waarin we ons bevinden – dat begrip zien we niet terug in de teksten die uiteindelijk gepubliceerd worden. Daarvoor moet je voor de aardigheid maar eens gaan kijken in een universitaire bibliotheek, in de leeszaal, waar je tientallen studenten verveeld en uitgeput kunt zien vechten tegen hun concentratiegebrek. Ongelukkig gebogen over gortdroge, abstracte, theoretische teksten zie je ze de evidentie verdringen van de zinloosheid van hun bestaan. Ik heb met ze te doen en ik zou ze willen toeschreeuwen wat hun lichamen al lang weten: dit is helemaal de plaats niet waar jullie willen zijn! Jullie hebben hier niets te zoeken!

Die teksten spelen natuurlijk wel een rol in het tot stand komen van wetenschappelijke kennis. Zonder die teksten gaat het niet. Maar zonder de lezers ook niet. En als lezers geen tijd meer hebben om een tekst rustig en goed te lezen, omdat er zo verschrikkelijk veel gepubliceerd wordt; en als het ook niet meer om het begrip gaat dat je tijdens het lezen op kunt doen, maar om het geciteerd worden, om het scannen van de tekst omdat je moet weten of hij onmisbaar is als referentie in je eigen publicaties – dan is het produceren van teksten wat mij betreft wel zijn doel voorbijgeschoten.

2. In de wetenschap gaat het om een bijzonder soort begrip, namelijk om *ontbrekend* begrip. Wetenschap bevindt zich aan het front van de kennis. Wetenschap is, als activiteit, de inspanning die wij ondernemen omdat wij ons geconfronteerd weten met ontbrekend begrip. Wetenschappers weten een heleboel, natuurlijk, maar hun beroep bestaat nadrukkelijk niet uit het conserveren van al die kennis. Als er een vakgebied zou bestaan waarover wij alles weten wat er te weten is, dan zou er precies geen wetenschap van dat gebied meer mogelijk kunnen zijn. Wetenschappers doen immers onderzoek. Dat doen ze omdat er iets is dat zij niet weten. Hun vak bestaat bij de gratie van hun onwetendheid, hun ontbrekend begrip.

Er is iets eigenaardigs aan de hand met ontbrekend begrip. Als begrip afwezig is, dan functioneert de negatie op een radicaal andere manier dan ze doet als er iets anders niet is. Om dat duidelijk te maken heb ik het onderscheid nodig tussen ontologie en epistemologie, tussen kwesties die de werkelijkheid betreffen en kwesties die ons kenvermogen betreffen. Laat ik het met een voorbeeld verduidelijken. Stel dat je je portemonnee kwijt bent. Dan moet je gewoon gaan zoeken. Makkelijk zat. Je weet wat je kwijt bent en dus weet je ook wanneer je hem gevonden hebt. Je weet in feite een heleboel over je portemonnee, alleen zijn huidige verblijfplaats niet. Maar je weet ook over die verblijfplaats iets belangrijks, namelijk van welke ontologische categorie hij is. Een portemonnee is een fysiek ding. Als je je portemonnee kwijt bent, dan ga je niet zoeken in de mailbox op je computer, net zoals je niet in de hangmappenkast kijkt als je niet weet waar je het laatste mailtje van je moeder opgeslagen hebt.

Zoeken naar de Ware Jacob gaat heel anders. Als je hem niet kunt vinden, dan zou dat kunnen komen doordat hij helemaal niet bestaat. De wereld vertoont dan als het ware een ontologisch gebrek. Er is iets mis met de werkelijkheid zelf: Jouw Ware Jacob

ontbreekt! God is hem vergeten! Maar het is ook mogelijk, en wellicht waarschijnlijker, dat er in feite sprake is van een epistemologisch gebrek. De Ware Jacob bestaat wel, misschien staat hij zelfs voor je neus, maar er is helaas iets mis met jouw kenvermogen: je herkent hem niet! Je hebt een verkeerd begrip van de Ware Jacob; je weet niet adequaat te reageren op de prikkels die de Ware Jacob in je oproept. Je denkt bijvoorbeeld dat je met de Ware Jacob nooit ruzie zult kunnen krijgen of dat hij altijd al jouw zorgen met frisse veerkracht voor zijn rekening zal nemen. Je denkt daardoor, onterecht, dat er geen enkel exemplaar van de menselijke soort onder het begrip WARE JACOB valt. Je denkt dat hij niet bestaat, dat de fout ontologisch van aard is, een tekortkoming in de werkelijkheid, terwijl jij het in feite zelf bent die de fout maakt, en die het onbegrip in stand houdt door jouw onjuiste begrip van de Ware Jacob niet te herzien.

Het interessante aan de problematiek van de Ware Jacob is dat het vanuit het perspectief van degene die geen juist begrip heeft van de Ware Jacob niet vast te stellen is of hij te maken heeft met een epistemologisch of een ontologisch gebrek. Anderen kunnen dat wel zien, soms met groot gemak, maar jij die te maken hebt met ontbrekend begrip, zit precies daarmee, met *ontbrekend begrip*. Voor jou is niet in te zien waar de fout zit. Denk aan de leerling die van een evident inzichtelijk en eenvoudig wiskundig bewijs gewoon werkelijk helemaal niets begrijpt. De wiskundeleraar ziet het wel, de andere klasgenoten zien het ook. Zij zouden samen mogelijke strategieën kunnen bedenken waarmee de betreffende leerling over de hindernis van zijn ontbrekend begrip geholpen zou kunnen worden. Zij kunnen aan didactiek doen. Maar als we aan het front van het weten werken, als we wetenschappelijk onderzoek doen, dan bevinden we ons principieel met zijn allen in de toestand van de leerling die er niets van begrijpt. Er is niemand die ons de weg kan wijzen waarlangs hij tot inzicht is gekomen, want er is niemand die het inzicht al heeft. Natuurlijk zitten wij op de schouders van de intellectuele reuzen die ons voor zijn gegaan, maar aan het front van het weten zullen we kunnen twijfelen of we niet verkeerd om zitten. Er is – en dit is het relevante punt – niemand die antwoord kan geven op de vraag of ons collectieve onbegrip een tekortkoming in de werkelijkheid is of in ons kenvermogen. Is dit ontbrekende begrip een ontologisch gegeven? Is de werkelijkheid intrinsiek onbegrijpelijk? Lijkt zij als het ware op een vierkante cirkel? Of zijn het de cognitieve vermogens van de wetenschappers die (nog) te kort schieten? Begrijpen we ons onderzoeksobject niet

omdat we nog niet goed genoeg ons best gedaan hebben om er een adequaat begrip van te ontwikkelen?

3. We kunnen uit deze motiverende rol van ontbrekend begrip de conclusie trekken dat we in het wetenschappelijk onderwijs niet al te veel kunnen verwachten van onderwijskundige richtlijnen. Stel je immers maar een klas voor die vol zit met leerlingen die helemaal niets begrijpen van hun onderwerp, een klas die bovendien geen leraar heeft. Zij zijn het die het met zijn allen met hun eigen ontbrekende begrip moeten doen. Stel je ook een wijsneus voor die ergens vooraan in een bankje vlak bij het bord zit en die roept dat je het zus en zo moet doen. En hij roept het met veel charisma, en hij heeft van zijn moeder een prachtige rekenmachine gekregen, en hij krijgt voortdurend indrukwekkende cadeaus van zijn moeder die hem helemaal *top* vindt en die ieder vel papier dat vol staat met onbegrijpelijke getallen en formules met applaus onthaalt. Ze begrijpt er niets van, zijn moeder, maar dat is het hem juist. Het is *zo* ingewikkeld... haar zoon moet wel héél knap zijn. Echt iemand voor een *top* instituut!

Tegen die achtergrond hoop ik dat mijn pleidooi voor ongedisciplineerdheid aanslaat. Ik heb liever niet dat we met zijn allen maar op één manier te werk gaan. Ik heb liever niet dat de hele klas gaat denken dat ze hetzelfde moeten doen als die charismatische jongen met zijn rekenmachine. Ik heb liever niet dat we ons disciplineren. Dat is ook wat je gezond verstand je zou ingeven als je die leerlingen in die klas een goede raad zou kunnen geven. Probeer het eens anders. Wie weet. Werk eens samen met iemand die het op een heel andere manier aanpakt. Doorbreek de vaste denkpatronen die horen bij een duidelijke discipline. Richt een vereniging op voor de neurobiologie van planten. Laat eens zien wat je geprobeerd hebt en wat hopeloos mislukte. Richt een tijdschrift op voor niet significante resultaten. Wees ongedisciplineerd!

In de context van deze bundel zie ik mijn pleidooi voor ongedisciplineerdheid vooral als een pleidooi tegen het onnadenkend omarmen van populaire reguleringsmechanismen. Besef dat het om ontbrekend begrip gaat en niet om de universitaire middelen die hun best doen ons te verleiden tot de onjuiste gedachte dat zichzelf onze doelen zouden zijn. Het gaat niet om het binnenhalen van onderzoekssubsidies, het gaat niet om het afleveren van studenten die toegelaten worden tot ambitieuze *graduate schools*, het gaat niet om valorisatie, het gaat niet om

een erelijst waarop een Spinozapremie of een Nobelprijs prijkt, en het gaat niet om het publiceren in tijdschriften met een hoge impactfactor.

Het gaat om *begrip*. Dat is ons doel. En omdat het *ontbrekende* begrip onze drijfveer is, moeten we ook accepteren dat we van geen enkel middel kunnen vaststellen dat het gegarandeerd tot succes leidt.

Een maatschappelijke niche voor begrip?

Blijf nog even aan de universiteit denken als een klas vol studenten die niets van hun onderwerp begrijpen. En herinner je dan dat nieuwe paradigma: *embodied, embedded, enactive cognition*. Waarom zitten wij in die klas? Waarom proberen we wetenschap te bedrijven? Waarom zonderen we ons af in laboratoria als we op zoek zijn naar begrip, naar *know-how*, naar succesvolle omgangsvormen met die grote, omvattende, concrete, oneindig gedetailleerde wereld waarin wij leven?

Hier is een redenering die misschien gebruikt kan worden om ons zelfgekozen isolement binnen de muren van de universiteit kan rechtvaardigen. De natuur maakt gebruik van de vage grens tussen schijn en werkelijkheid. Met schutkleuren heb je meer kans om te overleven. Als je als konijn doodstil zit, heb je kans dat een slang niet herkent dat je leeft. Enzovoort. De Australische filosoof Kim Sterelny schreef er een boek met een prachtige titel over, *Thought in a Hostile World*². Vanuit evolutionair perspectief kun je het vermogen schijn van werkelijkheid te kunnen scheiden beschouwen als een volgende stap in de wapenwedloop. Organismen die over cognitieve vaardigheden beschikken zijn in staat om, ondanks de *schijn* van het tegendeel, te doorzien wat er *werkelijk* gaande is. Voor de talige diersoort die wij mensen zijn, zo betoogde ik, toont deze wedloop van schijn en ontmaskering zich vooral ook in de sociale dimensie van het bestaan, als een kwestie van insluiting en uitsluiting, van groepsvorming, bondgenootschap en samenwerking, alsook van isolatie, discriminatie en vijandschap. Ik wees vervolgens op het moderne idee van de maatschappelijke specialisatie. Daar waar groepen ontstaan wordt het mogelijk om isoleerbare functies voor de hele groep te laten vervullen door een enkel individu: de fietsenmaker plakt alle banden, de bakker bakt

² Kim Sterelny, *Thought in a Hostile World. The Evolution of Human Cognition*. Oxford, Blackwell Publishing, 2003.

alle broden, en de wetenschapper onderscheidt door helder denken alle schijn van werkelijkheid. Zo'n geïsoleerde activiteit genereert alras zijn eigen interne doelmatigheid: zoals de bakker zich helemaal kan verliezen in het verbeteren van zijn oven en kan vergeten dat hij broden bakt omdat de mensen moeten eten, zo kan de wetenschapper zich helemaal verliezen in het publiceren van complexe statistische analyses in *high-impact* tijdschriften en vergeten dat het de mensen om *begrip* gaat, om het doorzien van de schijn waardoor samenwerking en bondgenootschap realiseerbaar wordt en we goed en vredig kunnen overleven.

Het is geweldig dat onze samenleving zich universiteiten kan permitteren – instituten waar mensen voor de hele mensheid helder trachten te denken, mensen die niets anders doen dan zich concentreren op het verschil tussen schijn en werkelijkheid, op het ontmaskeren van de schijn en het doorgronden van de werkelijkheid. De lacherige reactie die deze ogenschijnlijk wat wereldvreemde typering van de universiteit ongetwijfeld bij mijn lezers oproept, vind ik een zorgwekkend signaal van het ontbrekende zelfbegrip bij de huidige generatie wetenschappers. Dat klinkt badinerend en dat spijt me, maar ik zal het uitleggen.

De universiteit gaat institutioneel gebukt onder een onjuist en verouderd idee van de scheiding tussen lichaam en geest. Institutioneel accepteren wij een haast absolute scheiding tussen enerzijds de belichaamde manier waarop wij deelnemen aan wat zich in de natuurlijke wereld van oorzaak en gevolg afspeelt en anderzijds de abstracte, wiskundig gerepresenteerde kennis van die wereld die wij menen te kunnen isoleren in onze laboratoria, bibliotheken en computermodellen. Wij zeggen dat onze studenten straks goed in de samenleving terecht moeten komen. Daarmee bevestigen we de indruk dat de universitaire wereld zelf blijkbaar geen deel uitmaakt van die maatschappelijke wereld van mensen van vlees en bloed. Aan de universiteit gaat het slechts om zuivere kennis. Maar hoe langer je nadenkt over het bestaan van universiteiten als een plek waar wetenschappers bezig zijn met zuivere kennis en tegelijkertijd nadenkt over het plausibele idee dat kennis uiteindelijk een kwestie is van begrip, van *perception-action couplings*, hoe onbegrijpelijker die scheiding wordt tussen universiteit en samenleving. Hoe hebben we over het hoofd kunnen zien dat ook wetenschappelijke kennis een kwestie van *know how* is?

Kijk eens waar het denken en de kennis zich afspelen aan een universiteit. Iedereen zal dit beeld bevestigen. Je praat met een paar mensen over een argument dat

je niet rondkrijgt, of over de moeilijkheden rondom een experimenteel design. De sfeer is bedrukt; het onbegrip frustrerend. Maar ineens krijgt iemand het door. Je ziet het aan hoe iedereen opveert, je hoort het in de stemmen die sneller gaan en luider worden, je voelt het in de zinding van samen te begrijpen hoe je dit aan gaat pakken. Of je zit in een kleine collegezaal. Twintig studenten, hooguit. Iemand houdt een referaat; volkomen begrip klinkt er in door. Dit is mooi! Hier gaat iemand een hoog cijfer krijgen. Hier heeft iemand echt helder nagedacht en het zo goed begrepen dat het rond blijft zingen in de groep. Waar gaat zulke kennis over? Waar zit dat begrip? Meestal dicht bij huis. Het is begrip over zaken in het laboratorium, over data, over een argumentatie, over de methodologie, over een theorie, over het universitaire wereldje zelf. Daar wordt je goed in, aan een universiteit: in helder nadenken over *interne* aangelegenheden. Zijn het de beste mensen die het onderzoek ingaan? Of blijven die mensen hangen die zich het beste kunnen aanpassen aan een in zichzelf gekeerde wereld? Is dat het waarvoor we hier terecht zijn gekomen, omdat we helder willen leren nadenken over de representaties zelf, en over de representaties van representaties?

Er is niets mis met een instituut waarin mensen leren nadenken, waarin ze zich volkomen geïsoleerd grondig kunnen concentreren op de moeilijkste vervlechtingen van schijn en werkelijkheid: de Ware Jacob, maar dan oneindig in het kwadraat zo lastig. Het is een voorrecht daar te mogen werken en zoveel tijd te krijgen met elkaar, generaties lang. Maar laten we het plezier van het denken hooghouden. Laat dat ons product zijn. Stuur afgestudeerden de wereld in met deze gretigheid, met dit enthousiasme in helder nadenken. Laat ze, waar ze ook terechtkomen, ervaringen hebben die herinneren aan die keer in een colloquium, een seminar of een werkgroep waarin een aantal slimme mensen bij elkaar ineens de geest krijgen omdat ze samen iets onbevattelijks doorzien. Maar laat het in het onderwijs dan ook om die momenten gaan. Laat dat de sleutelmomenten zijn. En zorg dat studenten, *en docenten*, aan zulke momenten toe kunnen komen.

Dat betekent wel wat voor hoe de universitaire wereld georganiseerd is. Het onderwijs moet ontzettend veel kleinschaliger. Studenten moeten doordrongen worden van het feit dat het om hun eigen activiteit gaat, om hun enthousiasme, hun creativiteit, hun vindingrijkheid, hun denkvermogen. Docenten moeten doordrongen worden van het feit dat het echte onderwijs plaatsvindt als zij hun studenten getuige laten zijn van hun *drive* en hun geploeter. Laat studenten de weerbarstigheid van de werkelijkheid

maar zien, de teleurstellingen, de doodlopende wegen. Laat ze maar voelen hoeveel doorzettingsvermogen er nodig is voor iedere millimeter vooruitgang. En laat ze die millimeters meemaken, laat ze genieten van plotsklapse inventiviteit.

Studenten die niet zien waar al dit geploeter goed voor is, moet je vooral niet aan het lijntje houden. Die moet je niet belonen met een voldoende omdat ze het in de bibliotheek lang genoeg hebben uitgehouden boven die saaie teksten en genoeg geluk hebben gehad bij het raden van het juiste antwoord bij meerkeuzetentamens. En sus ze vooral niet in slaap met tussentijdse voortgangstentamens.

Als je een beetje vertrouwd bent met de filosofie en de sociologie van instituties dan zijn mijn kritische opmerkingen over het verschil tussen de huidige praktijk en het beoogde ideaal van de universiteit gemakkelijk te plaatsen. Instituties hebben immers de onvermijdbare eigenschap dat ze hun interne doelmatigheid op de voorgrond plaatsen. Instituties zorgen eerst en vooral voor zichzelf en daarmee zorgen ze, als het meezit, voor het welzijn van de mensen die hun tekortkomingen middels instituties trachten te compenseren. Wat ik hier doe is niet veel meer dan het contrast te laten zien tussen het belang dat mensen hebben bij een systematisch onderzoek naar het onderscheid tussen schijn en werkelijkheid en het belang dat de universiteit heeft bij zijn eigen voortbestaan. Dat voortbestaan zie ik verankerd in een aantal interne doelen die wat mij betreft volkomen haaks staan op dat wat echt van belang voor mensen is: begrip.

Begrip krijg je immers niet door zoveel mogelijk te publiceren in tijdschriften met een zo hoog mogelijke impactfactor. Die publicaties leveren wel geld op. Dat snap ik wel; ik ben niet naïef. Maar het gaat niet om geld, toch?! En zeker als die focus op publicaties het enthousiaste denken en de sturing door ontbrekend begrip in de weg zit, is die focus op de lange termijn zelfdestructief. Dat geldt nog veel sterker voor de interne doelen van het onderwijs. Enthousiaste en helder denkende afgestudeerden krijg je niet door studenten vertrouwd te maken met leerdoelen, eindtermen en tussentijdse voortgangstoetsen. Het afstudeerrendement levert wel geld op. Ook dat snap ik. Maar deze kortzichtigheid is in het onderwijs dodelijk. We zullen het spoedig zien. (Let op mijn woorden!) De nieuwe wetenschappers gaan zich definiëren in termen van de eindstreep die ze moeten halen, in termen van het moment waarop ze genoeg gedaan hebben, waarop ze klaar zijn. Of ze nu inzicht hebben of niet: ze hebben een cijfer! De

dagelijkse praktijk van de middelbare school is al lang gemeengoed in de collegebanken en vertaalt zich naadloos in die vreselijke publicatiedwang onder promovendi.

De keerzijde van diezelfde medaille is wetenschappelijk onderwijs dat gedefinieerd wordt in termen van leerdoelen en toetsbeleid. Ik draag daar zelf aan bij, als voorzitter van een examencommissie. Maar het is dodelijk voor de wetenschap. Wat dat betreft hoop ik van harte dat deze tekst meer invloed zal krijgen dan de beleidsstukken die ik in het kader van heraccreditatieprocedures schrijf.

Doceerbaarheid

Universiteitsbreed maken bestuurders, faculteiten, onderwijsinstituten en docenten zich druk om de studeerbaarheid van het academisch onderwijs. Ik vind dat volkomen misplaatst. Wij zouden ons druk moeten maken om *doceerbaarheid* en om niets anders. Hier is een vergelijking. Ik woon in een dorp met een doodgewone voetbalclub. In iedere leeftijdscategorie heeft die club selectieteams. Stelt helemaal niet zoveel voor, maar jongens en meisjes leren daar al van jongs af aan dat ze geselecteerd kunnen worden, dat sommigen meer kansen zullen krijgen en betere trainers, en dat er twee zaken zijn waarvoor zijzelf de gehele verantwoordelijkheid dragen: inzet en discipline. Waarom zijn we deze hardheid, helderheid en zuiverheid in de topklasse van het Nederlandse onderwijs kwijtgeraakt? Waarom berooft de universiteit op paternalistische wijze de student van de enige verantwoordelijkheid die hij nog bezit? Waarom trekken wij ons de studeerbaarheid van onze opleidingen aan? Kunnen studenten zelf niet bedenken hoe zij een eventuele gebrekkige studeerbaarheid als een uitdaging te lijf kunnen gaan?

Als iedere kleine voetbalclub selectieteams heeft, en de KNVB in iedere regio teams selecteert, en iedere plaatselijke eredivisieclub streeft naar een zo sterk mogelijke selectie, en dat we het dan nog helemaal niet over *topclubs* hebben – wat is er dan mis gegaan in het academisch onderwijs in Nederland dat zich wil kunnen meten met de top van de wereld? Academisch onderwijs beoogt de *Champions League* te halen. Laat ze zich dan ogenblikkelijk de juiste attitude aanmeten en zich centreren op dat waar het om gaat: de kwaliteit van het onderwijs, uitgedrukt in *doceerbaarheid*.

Wat bedoel ik? Universitair onderwijs leidt nieuwe generaties wetenschappers op. Idealiter zijn dat mensen die geleerd hebben wat het betekent om enthousiast,

gedreven en creatief te reageren op ontbrekend begrip. Deze mensen zijn vertrouwd met de vanzelfsprekendheid waarmee in een bepaald ervaringsdomein epistemologie en ontologie op onbegrijpelijke wijze met elkaar verweven zijn. Deze mensen willen best geloven dat meten weten is, maar ze beseffen als geen ander dat op het scherpst van de snede hun beste idee van “meten” discutabel is en wellicht niet te onderscheiden is van het geploeter van een blinde die probeert te luisteren naar de kleur van een tomaat. Deze mensen zijn buitengewoon scherpzinnig en bedachtzaam: ze weten wat ze niet weten, maar dat wat ze niet weten, weten ze ook inderdaad *niet*. Daarover tasten ze conceptueel in het duister, maar wel op een buitengewoon geavanceerde, deskundige manier.

Hoe zorg je nu als opleiding voor dit soort mensen? Dat doe je niet door ze met zoveel mogelijk informatie aan het front te brengen, daar waar al die wetenschappers zitten, zij die alles weten wat er te weten is en waarvan je misleidend kunt denken dat ze zelfs net nog iets meer weten, omdat ze ook nog eens weten wat ze niet weten. Je kunt brave informatieverzamelaars aan het eind van hun opleiding niet ineens over de rand van een klif duwen om ze kennis te laten maken met ontbrekend begrip. Ontbrekend begrip komt er niet aan het eind pas bij. Als het er om te beginnen al niet is, dan krijg je het er nooit meer in. Dat is geen berustende constatering, want iedereen die wel eens een kind van drie heeft gezien (of het zelf is geweest), heeft zich kunnen realiseren dat het juist allemaal begon met ontbrekend begrip. Maar als je die geweldig leergierige kinderen die op hun derde hartstochtelijk “waarom?” beginnen te vragen, twintig jaar lang disciplineert met antwoorden als “daarom”, “dat is nu eenmaal zo”, “dat hoef je nog niet te weten”, “leer dit nu maar gewoon uit je hoofd”, “daar heb ik nu geen tijd voor”, dan worden het studenten die alleen nog maar willen weten wat ze *voor het tentamen moeten weten*.

Als je van doceren houdt, en daar de tijd voor krijgt, dan zijn die eindeloze reeksen waarom-vragen een zegen. Heerlijk! Niets mooiers dan ontbrekend begrip te kunnen voeden, het een stapje verder te brengen, jezelf te dwingen je eigen vooronderstellingen te articuleren. Niets fascinerender dan elkaar verder uit te dagen, de vragensteller te roemen om zijn scherpzinnigheid, hem te zien vooruitgrijpen naar een hoger niveau van begrip, en hem instructief voor te blijven tot je zelf tastend je weg gaat en door je promovendus opgejaagd een nieuwe route verkent. Dat is doceren! Dat is de permanente *feedback* die een alledaags onderdeel is van iedere meester-gezel relatie.

Dat is *voortgang* in *optima forma*, geen *voortgangstoetsing*. Dit gaat zonder geëxpliciteerde leerdoelen, zonder identificatie van een niveau dat de student op enig moment bereikt moet hebben.

Doceren is precies dat, een spannende flirt met ontbrekend begrip. En dat ben je precies kwijt als je denkt dat onderwijs met *toetsen* te maken heeft, met het halen van een streep. Dat is het nu juist niet. Het is het *weglopen* van een streep! De enige strepen die er toe doen in een leerproces dat draait om ontbrekend begrip zijn *beginstrepen*, geen *eindstrepen*. Je haalt geen eindstreep in de academische wereld. Diploma's geven toegang. Ze sluiten niet iets af. Een goede docent vertelt het je: maak van je masterscriptie of je proefschrift geen levenswerk. Bekijk het pragmatisch: het is een momentopname. Denk niet dat je klaar bent als je het af hebt: dan begint het pas. Het is daarom ook geen tekortkoming van het academisch onderwijs dat iedereen weet dat het echte leren pas na het behalen van je diploma begint. Zo is dat nu eenmaal als je *op academisch niveau* werkt. Dan gaat het immers permanent om het ontbrekend begrip.

Een universiteit die zich bekommert om de doceerbaarheid van het onderwijs heeft zich ten eerste terecht gerealiseerd dat studeerbaarheid leidt tot een kwalijke vervorming van de kwaliteitsmaatstaf van academisch onderwijs. Studeerbaarheid is een zaak voor de studenten, voor hen die tot de top willen behoren, die geselecteerd willen worden en zelf de verantwoordelijkheid willen nemen voor hun grenzeloze inzet en doorzettingsvermogen. De student krijgt voortaan niets meer cadeau; alleen goed onderwijs. Een universiteit die zich bekommert om doceerbaarheid zorgt ten tweede voor kleine klassen, voor weinig studenten per docent, maar wel voor intensieve contacten tussen docent en student. Een student moet nooit meer horen dat een docent geen tijd voor hem heeft. Ook dat weten we allemaal: als docent heb je eigenlijk graag altijd tijd voor je goede studenten, omdat het aan goede studenten goed doceren is. En een universiteit die zich bekommert om doceerbaarheid zorgt ten derde voor een opleiding zonder toetsen. Het ontwerpen van een voortgangstoets voor grote groepen studenten waarbij je gedwongen wordt de conceptuele en methodologische valkuilen van je vakgebied te vervormen tot eenvoudig toetsbare brokjes kennis, heeft niets, maar dan ook helemaal niets met *doceren* te maken. In een goede meester-gezel interactie stellen zowel de docent als de student de vragen, voortdurend, in opwindende spiralen van ontbrekend begrip. Voortgang is er in zo'n interactie permanent en daar waar hij ontbreekt, omdat de student de docent niet bij kan houden, daar is dezelfde helderheid

op zijn plaats als die we kennen uit de wereld van het topvoetbal. Een speler die onder de maat presteert, in het veld of tijdens de training, die belandt op de bank. En wie te lang op de bank zit, die kan beter zijn heil elders zoeken voordat de club hem ontslaat. Daar hoort natuurlijk ook eenzelfde helderheid bij richting docent: als een hele klas permanent onder de maat presteert, is het de docent die naar ontslag solliciteert.

In de huidige risicovermijdende cultuur verwacht ik niet anders dan dat allerlei lezers direct vragen beginnen te stellen over wat ik dan bedoel met “onder de maat presteren”. Wat is dat voor een maat? Wie bepaalt die? Er is een oneindig moeilijk en een oneindig lang antwoord, dat op precies hetzelfde neerkomt als het volgende simpele en korte antwoord: wie bijdraagt aan *florerend ontbrekend begrip* is op zijn plaats in het universitaire onderwijs. Wie wel eens een zinderend inspirerende conferentie heeft bijgewoond, of met collega’s een *Eureka*-ervaring heeft gehad, of een echt goed werkcollege heeft meegemaakt, die weet wat ik bedoel – wat *we* bedoelen – met *florerend ontbrekend begrip*. En wie dat niet weet en verder ook niet benieuwd is naar wat ik nu precies bedoel met *ontbrekend begrip*, die heeft wat mij betreft sowieso niets te zoeken aan een universiteit.

Natuurlijk ontloopt dit antwoord de risico’s van institutionalisering niet. Natuurlijk kan de aandacht voor de middelen de aandacht voor het doel gaan vervangen, kan er een strijd om de universiteit gevoerd gaan worden met valse retoriek, kan er machtsmisbruik plaatsvinden en valse profeten een misplaatst “*anything goes*” omarmen als de enig juiste interpretatie van *ontbrekend begrip*. Maar voor die strijd over de beste interpretatie van *florerend ontbrekend begrip* ben ik minder bang dan voor de strijd om het geld, met impactfactoren en studierendementen als oneigenlijke wapens. Vraag je tegenstander maar gewoon wat hij bedoelt met “de enig juiste interpretatie”. Zolang er sprake is van *ontbrekend begrip*, zal er een gesprek op gang moeten komen. Daarin gaat het niet om de snelle dooddoeners, om eenvoudige *knock-out* argumenten, of om het heldere eigen gelijk. In een gesprek over de toekomst van de universiteit gaat het om de dialoog, om doceren, en vooral om de flirt met *ontbrekend begrip*. Dat laat zich niet vertalen in cijfers: niet in geld, niet in impactfactoren, niet in rendement.