

8 Van menselijk kapitaal naar floreren

Een meer humaan doel van onderwijs

DORET DE RUYTER

Inleiding

Onderwijs heeft tot doel dat mensen een goed leven kunnen leiden. Daarover is iedereen het wel eens, maar het zegt niet zoveel, want wat is een goed leven? De ideeën daarover lopen uiteen van een persoonlijk gelukkig en welvarend leven tot een maatschappelijk betrokken of een altruïstisch leven. Toch zien we een dominante opvatting in de Nederlandse samenleving, namelijk dat een goed leven een economisch en maatschappelijk succesvol leven is. In het verlengde daarvan domineert de gedachte dat de school tot taak heeft te bewerkstelligen dat leerlingen (willen) bijdragen aan een bloeiende economie, om daarmee de welvaart van het land, maar ook die van henzelf, te vergroten. En succesvol zijn betekent hierbij de hoogste cijfers halen, persoonlijk succesvol zijn en een goed betaalde baan hebben. Een meritocratisch systeem zou ervoor moeten zorgen dat iedereen op de plek komt die hem of haar toekomt op basis van vermogens en inspanning.

Een meritocratie vind ik persoonlijk een verbetering vergeleken bij aristocratie of vriendjespolitiek. Zelf opgegroeid in de gereformeerde zuil, waarin de emancipatie van 'de kleine luyden' plaatsvond, ben ik altijd een warm voorstander geweest van het idee dat capaciteit en inspanningen van mensen moeten bepalen welke positie ze in de samenleving bekleden. Maar onze huidige neoliberale maatschappij beloont slechts bepaalde capaciteiten, namelijk IQ en economisch potentieel. Dat is problematisch. Want daarmee ontstaat het idee dat leerlingen cognitieve topprestaties moeten leveren en een zo hoog mogelijke opleiding moeten volgen, zodat ze later hoge en goed betaalde posities in de samenleving krijgen. Andere capaciteiten van mensen doen er veel minder toe. En daarmee groeien kinderen op met een heel beperkt beeld van wat bij mensen van waarde is en wat een goed leven is.

Mijns inziens is het tijd voor twee fundamentele veranderingen in onze samenleving. Ten eerste zouden we meer capaciteiten¹ van mensen moeten waarderen en dus ook meer potenties in het onderwijs moeten bevorderen. Ten tweede is het beloningssysteem volstrekt onrechtvaardig, omdat het primair gebaseerd is op opleidingsniveau. Waarom verdient een universitair hoofddocent bijna twee keer zoveel als een mbo verpleegkundige? Dit punt werd aan het begin van de coronaperiode nog stevig bediscussieerd toen het ging over cruciale beroepen, maar dat is weer helemaal verdwenen. Gezien mijn wetenschappelijke achtergrond ga ik hier alleen in op het eerste punt.

In dit hoofdstuk presenteer ik een alternatief voorstel voor wat we van mensen zouden moeten waarderen in onze samenleving en daarmee op scholen. Ik verdedig dat floreren het ultieme doel of de bedoeling is van onderwijs en licht toe waarin dat doel zich onderscheidt van meritocratie en wat als verdienste ('merit') geldt. Dit verbind ik aan de nieuwe onderwijsvisie van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO; OECD in het Engels), waarin ook floreren als doel van onderwijs wordt voorgesteld.

Floreren als doel van onderwijs

Vijftien jaar geleden schreef de Amerikaanse filosoof Martha Nussbaum een aanklacht tegen de dominantie van economische waarden in het onderwijs. In haar bekende boek *Not for profit* (2010) laat ze scherp zien dat het bevorderen van menselijk kapitaal heel goed zonder onderwijs kan. Voor economische groei en bloei hoeft je leerlingen niet algemeen te vormen, maar kun je hen net zo goed (of misschien juist effectiever en zeker efficiënter) trainen in de vereiste vaardigheden. Nussbaum stelt daarentegen dat het onderwijs een brede opdracht heeft: het zou leerlingen in staat moeten stellen om invulling te geven aan essentiële elementen van het leven, waaronder hun gezondheid, lichamelijke integriteit en politieke vrijheid en participatie (Nussbaum, 2010, p. 24). Zo kunnen ze een goede invulling geven aan hun leven. Haar visie komt sterk overeen met mijn eigen pleidooi voor floreren als doel van onderwijs.

1 Capaciteit en potentie hebben in de literatuur verschillende betekenissen. In dit hoofdstuk gebruik ik het woord capaciteit voor een gerealiseerd vermogen en potentie voor een vermogen in ontwikkeling (een nog niet gerealiseerd vermogen).

Floreren

Mensen floreren als ze hun potenties kunnen ontwikkelen en hun capaciteiten kunnen inzetten om activiteiten te ondernemen en relaties aan te gaan die zinvol en waardevol zijn, voor henzelf en voor anderen (zie onder andere De Ruyter 2004; 2019). Dit is bewust nogal algemeen gesteld, omdat het van mens tot mens verschilt welke activiteiten voor hen zinvol en waardevol zijn. Denk bijvoorbeeld aan dingen die je onderneemt met vrienden en familie, werk, school of in je vrije tijd. Deze activiteiten kunnen bovendien divers zijn, bijvoorbeeld sociale, intellectuele, creatieve of fysieke activiteiten (zie bijvoorbeeld Nussbaum, 2006). Ook relaties vat ik breed op. Mensen hebben relaties met gezinsleden, familie, vrienden, burens, burgers, maar ook met God, dieren en de natuur en het moge duidelijk zijn dat de aard van deze relaties heel verschillend is.

De twee bijvoeglijk naamwoorden – zinvol en waardevol – zijn essentieel om te kunnen zeggen of mensen floreren, omdat niet elke activiteit of relatie goed is voor mensen zelf of voor anderen. Met zinvol bedoel ik dat activiteiten en relaties bijdragen aan de zin in het bestaan van mensen en betekenis geven aan hun leven. Waardevol betekent dat de activiteiten en relaties ook bijdragen aan de zin in het bestaan van anderen. Dat kunnen specifieke anderen zijn, zoals familie, vrienden, collega's of leerlingen, maar ook onbekende mensen. Voor de laatste groep hoeven niet alleen te denken aan financiële steun, ook aandacht of creatieve uitingen kunnen van waarde zijn voor anderen. Zinvol en waardevol kunnen natuurlijk ook heel goed samenvallen. Het werk van leraren lijkt me een heel goed voorbeeld daarvan.

Mythes over potenties

Voor zinvolle en waardevolle relaties en activiteiten moeten mensen diverse potenties ontwikkelen. Concrete voorbeelden daarvan zijn het vermogen om te rekenen, muziek te maken, te sporten, zich te verwonderen, kritisch te denken, zich in te leven en zorgzaam te zijn, et cetera. We kunnen ze ook clusteren in cognitieve, fysieke, emotionele, sociale, morele, creatieve en spirituele potenties. Nu bestaan er nogal wat onduidelijkheden of mythes over menselijke potenties en drie daarvan heeft de Amerikaanse filosoof Israel Scheffler (1985) helder ontkracht.

De eerste mythe is dat mensen aangeboren potenties hebben en het daardoor vastligt wat voor persoon een kind wordt. Dat klopt niet, omdat mensen een heel fonds aan potenties hebben. Die komen al dan niet tot

wasdom door inspanningen (van mensen zelf of anderen) en invloed van de omgeving waarin mensen opgroeien. Bovendien verandert iemands palet, omdat mensen gerealiseerde potenties kunnen gebruiken voor de ontplooiing van andere potenties. Bijvoorbeeld, leesvaardigheid stelt je in staat om romans of kranten te lezen en om allerlei verschillende beroepen uit te oefenen. Er zijn dus voor ieder mens diverse routes in het leven mogelijk, zij het dat de een geluk heeft in een situatie te leven waarin dat ook daadwerkelijk kan en een ander weinig alternatieven heeft.

Een tweede mythe is dat het realiseren van potenties een harmonieus en van te voren vast te leggen proces is. Want mensen kunnen simpelweg niet al hun potenties ontwikkelen en ze moeten dus keuzes maken. Die keuzes zijn weer bepalend voor hun verdere ontwikkeling, die weer kan veranderen doordat zich nieuwe mogelijkheden of juist hindernissen voordoen. Maar ik wil er wel voor pleiten dat school of ouders niet te snel en een te smalle selectie van potenties maken en deze met specifieke activiteiten verbinden. Dat is een van de bezwaren tegen de neoliberale meritocratie, maar geldt ook voor een eenzijdige gerichtheid op een muzikaal of atletisch talent van een kind. Op school zouden leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen om zich breed te ontwikkelen.

De derde mythe is dat potenties altijd goed zijn. Mensen hebben ook negatieve potenties of kunnen hun positieve capaciteiten (bijvoorbeeld intelligentie) voor vreselijke zaken of op een slechte manier inzetten. Van gewetenloze managers en pedante wetenschappers kun je zeggen dat ze hun capaciteiten inzetten voor zaken die voornamelijk hun eigen belang dienen en dat van anderen niet zelden schaden. Vandaar mijn toevoeging dat mensen floreren als ze hun capaciteiten inzetten voor waardevolle activiteiten en relaties.

Onderwijs tot floreren

Het is noodzakelijk om in het onderwijs aandacht te besteden aan alle hierboven genoemde clusters van menselijke potenties en daarnaast ook rekening te houden met het specifieke palet aan potenties van iedere leerling. Verder zouden scholen ertoe moeten bijdragen dat leerlingen hun capaciteiten op een zinvolle en waardevolle manier gebruiken.

Veel scholen streven weliswaar naar brede vorming van leerlingen en bieden een breed programma aan, maar het gaat ook om welke kennis, vaardigheden en disposities zij waarderen. Er is bijvoorbeeld een verschil of een leraar wilskracht prijst en stimuleert, omdat deze leidt tot hoge

prestaties of dat die duidelijk maakt dat leerlingen wilskrachtig moeten zijn om dingen te laten die ze misschien heel leuk vinden maar die een negatieve impact hebben op het klimaat. Als het eerste vanzelfsprekend is en het tweede niet, leren leerlingen verschillende zaken over wat zinvol en waardevol is.

Om een zinvol leven te kunnen leiden hebben leerlingen ook autonomie en praktische wijsheid nodig. De maatschappelijke sociale druk is zo groot dat het steeds lastiger wordt om een leven te leiden dat je echt zinvol vindt – een leven dat je van binnenuit kunt leven (Brighouse, 2008) en een leven waarin je staat voor je eigen doelen en activiteiten in plaats van dat je anderen blind volgt (Ricoeur, 1992). Scholen zouden moeten bevorderen dat leerlingen een eigen waardenkader ontwikkelen door ze in te leiden in levensbeschouwingen en ze te stimuleren zich daartoe te verhouden. Hierdoor krijgen leerlingen verschillende ideeën over het goede leven mee en komen ze in aanraking met diverse existentiële, ethische en morele waarden. Ze krijgen zo ook de mogelijkheid om hun standvastigheid te beproeven én open te staan voor en om te gaan met andere ideeën en waarden. Essentieel is daarbij vanzelfsprekend de oprechtheid van scholen. Als ze levensbeschouwelijke en morele waarden alleen met de mond belijden, maar ze de resultaten van leerlingen op kennistoetsen nog steeds centraal stellen, dan hebben leerlingen snel in de gaten wat de daadwerkelijke waarden zijn van de school en welke potenties ze moeten ontwikkelen.

Verschillen met het meritocratische onderwijsdoel

Onderwijs tot floreren verschilt op drie fundamentele manieren van het neoliberale doel van onderwijs en de daarmee verbonden waardering van cognitieve capaciteit en economische verdienste. Het eerste heb ik hiervoor al beschreven, namelijk dat scholen veel meer potenties en verdiensten van leerlingen waarderen en stimuleren.

Het tweede verschil is dat het onderwijs niet meer draait om de hoogste cijfers en vergelijking tussen leerlingen, maar om de optimale ontplooiing van ieders eigen potenties. De uitspraak dat iemand floreert, betreft een beoordeling van de ontwikkeling en het realiseren van de potenties van die persoon. Mensen kunnen zich verbeteren ten opzichte van zichzelf en hun potenties meer of minder zinvol en waardevol inzetten, maar er is geen sprake van een vergelijking met anderen via een algemene standaard van floreren. Wel kunnen we de omstandigheden

(waaronder goed onderwijs) die het iemand mogelijk maken om te floreren vergelijken en ons ervoor inzetten dat die zo goed mogelijk zijn. Ook kunnen we zeggen dat de een meer met de eigen potenties doet dan een ander. De een kan daardoor meer floreren dan de ander. Maar mensen kunnen niet hoger of lager floreren; die beoordeling past niet. Een bijkomend voordeel daarvan is dat we ook niet meer zullen spreken over hoger en lager opgeleiden.

Het derde verschil is dat de school zal willen bevorderen dat leerlingen hun capaciteiten niet louter inzetten voor hun eigen maatschappelijke positie en hun eigen welvaart of voor de economische groei van ons land, maar dat ze zich ook inzetten voor zin- en waardevolle praktijken en gemeenschappen. De bijdrage aan de economische welvaart is slechts een van de manieren waarop mensen bijdragen aan een florerende samenleving. Andere manieren zijn ook van belang, denk aan vrijwilligerswerk, de bijdragen aan de kunst- en cultuursector, het veilig houden van een land of het mogelijk maken dat anderen kunnen floreren door hen te onderwijzen te verzorgen of te steunen.

De OESO over floreren als onderwijsdoel

De kans op succesvolle implementatie van floreren als doel van onderwijs groeit als belangrijke partijen dit omarmen. Dat geldt natuurlijk in de eerste plaats voor leraren en schoolleiders, maar ook voor het ministerie van OCW en organisaties die een belangrijke impact hebben op het landelijke onderwijsbeleid. De mogelijk belangrijkste daarvan is de OESO.

Iedereen in het onderwijs kent de PISA-onderzoeken (Programme for International Student Assessment) van de OESO). Elke drie jaar doen 15-jarige leerlingen van representatief gekozen scholen uit ruim negentig landen verspreid over de hele wereld hieraan mee. Doel is om inzicht te verwerven in 'de wijze waarop 15-jarige leerlingen worden voorbereid op het functioneren als mondige burger in de huidige kennismaatschappij' (Meelissen et al, 2023, p. 7). Dit gebeurt door te toetsen in welke mate leerlingen vaardigheden in wiskunde, lezen en natuurwetenschappen kunnen toepassen in dagelijkse situaties. Leerlingen vullen daarnaast een zelfrapportagevragenlijst in over hun persoonlijke omstandigheden, zoals de thuissituatie, school, vrije tijd en welbevinden.

De mate waarin landen erin slagen om leerlingen de genoemde vaardigheden bij te brengen wordt weergegeven in een chronologische vergelijking met resultaten uit eerdere jaren, als in een vergelijking met andere landen, waardoor duidelijk wordt of Nederland het relatief slechter of beter is gaan doen. Dit heeft een behoorlijke impact op het beleid van OCW en ook op scholen, want de uitslagen gelden als een onbetwistbare graadmeter voor onderwijskwaliteit. Het past goed bij de neoliberale manier van denken dat meten belangrijk is en dat de gegevens over de staat van het onderwijs eenduidig te vertalen zijn in beleid. Over de objectiviteit van de uitslagen van de PISA-toetsen valt veel te zeggen en wat meetbaar is, is problematisch (zie bijvoorbeeld Gorur, 2011). Ik ben geen tegenstander van het meten van prestaties van leerlingen. Immers, het is goed als het onderwijs daadwerkelijk weet te realiseren wat het beoogt en een passende manier om dat te doen is om te kijken hoe de leerlingen het er vanaf brengen. Maar zoals Gert Biesta (bijvoorbeeld 2010) steeds betoogt: niet alles wat we met het onderwijs nastreven, is meetbaar en het is duidelijk dat de PISA-toets bestaat uit dat wat wel als meetbaar geldt, namelijk specifieke cognitieve competenties.

Sinds een paar jaar is er sprake van een kentering en omarmt de OESO floreren als doel van onderwijs, net zoals Unesco (zie Duraiappah et al., 2022) en overeenkomstig de Sustainable Development Goals van de Verenigde Naties. De OESO is het project 'High Performing Systems for Tomorrow' gestart met een aantal landen, waaronder Finland, Singapore en Australië. Samen met wetenschappers onderzoekt OESO hoe scholen floreren kunnen bevorderen en hoe de vordering van leerlingen te meten is. Michael Stevenson, senior adviseur onderwijs en projectleider, stelt dat de verandering noodzakelijk is, omdat het menselijk kapitaal model failliet is. Het leidt niet tot meer gelijkheid, zoals gedacht werd. Ook loopt de meritocratie die ermee verbonden is uit de hand. Bovendien vraagt de impact van de economie op onrechtvaardigheid binnen en tussen landen en op de ecologische toestand van de aarde om een radicale koersverandering van het onderwijs. Daarbij komt de enorm snelle ontwikkeling van kunstmatige intelligentie (AI), waardoor menselijke intelligentie mogelijk voorbij gestreefd wordt. Dit alles samen leidt tot zijn pleidooi voor menselijk floreren als doel van onderwijs (Stevenson, 2022, pp. 2-5).

Drie elementen van floreren

Stevenson, en daarmee de OESO, onderscheidt in zijn paper *Education for human flourishing* drie centrale elementen van menselijk floreren: adaptief probleemoplossend vermogen, ethisch beslissingsvermogen en esthetische perceptie. Hij baseert dit op Kristján Kristjánssons neo-Aristotelische interpretatie van floreren² en op de inschatting van de competenties die mensen nodig hebben in een door AI gedomineerde samenleving. Onderwijs zou erop gericht moeten zijn om die drie competenties te bevorderen.

Adaptief problemen kunnen oplossen betekent in staat zijn om je handelen en kennis aan te passen om nieuwe uitdagingen en situaties aan te pakken. Adaptieve mensen kunnen wat ze geleerd hebben toepassen in verschillende contexten, waarbij ze gebruikmaken van hogere orde denken en beslissingsvaardigheden en interpersoonlijke vaardigheden om samen met anderen complexe problemen op te lossen (Stevenson, 2022, p. 9). Deze capaciteit ligt nog het dichtst bij de neoliberale meritocratische denkwijze, zij het dat het Stevenson duidelijk niet gaat om louter complexe problemen binnen de economische sfeer.

Ethisch beslissingsvermogen stelt mensen in staat goed om te gaan met het appel dat andere mensen (maar ook andere levende wezens en de natuur) op hen doen, bijvoorbeeld om hun vrijheid te respecteren of hun belangen te dienen. Het vermindert vooroordelen en draagt ertoe bij dat mensen de eigen behoeften en die van andere mensen in balans willen brengen en deze ook weer in balans met de behoeften van andere levende wezens en de aarde (ibidem, pp. 9-10). Dit vermogen om altruïstische keuzes te maken en het algemeen belang te willen dienen onderscheidt volgens Stevenson mensen van AI. Ook is het een duidelijke tegenhanger van de meritocratische denkwijze waarin het eigenbelang centraal staat, alhoewel dat belang ook vraagt om een vredelievende en een economisch bloeiende samenleving.

De *esthetische perceptie* is nog het minst uitgewerkt. Stevenson bedoelt hiermee het vermogen om dat wat subliem is, te waarderen: 'what is magnificent, mysterious and greater than ourselves' (ibidem, p. 10). Deze

- 2 Kristjánsson definieert floreren als 'the (relatively) unencumbered, freely chosen and developmentally progressive activity of a meaningful (subjectively purposeful and objectively valuable) life that actualises satisfactorily an individual human being's natural capacities in areas of species-specific existential tasks at which human beings (as rational, social, moral and emotional agents) can most successfully excel' (2020, pp. 1, 10).

competentie is van belang, omdat floreren wordt verdiept als mensen zich verbinden met de beste menselijke prestaties (in verleden en heden), met de natuur en de grootsheid van het universum. Zelf zou ik liever spreken van een esthetisch-spirituele perceptie, want het gaat Stevenson duidelijk om meer dan het waarderen van kunst of het ervaren van schoonheid; het betreft ook het ervaren of hebben van ontzag.³ Deze competentie is in het neoliberale meritocratisch denken een vreemde eend in de bijt. Esthetisch-spirituele perceptie draagt bij aan een brede ontwikkeling van leerlingen en die is, zoals Nussbaum schrijft, vanuit een economisch meritocratisch perspectief niet relevant. Bovendien, dit vermogen zou mensen juist kunnen afhouden van een focus op hun cognitieve capaciteiten en van hun inzet om de concurrentie met anderen te winnen.

Floreren willen meten

De OESO wil in het project ook onderzoeken hoe de drie competenties van floreren het best te meten zijn, zodat deze een plek kunnen krijgen in nieuwe versies van de PISA-toetsen. Dat maakt de ontwikkeling mijns inziens tot een Echternach-processie. Met de drie competenties zetten we drie stappen vooruit in de overgang van een economisch meritocratisch model naar een menselijk floreren model. Tegelijk zetten we ook twee stappen achteruit met de intentie deze competenties in meetbare en tussen leerlingen vergelijkbare eenheden te beschrijven. Dat schiet dus niet zoveel op.

Bij de introductie van een ander nieuw instrument, het OECD Learning Compass 2030, koos de OESO er wel voor om dit te gebruiken als een raamwerk om te kunnen beslissen wat leerlingen zouden moeten leren in plaats van een beoordelingsraamwerk:

The framework offers a broad vision of the types of competencies students need to thrive in 2030, as opposed to what kind of competencies should be measure or can be measured. While it is often said that ‘what gets measured gets treasured, this learning framework allows for what cannot be measured (at least, for the time being) to be treasured’ (OECD, 2023 p. 22).

3 Stevenson gebruikt de term spiritueel zelf één keer, maar in zijn schets van de manier waarop esthetische perceptie gemeten zou kunnen worden raakt dit op de achtergrond.

Ik hoop dat het idee van een leertraamwerk in plaats van een beoordelingstraamwerk ook leidend zal worden in de uitwerking van floreren als onderwijsdoel, wat consequenties zal hebben voor de opzet en uitvoering van PISA.

Waarom is het streven om de drie competenties te willen meten bezwaarlijk? Is het niet juist goed om na te gaan of scholen het onderwijs bieden waarmee leerlingen deze zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen? Over het meten van morele capaciteiten stelden Jos Kole en ik eerder dat dit problematisch is vanwege wat we het 'dwindling effect' noemden: meetbare competenties maken alleen inzichtelijk wat inzichtelijk te maken is, te veralgemeniseren, te formaliseren en te observeren is (De Ruyter & Kole, 2010, p. 209). Handelen kun je observeren en kennis over ethische theorieën beoordelen, maar moraliteit heeft ook te maken met intenties, disposities, emoties en doelen van mensen. Zo het al mogelijk is deze te meten, is ook nog eens de vraag volgens wie wat goed of beter is. Dat geldt helemaal voor esthetisch-spirituele perceptie, want wie kun je een esthetisch of spiritueel expert noemen en waarom? Ik kan me voorstellen dat je kunt beoordelen of leerlingen weten wat de beste menselijke prestaties zijn in cultuur, religie en wetenschap, alhoewel daarover natuurlijk eerst overeenstemming zou moeten zijn. Maar daar is het Stevenson niet om te doen. Het gaat hem om de bijdrage die culturele en spirituele bronnen leveren aan menselijk floreren. Maar dat is nu juist weer niet te meten, evenmin als de verbondenheid die mensen ervaren met de natuur en het ontzag voor de grootsheid van het universum. Hoe meet je dat en is daarvoor überhaupt een meetlat te ontwikkelen?

Ik verwacht daarom dat de OESO zal ontdekken dat twee van de drie elementen van menselijk floreren niet in meetbare eenheden te operationaliseren zijn en dat ze dus het idee van meetbare competenties moeten laten varen. Ik hoop dat ze op basis daarvan niet de koers omgooien, maar het nieuw ingeslagen pad voorbij de meritocratie blijven volgen. Daarvoor zitten hoopvolle zaadjes in Stevensons tekst. Een van de redenen dat hij enthousiast is over onderwijs voor menselijk floreren, is dat dit de verschillen in identiteiten van mensen erkent en waardeert. Gelijkeheid, rechtvaardigheid en inclusie staan daarin voorop. En beleid dat daarbij past, is er niet op gericht om iedereen hetzelfde te laten bereiken, maar om iedereen te helpen het eigen doel in het leven te ontdekken (2022, p. 14, 15).

Voor iemand die floreren als doel van onderwijs verdedigt, is deze ontwikkeling bij de OESO zeer positief. Deze organisatie heeft immers behoorlijk wat invloed op het onderwijs in Nederland. Maar moeten we niet juist kritisch zijn op deze invloed? Waarom zouden we zoveel waarde hechten aan een mondiale vergelijking? Is het niet problematisch dat juist een organisatie voor economische samenwerking die maakt? Zeker, een kritische evaluatie en het nauwkeurig volgen van de invloed van PISA is essentieel, ook als een organisatie de goede kant op lijkt te gaan. Dat zullen de betrokken wetenschappers, maar ook politici en leraren altijd moeten blijven doen.

Tot slot: het floreren van leraren

Ik heb een pleidooi gehouden voor floreren als doel van onderwijs. Dat wil zeggen: leerlingen onderwijs aanbieden waarmee ze hun diverse potenties kunnen ontwikkelen, opdat ze een leven kunnen leiden met zinvolle en waardevolle relaties en activiteiten. Dergelijk onderwijs gaat voorbij aan de met de meritocratische cultuur verbonden doelen – het is veel rijker (om een neoliberale term op een andere manier te gebruiken).

Leraren zullen misschien kritisch reageren: Houdt dat doel wel rekening met hun floreren? Worden ze niet verantwoordelijk gemaakt voor een veel te grote opdracht? Dat zijn terechte vragen. Ik wil die tot slot kort beantwoorden. Om met de tweede te beginnen: het floreren van leerlingen is niet (alleen) te realiseren door de inspanningen van leraren. Dat floreren is van vele factoren buiten de invloedssfeer van leraren afhankelijk. Je moet ook een dosis geluk hebben in het leven, bijvoorbeeld om niet ernstig ziek te worden, een fijne partner te treffen en te leven in een veilige en gezonde omgeving. Maar de bijdrage van leraren is wel van groot belang, want onderwijs is nodig om in de huidige Nederlandse samenleving te kunnen floreren. Leraren hebben dus een zeer verantwoordelijke taak, maar kunnen niet verantwoordelijk gehouden worden voor het leven dat leerlingen zullen leiden. Dat lijkt me een realistische interpretatie van hun verantwoordelijkheid: leraren moeten hun leerlingen het beste onderwijs geven, maar kunnen niet meer doen dan dat.

Die verantwoordelijkheid – het beste onderwijs voor floreren – delen leraren met elkaar. Dat vereist regelmatige gesprekken over en reflectie op fundamentele vragen. Wat betekent het voor ons curriculum en didactiek?

Hoe tonen we waardering voor de diverse (gerealiseerde) potenties van leerlingen en wat zouden we juist willen afkeuren? Welke waarden willen we leerlingen meegeven en wanneer (en hoe) besteden we aandacht aan existentiële vragen? Deze gesprekken en de veranderingen die deze met zich meebrengen, kosten veel tijd en energie. Maar ik denk dat ze bijdragen aan het floreren van leraren, omdat ze bezig zijn met vragen naar wat hun werk voor hen zinvol maakt en waar het in het onderwijs uiteindelijk om te doen is: het goede leven.

- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics and democracy*. Routledge.
- Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.
- De Ruyter, D. J. (2004). Pottering in the garden. On human flourishing and education. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 377-389.
- De Ruyter, D. J. (2019). De betekenis van educatie: De bijdrage aan menselijk floreren in een diverse samenleving. *Pedagogiek*, 39(31), 367-380.
- De Ruyter, D. J. & Kole, J. J. (2010). Our teachers want to be the best: On the necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching, *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 16(2), 207-218.
- Duraiappah, A. K., Van Atteveldt, N. M., Borst, G., Bugden, S., Ergas, O., Gilead, T., Gupta, L., Mercier, J., Pugh, K., Singh, N. C. & Vickers, E. A. (eds.) (2022) *Reimagining education: The international science and evidence based assessment*. UNESCO MGIEP.
- Gorur, R. (2011). ANT on the PISA Trail: Following the statistical pursuit of certainty. *Educational Philosophy and Theory* 43(S1), 76-93.
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M. & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. TU Twente. https://ris.utwente.nl/ws/portal-files/portal/330860617/RESULTATEN_PISA-2022_in_vogelvlucht.pdf.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit*. Princeton University Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another* (K. Blamey, transl.). The University of Chicago Press.
- Scheffler, I. (1985). *Of human potential. An essay in the philosophy of education*. Routledge.
- OECD (2023). Learning Compass 2030. In: *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework and Learning compass 2030. A series of concept notes*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.
- Stevenson, M. (2022). *Education for human flourishing. 09 CSE Leading Education Series*. Centre for Strategic Education.