

Wereldgericht onderwijs en schoolleiderschap – Essay naar aanleiding van het boek van Gert Biesta 1

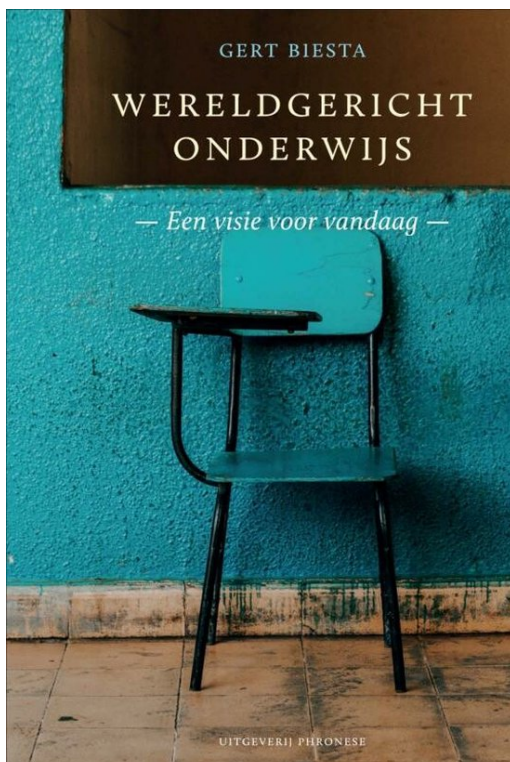
onderzoekonderwijs.net/2022/12/28/wereldgericht-onderwijs-en-schoolleiderschap-essay-naar-aanleiding-van-het-boek-van-gert-biesta-1/

28 december 2022



28/12/2022 — [Hartger Wassink](#)

Een tijd geleden las ik met een groep schoolleiders het boek ‘Wereldgericht onderwijs’ van Gert Biesta. In dat boek gaat Biesta nog eens terug naar zijn begrip ‘subjectificatie’ (ook wel met persoonsvorming aangeduid). Het is een sleutelbegrip in zijn werk, en tegelijk een van de lastigste om goed te doorgronden. Hij zet het begrip in dit boek in het teken van het curriculum en de rol van de leraar, om de leerlingen te ‘wijzen op de wereld’.



De groep vroeg mij om mijn reflecties op het boek met hun te delen, als inleiding op ons gesprek. Om die reden zette ik wat aantekeningen op papier. Tijdens het lezen en schrijven ontstond een essay, waarin ik mijn hernieuwde inzicht in het begrip subjectificatie kon gebruiken om een aantal eigen vragen die ik had, van een nieuw antwoord te voorzien.

Dat waren vragen over de rol van macht in het onderwijs, die naar mijn smaak te weinig onderkend wordt. En ook waarom ik moeite heb met het woord ‘klassenmanagement’, terwijl dat toch zo’n veelgebruikte en handige term lijkt. Subjectificatie bleek ook een houvast in het begrijpen van de complexe, maar cruciale dialoog tussen leraar en ouders. Tot slot hielp het me, om wat nieuw licht te laten schijnen op de rol van de schoolleider.

Deze reflecties heb ik uitgewerkt tot een essay. Vanwege de lengte is dit opgeknipt in vier delen. Bij het laatste deel vind je verwijzingen naar literatuur en bronnen die ik gebruikt heb.

Deel 1: Macht, Kwetsbaarheid en machtsconflict, en Klassenmanagement en vorming.

Deel 2: Kwetsbaarheid en de leraar als mens, en Curriculum en de persoon van de leraar – en de schoolleider?

Deel 3: Vrijheid en verantwoordelijkheid, Het 'ik' van de leerling en het huidige curriculum, en Het 'ik' van de leraar en het systeem.

Deel 4: En wat doen we met de ouders?, De driehoek van het curriculum en het 'derde punt', en De rol van de schoolleider.

Macht

Onlangs las ik het boek '*Anything is possible*' van Elisabeth Strout (verschenen in het Nederlands als *Niets is onmogelijk* bij Atlas Contact). Een van de personages in dat boek is de lerares Patty. Zij werkt als decaan op een middelbare school. Op een dag spreekt een leerling haar onbeschaamd brutaal aan. Ik citeer een aantal fragmenten letterlijk uit het boek. Met [...] geef ik aan, waar ik stukjes heb overgeslagen.

'Zijn dat uw kinderen?' Het meisje keek met samengeknepen ogen naar de foto's en wees er achteloos naar.

'Dat zijn mijn neefjes en nichtjes,' antwoordde Patty.

'Ik weet heus wel dat u geen kinderen hebt,' zei het meisje met een neerbuigend lachje. 'Waarom eigenlijk niet?'

Patty voelde dat ze licht begon te blozen. 'Het is gewoon zo gelopen. Maar we hebben het over jouw toekomst.'

'Hebt u het soms nooit gedaan met uw man?' Het meisje lachte; ze had een slecht gebit. 'Dat zegt iedereen namelijk. Vette Pat heeft het nooit met haar man Igor gedaan, en met niemand. Ze zeggen dat u nog maagd bent.'

[...]

[Patty] keek het meisje doordringend aan en hoorde zichzelf zeggen: 'Wegwezen, nu, stuk tuig.'

In de dagen erna gebeurt er wat met Patty. Ze leest een boek, dat haar aan het denken zet over zichzelf, haar eigen opvoeding, en de worsteling van haar man met zijn verleden. Ze realiseert zich daardoor, dat de leerling ook worstelt. Dat haar gedrag een uitdrukking is van een worsteling, die niemand kent, behalve het kind zelf. Om die reden vraagt ze een paar dagen later het meisje opnieuw langs te komen.

Het meisje leek in verwarring.

Patty zei: 'Toen je vorige week hier was, heb ik je uitgemaakt voor een stuk tuig.'

'O ja?' vroeg het meisje. Ze ging langzaam zitten.

'Ja.'

'Dat weet ik niet meer.' Het meisje was niet strijdlustig.

[...]

'Je bent geen stuk tuig. [...] Ik heb het recht niet jou – of wie dan ook – uit te maken voor een stuk tuig.'

Het meisje schokschouderde. 'Dat ben ik wel.'

[...]

'Mijn man,' zei Patty, 'dacht dat hij een stuk tuig was.'

Het meisje keek haar aan. Na een paar tellen vroeg ze: 'O ja?'

'Ja. Door bepaalde dingen die hem waren overkomen.'

Het meisje keek Patty met grote, droevige ogen aan. Ten slotte zuchtte ze diep. 'O jee,' zei ze. 'Nou. Het spijt me van die kutopmerkingen over u. Die opmerkingen over u.'

Patty zei: 'Je bent zestien.'

'Vijftien.'

'Je bent vijftien. Ik ben de volwassene en ik ben degene die iets heeft misdaan.'

Patty zag tot haar schrik dat er nu tranen over de wangen van het meisje liepen en het meisje veegde ze weg met haar hand. 'Ik ben gewoon moe,' zei Lila. 'Ik ben gewoon zo moe.'

[...]

Het meisje legde haar hoofd op haar armen op Patty's bureau. Haar schouders schokten. Even later zei ze met betraand gezicht: 'Sorry. Maar als iemand aardig tegen me doet – jesus, dan hou ik het niet meer.'

'Geeft niks,' zei Patty.

(Fragmenten uit: *Niets is onmogelijk*, Elisabeth Strout (vert. Barbara de Lange), Atlas Contact, 2017, (p. 41 en 61-63))

Machtsuitoefening

De fragmenten laten zien hoe een lerares op een middelbare school (ze is decaan, om precies te zijn) wordt beledigd door een leerling. In eerste instantie is ze zo van haar stuk gebracht dat ze de leerling uitscheldt. In tweede instantie weet ze zich over haar boosheid heen te zetten, spreekt het meisje opnieuw, zegt dat ze verkeerd zat door te schelden en gaat alsnog met haar in gesprek over haar schoolkeuze. Tot haar schrik is het meisje van slag door haar plotselinge aardigheid.

Deze fragmenten vind ik op twee manieren treffend. In de eerste plaats krijgen we een inkijkje in hoe een lerares een hard oordeel over een kind velt. Dit is een vorm van machtsuitoefening door een pedagogisch professional over een kind. Dat de lerares de woorden 'stuk tuig' tegen het kind ongestraft kon uitspreken, maakt zichtbaar hoe groot de macht van een professional is. Heel rauw en negatief in dit geval, maar juist daarom heel zichtbaar. De macht van leraar is in andere gevallen veel subtieler, en wordt veel vaker positief toegepast, maar is daarom niet minder aanwezig en invloedrijk. Zijn leraren, zijn wij, er ons voldoende van bewust dat die macht voortdurend een rol speelt?

Omkering

De tweede manier waarop ik de fragmenten treffend vind, betreft de omkering die zo plotseling en verrassend plaatsvindt. De lerares gebruikt, na het incident waarin ze de leerling uitschold, nog een keer haar macht. Maar nu om toe te geven dat ze een fout maakte. Ze spreekt uit dat ze niet het recht heeft om de leerling te veroordelen. Op de leerling heeft die erkenning een diepe impact. 'Als iemand aardig tegen me doet, dan hou ik het niet meer.'

Hiermee wordt zichtbaar, hoe subjectificatie werkt, in de dubbele zin zoals Gert Biesta dat bedoelt. De leraar beseft dat ook zichzelf 'sub-ject' is, onderworpen aan de situatie waar ze in terechtkomt. Ze heeft het te doen met wat ze zelf meebrengt, haar eigen ervaringen, vorming, persoonlijkheid, vaardigheid, enzovoort. Met de omstandigheden van de dag, de situatie, de stress die ze voelt.

En, tweede betekenis van subjectificatie, dat de leerling geen object is, dat gemanipuleerd kan worden, maar *ook* een subject. Op het moment dat de lerares uitspreekt dat ze niet het recht heeft de leerling te veroordelen, zegt ze in feite, dat zij gelijkwaardig zijn. Dat de leerling net zoals zij mens is (zoals zo treffend verwoord door Joop Berding met zijn boek *Ik ben ook een mens*). Als mens is de leerling in staat tot redelijkheid, creativiteit en verantwoordelijkheid.

Op die drie woorden kom ik straks nog terug.

Kwetsbaarheid en machtsconflict

Wat voor mij heel mooi zichtbaar wordt in dit voorbeeld, is hoe kwetsbaar leraren zijn, juist door hun macht. Gert Biesta legt die link tussen macht en kwetsbaarheid in zijn boek *Wereldgericht onderwijs* en dat was voor mij een eye opener. Voor Biesta komt die

verbinding naar voren als we ons realiseren dat macht altijd de mogelijkheid in zich bergt dat de ander (mens, immers) besluit zich niets van die macht aan te trekken. Sterker: dat die ander onderzoekt welke macht zichzelf heeft in zo'n situatie. En voor je het weet, zit je in een machtsconflict. Zo bezien maakt het uitoefenen van je macht kwetsbaar, omdat je niet weet wat het effect zal zijn. Dat is het inzicht dat Gert Biesta mij geeft. Ik voeg daar straks nog een ander inzicht aan toe.

Maar eerst wil ik op grond van de kwetsbaarheid van de leraar in het machtsconflict uitwerken dat goed onderwijs geen klassenmanagement nodig heeft. Precies omdat in goed onderwijs kwalificatie, socialisatie en subjectificatie steeds samengaan, een steeds terugkerend uitgangspunt van Gert Biesta's werk.

| Omgaan met macht is wezenlijk onderdeel van het onderwijs.

Klassenmanagement

Het is mijn overtuiging dat veel onderwijssituaties meer of minder openlijke machtsconflicten zijn. Vandaar dat klassenmanagement zo belangrijk wordt gevonden. Klassenmanagement is erop gericht die machtsconflicten te voorkomen of althans zodanig te beheersen, dat de leraar er als winnaar uitkomt.

Misschien is het daarom, dat ik niet zo goed uit de voeten kan met het woord klassenmanagement. Want omgaan met macht is wezenlijk onderdeel van het onderwijs. Omdat macht altijd aanwezig is, zowel bij de leraar als de leerling, is er altijd het pedagogisch vraagstuk hoe daarmee om te gaan. Vanuit klassenmanagement zien we beheersing van het machtsconflict als een voorwaarde, in handen van de leraar, om de leerling iets te kunnen leren.

Maar pedagogisch gezien is macht een dimensie die onlosmakelijk verbonden is met onderwijs. Zowel leerling als leraar leren iets in de interactie waarin dat machtsconflict altijd meer of minder aan de orde is. Dat dat ongemakkelijk kan zijn, is geen probleem, maar juist een essentie van wat onderwijs is. Precies hier biedt het doeldomein subjectificatie houvast. Want als we onderwijs als onvermijdelijke machtsuitoefening beschouwen, kan het doeldomein subjectificatie helpen om die macht op een constructieve manier te hanteren.

Eigenheid van de leerling

Er zijn mensen die vinden dat subjectificatie geen onderdeel van onderwijs is. Vanuit dat perspectief is klassenmanagement onmisbaar. Want zonder subjectificatie houden we slechts kwalificatie en socialisatie over. De leerling moet iets geleerd worden: kennis, vaardigheden, normen, regels van de democratie. Daarvoor moet hij zich eerst behoorlijk gedragen, zodat de leraar dat alles kan overdragen. Pas als die overdracht heeft plaatsgevonden, mag de leerling er zelf iets van vinden. Zelf zijn macht gebruiken, zagezegd. Mits hij aan de toegangseisen tot die situatie voldaan heeft (zijnde het halen van examens).

Het lastige aan dit standpunt vind ik, dat met klassenmanagement de eigenheid (oftewel: de redelijkheid, creativiteit en verantwoordelijkheid) van de leerling ontkend wordt. Je zou met Ivan Illich ook kunnen zeggen: onderdrukt wordt. Dat is goed beschouwd nog steeds een vorm van subjectificatie, alleen dan niet meer als bewust doeldomein van het onderwijs. Want nog steeds gaat hier een bepaalde vormende werking van uit, alleen blijft die impliciet (onderdrukt, immers).

Als we pedagogisch naar onderwijs kijken, hebben we geen klassenmanagement nodig.

Klassenmanagement en vorming

Klassenmanagement vanuit niet-pedagogisch perspectief wordt niet gezien als een leersituatie voor de leerling. Het wordt gezien als een voorwaarde om tot leren te komen. Maar leerlingen 'leren' natuurlijk wel wat van klassenmanagement. In de eerste plaats een vorm van socialisatie. Leerlingen leren dat in de onderwijssituatie de leraar de regels bepaalt, hoe onlogisch en onrechtvaardig die ook mogen lijken. Ze leren, dat het in de school draait om voldoen aan regels en volgen van een pad dat uitgestippeld is, voordat zij zelf regels mogen bepalen en hun eigen pad kunnen uitstippelen (mits zij daarvoor de juiste kwalificaties behalen). Ze leren, dat het ter discussie stellen van regels, en het volgen van je eigen pad (voordat dat goedgekeurd is door een leraar of andere bevoegde) tot veel gedoe kan leiden.

In de tweede plaats is klassenmanagement, zoals gezegd, ook een vorm van subjectificatie. Want ook al benoemen we het niet, de leraar blijft sub-ject, blijft steeds onderworpen aan de situatie. In een [artikel](#) dat ik schreef met Jan Bransen over de leraar als pedagoog, gaven we het voorbeeld van een zeer ervaren leraar SO, die zeer veel kennis heeft over hoe om te gaan met gedragsstoornissen. En toch aarzelt over wat te doen met die ene leerling. De manier waarop die leraar in het voorbeeld het oplost, laat zien dat hij de leerling als subject wil blijven zien. Want ook als je subjectificatie niet relevant of interessant vindt: de leerling is nu eenmaal subject, geen object. Leerlingen zijn mensen. Leerlingen kunnen zelf in redelijkheid oordelen, verantwoordelijkheid nemen en creatief zijn.

Dat zien we ook (zelfs!) bij niet-pedagogisch klassenmanagement terug. Leerlingen protesteren tegen onredelijke regels, ze nemen verantwoordelijkheid voor regels die ze wel acceptabel vinden en zijn creatief in het omzeilen van regels, als ze dat even niet goed uitkomt. Dat zijn lessen voor het leven (zonder ironie). Steeds opnieuw worden leraren, ook als ze subjectificatie niet op zichzelf of hun vak betrekken, in situaties gebracht waaraan ze onderworpen (sub-ject) zijn: waarin leerlingen zich manifesteren als subject en vanuit die eigen macht een rol in het machtsconflict opeisen. Met klassenmanagement kun je een strategie vinden om dat machtsconflict te winnen. Feitelijk door de leerlingen steeds te 'objectiveren': niet de eigenheid van de leerling doet er toe, maar het feit dat die leerling tot de objectieve categorie 'leerling' behoort en zich op grond daarvan aan de regels heeft te houden, die aan die categorie gesteld zijn.

Anders gezegd: als klassenmanagement op een pedagogische manier ingezet wordt, kan het een uitstekende vorm van onderwijs zijn, een heel waardevolle extra dimensie. Maar dan is het geen klassenmanagement meer, en dan kunnen we het gewoon onderwijs noemen. Zo beschouwd hebben we, als we pedagogisch naar onderwijs kijken, geen klassenmanagement nodig.

Deel 2 van dit essay met: Kwetsbaarheid en de leraar als mens, en Curriculum en de persoon van de leraar – en de schoolleider?

4.3 4 votes

Article Rating

Wereldgericht onderwijs en schoolleiderschap – Essay naar aanleiding van het boek van Gert Biesta 2

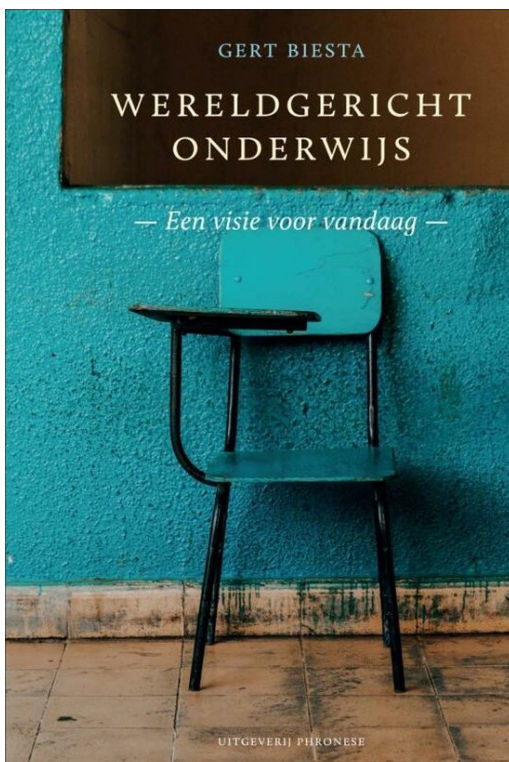
onderzoekonderwijs.net/2022/12/28/wereldgericht-onderwijs-en-schoolleiderschap-essay-naar-aanleiding-van-het-boek-van-gert-biesta-2/

28 december 2022



28/12/2022 — [Hartger Wassink](#)

Een tijd geleden las ik met een groep schoolleiders het boek ‘Wereldgericht onderwijs’ van Gert Biesta. In dat boek gaat Biesta nog eens terug naar zijn begrip ‘subjectificatie’ (ook wel met persoonsvorming aangeduid). Het is een sleutelbegrip in zijn werk, en tegelijk een van de lastigste om goed te doorgronden. Hij zet het begrip in dit boek in het teken van het curriculum en de rol van de leraar, om de leerlingen te ‘wijzen op de wereld’.



De groep vroeg mij om mijn reflecties op het boek met hun te delen, als inleiding op ons gesprek. Om die reden zette ik wat aantekeningen op papier. Tijdens het lezen en schrijven ontstond een essay, waarin ik mijn hernieuwde inzicht in het begrip subjectificatie kon gebruiken om een aantal eigen vragen die ik had, van een nieuw antwoord te voorzien.

Dat waren vragen over de rol van macht in het onderwijs, die naar mijn smaak te weinig onderkend wordt. En ook waarom ik moeite heb met het woord ‘klassenmanagement’, terwijl dat toch zo’n veelgebruikte en handige term lijkt. Subjectificatie bleek ook een houvast in het begrijpen van de complexe, maar cruciale dialoog tussen leraar en ouders. Tot slot hielp het me, om wat nieuw licht te laten schijnen op de rol van de schoolleider.

Deze reflecties heb ik uitgewerkt tot een essay. Vanwege de lengte is dit opgeknipt in vier delen. Bij het laatste deel vind je verwijzingen naar literatuur en bronnen die ik gebruikt heb.

Deel 1: Macht, Kwetsbaarheid en machtsconflict, en Klassenmanagement en vorming.

Deel 2: Kwetsbaarheid en de leraar als mens, en Curriculum en de persoon van de leraar – en de schoolleider?

Deel 3: Vrijheid en verantwoordelijkheid, Het 'ik' van de leerling en het huidige curriculum, en Het 'ik' van de leraar en het systeem.

Deel 4: En wat doen we met de ouders?, De driehoek van het curriculum en het 'derde punt', en De rol van de schoolleider.

Kwetsbaarheid en de leraar als mens

In het eerste deel van dit essay ging ik in op de verbinding tussen macht en kwetsbaarheid. In dit tweede deel wil ik een nog aspect van kwetsbaarheid uitwerken, dat ik me realiseerde bij het lezen van het boek van Gert Biesta. De kwetsbaarheid van de leraar zit namelijk niet alleen in de macht, zoals Gert Biesta stelt. Zoals hierboven uitgewerkt, zorgt de macht in zijn rederatie voor kwetsbaarheid, omdat altijd de kans bestaat dat de leerling niet reageert op de macht. Dat de machtsuitoefening als het ware 'doodvalt' tussen de leraar en de leerling.

Volgens mij is het niet *alleen* die macht die kwetsbaar maakt. Het is van belang, dat er een mens achter de macht 'schuilgaat'. En die mens heeft eigenschappen waardoor die kwetsbaarheid zich in sommige gevallen extra manifesteert. (Dit is een puntje van kritiek dat ik heb op Gert Biesta. Hoe zeer ik hem ook waardeer, en hoe veel ik ook geleerd heb van het lezen van zijn boeken en artikelen, het valt me op, dat hij zich niet waagt aan het domein van de mens zelf.)

De kwetsbaarheid van het leraarschap manifesteert zich in het gegeven, dat de leraar een mens is, die met z'n hele hebben en houden, hoofd, hart en handen, ziel en zaligheid – hoe je het ook wilt uitdrukken – voor de leerling staat. De leraar heeft vanuit haar functie macht over de leerling: de leraar weet beter dan de leerling wat hij of zij nodig heeft om zich goed te ontwikkelen. Maar dat 'weten' is niet alleen een objectief, formeel weten. Het is ook een subjectief, intuïtief weten.

Intuïtief weten

Dat intuïtieve weten is verbonden met de persoon van de leraar. Met haar wereldbeeld, eigen vorming, haar drijfveren en overtuigingen. Kortom, haar idee van wat 'het goede' is om te doen. Die persoon is geen abstract gegeven, geen avatar in een computergame, geen object in een probabilistisch systeem van *evidence based practices*, maar een mens van vlees en bloed dat tegenover een ander mens van vlees en bloed staat.

Die overtuigingen – het denken – zijn verbonden met de drijfveren en emoties van de leraar, en worden letterlijk door de leraar *belichaamd*. De leraar is een geheel in haar denken, voelen en lichamelijkeheid.

Om die reden kan de leerling uit het fragment van Elisabeth Strout de lerares heftig raken, door het scheldwoord te gebruiken: *Fatty Patty*. “Vette Pat” in de vertaling. En waarom raakt haar dat zo? Want dat scheldwoord is niet nieuw voor de leraar, dat kan ik me niet voorstellen. Ze zal wel vaker met haar overgewicht gepest zijn. Noch hoeft de leraar zich er bijzonder veel van aan te trekken. De leerling bevindt zich duidelijk in een ondergeschikte machtspositie. Leerling en lerares zijn daar om een inhoudelijke kwestie en dat persoonlijke scheldwoord doet helemaal niet terzake. Je zou het als iets opmerkelijks kunnen zien, even je wenkbrauwen fronsen en verder gaan. Toch heeft het scheldwoord lerares Patty geraakt in haar ziel. Zodanig dat ze van haar stuk gebracht is en volkomen niet-professioneel terugscheldt.

En dat is natuurlijk helemaal niet vreemd. Want leraar en leerling zijn daar niet zuiver transactioneel bij elkaar. Als een puber die in een winkel een paar schoenen bij een verkoopster komt kopen. Als die puber daar zo’n scheldwoord zou gebruiken, omdat de winkel niet de schoenen heeft, die ze verlangt, dan zou ze hoogstens streng gevraagd worden onmiddellijk de winkel te verlaten. De winkeldame zou zich verbazen over zoveel brutaliteit, en verder gaan met de volgende klant. Misschien vertelt ze er ’s avonds thuis nog wat over, maar dat is het dan.

Het domein van het mens-zijn van de leerling

Maar deze lerares is gekrenkt, in haar ziel. Het incident houdt haar nog een tijd bezig. Omdat zij daar als mens in interactie is met een ander mens. Zij hebben daar een transformationeel contact. De leraar levert geen dienst, maar ze vormt mensen. Niets minder. Bij die vorming is zij zelf als ‘gehele mens’ nodig.

Om de leerling te vormen, moet ze in het domein van het mens-zijn van de leerling treden. Dat kan ze alleen doen, door daar zelf als mens aanwezig te zijn. Anders is het zuiver informatie-overdracht.

Nee, ze wil de leerling vormen en geeft zichzelf bloot – of ze nu wil of niet – in alle aspecten van haar zijn. Niet alleen haar kennis, ook haar gevoel en haar uiterlijk doen ertoe – alle dimensies van haar mens-zijn. Het vormen van de leerling is háár initiatief. Ze gebruikt haar macht als leraar, uiteraard met de beste intenties. Alleen: deze leerling heeft niet gevraagd om de vorming. En specifiek déze leerling heeft geleerd dat volwassenen, als ze hun macht gebruiken, niet te vertrouwen zijn. De leerling voelt aan dat deze leraar vanuit haar machtspositie iets van haar wil.

En ze voelt dan, zelf ook mens immers, feilloos aan, waar ze de leraar kan treffen om die macht op afstand te houden: in de lichamelijkeheid en in het gevoel van die leraar. En daar treft ze de lerares, vol in de roos. Alle kennis van de leraar doet er dan niet meer toe. Die valt dood neer.

Over de kwetsbaarheid van de leraar als mens vind ik dit filmpje van Geert Kelchtermans altijd bijzonder treffend:



Watch Video At: <https://youtu.be/8zPbHDLw8pY>

Dit alles betekent mijns inziens, dat als we met subjectificatie aan de slag willen, we ook met onszelf als persoon aan de slag moeten. Dat hoeft niet gelijk therapie te zijn. Dat is wat Geert Kelchtermans professioneel zelfverstaan noemt, en wat in een term van Harry Kunneman normatieve professionalisering heet. Daar valt nog veel meer over te zeggen, wat ik hier niet ga doen.

Waar het mij om gaat, is dat als we iets willen met het curriculum, en we onderkennen dat subjectificatie daar een onderdeel van is, dat de persoonlijke ontwikkeling van de leraar onlosmakelijk verbonden is met de uitvoering van het curriculum. Dat is dan ook waar het boek van Gert Biesta, *Wereldgericht onderwijs*, over gaat.

Curriculum en de persoon van de leraar – en de schoolleider?

Deze lange aanloop en inleiding had ik nodig om te stellen, dat als we iets willen met het curriculum, we niet om de persoonlijke dimensie van de leraar heen kunnen. En dat heeft ook gevolgen voor de schoolleider: die zal moeten voorleven hoe je omgaat met die persoonlijke dimensie. Het boek behandelt de vraag hoe we onderwijs kunnen inrichten dat het leerlingen voorbereidt om de wereld in te kunnen gaan. Dat is de vraag naar het curriculum: welk 'pad' in het onderwijs moeten leerlingen 'doorlopen' (de letterlijke betekenis van curriculum), voor ze 'klaar zijn' voor de wereld?

Het curriculum gaat niet alleen over de inhoud van het onderwijs (kennis, vaardigheden, vorming), maar ook over de vorming van leerling als mens, die daarvoor als subject gezien zal moeten worden, als we Gert Biesta volgen. En, voeg ik eraan toe, dus ook

over de leraar, want als de leerling subject is, dan kunnen we niet om het subject-zijn van de leraar heen.

Twee zinnen haal ik uit Biesta's boek naar voren, die ik erg treffend vind, om de rol van de leraar in het curriculum toe te lichten en een kader te geven.

- "Hé, jij daar!" en
- "Hé, jij daar, kijk daar eens!"

Ik begin met de eerste zin.

Hé, jij daar!

Met deze zin legt Gert Biesta de nadruk op het belang dat leerlingen als 'ik' worden aangesproken. Om dit duidelijk te maken, gebruikt hij de Parks-Eichmann paradox.⁴In het boek 'Wereldgericht onderwijs' uit 2022 introduceert Biesta de Parks-Eichmann paradox. Rosa Parks kon het bordje in de bus goed lezen maar weigerde als zwarte Amerikaanse achterin de bus te gaan zitten. Adolf Eichmann deed het tegenovergestelde; hij kon ook goed lezen en volgde keurig de instructies op in nazi-Duitsland. Die leg ik hier verder niet uitgebreid uit, daarvoor raad ik iedereen aan het boek te lezen. Hier is het voldoende te zeggen, dat Biesta laat zien, dat waar Rosa Parks besloot haar 'ik' naar voren te brengen, Adolf Eichman juist besloot om zijn 'ik' weg te gummen. Hiermee legt Biesta de vinger bij waar het voor hem om gaat in het onderwijs: 'hoe het ik als ik kan bestaan.'

Zoals wel vaker bij Gert Biesta lijkt dit op het eerste gezicht een woordenspel. Hoezo, het ik als ik? Wat hij echter bedoelt, is dat leerlingen leren om hun vrijheid als individu te hanteren. Met andere woorden: ieder 'ik' heeft een bepaalde mate van vrijheid om te bepalen wat hij/zij wil doen met zijn leven. Wat hij of zij wil betekenen. Dat is, mochten we het nog niet begrepen hebben, een existentiële vraag.

In existentie zit het woord 'ex': dat 'uit' betekent. De kernvraag is, anders geformuleerd, hoe kinderen zich gaan *uitdrukken* als mens. Grote woorden, inderdaad, maar het belang van onderwijs is dan ook een groot belang. Hoe mensen zich uitdrukken, bepaalt hoe de samenleving eruit komt te zien. Als je niet wilt dat de samenleving verandert, dan moet je voorkomen dat mensen zich leren (of kunnen) uitdrukken.

Vrijheid en verantwoordelijkheid

Dat is waarom onderwijs vaak als eerste wordt 'aangepakt' in landen waar een autoritair regime zich vestigt: Hongarije, maar ook sommige staten in de Verenigde Staten. Daar worden allerlei onderwijsinhouden verboden. Onlangs nog werd vrouwen in Afghanistan de toegang tot universiteiten ontzegd. Allemaal manieren om te voorkomen dat mensen zich te veel leren uitdrukken.

In die zin is grotere overheidsbemoeyenis met het onderwijs geen onverdeelde zegen. Als er een overheid zit die het belang van een diverse en levende democratie begrijpt, is het allemaal prima. Maar het is een risico als de overheid denkt dat democratie iets is dat opgelegd kan worden, met vaste normen en regels. Dan wordt er al snel van alles verboden of juist dwingend voorgeschreven, wat de manieren van mensen om zich uit te drukken beperkt. Dan verarmt ons publieke debat en is de democratie in gevaar. Hierover schreef Marlies Honingh onlangs een indringend essay.

Juist in een democratie is het bewust hanteren van subjectificatie in het onderwijs van groot belang. We moeten leerlingen leren hoe ze zich verhouden tot anderen, in allerlei opzichten. Om die reden is het essentieel om onderwijs niet als onderdeel van de door de overheid gereguleerde samenleving te beschouwen, maar als iets dat mensen samen, met veel vallen en opstaan, inrichten. Net als de democratie. In de democratie staat de zelfbeschikking van alle mensen, om te kunnen stemmen wat zij willen, centraal. Zo zou in het onderwijs de zelfbeschikking van alle mensen centraal moeten staan, om te kunnen leren wat ze willen, op de manier die zij zelf kiezen.

Weer verwijst ik hier naar Ivan Illich. Ik hou hiermee overigens geen pleidooi om onderwijs te organiseren als een losse verzameling individuen, die slechts met hun persoonlijke leerprojectje bezig zijn. De vrijheid die mensen (leraren en leerlingen) in het onderwijs zouden moeten hebben, is namelijk nauw verbonden met hun verantwoordelijkheid voor anderen. Hierop ga ik nader in, in het volgende deel.

Deel 3 van dit essay: Vrijheid en verantwoordelijkheid, Het 'ik' van de leerling en het huidige curriculum, en Het 'ik' van de leraar en het systeem.

■■■■■

■■■■■■■■■■

Wereldgericht onderwijs en schoolleiderschap – Essay naar aanleiding van het boek van Gert Biesta 3

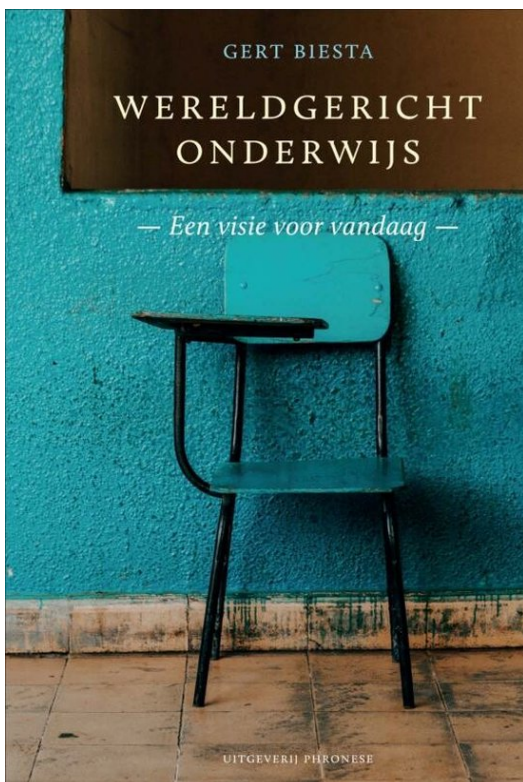
onderzoekonderwijs.net/2022/12/28/wereldgericht-onderwijs-en-schoolleiderschap-essay-naar-aanleiding-van-het-boek-van-gert-biesta-3/

28 december 2022



28/12/2022 — [Hartger Wassink](#)

Een tijd geleden las ik met een groep schoolleiders het boek ‘Wereldgericht onderwijs’ van Gert Biesta. In dat boek gaat Biesta nog eens terug naar zijn begrip ‘subjectificatie’ (ook wel met persoonsvorming aangeduid). Het is een sleutelbegrip in zijn werk, en tegelijk een van de lastigste om goed te doorgronden. Hij zet het begrip in dit boek in het teken van het curriculum en de rol van de leraar, om de leerlingen te ‘wijzen op de wereld’.



De groep vroeg mij om mijn reflecties op het boek met hun te delen, als inleiding op ons gesprek. Om die reden zette ik wat aantekeningen op papier. Tijdens het lezen en schrijven ontstond een essay, waarin ik mijn hernieuwde inzicht in het begrip subjectificatie kon gebruiken om een aantal eigen vragen die ik had, van een nieuw antwoord te voorzien.

Dat waren vragen over de rol van macht in het onderwijs, die naar mijn smaak te weinig onderkend wordt. En ook waarom ik moeite heb met het woord ‘klassenmanagement’, terwijl dat toch zo’n veelgebruikte en handige term lijkt. Subjectificatie bleek ook een houvast in het begrijpen van de complexe, maar cruciale dialoog tussen leraar en ouders. Tot slot hielp het me, om wat nieuw licht te laten schijnen op de rol van de schoolleider.

Deze reflecties heb ik uitgewerkt tot een essay. Vanwege de lengte is dit opgeknipt in vier delen. Bij het laatste deel vind je verwijzingen naar literatuur en bronnen die ik gebruikt heb.

Deel 1: Macht, Kwetsbaarheid en machtsconflict, en Klassenmanagement en vorming.

Deel 2: Kwetsbaarheid en de leraar als mens, en Curriculum en de persoon van de leraar – en de schoolleider?

Deel 3: Vrijheid en verantwoordelijkheid, Het 'ik' van de leerling en het huidige curriculum, en Het 'ik' van de leraar en het systeem.

Deel 4: En wat doen we met de ouders?, De driehoek van het curriculum en het 'derde punt', en De rol van de schoolleider.

Vrijheid en verantwoordelijkheid

Onderwijs draait, aldus Gert Biesta in zijn boek, om de volwassen-ording van het 'ik'. Het leren bepalen door de leerling hoe hij/zij in de wereld wil bestaan. "Om als ik met en om de wereld te bestaan", dat zou de centrale opdracht voor het onderwijscurriculum moeten zijn, volgens Gert Biesta.

Gert Biesta is heel secuur als het op woorden aankomt. Hij gebruikt niet zomaar het woord 'leren' als synoniem voor onderwijs, wat wel vaak gebeurt. Hij zoekt steeds naar het goede woord: onderwijs, educatie, pedagogiek? En komt dan uit bij onderwijspedagogiek. Steeds zet hij vraagtekens bij het woord 'leren' en geeft de voorkeur aan het woord 'lesgeven'.

Het leren is niet onderscheidend aan het onderwijs, zegt Biesta. Lesgeven, of beter: onderwijzen, wel. Leren kan op allerlei manieren en plekken plaatsvinden. Maar lesgeven is een 'gebaar' dat op de leerling afkomt, waar de leerling iets mee kan of misschien wel: moet. Wat het teweeg brengt bij de leerling, is ongewis. Hier gaat het erom, dat de leraar voor de leerling beter weet, wat de leerling nog zou moeten 'leren'. Of beter: waarin de leerling onderwezen zou moeten worden.

Maar dit is niet los te zien van de vrijheid die de leerling heeft om zelf te bepalen hoe hij op het gebaar van de leraar reageert. In die paradox doet de leraar zijn werk.

Vrijheid

Hier zou ik iets aan toe willen voegen. De vrijheid die Gert Biesta benadrukt, komt met verantwoordelijkheid. Vrijheid en verantwoordelijkheid zijn twee kanten van dezelfde medaille. Vrijheid zonder verantwoordelijkheid bestaat niet, tenminste als je vrijheid opvat in positieve zin, zoals onderscheiden door de filosoof Isaiah Berlin:

- **Negatieve vrijheid** is de vrijwaring van inmenging door anderen, doen wat je wilt zonder dat iemand anders je iets in de weg legt

- **Positieve vrijheid** is vrijheid om zelf een keuze te maken wat je wilt bereiken, samen met of voor anderen.

Uit dit onderscheid wordt duidelijk dat het vrijheidsbegrip bij Gert Biesta de 'positieve' opvatting van vrijheid betreft.

Verantwoordelijkheid

Omdat deze opvatting van vrijheid altijd ook over anderen gaat, is het belangrijk, ja zelfs onlosmakelijk ermee verbonden, dat leerlingen leren hoe zij zich als 'ik' verhouden tot een ander. Verantwoordelijkheid leren nemen voor de ander. Dat is de subjectificatie die steeds in het onderwijs terugkomt. Steeds zou de vraag moeten zijn: welke verantwoordelijkheid kun jij, wil jij nemen voor jezelf en voor anderen?

En nu is, naar mijn mening, ons onderwijscurriculum dichtgetimmerd. We laten leerlingen nauwelijks verantwoordelijkheid nemen, en we gunnen ze nauwelijks echte keuzes. De vakken liggen vast, de manier waarop je de vakken moet leren en waarop je erop getoetst wordt ook. Vanaf de eerste jaren van de basisschool totdat je een kwalificatie hebt behaald, is het een eindeloze serie hoepels waar je door zult moeten springen, zonder veel mogelijkheden om het anders te doen. Ja, je kunt 'afstromen', als je een paar hoepels mist. Maar opstromen is dan weer geen keuze die je kunt maken. Laat staan om jezelf te ontwikkelen buiten het voorgeprogrammeerde curriculum om.

We geven leerlingen, kortom, nauwelijks kans verantwoordelijkheid te nemen, niet voor zichzelf en al helemaal niet voor anderen.

Het 'ik' van de leerling en het huidige curriculum

Ons huidige curriculum lijkt misschien gericht op de groep en het creëren van gemeenschap. Maar juist omdat het geen vrijheid geeft aan leerlingen, is het verregaand individueel gericht. Ondanks alle mooie woorden over 'de klas als gemeenschap' en de school als mini-samenleving: uiteindelijk gaat het om cijfers en diploma's van de individuele leerling. Dat hebben leerlingen al heel snel door. Dat gaat in het voorgezet onderwijs verder: cijfers halen om over te gaan en niet af te stromen, en uiteindelijk je diploma te halen, hoe mooi het ook verpakt wordt en ondersteund wordt met extra activiteiten.

Al in het basisonderwijs leren ze de les dat, hoe leuk je het ook doet in je groepje of met de eindmusical, het je eindadvies is waar het echt om draait. Dat gaat in het voorgezet onderwijs verder: cijfers halen om over te gaan en niet af te stromen, en uiteindelijk je diploma te halen, hoe mooi het ook verpakt wordt en ondersteund wordt met extra activiteiten.

De stille klas die netjes de voorgeprogrammeerde instructie van de leerkracht volgt, is geen gemeenschap waarin vrije mensen hun onderlinge verbondenheid onderzoeken. Het is een gesocialiseerde orde van concurrerende individuen, waarin afwijkend gedrag

afgestraft wordt en afwijkende 'prestaties' zowel aan de onder- als bovenkant problematisch zijn – voor de leerling die het betreft, welteverstaan, niet zozeer voor de leraar. Het is ieder voor zich, individualiteit in optima forma.

In die zin is het onderwijs misschien een goede voorbereiding op onze samenleving, omdat die harde les ook in het echte leven keer op keer voorbij komt: uiteindelijk is het ieder voor zich. Maar dan is de vraag, of we in het onderwijs alleen willen voorbereiden op die harde samenleving, of dat we ook leerlingen willen vormen naar ons beeld van een betere samenleving. Dat is het echt moeilijke vraagstuk voor onderwijs en daarmee ook voor het curriculum.

Waar het om gaat

Als het examen gehaald is, komt bij de diploma-uitreiking plotseling weer iets naar voren van de hele mens die de leerling is. De mentor benoemt op het podium dan niet zozeer de cijferlijst (tenzij er een cum laude wordt toegekend) maar vooral de mooie, goede dingen die de leerling ook deed, vaak samen met of voor anderen. Dat ontroert dan geweldig, omdat we plotseling allemaal snappen: hier gaat het om, om die verbinding. Om het gegeven dat die leerling geleerd heeft verantwoordelijkheid te nemen voor zichzelf en een ander. Heeft laten zien dat hij dat kan.

Het ontroert ook zo, omdat we ons dan eindelijk weer even toestaan in te zien, dat het daar om gaat. Dat wij (leraren, ouders, schoolleiding) ten onrechte zo gehamerd hebben op die cijfers en binnen dat systeem passen. Plotseling is er ruimte voor de eigenheid van de leerling, voor het resultaat van de subjectificatie die ondanks alles gewoon is doorgaan. Zij het vaak onbewust, onbereflecteerd, en dus per ongeluk goed. Of per ongeluk verkeerd, zoals de uitvallers laten zien. Alleen komen die uitvallers per definitie niet bij de eindexamenuitreiking, en wordt daar al helemaal niet op gereflecteerd op het podium.

We realiseren ons bij dat diploma-moment, dat als de leerling zich als persoon goed ontwikkeld heeft, dat dan de rest ook wel in orde komt, welke cijfers hij ook heeft. En dat is gelukkig vaak ook zo. Die les herinneren we ons later in ons leven, als we door omstandigheden ons plotseling weer realiseren, dat succes in andere zaken zit dan veel geld, spullen of status. Voor sommigen komen die omstandigheden overigens nooit. Die hebben nooit de juiste kwalificaties toegekend gekregen om voldoende macht over hun eigen leven te verkrijgen.

Het 'ik' van de leraar en het systeem

Wat ik nu leer, op grond van wat ik (opnieuw, na zijn eerdere boeken en artikelen) lees bij Gert Biesta, is dat we moeten oppassen om met dit systeem van cijfers en diploma's, hoe goed bedoeld ook, leerlingen niet onbewust ertoe aan te zetten hun 'ik' *eruit* te halen, weg te gummen. Want dat risico kent die nadruk op cijfers en het systeem.

Als kinderen succesvol willen zijn als leerlingen, dan zullen ze zich als leerling moeten gedragen. In het huidige curriculum, de huidige manier van werken, betekent dat: zelf niet te veel keuzes willen maken. Dan kunnen ze het beste doen wat voorgeschreven is. Pogingen om daar vragen over te stellen, zich als 'ik' te manifesteren zijn zinloos als het niet aansluit bij het stilzwijgende curriculum van individueel succes. Dat is de onbereflecteerde subjectificatie die plaatsvindt.

Maar ook de rol van de leraar blijft in het huidige curriculum voor een groot deel onbereflecteerd. Ook de leraar wordt steeds geconfronteerd met de vraag hoe haar 'ik' zich wil verhouden tot de situatie waarin ze zich bevindt. De leraar is sub-ject: onderworpen aan de situatie. Onvermijdelijk. Om de kwetsbaarheid die met dat subject-zijn gepaard gaat, zoveel mogelijk af te schermen, speelt de leraar de machtskaart. Met een beetje pech doet de leraar dat door het eigen 'ik' (de andere betekenis van het subject-zijn) uit te gummen: de regels zijn de regels, geen uitzonderingen. Daar missen we een eerste kans: de leraar ontwikkelt niet haar 'ik'.

En daarbij komt dat het risico blijft bestaan dat leerlingen die macht die op dat moment opgeëist wordt, niet toekennen, zoals we helemaal in het begin al gezien hebben. Leerlingen zoeken naar manieren om hun 'ik' te laten zien. Om hun verantwoordelijkheid te nemen, creativiteit te tonen, redelijkheid te ervaren. Als leraren daar niet bewust aandacht aan besteden, en die ruimte inperken om vast te kunnen houden aan de methode, het protocol, het toetsbeleid, enzovoort, dan 'objectiveren' ze onbewust de leerling. Die zich te ontwikkelen heeft, volgens het *evidence based* uitgestippelde pad. En daar missen ze de tweede kans: om de leerlingen bewust zich te laten ontwikkelen als persoon.

Onderwijspedagogen of leermanagers

Dus als we leerlingen succesvol willen laten zijn als mens, als persoon, dan zullen we samen moeten kijken hoe we wél bewust aandacht besteden aan ons eigen subject-zijn als professional. Met als extra opbrengst dat ook de professional zich ontwikkelt. *Hé jij daar, leraar!*

Willen we dit alles goed doen als onderwijspedagogen, dan zullen we hier moeten beginnen: onszelf als onderwijspedagogen zien. Zolang we onszelf als technische leermanagers blijven zien, ontkennen we een belangrijk deel van waartoe onderwijs dient. Met alle risico's van dien.

Deel 4, laatste deel van dit essay: En wat doen we met de ouders?, De driehoek van het curriculum en het 'derde punt', en De rol van de schoolleider.

5 2 votes

Article Rating

Wereldgericht onderwijs en schoolleiderschap – Essay naar aanleiding van het boek van Gert Biesta 4

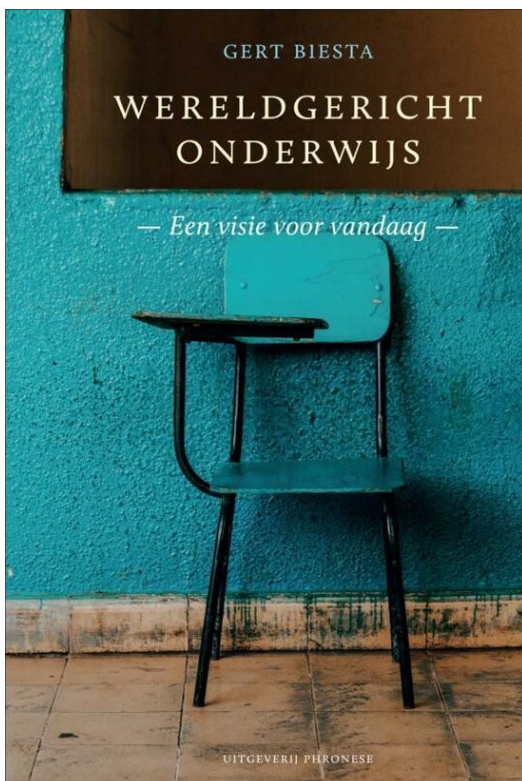
onderzoekonderwijs.net/2022/12/28/wereldgericht-onderwijs-en-schoolleiderschap-essay-naar-aanleiding-van-het-boek-van-gert-biesta-4/

28 december 2022



28/12/2022 — [Hartger Wassink](#)

Een tijd geleden las ik met een groep schoolleiders het boek ‘Wereldgericht onderwijs’ van Gert Biesta. In dat boek gaat Biesta nog eens terug naar zijn begrip ‘subjectificatie’ (ook wel met persoonsvorming aangeduid). Het is een sleutelbegrip in zijn werk, en tegelijk een van de lastigste om goed te doorgronden. Hij zet het begrip in dit boek in het teken van het curriculum en de rol van de leraar, om de leerlingen te ‘wijzen op de wereld’.



De groep vroeg mij om mijn reflecties op het boek met hun te delen, als inleiding op ons gesprek. Om die reden zette ik wat aantekeningen op papier. Tijdens het lezen en schrijven ontstond een essay, waarin ik mijn hernieuwde inzicht in het begrip subjectificatie kon gebruiken om een aantal eigen vragen die ik had, van een nieuw antwoord te voorzien.

Dat waren vragen over de rol van macht in het onderwijs, die naar mijn smaak te weinig onderkend wordt. En ook waarom ik moeite heb met het woord ‘klassenmanagement’, terwijl dat toch zo’n veelgebruikte en handige term lijkt. Subjectificatie bleek ook een houvast in het begrijpen van de complexe, maar cruciale dialoog tussen leraar en ouders. Tot slot hielp het me, om wat nieuw licht te laten schijnen op de rol van de schoolleider.

Deze reflecties heb ik uitgewerkt tot een essay. Vanwege de lengte is dit opgeknipt in vier delen. Bij het laatste deel vind je verwijzingen naar literatuur en bronnen die ik gebruikt heb.

Deel 1: Macht, Kwetsbaarheid en machtsconflict, en Klassenmanagement en vorming.

Deel 2: Kwetsbaarheid en de leraar als mens, en Curriculum en de persoon van de leraar – en de schoolleider?

Deel 3: Vrijheid en verantwoordelijkheid, Het 'ik' van de leerling en het huidige curriculum, en Het 'ik' van de leraar en het systeem.

Deel 4: En wat doen we met de ouders?, De driehoek van het curriculum en het 'derde punt', en De rol van de schoolleider.

En wat doen we met de ouders?

In de voorgaande drie delen van dit essay heb ik het nog niet over ouders gehad. Maar dat is wel van levensgroot belang als het om subjectificatie gaat. Leraren zullen in staat moeten zijn met ouders het gesprek te voeren over het doel van onderwijs – tot zover niets nieuws. Op kwalificatiegebied gaat dat nog wel (tenminste, meestal). Op socialisatiegebied wordt het al iets lastiger. Het is niet meer zo vanzelfsprekend dat omgangsnormen van thuis dezelfde zijn als op school. Bovendien geldt voor een grote groep leerlingen, dat daar de omgangsnormen van de straat bijkomen (zie het werk van Iliass el Hadioui).

Maar cruciaal voor de kernopdracht van het onderwijs (het ik als 'ik' laten verschijnen, zoals Gert Biesta het formuleert) is de kwaliteit van de dialoog tussen ouders en school over subjectificatie. Dat is een dialoog, omdat werkelijke overeenstemming hierover nooit te bereiken is. Het gaat om het permanente gesprek erover. We maken steeds een ommekeer, om de kern van wat 'goede, wenselijke vorming' is, zonder dat we daar ooit helemaal precies de vinger op kunnen leggen. Jan Bransen maakt in het artikel over de leraar als pedagoog, waar ik eerder al naar verwees, de vergelijking met een hardlooper: steeds hetzelfde rondje, steeds net iets anders, steeds krijgt het nieuwe betekenis.

De regenboogtrap en de ouders

Een tijd geleden kwam in het nieuws dat op een school in Winterswijk een groep ouders een petitie was gestart tegen een nieuwe regenboogtrap in de school. Deze casus heeft aspecten op de dimensie kwalificatie (kennis over diversiteit), socialisatie (hoe gaan we om met diversiteit als mini-samenleving) en subjectificatie: hoe kunnen leerlingen zich op een verantwoorde manier uitdrukken als het gaat om diversiteit? De vraag is hier: welke verantwoordelijkheid willen leerlingen nemen in hun handelen, als het gaat om het oplossen van het grote vraagstuk dat we hebben in onze samenleving, in de wereld, op dit vlak?

Het gaat er in zo'n geval niet om, de leerlingen (en hun ouders) een bepaalde opvatting op te dringen. Dat is socialisatie. En net als met kwalificatie, je kunt er wel op wijzen, op de bronnen, op de richting, maar je kunt niet afdwingen of de leerlingen (en hun ouders) hetzelfde perspectief hebben, op datgene waar je naar wijst.

Het gaat er om, de leerlingen te laten oefenen met het zelf uitdrukken van hun eigen opvatting, en te laten reflecteren op de consequenties van die opvatting. En ja, dat is risicovol. Een vergelijkbaar voorbeeld geeft Gert Biesta in zijn boek, met de anekdote van Homer Lane over de agressieve jongen op zijn kostschool in Engeland. Niet voor niets is de titel van een eerder boek van Biesta *Het prachtige risico van onderwijs*.

We moeten risico's durven nemen. Dus als we leerlingen willen wijzen op de thematiek van de diverse samenleving, moeten we zowel een regenboogtrap maken in onze school, als ruimte maken om hier met leerlingen over te spreken, om na te gaan hoe zij naar diversiteit kijken, en hoe zij hier voor zichzelf betekenis aan geven. Ouders zijn partners in dat gesprek.

Wat een mooie kans is zo'n petitie om dat gesprek te voeren, en ik ga ervan uit dat dat in Winterswijk gebeurd is. Zo vaak missen we kansen om dat gesprek te voeren, omdat ouders nauwelijks meer in de school komen, en we nauwelijks duidelijk maken als school waar we de leerlingen op wijzen in het onderwijs. En als ouders dan op school komen, dan gaat de uitwisseling maar zelden over hoe zij en de leraren denken over vorming, of beter: het laten verschijnen van het 'ik' van de leerlingen. Met uitzondering van, ik memoreerde het al, het moment van de diploma-uitreiking.

Hé, jij daar, kijk daar eens!

De tweede sleutelzin van Biesta is de zin, waarmee hij dat 'wijzen' van onderwijs wil benadrukken: 'Hé jij daar, kijk daar eens!' Niet alleen is het van belang dat we in het onderwijs de leerling als 'ik' willen laten verschijnen, om 'in en om de wereld te laten bestaan', maar de leraar heeft daarbij ook een idee over de richting waarin een leerling zich zou moeten ontwikkelen, om dat te kunnen.

In die zin is de leraar dus geenszins een neutrale coach, die een leerling begeleidt bij zijn eigen leerdoelen. Die rol als coach is het schrikbeeld van degenen die vooral de bewezen effectieve wijzen van kennisoverdracht benadrukken als kern van het onderwijs.

Maar evenmin is de leraar een overdrager van neutrale kennis, onafhankelijk van wie de leerling is. Die rol als neutrale kennis-expert is dan weer het schrikbeeld van degenen die leerlingen zoveel mogelijk vrijheid willen geven, zonder eisen te stellen aan wat die leerling zou moeten weten of kunnen na zijn schoolperiode.

Als we Biesta goed volgen, dan zien we, dat een goede leraar zowel een goed beeld heeft van wie de leerling is, om die leerling als individu op zijn 'ik' aan te spreken; als een goed beeld heeft van de wereld, om leerlingen op het juiste moment op de juiste zaken te wijzen. Maar wat is dat wijzen dan, en waar naar zou de leraar moeten wijzen?

Wijzen

Biesta haakt daar aan bij de pedagoog Prange, die het Duitse woord *zeigen* gebruikt, dat zowel 'tonen' als 'wijzen' kan betekenen. Het wijzen is dus zowel iets tonen, iets dat de leraar al weet, maar de leerling nog niet. Als wijzen naar iets, waarbij de leraar maar moet afwachten wat de leerling erin ziet.

Het wijzen is volgens Biesta een *gebaar* en dat vind ik een mooi woord. Het is geen controle, het is geen sturing, of 'instructie'. Instructie geef je bij een training, en onderwijs gaat volgens Biesta nou juist over het stuk ontwikkeling en vorming (Erziehung) dat verder gaat dan training. Als we steeds maar benadrukken dat instructie de kern van goed onderwijs is, dan reduceren we leraren tot instructiemedewerkers, terwijl ze in werkelijkheid onderwijzers zijn.

Biesta zegt vrij weinig over waar de leraar naar zou moeten wijzen. Dat is ook niet van te voren te omschrijven. Biesta benadrukt het morele karakter van het wijzen. Het gaat om een idee van de wereld, dat wij zelf hebben, en waar we de leerling mee kennis willen laten maken. En tegelijk weten we niet wat de leerling ermee gaat doen, dat is fundamenteel onzeker.

De driehoek van het curriculum en het 'derde punt'

Het is een driehoek die Biesta benadrukt, tussen leraar die wijst, de leerling die ergens op gewezen wordt, en datgene waarnaar gewezen wordt. Die driehoek vind ik mooi, omdat dit een van de kenmerken van de dialoog is. Net zoals het wijzen als 'gebaar' goed past bij de gelijkwaardigheid van de dialoog. Het wijzen is geen dwingend wijzen, 'kijk hier eens!', als het ware met de vinger bij de regel in het lesboek waar je de leerling dwingt om naar te kijken. Nee, het is een ruimtelijk, vragend wijzen: 'kijk daar eens?' Het wijst naar iets wat verder weg, waarvan de contouren misschien niet helemaal duidelijk zijn. Het maakt ruimte, in plaats van dat het de ruimte verkleint, net als in een goede dialoog. En misschien ziet de leerling dan wel iets anders, en leer je als leraar daar zelf weer wat van.

Een dialoog is, op z'n Engels gezegd, een '*conversation with a center, not sides*'. Zodra er een 'derde punt' is in de conversatie, dan kan de dialoog beginnen. Er is geen sprake van persoon A die persoon B wil overtuigen met argumenten, maar er zijn twee mensen, die samen, vanuit gelijkwaardigheid, naar een derde punt kijken.

Een leraar die laat zien hoe je met kennis omgaat

Die gelijkwaardigheid is zowel fundamenteel voor de dialoog, als voor subjectificatie. Om die reden kom ik door het lezen van Gert Biesta's boek tot de conclusie dat subjectificatie alleen slaagt als er sprake is van dialoog tussen leraar en leerling. En dat is eigenlijk ook logisch, omdat de dialoog nodig is, als we het met elkaar over zaken willen hebben, waarover geen eenduidige kennis beschikbaar is. Afgezien misschien van naamvallen en werkwoordsvervoegingen in het Latijn en de wiskundige axioma's is er maar weinig eenduidigheid in de over te brengen kennis op school. Misschien nog nèt in de kennis,

maar er is geen enkele eenduidigheid als het gaat om de vraag wat leerlingen zouden kunnen, zouden *moeten* met die kennis, als ze als individu de wereld ingaan: het domein van de subjectificatie.

Het serieus nemen van subjectificatie (waarvan ik hierboven heb betoogd dat het onvermijdelijk is) vraagt om die reden een fundamenteel andere rol van de leraar, dan gangbaar wordt uitgedragen of aangeleerd op de opleiding. Niet een leraar die alle antwoorden heeft, en de kennis toetst. Maar een leraar die laat zien hoe je met kennis omgaat. Daarvoor is die kennis nog steeds een belangrijke component, maar geen doel op zich. Kennis staat ten dienste van de vraag, hoe wij als individuen 'in en om de wereld willen bestaan.'

De rol van de schoolleider

Bewust omgaan met het domein van subjectificatie vraagt het uit kunnen houden dat je als leraar niet alle antwoorden hebt. Dat is spannend. Het vraagt om kunnen gaan met het risico dat leerlingen fouten maken. Dat is moeilijk om uit te houden en aan te zien, soms. Het vraagt omgaan met de voortdurende twijfel, of dat wat je doet het goede is om te doen, als je leerlingen wilt onderwijzen.

Om die spanning, moeite, en twijfel te hanteren, moeten leraren gevoed en ondersteund worden. In de eerste plaats door elkaar, in het onderwijspedagogisch team. In de tweede plaats door de leidinggevende. Wat ze van de leidinggevende nodig hebben, is het voorbeeld in hoe ze omgaan met onzekere situaties. Met die vragen die steeds opkomen.

| Waar willen jullie naar wijzen in de wereld?

Dat doe je als schoolleider vooral, door leraren als gelijkwaardig te zien, in hun mens zijn. Hoe kun je de ander als mens laten verschijnen? Waar kun je de creativiteit, redelijkheid en verantwoordelijkheid van de leraar naar voren laten komen?

En ten tweede doe je dat als schoolleider, door met het team steeds het gesprek te hebben over de wereld. Hoe zien jullie de wereld? Waar willen jullie naar wijzen in de wereld?

En je bent als schoolleider in die zin een moreel voorbeeld. Het is jouw morele taak, om leraren ergens op te wijzen. Net zo goed zeggen schoolleiders tegen hun collega's: hé jij daar, kijk daar eens! Niet om iemand een opdracht te geven, maar om een driehoek te maken, ruimte te creëren, waarin een dialoog kan ontstaan. En om dan die collega te stimuleren zijn 'ik' te laten zien in die ruimte.

De ontwikkeling die daarvoor nodig is, noemt Kelchtermans, zoals hierboven al gememoreerd, 'professioneel zelfverstaan'. Het gaat om het begrijpen van jezelf in de relatie de ander, en het andere. Het is een andere manier van hetzelfde zeggen als Biesta. De leraar kan pas snappen hoe hij 'het beste' kan werken, als hij zelf verstaat hoe

hij zich verhoudt tot de ander (de leerling) en de het andere (de wereld). Dat is een continu proces. En ook dat spiegelt zich in de leidinggevende. Ook de leidinggevende moet zichzelf verstaan, en leeft voor hoe dat werkt, het zelfverstaan.

Werken in het domein van de subjectificatie is een prachtige rol voor leraren, omdat ze in een bepaalde mate van gelijkwaardigheid met hun leerlingen kunnen omgaan. Natuurlijk blijft de leraar de 'meerdere': het machtsverschil is er nu eenmaal. Tegelijkertijd kun je wel als mens de gelijkwaardigheid zoeken. Door de de leerling aan te spreken op z'n redelijkheid, creativiteit en verantwoordelijkheid.

Die verhouding spiegelt zich in de wijze waarop schoolleiders met lerarenteams werken in het domein van subjectificatie. De gelijkwaardigheid als mens kun je opzoeken, zonder het machtsverschil te ontkennen. Sterker, het machtsverschil kun je bespreken door in gelijkwaardigheid een dialoog aan te gaan. Waar laten jullie je 'ik' zien? En hoe kun je elkaar daarin ondersteunen en versterken?

Zodra je dat doet, dan kan van het een op het andere moment de klik ontstaan, de motor aangaan. Zoals ook uit het fragment uit het boek van Elisabeth Strout blijkt. Die omslag kan verrassend snel gaan: waar mensen zich op het ene moment nog ingeperkt en onderdrukt voelen, laten ze plotseling zichzelf zien en zijn ze bereid verantwoordelijkheid te nemen. Wat zou het mooi zijn, als we daar meer ruimte voor weten te maken.

Verantwoording van de illustraties

De plaatjes bij dit artikel zijn gemaakt met behulp van de tekenbot DALL·E 2, een nieuw AI-systeem dat realistische beelden en kunst kan creëren uit een beschrijving in natuurlijke taal.

Verwijzingen

Berding, J. (2016). *Ik ben ook een mens. Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Phronese.

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.

Biesta, Gert (2022). *Wereldgericht onderwijs*. Culemborg: Phronese

Hadioui, I. El. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Amsterdam: Van Gennep.

Honingh, M. E. (2022). Opnieuw leren twisten: over het gebrek aan debat in het onderwijs. In: Van den Heuvel, F. & R. Tinnevelt (Red.) *Polarisatie en perspectief. Laveren tussen lastige vraagstukken en lange tenen*. Utrecht: Eburon.
<https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/284869>

Illich, Ivan. (1971). *Deschooling society*, zie <https://www.onderwijsfilosofie.nl/deschooling-society/>

Kelchtermans, G. (2009). *Gekoesterde kwetsbaarheid als professionele deugd. Verhalende reflecties over goed leraarschap*. Driebergen: NIVOZ. Zie <https://nivoz.nl/nl/nro/kelchtermans-gekoesterde-kwetsbaarheid-als-professionele-deugd>

Strout, Elisabeth (2017). *Niets is onmogelijk*. (Vert. Barbara de Lange). Atlas Contact, Amsterdam. Oorspronkelijk verschenen als *Anything is possible*, Random House.

Wassink, H. (2021). Dialoog – William Isaacs. In M. Ruijters, R. Schut, & Robert-Jan Simons (Eds.), *Canon van leren en ontwikkelen* (pp. 153–162). Deventer: Kluwer.

Wassink, H. en Bransen, J. (2020). De leraar als pedagoog. In: Dengerink, J, Van der Meij, J. en Onstenk, J., *Leraar: een professie met perspectief 2*, pp. 55-63. Meppel: Ten Brink

| [De leraar als pedagoog](#)

5 3 votes

Article Rating