

*Joop Berding*

Gert Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma, 2012. ISBN 9059318137, 134 blz., € 19,50.

URN:NBN:NL:UI:10-1-100794

Dit boek is een in samenwerking met onderwijsadviesbureau APS uitgebrachte vertaling van *Good education in an age of measurement* (2010). Het vormt een welkome verrijking van het debat hier te lande over de vraag wat onder 'goed onderwijs' moet worden verstaan. Vanaf het begin van zijn betoog maakt Gert Biesta duidelijk dat dit een cruciale en tegelijk bijna onbeantwoordbare vraag is. Het is ook een 'politieke' vraag, politiek in de zin dat Biesta zich met het stellen ervan buiten de 'orde' van de inmiddels breed geaccepteerde 'cultuur van het meten' wil begeven. Het boek heeft daarmee een (cultuur) kritisch karakter maar kent ook een positief pedagogisch programma. In de Proloog buigt Biesta zich over (de vraag naar) de zin van onderwijs en constateert hij dat de vraag naar wat goed onderwijs is vrijwel volledig is verdwenen. Vandaag de dag gaat het debat voornamelijk over de effectiviteit en efficiëntie van processen, en de (normatieve) 'waarom'-vraag lijkt non-existent. Biesta wil een taal ontwikkelen die het voor professionals en onderzoekers mogelijk maakt weer zinvol te discussiëren over deze normatieve dimensie.

In hoofdstuk 1 staat de vraag centraal waar onderwijs voor is. Biesta constateert dat het debat vrijwel volledig wordt bepaald door de cultuur van het meten waarbij waardevol wordt gemaakt wat meetbaar is. Alles draait om 'effectiviteit', maar zelden worden de doelen, waarden en de adressanten hiervan in het spel gebracht. Er is sprake van 'ver-lering' ('learnification') van het onderwijs: het staat (niet langer) in het teken van het onderwijzen ('education') maar van het – geïndividualiseerde en liefst zo 'soepel' mogelijke – leren ('learning'). Het cruciale punt is voor Biesta dat onderwijzen een relatie impliceert en dat deze in de vocabulaire van het leren verloren is gegaan. Hij legt uit dat het in het onderwijs gaat om een 'mix' van socialisatie, kwalificering en subjectwording (persoonsvorming) (p. 34). Hij geeft daarbij twee voorbeelden, burgerschapsvorming en wiskundeonderwijs.

Hoofdstuk 2 gaat over het streven naar 'evidence-based'-werken. Dit heeft een enorme vlucht heeft genomen in de Verenigde Staten en Groot-Britannië,

■ Correspondentieadres: [jwa.berding@ziggo.nl](mailto:jwa.berding@ziggo.nl)

waar subsidies voor onderzoek ervan afhankelijk zijn. Biesta brengt nu ook een politiek accent aan, namelijk de vrijheid voor leraren om af te wijken van evidence-based methodes. Men kan ondanks 'bewezen effectiviteit' toch besluiten anders te handelen, met het oog op specifieke, pedagogische doelen en situaties. Onderwijs is volgens Biesta een morele praktijk waarin het causale denken (handelen → gegarandeerd effect) geen plaats heeft. De pretenties van onderwijsonderzoek worden hiermee aanzienlijk teruggeschroefd: we kunnen hooguit (voorlopige) uitspraken doen over wat heeft gewerkt, niet over 'wat werkt' en al helemaal niet over wat zal werken. Daarnaast is niet alleen over de middelen maar ook over de doelen van het pedagogisch handelen intelligente discussie mogelijk en noodzakelijk.

In de onderzoekstheorie van Dewey ziet Biesta een alternatief voor de evidence-based benadering. Bij Dewey staat het zoeken naar en toetsen van hypothesen voor het oplossen van problemen centraal. De hierbij opgedane plaats- en tijdgebonden kennis heeft steeds een voorlopig karakter. Biesta concludeert dat onderzoek dat zich uitsluitend oriënteert op een technologisch perspectief 'zorgwekkend' is (p. 52), sterker nog 'een bedreiging van de democratie' (p. 53) vormt, omdat het niet verder kijkt dan naar de simpele vraag 'wat werkt'.

In hoofdstuk 3 neemt Biesta het afleggen van verantwoordelijkheid onder de loep, een fenomeen dat afkomstig is uit de accountancy maar inmiddels het hele sociaaleducatieve domein is binnengedrongen. Morele vragen zijn verdrongen door financiële en bureaucratische overwegingen ('managerialism'). Hierachter zit de bredere relatie tussen burger en overheid als een van consument ('klant') en leverancier. Vermarkt individualisme en centrale controle (via bijvoorbeeld inspecties) vormen een intrigerend bondgenootschap waarvan de werking tot op uitvoerend niveau merkbaar is, denk aan de (via internet goed geïnformeerde) ouder die zich als klant opstelt ten opzichte van de leverancier school.

Aan de hand van het werk van Bauman gaat Biesta hier dieper op in. Omdat er geen onbetwifelbare codes meer bestaan, is de weg vrij voor het hernieuwd denken over de eigen verantwoordelijkheid. Het is niet zozeer dat ik deze 'neem', maar dat deze onontkoombaar (tussen twee personen) aanwezig is. De maatschappij doorbreekt deze nabijheid met haar codes, wetten en regels in de vorm van 'socialisatie', respectievelijk 'socialiteit'. Het eerste geeft structuur maar verstikt tegelijk het morele denken; het tweede biedt uniciteit maar maakt nabijheid ('het hebben van aandacht, ... wachten', p. 73) onmogelijk. Bauman komt uit bij het geweten als instantie die ons op onze verantwoordelijkheid wijst. Biesta concludeert echter dat hier de zowel persoonlijk als professioneel gezien zeer moeilijke taak aan de orde is het morele aspect van het onderwijs – ook als publieke zaak van algemeen belang – inhoud te geven.

In zijn betoog is Biesta ongeveer halverwege, en het is betekenisvol dat hij in hoofdstuk 4 de 'pedagogiek van de onderbreking' presenteert. Subjectwording – als belichaming van menselijke vrijheid – zou een intrinsiek onderdeel van alle onderwijs moeten zijn, zowel in empirische als in normatieve zin. Onderwijs

wordt onpedagogisch als het zich alleen richt op socialisatie en de mogelijkheid tot onafhankelijkheid van kinderen uit het oog verliest. Ter adstructie hiervan beroept hij zich op Kants stelling over de voorwaardelijkheid van opvoeding voor de vrijheid (p. 77). Kant was een rationalist die vrijheid en mens-zijn verbond met rationaliteit.

De rest van dit hoofdstuk is een beschouwing van de mogelijkheden en grenzen van een rationalistische visie op vrijheid en opvoeding. Daartoe brengt Biesta het werk van Arendt in, met name haar opvattingen over het 'in-de-wereld-komen', uniciteit en pluraliteit. De kracht van haar denken ligt in de verbinding tussen vrijheid en (politiek) handelen: in (en alleen gedurende dat) gezamenlijk handelen 'is' de mens vrij. De uitkomsten van dat handelen zijn principieel onvoorspelbaar.

Doordenkend op Kants these over vrijheid en Arendts these over uniciteit verbreedt Biesta deze naar het professionele veld door aan de hand van Lingis een onderscheid te maken tussen 'rationele gemeenschappen' en 'andere' gemeenschappen. In het eerste geval spreek ik bijvoorbeeld 'als' leraar, mijn 'uniciteit' is beperkt en ik gebruik 'rationele' taal. Heel anders is het gesteld in 'grensgevallen': bij een stervende spreekt men niet in vaktaal maar, zo interpreteer ik Biesta hier, 'vanuit het hart', tastend en zoekend naar woorden, ver weg van rationaliteit. We maken dan deel zo uit, zo stelt Lingis, van een gemeenschap van mensen die niets gemeenschappelijks hebben, maar het zijn wel mensen die op Levinasiaanse wijze 'verantwoordelijkheid' voelen en nemen. Het cruciale punt is nu dat de uniciteit van mensen in deze 'andere' gemeenschap niet kan worden geproduceerd, maar wel kan worden geblokkeerd, namelijk 'wanneer we onze leerlingen beletten in aanraking te komen met iedere vorm van "anders-zijn" en diversiteit, als we elke ontmoeting beletten die een onderbreking zou kunnen zijn van hun "normale" manieren van zijn en een verantwoordelijke reactie zou kunnen uitlokken' (p. 89).

In hoofdstuk 6 wordt duidelijk dat hier een 'politieke' situatie aan de orde is. Daarvoor nog bespreekt Biesta in hoofdstuk 5 opvoeding en onderwijs 'na Dewey', en wel aan de hand van werk van Oelkers die betoogde dat men in het huidige tijdsgewricht niet meer zo veel 'kan' met deze (zowel gevierde als verguisde) Amerikaanse filosoof en pedagoog. Oelkers keert zich met name tegen Deweys stelling dat de school een samenleving-in-het-klein zou zijn: dit gaat volgens hem gepaard met het binnendringen in de school van talloze belangen.

In zijn bespreking hiervan oriënteert Biesta zich voornamelijk op politieke theorie van de democratie en maakt daarbij onderscheid tussen meer kwantitatief en meer kwalitatief georiënteerde visies, respectievelijk 'majority rule' en de deliberatieve transformatie van voorkeuren (van kiezers). Dat laatste is belangrijk want, zo interpreteer ik Biesta, alvorens toegelaten te worden door de school moet de politieke democratie een pedagogische vertaling ondergaan waarbij het criterium 'algemeen belang' (en niet particulier belang) moet zijn. Tegelijk echter doet zich de vraag voor of dat publieke belang of 'domein' (nog wel) bestaat. Empirisch onderzoek wijst in de richting van een 'geatomiseerde'

burger. Biesta constateert dat er weinig gelegenheid is om burger te zijn, er zijn weinig kansen voor 'echte democratische participatie' (p. 100). Volgens hem is dit het echte probleem. Voor wat betreft het onderwijs is altijd de vraag 'wie' de inhoud van het curriculum (en daarmee het aspect 'kwalificatie') beïnvloedt. Deze vraag moet langs de meetlat der democratie worden gelegd, want inhouden dragen niet alleen bij aan kwalificatie maar ook aan het 'intrinsiek democratische' proces van subjectwording (p. 102). Biesta concludeert dat Dewey kan worden 'gered' van Oelkers' kritiek als 'we er ons van bewust blijven dat we zijn ideeën naar onze tijd moeten vertalen ...' (p. 104).

In hoofdstuk 6 staat inclusie als kernwaarde maar ook als probleem van de democratie centraal. Waarom is het een probleem? Omdat inclusie (veelal) betekent dat 'wij' bepalen onder welke condities 'zij' erbij mogen (externe uitsluiting) maar ook omdat toelating niet altijd betekent: werkelijk meedoen (interne exclusie). Kinderen bijvoorbeeld zijn van veel zaken uitgesloten in beide vormen. Biesta brengt opnieuw de deliberatieve optie naar voren, vooral omdat deze volgens hem een sterker pedagogisch potentieel heeft en communicatieve mogelijkheden biedt.

De achterliggende vraag naar de 'normaliteit' van democratie bespreekt Biesta aan de hand van het werk van Rancière. Deze maakt een onderscheid tussen 'politie-orde' en 'politieke orde' waarbij de eerste een alomvattende, positie-toewijzende orde is die door de tweede kan worden doorbroken. Hier vinden we de parallel met de eerder besproken pedagogiek van de onderbreking. Wie zagezegd de (politie)orde doorbreekt, is bezig met een proces van subjectwording maar ook met de vorming van een als zodanig nieuwe groep (p. 115). 'Politiek' gaat over de vraag wie op het 'podium' (gaat) staan (en wat hij of zij daar dan zegt, voeg ik eraan toe) en daar de bestaande orde doorbreekt. Biesta concludeert dat hij de vinger heeft willen leggen op 'een koloniale manier om democratisering op te vatten' (p. 117), namelijk het denken van een 'wij' dat bepaalt wie wel of niet wordt toegelaten. Dit denken is pedagogisch onvruchtbaar: nodig is juist openheid naar democratische ervaringen en praktijken 'van buiten'. In de Epiloog concludeert Biesta dat zijn betoog vooral draaide om de verbinding tussen opvoeding en vrijheid, en hij veronderstelt dat leraren dit zullen herkennen: zij zijn immers gericht op de onafhankelijkheid en emancipatie van hun leerlingen.

Het is een intrigerend boek dat veel aan de orde stelt. Op indringende wijze laat Biesta zien hoe allerlei mechanismen het (pedagogisch) doen en laten van leraren beïnvloeden. De taal van de markt bijvoorbeeld heeft zich stevig genesteld in het sociale en pedagogische domein: instellingen leveren 'producten' die worden afgenomen door 'klanten'. Leraren zitten klem tussen de productie-eisen die het systeem aan hen stelt en de 'trage vragen' (Kunneman) waar hun leerlingen mee worstelen en die inderdaad vaak te maken hebben met hun 'subjectwording', met het 'in de wereld komen' als een 'ik'. Giesecke maakte lang geleden al een analyse van de verschillende rollen die leraren vervullen:

docent, expert, pedagoog, politieagent en vandaag de dag niet in de laatste plaats: administrateur.

Wat ik mis in Biesta's betoog (en waar het werk van Kunneman veel licht op laat schijnen), zijn de voortdurende *verschuivingen* in de overlappingen tussen kwalificatie, socialisatie en subjectwording. Er is allesbehalve sprake van een statische mix. Hier is eerder sprake van een 'contested zone' waarin dan weer meer het ene, dan weer meer het andere domein dominant is. In en na de jaren zeventig was subjectvorming overheersend, in het 'ik-tijdperk' met zijn 'zelfontplooiing' als hoogste opvoedingsdoel, verafschaduwde door Langevelds (individualistisch geïnterpreteerde) notie van zelfverantwoordelijke zelfbepaling.

Voor een deel plukken we er nog steeds de wrange vruchten van, terug te zien in graag door scholen gebruikte slogans als 'bij ons staat uw kind centraal' of in de wijdverbreide idee dat het in het onderwijs om 'identiteitsontwikkeling' zou gaan. In de afgelopen jaren is de kwalificatiegedachte echter meer en meer op de voorgrond gekomen, zeker in het (voorbereidend) beroepsonderwijs – hetgeen als reactie de roep om 'meer pedagogiek' teweeg heeft gebracht: 'alleen maar' een vak bijbrengen, dat is voor deze doelgroep té mager.

Een tweede punt is het volgende. Dat het boek een vertaling is laat zich raden door de sterke oriëntatie op de Angelsaksische situatie (ook te zien aan de vermelde literatuur, met welgeteld twee Nederlandse verwijzingen, terwijl een aantal genoemde Engelse werken ook in het Nederlands is vertaald). Dit lijkt een vormkwestie maar het gaat ook om inhoud. In ons land is een aantal pedagogen, leraren en lerarenopleiders in hetzelfde spoor werkzaam als Biesta; denk aan De Winter met zijn pleidooi voor het opvoeden voor het algemeen belang en aan anderen die proberen het type normatieve pedagogiek dat Biesta bedrijft hier op de agenda te krijgen.

Aansluiting bij wat zij te berde brengen had het boek herkenbaarder en daarmee relevanter kunnen doen zijn voor de specifiek Nederlandse situatie waarin, bijvoorbeeld, nog altijd wordt geworsteld met restanten van de verzuiling en tegelijk ook een proces van herzuiling aan de gang is. Wat is de impact daarvan op het denken over een pedagogiek van het algemeen in plaats van het particuliere belang? Hoe figureren in de Nederlandse onderwijscontext markt en controle? Hoe kan democratisch burgerschap worden gewaarborgd in een almaar populistischer politieke cultuur? De Rotterdamse socioloog Schinkel schreef er scherp over, ik had er graag Biesta's analyse over gelezen.

Een derde punt. Bij de overigens inzichtelijke bespreking van de betekenis van het werk van Arendt voor opvoeding en onderwijs mis ik de voor de hand liggende verwijzing naar haar controversiële artikel 'The crisis in education' (in feite een van haar slechts twee artikelen over dit onderwerp). Mede hierdoor komt Biesta's interpretatie van de relatie tussen opvoeding en politiek zoals Arendt die ziet niet helemaal uit de verf. Ik ben me ervan bewust dat Biesta hier eerder in extenso over heeft gepubliceerd (in *Beyond Learning*, 2006), maar het blijft wat duister of hetgeen zich in scholen voordoet nu in Arendtiaanse zin als 'handelen' kan worden begrepen – en daarmee als 'politiek' want dat is voor

Arendt de crux. Met Rancière betoogt Biesta weliswaar dat in scholen de politie-orde kan (zo nu en dan: *moet*) worden doorbroken door de politieke orde maar dat is een, met een term van Mouffe, veel agonistischer, veel meer op conflict gerichte opvatting dan die van Arendt.

Een laatste punt. Aan Dewey doet Biesta niet helemaal recht (al is zijn be-toog contra Oelkers overtuigend). Om het onderscheid tussen kwantitatieve en kwalitatieve democratie te kunnen maken, hoeven we namelijk helemaal niet 'na Dewey' te denken want Dewey zelf maakte dit al. In zijn artikel 'The ethics of democracy' uit 1888 spreekt hij over de 'numerieke' democratie die, inderdaad, alleen aantallen stemmen, kwantiteiten, telt en daaruit een kwantitatieve conclusie trekt: wel of niet een meerderheid. Ook de geatomiseerde burger is een al door Dewey beschreven fenomeen, namelijk in zijn opstel 'Individualism old and new' (1929), waarin hij individualiteit positief waardeert ten opzichte van (doorgesloten) individualisme. Juist Dewey is de 'kampioen' van de deli-beratieve democratie, zozeer zelfs dat hem op dit punt 'nostalgie' is verweten: zijn model van democratie zou te veel geënt zijn op de kleine gemeenschappen die tot halverwege de negentiende eeuw nog bestonden en waar de grootschali-ge urbanisatieprocessen een eind aan maakten. Om te kunnen delibereren moet je echter met niet te veel mensen (tegelijk) in contact staan, op straffe van een matige tot slechte kwaliteit van inhoud en proces, zoals de huidige social media laten zien. Volgens Dewey is precies de school met zijn groepen en klassen nog zo'n gemeenschap waar op overzichtelijke en inhoudelijk betekenisvolle wijze te delibereren valt. Dat hieruit een overtuigend pleidooi voor 'kleine scholen' te destilleren valt: dat zullen veel leraren herkennen en onderschrijven. Kortom, een boek dat tot denken en delibereren stemt en daarom aan te bevelen is aan leraren en hun opleiders.

Tot slot. Het boek wordt helaas door ontsierd door veel spel- en stijlfouten, een gerenommeerde uitgeverij als Boom onwaardig. In dit opzicht had het beter verdiend.