

# Prediken of informatie delen: coachend naar ruimte voor bezinning in het Hoger Economisch Onderwijs

Remko van der Pluijm

**Samenvatting** Vanwege de oproep aan het hoger economisch onderwijs om zich te verhouden tot maatschappelijke opgaven wordt er binnen het economisch hoger onderwijs gezocht naar alternatieve economische paradigma's, welke waarde-geladen zijn. Ik betoog in dit stuk met behulp van *speech act theory* dat economisch onderwijs niet waarde-vrij gegeven kan worden. Wel erken ik met Arendt het belang voor studenten van een veilige leeromgeving, zodat studenten kunnen komen tot een eigen beeld van de positie van de economie in de samenleving. Dit heeft wel tot gevolg dat de docent de balans dient te vinden tussen zijn rol als prediker (het naar voren brengen van nieuwe sociale waarden waar de docent zelf ook niet waarde-vrij naar kijkt) en zijn rol als overbrenger van de nieuwste ontwikkelingen in het economisch landschap. Om dit mogelijk te maken vraagt dit van de docent zowel het overbrengen van een veelvoud van verschillende visies op de economie als het creëren van speelruimte voor bezinning, waarin hij de positie van coach inneemt.

**Trefwoorden** subjectwording, hoger economisch onderwijs, nieuwe economische paradigma's, waarden in wetenschap, Arendt

## Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 07 oktober 2021  
Geaccepteerd: 28 april 2022  
Online: 13 december 2022

## Contactpersoon

Remko van der Pluijm,  
r.van.der.pluijm@hr.nl

## Over de Auteur(s)

Remko van der Pluijm is werkzaam bij de Hogeschool Rotterdam Business School (HRBS) en bij het Kenniscentrum Business Innovation, Hogeschool Rotterdam

## Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

## HBO-context, globale context en probleem

In het hoger economisch onderwijs en in de globale context worden er steeds vaker alternatieve waardenparadigma's voorgesteld voor het heersende huidige neoliberale economische waardenparadigma. Ik zal deze context eerst toelichten, waarna ik de centrale vraag en de probleemstelling formuleer.

### HBO- en globale context: roep om alternatieve waardenparadigma's

Op 3 september 2021 werd het verkenningsrapport "HEO met regie naar verantwoordelijkheid" gepresenteerd (Verkenningscommissie Hoger Economisch Onderwijs, 2021), waarin de eerstgenoemde pijler "Nieuwe economische (waarde)systemen & transities" heet. Hierin worden een aantal maatschappelijke vraagstukken aan de orde gesteld waar volgens de verkenningscommissie het hoger economisch onderwijs zich toe dient te verhouden. Vervolgens wordt gesteld dat:

"[H]et HEO [...] de gevolgen van deze maatschappelijke vraagstukken voor organisaties en de beroepspraktijk in haar opleidingen en praktijkgericht onderzoek een

centrale plaats moeten geven. Met daarin voldoende gereedschap voor studenten om op een zinvolle wijze bij te dragen aan deze transitie. Waarbij een professional kan functioneren in de huidige economie en tevens kan groeien naar het ontwikkelen *en toepassen van nieuwe economische waardesystemen.*" (Verkenningcommissie Hoger Economisch Onderwijs, 2021, pp. 13, nadruk toegevoegd)

Het transitiekarakter van het tijdperk waar we ons nu in bevinden, klinkt sterk terug in het bovenstaande citaat. Er dient zowel sprake te zijn van lesmateriaal dat studenten voorbereidt om hun rol op dit moment met het huidige waardenparadigma op te pakken als materiaal dat hen voorbereidt op toekomstige waardenparadigma's. Deze beweging past in de bredere ontwikkeling van de bacheloropleidingen in Nederland. Zo stelt de Vereniging Hogescholen op haar website bij de aankondiging van het rapport Berenschot dat handelt over de publieke rol van het HBO: "We kunnen geen sectorplannen meer maken, zonder interactie met de sectoren om ons heen *en zonder een bijdrage te leveren aan maatschappelijke opgaven.* De meta-analyse dient dan ook als vertrekpunt voor toekomstige sectorplannen en sectorale verkenningen" (Vereniging Hogescholen, 2020, par. 1, nadruk toegevoegd). In dit opzicht lijkt er in het hoger onderwijs veel draagvlak te zijn om studenten voor alternatieve waardenparadigma's op te leiden.<sup>1</sup> Zo bracht recent de R3.0, een globaal op gemeenschapswaarden gebaseerde ngo-platform, een blauwdruk uit met "aanbevelingen en systemische handleidingen voor transformatie en voordragende rol voor educatie in het ontwerp en de implementatie van een regeneratieve en distributieve economie" (Smitsman et al., 2021). Daarnaast past deze ontwikkeling in een breder kader waarin het traditionele neoliberale economische paradigma op de proef gesteld wordt. Auteurs zoals Kate Raworth (Raworth, 2017), Katherine Trebeck (Trebeck & Williams, 2019), Thomas Piketty (Piketty, 2013) en David Bollier (Bollier & Helfrich, 2019) betogen al langer dat de maatstaven van het neoliberale economische paradigma sterk bijdragen aan de sociale en ecologische problemen waar we nu mee kampen. Andere auteurs betogen dat er ten minste sprake is van een te nauw gedefinieerd waardenbeeld, omdat dit zich vooral richt op economische groei als belangrijkste streven in plaats van op vrijheid of de mogelijkheid tot ontwikkelen (Sen, 1999).

### **HBO- en globale context: het neoliberale waardenparadigma en de alternatieven**

Ondertussen klinkt binnen het huidige economie-onderwijs, zowel op HBO als op WO, het neoliberale gedachtegoed door. De nadruk ligt in deze curricula op de praktijkvakken, waarin voornamelijk aandacht is voor de maximalisatie van financiële winst voor een onderneming. Dit denken was tot voor kort het dominante denkkader in Nederlandse onderwijsinstituties, de financiële sector en het bedrijfsleven (Muijnck & Tieleman, 2021, pp. 27–30). Een belangrijke observatie in dit verband is een door De Muijnck en Tieleman (ibid., p. 30) geciteerd onderzoek door Proctor dat aantoonde dat economie-onderwijs claimt waardevrij te zijn. In beide uitgangspunten klinkt nadrukkelijk het

denken van Milton Friedman (Friedman, 1970) door. Zo stelt Friedman onder meer dat, als het bedrijfsleven ervoor zou kiezen winst te gebruiken om bij te dragen aan sociale of ecologische vraagstukken, deze bedrijven ervoor kiezen extra belasting te heffen. Immers, deze winst zou niet gaan naar *shareholders* of naar werknemers. Door belasting te heffen, gaat de ondernemer zitten op de plaats van (politieke) beleidsmakers (ibid., p 5–6). Op grond hiervan betoogt Friedman dat bedrijven slechts een verantwoordelijkheid hebben naar *shareholders* of werknemers. Verantwoordelijkheid van bedrijven naar de samenleving is Friedmans lezing dus niets anders dan het kunnen uitkeren van een financiële vergoeding aan haar *shareholders* op basis van de door hen verleende diensten.<sup>2</sup> Deze '*shareholder approach*' staat daarmee lijnrecht tegenover de positie zoals die in het voorstel vanuit de Vereniging voor Hogescholen als uitgangspunt wordt genomen.<sup>3</sup>

De gedachten vanuit Friedman dat er sprake is van een politiek proces is op zich niet vreemd. Alternatieve economische denkbeelden zoals sociaal ondernemerschap en meervoudige waardecreatie veronderstellen immers een verantwoordelijkheid naar de samenleving die verder gaat dan die van een economische transactie tussen twee partijen in de markt. De keuze om de verantwoordelijkheid voor de participatiemaatschappij<sup>4</sup> te omarmen en hier ook morele consequenties aan te verbinden is in zoverre politiek<sup>5</sup> dat een specifiek waardenparadigma wordt uitgedragen. Binnen dit waardenparadigma draagt een commercieel bedrijf niet alleen verantwoordelijkheid voor haar *shareholders* en werknemers, maar ook voor de samenleving en de natuurlijke omgeving. Hoe die verantwoordelijkheid er exact uit ziet is, zoals hierboven beschreven, nog onbekend, maar het moge duidelijk zijn dat deze een stuk verder gaat dan de verantwoordelijkheid zoals Friedman die voor zich ziet.

### *Probleem- en vraagstelling*

Als we de opmerking van Friedman serieus nemen, betekent dit dat we een politieke discussie in de collegezaal brengen, terwijl de heersende opinie is dat er sprake is van een waardevrij domein. Een belangrijk politiek denker die over de verhouding tussen politiek, economie en onderwijs nadacht in dit verband is Hannah Arendt. De rol die zij ziet voor onderwijs is een gecompliceerde. Zij wil kinderen en hun vermogen tot het creëren van iets nieuws beschermen tegen de wereld en de wereld tegen deze grote hoeveelheid nieuwe richtingen (Arendt, 2006, p. 186). De rol van opvoedend onderwijs is hierin voor haar essentieel, omdat het de brug vormt tussen het private domein van thuis en het publieke domein van de wereld (ibid., 185). Hierbij is de rol van het onderwijs om te tonen hoe de wereld in elkaar zit en hoe men de verantwoordelijkheid moet nemen, ongeacht hun eigen positie (ibid., 189). Tegelijkertijd benoemt zij volgens mij dat '*education*' aan volwassenen gevaarlijk kan zijn, omdat dit opgevat moet worden als een verborgen vorm van manipulatie:

“Education can play no part in politics, because in politics we always have to deal with those who are already educated. Whoever wants to educate adults really wants to act as their guardian and prevent them from political activity. Since one cannot educate adults, the word “education” has an evil sound in politics; there is a pretense of education, when the real purpose is coercion without the use of force.” (Arendt, 2006, p. 177)

Om deze tekst goed te kunnen begrijpen, zal ik eerst het Engelstalige begrip *education* duiden. Gert Biesta verwijst in zijn boek *Onderwijsonderzoek – een onorthodoxe introductie* al naar de beperking van het Nederlands rondom dit begrip, “[...] dat eigenlijk niet goed correspondeert met woorden als ‘onderwijs’, ‘opvoeding’, ‘vorming’ en ‘pedagogiek’” (Biesta, 2022, p. 5), mede door een verschil in de manier waarop in de Engelstalige context en in de continentale/Duitse context denken over onderwijs, opvoeding en pedagogiek zich heeft ontwikkeld (ibidem). Bij Hannah Arendt gaat *education* om:

1. Een nauwe combinatie van opvoeding en onderwijs;
2. zoals deze vooral in het basis- en voortgezet onderwijs gegeven wordt;
3. en die een specifieke pedagogische (gezags)relatie tussen de leerkracht en de leerling veronderstelt.

Zelf hanteer ik voor dit artikel een ruimere definitie van het begrip ‘educatie’,<sup>6</sup> waarin er wel sprake is van een nauwe relatie tussen opvoeding en onderwijs. Ik laat in dit artikel zien dat tot op bepaalde hoogte er nog steeds sprake is van opvoeding in het hoger economisch onderwijs, maar dan doordat een specifiek niet waardenvrij paradigma wordt getoond met behulp van *speech acts*. In die zin wordt er nog steeds ‘opgevoed’. De gezagsrelatie die hierin ontstaat, is die van een alwetende docent, die door zijn beschikbare kennis en door zijn curriculumontwerp<sup>7</sup> bepaalt wat de ‘juiste’ opvatting van economie en bedrijfsvoering is.

De vraag is welke rol de docent moet innemen richting studenten rondom deze discussie over waarden. Later in dit stuk zal ik de relatie leggen tussen het risico dat Arendt in het bovenstaande citaat benoemt en hoe ik denk dat dit inzicht kan geven op de waardengeladenheid van hoger economisch onderwijs.

### De stelling: het antwoord op de vraag

Op basis van de onderwijsdoelen zoals Biesta die onderscheidt, schets ik eerst drie afgeleide rollen van de docent waarna ik beschrijf wat de verhouding is tussen deze drie rollen. Als laatste eindig ik met een stelling over de verhouding tussen deze drie rollen.

### *Drie rollen van een docent*

Voor de start van de beantwoording van de vraag helpt het onderscheid dat Gert Biesta maakt tussen drie domeinen van onderwijsdoelen (Biesta, 2015). Naast de nauwe definitie van onderwijs, namelijk het bijbrengen van de inhoudelijke kennis en vaardigheden die nodig zijn om als beroepsprofessional in een complexe wereld te kunnen oordelen en handelen (kwalificatie), stelt Biesta dat onderwijs als socialisatie-component ook culturele, sociale, politieke en religieuze tradities overbrengt en jongeren hierin initieert (ibid., p. 77). Als laatste heeft het onderwijs de taak om mogelijkheidsvoorwaarden te scheppen die van studenten vragen om initiatief en verantwoordelijkheid te nemen (subjectwording). Voor dit artikel noem ik socialisatie richting een (veelal door de docent gewenst) waardenparadigma de rol van docent als ‘prediker’. De tweede positie die de docent kan innemen is die van ‘de docent die de huidige staat en trends in het economisch domein laat zien’ (kwalificatie). De laatste positie is die van de docent als ‘coach’, waarin deze zichzelf richt op het creëren van randvoorwaarden om de student zelf positie in te laten nemen in het publieke debat (subjectwording). Maar hoe zou die verhouding tussen deze rollen idealiter moeten liggen?

### *De verhouding tussen prediker en coach*

Ik betoog in dit artikel dat de docent, naast de rol van ‘kennisoverdrager’, zowel de rol van ‘prediker’ als die van ‘coach’ moet vervullen om een veelzijdige visie op de economie te geven. Hiermee scheidt de docent voor de student de mogelijkheid om zelf haar positie te kiezen in het publieke debat. Dit laatste sluit aan op interpretatie van de visie van Hannah Arendt zoals betoogd door Peter Lilja (2018). Zoals ik hieronder zal laten zien, stelt Lilja dat Arendts betoog rondom apolitieke *education* in het hoger onderwijs gelezen moet worden in het kader van het onbezoedeld laten van de nataliteit van het individu, zodat het individu vrij zijn positie kan innemen in het publieke debat. Arendts zorg hierin is dat de positie van “het kind” hierin beïnvloed wordt door een specifiek gedachtegoed, waardoor dit niet zelf tot een gewogen oordeel kan komen en daarmee een nieuw begin kan maken. Volgens mij biedt Arendt ruimte voor politiek hoger economisch onderwijs dat kan helpen bij oordeelsvorming. Ik baseer me hierbij op de laatste pagina van “*The Crisis in Education*” en haar begrip van nataliteit en pluraliteit in “*De menselijke conditie*” (Arendt, 2017).

Wat dit probleem extra moeilijk maakt is dat waardenvrij kennis overdragen vrijwel onmogelijk is, waardoor het verschil tussen de docent als ‘prediker’ en de docent als ‘kennisoverdrager’ vervaagt. Om dit punt te illustreren zal ik gebruikmaken van de *speech act theory* van J.L. Austin (Austin, 2018), waarmee taal niet sec als informatieoverdrager wordt opgevat, maar ook als een vorm van handelen door de spreker. Het denkkader van Austin laat zien dat het onderscheid tussen het benoemen van een feit, en het willen overtuigen van een luisteraar een grijs gebied is. Ter illustratie zullen twee specifieke praktijksituaties vanuit het *New Economics Lab* geanalyseerd worden, waarin twee docenten hebben lesgegeven vanuit een nieuw waardenparadigma. Ik zal hiermee laten zien

dat de taaldaden van de docenten niet waarde vrij zijn, iets dat overigens ook geldt voor het traditionele economische onderwijs.

### Stellingen

Gegeven het voorgaande zie ik de rol van en verhouding tussen prediker, kennisoverdrager en coach als volgt: een docent dient:

Ten eerste expliciet te zijn over het waardenparadigma dat door de docent gepredikt wordt tijdens zijn rol van kennisoverdrager en het ook aan bod laten komen van de perspectieven die door andere waardenparadigma's geboden worden.

Ten tweede de mogelijkheid tot subjectwording in deze complexe omgeving te realiseren zodat studenten voldoende speelruimte en tijd krijgen voor reflectie en bezinning om voor zichzelf tot een gewogen oordeel te komen.

Hierna zal ik, zoals gezegd, de argumentatie illustreren met een analyse van twee onderwijspraktijksituaties met de *speech act theory* van Austin (2018).

### Analyse van 'speech acts' in de onderwijspraktijk

Als eerste zal ik een beschrijving geven van de onderwijspraktijksituatie: er is sprake van een *Fieldlab*. Binnen deze context analyseer ik twee kenmerkende *speech acts* van de deelnemende docenten met de *speech act theory* van Austin (2018). In deze analyse wordt ook de relatie gelegd met het gedachtegoed van Hannah Arendt.

#### Setting: het *Fieldlab* 'New Economics Lab'

Zoals hierboven beschreven zal gebruik gemaakt worden van een tweetal onderwijspraktijksituaties om de moeilijkheid van waarde vrij economisch onderwijs (en onderwijs *an sich*) te illustreren. Het New Economics Lab (Hogeschool Rotterdam Kenniscentrum Business Innovation, 2021) is een half jaar durende cursus die zich richt op de verandering die door lector Kees Klomp de betekeniseconomie genoemd wordt. Een van de uitgangspunten van dit *Fieldlab* is dat betekeniseconomie een nieuwe '*license to operate*' wordt waarin "bedrijfseffectiviteit onlosmakelijk verbonden is met de verbetering van sociale en ecologische omstandigheden." (Klomp, 2021) Dit vereist "een verschuiving naar een nieuw economisch denkkader [...], waarin naast welvaart, groei, winst en focus op eigen belang, ook welzijn, bloei, meervoudige waardencreatie en het belang van de ander centraal staan." (Hogeschool Rotterdam Kenniscentrum Business Innovation, 2021, par. 1). Dit alternatief op het oude waardenparadigma wordt binnen dit *Fieldlab* sterk omarmd. Twee docenten (de hierboven genoemde Kees Klomp en ikzelf) hebben hierin gedurende twintig weken studenten meegenomen in de ontwikkelingen op sociaal en maatschappelijk ondernemerschap en hoe traditionele bedrijven hierin hun rol kunnen of moeten pakken. De groep studenten bestond uit zeven studenten Marketing of Social Business, twee studenten Creative Marketing & Sales (beiden varianten Commerciële

economie) en vijf studenten Bedrijfskunde van de Hogeschool Rotterdam. De eindopdracht bestond uit een portfolio en criteriumgericht interview over de ontwikkeling die studenten hadden meegemaakt.

### *Speech acts binnen het Fieldlab*

Twee onderwijspraktijksituaties komen aan de orde. In de eerste onderwijspraktijksituatie wordt de eerste stelling geïllustreerd. Het blijkt dat het moeilijk onderscheid te maken is tussen taaldaden die feiten, intenties of waardeoordelen lijken te representeren. De ‘prediker’ kan altijd meeklinken wanneer er kennis wordt overgedragen. In het verlengde daarvan wordt in de tweede onderwijspraktijksituatie de tweede stelling geïllustreerd. Met name de rol van ‘coach’ in zijn ‘verzachtende’ relatie tot de prediker wordt belicht.

### *Situatie 1: de documentaire We Feed the World*

Tijdens één van de lessen over systeemdenken wordt de studenten gevraagd de film *We Feed the World* te kijken, een kritische documentaire over de manier waarop massaproductie de leefomgeving en levens van mensen verandert. Indirect is het een “pleidooi voor een herwaardering van traditionele, kleinschalige visserij en boerencultuur” (VPRO, sd). Tijdens de les vragen de docenten in hoeverre de methodiek van systeemdenken helpt om de structuren te begrijpen zoals die in de documentaire worden beschreven. Een van de studenten stelt: “Het laat zien hoe de prikkels van het kapitalisme tot grote problemen kunnen leiden in de voedselketen en dat dit hele grote gevolgen heeft voor de mensen die het produceren. Wij gooien ons voedsel weg, terwijl daar dat voedsel superhard gebruikt kan worden!” Als docenten knikken wij instemmend mee.

### *Een analyse aan de hand van de speech act theory van Austin*

Het aanbieden van de film *We feed the World* en het instemmend knikken wanneer een student stelt dat er sprake is van excessen van het kapitalisme kunnen met J.L. Austin opgevat worden als taaldaden. Austin is in zijn boek *How to do things with words* (2018) geïnteresseerd in hoe we taal gebruiken. Het uitspreken van woorden heeft een bepaalde reden en daarmee kunnen we het opvatten als een vorm van handelen. Hiertoe maakt hij een onderscheid tussen *locutieve*, *illocutieve* en *perlocutieve* taaldaden (Austin, 2018, pp. 94–119). De *locutieve* taaldaad is in principe niets anders dan het benoemen van een opmerking die als waar of vals kan worden benoemd. We zouden kunnen spreken van het benoemen van een feit. In dit geval zou dat bijvoorbeeld kunnen zijn: “De film *We Feed The World* beschrijft het mechanisme van ons voedselsysteem.” Austin contrasteert deze soort taaldaad met een *illocutieve* taaldaad, waarin er een bepaalde bedoeling is anders dan het benoemen van een feit. Zo kan ik bijvoorbeeld een intentie weergeven of kan ik daar een *statement* mee duidelijk maken (ibid., p. 98). In dit voorbeeld zou dit “De film *We Feed The World* geeft goed weer hoe de wereld werkt” kunnen zijn. Hierin zit expliciet een waardeoordeel verbonden (iets dat we kunnen zien aan het gebruik van het woord ‘goed’). Het laatste type taaldaad is de *perlocutieve* taaldaad. Hierin heeft het

uiten van de zin, naast inhoud en bedoeling, ook de bedoeling om gevolgen te hebben voor de toehorende. Dit kan gaan over het opwekken van emoties, gedachten of acties van de luisteraars (ibid., p. 101). Wanneer we dat vertalen naar dit voorbeeld zou dat “Je moet echt de film *We Feed The World* kijken, want dan heb je pas echt een idee van hoe de wereld werkt.”

Het is belangrijk in dit verband om te begrijpen dat het *Fieldlab* zich richt op het trainen van kernkwaliteiten van een *changemaker*<sup>8</sup> richting nieuwe economische waardenparadigma's. Hierbinnen spelen naast kennis ook vaardigheden, houding en overtuigingen een rol. Hierbij zijn perlocutieve taaldaden niet bij definitie een negatief iets: het doel is mede om studenten bekend te maken met het gevoel van urgentie dat doorklinkt in de verschillende theorieën rondom sociale en ecologische vraagstukken. Tegelijk kan juist hier een probleem zitten.

Wat Austin verderop in zijn boek duidelijk maakt is dat zowel het onderscheid tussen illocutieve en perlocutieve taaldaden als het onderscheid tussen locutieve en illocutieve taaldaden maar moeilijk te maken is. De zin “De film *We Feed The World* geeft goed weer hoe de wereld werkt” is niet voor niets normatief. Door de zin op deze manier te uiten is er de behoefte om iets over te brengen. Op zijn minst wil de spreker hierin begrepen worden. De stap van begrepen worden naar “Ik waardeer het dat de luisteraar dit standpunt meeneemt in zijn of haar overwegingen” is volgens Austin hierin eigenlijk ook impliciet aanwezig. In dat opzicht zit er altijd het verlangen dat de luisteraar in zijn of haar overwegingen de mening van de spreker meeweegt.

Zelfs de stap van het benoemen dat de film *We Feed The World* bestaat, iets dat opgevat zou kunnen worden als een locutieve taaldaad, kan in dat opzicht een bijbedoeling hebben, simpelweg door de context waarin ik deze uitspreek. Austin schrijft hierover:

“The truth or falsity of statements is affected by what they leave out or put in and by their being misleading, and so on. Thus, for example, descriptions, which are said to be true or false or, if you like, are “statements”, are surely liable to these criticisms, since they are selective and uttered for a purpose. It is essential to realize that “true” and “false”, like “free” and “unfree”, do not stand for anything simple at all; but only for a general dimension of being a right and proper thing to say as opposed to a wrong thing, in these circumstances, to this audience, for these purposes and with these intentions.” (Austin, 2018, pp. 143–144)

Waar Austin hierop wijst is dat ik weliswaar kan proberen om een statement neutraal te presenteren, maar dat ik dit altijd op een specifiek moment in een specifieke context doe. In het geval “De film *We Feed The World* geeft een kijk op de voedselwereld” is er een specifieke reden waarom ik als spreker in de context van een college betekenis-economie besluit om specifiek deze film te tonen voor deze studenten van dit specifieke *Fieldlab*. Anders gesteld: als docent is al jouw handelen perlocutief en daardoor niet waarde-vrij. Immers: slaat de balans op dat moment niet door van de docent als overbrenger van



informatie naar de docent als prediker van een specifiek gedachtegoed en daarmee ten koste van de docent als coach en de docent als overbrenger van kennis?

### Arendt en education als introductie in de wereld

Is het eigenlijk een probleem dat een docent de rol van *'prediker'* op zich neemt? In de lezing van Peter Lija duidelijk wel. Zo stelt hij met Arendt dat het gebruik van *education* om de wereld te verbeteren oneigenlijk gebruik hiervan is.

“[A]n education aimed at teaching children how to solve the problems of the future obliterates natality, just as an education aimed to socialize children to conform to demands made by the economy or some ideology destroys plurality.” (Lilja, 2018, p. 548)

Dit geldt helemaal wanneer we kijken naar gepolitiseerde *education*:

“The post-world war progressive movement to use education as a means to create a socially just and equal society is perhaps the best example. As Arendt so forcefully argues, the result is conformity at the expense of both natality and plurality, enforced today by the relentless force of the liberal individualism of our consumer society.” (Ibid., p. 550)

Ik ga dit argument analyseren door de specifieke termen die Arendt hierin gebruikt te duiden en ook te koppelen aan het essay *The Crisis in Education* (hierna *CE*) (Arendt, 2006) en het boek *De Menselijke Conditie* (hierna *MC*) (Arendt, 2017). Daarna zal ik laten zien dat in de manier waarop op dit moment het economie-onderwijs is ingericht juist die pluraliteit wordt vernietigd door de vereisten van de economie.

Het belang dat Arendt verdedigt volgens Lija is het belang van nataliteit en pluraliteit. Beide zijn voor Arendt essentiële kenmerken van het menselijk bestaan. In *MC* stelt zij dat elke geboorte een uniek moment is, omdat het een persoon betreft die enerzijds gelijk is aan de andere mensen, maar tegelijkertijd iemand is die zelf nog zijn leven kan leven zoals die dat wenst te doen:

“Pluraliteit is de conditie van het menselijk handelen omdat wij allen eender, dat wil zeggen menselijk, zijn in die zin, dat niemand ooit gelijk is aan iemand anders die ooit geleefd heeft, leeft, of zal leven” (Arendt, 2017, p. 16).

De geboorte van een nieuw persoon voegt iemand toe aan de al bestaande groep van mensen die met zijn eigen handelen een rol kan spelen in het vormen van de wereld. Zo stelt zij op dezelfde pagina:

“Arbeiden, werken en handelen wortelen al evenzeer in de nataliteit in zoverre ze mede de taak hebben de wereld te scheppen en te bestendigen ten bate van, voorzieningen te treffen voor, en rekening te houden met de voortdurende toevloed van nieuwe generaties, die bij de geboorte als vreemdelingen in deze wereld aan komen.[...] het nieuwe begin, inherent aan iedere geboorte, kan zich aan de wereld slechts kenbaar maken krachtens het vermogen dat de pasgeborene bezit tot een opnieuw beginnen, dat wil zeggen tot handelen.” (Ibidem).

De rol van *education* is hierin een essentiële, zo stelt zij in *CE*, omdat dit voor het kind de voorbereiding treft om dit vermogen tot nieuw handelen mogelijk te maken. De school is voor Arendt dan een “institution [...] that we interpose between the private domain of home and the world in order to make the transition from the family to the world possible at all” (Arendt, 2006, p. 185; Lilja, 2018, p. 549).

Het doel van school is voor Arendt hierin tweeledig. Enerzijds gaat het om het beschermen van de waarden die nu in de samenleving aanwezig zijn, waarbij de docent zijn eigen principes opzij moet schuiven om vanuit zijn gezag over te brengen hoe de wereld nu is: “Vis-a-vis the child it is as though he were a representative of all adult inhabitants, pointing out the details and saying to the child: This is our world.” (Arendt, 2006, p. 189). Anderzijds gaat het ook om het beschermen van de unieke talenten van een kind, zodat ze de mogelijkheid heeft om haar unieke talenten te gebruiken om de wereld mede te scheppen: “This, from the general and essential point of view, is the uniqueness that distinguishes every human being from every other, the quality by virtue of which he is not only a stranger in the world but something that has never been here before.” (Ibidem).

Zoals we al helemaal in het begin gezien hebben is Arendt niet echt gecharmeerd van het idee dat we *education* geven aan volwassenen, omdat dat snel een vorm van manipulatie wordt (Arendt, 2006, p. 177). Aan het einde van *CE* stelt ze dat in onze tijd onderwijs eindigt binnen het hoger onderwijs, dat ze ziet als een vorm van specialisatie: “It no longer aims to introduce the young person to the world as a whole, but rather to a particular, limited segment of it.” (ibid., p. 196). Volgens mij betekent dit dat voor Arendt er een overlap is in de rol van hoger onderwijs en die van een basis- en middelbare school, namelijk een introductie in de wereld zoals ze nu is. In het hoger onderwijs is er voor Arendt geen sprake meer van *education*, maar volgens mij is er wel sprake van mijn ruimere definitie van ‘educatie’, zeker ook in het licht van de voorgaande discussie over *speech acts*.

Deze introductie moeten we volgens mij opvatten als een nieuw moment van nataliteit, waarbij de student tot op zekere hoogte op het nulpunt begint in dat specifieke segment. In de manier waarop ik ‘educatie’ interpreteer doe ik denk ik recht aan Arendts zorg wanneer we ook in het hoger (economisch) onderwijs niet zozeer de wereld moeten verbeteren. Ook in het hoger economisch onderwijs zou de rol dan vooral niet moeten zijn om te ‘prediken’, omdat daarmee het vermogen om samen in het publieke debat verder te komen verloren gaat doordat we in het onderwijs een eenheidsworst creëren.<sup>9</sup>

## Morele (on)wenselijkheid van prediken en het risico van waarde vrij economie-onderwijs

Wanneer de bovenstaande overwegingen in ogenschouw worden genomen, komt opnieuw de claim tot waarde vrij economie-onderwijs naar boven. Zou dat juist dan niet in Arendts beeld de juiste oplossing kunnen zijn? Op het eerste gezicht wel. Binnen het economisch onderwijs is dat een gedachte die veelvuldig gehoord wordt (Muijnck & Tieleman, 2021, pp. 29–30). Dat is ook niet gek wanneer meegenomen wordt dat het (neoliberaal) economische paradigma nadrukkelijk zichzelf positioneert als een positivistische wetenschap<sup>10</sup> waarin het streeft naar een objectieve, waarde vrije omschrijving van wereld en van het effectief handelen van actoren. Ze probeert om de wereld te beschrijven zoals ze is. Maar de opvatting dat economie een waarde vrij vakgebied is, is zelf een opvatting die niet waarde vrij is en relatief kortgeleden is ontstaan (Lovins, 2021, pp. 30–33). Even zozeer geldt dit voor andere economische principes, zoals het streven van bedrijven naar winstmaximalisatie (ibid., p. 31). Zoals hierboven vermeld is het problematische in dit paradigma niet zozeer dat de economie als waarde vrij door docenten ‘gepredikt’ wordt. Immers, ook dat is een stelling die ingenomen kan worden. Het is een groter probleem dat de opvatting dat economie waarde vrij is als feit wordt beschreven, omdat hiermee onder het mom van kennisoverdracht ‘gepredikt’ wordt. Hierdoor ontstaat exact de door Hannah Arendt gevreesde conformiteit, omdat er geen ruimte wordt gelaten voor andere visies. Hier komt voor mij de rol van de docent als coach naar boven.

### *Situatie 2: Onderwijs-leergesprek tijdens de bespreking van de film*

Tijdens de bespreking wordt door één van de studenten aangegeven dat er sprake is van moreel verwerpelijk gedrag door de grote bedrijven. In eerste instantie reageert één van de docenten instemmend. De andere docent intervenueert en vraagt: “In welk opzicht zijn zij dan verantwoordelijk?” De student beschrijft hoe het bedrijf nadrukkelijk een te hoge productie heeft voor het Westen. “Okay, maar wat is dan de reden waarom het bedrijf dit dan heeft?” vraagt de docent. “Ja, omdat de consument hiernaar vraagt.” stelt de student. “Zijn dan bedrijven alleen hiervoor verantwoordelijk?” “Nee”, stelt de student.

### *Analyse van situatie 2: de rol van coach als mediërend*

De tweede docent heeft hier de rol van de docent als coach aangenomen. Dit sluit aan bij de aanpak van het New Economics Lab, waarbij geprobeerd wordt om met studenten te reflecteren op een complexe wereld, en de complexe verhoudingen tussen belanghebbenden die hierbij passen. Het streven hierbij is om studenten normatief te professionaliseren. Uitgangspunten hierbij zijn dat 1) het handelen van organisaties, hoe klein ook, impact heeft op het sociale en ecologische welzijn en daarom aandacht verdient; en 2) studenten zich de normatieve dimensie van hun handelen moeten realiseren wanneer zij in complexe situaties handelen. De rol van economiedocent verschuift naar

het spiegelen van die onbewuste normatief-ethische dimensie van het handelen van de student, en het aanleren van een praktisch kritisch denken zowel in relatie tot het eigen handelen als in de relatie tot de ander.<sup>11</sup>

Deze rol van coach heeft, bezien vanuit Arendts denken, een dubbele lading. Enerzijds stelt zij in haar werk dat de docent slechts tot rol heeft om de student te leren hoe de wereld nu is, los van de persoonlijke opvatting. Anderzijds heeft de docent als hoger doel om de nataliteit van de student te bewaken. Zoals ik hierboven betoog geldt dit slechts in beperkte mate voor het hoger onderwijs. Nog steeds wordt de student in een nieuwe wereld geïntroduceerd, maar wel in een klein onderdeel hiervan. Daarnaast hebben studenten op deze leeftijd al kennisgenomen van veel van het publieke debat, of tenminste hebben zij een confrontatie gehad met de economische wereld zoals deze op dit moment is ingericht. Een alternatief hierin kan zijn om juist de politieke dimensie van economie in al haar rijkheid de revue te laten passeren. Hierdoor stelt dit de studenten in staat om zelf uit die rijkheid tot een oordeel te komen. In zekere zin lijkt dit op wat Berding (2010) stelt dat we leerlingen<sup>12</sup> elke keer opnieuw kunnen laten beginnen door hen alternatieve perspectieven mee te geven (een taak voor de docent), en hen hier in veiligheid mee bezig te laten zijn. Dit stelt hen in staat om te komen tot een evenwichtig beeld voor henzelf.

### Ruimte voor reflectie en bezinning

Als deze redenering gevolgd wordt, dan zou er een veilige ruimte voor experimenten rondom economische waardenparadigma's ingericht moeten worden. Het gaat hier niet alleen om ruimte voor bezinning over het al dan niet succesvol zijn van experimenten in de beroepspraktijk. Juist de ruimte voor bezinning rondom deze complexe thematiek geeft studenten de speelruimte om te oefenen met politiek handelen. Nadrukkelijk geldt deze positiebepaling ook in het economisch onderwijs, waarin verschillende waardenparadigma's bestaan en de student vanuit zijn professionele identiteit zich toe moet verhouden. Dit is iets waar Biesta ook in zijn werk over spreekt wanneer hij spreekt over "*suspension*" (Biesta, 2020, p. 98): het bieden van "*free time*", waarin de student in een veilige omgeving kan struikelen en weer opstaan.

Aan docenten binnen de economische bacheloropleidingen ligt dan de schone taak om, naast de praktische uitvoerende taken, de ruimte te bieden voor dergelijke momenten van bezinning waarbij er niets op het spel staat. Pas in de dan ontstane vrije ruimte kan de student komen tot een evenwichtige oordeelsvorming, waarbij ook ruimte is om zich te verhouden tot de gevoelens en het eigen morele kader ten opzichte van de nieuwe waardenparadigma's. Hopelijk kunnen zij dan, met Arendt, als volwassenen bijdragen aan een nieuw te vormen wereld samen met anderen.

## Noten

- 1 Ik gebruik hierin mijn interpretatie van het woord paradigma voor het gestandaardiseerde kijkkader vanuit de wetenschap zoals ze in een bepaald tijdsbestek worden gehanteerd en waarbij bepaalde uitgangspunten vast blijven staan. Een voorbeeld vanuit de natuurkunde is dat er tijdenlang gedacht werd dat we de wereld moesten zien als een opstapeling van atomen, terwijl we nu weten dat atomen voornamelijk uit lege ruimte bestaan. De combinatie van een aantal van dit soort uitgangspunten die in een bepaald wetenschapsbeeld zijn ontstaan maken samen het paradigma. Deze definitie is sterk verwant aan de definitie van Thomas Kuhn in zijn *The Structure of Scientific Revolutions* (Kuhn, 1970).
- 2 Hiermee doelt Friedman enerzijds op het aandragen van financiële middelen door aandeelhouders en anderzijds het aandragen van menselijke middelen door arbeiders.
- 3 Een uitgebreide uiteenzetting van de methodologische problemen valt buiten de scope van dit artikel, maar er is een specifiek uitgangspunt dat ik verderop uitgebreider bespreek en wel belangrijk is voor de thematiek. Economen spreken bij neoliberale economie van “as if” theorie, mede omdat dit goed werkt voor het berekenen van economische modellen. Economie is hierdoor vooral verworden tot een wetenschap die zich richt op methodologie, waardoor voor zachte waarden minder ruimte is (Muijnck & Tieleman, 2021; Cooper, 2000). Een scherp voorbeeld van deze methodologie is Milton Friedman (1966). Voor een meer algemenere discussie hierover, als ook over de gevolgen van het geïnstitutionaliseerde economische denken, zie bijvoorbeeld Kincaid (1997).
- 4 In Nederland spreken we in dit verband vaak van de participatiesamenleving. Dit begrip, dat in eerste instantie door Wim Kok in de jaren '90 van de vorige eeuw werd ingebracht en tot volle wasdom kwam tijdens de Troonrede van 2013 bij monde van koning Willem-Alexander, stelt dat de verzorgingsstaat van daarvoor onbetaalbaar zou zijn voor toekomstige generaties en dat daarom “Van iedereen die dat kan, wordt gevraagd [zelf] verantwoordelijkheid te nemen voor zijn of haar eigen leven en omgeving.” (Van der Lans, 2020, par. 1) Nadrukkelijk is dit een andere positie dan die waarin de staat deze rol op zich neemt.
- 5 In de Engelstalige literatuur wordt er een onderscheid gemaakt tussen een nauwe en een bredere conceptie van politiek. Leftwich (2004) beschrijft deze brede definitie als aanwezig in de gehele publieksociale sfeer, terwijl in de nauwe definitie er wordt verwezen naar een specifiekere (vooral bestuurlijke) context. Let op dat in beide gevallen er geen sprake is van partijpolitiek (in het Engels *partisan*), m.a.w. van een specifieke waardenpreferentie die wordt aangehouden door een specifieke politieke partij of politiek spectrum.
- 6 Wanneer ik verwijs naar Arendt's begrip van education zal ik dit woord onvertaald laten. Wanneer ik verwijs naar 'educatie' in de zin die ik hier beschrijf, zal ik het begrip educatie gebruiken.
- 7 Denk hierbij onder andere aan toetscriteria, leerdoelen, praktijkcontext en gekozen voorbeelden.
- 8 Met het begrip *changemaker* wordt in dit verband verwezen naar de kwaliteiten die een student later nodig heeft in het begeleiden en initiëren van transitie.

- 9 Een andere tegenwerping rondom de morele onwenselijkheid van ‘prediken’ wordt sterk verwoord in Gert Biesta’s artikel rondom de rol die educatie heeft in het overbrengen van moreel wenselijke maar tegelijkertijd geladen standpunten (Biesta, 2009). Het gaat hierin over democratische waarden. Biesta betoogt, met Rancière, dat het afdwingen van democratische waarden via daartoe ingericht onderwijs nu net die democratische waarden zelf tegenspreekt. Met andere woorden: hoe democratisch is het om iemand te dwingen om democratisch te zijn?
- 10 Zie Kincaid (1997) en Kincaid (2002), maar ook Arendt in *De Menselijke Conditie* (2017, pp. 44–45) stelt dat economie, met haar nadruk op statistiek, succesvol de meest objectieve sociale wetenschap is geworden. Vergelijk ook het boek van De Muijnck en Tieleman, die juist de morele dimensie willen terugbrengen in de economie.
- 11 Dit laatste is in zekere zin ook op te vatten als een moreel appèl, omdat het veronderstelt dat continu over het eigen handelen wordt gereflecteerd. Dit komt voort vanuit de gedachte dat het een wankel evenwicht is tussen verschillende (elkaar soms uitsluitende) waarden en de zoektocht naar een juist evenwicht daarom ook continu is. De Franse filosoof Jacques Derrida spreekt in dat verband over “a-venir” (tegelijk toekomst en onderweg naar (Derrida, 2002)), waarbij hij een moreel appèl doet op het blijven zoeken naar dit evenwicht.
- 12 En tot op zekere hoogte ook economiestudenten.

## Literatuur

- Arendt, H. (1971). Thinking and Moral Considerations: A Lecture. *Social Reserach*, 38(3), 417–446.
- Arendt, H. (2006). The Crisis in Education. In H. Arendt, *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought* (pp. 173–196). London: Viking Press.
- Arendt, H. (2017). *De menselijke conditie*. Amsterdam: Boom.
- Austin, J.L. (2018). *How to do things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University 1955*. Eastford, CT: Martino Fine Books.
- Berding, J. (2010, april 22). *Crisis in de opvoeding – tegendraadse filosofe van de opvoeding – Hannah Arendt*. Opgehaald van Pedagogiek in Praktijk: <https://www.pedagogiek.nu/crisis-in-de-opvoeding/1023604>
- Biesta, G. (2009). Sporadic democracy: Education, democracy, and the question of inclusion. In M.S. Katz, S. Verducci, & G. Biesta, *Education, Democracy, and the Moral Life* (pp. 101–112). Dordrecht: Springer, Dordrecht.
- Biesta, G. (2015, Maart). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.2307/26609254>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in Education: Qualification, Socialization and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
- Biesta, G. (2022). *Onderwijsonderzoek – een onorthodoxe introductie*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

- Bollier, D., & Helfrich, S. (2019). *Free, Fair and Alive: The Insurgent Power of the Commons*. New Society Publishers.
- Cooper, R. (2000, Jan – Feb). Review: The Road from Serfdom: Amartya Sen Argues That Growth Is Not Enough. *Foreign Affairs*, 79(1), 163–167. <https://doi.org/10.2307/20049621>
- Derrida, J. (2002). Force of Law – The mystical Foundation of Authority. In J. Derrida, *Acts of Religion* (pp. 228–298). New York: Routledge.
- European Commission. (2022, 2 23). *Just and sustainable economy: Commission lays down rules for companies to respect human rights and environment in global value chains*. Opgehaald van Europa.eu: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip\\_22\\_1145](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_22_1145)
- Friedman, M.A. (1966). The Methodology of Positive Economics. In M. Friedman, *Essays in Positive Economics* (pp. 3–6, 30–43). Chicago: University of Chicago Press.
- Friedman, M.A. (1970). A Friedman Doctrine – The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits. *New York Times*, 17.
- Hogeschool Rotterdam Kenniscentrum Business Innovation. (2021). *New Economics Lab – Pilot voor Onderwijsinnovatie*. Opgeroepen op 4 11, 2021, van Hogeschool Rotterdam – Kenniscentrum Business Innovation: <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/business-innovation/circular-economy/New-economics-lab/>
- Kincaid, H. (1997). Chapter 6: Individualism, Explanatory Power, and Neoclassical Economics. In H. Kincaid, *Individualism and the Unity of Science, Essays on Reduction, Explanation, and the Special Sciences* (pp. 91–118). Oxford, Verenigd Koninkrijk: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Kincaid, H. (2002). Social Sciences. In P. Machamer, & M. Silberstein, *The Blackwell Guide to the Philosophy of Science* (pp. 290–311). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers, Inc.
- Klomp, K. (2021, 4 1). Rol van betekenis-economie. (R. v. Pluijm, Interviewer) Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2e editie, met nawoord ed.). University of Chicago Press.
- Leftwich, A. (2004). *What is politics?: the activity and its study*. Polity Press.
- Lilja, P. (2018). Defending a Common World: Hannah Arendt on the State, the Nation and Political Education. *Studies in Philosophy and Education*(37), 537–552. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9618-3>
- Lovins, L. (2021). Economics. In K. Klomp, & S. Oosterwaal (Red.), *Thrive: Fundamentals For a New Economy* (pp. 22–39). Business Contact.
- Muijnck, S. d., & Tieleman, J. (2021). *Economy Studies: A Guide to Rethinking Economics Education*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Piketty, T. (2013). *Capitalism in the 20th century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Raworth, K. (2017). *Doughnut Economics: seven ways to think like a 21st-century economist*. Chelsea: Chelsea Green Publishing.
- Rotmans, J. (sd). *Jan Rotmans – We leven niet in een tijdperk van verandering, maar een verandering van tijdperk*. Opgeroepen op 4 11, 2021, van Jan Rotmans: <https://www.janrotmans.nl/>
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf.

- Smitsman, A., Baue, B., & Thurm, R. (2021). *Blueprint 9: Educational Transformation – 7 Transformational Learning Perspectives for Regeneration and Thrivability*. R3.0. Opgehaald van [https://www.r3-0.org/wp-content/uploads/2021/09/r3-0\\_Blueprint\\_9\\_V3.pdf](https://www.r3-0.org/wp-content/uploads/2021/09/r3-0_Blueprint_9_V3.pdf)
- Trebeck, K., & Williams, J. (2019). *The Economics of Arrival: Ideas for a grown-up economy*. Policy Press.
- Van der Lans, J. (2020, 11 19). *2013 Participatiesamenleving – Uitweg voor onbetaalbaarheid verzorgingsstaat*. Opgehaald van Canon Sociaal Werk: [https://www.canonsociaalwerk.eu/nl\\_wmo/details.php?cps=19](https://www.canonsociaalwerk.eu/nl_wmo/details.php?cps=19)
- Vereniging Hogescholen. (2020, Mei 28). *Meta-analyse maatschappelijke opgaven relevant voor het hbo*. Opgehaald van Vereniging Hogescholen: <https://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/praktijk-en-onderzoek/artikelen/meta-analyse-maatschappelijke-opgaven-relevant-voor-het-hbo>
- Verkenningcommissie Hoger Economisch Onderwijs. (2021). *HEO met regie naar verantwoordelijkheid*. 's Gravenhage: Vereniging Hogescholen.
- VPRO. (sd). *VPRO Cinema: We Feed The World*. Opgeroepen op september 11, 2021, van VPRO gids: <https://www.vprogids.nl/cinema/films/film~1933479~we-feed-the-world~.html>