

Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel? Over de school als oefenplaats voor volwassenheid

Door Gert Biesta

Abstract

In deze bijdrage stel ik de vraag of de discussie over de kwaliteit van onderwijs louter gevoerd zou moeten worden in termen van de mate waarin het onderwijs datgene doet wat de samenleving ervan verlangt, of dat het onderwijs ook zelf ergens voor dient te staan. Tegenover de functionaliteit van het onderwijs in relatie tot de wensen en verlangens van de samenleving, onderzoek ik de positieve betekenis van wat vanuit het perspectief van de samenleving als de disfunctionaliteit van het onderwijs verschijnt. Ik geef een onderwijspedagogisch argument voor die disfunctionaliteit door te benadrukken dat het in het onderwijs niet alleen om de aanpassing en inpassing van kind en jongere in de bestaande sociaal-maatschappelijke orde kan gaan, maar dat er ook altijd aandacht moet zijn voor de vorming van kind en jongere tot zelfstandig persoon. Die oriëntatie betekent echter niet dat onderwijs en opvoeding zouden moeten plaatsvinden in een ‘pedagogische provincie,’ volledig afgeschermd van de samenleving. In mijn bijdrage onderzoek ik een derde weg waarin de taak van onderwijs en opvoeding wordt geformuleerd als het mogelijk maken van een volwassene in en met de wereld zijn, waarbij volwassenheid wordt gezien als het in de wereld zijn zonder zichzelf in het centrum van de wereld te plaatsen, iets wat ook van belang is voor een volwassen democratie en een volwassen omgang met de uitdaging van de ecologische problematiek. Vanuit deze invalshoek positioneer ik de school als een belangrijke oefenplaats voor volwassenheid.

Sleutelwoorden: onderwijskwaliteit, functionaliteit, disfunctionaliteit, aanpassingspedagogiek, pedagogische provincie, volwassenheid, democratie, ecologie

Inleiding: Kwalitatief goed onderwijs?

Een aantal jaren geleden stelde ik in een van mijn publicaties, met enige overdrijving maar er vermoedelijk toch niet helemaal naast, dat het woord ‘kwaliteit’ misschien wel een van de meest *misbruikte* woorden van onze tijd is (Biesta, 2012a). Het zou me in ieder geval niet verbazen als het een van de meest *gebruikte* woorden is. Hoe betrouwbaar Google wat dit betreft nog is, valt moeilijk te zeggen, maar het is interessant om te constateren dat op de dag van het schrijven van dit essay ‘*quality*’ er met 3.970.000.000 ‘*hits*’ uitkomt, en ‘*quantity*’ met slechts 722.000.000. ‘*Peace*’ ligt daar nog iets op voor met 804.000.000, terwijl ‘*democracy*’ slechts 159.000.000 scoort. ‘*Education*’ is goed voor 3.040.000.000 ‘*hits*’, en ‘*quality education*’ – een in mijn oren behoorlijk lelijke Engelse constructie – brengt het tot 13.600.000.

Dat het woord ‘kwaliteit’ onderhevig is aan misbruik, heeft vooral te maken met het feit dat eigenlijk niemand *tegen* kwaliteit is. In het Engels heb ik het daarom wel een ‘*non-objectionable*’ genoemd: een van die woorden waarvan het lastig is om er tegen te zijn. Dat leidt er al snel toe dat een verwijzing naar kwaliteit tamelijk leeg is – denk bijvoorbeeld aan een leus als ‘we gaan voor kwaliteit!’ – omdat met het ‘gaan’ voor kwaliteit in het geheel nog niet is aangegeven waar die kwaliteit in zou liggen of uit zou blijken. De frase ‘kwalitatief goed onderwijs’ laat een zelfde probleem zien, omdat het nog niets zegt over waar het ‘goede’ van het onderwijs in gelegen zou zijn. Maar het is die vraag, de vraag wat *goed* onderwijs is, waar

het uiteindelijk om draait (Biesta, 2012a), wat suggereert dat in uitdrukkingen zoals 'kwalitatief goed onderwijs' het woord 'kwalitatief' eigenlijk overbodig is.

Het formele en in zeker opzicht lege karakter van het begrip kwaliteit komt ook tot uitdrukking in noties zoals 'kwaliteitscultuur' en 'kwaliteitsmanagement,' die vaak meer betrekking op *processen* dan op de vraag waar die processen toe zouden moeten leiden. In de kwaliteitsmanagementindustrie die de afgelopen decennia tot ontwikkeling is gekomen wordt kwaliteit met name gedefinieerd in termen van (het voldoen aan) bepaalde standaards, met inbegrip van standaards voor de kwaliteit van kwaliteitsmanagement zelf (bijvoorbeeld de invloedrijke ISO 9000 kwaliteitsmanagement standaards). De vraag hoe die standaards zelf geformuleerd en gelegitimeerd zouden moeten worden, blijft daarbij vaak buiten schot, of wordt in formele zin beantwoord als het tegemoet komen aan de wensen van de klant. Het eerste '*quality management principle*' van ISO 9000 luidt bijvoorbeeld: '*Organizations depend on their customers and therefore should understand current and future customer needs, should meet customer requirements and strive to exceed customer expectations.*' (http://www.iso.org/iso/qmp_2012.pdf). De idee dat de klant koning is, is niet alleen een invloedrijk principe in commerciële contexten, maar klinkt ook meer en meer in andere maatschappelijke domeinen, met inbegrip van het (hogere) onderwijs (bijvoorbeeld Eagle & Brennan, 2007).

In het verlengde hiervan is er dan ook nog het probleem van wat in het Engels wordt aangeduid als '*performativity*' (Ball, 2003; Gleeson & Husbands, 2001). Dit is de situatie waarin operationalisering van kwaliteit als *definities* van kwaliteit gaan fungeren. Dit vinden we bijvoorbeeld daar waar organisaties hun (strategische) doelen formuleren in termen van hun gewenste positie op een ranglijst, en waar vervolgens – niet zelden op cynische wijze – alles in stelling wordt gebracht om die positie te bereiken. Of de praktijk zelf daar beter van wordt, is in die situatie een secundair vraag geworden, zolang bepaalde manieren van doen maar 'scoren.' Op de achtergrond speelt daarbij de vraag of de wijze waarop kwaliteit in zulke ranglijsten wordt geoperationaliseerd en gemeten zelf valide is. Het gaat daarbij niet alleen om de vraag of de meting datgene meet wat het claimt te meten – de kwestie van *technische* validiteit – maar ook om de vraag of dat wat gemeten wordt inderdaad een operationalisering is van wat een organisatie waardevol acht – de kwestie van *normatieve* validiteit (Biesta, 2012a, hoofdstuk 1).

Functionaliteit en disfunctionaliteit van het onderwijs

De voorgaande opmerkingen zijn niet bedoeld om het begrip 'kwaliteit' te diskwalificeren, maar om te wijzen op een aantal gevaren die aan het begrip en het gebruik ervan kleven. Misschien is het grootste gevaar wel dat 'kwaliteit' een tamelijk leeg begrip blijft dat ons afhoudt van de lastiger, want expliciet *normatieve* vraag wat een bepaalde praktijk zoals het onderwijs *goed* maakt. De vraag wat goed onderwijs is, is in die zin een meer 'directe' vraag dan de vraag naar de kwaliteit van onderwijs, omdat onmiddellijk zichtbaar is dat het hier gaat om waarden en waarderingen. Andersom gezegd: de vraag naar de kwaliteit van onderwijs is een afgeleide van de vraag naar wat goed onderwijs is. Het is deze laatste vraag waar ik in dit essay enkele bespiegelingen over naar voren wil brengen.

Ik doe dit vanuit de observatie dat in veel recente discussies over onderwijs en de kwaliteit ervan de nadruk wordt gelegd op wat we, in navolging van Klaus Mollenhauer (1973), zouden kunnen aanduiden als de *functionaliteit* van onderwijs, dat wil zeggen de mate waarin onderwijs functioneel is voor buiten het onderwijs geformuleerde doelen en wensen. De idee van onderwijs als 'motor van de kenniseconomie' is hiervan een prominent voorbeeld, net

zoals de idee dat het de taak van het onderwijs zou zijn om sociale cohesie tot stand te brengen, of het al wat oudere idee aangaande de centrale rol van onderwijs in het opbouwen en bestendigen van de natiestaat (bijvoorbeeld Green, 1990) – een gedachte die in moderne vorm terugkeert als het gaat om de toekomst van het Europese project. Ook veel van de zogenaamde ‘educaties’ – zoals natuur- en milieueducatie, burgerschapseducatie, en gezondheidseducatie – verraden een functionele benadering in die zin dat middels dit soort educaties maatschappelijke problemen op het bordje van de school worden gelegd met de expliciete verwachting dat ze daar (en dus niet in de samenleving waar die problemen hun oorsprong hebben) opgelost zouden kunnen en moeten worden. De idee van onderwijs als een investering in je eigen toekomst – zowel langs de lijn van ‘*employability*’ als langs de lijn van ‘*Bildung*’ – suggereert ook dat het onderwijs allereerst wordt gezien als een plek waar iets ‘te halen’ valt. En de veelgebruikte taal van onderwijsopbrengsten en opbrengstgericht werken, laat een vergelijkbare functionele insteek zien.

Ofschoon veel van dit soort verwachtingen niet zonder rede zijn, en er een belangrijke trend in de onderwijsgeschiedenis is die stelt dat de school als institutie precies tot stand is gekomen om de samenleving van haar educatieve taken te ontlasten (zie over deze dynamiek Habermas, 1981; en voor een tegenstem Perquin, 1960), is het de vraag of de school *louter* als functie van en voor de samenleving begrepen zou moeten worden. Simpel gezegd gaat het hier om de vraag of de school – en ruimer: het onderwijs – wellicht ook zelf ergens voor zou moeten staan en ook zelf een bepaald belang te verdedigen en te verzorgen zou hebben. Mollenhauer (1973) formuleert dit als de vraag hoe we de *disfunctionaliteit* van het onderwijs zouden moeten waarderen: als een probleem dat ‘opgelost’ dient te worden of als een belangrijke kwaliteit van goed onderwijs.

Een moment waar de disfunctionaliteit van het onderwijs betekenis krijgt, is in de idee dat het onderwijs niet louter kan gaan om de overdracht van bestaande kennis aan de nieuwe generatie en om het invoegen van de nieuwe generatie in de bestaande orde. Tegenover zo een ‘aanpassingspedagogiek’ hebben pedagogische denkers – op zijn minst sinds het begin van de 20^e eeuw, maar met belangrijke wortels in het werk van Rousseau, Schleiermacher en Condorcet (Mollenhauer, 1973, p. 26-27) – benadrukt dat onderwijs en opvoeding altijd ook gericht dienen te zijn op de emancipatie van het kind, dat wil zeggen diens vorming tot autonoom subject (ibid., p.22-23). Dit betekent dat het in onderwijs en opvoeding niet louter om *kwalificatie* (het aanbieden en verwerven van bestaande kennis en vaardigheden) en *socialisatie* (het inleiden in en verbinden met bestaande tradities en praktijken) kan gaan, maar er ook altijd een plaats dient te zijn voor de vorming van de persoon tot zelfstandig subject – de dimensie van subject-wording of *subjectificatie* (Biesta, 2015a). Precies hier vinden we ook het verschil tussen een sociologische en een onderwijspedagogische visie op onderwijs. Zodra die plaats wordt ingeruimd, kunnen onderwijs en opvoeding niet langer worden begrepen vanuit het perspectief van bestaande kennis en vaardigheden en de bestaande maatschappelijke orde, maar verandert de blikrichting naar de toekomst, waarbij het de taak van onderwijs en opvoeding is om die toekomst voor het kind en de jongere te openen en open te houden.

Deze disfunctionaliteit wordt in de literatuur overigens deels weer functioneel gelegitimeerd door erop te wijzen dat het openen en openen houden van de toekomst van kind en jongere ook belangrijk is voor de vernieuwing van de samenleving. Mollenhauer laat zien dat dit een belangrijk thema is in het moderne denken over opvoeding en onderwijs zoals dat vanaf het eind van de 18^e eeuw gestalte krijgt. Maar daarnaast gaat het in deze discussie *ook* om de verdediging van de intrinsieke waarde van het subject-zijn van kind en jongere

tegen de achtergrond van de intrinsieke waarde van het subject-zijn van iedere mens. Daarmee verschijnt het moderne pedagogische 'project' als een project van emancipatie waarin de nieuwe generatie niet louter wordt gezien als 'rekruteringsreservoir' (Mollenhauer, 1973, p. 24) voor de bestaande maatschappelijke orde. In de krachtige zinnen waarmee Hannah Arendt haar essay *The crisis in education* (Arendt, 1977[1961], p.196) besluit, worden beide lijnen op heldere wijze met elkaar in verband gebracht.

'Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world.'

Mollenhauer's analyse van de functionaliteit en disfunctionaliteit van onderwijs en opvoeding gaat echter nog een stap verder, omdat hij wil waarschuwen voor de gevaren van een romantische visie waar de keuze voor het kind een keuze tegen de maatschappij impliceert, en onderwijs vervolgens in een van de samenleving afgeschermd 'pedagogische provincie' belandt. Dit was het drama van de Duitse pedagogiek van voor de Tweede Wereldoorlog, die weliswaar de emancipatie van het kind voorstond, maar die emancipatie trachtte te realiseren in een conflict-vrije pedagogische 'binnenruimte' die geen weerstand bleek te kunnen bieden tegen de overname door de Nazi-ideologie. Dit is ook een belangrijke les voor die situaties waar de kritiek op de hedendaagse test-, toets- en meetcultuur waarin aan het onderwijs voortdurend wordt gevraagd om op een bepaalde manier te functioneren en te presteren, wordt omgezet in radicaal kind-gecentreerde concepties van onderwijs die het risico lopen kind en jongere *buiten* de wereld te houden.

De kernvraag hier is juist hoe we de *verhouding* tussen onderwijs en samenleving zouden moeten zien en vormgeven, als we die verhouding niet in functionele termen willen duiden – waar het onderwijs alleen als functie van en voor de samenleving wordt gezien en derhalve louter wordt afgerekend op de opbrengsten die het voor de samenleving genereert – en we tegelijkertijd disfunctionaliteit niet als een argument voor de ontkoppeling van onderwijs en samenleving willen zien. Anders gezegd gaat het hier om het identificeren van een derde weg of derde optie. Het in beeld brengen van die optie is, zoals ik in de conclusie van dit essay zal laten zien, van groot belang voor de discussie over de kwaliteit van onderwijs en het antwoord op de achterliggende vraag naar wat onderwijs tot *goed* onderwijs maakt.

Onderwijs, maatschappijtheorie en democratie

Mollenhauer's zoektocht naar een antwoord op deze vraag voert hem van de onderwijstheorie naar de maatschappijtheorie, omdat naar zijn mening een adequate thematisering van de verhouding tussen onderwijs en samenleving vereist dat we ons niet alleen bezighouden met de 'aard' van het onderwijs, maar ook met de 'aard' van de samenleving. In zijn analyse start Mollenhauer bij het structureel-functionalisme van Parsons waarin functionele processen die processen zijn die bijdragen aan de stabiliteit van een sociaal systeem, en disfunctionele processen worden begrepen als die processen die de integratie of effectiviteit van een systeem ondermijnen of tegenwerken (Mollenhauer, 1973, p. 28). Parsons komt tot deze visie in antwoord op de vraag hoe sociale stabiliteit überhaupt mogelijk

is, waarbij zijn antwoord is dat sociale stabiliteit de resultante is van een gedeeld waardensysteem (ibid.). Sociale stabiliteit *vereist* dus consensus en *verschijnt* als consensus, wat betekent dat alles wat die consensus ondermijnt als een verstoring wordt gezien en dus als een probleem dat, ook letterlijk, opgelost moet worden. Pluraliteit en conflict kunnen in deze visie alleen negatief worden gewaardeerd – als disfunctionele fenomenen die de stabiliteit van de samenleving bedreigen.

Mollenhauer maakt enerzijds duidelijk hoe deze manier van denken van invloed is op de discussie over de *vormgeving van het onderwijs* zelf, waar maar al te vaak een bepaalde sociaal-maatschappelijk ideaal wordt gepostuleerd en het onderwijs vervolgens de taak krijgt om dit ideaal te realiseren (Mollenhauer, 1973, p. 28-29). Dit zien we veelvuldig terug in de hierboven genoemde ‘educaties,’ waar de gewenste uitkomst het referentiekader geeft, en het de taak voor het onderwijs is om de noodzakelijke kennis, vaardigheden en attitudes te genereren. Mollenhauer maakt anderzijds ook duidelijk hoe de structureel-functionalistische manier van denken van invloed is op het *onderwijsonderzoek*, in die zin dat het onderzoek zich vooral richt op de vraag hoe het onderwijssysteem het beste kan bijdragen aan het tot stand brengen van een goed functionerende, stabiele samenleving. Disfunctionele fenomenen, aldus Mollenhauer, worden in zulk onderzoek ofwel *niet* gethematiseerd of verschijnen als probleem waarvoor het onderzoek oplossingen moet genereren (ibid., p.29). Mollenhauer ziet de functionele oriëntatie van het onderwijssysteem en het onderwijsonderzoek ook terug in de begrippen die gebruikt worden, waarbij hij vooral wijst op noties zoals ‘opbrengst’ en ‘prestatie’ (ibid., p. 29-30).

Wanneer dit het denkraam is van waaruit de relatie tussen onderwijs en samenleving wordt gethematiseerd, dan is het niet verwonderlijk dat ook onderwijskwaliteit langs deze lijnen wordt gedefinieerd, namelijk als de mate waarin het onderwijs in positieve zin bijdraagt aan het functioneren van (sectoren van) de samenleving. Dat begrippen als ‘opbrengst’ en ‘prestatie’ ook vandaag de dag luid klinken in de discussie over onderwijs en onderwijskwaliteit, laat daarmee wellicht iets zien van de achterliggende ideeën over onderwijs, de samenleving en de relatie tussen beide.

Net zoals Mollenhauer licht werpt op de functionaliteit en disfunctionaliteit van opvoeding en onderwijs, laat hij zien dat ook ons begrip van de samenleving vanuit die twee invalshoeken kan worden gezien. Waar Talcott Parsons de functionaliteit benadrukt, verwijst Mollenhauer naar C. Wright Mills als een denker die er juist *niet* van uitgaat dat de stabiliteit van sociale systemen de resultante is van gedeelde waarden. Pluraliteit – met name waardenpluraliteit – en conflict verschijnen daarmee niet als uitzondering en maatschappelijke pathologie, maar als de normale ‘gestalte’ van de samenleving. Daarmee wordt volgens Mollenhauer ook direct zichtbaar dat de idee dat een samenleving slechts zou kunnen bestaan op basis van een waardenconsensus een ideologische voorstelling van de samenleving is die in belangrijke mate op gespannen voet staat met de idee van de samenleving als *democratische* samenleving (Mollenhauer, 1973, p. 30-31). De toevoeging ‘in belangrijke mate’ is van belang omdat een democratische samenleving zelf ook als uitdrukking van bepaalde politieke waarden moet worden begrepen – zoals die van vrijheid, gelijkheid en, in sommige definities, solidariteit – maar waar, bijvoorbeeld in de visie van Chantal Mouffe, er wel de voortdurende vraag blijft hoe aan die waarden concreet betekenis gegeven kan worden (bijvoorbeeld Mouffe, 2000; 2005). Pluraliteit en conflict kunnen vanuit deze invalshoek gezien dus niet buiten het domein van opvoeding en onderwijs worden gehouden of als verstoring van de functionaliteit van onderwijs en opvoeding terzijde worden geschoven, maar maken er volgens Mollenhauer juist integraal deel van uit (ibid., p. 31).

Deze alternatieve blikrichting heeft niet alleen belangrijke implicaties voor ons begrip van de onderwijspraktijk – en veertig jaar na Mollenhauer's analyse kunnen we inderdaad zeggen dat in de alledaagse onderwijspraktijk in vele landen pluraliteit de norm is geworden. Het heeft ook belangrijke implicaties voor het onderwijsonderzoek. Zulk onderzoek kan niet alleen niet langer uitgaan van de idee van een stabiele, homogene samenleving, maar ook niet langer werken met een utopisch ontwerp van de ideale opvoedings- en onderwijssituatie (Mollenhauer, 1973, p. 35). Zowel de samenleving als onderwijs en opvoeding moeten volgens Mollenhauer begrepen worden in termen van de interactie tussen een 'veelheid van velden' – Mollenhauer spreekt, in navolging van Fürstenberg, van een 'Wirkungszusammenhang multipler Felder' (ibid.). Conflict en antagonisme zijn daarbij geen disfunctionele bijzaak, maar zijn constitutief voor zowel de samenleving als voor de opvoeding en het onderwijs (ibid.).

Met zijn analyse laat Mollenhauer twee belangrijke beperkingen zien van het louter denken van de relatie tussen onderwijs en samenleving in termen van functionaliteit. Of anders gezegd: Mollenhauer geeft ons twee argumenten om wat vanuit een homogene visie op de samenleving als disfunctionaliteit verschijnt, positief te denken. Het eerste argument is onderwijspedagogisch en benadrukt dat onderwijs nooit louter als aanpassing aan het bestaande kan worden gedacht, maar altijd een zelfstandige toekomst voor ieder kind en iedere jongere moet openen en open houden. Het tweede argument is maatschappijtheoretisch en benadrukt de noodzaak – en meer precies: de *democratische* noodzaak – om de samenleving in termen van pluraliteit en conflict en niet in termen van eenheid en consensus te denken.

Voor de discussie over de kwaliteit van onderwijs betekent dit allereerst dat altijd de vraag meegenomen moet worden hoe het subject-zijn van kind en jongere ermee gediend is, waarbij subject-zijn in ieder geval niet in termen van socialisatie begrepen moet worden (hoe het dan wel begrepen zou kunnen worden is een vraag waarop ik hieronder nog terug kom). Ten tweede betekent het dat in de discussie over onderwijskwaliteit er democratische ruimte moet zijn voor een pluraliteit aan opvattingen en definities. Dit betekent in ieder geval dat pogingen om onderwijskwaliteit van bovenaf, van buitenaf, of op technische manier vast te leggen – dat wil zeggen middels meting van wat het onderwijs opbrengt of presteert, zoals bijvoorbeeld in PISA – als problematisch moeten worden gezien. Het startpunt dient hier altijd te liggen bij een visie op goed onderwijs, waarbij we ervan uit moeten gaan dat daarvoor in een democratische samenleving verschillende opvattingen bestaan. Pas dan kan aandacht worden besteed aan de vraag op welke wijze de kwaliteit van specifieke onderwijspraktijken zichtbaar gemaakt zou kunnen worden.

Weerstand en volwassenheid

De Franse onderwijspedagoog Philippe Meirieu benadert het vraagstuk van de relatie tussen onderwijs en samenleving vanuit een meer normatieve invalshoek door te wijzen op de plicht van het onderwijs om weerstand te bieden aan de verlangens van de samenleving – of in ieder geval aan sommige van die verlangens. Daarmee formuleert hij een meer 'actieve' visie op wat ik hierboven met Mollenhauer als de disfunctionaliteit van het onderwijs heb verkend, namelijk door aan te geven waarom, hoe en wanneer die disfunctionaliteit gewenst, wenselijk en, in zekere zin noodzakelijk is. Zijn argument is allereerst pedagogisch, maar heeft belangrijke implicaties voor de school als democratische institutie, waarbij hij benadrukt dat de school niet alleen een institutie *van* de democratie is maar ook een institutie *voor* de democratie, dat wil zeggen een mogelijkheidsvoorwaarde van de democratie (Meirieu, 2007, p. 123).

De idee dat de school weerstand zou moeten bieden aan de wensen van de samenleving, is in het werk van Meirieu *niet* bedoeld als argument voor de constructie van wat ik hierboven heb aangeduid als een pedagogische provincie: een onderwijspedagogische ruimte, afgeschermd van de samenleving zodat het kind zich daar in vrijheid zou kunnen ontwikkelen. De plicht om weerstand te bieden, zoals Meirieu het formuleert ('le devoir de résister'), komt voort uit het inzicht dat het in onderwijs en opvoeding niet draait om de vrije ontwikkeling van het kind, maar om het mogelijk maken van wat ik in mijn eigen werk (Biesta, in druk) heb aangeduid als een *volwassen in-de-wereld-zijn* en wat bij Meirieu (2007) wordt geformuleerd als het overwinnen van een *infantiel of onvolwassen in-de-wereld-zijn*. Dit is niet het vraagstuk van de identiteit – wat begrepen kan worden als een antwoord op de vraag *wie* ik ben en zich afspeelt in wat ik hierboven heb aangeduid als het domein van de socialisatie – maar is het vraagstuk van de subjectiviteit of het subject-zijn. Dit betreft het antwoord op de vraag *hoe* ik ben, dat wil zeggen, hoe ik mij verhoud en dien te verhouden tot de wereld buiten mij. Terwijl een *infantiel of onvolwassen in-de-wereld-zijn* egocentrisch is, dat wil zeggen, dat het zelf en diens wensen als referentiepunt neemt, wordt een *volwassen in-de-wereld-zijn* gekenmerkt door het in relatie zijn met het andere en de ander op zo een manier dat het zelf en de ander/het andere beide kunnen bestaan. Meirieu beschrijft dit als een dialectische relatie met het andere (ibid., p.12); in mijn eigen werk heb ik het als een *in-dialoog-zijn* benoemd (Biesta, 2012b).

Tegen deze achtergrond formuleert Meirieu de kerntaak van opvoeding en onderwijs als het mogelijk maken van subjectiviteit of subject-zijn of, in de context van de school, als het 'instellen' van het subject in de leerling ('*instituer le sujet dan l'élève*'; Meirieu, 2007, p.114). De 'leerling-als-subject' (*élève-sujet*) is in staat om in de wereld te zijn zonder zich in het centrum van de wereld te plaatsen (ibid., p.96), en het is deze modus van *in-de-wereld-zijn* die we als een *volwassen in-de-wereld-zijn* kunnen karakteriseren. Onderwijs en opvoeding die gericht zijn op een *volwassen in-de-wereld-zijn* verschijnen daarmee niet als processen die gericht zijn op de ontwikkeling van alle talenten en vermogens van het kind, maar als processen van *onderbreking* (Biesta, 2006) en, meer specifiek, als onderbreking van egocentrisch in de wereld zijn. Meirieu beschrijft het pedagogische werk dat hiervoor verricht moet worden als het helpen van kinderen om zich los te maken van wat hij aanduidt als de 'logica van grillen' ('*la logique du caprice*' – Meirieu, 2007, p.13). Meer precies gezegd gaat het hier om het bevragen van de wensen en verlangens van het kind vanuit de vraag welke van die wensen en verlangens wenselijk zijn, zowel voor het bestaan van het kind zelf als voor het leven met anderen (het vraagstuk van de democratie) op een planeet die beperkte mogelijkheden heeft om aan alle verlangens te voldoen (het vraagstuk van de ecologie). Het gaat hier niet om het onderdrukken van wensen en verlangens maar om het omvormen van feitelijke wensen en verlangens tot wensen en verlangens die leven en samenleven mogelijk maken.

Het thema van 'weerstand' speelt hier op drie manieren een rol. Allereerst is er de ervaring van weerstand vanuit het perspectief van het kind. Weerstand ervaren betekent ervaren dat de wereld geen hersenspinsel is maar onafhankelijk van ons bestaat. In theorie kunnen er drie manieren worden onderscheiden waarop we op de ervaring van weerstand kunnen reageren. Weerstand kan een bron van frustratie zijn, dus onze reactie kan erop gericht zijn datgene wat weerstand biedt onder controle te krijgen of, in extreme gevallen, te vernietigen. Zo een reactie op de ervaring van weerstand leidt daarmee uiteindelijk tot de vernietiging van de wereld. Maar frustratie kan ook een reden zijn om ons terug te trekken van datgene wat weerstand biedt. Daarmee ondermijnen we de mogelijkheid om in de wereld te bestaan wat,

in extreme zin, kan leiden tot zelfvernietiging. Het volwassen alternatief ligt daarom in het midden tussen de extremen van wereldvernietiging en zelfvernietiging en is het aangaan van een dialoog zodat er een verhouding met het andere en de ander kan ontstaan waarin voor beide ruimte is. Een dialoog onderscheidt zich daarbij bijvoorbeeld van een wedstrijd waar er uiteindelijk een verdeling tussen winnaar(s) en verliezer(s) ontstaat. Dialoog heeft niet zo een eindpunt maar is in feite een voortdurende uitdaging – de uitdaging om met het andere te bestaan.

Als het in opvoeding en onderwijs gaat om het mogelijk maken van volwassen in-de-wereld-zijn dan verschijnen opvoeding en onderwijs daarmee zelf ook als processen van weerstand-bieden, met name weerstand bieden aan onvolwassen wensen en verlangens van het kind, maar ook het kind te helpen om weerstand te bieden aan zulke verlangens. Dit is een van de redenen waarom het pedagogische werk lastig en moeilijk is – een *'travail compliqué'* in de woorden van Meirieu – om dat het een lange termijn perspectief nodig heeft en het bieden van weerstand in ieder geval in eerste instantie niet altijd in dank zal worden afgenomen. Dit verleidt opvoeders soms tot de vaak correcte maar pedagogisch niet erg handige opmerking 'Later zul je me er dankbaar voor zijn'.

Het thema van weerstand speelt tenslotte ook een rol – en daarmee zijn we terug bij het startpunt van deze paragraaf – in de relatie tussen onderwijs en samenleving. Het gaat er hier, zoals gezegd, niet om dat de school alles wat er vanuit de samenleving komt buiten houdt, maar waar het onderwijs wel weerstand aan moet bieden zijn infantiele en onvolwassen verwachtingen die de samenleving aan het onderwijs stelt, zoals de verwachting dat de school 100 procent functioneel zou kunnen en moeten zijn voor de samenleving. Die verwachting – die we terugvinden in allerlei verlangens rondom wat de school zou moeten presteren (zowel in de logica van 'opbrengstgericht werken' als in het verlangen dat het onderwijssysteem zo gestuurd zou kunnen worden dat een eerste plaats op de PISA ranglijst behaald kan worden) – is onvolwassen omdat het de realiteit van het onderwijs als mensenwerk ontkent. Maar we kunnen die verwachting ook als onvolwassen karakteriseren omdat ze de taak van de school in het mogelijk maken van volwassen in-de-wereld-zijn ondermijnt en ondergraaft, dat wil zeggen, als een onvolwassen verlangen om het volwassen-zijn van de nieuwe generatie te willen belemmeren.

In het voorgaande heb ik in verband met de discussie over volwassenheid kort verwezen naar het vraagstuk van de democratie en het vraagstuk van de ecologie. In mijn optiek heeft het vraagstuk van de democratie een zelfde structuur als het vraagstuk van de volwassenheid omdat het in de democratie niet gaat om het uiten en tellen van individuele wensen, maar om de veel lastiger vraag in welke mate en op welke manier we alle individuele wensen kunnen omvormen tot iets wat op collectief niveau wenselijk en 'wensbaar' is. Ook in de context van de democratie worden we dus opgeroepen om over ons egocentrisch perspectief heen te stappen en een volwassen relatie met de ander tot stand te brengen – een relatie waarin we onszelf in zekere zin zullen moeten beperken. Dit is ook de reden om het vraagstuk van de ecologie hier ook bij te betrekken, omdat de ecologische problematiek ook beperkingen aan onze verlangens oplegt, en er ook hier de uitdaging is hoe we op een volwassen en dus zelf-beperkende manier omgaan met de beperktheid van de planeet waarop we leven.

Ter afsluiting: De school als oefenplaats voor volwassenheid

In dit essay heb ik de vraag naar de kwaliteit van onderwijs benaderd in termen van het begrippenpaar functionaliteit-disfunctionaliteit. In reactie op de tendens om onderwijskwaliteit vooral in functionele termen te denken, dat wil zeggen in termen van de

mate waarin het onderwijs bijdraagt aan het functioneren van de samenleving en in die zin als een functie van en voor de samenleving wordt gezien, ben ik nagegaan in hoeverre de *disfunctionaliteit* van het onderwijs vis-a-vis de samenleving betekenisvol zou kunnen zijn en wat zo een invalshoek zou kunnen betekenen voor ons denken over onderwijskwaliteit.

Een traditioneel argument voor de positieve betekenis van de disfunctionaliteit van onderwijs komt voort uit de kritiek op aanpassingspedagogiek, dat wil zeggen kritiek op de idee dat het in het onderwijs louter om overdracht van bestaande kennis en vaardigheden (kwalificatie) en aan- en inpassing van kind en jongere in de bestaande sociaal-maatschappelijke orde (socialisatie) zou gaan. De moderne pedagogiek heeft ten aanzien hiervan, op zijn minst sinds Rousseau, betoogd dat onderwijs en opvoeding ook altijd gaan om de vorming van de persoon tot zelfstandig subject (subjectificatie). Vanuit het maatschappelijk systeem bezien, introduceert dit een disfunctioneel 'moment' in de relatie tussen school en samenleving. Traditioneel is deze disfunctionaliteit opgevat als een argument om de pedagogische sfeer af te scherm van de samenleving middels de constructie van wat in de literatuur bekend staat als de 'pedagogische provincie.' Mollenhauer draagt belangrijke historische argumenten aan om het problematische van deze optie zichtbaar te maken, met name de ervaring in Nazi-Duitsland dat deze pedagogische provincie heel gemakkelijk door de Nazi-ideologie gekoloniseerd kon worden. Met Meirieu kunnen we daar aan toevoegen dat de constructie van zo een pedagogische provincie ook een belangrijke belemmering vormt voor het kind om zich met de wereld te verbinden en in dialoog met de wereld te komen. De constructie van een pedagogische provincie belemmert, met andere woorden, de mogelijkheid voor kind en jongere om op een volwassen wijze in de wereld te zijn.

Dit leidde me tot de vraag of de relatie tussen onderwijs en samenleving nog op een andere manier gedacht kan worden dan in termen van 100 procent functionaliteit of 100 procent isolement. Mollenhauer's analyse maakt zichtbaar hoe het functionaliteitsdenken en de idee van de pedagogische provincie beide vanuit een homogene visie op samenleven stammen. Hij betoogt dat we in plaats daarvan samenleven dienen te begrijpen in termen van pluraliteit en conflict. Daarmee komt de vraag naar de functionaliteit en disfunctionaliteit van het onderwijs in direct verband te staan met het thema van de democratie. Daarmee wordt nog een ander probleem van de functionele benadering van het vraagstuk van onderwijskwaliteit zichtbaar, omdat we er in een democratische samenleving vanuit kunnen gaan dat er verschillende opvattingen bestaan over wat goed onderwijs is, en het conflict over die diversiteit aan opvattingen niet op een functioneel-technische manier – via het meten van bepaalde uitkomsten en opbrengsten – beslecht kan worden.

Betekent dit dan dat de verhouding tussen onderwijs en samenleving in termen van een pluraliteit aan visies op goed onderwijs moet worden gedacht? Betekent het, anders gezegd, dat de democratische optie zou zijn om zoveel mogelijk individuen en groepen in de samenleving de mogelijkheid te geven 'hun' onderwijs naar eigen inzicht in te vullen? Als dit de conclusie is keren we op een andere manier weer terug naar (de problemen van) het functionalisme, in die zin dat het onderwijs dan de speelbal wordt van een pluraliteit aan visies op goed onderwijs. Hier ligt mijns inziens het belang van de laatste stap van mijn betoog, waar de oriëntatie op het mogelijk maken van een volwassen in-de-wereld-zijn het onderwijs een criterium geeft om de relatie met de samenleving vorm te geven voorbij 100 procent functionalisme en voorbij 100 procent afscherming. Dit criterium maakt het mogelijk om zowel onvolwassen verlangens ten aanzien van het onderwijs als onvolwassen verwachtingen ten aanzien van het onderwijs en haar functioneren zichtbaar te maken. Wat de verlangens betreft, gaat het er hierbij vooral om de logica van de 'klant is koning' te doorbreken. En wat

de verwachtingen betreft, gaat het er hierbij vooral om de idee dat het onderwijs als een 'perfecte machine' zou kunnen functioneren terug te wijzen (Biesta, 2015b). Op die manier kan het onderwijs dus ook de democratie blijven bevragen op haar eigen (on)volwassenheid en daarmee ook een belangrijke bijdrage leveren aan de kwaliteit van de democratie zelf.

Wat betekent dit tenslotte voor de school? In dit essay heb ik geprobeerd te laten zien dat de school een bepaald belang te verzorgen heeft, namelijk een belang in volwassenheid, in een volwassen in-de-wereld-zijn. De school, zo zouden we kunnen zeggen, is niet alleen een plaats in de samenleving waar dit belang *gearticuleerd* wordt. Het is tegelijkertijd een plaats in de samenleving waar dit belang *gepraktiseerd* wordt. Dit ligt besloten in de idee van de school als een oefenplaats voor volwassen in-de-wereld-zijn of, kort gezegd, een oefenplaats voor volwassenheid. Daarmee komt een heel andere rationale voor het bestaan van de school in beeld dan een louter functionalistische – de school als functie of instrument. Ook verschijnt de school daarmee op een nieuwe manier als een cruciale institutie voor iedere samenleving die democratisch wil zijn.

Referenties

- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2012a). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2012b). The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(1), 92-103.
- Biesta, G.J.J. (2015a). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Biesta, G.J.J. (2015b). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G.J.J. (in druk). Hva er en pedagogisk oppgave? Om det å gjøre voksne eksistens mulig. In P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eagle, L. & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60
- Gleeson, D. & Husbands, C. (Eds)(2001). *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture*. London: RoutledgeFalmer.
- Green, A., (1990). *Education and state formation. The rise of education systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Mollenhauer, K. (1973). *Erziehung und Emanzipation. 6. Auflage*. München: Juventa.
- Mouffe, C. (2000). *Deliberative democracy and agonistic pluralism. Political science series 72*. Vienna: Institute for Advanced Studies.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. London, New York: Routledge.
- Perquin, N. (1960). *De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving*. Roermond: Romen.