

Goed onderwijs en de cultuur van het meten

Goed onderwijs en de cultuur van het meten

Ethiek, politiek en democratie

Gert Biesta

Boom Lemma uitgevers
Den Haag
2012

Inhoud

De pedagogiek hervonden – voorwoord	7
<i>Wouter Pols</i>	
Terugblik en dankwoord	13
Proloog: Over de zin van onderwijs	15
1 Waar is het onderwijs voor?	23
1.1 Waarderen wat we meten of meten wat we waarderen?	24
1.2 De ‘ver-lering’ van onderwijs	26
1.3 Waar is het onderwijs voor?	30
1.4 Twee voorbeelden: burgerschapsvorming en wiskundeonderwijs	33
1.5 Conclusies	35
2 Evidence-based onderwijs tussen wetenschap en democratie	37
2.1 De omslag naar bewijsvoering en bewijslast in onderwijs	37
2.2 Professionaliteit in onderwijs	40
2.3 Professioneel oordeel en praktische kentheorie	44
2.4 De praktische rollen van onderwijsonderzoek	50
2.5 Conclusies	52
3 Onderwijs tussen verantwoording en verantwoordelijkheid	55
3.1 Twee interpretaties van verantwoording	55
3.2 De veranderende verhouding tussen de overheid en zijn burgers	57
3.3 Burgers als consumenten: van directe naar indirecte verantwoording	59
3.4 Verantwoording of verantwoordelijkheid?	60
3.5 De angst van de middenklasse	62
3.6 Verantwoording nemen voor onze verantwoordelijkheid	64
3.7 Verantwoordelijkheid en morele autonomie	66
3.8 Moraliteit, nabijheid en moderniteit	67
3.9 Conclusies	70

4	Een pedagogiek van de onderbreking	75
4.1	Een pedagogiek van de onderbreking	75
4.2	Het begin en het einde van het moderne onderwijs	77
4.3	Humanisme	79
4.4	In de wereld komen: verschijnen, pluraliteit en uniciteit	81
4.5	Van 'verschijnen' naar 'in de wereld komen'	82
4.6	Uniciteit	85
4.7	Conclusie: wat staat er op het spel in een pedagogiek van de onderbreking?	89
5	Democratie en onderwijs na Dewey	91
5.1	Democratie en onderwijs	91
5.2	Democratie, onderwijs en het publieke domein	94
5.3	Het verval van het publieke domein?	97
5.4	Aan de onderwijsseisen voldoen	100
5.5	Conclusie: Democratisch onderwijs na Dewey?	103
6	Onderwijs, democratie en het vraagstuk van de inclusie	105
6	6.1 Democratie en inclusie	106
	6.2 De rol van inclusie in de democratische theorie	107
	6.3 Kan de democratie 'normaal' worden?	112
	6.4 Rancière over democratie en democratisering	113
	6.5 Conclusies	117
	Epiloog: het (doel)einde van het leren	121
	Literatuur	125
	Over de auteur	135

De pedagogiek hervonden – voorwoord

Wouter Pols (Hogeschool Rotterdam)

De dikke *Van Dale* definieert onderwijs als ‘onderricht’. Daarin zit het woord ‘richting’. Onderwijzen is een gerichte activiteit, een activiteit waarin iemand met een bepaalde bedoeling iets aan iemand anders onderwijst. Van Dale spreekt over leerkrachten die aan ‘jonge personen’ op een systematische manier kennis en kunde overdragen ‘volgens aangenomen beginselen’. Onderwijzen is inderdaad een intentionele activiteit. Dat impliceert dat er principes (beginselen), of ruimer geformuleerd, waarden in het spel zijn. Het gaat in het onderwijs altijd om iets waardevols dat met een bepaalde bedoeling aan- of overgedragen wordt. Dat betekent dat we nooit alleen over feiten spreken als we het over onderwijs hebben, maar altijd over waardegeladen feiten. Het gaat in het onderwijs nooit *sec* om ‘standen van zaken’; die standen van zaken zijn altijd positief of negatief gewaardeerd. Onderwijs is altijd *goed* (of het tegenovergestelde daarvan: slecht) onderwijs. Over onderwijs spreken is dan ook altijd: oordelen over onderwijs.

En precies daar gaat het in de pedagogiek over. Ze spreekt niet zomaar over onderwijs, maar over pedagogisch *goed* onderwijs. Pedagogiek wil een theorie van en voor de praktijk zijn. Ze beoogt de man of de vrouw in de praktijk een waardegeladen vaktaal te verschaffen waarmee hij of zij kan oordelen. Want in de praktijk van alledag dienen zich steeds weer nieuwe momenten aan waarop geoordeeld moet worden. Wat is hier precies aan de hand? En wat staat mij hier nu te doen? De pedagogiek heeft niet de pretentie hierop vastomlijnde antwoorden te geven. Ze verschaft geen receptuur. Wat ze wel doet is het aanreiken van principes en waardegeladen concepten en werkwijzen waarmee de eigen situatie doordacht kan worden. Ze biedt oriëntatiehulp. Ze geeft richting aan het denken en handelen van de man en de vrouw in de praktijk. De afgelopen decennia is de pedagogiek in ons land gemarginaliseerd. Dat is overigens niet overal in Europa gebeurd. In Duitsland en Frankrijk bijvoorbeeld is de pedagogiek nog heel levendig. In ons land, net als in de Verenigde Staten en in het Verenigd Koninkrijk, is dat veel minder het geval. Daar heeft de leertheorie de rol van de pedagogiek overgenomen. En daarmee is niet alleen de

blik op het onderwijs vernauwd, maar zijn ook de waarden die altijd bij het onderwijs in het spel zijn uit het zicht verdwenen. Een leertheorie impliceert, net als de pedagogiek, goed, minder goed en slecht onderwijs, maar de waarden die daarbij in het spel zijn onttrekken zich aan het oog. Het toneel waarop de theorie zich presenteert is immers dat van de (waardevrije) wetenschap. Dat betekent dat de geïmpliceerde waarden in de coulissen blijven.

Goed onderwijs en de cultuur van het meten is vanuit een pedagogisch standpunt geschreven. Het boek bevat een onderwijspedagogiek. Gert Biesta laat in het boek zien hoe waardevol het innemen van zo'n standpunt is binnen het huidige tijdsgewricht, niet alleen voor het debat dat over het onderwijs wordt gevoerd, maar ook voor de onderwijspraktijk zelf. Het conceptueel instrumentarium dat het boek verschaft maakt zichtbaar wat in het huidige debat systematisch wordt weggelaten: het *wat* en het *waarom* van het onderwijs. En daarmee verbreedt *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* het blikveld. Het maakt zichtbaar wat vandaag de dag veelal in het duister blijft.

Als geen ander kent Biesta de onderwijspraktijk van binnen en van buiten, als practicus en theoreticus, in ons land, maar ook in het Verenigd Koninkrijk, Scandinavië en de Verenigde Staten. Opgeleid als radiologisch laborant, volgde hij in deeltijd een tweedegraads lerarenopleiding gezondheidszorg. Daarna werkte hij tien jaar als leraar natuurkunde. In diezelfde periode studeerde hij pedagogiek in Leiden en filosofie in Rotterdam. Hij promoveerde op een proefschrift over Dewey. Na aan de universiteiten van Groningen, Leiden en Utrecht te hebben gewerkt, werd hij aan de universiteit van Exeter (Engeland) als hoogleraar aangesteld. Daar was hij verbonden aan de lerarenopleiding, gaf onderwijs binnen masterprogramma's waar met name leraren uit het voortgezet onderwijs deel aan namen. Daarnaast participeerde hij aan verschillende onderzoeksprogramma's waaronder *Transforming Learning Cultures in Further Education*. Sinds 2007 werkt hij als hoogleraar aan de universiteit van Stirling (Schotland). Daar participeert hij in het zogenoemde *Chartered Teacher Programme*. Het is een speciaal masterprogramma voor leraren die een aantal jaren (minimaal vijf) in het onderwijs hebben gewerkt. Biesta publiceerde de afgelopen jaren vele artikelen en tal van boeken op het gebied van de pedagogiek, waaronder ook in het Nederlands (vergelijk Biesta 2011a; 2011b).

Net als in ons land is in het Verenigd Koninkrijk in het onderwijs leren steeds meer centraal komen te staan. Of het nu gaat om open leercentra in het vmbo, het studiehuis in het havo en vwo, het competentiegericht leren binnen mbo en hbo, de focus is op het leren gericht. Onderwijzen is het op gang brengen van leerprocessen geworden. Biesta spreekt over de *learnification* van het onderwijs. Het onderwijs 'ver-leert'. In het kielzog ervan is men de kwaliteit van

het onderwijs steeds meer aan leerresultaten gaan afmeten. Met behulp van door de wetenschap gestaafe methoden (*evidence-based*) moet het leerproces worden ‘aangestuurd’ en in het verlengde daarvan: leerresultaten worden verhoogd. Het gaat steeds meer om leeropbrengsten, ook in ons land. Denk aan het huidige inspectiebeleid, dat de kwaliteit van het onderwijs afmeet aan de hoogte van de cito-scores. Met de introductie van onderwijs als het op gang brengen van leerprocessen, is de school een machine geworden waarmee leerresultaten moeten worden geproduceerd. De school is een bedrijf geworden. Met de ver-lering van het onderwijs zijn ongemerkt nieuwe waarden in de school geïntroduceerd: economische waarden. De school moet effectief zijn, klantgericht en efficiënt worden gemanaged. Bij de diensten die ze levert, moet ze met de wensen van de klant rekening houden, in casu: ouders en overheid. En daarmee ‘verleren’ we waar het in het onderwijs pedagogisch gezien om gaat. Het *wat* en het *waarom* verliezen we uit het oog. Onderwijspedagogiek wordt onderwijseconomie; en daarmee gaan economische waarden pedagogische domineren.

Over de gevolgen van de economisering van het onderwijs is de afgelopen jaren veel geschreven. De gerichtheid op leerresultaten levert op korte termijn wellicht hogere scores op, de gevolgen op lange termijn zijn desastreus. Het curriculum versmalt, het toetsgericht trainen gaat domineren, zwakke leerlingen worden van toetsen uitgesloten en door de concurrentie tussen scholen nemen de verschillen tussen hen niet af maar juist toe (vergelijk Hargreaves 2003). Het verbaast dan ook niet dat aanvankelijke voorvechters van de economisering van het onderwijs op hun schreden zijn teruggekomen (vergelijk Ravitch.2010).

De insteek van *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* is echter een andere. In dit boek staat de theorie centraal. Biesta laat zien dat de taal waarin we over het onderwijs spreken van invloed is op de manier waarop we het onderwijs beschouwen. De taal van het leren leidt ertoe dat we de school vooral als een kwalificatie-instituut zien. De school is er om leerlingen kennis en vaardigheden aan te leren en hen zo voor de arbeidsmarkt te kwalificeren. Biesta ontkent deze taak niet, maar wijst erop dat de school nog andere taken heeft. In de school vinden ook socialisatieprocessen plaats. De jongere generatie wordt er in een traditie geïntroduceerd, in een cultuur, in een manier van denken en handelen. Burgerschapsvorming is daar een voorbeeld van. Met die twee taken komt het doel van het onderwijs in het vizier. Het gaat in de school niet om willekeurig wat voor leerprocessen dan ook op gang te brengen; het onderwijs beoogt wát met het leren; het leren heeft een richting. En daarom ontkomt men er in het onderwijs niet aan de vraag naar het *wat* en het *waartoe* van het leren te stellen. De leertheorie kan daar geen antwoord op geven; ze

schiet tekort. Hier brengt Biesta de pedagogiek in stelling. Want bij de pedagogiek gaat het nu juist wél om het wat en waartoe. De pedagogische vraag bij uitstek is: Wat willen we aan de jongere generatie aan- en overdragen en waartoe willen we dat? Daarbij gaat het niet alleen om de samenleving en de maatschappij, kortom om de wereld, maar ook om het kind of de jongere. Dat dubbele perspectief van wereld én kind is kenmerkend voor de pedagogiek. En precies dat dubbele perspectief komt in de derde taak van de school tot uiting: in het proces van subjectwording. De school heeft tot taak kwalificerings- en socialiseringsprocessen zo te laten verlopen dat elk kind of jongere op zijn eigen wijze in de (school)wereld tevoorschijn kan komen: als uniek subject. Dat slaat terug op de wereld die de school presenteert. Want als in de school elk kind op zijn eigen wijze ten overstaan van de anderen kan verschijnen, laat de school tegelijkertijd aan elk kind zien dat de wereld waarin het verschijnt een pluriforme wereld is.

Deze persoonsvormingstaak van het onderwijs heeft een politieke dimensie. Die taak verwijst niet alleen naar het kind en de jongere, maar ook naar de (buiten)wereld, in casu: de samenleving. De wereld waarin we het kind inleiden is een pluriforme wereld. Dat geldt niet alleen voor de wereld in de school, maar ook buiten school. Subjectiviteit bestaat bij de gratie van de ander; de initiatieven die we nemen, nemen we altijd ten overstaan van anderen; en het is via de ander dat we de gevolgen ervan – en daarmee de betekenis – ervaren. Hier komt niet alleen de pedagogische, maar ook de politieke dimensie van het leren in het vizier. We leren via anderen: in school, maar ook daarbuiten. In een pluriforme wereld kunnen we alleen via (democratisch) overleg – via anderen die de betekenis van onze initiatieven ‘teruggeven’ – samenleven. Als dat lukt leren we (vergelijk Biesta 2011c, p. 70). En dat gebeurt ook als in de school de leraar de ander is die de betekenis van de door het kind genomen initiatieven ‘teruggeeft’. Als de leraar dat doet, neemt hij de verantwoordelijkheid voor (het leren van) de leerling, en tegelijkertijd, zoals Hannah Arendt zegt, voor de wereld (Arendt 1994, p. 116).

De pedagogische opdracht van de school vindt zijn voleinding in de subjectwordingstaak. In de uitoefening van die taak neemt de school de verantwoording voor kind en wereld. Maar om dat te kunnen doen, dient ze wel de ruimte te krijgen en het vertrouwen van de ouders, maar evenzeer van de overheid. Als ze als marktpartij wordt opgevat die diensten levert en daarop wordt afgerekend, wordt het heel moeilijk die taak uit te oefenen. Dat wil niet zeggen dat de school geen rekenschap af zou moeten leggen. Het ‘afrekenen’ (*accountability*) op leerresultaten is echter een heel beperkte vorm van rekenschap afleggen. Verantwoording dragen voor kind en wereld houdt meer in. Het betekent je ten overstaan van anderen verantwoorden, dat wil zeggen: je

door de ander laten aanspreken en op die aanspraak antwoorden. Dat ‘breekt’ de marktverhouding ‘open’. Er komen dan andere waarden in het spel dan effectiviteit, efficiëntie en klantgerichtheid. Dan gaat het om subjectiviteit, pluriformiteit en vooral: verantwoordelijkheid.

Goed onderwijs en de cultuur van het meten laat zien wat het belang is van de pedagogiek. Het opent de ogen van de man of de vrouw in de praktijk voor de pedagogische en tegelijkertijd politieke dimensie van zijn werk. Het gaat in het onderwijs altijd om kind en wereld. Elke leraar zal die taak op zijn eigen wijze in de praktijk moeten brengen (vergelijk Biesta 2011b). Alleen hij kan bepalen wat er aan de hand is en wat hem te doen staat. De leraar zal zelf moeten oordelen, niemand anders kan dat voor hem doen. Daarvoor zijn pedagogische richtingwijzers nodig. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* geeft in de principes waardegeladen concepten, die zulke richtingaanwijzers aanreiken. Dat veel leraren (en hun opleiders), maar hopelijk ook veel politici en beleidsmakers het boek zullen lezen!

Literatuur

- Arendt, H. (1994). De crisis van de opvoeding. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (pp. 101-124). Leuven/Apeldoorn: Garant (Oorspronkelijk Amerikaans, 1961/1968).
- Biesta, G. (2011a). De school als toegang tot de wereld: een pedagogische kijk op goed onderwijs. In R. Klarus & W. Wardekker (pp. 15-35), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2011b). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 32, 3, 4-11.
- Biesta, G. (2011c). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Earning Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York/Londen: Teachers College Press.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basis Books.

Terugblik en dankwoord

Voor een lezer lijkt het vaak alsof een boek een compleet en af product is. Voor de schrijver daarentegen, is een boek altijd geschreven in een bepaalde context, en is het verbonden met specifieke gebeurtenissen en ervaringen. Dit boek vormt daarop geen uitzondering. De belangrijkste reden om dit boek te schrijven, komt voort uit mijn ontmoetingen met leraren die overal ter wereld in alle lagen van het onderwijs werken. Ik heb veel leraren ontmoet die met mij de passie voor onderwijs delen en die een belangrijk deel van hun leven wijden aan de complexe taak van onderwijs en onderwijzen. Ze doen dat vaak onder moeilijke omstandigheden, zeker wanneer onderwijsbeleid en beleidsvoorschriften de ruimte om te handelen op basis van hun eigen pedagogische intuïties en hun eigen professionele oordelen sterk inperken. Hoewel veel leraren begaan zijn met de kwaliteit van het onderwijs – niet in de abstracte zin van ‘kwaliteitsindicatoren’ en ranglijsten maar in de veel concretere zin van wat onderwijs allemaal kan doen voor de kinderen, jongeren en volwassenen die ze les geven – heb ik gemerkt dat leraren, schoolleiders, onderwijs-ondersteunend personeel, onderwijsontwikkelaars en beleidsmakers het soms lastig vinden om te verwoorden wat in hun ogen eigenlijk goed onderwijs is, waar onderwijs voor bedoeld is en wat onderwijspedagogisch of onderwijskundig wenselijk is. Ik denk niet dat mensen die in het onderwijs werken daar niet over zouden kunnen oordelen. Maar ik ben wel tot de conclusie gekomen dat het veel van de mensen die in het onderwijs werken aan een taal ontbreekt om vragen te stellen over de doelen en bedoelingen van het onderwijs en, hieraan verwant, dat ze vaak niet eens de mogelijkheid hebben om zulke vragen te stellen. De ideeën in dit boek zijn niet alleen bedoeld als een poging om te begrijpen waarom het zo veel moeilijker is geworden om de vraag ‘Wat is goed onderwijs?’ te stellen. Het boek bevat ook voorstellen voor een taal, die gebruikt kan worden om de vraag naar het doel van onderwijs een meer prominente plaats te geven in onze onderwijspraktijk. In mijn optiek heeft dit alles te maken met het ontwikkelen van een taal die over onderwijs en onderwijzen en niet over leren gaat. Ik geloof namelijk dat de ‘taal van het leren’, die de laatste tijd zo dominant is geworden, het alleen maar lastiger heeft gemaakt om vragen te kunnen stellen over hoe goed onderwijs er uit zou kunnen zien.

Hoewel ik niet wil pretenderen dat de ideeën in dit boek de discussie over goed onderwijs voor eens en voor altijd zullen beslechten, voel ik me aangemoedigd door de positieve reacties van onderwijsprofessionals uit verschillende sectoren van het onderwijs op mijn ideeën. Ik wil met name mijn collega's en de studenten noemen van de School of Education van de University of Stirling, mijn nieuwe academische thuis. Ik ben ook geïnspireerd door de mensen van de Seven Oaks School Division in Winnipeg, Canada en door de staf en de studenten van de University of Örebro en Mälardalen University, beide in Zweden, en van de University of Oulu in Finland. Ik wil ze allemaal bedanken voor de vele vruchtbare discussies die we over het onderwijs hebben gevoerd. Ook wil ik graag mijn voormalige en huidige promovendi noemen, die me blijven inspireren met hun toewijding, energie en creativiteit. Als laatste wil ik mijn uitgever Dean Birkenkamp bedanken voor zijn vertrouwen in dit project, en voor zijn steun en Annemieke Zwart voor het totstandbrengen van de Nederlandse vertaling.

Gert Biesta, januari 2012

Proloog: Over de zin van onderwijs

Als het aantal hits van internetzoekmachines iets zegt dan is er bepaald geen gebrek aan visies op goed onderwijs. Een Google-zoekopdracht voor 'good education' levert 1.890.000.000 hits op en op Yahoo 619.000.000. Zelfs als we onzinnige resultaten als 'shop hier voor goed onderwijs' eruit filteren, laten de cijfers zien dat goed onderwijs een zorg van velen is. Tot op zekere hoogte is dat niet verrassend, niet in de laatste plaats omdat het vrij moeilijk is *tegen* goed onderwijs te zijn (hoewel 'slecht onderwijs' nog altijd 3.550.000 hits op Google en 1.780.000 op Yahoo oplevert). Maar de werkelijke vraag is niet of we vóór of tégen goed onderwijs zouden moeten zijn. De vraag is wat goed onderwijs nu precies is en, belangrijker, hoe we onze ideeën over goed onderwijs kunnen bespreken en ontwikkelen op een manier die verder gaat dan alleen het uiten van onze voorkeuren. Dit boek is bedoeld om een bijdrage te leveren aan een dergelijke discussie.

Eén van de redenen voor het schrijven van dit boek heeft te maken met de vaststelling dat de vraag over wat goed onderwijs precies behelst, vrijwel volledig verdwenen lijkt te zijn uit discussies over onderwijs. Hoewel het een moeilijke en omstreden vraag is, denk ik dat het de meest centrale en belangrijkste vraag is die we kunnen stellen over onze educatieve inspanningen. Onderwijs, of het nu gaat om (na)scholing, leren op de werkvloer, een beroepsopleiding of levenslang leren, is in essentie een proces met richting en doel. Daarom is de vraag naar goed onderwijs – de vraag *waartoe* onderwijs dient – niet optioneel. Deze vraag verschijnt telkens wanneer we ons met onderwijsprocessen en praktijken inlaten.

Het probleem is niet alleen dat de vraag naar wat goed onderwijs is nauwelijks wordt gesteld. Ik denk ook dat in veel gevallen de vraag naar goed onderwijs vervangen is door andere gesprekken en discussies. Dergelijke vertogen lijken te gaan over de kwaliteit van onderwijs – denk bijvoorbeeld aan discussies over de effectiviteit van onderwijs, of verantwoording in de onderwijs-wereld – maar behandelen in feite nooit echt de vraag naar wat goed onderwijs is. De normatieve vraag naar goed onderwijs wordt op die manier vervangen door technische en organisatorische vragen over de efficiëntie en effectiviteit van processen. De vraag wat nu eigenlijk het doel is van die processen blijft

onbeantwoord. Dit is schadelijk en niet alleen voor het onderwijs zelf. Het zorgt er ook voor dat mensen die betrokken zouden moeten zijn bij de discussies over goed onderwijs – leraren, ouders, studenten en de maatschappij in het algemeen – buitengesloten raken. Het verdwijnen van de vraag wat goed onderwijs is, schaadt de democratische zeggenschap over het onderwijs. Ik geloof dat er maar één manier is waarop we terrein terug kunnen winnen, namelijk door de vraag over goed onderwijs open en expliciet normatief te stellen – als een vraag over bedoelingen, doelen en waarden. Daarbij moeten we de vraag zonder omwegen aan de kaak stellen, niet impliciet of zijdelings.

Mijn tweede reden voor het schrijven van dit boek volgt uit mijn vaststelling dat de vraag naar wat goed onderwijs is relatief weinig gesteld wordt in de literatuur, met name de wetenschappelijke onderwijskundige literatuur. Wederom: als zoekresultaten iets zeggen over de mate van interesse in een bepaald onderwerp, dan is het opvallend dat een zoekopdracht naar ‘good education’ in Google Scholar slechts 167 hits oplevert die die term in de titel hebben. Een gecombineerde zoekopdracht in de Australian en British Education Index (respectievelijk vanaf 1979 en 1975) en ERIC, de American Education Index (vanaf 1966) levert slechts 31 bijdragen op met de woorden ‘good education’ in de titel. Daarmee wil ik niet zeggen dat opvattingen over goed onderwijs afwezig zijn in de literatuur, maar wel dat die meningen vaak onontgonnen en impliciet blijven. De stellingname is meestal al bepaald voordat de vraag wat het eigenlijk betekent om een positie in te nemen afdoende aan de orde wordt gesteld.

Ik wil met dit boek niet zomaar weer een andere mening aan de discussie toevoegen. Ik wil in plaats daarvan onderzoeken wat het zou kunnen betekenen om de vraag over goed onderwijs preciezer te stellen. Dit boek is daarom bedoeld voor iedereen die het met mij eens is dat de vraag naar goed onderwijs en naar de zin van onderwijs, daar waar onderwijs voor *bedoeld* is en toe dient, een centrale en voortdurende zorg zou moeten zijn in de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek.

Met het noemen van de redenen voor het schrijven van dit boek, wil ik niet zeggen dat de onderwijspraktijk tegenwoordig elke vorm van reflectie ontbeert. Integendeel: in mijn werk kom ik veel leraren tegen die enthousiast bezig zijn met nieuwe manieren van denken en doen en die serieus proberen de laatste inzichten uit onderzoek en wetenschap in hun lespraktijk in te bedden. Maar hoewel er op elk niveau – klas, groep, school en beleid – veel verandering en innovatie plaatsvindt, is de focus vaak meer op het *hoe* – ‘hoe kunnen we deze

nieuwe ideeën introduceren in de klas?’ – dan op het *waarom* – ‘en waarom zouden we dit eigenlijk moeten doen?’ Neem het voorbeeld van samenwerkend leren: veel klaslokalen zien er tegenwoordig radicaal anders uit dan enkele decennia geleden. Toen was het doorgaans stil en was het de bedoeling dat de leerlingen luisterden en ‘tot zich namen’ wat de leraar te zeggen had. Tegenwoordig bruisen de lokalen van activiteit en gesprek en is de leraar meer een ‘facilitator’ geworden dan een bron van wijsheid en kennis. Maar dat betekent niet dat de ‘oude’ klas zo slecht was, of dat de ‘nieuwe’ klas per definitie beter is. In sommige gevallen zijn leerlingen gebaat bij interactie, praten en activiteit, bijvoorbeeld als het doel is om te zien of de leerlingen de stof begrijpen door ze de stof te laten uitleggen aan medeleerlingen. Maar in andere gevallen vormt het samenwerkend leren eerder een belemmering, bijvoorbeeld als het doel is een complexe vaardigheid te leren, eentje waar concentratie en doorzettingsvermogen voor nodig zijn en niet discussie en samenwerking. Of samenwerken van leerlingen de voorkeur heeft, hangt dus volledig af van het doel van de activiteit, van de resultaten die als onderwijspedagogisch wenselijk worden beschouwd. Pas als we iets over dat laatste kunnen zeggen, kunnen we proberen te bepalen hoe we dat doel zouden kunnen bereiken.

Hiermee wil ik niet zeggen dat de gemiddelde leraar niet capabel of, erger nog, intelligent genoeg zou zijn om iets zinnigs te zeggen over de doelen en bedoelingen van onderwijs. Wat echter vaak ontbreekt, is het juiste ‘gereedschap’ om met de vraag naar het doel van onderwijs aan de slag te gaan. Dat wat ontbreekt is dan op de eerste plaats een taal, een vocabulaire die ons in staat stelt om de juiste vragen over het doel van onderwijs te formuleren. Dat wil niet zeggen dat dit *uitsluitend* een kwestie van taal is. Het is ook een kwestie van tijd, de tijd die beschikbaar moet zijn om uit de dagelijkse drukte van de praktijk te stappen, zodat we ons af kunnen vragen waarom we eigenlijk doen wat we doen. En dan is er nog de cruciale vraag of eenieder die zich bezighoudt met onderwijs – leraren, leerlingen, ouders, de maatschappij in het algemeen – wel de gelegenheid en vrijheid heeft om te kunnen nadenken en oordelen over het doel en de zin van onderwijs. Daarom wil ik met dit boek niet alleen bijdragen aan het ontwikkelen van een taal waarmee over de zin en het doel van het onderwijs kan worden gesproken. Ik wil tegelijkertijd aantonen waarom het zo veel moeilijker is geworden om op een open en democratische manier met dit soort vragen om te gaan. Het doel van dit boek is dus zowel analytisch als programmatisch.

Het boek is als volgt georganiseerd: in hoofdstuk 1, getiteld ‘Waar is het onderwijs voor?’ stel ik de vraag over goed onderwijs tegen de achtergrond van de

opmerkelijke opkomst van de cultuur van het meten in het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk over de hele wereld. Ik stel dat het meten van 'onderwijs-opbrengsten' nooit de vraag naar de zin van onderwijs kan vervangen, ook al lijkt het soms alsof degenen die actief zijn in het meten dat wel doen, of graag zouden willen. Ik leg een verband tussen het gemarginaliseerd raken van de vraag wat goed onderwijs is en een fenomeen dat ik de 'learnification', het 'ver-leren' van het onderwijs ben gaan noemen, waarmee ik de neiging bedoel om de taal van het onderwijs te vervangen door een taal die alleen over onderwijs spreekt in termen van leren. Ik beargumenteer dat, hoewel leren absoluut één van de centrale concerns van het onderwijs is, de taal van het leren het heel lastig maakt om om te gaan met vragen over zin en doel van onderwijs en ook om om te gaan met vragen over inhoud en relaties. Tegen deze achtergrond introduceer ik een simpel denkkader voor het omgaan met de vraag naar het doel van onderwijs. Dit kader is gebaseerd op de vaststelling dat onderwijsprocessen en -activiteiten doorgaans in drie verschillende gebieden functioneren en daarom drie verschillende doelen hebben. Die formuleer ik als kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming of beter gezegd 'subjectwording.' Ik wil daarmee niet alleen zeggen dat veel, zo niet alle onderwijsactiviteiten invloed hebben in alle drie die domeinen. Wat ik ook betoog, is dat wanneer we discussiëren over de vraag *waartoe* onderwijs nu werkelijk dient, we dat dienen te doen in relatie tot deze drie dimensies. Hoewel het in sommige gevallen goed mogelijk zou zijn om onze onderwijsinspanningen slechts te richten op één van die drie dimensies, zal er in feite altijd een 'mix' zijn van al die drie doelen van onderwijs. Dat betekent dat de vraag niet is of we kiezen voor kwalificatie, socialisatie of subjectwording, maar dat we ons dienen af te vragen welke combinatie wenselijk en te rechtvaardigen is. Ik geef twee korte voorbeelden: één in het vakgebied burgerschap en één in het wiskunde-onderwijs, waarmee ik wil laten zien hoe het onderscheid dat ik aanbreng van nut kan zijn in de discussie over de vraag naar de doelen van onderwijs.

18

In de twee daaropvolgende hoofdstukken analyseer ik recente ontwikkelingen in het onderwijs die, in mijn optiek, hebben bijgedragen aan het verdringen van de 'doel'vraag. In hoofdstuk 2 – 'Evidence-based onderwijs tussen wetenschap en democratie' – richt ik me op de hedendaagse roep om onderwijs om te vormen tot een 'evidence-based' professie, een beroep dat gebaseerd is op wetenschappelijke kennis over 'wat werkt'. Hoewel de vraag over 'wat werkt' heel belangrijk is in de onderwijspraktijk – het is in feite een vraag waar leraren voortdurend mee worden geconfronteerd – laat ik zien dat de manier waarop de aanhangers van evidence-based onderwijs zich de ideale relatie van onderzoek en praktijk voorstellen, vanuit het perspectief van onderwijs problematisch is,

onwerkbaar is in de praktijk en uiteindelijk zelfs ondemocratisch. Ik kijk met name naar drie aannames in de discussie: opvattingen over de aard van het onderwijs, opvattingen over de relatie tussen kennen en handelen, en opvattingen over de relatie tussen onderzoek en praktijk. In alle drie de gevallen laat ik niet alleen zien wat in mijn optiek problematisch is aan de heersende ideeën over de rol van ‘evidence’ in onderwijs, maar geef ik ook alternatieven om de verhoudingen tussen onderzoek, beleid en de onderwijspraktijk beter te begrijpen.

In hoofdstuk 3 – ‘Onderwijs tussen verantwoording en verantwoordelijkheid’ – buig ik me over de kwestie van verantwoording in het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk. Hoewel er niets mis is met het idee van het afleggen van rekenschap als zodanig, en hoewel rekenschap een centrale rol zou moeten spelen in onderwijs dat zich democratisch wil noemen, laat ik zien hoe in de afgelopen decennia de idee van rekenschap is verworden van een professionele en democratische notie tot een fundamenteel bureaucratische notie. Dit heeft geleid tot een situatie waarin de focus van het afleggen van verantwoording is verschoven van vragen over doelen en bedoelingen van onderwijs, naar vragen over de efficiëntie en effectiviteit van onderwijsprocessen. Dat heeft op zijn beurt weer grote invloed op de verschillende partijen die betrokken zijn bij verantwoordingsprocessen, op hun identiteiten en onderlinge relaties, en dus op hun vermogen om überhaupt zinvol bezig te zijn met rekenschap afleggen. Ik laat zien welke invloed regimes van bureaucratische verantwoording hebben op de mogelijkheden om daadwerkelijk verantwoordelijk te handelen en hoe de technocratische definitie van het afleggen van verantwoording in feite de mogelijkheden voor verantwoordelijk handelen heeft uitgehold.

In de hoofdstukken 2 en 3 behandel ik de context waarbinnen vragen over goed onderwijs gesteld kunnen worden en laat ik vooral zien waarom, hoe en op welke manieren het moeilijker is geworden om die vragen op een waarlijk democratische manier te stellen. De hoofdstukken in het tweede deel van het boek zijn expliciet gericht op aspecten van de discussie over goed onderwijs in relatie tot het denkkader dat ik in hoofdstuk 1 heb geïntroduceerd. In hoofdstuk 4 – ‘Een pedagogie van de onderbreking’ – behandel ik de vraag waarin ik me uitgebreid heb verdiept in het boek *Beyond learning* (Biesta 2006a). De vraag is of het nog steeds mogelijk is een betekenisvol onderscheid te maken tussen socialisatie en subjectwording. In het hoofdstuk probeer ik niet alleen op te helderen waarom het moeilijk is geworden om dit onderscheid te kunnen maken, ik laat ook zien waarom het juist belangrijk is dit onderscheid te maken en te zorgen voor een pedagogische taal – gecentreerd rond de noties

van 'het in de wereld komen' en 'uniciteit' samengevat in de idee van een 'pedagogiek van de onderbreking' – die een antwoord tracht te geven op de problemen die ontstaan als gevolg van het onderscheid tussen socialisatie en subjectwording.

In hoofdstuk 5 – 'Democratisch onderwijs na Dewey' – breng ik de vraag over goed onderwijs explicieter in verband met de kwestie van democratie. De vraag die ik in dit hoofdstuk behandel is hoe het mogelijk is om in het onderwijs zowel volgens democratische principes te handelen, als aan de eisen van het onderwijs te voldoen. De idee dat democratie niet simpelweg draait om 'majority rule', het bij elkaar optellen van ieders voorkeuren, maar meer om de vertaling (en de transformatie) van die individuele voorkeuren naar collectieve behoeften, en het besef van een algemeen belang vormt de kern van mijn betoog in het eerste deel van dit hoofdstuk. Daarmee bezig zijn biedt belangrijke mogelijkheden voor het leren van burgerschap. In het tweede deel van het hoofdstuk bespreek ik hoe we de drie dimensies van onderwijs kunnen verbinden met het idee van democratie. Ik leg niet zo zeer de nadruk op de vraag hoe de inhoud van het onderwijs gedemocratiseerd zou kunnen worden – wat in feite alleen een verband legt tussen democratie en kwalificatie – maar ik beargumenteer dat democratische mogelijkheden in de eerste plaats ontstaan in de dimensie van de persoonsvorming of subjectwording en dat we alleen via die dimensie meer democratisch met de andere dimensies van onderwijs om kunnen gaan.

In hoofdstuk 6 – 'Onderwijs, democratie en het vraagstuk van inclusie' – ontwikkel ik de redenering dat we de rol van onderwijs in de democratische samenleving niet alleen maar als een vorm van socialisatie moeten zien. Hoewel er een belangrijke taak ligt voor het onderwijs in wat wij kunnen zien als reproductie van de democratische 'orde' is de meer belangrijke vraag of we de democratie inderdaad moeten zien als een specifieke sociale en/of politieke orde. In weerwil van pogingen om de bestaande democratische orde meer inclusief te maken, introduceer ik een nieuwe manier van denken over democratie en democratisering, waarin democratie wordt beschouwd als iets sporadisch en waarin democratisering draait om het onderbreken van de bestaande democratische orde, in naam van de idee van gelijkheid. Door democratie en democratisering op deze manier te benaderen, ontstaan er andere mogelijkheden voor onderwijs in een democratische samenleving, dan alleen het in stand houden en reproduceren van de bestaande democratische orde.

In de epiloog breng ik de verschillende thema's van dit boek samen, geef ik aan wat ik denk dat de discussie in dit boek heeft opgeleverd en stip ik vragen aan die verdere aandacht en discussie nodig hebben. Ik opper dat die discussies niet alleen in een nieuw boek of een andere publicatie terecht moeten komen, maar dat ze ook op de noodzaak wijzen dat leraren – in alle lagen van het onderwijs – aan de slag moeten kunnen gaan met de vraag 'wat is goed onderwijs?', zodat die vraag weer centraal kan komen te staan in al onze onderwijsinspanningen.

1 Waar is het onderwijs voor?

De afgelopen twintig jaar is er een opvallende toename te zien in de belangstelling voor het meten van onderwijs, of, in de taal van de cultuur van het meten, voor het meten van ‘opbrengsten’ in het onderwijs. Dat is het duidelijkst te zien aan allerlei internationale vergelijkende studies zoals de *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), de *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) en het *Program for International Student Assessment* (PISA) van de OESO. Deze onderzoeken, die resultaten in ranglijsten weergegeven en die een indicatie zouden moeten geven van wie er goed is, en wie de beste, zijn bedoeld om informatie te geven over hoe nationale onderwijssystemen presteren ten opzichte van andere en zijn daarmee over het algemeen competitief van aard. De resultaten worden vaak door nationale regeringen gebruikt om onderwijsbeleid te maken, vaak om ‘de lat hoger te leggen’. Dergelijke ranglijsten worden ook op landelijk niveau geproduceerd om de relatieve prestaties van scholen of schooldistricten te kunnen zien. Achter die prestatietabellen zit vaak een ingewikkelde logica, een combinatie van verantwoording, keuzes en sociale rechtvaardiging, met het argument dat iedereen toegang moet hebben tot onderwijs van gelijke kwaliteit. De data voor dergelijke lijsten worden vaak ook gebruikt om zogenoemde ‘zwakke scholen’ en soms zelfs ‘zwakke leraren’ binnen scholen aan te wijzen (zie Tomlinson 1997; Nicolaidou en Ainscow 2005; Hess 2006; Granger 2008).

De interesse in het meten van onderwijsopbrengsten beperkt zich niet alleen tot het opstellen van ranglijsten. Het meten van opbrengsten en hun verband met onderwijs ‘input’, staat ook centraal in onderzoek dat vanuit het ‘evidence-based’ idee bewijs probeert te vinden voor de ‘goede’ onderwijs praktijk. Voorstanders van onderwijs als een evidence-based beroep, betogen vaak dat alleen door middel van grootschalig verrichten van experimentele studies en het nauwkeurig meten van de correlatie tussen onderwijs input en output (opbrengsten), het onderwijs eenzelfde soort ‘progressieve, systematische verbetering kan laten zien die succesvolle delen van onze economie en samenleving in de twintigste eeuw heeft gekenmerkt op gebieden als geneeskunde, landbouw, transport en technologie’ (Slavin 2002, 16). In de Verenigde Staten heeft in 2001 het opnieuw autoriseren van de *Elementary and Secondary Education Act (No Child Left Behind)* ervoor gezorgd dat er federaal onderzoeksgeld

alleen beschikbaar is voor onderzoek dat deze methodologie gebruikt, zodat er wetenschappelijke kennis over 'wat werkt' tot stand kan komen.

Een belangrijke voorloper van deze ontwikkelingen is te vinden in onderzoek naar effectiviteit van scholen (schooleffectiviteitsonderzoek), dat vanaf de vroege jaren '80 van grote invloed is geweest op discussies over veranderingen en verbeteringen in het onderwijs (Townsend 2001; Luyten et al. 2005). Hoewel dit onderzoek in eerste instantie gericht was op variabelen op schoolniveau, verschoof de aandacht in de loop der tijd naar de dynamiek van leren en onderwijzen om variabelen te identificeren die onderwijs effectiever kunnen maken. De blik op wat relevante uitkomsten en opbrengsten waren, werd steeds beperkter (zie bijvoorbeeld Rutter en Maugham 2002; Gray 2004). De laatste jaren is er een beweging op gang gekomen die zich in het geheel meer is gaan interesseren voor de bredere vraag inzake schoolverbetering, in plaats van enkel effectiviteitskwesties (zie bijvoorbeeld Townsend 2007). Desalniettemin heeft deze 'effectiviteits- en verbeteringsbeweging' een belangrijke rol gespeeld in het idee dat onderwijsopbrengsten gemeten kunnen én zouden moeten worden.

1.1 Waarderen wat we meten of meten wat we waarderen?

24

De opkomst van de cultuur van het meten heeft een diepgaande invloed gehad op de onderwijspraktijk, zowel op het hoogste beleidsniveau als op de dagelijkse praktijk van lokale scholen en leraren. Tot op zekere hoogte is deze invloed gunstig, omdat discussies nu gebaseerd kunnen worden op feitelijke data, in plaats van alleen op aannames of opvattingen over wat het geval zou kunnen zijn. Het probleem is echter dat de overvloed aan informatie over onderwijsopbrengsten de indruk heeft gewekt dat beslissingen over de richting van onderwijsbeleid en de vorm van de onderwijspraktijk, *uitsluitend* gebaseerd zouden kunnen worden op feitelijke informatie. Ofschoon dit meer en meer lijkt te gebeuren in discussies over het onderwijs die plaatsvinden tegen de achtergrond van ranglijsten, evidence-based onderwijs, accountability en effectieve scholen, zijn er twee problemen in deze manier van redeneren.

Het eerste probleem is dat, hoewel het altijd aan te raden is om feitelijke informatie te gebruiken bij beslissingen over dat wat gedaan zou moeten worden, het nooit logisch afgeleid kan worden uit wat de situatie is. Dit probleem is in de filosofische literatuur bekend als het 'is -ought problem', en werd als eerste geformuleerd door de Schotse filosoof David Hume in zijn *A Treatise on*

Human Nature (1739-1740). Het probleem is dat we altijd noodzakelijkerwijs *waardeoordelen* vellen, oordelen over wat onderwijspedagogisch *gezien*, wanneer we beslissen over de doelen van het onderwijs. Dat impliceert dat als we iets over de richting van het onderwijs willen zeggen, we feitelijke informatie altijd moeten aanvullen met opvattingen over wat als wenselijk wordt beschouwd. We moeten, met andere woorden, data en bewijs evalueren en om dit te doen moeten we, zoals al heel lang bekend is in evaluatie onderzoek, waarden hanteren (zie bijvoorbeeld House en Howe 1999; Henry 2002; Schwandt en Dahler-Larsen 2006).

Het tweede probleem is verwant aan het eerste en is in zekere zin de methodologische vertaling ervan. Het betreft de validiteit van onze metingen. Het probleem zit hem niet zo zeer in de *technische validiteit* – of we wel meten wat we willen meten – maar in wat ik omschrijf als de *normatieve validiteit* van onze metingen. Dit heeft te maken met de vraag of we daadwerkelijk meten wat we waardevol vinden, of dat we gewoon maar meten wat we makkelijk kunnen meten, en daardoor uiteindelijk waarderend wat we (kunnen) meten. De opkomst van de performativiteitscultuur in het onderwijs – een cultuur waarin het middel een doel op zichzelf wordt, zodat kwaliteitsindicatoren worden verward met kwaliteit als zodanig – is één van de belangrijkste aanjagers van een opvatting over meten waarin normatieve validiteit wordt vervangen door technische validiteit (zie bijvoorbeeld Ball 2003; Usher 2006).

De noodzaak om waarden te betrekken in onze oordelen over de doelen van het onderwijs wordt gemakkelijk over het hoofd gezien, vooral in die gevallen waarin de begrippen die worden gebruikt al zelf bepaalde waarden lijken uit te drukken. Neem bijvoorbeeld discussies over de effectiviteit van onderwijs. Naast het feit dat het best lastig is om te pleiten voor onderwijs dat *niet* effectief is – wat de retorische kracht van het begrip ‘effectiviteit’ laat zien – is effectiviteit in feite een waarde. Het lijkt er daarom op dat het argumenteren voor effectief onderwijs, of voor de effectiviteit van leraren precies doet wat ik vind dat we zouden moeten doen, dat wil zeggen, een oordeel vellen over wat onderwijspedagogisch gezien wenselijk is. Het probleem is echter dat ‘effectiviteit’ een *instrumentele* waarde is, een waarde die iets uitdrukt over de kwaliteit van *processen* en specifiek, over het vermogen van die processen om bepaalde uitkomsten tot stand brengen. Maar of de uitkomsten van die processen zelf wenselijk zijn, is een hele andere vraag – een vraag waarbij we niet moeten oordelen op basis van instrumentele waarden, maar op basis van wat we zouden kunnen aanduiden als *ultieme* waarden.

Daarom is een pleidooi voor effectief onderwijs niet genoeg. Je zou zelfs kunnen stellen dat sommige niet-effectieve onderwijsprocessen – processen waarin studenten bijvoorbeeld uitgenodigd worden om hun eigen manieren van denken, doen en zijn te ontdekken – wenselijker zouden kunnen zijn dan processen die zeer effectief toewerken naar vooraf bepaalde doelen. We moeten dus niet pleiten voor ‘effectief onderwijs’, maar altijd de vraag stellen ‘effectief waarvoor?’ en, gegeven dat wat voor de ene leerling of groep leerlingen effectief is, niet per se ook zo is voor anderen, ook de vraag stellen ‘effectief voor wie?’ (zie Bogotch, Míron en Biesta 2007).

Om kwesties van waarde en doel terug te krijgen in onze discussies over onderwijs, met name in situaties waarin meten een prominente rol speelt, is het van belang terug te keren naar de vraag wat nu precies *goed* onderwijs is. In dit hoofdstuk doe ik dat in twee stappen. Ik verken eerst een aantal van de redenen waarom we de kwestie van waarden en doelen in het onderwijs uit het oog lijken te zijn verloren. Dit heeft, zoals ik zal suggereren, deels te maken met een fenomeen dat ik de ‘ver-lering’ van het onderwijs ben gaan noemen: de omvorming van een ‘onderwijstaal’ in een ‘taal van leren’. Ik stel vervolgens een kader voor om de vraag aan de orde te stellen wat de betekenis en het doel van onderwijs is, gebaseerd op de idee dat onderwijs zich afspeelt in drie verschillende, maar elkaar overlappende, domeinen die ik als kwalificatie, socialisatie en subjectwording, zal uitwerken. Ik laat zien hoe dit kader kan bijdragen aan het werken met vragen over de doelen van onderwijs door kort twee vakgebieden te bespreken: burgerschapsvorming en wiskundeonderwijs.

1.2 De ‘ver-lering’ van onderwijs

Zoals ik in de proloog ook al opmerkte, is er maar heel weinig eigentijds werk te vinden dat zich bezighoudt met wat onderwijspedagogisch wenselijk is. Er is veel discussie over het verbeteren van onderwijsprocessen en –praktijken, maar er wordt bijzonder weinig expliciet gediscussieerd over wat dergelijke processen nu eigenlijk tot stand zouden moeten brengen. Er is, kortom, bijzonder weinig aandacht voor de vraag wat *goed* onderwijs precies behelst (een uitzondering is Fischman, DiBara en Gardner 2006; over goed onderwijs-onderzoek zie Hostetler 2005; over verantwoordelijk toetsen zie Siegel 2004). Waarom is dit het geval?

Een reden zou kunnen zijn dat de vraag naar het doel van onderwijs te moeilijk is om op te lossen – of misschien wel fundamenteel onoplosbaar is. Dit is

vooral het geval als opvattingen over wat goed onderwijs is worden gezien als een kwestie van persoonlijke voorkeur, dat wil zeggen, gebaseerd op subjectieve waarden en overtuigingen, waarover geen rationele discussie mogelijk is. Als opvattingen over de doelen van onderwijs heel zwart-wit worden afgeschilderd als bijvoorbeeld ‘conservatief versus progressief’ of ‘traditioneel versus liberaal’, ligt die benadering – ‘het is nu eenmaal een kwestie van persoonlijke voorkeur’ – daar meestal aan ten grondslag. Omdat de vraag of zulke waardeopvattingen wel zo subjectief zijn en buiten elke rationele discussie vallen, zouden we in een democratische samenleving op zijn minst moeten proberen een discussie over de doelen en bedoelingen van (publiek) onderwijs te voeren – hoe moeilijk die discussies ook mogen zijn (zie Pirrie en Lowden 2004; Allan 2003).

Wat meer voor de hand ligt, is dat de afwezigheid van aandacht voor de vraag naar het doel van het onderwijs het gevolg is van de invloed van een ‘common sense’ idee over de functie van het onderwijs. (We moeten echter niet vergeten dat wat zich aandient als ‘common sense’, soms veel meer in het belang van een bepaalde groep is dan van een andere). Het belangrijkste voorbeeld van die ‘common sense’-houding is het idee dat academische prestaties in bepaalde gebieden – taal, de exacte vakken, wiskunde – er het meest toe doen. Deze visie geeft ook de geloofwaardigheid aan onderzoeken als TIMMS, PIRLS and PISA. Of academische kennis inderdaad waardevoller is dan, bijvoorbeeld, ambachtelijke vaardigheden, hangt af van de toegang die dergelijke kennis biedt tot bepaalde maatschappelijke posities.

Zoals onderwijssociologisch onderzoek overtuigend heeft laten zien, is dit precies de manier waarop onderwijs sociale ongelijkheid reproduceert. Het is daarom met name in het belang van degenen die profijt hebben van de status quo om alles te laten zoals het is en geen discussie aan te gaan over wat het onderwijs zou kunnen zijn of worden. Wat de zaak nog ingewikkelder maakt, is dat zij die in een achtergestelde positie zitten, vaak ook de status quo ondersteunen, in de (vaak onjuiste) verwachting dat zij uiteindelijk dezelfde voorrechten zullen genieten als degenen in meer bevoorrechte posities. Dat zulke verwachtingen vaak onjuist zijn, kan worden gezien in de pogingen om de participatiegraad in het hoger onderwijs te verhogen in de vooronderstelling dat meer mensen dan van de vruchten van het hoger onderwijs kunnen genieten. Maar wat vergeten wordt, is dat een toename van het aantal hoger opgeleiden uiteindelijk het positionele voordeel van een diploma tenietdoet. Bovendien zullen er als vanzelf nieuwe classificaties ontstaan – bijvoorbeeld of je een diploma hebt van een ‘goede’ of ‘minder goede’ universiteit – om

bestaande ongelijkheid op een andere manier in stand te houden (zie hierover Ross 1991; Rancière 1991).

De redenen voor het ontbreken van aandacht voor de vraag naar waar het in het onderwijs om zou moeten gaan, zijn echter niet allemaal extern. In mijn optiek heeft het ook te maken met veranderingen in het onderwijsveld zelf en zijn ze nauw verbonden met een verschuiving in het vocabulaire, waarmee gesproken wordt over onderwijs. Zoals ik elders meer in detail heb beargumenteerd (zie Biesta 2004a; 2006a), is er de afgelopen twee decennia een opmerkelijke opkomst te zien van het woord 'leren' en daarmee verbonden een neergang van noties zoals 'education', dus van onderwijs en onderwijzen, (empirisch bewijs hiervoor wordt geleverd door Haugsbakk en Nordkvelle 2007). De opkomst van wat ik 'de nieuwe taal van het leren' ben gaan noemen, komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in het herdefiniëren van onderwijzen als het faciliteren van leren en van onderwijs als het bieden van kansen om te leren; je vindt het terug in het veelvuldige gebruik van het woord 'lerende' in plaats van 'student' of 'pupil'; het is terug te vinden in de omvorming van volwassenenonderwijs naar 'het leren van volwassenen' en in het transformeren van 'education permanente' tot 'levenslang leren'. Het volgende fragment uit een Europees beleidsdocument biedt een pregnant voorbeeld van deze 'nieuwe taal van het leren':

Het is geenszins een nieuw idee om de 'lerende' en leren in het centrum van onderwijs- en trainingsmethodes te plaatsen, maar in de praktijk ligt de nadruk binnen de meeste formele onderwijspraktijken nog altijd op onderwijzen, in plaats van leren (...). In een kenniseconomie die draait om hoogwaardige technologie, is deze vorm van 'onderwijzend leren' niet effectief; lerenden moeten proactiever en autonomer worden, bereid om hun kennis continu aan te scherpen en in staat om constructief te reageren op veranderende problemen en contexten. De rol van de leraar moet er eentje worden van begeleiding, facilitering, mentoring, ondersteuning en coaching in dienst van de pogingen van de lerende zelf om kennis te vergaren, te gebruiken, en uiteindelijk te produceren. (Commissie van de Europese Gemeenschappen 1998, 9, geciteerd in Field 2000, 136)

Het is belangrijk om te zien dat deze nieuwe taal van het leren niet het resultaat is van één specifiek proces, of het gevolg van een enkel onderliggend programma. Het is eerder het resultaat van een combinatie van verschillende, deels tegenstrijdige trends en ontwikkelingen. Zoals (1) de opkomst van nieuwe theorieën over leren die de nadruk leggen op de actieve rol van leerlingen in het construeren van kennis en begrip, en de meer faciliterende rol van de

leraar hierin; (2) de postmoderne kritiek op het idee dat het onderwijsproces gecontroleerd kan én zou moeten worden door leraren; (3) de zogeheten ‘stille explosie’ van het leren (Field 2000), zichtbaar in de sterke opkomst van informeel leren gedurende de gehele levensloop; en (4) de uitholling van de verzorgingsstaat en de opkomst van neoliberal beleid waarin individuen worden geacht verantwoordelijk te zijn voor hun eigen (levenslange) leren (voor meer hierover zie Biesta 2004a; 2006a; zie ook Biesta 2006b).

De opkomst van de nieuwe taal van het leren kan beschouwd worden als het gevolg van een bredere trend die ik wil omschrijven met de – expres lelijke – notie van het ‘ver-leren’ van het onderwijs. Het weer ver-leren van het onderwijs verwijst naar de omvorming van het vocabulaire waarmee over onderwijs gesproken wordt in termen van ‘leren’ en ‘lerenden’. Een focus op leren en lerenden is natuurlijk niet uitsluitend problematisch. Inzien dat leren niet bepaald wordt door input, maar afhankelijk is van de activiteiten van de leerling is op zich geen nieuw inzicht en kan ons helpen opnieuw na te denken over wat leraren het beste kunnen doen om het leren van hun leerlingen te ondersteunen. De nieuwe taal van het leren herbergt zelfs emancipatoire kansen, in die zin dat individuen aangemoedigd kunnen worden hun eigen onderwijs-agenda te bepalen. Maar er zitten ook problemen aan deze nieuwe taal van het leren vast en in dit opzicht moeten we de kracht van taal niet onderschatten. In de context van dit hoofdstuk wil ik twee problematische aspecten van de nieuwe taal van het leren eruit lichten. Eén draait om het feit dat ‘leren’ in feite een *individualistisch* concept is. Het verwijst naar wat mensen als individuen doen die zelfs in de context van zulke ideeën als die van samenwerkend leren. Dit staat in schril contrast met het concept van ‘onderwijs’, dat altijd uitgaat van een *relatie*: iemand onderwijst iemand anders, en degene die onderwijst heeft een zeker doel voor ogen met zijn of haar handelingen. Het tweede probleem is dat de term ‘leren’ een *proces* is. De term verwijst naar processen en activiteiten, maar is neutraal – zo niet leeg – wat betreft inhoud en richting. Als iemand bijvoorbeeld zegt dat docenten het leren van leerlingen moeten ondersteunen – een frase die veel voorkomt in beleidsstukken – dan zegt dat eigenlijk vrij weinig, zo niet niks, wanneer dat niet vergezeld gaat van een aanduiding *wat* leerlingen zouden moeten leren, en *met welk doel* ze dit moeten leren. Het ‘lege’ gebruik van het woord ‘leren’ is ook terug te vinden in de wereld van het wetenschappelijk onderzoek, bijvoorbeeld in de ‘call for papers’ van de American Educational Research Association waarin wordt gevraagd om bijdragen ‘die leren in complexe sociale en culturele ecologieën bestuderen vanuit een historisch perspectief en die beleidsimplicaties voor de verbetering van leren in formele en informele settings bestuderen met aandacht voor de

complexe ecologische factoren die invloed hebben op de mogelijkheden om te leren' (*Educational Researcher* May 2009, 301).

1.3 Waar is het onderwijs voor?

Het is niet mijn bedoeling om in dit hoofdstuk aan te geven wat het doel of de doelen van onderwijs zouden moeten zijn. Ik heb mijzelf de meer bescheiden taak gesteld om parameters aan te duiden waarbinnen in mijn optiek de discussie over de doelen en bedoelingen van onderwijs gevoerd zou moeten worden, waarbij ik me ervan bewust ben dat er al een hele brede reeks van opvattingen bestaat en ik ook van mening ben dat er in de democratische samenleving een voortdurende discussie zou moeten zijn over de doelen van het onderwijs, zowel in het private als het publieke onderwijs. Eén manier om een kader voor een dergelijke discussie te ontwikkelen is door te beginnen met de feitelijke functies die het onderwijs vervult. Ik wil opperen dat onderwijs globaal gezien drie verschillende (maar met elkaar verbonden) functies heeft, die ik introduceer als de kwalificatie, socialisatie en subjectwording van onderwijs.

30

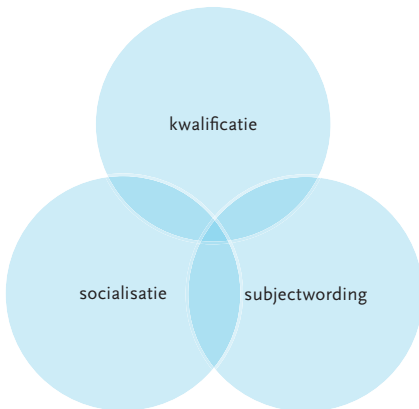
Een belangrijke functie van onderwijs – van scholen en andere onderwijs instituten – ligt in de *kwalificatie* van kinderen, jongeren en volwassenen. De functie is het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip en het bijbrengen van vaardigheden om te kunnen oordelen en onderscheiden en hen in staat te stellen 'iets te doen'. Dat 'iets' kan variëren van heel specifieke zaken (zoals in de training voor een bepaald beroep, of het oefenen van een specifieke vaardigheid of techniek) tot meer algemene zaken (zoals een kennismaking met moderne cultuur, of het leren van 'levenslessen', etcetera). De kwalificatie functie is zonder twijfel één van de belangrijkste functies van georganiseerd onderwijs en vormt een belangrijke reden voor het bestaan van onderwijs dat door de staat wordt betaald. Dit is in het bijzonder – maar niet uitsluitend – verbonden met economische argumenten, dat wil zeggen, met de rol die onderwijs speelt in de voorbereiding op de arbeidsmarkt en daarmee, de bijdrage van onderwijs aan economische ontwikkeling en groei. De kwalificatiefunctie is echter niet beperkt tot de voorbereiding op de wereld van werk en arbeid. Het bijbrengen van kennis en vaardigheden is ook van belang bij andere aspecten van het leven, zoals in verband met de vorming van politieke geletterdheid, opgevat als de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor goed burgerschap, of met de vorming van culturele geletterdheid in bredere zin.

Hier komen we terecht bij de tweede belangrijke functie van onderwijs, die ik *socialisatie* wil noemen. De socialisatiefunctie heeft te maken met de vele manieren waarop we, via onderwijs, deel worden van bepaalde sociale, culturele en politieke ‘ordes’. Soms wordt dergelijke socialisatie actief nagestreefd door het onderwijs, bijvoorbeeld waar het gaat om overdracht van bepaalde normen en waarden, of om het in stand houden van bepaalde culturele of religieuze tradities, of met beroepsvorming als doel. Maar zelfs als socialisatie niet het expliciete doel is van onderwijsprogramma’s en -praktijken, heeft onderwijs altijd een socialiserend effect, zoals is aangetoond is in onderzoek naar het verborgen leerplan. Via de socialiseringsfunctie brengt het onderwijs individuen tot bestaande manieren van handelen en zijn. Op die manier speelt onderwijs een belangrijke rol in de instandhouding van cultuur en traditie – zowel wat betreft de wenselijke als de onwenselijke aspecten.

Onderwijs draagt echter niet alleen bij aan kwalificatie en socialisatie, maar heeft ook gevolgen voor de ‘individuation’, of, zoals ik het voorstel te noemen de ‘subjectwording’ – de persoonsvorming (zie ook hoofdstuk 4 en 5). De subjectwordingsfunctie is misschien het best te begrijpen als het tegenovergestelde van de socialisatiefunctie. Het gaat hier precies *niet* om het invoegen van ‘nieuwkomers’ in bestaande ordes, maar over manieren van zijn die een zekere onafhankelijkheid van de bestaande ordes aanduiden, manieren van zijn waarin het individu niet slechts een ‘specimen’ is van een grotere, meeromvattende orde. Of al het onderwijs altijd bijdraagt aan persoonsvorming valt te betwisten. Sommigen menen dat dat niet het geval is en dat de feitelijke invloed van onderwijs beperkt kan worden tot kwalificatie en socialisatie. Maar anderen stellen dat onderwijs altijd een impact heeft op het individu en daarom altijd ook een ‘individuvormend effect’ heeft. Belangrijker is echter – en hier moeten we de discussie over de vragen van functies van onderwijs verschuiven naar vragen over doelen, bedoelingen en zin van onderwijs – wat de ‘kwaliteit’ van de subjectwording is, dat wil zeggen, het soort of de soorten persoonsvorming die mogelijk worden gemaakt door bepaalde onderwijspraktijken en arrangementen. Daarom stellen sommigen (zie bijvoorbeeld in de Britse traditie van analytische onderwijsfilosofie Peters 1966; 1976; Dearden, Hirst en Peters 1972; en, voor een recente bijdrage, Winch 2005; en in de kritische traditie Mollenhauer 1964; Freire 1970; Giroux 1981) dat elke zichzelf respecterende vorm van onderwijs *altijd* bij zou moeten dragen aan processen van subjectwording die ertoe bijdragen dat degenen die onderwezen worden meer autonoom en onafhankelijk worden in hun denken en handelen.

Het voornaamste punt dat ik in dit hoofdstuk wil maken, is dat we ons bezig houden met discussies over wat goed onderwijs is, moeten erkennen dat dit een *samengestelde vraag* is, dat wil zeggen, dat we, om de vraag te beantwoorden, we de verschillende functies van onderwijs in ogenschouw moeten nemen, net als de verschillende mogelijke doelen van onderwijs. Een antwoord op de vraag wat goed onderwijs behelst, moet daarom altijd iets zeggen over kwalificatie, socialisatie *en* subjectwording – zelfs in het onwaarschijnlijke geval dat men zou willen betogen dat slechts één van die domeinen relevant is. Met het stellen dat de vraag naar goed onderwijs een samengestelde vraag is, wil ik niet beweren dat de drie dimensies van onderwijs als volledig gescheiden kunnen en moeten worden gezien. Integendeel: als we werken aan kwalificatie, hebben we altijd ook invloed op socialisatie en subjectwording. Als we werken aan socialisatie, doen we dat ook altijd in relatie tot een bepaalde inhoud en we leggen zo een verbinding met het domein kwalificatie. Ook zullen we altijd een bepaalde invloed hebben op de vorming van het subject. En als we in het onderwijs aan de slag gaan met subjectwording als primair doel, doen we dat in de meeste gevallen in relatie tot een bepaalde inhoud en dit heeft vrijwel altijd een socialiserend effect. De drie functies van onderwijs kunnen daarom het beste worden gezien in de vorm van een Venn-diagram, als drie gedeeltelijk overlappende gebieden. De interessantere en belangrijker vragen gaan altijd over de plaatsen waar de gebieden elkaar overlappen, in plaats van over de losse gebieden als zodanig.

32



Figuur 1.1 De drie functies en doeldomeinen van onderwijs

Waar we de drie gebieden wel moeten scheiden, is daar waar het gaat om het vraagstuk van de rechtvaardiging van het onderwijs, dat wil zeggen, onze