

PROLOOG

Over de zwakke kracht van onderwijs

Dit boek gaat over wat veel onderwijzers weten, maar waar ze in toenemende mate van worden weerhouden over te spreken: dat onderwijs altijd een risico met zich meebrengt. Dit risico houdt niet in dat leraren wellicht onvoldoende opgeleid zouden zijn en daardoor zouden kunnen falen, of met het idee dat het onderwijs faalt omdat het onvoldoende is gebaseerd op wetenschappelijk bewijs. Het risico heeft ook niet als oorzaak dat leerlingen niet hard genoeg zouden werken of onvoldoende gemotiveerd zouden zijn en daardoor tekortschieten. Het risico van onderwijs bestaat omdat, zoals W.B. Yeats het omschreef, het in het onderwijs niet gaat om het vullen van een emmer, maar om het aansteken van een vuur. Het risico bestaat omdat onderwijs geen interactie is tussen robots, maar een ontmoeting tussen mensen. Het risico bestaat omdat leerlingen geen objecten zijn die moeten worden getraind en gedisciplineerd, maar handelende en verantwoordelijke subjecten. Natuurlijk onderwijzen we omdat we resultaten willen bereiken en omdat we willen dat onze leerlingen leren en presteren, maar dat betekent niet dat een onderwijstechnologie, dat wil zeggen een perfecte afstemming tussen input en output, mogelijk of zelfs maar wenselijk is. De reden hiervoor ligt in het simpele inzicht dat als we alle risico uit onderwijs uitbannen, er een grote kans bestaat dat we het onderwijs *zelf* elimineren.

Toch zien we dat juist dit, het uitbannen van risico, in toenemende mate van leraren wordt gevraagd. Beleidsmakers, politici, de pers, ‘het publiek’ en organisaties zoals OESO en de Wereldbank verlangen en eisen dat onderwijs op alle niveaus krachtig, veilig, voorspelbaar en risicovrij is. Het gevolg hiervan is dat de taak van het onderwijs in toenemende mate wordt opgevat als de effectieve productie van vooraf gedefinieerde leeropbrengsten in een beperkt aantal vakken en met betrekking tot een beperkt aantal identiteiten, zoals dat van ‘de goede burger’ of ‘de effectieve levenslang lerende’. Het is ook de achtergrond van een meer algemene beweging om onderwijs geheel veilig en risicoloos te maken (zie Stengel & Weems, 2010). Terwijl het zou moeten gaan om de vraag *in welke mate* onderwijs veilig en risicovrij zou moeten zijn, lijken we inmiddels in een alles-of-nietsituatie te zitten, waarin leraren vrijwel geen mogelijkheid meer hebben om een eigen professioneel oordeel te vellen. De vraag is immers niet of onderwijs wel of niet iets zou moeten bereiken, maar *wat* er moet worden bereikt en in welke mate dit kan worden voorgeschreven, voorgeprogrammeerd en geheel beheerst. Dat betekent ook dat de discussie niet zou moeten gaan over de vraag of onderwijs veilig zou moeten zijn of niet, maar over *welke soort* veiligheid wenselijk is en op welk punt deze behoefte aan veiligheid onderwijs kan gaan tegenwerken.

De risicomijding die de hedendaagse onderwijsdiscussie kenmerkt, plaatst leraren in een lastig parket. Beleidsmakers en politici bezien onderwijs veelal in abstracte zin en van een afstand. Hun blik is er voornamelijk een van statistieken en prestatiedata, die gemakkelijk kunnen worden gemanipuleerd en waar iedereen gemakkelijk een mening over kan hebben. Leraren zijn echter voortdurend aan het werk met echte mensen. Ze begrijpen daarom direct dat onderwijs niet zo eenvoudig kan worden beheerst als beleidsmakers lijken te wensen, óf dat het alleen kan worden beheerst tegen een zeer hoge prijs. De wens om onderwijs krachtig, veilig, voorspelbaar en risicovrij te maken is zo bezien een poging om die realiteit weg te wensen en te ontkennen dat onderwijs altijd werkt met mensen

en niet met levenloze dingen. We zouden kunnen zeggen dat mensen die onderwijs krachtig, veilig, voorspelbaar en risicovrij willen maken vergeten dat onderwijs uiteindelijk ertoe dient zichzelf overbodig te maken. Geen enkele leraar streeft ernaar dat zijn leerlingen eeuwig leerlingen blijven. Onderwijs is *noodzakelijkerwijs* gericht op de vrijheid en zelfstandigheid van degenen die onderwezen worden.

Natuurlijk is het mogelijk om onderwijs te laten 'slagen'; men kan de complexiteit en openheid van het menselijk leren verminderen. We zouden zelfs kunnen zeggen dat dit voortdurend aan de orde is bij de vormgeving en uitvoering van onderwijs (zie Biesta, 2010a). Een vermindering van de complexiteit en openheid van het onderwijs heeft echter altijd een prijs. De morele, politieke en onderwijspedagogische vraag is daarom welke prijs we bereid zijn te betalen voor het laten 'slagen' van onderwijs. Dit is deels een pragmatische vraag, omdat we daarvoor allereerst duidelijk moeten krijgen *waarin* het onderwijs precies zou moeten slagen (zie Biesta, 2010). Daarnaast vereist het ook een zorgvuldig oordeel over de vraag op welk punt het verminderen van complexiteit leidt tot een onverantwoorde en *onpedagogische* verdringing en verdrukking van het onderwijs. De eis dat onderwijs krachtig, veilig, voorspelbaar en risicovrij dient te zijn, en de suggestie dat elke afwijking van dit pad een probleem is dat moet worden opgelost, is daarom om verschillende redenen misplaatst.

De eerste reden ligt in de *houding* die tot uiting komt in de wens om onderwijs krachtig, veilig, voorspelbaar en risicovrij te maken. De Franse pedagoog Philippe Meirieu karakteriseert deze houding als *infantiel* (zie Meirieu, 2008, 12). Hij stelt dat het idee dat men onderwijs totaal onder controle kan brengen een ontkenning vormt van het feit dat we zo niet met de wereld kunnen omgaan. Het vormt, met andere woorden, een ontkenning van het feit dat andere mensen hun eigen manieren van doen en denken hebben, met beweegredenen en motieven die wellicht heel anders zijn dan de onze. Als we doen alsof deze realiteit niet bestaat, ontkennen we het feit dat mensen of dingen die anders zijn dan wijzelf precies dat zijn:

anders. Meirieu ziet het daarom als een vorm van magisch denken, waarin de wereld louter bestaat als projectie van onze eigen gedachten en wensen. In onderwijs en opvoeding gaat het er juist om dit ‘oorspronkelijke egocentrisme’ te overstijgen, niet door aan het standpunt van het kind of leerling voorbij te gaan of het te negeren, maar door mogelijkheden voor *dialogo* te creëren met de ander en het andere (*Idem*, p. 13). In een dialoog gaat het, in tegenstelling tot een wedstrijd, niet om winnen en verliezen, maar om een relatievorm waarin alle partijen tot hun recht kunnen komen.

Wie eist dat onderwijs krachtig, veilig, voorspelbaar en risicovrij wordt, slaat ook in pedagogische zin de plank mis, omdat het ervan uitgaat dat er maar twee mogelijkheden zijn voor onderwijs en opvoeding: ofwel toegeven aan de wensen van het kind, ofwel het kind onderwerpen aan de eisen van de samenleving; ofwel totale vrijheid, ofwel totale controle. Het gaat in onderwijs en opvoeding echter niet om een keuze voor een van de twee opties, een keuze die de eeuwenoude strijd tussen progressief en conservatief onderwijs verbeeldt. Het gaat in onderwijs en opvoeding ook niet om het vinden van de gulden middenweg of een compromis tussen beide. Het gaat in onderwijs en opvoeding uiteindelijk om de *omvorming van wat gewenst wordt naar wat wenselijk is* (zie Biesta, 2010b). Het gaat om de omvorming van wat *feitelijk* wordt gewenst tot wat *gerechtvaardigd* kan worden gewenst – een omvorming die nooit louter vanuit het perspectief van het individu en diens wensen kan worden gezien, maar altijd een bekommernis met de ander en het andere vereist (wat de vraag over onderwijs meteen ook een democratische vraag maakt; zie Biesta, 2011b). Dit laat nogmaals zien dat onderwijs een dialogisch proces is. Het maakt de weg van het onderwijs de langzame weg, de moeilijke weg en, zo kunnen we ook zeggen, de zwakke weg, omdat de uitkomst van het proces niet kan worden gegarandeerd en ook niet kan worden verzekerd.

Maar we leven helaas in een ongeduldige tijd waarin we voortdurend de boodschap meekrijgen dat de directe bevrediging van onze verlangens

mogelijk en goed is. De wens om onderwijs krachtig, veilig, voorspelbaar en risicovrij te maken is een uiting van dit ongeduld. Die wens is echter gebaseerd op een fundamentele misvatting over wat onderwijs is en hoe onderwijs ‘werkt.’ Het ziet de zwakke kracht van onderwijs – het feit dat er nooit een perfecte relatie tussen ‘input’ en ‘output’ zal bestaan – *alleen* als een tekort, *alleen* als iets wat moet worden aangepakt en overwonnen en niet ook als juist datgene dat onderwijs mogelijk maakt (zie ook Vanderstraeten & Biesta, 2006). Het is dit misplaatste ongeduld dat onderwijs in een richting duwt waarin de salarissen van leraren en zelfs hun baan-zekerheid afhankelijk worden gemaakt van een verondersteld vermogen om de examencijfers van leerlingen op te schroeven. Ditzelfde misplaatste ongeduld heeft ook geresulteerd in de medicalisering van het onderwijs, waarin kinderen passend worden gemaakt voor het onderwijssysteem, in plaats van de vraag te stellen wat de oorzaken van dit ‘niet-passen’ zijn en wie derhalve meer behandeling behoeft: het kind of de samenleving. De onderwijspedagogische weg, de langzame, moeilijke, frustrerende en zwakke weg, is daarom wellicht niet de populairste weg in een ongeduldige maatschappij. Uiteindelijk zou het echter wel eens de enige *duurzame* weg kunnen blijken te zijn, omdat we allemaal weten dat systemen die gericht zijn op de totale controle van wat mensen doen en denken uiteindelijk onder hun eigen gewicht in elkaar storten – als ze niet al eerder van binnenuit waren opengebarsten.

Dit boek benadert onderwijs daarom vanuit het perspectief van zwakte. Ik probeer te laten zien hoe, wanneer, met welk oogmerk en onder welke omstandigheden de zwakke kracht van onderwijs, de erkenning dat onderwijs geen mechanisme is en ook geen mechanisme zou moeten worden, ertoe doet. Dit boek is dus geen ongebreidelde lofzang op alles wat risicovol en zwak is. Het is eerder een poging om enerzijds te laten zien dat onderwijs alleen kan slagen door middel van zwakke verbindingen van communicatie en interpretatie, van interruptie en respons, en anderzijds zichtbaar te maken dat deze zwakke kracht er echt toe doet als onze inspanningen in het

onderwijs voortkomen uit een zorg voor degenen die onderwezen worden en de intentie om hen subject van hun eigen handelen te laten zijn. Dat betekent zowel dat ze auteur of schepper van hun eigen handelen zijn als dat ze verantwoordelijkheid dragen voor wat dat handelen teweegbrengt.

Een dergelijke oriëntatie op het kind en de leerling als zelfstandig subject is natuurlijk niet het enige wat ertoe doet in het onderwijs. Zoals ik elders uitgebreider heb betoogd (zie Biesta, 2010b) zijn er op zijn minst drie domeinen waarin het onderwijs functioneert en derhalve drie domeinen waarin onderwijsdoelen kunnen worden geformuleerd. Het eerste is het domein van de *kwalificatie*, waarin het gaat om het verwerven van kennis, vaardigheden, waarden en houdingen. *Socialisatie* is het tweede domein. Hier draait het om de manieren waarop we via onderwijs deel worden van bestaande tradities en praktijken, van manieren van doen en manieren van zijn. Het derde domein is dat van de *subjectificatie*. Hier gaat het om het belang van de subjectiviteit of 'subjectheid' van degenen die onderwezen worden. Subjectificatie gaat, anders gezegd, over emancipatie en vrijheid en over de verantwoordelijkheid die daarmee gepaard gaat. De zwakke kracht van onderwijs staat in alle drie de domeinen op het spel. De vraag hoe we deze zwakke kracht waarderen is wezenlijk afhankelijk van de mate waarin we geloven dat onderwijs niet enkel een middel is om te reproduceren wat we al weten of wat al bestaat, maar interesse heeft in de manieren waarop nieuwe initiatieven en nieuwe 'beginners' in de wereld kunnen komen (zie Biesta, 2006a; Winter, 2011). In deze zienswijze gaat het er niet alleen om hoe we de wereld in onze kinderen en leerlingen krijgen; het gaat er ook om, en dat is uiteindelijk nog belangrijker, hoe we onze kinderen en leerlingen kunnen helpen om de verbinding met de wereld aan te gaan en op die manier in de wereld te komen.

In de zeven hoofdstukken die volgen, verken ik de zwakke aspecten van onderwijsprocessen en -praktijken vanuit een aantal invalshoeken en in relatie tot een aantal centrale onderwijspedagogische thema's: scheppen, communicatie, lesgeven, leren, emancipatie, democratie en virtuositeit. Ik

begin in hoofdstuk 1 met het thema *scheppen*. Veel literatuur over creativiteit draait om de vraag op welke manier onderwijs kan bijdragen aan de ontwikkeling van creativiteit van leerlingen, maar ik benader het vraagstuk van creativiteit in het onderwijs in dit hoofdstuk vanuit een heel ander perspectief. Enerzijds ben ik geïnteresseerd in onderwijs zelf als een creatief proces, een scheppend proces. Aan de andere kant ben ik geïnteresseerd in de vraag wat het betekent om te scheppen en, nog specifiek, wat het betekent om onderwijs te zien als een proces dat op een bepaalde manier een bijdrage kan leveren aan het voortbrengen van menselijke subjectiviteit.

Omdat onderwijs in essentie een dialogisch proces is, focus ik in hoofdstuk twee op het thema *communicatie*. In het eerste gedeelte van dit hoofdstuk bespreek ik hoe communicatie in het werk van John Dewey wordt begrepen en getheoretiseerd, zowel in het algemeen als in relatie tot onderwijspedagogische processen en praktijken. Ik laat zien hoe Dewey ons een idee geeft van communicatie-als-participatie en wat dat betekent voor de 'kracht' van het onderwijs. Daarna ga ik in op de vraag wat het betekent om een communicatietheorie te hebben, en vooral wat er met een dergelijke theorie gebeurt wanneer we die theorie zelf inbrengen in communicatie in en over het onderwijs. Voor deze kwestie wend ik mij tot het werk van Jacques Derrida en verken ik het idee van een deconstructief pragmatisme.

De suggestie dat onderwijs in essentie een dialogisch proces is, aangevuld met ideeën over communicatie als interactie en participatie, zou de indruk kunnen wekken dat ik een pleidooi houd om onderwijs op te vatten als een proces waarin mensen leren door middel van interactie en dialoog. Dit is een populair en zelfs modieus idee in de hedendaagse onderwijsdiscussie en -praktijk, bijvoorbeeld in noties zoals 'community of practice' of 'leergemeenschap'. Maar wanneer we in dit soort termen over onderwijs denken, lopen we het gevaar een essentieel aspect van onderwijs over het hoofd te zien, namelijk de aanwezigheid van een leraar, niet als medeleerling of facilitator van het leren, maar als iemand die iets nieuws

inbrengt, iets wat de leerlingen nog niet bezitten. In hoofdstuk 3 ga ik met name in op de suggestie dat er in het onderwijs altijd iets wordt gegeven – iets wat mooi zichtbaar wordt in het Nederlandse woord ‘lesgeven’, tevens het thema van dit hoofdstuk.

In hoofdstuk 4 focus is op de thematiek van het *leren*. In tegenstelling tot het idee dat leren een soort natuurlijk fenomeen is dat eenvoudigweg kan worden getheoretiseerd en onderzocht en dat een gewillig object is voor onderwijspedagogische interventies, betoog ik dat leren altijd geconstrueerd is. Leren is, anders gezegd, geen natuurlijk maar een kunstmatig fenomeen. Door leren als iets geconstrueerds en kunstmatigs op te vatten wordt het mogelijk om het politieke ‘werk’ zichtbaar te maken dat door middel van het idee van ‘leren’ wordt bedreven. Tegen de achtergrond van een analyse van de politiek van het leren, die met name zichtbaar wordt in hedendaagse discussies over levenslang leren, laat ik zien hoe het idee van leren als iets natuurlijks het risico loopt om mensen op hun plek te houden, dat wil zeggen dat het mensen ‘gevangen’ houdt in de eis om hun leven lang te leren zonder dat dat leren ooit tot een eindpunt komt.

Na deze meer fundamentele vragen over lesgeven en leren richt ik me in hoofdstuk 5 op wat wel eens een van de meest complexe vragen rondom het onderwijs zou kunnen zijn, namelijk de vraag of het mogelijk is via onderwijs een bijdrage te leveren aan de vrijheid van het subject. Dit is het thema van *emancipatie*. Ik bespreek aspecten van de filosofische en onderwijspedagogische geschiedenis van het concept, om te laten zien hoe het denken hierover zich in de loop der tijd heeft ontwikkeld. Met Jacques Rancière verken ik het idee dat gelijkheid niet moet worden gezien als een ‘eindtoestand’ die op een bepaald moment in de toekomst zal worden bereikt. Zijn begrip van emancipatie is niet gebaseerd op (de mogelijkheid van) een ‘krachtige interventie’ van buitenaf, maar beschouwt emancipatie als een proces van subjectificatie dat plaatsvindt wanneer individuen zich verzetten tegen bestaande identiteiten en identiteitsposities en een eigen stem verwerven.

Door emancipatie op deze wijze te benaderen wordt zichtbaar dat het vraagstuk van emancipatie altijd zowel een onderwijspedagogische als een politieke vraag is. Dat is waarom ik in hoofdstuk 6 een verbinding leg met het thema van de *democratie*. Mijn discussiepartner in dit hoofdstuk is Hannah Arendt. Zij verdedigt het standpunt dat het domein van onderwijs volstrekt gescheiden moet blijven van alle andere domeinen van menselijk handelen, vooral van het politieke domein. In mijn betoog beargumenteer ik dat Arendts opvattingen gebaseerd zijn op een psychologisch begrip van onderwijs waarin wordt verondersteld dat het enige beschikbare vocabulaire voor onderwijs dat van ontwikkeling, voorbereiding, identiteit en controle is. Gebruikmakend van Arendts eigen argumenten laat ik zien dat we boven zo'n psychologische blik op onderwijs kunnen uitstijgen door de intrinsieke relatie tussen onderwijs en democratie zichtbaar te maken. Dit biedt een aangrijpingspunt voor een notie van democratisch onderwijs die noch psychologisch, noch moreel is, maar door en door pedagogisch.

In hoofdstuk 7, het laatste hoofdstuk van dit boek, keer ik terug naar het lesgeven en de leraar aan de hand van een discussie van het idee van *virtuositeit*. In tegenstelling tot het idee van onderwijzen als een op wetenschappelijk bewijs gebaseerde professie, maar ook in tegenstelling tot het idee van onderwijzen als een kwestie van competentie en competenties, ontwikkel ik een visie op onderwijzen die geworteld is in de deugdenethiek. Tegen de achtergrond van een analyse van recent beleid en recente theorie rondom het opleiden van leraren stel ik de vraag of we onderwijzen moeten zien als kunst of als wetenschap. Na met behulp van William James kort stil te hebben gestaan bij de problemen met het idee van onderwijs als een (toegepaste) wetenschap, wend ik mij vervolgens tot het onderscheid dat Aristoteles maakt tussen twee vormen van kunst: *poiësis* ('maken') en *praxis* ('doen'). Daarmee probeer ik te laten zien dat de belangrijkste vraag niet is of onderwijzen kunst of wetenschap is, maar *wat voor soort kunst* onderwijzen eigenlijk is. Tegen de achtergrond hiervan concludeer ik dat leraren niet alleen competent moeten zijn, maar ook over onderwijspedagogische

wijsheid moeten beschikken. Ik druk dit uit met het idee van onderwijs-pedagogische virtuositeit, dat ik begrijp als het vermogen om gesitueerde oordelen te kunnen vellen over wat vanuit onderwijspedagogisch oogpunt wenselijk is.

In de epiloog breng ik de belangrijkste lijnen van het boek samen in een pleidooi voor een pedagogiek van de gebeurtenis, een pedagogiek die het prachtige risico wil aangaan dat inherent is aan al het onderwijs dat waardig is die naam te dragen.