

Jan Bransen

Jan Bransen is hoogleraar Filosofie van de gedragswetenschappen aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. E-mail: j.bransen@pwo.ru.nl.

Onderwijs om het onderwijs

Het ligt voor de hand om over de kwaliteit van goed onderwijs na te denken in termen van de doelen die met dat onderwijs gediend worden. Er schuilt iets sympathieks in deze opvatting, maar ook iets onbehaaglijks. Want zo'n opvatting kan een al te instrumentele interpretatie van de waarde van onderwijs aanwakkeren. Jan Bransen doet een voorstel om hieraan te ontsnappen om zo te kunnen nadenken over de kwaliteit van goed onderwijs *om het onderwijs zelf*.

De huiver voor een instrumentele interpretatie van de waarde van onderwijs heeft de afgelopen tien jaar in de Nederlandse context vorm gekregen in de positie die verdedigt dat onderwijs verschillende doelen dient, en dat sommige van die doelen geen instrumentele interpretatie verdragen. In het voetspoor van de onderwijspedagoog Gert Biesta zijn velen het vanzelfsprekend gaan vinden dat ons onderwijs inderdaad drie onderscheiden doelen heeft: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2012; Onderwijsraad, 2016; VO-raad, 2016). Het onderscheiden van deze drie doelen is een eerste stap om na te kunnen gaan denken over wat onderwijs goed maakt. Maar er schuilt het risico in dat juist door het benoemen van dit drietal als de *doelen* van het onderwijs, het nadenken over de kwaliteit van het onderwijs toch vooral de vorm blijft houden van nadenken over de kwaliteit van onderwijs als een middel. Dat lijkt ook Biesta's zorg, die het dan ook niet over doelen heeft, maar over doeldomeinen.

Ik wil hier een voorstel doen om zo drastisch mogelijk te ontsnappen aan dit beknellende doelmiddeldenken, om zo een begin te kunnen maken met het nadenken over de kwaliteit van goed onderwijs *op zichzelf beschouwd*. Ik zal verdedigen dat we onderwijs moeten waarderen om wat het is. Onderwijs moet niet afgerekend worden op haar resultaten; niet op de positieve en niet op de negatieve. Ik realiseer me dat dit een heel ander perspectief op onderwijs is waarbij ik een wig drijf tussen enerzijds het denken over de kwaliteit van onderwijs, en anderzijds het denken in termen van doelen en middelen.

Onderwijs en opleiding

De eerste stap in mijn voorstel is om het onderscheid tussen de begrippen *opleiding en onderwijs* te gaan gebruiken voor het maken van een onderscheid tussen (1) een onderwijzende activiteit die vooral gewaardeerd kan worden als een middel tot een doel, en (2) een onderwijzende activiteit



die vooral om zichzelf wille gewaardeerd moet worden. De eerste noem ik 'opleiding', de tweede 'onderwijs'. Dit is een ietwat gekunsteld onderscheid dat voorlopig ook alleen bedoeld is voor het argument dat ik hier wil ontwikkelen.

Dit onderscheid maakt het mogelijk om kwalificatie of kennisontwikkeling als doel te koppelen aan *opleidingen* en *niet* aan onderwijs. Onderwijs, zo opgevat, dient niet het kwalificeren voor toekomstig functioneren. Socialisatie en persoonswording – de term die ik prefereer boven Biesta's 'subjectificatie' – zal ik onderbrengen bij onderwijs, maar niet als een *doel* van dit onderwijs. Socialisatie en persoonswording zijn, zo beschouwd, niet langer doelen van een opleiding, hoewel Biesta natuurlijk gelijk heeft dat een opleiding wel degelijk effecten zal hebben in de doeldomeinen van de socialisatie en de persoonswording.

Wat mij nu voor ogen staat is een bepaald soort onderwijzende activiteit te vrijwaren van een waardebeoordeling die primair of uitsluitend een doel-middelstructuur heeft. Om het belang van zo'n vrijwaring te

verduidelijken wil ik graag een tweede stap zetten met het introduceren van een 'pil-of-weg-test'. Deze test is een gedachte-experiment dat draait om de vraag of een bepaalde activiteit zinvol vervangen zou kunnen worden door het innemen van een pil. Stel dat je graag vijftien uur aaneengesloten veilig zou willen kunnen autorijden. Bijvoorbeeld omdat je in de Pyreneeën een tweede huis hebt gekocht en daar af en toe een paar dagen heen zou willen. Wellicht zou je blij zijn met een pil die jou garandeert dat je die vijftien aaneengesloten uren veilig en geconcentreerd kunt autorijden. Die pil is voor jou een alternatief voor een extra vrije dag om goed uit te slapen en voor het doen van concentratieoefeningen. Maar stel dat je graag een moeilijke sudoku zou oplossen en de pil zorgt ervoor dat je dat zonder inspanning kunt. Daar zeg je natuurlijk "nee" tegen. Zulke pillen bestaan overigens al, omdat je op de achterkant van je blaadje gewoon kunt zien hoe je de sudoku moet invullen.

De pointe van de pil-of-weg-test is nu dat ik me kan voorstellen dat er opleidingen zijn waarvoor

de pil een aantrekkelijk alternatief zou zijn. Maar er bestaat geen onderwijs waarvoor zo'n pil een alternatief is. Onderwijs gaat om de weg, niet om de uitkomst. De kwaliteit van onderwijs, zo opgevat, moet daarom anders vastgesteld worden dan in termen van zijn uitkomst, effect of opbrengst.

Dansen en schilderen

Om het beoordelen van de kwaliteit van onderwijs denkbaar te maken zonder het te hoeven hebben over doelen en middelen, kunnen we goed gebruikmaken van het belangrijke onderscheid dat Aristoteles maakt tussen 'poiesis' (dat zoiets als 'maken' betekent) en 'praxis' (dat zoiets als 'handelen' betekent). Om dit verschil uit te leggen gebruik ik zelf het liefst het onderscheid tussen schilderen en dansen.

Als je schildert, dan schilder je *iets*, een schilderij. Daar is het je doorgaans ook om te doen. Je schildert om een schilderij te maken. Aan dat schilderij ontleent de activiteit van het schilderen zijn zin. Dat wil zeggen, schilderen heeft als activiteit principieel een natuurlijk einde omdat het altijd het schilderen op *dit* moment van *dit* schilderij is. Dat schilderij is op een gegeven moment klaar.

Maar als je danst, dan maak je *niets*. Je realiseert een dans, natuurlijk. Maar die dans is niets anders dan de uitvoering van het dansen zelf. Zodra je stopt met dansen is de dans weg. Een dans is geen eindproduct en daarom heeft het dansen als activiteit geen natuurlijk einde. Dat betekent geenszins dat dansen waardeloos of zinloos is. Maar het betekent wel dat de waarde van het dansen niet gelegen is in, en ook niet bepaald kan worden aan de hand van wat je ná het dansen op welke manier dan ook overhoudt. De activiteit van het dansen gaat uitsluitend om het dansen zelf.

Dit onderscheid tussen schilderen en dansen – of tussen *poiesis* en *praxis* – kan goed gebruikt worden om het verschil verder te verhelderen tussen die activiteiten die eventueel door een pil vervangen kunnen worden en die activiteiten die echt om zichzelf wille gewaardeerd moeten worden. Als het je om het schilderij gaat, en niet om het schilderen,

dan heb je iets aan een pil. Gaat het jou echter om het schilderen zelf, en niet zo zeer om het schilderij, dan heb je niets aan een pil. Schilderen, en dus ook *poiesis*, kan gewaardeerd worden om de activiteit *én* om het resultaat.

En dat is nu precies het grote verschil met dansen. Dat kun je alleen maar waarderen om de activiteit zelf. Een pil is zinloos. Het gaat om de weg.

De pointe van dit onderscheid tussen dansen en schilderen is gelegen in een stelling die ik graag wil verdedigen: onderwijs, anders dan opleiding, is wezenlijk een kwestie van *praxis*, niet van *poiesis*. Onderwijs lijkt op dansen: in onderwijs wordt niets gemaakt, behalve het onderwijzen als activiteit zelf. Onderwijs, zoals ik het definieer en volkomen losmaak van opleiding, is waardevol om zichzelf wille. Onderwijs is een *praxis*, die gewaardeerd moet worden om wat daarin gebeurt, niet om wat het na afloop oplevert, of voortgebracht heeft.

Intergenerationele interactie

De vraag die nu gesteld moet worden is of er eigenlijk wel onderwijs bestaat dat helemaal losgemaakt kan worden van dat wat ik onder opleiding versta. Wat blijft er van onderwijs over als je er alle doelgerichtheid uithaalt en het alleen nog maar ziet als 'tijdverdrijf'? Biesta (2011) worstelt soms ook met deze vraag. Hij heeft over onderwijs geschreven in termen van *poiesis* en *praxis*, en benadrukt dan dat onderwijs altijd *meer* is dan productie; meer dan uitsluitend *poiesis*. Maar *poiesis*, zo benadrukt hij, moeten we niet uit ons denken over onderwijs verbannen. Als het bijvoorbeeld om persoonsvorming gaat is dat voor Biesta (2017) een taak voor de docent die de leerling moet uitnodigen om als een subject open in de wereld te zijn, verantwoordelijkheid te nemen en open te staan voor de vragen die op ons af komen. Dat is weliswaar een levenslange uitdaging, maar blijkbaar is het voor Biesta toch evident dat er een drempelwaarde is, dat we een moment kunnen aanwijzen waarop de leerling het onderwijs kan verlaten en als volwassene de wereld in kan stappen. Het onderwijs, zo lijkt het dan, is op dat moment klaar, voltooid. De taak is volbracht, en

de waarde van dat onderwijs lijkt dan toch gedacht te kunnen worden in termen van de kwaliteit van de volwassenheid die de leerlingen in dat onderwijs hebben kunnen ontwikkelen.

Kan het anders? Kan onderwijs uitsluitend een *praxis* zijn, een activiteit die *alleen maar* om zichzelf waardevol is? En wat is dat dan? Ik doe een voorstel in een poging om werkelijk ruimte te creëren voor het nadenken over de waarde van onderwijs volstrekt buiten de kaders van het doel-middeldenken: *onderwijs is een maatschappelijk arrangement waarin het om intergenerationale interactie draait*. Goed onderwijs faciliteert die intergenerationale interactie, om zichzelf wille, omdat het er voor mensen toe doet dat hun bestaan zich afspeelt in de vorm van interacterende generaties. Laat ik dit toelichten aan de hand van twee eigenschappen van geslaagde intergenerationale interactie.

De eerste eigenschap is dat deze interactie principieel een kwestie van *samenwerken* is. In de intergenerationale interactie gaat het om het constitueren van een meervoudig subject, een 'wij'. Als het om intergenerationale samenwerking gaat dan voegt dat woordje 'wij' de verschillende generaties in één keer op impliciete wijze bijeen. "Wij zitten in de klas" en "wij zingen een lied". Dat doen we met zijn allen, de leerlingen evenzeer als de docent, omdat wij samen een groep, een klas, vormen. Het werkwoord 'onderwijzen' lijkt zich *traditioneel beschouwd* echter te verzetten tegen dit impliciet bijeenvoegen van de generaties. "Wij onderwijzen" lijkt een uitspraak die exclusief op het docententeam slaat. Maar als dat zo is, wat doen de jongeren dan in het onderwijs? Nemen zij dan wel deel aan de intergenerationale interactie? Ik zou toch denken dat we daarvan uit moeten gaan, want anders *is* het helemaal geen samenwerking. Dan wordt onderwijs een eenzijdige inspanning van de ouderen waarin er voor de jongeren alleen maar een rol is *als lijdend voorwerp*. Zo wordt onderwijs traditioneel helaas vaak gezien, en ook dat wijt ik aan het al te dominante doel-middeldenken.

Goed onderwijs voorkomt echter dat de jongere generatie de rol van lijdend voorwerp krijgt. Goed

Goed onderwijs doordrenkt het hele menselijke bestaan, van ieder mens

onderwijs is onderwijs waarin de docent zich realiseert dat hij helemaal niet *kan* onderwijzen als zijn leerlingen niet leren. Hij kan weliswaar iets doen dat op 'onderwijzen' lijkt, maar het *is* alleen maar onderwijzen als het bij de leerlingen aankomt, als zij zich laten onderwijzen en daar iets van leren. Dit betekent dat er alleen maar sprake kan zijn van goed onderwijs als de docent *samen met zijn leerlingen* onderwijst. Voor goed onderwijs moeten wij daarom van 'onderwijzen' een reflexief werkwoord maken: *zich onderwijzen*. Dat is dan bovendien een werkwoord dat alleen maar in meervoudsvorm gebruikt kan worden: wij onderwijzen ons, zij onderwijzen zich. Laat ik onmiddellijk benadrukken dat dit niet impliceert dat de jongere generatie zichzelf onderwijst. In goed onderwijs onderwijzen wij – *ouderen en jongeren samen* – ons. Dat betekent niet dat iedereen in goed onderwijs hetzelfde doet. Zo zit samenwerken immers niet in elkaar. Als een koor een meerstemmig lied zingt, zingen de tenoren iets anders dan de sopranen. Goed onderwijs, om mijn uiteenzetting over deze eerste eigenschap samen te vatten, is onderwijs waarin de jongere en de oudere generatie zich samen als één groep onderwijzen.

De tweede eigenschap van goed onderwijs is dat de generaties daarin flexibel kunnen omgaan met de continue herverdeling van elkaars verantwoordelijkheden. Dat is geen eenrichtingsverkeer; beide generaties spreken elkaar voortdurend aan. Beide moedigen elkaar steeds weer aan om ergens voor te kunnen staan en ergens voor te willen gaan. Goed onderwijs faciliteert die onderlinge dynamiek, die gekenmerkt wordt door de continue uitbreiding van het handlingsbereik van de jongere generatie,

zonder dat dit gepaard gaat met een inperking van het handlingsbereik van de oudere generatie. Dit is een buitengewoon fascinerend proces waarin iedereen permanent een beroep moet doen op elkaars improvisatietalent en elkaars inlevingsvermogen. Daardoor wekken zij samen een dynamisch, meervoudig collectief tot leven; een gemeenschap die in steeds weer nieuwe constellaties voor alle betrokkenen handlingsruimte creëert.

Ik ken hier geen mooier voorbeeld van dan *De gelukkige klas* van Theo Thijssen (2007, p. 100), waarin die continue herverdeling van ieders verantwoordelijkheden beleefd, gedeeld en gedragen wordt door alle betrokkenen. Zo betreft meester Staal zijn klas bij het installeren en uitvoeren van een nieuwe ordemaatregel, die blijkbaar nodig is omdat ze zich jonger gedragen dan ze inmiddels geworden zijn: een lijst met officiële waarschuwingen. Als Wim dan vraagt wat er gebeurt als je een afkeuring krijgt, reageert meester Staal scherp, en creëert zo, tussen de regels door, in een keer een collectief dat op een hoger niveau gezamenlijk verantwoordelijkheid draagt. "Wie heeft het nou over afkeurinkies, zoals soms kleine kinderen krijgen om ze bang te maken?" Nee, *waarschuwingen*. "Wacht maar 's af. Met een dag of wat weten jullie d'r alles van."

Goed onderwijs neemt, kortom, serieus dat het menselijke bestaan een kwestie is van verschillende generaties die samenlevend met elkaar tijd doorbrengen. Goed onderwijs is daarbij geen middel dat voorbereidt op dit samen tijd doorbrengen. Goed onderwijs gaat immers niet aan het menselijk bestaan vooraf. Hoe zou zij dat kunnen? Nee, goed onderwijs is een *praxis*. Zij is zelf dat intergeneratienele samenleven, zoals zij zelf die dynamiek van het herverdelen van verantwoordelijkheden is. Goed onderwijs doordrenkt het hele menselijke bestaan, van ieder mens, van wieg tot graf, voortdurend in samenwerking met ouderen en met jongeren.

Tot slot

Ik heb in dit artikel geen antwoord willen geven op de vraag waarom er onderwijs is. Die vraag lijkt mij

net zo hopeloos, en ook net zo betekenisloos, als de vraag waarom er mensen zijn. We zijn er gewoon, net zoals onderwijs er is. Waar mensen zijn, zijn er immers generaties die voortdurend samen werken aan de herverdeling van hun verantwoordelijkheden. Dat is nu eenmaal de menselijke manier van in de tijd vooruit bewegen, met het verleden in de rug en de toekomst voor ogen. Mensen onderwijzen zich. En in goed onderwijs doen zij dat op een goede manier. Niet om iets anders, maar gewoon om zichzelf wille, omdat ze mensen zijn, omdat dát hun manier van bestaan is. ■

Literatuur

- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders VELON*, 32(3), 8-9.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2017). *Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering*. Geraadpleegd op 21 juli 2017. <http://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>
- Thijssen, T. (2007). *De gelukkige klas*. Amsterdam: CPNB.
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit: Van smal beoordelen naar breed verantwoorden*. Den Haag: Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/De-volle-breedte-van-onderwijskwaliteit1.pdf>
- VO-raad (2016). *Het onderwijs van de toekomst staat midden in de samenleving: Bijdrage van de VO-raad aan de discussie over het curriculum 2032*. Utrecht: VO-raad. <https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/122/original/Bijdrage-VO-raad-aan-ons-onderwijs-van-de-toekomst-zomer-2015.pdf?1475229282>