

Meer dan 'leren'?

Een onderzoek naar de doelen van het bacheloronderwijs Filosofie

Maike Pijnappel

Studentnummer: 4197399

Begeleider: *Hans Wessels*

Scriptiecoördinator: *Daniël Cohnitz*

Aantal woorden: 11.344

Bachelor Filosofie | Humanities Honours Programme

Faculteit Geesteswetenschappen | Departement Filosofie en Religiewetenschap

*“...the greatest and most difficult problem to which man can devote himself
is the problem of education”*
- Immanuel Kant¹

¹ In Ozmon & Graver, p. 11.

Samenvatting

In deze scriptie worden de doelen van het bacheloronderwijs Filosofie onderzocht. Aanleiding hiervoor is de ‘stille crisis in het onderwijs’ die geïdentificeerd wordt door Martha Nussbaum. Het huidige academische bacheloronderwijs Filosofie lijkt vooral gericht te zijn op de cognitieve ontwikkeling van studenten en de vraag die in deze scriptie gesteld wordt, is in welke mate deze focus op cognitief leren problematisch is. Dit wordt gedaan aan de hand van het filosofische perspectief op onderwijs van onderwijsfilosoof Gert Biesta, waarin het concept van ‘emancipatie’ centraal staat. Zijn filosofische analyse van de doeldomeinen van onderwijs wordt aangevuld door het empirische perspectief van onderwijskundige Marcia B. Baxter Magolda, die in haar longitudinale onderzoek het belang van het principe van ‘*self-authorship*’ laat zien. Beiden beargumenteren dat de focus op de cognitieve ontwikkeling in het (hogere) onderwijs ervoor zorgt dat de ontwikkeling van lerenden uit balans raakt en ze daarmee onvoldoende voorbereid zijn op het volwassen leven. De theorie van Biesta en de resultaten van het onderzoek van Baxter Magolda zullen naast het huidige bacheloronderwijs filosofie worden gelegd en op basis daarvan zal één algemeen advies en twee concrete adviezen worden geformuleerd voor het departement.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inleiding	4
1. Enkele denkers over onderwijs.....	6
2. De bachelor Filosofie in Utrecht	8
3. Het concept ‘leren’ volgens de leerpsychologie.....	11
4. Een filosofisch perspectief op leren: Biesta	18
5. Een empirisch perspectief op leren: Baxter Magolda.....	27
6. Conclusie en aanbevelingen	31
Nawoord	34
Literatuurlijst.....	35
Bijlages.....	37
Bijlage 1 – Eindtermen bachelor Filosofie aan de UU	37
Bijlage 2 – Doelstellingen tutoraat Filosofie.....	41
Bijlage 3 – De ontwikkeling van <i>self-authorship</i>	43

Inleiding

Martha Nussbaum spreekt in haar boek *Niet voor de winst* over een wereldwijde, stille crisis in het onderwijs.² Volgens haar zijn economische motieven ongemerkt de bovenhand gaan voeren in het beleid en de invulling van onderwijs op alle niveaus, van basisschool tot academisch onderwijs. Onderwijs richt zich volgens Nussbaum op drie doelen: voorbereiding op het werkend leven, burgerschap en een zinvol bestaan.³ Door de economisering blijft er echter enkel ruimte over voor doelen die direct bijdragen aan het maken van winst, zoals het aanleren van gespecialiseerde vaardigheden (het eerste doel). Dit heeft als gevolg dat andere (betekenisgevende) doelen, zoals de laatste twee doelen, buiten beeld raken.⁴ Is er een vergelijkbare stille crisis in het huidige academisch bachelor filosofieonderwijs in Nederland te herkennen?

De bacheloropleiding Filosofie aan de Universiteit Utrecht is gericht op het bijbrengen van wijsgerige kennis en ontwikkelingen van academische vaardigheden. Studenten maken kennis met het gedachtegoed van vele filosofen voor hen, de belangrijkste deelgebieden van de filosofie en worden getraind in academische vaardigheden als kritisch denken en academisch schrijven. In deze vorm van onderwijs lijkt de cognitieve ontwikkeling centraal te staan en weinig ruimte te zijn voor andere doelen zoals persoonlijke vorming die zouden kunnen bijdragen aan die zingeving waar Nussbaum over schrijft. De onderzoeksvraag is hoe de doelen van de bacheloropleiding Filosofie met behulp van het concept 'leren' begrepen en verruimd kunnen worden.

In het nadenken over onderwijs en haar doelen komen tal van vragen op: hoe hebben toonaangevende filosofen gedacht over onderwijs? Wat zijn de doelen van het bacheloronderwijs nu? Hoe verhouden deze doelen zich tot het onderwijskundige concept 'leren'? Dit laatste geeft de mogelijkheid om helder over onderwijsdoelen te spreken. Deze drie vragen zijn de eerste deelvragen en zullen het onderwerp zijn van respectievelijk hoofdstuk 1, 2 en 3. Vervolgens wordt de vraag gesteld of en in hoeverre er in de huidige doelen van het onderwijs en de uitwerking daarvan sprake is van een crisis. En zo ja, wat de doelen van onderwijs dan zouden moeten zijn en hoe onderwijs eruit zou moeten zien. In hoofdstuk 4 en 5 worden deze deelvragen onderzocht aan de hand van de ideeën van onderwijsfilosoof Gert Biesta en onderwijskundige Marcia B. Baxter Magolda. Beiden beargumenteren, de een vanuit filosofisch perspectief en de ander vanuit empirisch onderzoek, dat onderwijs drie doel-/ontwikkelingsdomeinen heeft die in balans zouden moeten zijn.

In de conclusie van deze scriptie zullen de verschillende inzichten bij elkaar worden gebracht en wordt de oproep gedaan aan de mensen die het onderwijs op dit moment vorm en invulling geven om stil te staan bij wat ze met het onderwijs willen bereiken. Deze eindscriprie, geschreven als onderdeel van

² Martha Nussbaum, *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft* (2010), vertaald door Rogier van Kappel (Amsterdam: Ambo|Anthos, 2015), p. 15.

³ Nussbaum, *Niet voor de winst*, p. 24.

⁴ Nussbaum, *Niet voor de winst*, p. 17.

precies die bacheloropleiding Filosofie, pleit voor het herevalueren van de doelen van dit onderwijs en poogt hier een bijdrage aan te leveren.

1. Enkele denkers over onderwijs

Wat het doel is van onderwijs wordt al lange tijd door filosofen besproken. Plato schreef in ‘De Staat’ veel over wat onderwezen moet worden en wat het resultaat van onderwijs moet zijn. Het ultieme doel van onderwijs was volgens Plato het creëren van een wereld waarin individuen en de samenleving zich richten op het Goede en het Ware.⁵ De mens moet door opvoeding en onderwijs bevrijd worden uit de ‘ketenen van onwetendheid’ en leren het denken te richten op universele concepten (a priori kennis), de enige vorm van ware kennis.⁶ Het is de taak van onderwijs om deze ware kennis bij te brengen om zo tot kennis van het Goede te komen, wat leidt tot moreel handelen.⁷

Dit idee van morele opvoeding als taak van onderwijs is ook terug te zien bij Immanuel Kant. Waar het bij Plato nog vooral gaat om het ontwikkelen (of eigenlijk herinneren) van kennis van wat het goede is, gaat Kant een stap verder en richt hij zich op de ontwikkeling van een goed karakter als doel van het onderwijs. Sterker nog: “Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.”⁸ ⁹ Onderdelen van onderwijs moeten dan persoonlijke discipline (om het goede te doen en niet toe geven aan de dierlijke natuur), cultivering, beschaving en morele training zijn. Onderwijs moet een kind leren om te denken volgens principes.¹⁰

Een filosofische stroming die deze waarde van individuele ontwikkeling verder heeft uitgedacht is het pragmatisme, met als invloedrijkste filosoof John Dewey. Hij zette het individu en de volledige ontwikkeling van dat individu, nog meer centraal. Volgens pragmatisten moeten de doelen van onderwijs voortkomen uit bestaande omstandigheden en gericht zijn op het bevrijden van activiteiten en het aanwakkeren van een verlangen om te experimenteren. Dewey ziet onderwijs als groei, als een vergroting van de capaciteit om te leren van ervaring en sturing te geven aan toekomstige ervaringen op betekenisvolle wijze. Dewey plaatst onderwijs dan ook in directe verbinding met de maatschappij waarin hij leefde. Hij was van mening dat in de moderne industriële samenleving van zijn tijd (1859-1952) zowel identiteit als ‘socialiteit’ (*sociality*) ondergesneeuwd zijn. Hij zag het als de taak van onderwijsinstuties om deze twee capaciteiten te ontwikkelen bij studenten, en dus om aandacht te besteden aan zowel hun cognitieve, fysieke als emotionele ontwikkeling.¹¹ Pragmatisten zien de functie van onderwijs als het richting geven aan, het sturen en begeleiden van persoonlijke en sociale ervaring.¹²

⁵ Howard Ozmon & Samuel Craver, *Philosophical Foundations of Education* (New York: Macmillan Publishing Company, 1990), p. 4.

⁶ Hans Wessels, *Syllabus Vakdidactiek Filosofie* (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2017), p. 73.

⁷ Wessels, p. 74.

⁸ Immanuel Kant, *Über Pädagogik* (1803), in heruitgave van professor doctor Hermann Holstein (Ferdinand Kamp Bochum, [1999?]), p. 29.

⁹ Mogelijke vertaling: ‘De mens kan enkel mens worden door opvoeding. Hij is niets dan wat de opvoeding van hem maakt’.

¹⁰ Ozmon & Craver, p. 12.

¹¹ Ozmon & Craver, p. 132.

¹² Ozmon & Craver, p. 139.

Het existentialisme, waaronder dat van Martin Heidegger en Martin Buber, zetten deze vorming van de identiteit nog meer centraal in het onderwijs. Sterker nog, zij stellen dat de eerste stap van educatie het begrijpen van jezelf is.¹³ Wat volgens existentialisten belangrijk is in het nadenken over onderwijs is niet de aard van kennis, waarheid of betekenis, zoals bij Plato van belang was, maar hoe kennis relevant is binnen de geleefde ervaring van individuen.¹⁴ Zij gaan niet zo ver als Dewey dat ze stellen dat onderwijs het leven zelf is, maar ze leggen wel de focus op de individuele menselijke realiteit, waarbij de mens (of de student) gezien wordt als een levend en voelend wezen, niet enkel een cognitief wezen. Vragen als ‘wie ben ik?’ en ‘waarom ben ik niet’ moeten volgens Heidegger gesteld worden opdat de mens zich bewust wordt van zijn eigen subjectieve bestaan.¹⁵ Op de achtergrond hiervan ligt zijn beeld van de mens als individu dat een persoonlijke wereld van betekenis interpreteert en construeert.¹⁶ Existentialist Jean-Paul Sartre stelt zelfs dat de enige betekenis in het menselijke bestaan, de betekenis is die de mens zelf aan het bestaan geeft: “[Sartre] view human existence as primarily meaningless, for we are thrown into the world totally without meaning, and any meaning that we encounter in the world we must construct ourselves.”¹⁷ Onderwijs moet volgens existentialisten de student dan ook helpen om een actieve rol aan te nemen in het vormen van hun leven. Deze actieve rol moeten studenten ook krijgen in de vorming van hun onderwijs. Existentialisten zien de student als participant en medevormgever in het onderwijs, niet als datgene dat gevuld moet worden met kennis of ingepast moet worden binnen het onderwijssysteem.¹⁸

Hoewel er grote verscheidenheid heerst in het denken over wat de doelen van onderwijs zijn, lijkt er een gemeenschappelijk punt te zijn: onderwijs gaat over meer dan het cognitieve ontwikkelen. Een aantal filosofen hebben het onderwijs maatschappelijke doelen toegeschreven, zoals het ontwikkelen van moraliteit, waar andere filosofen juist meer doelen identificeerden op het persoonlijke vlak, onderwijs dat het individu helpt zijn of haar ervaringen te duiden en betekenis te geven. Welke doelen zijn er geformuleerd voor het huidige bachelor filosofieonderwijs van de Universiteit Utrecht?

¹³ Ozmon & Craver, p. 253.

¹⁴ Ozmon & Craver, p. 233.

¹⁵ Ozmon & Craver, p. 238.

¹⁶ Ozmon & Craver, p. 237.

¹⁷ Ozmon & Craver, p. 239.

¹⁸ Ozmon & Craver, p. 253.

2. De bachelor Filosofie in Utrecht

Het doel van de bacheloropleiding Filosofie is studenten een “brede inleiding in de deelgebieden van de wijsbegeerte te bieden en hun te leren de opgedane kennis te verbinden met de bredere academische en maatschappelijke context.”¹⁹ Dit staat geschreven in het ‘Zelfevaluatierapport Bacheloropleiding Wijsbegeerte’ uit 2017.²⁰ In dit rapport wordt de visie van de opleiding op haar onderwijs beschreven en wat de doelen daarvan zijn.²¹ Wat de opleiding als uitkomst ziet van haar onderwijs, wordt duidelijk uit een beschrijving van wat een afgestudeerde bachelorstudent van de opleiding concreet zou moeten kunnen:

Een alumnus of alumna van de bacheloropleiding heeft geleerd filosofische vragen in de wetenschap, politiek en maatschappij systematisch te analyseren en argumenten voor bepaalde posities te formuleren. Hij of zij is een onafhankelijk denker, die een eigen positie heeft ontwikkeld en deze mondeling en schriftelijk kan presenteren. De student heeft zich in de opleiding een goed beeld gevormd van de rol van filosofie in specifieke (historische) contexten en kan deze kennis zowel in discussies over ontwikkelingen binnen de academie als daarbuiten benutten. De student heeft zich voldoende georiënteerd op zowel het eigen vakgebied als andere vakgebieden om een vervolgopleiding te kunnen kiezen.²²

Uit deze omschrijving blijkt dat de opleiding haar onderwijs vooral richt op academische vaardigheden en kennis. Argumentatieve vaardigheden, onafhankelijkheid van denken en toepassing van kennis staan centraal. Deze vaardigheden worden verbonden aan drie hoofdgebieden van het onderwijs en onderzoek: theoretische filosofie, praktische filosofie en de geschiedenis van de filosofie.²³ De bacheloropleiding geeft een brede inleiding op deze verschillende gebieden en stelt studenten in staat de opgedane kennis te verbinden aan zowel de bredere academische, als maatschappelijke context.

¹⁹ Universiteit Utrecht, “Zelfevaluatierapport Bacheloropleiding Wijsbegeerte” (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2017), p. 1.

²⁰ Het “Zelfevaluatierapport Bacheloropleiding Wijsbegeerte” is geschreven in 2017 in het kader van een visitatie door de onderwijsdirecteur van de School Filosofie en religiewetenschap. In het schrijfproces zijn zowel docenten als studenten betrokken en de concepten ervan zijn becommentarieerd door vice-decanen, leerstoelhouders en de Opleidingscommissie, de Examencommissie en de opleidingscoördinator. NB: Na het schrijven van dit rapport is de naam van de opleiding gewijzigd van ‘Wijsbegeerte’ naar ‘Filosofie’.

²¹ De vraag wat de doelen zijn van de opleiding zullen beantwoord worden aan de hand van dit rapport, aangezien dit een van de weinige plekken is waar de visie van de opleiding op haar onderwijs vastgelegd is. In persoonlijke communicatie met Mariëtte van den Hoven, die van september 2015 tot september 2019 onderwijsdirecteur was van het departement Filosofie en Religiewetenschap, gaf zij aan er naast het Zelfevaluatierapport en de OER (die later nog wordt besproken) geen andere documenten zijn waar over de visie op het onderwijs geschreven wordt. Veel van deze visie is volgens haar impliciet en zit vooral in het hoofd van de mensen die meewerken aan dit onderwijs (persoonlijke communicatie, 2 maart 2020).

²² “Zelfevaluatierapport Bacheloropleiding Wijsbegeerte,” p. 1.

²³ Idem, p. 1.

In de eindtermen van de opleiding worden de doelen van het onderwijs verder gespecificeerd, aan de hand van twee gebieden: ‘kennis en inzicht’ en ‘vaardigheden’.²⁴ Op het gebied van kennis en inzicht worden doelen geformuleerd die vooral gaan over het verkrijgen van inzicht in het vakgebied en de subdisciplines, het beschikken over “algemene academische vaardigheden” en het toe kunnen passen van deze kennis en vaardigheden op praktijkvragen of –problemen. Onder vaardigheden worden doelen genoemd als het kunnen lezen, analyseren en kritisch beoordelen van wijsgerige teksten en het kunnen overbrengen van verkregen inzichten, zowel mondeling als op schrift.²⁵ Ook in de eindtermen komt het hierboven genoemde ‘voorbereiden op vervolgopleiding’ specifiek naar voren: “[De student] bezit de leervaardigheden die noodzakelijk zijn om een masteropleiding aan te gaan.”²⁶ Eén van de eindtermen verwijst naar een eventuele loopbaan, namelijk: “[De student] is in staat om kennis en inzicht op dusdanige wijze toe te passen, dat dit een professionele benadering van zijn/haar werk of beroep laat zien.”²⁷ Toekomstvoorbereiding wordt dus in zekere mate gezien als doel van het onderwijs. Wat deze voorbereiding precies inhoudt en wat hier verder nog voor nodig is, dat wordt niet geëxpliciteerd. In de bijlage geschreven door de Opleidingscommissie van Filosofie wordt aangegeven dat de studenten behoefte hebben aan meer toekomstvoorbereiding, niet enkel in de vorm van voorbereiding op een vervolgopleiding, maar ook in de vorm van arbeidsmarktoriëntatie, iets dat ook blijkt uit de resultaten van de Nationale Studenten Enquête van dat jaar.²⁸ Er wordt aangegeven dat dit geadresseerd wordt met behulp van het tutoraat en Career Services. De meer vormende doelen die de denkers in hoofdstuk 1 identificeren, lijken aandacht te krijgen in het rapport onder de noemer ‘studiebegeleiding’, iets wat vooral een plek krijgt binnen het tutoraat. In het rapport komt niet naar voren wat het tutoraat precies doet om de persoonlijke vorming van de student te ondersteunen.²⁹

Het Zelfevaluatie-rapport is niet de enige plek waar doelen voor het onderwijs geformuleerd staan. Ook in de Onderwijs- en Examenregeling (de OER) staat omschreven waar het onderwijs toe dient en wat de specifieke eindkwalificaties zijn van studenten. De OER wordt jaarlijks opgesteld en fungeert als leidraad voor de invulling en toetsing van het onderwijs. In grote lijnen komen de eindtermen in de twee documenten overeen, er zijn slechts een aantal verschillen, maar die zijn wel opvallend. Twee eindtermen staan niet in de OER en dit zijn interessant genoeg de twee bovengenoemde eindtermen die gaan over enerzijds het voorbereiden op een vervolgopleiding en anderzijds het ontwikkelen van een professionele houding voor in het werkveld. Eén eindterm staat wel in de OER maar niet in het

²⁴ Voor volledige lijst met eindtermen zie Bijlage 1.

²⁵ Idem, pp. 1-2.

²⁶ “Zelfevaluatie-rapport Bacheloropleiding Wijsbegeerte,” p. 2.

²⁷ “Zelfevaluatie-rapport Bacheloropleiding Wijsbegeerte,” p. 2.

²⁸ “Zelfevaluatie-rapport Bacheloropleiding Wijsbegeerte,” p. 55.

²⁹ Het tutoraat heeft echter een Blackboardpagina waar de doelstellingen van het tutoraat beschreven worden: “Doelstellingen Tutoraat,” Blackboardpagina van het tutoraat van Wijsbegeerte, geraadpleegd op 16-2-2020, https://uu.blackboard.com/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id=114055_1&content_id=2708642_1&mode=reset. Deze doelstellingen zijn in grote mate gericht op de persoonlijke vorming van de studenten, waaronder bijvoorbeeld ook de in het rapport niet nader toegelichte ‘professionaliteit’.

rapport, en deze gaat over het hebben van kennis en inzicht in hedendaagse ontwikkelingen binnen de subdisciplines. De OER richt zich vooral op de daadwerkelijke academische vorming, de technische vaardigheden en het ontwikkelen van inzicht en een kritische houding.

Het beeld dat geschetst wordt in de twee documenten over het doel van het onderwijs is er een van wijsgerige kennis, academische vorming en, in het geval van het rapport, voorbereiding op een verdere studieloopbaan.³⁰ Het onderwijs richt zich, bekeken vanuit deze eindtermen, voornamelijk op de overdracht van kennis, het ontwikkelen van een kritische houding ten opzichte van deze kennis en van vaardigheden om die kennis op schriftelijke of mondelinge wijze over te kunnen brengen, oftewel het leren van academische vaardigheden. Het is opvallend dat juist de enige twee eindtermen die niet gaan over het opdoen van kennis of academische vaardigheden, de eindtermen over toekomstvoorbereiding, niet voorkomen in de – op moment van schrijven – meest recente OER. Deze focus op het cognitieve leren, ondersteunt de onderwijspraktijk zoals beschreven in de inleiding. Het is van belang om het concept ‘leren’ verder te onderzoeken, aangezien de achterliggende onderwijskundige visie niet beschreven staat in het Zelfevaluatie rapport en er, zoals eerder aangegeven, verder geen andere documenten hierover zijn.

³⁰ Uiteraard geven beide documenten een ideale situatie weer, een papieren werkelijkheid. De vraag is of deze doelen in de praktijk ook daadwerkelijk nagestreefd en behaald worden. In het Zelfevaluatie rapport is een tabel toegevoegd met een overzicht van in welk vak welke eindtermen aan bod horen te komen (zie Bijlage 1). Beoordelen of dit ook daadwerkelijk gebeurt, vraagt om verder onderzoek in de praktijk, iets wat buiten het kader van deze scriptie ligt.

3. Het concept ‘leren’ volgens de leerpsychologie

In het voorafgaande hoofdstuk bleek het voornaamste doel van het bacheloronderwijs Filosofie het cognitieve leren te zijn. De vraag is wat dit ‘leren’ precies inhoudt. De kernvraag binnen het denken over leren is hoe kennis tot stand komt. Binnen de onderwijskunde zijn er zijn grofweg drie manieren om deze vraag te beantwoorden, namelijk vanuit het *behaviorisme*, de *cognitieve leerpsychologie* en het *sociaal constructivisme*. Deze drie onderwijskundige benaderingen zullen hier kort besproken worden om zo meer inzicht te kunnen krijgen in het concept leren dat achter het academisch bacheloronderwijs Filosofie ligt.

De kerngedachte achter het behaviorisme is dat leren gekarakteriseerd wordt door een verandering in gedrag en dat gedrag dus ook hetgeen is waar leerprocessen zich op moeten richten.³¹ Deze notie van behaviorisme is geïntroduceerd door de psycholoog John B. Watson. Hij merkte op dat de psychologie zich te veel bezig hield met het bewustzijn en complexe mentale staten, die moeilijk objectief te onderzoeken zijn.³² Gedrag is daarentegen objectief te onderzoeken, het kan geobserveerd worden en uit deze observaties kan onbetwistbare feitelijke data afgeleid worden. Aangezien ‘leren’ gezien wordt als een verandering in gedrag, is de belangrijke vraag in de behavioristische leertheorie hoe gedrag veranderd kan worden, wat er nodig is om van leren te kunnen spreken. Gedrag wordt volgens behavioristen beïnvloed door externe gebeurtenissen of aanleidingen (*‘cues’*).³³ Analyse van deze *cues* en het gedrag dat ze veroorzaken biedt inzicht in hoe gedrag werkt en hoe het vervolgens beïnvloed kan worden. Om dan ook leren te kunnen begrijpen moet er dus gekeken worden naar welke veranderingen in gedrag optreden en wat die verandering in gang heeft gezet.³⁴ De gedachtegang gaat als volgt. Als iemand bepaald gedrag vertoont, dan komt daar een reactie op, ofwel van de mensen in de omgeving of de omgeving zelf. Afhankelijk van deze reactie, zal datzelfde gedrag meer of minder vertoond gaan worden, een negatieve consequentie zal over het algemeen leiden tot een vermindering van dat gedrag, een positieve consequentie tot vermeerdering (het principe van stimulus-respons). Door te spelen met deze consequenties, door actief ongewenst gedrag te ontmoedigen (straffen) en het gewenste gedrag te bemoedigen (belonen), kan verandering in gedrag gestuurd worden, en kunnen specifieke gedragingen aangeleerd worden. Wat er verder precies gebeurt in de hersenen als reactie op bepaalde cues, is binnen het behavioristische perspectief niet belangrijk voor het begrijpen van het leren. De lerende is als het ware een *black box* (‘zwarte doos’) waarvan we niets kunnen, en volgens het behaviorisme ook niets van hoeven, weten. In het kort wordt het concept ‘leren’ door het

³¹ Woolfolk, p. 198.

³² Driscoll, pp. 31-32.

³³ Driscoll, pp. 33-34.

³⁴ Driscoll, p. 35.

behaviorisme dus ingevuld als het permanent veranderen van gedrag volgens het principe van stimulus-respons.

Het is de vraag wat het behaviorisme bij kan dragen aan ons begrip van het bachelor filosofieonderwijs, aangezien dat zich niet bezig lijkt te houden met gedrag, maar met precies die cognitieve activiteit die het behaviorisme als irrelevant beschouwt. Toch zijn er enkele elementen van de behavioristische leertheorie te herkennen in dit onderwijs: het principe van straffen en belonen, en het beoordelen op basis van gedrag. Zo is het toetsingsmodel op basis van cijfers een behavioristisch element in het huidige onderwijs. Het schrijven van papers, het maken van tentamens en het geven van presentaties kan gezien worden als gedrag, gedrag dat aangemoedigd kan worden door een hoog cijfer of lovende feedback of juist ontmoedigd kan worden door een laag cijfer of kritische feedback, waarna de student harder gaat leren. Zoals een behaviorist zou stellen, is het enige bewijs dat er iets geleerd is het gedrag van student, bijvoorbeeld hoe de student een paper schrijft, en dat is ook wat er binnen het huidige academische onderwijs getoetst wordt.³⁵ Een ander behavioristisch element in dit onderwijs zijn de eerder besproken leerdoelen. Dit zijn concrete doelen die in gedrag afleesbaar zijn.

Het behaviorisme kan echter niet helemaal uitleggen hoe het leren binnen het academisch onderwijs ingevuld wordt. Een van de kritieken op het behaviorisme is namelijk dat het moeilijk verbaal gedrag kan uitleggen en geen rekening houdt met denkprocessen, wat beide centraal staat binnen het academische leren. Zo kan het behaviorisme bijvoorbeeld geen antwoord geven op de vraag waarom de ene student iets beter onthoudt of begrijpt dan de andere, aangezien het zich enkel verhoudt tot fysiologisch uiterlijk gedrag. De tweede leertheorie, de cognitieve leerpsychologie, kan wel antwoord geven op deze vraag.

In tegenstelling tot het behaviorisme neemt de cognitieve leerpsychologie aan dat mentale processen wetenschappelijk onderzocht kunnen worden en dat mensen actief deelnemen aan hun eigen cognitieve activiteit.³⁶ De cognitieve leerpsychologie ontwikkelt modellen en instrumenten om te kijken naar de denkprocessen van leren, en kan op die manier wel antwoord geven op de voor het behaviorisme problematische vraag waarom de ene iets beter onthoudt dan de ander. Er is net zoals bij het behaviorisme sprake van input vanuit de omgeving en output in de vorm van een geleerd vermogen, maar het belangrijke verschil is dat cognitivisten een variabele tussen omgeving en gedrag veronderstellen, namelijk het informatieverwerkingssysteem.³⁷ Leren bestaat voor de cognitieve leerpsychologie uit het vergaren en verwerken van kennis.³⁸ Het is deze kennis die veranderingen in gedrag mogelijk maakt. Essentieel in het proces van informatieverwerking is dat informatie georganiseerd wordt in relatie tot kennis die al aanwezig is, dit wordt 'encoderen' genoemd.³⁹ Pas als

³⁵ Driscoll, p. 58.

³⁶ Woolfolk, p. 235.

³⁷ Driscoll, p. 74.

³⁸ Woolfolk, p. 236.

³⁹ Woolfolk, p. 239.

deze link gelegd kan worden, wordt informatie betekenisvol. In een educatieve setting is het volgens de cognitieve leerpsychologie dus belangrijk dat de geboden informatie bouwt op eerdere kennis en dat lerenden ondersteund worden in het construeren van cognitieve verbindingen tussen wat ze al weten en wat er van ze gevraagd wordt om te leren.⁴⁰ Wat deze benadering van leren voor heeft op die van het behaviorisme is dat het uit kan leggen waarom de een bepaalde kennis wel onthoudt en een ander niet.⁴¹

Ook van de cognitieve leerpsychologie zijn een aantal kenmerken te herkennen in het academisch onderwijs, met name de nadruk op kennisverwerking sluit aan bij de academische leerdoelen. Deze aansluiting wordt nog duidelijker door te kijken naar de vijf soorten kennis die de cognitieve leerpsychologie onderscheidt en deze naast de doelen, zoals benoemd in hoofdstuk 2, te leggen. De soorten kennis volgens de cognitieve leerpsychologie zijn:

1. Algemene kennis: kunnen plannen, problemen op kunnen lossen en taalbegrip;
2. Specifieke kennis: hieronder valt vakinhoudelijke en onderwerp-specifieke kennis;
3. Declaratieve kennis: kennis die geuit kan worden door woorden (en andere symbolsystemen), ook wel ‘*knowing that*’ genoemd;
4. Procedurele kennis: kennis in actie, ook wel ‘*knowing how*’;
5. Conditionele kennis: het weten wanneer en hoe declaratieve en procedurele kennis toegepast moeten worden.⁴²

Deze soorten kennis zijn te koppelen aan de doelstellingen die genoemd worden in het Zelfevaluatierapport. Eindterm 1 en 2 bijvoorbeeld, het kennis en inzicht hebben in het vakgebied en de theoretische grondslagen daarvan, vallen onder de specifieke kennis. Eindterm 3, het beschikken over algemene academische vaardigheden, kan gezien worden als een combinatie van algemene kennis en procedurele kennis, en eindterm 4, het op professionele wijze kunnen toepassen van kennis en inzicht behoort onder conditionele kennis, etc.. Binnen het academisch onderwijs, zeker binnen het bacheloronderwijs Filosofie, ligt er een grote nadruk op het kunnen begrijpen van bepaalde concepten en het kunnen toepassen van kennis, iets wat meer op het terrein van de cognitieve leerpsychologie ligt dan van het behaviorisme. De methode waarop dit vervolgens in het onderwijs getoetst wordt en de manier waarop de doelstellingen geformuleerd worden, zijn echter wel sterk behavioristisch.

Een variant van de cognitieve leerpsychologie zijn de *interactional theories of cognitive development*.⁴³ Deze theorieën gaan mee in de cognitieve benadering van leren als informatieverwerking, maar besteden daarnaast aandacht aan de sociale en culturele context

⁴⁰ Driscoll, p. 77.

⁴¹ Driscoll, p. 73.

⁴² Woolfolk, pp. 237-238.

⁴³ Driscoll, p. 223.

waarbinnen die cognitieve ontwikkeling en het leren plaatsvindt.⁴⁴ Onderwijs moet, volgens deze theorieën, gezien worden als: “more than curriculum and instructional strategies. Rather, one must consider the broader context in how culture shapes the mind and provides the toolkit by which individuals construct worlds and their conceptions of themselves and their powers.”⁴⁵ Een belangrijke denker binnen deze benadering is Jerome S. Bruner. Voor hem is de uitkomst van cognitieve ontwikkeling in de eerste plaats het denken, oftewel het creëren van coderingssystemen vanuit ervaring, waardoor er gedacht kan worden voorbij de data en tot nieuwe en mogelijke vruchtbare inzichten gekomen kan worden.⁴⁶ Deze coderingssystemen ontstaan onder invloed van de cultuur van de samenleving, manieren waarop in de cultuur gereageerd wordt, verbeeld wordt en manieren van het vertalen van ervaringen in taal.⁴⁷ Volgens dit soort cognitieve theorieën waarbij interactie met de omgeving en cultuur een belangrijke rol speelt, kunnen we mentale processen dus enkel begrijpen, als we ook de tools uit de cultuur begrijpen die deze processen mediëren.⁴⁸ De ontwikkeling van intelligentie is daarmee het internaliseren van de tools van de eigen cultuur.⁴⁹

Interactionele theorieën plaatsen het leren dus in een breder perspectief dan de cognitieve leerpsychologie. Waar bij de cognitieve leerpsychologie leren een vrij gesloten systeem van informatieverwerking in het hoofd van de lerende is, schrijven interactionele leertheorieën ook invloed toe aan sociale en culturele omstandigheden van dat leren. Hiermee geven de interactionele theorieën een soort opmaat voor de derde leertheorie: het sociaal constructivisme.

Het sociaal constructivisme gaat nog een stap verder dan de interactionele theorieën. Sociale en culturele processen zijn niet alleen van belang in proces van kennisverwerving, kennis zelf is ook onderhevig aan die processen. Sociaal constructivisme valt onder de bredere leertheorie van het constructivisme, waar het sociaal constructivisme haar basisaannames aan ontleent. De belangrijkste aanname binnen het constructivisme is dat kennis van de wereld komt door het ervaren ervan en dat kennis geconstrueerd wordt door lerenden in hun poging om hun ervaringen te begrijpen.⁵⁰ Deze visie op kennis staat tegenover het idee van objectieve kennis die bestaat onafhankelijk van de lerende en het leren.⁵¹ Leren wordt door het constructivisme dus ingevuld als het actief construeren van kennis in het interpreteren van de eigen ervaring.⁵² De lerende heeft hierin een actieve houding, in tegenstelling tot de cognitieve leerpsychologie of het behaviorisme, waar de lerende een vrij passieve rol heeft in het leren.⁵³

⁴⁴ Driscoll, p. 226.

⁴⁵ Driscoll, p. 226.

⁴⁶ Driscoll, p. 227.

⁴⁷ Driscoll, p. 234.

⁴⁸ Driscoll, p. 247.

⁴⁹ Driscoll, p. 249.

⁵⁰ Driscoll, p. 387.

⁵¹ Driscoll, p. 386.

⁵² Woolfolk, p. 323.

⁵³ Driscoll, p. 387.

Belangrijk is om aan te geven dat er niet één constructivistische theorie van leren is, maar dat het gaat om een veelvoud van theorieën binnen allerlei onderzoeksgebieden (van onderwijskunde tot onderwijspsychologie), die ieder een specifiek aspect van een constructivistische theorie articuleren.⁵⁴ Het belangrijkste verschil tussen deze theorieën is de nadruk op enerzijds *interne* en anderzijds *externe* factoren in de uitleg van hoe kennis precies geconstrueerd wordt.⁵⁵ Theorieën die de nadruk leggen op interne factoren, stellen dat kennis een abstractie is van de werkelijkheid die geconstrueerd wordt door cognitieve activiteit.⁵⁶ Theorieën die de nadruk leggen op externe factoren stellen juist dat lerenden de buitenwereld reconstrueren door accurate mentale representaties op te bouwen van hoe de wereld echt is. Er zijn ook theorieën die beide factoren incorporeren en stellen dat kennis juist groeit door de interactie tussen de interne (cognitieve) en externe (omgevings- en sociale) factoren. Het sociaal constructivisme behoort tot deze laatste groep.

Anders dan het constructivisme, schrijft het sociaal constructivisme een grote rol toe aan de sociale realiteit in het proces van kennisconstructie. Sociale relaties, gebruiken en ervaringen hebben volgens sociaal constructivisme invloed op hoe kennis geconstrueerd wordt. Een lerende vormt zijn eigen abstractie van de werkelijkheid aan de hand van zijn ervaringen, maar deze abstractie wordt ook beïnvloed door sociale relaties.⁵⁷ Er zijn namelijk meerdere perspectieven op bepaalde ervaringen en meerdere interpretaties van bepaalde kennisinhoud, en door hiermee in aanraking te komen, ontwikkelen lerenden hun eigen begrip van de wereld. Kennis en kennisconstructies hoeven binnen deze visie dus geen overeenkomst te dragen met de externe realiteit om nuttig of rendabel te zijn.⁵⁸ Dit betekent echter niet dat alle constructies dan ook maar goed zijn. Lerenden moeten hun observaties en interpretaties van de wereld testen aan het begrip van anderen (bijv. de docent of vergevorderde peers). Lev S. Vygotski, een van de grondleggers van het sociaal constructivisme, noemt dit '*the social negotiation of meaning*'.⁵⁹ Hij stelt kennis geconstrueerd wordt in sociaal overleg en in sociale activiteiten, waarna de lerende zich de uitkomsten uit deze processen toe-eigent en op basis daarvan kennis vormt.⁶⁰

Het concept 'leren' wordt door het (sociaal) constructivisme dus ingevuld als het actief construeren van kennis in het opdoen van ervaringen in de wereld en in de sociale realiteit. De gedachte dat onderwijs aan moet sluiten bij de ervaring en dat leren zit in het betekenis geven aan die ervaring, is in

⁵⁴ Driscoll, p. 386.

⁵⁵ Woolfolk, p. 325.

⁵⁶ Jean Piaget is een belangrijke grondlegger van deze gedachte en ook op filosofisch vlak van belang. Met deze notie van interne processen die de constructie van kennis sturen, houdt hij rekening met de voorwaarden van het lerend subject, de voorwaarden binnen het subject om van een bepaald leren uit te kunnen gaan. Hij ontwikkelde dan ook de gedachte dat er in het aanleren van specifieke soorten kennis en denkprocessen rekening gehouden moet worden met de ontwikkelingsfase van het kind.

⁵⁷ Woolfolk, p. 237.

⁵⁸ Driscoll, p. 388.

⁵⁹ Driscoll, p. 388.

⁶⁰ Woolfolk, 324.

het eerste hoofdstuk al voorbij gekomen bij het pragmatisme van John Dewey. Dewey heeft een sterke invloed gehad op het constructivisme en kan gezien worden als constructivist avant la lettre.

In het toepassen van het sociaal constructivisme in het onderwijs, zijn er grofweg vier elementen die belangrijk zijn: het samenwerken van lerenden onderling, het bieden van een complexe leeromgeving, het bewust zijn van de lerende van de eigen rol in het construeren van kennis, en het actief betrokken zijn van de lerende in het bepalen van leerbehoeftes. Samenwerken van lerenden onderling is belangrijk vanwege de eerder genoemde *social negotiation of meaning*. In het samenwerken ontstaan volgens het sociaal constructivisme op synergetische wijze unieke inzichten en oplossingen, en daarnaast zorgt samenwerken voor een kennismaking met en het begrijpen van andere perspectieven.⁶¹ Het tweede element is het bieden van een complexe leeromgeving en het geven van authentieke taken.⁶² Leren gebeurt volgens het constructivisme binnen de context van een waardevolle activiteit. Een activiteit is waardevol als deze de complexiteit van het echte leven bevat. Het versimpelen van taken zorgt voor een naïef beeld van de werkelijkheid. Lerenden moeten dus complexe problemen voorgeschied krijgen met meerdere mogelijke oplossingen, zodat ze leren hoe ze complexe problemen moeten oplossen die ze in het echte leven tegenkomen. Het derde belangrijke element is dat de lerende zich bewust moet zijn van de eigen rol in het construeren van kennis. Het idee is dat de lerende door dit bewustzijn beter positie kan kiezen, ontwikkelen en verdedigen op zelfkritische wijze. Het vierde kenmerk is het actief betrekken van de lerende in het bepalen van de eigen leerbehoeftes en de vervulling van deze behoeftes.⁶³ Lerenden moeten eigenaarschap ontwikkelen over hun eigen leerproces.⁶⁴

Een deel van deze kenmerken zijn te herkennen in het onderzochte bacheloronderwijs, zij het subtiel. Zo is het kritisch zijn ten opzichte van de eigen aannames en posities inherent aan het vakgebied van de filosofie. Het actief bepalen van de leerbehoeftes gebeurt binnen het academisch onderwijs in het zelf invullen van de vrije ruimte en het kiezen van een minor. Wat betreft het leren in context valt te onderzoeken in hoeverre dit in de praktijk onderdeel is van het bachelor filosofieonderwijs. De vraag kan gesteld worden of de academie zelf, het omgeven worden door academici en het deelnemen aan de onderzoekscontext al voldoende ‘leren in context’ is en of studenten door het lezen van filosofische teksten al genoeg ‘geconfronteerd worden met complexe problemen’. Het eerste kenmerk, het samenwerken, is op beleidsniveau geen onderdeel van het filosofie bacheloronderwijs, in de eindtermen wordt niets geschreven hierover, sommige docenten zetten dit echter wel in werkcolleges in.⁶⁵ Deze kenmerken zijn echter niet zo sterk aanwezig als het

⁶¹ Driscoll, p. 396.

⁶² Driscoll, p. 394.

⁶³ Driscoll, p. 299.

⁶⁴ Woolfolk, p. 328.

⁶⁵ Door studenten bijvoorbeeld in groepjes in te delen en te laten overleggen over wat een auteur bedoelt met een bepaalde passage of ze in groepjes aan de slag te zetten met een bepaald vraagstuk.

sociaal constructivisme voor ogen heeft, zo is bijvoorbeeld de eigenaarschap van de student over zijn of haar leren niet ingebed in de cursussen zelf, enkel in de keuze daarvoor.

Samengevat lijkt het bacheloronderwijs dus het meest aan te sluiten bij de cognitieve leerpsychologische benadering van leren. In de methode van het bacheloronderwijs zijn ook een aantal behavioristische kenmerken terug te vinden, vooral in de manier van toetsen en de formulering van de leerdoelen, maar de doelen van het bacheloronderwijs lijken vooral gericht op leren als informatieverwerking. In het volgende hoofdstuk wordt het onderzoek naar het concept 'leren' doorgezet aan de hand van de filosofie van Gert Biesta, een hedendaagse denker die in lijn met het gedachtegoed van Dewey schrijft over de doelen van onderwijs in deze tijd.

4. Een filosofisch perspectief op leren: Biesta

In het vorige hoofdstuk liet de analyse van de leerpsychologische benaderingen zien dat het filosofie bacheloronderwijs sterk gericht is op het cognitieve leren en is de vraag gesteld hoe dit concept van leren vanuit onderwijskundig opzicht begrepen kan worden. Gert Biesta, onderwijsfilosoof, stelt dit kernbegrip ‘leren’ dat centraal staat in het spreken over onderwijs echter ter discussie en beargumenteert dat dit concept de aandacht wegleidt van waar onderwijs volgens hem over zou moeten gaan.⁶⁶ Biesta maakt een analyse van het discours rondom onderwijs en merkt op dat er in het spreken over onderwijs een verschuiving plaats heeft gevonden van een taal van ‘onderwijs’ naar een taal van ‘leren’.⁶⁷ Binnen alle drie de leerpsychologiën staat leren centraal, zij het met een andere invulling. Ook in het Zelfevaluatie-rapport het onderwijs wordt onderwijs beschreven in termen van ‘leren’ en ‘leerdoelen’, het onderwijs wordt vormgegeven aan de hand van “leerlijnen,” de uitkomst van onderwijs beschreven als “leerresultaten” en het doel van onderwijs is het behalen van specifieke “leerdoelen.”⁶⁸ Onderwijs definiëren en beschrijven in termen van leren, dat is wat Biesta beschrijft als de nieuwe ‘taal van leren’ in plaats van een ‘taal van onderwijs (“language of learning” tegenover een “language of education”). Deze verschuiving naar de ‘taal van leren’ is volgens Biesta een trend van de laatste twee decennia. Dat dit niet altijd zo geweest is, blijkt ook uit hoe de denkers besproken in het eerste hoofdstuk spreken over onderwijs. Plato beschrijft onderwijs in termen van ‘kennismemen van’, Kant in termen van ‘opvoeding’ en ‘ontwikkeling’, Dewey in termen van ‘groei’ en ‘ervaren’ en Heidegger in ‘begrijpen’.

Men zou zich kunnen afvragen waarom het relevant is om te praten over de taal waarmee over onderwijs gesproken wordt, als het onderwerp van dit onderzoek ‘de doelen van het onderwijs’ is. Tot nu toe in dit onderzoek heeft taal vooral een beschrijvende functie gehad: er is geprobeerd te beschrijven wat die doelen van onderwijs zijn, hoe dit verwoord is door belangrijke denkers en door de universiteit als educatieve instelling. Taal is echter, zo stelt Biesta,⁶⁹ niet enkel beschrijvend, taal is ook een *praktijk*.⁷⁰ Het beschrijven van “wat is,” in dit geval “wat onderwijs is,” is slechts één functie van taal: taal als spiegel van de realiteit. In dat beschrijven bakent de taal echter ook af. Het beïnvloedt wat er wel of niet gezegd kan worden over een bepaald onderwerp. In dat opzicht heeft taal ook een

⁶⁶ Gert Biesta is onder andere Professor of Public Education aan Maynooth University Ireland en gasthoogleraar aan de Universiteit van Agder in Noorwegen. Daarnaast bekleedt hij de leerstoel opgericht door het NIVOZ als bijzonder hoogleraar Pedagogische dimensie van Onderwijs, Opleiding en Vorming aan de Universiteit voor Humanistiek. Van 2015 tot 2018 was Biesta lid van de Onderwijsraad. Hij heeft een PhD van de Universiteit Leiden, een diploma in onderwijs ook van de Universiteit Leiden, en een diploma Filosofie van de Erasmus Universiteit van Rotterdam (<https://www-gertbiesta-com.jimdosite.com/>, geraadpleegd op 26-4-2020).

⁶⁷ Gert Biesta, *Beyond Learning* (Boulder: Paradigm Publishers, 2006).

⁶⁸ Zie bijvoorbeeld p. 1 (“eindtermen”), p. 3 (“leerlijnen”), p. 8 (“leerdoelen”), p. 11 (“leerresultaten”) en p. 20 (“eindkwalificaties”).

⁶⁹ Biesta is hier schatplichtig aan andere filosofen als Wittgenstein. In zijn werk *Philosophische Untersuchungen* schrijft hij over dat taal niet alleen een logisch systeem is, maar een instrument om elkaar te begrijpen.

⁷⁰ Biesta, *Beyond Learning*, p. 13.

vormende functie en kan het gezien worden als een praktijk.⁷¹ Biesta grijpt hiermee terug op een ontwikkeling in denken over taal, die inmiddels breed geaccepteerd is: “at least since Foucault we know that linguistic and discursive practices delineate – and perhaps we can even say constitute – what can be seen, what can be said, what can be known, what can be thought, and, ultimately, what can be done.”⁷² ⁷³ Taal beschrijft dus niet alleen, maar vormt (“constitute”) ook, het maakt dus sommige manieren van spreken en doen mogelijk en andere manieren moeilijk of zelfs onmogelijk. Precies dit vormende aspect van taal, maakt dat het relevant is om het over de invloed van taal te hebben in het kader van wat de doelen van onderwijs zijn. Hoe er gesproken wordt over onderwijs in het algemeen, bepaalt in sterke mate hoe er gesproken kan worden over wat de doelen ervan zijn. Sterker nog, het bepaalt ook welke doelen überhaupt geïdentificeerd zullen worden. Taal stuurt aandacht, stuurt waar de aandacht op gevestigd wordt.

De vraag is nu waar de taal van leren die op dit moment dominant lijkt te zijn dan precies de aandacht op legt, en misschien nog belangrijker, waarop niet. Biesta is van mening dat in de eerdergenoemde verschuiving van een ‘taal van onderwijs’ naar een ‘taal van leren’ iets verloren gegaan is, en dat, ook al heeft de ‘taal van leren’ het mogelijk gemaakt om bepaalde ideeën en inzichten uit te drukken die moeilijker te articuleren waren binnen een ‘taal van onderwijs’, dit voor andere aspecten van ons begrip wat onderwijs is of zou moeten zijn het juist moeilijker heeft gemaakt.⁷⁴ De nieuwe taal van leren die ontstaan is, is volgens Biesta problematisch. Een van de redenen waarom dit problematisch is, is het effect dat het spreken in termen van leren heeft op de relatie tussen de student en docent. De student wordt ‘de lerende’ en de docent ‘degene die het leren faciliteert’. ‘Faciliteren’ draagt met zich mee dat de docent zich richt op de behoeftes van de student, om de student zo goed mogelijk tot leren aan te kunnen zetten, wat volgens Biesta een verkeerde interpretatie is van zowel de rol van de lerende als die van de docent. Deze interpretatie vergeet dat het de professional is die een cruciale rol heeft in het proces definiëring van behoeftes en in plaats daarvan doet voorkomen dat het de lerende is die onderwijs gaat volgen met een helder beeld van wat hij of zij nodig heeft.⁷⁵ Daarnaast geeft deze manier van kijken naar educatie als het vervullen van leerbehoefte, een kader waarin enkel ‘technische vragen’ gelden als betekenisvolle vragen: vragen over de efficiëntie en effectiviteit van het educatieproces.⁷⁶ Een tweede problematisch aspect is dat de taal van leren de aandacht weg haalt van wat volgens Biesta de kernvraag is in het praten over onderwijs: de ‘waarom’-vraag.⁷⁷ Binnen de taal van leren wordt er gesproken over het hoe (het

⁷¹ Foucault spreekt over een ‘disciplinerende taal’, het taalgedrag is gedisciplineerd in de zin dat een bepaalde manier van spreken bepaalt welke begrippen wel en niet gebruikt worden.

⁷² Biesta, *Beyond Learning*, p. 13.

⁷³ Zie bijvoorbeeld de inaugurele rede van Foucault ‘De orde van het spreken’ (1970).

⁷⁴ Biesta, *Beyond Learning*, p. 14.

⁷⁵ Biesta, *Beyond Learning*, p. 22.

⁷⁶ Biesta, *Beyond Learning*, pp. 22-23.

⁷⁷ Biesta, “Redefining the basics: What really matters in education” (ca. min. 16:12).

leerproces) en het wat (curriculum), maar niet het waarom, wat het doel is van dat leren, aangezien leren zelf het doel is geworden.

Dit gebrek is ook zichtbaar in de besproken visiedocumenten van de opleiding Filosofie. In het Zelfevaluatierapport wordt vooral het ‘wat’ besproken van het leren en deels het ‘hoe’, maar het ‘waarom’ komt niet naar voren. De focus die deze taal legt, ligt vooral op vaardigheden en kennis, op de inhoud van het leren, wat het moeilijk maakt te praten over eventuele andere doelen van onderwijs zoals persoonsvorming.

Het spreken over onderwijs in termen van leren bepaalt deels waar het gesprek over onderwijs over gaat. Het stuurt de aandacht een bepaalde richting op en de vraag is of dit de ‘juiste’ is. Door niet meer te spreken over ‘onderwijs’ maar over ‘leren’, raakt het bredere perspectief op onderwijs en de doelen van onderwijs buiten beeld en kan er niet gesproken worden over wat echt belangrijk is.⁷⁸

Biesta stelt in zijn analyse van de taal van onderwijs en de focus op leren daarin twee fundamentele vragen. De eerste vraag is of de focus op het leren van kennis en aanleren van vaardigheden in het huidige onderwijs niet het resultaat is van een arbitraire ontwikkeling, meer dan een bewust gekozen strategie.⁷⁹ Volgens Biesta lijkt de verschuiving naar de taal van leren het gevolg te zijn van een aantal verschillende trends en ontwikkelingen in de maatschappij, waardoor de vraag of de focus op leren dan wel wenselijk is, versterkt.⁸⁰ Het eerder genoemde rendementsdenken en de economisering van het onderwijs waar Nussbaum op wijst vallen hier ook mee samen. Leren is makkelijk in kaart te brengen en leeropbrengsten kunnen gemeten worden en laten zich makkelijk vangen in eindtermen en wetenschappelijk onderzoek. Voor andere aspecten van onderwijs, zoals persoonlijke ontwikkeling, geldt dit veel minder, het is veel lastiger daar meetbare doelen voor te formuleren, en dus minder makkelijk te integreren in een beleid gericht op efficiëntie en effectiviteit. De tweede vraag is: moet hier genoeg mee genomen worden? Of moet er gekeken worden naar wat onderwijs nog meer kan zijn, als er buiten de kaders van deze taal bewogen wordt? Wat gebeurt er als het principe van leren als doel van het onderwijs en als kader waarbinnen over onderwijs gesproken wordt, in ieder geval voor nu even aan de kant gezet wordt? Wat zou dit op kunnen leveren en waar zou dan ruimte voor kunnen

⁷⁸ Biesta, “Redefining the basics: What really matters in education” (ca. min. 7:15).

⁷⁹ Biesta, *Beyond Learning*, p. 17.

⁸⁰ Volgens Biesta hebben vier ontwikkelingen bijgedragen aan deze verschuiving, die hier kort genoemd zullen worden, voor verdere toelichting zie Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, pp. 17-19. De eerste ontwikkeling is de opkomst van de hiervoor genoemde constructivistische leertheorieën die het idee bevestigd hebben dat leren het passieve opnemen van kennis is en daarmee de focus hebben verlegd van docent naar leerling en het vormgeven van het leren daarmee belangrijker hebben gemaakt. De tweede ontwikkeling is die van het postmodernisme waarin fundamentele vragen zijn gesteld of hoe onderwijs in elkaar steekt en over het idee dat onderwijs studenten kan bevrijden door rationaliteit te trainen. Een derde ontwikkeling is wat Biesta noemt ‘the Silent Explosion of Adult Learning’: meer mensen besteden tijd en geld aan allerlei verschillende vormen van leren. De vierde en laatste ontwikkeling die bij heeft gedragen aan de verschuiving is volgens Biesta de erosie van de welvaartstaat, waarmee Biesta bedoelt dat de relatie tussen overheid en burger economisch is geworden: de burger is consument en de overheid (en daarmee het onderwijs) is aanbieder.

komen? Blijft dan de nadruk nog steeds zoveel op de cognitieve ontwikkeling, op het leren van kennis en vaardigheden liggen, of komen andere doelen van onderwijs in beeld?

Drie doeldomeinen van onderwijs

Terugkerend naar de kernvraag van waar onderwijs over gaat, maar daarbij de nadruk op ‘leren’, zoals het in hoofdstuk 2 genoemd is, achterwege laten, wat zou dan een antwoord kunnen zijn? Biesta komt in zijn analyse van hoe onderwijs zou moeten zijn, uit op een model voor onderwijs dat steunt op drie doeldomeinen: *kwalificatie*, *socialisatie* en *subjectificatie*.⁸¹ Volgens Biesta zijn dit de domeinen waarin het onderwijs functioneert en waarbinnen de onderwijsdoelen geformuleerd kunnen worden. Het eerste domein is die van kwalificatie. Dit domein gaat over de inhoud van het onderwijs, de kennis en de vaardigheden waardoor een student gekwalificeerd raakt binnen een bepaald gebied, oftewel gekwalificeerd om een bepaald beroep te gaan uitoefenen.⁸² Dit is het domein waarbinnen het academisch onderwijs op dit moment vooral opereert. De besproken eindtermen en leerdoelen zijn allemaal gericht op specifieke vaardigheden en kennis waarover een afgestudeerde student moet beschikken om ‘filosoof’ te kunnen zijn. Het tweede domein is de socialisatie. Biesta verstaat hieronder de manier waarop studenten deel worden van bestaande tradities en praktijken, van “manieren van doen” en “manieren van zijn”.⁸³ In het academisch onderwijs gebeurt dit door studenten kennis te laten maken met wat het betekent om ‘professioneel’ te zijn binnen het gegeven vakgebied. In het Zelfevaluatie-rapport komt dit ook terug, zij het vrij summier. Eén van de genoemde eindtermen benoemt de professionele houding die de student moet kunnen aannemen in het toepassen van hun kennis, maar hoe deze professionele houding er uitziet, wordt verder niet gespecificeerd. Het derde domein is het domein van de subjectificatie.⁸⁴ Subjectificatie gaat over hoe individuen in de wereld kunnen handelen, verschijnen en bestaan. Doelen in dit domein moeten gaan over de subjectiviteit, het ‘subject-zijn’ van de studenten en de ontwikkeling hiervan.⁸⁵

Subject zijn, verwijst volgens Biesta naar de situatie waarin de mens wordt gezien als een handelend individu (actief), maar waarin de mens tegelijkertijd ook ‘aangesproken wordt’ (passief): “subject also means to be subjected to something else.”⁸⁶ Dit ‘something else’ zijn de mensen en de wereld om ons heen. Het gaat dan om hoe men omgaat met die buitenwereld en hoe men zich daar als mens toe verhoudt, het aan kunnen gaan van verbinding met de wereld.⁸⁷ De rol van onderwijs hierin

⁸¹ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 20.

⁸² Biesta, “Redefining the basics: What really matters in education” (ca. min. 20:27).

⁸³ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 20.

⁸⁴ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 20.

⁸⁵ Biesta zegt in zijn werk niet een nieuwe invulling van het subject zijn te geven in die zin dat hij verwoordt wat het betekent om mens te zijn, maar wijst op de verhouding van de mens tot de wereld waarin zij zich begeeft als essentieel voor het subject-zijn. Biesta vertoont in zijn analyse echter wel sterk fenomenologische en existentiële kenmerken, maar houdt daarbij wel de individuele invulling van het subject-zijn vrij.

⁸⁶ Biesta, “Redefining the basics: What really matters in education” (ca. min. 22:50).

⁸⁷ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 20.

is om studenten te bevragen op hoe zij vorm geven aan hun subject-zijn en ze bewust te maken van de verantwoordelijkheid die ze daarin dragen.⁸⁸

Subjectificatie kan volgens Biesta beschouwd worden als een vorm van persoonsvorming.⁸⁹ Persoonsvorming op het gebied van hoe het individu zich verhoudt tot de wereld om zich heen, hoe het individu zichzelf in de wereld plaatst.⁹⁰ Subjectificatie is echter niet persoonsvorming in de zin van identiteitsvorming. Biesta maakt een duidelijk onderscheid tussen die twee. Waar identiteitsvorming draait om het aannemen van een bestaande identiteit, het toe-eigenen van een bepaalde manier van zijn en spreken die identificeerbaar is in de bestaande ordening, is subjectificatie juist een dis-identificatie, een “verwijdering van de geëigendheid van een plek.”⁹¹ Het gaat er bij subjectificatie om een eigen, unieke manier van zijn te vinden, die anders is dan de al bestaande manieren van zijn. Biesta noemt subjectificatie een “aanvulling op de bestaande ordening,” het voegt iets toe aan wat er al is.⁹² Vandaar ook dat subjectificatie een eigen doeldomein is, en niet valt onder het doeldomein van socialisatie, waar het juist wel draait om het invoegen in de bestaande ordening (zoals door het vormen van een herkenbare identiteit).

Subjectificatie als emancipatie

Subjectificatie is een complex begrip, en niet alle aspecten ervan kunnen in dit onderzoek behandeld worden. De kern van het doeldomein van subjectificatie is, zoals hierboven toegelicht, enerzijds het actieve vinden van een unieke manier van zijn en handelen in de wereld, en anderzijds het aangesproken worden door deze wereld en zich daartoe weten te verhouden. In het ontwikkelen van deze subjectificatie ligt volgens Biesta een vorm van emancipatie, en dit is volgens hem precies wat het kerndoel van onderwijs zou moeten zijn: het emanciperen van de student.

De pedagogiek gericht op emancipatie bestaat al veel langer, sterker nog, het idee van onderwijs als emancipatie is de basis van de opkomst van pedagogiek als academische discipline.⁹³ De traditionele invulling van emancipatie, zoals die bijvoorbeeld te zien is bij Kant, gaat ervan uit dat de mens, om echt mens te kunnen zijn, autonoom en onafhankelijk moet worden met behulp van het gebruik van de rede.⁹⁴ Emancipatie is dan een proces van afhankelijkheid naar onafhankelijkheid dat leidt tot vrijheid, iets wat in de traditionele visie enkel kan gebeuren door een interventie van buitenaf, door opvoeding of onderwijs. Biesta analyseert deze notie van emancipatie aan de hand van het werk van Jacques Rancière. Volgens Rancière is de logica achter deze vorm van emancipatie contradictoair.⁹⁵

⁸⁸ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, pp. 26-27.

⁸⁹ Biesta, “Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verheldering.”

⁹⁰ Dit haakt deels in op het burgerschap van Martha Nussbaum. Bij Nussbaum gaat het echter om het politiek verhouden tot de wereld, waar Biesta doelt op het verhouden tot de wereld in het algemeen.

⁹¹ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 127.

⁹² Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 128.

⁹³ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 122.

⁹⁴ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 121.

⁹⁵ In totaal identificeert Rancière drie contradicties in de klassieke notie van emancipatie: 1. emancipatie vereist interventie van buitenaf, om onafhankelijk te worden middels emancipatie is men dus in eerste instantie

De belangrijkste contradictie is dat deze logica gebaseerd is op een fundamentele ongelijkheid en afhankelijkheid van degene die geëmancipeerd wordt en degene die emancipeert – emancipatie is gericht op het onafhankelijk maken van het individu, maar stelt tegelijkertijd onafhankelijkheid centraal. Hiermee verwordt emancipatie tot iets wat iemand wordt aangedaan en werkt emancipatie volgens Rancière eerder afstompend dan bevrijdend.⁹⁶ Biesta maakt gebruik van Rancières analyse omdat Rancière deze contradicties lijkt op te lossen en een nieuwe notie van emancipatie introduceert die Biesta vervolgens kan koppelen aan het onderwijs. Deze nieuwe notie van emancipatie start vanuit een vooronderstelling van gelijkheid en is niet meer iets wat de mens aan wordt gedaan, maar wat de mens voor zichzelf doet.⁹⁷ Deze vorm van emancipatie ziet Biesta als de basis van subjectificatie en van onderwijs.

Traditioneel onderwijs gaat volgens Biesta uit van eenzelfde verhouding van ongelijkheid als de traditionele invulling van emancipatie, het begint vanuit een fundamentele ongelijkheid tussen degene die onderwijst en degene die onderwijs ontvangt.⁹⁸ Onderwijs vanuit de notie van emancipatie van Rancière, is onderwijs als een proces gebaseerd op een vooronderstelling van een fundamentele gelijkheid tussen student en docent qua cognitieve capaciteiten. Onderwijs draait dan niet om het uitleggen van bepaalde kennis, maar om het brengen tot zelfkennis, het begeleiden van het denkproces.⁹⁹ De docent emancipeert dus niet de student, maar de student emancipeert zichzelf met behulp van de docent. De handeling van de docent is enerzijds het vragen stellen, de student aanspreken om zelf aan te gaan denken, en anderzijds het verifiëren of deze taak door de student met aandacht verricht wordt.¹⁰⁰ Met andere woorden, de docent schept de voorwaarden waardoor de student zichzelf kan emanciperen en daarmee ook de voorwaarden voor subjectificatie. Subjectificatie is het in de wereld brengen van menselijke subjectiviteit en dat gebeurt door het menselijk subject zichzelf te laten emanciperen.

Het doel van onderwijs volgens Biesta

Emancipatie zou volgens Biesta de uitkomst van onderwijs moeten zijn.¹⁰¹ Het onderwijs dat Biesta voor ogen heeft gaat niet om ‘leren’, maar om ‘formeren’: het geven van handvatten om een vorm van zijn te kunnen ontwikkelen waarmee geleefd kan worden in deze wereld, omringd door anderen, en

afhankelijk; 2. Emancipatie is gebaseerd op een fundamentele ongelijkheid tussen emancipator en degene die geëmancipeerd moet worden. De vraag is dan, waar houdt deze ongelijkheid op en begint de gelijkheid waar emancipatie op gericht is? en 3. Emancipatie vindt plaats in het belang van degene die worden geëmancipeerd, maar is gebaseerd op een fundamenteel wantrouwen en achterdocht jegens de ervaringen van diegene. (Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 124).

⁹⁶ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 119.

⁹⁷ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 127, p. 134.

⁹⁸ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 138.

⁹⁹ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 140.

¹⁰⁰ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 141.

¹⁰¹ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 25.

hier de eigen verantwoordelijkheid in kunnen nemen.¹⁰² Deze formatie kan echter alleen bereikt worden volgens Biesta, als de drie doeldomeinen in balans zijn. Ze kunnen niet worden losgekoppeld, anders raakt het onderwijs uit balans.¹⁰³ Het domein van kwalificatie, de cognitieve ontwikkeling waar zo de nadruk op ligt binnen het academisch onderwijs, is dus zeker ook belangrijk, het is alleen niet het enige waar aandacht aan besteed moet worden, zoals op dit moment het geval lijkt te zijn. Om het onderwijs in balans te kunnen brengen (en houden), is het nodig dat hier een constante dialoog over plaatsvindt. Binnen ieder domein moet de vraag gesteld worden: wat moeten de studenten binnen dit domein leren en welke educatievormen zijn hier het meest geschikt voor? Daarnaast moet de vraag gesteld worden hoe er om gegaan wordt met de spanningen tussen de drie gebieden, aangezien de doelen daarbinnen soms tegenstrijdig kunnen zijn.¹⁰⁴ Biesta geeft hier geen volledige of kant-en-klare antwoorden op, aangezien die er volgens hem niet zijn, vandaar het belang van de constante dialoog die hij probeert aan te wakkeren. De onderwijspraktijk moet een open proces zijn, waarbij beleid de kaders formuleert, maar de precieze weg die de student bewandelt en gaat bewandelen niet door beleid is vastgesteld.¹⁰⁵ Ook binnen het onderwijs moet dialoog volgens Biesta een belangrijke rol spelen, vooral binnen het domein van subjectificatie. Het is de taak van het onderwijs, volgens Biesta, om de voorwaarden te scheppen om subjectificatie mogelijk te maken, en dit doet ze door studenten vragen te stellen over hun eigen subject zijn.¹⁰⁶ Hoe dit subject-zijn er precies uitziet, houdt Biesta bewust open. Het is aan de student om hier zelf in vulling aan te geven.¹⁰⁷

Het domein van subjectificatie en bijbehorende emancipatie zijn voor Biesta essentieel in het onderwijs, tegelijkertijd is dit ook het meest genegeerde doeldomein in het huidige onderwijs. Vooral in het academisch onderwijs krijgt dit weinig tot geen aandacht, deels door de focus op het leren, zoals aan het begin van dit hoofdstuk is besproken. Het is daarom cruciaal volgens Biesta om, zoals gezegd, de dialoog over hoe subjectificatie een plek kan krijgen binnen het onderwijs te blijven voeren (of überhaupt te beginnen) en om te zoeken naar die balans tussen en de juiste invulling van de drie domeinen.

Als de drie doeldomeinen naast het huidige bacheloronderwijs Filosofie aan de UU wordt gelegd, wat voor beeld levert dit dan op? Het doeldomein van kwalificatie is duidelijk aanwezig, dat is terug te zien in bijna alle eindtermen. Studenten worden voorbereid op het filosoof-zijn, krijgen de in de eindtermen gespecificeerde kennis en vaardigheden aangeleerd om daar bekwaam in te worden. Het domein van socialisatie, het ingevoegd worden in een bepaalde orde, in dit geval de academische wijsgerige orde, krijgt in zekere mate expliciete aandacht, maar zit vooral impliciet in het academische

¹⁰² Biesta, "Redefining the basics: What really matters in education" (ca. min 11:20).

¹⁰³ Biesta, "Redefining the basics: What really matters in education" (ca. min. 26:50).

¹⁰⁴ Biesta, "Redefining the basics: What really matters in education" (ca. min. 34:14-40:30).

¹⁰⁵ Biesta, "Redefining the basics: What really matters in education" (ca. min. 26:15).

¹⁰⁶ Door bijvoorbeeld studenten zichzelf vragen te laten stellen over hun verlangens en de wenselijkheid daarvan en over hoe ze zich verhouden tot de wereld

¹⁰⁷ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, pp. 26-27.

onderwijs. Socialisatie komt impliciet aan bod doordat studenten in zekere mate onderdeel worden van het vakgebied, gevormd worden naar de praktijk van de filosoof. Dit gebeurt in het volgen van colleges gegeven door vakmensen, in het lezen van teksten, met andere woorden, door deel te nemen aan de argumentatieve praktijk waardoor ze al kennismaken van bepaalde tradities en manieren van filosoferen binnen die praktijk. Studenten worden ‘gesocialiseerd’ door alleen al deel te nemen aan het onderwijs en zo in aanraking te komen met de normen en waarden van de filosofische praktijk.

Subjectificatie is moeilijker aan te wijzen binnen het bachelor filosofieonderwijs, dit is het doeldomein wat het meest buiten beeld is, wat Biesta al aangeeft. Wellicht zou er gezegd kunnen worden dat subjectificatie, ‘het verhouden tot het in de wereld zijn’,¹⁰⁸ inherent al onlosmakelijk aanwezig is in het bachelor filosofieonderwijs. Binnen het curriculum wordt er veelvuldig nagedacht over de aard van het mens-zijn en hoe het subject in de wereld verschijnt, zie bijvoorbeeld de vakken Wijsgerige antropologie en Continentale filosofie. Er wordt echter niet van de studenten gevraagd om zich daar als individu expliciet toe te verhouden, na te denken over de eigen manier van in de wereld zijn, en dat is nu juist wat Biesta beoogt: onderwijs moet hierover vragen stellen aan de student en de dialoog opstarten, de voorwaarden scheppen voor de student om het subject-zijn invulling te geven.¹⁰⁹

Wat er sterk is aan de analyse die Biesta maakt van het huidige onderwijs, is dat hij ver genoeg afstand durft te nemen om vanuit daar te zien wat dit onderwijs kenmerkt, en daarbij een analyse geeft van hoe dit tot stand is gekomen. Hij beargumenteert hoe het leren de focus heeft gekregen en hoe dit, grotendeels onbedoeld, zo is gegroeid. Op basis daarvan gaat hij terug naar het geheel van onderwijs en ontwikkelt een nieuwe manier van praten over onderwijs. Hij opent een dialoog aan de hand van de drie doeldomeinen en geeft een nieuwe taal om over onderwijs te spreken, een taal die verder gaat dan het praten in termen van leren en leerdoelen. De drie doeldomeinen die hij onderscheidt, geven handvatten om over het onderwijs te kunnen praten en de dialoog aan te gaan over het hele onderwijs. De vraag die echter gesteld kan worden bij de analyse van Biesta, is in hoeverre dit een te idealistisch beeld is. Biesta geeft zelf, op het vragen stellen na, onderwijs als interruptie, geen invulling van deze domeinen, zelfs niet van de domeinen die op dit moment onderbelicht worden. Dit doet hij bewust, hij houdt de domeinen instrumenteel leeg, zodat de dialoog ontstaat en de invulling van het subject-zijn vrij blijft voor het individu. In het gesprek over onderwijs en waar dit over zou moeten gaan, vindt er bij Biesta geen ‘stolling’ plaats. De vraag is of dit uiteindelijk niet toch nodig is om daadwerkelijk iets te kunnen zeggen over waar onderwijs over zou moeten gaan en dit in de praktijk te brengen. Naast de dialoog die er over onderwijs gevoerd moet blijven worden, is het niet ook nodig dat er enige ‘stolling’ plaats vindt om tot actie over te kunnen gaan? Biesta schept de mogelijkheden voor goed onderwijs, maar is het niet zaak dat deze filosofische kijk op onderwijs handen en voeten krijgt in de

¹⁰⁸ Dit ‘in de wereld zijn’ laat zien dat Biesta een sterk fenomenologische achtergrond heeft. Het verhouden tot de wereld speelt bijvoorbeeld een grote rol in het pragmatisme van Dewey en het existentialisme van Heidegger.

¹⁰⁹ Ook Nussbaum wijst op het belang van dit zelfonderzoek. Voor haar ligt dit belang in dat zelfonderzoek mensen minder makkelijk beïnvloedbaar maakt, en daarmee dus beter democratisch burger (Nussbaum, p. 90).

praktijk? In het volgende hoofdstuk zal deze vertaalslag gemaakt worden aan de hand van het onderzoek van Marcia B. Baxter Magolda. Zij kijkt ook naar de mogelijkheden voor goed onderwijs, maar doet dit vanuit de praktijk, wat haar analyse kracht bij zet en die van Biesta kan ondersteunen en concretiseren.

5. Een empirisch perspectief op leren: Baxter Magolda

Marcia B. Baxter Magolda is onderwijskundige en heeft longitudinaal empirisch onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van studenten, waarmee ze reageert op onderwijskundige studies over wat de leerdoelen van het hoger onderwijs in de 21^e eeuw zouden moeten zijn.¹¹⁰ Haar onderzoek vertrekt vanuit de vraag wat de ontwikkelingseisen zijn die gesteld worden aan studenten binnen het hoger onderwijs en of onderwijs studenten voldoende voorbereidt op het leven na hun opleiding.¹¹¹ Het sterke aan Baxter Magolda's onderzoek is dat zij de daadwerkelijke ontwikkeling van studenten heeft onderzocht, niet alleen tijdens de studie, maar ook daarna. In het onderzoek heeft ze de ontwikkeling van een groep van 101 studenten, waarvan 35 tot het einde hebben meegedaan, 25 jaar lang gevolgd door middel van jaarlijkse interviews.¹¹² Baxter Magolda biedt hiermee een duidelijk uitgangspunt in wat belangrijk is in de ontwikkeling van studenten en wat de universiteit bij zou kunnen, of misschien zelfs moeten, dragen aan deze ontwikkeling. Baxter Magolda trekt, net zoals Biesta, de conclusie dat er te veel focus ligt op het verwerven van cognitieve vaardigheden en dat het nodig is om leren meer te zien als 'transformatie' (zelfde terminologie is te zien bij Biesta: 'formatie') om afgestudeerden beter voor te bereiden op het volwassen leven.¹¹³ De uitkomsten van hoger onderwijs zouden hiervoor moeten zijn: cognitieve volwassenheid (gekenmerkt door intellectuele kracht, reflectief oordeelsvermogen, volwassen besluitvorming en oplossen van problemen binnen de context van meervoudigheid), een geïntegreerde identiteit (gekenmerkt door het begrijpen van eigen geschiedenis, zelfvertrouwen, capaciteit voor autonomie en verbinding en integriteit) en volwassen relaties (gekaracteriseerd door respect voor de eigen identiteit en die van anderen en de productieve samenwerking om meerdere perspectieven te integreren).¹¹⁴ In bepaald opzicht komt dit overeen met de drie dimensies van Biesta, zij het dat de doelen van Biesta enigszins abstracter zijn en meer vanuit de filosofie worden benaderd. Wat het interessant maakt om naar Baxter Magolda te kijken, is dat zijn in reactie op deze rapporten onderzocht heeft welke ontwikkelingsbasis ("developmental

¹¹⁰ Deze rapporten zijn afkomstig van de American Association of Higher Education, American College Personnel Association en Association of American Colleges and Universities en de National Association of Student Personnel Administrators.

¹¹¹ Marcia B. Baxter Magolda, "Self-Authorship as the Common Goal of 21st-century education," in *Learning Partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship*, geredigeerd door Maria B. Baxter Magolda en Patricia M. King, 1-35. (Stylus Publishing, 2004), 2.

¹¹² In 1986 is Baxter Magolda begonnen met het volgen van een groep van 101 studenten (51 vrouwen en 50 mannen) vanaf het moment dat zij aan hun opleiding begonnen aan Miami University of Ohio, een instituut met een *liberal arts*-focus. Het onderzoek bestond uit jaarlijkse interviews van 60-90 minuten zowel tijdens de studiejaren (fase 1) en de jaren na de studie (fase 2). 70 participanten bleven meedoen aan de studie in de overgang naar fase 2 en 25 jaar na de start van het onderzoek, in 2012, waren dat er nog 35. In de interviews vroeg Baxter Magolda naar de belangrijkste leerervaringen van de participanten (waarom deze ervaringen belangrijk waren en welke factoren invloed hadden op deze ervaringen), hoe ze hun waarden en overtuigingen vormgeven, hoe ze zichzelf zien en hoe ze zich verhouden tot anderen. (Baxter Magolda, *Making Their Own Way*, pp. 341-43; Baxter Magolda, "Building Learning Partnerships," p. 33).

¹¹³ Baxter Magolda, "Self-Authorship," p. 2.

¹¹⁴ Baxter Magolda, "Self-Authorship," p. 6.

foundations”) hieronder liggen, dus wat moet er ontwikkeld worden door de student, om deze doelen te bereiken? Dit kan handvatten geven om te kijken naar wat er in de praktijk nodig is en de abstractere theorie van Biesta meer concreet te maken.

Drie ontwikkelingsdimensies

Baxter Magolda formuleert drie ontwikkelingsdimensies die nodig zijn om de hierboven genoemde gewenste uitkomsten van onderwijs te bereiken: de epistemologische dimensie, de intrapersonlijke dimensie en de interpersoonlijke dimensie.¹¹⁵ De eerste dimensie is de *epistemologische dimensie*.¹¹⁶ Het doel binnen deze dimensie is het bereiken van cognitieve volwassenheid (*cognitive maturity*). Om dit te kunnen bereiken moet een student kennis zien als geconstrueerd, erkennen dat er meerdere perspectieven bestaan die afhankelijk zijn van hoe mensen kennisclaims structureren. Wanneer cognitieve volwassenheid bereikt is, dan is er een intern overtuigingssysteem (“belief system”) ontwikkeld dat denken en gedrag begeleidt. Dit systeem bestaat uit intern geconstrueerde kennisclaims op basis van analyse van externe perspectieven en voorkomt dat externe perspectieven simpelweg aangenomen worden. Deze dimensie is vergelijkbaar met het kwalificatiedomein van Biesta, het gaat hier om de constructie van kennis, het opdoen van de kennis die nodig is om een bepaalde professie uit te oefenen, al heeft Baxter Magolda hier een sterk constructivistische inslag, die Biesta niet heeft. De tweede ontwikkelingsdimensie is de *intrapersonlijke dimensie*.¹¹⁷ Het doel van deze dimensie is het bereiken van een geïntegreerde identiteit (“integrated identity”). In deze dimensie staat centraal hoe mensen zichzelf zien en hoe ze hun identiteit construeren. Het vraagt het vermogen om te reflecteren op, ontdekken van en kiezen van blijvende waarde, het coördineren van verschillende karakteristieken om een coherente identiteit te vormen die stabiliteit geeft door de tijd heen maar ook open is voor groei. Wederom is het hier belangrijk dat deze identiteit intern geconstrueerd wordt, in plaats van aangepast aan externe verwachtingen. Een geïntegreerde identiteit biedt een fundering voor het interpreteren van ervaringen en voor het handelen in de wereld. Deze tweede dimensie komt deels overeen met het socialisatiedomein van Biesta, en deels het subjectificatiedomein. Het gaat hier om het ontwikkelen van een identiteit, maar wel een eigen identiteit, een eigen manier van zijn. Biesta splitst deze twee, identiteit is het aannemen van sociaal herkenbaar gedrag en de eigenheid zit in de subjectificatie. De derde dimensie is de *interpersoonlijke dimensie*, dat als doel heeft het ontwikkelen van volwassen relaties.¹¹⁸ Het gaat er in deze dimensie om hoe mensen zichzelf zien in relatie tot anderen en hoe ze relaties met anderen aangaan. Volwassen relaties worden gekenmerkt door respect voor de eigen identiteit en cultuur, en die van de ander.

¹¹⁵ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” p. 8.

¹¹⁶ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” pp. 7-8.

¹¹⁷ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” p. 9.

¹¹⁸ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” pp. 9-10.

Het doel van onderwijs volgens Baxter Magolda

Volwassenheid op alle drie de ontwikkelingsdomeinen brengt volgens Baxter Magolda *self-authorship*.¹¹⁹ Dit is het einddoel van onderwijs en het bereiken hiervan is de transformatie naar het volwassen leven waar Baxter Magolda op doelt.¹²⁰ Kort gezegd is *self-authorship* het interne vermogen om de eigen overtuigingen, identiteit en relaties met anderen te definiëren.¹²¹ Het gaat om een manier van betekenis genereren (“a way of making meaning”) waarbij mensen zich bewust worden van hun eigen rol hierin en in het creëren van de realiteit, en het vermogen ontwikkelen om te reageren en te handelen op manieren die voldoening geven en rechtvaardig zijn.¹²² Baxter Magolda zag deze *self-authorship* tijdens het onderzoek ontwikkelen bij haar participanten en dat zag er als volgt uit:

Among my longitudinal participants, self-authorship took the form of acknowledging the uncertainty of knowledge and crafting their own internal belief systems. Simultaneously, it involved intense self-reflection to explore and select their internal values and identity. They negotiated or renegotiated relationships that balanced their internal beliefs and identity with those of others in a mutual fashion.¹²³

Het belangrijkste in deze notie is het loskomen van de externe afhankelijkheid, oftewel het vormen van een eigen waardesysteem en het zelf bewust kunnen vormgeven van ideeën, overtuigingen, idealen en wensen. De belangrijkste methode in het bereiken van *self-authorship* is volgens Baxter Magolda intensieve zelfreflectie, zoals beschreven in het citaat. Dit stelt de student in staat om de eigen waardes, identiteit en leerprocessen te ontdekken, begrijpen en vorm te geven.¹²⁴ De onderwijsinstelling kan hier aan bijdragen door de ervaringen van studenten buiten de onderwijssituatie te waarderen en erkennen en studenten nieuwe ervaringen te bieden.¹²⁵ De ideaalsituatie in educatie is dat er ruimte is en stimulus geboden wordt om tot deze zelfreflectie te komen en voor het transformatieve proces naar *self-authorship* toe.¹²⁶ Ook Biesta beschrijft deze transformatie naar ‘volwassenheid’. Hij spreekt over het zijn in de wereld “in a grown-up way.”¹²⁷ Bij Biesta draait het hier om het in dialoog brengen van onze eigen verlangens met die van de wereld buiten ons, zijn in de wereld zonder zichzelf in het centrum van die wereld te plaatsen. Hiermee geeft Biesta een andere nadruk in het ‘volwassen zijn’ dan Baxter Magolda, maar in de kern gaat het beiden om hetzelfde, het leren kennen van het eigen zelf en deze in verhouding plaatsen tot de wereld.

¹¹⁹ Voor een schematisch overzicht van wat Baxter Magolda voor ogen heeft, zie bijlage 3.

¹²⁰ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” p. 2.

¹²¹ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” p. 8.

¹²² Baxter Magolda, “Self-Authorship,” p. 2.

¹²³ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” p. 10.

¹²⁴ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” p. 20.

¹²⁵ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” p. 31.

¹²⁶ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” p. 2.

¹²⁷ Biesta, “Redefining the basics: What really matters in education” (ca. min. 19:45).

De visie van Baxter Magolda ten opzichte van onderwijs is sterk constructivistisch, ze schrijft een grote rol toe aan de constructie van kennis door het individu zelf. Daarnaast richt ze zich op de volledige ontwikkeling van het individu, niet slechts één gedeelte daarvan. Deze basisaannames die Baxter Magolda maakt, zijn te bediscussiëren en worden mogelijk niet gedeeld. Baxter Magolda voegt echter iets wezenlijks toe aan de analyse van Biesta, namelijk empirische data die de theorie ondersteunen en concreet maken voor de onderwijspraktijk.

Het onderzoek van Baxter Magolda laat zien dat de cognitieve academische doelen deels afhangen van de andere twee ontwikkelingsdomeinen, wat ook Biesta betoogt. Zo biedt bijvoorbeeld het hebben van een geïntegreerde identiteit een vertrouwensbasis om overtuigingen te construeren en te delen met anderen, wat in bijvoorbeeld werkcolleges kan helpen in de mate van participatie in het gesprek. *Self-authorship* als doel vangt de complexiteit die inherent is aan het studeren binnen het hoger onderwijs. Studenten krijgen niet alleen te maken met inhoudelijke kwesties, maar ook met keuzes over bijvoorbeeld welke richting ze op willen en hoe ze omgaan met de balans tussen studie en privé. Nu kan er gezegd worden dat dit buiten de verantwoordelijkheid van de universiteit ligt. Het onderzoek van Baxter Magolda laat echter zien dat de verschillende ontwikkelingsdomeinen grote invloed op elkaar hebben. Het laat zien dat het belangrijk is dat studenten zich bewust worden van hun eigen auteurschap in deze keuzes en zich niet al te zeer laten beïnvloeden door externe autoriteit (verwachtingen van ouders/docenten) of formules (financiële beloningen, vanzelfsprekendheden).¹²⁸ Haar participanten kwamen precies hierdoor in conflict met hun eigen behoeftes, verlangens en interesses en die van anderen, wat vooral ná hun opleiding een probleem werd: “Relying on external authority allowed them to succeed in college but was insufficient for life after graduation. The lack of necessity to reflect on their values, beliefs, and identities during college reinforced reliance on external authority.”¹²⁹ Dit leunen op externe autoriteit werd dus versterkt door het gebrek aan zelfreflectie tijdens de opleiding, wat een sterk argument is om het wel tot verantwoordelijkheid van de universiteit te maken om hier iets aan te doen.

Het onderzoek van Baxter Magolda laat zien dat het leven tijdens en na de studie vanuit het oogpunt van de student één geheel is op het gebied van ontwikkeling. Het is daarom van belang dat de drie ontwikkelingsdomeinen in balans zijn en studenten actief begeleid worden in de ontwikkeling van die drie domeinen. Op deze manier kunnen studenten *self-authorship* ontwikkelen en voldoende voorbereid het werkende leven instappen.

¹²⁸ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” p. 15.

¹²⁹ Baxter Magolda, “Self-Authorship,” p. 28.

6. Conclusie en aanbevelingen

Dit onderzoek is vertrokken vanuit de stille crisis in het onderwijs en de noodzaak om de vraag te stellen hoe de doelen van het bacheloronderwijs Filosofie met behulp van het concept 'leren' begrepen en verruimd kunnen worden. Daarvoor is eerst gekeken naar hoe enkele denkers hebben nagedacht over wat het doel van onderwijs is. Een constante in het gedachtegoed van besproken denkers is de cognitieve ontwikkeling, het aanleren van kennis en het ontwikkelen van het denken. Opvallend is dat al deze denkers naast deze cognitieve doelen, het onderwijs ook een meer vormende taak geven ten opzichte van het individu, zoals bijvoorbeeld het ontwikkelen van een goed karakter of het verkrijgen van zelfkennis en begrip van het eigen zijn. De bevindingen uit het eerste hoofdstuk zijn vervolgens naast een analyse gelegd van het huidige bachelor filosofieonderwijs aan de Universiteit Utrecht aan de hand van het Zelfevaluatierapport en de eindtermen uit de OER. Uit deze analyse kwam naar voren dat cognitieve ontwikkeling de boventoon voert, dat toekomstvoorbereiding een kleine rol speelt in het onderwijs, maar dat doelen in het domein van persoonlijke ontwikkeling enkel een plekje hebben buiten het curriculum, binnen het (enkel in het eerste jaar verplichte) tutoraat. In de besproken documenten van de universiteit was niet expliciet gemaakt wat visie van de universiteit is op onderwijs in het algemeen. Wat vooral beschreven werd, zijn de specifieke leerresultaten die in het onderwijs behaald moeten worden. Aangezien dat leren centraal wordt gesteld in de visiedocumenten, is dit concept onderzocht aan de hand van drie onderwijskundige benaderingen. Hieruit bleek dat de cognitieve leerpsychologie sterk vertegenwoordigd is in de praktijk van het bacheloronderwijs filosofie, met name door de focus op de eerste drie vormen van kennis die de cognitieve leerpsychologie onderscheidt (algemene kennis, specifieke kennis en declaratieve kennis). Vervolgens werd deze focus geïnterpreteerd aan de hand van de analyse van het huidige onderwijs door Gert Biesta. Hij laat zien hoe de focus op onderwijs als leren en ook het spreken over onderwijs in termen van leren, ervoor zorgt dat belangrijke doeldomeinen, met name die van de subjectificatie, uit beeld verdwijnen en het onderwijs uit balans raakt. Om de analyse van Biesta meer voeten in de aarde te geven en aan de praktijk te kunnen koppelen, is er vervolgens gekeken naar het longitudinale onderzoek van Marcia B. Baxter Magolda. Ook zij geeft aan dat het onderwijs te veel is gericht op één van drie dimensies, namelijk de epistemologische dimensie.

Zowel Baxter Magolda als Biesta concluderen dus dat onderwijs zich niet alleen zou moeten richten op cognitieve ontwikkeling. Beiden leggen de aandacht op andere gebieden waarin onderwijs actief zou kunnen of zelfs moeten zijn. Zij identificeren beiden de noodzaak om studenten voor te bereiden op het leven na de opleiding, op het 'volwassen' kunnen zijn en om kunnen gaan met de ervaringen die ze opdoen in de wereld buiten de universiteit. Biesta benoemt dit als emancipatie, het op een eigen manier kunnen verhouden tot de wereld, en Baxter Magolda als *self-authorship*, het loskomen van autoriteit en de eigen normen, waarden en identiteit vorm kunnen geven. Beiden zijn sterk fenomenologisch, het gaat om het verhouden tot de wereld en de ervaringen die daarin opgedaan

worden. Onderwijs moet studenten leren omgaan met die ervaringen op een eigen en volwassen manier. Belangrijk hiervoor is dat de drie doeldomeinen (Biesta) of ontwikkelingsdimensies (Baxter Magolda) in balans zijn, wat volgens beiden niet het geval is in het huidige (academische) onderwijs. Ze laten niet alleen zien dat de cognitieve ontwikkeling niet het enige doel hoeft te zijn van academisch onderwijs, maar ook dat dit doel het beste behaald kan worden wanneer er ook aandacht besteed wordt aan de doelen van socialisatie en subjectificatie (Biesta)/de interpersoonlijke en intrapersonlijke doelen (Baxter Magolda). Beiden roepen op tot onderwijs dat niet zich niet alleen richt op het vergaren van kennis en academische vaardigheden, maar ook op het mens zijn en het studenten klaarmaken voor het ‘volwassen leven’. Hierdoor krijgt onderwijs meer betekenis zowel tijdens de studie als daarna.

Het huidige beleid zoals het op papier staat, straalt in eerste instantie uit: onderwijs als het aanleren van kennis en vaardigheden. In deze scriptie wordt een nieuwe manier van kijken naar de doelen van onderwijs beschreven en een taal gegeven om te praten over onderwijs als meer dan ‘leren’, in de hoop dat dit ruimte creëert binnen het onderwijs om hierover in gesprek te gaan en wellicht een aantal veranderingen door te voeren. Naar aanleiding van de bevindingen van dit onderzoek naar de doelen van het bacheloronderwijs filosofie zijn er dan ook een tweetal aanbevelingen te formuleren:

1. Het aangaan van de dialoog op beleidsniveau over de doelen van onderwijs,
2. Ruimte maken binnen het onderwijs voor dialoog over de ontwikkeling van de student middels uitbreiding van het tutoraat en het invoeren van een portfolio.

De eerste aanbeveling is in lijn met de ideeën van Biesta. Met behulp van de taal die hij geeft om over onderwijs te praten in termen van doeldomeinen, kan de dialoog geopend worden om te praten over de doelen van onderwijs. Dit zou zowel op beleidsniveau moeten gebeuren, als binnen het onderwijs zelf. Op beleidsniveau zouden beleidsmakers en docenten in gesprek moeten gaan over het ‘waarom’ van het bacheloronderwijs Filosofie, wat de doelen zijn en welke onderwijskundige visie daaronder ligt, welk leren de opleiding tot stand wil brengen bij de studenten. Hierbij wordt aangeraden de bevindingen van Baxter Magolda mee te nemen. De uitkomsten van deze gesprekken zouden idealiter leiden tot praktische invullingen van het onderwijs waardoor de focus op het leren verlegd kan worden naar het geheel aan ontwikkelingsdomeinen.

De tweede aanbeveling komt voort uit zowel de ideeën van Biesta als de bevindingen van Baxter Magolda. De eerder genoemde dialoog moet ook binnen het onderwijs plaatsvinden. De studenten moeten bevraagd worden over het eigen subject-zijn opdat zowel emancipatie als *self-authorship* bereikt kan worden. Een van de manieren waarop dit een plek zou kunnen krijgen, is middels het uitbreiden van het tutoraat. Het tutoraat biedt de ruimte om studenten te laten reflecteren op hoe zij zich verhouden tot het vakgebied, tot anderen om zich heen en op hun eigen zijn in de wereld, kortom, om *self-authorship* te ontwikkelen door middel van reflectie. Op dit moment is de rol van het tutoraat

in de opleiding echter vrij minimaal en bovendien na het eerste jaar niet meer verplicht, om het bovenstaande te bereiken zou het tutoraat prominenter in de opleiding aanwezig moeten zijn. Er zou bijvoorbeeld ieder blok een tutoraatbijeenkomst kunnen zijn in kleinere groepen, waarin zowel wisselende onderwerpen (bijv. ‘kernkwaliteiten’ of ‘professionaliteit’) aan bod kunnen komen, als een doorlopende lijn kan worden gemaakt (verhouden tot studie en eigen ontwikkeling). Hierbij kan het waardevol zijn om een tutor aan te stellen die niet alleen affiniteit heeft met het vakgebied, wat nu het geval is, maar iemand die ook kennis heeft van pedagogiek en didactiek, opdat de studenten optimaal begeleid kunnen worden in de ontwikkeling binnen de andere domeinen dan het cognitieve. Het tutoraat kan aangevuld worden met het invoeren van een portfolio binnen de bachelor, zoals dit ook binnen het Humanities Honours Programme wordt gedaan. Ook via deze wijze kunnen de studenten bevraagd worden over hun subject-zijn en aangezet worden tot zelfreflectie, om zo een volwassen manier van zijn te ontwikkelen en zich actief te verhouden tot zichzelf en de wereld, wat zowel door Biesta als Baxter Magolda als cruciaal wordt beschouwd in de ontwikkeling van de student.

Biesta verdedigt in zijn werken de zwakke kracht van het onderwijs, waarmee hij bedoelt dat onderwijs altijd een risicovolle onderneming is zonder vaste resultaten, en dat het ook zo zou moeten zijn.¹³⁰ Het huidige onderwijs gericht op cognitief leren en meetbare leerdoelen poogt deze zwakke kracht te overwinnen, met als gevolg een vergelijkbare stille crisis zoals Martha Nussbaum deze beschrijft. Het in gesprek gaan over het onderwijs en ruimte creëren voor *self-authorship* maken het onderwijs risicovol, maar mogelijk ook meer betekenisvol voor zowel student als docent. Het zijn namelijk juist de zwakke kracht van het onderwijs en het bijbehorende risico die volgens Biesta het onderwijs betekenis geven:

Het risico van onderwijs bestaat omdat, zoals W.B. Yeats het omschreef, het in het onderwijs niet gaat om het vullen van een emmer, maar om het aansteken van een vuur. Het risico bestaat omdat onderwijs geen interactie is tussen robots, maar een ontmoeting tussen mensen. Het risico bestaat omdat leerlingen geen objecten zijn die moeten worden getraind en gedisciplineerd, maar handelende en verantwoordelijke subjecten.¹³¹

De opbrengst van deze scriptie is aan de ene kant de taal om het gesprek aan te gaan over het onderwijs en de zwakke kracht ervan en aan de andere kant een eerste aanzet tot een concrete invulling van de twee op de achtergrond geraakte doeldomeinen. De oproep staat: erken dat onderwijs op meer ontwikkelingsgebieden actief is dan enkel cognitieve ontwikkeling en ga, en blijf, in gesprek over wat de doelen van onderwijs zijn en hoe onderwijs meer zou kunnen zijn dan ‘leren’.

¹³⁰ Gert Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs* (Culemborg: Uitgeverij Phronese, 2015).

¹³¹ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, p. 15.

Nawoord

Humanities Honours Programme

Deze scriptie is geschreven in het kader van het Humanities Honours Programme. Dit programma bestaat uit drie leerlijnen: academische verdieping, interdisciplinaire verbreding en maatschappelijke verbinding. De opdracht voor deze scriptie was om alle drie de leerlijnen een plek te geven in het onderzoek. De eerste leerlijn, de academische verdieping, zit vooral in het onderzoeken van een themagebied in de filosofie dat niet in de bachelor behandeld wordt, namelijk de onderwijsfilosofie. De interdisciplinaire verbreding zit in de onderwijspedagogische kant van het onderzoek, voornamelijk het onderzoek naar de leertheorieën (hoofdstuk 3) en naar het empirische onderzoek van Baxter Magolda (hoofdstuk 5). De maatschappelijke verbinding ligt in de actualiteit van het thema en in de bespreking en analyse van het essentiële maatschappelijk fenomeen ‘onderwijs’. Middels de filosofische en onderwijskundige analyse van de huidige staat van het bacheloronderwijs Filosofie en de aanbevelingen die op basis daarvan gedaan zijn, draagt deze scriptie hopelijk iets bij aan deze onderwijspraktijk.

Ik heb meer geleerd in het schrijven van deze scriptie dan dat ik verwacht had. Het schrijven van papers binnen de verschillende cursussen ging me altijd vrij makkelijk af. Deze scriptie bleek een grotere uitdaging. Deze uitdaging lag niet zozeer in het vinden van de inhoudelijke argumenten en theorieën, maar vooral in het bondig en zakelijk schrijven. Het onderwerp van deze scriptie ligt me na aan het hart, wat het lastig maakte om mijn persoonlijke stem uit het betoog te houden en de theorieën en argumenten voor zich te laten spreken. Iedere versie werd academischer en ik heb gezien hoeveel dat oplevert voor de helderheid en de kracht van het betoog. Daarbij heb ik geleerd om meer te zeggen met minder woorden, om dat wat noodzakelijk is voor het onderzoek te filteren uit alles wat daarnaast ook interessant is en te focussen op de kern.

Dankwoord

Er zijn twee mensen die ik in het bijzonder zou willen bedanken. De eerste is Hans Wessels, mijn scriptiebegeleider die ontzettend betrokken is geweest bij het onderzoek. Zijn enthousiasme leek soms groter dan dat van mij, wat mij motiveerde nog meer uit het onderzoek te halen en mezelf nog verder uit te dagen. Hans, bedankt voor al jouw feedback en ideeën en voor het serieus nemen van die van mij! Ik heb veel geleerd van jouw expertise op het gebied van onderwijsfilosofie en van jouw kritische blik op mijn enthousiaste en soms te veel op overtuiging gerichte schrijfstijl.

Ik heb met veel plezier aan deze scriptie gewerkt, maar er zijn zeker ook momenten geweest dat ik mijn laptop uit het raam heb willen gooien uit frustratie. Degene die ik als tweede zou willen bedanken is degene die dit voorkomen heeft met zijn bemoedigende woorden, knuffels en af en toe de nodige schop onder de kont. Lieve Huib, dankjewel voor jouw steun, geduld als ik weer een avond “toch nog even verder moest aan m’n scriptie” en het veelvuldig redden van mijn laptop!

Literatuurlijst

Bibliografie

- Baxter Magolda, Maria B. *Making Their Own Way : Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development*. Virginia: Stylus Publishing, 2001.
- . "Self-Authorship as the Common Goal of 21st-century education." In *Learning Partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship*, geredigeerd door Maria B. Baxter Magolda en Patricia M. King, pp. 1-35. Virginia: Stylus Publishing, 2004.
- . "Building Learning Partnerships." *Change: The Magazine of Higher Learning* 44:1 (2012): pp. 32-38.
- Biesta, Gert J. J.. *Beyond Learning*. Boulder: Paradigm Publishers, 2006.
- . *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese, 2015.
- Driscoll, Mary P.. *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Pearson Education, Inc., 2005.
- Kant, Immanuel. *Über Pädagogik*. 1803. In heruitgave van professor doctor Hermann Holstein. Ferdinand Kamp Bochum, [1999?].
- Nussbaum, Martha. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- . *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. 2010. Vertaald door Rogier van Kappel. Amsterdam: Ambo|Anthos, 2015.
- Ozmon, Howard en Samuel Craver. *Philosophical Foundations of Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.
- Universiteit Utrecht. "Zelfevaluatierapport Bacheloropleiding Wijsbegeerte." Faculteit Geesteswetenschappen. Utrecht: Universiteit Utrecht, 19 januari 2017.
- . "Opleidings specifieke deel OER, 2019-2020: Bachelor Filosofie." Departement Filosofie en Religiewetenschap. <https://students.uu.nl/gw/filosofie/onderwijs-en-examenregeling-oer>.
- Wessels, Hans. *Syllabus Vakdidactiek Filosofie*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2017.
- Woolfolk, Anita. *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education, Inc., 2004.

Overige bronnen

- Biesta, Gert. "Redefining the basics: What really matters in education." Lezing bij VIA University College, Horsens, Denemarken, 9 maart 2015. Geraadpleegd op 29 februari, 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=CLcphZTGejc>.
- . "Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verheldering." [2015] *Wij-Ieren.nl – kennisplatform voor onderwijs*. Geraadpleegd op 14 maart 2020. <https://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>.
- . "gert biesta." Geraadpleegd op 26 april 2020. <https://www-gertbiesta-com.jimdosite.com/>.

Universiteit Utrecht. “Doelstellingen Tutoraat.” Blackboardpagina van het tutoraat van Wijsbegeerte.

https://uu.blackboard.com/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id=_114055_1&content_id=_2708642_1&mode=reset, geraadpleegd op 16-2-2020

Bijlages

Bijlage 1 – Eindtermen bachelor Filosofie aan de UU

In deze bijlage staan de eindtermen van de bacheloropleiding Filosofie aan de Universiteit Utrecht volgens zowel het Zelfevaluatie-rapport uit 2017 als de Onderwijs- en Examenregeling uit het collegejaar 2019-2020. Hoewel de eindtermen in beide documenten grofweg overeen komen, zijn er toch een aantal verschillen te bemerken, zoals besproken. Deze verschillen zijn hier gemarkeerd in het blauw. Onderaan deze bijlage is ook een tabel toegevoegd met de beoogde realisering van deze eindtermen in de specifieke vakken. Deze tabel is ook afkomstig uit het Zelfevaluatie-rapport. In de tabel wordt aangegeven welke eindtermen ontwikkeld worden binnen welke vakken.

Eindtermen volgens het Zelfevaluatie-rapport

Kennis en inzicht

1. heeft kennis van en inzicht in het vakgebied Wijsbegeerte, in het bijzonder globale kennis en inzicht op het gebied van de subdisciplines in de wijsbegeerte (taalfilosofie, logica, kentheorie en wetenschapsfilosofie; sociale en politieke filosofie, ethiek, metafysica en wijsgerige antropologie) en van de geschiedenis van deze vakgebieden, afzonderlijk en in hun onderlinge samenhang;
2. heeft kennis van en inzicht in de theoretische en methodologische grondslagen van de Wijsbegeerte;
3. beschikt over algemene academische vaardigheden, in het bijzonder met betrekking tot Wijsbegeerte;
4. is in staat om kennis en inzicht op dusdanige wijze toe te passen, dat dit een professionele benadering van zijn/haar werk of beroep laat zien;
5. kan een praktijkvraag of probleem op het vakgebied herformuleren tot een duidelijke en onderzoekbare probleemstelling; de daarin vervatte begrippen op adequate wijze operationaliseren; een onderwerp zowel theoretisch als empirisch bestuderen, in onderlinge samenhang; het resultaat weergeven in een coherent betoog dat wordt afgesloten met een heldere, synthetiserende conclusie; de resultaten gebruiken voor het beantwoorden van de praktijkvraag of het bijdragen aan verheldering en zo mogelijk oplossing van het probleem; vormt een oordeel dat mede gebaseerd is op het afwegen van relevante sociaal-maatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten;
6. is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten;
7. bezit de leervaardigheden die noodzakelijk zijn om een masteropleiding aan te gaan.

Vaardigheden

8. vaardigheid in het lezen van wijsgerige teksten, zowel van klassieke als van hedendaagse auteurs (structuur van een tekst en argumentaties kunnen ontleden; de vooronderstellingen ervan kunnen achterhalen; een tekst kunnen situeren zowel in een historisch als in een systematisch kader);
9. schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid; d.w.z. vaardigheid in het zelfstandig wijsgerig-conceptueel analyseren, oplossen en formuleren van een probleem in een schriftelijk rapport;

10. vaardigheid in het vinden van relevante vakliteratuur en informatie rond een onderwerp en in het kritisch beoordelen en verwerken van die literatuur;
11. mondelinge uitdrukkingsvaardigheid (helder en gestructureerd een onderwerp vanuit verschillende standpunten kunnen presenteren; kritisch kunnen evalueren van die standpunten; zelf een standpunt kunnen ontwikkelen);
12. vaardigheden in het ontwikkelen van een wijsgerig verantwoord betoog voor zowel een wijsgerig als een niet-wijsgerig publiek.¹³²

Eindtermen volgens de Onderwijs- en Examenregeling:

Doel van de opleiding

1. Met de opleiding wordt beoogd:

- het bereiken van de eindkwalificaties genoemd in het tweede lid;
- kennis, vaardigheden en inzicht op filosofisch vlak;
- academische vorming, d.w.z. het ontwikkelen van competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) ten aanzien van:
 - academisch denken, handelen en communiceren;
 - hanteren van relevant wetenschappelijk instrumentarium;
 - (wetenschappelijk) communiceren in de eigen taal;
 - hanteren van specifieke kennis van een vakgebied in een bredere wetenschappelijke, wetenschapsfilosofische, en maatschappelijk/culturele context;
 - gedragsnormen die gelden tijdens de studie en binnen de wetenschap.
- voorbereiding op een verdere studieloopbaan;
- studenten worden vanaf het eerste bachelorjaar vertrouwd gemaakt met theorie en praktijk van wetenschappelijk onderzoek.

2. Eindkwalificaties:

1. Kennis en inzicht. De afgestudeerde:

- a) Heeft kennis van en inzicht in het vakgebied filosofie, in het bijzonder globale kennis van de fundamentele vragen en begrippen die centraal staan in de diverse subdisciplines (kentheorie, wetenschapsfilosofie, taalfilosofie, logica, metafysica; sociale en politieke filosofie, ethiek, wijsgerige antropologie) en van de geschiedenis van deze subdisciplines, afzonderlijk en in hun onderlinge samenhang.
- b) Heeft kennis van en inzicht in hedendaagse ontwikkelingen in ten minste één van de onder 1.a genoemde subdisciplines (waarbij geschiedenis van de filosofie als een afzonderlijke subdiscipline beschouwd wordt).
- c) Heeft inzicht in de methodologische grondslagen van de filosofie.

2. Toepassen kennis en inzicht. De afgestudeerde:

¹³² “Zelfevaluatierapport Bacheloropleiding Wijsbegeerte,” pp. 1-2.

- a) Is in staat om filosofische vraagstukken te identificeren, in de context van het onder 1. genoemde te plaatsen, en zodoende in de vorm van een heldere en onderzoekbare vraagstelling te formuleren.
 - b) Is in staat om filosofische standpunten te formuleren t.a.v. filosofische vraagstellingen en die te onderbouwen met argumenten.
3. Oordeelsvorming. De afgestudeerde:
- a) Is in staat om zich over filosofisch relevante kwesties een weloverwogen oordeel te vormen, en te onderbouwen, op basis van verkregen inzichten en vaardigheden zoals genoemd onder 1. en 2.
 - b) Is in staat om filosofische vraagstukken, waar relevant, in verband te brengen met wat er speelt op sociaal-maatschappelijk, wetenschappelijk en/of ethisch vlak in bredere zin, en dit op passende wijze mee te nemen in de oordeelsvorming.
4. Communicatie. De afgestudeerde:
- a) Is in staat om centrale vraagstukken, begrippen, en benaderingen van relevante filosofische subdiscipline(s) helder te verwoorden in een schriftelijk werkstuk.
 - b) Is in staat om gevormde oordelen over maatschappelijke kwesties zoals bedoeld onder 3. op heldere en voor een algemeen geschoold publiek begrijpelijke wijze te verwoorden en te onderbouwen in een schriftelijk werkstuk.
 - c) Is in staat om het onder 4a) en/of 4b) genoemde ook in de vorm van een mondelinge presentatie over te brengen.
5. Leervaardigheden. De afgestudeerde:
- a) Is in staat om filosofische teksten, zowel historische als hedendaagse, zelfstandig te lezen en de daarin weergegeven gedachtegang te volgen en te begrijpen.
 - b) Is in staat om zelfstandig filosofische teksten historisch en/of systematisch te situeren, er kritisch op te reflecteren, en zich er een eigen oordeel over te vormen.
 - c) Is in staat om zelfstandig relevante vakliteratuur en verdere informatie rond een filosofisch onderwerp te vinden en die kritisch te beoordelen en te verwerken.
 - d) Is in staat om zelfstandig een filosofisch vraagstuk vanuit relevante invalshoeken te bekijken, kritisch te evalueren en daar een eigen positie over in te nemen.
 - e) Is in staat om het hierboven onder 5. genoemde om te zetten in een schriftelijk werkstuk of mondelinge presentatie op niveau.¹³³

¹³³ Opleidingsspecifieke deel OER, 2019-2020, pp. 1-2.

Realisering eindtermen

(nummering volgens Zelfevaluatie-rapport)¹³⁴

Basispakket 1 en 2 +ACC+ EW	Kennis en inzicht							Vaardigheden				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Wijsgerige Ethiek	X	X	X					X				X
Gesch I	X	X	X					X	X			
Fil vd Geest	X	X	X					X	X			
Pol en Soc Fil	X	X	X					X	X			
Gesch II	X	X	X					X	X			
Logica voor fil	X	X	X					X				
Gesch III	X	X	X					X		X		
Kennis en wetenschap I	X	X	X	X				X	X			X
ACC Waarheid en Autoriteit	X	X	X			X		X			X	X
ACC Perspectieven op Praktijk	X	X	X			X		X	X		X	X
ACC Fil vd Fil	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Eindwerkstuk	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tabel 2: realisering eindtermen

¹³⁴ “Zelfevaluatie-rapport Bacheloropleiding Wijsbegeerte,” pp. 1-2.

Bijlage 2 – Doelstellingen tutoraat Filosofie

Het tutoraat is er om studenten te begeleiden tijdens hun studieloopbaan. Ter ondersteuning hiervan is een blackboardpagina aangemaakt, met verschillende tips en tools, maar ook met een lijst van de doelstellingen van het tutoraat, zoals hieronder weergegeven.¹³⁵

Binding en community vorming

- De student weet zich persoonlijk gekend door de tutor, de mentor(en) en de medestudenten en daarmee door de opleiding
- De student voelt zich veilig en thuis binnen de opleiding (de faculteit, de universiteit)
- De student kan en wil zich met de opleiding identificeren
- De student toont zich betrokken bij de kwaliteit van de opleiding

Doelen, verwachtingen, capaciteiten en voorkeuren

- De student is in staat de eigen doelen en verwachtingen ten aanzien van de opleiding te formuleren en heeft zicht op de eigen kwaliteiten, talenten, competenties en voorkeuren en op ontwikkelingen daar in gedurende de bachelor opleiding
- De student is op de hoogte van de eindtermen van de opleiding
- De student is in staat de relatie te leggen tussen de eigen doelen en verwachtingen en de eigen capaciteiten en voorkeuren enerzijds en de eindtermen van de opleiding anderzijds
- De student onderneemt zo nodig stappen om eventuele discrepanties tussen de eigen doelen, verwachtingen, capaciteiten en voorkeuren en de doelen en verwachtingen van de opleiding (eindtermen) te overbruggen

Academische houding en professioneel gedrag

- De student ontwikkelt zich in het eerste studiejaar van scholier tot student en in de volgende studie jaren van student tot academicus/professional
- De student is op de hoogte van wat van een student /academicus verwacht wordt
- De student legt een relatie tussen de eigen doelen en verwachtingen en de eigen capaciteiten en voorkeuren enerzijds en dat wat van een student/academicus verwacht wordt anderzijds
- De student onderneemt zo nodig stappen om eventuele discrepanties tussen eigen doelen en verwachtingen en de eigen kwaliteiten, talenten, competenties en voorkeuren enerzijds het eigen (professionele) gedrag anderzijds te overbruggen

Studievoortgang

¹³⁵ “Doelstellingen Tutoraat,” Blackboardpagina van het tutoraat van Wijsbegeerte, geraadpleegd op 16-2-2020, https://uu.blackboard.com/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id= 114055 1&content_id= 2708642 1&mode=reset

- De student studeert nominaal of studeert, gegeven de eigen mogelijkheden, wensen en/of belemmeringen, binnen een moreel en financieel aanvaardbare periode af
- De student is op de hoogte van de regels en verwachtingen met betrekking tot de studievoortgang
- De student is in staat de relatie te leggen tussen de eigen doelen en verwachtingen en de eigen capaciteiten en voorkeuren enerzijds en de regels en verwachtingen rond studievoortgang anderzijds
- De student onderneemt zo nodig stappen om de studievoortgang te verbeteren of besluit de studie te staken

Keuzebegeleiding

- De student is in staat gefundeerde keuzes te maken t.a.v. :
 - Stoppen of doorgaan met de studie
 - Extra mogelijkheden voor goed presterende studenten binnen en na de bacheloropleiding
 - De mogelijkheden binnen de majorkeuzeruimte
 - De mogelijkheden binnen de profileringsruimte
 - De mogelijk te volgen Masters na de Bacheloropleiding

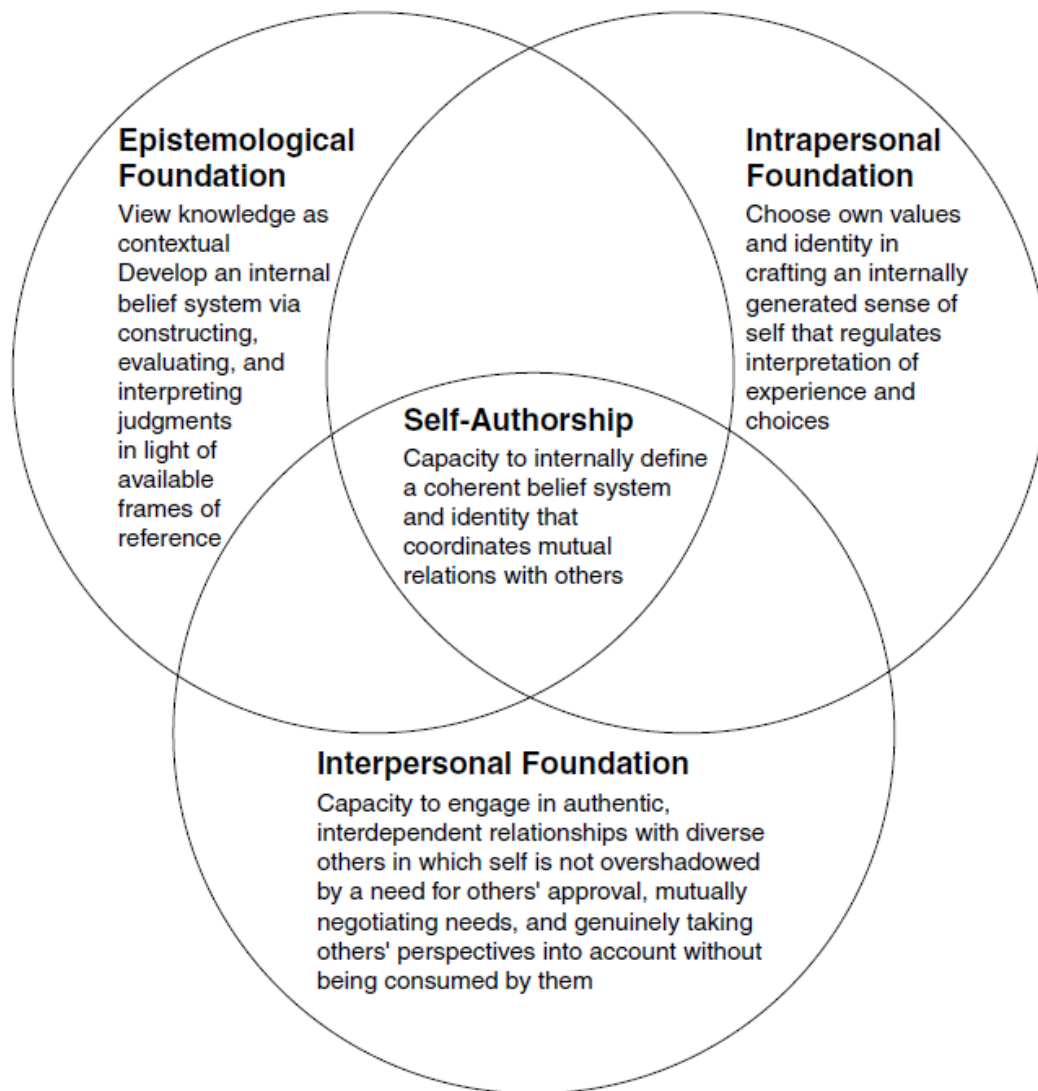
Arbeidsmarktoriëntatie

- De student is op de hoogte van mogelijkheden en beperkingen op de arbeidsmarkt in relatie tot de eigen studie
- De student legt de relatie tussen de eigen doelen en verwachtingen, capaciteiten en voorkeuren en de mogelijkheden en beperkingen op de arbeidsmarkt
- De student onderneemt stappen om de eigen kansen om een passende baan te vinden te optimaliseren

Bijlage 3 – De ontwikkeling van *self-authorship*

Onderstaande venndiagram en tabel horen bij het onderzoek naar *self-authorship* als doel van onderwijs van Marcia B. Baxter Magolda. Het venndiagram laat de drie ontwikkelingsdomeinen zien die leiden tot *self-authorship*. In de tabel is bij iedere dimensie aangegeven welke fases een student doorloopt om tot *self-authorship* te komen en waardoor iedere fase gekenmerkt wordt.

Self-authorship en de drie ontwikkelingsdomeinen¹³⁶



Figuur 1 *Developmental foundations of learning outcomes*

¹³⁶ Baxter Magolda, "Self-Authorship," p. 8.

Fases van ontwikkeling¹³⁷

<i>Dimension</i>	<i>External formulas</i>	<i>Crossroads</i>	<i>Self-authorship</i>
Epistemological	View knowledge as certain or partially certain, yielding reliance on authority as source of knowledge; lack of internal basis for evaluating knowledge claims results in externally defined beliefs	Evolving awareness and acceptance of uncertainty and multiple perspectives; shift from accepting authority's knowledge claims to personal processes for adopting knowledge claims; recognize need to take responsibility for choosing beliefs	View knowledge as contextual; develop an internal belief system via constructing, evaluating, and interpreting judgments in light of available evidence and frames of reference
Intrapersonal	Lack of awareness of own values and social identity, lack of coordination of components of identity, and need for others' approval combine to yield an externally defined identity that is susceptible to changing external pressures	Evolving awareness of own values and sense of identity distinct from external others' perceptions; tension between emerging internal values and external pressures prompts self-exploration; recognize need to take responsibility for crafting own identity	Choose own values and identity in crafting an internally generated sense of self that regulates interpretation of experience and choices
Interpersonal	Dependent relations with similar others are source of identity and needed affirmation; frame participation in relationships as doing what will gain others' approval	Evolving awareness of limitations of dependent relationships; recognize need to bring own identity into constructing independent relationships; struggle to reconstruct or extract self from dependent relationships	Capacity to engage in authentic, interdependent relationships with diverse others in which self is not overshadowed by need for others' approval; mutually negotiating relational needs; genuinely taking others' perspectives into account without being consumed by them

Tabel 1 *Developmental Journey Toward Learning Outcomes*

¹³⁷ Baxter Magolda, "Self-Authorship," pp. 12-13.