

Ongrijpbare vorming

Joop Berding, docent, pedagoog, opvoedingsfilosoof en auteur (www.joopberding.com)

In deze bijdrage ga ik in op de vorming van leerlingen, zoals die plaatsvindt in het basisonderwijs. Kenmerkend voor vorming is dat deze niet te plannen is, laat staan af te dwingen door leraren. Vorming is de wijze waarop iemand al dan niet ingaat op het appel dat vanuit de wereld op hem afkomt. Dat is wat hem of haar in een bepaalde situatie persoon of 'subject' doet zijn. Dit gebeuren laat zich niet vangen in doel-middel denken; daarom kan 'subjectificatie' geen doel van het onderwijs zijn, wel uiteraard een belangrijk aspect. Het werk van Cornelis Verhoeven kant zich tegen de instrumentalisering van vorming.

Verschijnen voor je klasgenoten

'Yes!' klinkt het door de klas. 'Opgelost!' Het is Jimmy die eindelijk doorheeft hoe hij die ingewikkelde breukensom moet maken. De klas moet erom lachen, want Jimmy is een notoire foutenmaker bij rekenen. 'Hé wat goed, Jimmy,' zegt de meester, 'kom eens voor het digibord en laat maar eens zien.' Met een rood hoofd van opwinding komt Jimmy naar voren. 'Leg maar allemaal even je spullen neer', zegt de meester, 'dan gaan we eens even naar meester Jimmy luisteren.' Die moet grinniken om het grapje dat meester wel vaker maakt, vooral als hij weer eens iets klungelig doet. Met zijn handen wapperend voor het digibord en wetend dat hij nu alle aandacht heeft, begint Jimmy de som uit te leggen en inderdaad: hij klopt als een bus. 'Nou, dat verdient wel een stevig applaus', zegt de echte meester en dat krijgt Jimmy dan ook van zijn klasgenoten. Wat is het toch gaaf om zo voor de klas te staan, denkt hij. Glimmend gaat hij terug naar zijn plaats, lekker aan de slag met de volgende som.

Doeldomeinen van onderwijs

Als er één onderwerp uit de pedagogiek de gemoe-deren op dit moment bezighoudt, dan is het wel de persoonsvorming ofwel het door Gert Biesta gemunte 'subjectificatie'. Biesta (2012; 2022) introduceerde in verschillende bewoordingen de idee dat het bij het denken over waar het onderwijs toe dient, met andere woorden de doelstellingen ervan, altijd gaat over drie, op elkaar inwerkende 'domeinen': het met kennis en vaardigheden toerusten van de nieuwe generatie (kwalificatie), het bevorderen dat leerlingen deel (gaan) uitmaken van een bepaalde maatschappelijke orde (socialisatie) en tenslotte dat er in het onderwijs een beroep op hen wordt gedaan om als een 'zelf', ook wel als een 'subject', naar voren te treden (persoonsvorming, subjectwording, in later werk 'subjectificatie'). In de afgelopen jaren hebben veel theoretici, onder wie Biesta zelf, en practici getracht deze begrippen handen en voeten te geven (zie bijvoorbeeld Eidhof, Janssens & Ris, 2021). Daarbij bleek al snel dat juist subjectificatie zich het meest verzet tegen definiëring en concretisering. Dat valt ook wel te volgen. Het subject is immers die- of datgene wat zich 'achter' het handelen schuilhoudt. Elke poging om het daarachter vandaan te halen, maakt van het subject een object, dat vervolgens aanstuurbaar, manipuleerbaar en programmeerbaar is. Precies dát zijn de kenmerken van de andere twee domeinen, vooral van kwalificatie. Wat we in het kader van de kwalificatie aan leerlingen aanbieden is niets anders dan in curricula, vakmethodes en lesplanningen goed beschreven en geordende kennisbestanden. Veel wat we in het regulier onderwijs doen is het stapsgewijs ontvouwen van een programma. Zeer bewust worden onderwijsarrangementen gecreëerd om leerlingen en leerinhouden bij elkaar te brengen en hen aldus meer vertrouwd te maken in en met de wereld (Berding & Pols, 2023). Het maken van sommen, waar Jimmy mee bezig is, het leren van spellingregels, liedjes zingen of topografie, om maar enkele voorbeelden te noemen,

maken daar deel vanuit. Bij socialisatie ligt deze 'harde' programmering minder voor de hand, alhoewel het onontkoombaar is dat we leerlingen zich laten voegen naar een bepaalde orde, al is het maar om te beginnen de orde van de taal. Sommige onderwijsont-

Het subject is immers die- of datgene wat zich 'achter' het handelen schuilt. Elke poging om het daarachter vandaan te halen, maakt van het subject een object, dat vervolgens aanstuurbaar, manipuleerbaar en programmeerbaar is.

wikkelaars zetten overigens (beduidend) verdergaande stappen door te trachten sociaal wenselijk 'gedrag' van leerlingen via speciaal geschreven methodes te bevorderen. In leerlingvolgsystemen nemen gedragsaspecten naast cognitieve prestaties ook een steeds belangrijker plaats in. Op subjectificatie echter ketsen dit soort pogingen tot beheer, controle en berekening af. In het navolgende wil ik met gebruikmaking van ideeën van de Nederlandse leraar en filosoof Cornelis Verhoeven laten zien waarom dit afketsen niet alleen het geval is, maar ook zeer terecht én wenselijk.

Een eigen ruimte voor onderwijs

Cornelis Verhoeven (1928-2001) werd ooit beschouwd als de belangrijkste Nederlandse filosoof van de twintigste eeuw. Zijn proza, neergelegd in zo'n 60 boeken en daarnaast enkele duizenden essays, columns, lezingen ... werd in 1980 bekroond met de belangrijkste Nederlandse literaire prijs, de P.C. Hooftprijs. Zijn werk raakte wat in de vergetelheid, wat jammer is, niet alleen vanwege zijn zeer sterke essayistiek, maar ook omdat hij een flink aantal publicaties over het onderwijs schreef. Dat deed hij 'van binnenuit', als leraar dus, en altijd met een kritische en filosofische inslag (Berding, 2022). Zijn belangrijkste werk op dit gebied is het *Traktaat over het spreken* uit 1980 (Verhoeven, 1980) dat mede gebaseerd is op ervaringen en inzichten van al jaren eerder. Dit boekje, met zijn wat vreemde titel, is een polemisch geschrift ter verdediging van het onderwijs en het leraarschap. Volgens Verhoeven staat het onderwijs – en merk op dat hij dit ruim veertig jaar geleden neergepend heeft – permanent onder druk van krachten van buiten dat onderwijs. Niet alleen omdat iedereen wel

een zogenaamde 'filosofie van het onderwijs' heeft, die eigenlijk meer een 'visie' is of, als je er wat langer bij stilstaat, niet meer dan een 'mening', maar vooral omdat steeds meer mensen van buitenaf bepalen wat er 'binnen' moet gebeuren. Er is een uitgebreide ondersteunings- en onderzoeksindustrie ontstaan, sterk bureaucratisch en hiërarchisch van karakter, en veelal gevuld met mensen die nimmer zelf met leerlingen in contact hebben gestaan, laat staan kinderen les hebben gegeven. Het jammere is dat juist het niet (meer) werken met leerlingen statusverhogend werkt, zie het verschil tussen een leraar en een hoogleraar (voor een hierop nauw aansluitende actuele analyse zie Bulterman, 2023). De autonomie van het onderwijs, als een sector waar zelfbewuste professionals werken die weten hoe dat moet, is sterk aangetast door en ondergeschikt gemaakt aan van buiten dat onderwijs komende en opgelegde doelstellingen, onderzoeksresultaten, methodieken ... Zo dient onderwijs volgens (de jongste, die gek genoeg altijd weer verschillen van de vorige) wetenschappelijke inzichten plaats te vinden en is 'effectiviteit' een belangrijke, zo niet de hoogste waarde geworden die het ook in taalkundig opzicht heeft overgenomen van andere invullingen: wie heeft het nog over goed, of betekenisvol onderwijs? Effectiviteit en 'nut' gaan hand in hand en volgens Verhoeven is juist dat hameren op nut de bijl aan de wortel van betekenisvol onderwijs. Met 'nut' levert het onderwijs zich uit aan de politieke en maatschappelijke waan van de dag. Immers, wat vandaag nuttig is of lijkt, is morgen al weer afgelost door iets wat nog nuttiger is. De stabiliteit van het onderwijs,

Volgens Verhoeven staat het onderwijs – en merk op dat hij dit ruim veertig jaar geleden neergepend heeft – permanent onder druk van krachten van buiten dat onderwijs. Niet alleen omdat iedereen wel een zogenaamde 'filosofie van het onderwijs' heeft, die eigenlijk meer een 'visie' is of, als je er wat langer bij stilstaat, niet meer dan een 'mening', maar vooral omdat steeds meer mensen van buitenaf bepalen wat er 'binnen' moet gebeuren.

als de plek waar kinderen en jongeren op een zo open mogelijke manier in contact komen met kennis, cultuur, kortom met de wereld, staat daarmee onder druk. Onderwijs wordt een speelbal van krachten die niet in eerste instantie de evenwichtige ontwikkeling

van kinderen op het oog hebben, maar andere belangen nastreven: politieke, economische en tegenwoordig ook technologische interesses. Verhoeven bepleit als tegenhanger een eigen ruimte en een eigen tijd voor het onderwijs, in, zoals Berding en Pols (2023) het noemen, een zekere 'luwte' ten opzichte van het politieke en maatschappelijke gewoel. Als classicus greep Verhoeven hierbij overigens ook terug op een heel oude betekenis van 'scholè': de niet-rendabele, geen opbrengsten-genererende 'vrije' tijd die kinderen en jongeren wordt gegund om kennis te maken met de wereld. Het is een pleidooi dat bekend in de oren klinkt: ook denkers als Hannah Arendt (2023) en in haar voetspoor pedagogen als Jan Masschelein en Maarten Simons (2012) zien de school als een relatief autonome ruimte waarin, zoals deze laatsten zeggen, de 'logica van inzetbaarheid en rendement ... tussen haakjes wordt gezet, tijdelijk wordt opgeschort, zodat men niet langer gemobiliseerd is, maar bij iets kan stilstaan' (p. 108). Dat 'stilstaan' lijkt in onze huidige samenleving bijna een vloek, wat ons bij de eerste van twee dominante ontwikkelingen brengt.

Snelheid

Voor het zich eigen maken van kennis en vaardigheden, voor het worden opgenomen in een orde en voor het worden van – of beter: het zich op enig moment manifesteren als – een subject, zijn tijd en ruimte, ook fysieke ruimte, onontbeerlijk. Het lijkt erop dat er twee parallelle ontwikkelingen zijn die hier negatief op inwerken. De eerste ontwikkeling is het gegeven van een steeds maar sneller wordende samenleving. Of misschien is het correcter om te stellen dat we in een maatschappij leven die snelheid tot ultiem criterium van succes of falen heeft uitgeroepen. We kunnen ons bijna niet meer voorstellen dat de snelheid waarmee we nu dingen doen, pakjes bestellen en ontvangen, geldzaken afhandelen, communiceren en ga zo maar door ooit nog eens zal worden afgeremd. Of misschien *konden* we ons dat niet voorstellen totdat corona ons duidelijk maakte dat vertraging, non-communicatie, niet beschikken over wat je wilde en geduld oefenen ook nog tot de mogelijkheden behoren (Berding, 2019). Het hele idee van 'snel = goed' is tot in de haarvaten van de samenleving doorgedrongen en is, zoals de recente innovaties op het gebied van AI laten zien, nog altijd sterk in ontwikkeling, zonder dat

een einde in zicht is. Ook in het onderwijs probeert deze snelheidsmanie een vaste plek te veroveren. Er is veel waardering voor 'snelle' kinderen en minder voor kinderen die kwaliteit en aandacht boven snelheid verkiezen. Het onderwijs is, evenals ouders dat zijn, steeds alerter geworden op het risico van 'achterstanden' bij kinderen. Politiek en beleid hameren vooral op het 'inhalen' van achterstanden en hanteren daarbij vaak onrealistische tijdshorizonten. De focus

Het hele idee van 'snel = goed' is tot in de haarvaten van de samenleving doorgedrongen en is, zoals de recente innovaties op het gebied van AI laten zien, nog altijd sterk in ontwikkeling, zonder dat een einde in zicht is. Ook in het onderwijs probeert deze snelheidsmanie een vaste plek te veroveren.

op snelheid en de angst om 'achter' te gaan lopen, verlammen het onderwijs en de professionals en benemen bovendien het zicht op de kwalitatieve en humane aspecten van onderwijs. Onderwijs is typisch een sector van mensenwerk: intergenerationeel, relatiebouwend en –onderhoudend en zeer intensief, ook tijdsintensief. Het bij voortduring benadrukken dat het niet snel genoeg gaat, deze permanente manifestatie van ongeduld (Berding, 2019), bedreigt de spankracht, inzet en normatieve professionaliteit van leraren. Dat is de eerste van twee ontwikkelingen.

Vorming

De tweede ontwikkeling is daarmee verwant en het is hierbij dat we opnieuw een beroep zullen doen op de inzichten van Verhoeven. Tegelijk met de focus op snelheid is er die op controle, stuurbaarheid, afrekenbaarheid en effectiviteit van zo'n beetje alles wat in het onderwijs gebeurt. Deze ontwikkeling is sinds de jaren zestig gaande en heeft ertoe geleid dat er, om de genoemde monitoring mogelijk te maken, een heel instrumentarium *tussen* de leraar en haar leerlingen is geschoven. Een leraar kan er in het oudergesprek niet meer mee volstaan om hen, eventueel in een schriftje genoteerde, indrukken over de leerling te geven, maar dient een beroep te doen op toetsresultaten, data uit het leerlingvolgsysteem en gespreksverslagen met derden, zoals de interne begeleider of schoolmaatschappelijk werker, dit al-

les in het kader van een ver doorgeschoten risico-inschatting en-gevoeligheid en verantwoordingsplicht. Verhoeven trekt een parallel met de medische wereld waarin een vergelijkbare ontwikkeling optrad, waarbij ervaring, mensenkennis, intuïtie en relativiseringsvermogen werden ingeruild voor geobjectiveerde, technische rationaliteit. Zo ging het ook in het onderwijs, tot en met de inmiddels al weer verlaten hype van het zogenaamde *evidence-based* onderwijs. Het cruciale punt is voor Verhoeven dat sommige aspecten van onderwijs zich heel goed laten be-doelen, plannen en aansturen en andere, de wezenlijke in zijn optiek, in het geheel *niet*. Vakmatig onderwijs, met zijn al genoemde programmering, benoemt Verhoeven als *opleiding* (in het Duits: *Ausbildung*). Het draagt aan de leerlingen kennis over – of althans: het doet de leerlingen een ‘culturaanbod’, zoals Verhoeven terecht stelt, want strikt genomen kan kennis niet worden overgedragen, hooguit aangeboden.

Ook het socialiserende aspect van onderwijs, het zich laten voegen van leerlingen naar een bepaalde orde, kan men tot op zekere hoogte vertalen in termen van doelstellingen of in elk geval desiderata. Maar de vormende kant van onderwijs, de *Bildung*, laat zich in het geheel *niet* in doelstellingen vangen. Jimmy’s ontdekking dat rekenen leuk kan zijn, valt op geen enkele manier af te dwingen, noch via het formuleren van doelen, noch via welk onderwijsarrangement dan ook. Dit is een bijzonder belangrijk punt in de verwar-

zelfde manier te worden behandeld als kwalificatie en socialisatie. Óf een leerling als een subject verschijnt, heeft de leraar niet in de hand, de leerling zelf heeft het evenmin nauwelijks in de hand. Subjectwording is veeleer iets wat je overkomt, dan dat je er zelf sturing aan geeft. De wereld in al haar complexiteit, schoonheid of gruwelijkheid overrompelt je, doet een appel op jou en verlangt van jou – niet van zomaar iemand, maar van *jou!* – een respons. Dat kan een affirmatie zijn: ja, ik sta er voor open en wil er iets mee – maar het kan ook een afwijzing zijn: hiermee wil ik niets te maken hebben. In feite is dit wat leraren dagelijks met hun leerlingen meemaken: er zijn leerlingen die zich niet willen verbinden, die het aanbod van de leraar afwijzen en haar dit met een van de talloze manieren die hiertoe ter beschikking staan, duidelijk maken. En er zijn leerlingen die het vak of een onderdeel daarvan, al is het maar een rekensom of een gedicht, omarmen en zich daarmee verbinden: ‘Ja, dit is iets voor mij!’ Jimmy is er zo een. Hij had het door en verbond zich met zijn ontdekking dat rekenen leuk kan zijn, ook al ging de beheersing van die sommen niet vanzelf. Hij werd als het ware ‘geraakt’ door iets uit de wereld en reageerde daarop, met zijn stem: ‘Yes!’, met zijn lichaam: ‘een rood hoofd van opwindings’ en met een veranderd zelfbeeld: ‘Wat is het toch gaaf.’ Met die ontdekking verscheen hij voor zijn leraar en zijn medeleerlingen die opeens een ‘andere’ Jimmy zagen. Wat hier gebeurde met zijn stem, zijn lichaam en zijn zelfbeeld had niemand in zijn plaats kunnen doen.

De vorming van de leerlingen onttrekt zich geheel aan de macht van de leraar en het heeft dan ook geen enkele zin om doelen op te stellen voor datgene waar je geen macht over hebt. De vorming, het verschijnen als een zelf, kan dus geen doeldomein van het onderwijs zijn en het dient daarom ook niet op dezelfde manier te worden behandeld als kwalificatie en socialisatie.

ring die is ontstaan bij de uitwerking van het subjectificatieaspect van onderwijs. Verhoeven is er klip-en-klaar over: de vorming van de leerlingen onttrekt zich geheel aan de macht van de leraar en het heeft dan ook geen enkele zin om doelen op te stellen voor datgene waar je geen macht over hebt. De vorming, het verschijnen als een zelf, kan dus geen doeldomein van het onderwijs zijn en het dient daarom ook niet op de-

Ongrijpbare vorming

Twee dominante maatschappelijke ontwikkelingen oefenen een enorme invloed uit op wat dagdagelijks in het onderwijs voortgaat: de toenemende focus op en het verlangen naar snelheid en het idee dat alles gecontroleerd en gemeten kan en dient te worden. De vroege inzichten van Verhoeven tonen ons dat hiermee een belangrijk ideaal van het onderwijs op het spel wordt gezet: de school als een omgeving en een tijd waarin de nieuwe generatie in een zekere rust, geconcentreerd en niet afgeleid door allerlei belangen, kennis kan maken met de wereld. Sinds de tijd waarin Verhoeven zijn helaas niet al te optimistische geluid over het teloorgaan van belangrijke idealen en waarden liet horen, is een aantal ontwikkelingen alleen maar in een versnelling geraakt. Tegenover die

versnelling wil ik een pleidooi houden voor vertraging. Leraren zouden een poging kunnen doen om te midden van het gewoel de school een plek van rust en concentratie, van aandacht en geduld te laten zijn en van het cultiveren van werkelijke interesse in plaats van plichtmatig afvinken en ziellose productie (Berding, 2023). Met andere woorden: we zouden een

Het rekenende machinedenken is pedagogisch gezien totaal ongeschikt en onvruchtbaar. Vorming is onberekenbaar en ongrijpbaar: er valt niets te grijpen. Juist het besef dat het leraarschap mede in het teken staat van open mogelijkheden bij leerlingen is een van de meest complexe, maar ook interessante aspecten van het vak.

pedagogische schoolcultuur moeten trachten op te zetten en te onderhouden waarin de nieuwe generatie nog werkelijk nieuw kan zijn om zich, indachtig de visie van Hannah Arendt, voor te bereiden op het moment dat haar taak in de wereld voor de deur staat. Dat vraagt eigenlijk een geheel andere kijk op het leraarschap, een waarin niet technisch denken, maar normatief handelen centraal staat en waarbij men beseft dat men niet werkelijk alles wat leerlingen doen of nalaten moet willen controleren, beheersen of sturen. Het rekenende machinedenken is pedagogisch gezien totaal ongeschikt en onvruchtbaar. Vorming is onberekenbaar en ongrijpbaar: er valt niets te grijpen. Juist het besef dat het leraarschap mede in het teken staat van open mogelijkheden bij leerlingen is een van de meest complexe, maar ook interessante aspecten van het vak.

Geraadpleegde literatuur

- Arendt, H. (1968). *De crisis van de opvoeding. Tussen verleden en toekomst. Acht oefeningen in het politieke denken*. Octavo Publicaties.
- Berding, J. (2019). *Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld*. Cyclus.
- Berding, J. (2022). *Rondom Cornelis Verhoeven. Ruimte voor vertraging in filosofie en onderwijspraktijk*. Garant.
- Berding, J. (2023, 14 februari). Het onderwijs dreigt in de greep te raken van ziellose productie terwijl alles draait om menselijkheid. *Nederlands Dagblad*, (pp. 14-15).
- Berding, J. & Pols, W. (2023). *Schoolpedagogiek voor het basis- en voortgezet onderwijs*. (5^e herziene druk). Noordhoff.
- Biesta, G. (2021). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Boom.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag*. Phronese.
- Bulterman, J. (2023). *Het lerarentekort. Pleidooi voor vakmanschap*. Amsterdam University Press.
- Eidhof, B., Janssens, M. & Ris, J. (2021). Wereldgericht onderwijzen. *Biesta in de praktijk*. NIVOZ.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Acco.
- Verhoeven, C. (1980). *Traktaat over het spieken*. Ambo.