

Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen¹

Veel recente onderzoek- en beleidsliteratuur spreekt over onderwijs en onderwijzen in termen van leren. In deze bijdrage laat ik zien dat het spreken over onderwijs en onderwijzen in termen van leren het lastiger heeft gemaakt om aandacht te besteden aan de doelen en de inhoud van het onderwijs en aan het feit dat het in het onderwijs altijd om relaties draait. Hoe we die relaties vormgeven en welke inhoud we in het onderwijs aan de orde stellen hangt in hoge mate af van wat we met het onderwijs willen bereiken. Ik betoog dat er aan de vraag naar het doel van het onderwijs drie dimensies zijn te onderscheiden: kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Het feit dat het vraagstuk van de doelen van het onderwijs multidimensioneel is, betekent dat leraren in staat moeten zijn om oordelen te vellen over wat, in een specifieke situatie, onderwijspedagogisch gezien wenselijk is. Het vermogen om zulke oordelen te vellen, is geen vaardigheid of competentie maar een integrale kwaliteit van de pedagogische professional. De opleiding van leraren zou daarom aandacht moeten besteden aan de vorming van virtuositeit in het vellen van oordelen over wat onderwijspedagogisch gezien wenselijk is. Ik beschrijf beknopt hoe dit zou kunnen worden gedaan.

De leraar in beeld

Dat er in een samenleving verschillende beelden van de leraar bestaan, is niet verwonderlijk. Het leraarschap is in feite het meest zichtbare beroep in de moderne samenleving omdat bijna iedereen in de eerste twee decennia van zijn of haar leven de leraar van zeer dichtbij heeft kunnen ervaren en observeren. Dat verklaart wellicht ook waarom bijna iedereen een mening heeft over wat een goede leraar is. Ook in het onderwijsveld zelf circuleren beelden van de leraar. Zulke beelden vormen belangrijke referentiepunten voor het denken en handelen van leraren en zijn in die zin ook belangrijk in de opleiding van leraren.

In de afgelopen decennia zijn er in veel landen pogingen ondernomen om het beeld van de leraar meer expliciet vast te leggen, bijvoorbeeld in de vorm van beroeps- en gedragscodes, beroepsprofielen, -standaarden en -competenties. Deels komen deze initiatieven vanuit de beroepsgroep zelf. Maar pogingen om het

beeld van de leraar vast te leggen, komen in toenemende mate ook van politici en beleidsmakers en het gaat daarbij niet alleen om het wettelijk vastleggen van codes en standaards zodat deze voldoende status bezitten om hun werk te kunnen doen. Politici en beleidsmakers genereren ook hun eigen beelden van wat de leraar is en zou moeten zijn, beelden die soms haaks staan op wat er leeft in de onderwijspraktijk.

Beelden van de leraar spelen uiteraard ook een rol in discussies rondom de opleiding van leraren. Enerzijds worden deze discussies gevoerd en gevoed vanuit het onderwijs- en opleidingsveld zelf maar ook hier zijn politici en beleidsmakers zich gaan roeren. Twee zeer recente voorbeelden uit Groot Brittannië zijn het beleidsdocument voor de hervorming van het staatsonderwijs in Engeland – een 'White Paper' met de veelzeggende titel *The Importance of Teaching* (Department of Education, 2010) – en het door de Schotse regering geïnitieerde rapport over de toekomst van de lerarenopleiding en nascholing in Schotland, getiteld *Teaching Scotland's Future* (Donaldson, 2011). Beide documenten bevatten zeer expliciete ideeën over wat een goede leraar is en bevatten zeer concrete voorstellen over hoe de opleiding van leraren plaats zou moeten vinden.

Op Europees niveau vinden we vergelijkbare ontwikkelingen. Tegen de achtergrond van het OECD rapport uit 2005 getiteld *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD, 2005), heeft de Europese Commissie in 2007 het document *Improving the Quality of Teacher Education* (CEC, 2007) doen verschijnen. In dit verband is ook een set van *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* geformuleerd (zie http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf). Ofschoon geen van deze documenten een wettelijke status heeft – onderwijsbeleid in Europa is en blijft tot nu toe voorbehouden aan de lidstaten – vormen dit soort documenten wel een belangrijk en invloedrijk referentiekader voor discussies op nationaal niveau.

Een belangrijke vraag is of we gelukkig moeten zijn met alle aandacht van politici en beleidsmakers voor de opleiding van leraren. Wie het positief

AUTEUR(S)

Gert Biesta,
School of Education
& Laboratory for
Educational Theory,
University of Stirling,
UK

wil zien, zou kunnen zeggen dat er eindelijk erkenning vanuit de politiek is voor het belangrijke werk dat lerarenopleiders doen. Maar een meer cynische lezing zou kunnen wijzen op het feit dat de overheid er nu in veel landen in is geslaagd het onderwijssysteem zelf in de greep te krijgen: de aandacht wordt gericht op de laatste schakel in de keten - de opleiding van leraren - om op die manier het hele proces onder controle te brengen. Of we ontwikkelingen meer positief of meer negatief moeten waarderen, hangt in belangrijke mate af van de details. Wat dat betreft is het interessant om te zien dat in de Engelse discussie het werk van de leraar wordt gepositioneerd als een set van vaardigheden die het beste in de praktijk kunnen worden opgepikt, zodat een universitaire lerarenopleiding eigenlijk niet meer zo nodig is. In de Schotse discussie daarentegen wordt benadrukt dat het leraarsberoep een professie is en daarom zowel een hoogwaardige initiële opleiding behoeft, als een uitgebreid traject van nascholing en 'professional development.'

Ofschoon er nog steeds belangrijke verschillen zijn in hoe wordt gedacht over wat de leraar is en zou moeten zijn en wat dat betekent voor de opleiding van leraren, is er tegelijkertijd sprake van een sterke convergentie in de discussie. Het begrip dat hierbij voortdurend opduikt is 'competentie.' Het competentiebeprip is aantrekkelijk omdat het de aandacht richt op de vraag wat leraren moeten kunnen *doen*, meer dan alleen op wat ze moeten *weten*. In die zin is competentie een meer praktisch en een meer holistisch begrip waarin kennis, vaardigheden, houdingen en handelingen als een meer samenhangend geheel aan de orde worden gesteld, en waarin professionele handelen niet simpelweg wordt gezien als het toepassen van kennis of uitvoeren van vaardigheden. Het is daarom niet direct het competentiebeprip zelf dat ons zorgen zou moeten baren - ofschoon ik hierop nog terug zal komen - maar vooral het feit dat het competentiebeprip de discussie over onderwijs en over de opleiding van leraren meer en meer lijkt te monopoliseren. Dit is zorgwekkend omdat wanneer één bepaalde manier van spreken de 'common sense' wordt, het risico bestaat dat niemand zich meer afvraagt of een andere manier van spreken mogelijk of wenselijk zou zijn.

Het 'ver-leren' van het onderwijs

Het is niet alleen de toenemende uniformiteit in het denken over onderwijs die ons zorgen zou moeten baren, maar ook het feit dat met de discours van competentie een bepaalde visie op en manier van spreken over onderwijs naar voren wordt geschoven. De *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* van de Europese Commissie zijn hier een goed voorbeeld van. Wanneer ik naar deze relatief korte tekst kijk, vallen twee dingen op. Allereerst is het zo dat het onderwijs voornamelijk wordt gepositioneerd als een instrument om een hele reeks van maatschappelijke problemen aan te pakken en op te lossen. Onderwijs moet bijdragen aan sociale cohesie, sociale inclusie, de kennissamenleving, levenslang leren, de kenniseconomie, Europees burgerschap, intercultureel respect en begrip, een gevoel van geza-

menlijke waarden, enzovoorts.

Dit is een sterk functionalistische visie op onderwijs waarin 'de samenleving' - en het is natuurlijk altijd weer de vraag wie 'de samenleving' is - een agenda voor het onderwijs opstelt, en vervolgens van het onderwijs - en meer in het bijzonder van de leraar - verwacht dat zij deze agenda uitvoert en alles wat op het verlanglijstje van de samenleving staat realiseert. De enige 'intellectuele vrijheid' die leraren wordt gegeven in dit document, betreft de manier waarop de agenda wordt gerealiseerd - "[teachers should] retain the intellectual freedom to make choices over the delivery of education" - maar de agenda zelf lijkt vast te staan en wordt niet gezien als iets waar het onderwijs of de leraar een oordeel over zou mogen vellen. Wat in deze positionering van het onderwijs ook buiten beeld blijft, is de mogelijkheid dat het onderwijs misschien ook andere belangen heeft, wellicht zouden we ze zelfs *eigen* belangen kunnen noemen - en in de Nederlandse taal zouden we die misschien als pedagogische belangen kunnen aanduiden. Maar er is nog iets anders wat me opvalt in dit document, en dat is het feit dat onderwijs hoofdzakelijk in termen van *leren* wordt beschreven. In het Engels: "Teachers are supposed to nurture the potential of every learner; they need to be able to work with learners as individuals; they should aim at increasing the collective intelligence of learners; they should be able to build and manage learning environments, integrate ICT effectively into learning and teaching, provide guidance and support to learners in information networks, and view learning as a lifelong journey" (zie http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf). Voor mij is deze tekst een voorbeeld van wat ik in mijn werk heb aangeduid als de opkomst van de nieuwe taal van het leren: 'the new language of learning' (zie Biesta, 2006). Deze ontwikkeling is zichtbaar in een aantal 'vertalingen' die in de afgelopen tien tot twintig jaar in het spreken en denken over onderwijs hebben plaatsgevonden. In de Engelse taal zien we het bijvoorbeeld in de tendens om in plaats van 'students', 'pupils', 'children' of 'adults' steeds het woord 'learners' te gebruiken. We zien het in de idee om 'teaching' te herdefiniëren als 'facilitation of learning' of 'management of learning environments'. De school zelf wordt vaak als een 'learning environment' of 'place of learning' aangeduid.

En we kunnen de nieuwe taal van het leren zien in de verschuiving van 'adult education' naar 'lifelong learning'. Ik zie vergelijkbare ontwikkelingen in het Nederlands, bijvoorbeeld met noties als 'het nieuwe leren', 'de krachtige leeromgeving', 'innovatieve leerarrangementen', 'kwaliteit van leren', enzovoorts. Wat ik hier niet wil betogen, is dat het idee van leren geen plaats zou hebben in het denken over onderwijs. Het punt dat ik wil maken is dat de taal van het leren - dat wil zeggen, de woorden die we gebruiken in ons spreken over onderwijs en onderwijzen - op zijn minst een onhandige taal is om de essentie van waar het in het onderwijs om gaat te vatten, en wellicht zelfs een onmogelijke taal om dat te doen. Een manier om het verschil waar het me om gaat te duiden, is via de vraag of het doel van het onderwijs zou moeten zijn dat leerlingen leren en dat het daarom de taak van de leraar is om het leren van leerlingen te ondersteunen en te faciliteren. En mijn antwoord op deze

vraag is dat het er in het onderwijs *niet* om gaat dat leerlingen leren, maar dat ze *iets* leren en, meer precies, dat ze *iets waardevols* leren.

Het probleem met de taal van het leren is dat het een 'procestaal' is, terwijl het in het onderwijs niet alleen om processen gaat, maar altijd ook om de vraag naar *wat* er geleerd moet worden (de vraag naar de *inhoud* van het leren) en de vraag *waartoe* dat geleerd zou moeten worden (de vraag naar het *doel* van het leren). In het Engels is er ook het probleem dat 'leren' een individualistische term is – 'learning' is iets dat je alleen zelf kunt doen – terwijl onderwijs altijd een proces van interactie en relatie is. Dat betekent dat het in het onderwijs niet alleen gaat om de inhoud en het doel. De taal van onderwijs en onderwijzen is ook verschillend van de taal van het leren, omdat het in het onderwijs altijd gaat om het leren van iemand: onderwijs veronderstelt zogezegd altijd een onderwijzer. Het grootste probleem met de taal van het leren is dat deze taal het veel lastiger en soms onmogelijk maakt om vragen over inhoud, doel en relatie aan de orde te stellen. Daarmee is het een taal die het moeilijk maakt om vragen te stellen over de precieze rol en verantwoordelijkheid van de leraar in dit proces. Het is daarom ook een problematische taal vanuit de invalshoek van de opleiding van leraren. Met het populair worden van de taal van het leren verdwijnen niet alleen cruciale aspecten van het *denken* over onderwijs en onderwijzen. Er is ook een risico dat die aspecten uit de onderwijspraktijk zelf verdwijnen. Omdat ik dit een problematische ontwikkeling vind, heb ik gezocht naar een lelijk woord om deze tendens aan te duiden, en in het Engels noem ik het de 'learnification of education' (Biesta, 2010a). In het Nederlands zou dat vertaald kunnen worden als het 'ver-leren' van het onderwijs, en de mooie dubbele betekenis daarin is dat met de opkomst van de taal van het leren we misschien het vermogen om de essentie van onderwijs en onderwijzen te vatten en te duiden, aan het verleren zijn of misschien al verlerd hebben.

Veranderen en verbeteren: het onderwijspedagogische oordeel

In Schotland heeft iedere leraar die minstens vijf jaar voor de klas heeft gestaan de mogelijkheid om via een parttime masteropleiding een hogere kwalificatie te verkrijgen. Leraren moeten daarvoor onder andere laten zien dat ze in staat zijn om middels een kleinschalig onderzoeksproject hun eigen praktijk te verbeteren. Een van de interessante, maar tegelijkertijd ook problematische bevindingen van mijn werk met deze studenten is dat ze bijna allemaal in staat zijn om hun onderwijspraktijk te *veranderen*. Maar wanneer ik ze dan vraag waarom en in welke zin zulke veranderingen als *verbeteringen* kunnen worden gezien, blijken ze het uiterst moeilijk te vinden hier een antwoord op te geven. De vraag die grotendeels onbeantwoord blijft, is waarom bepaalde veranderingen *wenselijk* zijn. De meeste studenten komen niet verder dan een antwoord in de taal van het onderwijsbeleid. Dat wil zeggen dat wanneer ze erin zijn geslaagd om bijvoorbeeld 'formative assessment' of 'cooperative learning' in te voeren, ze menen dat ze hun praktijk

verbeterd hebben.

Het probleem dat studenten hebben met het maken van een onderscheid tussen verandering en verbetering, en de moeite die ze hebben om argumenten te geven waarom een bepaalde verandering als een verbetering zou gelden, betekent volgens mij *niet* dat leraren niet in staat zouden zijn om over hun werk na te denken. Maar waar het ze wel aan lijkt te ontbreken, is een specifieke taal om over het verschil tussen verandering en verbetering te kunnen spreken. Het ontbreekt anders gezegd aan wat we in het Nederlands een *pedagogische* taal zouden kunnen noemen of, omdat 'pedagogisch' in het Nederlands vaak wordt verengd tot waarden en normen, wat we een *onderwijspedagogische* taal zouden kunnen noemen. En wat essentieel is in zo'n taal, is de aandacht voor de doelen van het onderwijs omdat de vraag of een bepaalde verandering onderwijspedagogisch gezien ook een verbetering is, alleen beantwoord kan worden wanneer we een idee hebben over wat er met het onderwijs wordt beoogd. Wanneer we dus een antwoord hebben op de vraag naar het *waartoe* van onderwijs en onderwijzen.

Wat essentieel is in het werk van de leraar, is het vermogen om oordelen te vellen over wat in concrete situaties onderwijspedagogisch gezien wenselijk is.

Dit is precies waar het verschil ligt tussen onderwijspraktijken en leerprocessen, namelijk in die zin dat onderwijspraktijken niet alleen gekenmerkt worden maar zelfs geconstitueerd worden door doelen. In technische termen is onderwijs een *teleologische* praktijk (het Griekse woord 'telos' betekent 'doel'). Daarmee is nog niet gezegd wat het doel of de doelen van het onderwijs zouden moeten zijn, wie die doelen zou moeten of mogen formuleren, en hoe ze geformuleerd kunnen of moeten worden. Ik wil er alleen mee zeggen dat er zonder doel of doelen geen onderwijs is en dat precies hier het verschil tussen onderwijs en leren is gelokaliseerd.

Dit laat mijns inziens al zien wat er mis is met het idee dat de taak van de leraar zou liggen in het begeleiden en ondersteunen van leerprocessen. Wat essentieel is in het werk van de leraar, is het vermogen om *oordelen* te vellen over wat in concrete situaties onderwijspedagogisch gezien *wenselijk* is. Dat is niet simpelweg een kwestie van doelformulering en doelimplementatie omdat de vraag wat onderwijspedagogisch gezien wenselijk is zich *voortdurend* stelt, niet alleen ten aanzien van het doel of de doelen maar ook ten aanzien van de processen die gericht zijn om het traject in de richting van dat doel te sturen. In onderwijs en onderwijzen is de relatie tussen doel en proces altijd ook een interne relatie. Leerlingen leren niet alleen van *wat* hen wordt onderwezen, maar ook van *hoe* het onderwezen wordt (en wat vaak het sterkst blijft hangen zijn ervaringen waar het wat en het hoe duidelijk in tegenspraak met elkaar zijn).

Ik zou hier mijn betoog kunnen afsluiten met de conclusie dat omdat onderwijs een teleologische praktijk is, en leraren daarom het vermogen moeten bezitten

om oordelen te vellen over wat onderwijspedagogisch gezien wenselijk is, zowel ten aanzien van uitkomst als proces, de opleiding van leraren gericht moet zijn op het ontwikkelen van dit vermogen. In zekere zin is dat inderdaad de conclusie die ik wil trekken, maar ik wil nog twee verdere stappen maken. Ik wil iets meer zeggen over wat het betekent om onderwijspedagogische oordelen te vellen en over de manier waarop het vermogen om zulke oordelen te vellen ontwikkeld of gevormd kan worden.

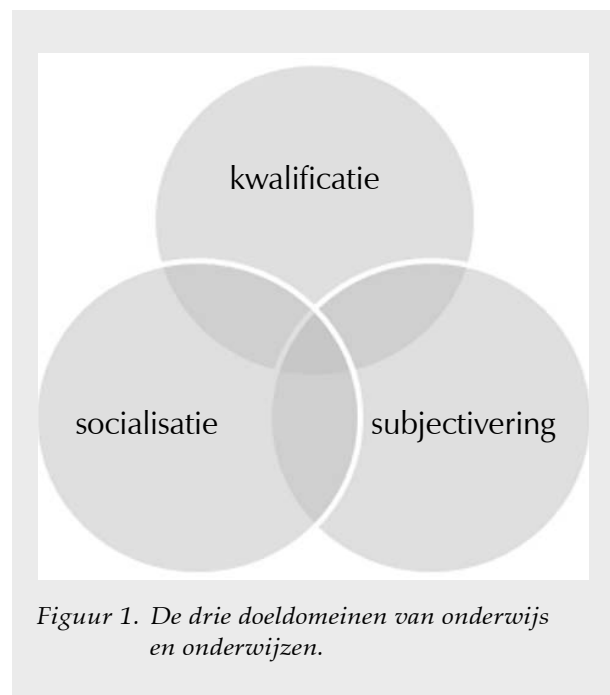
De vraag naar het waartoe

Wat mijns inziens specifiek is aan het onderwijs, is dat de vraag naar het waartoe van het onderwijs als een *multidimensionele* vraag moet worden begrepen. Daarmee wil ik niet zeggen dat het onderwijs verschillende doelen kan hebben, maar wil ik benadrukken dat er ten aanzien van het onderwijs kwalitatief verschillende *doeldomeinen* moeten worden onderscheiden. In de onderwijssociologie wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen twee functies van het onderwijs: kwalificatie en socialisatie. Kwalificatie heeft te maken met het domein van kennis en vaardigheden of, ruimer genomen, met de manieren waarop het onderwijs mensen kwalificeert. De kwalificatiefunctie is een belangrijke functie en ook een belangrijke reden om onderwijs als een maatschappelijk goed te zien. Volgens sommigen is het zelfs de enige reden waarom we scholen hebben en is dat het enige waaraan scholen aandacht zouden moeten besteden.

Maar onderwijs functioneert niet alleen in het domein van kennis en vaardigheden, maar maakt ook – zoals veel onderwijssociologisch onderzoek heeft laten zien – dat 'nieuwkomers' (ik verwijs met dit woord zowel naar kinderen als volwassenen, en zowel naar nieuwgeborenen als immigranten) deel worden van bestaande tradities en praktijken, van bestaande culturele, politieke, sociale maar bijvoorbeeld ook professionele 'ordes'. Dit is de socialisatiefunctie van het onderwijs. Terwijl sommigen betogen dat onderwijs zich alleen met kwalificatie dient bezig te houden – bijvoorbeeld op basis van het argument dat socialisatie een privé-kwestie is of dat het onderwijs zich alleen met de 'basics' dient bezig te houden en geen bepaalde waarden over levensovertuigingen mag overdragen – kunnen we in de manier waarop het onderwijs en het denken hierover zich in de laatste decennia heeft ontwikkeld, duidelijk een tendens zien waarin de socialisatiefunctie als een expliciete taak wordt erkend. We zien dit bijvoorbeeld in de hele reeks van agenda's die aan het curriculum is toegevoegd: burgerschapseducatie, natuur- en milieueducatie, morele vorming, enzovoorts.² Ofschoon we, vanuit sociologische hoek, kwalificatie en socialisatie als twee *functies* van het onderwijs kunnen zien – twee domeinen waarin het onderwijs feitelijk invloed uitoefent – kunnen we ze tegelijkertijd als twee onderscheiden doeldomeinen van het onderwijs zien. Dat wil zeggen als twee domeinen waarin het als wenselijk wordt gezien dat het onderwijs invloed uitoefent. Voordat ik inga op de vraag wat dit betekent voor het vraagstuk van onderwijspedagogisch oorde-

len, wil ik betogen dat er nog een derde functie en een derde doeldomein kan worden onderscheiden. Ik heb deze functie in mijn eigen werk aangeduid als de 'subjectification'-dimensie (zie Biesta, 2010a), wat in het Nederlands vertaald zou kunnen worden als de subjectiveringsdimensie, of ook individuering of persoonsvorming. De term die ik hier expliciet *niet* wil gebruiken is 'identiteit', omdat identiteit mijns inziens te veel zelf-referentieel is, te veel alleen betrekking heeft op *wie* het individu is, terwijl ik onderwijspedagogisch gezien op het belang wil wijzen van een ruimer scala aan persoonlijke kwaliteiten die niet alleen gericht zijn op wie het individu is, maar ook op *wat* het individu is en *hoe* het individu is; een kwestie die altijd ook betrekking heeft op de relaties tussen het individu en de ander. In het Nederlands dekt de term 'subjectiviteit' dat wellicht beter af dan 'individualiteit' of 'persoonlijkheid', en dat is deels de reden waarom ik er in het Engels de voorkeur aan geef om over 'subjectification' te spreken.

Wanneer we ons dus bezighouden met de vraag naar het waartoe van het onderwijs, de vraag naar de doelen van het onderwijs, wil ik suggereren dat een antwoord op die vraag vereist dat we ons verhouden tot de drie doeldomeinen van kwalificatie, socialisatie en subjectivering. De reden dat alle drie de domeinen in overweging moeten worden genomen, heeft te maken met het feit dat onderwijs altijd in de drie domeinen 'werkt'. Dat betekent dat zelfs wanneer we zouden zeggen dat het onderwijs zich alleen met kwalificatie bezig zou moeten of mogen houden, we ons altijd nog moeten afvragen wat dit betekent voor de socialiserende en subjectiverende of persoonsvormende dimensies van het onderwijs. Onderwijs dat zich bijvoorbeeld alleen richt op kwalificatie - 'back to basics' - draagt daarmee wel degelijk ook een opvatting uit over samenleving en persoon. Ik wil hier ook benadrukken dat de drie doeldomeinen niet als van elkaar geïsoleerde domeinen moeten worden gezien, en dat ze het beste begrepen kunnen worden als een Venn-diagram van deels overlapende gebieden.



Het feit dat het vraagstuk van de doelen van het onderwijs multidimensioneel is, dat wil zeggen dat er op zijn minst drie kwalitatief verschillende doeldomeinen zijn, betekent niet alleen dat leraren in staat moeten zijn om oordelen te vellen over wat onderwijspedagogisch gezien wenselijk is in relatie tot deze drie domeinen, maar dat ze ook in staat moeten zijn om oordelen te vellen over de wenselijke balans tussen deze drie domeinen omdat vooruitgang in relatie tot het ene domein niet noodzakelijk ook vooruitgang in de andere domeinen betekent. Die balansvraag is altijd een concrete vraag die zich voortdurend stelt in de alledaagse onderwijspraktijk. Het vraagt daarom van de leraar om oordelen over wat onderwijspedagogisch gezien wenselijk is welke altijd gesitueerd en contextueel zijn. Het gaat om *dit* kind of *deze* student, op *dit* moment, in *deze* situatie, en met het oog op een concrete toekomst en concrete belangen en prioriteiten. En dat is precies de vraag die verborgen ligt in het simpele verschil tussen verandering en verbetering.

Onderwijs dat zich bijvoorbeeld alleen richt op kwalificatie - 'back to basics' - draagt daarmee wel degelijk ook een opvatting uit over samenleving en persoon.

Oordeel en wijsheid in onderwijs en onderwijzen

De oordelen die nodig zijn in de onderwijspraktijk zijn, zoals ik heb laten zien, oordelen die altijd moeten worden gemaakt onder verwijzingen naar de doelen van het onderwijs, en dit is een van de redenen waarom de taal van het leren niet de meest geschikte taal is om over onderwijs en onderwijzen te spreken. Omdat er op zijn minst drie kwalitatief verschillende doeldomeinen een rol spelen in het onderwijs, is het soort van oordelen dat nodig is *multidimensioneel* oordelen, dat wil zeggen een vorm van oordelen die ook kan verdisconteren dat winst in het ene domein vaak verlies in een van de andere domeinen betekent, zodat het juiste oordeel niet alleen een oordeel is over de meest adequate balans tussen de diverse domeinen, maar ook over de wenselijke verhouding tussen 'winst' en 'verlies'. Het vellen van zulke oordelen vindt plaats in het hart van het onderwijsproces, dat wil zeggen in de relaties tussen docenten en studenten – en deze oordelen dienen steeds op nieuw te worden gemaakt en geveld.

Maar wat voor 'soort' oordelen zijn onderwijspedagogische oordelen eigenlijk, en wat is de 'basis' voor zulke oordelen? Waarop zijn ze gebaseerd, en waardoor worden ze geïnformeerd? In de discussie over onderwijs en onderwijzen worden deze vragen vaak in verband gebracht met de vraag of onderwijs een kunst of een wetenschap is. Gaat het in het onderwijs om het toepassen van wetenschappelijke inzichten, of gaat het om het creëren van steeds nieuwe oordelen voor steeds nieuwe en unieke situaties? Een denker die naar mijn mening nog steeds iets belangrijks en bijzonders over deze kwesties heeft te zeggen, is Aristoteles (zie Ross, 1925; zie ook Kessels & Kortha-

gen, 1996). Het interessante van zijn ideeën is dat het hem niet in algemene zin gaat om de vraag of onderwijs een wetenschap of een kunst is, maar dat hij ook de verdere vraag stelt naar *wat voor soort* kunst onderwijs eigenlijk is.

Aristoteles begint zijn argumentatie met een onderscheid tussen het theoretische en het praktische leven. Het theoretische leven heeft te doen met wat onveranderlijk en eeuwig is en de soort van kennis die daarvoor relevant is, is wat we zouden kunnen vertalen als wetenschap (*episteme*). Het praktische leven heeft te doen met het domein van het veranderlijke, dat wil zeggen, met die aspecten van de wereld die voortdurend in verandering zijn. Dit is de wereld waarin mensen handelen en waarin hun handelingen een verschil maken. Wat interessant is aan de ideeën van Aristoteles, is dat hij een onderscheid maakt tussen twee vormen van handelen. In het Grieks heten die *poiesis* and *praxis*, wat in het Nederlands vertaald kan worden als *handelen als maken* en *handelen als doen*. Beide vormen van handelen vereisen oordelen, maar het soort van oordelen dat nodig is in het domein van *poiesis* is een ander soort van oordelen dan nodig is in het domein van *praxis*.

Poiesis is het domein van het produceren, van het maken van dingen. Hier helpt niet de theoretisch kennis van het onveranderlijke, maar hebben we instrumentele en technische kennis nodig: *techné*. *Techné* omvat kennis over de materialen die we gebruiken en kennis over de technieken die we dienen toe te passen om met die materialen te werken. Maar het maken van bijvoorbeeld een zadel is niet een kwestie van het volgen van recepten. Er zijn voortdurend oordelen nodig: oordelen over hoe we onze algemene kennis, onze *techné*, moeten benutten voor dit stuk leer, voor dit paard, voor deze ruiters, enzovoorts. Dit is een samenspel tussen de technische kennis die we hebben, observatie en oordelen, waarbij we voortdurend het proces in de gaten moeten houden en moeten bijsturen op basis van de voortgang. We vellen dus oordelen over effectiviteit, instrumentaliteit en productie omdat onze activiteit – *poiesis* – is gericht op het voortbrengen van een ding.

Het punt van Aristoteles is dat het domein van het veranderlijke niet alleen de omgang met de materiële wereld betreft, maar ook het sociale domein omvat, dat wil zeggen onze omgang met andere mensen. In dat domein gaat het niet om vragen van instrumentaliteit en productie – onze verhouding tot andere mensen is er niet een waarin we die andere mensen produceren; ze zijn er immers al, zou je kunnen zeggen – maar vereist een oriëntatie op wat Aristoteles aanduidt als *eudamonia*, op menselijk welzijn, op het in de wereld brengen van het goede. Ook in dit domein zijn oordelen van cruciaal belang, maar dit zijn geen technische oordelen, maar oordelen over wat gedaan moet worden en over wat wenselijk is. Wat we daarbij nodig hebben, is wat Aristoteles aanduidt als *phronesis*, 'praktische wijsheid' (zie ook Pols, 2009).

Tegen deze achtergrond wil ik allereerst benadrukken dat onderwijs nooit uitsluitend als een proces van *poiesis*, productie gedacht moet worden. Ofschoon onderwijs duidelijk in het domein van het veranderlijke is gesitueerd, gaat het om de interactie tussen

mensen, niet om de interactie tussen mensen en materie. Onderwijs is een sociale kunst en de esthetiek van het sociale, als we die term kunnen gebruiken, verschilt op een aantal punten fundamenteel van de esthetiek van het materiële. Dat betekent niet, denk ik, dat we de idee van *poiesis* helemaal uit ons denken over onderwijs moeten verbannen. Wanneer we naar de dagelijkse praktijk van het onderwijs kijken, zijn de *hoe*-vragen – hoe doe ik dit, hoe krijg ik dat voor elkaar, hoe kan ik mijn leerlingen motiveren, hoe kunnen ze beter presteren – de vragen die het meest prominent aanwezig en in zekere zin ook het meest urgent zijn. Onderzoek laat ook voortdurend zien dat het dit soort vragen zijn waar beginnende leraren een antwoord op willen hebben wanneer ze de onderwijspraktijk ingaan (zie bijvoorbeeld Feiman-Nemser, 2001).

Maar wanneer we dit soort vragen niet voortdurend in verbinding brengen met de *waarom*-vragen, met de vraag naar het *waartoe*, maken we het onszelf onmogelijk om de hoe vragen als onderwijspedagogische vragen te benaderen. Dan blijven het slechts vragen over productie en proces, over technieken om van a naar b te komen, zonder ons de vraag te stellen of b het meest wenselijke punt is om daar te komen. (En ik verwijs hier nogmaals naar het verschil tussen verandering en verbetering, waarbij ik nu kan zeggen dat mijn studenten allemaal in staat waren om in termen van *poiesis* te opereren, maar grote moeite hadden om de dimensie van *praxis* daaraan te verbinden.) Onderwijs is altijd *meer* dan productie, meer dan uitsluitend *poiesis*. Het simpele argument daarvoor is dat we als leraren onze studenten niet produceren – net zoals ouders hun kinderen niet maken; kinderen worden geboren – maar dat we onze studenten onderwijzen, *in* vrijheid en, *zo* zou ik eraan willen toevoegen, *voor* vrijheid.

Maakbaarheid, virtuositeit en het beeld van de leraar: wijs worden in onderwijs en onderwijzen

In termen van Aristoteles is onderwijspedagogisch oordelen dus een vorm van *phronesis*. Het heeft te maken met de praktische wijsheid die nodig is om in het domein van het intermenselijke een antwoord te kunnen geven op de vraag wat er gedaan dient te worden, wat onderwijspedagogisch gezien *wenselijk* is. Dit zijn geen technische oordelen, maar praktische. En het zijn in die zin ook waarde-oordelen, omdat het oordelen zijn die we vellen in verband met datgene dat we onderwijspedagogisch gezien als waardevol beschouwen. Het is niet onmogelijk om het vermogen tot het vellen van zulke oordelen als een competentie te zien. Maar hier denk ik dat we ook iets van Aristoteles kunnen leren omdat hij precies betoogt dat we praktische wijsheid, *phronesis*, niet als een set van vaardigheden of competenties moeten zien, maar moeten begrijpen als een kwaliteit van de persoon. Het Griekse woord dat hier wordt gebruikt is ἀρετή, wat doorgaans wordt vertaald met 'deugd' of 'karakter.' Het vermogen om praktische, wijze onderwijspedagogische oordelen te vellen is, in de ogen van Aristoteles, dus niet zozeer iets dat we simpelweg kunnen toevoegen aan onze rugzak met competenties. Voor Aristoteles is ἀρετή een kwaliteit die de

hele persoon doortrekt, het is in die zin een holistische kwaliteit, een kwaliteit die ons kenmerkt of - om de link met het woord karakter te leggen - een kwaliteit die ons *karakteriseert*.

Dat betekent dat de centrale vraag voor de opleiding van leraren niet de vraag is hoe we praktische wijsheid kunnen *leren*. De vraag die we in plaats daarvan moeten stellen is *hoe we praktisch wijs kunnen worden*. Hoe we, in termen van Aristoteles, een *phronimos*, een praktisch wijs mens kunnen worden en, toegespitst op het onderwijs, hoe we een onderwijspedagogisch praktisch wijze professional kunnen worden.

Ofschoon we dit als de vraag naar de maakbaarheid van de leraar zouden kunnen opvatten, zal het inmiddels duidelijk zijn dat wanneer we de gedachtegang van Aristoteles volgen, dit geen kwestie van maken, van productie is. Wat is het dan wel?

Een van de interessante, en op het eerste gezicht misschien frustrerende opmerkingen die Aristoteles maakt ten aanzien van de vraag hoe we wijs kunnen worden, is dat hij zegt dat jonge mensen met praktische wijsheid lastig te vinden zijn. Hij lijkt daarmee te zeggen dat wijsheid met de jaren komt - wat uiteraard correct is - maar misschien kunnen we beter zeggen dat wijsheid met *ervaring* komt. Dit is een belangrijk inzicht voor de opleiding van leraren. Het andere dat we bij Aristoteles kunnen vinden, is dat wanneer hij bij het punt komt waar je een beschrijving van de kenmerken van de praktisch wijze mens zou verwachten, hij altijd begint met het geven van voorbeelden. Aristoteles lijkt hiermee dus te zeggen dat als je wilt weten wat praktische wijsheid is, je op zoek moet gaan naar mensen die praktische wijsheid in letterlijke zin belichamen; je moet op zoek naar beelden van praktische wijsheid. Wat betekent dat voor de opleiding van leraren?

Allereerst betekent dit dat we de opleiding van leraren niet moeten zien als een proces waar we allerlei competenties en vaardigheden als het ware op de persoon plakken, maar waarbij de persoon zelf 'onaangedaan' blijft. Als het zo is dat het in het onderwijs gaat om het vermogen tot onderwijspedagogisch oordelen, dan volgt daaruit dat de opleiding van leraren gericht moet zijn op de vorming van de hele persoon. Daarbij wil ik benadrukken dat het hier om de hele professional gaat en dat er nog een verdere vraag is hoe we omgaan met het belangrijke verschil tussen wat we de private en de professionele dimensie van de persoon kunnen noemen. In termen van Aristoteles zouden we dit een 'virtue-based' conceptie van het opleiden van leraren kunnen noemen. De vertalingen van die term in het Nederlands – deugd en karakter – drukken mijns inziens niet adequaat uit waar het hier om gaat. Maar via het Engels is een andere begripsverbinding te leggen, namelijk die tussen *virtue* en *virtuosity* – virtuositeit. Dit geeft ons een betere ingang, omdat we nu kunnen zeggen dat een *virtue-based* benadering van het opleiden van leraren gericht dient te zijn op het ontwikkelen van *virtuosity* in het vellen van onderwijspedagogische oordelen. Het gaat er immers niet om dat we via complexe en lange redeneringen op een gegeven moment tot een conclusie kunnen komen wat in een bepaalde situatie wenselijk is. In de alledaagse realiteit van het onderwijs is daar meestal geen tijd voor. Waar het om gaat, is dat we de virtuositeit ontwikkelen om zulke oordelen *onmiddellijk*

lijk te vellen. Het gaat erom dat we het vermogen tot oordelen letterlijk in de vingers krijgen, net zoals bijvoorbeeld musici hun virtuositeit ontwikkelen. Via de idee van virtuositeit en de vergelijking met muzikale virtuositeit komen nog twee andere dimensies in beeld: oefenen, en de bestudering van de virtuositeit van anderen. Wat het oefenen betreft, is het idee hier dat de enige manier waarop we virtuositeit in ons oordelen kunnen vormen en vervolmaken is door het oefenen van dat oordelen *zelf*. Net zoals het onmogelijk is om virtuositeit in piano spelen te ontwikkelen op een blokfluit, is de vorming en vervolmaking van virtuositeit in onderwijspedagogisch oordelen iets dat voortdurend en langdurig zelf geoefend moet worden. Als het 'vermogen' tot onderwijspedagogisch oordelen inderdaad de essentie van het leraarschap uitmaakt, dan betekent dit dat het oefenen van dit oordelen een centrale plaats in de opleiding van leraren dient in te nemen. Dat kan op allerlei manieren en op allerlei plaatsen gebeuren, zowel in de theorie als in de praktijk. Waar het om gaat, is dat alles wat er aan de orde komt in de opleiding van leraren voortdurend moet worden 'teruggespeeld' naar de vraag wat onderwijspedagogisch gezien wenselijk is, naar de vraag hoe we omgaan met de spanning tussen de diverse doeldomeinen, en naar de vraag hoe we omgaan met de relatie tussen vorm, inhoud en doel van het onderwijs. Het gaat hier dus om een vorm van oordeelgeoriënteerde of wellicht zelfs wijsheidgeoriënteerde professionele vorming. Dit is *niet* een professionele vorming die gebaseerd is op wetenschappelijke waarheid – en in die zin verschilt deze conceptie fundamenteel van een evidence-based benadering (zie ook Biesta, 2007; 2010b) – maar een conceptie van professionele vorming die georiënteerd is op de vorming van onderwijspedagogische wijsheid.

Omdat virtuositeit nooit abstract en op zichzelf bestaat, maar altijd de virtuositeit van personen-inactie is, wil ik ook suggereren – en dit is de derde component in de visie op het opleiden van leraren die uit het voorafgaande volgt – dat we onze eigen virtuositeit kunnen vormen door het bestuderen van de virtuositeit van anderen, dat wil zeggen van *voorbeelden* van virtuositeit. En het is hier dat ik weer terugkeer naar het punt waar ik deze voordracht mee begon, omdat het ons terugbrengt bij de vraag naar de beelden van de leraar – en meer specifiek – de beelden van de *goede* leraar die we kunnen gebruiken als oriëntatiepunt in de opleiding van leraren. Met de studie van de virtuositeit van anderen gaat het erom dat we in de opleiding van leraren de leraar op een bepaalde manier in beeld brengen, dat wil zeggen met een focus op de manier waarop onderwijspedagogische oordelen worden geveld en onderwijspedagogische wijsheid wordt belichaamd. De studie van de virtuositeit van anderen kan allerlei vormen aannemen. Het kan in de vorm van het *observeren* van leraren, en ik denk dat dat op zichzelf al belangrijk is omdat virtuositeit vaak een deel wordt van onze tacit knowledge, zodat wanneer je alleen met ervaren leraren over hun virtuositeit zou *spreken*, een deel van de belichaamde virtuositeit wellicht onzichtbaar blijft. Ik denk dat het ook belangrijk kan zijn om een historische dimensie in te bouwen, en bijvoorbeeld naar de levensgeschiedenissen van leraren te kijken, of inter-

views te doen met gepensioneerde leraren, om op die manier ook zicht te krijgen op de trajecten waardoor virtuositeit en wijsheid zijn verworven. En ik denk dat het ook van belang kan zijn om te kijken naar beelden van de leraar in de literatuur, of film, of toneel, om een bredere visie te krijgen op hoe de leraar kan worden gezien en in beeld kan worden gebracht. De studie van onderwijspedagogische virtuositeit moet niet uitsluitend als een studie van succes worden gezien; er valt ook veel te leren van die momenten waarop de virtuositeit niet werkt, waar het oordeel het verkeerde oordeel bleek te zijn – en dat is uiteraard altijd mogelijk gezien het feit dat onderwijs radicaal open naar de toekomst is, en ons altijd kan verrassen.

Terwijl competenties en wetenschappelijke bewijs in zekere zin altijd naar het verleden gericht zijn, altijd een samenvatting zijn wat we tot nu toe weten en wat er tot nu toe is gebeurd, stelt oordelen ons in staat om ons te oriënteren op het nieuwe en het onverwachte.

Dat is misschien een van de belangrijkste redenen waarom het vermogen tot onderwijspedagogisch oordelen zo belangrijk is. Terwijl competenties en wetenschappelijke bewijs in zekere zin altijd naar het verleden gericht zijn, altijd een samenvatting zijn wat we tot nu toe weten en wat er tot nu toe is gebeurd, stelt oordelen ons in staat om ons te oriënteren op het nieuwe en het onverwachte. Precies omdat het in het onderwijs uiteindelijk altijd gaat om het nieuwe dat in de wereld wil komen – de nieuwe generatie, nieuwe studenten, nieuwe professionals – is het uiteindelijk alleen onderwijspedagogische wijsheid die ons daarbij tot gids kan zijn.

NOOT

- ¹ Het artikel is een bewerking van de lezing die Gert Biesta hield op het VELON/VELOV congres, Noordwijkerhout, maart, 2011.
- ² In de mate waarin de vormingstaak van het onderwijs als een kwestie van cultuuroverdracht wordt gezien (zie bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2011), is vorming voornamelijk een kwestie van socialisatie. Dat neemt niet weg dat er in de traditie van vormingsdenken ook visies te vinden zijn waarin meer nadrukkelijk de dimensie van persoonsvorming en emancipatie wordt benadrukt (zie bijvoorbeeld Biesta, 2001; Lechner, 2003).

LITERATUUR

- Biesta, G.J.J. (2001). Hoe algemeen kan vorming zijn? Kanttekeningen bij een modern pedagogische ideaal. In R. Vanderstraeten (red.). *Algemene Vorming. Constructie van een pedagogisch ideaal* (pp. 89-107). Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.

- Biesta, G.J.J. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory* (57,1), 1-22.
- Biesta, G.J.J. (2010a). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2010b). Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education* (29,5), 491-503.
- CEC (2007). *Improving the quality of teacher education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. COM 392. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Department for Education (2010). *The importance of teaching. Cm 7980*. London: The Stationery Office.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's future. Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record* Volume (103,6), 1013-1055.
- Kessels, J.P.A.M. & Korthagen, F.A.J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher* (25,3), 17-22.
- Lechner, D. (2003). *"Bildung macht frei!" Humanistische en realistische vorming in Duitsland 1600-1880*. Amsterdam: Aksant.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Pols, W. (2009). Wijsheid van de praktijk. Over het stille weten in de onderwijspraktijk. In *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (30,3), 28-35.
- Ross, David (1925). *Aristotle The Nicomachean Ethics: Translated with an Introduction*. Oxford: Oxford University Press.