

# ‘Ons onderwijs meer inrichten naar motivatie en toewijding’

JAN BRANSEN IS HOGLERAAR FILOSOFIE VAN DE GEDRAGSWETENSCHAPPEN EN ACADEMISCH LEIDER VAN *RADBOUD TEACHING AND LEARNING CENTRE* IN NIJMEGEN, HET NETWERK VAN EN DOOR DOCENTEN DAT ONDERWIJSINNOVATIE, DOCENTONTWIKKELING EN ONDERWIJSONDERZOEK FACILITEERT.<sup>1</sup> HIJ INTERPRETEERT MONTESSORI'S *HELP MIJ HET ZELF TE DOEN* ALS DAT HULP NODIG BLIJFT, MAAR DAN WEL ANDERS: ‘WANT DE LERAAR LEERT NET ZO GOED VAN DE LEERLING.’

TEKST EN FOTO'S: PAUL OP HEIJ

In zijn vorige boek *Gevormd of vervormd?*<sup>2</sup> maakt Jan Bransen een onderscheid tussen oefenen en leren. Oefenen kun je gericht doen, leren niet, leren is wat gebeurt als je iets doet, bijvoorbeeld oefenen. Maar waar het hem om gaat is dat we in het onderwijs het leren niet kunnen afdwingen. ‘Als je leerlingen heel bewust iets wilt leren, ga je leerdoelen en leeruitkomsten allicht op elkaar plakken, waardoor leerdoelen onder controle van de docent blijven, in de veronderstelling dat het leren van leerlingen een rechtstreeks gevolg is van het doceren van de docent. Zo hebben we van het leren een taak op zichzelf gemaakt in plaats van dat het een automatisch gevolg is van leven. Maar het aller vreemdste is dat we de docent zijn gaan afrekenen op of leerlingen de leerdoelen van de leraar – netjes op het bord geschreven, hebben gehaald. Een erg beperkte opvatting van onderwijs. Er komt immers wel meer kijken bij het leren van leerlingen, bijvoorbeeld of ze goed geslapen hebben.’ Die versimpeling van wat onderwijs is, is ook oorzaak van dat leerlingen in ons onderwijs versneld hun verwondering kwijt raken, is Jan Bransen het met filosoof Cornelis Verhoeven (1928-2001) eens.<sup>3</sup> Verhoeven maakte duidelijk hoe de open mond van verwondering bij basisschoolkinderen verandert in vragen uit nieuwsgierigheid, om bij tieners op de middelbare school te stranden in alleen nog maar leren voor een toets. Bransen: ‘Je zou verwondering het ontvlammen van inspiratie of enthousiasme kunnen noemen en er iets mee willen. En dat willen verandert allicht in er iets over willen weten. Nieuwsgierigheid gaat meestal over feiten, je zou het de cognitieve versie van enthousiasme kunnen noemen. Maar in ons onderwijs worden antwoorden belangrijker gevonden dan het stellen van vragen, waardoor vragen allicht wordt opgevat als toegeven dat je iets nog niet weet. Dat doe je beter niet in een overvolle klas tieners.’



## HOMO EDUCANDUS

Zijn nieuwe boek *En nu?*<sup>4</sup> gaat minder rechtstreeks over onderwijs, meer over samenleving en ons mensbeeld, de omgeving waarin onderwijs plaatsvindt. En daarbij streeft hij een aantal mentaliteitsveranderingen na, voor hem een metafoer voor het kantelen van ons verticale *top down* denken naar een horizontaal

*bottom up*, waardoor burgers zich meer gaan realiseren dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor het samenleven en niet voortdurend naar de overheid kijken. Maar allereerst moeten we de filosofie bevrijden van haar academische keurslijf, vindt hij, om ruimte te creëren voor, zoals hij het noemt, vertraging. Hij laat zich daarbij ook inspireren door de recent overleden collega Harry Frankfurt (1929-2023) die het had over het menselijk vermogen te kunnen reflecteren op primaire impulsen en verlangens en die kunnen corrigeren met wilskracht – eerste en tweede orde verlangens.

Daar waar we ‘het antropologische verschil’ tussen mens en andere dieren gewoonlijk terugvoeren op de menselijke geest, haalt Bransen – zelf opgeleid als wijsgerig antropoloog, collega Peter Strawson aan. Die rekent het antropologische verschil niet toe aan onze geest, maar voert het terug naar ons normatief sociaal vermogen. Het zijn vooral morele emoties die onze verhouding tot elkaar bepalen, meent Strawson. We vormen met elkaar een morele gemeenschap, waarin we elkaar op ons gedrag aanspreken. We zijn geen *Homo Sapiens*, geboren wetters, meent Bransen, maar *Homo Educandus*, aanspreek- en opvoedbaar.





### ERASMUS - MACHIAVELLI

Om de verandering van *top down* naar *bottom up* denken duidelijk te maken, grijpt Bransen terug op de humanistische traditie van Desiderius Erasmus (1466-1536) en daarbij zet hij Erasmus af tegen diens tijdgenoot Niccolò Machiavelli, auteur van *De vorst* of *De heerser*. 'Als je De vorst leest valt op dat Machiavelli

het vooral heeft over hoe je over komt als vorst, imagomanagement. De vorst is een roofdier dat zich moet kunnen vermommen jegens zijn onderdanen, meent Machiavelli, zodat die niet in de gaten krijgen dat hij een roofdier is en het volk de prooi. Maar naast roof- en prooidieren bestaan er ook sociale of roedeldieren die hun cognitieve vermogens gebruiken om begrip bij elkaar te kweken om hun verschillende perspectieven voor elkaar toegankelijk te maken. Ik gebruik in mijn boek het voorbeeld van de roepende meeuw. Als een zenuwachtige meeuw zijn soortgenoten voortdurend meent te moeten waarschuwen, wordt hij op een gegeven moment niet meer serieus genomen. Het perspectief van de te angstige meeuw is dan door de groep "ontmaskerd" om nieuw gemeenschappelijk begrip mogelijk te maken.'

Erasmus schreef in dezelfde tijd als Machiavelli een boek over de vorst, *De opvoeding van de prins*, waarbij hij niet zoals Machiavelli uitging van de vorst, maar van de onderdanen, zegt hij. 'Wilden zij een goede verhouding met de vorst hebben, meende Erasmus, dan moesten zij in de opvoeding van de vorst investeren in plaats van diens tactieken kopiëren. Het ging daarbij om een langetermijninvestering, meende hij, in plaats van om imagomanagement. Opvoeden duurt een tijd, want je moet bij de prins beginnen en niet bij de vorst. Je moet, naar het heden vertaald, niet beginnen bij Wilders, maar bij kinderen van 10 of 12 jaar. Alleen zo kun je een mentaliteitsverandering voor elkaar krijgen, omdat kinderen van die leeftijd nog plooibaar zijn. En het helpt dan niet dat we van ons onderwijs een competitie hebben gemaakt, waardoor je vanzelf winnaars en verliezers krijgt.<sup>5</sup> Dat past immers in het frame van Machiavelli, niet in het denken van Erasmus, dat wij bijvoorbeeld onze taal kunnen gebruiken om begrip te kweken bij elkaar in plaats van de schijn op te houden naar elkaar. Voor Machiavelli staat schijn centraal, voor Erasmus begrip.'

### BRANSEN - BIESTA

Bransens opvatting van onderwijs sluit aan bij onderwijsfilosoof Gert Biesta's driedeling: kwalificatie,

socialisatie en subjectificatie of persoonsvorming, met dien verstande dat Bransen die volgorde liever omdraait. 'Voor Biesta moet onderwijs volgende generaties volwassenen opleiden, iets wat hij ruimdenkend en democratisch formuleert, maar het normatieve erin is onmiskenbaar. Terwijl volwassenen van nu niet bepaald het beste voorbeeld voor jongeren zijn, daar waar het bijvoorbeeld hun omgaan met de natuur betreft. Ik denk dat Gert Biesta, net als filosofe Hannah Arendt, onterecht een onderscheid maakt tussen opvoeding en politiek: opvoeden als principieel paternalistisch, politiek die dat van ons niet mag zijn. Alle menselijke omgang heeft iets paternalistisch: ik ga er nu even van uit dat jij naar mij luistert en op andere momenten leid jij mij met vragen naar een ander spoor in dit gesprek, om zo samen tot meer begrip te komen. Biesta en Arendt zitten gevangen in de tweedeling volwassenen-kinderen en dat de eersten een verantwoordelijkheid hebben jegens de tweeden en niet andersom. Terwijl ik er van uit ga dat alle mensen, jong en oud, elkaar verantwoordelijkheid toeschrijven en elkaar aanspreken op gedrag. Dat we als *Homo Educandus* elkaar nodig hebben om elkaar op te voeden, zowel jong als oud dus.'

Ook op school zitten we vast in roltyperingen van leraar en leerling, vindt Bransen, en de meetcultuur in het onderwijs benadrukt die nog eens. 'Het oneerlijke daarvan is dat leerlingen niet anders weten. Daarom zou ik het onderscheid tussen opvoeding en politiek het

### HELP MIJ HET SAMEN TE DOEN

Het 'Help mij het zelf te doen' van Maria Montessori wordt vaak uitgelegd als het stappen zetten op een ladder naar boven, naar zelfstandigheid, zegt Bransen, en zoals filosoof Wittgenstein het stelt: je kunt de ladder omgooien als je boven bent. 'Zo opgevat is de hulp tijdelijk en komt een kind er overheen in de volwassenheid – dat woord alleen al. Je zou het een Gert Biesta-interpretatie van montessori kunnen noemen. Op eenzelfde manier denken we dat een lerarenopleiding van de opleiding is, of van leraren, en niet van leerlingen. We willen als volwassenen graag de baas spelen en dat leerlingen, door hen diploma's voor te houden, gedisciplineerd worden voor de maatschappij. In mijn interpretatie van Help mij het zelf te doen, blijft hulp nodig, maar werkt ze wel twee kanten op, want de leraar leert net zo goed van de leerling. Zoals ik Maria Montessori lees, gaat het om een onderlinge afhankelijkheid van leerling en leraar, als "wees een medemens voor mij"'

## ‘ALS JE ER VANUIT GAAT DAT ONDERWIJS ALLEEN FEITEN BEVAT, VERLEIDT DAT TOT DENKEN DAT JE OOK IN JE EENTJE TOT KENNIS KAN KOMEN.’



Jan Bransen

liefst opheffen. Erasmus schrijft dat we politiek bedrijven *in* de opvoeding. Voor mij zou daarom burgerschapsvorming, waar tegenwoordig iedereen de mond van vol heeft, een training moeten zijn in regeren en geregeerd worden, in een permanente wisselwerking. Alleen zo creëren we met elkaar, jong en oud, een gespreksruimte waarin we samen de regie voeren over wat er gebeurt. In een goed gesprek doe je met elkaar alsof je gelijkwaardigheid aan het creëren bent. Jij vormt niet mij en ik niet jou, maar wij elkaar – ik verbind het met de machtsvrije dialoog van filosoof Jürgen Habermas. Ik ga daarin verder dan hem, ben daarin een anarchist. In mijn boek probeer ik de macht terug te brengen tot alleen maar de macht der gewoonte.’

### BADIOU - VAN DEN BRINK

Bransen haalt in *En nu?* ook CDA-filosoof Gabriel van den Brink aan als grondlegger van het burgerschaps-onderwijs, de afgelopen decennia gretig opgepakt door de premiers Balkenende en Rutte – het werd zelfs een basisvaardigheid. ‘Van den Brink bepleit in zijn boek *Het beschavingsoffensief* meer fatsoen in de samenleving en ik probeer dat te ontmaskeren als een nieuwe vorm van machtsongelijkheid, omdat het suggereert dat wij allen ons wel naar de regels zullen voegen en ons als burgers onvoldoende trainen in de rol van “regerenden”. Omdat in een echte democratie het volk regeert. Dat moeten we niet willen uitbesteden aan mensen die het formeel mogen doen, terwijl burgers slechts onderdanigheid perfectioneren onder het mom van beschaving of fatsoen. Op het moment dat je als overheid alleen maar voorzegt, houd je in stand dat mensen afhankelijk blijven en dat vergroot de tweedeling. Machiavelli gaf ten minste eerlijk toe dat het een vorm van manipulatie was.’ Het alternatief voor beschavings- of fatsoensregels opgelegd door de overheid, is het ontwikkelen van gastvrijheid bij burgers onderling, meent Bransen,

en hij volgt voor deze mentaliteitsverandering de Franse filosoof Alain Badiou. ‘Badiou bepleit het scenario van jij en ik, daar waar bijvoorbeeld Emmanuel Levinas het vooral heeft over de Ander met een hoofdletter. Bij Badiou gaan jij en ik de uitnodiging aan om er samen iets van te maken. Bij Levinas wordt het belang van de ander verabsoluteerd, vandaar die hoofdletter. Ik krijg de indruk dat Levinas vooral de stem van de ander overeind wil houden, dat het ik bescheidener moet worden, terwijl Badiou en ik uit gaan van het gelijkwaardige gesprek: jij en ik beginnen allebei met een hoofdletter. De ontmoetingsreiziger in mijn boek is geïnteresseerd in een ander. Ontmoetingsreizigers durven hun eigen wereld te verlaten om halverwege samen een mogelijkheid voor ontmoeting te creëren, een tussenruimte. De laatste zin van mijn boek eindigt met een omkering dat ik als ontmoetingsreiziger ook met open armen mag wachten op de ontmoetingsreizigers die naar mij onderweg zijn.’

### VARELA - KIRSCHNER

Het hoofdstuk getiteld *Van gedachtenwereld naar leefomgeving* maakt wellicht het meest direct impact voor het onderwijs. Bransen beschrijft er hoe het behaviorisme als denkrichting binnen de psychologie ons beter heeft leren nadenken over ons eigen handelen. Van behavioristen mag onze geest een *black box* blijven, legt hij uit, omdat onze intelligentie en ons leervermogen toch wel in het gedrag zichtbaar worden. ‘Het cognitivisme in de psychologie daarentegen beweert ons de middelen aan te reiken om ook te weten te komen wat er zich *in* onze geest afspeelt. Wat het dualisme van lichaam en geest lange tijd versterkt heeft en het lichaam zelfs wegdacht uit onze cognitie. Nog eens versterkt door de computermetafoer, het idee dat ons brein werkt als een computer met de hardware los van de software. Dat zijn we ook gaan doen in het onderwijs: het vanzelfsprekende,





Vanuit zijn werkkamer kijkt Jan Bransen uit op het nieuwe Maria Montessorigebouw van de Radboud Universiteit.

veelal impliciete, cognitivisme zorgt voor een eenzijdige gerichtheid op kennis als info voor ons langetermijn-geheugen. Mijn vorige boek heette daarom *Gevormd of vervormd?* Jazeker, ik heb een bredere opvatting van onderwijs dan cognitivistisch psycholoog Paul Kirschner, voor wie alleen taal en rekenen er toe doen. Mijn korte uitleg: hij stelt dat docenten niet veel meer aankunnen, omdat ze daartoe onvoldoende zijn opgeleid. Dus kunnen zij maar beter uitvoerders van een smal curriculum zijn en noemen we dat basisvaardigheden.’

## ‘JE HEBT AL DIE KENNIS VAN DE HERSENEN NIET NODIG OM DE PRAKTIJK VAN DE MENSELIJKE OMGANG TE SNAPPEN.’

Computers ondersteunen ons niet alleen, ze vervormen ons ook, zegt Bransen. ‘Het is prachtig dat wij via een scherm een gesprek kunnen voeren, maar we hadden de taal er niet voor gehad als onze voorouders geen gezamenlijke taal aangemaakt hadden, in ontmoetingen, in de tussenruimte – taal is een gezamenlijke verdienste. Kinderen van nu groeien intensiever op met schermen, wat verleidt tot denken dat het ook zonder tussenruimte zou kunnen. Zeker, we hebben onze cognitie nodig om in te kunnen schatten hoe mensen en dingen zijn – denk aan die zenuwachtige meeuw. Maar ook cognitie is een biologische functie, maar dan wel als de 4E Cognitie van bioloog Francisco Varela: *Embodied* en *embedded*, onze belichaamde kennis doet er alleen maar toe in een omgeving. De *extendedness* van Varela zegt ons bovendien dat de cognitie niet alleen in ons brein en de rest van ons lichaam zit, maar ook in uitwendige geheugens als het notieboekje of onze telefoon. De vierde dimensie is *enactiveness*: dat iets kennen in wezen iets kunnen is, dat

de cognitie gebeurt in het handelen, gedrag dat doordrongen is van engagement met andere mensen. Cognitie gebeurt in een praktijk met waarden en normen die in onze omgang met elkaar steeds weer opnieuw gecreëerd worden. In Engeland rijden ze links, wij rechts – het gaat op zich nergens over, maar omdat die regels er eenmaal zijn, gaat het wel ergens over, namelijk over leven en dood.’

### SUTORIUS - LAMME

We moeten ook af van het idee, vindt Bransen, dat je een educatieve ruimte kunt creëren door alleen maar een klaslokaal in te richten. De muren sluiten namelijk een hele wereld buiten. ‘Een echte educatieve ruimte staat toe te oefenen mét de wereld en dat de leraar daarbij helpt. Varela’s *enactiveness* past goed bij het ecologische denken in de pedagogiek – terwijl het op gespannen voet staat met de ook in onderwijs toenemende gerichtheid op neurologie en neuro-technologie. Ik heb eens een discussie meegemaakt tussen neuropsycholoog Victor Lamme en oud rechter Eugène Sutorius, geschoold in klassieke retorica. Sutorius toonde daarin aan dat Lammes neurologische gerichtheid en alles wat we op basis daarvan denken te weten, allang bekend was bij de oude Grieken, maar dan via de retorica. Vergelijk het met hoe neurowetenschapper

### NATUUR- ÉN MENSWEETENSCHAPPEN

Het *top down*- of cockpit-denken past bij een bepaalde visie op wat wetenschap is, meent Bransen, alsof kennis zomaar overgedragen kan worden. ‘Toch geldt dat alleen voor feiten – die zijn voor iedereen hetzelfde; het geldt niet voor interpretaties en veronderstellingen rond feiten, waar ons onderwijs ook vol van zit. Voor feiten heb je niemand anders nodig, wel voor interpretaties van feiten. Als je er vanuit gaat dat onderwijs alleen feiten bevat, verleidt dat tot denken dat je ook in je eentje tot kennis kan komen. Dat is de afgelopen 200 jaar een individualistische interpretatie van Kants uitspraak “Durf zelf te denken” geweest. Die denkwijze vervormt ons onderwijs steeds meer tot een instrumentele rationaliteit om materie te kunnen manipuleren. Maar die materie geldt natuurwetenschappen, niet de menswetenschappen. Mensen laten zich niet zo makkelijk manipuleren, want zij gaan spontaan meedoen. Als je hen probeert te manipuleren – denk aan Machiavelli, worden het *moving targets*, gaan ze zich anders gedragen of komen in opstand.’

Jelle Jolles een nieuwe taal zoekt voor tweehonderd jaar pedagogische wijsheid. Je hebt al die kennis van de hersenen niet nodig om de praktijk van de menselijke omgang te snappen.'

Wetenschappelijke kennis die pretendeert een waarheid in zichzelf te zijn, lijkt zich steeds verder te vervreemden van wat er zowel binnen als buiten het klaslokaal gebeurt, door als het ware een theoretische kennisinfrastructuur te bouwen, zegt hij. 'Het is iets wat eigenlijk al begint bij het lezen en schrijven, vanwege de dominantie van tekst en tekens in ons onderwijs. Paradoxaal als je bedenkt dat we in een informatiesamenleving zeggen te leven. Alsof we alleen maar informatie over de wereld binnen krijgen via tekens en cijfers die ontcijferd moeten worden – alsof onderwijs vooral training in het ontcijferen zou zijn. Terwijl informatie natuurlijk ook binnen komt via een vader en een moeder of een leraar die om jou geven en jou troosten als het tegenviel. Die interactie tussen mensen van vlees en bloed wordt steeds meer weggehouden uit het cognitieve domein, doordat we de school scheiden van de echte wereld. En jongeren gaan ook nog eens steeds langer naar school, opgesloten in een kunstmatige wereld.'

### TOEWIJDING - INTELLIGENTIE

Op de vraag waarom we in ons onderwijs zo eenzijdig op intelligentie gericht zijn en niet op motivatie, toewijding en of wilskracht, antwoordt hij dat het historisch weliswaar niet klopt om er de computer-metafoor de schuld van te geven, maar dat die metafoor wel de uitkomst is van een verkeerde interpretatie van Descartes' scheiding van lichaam en geest. 'Mijn cockpit-metafoor in het boek gaat hier in feite ook over, dat beslissingen in ons brein genomen zouden worden en niet door ons hele lichaam op een speelveld van levende wezens met een engagement met de wereld. Meer primair vanuit emoties dus dan alleen maar met het hoofd. Denk aan wat psychiater Antonio Damasio ons



leerde over dat we een beslissing allang genomen hebben met ons lichaam voordat het hoofd het denkt te doen.' Of aan ecologisch denker Francisco Varela die schrijft over een bacterie, gevoelig voor glucose en er zich automatisch naar toewendend, zegt Bransen: 'Cognitie staat echt in dienst van de motivatie en toewijding en we zouden ons onderwijs er meer naar moeten inrichten. Je ziet het ook vaak bij intellectuelen die over waarden praten, alsof het principes zijn en niet iets van het hart. Dat is ook wat er mis is gegaan in de wetenschappelijke weerlegging van religie, want in religie blijven hoofd en hart meestal wel bij elkaar. Geloof, hoop en liefde draaien om engagement. Het engagement van de kerk is moeilijk wetenschappelijk uit te leggen en daarom dwingen we ons daarbij maar in allerlei bochten. Iets wat bij computers niet nodig is, die worden er niet ongelukkiger van als we ze vanavond vergeten uit te zetten.'

Bij de spanning die er automatisch bestaat tussen individu en groep, gaat het er in de kern om of de afzonderlijke perspectieven ook een gezamenlijk wij-perspectief mogelijk maken, zegt hij. 'Daar zit voor mij een waardenoriëntatie in, want ik maak me druk om jouw perspectief omdat ik vanuit alleen mijn perspectief met allerlei vragen blijf zitten. We discussiëren in de samenleving en het onderwijs teveel over zaken die er nauwelijks toe doen, waardoor we vaak niet dichter komen bij wat ons raakt. Binnen religies doet men dat andersom: men bouwt dat wat ons raakt uit tot dat wat ons verbindt en dan moeten de feiten daar maar bij passen. De secularisering heeft het omgedraaid: dat wat ons bindt zijn de feiten en daar moeten onze emoties, verlangens en ambities zich maar aan aanpassen. Volgens mij is geen van beide per se beter, hangt het van de situatie af, van de praktijk. Piet Thoenes, mijn leraar sociologie, zei ooit dat mensen net egels zijn: als ze te dicht bij elkaar komen, prikken ze zich aan elkaar, als ze te ver van elkaar blijven, krijgen ze het koud.'



### WETENSCHAP MET WAARDEORIËNTATIES

Universitair onderwijs moet openlijk duurzaam durven zijn, bepleit Jan Bransen regelmatig in de media. Hij is niet bang dat het de wetenschappelijkheid zal aantasten. ‘Er zit ook in wetenschap veel engagement, een waardering van duidelijkheid en coherentie bijvoorbeeld en een afkeer van dubbelzinnigheid – allemaal waardenoriëntaties. Doen alsof wetenschap objectief is, is een drogreden. Dat wetenschap kennis verzamelt is prima, maar wat we met die kennis doen, moet iets van de gemeenschap blijven, een democratisch verhaal, moet niet aan de gemeenschap opgelegd worden in een economische concurrentiestrijd tussen continenten. Echte wetenschappers worden gedreven door onwetendheid, om voorbij de grenzen van hun weten te komen. De samenleving accepteert die grondhouding van wetenschappers echter steeds minder en eist direct nut en duidelijkheid – we hebben er immers belasting voor betaald. Zo zijn in het neoliberale klimaat van de laatste decennia de ondernemende universiteiten ontstaan die kennis willen “vermarkten”. Maar kennis kun je niet zomaar verkopen, die moet men zich eigen maken en dat vraagt om opvoeding en expertise, om er goed mee om te kunnen gaan. En dat duurt, denk aan Erasmus.’

### BIOLOGISERING VAN ONS WERELDBEELD

Het *publish or perish* aforisme in de wetenschap en de ondernemende universiteit hebben veroorzaakt dat veel wetenschappers van wetenschap vervreemd zijn – ze zijn onderzoek doen gaan associëren met publiceren en geld verdienen, zegt Bransen. ‘Ik denk wel eens dat die ondernemende universiteiten al aan het imploderen zijn, maar het kan ook wensdenkerij zijn. Toch kun je vooral in de medische wetenschap al zien dat men begint te beseffen dat we anders tegen wetenschap moeten gaan aan kijken, anders naar gezondheid ook. Preventie kan niet bereikt worden via *top down-denken*, moet vanuit de bevolking zelf komen. Alleen wetenschap zal het lichaam niet overeind kunnen houden; zonder immuunsysteem is het vaccin kansloos. Maar we moeten ook geen algehele medicalisering van het leven willen. Beter een biologisering van ons wereldbeeld, langs de lijn van het ecologisch denken van Varela. Bio betekent leven, vitaliteit, iets wat computers niet snappen. Maar om de bevolking hierbij te betrekken, hebben we gedragswetenschappers nodig, terwijl die veelal nog vastzitten in de oude modus van veranderingen *top down* opleggen: *social engineering*. Daarom hebben we de filosofie zo nodig, om ons uit vaste denkpatronen te bevrijden, om te vertragen en ons meer stil te leren doen staan bij.’

### DOCENTEN MEER FILOSOFISCH SCHOLEN

Op de Radboud Universiteit heeft iedere faculteit nog zijn eigen filosofiehoogleraar – ‘een dictaat van het bestuur dat er bij alle studies een bepaald aantal punten filosofie en ethiek in het curriculum moet zitten,’ zegt Jan Bransen. ‘Dat is niet meer op alle universiteiten zo – veel psychologen, pedagogen en technici vinden het maar afleiden van waar het hen om gaat. Er zijn steeds meer mensen op de universiteit komen werken die vinden dat filosofie niet zo nodig is, want opgeleid in een tijdsgewricht dat filosofie niet belangrijk gevonden werd. Het zijn dus inmiddels de docenten die minder filosofisch geschoold zijn. Ze hebben een kijk op de wereld waarbij ze geleerd hebben dat *evidence* wel de antwoorden geeft, denken ze. Maar gelukkig is dat alweer aan het veranderen. Misschien heb je wel twee generaties nodig – denk aan transitiedeskundige Jan Rotmans, dat we echt door de chaos heen moeten, omdat we nu te weinig mensen hebben die kijk hebben op wat nodig is om volgende generaties goed uit te rusten voor hun levensvragen. Misschien moeten we ook überhaupt wel af van het idee dat we onze kennis vermeederen. We weten nog steeds heel weinig over morgen, over hoe het klimaatprobleem op te lossen bijvoorbeeld. Maar misschien is het wel juist dát wat we het meest nodig hebben, dat we ons meer debutanten gaan voelen – een voorwaarde ook voor al die andere mentaliteitsveranderingen.’

1. <https://www.ru.nl/afdelingen/academic-affairs-programmas/radboud-teaching-and-learning-centre>
2. Bransen, Jan (2019). *Gevormd of vervormd. Een pleidooi voor ander onderwijs*, ISVW Uitgevers
3. Berding, Joop (2022). *Rondom Cornelis Verhoeven. Ruimte voor vertraging in filosofie en onderwijs*, uitgeverij Garant
4. Bransen, Jan (2024). *En nu? De mens als bedreigde diersoort*, ISVW Uitgevers
5. Zie <https://www.janbransen.nl/nl/tag/onderwijs/>