

Introductie

Eind juni verscheen de Nederlandse vertaling van Gert Biesta zijn vijfde boek in zijn serie boeken die gezamenlijk als een onderwijstheorie beschouwd kunnen worden. Het boek heet 'Wereldgericht onderwijs - Een visie voor vandaag'. In deze samenvatting, gebaseerd op de Engelse versie, geef ik een uitgebreid overzicht van de inhoud per hoofdstuk. Ik heb de lijn van Biesta's betoog blijvend gevolgd, enkele inhoudelijke herhalingen inbegrepen. Daarbij heb ik gepoogd Biesta's taal zoveel mogelijk 'heel te houden', en tegelijkertijd zijn boodschap zo duidelijk en bondig mogelijk over te brengen. Vooral bij hoofdstuk vijf en zeven was dit een uitdaging. Het doel van deze uitgebreide samenvatting is niet om Biesta's prachtige boek te vervangen, maar om bij de lezer het verlangen te wekken om dit boek zelf op te pakken en grondig te lezen.

Voorwoord

In het voorwoord wordt duidelijk dat Biesta dit boek ziet als vervollediging van zijn vijfendertig jaar interesse in, en geraakt zijn door onderwijs. Biesta schrijft voornamelijk over een volgens hem missende pedagogische existentiële dimensie in het hedendaags onderwijs. Van deze dimensie kreeg hij de afgelopen decennia een steeds scherper beeld. Ondanks deze specifieke oriëntatie benadrukt Biesta dat er verschillende andere belangrijke dimensies en aspecten van onderwijs zijn. Wanneer de pedagogische dimensie echter uit het oog wordt verloren, verwordt onderwijs tot reproductiemiddel van de maatschappelijke orde en komt de vrijheid van de nieuwe generatie in het geding.

Biesta ageert al jaren tegen 'de taal van het leren', waarin onderwijs wordt gereduceerd tot een voorspelbaar leer- en productieproces, gericht op van te voren bepaalde meetbare leeruitkomsten. Onderwijs is volgens Biesta meer dan toegepaste psychologie of leerwetenschap. Door de focus op met name de 'hoe'-vraag rondom het bewerkstelligen van leeropbrengsten, verdwijnt de basale vraag 'waartoe wij leerlingen onderwijzen' naar de achtergrond.

Onderwijs is onlosmakelijk verbonden met het opdoen van kennis en vaardigheden, en culturele vorming. Dit noemt Biesta onderwijs als cultivering. Biesta benadrukt echter het vormende belang van 'wat de leerling met deze kennis en vaardigheden doet op momenten dat het erop aankomt'. Deze vorming kent geen garanties en daarom is onderwijs voor Biesta een prachtig waagstuk, zowel voor de leraar als de leerling. Dit aspect van onderwijs noemt Biesta de existentiële dimensie van onderwijs.

Biesta's schrijven zelf is ook een waagstuk. Hij benadrukt dat hij geen concreet beeld wil voorschotelen van hoe de onderwijspraktijk eruit zou moeten zien. Hij reikt een manier van denken over onderwijs aan die leraren met hun eigen inventiviteit en oordelend vermogen kunnen vertalen naar hun handelen in de praktijk. Biesta ziet onderwijs dan ook als uitvoerende kunstvorm. Biesta quote R. S. Peters (1965): 'Onderwezen zijn betekent niet ergens te zijn aangekomen, maar te reizen met een andere blik'. In lijn met Bertolt Brecht belooft Biesta de lezer met dit boek te stoppen met onderwijzen, zoals dat een goede leraar op een zeker punt betaamt.

Hoofdstuk 1

In het eerste hoofdstuk verkent Biesta de meest basale opvoedingsvraag, namelijk 'wat we te doen hebben met de kinderen'. In tegenstelling tot de controlerende meetindustrie die onderwijs tot een voorspelbaar

proces poogt te maken en daarbij de leerlingen objectificeert, vraagt Biesta aandacht voor de subjectheid van leerlingen. Hiermee doelt hij op hoe leerlingen op onafhankelijke wijze kunnen leren omgaan met hun vrijheid. Geen grenzeloze vrijheid, maar vrijheid in verbondenheid met elkaar, vrijheid in relatie tot de grenzen en beperkingen van onze democratische en ecologische realiteit. Onderwijs dient hiertoe niet leerling- of leerstofgericht te zijn, maar gericht op de wereld. Op onze relatie met de wereld en ons gemeenschappelijk bestaan in de wereld.

Biesta benadrukt dat kinderen ongevraagd onderwijs krijgen en dat het aan de opvoeder is om goed na te denken over de rechtvaardiging hiervan. Opvoeden en onderwijzen doen inbreuk op het leven van kinderen. Aanvankelijk handelt de leraar vanuit een machtspositie, die idealiter wordt omgevormd tot een relationele autoriteit, waarbij de leerling uiteindelijk zelf kan bepalen aan welke waarheden deze in diens leven gezag verleent. Door de aanvankelijke machtsingreep, waarvan de uitkomst voor de leraar en de leerling onbekend is, zetten leraren zichzelf telkens weer op het spel, in de hoop dat zij het goede doen.

Biesta stelt dat het onderwijsaanbod met een bepaalde mate van willekeur wordt afgestemd op wat we belangrijk vinden. Eén ding echter ziet Biesta als basale verantwoordelijkheid van opvoeding en onderwijs, namelijk onze omgang met de mogelijkheid van het kwaad. Sinds de Tweede Wereldoorlog is volgens Theodor Adorno duidelijk dat de mens de mogelijkheid van het kwaad met zich meedraagt en dat er alles aan gelegen is om te voorkomen dit kwaad toe te laten. Daarom is het van belang dat nieuwe generaties vanuit vrijheid kunnen leren handelen en zich leren verhouden tot hun interne passies en externe sociale en maatschappelijke invloeden, zoals Jean Jacques Rousseau 250 jaar geleden al propageerde. Het antwoord op de vraag 'wat we te doen hebben met de kinderen is voor Biesta *'hen een eerlijke kans te geven om hun subjectheid te kunnen bewerkstelligen en dit blijvend mogelijk proberen te maken'*. Onderwijs dat een bewuste omgang heeft met de onafscheidelijke dimensies van onderwijs, subjectificatie, socialisatie en kwalificatie, zou leerlingen deze kans kunnen bieden.

Aan het einde van het eerste hoofdstuk verklaart Biesta de ondertitel van het boek. Hij stelt dat onderwijs er altijd *hier en nu* toe doet. Onderwijs moet niet gericht zou zijn op de samenleving van de toekomst en eindeloze aanpassing aan maatschappelijke en technologische veranderingen. De verdeling van welvaart, hulpbronnen en -middelen in de wereld is scheef verdeeld en dit behoeft directe aandacht. Onderlinge zorgzaamheid en vredelievend samenleven zijn hiervoor essentieel. We moeten in het onderwijs niet wachten op een moment dat we beter voorbereid denken te kunnen zijn, we leven *hier en nu* en bevinden ons altijd middenin deze realiteit. Elk moment, elke interactie tussen leraar en leerling doet ertoe. Dat moeten we serieus nemen door altijd *hier en nu* het goede proberen te doen en bewerkstelligen.

Hoofdstuk 2

In het tweede hoofdstuk verkent Biesta de vraag wat voor maatschappij de school nodig heeft. De maatschappij en het onderwijs zijn gericht op vooruitgang. Dit heeft geleid tot een enorme prestatiedruk en een onverzadigbare drang naar verbetering. Dit terwijl de ontevredenheid over de maatschappij en het onderwijs hoogtij viert. Zou de school niet meer weerstand moeten bieden tegen de door impulsen gedreven maatschappij?

De discussie over onderwijskwaliteit duidt Biesta als misleidend. Het gaat in deze discussie voornamelijk over proceswaarden als efficiëntie en effectiviteit. Biesta stelt dat deze, op zichzelf inhoudsloze indicatoren van kwaliteit, inmiddels definities van kwaliteit zijn geworden. Hierdoor wordt de waartoe-vraag van onderwijs uit het oog verloren.

Biesta onderscheid drie doeldomeinen van onderwijs. Hij pleit voor subjectificatie als het kerndomein van onderwijs van waaruit leerlingen *als persoon* serieus genomen worden. Het subjectificatiedomein biedt leerlingen oriëntatie in hun toerusting om deel te nemen aan de samenleving, oftewel in hun socialisatie- en kwalificatieproces. Volgens Biesta merken leerlingen maar al te goed hoe wij hen benaderen en of dit in overeenstemming is met wat hij pretenderen of proberen mee te geven. Vanuit dit oogpunt is het belonen en straffen van leerlingen wellicht effectief voor het behalen van bepaalde uitkomsten, maar pedagogisch gezien nooit wenselijk. Hoe wij onderwijskwaliteit beschouwen zou moeten samenhangen met wat we als beschaving nastreven. Zo is het voor leerlingen bijvoorbeeld belangrijk medeleerlingen te ontmoeten waar ze in hun eigen leefwereld niet mee in aanraking zouden komen, of dit nu bevorderlijk zou zijn voor hun leeruitkomsten of niet. Dit is voor Biesta een belangrijk punt waarom scholen niet onderhevig zouden moeten zijn aan marktwerking en efficiëntie. 'Ergens de prijs van weten is heel wat anders dan ergens de waarde van kennen', citeert Biesta Oscar Wilde.

Vervolgens gaat Biesta in op de dubbele geschiedenis van de moderne school. Sinds de moderne tijd zijn er speciale instituten voor kinderen, scholen, ter voorbereiding op hun toekomstig leven in de maatschappij. De samenleving is te complex geworden voor de culturele overdracht die vroeger plaatsvond tussen ouders en kinderen. De maatschappij voorziet in onderwijs en het onderwijs dient de maatschappij. Biesta wijst als aanvulling hierop op een meer verborgen geschiedenis van de school. Als een plek die afgeschermd is van de eisen van de maatschappij en die, volgens Hannah Arendt, de transitie mogelijk maakt van het familiale privéleven naar het publieke maatschappelijke leven. Een plek die de leerling tijd en ruimte verschaft om dingen te oefenen en uit te proberen, de wereld te ontmoeten en zichzelf te ontmoeten in relatie tot deze wereld. Van deze dubbele geschiedenis heeft momenteel de functionele op prestatiegerichte geschiedenis de bovenhand. Daarom draait Biesta de vraag om 'wat voor maatschappij heeft de school eigenlijk nodig?'. Moeten we de schooltijd niet meer gaan om het maken van vrije oefentijd voor leerlingen? In navolging van Eckart Libau (1999) stelt Biesta voor om niet te focussen op 'de problemen van het onderwijs', maar onze blik te richten op de maatschappij.

Onze maatschappij is volgens Biesta, in navolging van Paul Roberts (2014) een impuls-gedreven maatschappij geworden. Roberts maakt in zijn boek 'de impulsmaatschappij' onderscheid tussen wat men wil, en wat men nodig heeft. Onze maatschappij geeft ons voornamelijk wat we (zijn gaan) willen, maar of dit is wat we nodig hebben, valt te betwisten. Het persoonlijk verlangen lijkt onuitputtelijk. Inmiddels beïnvloedt het kapitalisme elk aspect van onze maatschappij. De instituten die vroeger nog een remmende werking hadden op onze impulsen, versterken deze inmiddels. Het hedendaagse onderwijs is ook onderhevig aan de verlangens van een ongeduldige maatschappij. Zo verwordt het onderwijs meer en meer een dienstverlening gericht op klanten en hun wensen. Maar zijn deze wensen wel wat we nodig hebben? Zijn ze wenselijk voor goed (samen)leven op de lange termijn?

De urgentie van onderwijs zit volgens Biesta, in navolging van Philippe Meirieu (2007), niet alleen in het pedagogische, maar ook in het democratische belang ervan. Het willen najagen van de eigen verlangens maakt onderdeel uit van de ontwikkeling van jonge kinderen. Niet elk verlangen kan echter, vanuit het oogpunt van duurzaam samenleven, worden bevredigd of bereikt. Het is aan onderwijzers om leerlingen te vertragen en bij te staan in de omgang met hun verlangens en hen aan te moedigen op betekenisvolle wijze met deze verlangens in relatie te komen. Volgens Biesta en Meirieu is dit zelfs een levenslange uitdaging. De school, als vrijgemaakte tijd, zou een prima plek zijn om in sociaal verband met elkaar onze individuele en gezamenlijke verlangens te onderzoeken en heroverwegen.

De maatschappij lijkt niet te willen dat we onze verlangens bevragen en de instituten die een remmende werking hadden, zijn uitgehold. Volgens Biesta zou in een democratie ieders verlangen in overweging moeten worden genomen en in samenspraak worden bepaald waar de maatschappij in kan voorzien, met het oog op onze gezamenlijke vrijheid en gelijkheid. Het is de vraag of onderwijs nog de plek kan en mag zijn voor het bevragen van verlangens, het vertragen van leerlingen om met hun verlangens om te leren gaan, en, in navolging van Samuel Beckett 'om te proberen, te falen, opnieuw te proberen en beter te falen'. Biesta ziet de mogelijkheid van onderwijs met een dergelijke functie als democratische test voor de maatschappij. Dan is de school er niet alleen voor de maatschappij, maar ook als instituut dat weerstand kan bieden aan het maatschappelijke en economische ongeduld, ter bevordering van een meer democratische toekomst.

Hoofdstuk 3

In hoofdstuk drie gaat Biesta dieper in op het verschil tussen onderwijs als cultivering en het ontbreken van een existentiële dimensie in het hedendaagse onderwijs. Dit doet hij onder andere aan de hand van de 'Parks-Eichman' paradox. Hiermee wil Biesta aantonen dat succes vanuit het ene perspectief problematisch is vanuit het andere perspectief en vice versa.

Bij onderwijs als cultivering worden leerlingen beïnvloed van buitenaf, terwijl het bij de existentiële dimensie gaat om innerlijke drijfveren en de vrijheid om keuzes te maken vanuit een eerstpersoonsperspectief. Biesta gebruikt het werk van Dewey om de kenmerken en tekortkomingen van onderwijs als cultivering te bespreken. Het onderscheid met de existentiële dimensie van onderwijs maakt Biesta door de vraag te bespreken of 'direct onderwijzen' mogelijk is, hetgeen Dewey ontkent. Vervolgens gaat Biesta in op het verschil tussen Bildung en opvoeding en de verschillende betekenissen van deze begrippen.

Rosa Parks weigerde, in 1955 de opdracht van een buschauffeur, om haar zitplaats af te staan aan een witte passagier. Ze begreep de boodschap die ze kreeg prima, maar ze liet 'haar ik' spreken, omdat zij het onrecht beu was. Adolf Eichman werd in Jeruzalem berecht voor zijn aandeel in de deportatie van Joodse mensen in de Tweede Wereldoorlog. Hij bekende zijn aandeel, maar weigerde verantwoordelijkheid te dragen, omdat hij orders opvolgde. Eichman ontkent als het ware 'zijn ik' en beriep zich op het systeem waar hij deel van uitmaakte. Als onderwijs gaat om een sterke link tussen van te voren gestelde doelen en de uitkomst hiervan, is Eichman's onderwijs als succesvol te beschouwen en Rosa Parks haar onderwijs als niet succesvol. Biesta ziet Eichman's onderwijs als uitkomst van kwalificatie en socialisatie, oftewel toerusting, en ziet Rosa Parks haar actie als een uitkomst van subjectificatie, oftewel zelf durven en willen nadenken.

Biesta gaat vervolgens in op de vraag 'of onderwijs op het gebied van vorming het verschil maakt'. Biesta haalt Dietrich Benner aan om aan te tonen dat in opvoeding en onderwijs het nature/nurture debat er niet toe doet. De vraag van opvoeding zou niet moeten gaan over aanleg of beïnvloeding, maar over wat deze zaken teweeg brengen bij 'het ik' van de leerling. In onderwijs gaat het volgens Benner en Biesta over hoe je je leven leert leiden, waar de leerling ja of nee tegen zegt, en hoe daarmee 'het ik' van de leerling naar voren kan stappen. Bij opvoeding gaat het niet over wie of wat we zijn geworden, maar hoe we bestaan. Hoe we omgaan met onze mogelijkheden en beperkingen. Dat is volgens Biesta de kern van pedagogiek en de existentiële dimensie van onderwijs.

Onderwijs als cultivering verklaart gedeeltelijk hoe mensen worden wie ze zijn. Daarnaast heeft onderwijs als cultivering ook een eigen programma, het verwerven van zoveel mogelijk culturele kennis en

vaardigheden. Dit sluit aan op hoe Dewey onderwijs zag, namelijk als groei, en zonder ander doel dan de groei zelf. De democratie, met al haar verschillende belangen en vrij onderling spel, is hier volgens Dewey de perfecte plek voor. De cultivering wordt op deze wijze echter niet ontstegen.

Volgens Dewey leren mensen door interactie met hun omgeving. De mens handelt, ondergaat de gevolgen van zijn handelen en handelt vervolgens meer geïnformeerd. Dit proces leidt tot steeds betere coördinatie en onderlinge communicatie.

Wat ontbreekt er in dit beeld? Volgens Biesta gaat het in dit idee van leren en onderwijs over een functionele omgang met de omgeving en intelligente manieren van overleven. Overleven is echter slechts een manier om te bestaan en valt niet geheel samen met het bestaan en leven van de mens. Volgens Biesta ontbreekt in dit beeld de mogelijkheid tot het weigeren van het aanpassen aan de omgeving en elkaar. Zo bezien is Dewey's theorie een leertheorie en geen opvoedingstheorie. Vanuit Dewey's perspectief zou Rosa Parks haar gedrag niet te verklaren zijn.

In het existentiële paradigma van onderwijs is 'het ik' van de leerling dat naar voren komt geen uitkomst van cultivering van buitenaf. Het 'ik' dat naar voren komt is, naar Böhm (1997), 'het werk van het zelf' van de leerling. Dat 'ik' is van de leerling zelf, en 'het werk van het zelf' kan door niemand anders gedaan worden. Het is volgens Biesta aan leraren hun leerlingen aan te moedigen om 'een zelf' te zijn. 'Een zelf' zijn is verbonden aan de (handelings)vrijheid en dus de subjectheid van de leerling. 'Jezelf *zijn* of *worden*', wordt volgens Biesta al gauw een kwestie van identiteit. Leraren kunnen 'het ik van de leerling' oproepen, door in of met hun onderwijs de simpele en directe vraag te stellen: 'Hé jij daar! Waar ben je?'. Volgens Biesta is dit wellicht de enige directe vorm van onderwijs. Een oproep van ziel tot ziel, die tot het hart van de opgeroepene spreekt.

In de volgende sectie staan de begrippen Bildung (culturele vorming) en Erziehung (opvoeding, of oproepen tot zelf-handelen) centraal, en hoe verschillende denkers de begrippen onderscheiden. Bildung valt voor Biesta onder cultivering, en opvoeding hoort bij het existentiële paradigma van onderwijs. Voor Benner zou het bij Erziehung gaan om oproepen tot zelf-handelen betrokken te raken bij het eigen leren. Biesta sluit aan bij Böhm die Bildung ziet als 'het werk van het zelf om een zelf te zijn', en Erziehung als het aanmoedigen van een persoon om 'een zelf' te zijn. Hierbij gaat het om hoe de persoon bestaat en dit sluit aan op het eerstpersoonspectief van het existentiële paradigma.

In het existentiële werk van onderwijs gaat het er dus om een beroep op 'het ik' of 'het zelf' van de leerling te doen, zodat 'het ik' van de leerling op het spel komt te staan en deze geconfronteerd wordt met diens (handelings)vrijheid. Dit beroep dat op de leerling wordt gedaan, heeft altijd een onderbrekend karakter. Zo kan 'het ik' van de leerling de wereld in worden gebracht, in diens eigen bestaan. En hoe 'het ik' van de leerling wil reageren op de oproep of onderbreking, is geheel aan dat 'ik' zelf.

Tot slot benadrukt Biesta dat het bij het voorbeeld van Rosa Parks niet gaat om het gegeven of zij een moreel juiste keuze maakte of niet. Dat zou leiden tot moreel onderwijs als cultivering. Rosa Parks haar 'ik' werd opgeroepen, omdat zij niet anders kon dan morele actie ondernemen. Biesta haalt Rancière om deze dynamiek te vangen. Rancière schrijft namelijk 'dat leraren hun leerlingen het genoeg moeten weigeren om niet zelf na te denken'.

Hoofdstuk 4

In het vierde hoofdstuk keert Biesta terug naar het begrip subjectificatie om de betekenis ervan nog een

keer goed te benaderen en bestaande misconcepties op te helderen.

Biesta beschrijft allereerst een gecompliceerd en ongewoon incident uit het werk van Homer Lane. In dit voorbeeld confronteert Homer Lane een leerling op provocerende wijze met diens vrijheid. Hierdoor ontstaat voor de leerling een subjectiverend moment waarin deze er blijk van geeft 'volwassen in de wereld te willen bestaan'.

In de volgende sectie beschrijft Biesta nog eens hoe hij tot zijn drieslag kwalificatie, socialisatie, subjectificatie is gekomen. Namelijk als een reactie op de top-down aansturing van onderwijs, waarin de volgens Biesta lege procesterm leren centraal staat, en het waartoe van onderwijs beklonken lijkt. Volgens Biesta gaat het erom dat je 'iets' 'van iemand' leert 'om een bepaalde reden'. Volgens Biesta leren leerlingen kennis en vaardigheden in het onderwijs, waardoor zij iets kunnen (kwalificatie). Dit heeft altijd impliciete of expliciete sociale- en cultuurgebonden aspecten (socialisatie). Deze twee toerustende domeinen stellen leerlingen in staat om hun onafhankelijkheid te vergroten. Dit doen leerlingen door zelf kritisch te willen reflectie op hun begrip, en verlangens ten aanzien, van hun bestaan in de sociale en fysieke wereld (subjectificatie). Biesta staat stil bij verschillende onderwijsdenkers die eveneens drie doeldomeinen duiden in het onderwijs.

In de subjectificatie-dimensie van onderwijs staat 'de promotie van menselijke vrijheid' op het spel. Onze alledaagse vrijheid om in situaties wel of niet te handelen. Een existentiële keuzevrijheid waar we alleen zelf, vanuit een eerstpersoonsperspectief, naar kunnen handelen. Idealiter zo bewust mogelijk ten opzichte van innerlijke en externe maatschappelijke krachten die op ons inwerken.

De promotie van vrijheid komt met een door Kant geformuleerde paradox 'hoe cultiveer ik vrijheid onder dwang?'. Biesta sluit als antwoord op deze paradox wederom aan bij het idee van 'oproepen tot zelf-handelen'. Het gaat erom dat 'het ik' van de leerling door een oproep zelf-actief is of wordt. Benner noemt het oproepen om 'een zelf' te zijn. Biesta spreekt van 'het verlangen wekken om als subject van het eigen leven te willen bestaan. Rancière heeft het over het weigeren van het comfort om geen subject te zijn. De reactie van leerlingen is echter geheel aan hen. Dit pedagogische gebaar van oproepen is, in tegenstelling tot socialisatie en onderwijs als cultivering, fundamenteel niet-bevestigend.

De gepromote vrijheid is verbonden aan ons bestaan met anderen in een fysieke omgeving. Een netwerk dat ons in staat stelt te handelen, ons in stand houdt en voedt. Deze omgeving stelt echter ook grenzen, waarvan sommige 'echt' zijn en sommige het gevolg van willekeurige macht. Biesta noemt zowel ons democratisch als ons ecologisch bestaan als belangrijke indicatoren om de grenzen van de wenselijkheid van ons handelen in beeld te brengen. Hannah Arendt ziet vrijheid als de mogelijkheid om als subject iets te beginnen, initiatieven te nemen, en die van anderen op te pakken. Tegelijkertijd zijn we ook subject, als in onderworpen, aan de gevolgen van ons eigen en andermans handelen. De fysieke en sociale wereld manifesteert zich als we, als gevolg van ons handelen, weerstand ervaren. Wanneer we in reactie op weerstand te hard doorduwen, doen we aan wereldvernietiging, en als we ons volledig terugtrekken, aan zelfvernietiging. Het is een levenslange uitdaging om tussen deze twee uitersten, in het moeilijke en mooie midden, ons te verzoenen met de realiteit en in dialoog met de wereld te blijven. Dit vraagt, naar Meirieu en Levinas, om respectievelijk een volwassen of niet-egologische omgang, met onze vrijheid.

Het is volgens Biesta de taak van onderwijs om het verlangen te wekken bij leerlingen om in de wereld te willen bestaan, naar Meirieu, zonder dat zij zichzelf in het centrum ervan te plaatsen. Hiertoe moet het onderwijs wezenlijke ontmoetingen mogelijk maken waardoor leerlingen een reality-check kunnen

ondergaan wat betreft hun initiatieven, ambities en verlangens. Een dergelijk curriculum gaat niet over leeruitkomsten, maar over 'iets op tafel leggen', zodat leerlingen er mee aan de slag kunnen. Volgens Biesta is leren slechts een van de vele manieren om ergens mee aan de slag te gaan.

Biesta beschrijft drie kwaliteiten van subjectiverend onderwijs die ertoe doen. Subjectiverend onderwijs heeft een onderbrekende kwaliteit, het onderbreekt de intenties en initiatieven van leerlingen. Deze onderbrekingen vragen tijd, zodat leerlingen zichzelf in relatie tot de wereld kunnen tegenkomen en zich hier doorheen kunnen werken. Daarom heeft subjectiverend ook een vertragende kwaliteit. En omdat het van belang is dat leerlingen in het moeilijke midden willen blijven moeten zij gesteund en gevoed worden, de derde kwaliteit van subjectiverend onderwijs.

In de voorlaatste paragraaf gaat Biesta in op misconcepties rondom subjectificatie door aan te duiden wat subjectificatie niet is. Subjectificatie gaat niet om identiteit, maar om *hoe je bestaat*. Het gaat niet om subjectiviteit of vrije expressie, maar over *je ergens toe verhouden*. Het gaat niet om individualisering of zelf-objectificatie, maar om *een zelf te zijn*. Het is ook geen morele categorie van verantwoordelijkheid, maar georiënteerd op *vrijheid*. Subjectificatie kan zowel leiden tot mooie als verschrikkelijke dingen, en de ontmoeting met vrijheid kan zowel prachtig als moeilijk zijn.

Subjectificatie heeft wel met verantwoordelijkheid te maken, verantwoordelijkheden die we, in lijn met Levinas, niet kiezen, maar tegenkomen. Zygmunt Bauman stelde dat verantwoordelijkheid de eerste realiteit van 'het zelf' is. 'Het zelf' bestaat niet eerst om te kunnen kiezen of het verantwoordelijkheid wil nemen. Het gaat erom of we verantwoordelijkheid nemen voor de verantwoordelijkheid die we tegenkomen, waarbij ervan weglopen ook een subjectiverende gebeurtenis kan zijn. Het gaat er in deze specifieke situaties om, dat jij *jij* bent, en dus onvervangbaar bent. Dit noemt Biesta, naar Levinas, uniciteit als onvervangbaarheid, in plaats van uniciteit als het verschillend zijn ten opzichte van anderen.

Subjectiverend onderwijs is een waagstuk. Het is zowel onzeker of de leerlingen hetgeen op hen afkomt snappen op de bedoelde manier, als hoe zij zullen reageren op wat er op hen afkomt. Onderwijs als onderneming en leerlingen als subject, zijn niet volledig te controleren. Er dient altijd beweegruimte te zijn. Het is aan de leerlingen om op een eigen manier met hun vrijheid om te gaan. De intenties van leraren zijn zo bezien, in navolging van Klaus Mollenhauer, 'structureel gebroken'. Een ander risico kwam al eerder voorbij en gaat erom of de initiële uitoefening van macht door de leraar zich kan transformeren tot relationeel gezag, waarbij de leerling de leraar autoriseert, om een autoriteit te zijn. De leerling is namelijk vrij in waar het in diens leven gezag aan verleent. Dat gezag verlenen gebeurt soms pas na jaren, maar kan ook nooit gebeuren. En dat risico moeten leraren bereid zijn om te nemen.

Hoofdstuk 5

In het vijfde hoofdstuk keert Biesta terug naar 'de taal van het leren' en het 'verleren' van het onderwijs. Vervolgens komt het begrip gegevenheid aan bod en tot slot bespreekt hij drie geschenken die onderwijs te bieden heeft.

Eerder wees Biesta er al op dat onderwijzen niet bepaalt wat de leerling leert. Daarbij is er een verschil tussen onderwijzen en 'het werk van de leerling'. De leerling kan iets leren, als ergens intentioneel vat op proberen te krijgen, maar de leerling kan ook onderwezen worden. Dat gaat niet nu juist niet over grip op de wereld krijgen, maar over hetgeen dat ongevraagd, van buitenaf, als geschenk, tot de leerling komt. Dit heeft altijd een onderbrekende kwaliteit en biedt de mogelijkheid tot het overstijgen van onszelf, onze verlangens en onze ambities. Dit overstijgen van onszelf wordt ons niet makkelijk gemaakt, gezien het

hedendaagse ongeduld van de maatschappij en het onderwijs. Biesta gaat dieper in op zelfoverstijging en de mogelijkheid dat dit verband houdt met 'onderwezen worden door iets van buitenaf'. Als hier sprake van is spreekt Biesta, in navolging van Marion, over 'gegevenheid'. In zijn vierde boek beschreef Biesta zijn moeite met het beeld van de mens, naar Glaser (1998), als zingevend dier. Zingeving is een gebaar dat van 'het zelf' naar 'de wereld' gaat. Gegevenheid gaat nu juist de andere kant op. Biesta bespreekt waarom het belangrijk is ook voor deze laatste beweging open te staan en welke uitdagingen hierbij komen kijken. In lesgeven wordt er ook iets gegeven, en het is voor Biesta de vraag, in welke mate de leraar hier controle over heeft. Biesta onderzoekt of 'de mogelijkheid om onderwezen te worden' het unieke en onderscheidende van de mens onthult.

Leren is op zichzelf volgens Biesta een holle, doelloze proces term. Onderwijs bepaalt het leren niet en er is bovendien meer in het leven dan leren. Het gaat erom wat 'het ik' van de leerling doet met hetgeen het geleerd heeft, op momenten dat het ertoe doet. Biesta probeert daarom onderwijs van het leren te bevrijden, om andere existentiële mogelijkheden te verkennen, die voorbij leren gaan.

Biesta volgt Komisar (1965) die stelde dat het doel van lesgeven is, dat er bij de ontvanger een bewustzijn ontstaat over waar het in de les om gaat. De ontvanger is hierbij allerminst passief. Het doel van onderwijzen is breder dan 'gewoon leren', wat we overal kunnen doen. Onderwijs is onderscheidend vanwege de aanwezigheid van, en de ontmoeting met, lesgeven. De uitdaging van Biesta's verkenning van 'gegevenheid in het onderwijs', is dat het er niet om mag gaan 'het gegevene' te begrijpen en doorgronden. Daarmee zou direct het principe ervan tekort worden gedaan.

In de complexe verhandelingen die volgen geeft Biesta een ingang tot het fenomeen gegevenheid op basis van de fenomenoloog Jean Luc Marion. Vanuit fenomenologisch perspectief stelt Marion de vraag of 'het ik' er eerder is dan 'het fenomeen', of andersom. Is 'het ik' het centrum van de wereld? Deze vraag raakt aan het neoliberalisme en de ecologische en de democratische crisis. Vanuit een onderwijsperspectief biedt deze vraag inzicht in het mogelijke onderscheid tussen 'intentioneel leren' en 'onderwezen worden door'.

Marion beschrijft het principe van gegevenheid als volgt: 'alles dat zich laat zien, moet zichzelf eerst geven'. Het gaat Marion er niet om *wat* er gegeven wordt. Het gaat voort hem over *de manier waarop* er gegeven wordt, en dus hoe gegevenheid bestaat of zich manifesteert. 'Als alles zichzelf zou laten zien aan een reeds bestaand bewustzijn, dan verdwijnt hetgeen dat zichzelf geeft op den duur, omdat het afhankelijk gemaakt wordt van een wetend bewustzijn', aldus Marion. De gedachte hierachter komt later aan bod en komt erop neer dat wanneer mensen alleen oog hebben voor objecten die ze kunnen beheersen, al het onbeheersbare uit het zicht verdwijnt en geen onderdeel meer is van onze realiteit. We zouden dus moeten accepteren dat fenomenen zichzelf in en van zichzelf laten zien en geven, en niet door iets of iemand anders. Er is geen grote goddelijke gever, evenmin als dat er een intentioneel lesgevende leraar zou zijn, die vorming creëert.

Husserl wilde terug naar de objecten zelf, Heidegger ging naar het zijn van het object en Marion wil terug naar de gegevenheid van fenomenen zelf. Het gaat hem erom niets voor lief te nemen, en zich telkens af te vragen wat er in een situatie gegeven wordt. Het doel hiervan is het gegevene te onderscheiden van hetgeen voor ons al als samengestelde waarheid bestaat of uit reeds aangenomen waarheden afgeleid is. Marion probeert zo het gegevene te onderscheiden van zaken die wellicht indirect tot ons zijn gekomen.

In iets meer alledaagse taal keert Biesta vervolgens terug naar 'het ik'. Biesta poogt namelijk een fenomenologie van onderwijs en het lesgeven te vormen, waarin onderwijs niet tot leren gereduceerd kan

worden. Een fenomenologie waarin onderwijs alleen in, en op basis van, eigen termen kan bestaan. Hiertoe moet eerst de vraag beantwoord worden of fenomenen onafhankelijk kunnen bestaan van 'een kennend en wetend ik'. Hiermee zou ook de vraag kunnen worden beantwoord of 'onderwezen worden door' zou kunnen bestaan en te onderscheiden is van 'intentioneel leren'.

Voor de meer praktische vertaalslag van het gegeven naar een fenomenologie van het onderwijs, gebruikt Biesta wederom Marion. Laatstgenoemde beschrijft namelijk twee houdingen van mensen tegenover dingen. De eerste houding laat zich kenmerken door het steeds beter willen leren controleren van dingen, om de kans te reduceren dat we erdoor verrast worden. Uitgaande van deze houding zijn we omringd door objecten die in ons voordeel kunnen functioneren en begeven wij ons in het centrum der dingen. Hierdoor beheersen en objectificeren we alleen de zaken waarvan dit in onze optiek mogelijk is. Dingen die zich verzetten tegen objectificatie, zoals gegevenheid, worden buiten beschouwing gelaten en maken zo geen deel uit van onze werkelijkheid. Het is volgens Marion ook niet aan ons om naar het gegeven te zoeken. Marion spreekt van een moment dat 'het ik' kennelijk moet weten hoe het toestaat gevonden te worden, buiten een bewust besluit van 'het ik' om. 'Het ik' staat in een dergelijke situatie niet meer centraal. 'Het ik' gehoorzaamt dan de gebeurtenis en 'ziet', 'zonder te voorzien'. Dit is de tegenovergestelde houding van het zien van de wereld als bestaande uit beheersbare objecten. In situaties van dat ons iets gegeven wordt, worden wij gecommandeerd door het ding, het roept ons op het te ervaren. We worden verrast en in beslag genomen. Aan de hand van dit principe zouden we geconfronteerd worden met onze eigen subjectheid. Dit ontvangen is geenszins passief, maar vraagt om een moedige vorm van onszelf blootstellen aan het gegeven. 'Het ik' gaat niet meer vooraf aan de wereld en het fenomeen, maar 'ontvangt zichzelf', 'door wat het ontvangt'. 'Het ik' is zo bezien hetgeen dat het gegeven ontvangt, en ondergaat.

'Als je jezelf blootstelt aan gegevenheid en ervan uitgaat dat alles je van elders wordt gegeven krijgt alles wat je gebeurt een andere betekenis', aldus Marion. Voor Biesta is dit de ervaring van onderwezen worden. Als anderzijds alles wat je gebeurt 'een duplicatie van jezelf' is, verliezen volgens Marion de mooiste dingen hun waarde. De roep van het gegeven pogen te beantwoorden vraagt er allereerst om deze roep te ontdekken en herkennen. De beslissing om het gegeven als een roep te beschouwen, zou vervolgens als het andere bepalen. Om de brug naar onderwijs te maken geeft Biesta drie voorbeelden van situaties van gegevenheid, drie geschenken van onderwijs.

Onderwijs is als reactie op ouderwetse autoritaire onderwijsvormen, veranderd richting onderwijs als het faciliteren van leren. Het constructivisme en andere sociaal-culturele benaderingen zetten de activiteit van de lerende in het centrum van onderwijs, en de leraar aan de zijlijn. Voor Biesta een teken dat hedendaags onderwijs nog altijd als Kantiaans, uitgaande van de mens als volledig rationele autonome wezens, te beschouwen is. Biesta's voorbeelden, drie geschenken van onderwijs, gaan voorbij aan de autoritaire en constructivistische opvattingen van onderwijs en kunnen niet gereduceerd worden tot 'intentioneel leren', maar gaan over 'onderwezen worden door'. Het eerste voorbeeld heeft met het curriculum te maken, de tweede met didactiek en de derde met pedagogiek.

Geschenk één: gegeven worden waar je niet om vroeg. In onderwijs dat gericht op is op leren, wordt op de lerenden en hun leren gefocust. Hierbij komen zaken kijken als: verantwoordelijkheid voor zowel het eigen leerproces als de leerinhouden, zelfregulatie en eigenaarschap. Leerlingen stellen eigen leerdoelen en ontdekken hun eigen leerbehoeftes. Het neoliberale denken versterkt deze benadering van onderwijs waarin de verlangens van leerlingen en ouders, als klanten van een dienstverlening, ingewilligd worden. Volgens Biesta moet onderwijs juist niet geven waar leerlingen om vragen. De belangrijkste reden hiervoor is dat leerlingen niet eens zouden kunnen weten, dat ze om hetgeen ze (kunnen) ontvangen, konden

vragen. Dit brengt, naar Bailey (1984), de leerlingen voorbij 'het heden en het particuliere'. Volgens Biesta is het aan de leraar om samen met leerlingen uit te vogelen, wat het is dat ze mogelijk nodig hebben. Onderwijs zou leerlingen meer moeten kunnen geven dan dat ze voor mogelijk hielden. Voor het verleggen van de aandacht van leerlingen naar iets onbekends, zijn door de geschiedenis heen krachtige metaforen te vinden. Plato noemt het 'wenden', Prange noemt het 'wijzen op', en Stiegler noemt het 'het formeren van aandacht'. Deze pedagogische gebaren, die idealiter leiden tot een beweging aan de kant van de leerling, zijn wereldgericht omdat ze de leerling naar de wereld wijzen. De leraar wijst ergens op in de wereld dat de moeite waard is om te ontmoeten, te verkennen en er even bij te blijven. Zo beschouwd is de school, waar je kunt vinden waar je niet naar zocht, een plek van openbaring.

Geschenk twee: dubbele waarheidsgeving. Onderwijzen gaat, naar Kierkegaard, niet enkel om het geven van waarheid aan leerlingen, maar hen ook de voorwaarden aanreiken waarmee ze waarheid kunnen herkennen. Kennisoverdracht, de betekenis en waarde ervan, doet er alleen toe als het binnen een passend raamwerk plaatsvindt, waardoor de kennis betekenis kan krijgen. De leraar dient dus naast het geven van een waarheid, expliciet te zijn over het raamwerk dat de kennis betekenis geeft. De leerling moet, om te weten wat deze moet zien, door de leraar het raamwerk binnen getrokken worden. Dit binnentrekken gaat voorbij aan waar de leerling op dat moment betekenis aan kan geven of wat de leerling kan construeren, totdat de leerling het nieuwe ontmoet en het raamwerk helder wordt. De waarheid breekt door 'het weten van de leerling tot dan toe' heen en is dan letterlijk gegeven.

Geschenk drie: jezelf gegeven krijgen. Bij dit geschenk gaat het om de kern van Biesta's boek, het bestaan van 'het ik'. Biesta gaat ervan uit dat 'het ik' en 'de ervaring van vrijheid', tegelijk tot ons komen, bijvoorbeeld wanneer we ons realiseren dat we nee kunnen zeggen. Onze vrijheid wordt zowel van buitenaf door de maatschappij, als van binnenuit door 'infantiele' verlangens bedreigd. Daarom is school als vrije tijd belangrijk, om los van, en in niet door de maatschappij bepaalde tijd, onszelf te kunnen leren verhouden tot de wereld. Tegelijkertijd is de pedagogische relatie, maar zeker ook het curriculum van belang, zodat leerlingen op allerlei manieren de wereld, hun verlangens en zichzelf kunnen ontmoeten en zich hiertoe leren verhouden. Dit alles kan gevangen worden met het oproepen van 'het ik' van de leerling, of de leerling de voldoening te weigeren om niet voor zichzelf te hoeven nadenken. Iemand die zijn vrijheid ontmoet en weerstand ervaart, krijgt zichzelf gegeven, door hetgeen dat er gegeven wordt.

De taal van het leren kan volgens Biesta de bovenstaande drie dynamieken niet vangen. Daarom ziet hij het als een uitdaging voor leerlingen (en leraren) om open te leren staan voor het gegevene en onszelf te laten onderwijzen.

Hoofdstuk 6

Hoofdstuk zes focust op het werk van Klaus Prange en gaat over 'de basale vorm' waarmee onderwijs bewerkstelligd wordt, het wijzen. De leraar die met een reden de leerling op iets in de wereld wijst. Pedagogische vragen zijn existentiële vragen en het pedagogische werk komt als geschenk aan bij de leerling. Het gaat erom wat de leerling ermee doet als het erop aankomt, als op wat voor onderbrekende manier dan ook, 'diens ik' wordt opgeroepen. De vorm waarin dit gebeurt doet ertoe. Zonder het wijzen op de wereld is er geen onderwijs.

De aandacht verleggen als de vorm van onderwijs is iets wat Plato al bezighield. Hij schreef 'je kunt kennis niet in een ziel plaatsen alsof je zicht in een blind oog plaatst'. De kunst van het onderwijzen is volgens Plato 'het oog de goede kant op richten'. Het gaat Biesta hier om het verleggen van iemands blik naar een onverwachte plek. Het veranderen van de blik, kan door onderwijs enkel opgeroepen worden. Rytzler

(2017) spreekt over het verleggen van de aandacht. Zowel 'het wat', waarop gewezen wordt, en 'het waartoe', waarom er op gewezen wordt, zijn bij 'wijzen op' relevant, evenals wat de leerling met hetgeen waarop gewezen wordt, zou kunnen doen. Het gaat hier niet om hoe dit bewerkstelligd wordt, maar om de vorm waarmee dit bewerkstelligd wordt, de meest basale en pure vorm van onderwijs, het wijzen. De vorm zelf heeft pedagogische significantie, waardoor deze er niet extra aan te hoeft worden toegevoegd. Wijzen is zowel gericht aan iemand, als op iets, en is in die zin communicatief. Ondanks kritiek op meer traditioneel didactisch onderwijs en de hype rondom 'the flipped classroom', wijst Biesta op de alomtegenwoordigheid van Youtube instructievideo's die ook 'gewoon' ergens op wijzen.

Prange wil het simpel houden door te focussen op wat leraren *doen*, en dus hoe zij onderwijs bewerkstelligen. Zowel de integriteit van de onderwijstheorie als de praktijk komen hierbij aan bod. Onderwijs, en met name pedagogiek, is als discipline onderhevig aan invloeden van andere wetenschappelijke disciplines. Daarom is het van belang te kunnen articuleren wat onderwijs van zichzelf is. Herbart duidde twee eeuwen geleden al de begrippen die eigen zijn aan onderwijs. De begrippen vormen de vooronderstellingen waarop de mogelijkheid te kunnen onderwijzen gebaseerd zijn. Het gaat erom dat leerlingen *vormbaar* zijn en leraren in staat zijn tot *lesgeven*. Prange richt zich niet op de begrippen, maar op de uitvoering en inwerkingtreding van onderwijs. Zaken die samenvallen met wanneer er sprake is van onderwijs. In deze gebeurtenis doen de leraar en de leerling ertoe, en hetgeen waarvan de leraar hoopt dat het de leerling toekomt. Het gaat erom hoe de leerling, door de vorm van het onderwijs, toegang verkrijgt tot waar de leraar op wijst. De leerling ergens op wijzen is handwerk. De leerling dient ergens naar te kijken, waarbij het de bedoeling is dat 'diens ik' wordt opgeroepen. Het wijzen is pedagogisch, omdat de leraar alleen maar kan hopen dat de leerling iets zal gaan doen, met hetgeen waarop de leraar wijst. Er is geenszins een oorzakelijk verband tussen het wijzen van de leraar en wat er bij de leerling gebeurt. Dit in acht nemende wordt het begrip effectiviteit nutteloos. Door ergens op te wijzen maakt de leraar wel een punt. Volgens Prange gaat het bij het wijzen om het sturen van het leren van de leerling en daarom zou het wijzen pedagogisch betekenis hebben, maar daar komt Biesta op terug.

Omdat leren overal kan en iets anders is dan onderwijs, is het volgens Prange de taak van het onderwijs leren en onderwijs met elkaar te verbinden. De activiteit die plaatsvindt als er geleerd wordt is volgens Biesta echter onzichtbaar en niet te onderzoeken. Zo is leren, en wat erbij leren gebeurt, het onbekende element in onderwijs. In relatie tot onderwijs kan wel gezegd worden dat leren bestaat (het is een antropologische constante), dat leren individueel en onzichtbaar is, en dat leren als activiteit niet 'te leren' is, maar enkel achteraf constateerbaar. Het curriculum, niet gezien als een verzameling leerinhouden, maar als een route die leerlingen afleggen, kan een verbinding vormen tussen leren en onderwijs. Door het wijzen van leraren verschijnt leren als functie van onderwijspedagogische intenties. Leren onthult zich door imitatie, toegenomen oplossend vermogen, kunnen innoveren en uitvinden, en op het vlak van praktisch handelen. In al deze gevallen is het de leerling zelf die reageert, als subject, en de leerling bepaalt dus ook zelf of, hoe, en wat die leert.

Volgens Prange is moraliteit zowel een standaard van als een doel van onderwijs. Het slagen van onderwijs is echter onvoorspelbaar. Wat is dan pedagogisch goed wijzen? Hier heeft Prange drie prachtige antwoorden op: 1) Het wijzen dient begrijpelijk, correct en transparant te zijn. Dit is de eis van rationaliteit of waarheid. Het gaat hierbij om waarop gewezen wordt en hoe. 2) Het wijzen dient geschikt zijn, aansluiten op de leerling en toegankelijk zijn. De leerling dient als subject benaderd te worden. Dit is de eis van respect. 3) Het wijzen dient verbonden te zijn aan, en in het belang te zijn van de mogelijkheden in, het leven van de leerling. Dit is de eis van vrijheid. Volgens Prange zijn deze vereisten waar goed wijzen aan zou moeten voldoen, intrinsiek moreel. Wederom hoeft er niet iets externs aan het wijzen toegevoegd te

worden om het pedagogisch te laten zijn.

Pranges theorie stamt vanuit de praktische basis van onderwijs. Prange heeft ook ideeën over 'op wat' en 'waarom' we wijzen en 'wat we hopen dat leerlingen ermee zullen doen'. Ten eerste is wijzen een gelaagd gebaar. Het gaat om een leraar, een onderwerp en een leerling, 'Hé jij, kijk daar'. De leraar wijst *iemand* (de leerling) op *iets* in *de wereld* en brengt daarmee *het zelf* van de leerling onder diens aandacht. Daarmee is wijzen een wereldgericht gebaar, omdat het *de leerling* oproept aandacht aan *de wereld* te schenken. Het voorgaande vormt samen 'het wat' waarop gewezen wordt. Vervolgens gaat Biesta in op de vraag wat leerlingen 'kunnen doen' met hetgeen waarop gewezen wordt. Ondanks dat Prange leren als iets onzichtbaars definieert en leren in verband brengt met pedagogische gebaren, vindt Biesta het idee dat 'wijzen' moet leiden tot 'leren', niet passend. Voor Biesta gaat het wijzen eerder om Komisar's 'geslaagde bewustwording bij de leerling van het punt van de les'. Dit biedt het onderwijs en de leerling meer existentiële mogelijkheden in het genieten van onderwijs. Biesta sluit af met het waarom van wijzen. Wijzen gaat niet over controle, het dwingt leerlingen nergens toe. Wijzen is zowel een open, als een openend gebaar. Het opent de leerling en de wereld voor elkaar. Het gaat niet over controle, maar over de de vrijheid en subjectheid van de leerling.

Hoofdstuk 7

De term wereldgericht onderwijs probeert voorbij te gaan aan de discussie over leerling- of leerstofgericht onderwijs. Dewey wees er al op dat onderwijs zowel het curriculum als de leerling nodig heeft.

Wereldgericht onderwijs wijst erop dat pedagogische vragen existentiële vragen zijn, over ons bestaan in en met de fysieke en sociale wereld, waarin ons leven zich afspeelt. Het opgeroepen worden van 'het ik' van de leerling, door de leerling op iets in de wereld wijzen, valt samen met subjectificatie. Hoewel het beter leren begrijpen van de wereld belangrijk is voor ons handelen in en met de wereld, is dit niet onze enige mogelijke relatie met de wereld. Voor Biesta, zich onder andere baserend op zijn verhandelingen in hoofdstuk vijf, heeft de wereld een eigen integriteit. De wereld is echt en stelt grenzen aan onze intenties, verlangens en begrip. Deze kunnen we aan een reality check kunnen onderwerpen in onze pogingen ons te verzoenen met de wereld. In wereldgericht onderwijs doen twee dynamieken ertoe. Leren en begrijpen is een beweging van ons naar de wereld, en in tegengestelde richting ontvangen we zaken uit, van en door de wereld. Bij intentioneel leren staan de mens en diens verlangens centraal. Bij onderwezen worden, worden we in de spotlight gezet en gaat het erom wat de wereld van ons vraagt. Deze vraag tegenkomen is subjectiverend omdat deze enkel op 'ons ik' is gericht en ons met onze eigen vrijheid confronteert.

In het onderwijs wordt via het curriculum de wereld gerepresenteerd en betekenis gegeven. Het is echter de vraag of we alles wat de wereld te bieden heeft, kunnen vangen met onze betekenisgeving. De volgende vraag is waar onze grenzen op het gebied van betekenisgeving liggen. Biesta baseert zich, bij het verkennen van deze grenzen, op Roth (2011) en diens constructivisme kritiek. Constructivistische leertheorieën gaan over het bouwen van en voortbouwen op kennis, en volgens Roth zijn er veel dagelijkse ervaringen die niet door de metafoor van de theorie uitgelegd kunnen worden. Roth stelt dat 'passability' (doorlaatbaarheid), het menselijk vermogen ergens door geraakt te kunnen worden, een voorwaarde is om überhaupt kennis te vergaren. Roth denkt dat 'ons uitreiken', naar bijvoorbeeld nieuwe geuren en smaken, wordt veroorzaakt door een roep van de dingen. En dat deze dingen ons raken en iets geven in plaats van dat wij direct iets construeren. Hiertoe moeten we, vanuit een kwetsbaar niet-weten dat met een risico komt, het toelaten om geraakt te kunnen worden. Deze kwetsbaarheid gaat vooraf aan, en maken zaken mogelijk, als weten, betekenisgeving en interpretatie. Ook als we willen weten hoe een object voelt, moeten we met onze hand over het oppervlak van het object heen bewegen en aanpassingen maken in de kracht waarmee we drukken. De textuur die we voelen moeten we niet zien als de optelsom van onze ervaringen. De

oppervlakte, aldus Roth, gebruikt de tijd van onze tactiele verkenning en we moeten toelaten dat de oppervlakte ons raakt. Ook in het geval van emoties spreken we er in passieve zin over 'geraakt te zijn'. Biesta haalt aldus Roth aan om te onderbouwen dat we niet in eerste instantie kennis construeren, maar wij daarvoor eerst geraakt moeten worden.

Roth gaat verder en stelt dat onze ogen en handen, voordat ze uitreiken, eerst moeten weten dat ze überhaupt kunnen bewegen. Onze ogen, zo stelt hij, weten zelf hoe ze zich moeten bewegen. Zo wordt ook de intentie om te bewegen ons gegeven. Dit maakt samen met onze niet-intentionele passiviteit, onze betrokkenheid mogelijk. Aandacht en intentie zijn volgens Roth echter niet hetzelfde, intenties creëren we niet zomaar. We krijgen aandacht voor dingen als we open staan en het toelaten om geraakt te worden. Roth behandelt dus ons kijken, ruiken en voelen, en Meyer-Drawe (1999) gaat in op het gehoor. Als het op gehoor aankomt kunnen we voor eventuele geluiden die van buiten komen, aldus Meyer-Drawe, enkel aandachtig bereid zijn. Zo worden we verrast door wat buiten onze controle ligt. Als horen in plaats van zien centraal zou staan in onderwijstheorieën, zouden we geen zelfbewuste subjecten in het centrum van de wereld zijn. Dan zouden we radicaal blootstaan aan een wereld die zichzelf, al dan niet, aankondigt, en zou er van onze kant weinig sprake van intenties zijn.

Biesta keert terug naar de twee houdingen tegenover de dingen die Marion beschreef. Kort gezegd het controleren van dingen of door de dingen gecontroleerd worden. Als we willen openstaan voor het onbekende, hoe vinden we dan de plek van waar we gevonden kunnen worden? Marion beschrijft een schilderij in een klooster dat alleen gezien kan worden vanaf een plek die de toeschouwer zelf moet vinden. Zo bepaalt het schilderij waar de toeschouwer dient te staan. De toeschouwer heeft zich afgevraagd wat het schilderij van haar vraagt, en niet andersom.

Zowel Roth als Meyer-Drawe spreken over de passiviteit die ervoor nodig is om geraakt te kunnen worden. Het gaat echter niet om pure passiviteit. Ons 'ik' wordt opgeroepen om aandacht op te brengen. Volgens Marion is passiviteit ten opzichte van een gebeurtenis onmogelijk, wat je ook doet, je beslist altijd iets, ook als je niets doet. Een ontmoeting met de wereld is zo altijd een ontmoeting met 'het zelf'. Subjectificatie is zo gezien geen innerlijke gebeurtenis maar een wereldse. Niet alleen de sociale maar ook de fysieke wereld legt ons, door onze ervaring en waarneming, dingen op. Prange haalt Rousseau aan die stelde dat we leren door ons gebruik van dingen. Deze dingen, en de weerstand die ze bieden, vragen iets van ons, waardoor wij steeds vaardiger kunnen worden. Dieren en planten doen zelfs een blijvend beroep op onze zorgzaamheid en hebben niks aan ons cognitieve denken. Hierbij wordt een ander 'ik' opgeroepen. Het 'ik' dat zich afvraagt wat de dingen van haar vragen, in plaats van andersom.

In wereldgericht onderwijs is het de wereld die ons van vragen voorziet, niet de leraar. De leraar wijst op de wereld en verlegt de aandacht van de leerling, zodat deze er eventueel achter kan komen wat de wereld van haar vraagt. Het is de wereld die onderwijst. De leraar richt de leerling op de wereld en poogt deze voor de wereld open te houden. Zo krijgt de leerling, die de vraag van de wereld ervaart, een kans bij de wereld en zichzelf te zijn en blijven, en bij de wereldse vraag die hier en nu relevant is. Leraren kunnen constant proberen te zorgen dat leerlingen wereldse vragen tegenkomen.

Het wijzen van de leraar is niet dwingend. Het doet een beroep op de leerling en herinnert deze aan diens handelingsvrijheid. Herbart sprak twee eeuwen geleden al van pedagogische causaliteit, 'het is niet a dat b veroorzaakt, maar a die b roept'. Een oproepende causaliteit gericht op het 'ik' en het zelf-handelen van de leerling. Of de leerling thuis geeft of niet, als de leraar op diens deur klopt, is aan de leerling zelf. Door het kloppen biedt de leraar de leerling in ieder geval een kans op het tegenkomen van diens

(handelings)vrijheid en subjectheid.

Biesta sluit het boek af door de vraag 'wat hebben we met de kinderen te doen?' aan te vullen met de vraag 'wat we te doen hebben met de infantiele verlangens die ons ons hele leven blijven achtervolgen?'. De maatschappij is erop uit dat we onze verlangens vermenigvuldigen in plaats van deze, zelf of in relevante sociale verbanden, aan reality checks te onderwerpen. Volgens Biesta leven we nog steeds in de schaduw van Auschwitz en hebben we nog steeds omgang te vinden hebben met het feit dat totale objectificatie van mensen een reële mogelijkheid is. Niet alleen in totalitaire regimes of in onze impulsmaatschappij, maar ook in ons onderwijs, waar zelf-objectificatie op de loer ligt. Voor Biesta gaat onderwijs over het stimuleren van de subjectheid van leerlingen in hun alledaagse vrijheid. Het gaat altijd om wat de wereld van ons vraagt. Vrijheid is niet 'het hebben van een ik', vrijheid roept 'het ik' in bestaan, in bestaan in, en met, de sociale en fysieke wereld.

Het pedagogische werk gaat niet om het produceren van de subjectheid van leerlingen. Dit is simpelweg niet mogelijk. Het gaat eerder om het openhouden van een deur, zodat leerlingen deze vragen kunnen ontmoeten. Hierbij dienen leraren geen intenties te hebben over hoe leerlingen met deze vragen omgang zouden moeten vinden. Het gaat erom hen aan te moedigen deze omgang zelf te bewerkstelligen.

Deze vragen zijn niet makkelijk en houden een onderbrekende ontmoeting met de eigen vrijheid in. Deze kwaliteit is van belang, evenals dat leerlingen 'niet door de maatschappij bepaalde tijd' krijgen, om met deze vragen aan de slag te gaan. En dat zij vormen aangeboden krijgen waardoor deze vragen concreet kunnen blijven, de vertragende kwaliteit van onderwijs. Leerlingen moeten door leraren gesteund en gevoed worden om bij deze vragen te blijven. Of de maatschappij dit soort geëmancipeerde tijd nog beschikbaar wil maken, is volgens Biesta een test voor de democratische kwaliteiten van onze (impuls)maatschappij.