

Contact houden met continentale onderwijspedagogiek

Onderwijspedagoog Gert Biesta¹ is als part-time hoogleraar verbonden aan het *Department of Pedagogy, Religion and Social Studies* aan *Western Norway University of Applied Sciences*. Hij is emeritus *Professor of Public Education* aan *Maynooth University* in Ierland en was tot voor kort *Professor for Educational Theory and Pedagogy* aan de *University of Edinburgh*. Tijd om van gedachten te wisselen over de verhouding tussen Anglo-Amerikaanse onderwijskunde en Europees continentale pedagogiek.



Gert Biesta

TEKST: PAUL OP HEIJ

Daarvoor moeten we eerst duidelijk maken wat bedoeld wordt met 'virtuositeit' van de leraar en 'esthetische kwaliteit' van onderwijs, zoals geschetst door de verschillende auteurs in *Leraar zijn: ambachtelijk en kunstzinnig*². Daardoor zal namelijk het verschil tussen de twee onderwijs tradities duidelijker worden. En daartoe moeten we ook teruggrijpen op eerdere boeken van Biesta, zoals *Het leren voorbij* (2016)³, *Pedagogiek als betrokken handelingswetenschap* (2021)⁴ en *Onderwijsonderzoek: Een onorthodoxe introductie* (2022)^{5,6}. Hij wil ook direct benadrukken dat de verschillen tussen de Anglo-Amerikaanse onderwijskunde en de Europese continentale onderwijspedagogiek niet per se geografisch van aard zijn. Hij noemt deze tradities daarom ook wel configuraties. 'Voor mij ligt het belangrijkste verschil in het feit dat men in de Engelstalige wereld geen goed besef heeft van pedagogiek en pedagogisch handelen; als het woord 'pedagogy' valt wordt daarmee de stijl van lesgeven van de leraar bedoeld, wat wij eerder vertalen als didactiek. Er is niet echt een verbinding met de continentale traditie waarin pedagogiek wordt gekoppeld aan thematiek van volwassenheid en volwassen willen zijn en waarin dat als een belangrijke dimensie van het onderwijs wordt gezien. Het Anglo-Amerikaanse denken over onderwijs beroept zich op andere disciplines, vooral de psychologie, en is eerder geneigd om instrumentele vragen over effectiviteit te stellen dan normatieve

over doel en bedoeling van onderwijs. Je kunt echter niet zeggen dat iedereen in Noord-Amerika op een bepaalde manier denkt en handelt en iedereen in Frankrijk of Duitsland anders. Zo overzichtelijk is het niet.'

'Voor mij ligt het belangrijkste verschil in het feit dat men in de Engelstalige wereld geen goed besef heeft van pedagogiek en pedagogisch handelen.'

Bildung en Erziehung

Terwijl in de Engelse taal er eigenlijk alleen het woord 'education' is, wijst Biesta erop dat er in het Duits twee begrippen zijn: *Bildung* en *Erziehung*. En in zijn werk laat hij zien dat daar twee verschillende onderwijsparadigma's achter zitten. De Duitse term *Erziehung* stamt af van het Oudhoogduitse 'irziohan', wat 'eruit trekken' of 'omhoogtrekken' betekent. Verlichtingsfilosoof Immanuel Kant stelde dat je alleen mens kon worden door 'Erziehung', waarbij dan een spanning tussen disciplineren en bevrijding onoverkomelijk was. De Duitse pedagoog Johann Friedrich Herbart (1776-1842) benadrukte dat *Erziehung* te maken heeft met doelbewust opvoeden tot moraliteit. Daarmee ontstond dat verschil tussen hoe wij de term *Bildung* meestal kennen, als een

proces van zelfvorming aan de cultuur, en *Erziehung*, als doelbewuste beïnvloeding van buitenaf, door de opvoeder, gericht op moraliteit. De Duitse pedagoog Dietrich Benner (1941) benadrukt daarbij dat *Erziehung* geen ‘manipulatie’ in een hiërarchische verhouding is, maar het ondersteunen en creëren van voorwaarden zodat een kind gewetensvol kan handelen. Zoals hij dat samenvat: ‘*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*’. Biesta sluit daarbij aan met zijn begrip ‘subjectificatie’, persoonswording van de leerling en het zich leren verhouden tot de wereld.

Als het om de historische bronnen gaat, is het idee van subjectificatie toch eerder geïnspireerd door de Franse Verlichtingsfilosoof Rousseau dan door Kant. Kants idee om het kind uit de onwetendheid te tillen, sprak alleen de rationele ontwikkeling van het kind aan, als enkeling. Biesta waardeert aan Rousseau meer dat die de opvoeding direct ook maatschappelijk positioneerde, moreel of politiek. ‘Ik vind de openingszin in Rousseaus opvoedingsroman en maatschappijkritiek *Emile*’ sterk: “Alles is goed zoals het uit handen van de Schepper komt, alles raakt verdorven in handen van de mens.” Hieruit vloeit voort dat opvoeders kinderen moeten beschermen tegen de samenleving door de samenleving voorlopig op afstand te houden, zodat het kind de tijd en ruimte krijgt om in de wereld te komen en de eigen vrijheid te leren kennen – zie de discussie over mobiele telefoons en sociale media, die precies hierover gaat. Zo kan het daarna de samenleving en de wereld aan. We moeten ons echter ook realiseren dat die samenleving niet per se interesse toont in de vrijheid van dat kind.’ Hij vindt het dus sterk dat Rousseau, levend in de standenmaatschappij van voor de Franse Revolutie, de opvoeding meer existentieel overdacht. Rousseau meende dat je kinderen niet zomaar aan de samenleving kon uitleveren; omdat die samenleving niet automatisch pedagogische kwaliteit had, moest opvoeding die bezitten. Kinderen moesten via opvoeding bovendien vrijheid verkrijgen ten opzichte van hun instincten en primaire emoties die van binnenuit opborrelen. Biesta noemt onderwijs zonder pedagogische kwaliteit ‘geen onderwijs, maar training, het africhten voor de bestaande samenleving of zelfs indoctrinatie.’ In Herbarts onderwijsopvatting waardeert hij vooral dat die niet alleen de morele insteek van Rousseau behield, maar er nog een esthetische dimensie aan toevoegde: hōe het pedagogische een plek te geven in onderwijs. ‘Als het pedagogische gaat om leerlingen mogelijkheden te bieden om te werken aan hun volwassenwording, dan was het volgens Herbart belangrijk dat de leerstof een appel op de persoon van de leerling deed. Hij noemde dat de esthetische kwaliteit van onderwijs, zoals goede kunst een appel aan de toeschouwer of toehoorder doet, in plaats van voor te schrijven wat die met het kunst-

werk of de compositie zou moeten. Herbart legt het uit in een essay *Über die ästhetische Darstellung der Welt* uit 1804.’

Virtuoos en esthetisch

Voordat we ingaan op die esthetische kwaliteit van onderwijs, moeten we het hebben over wat Biesta bedoelt met de ‘virtuositeit’ van de leraar. Waar anderen spraken van Tact (Herbart) of Pedagogische Tact (Van Maanen)⁸, vergelijkt Biesta het vakmanschap van de leraar met dat van de musicus: een combinatie van vaardigheid, kennis van zaken, inzicht en begrip. ‘Een leraar probeert ook iets te realiseren. Hij daagt de leerling uit tot zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, spoort aan, bemoedigt en ondersteunt. Maar de leerling moet het uiteindelijk zelf doen, dat zelfstandig en volwassen zijn. De lesstof en de manier waarop die aangeboden wordt, moeten de leerling dan wel de kans geven zich ertoe te kunnen verhouden. Met “virtuositeit” bedoel ik het vermogen van de leraar om datgene te doen waar de leerling in een bepaalde situatie het meest aan heeft. Dit kan de leraar ook doordat hij observeert, wat die leerling nodig heeft. Hij handelt niet volgens een vast protocol of een vaste receptuur, maar snijdt zijn



»

handelen toe op specifiek die situatie of die leerling. Situaties verschillen altijd weer en zijn zelden voorspelbaar vanwege andere leerlingen, onweer in de lucht of zaken rondom het curriculum. Om die reden heb ik dan ook grote vraagtekens bij competentie-gericht onderwijs op lerarenopleidingen, want dat veronderstelt dat het om afzonderlijke vaardigheden van de leraar zou gaan, om losse competenties. Alsof de vraag hoe je tot oordelen komt over wat er in onderwijssituaties nodig is, er niet toe doet. Bij virtuositeit gaat het om oordeelsvermogen van de leraar in combinatie met ambachtelijkheid: een breed en wendbaar repertoire van handelen en inventief kunnen inspelen op wat er in een bepaalde situatie nodig is. Wanneer, wat en hoe zet je iets in actie in wisselwerking met de leerling?’

‘Bij virtuositeit gaat het om oordeelsvermogen van de leraar in combinatie met ambachtelijkheid: inventief kunnen inspelen op wat er in een bepaalde situatie nodig is.’

Er is een fundamenteel verschil tussen onderwijs dat de persoon van de leerling wil aanspreken en in het geding brengt en onderwijs dat dat niet doet en ook niet wil. ‘Dat laatste is onderwijs dat “verdovend” werkt. Bijvoorbeeld door tegen de leerling te zeggen: “Als je nou maar doet wat ik zeg, zul je de toets wel halen”. Ik zet de term “esthetisch” tegenover “anesthetisch”, afkomstig van het Griekse woord voor geen gewaarwording hebben – wat allicht doet denken aan het verdoven in de gezondheidszorg. Zulke verdoving willen we in ons onderwijs juist voorkomen. Goed onderwijs behoort leerlingen “wakker te maken” en moet aan de persoon van de leerling appelleren, moet “aanspreken”. Hiervoor hebben we dus vakmanschap en virtuositeit nodig, en ruimte voor de leraar voor virtuositeit. Maar dus ook ruimte om de persoon van de leerling in het geding te brengen, de kwestie van de esthetiek en het domein van wat ik “subjectificatie” heb genoemd. In veel landen staan die virtuositeit en esthetische dimensie van onderwijs onder druk. Niet alleen de ruimte voor de leraar binnen de onderwijshiërarchie wordt kleiner, er ontstaat ook een smallere kijk op onderwijs omdat alleen telt wat meetbaar is. En wetenschappelijk onderzoek stelt steeds vaker van buitenaf vast “wat werkt”, wat ook handelingsruimte inperkt, zeker als de Nederlandse regering wettelijk zou gaan voorschrijven dat leraren alleen nog maar bewezen “effectieve methodes” mogen gebruiken. De ruimte om virtuositeit te ontwikkelen via reflectie

met collega's en intuïtief in de lespraktijk, in de omgang met leerlingen, wordt ook daardoor almaar kleiner’

Reclaiming en Rediscovery

Hoewel die ruimte in Nederland nog groter is dan in veel andere landen, vindt hij, als we echt ruimte aan de leraar willen geven, het belangrijk dat dat consequent en consistent gebeurt en de leraar niet via de achterdeur toch weer op de prestaties of vorderingen van diens leerlingen wordt afgerekend. Biesta: ‘Als men in het onderwijs spreekt over “wat werkt”, dan zegt dat alleen iets over wat in algemene zin werkt, volgens gemiddeldes of statistische trends. Het zegt niets over wat aankomt bij individuele leerlingen en of zij het als zinvol ervaren. Het zegt ook niets over de vraag of de stof een appel op de leerling doet, zoals een kunstwerk iets in je los kan maken. Het gaat daarbij niet om meningen van leerlingen over de leerstof, maar om wat de les in hen bewerkstelligt. En als de leraar of kunstenaar denkt de ruimte zelf al te kunnen vullen, dan spreken we over het opleggen van lesstof of sentimentele kunst, niet over vormende stof of esthetische kunst.’

In zijn boek *Onderwijsonderzoek*, oorspronkelijk geschreven voor Engelstalige lezers maar niet alleen voor hen een oorwassing, schrijft hij dat met de dominantie van de Engelse taal de Anglo-Amerikaanse onderwijsconfiguratie zich ‘nogal’ breed gemaakt heeft in de wereld. Hij meent dat we onszelf in zekere zin van onszelf vervreemd hebben door daar zo in mee te gaan, omdat de Europese continentale onderwijs traditie nou eenmaal heel andere kwaliteiten van een leraar vraagt dan de Anglo-Amerikaanse. We moeten als het ware eerst ruimte terugveroveren om ook meer ruimte voor virtuositeit, esthetische kwaliteit en subjectificatie mogelijk te maken. Biesta: ‘Een belangrijk verschil tussen die twee onderwijsconfiguraties is ook dat de Anglo-Amerikaanse onderwijs als een toegepast veld beschouwt dat voor zijn intellectuele “vulling” bij andere onderwijsdisciplines te rade moet gaan, terwijl in de continentale traditie “education” – in de vorm van pedagogiek, zich als eigenstandige discipline heeft gevormd, met eigen theorie en onderzoekstradities en benaderingen en een eigen dienstbare verhouding tot de onderwijspraktijk.’

Hij houdt van die taal van ‘terug’, zegt hij. ‘In het Engels schreef ik veel stukken met titels als *Reclaiming* dit of dat. Zo bestaat er het boek *The Rediscovery of Teaching* en binnenkort komt er een boek uit *Reclaiming the Artistry of Teaching* – waarbij *artistry* naar het vakmanschap en de virtuositeit verwijst. Ik denk dat we afgedwaald zijn van zaken die we wel wisten, dat we iets kwijtraakten. Daar zit ook pedagogisch iets interessants

in, omdat we de verleiding schijnbaar niet konden weerstaan om ons van onszelf te laten afleiden. De uitdaging om bij jezelf te blijven in een wereld vol verleidingen, bijvoorbeeld via geld en techniek, wordt steeds groter. Dit zie je niet alleen in het onderwijs, misschien nog wel duidelijker in de sport en de gezondheidszorg. Bij Ajax monitort men voetballertjes vanaf hun elfde, want investeringen moeten renderen.¹⁰ In de gezondheidszorg lijken techniek en financiële beheersing al langer leidend. In het onderwijs bestaat steeds de verleiding van het technische dat technocratisch wordt, die maakbaarheidsgedachte. We denken dat het fantasistisch zou zijn als we die levende, altijd wat chaotische en onvoorspelbare processen volledig in de greep konden krijgen. Het is zelfs gevaarlijk om te denken dat we onderwijs verbeteren wanneer we alsmat meer “grip” op onze leerlingen proberen te krijgen. Ik heb een tamelijk traditioneel beeld van goed onderwijs: leerlingen moeten vooral de mogelijkheid krijgen om zich met aandacht ergens toe te verhouden. Wat kort door de bocht: hard werken in stilte en met discipline, waarmee ik toewijding bedoel. Dus geen van buitenaf opgelegde discipline, maar jezelf aan iets toewijden. Oefenen is daarin belangrijk, maar zaken als toewijding en aandachtige studie zijn geen technologieën en dwing je niet af via technologie. Er is openheid voor nodig, omdat je jezelf tot iets moet verhouden en daar aandacht in moet stoppen. Mijn kritiek op technocratisering gaat dus niet over de vraag of technologie ondersteunend kan zijn, maar over de misvatting dat je met meer protocollen processen van toewijding volledig zou kunnen sturen en controle over die leerlingen zou hebben.’

‘Orientational knowledge’

De Franse pedagoog Philippe Meirieu spreekt over ‘onvolwassen verlangens’ in de samenleving en politiek als het om onderwijs gaat, namelijk dat de grootste ‘grip op’ het beste onderwijs zou opleveren. We denken met meer controle perfectie te bereiken, maar begrijpen niet dat alles willen beheersen in onderwijs juist de dood in de pot is. Biesta: ‘Juist omdat we niet alles onder controle kunnen hebben, omdat leerlingen individuen zijn, moet je ook kunnen inspelen op onverwachte situaties. Daarom moet je als leraar ook veel oefenen met werkvormen om je handelingsbekwaamheid te voeden. Zo ontwikkel je virtuositeit, intuïtief het juiste doen, terwijl je nog niet wist wat je moest doen. Je vaart niet alleen op je ruggengraat of op aangeleerde competenties, maar bent met volle aandacht bij de situatie om die goed in te schatten.’

De lespraktijk is ook een vindplaats voor de leraar; er worden ook ontdekkingen gedaan. Daar ligt weer een link naar die esthetische kwaliteit van onderwijs en de kunsten: er kan iets ontstaan ‘in het proces’. Op de vraag

of *evidence based* inzichten daarbij aan de leraar kunnen appelleren, zoals esthetische kunst aan de toeschouwer, antwoordt hij bevestigend, maar met een nuance: ‘Het leraarschap is een “uitvoerende kunst” zonder tastbaar eindresultaat. Anders dan bij schrijven of schilderen kun je in het onderwijs niet wissen en opnieuw beginnen; het moet op dat moment gebeuren. Dat zet onderwijs extra onder spanning, net als een muziek- of dansuitvoering, maar maakt het ook extra mooi. In theorie zouden wetenschappelijke inzichten daarbij aan de docent moeten kunnen appelleren, hem anders laten kijken naar wat er in de klas gebeurt. Maar de meeste leraren ervaren dat niet zo, omdat ze top-down aan hen worden opgelegd. Leraren worden door velen immers beschouwd als uitvoerders van *evidence-based* kennis, terwijl inzichten buiten het klaslokaal opgedaan nooit als voorschriften in de praktijk kunnen landen. Die inzichten kunnen de leraar nieuwe oriëntatie bieden, maar het is uiteindelijk de leraar die er onderwijs van moet “bakken”. Je moet “uitvoerder zijn” van wat wetenschappers bedachten daarom niet verwarren met “uitvoerend kunstenaar zijn”; dat is eerder het tegenovergestelde. Friedrich Paulsen stelde dat theorie ons moet helpen om dingen te zien, niet om dingen voor te schrijven. Kennis moet een appel doen op de docent om



anders naar situaties te kijken. Iemand gebruikte hiervoor de term “*orientational knowledge*”

Biesta: ‘*Oriental knowledge* is kennis die de leraar helpt om zich te oriënteren, te zien en waar te nemen. Het is juist niet de kennis die stelt: “Als je het zo aanpakt, doe je het goed”. Het gaat om theoretische kennis die mogelijkheden aanreikt, waarbij de leraar een keuze heeft. Het probleem met *evidence-based* kennis is dat deze voortkomt uit een vorm van onderzoek die dit niet begrijpt. Deze onderzoeksvorm denkt dat ze feitelijkheden genereert in plaats van mogelijkheden. Als je het ziet als mogelijkheden kan de leraar ook zeggen: “Interessant, maar niet relevant voor mij”. Dan ga je anders denken over wat onderwijsonderzoek te bieden zou moeten hebben.’¹¹

Onderzoeks- en klassenpraktijk

Als we nog eens terugkeren naar dat verschil tussen continentaal Europese en Anglo-Amerikaanse onderwijs-traditie, passen onderwijsonderzoek en klassenpraktijk dan op eenzelfde manier binnen die tweedeling? Hij denkt dat we dit ook historisch moeten zien, omdat het onderwijs in Groot-Brittannië en de VS de laatste decennia veranderde. ‘Je ziet overal ter wereld dat onderwijsbeleid en de praktijk technischer werden. Onder-

zoek stuurde dat deels aan, maar ontwikkelde zich ook in de *slipstream* van beleid. In haar geschiedenis van het Amerikaanse onderwijsonderzoek *An Elusive Science* zegt Ellen Lagemann Thorndike won, Dewey lost. Daarmee bedoelt ze dat een meer technologische insteek van onderwijs het won van een meer humane, zoals die discussie tussen technocraten en progressieven in de VS begin 20e eeuw begon met de *Scientific Efficiency Movement*. Die ontwikkeling heeft ook op het Europese continent haar weerslag gehad. Het gaat over twee verschillende visies op onderwijs en onderwijsonderzoek. De ene focust op effectieve manieren om eruit te krijgen wat we willen, de andere ziet “opvoedend” onderwijs als een breder vormingsproject. Afhankelijk van je kijk stel je ook andere onderzoeksvragen. Mensen die vooral in opbrengsten geïnteresseerd zijn, voeren onderzoek uit naar *evidence* en “effectieve interventies”. Die trend wordt steeds sterker door versnellende technische ontwikkelingen. Het is daarbij niet zinnig die twee configuraties als twee tegengestelde kampen tegenover elkaar te plaatsen, zoals in het landelijke onderwijsdebat gebeurt. Polariseren alsof de ene groep vindt dat leraren puur kennis moeten overdragen en de andere vindt dat leraren maar wat doen, heeft weinig zin. Leraarschap is een complex beroep, waarbij je inzicht, ervaring en vakmanschap mixt. Het gaat er om hoe er gewerkt wordt en hoe men zich daarbij tot kennis verhoudt, zowel leraren als leerlingen. En daarbij kun je van beide configuraties leren; welbeschouwd hebben we beide nodig om goed onderwijs te kunnen realiseren.’

Als je uitzoomt en naar onderwijs kijkt als functioneel voor de samenleving (de homo economicus, neoliberalisme, digitalisering), is de Europees continentale opvatting dan extra in de verdrukking geraakt door de gelijktijdigheid van al die ontwikkelingen?

Biesta: ‘Al die ontwikkelingen hebben de technocratisering inderdaad in de kaart gespeeld. Big Tech en algoritmes voegen nog weer een dimensie toe aan die technocratische kijk op onderwijs. Wat algoritmes en generatieve kunstmatige intelligentie doen is hetzelfde als geprogrammeerde instructie van vroeger. Maar ze zoeken niet het beste of origineelste antwoord, maar een gemiddelde, wat zorgwekkend is. Want wat betekent het dan nog dat we meer zicht hebben gekregen op ongelijkheden in onderwijs? En dat we begrijpen waarom kwetsbaarder leerlingen minder profijt hebben van hetzelfde curriculum? Allemaal belangrijke vragen die ook politiek relevant zijn. Dit raakt ook aan de macht van de school bij de verdeling van maatschappelijke posities. Wat gebeurt er met een samenleving als het gemiddelde bepalend wordt? Theorie bezit een kritische rol om verborgen relaties bloot te leggen, zoals



bij de *Frankfurter Schule*, die daarbij vooral lette op machtsrelaties. Het is een vergissing te denken dat de sociale werkelijkheid “onconceptualiseerd” aan ons verschijnt. Theorie helpt ons niet alleen om te verbeteren, ook om anders naar onderwijs te kunnen kijken. Licht het aan ongemotiveerde leerlingen of mist het onderwijs zelf iets? Onderzoek zou ook meer kritische vragen mogen stellen.’

‘In het onderwijs bestaat steeds de verleiding van het technische dat technocratisch wordt, die maakbaarheidsgedachte.’

Kun je stellen dat de Anglo-Amerikaanse traditie conservatiever is dan de Europese traditie? En dat de groeiende invloed van Big Tech vooral die eerste traditie versterkt?

‘Als je technisch naar onderwijs kijkt, zit je in het frame van de *homo economicus*. Woorden als kritisch, revolutionair of democratisch komen daar niet in voor. In de VS ziet men de vraag wat onderwijs betekent voor de democratie nu al als te politiek. Maar ook in Europa staat onderwijs voor democratisch burgerschap in veel landen onder druk. Een Philippe Merieu in Frankrijk is zeker niet “mainstream”, eerder een roepende in de onderwijswoestijn. In veel landen is het onderwijsbeleid de afgelopen decennia ook centralistischer geworden, zoals ook in Nederland. De Onderwijsinspectie en de politiek bekijken onderwijs vooral vanuit het perspectief van basisvaardigheden lezen, rekenen en burgerschap. Het betreft een symbiose tussen politiek en Inspectie. Ik zag dit al in Engeland sinds Thatcher het nationale curriculum invoerde; latere regeringen hebben dat curriculum alleen maar conservatiever geëld. Ook de VS met de *No Child Left Behind Act* uit 2001, Canada en Zweden sturen centraler aan. Finland heeft daarentegen een plattere infrastructuur met meer ruimte voor docenten, om niet alleen maar uitvoerder van andermans kunsten te zijn.’

Zou je die centralistische aansturing een bijeffect van dat OESO-meten en vergelijken kunnen noemen dat allicht ontstaat als landen bij internationalisering en globalisering meer met elkaar in concurrentie komen?

‘Ik denk dat de concurrentie tussen OESO-landen zeker bijdraagt aan die centrale sturing, maar de andere bejegening van onderwijs heeft niet alleen met de OESO te maken. In Nederland bepaalde onderwijsminister Pais al in 1981 dat de overheid niet alleen onderwijs eerlijk moest bekostigen en de kwaliteit ervan moest borgen, maar ook moest gaan sturen op kwaliteit. En



daar stond hij niet alleen in, want onze kijk op onderwijs was toen al behoorlijk veranderd. In mijn boek *Het leren voorbij* beschreef ik de opkomst van de taal van het “leren” in het opvoedend onderwijs als gevolg van ontwikkelingen uit die tijd: groeiende focus op de leerling in plaats van de leraar in nieuwe onderwijstheorieën, groeiende populariteit van programma’s via internet, als *Direct learning*, en de omvorming van volwasseneneducatie tot ‘*lifelong learning*’. We gingen onderwijs individueler zien en minder als onderdeel van die Europese pedagogische traditie van onderwijs en als een publiek belang, ook voor de democratie. “Gericht érgens voor leren”, liefst zo effectief en resultaatgericht mogelijk veranderde ons denken over alle onderwijs. Denk hierbij ook aan het vouchersysteem in de VS, een idee van de bekende econoom Milton Friedman uit de jaren 50, waarbij ouders een onderwijssubsidie per kind ontvangen om zelf een school te kiezen, openbaar dan wel privé of thuis – heel iets anders dan de “bekostiging per leerling” in Nederland waar scholen geen winst mogen maken. Sinds de jaren 90 worden die vouchers in de VS in steeds meer deelstaten ingevoerd, elke deelstaat weer op zijn eigen manier. Onderwijs als individueel belang dus in plaats van als publiek belang. In Engeland is er wel onderwijsplicht maar geen schoolplicht. Kinderen hoeven daar ook niet naar school. »

En ook daar groeit het thuisonderwijs snel. Het enige wat er in de wet staat is dat kinderen en jongeren onderwijs moeten krijgen, op school of “op een andere manier”. Er is zelfs een nationale organisatie die heet “Op een andere manier”. De financiële middelen daarvoor moeten in Engeland wel vaak door de ouders zelf gegenereerd worden.’

‘Als de leraar of kunstenaar denkt de ruimte zelf al te kunnen vullen, dan spreken we over het opleggen van lesstof of sentimentele kunst, niet over vormende stof of esthetische kunst.’

Zouden we vakmanschap, virtuositeit en die esthetische kwaliteit van onderwijs niet meer via beeldmateriaal moeten delen, in plaats van uitsluitend via taal, alles willen vangen in woorden?

‘Ja, daar word ik direct enthousiast van, want motoriek en mimiek van de leraar tellen ook mee. Ik denk dat casuïstiek de echte kennisbasis van de leraar vormt, leren van specifieke onderwijssituaties en van leraren in actie. We moeten eerder naar de juridische praktijk kijken dan naar de medische wetenschappen. Juridische kennisontwikkeling vindt plaats op basis van casuïstiek: met iedere nieuwe rechtszaak leren we weer meer over de complexiteit van het recht, over hoe adequaat onze wetten en regels zijn, en dat verdiept het oordeelsvermogen en de virtuositeit van rechters, en houdt het gesprek over wat goede rechtsspraak is gaande. Interessant aan de vergelijking tussen onderwijs en recht is ook dat in beide domeinen de vrijheid van de mens de centrale bekommernis is. Uiteindelijk wil je dat mensen in een goede verhouding komen tot hun vrijheid. Dat is weer die pedagogische thematiek van Kant en Rousseau. Goede casuïstiek bestudeert die dynamiek in het echt. Daarvoor heb je beelden nodig van lesopnames van lerarenopleiders in klassen met leerlingen om dingen te kunnen zien en te bespreken. Ik zou ook beelden tonen van wat verkeerd gaat, want ook dat is leerzaam.’

‘Wat hier grappig aan is, is dat men dit in Engelstalige literatuur “The Dutch Model” noemt, verwijzend naar de 19e eeuwse opleidingspraktijk, waarbij je als kwekeling direct in de praktijk meeliep. Sindsdien is de kloof tussen opleiding en praktijk eigenlijk alleen maar groter

geworden. In Noorwegen nam ik deel aan een project genaamd *Rehearsing Teaching Practice*, waarbij het oefenen van het leraarschap weer centraal stond. Men vergeleek het met de kunsten: je wordt een goed kunstenaar door veel te schilderen of muziek te maken en te kijken naar anderen. Zo ontwikkel je ambachtelijkheid en virtuositeit. Daarom pleiten andere auteurs in *Leraar zijn: ambachtelijk en kunstzinnig* voor een kunstacademie voor leraren. Vorming doet iets met je en verandert je, net zoals een echt kunstwerk iets in je beweegt en in beroering brengt. Het bevat geen handleiding; het betreft een esthetische kwaliteit. We noemen het maken van muziek ook niet produceren, waarom dan wel spreken over onderwijsopbrengsten? Herbart stelde dat we in het onderwijs manieren moeten vinden om de wereld zo aan kinderen te representeren dat deze hen raakt. Het mag niet alleen gaan om kennis die de leerling toetst en daarna weer vergeet; de leerling moet zich tot de stof leren verhouden.’ 

1. <https://www.gertbiesta.com/>
2. Baay, Pieter, Biesta, Gert e.a. (2025). *Leraar zijn: ambachtelijk en kunstzinnig*, Telos Uitgevers
3. Biesta, Gert (2016). Het leren voorbij. Democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst, Uitgeverij Phronese
4. Biesta, Gert en Janssens (red.) (2021). *Pedagogiek als betrokken handelingswetenschap. Over de relatie tussen onderzoeken en handelen in het onderwijs*. Uitgeverij Phronese
5. Biesta, Gert (2022). *Onderwijsonderzoek. Een onorthodoxe introductie*, Uitgeverij Boom
6. Overige boeken van Biesta komen aan bod in het artikel *De school als vrije ruimte*, Montessori Magazine nov. 2019. Zie bijgevoegde QR-code. 
7. Rousseau, Jean-Jacques (2012). *Emile of over de opvoeding*, Uitgeverij Boom
8. Biesta vergelijkt zijn term ‘virtuositeit’ met Tact (Herbart), inventiviteit (Durkheim), Pedagogische Tact (Van Maanen), Wisdom of Practice (Lee Schulman), het ‘stille’ weten (Wout Pols), The Practical (Joseph Schwab), maar geeft toch de voorkeur aan virtuositeit, vanwege de vergelijking vakmanschap leraar musicus.
9. Hier denk je allicht aan de term ‘onderwijskitsch’, Milan Kundera indachtig, wat die beweerde over sentimentele kunst en kitsch.
10. We spraken over een artikel over Ajax in NRC 13-12-2025, over de nieuwe directeur, dat die er een nóg technocratischer club aan beurs van wil maken die successen en resultaten wil afdwingen door spelertjes vanaf 11 jaar te monitoren om perfectie af te dwingen.
11. Hoe onderwijsonderzoek liever met en door docenten uitgevoerd zou kunnen worden komt uitvoering aan bod in *Pedagogiek als betrokken handelingswetenschap* (2021). Zie voetnoot 4.