

Reflectie over de dominante meetcultuur binnen het onderwijs

Literatuuronderzoek naar de visie van Gert Biesta op goed onderwijs

Adinda Top

20222548

Masterproef

Master Basisonderwijs

Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen
Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen
Gebouw M, De Meerminne
Sint-Jacobsstraat 2
2000 Antwerpen

Promotor

Prof. dr. Luc Braeckmans

Medebeoordelaar

Prof. dr. David Gijbels

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van master in het Basisonderwijs

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.



Dankwoord

Allereerst wil ik mijn promotor, prof. dr. Luc Braeckmans, bedanken voor de waardevolle begeleiding, constructieve feedback en de interessante gesprekken. Onze gesprekken zetten me telkens opnieuw aan tot reflectie en hielpen me mijn denken over het werk van Gert Biesta verder te verdiepen.

Daarnaast wil ik mijn vrienden bedanken voor hun steun, begrip en om er steeds voor mij te zijn. Bijzondere dank aan Marlies Verschooren en Bo Monsieus voor hun deskundig advies, kritische blik en goede tips. Ook veel dank aan Claudia Peeters, die onvoorwaardelijk bleef geloven in mijn kunnen.

Verder ook veel dank aan mijn collega's voor hun interesse, hun luisterend oor en de vele gesprekken die mij aan het denken hebben gezet. Jullie zijn allemaal prachtige mensen die elke dag wonderen verrichten. Door jullie enthousiasme, passie en betrokkenheid brengen jullie iets unieks in de klas en voegen jullie elke dag iets bijzonders toe aan de onderwijspraktijk. Dat verdient oprechte waardering.

Ook veel dank aan mijn mama, Patricia Top, voor het nalezen van deze masterproef op spellings- en grammaticafouten. Word en ChatGPT kunnen daar niet tegenop. Daarnaast wil ik ook mijn zus, Yana-Joanna Top, bedanken omdat ze er voor mij was tijdens mooie en moeilijke dagen.

Tot slot wil ik mijn leerlingen bedanken. Lieve vriendjes, ik was er dit jaar soms maar met een half hoofd bij, maar dankzij jullie ben ik blijven doorgaan. Jullie verwondering, enthousiasme en spontaniteit gaven me telkens opnieuw energie. Biesta liet me inzien hoe bijzonder, dynamisch en onvoorspelbaar onze pedagogische relatie is. Ik weet nu dat niet alleen ik en niet alleen jullie centraal staan, maar dat wij samen deel uitmaken van een praktijk waarin elke dag iets nieuws en onverwachts kan gebeuren. Een plek waar soms echte wonderen gebeuren.

Toelichting van aanpak en eigen inbreng

Het startpunt van deze masterproef situeert zich in september 2025. Tijdens de voorbereidingen van het eerste gesprek met mijn promotor in oktober groeide de interesse in een filosofische reflectie rond de steeds toenemende nadruk in het basisonderwijs op de vakken wiskunde, Nederlands en wetenschappen. De vraag of het ethisch verantwoord is om de vorming van leerlingen te vernauwen tot deze vakken vormde het vertrekpunt voor verdere reflectie. Tijdens het eerste gesprek werden vanuit deze vraag verschillende onderzoeksonderwerpen en filosofen, waaronder Gert Biesta, aangereikt door de promotor. Na een verkennend literatuuronderzoek naar deze onderwerpen en filosofen, koos ik ervoor deze masterproef verder uit te werken vanuit het werk van de pedagoog en filosoof Gert Biesta.

Na een grondig literatuuronderzoek tijdens de maanden november, december en januari, koos ik ervoor om in mijn masterproef te focussen op de kritiek van Biesta op de meetcultuur in het huidige onderwijs. Tijdens deze periode werden met behulp van mijn promotor de onderzoeksvragen aangepast en verfijnd.

De literatuur voor deze masterproef verzamelde ik zelfstandig. De literatuur rond het concept Bildung en het werk van Wilhelm von Humboldt werd met ondersteuning van mijn promotor gezocht en verzameld.

In de laatste fase werden op aanraden en met hulp van mijn promotor de onderzoeksvragen nog een laatste keer aangepast. Ook de titel werd geformuleerd met behulp van mijn promotor.

Generatieve AI (ChatGPT) werd gebruikt om zinnen te herformuleren en de tekst te verbeteren. Alle vragen die aan ChatGPT werden gesteld en de bijhorende antwoorden die verkregen werden, zijn opgenomen in een apart document.

Abstract

Het Bildungsideaal vertrekt vanuit het idee dat mensen zichzelf vormen door in interactie te treden met de wereld. In de huidige onderwijscontext wordt dit vormingsideaal echter gekoppeld aan competenties die nodig zijn in een samenleving waarin leren centraal staat. Tegelijkertijd wordt onderwijs in toenemende mate gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en gestuurd door prestaties, indicatoren en vergelijkingen. Ook in Vlaanderen worden prestatiegegevens steeds vaker ingezet voor de monitoring van het onderwijs. Hoewel data-geïnformeerd werken waardevolle kennis kan opleveren, wijzen verschillende auteurs op de risico's van een sterke nadruk op meetbare prestaties, waaronder een vereenvoudiging van complexe onderwijsprocessen. Gert Biesta is een Nederlandse onderwijsfilosoof die binnen deze discussie een prominente plaats inneemt. Door zijn kritiek op de meetcultuur en zijn alternatieve visie op goed onderwijs vormt zijn werk een geschikt kader om de hedendaagse meetcultuur kritisch te analyseren. Aan de hand van een literatuuronderzoek wordt onderzocht welke kritiek Biesta formuleert op de meetcultuur en welke alternatieve visie op goed onderwijs hij daartegenover plaatst. De resultaten laten zien dat Biesta de opkomst van de meetcultuur in verband brengt met de toenemende focus op leren, wat Biesta omschrijft als de ver-lering van onderwijs. Daarnaast bekritiseert hij de sterke focus op gemakkelijk meetbare aspecten die impliciet de doelen van onderwijs dreigen te worden. Als alternatief stelt Biesta een brede en normatieve visie op onderwijs voor, waarin kwalificatie, socialisatie en subjectificatie beschouwd worden als een samenhangend geheel. Deze visie impliceert dat het noodzakelijk is dat scholen ruimte bieden aan subjectificatie en dat leerkrachten gezien worden als pedagogische professionals. Voor beleidsmakers is het van belang om eerst de doelen van onderwijs te bepalen alvorens te gaan meten, onderwijskwaliteit breder te benaderen dan enkel meetbare uitkomsten en te erkennen dat onderwijs een open en onvoorspelbare praktijk is.

Abstract (English)

The ideal of *Bildung* is based on the idea that people shape themselves through interaction with the world. In the current educational context, however, this ideal of Bildung is linked to competencies that are needed in a society centred on learning. At the same time, education is increasingly based on scientific research and driven by performance, indicators and comparisons. In Flanders, performance data are also increasingly used to monitor education. Although data-informed working practices can provide valuable knowledge, various authors point to the risks of a strong emphasis on measurable performance, including the simplification of complex processes. Gert Biesta is a Dutch philosopher of education who occupies a prominent position in this discussion. Through his criticism of the culture of measurement and his alternative vision of good education, his work provides a suitable framework for analysing the contemporary culture of measurement. A literature review is conducted to examine the criticism Biesta formulates of the culture of measurement and the alternative vision on good education he proposes in response. The results show that Biesta connects the rise of the culture of measurement with the increasing focus on learning, which he describes as learnification. Additionally, he criticizes the strong emphasis on easily measurable aspects that implicitly threaten to become the goals of education. As an alternative, Biesta proposes a broad and normative vision of education, in which qualification, socialization and subjectification, are considered a coherent whole. This vision implies that it is necessary for schools to provide space for subjectification and for teachers to be viewed as pedagogical professionals. For policymakers, it is important to first define the goals of education before measuring, to approach educational quality more broadly than merely measurable outcomes, and to acknowledge that education is an open and unpredictable practice.

Blogpost

Waar toe dient onderwijs? Lessen uit het werk van Gert Biesta.

Tijdens een sessie op een pedagogische studiedag babbelt juf Lisa met een aantal collega's over wat ze belangrijk vinden in onderwijs. Er zijn verschillende meningen, ideeën en wenselijkheden. Sommige dingen komen overeen, andere zijn verschillend. Het gesprek lokt dialoog en reflectie uit over de opvatting van goed onderwijs. Door het gesprek raakt juf Lisa geïnspireerd en kijkt ze opeens een beetje anders naar haar eigen praktijk. Ze beseft dat een visie op goed onderwijs erg uiteenlopend kan zijn.

Nadenken over de doelen en wenselijkheid van onderwijs is erg interessant, lokt dialoog uit en zorgt voor reflectie. Iedereen heeft wel ideeën over hoe goed onderwijs eruitziet. Het is persoonlijk en hangt af van waarden, normen en oordelen. Zodra we beslissen hoe goed onderwijs eruitziet, maken we keuzes over wat we belangrijk vinden om te leren, welke kennis en vaardigheden waardevol zijn en hoe we mensen willen vormen. Bepalen wat goed onderwijs is, betekent dus ook pedagogische, ethische en zelfs politieke vragen stellen.

In haar masterproef binnen de Master Basisonderwijs onderzocht Adinda Top de onderwijsvisie van onderwijspedagoog Gert Biesta, een invloedrijke Nederlandse onderwijsfilosoof en -pedagoog. In zijn werk denkt hij na over wat goed onderwijs is en waar toe dient onderwijs. Het is net deze visie die Adinda in haar masterproef heeft onderzocht. Na veel van zijn werk gelezen te hebben, leerde ze dat het belangrijk is om na te denken over de doelen en de inhoud van onderwijs. Zo stelt Biesta dat we ons enkele belangrijke vragen moeten stellen. Waar toe dient onderwijs? Wat zijn de doelen van onderwijs? Welke kennis willen we meegeven aan onze leerlingen? Hoe zien we de relatie tussen leerkrachten, leerlingen en de wereld? Zulke vragen hebben geen eenduidig antwoord en vragen om dialoog, reflectie en gezamenlijke oordeelsvorming. Wanneer we samen bepalen wat we belangrijk vinden in onderwijs, kunnen we vervolgens onderzoeken of en hoe die doelen gerealiseerd worden.

Tijdens haar onderzoek werd duidelijk dat dit in de huidige onderwijspraktijk vaak anders verloopt. Zo ligt de nadruk op de vraag wat werkt en gaan onderzoekers en beleidsmakers op zoek naar praktijken die effectieve, efficiënte en meetbare resultaten opleveren. Aspecten zoals toetscijfers, leerwinst en prestaties zijn nu eenmaal gemakkelijker te meten. Daardoor krijgen ze vaak ook veel aandacht. Volgens Biesta schuilt net daar het gevaar. Het risico is dat we die aspecten steeds belangrijker gaan vinden, terwijl andere doelen, zoals persoonsvorming, samenwerken of leren omgaan met verschillen en verantwoordelijkheid, naar de achtergrond verdwijnen. Als toetsresultaten een belangrijke maatstaf worden, krijgt bijvoorbeeld begrijpend lezen vanzelf meer aandacht dan samenwerken. Niet omdat samenwerken minder belangrijk is, maar omdat het moeilijker te meten is dan begrijpend lezen.

Volgens Biesta is dit precies het omgekeerde van wat hij bedoelt. Is het niet gek dat wat gemakkelijk meetbaar is, steeds meer bepaalt wat we belangrijk vinden in onderwijs? Zou het niet logischer zijn om eerst samen te bepalen wat we waardevol vinden en pas daarna na te denken hoe we kunnen nagaan of we die doelen ook realiseren? Misschien is dat wel de interessantste vraag die we ons kunnen stellen: waar toe dient onderwijs eigenlijk?

Meer weten?

Adinda Top: adinda.t@hotmail.com

Promotor prof. dr. Luc Braeckmans: luc.braeckmans@uantwerpen.be

Inhoud

Dankwoord	2
Toelichting van aanpak en eigen inbreng	3
Abstract.....	4
Abstract (English).....	4
Blogpost	5
1 Probleemstelling.....	8
2 Theoretisch kader.....	9
2.1 Onderwijs als een onderzoeksgebaseerd beroep	9
2.2 De meetcultuur in het huidige onderwijs	9
2.2.1 Evidence-informed werken binnen de meetcultuur	9
2.2.2 De meetcultuur als vorm van sturing	10
2.2.3 Onderwijskwaliteit binnen de meetcultuur.....	10
2.2.4 De focus op leerresultaten en het verwerven van kennis en vaardigheden	11
2.3 Kritiek van Hammersley en Ball	11
3 Dit literatuuronderzoek.....	11
4 Methodologie	12
4.1 Onderzoeksopzet	12
4.2 Literatuurselectie	12
4.3 Analyse.....	13
5 Resultaten	14
5.1 Het tijdperk van leren binnen de dominante meetcultuur.....	14
5.2 Kritische reflectie op de meetcultuur binnen het huidige onderwijs	15
5.2.1 De ver-lering van onderwijs.....	15
5.2.2 De meetcultuur.....	16
5.2.3 Meten bepaalt de doelen	16
5.2.4 Invloed op de onderwijskwaliteit	17
5.2.5 Leerkrachten als begeleiders van leerprocessen en uitvoerders van interventies	17
5.2.6 Leerlingen als actieve kennisdragers en objecten van interventies	18
5.2.7 De instrumentalisering van de leerkracht-leerlingrelatie.....	19
5.3 Een alternatieve visie op goed onderwijs	19
5.3.1 De drie doeldomeinen van onderwijs.....	19
5.3.2 De doelen en wenselijkheden van onderwijs bepalen	23
5.3.3 Het belang van risico in onderwijs.....	24
5.3.4 Lesgeven als pedagogische ontmoeting	24
5.3.5 Een brede benadering op kwaliteit	25
5.3.6 De leerkracht als pedagogische en existentiële professional	26
5.3.7 Leerlingen als vrije, handelende en verantwoordelijke subjecten	27

5.3.8	Een pedagogische onderwijsrelatie tussen leerkrachten en leerlingen	28
6	Discussie	28
6.1	Van Bildung naar leren	28
6.2	De opkomst van de meetcultuur	29
6.3	Evidence-informed werken	29
6.4	Het sturen van onderwijs via indicatoren en prestaties	29
6.5	Onderwijskwaliteit	29
6.6	De doelen van onderwijs	30
6.7	De rol van leerkrachten	30
6.8	De rol van leerlingen	31
7	Conclusie	31
8	Beperkingen en aanwijzingen voor verder onderzoek	32
9	Implicaties	33
9.1	Implicaties voor de onderwijspraktijk	33
9.2	Implicaties voor beleidsmakers	33
10	Referenties	35
11	Bijlagen	36
	Bijlage 1: Kort overzicht van de gehanteerde publicaties van Biesta	36

1 Probleemstelling

Het Bildungsideaal, dat aan het einde van de achttiende eeuw onder andere door Wilhelm von Humboldt werd uitgewerkt, vertrekt vanuit het idee dat mensen zichzelf vormen door in relatie te treden met de wereld. Bildung is daarmee een voortdurend proces van zelfvorming in relatie tot de wereld (Masschelein & Ricken, 2003). Vanuit dit perspectief mag onderwijs niet primair gericht zijn op het overdragen van kennis of vaardigheden. Het is van belang dat de brede vorming van leerlingen centraal staat (Masschelein & Ricken, 2003; Miyamoto, 2022). Het is de taak van het onderwijs om de ontmoeting tussen leerlingen en de wereld mogelijk te maken en deze relatie te verdiepen (Miyamoto, 2022). Verder is Bildung gericht op vrijheid en emancipatie met als doel dat mensen vrij worden van allerlei vormen van macht en zelfstandig kunnen denken en handelen (Masschelein & Ricken, 2003). De opdracht van onderwijs is dan ook om leerlingen te ondersteunen in hun ontwikkeling tot autonome personen die zich blijvend kunnen vormen in relatie tot de wereld (Miyamoto, 2022).

In de huidige onderwijscontext is de betekenis en het gebruik van dit vormingsideaal echter veranderd. Bildung wordt steeds vaker gekoppeld aan competenties die nodig zijn in een samenleving waarin leren centraal staat (Masschelein & Ricken, 2003). Zo is de aandacht voor leerprestaties en meetbare onderwijsprestaties sterk toegenomen. Als gevolg hiervan is er een beweging ontstaan waarbinnen onderwijs gebaseerd wordt op wetenschappelijk onderzoek (Hammersley, 2005). Hierdoor wordt onderwijs steeds meer gestuurd door prestaties, indicatoren en vergelijkingen (Ball, 2003). Eén van de centrale waarden hierin is de vraag naar wat werkt binnen onderwijs (Ball, 2003; Hammersley, 2005). Deze ontwikkeling sluit aan bij een bredere meetcultuur waarin complexe activiteiten vertaald worden naar cijfers en indicatoren. Zo worden scholen voortdurend aangespoord om efficiënter, effectiever en productiever te werken. Daarnaast worden ook leerkrachten voortdurend gemonitord, vergeleken en afgerekend via inspecties en controle, terwijl prestaties als maatstaf dienen voor de kwaliteit en waarde van onderwijs (Ball, 2003).

Ook binnen het Vlaamse onderwijs is de rol van prestatiegegevens toegenomen. Deze worden steeds vaker ingezet voor de monitoring van het onderwijs (Meadows & Sanguino, 2025; Penninckx et al., 2017). Toetsresultaten krijgen daarbij een belangrijke plaats als informatiebron voor het opvolgen en beoordelen van de onderwijskwaliteit en is er meer aandacht gekomen voor de resultaten van onderwijsprocessen en de leerwinst van leerlingen. Tegelijkertijd groeit de vraag naar transparantie en naar systematisch zicht op leerresultaten, waardoor de monitoring van onderwijsresultaten een dominante plaats inneemt binnen het Vlaamse onderwijs (Penninckx et al., 2017). Zo worden er in Vlaanderen sinds het schooljaar 2023-2024 centrale toetsen ingezet om prestatiegegevens te verzamelen, die gebruikt worden om het onderwijs en de leerprocessen van leerlingen te ondersteunen en te verbeteren (Molenberghs et al., 2025).

Hoewel dat data-geïnformeerd werken nuttige kennis kan opleveren en schadelijke praktijken kan vermijden, is Hammersley (2005) van mening dat de beweging van de meetcultuur te ver gaat. Volgens hem gaat deze cultuur ervan uit dat onderwijsinterventies voorspelbare effecten hebben. In de praktijk werkt zo'n eenvoudige causaliteit echter niet goed. Onderwijs is veel complexer. Leerkrachten passen zich voortdurend aan de context aan, leerlingen interpreteren situaties verschillend en sociale processen zijn dynamisch (Hammersley, 2005). Bovendien creëert het reduceren van complexe processen tot indicatoren en prestatiescores een schijn van objectiviteit (Ball, 2003). Verder rijst de vraag wie bepaalt wat als waardevolle prestatie telt. (Ball, 2003). Daarnaast verschuift, door de sterke nadruk op prestatiegegevens, de focus naar wat gemakkelijk meetbaar is. Hierdoor krijgen moeilijkere

meetbare aspecten minder aandacht, ook al zijn deze pedagogisch waardevol (Meadows & Sanguino, 2025). Bovendien verbergt deze meetcultuur normatieve keuzes die aan onderwijs ten grondslag liggen. Beslissingen worden gebaseerd op meetbaar rendement en niet op pedagogische overtuigingen (Ball, 2003). Hierdoor krijgt de vraag wat wenselijk is in onderwijs minder aandacht (Hammersley, 2005).

2 Theoretisch kader

2.1 Onderwijs als een onderzoeksgebaseerd beroep

Aan het einde van de vorige eeuw pleit Hargreaves (1996) ervoor om onderwijs, net zoals de geneeskunde, meer te laten baseren op onderzoek. Zo heeft de geneeskunde een grote vooruitgang geboekt doordat professionals hun handelen baseerden op systematisch uitgevoerd wetenschappelijk onderzoek (Hargreaves, 1996). Hargreaves (1996) stelt dat leerkrachten dat veel minder doen waardoor het onderwijs voornamelijk gestuurd wordt door traditie, persoonlijke overtuigingen en ervaring. De oorzaak is dat er te weinig praktijkrelevant onderzoek aanwezig is. Hargreaves (1996) vindt dit problematisch en pleit daarom voor een sterkere onderzoeksbasis waar leerkrachten hun handelen op kunnen baseren. Zo spreekt hij van een research-based profession waarin onderzoek uitgevoerd wordt dat relevant en toegankelijk is voor de klaspraktijk en waarbij onderzoekers en leerkrachten nauwer samenwerken. Dit helpt leerkrachten om beter te weten welke aanpakken effectief zijn, welke interventies betere resultaten opleveren en welke praktijken de voorkeur verdienen (Hargreaves, 1996).

Slavin (2002) gaat verder in op deze benadering door vervolgens de vraag te stellen welk soort onderzoek richting kan geven aan onderwijsbeleid en -praktijk. Volgens hem is niet alle onderwijsonderzoek even bruikbaar. Hij pleit voor onderzoek dat zich richt op volledige onderwijsprogramma's en interventies die in authentieke onderwijscontexten worden uitgevoerd. Bovendien is het van belang dat ze uitspraken doen over effectiviteit. Daarbij gaat zijn voorkeur uit naar experimenteel onderzoek, zoals randomized controlled trials of opgezette vergelijkende studies. Deze zijn volgens hem het meest geschikt om causale verbanden vast te stellen. Op basis van dergelijke onderzoeksresultaten kunnen beleidsmakers, professionals en scholen effectieve programma's identificeren en deze implementeren in de onderwijspraktijk. Systematische reviews spelen daarbij een belangrijke rol doordat deze de beschikbare informatie samenbrengen en scholen daardoor beter weten wat werkt (Slavin, 2002).

2.2 De meetcultuur in het huidige onderwijs

2.2.1 Evidence-informed werken binnen de meetcultuur

Waar Slavin (2002) zich vooral richt op effectieve onderwijsprogramma's, laat Ball (2003) zien dat onderwijs vervolgens steeds meer gestuurd wordt door prestaties, indicatoren, toetsresultaten, vergelijkingen en evaluaties. Zo is de evidence-informed beweging (vroeger evidence-based) ondertussen uitgebreid naar het onderwijs en wordt deze benadering breed geaccepteerd (Hammersley, 2005). Zo willen overheden dat onderwijs steeds meer gebaseerd is op wetenschappelijke kennis en theorie. Dit omdat aangenomen wordt dat onderzoek betrouwbaarder is dan persoonlijke ervaring, intuïtie, traditie en professionele overtuigingen. Onderwijsonderzoek krijgt daarom de taak om te bepalen welke beleidsmaatregelen, praktijken en interventies het meest

effectief zijn. Daartoe worden transparante onderzoeksprocedures uitgevoerd die betrouwbare kennis opleveren over wat werkt. Resultaten uit onderzoek worden vervolgens gebruikt om richting te geven aan scholen en professionals. Zo is het de bedoeling dat beslissingen hierop steunen en dat professionals hun handelen baseren op de onderzoeksresultaten (Hammersley, 2005).

Daarnaast worden in de meetcultuur complexe onderwijspraktijken omgevormd tot meetbare prestaties (Ball, 2003). Hierdoor presenteren beleidsmakers gegevens van metingen als objectief en neutraal zodat meetresultaten beslissingen en sturing van bovenaf legitimeren. Daarbij worden hervormingen voorgesteld alsof ze uitsluitend gebaseerd zijn op empirische feiten en niet op politieke of ideologische keuzes (Meadows & Sanguino, 2025)

Deze beweging is zichtbaar door de nadruk op databanken, beoordelingsgesprekken, jaarrapporten, inspecties en peer reviews en de publicatie van resultaten (Ball, 2003); Penninckx et al. (2017) stellen dat ook in Vlaanderen steeds meer aandacht uitgaat naar de resultaten van onderwijsprocessen en verschillende stakeholders monitoring van leerresultaten beschouwen als een krachtig instrument om de onderwijskwaliteit te bewaken en te verbeteren. Een recent voorbeeld hiervan zijn de centrale toetsen voor wiskunde en Nederlands, die sinds het schooljaar 2023-2024 in Vlaanderen worden afgenomen. Naast het in kaart brengen van prestaties, leveren deze toetsen formele prestatiegegevens op waarmee scholen en leerkrachten hun onderwijs kunnen verbeteren en bijsturen (Molenberghs et al., 2025).

2.2.2 De meetcultuur als vorm van sturing

Deze aspecten vormen een nieuwe manier waarmee overheden scholen besturen. In plaats van scholen rechtstreeks aan te sturen, gebeurt dit via monitoring, verantwoordingsmechanismen, gestandaardiseerde toetsen, vooraf vastgelegde normen en leerdoelen. De verzamelde gegevens maken het mogelijk om scholen te controleren en te evalueren zonder dat de overheid zich dagelijks bemoeit met het onderwijsproces (Ball, 2003; Meadows & Sanguino, 2025). Toch stelt Ball (2003) dat dit een schijn van autonomie geeft. Hoewel overheden decentraliseren, meer flexibiliteit en beslissingsruimte geven, blijven ze scholen sturen via de resultaten die zij behalen. Daardoor krijgen scholen vrijheid in de manier waarop ze onderwijs organiseren terwijl ze uiteindelijk beoordeeld worden op hun prestaties (Ball, 2003).

2.2.3 Onderwijskwaliteit binnen de meetcultuur

Volgens Hargreaves (1996) is kwaliteitsverbetering een belangrijk doel van onderwijsonderzoek. Zo stelt Hargreaves (1996) dat de kwaliteit van onderwijs voornamelijk verbetert door onderzoek, kennis over effectieve praktijk en beslissingen die op wetenschappelijk bewijs zijn gebaseerd (Hargreaves, 1996). Binnen de meetcultuur wordt er dan ook aangenomen dat onderwijskwaliteit zichtbaar gemaakt kan worden via meetgegevens zoals prestaties, indicatoren en toetsresultaten (Ball, 2003; Hammersley, 2005). Daarnaast veronderstelt de meetcultuur dat het meten van prestaties automatisch leidt tot kwaliteitsverbetering. Zo worden toetsgegevens gebruikt om leerwinst te monitoren, scholen feedback te geven, inspecties te ondersteunen en kwaliteitsverbetering te stimuleren (Meadows & Sanguino, 2025). Ball (2003) voegt eraan toe dat prestaties vervolgens als maatstaf gebruikt worden om de kwaliteit en waarde van scholen en leerkrachten te bepalen. Onderwijskwaliteit wordt dus mede bepaald door wetenschappelijk bewijs en onderwijsonderzoek, die mede bepalen wat als kwalitatief onderwijs wordt beschouwd (Hammersley, 2005).

2.2.4 De focus op leerresultaten en het verwerven van kennis en vaardigheden

De overheid stuurt het onderwijs via indicatoren, vergelijkingen en evaluatie. Daarnaast worden leerresultaten gebruikt om scholen te evalueren. Deze manier van beoordelen beïnvloedt waar leerkrachten en scholen aandacht aan schenken (Ball, 2003). Hierdoor krijgen het verwerven van kennis en vaardigheden en het bereiken van vooropgestelde onderwijsdoelen een belangrijke plaats binnen het onderwijs (Ball, 2003; Penninckx et al., 2017). Penninckx et al. (2017) stellen dat vooral domeinen waarvan de resultaten worden gebruikt voor monitoring en beoordeling meer aandacht kunnen krijgen. Als gevolg daarvan kunnen andere domeinen en vaardigheden die minder worden gecontroleerd of moeilijker toetsbaar zijn, minder aandacht krijgen (Penninckx et al., 2017).

2.3 Kritiek van Hammersley en Ball

Hammersley (2005) is van mening dat onderzoek waardevolle informatie kan opleveren voor onderwijspraktijken. Toch stelt Hammersley (2005) dat de vraag naar wat werkt onvoldoende is. Onderzoek richt zich voornamelijk op effectiviteit, terwijl onderwijs ook gaat over waarden, doelen en oordeelsvorming. Om deze reden kan onderzoek niet bepalen welke onderwijspraktijk de beste is, omdat het de professionele oordeelsvorming van leerkrachten niet kan vervangen. Bovendien is onderwijs contextafhankelijk. Hierdoor is het moeilijk om via onderzoek eenduidig vast te stellen welke aanpak werkt. Onderwijs is te complex voor zo'n eenvoudige causaliteit (Hammersley, 2005).

Ball (2003) voegt eraan toe dat onderzoek complexe onderwijsprocessen binnen de meetcultuur vertaalt naar eenvoudige meetbare categorieën. Hierdoor worden rijke en complexe onderwijsprocessen gereduceerd tot cijfers en indicatoren, waardoor een deel van de werkelijke complexiteit van onderwijs verloren gaat. Bovendien kan onderzoek enkel aantonen wat de gevolgen zijn van een bepaalde aanpak. Het kan niet bepalen welke doelen wenselijk zijn of wat de beste keuze is, omdat dit normatieve vragen zijn (Ball, 2003).

Daarnaast beïnvloeden deze ontwikkelingen ook de relatie tussen leerkrachten en leerlingen. Authentieke relaties maken steeds meer plaats voor instrumentele relaties waardoor zorg, betrokkenheid en pedagogische aandacht minder centraal staan. Leerkrachten werken steeds meer aan leerlingen om prestaties te produceren in plaats van met leerlingen (Ball, 2003).

Tot slot leidt de meetcultuur tot strategisch gedrag. Scholen en leerkrachten gaan zich aanpassen aan de indicatoren waarop ze beoordeeld worden. Daardoor krijgen meetbare prestaties een sturende rol en dreigt wat gemeten wordt te bepalen wat als waardevol beschouwd wordt in onderwijs (Ball, 2003). Bovendien stelt Ball (2003) dat deze constante beoordeling, voortdurende evaluatie, inspecties en vergelijkingen kunnen leiden tot onzekerheid, stress en een gevoel van nooit goed genoeg te zijn bij leerkrachten.

3 Dit literatuuronderzoek

Hoewel verschillende auteurs, zoals Ball (2003), Hammersley (2005) en Masschelein en Ricken (2003), kritiek formuleren op de huidige onderwijsontwikkelingen, neemt de Nederlandse onderwijsfilosoof Gert Biesta hier een prominente plaats in. Waar Ball (2003) en Hammersley (2005) zich richten op de meetcultuur, gaat Biesta nog een stap verder. Zo stelt Biesta (2019, 2025a) dat de centrale vraag in onderwijs vooral gaat over wat wenselijk is en niet alleen over wat werkt. Het kiezen van

onderwijsdoelen vraagt om pedagogische, ethische en politieke oordeelsvorming, waarna wetenschappelijk onderzoek pas kan helpen om te bepalen hoe deze doelen bereikt kunnen worden. In het huidige onderwijs gebeurt echter vaak het omgekeerde. Er wordt eerst gekeken naar wat meetbaar is en vervolgens wordt dit impliciet het doel van onderwijs (Biesta, 2019). Daardoor verdwijnen moeilijk meetbare onderwijsdoelen uit beeld (Biesta, 2019, 2022a). Vanuit deze kritiek ontwikkelt Biesta een alternatieve visie op goed onderwijs. Hierdoor vormt zijn werk een geschikt kader om de hedendaagse meetcultuur kritisch te analyseren (Coelho et al., 2025).

Dit literatuuronderzoek onderzoekt enerzijds Biesta's kritiek op de ver-lering van onderwijs en de heersende meetcultuur. Anderzijds wordt Biesta's alternatieve visie op goed onderwijs onderzocht. Dit resulteert in de volgende onderzoeksvraag:

Welke kritiek formuleert Biesta op de meetcultuur in het hedendaagse onderwijs?

Daarnaast wordt er een antwoord gezocht op de bijkomende onderzoeksvraag:

Welke alternatieve visie op goed onderwijs ontwikkelt Biesta als antwoord op de meetcultuur en hoe krijgt deze visie vorm binnen het onderwijs?

Dit literatuuronderzoek is relevant omdat het inspeelt op een actuele ontwikkeling binnen het onderwijs waarbij de nadruk ligt op leeropbrengsten en de resultaten van onderwijsprocessen. De meetcultuur en het evidence-informed werken zijn de afgelopen decennia uitgegroeid tot een dominante manier om onderwijs te organiseren en te beoordelen, wat grote invloed heeft op het hedendaagse onderwijs (Ball, 2003; Hammersley, 2005). Gert Biesta is in dit kader relevant voor het Vlaamse onderwijs aangezien hij veel geschreven heeft over het Nederlandstalige onderwijs. Daarnaast is Biesta één van de meest invloedrijke hedendaagse onderwijsfilosofen die het debat over de doelen van onderwijs heeft vormgegeven (Coelho et al., 2025). Bovendien wordt hij regelmatig uitgenodigd door de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) voor congressen en keynotes (Vlaamse Onderwijsraad, z.d.). Verder worden Biesta's onderwijsvisie en zijn invulling van de drie onderwijsdoelen gebruikt door het Katholiek Onderwijs Vlaanderen en door Schoolmakers, een Vlaamse organisatie die scholen begeleidt (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Tot slot worden Biesta's theorie en driedeling in veel onderwijsonderzoek gebruikt en toegepast (Coelho et al., 2025).

4 Methodologie

4.1 Onderzoeksopzet

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden wordt er een literatuuronderzoek opgezet. Omdat onderzocht wordt welke kritiek Gert Biesta formuleert ten aanzien van de meetcultuur en welk alternatief hij daar tegenover plaatst, wordt er bestaande theoretische en wetenschappelijke literatuur geanalyseerd.

4.2 Literatuurselectie

In een eerste fase werd gezocht naar literatuur van Gert Biesta zelf in de catalogus van de bibliotheek van de Universiteit Antwerpen. Omdat de onderzoeksvragen op dat moment nog niet volledig vastlagen, werd gestart met het doornemen van twee werken: *Het prachtige risico van onderwijs* en

Goed onderwijs en de cultuur van meten. Op die manier werd een eerste beeld gevormd van Biesta's kritiek op de ontwikkelingen binnen het hedendaagse onderwijs en zijn visie op goed onderwijs.

In een tweede fase werd er via Web of Science verder gezocht naar relevante wetenschappelijke literatuur van Biesta. Eerst werd gezocht op de naam van Gert Biesta om een overzicht te krijgen van de beschikbare publicaties. Vervolgens werd zijn naam gecombineerd met zoektermen die betrekking hadden op specifieke onderdelen van zijn kritiek en visie, waaronder: *measurement, Qualification, socialization, and subjectification en Good education*. Op basis van de relevantie voor de onderzoeksvragen werden verschillende wetenschappelijke artikelen geselecteerd. Daarnaast werden meerdere van de artikelen teruggevonden via de website van Gert Biesta zelf. Ook deze werden doorgenomen en, wanneer ze relevant waren, opgenomen in de literatuurselectie.

Wanneer er meer literatuur verzameld was, werden de verschillende bronnen op basis van hun inhoud gesorteerd. Daarbij werd nagegaan welke publicaties het meest relevant waren voor de verschillende onderdelen van het onderzoek. Zo werden enkele als hoofdbron gebruikt voor thema's zoals de kritiek op de meetcultuur, de drie doeldomeinen, lesgeven en de rol van leerkrachten en de positie van leerlingen.

In de derde fase werden verschillende boeken van Gert Biesta geselecteerd. Zo werd *Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag* voornamelijk gebruikt om Biesta's alternatieve visie op goed onderwijs in kaart te brengen. *De terugkeer van het lesgeven* werd onder andere gebruikt om Biesta's visie op lesgeven en de rol van leerkrachten verder uit te werken. *Onderwijsonderzoek: Een onorthodoxe introductie* werd als belangrijke bron gebruikt om zijn kritiek op de meetcultuur en zijn brede visie op goed onderwijs verder te analyseren.

Daarnaast werd in *Web of Science* gezocht naar aanvullende literatuur om de ontwikkeling en kenmerken van de meetcultuur in een bredere context te plaatsen. Hiervoor werd met behulp van generatieve AI, ChatGPT, gezocht naar geschikte auteurs. De voorgestelde literatuur van deze auteurs werd vervolgens zelf opgezocht en al dan niet geselecteerd. Zo werd literatuur van Hargreaves (1996) en een artikel van Slavin (2002) gekozen om een beknopt historisch beeld te schetsen. Daarnaast fungeert literatuur van Ball (2003) en Hammersley (2005) als hoofdbron om de meetcultuur en de kritische reflectie daarop verder uit te werken.

4.3 Analyse

Om een overzicht van de geselecteerde literatuur te bewaren, werd een Word-document opgesteld met daarin per bron de titel, het publicatiejaar, relevante basisinformatie, kernbegrippen en het onderdeel van het onderzoek waarvoor die bron mogelijk gebruikt kon worden. Dit document is opgenomen in bijlage 1.

De analyse van de geselecteerde literatuur gebeurde thematisch. Tijdens het lezen werden per bron relevante delen, concepten en argumenten die betrekking hadden op de onderzoeksvragen verzameld en samengebracht in het werkdokument van de masterproef. Vervolgens werden deze fragmenten geordend op basis van terugkerende thema's, zoals de ver-lering van onderwijs, de meetcultuur, de drie doeldomeinen en de rol van leerkrachten en leerlingen. Binnen elk thema werden bevindingen uit verschillende bronnen met elkaar vergeleken en samengevoegd. Dubbele informatie werd verwijderd en overeenkomsten en verschillen werden in kaart gebracht. De verzamelde inzichten werden

herschreven tot een samenhangend geheel. Tijdens dit iteratieve proces ontstonden nieuwe thema's en subthema's die verder werden uitgewerkt en geïntegreerd in de analyse.

5 Resultaten

Uit de analyse van de geselecteerde literatuur komen verschillende thema's uit Biesta's kritiek en visie naar voor. De resultaten worden besproken aan de hand van drie onderdelen. Eerst wordt er kort besproken hoe Biesta de ontwikkeling van de meetcultuur ziet. Daarna wordt zijn kritiek op de meetcultuur en wat dit betekent voor de onderwijspraktijk in kaart gebracht. Tot slot wordt Biesta's alternatieve visie op goed onderwijs toegelicht.

5.1 Het tijdperk van leren binnen de dominante meetcultuur

Biesta (2019) stelt dat de aandacht voor prestaties, indicatoren en het meten van onderwijsopbrengsten de afgelopen decennia is toegenomen. Volgens Biesta (2019) hangt de opkomst van de meetcultuur nauw samen met de toenemende nadruk op leren en leeropbrengsten. Zo stelt Biesta (2020a, 2020b) dat het woord 'leren' in de afgelopen 20 jaar een populair concept geworden is. In deze tijd van leren wordt de indruk gewekt dat leren iets positiefs, vanzelfsprekends en onvermijdelijks is (Biesta, 2018, 2019, 2020a). Binnen de visie op leren staat de lerende, die de wereld als object probeert te begrijpen, centraal (Biesta, 2020b). Ook in het onderwijs wordt er steeds meer gesproken in termen van leren en lerenden (Biesta, 2019, 2022c). Dit vertaalt zich naar een onderwijspraktijk waarin leerlingen actieve kennisdragers zijn en leerkrachten het leren van leerlingen sturen, faciliteren en begeleiden (Biesta, 2022c).

Een verklaring voor de toenemende aandacht op leren is de kritiek op het traditionele onderwijs waarin kennisoverdracht, curriculum, lesgeven en instructie centraal staan. Binnen sommige onderwijstheorieën wordt onderwijs gezien als een vorm van disciplineren en machtsuitoefening, waarbij de leerkracht kennis overdraagt, gedrag controleert en bepaalt wat goed en fout is (Biesta, 2022c). Tegen deze visie ontstaat steeds meer weerstand, waardoor de nadruk op leren een aantrekkelijk alternatief voor het traditionele beeld van onderwijs wordt (Biesta, 2025a). Als gevolg hiervan verschuift de aandacht van disciplineren, lesgeven en instructie naar het leren van de leerlingen (Biesta, 2022c).

Zo ontstaat tegenover deze traditionele opvatting de ontwikkeling van het constructivisme. Binnen deze stroming worden leerlingen gezien als actieve deelnemers die zelf kennis construeren. In plaats van simpelweg kennis van de leerkracht over te nemen, geven leerlingen zelf betekenis aan ervaringen door actief met problemen en opdrachten bezig te zijn. Binnen het constructivisme verandert ook de rol van leerkrachten fundamenteel (de Corte, 2010). Volgens de Corte (2010) is het de taak van leerkrachten om de leerprocessen van leerlingen te ondersteunen. Dit doen ze door krachtige leeromgevingen te ontwerpen, leerlingen te begeleiden en door situaties te creëren waarin samenwerking, probleemoplossing, reflectie en zelfregulatie worden gestimuleerd (de Corte, 2010). Leerkrachten zijn coaches en facilitators die leerlingen ondersteunen en begeleiden (Biesta, 2020a, 2022c). Er wordt dan ook in mindere mate gesproken over leerkrachten en lesgeven en in grotere mate over de leerlingen en hun leren (Biesta, 2022c).

Het idee van het constructivisme heeft de afgelopen decennia voor een aanzienlijke verandering gezorgd in het onderwijs doordat het zich richt op het doen en laten van leerlingen (Biesta, 2020a,

2022a). Biesta (2022a) stelt dat het constructivisme duidelijk gemaakt heeft dat leerlingen actief betrokken zijn bij betekenisgeving en dat kennis niet zomaar rechtstreeks van de leerkracht bij de leerling komt. Daarnaast heeft deze ontwikkeling ervoor gezorgd dat de taal waarmee over onderwijs gesproken wordt, veranderd is. Zo wordt er minder gesproken over lesgeven en meer over leren.

Biesta (2022c) stelt dat door de focus op leren en leerresultaten de vraag is ontstaan hoe leerlingen efficiënt en effectief kunnen leren. Binnen deze ontwikkeling is ook de aandacht voor evidence-informed onderwijs toegenomen waarin wetenschappelijk onderzoek deze vraag probeert te beantwoorden. De focus ligt daarbij op wat meetbaar en controleerbaar is. Volgens Biesta (2022a, 2025a) gaat veel onderwijsonderzoek uit van een oorzaak-gevolgrelatie waarbij een bepaalde interventie leidt tot een zeker resultaat. De nadruk op effectiviteit draagt zo bij aan een onderwijscontext waarin meten een steeds prominentere plaats inneemt (Biesta, 2025a).

5.2 Kritische reflectie op de meetcultuur binnen het huidige onderwijs

Biesta (2025a) plaatst kritische kanttekeningen bij bovenstaande ontwikkelingen en bij de centrale rol die meten hierin krijgt. Hij formuleert zowel kritiek op de sterke focus op leren als op de heersende meetcultuur in het huidige onderwijs.

5.2.1 De ver-lering van onderwijs

De nadruk op leren, de lerende en leeropbrengsten noemt Biesta (2022a, 2022c) de ver-lering van onderwijs. Zo stelt hij dat leren in deze tijd beschouwd wordt als iets natuurlijks, iets dat vanzelf gebeurt en iets dat onvermijdelijk is (Biesta, 2018, 2020a). Biesta (2018) erkent dat mensen in het dagelijkse leven voortdurend leren door ervaringen, ontmoetingen en fouten. Leren wordt echter kunstmatig wanneer onderwijs volledig begrepen en georganiseerd wordt in termen van leren. Door alles als leren te benoemen, lijkt het alsof onderwijs simpelweg een proces is waarbij leerlingen iets leren en leerkrachten dat proces zo goed mogelijk faciliteren. Toch is leren in onderwijs geen vanzelfsprekende of neutrale manier om te beschrijven wat er exact gebeurt (Biesta, 2018).

Om deze reden is leren op zichzelf niet voldoende om van onderwijs te spreken (Biesta, 2020b). Zo stelt Biesta (2018) dat het begrip leren alleen een proces beschrijft waarbij er een verandering plaatsvindt of waarbij iemand iets verwerft. Wanneer er niet nagedacht wordt over wat, waarom en van wie er geleerd wordt, blijft leren een leeg en technisch begrip. Om deze reden bekritiseert Biesta (2018, 2020b) het gebruik van het begrip leren in onderwijs, omdat het op zichzelf geen antwoord geeft op deze noodzakelijke pedagogische vragen. De taal van leren kan er bovendien toe leiden dat vragen over de inhoud, doelen en relaties binnen onderwijs uit beeld verdwijnen of dat de antwoorden op deze vragen als vanzelfsprekend worden beschouwd (Biesta, 2020b).

Deze ver-lering van onderwijs wordt zichtbaar in moderne onderwijstaal, waarin steeds meer gesproken wordt in termen van leren en de lerende. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in begrippen als leerdoelen, leeropbrengsten, leerprestaties, leeromgeving en levenslang leren (Biesta, 2020a, 2022c). Tegelijkertijd heerst het dominante idee dat lesgeven automatisch leidt tot leren, terwijl deze twee niet simpelweg in een verhouding van oorzaak en gevolg staan (Biesta, 2022c). Door deze ontwikkelingen verschuift ook de aandacht naar het leren van de lerende en wordt er minder gesproken over lesgeven, de rol van de leerkracht en de inhoud van onderwijs (Biesta, 2022c).

Biesta (2022a, 2022c) problematiseert de ver-lering van onderwijs doordat deze een eenzijdige focus op leren legt. Wanneer onderwijs uitsluitend in termen van leren wordt beschreven, dan draait alles rond meten, prestaties en output en dreigt het onderwijs gereduceerd te worden tot het enkel produceren van zoveel mogelijk kennis (Biesta, 2022c). Hierdoor dreigen vragen over wat onderwezen wordt en met welk doel dit gebeurt uit beeld te verdwijnen (Biesta, 2020a, 2022c). Als gevolg daarvan wordt onderwijs te vaag, te technisch en te weinig normatief doordat er volgens Biesta (2022c) geen aandacht meer is voor waarden en doelen.

5.2.2 De meetcultuur

Wat zijn kritiek op de meetcultuur betreft neemt Biesta (2022a, 2025a) geen antiwetenschappelijk standpunt in. Biesta (2025a) stelt expliciet dat wetenschappelijk onderzoek relevant kan zijn, omdat het kan laten zien welke mogelijke relaties er bestaan tussen bepaalde handelingen en bepaalde gevolgen. Deze kennis kan onderwijsprofessionals helpen bij hun professionele oordeelsvorming en is een belangrijke bron voor de ontwikkeling van expertise (Biesta, 2025a). Tegelijkertijd geeft Biesta (2025a) aan dat meten slechts een beperkt deel van het onderwijs zichtbaar maakt en dat onderzoek niet gereduceerd mag worden tot de vraag wat effectief is.

De kritiek van Biesta (2022a) richt zich daarom op de suggestie binnen de meetcultuur dat universeel bepaald kan worden wat wel en niet werkt in het onderwijs. Zo wordt er in het hedendaagse onderwijs gedacht in termen van controle, waarin alles begrepen, beheerst en gepland kan worden (Biesta, 2016, 2022c). Omdat het onderwijs benaderd wordt als een technisch maakproces, beschouwen Siegel en Biesta (2021) dit perspectief als naïef en gevaarlijk. Onderwijs is geen machine waarin alles controleerbaar en voorspelbaar is (Biesta, 2022a). Onderwijs is contextspecifiek en of iets al dan niet werkt, hangt af van de leerlingen, de tijd en de doelen binnen een school (Siegel & Biesta, 2021).

Daarnaast stelt Biesta (2025a) dat de opkomst van het evidence-informed onderwijs niet neutraal is. Het is eerder politiek en democratisch van aard. Binnen deze benadering is echter al bepaald wat als verbetering beschouwd wordt (Biesta, 2025a). Wat gemeten wordt, bepaald wat als waardevol geldt, waarbij indicatoren, naast meten, ook fungeren als een definitie van kwaliteit (Biesta, 2025b). Dit gebeurt zonder enig democratisch debat hierover (Biesta, 2025a). Zo ontstaat er binnen deze monocultuur minder ruimte voor normatieve reflectie, zoals vragen over wat goed onderwijs is, de professionele oordeelsvorming van leraren en het democratische gesprek over de doelen van het onderwijs (Biesta, 2025b).

5.2.3 Meten bepaalt de doelen

Binnen deze meetcultuur richt onderwijsonderzoek zich vooral op effectiviteit, efficiëntie, interventies en meetbare resultaten. Dit terwijl de vraag naar de doelen van het onderwijs onderbelicht blijft (Biesta, 2022a). Hierdoor krijgt wat gemeten kan worden het meeste aandacht. Biesta (2022c, 2025a) stelt dat dit ertoe leidt dat onderwijs gereduceerd wordt tot enkel datgene wat meetbaar is, en meten een bepalende rol krijgt. Zo krijgt wat gemakkelijk te meten is, meer aandacht en worden deze aspecten uiteindelijk impliciet het doel van onderwijs. Hierdoor verdwijnen andere moeilijker meetbare onderwijsdoelen uit beeld. In werkelijkheid is onderwijs echter veel breder dan wat gemeten kan worden (Biesta, 2025a).

Als gevolg hiervan gaan scholen zich richten op gemakkelijk meetbare doelen en zo goed mogelijk proberen te scoren op bepalende indicatoren. Hierdoor doen scholen vooral dingen die meetbaar zijn

en geven ze minder aandacht aan wat moeilijker meetbaar is (Biesta, 2022a, 2022c). Zo richten scholen zich voornamelijk op toetsresultaten, prestaties en output. Hierdoor wordt niet alles wat waardevol is gemeten (Biesta, 2022c). Dit leidt tot een versmalling van het curriculum en een eenzijdig beeld van het onderwijs (Biesta, 2022a, 2022c). Daarnaast kan dit ook leiden tot louter reproductieonderwijs. Dit leidt ertoe dat er minder ruimte is voor pedagogische verantwoordelijkheid en voor het omgaan met vrijheid en onzekerheid (Biesta, 2020b; Coelho et al., 2025). Coelho et al. (2025) voegen eraan toe dat er hierdoor ook minder gefocust wordt op de vorming van leerlingen als personen.

5.2.4 Invloed op de onderwijskwaliteit

Daarnaast bekritiseert Biesta (2019, 2022a) ook hoe er binnen de meetcultuur naar onderwijskwaliteit gekeken wordt. Binnen onderwijskwaliteit staat de vraag centraal welke interventies het meest effectief zijn en wat werkt (Biesta, 2019). Als gevolg daarvan zijn effectiviteit en efficiëntie belangrijke criteria voor onderwijskwaliteit (Biesta, 2022c). Biesta (2022c) stelt echter dat dit neutrale proceswaarden zijn ten aanzien van datgene wat wordt beoogd. Zo gaan effectiviteit en efficiëntie over de vragen of een doel bereikt is en of dat met zo weinig mogelijk middelen gelukt is. Geen van beide zegt iets over de wenselijkheid van dat doel (Biesta, 2019).

Daarnaast wordt kwaliteit beoordeeld aan de hand van datgene dat gemakkelijk meetbaar is, zoals toetscijfers, opbrengsten en inspectiegegevens. Hierdoor wordt kwaliteit vernauwd tot wat meetbaar, zichtbaar en vergelijkbaar is (Biesta, 2019, 2022a, 2022b). Dit zorgt ervoor dat moeilijker meetbare doelen, zoals vrijheid, verantwoordelijkheid en oordeelsvorming, onder druk komen te staan, terwijl het net deze aspecten zijn die onderwijs tot onderwijs maken (Biesta, 2020a). Dit leidt ertoe dat onderwijskwaliteit niet meer gekoppeld wordt aan de brede pedagogische opdracht van onderwijs. Volgens Biesta (2022a) is daarom de vraag naar wat werkt niet voldoende.

Bovendien ontstaat er als gevolg hiervan een grote prestatiedruk in het onderwijs. Wat als een voldoende resultaat wordt beschouwd, wordt steeds meer bepaald door meetinstrumenten en wetenschappelijk bewijs (Biesta, 2022c). De nadruk op meten en bewijs legt een grote druk op zowel leerkrachten, leerlingen als beleidsmakers en politici. Hierdoor ontstaat een constante paniek over de kwaliteit van het onderwijs. Dit leidt tot de voortdurende behoefte aan onderwijsverbetering. Deze behoefte lijkt nooit verzadigd te raken, waardoor onderwijs zelf een deel van het probleem dreigt te worden in plaats van de oplossing (Biesta, 2022c).

5.2.5 Leerkrachten als begeleiders van leerprocessen en uitvoerders van interventies

De ver-lering van onderwijs heeft ook de rol van leerkrachten verschoven van een bron van wijsheid en kennis naar een begeleider van het leren van leerlingen (Biesta, 2018). De leerkracht is een manager van leerprocessen geworden. Iemand die het leren organiseert, stuurt en optimaliseert (Biesta, 2022c, 2025a). Dit is volgens Biesta (2020a, 2022c) echter een te simpel beeld van wat leerkrachten doen en wat onderwijs is. Zo stelt Biesta (2019, 2022c) dat het tijdperk van leren de aandacht afgeleid heeft van relaties in onderwijsprocessen en -praktijken. Door de focus op leren, wordt de leerkracht iemand die alleen nog processen begeleidt, terwijl lesgeven juist een belangrijke, inhoudelijke en pedagogische taak is (Biesta, 2022c). Het miskent volgens Biesta (2025b) de echte rol van leerkrachten, namelijk leerlingen in contact brengen met de wereld.

Daarnaast vraagt het begeleiden van leerprocessen andere vaardigheden van leerkrachten (Biesta, 2018). Het is van belang dat leerkrachten om kunnen gaan met open opdrachten, dat ze rijke

leeromgevingen kunnen ontwerpen en individuele leerprocessen kunnen begeleiden (Biesta, 2018, 2020a). Omdat leerlingen zelf hun leren sturen en dit ieder op hun eigen manier doen, is het bovendien van belang dat leerkrachten kunnen inspelen op verschillen tussen leerlingen. Deze ontwikkeling zorgt ervoor dat leerkrachten minder grip hebben op de situatie. Hierdoor is het moeilijker om leerresultaten te voorspellen. Daarnaast zorgen deze aspecten ook voor een hogere cognitieve en organisatorische belasting voor leerkrachten (Biesta, 2018).

Daarnaast verwacht de heersende meetcultuur van leerkrachten dat ze handelen vanuit gegevens en dat ze bewezen methodes toepassen (Biesta, 2022a, 2025a). Ze worden gezien als uitvoerders van wat werkt en effectief is (Biesta, 2022a). Echter ontstaat hierdoor minder ruimte voor pedagogische tact, context en morele afwegingen (Biesta, 2025a). Doordat leerkrachten zich moeten aanpassen aan standaarden en protocollen, verliezen ze autonomie en beslissingsrecht (Biesta, 2022a). Bovendien vermindert dit het professionele oordeel van leraren waardoor de verantwoordelijke professionaliteit van de leerkracht verdwijnt (Biesta, 2025a). Oordelen is volgens Biesta (2020a) belangrijk aangezien een beslissing uit onderzoek een positief effect kan hebben op het ene domein en tegelijkertijd een negatief gevolg kan hebben op het andere. Kennis uit data kan het oordeel over vervolgstappen niet vervangen aangezien data enkel iets zeggen over het verleden (Biesta, 2020a).

5.2.6 Leerlingen als actieve kennisdragers en objecten van interventies

Binnen het tijdperk van leren worden leerlingen gezien als actieve kennisdragers die zelf betekenis geven aan de leerstof, problemen onderzoeken en oplossingen formuleren. Binnen deze benadering is er veel aandacht voor processen zoals ontdekken en onderzoeken (Biesta, 2018). De focus ligt op individuele leerprocessen en persoonlijke keuzes (Biesta, 2020b). Hoewel dit kan zorgen voor meer diepgaand inzicht en kritisch denken, is Biesta (2018) van mening dat dit voor leerlingen overvragend kan zijn, zeker als er onvoldoende begeleiding is. Doordat leergerichte modellen gericht zijn op interpreteren, begrijpen en betekenis geven, blijven leerlingen eerder opgesloten in zichzelf en is er geen ontmoeting met iets dat buiten hen ligt (Biesta, 2016). Het gevolg hiervan is dat er minder confrontatie is met dingen van buitenaf en dat er minder kans is op echte vorming (Biesta, 2020b).

Door de focus op presteren, toetsen en cijfers wordt het onderwijs meet- en prestatiegericht, wat een druk kan leggen op leerlingen (Biesta, 2019, 2022c; Coelho et al., 2025). Doordat leerlingen voornamelijk beoordeeld worden op hun leerprestaties, gaan ze zichzelf voortdurend evalueren op basis van meetbare resultaten. Hierdoor worden ze niet enkel een object van controle en training. Leerlingen gaan zichzelf ook op deze manier beschouwen (Biesta, 2020b; Coelho et al., 2025). Het gevolg hiervan is dat leerlingen functioneel bekwame en competente uitvoerders zijn. Toch zijn ze geen gevormde, kritische en autonome personen (Biesta, 2019).

Daarnaast benadert de meetcultuur onderwijs als een technisch maakproces waarbij leerlingen gereduceerd worden tot objecten van een interventie (Biesta, 2025a). Leerlingen worden gemeten, gestuurd en geoptimaliseerd (Biesta, 2016). Dit leidt ertoe dat ze worden beschouwd als meetbare producten die leren en presteren (Biesta, 2025b). Leerlingen worden behandeld alsof ze voorspelbaar reageren op interventies, terwijl hun gedrag en leren complex en contextafhankelijk zijn. Doordat leerlingen beoordeeld worden op scores, wordt hun waarde extern bepaald (Biesta, 2016). Hierdoor krijgen leerlingen minder ruimte om zelf richting te geven aan hun persoonlijke ontwikkeling en vrijheid (Biesta, 2022a). Dit terwijl onderwijs net een relationele, onvoorspelbare en betekenisvolle praktijk is waarin de actieve betrokkenheid en de betekenisgeving van leerlingen noodzakelijk zijn.

Echter ondermijnt de meetcultuur juist deze betrokkenheid en verantwoordelijkheid door de veronderstelling dat de leerkracht-leerlingrelatie causaal en mechanisch is (Biesta, 2025a).

5.2.7 De instrumentalisering van de leerkracht-leerlingrelatie

Biesta (2019) laat zien dat de ver-lering van onderwijs de relatie tussen leerkrachten en leerlingen verandert. Waar in traditioneel onderwijs de leerkracht centraal staat, wordt in de progressieve benadering de leerling centraal geplaatst. Deze tegenstelling is echter misleidend omdat ze onderwijs allebei reduceren tot één centraal element: of de leerkracht of de leerling (Biesta, 2016, 2022c). Door de leerling en diens leren centraal te zetten, bestaat de taak van leerkrachten uit het optimaliseren van leerprocessen, terwijl leerlingen degenen zijn bij wie leeruitkomsten geproduceerd worden (Biesta, 2022a). Doordat leren een individualistisch begrip is, wordt de relatie tussen leerkrachten en leerlingen herleid tot een relatie tussen een begeleider en een lerende. De focus ligt daarbij voornamelijk op verbetering en ontwikkeling (Biesta, 2020a). Hierdoor verdwijnen het pedagogische aspect en de ontmoeting tussen mensen naar de achtergrond (Biesta, 2020b).

Daarnaast wordt onderwijs binnen de meetcultuur steeds meer opgevat als een proces waarin leerkrachten effectieve interventies toepassen die leiden tot voorspelbare effecten bij leerlingen (Biesta, 2022a). In zo'n benadering wordt de relatie tussen de leerkracht en de leerling gemakkelijk instrumenteel, functioneel en doelgericht (Biesta, 2020b, 2022a). Biesta (2022a) stelt dat het te eenvoudig is om te veronderstellen dat betekenis op een rechtstreekse en voorspelbare manier kan worden overgedragen. Bovendien dreigt zo'n redenering de relatie tussen leerkrachten en leerlingen te reduceren tot een middel om vooraf bepaalde leerresultaten te behalen (Biesta, 2022a).

5.3 Een alternatieve visie op goed onderwijs

Uit de resultaten van het literatuuronderzoek komt het belang van de drie doeldomeinen van onderwijs die Biesta formuleert naar voren. Deze doeldomeinen nemen in Biesta's visie een centrale plaats in. Daarom wordt als eerste ingegaan op deze drie doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Vervolgens wordt zijn alternatieve visie beschreven en toegelicht.

5.3.1 De drie doeldomeinen van onderwijs

Biesta (2022c) formuleert drie doeldomeinen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Deze drie domeinen hebben overlappende gebieden en staan niet los van elkaar (Biesta, 2018). Goed onderwijs gaat daarom altijd over de balans tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2022a). Hoewel er vaak wordt aangenomen dat de taak van kwalificatie eerst komt, gevolgd door socialisatie en subjectvorming (Biesta, 2022c), stelt Biesta (2020b) dat ze alle drie tegelijk in het onderwijs plaatsvinden. Als er niet geconcretiseerd wordt wat de drie doelen beogen, blijft het onderwijs stuurloos (Biesta, 2022c).

Deze drie doeldomeinen staan in verbinding met elkaar (Biesta, 2018). Zo zijn leerlingen geen objecten die gekwalificeerd en gesocialiseerd worden (Biesta, 2022c). Er is pas sprake van echte educatie als leerlingen als subject verschijnen. Kwalificatie veronderstelt een subject dat kennis en vaardigheden verwerft. En socialisatie stelt dat een subject oriëntatie op de wereld nodig heeft (Biesta, 2020b). Toch stelt Biesta (2018) dat de verschillende domeinen ook kunnen botsen met elkaar. Wat voor één domein gunstig is, is niet automatisch bevorderlijk voor het andere domein (Biesta, 2018). Zo botst subjectvorming vaak met kwalificatie en socialisatie (Coelho et al., 2025). Wanneer er bijvoorbeeld een

grote nadruk op presteren gelegd wordt, kunnen leerlingen de indruk krijgen dat competitie beter is dan samenwerking. Echter is samenwerken een effectieve manier om tot resultaatsverhogingen te komen binnen het domein van kwalificatie (Biesta, 2020a).

Kwalificatie

Het eerste doel van onderwijs, kwalificatie, omvat het verwerven van kennis, vaardigheden en begrip om competent te functioneren in studie, werk en de samenleving (Biesta, 2019, 2020a, 2020b; Coelho et al., 2025). Biesta (2019) stelt dat kwalificatie een belangrijke reden is voor het bestaan van georganiseerd onderwijs. Dit heeft vooral economische redenen omdat onderwijs leerlingen voorbereidt op de arbeidsmarkt en een bijdrage levert aan economische ontwikkelingen. Hoewel kwalificatie vaak geassocieerd wordt met formeel onderwijs en academische prestaties, heeft kwalificatie ook betrekking op het sociale, culturele en politieke leven (Coelho et al., 2025).

Zo heeft kwalificatie volgens Biesta (2019) betrekking op verschillende domeinen van het leven. Het eerste is het economische domein dat leerlingen voorbereidt op de beroepswereld. Het sociale domein richt zich op leerlingen toerusten met begrip en vaardigheden om te kunnen functioneren en samenwerken met anderen (Biesta, 2019, 2020b). Als derde richt het culturele domein zich op het deelnemen aan culturele praktijken zoals kunst en taal. Tot slot bevat het politieke domein burgerschap, democratische participatie en politieke geletterdheid (Biesta, 2019).

Coelho et al. (2025) stellen dat kwalificatie volgens Biesta nooit neutraal is en onlosmakelijk verbonden is met politiek en machtsverhoudingen, waardoor het altijd normatief is. Zo wordt binnen kwalificatie bepaald welke kennis van belang is en welke niet, welke vaardigheden als waardevol gezien worden en welke vormen van begrip gelden. Zodra deze keuzes gemaakt zijn en waarden bepaald worden, gaat het automatisch impliciet over politiek (Siegel & Biesta, 2021). Het aanleren van kennis en vaardigheden presenteert dus altijd een bepaalde visie op de wereld omdat het keuzes maakt over wat als waardevol wordt beschouwd (Biesta, 2020b).

Hoewel kwalificatie betrekking heeft op kennis en vaardigheden, mag het niet gereduceerd worden tot meetbare leerprestaties en is het noodzakelijk dat er meer gedaan wordt dan efficiënte kennisoverdracht (Biesta, 2020b). Echter richt het hedendaagse onderwijs zich vooral op meetbare uitkomsten (Biesta, 2018, 2020b). Zo domineert kwalificatie het onderwijs door een gerichte focus op presteren, toetsen en cijfers. Dit maakt het onderwijs meet- en prestatiegericht (Biesta, 2019; Coelho et al., 2025). Deze overmatige focus op kwalificatie zorgt ervoor dat andere doelen, zoals subjectificatie, naar de achtergrond verdwijnen en minder aandacht krijgen (Biesta, 2019, 2022c). Biesta (2022c) ziet dit als een verlies voor de pedagogische kwaliteit van onderwijs.

Biesta (2020b) stelt dat kwalificatie daarom niet gezien mag worden als iets dat losstaat van de leerling. Kennis en vaardigheden krijgen pas betekenis wanneer een subject er iets mee doet en actief betrokken is. Pas dan kan kennis die aangereikt wordt ergens toe leiden (Biesta, 2020a, 2020b). Daarnaast is kwalificatie door haar normatieve karakter ook verbonden met socialisatie. Welke soort kennis en vaardigheden onderwezen worden, bepaalt wat als waardevol geldt en welke praktijken ertoe doen. Zelfs in de eenvoudigste overdracht van kennis en vaardigheden zit een bepaalde gekozen voorstelling van de wereld (Biesta, 2020b).

Socialisatie

Binnen het tweede doeldomein, socialisatie, worden leerlingen ingeleid in bestaande tradities, culturen, praktijken en normen (Biesta, 2020b, 2022c). Volgens Biesta (2020b) doet onderwijs altijd

aan socialisatie, ook wanneer dit niet expliciet de bedoeling is. Via het verborgen curriculum leren leerlingen impliciet welke waarden en normen centraal staan, welk gedrag verwacht wordt en wat als normaal geldt. Omdat bestaande normen en structuren worden doorgegeven, is socialisatie, net als kwalificatie, normatief, politiek, kritisch en reproductief van aard en nooit volledig neutraal (Biesta, 2020b; Coelho et al., 2025).

Biesta (2022c) beschouwt socialisatie als een complex doeldomein. Enerzijds is het niet vanzelfsprekend om te bepalen welke tradities, waarden, culturen en praktijken aan bod komen in het onderwijs. Anderzijds schuilt het gevaar erin dat leerlingen uitsluitend gezien worden als objecten die gesocialiseerd worden (Biesta, 2022c). Wanneer socialisatie te sterk gericht is op het aanpassen van leerlingen aan bestaande normen, dreigt het subject-zijn van leerlingen naar de achtergrond te verdwijnen (Coelho et al., 2025). Het succes van onderwijs wordt dan beoordeeld op basis van de mate waarin leerlingen voldoen aan maatschappelijke idealen (Biesta, 2022c). Volgens Biesta (2022c) lopen verschillende goedbedoelde socialisatiepogingen hier mis. Omgekeerd zorgt te weinig socialisatie ervoor dat leerlingen geen culturele en maatschappelijke oriëntatie hebben, waardoor ze de wereld niet begrijpen (Coelho et al., 2025).

Binnen het huidige onderwijs wordt socialisatie echter vaak opgevat als het aanpassen van leerlingen aan bestaande culturele, politieke en maatschappelijke structuren (Biesta, 2019, 2020b, 2022c). Hierdoor hebben ze een oriëntatie op de wereld, begrijpen ze hoe de samenleving werkt, weten ze wat de verwachtingen zijn en hoe ze zich horen te gedragen (Coelho et al., 2025). Ze leren voornamelijk normen volgen en zich aanpassen (Biesta, 2020b). Biesta (2020b) stelt echter dat als bestaande normen alleen bevestigd worden, er geen ruimte meer overblijft om deze te bevragen, kritiek te uiten of om een eigen positie in te nemen (Biesta, 2020b; Coelho et al., 2025). Leerlingen worden dan geen handelende subjecten die in staat zijn om een eigen standpunt in te nemen. Vrijheid, de kern van subjectificatie, verdwijnt hier (Biesta, 2020b).

Toch stelt Biesta (2020b) dat socialisatie en subjectificatie in verbinding staan met elkaar. Socialisatie biedt leerlingen toegang tot bestaande tradities en praktijken, terwijl subjectificatie betrekking heeft op de manier waarop leerlingen zich als subject tot die tradities en praktijken verhouden. Enkel op deze manier kunnen leerlingen subject worden in relatie tot de bestaande wereld. Vrijheid en verantwoordelijkheid zijn dus essentieel binnen socialisatie (Biesta, 2018).

Subjectificatie

Het laatste doeldomein, subjectificatie, omvat het worden van een zelfstandig, vrij en verantwoordelijk mens die in staat is om zelf na te denken, te handelen en keuzes te maken. Ook het kunnen afwijken van verwachtingen of het niet volgen van wat anderen zeggen behoort tot dit doeldomein (Biesta, 2022c). Centraal staat de vraag hoe iemand bestaat, zijn of haar leven leidt en zich verhoudt tot wat hij of zij in de wereld tegenkomt (Coelho et al., 2025). Subjectificatie is geen eindpunt dat bereikt wordt. Het is een voortdurende gebeurtenis die ontstaat in de ontmoeting met de wereld (Biesta, 2022c). In het onderwijs verwijst subjectificatie naar de leerlingen die onderwezen worden (Biesta, 2020a). Biesta (2020a) benadrukt dat deze personen subjecten zijn die zelf kunnen handelen en aangesproken worden als subject (Biesta, 2020a).

Biesta (2020a) vermijdt bewust het gebruik van de termen identiteit, individualiteit en ontwikkeling. Het gaat volgens hem niet over persoonlijkheidsvorming, motivatie, individuele prestaties of het trainen van verantwoordelijkheid (Coelho et al., 2025). Identiteit heeft voor hem te maken met wie iemand is en hoe een mens zich identificeert met bestaande tradities en ordes. Bij subjectificatie gaat

het niet over de vraag wie iemand is. Het stelt de vraag hoe iemand is, bestaat en probeert zijn/haar leven te leiden (Biesta, 2020a, 2022c). Subjectificatie heeft ook niets te maken met persoonlijkheidsontwikkeling. Persoonlijkheid is een psychologisch construct dat menselijk gedrag probeert te verklaren. Daarnaast is subjectificatie van een existentiële orde en niet van een verklarende orde (Biesta, 2022c). Daarom kan subjectificatie niet begrepen worden in termen van ontwikkeling (Biesta, 2020a). Bij de term individualisme is Biesta (2020a) van mening dat deze de mens voorstelt als een geïsoleerd subject, los van anderen.

Biesta (2020b, 2022c) stelt dat subjectificatie het moeilijkste en tegelijk het belangrijkste doeldomein van onderwijs is. Het is moeilijk omdat het betrekking heeft op de vraag hoe een mens bestaat in de wereld, wat filosofisch en moeilijk meetbaar is. Daarnaast is subjectificatie geen lineair proces met een vaste uitkomst. Het kan niet geproduceerd worden (Biesta, 2019, 2020b). Het verwijst eerder naar momenten of ervaringen waarin leerlingen als subject kunnen verschijnen. Daarbij is er geen garantie dat leerlingen zich aangesproken voelen of effectief als subject reageren (Biesta, 2019, 2020b). Dit is niet afdwingbaar. Bovendien brengt subjectificatie een risico met zich mee, aangezien leerlingen ook kunnen weigeren of keuzes kunnen maken die niet bedoeld waren (Biesta, 2020b).

Biesta (2020b) stelt dat subjectificatie op drie manieren in onderwijs kan verschijnen: via onderbreking, vertraging en ondersteuning. Met onderbreking bedoelt Biesta (2022c) dat goed onderwijs niet alleen gericht mag zijn op theorie, opdrachten of veilige taken. Onderwijs heeft ook de taak om vanzelfsprekendheden van leerlingen te onderbreken. Dit is van belang omdat onderwijs niet enkel mag bevestigen wat leerlingen al denken of weten (Biesta, 2020b). Het is noodzakelijk dat leerlingen in contact komen met echte situaties, echte problemen en andere mensen zodat ze geconfronteerd worden met weerstand, andere perspectieven en met de realiteit (Biesta, 2020b, 2022c). Door hiermee in aanraking te komen, krijgen leerlingen de kans om te reageren op deze weerstand. Dit is nodig omdat het subject pas zichtbaar wordt als er iets van dat subject gevraagd wordt, bijvoorbeeld wanneer iets niet lukt en het subject een keuze maakt. Dan ontstaat subjectvorming (Biesta, 2022c).

Omdat subjectificatie tijd en ruimte vraagt, mag onderwijs niet te snel gaan en leerlingen niet voortdurend van de ene taak naar de andere jagen (Biesta, 2020b). Biesta (2020b) stelt dat leerlingen niet door één ervaring of door één les subject worden. Ze hebben tijd nodig om de wereld te ontmoeten, zichzelf in relatie tot die wereld te begrijpen en die ervaringen te verwerken. Om deze ontmoetingen werkelijk te laten plaatsvinden, is vertraging pedagogisch waardevol (Biesta, 2019, 2020b). Vertraging creëert ruimte om dingen te proberen, om te falen, opnieuw te beginnen en om na te denken over ervaringen (Biesta, 2020b).

Ten derde is ondersteuning erop gericht om leerlingen te helpen leren omgaan met de moeilijkheid van vrijheid (Biesta, 2020b). Vrijheid is geen eigenschap die al aanwezig is bij leerlingen. Het ontstaat wanneer leerlingen leren omgaan met wie of wat hen aanspreekt en wanneer ze verantwoordelijkheid opnemen voor die ontmoeting. Het is iets dat geoefend, uitgelokt en mogelijk gemaakt wordt in de ontmoeting met de wereld en met anderen. De ondersteuning van de leerkracht gebeurt door leerlingen aan te spreken, hen in contact te brengen met de wereld, hen uit te nodigen om verantwoordelijkheid op te nemen en ruimte open te laten voor eigen antwoorden zonder dat die antwoorden al vastliggen (Biesta, 2018). Deze ondersteuning helpt leerlingen om in de wereld te blijven en om op een volwassen manier om te gaan met hun vrijheid (Biesta, 2018, 2020b).

Doordat het hedendaagse onderwijs sterk gericht is op kwalificatie en socialisatie, krijgt subjectificatie onvoldoende ruimte (Biesta, 2020b). Daarnaast wordt subjectificatie beperkt doordat op voorhand al

vastligt wat leerlingen geacht worden te zijn (Biesta, 2018). Verschillende huidige onderwijspraktijken gaan volgens Biesta (2020b) bovendien in tegen de elementen die belangrijk zijn voor subjectificatie, zoals ontmoeting, onderbreking, vertraging en ondersteuning. Hierdoor komt subjectificatie onder druk te staan (Biesta, 2020b). Biesta (2019) stelt zelfs dat onderwijs onpedagogisch wordt wanneer de dimensie van subjectificatie bewust of onbewust wordt weggelaten.

Toch stelt Biesta (2020b) dat subjectificatie onlosmakelijk verbonden en verweven is met de andere doeldomeinen. Het bestaat niet los van kwalificatie en socialisatie. Zo heeft kennis pas betekenis en krijgt cultuur pas waarde wanneer leerlingen zich er als subject toe verhouden en er iets mee doen (Biesta, 2020b). Daarom kan er volgens Biesta (2020b) pas van echt onderwijs gesproken worden wanneer er ook ruimte is voor subjectificatie. Zonder dit doeldomein dreigt onderwijs te vervallen tot training, waarbij leerlingen benaderd worden als objecten in plaats van mensen. Onderwijs heeft immers altijd gevolgen voor hoe leerlingen zichzelf begrijpen en in de wereld staan (Biesta, 2018).

5.3.2 De doelen en wenselijkheden van onderwijs bepalen

Wanneer erkend wordt dat onderwijs in alle drie de doeldomeinen een opdracht heeft, kan er worden nagedacht wat wenselijk is binnen ieder domein (Biesta, 2020b). Biesta (2018, 2019) stelt dat onderwijs niet start vanuit de vraag wat werkt. Volgens Biesta (2019, 2022a) dient onderwijs te vertrekken vanuit de vraag waartoe onderwijs dient, welke doelen het nastreeft, wat de inhoud is van onderwijs en wat wenselijk is in onderwijs (Biesta, 2019, 2022a). Daarnaast is het volgens Biesta (2018) van belang om na te denken over de relaties van onderwijs, zoals de verhouding tussen leerkrachten en leerlingen (Biesta, 2018).

De eerste vraag is volgens Biesta (2019) de meest fundamentele vraag. Deze vraag gaat over de functies van onderwijs, de algemene opdracht die onderwijs heeft en waarom onderwijs bestaat. Binnen deze vraag komen dan ook de drie doeldomeinen, kwalificatie, socialisatie en subjectificatie in beeld (Biesta, 2019). Het is daarbij van belang af te vragen hoe de doelen van onderwijs in relatie staan met deze drie domeinen (Biesta, 2020a).

De tweede vraag richt zich op de concrete invulling van de doelen. Volgens Biesta (2020a) is het doel van onderwijs altijd multidimensionaal. Hij bedoelt hiermee dat onderwijs altijd meerdere doelen tegelijkertijd dient en een impact heeft op de drie domeinen van onderwijs (Biesta, 2020a). Het is daarom noodzakelijk om na te denken over wat binnen elk doeldomein wenselijk is. Zo dient binnen kwalificatie nagedacht te worden welke kennis, vaardigheden en kwaliteiten gewenst zijn te ontwikkelen bij leerlingen en waarom deze aspecten gewenst zijn (Biesta, 2018, 2019). Wanneer de doelen binnen onderwijs helder zijn, kan er ook bepaald worden of een verandering nodig is en of die verandering voor verbetering zorgt (Biesta, 2018, 2020a).

De derde vraag richt zich op de concrete inhoud van het onderwijs, met name welke kennis, vakinhouden, ervaringen en tradities leerlingen aangeboden krijgen. Doordat er keuzes gemaakt worden over wat wel en niet onderwezen wordt, kan de inhoud van onderwijs nooit neutraal zijn. Deze beslissing vraagt daarom om bewuste afwegingen. Daardoor hangt de vraag naar de inhoud van onderwijs ook samen met de vraag wat pedagogisch wenselijk gevonden wordt (Biesta, 2018, 2019).

De laatste vraag beschrijft Biesta (2019) als een normatieve vraag waar waarden en oordelen centraal staan. Binnen deze vraag wordt er beoordeeld of een doel, een inhoud of een onderwijspraktijk wenselijk is. Zo stelt Biesta (2018, 2019) dat niet alles wat mogelijk, effectief of efficiënt is ook altijd

pedagogisch wenselijk is binnen onderwijs. De vraag naar deze aspecten heeft pas betekenis nadat bepaalt is wat wenselijk (Biesta, 2019).

Omdat onderwijs niet simpelweg een individueel leerproces is, is het bovendien van belang om na te denken over de relaties binnen onderwijs (Biesta, 2018, 2020b). Binnen onderwijs zijn er altijd anderen, zoals de leerkracht, medeleerlingen en de bredere wereld, betrokken (Biesta, 2020b). Daarom stelt Biesta (2020b) dat het noodzakelijk is om na te denken over welke pedagogische verhouding tussen leerkrachten en leerlingen gewenst is, welke verantwoordelijkheid leerkrachten hebben, van wie leerlingen leren en waarom die relatie van belang is (Biesta, 2020b).

5.3.3 Het belang van risico in onderwijs

Biesta (2020a) benadert onderwijs als een open en complex systeem waarvan de uitkomst nooit volledig vastligt. Scholen en leerkrachten hebben hun doelen, inhouden en verantwoordelijkheden (Biesta, 2018). Toch ontstaat betekenis pas in de ontmoeting met anderen, in verschillen en in communicatie. Deze zijn onvoorspelbaar en nooit volledig af omdat leerlingen vrije subjecten zijn die anders kunnen reageren dan oorspronkelijk bedoeld werd. Hierdoor kan er nooit volledig voorspeld worden wat onderwijs precies zal opleveren of wat het effect daarvan zal zijn (Biesta, 2018, 2020a). Daardoor bestaat ook de mogelijkheid tot mislukking (Biesta, 2022a). Dit zorgt voor spanning en onzekerheid in onderwijs (Biesta, 2020a). Juist in deze onzekerheid schuilt wat Biesta (2020a) het risico van onderwijs noemt.

Biesta (2018) ziet het risico van onderwijs niet als een probleem dat opgelost wordt binnen onderwijs. Het is juist noodzakelijk dat de mogelijkheid open blijft, dat onderwijs anders verloopt dan gepland. Daarom mag niet volledig vastliggen wat leerlingen met kennis doen, hoe ze reageren op wat hen wordt aangeboden en wie leerlingen uiteindelijk worden (Biesta, 2018). Dit sluit aan bij zijn ideeën over subjectvorming waarbij een mens subject wordt doordat hij of zij aangesproken wordt en zich verantwoordelijk voelt voor de ander (Biesta, 2020a). Wanneer onderwijs gericht is op volledige betekenis, afstemming en begrip, wordt verschil tussen mensen uitgesloten en verdwijnt het risico. Hierdoor is er geen ruimte meer voor vrijheid, verantwoordelijkheid en subjectificatie (Biesta, 2018). Volgens Biesta (2018) zijn dit echter wezenlijke onderdelen van onderwijs. Risico is daarom nodig omdat er anders geen echt onderwijs kan bestaan (Biesta, 2020a).

5.3.4 Lesgeven als pedagogische ontmoeting

Lesgeven krijgt binnen de visie van Biesta (2018) een belangrijke plaats en beschrijft lesgeven als een pedagogische handeling die gericht is op de vraag hoe leerlingen als subject in de wereld kunnen verschijnen. Onderwijs gaat volgens Biesta (2018) daarom over meer dan alleen het produceren van leeropbrengsten. Zo is lesgeven meer dan alleen het veroorzaken van leren (Biesta, 2018, 2020a). Het gaat, naast leerproductie, ook over aspecten zoals volwassen worden, in de wereld staan en betekenis geven aan dingen (Biesta, 2018, 2022c). Dit is niet zomaar een activiteit van de leerkracht. Het is een belangrijk onderdeel van de pedagogische opdracht van onderwijs (Biesta, 2018).

Het is de bedoeling dat leerlingen in contact treden met de wereld (Biesta, 2018, 2020b). Biesta (2018) bedoelt hier niet alleen de fysieke werkelijkheid mee. Het gaat ook over kennis, tradities, waarden, andere mensen, perspectieven en maatschappelijke en culturele praktijken (Biesta, 2016, 2018). Dankzij deze ontmoeting worden leerlingen aangesproken door iets of iemand buiten zichzelf waardoor ze als subject kunnen verschijnen (Biesta, 2018). In één van zijn latere werken *Wereldgericht*

onderwijs: een visie voor vandaag voegt Biesta (2022c) eraan toe dat het contact met de wereld noodzakelijk is zodat leerlingen kunnen ontdekken hoe zij zich daartoe willen verhouden.

Om deze ontmoeting tussen leerlingen en de wereld mogelijk te maken, is het van belang dat lesgeven niet uitsluitend vertrekt vanuit de leefwereld of bestaande ervaringen van leerlingen. Volgens Biesta (2018) hoort onderwijs niet alleen te bevestigen. Het is ook van belang dat er ruimte aanwezig is voor onderbreking en weerstand. Zo is het noodzakelijk dat dingen verstoord worden zodat leerlingen in contact komen met iets dat anders, nieuw of vreemd is en niet onmiddellijk aansluit bij hun bestaande ervaringen. Dit nieuwe kan een idee, perspectief, kennisdomein, traditie, kunstwerk, andere persoon of vraagstuk zijn (Biesta, 2018).

In navolging van Kierkegaard en Levinas beschrijft Biesta (2020a) dit als een vorm van openbaring. Openbaring in het onderwijs betekent dat leerlingen iets ontvangen dat van buitenaf komt en niet logisch volgt uit wat zij al kennen. Het gaat om iets dat hen aanspreekt, uitdaagt, raakt, verandert en dat niet onmiddellijk begrepen hoeft te worden. Het komt naar de leerling toe als iets onverwachts dat niet meteen past in wat hij of zij al weet. Het is iets dat nog ontbreekt (Biesta, 2022c). Dit kan verwarring oproepen, weerstand uitlokken en vanzelfsprekendheden doorbreken (Biesta, 2018). Net doordat leerlingen geconfronteerd worden met iets dat niet volledig past met hun bestaande ideeën, ontstaat er ruimte voor betekenisgeving, reflectie en subjectificatie (Biesta, 2018, 2020a, 2022c).

5.3.5 Een brede benadering op kwaliteit

Volgens Biesta (2022a) kan kwaliteit niet beoordeeld worden zonder eerst na te denken over de doelen van onderwijs. De vraag naar onderwijskwaliteit start daarom bij de bedoeling en wenselijkheid van onderwijs. Biesta (2022a) verwijst hierbij naar de drie doeldomeinen van onderwijs. Om de kwaliteit van onderwijs te kunnen beoordelen is het noodzakelijk dat er nagedacht wordt over de vragen waar onderwijs toe dient, wat wenselijk wordt geacht, waarom bepaalde inhoud wordt onderwezen en welke relatie tussen de leerkracht en de leerling gewenst is (Biesta, 2022b). Op deze manier wordt onderwijskwaliteit gekoppeld aan een bredere pedagogische opdracht van onderwijs, dan enkel aan meetbare uitkomsten (Biesta, 2022a).

Vanuit deze brede benadering van onderwijskwaliteit, stelt Biesta (2022c) dat kwaliteit niet uitsluitend bepaald wordt door wat er geleerd wordt. Het gaat ook over de manier waarop onderwijs vormgegeven wordt en hoe leerlingen daarin aangesproken worden. Leerlingen leren namelijk ook van de wijze waarop er met hen omgegaan wordt. Nadenken over de hoe-vraag is daarom minstens even belangrijk als nadenken over de wat-vraag (Biesta, 2022c). Kwaliteitsvol onderwijs biedt daarom ruimte voor pluraliteit, initiatief en gezamenlijk handelen (Biesta, 2020a). Uiteindelijk is onderwijs volgens Biesta (2020a) kwalitatief als het leerlingen de mogelijkheid geeft om als subject in relatie met anderen en de wereld te verschijnen.

Daarnaast stelt Biesta (2022c) dat onderwijs ook draait rond elementen die waardevol zijn voor mensen in de samenleving ook al leveren ze niet direct iets op. Het is daarom noodzakelijk dat er nagedacht wordt over de vraag of datgene waardevol is binnen onderwijs. Biesta (2022c) spreekt hier over het beschavingsargument. Dat gaat over verschillende aspecten in een samenleving die mensen belangrijk vinden omdat ze bijdragen aan een goede en beschaafde samenleving, zelfs als ze niet direct iets opleveren of meetbaar zijn. Voorbeelden die Biesta (2022c) geeft zijn onder andere dingen als kunst en cultuur. Ook deze dingen horen thuis in het curriculum, net zoals mooie en verzorgde schoolgebouwen en de school als ontmoetingsplek voor leerlingen (Biesta, 2022c).

Biesta (2022a, 2022c) stelt dat wanneer de doelen van onderwijs vastliggen en er bepaald is wat wenselijk is, het mogelijk is om dit te gaan meten. Wetenschappelijk onderzoek kan dan helpen bepalen hoe deze aspecten bereikt en eventueel gemeten kunnen worden. Op deze manier wordt gemeten wat als waardevol beschouwd wordt, in plaats van wat gemakkelijk te meten is als waardevol te beschouwen (Biesta, 2022a). Onderwijs draait volgens Biesta (2022c) immers ook om waarden en oordelen en niet alleen om effectiviteit.

5.3.6 De leerkracht als pedagogische en existentiële professional

Biesta (2018, 2020a) pleit ervoor om leerkrachten niet te zien als facilitator, coach of begeleider van leerprocessen. Volgens Biesta (2020b) zijn leerkrachten veel pedagogischer en existentiëler dan dat. Leerkrachten maken onderwijs niet en bezitten het ook niet (Biesta, 2020a). Ze kunnen wel aanwezig zijn, ruimte scheppen, leerlingen iets aanbieden dat er nog niet was en iets toevoegen aan de onderwijssituatie en daar verantwoordelijkheid voor opnemen (Biesta, 2018, 2020a).

Vanuit deze visie krijgen leerkrachten vooral de opdracht om leerlingen in contact te brengen met de wereld. Dit doen ze door situaties te creëren waarin leerlingen geconfronteerd worden met kennis, tradities, waarden, perspectieven die niet direct aansluiten bij bestaande ervaringen (Biesta, 2018, 2020a). Leerkrachten kunnen daarbij vertragen, confronteren en vragen stellen zodat leerlingen op een volwassen manier in de wereld kunnen staan, in staat zijn te reageren op wat ze tegenkomen en in staat zijn zich te verhouden tot de wereld (Biesta, 2022c). Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten ruimte laten voor verschillen tussen leerlingen en dat ze hen uitnodigen om zich op een eigen en verantwoordelijke manier te verhouden tot de wereld. Bovendien is het van belang dat leerkrachten leerlingen helpen om hun vrijheid op een volwassen en verantwoordelijke manier te gebruiken. Dit zonder dat leerkrachten bepalen wie leerlingen horen te worden (Biesta, 2018, 2020b).

Daarbij is het van belang dat leerkrachten leerlingen zien als subjecten die vrij kunnen handelen en zelf kunnen antwoorden (Biesta, 2018, 2020a). Leerkrachten dienen leerlingen aan te spreken op hun vermogen om keuzes te maken en om verantwoordelijkheid op te nemen voor hun handelen (Biesta, 2018). Biesta (2020a) verbindt dit met Rancières opvatting over emancipatie. Emancipatie wordt mogelijk wanneer leerkrachten uitgaan van gelijkheid van intelligenties tussen hen en de leerlingen. Leerlingen worden daarbij niet benaderd als onwetende personen die eerst kennis moeten ontvangen voordat ze zelfstandig kunnen denken. Leerkrachten richten daarom de aandacht van leerlingen, stellen vragen en spreken hen aan als denkende subjecten (Biesta, 2020a).

Biesta (2020a) benadrukt dat leerkrachten dit proces echter niet volledig kunnen sturen. Het gezag van de leerkracht ontstaat pas wanneer een leerling erkent iets te hebben ontvangen en geleerd. Dit komt altijd achteraf, is nooit vanzelfsprekend en ligt buiten de macht van leerkrachten (Biesta, 2020a). Zo is het niet gegarandeerd dat leerlingen ook ontvangen wat wordt aangeboden. Daarom spreekt Biesta (2020a) over de zwakke en relationele kracht van onderwijs (Biesta, 2020a).

Daarnaast is Biesta (2019) van mening dat onderwijs een morele en pedagogische praktijk is die waarden en normen bevat. Deze praktijk is nooit volledig technisch omdat iedere leerling en elke situatie anders is. Om deze reden vraagt onderwijs voortdurend professionele oordeelsvorming waarbij leerkrachten verantwoordelijkheid opnemen voor gemaakte keuzes en pedagogisch handelen. Zo is het van belang dat ze telkens in concrete situaties afwegen wat pedagogisch wenselijk is, wat leerlingen nodig hebben en welke doelen centraal staan. Deze afwegingen kunnen niet door

wetenschappelijk onderzoek worden overgenomen, omdat ze steeds afhankelijk zijn van concrete situaties en normatieve keuzes (Biesta, 2019, 2022a).

5.3.7 Leerlingen als vrije, handelende en verantwoordelijke subjecten

Biesta (2018, 2022a) ziet leerlingen als vrije, handelende en verantwoordelijke subjecten die deelnemen aan een open proces waarvan de uitkomst nooit volledig voorspelbaar is. Leerlingen zijn actieve betekenisgevers en niet louter consumenten van kennis (Biesta, 2022a). Ze construeren betekenis door interpretatie, communicatie, verschil en gezamenlijk handelen. Dit betekent dat leerlingen deelnemen aan gezamenlijke praktijken, hun handelen afstemmen op anderen en samen betekenis ontwikkelen (Biesta, 2020a).

Belangrijk in de visie van Biesta (2018, 2022a) is dat leerlingen in het onderwijs de mogelijkheid krijgen om als subject te verschijnen in relatie tot de wereld. Dit sluit rechtstreeks aan bij zijn opvatting van subjectificatie (Biesta, 2018). Dit betekent niet dat leerlingen al direct volledig zelfstandig horen te zijn. Volgens Biesta (2018, 2022a) is het van belang dat er ruimte is voor de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen, dat ze zelf een antwoord kunnen geven op wat de wereld van hen vraagt en dat ze een eigen positie kunnen innemen ten opzichte van die wereld. Bovendien is het van belang dat ze nadenken over hoe ze zich willen verhouden tot kennis, tradities, culturen, normen en waarden. Daarnaast is het ook noodzakelijk dat ze op een volwassen en verantwoordelijke manier leren omgaan met hun vrijheid (Biesta, 2018).

Aansluitend daarop is het van belang dat leerlingen mogen twijfelen, vanzelfsprekendheden in vraag mogen stellen, anders mogen reageren dan verwacht en mogen weigeren (Biesta, 2020a). De mogelijkheid om niet eenvoudig mee te gaan in bestaande verwachtingen is volgens Biesta (2022a) essentieel voor onderwijs. Dit komt omdat deze aspecten eigen zijn aan het subject-zijn en leerlingen daardoor nooit volledig voorspeld of gecontroleerd kunnen worden. Verder is ook het voelen van weerstand noodzakelijk omdat dit reflectie mogelijk maakt. Het kan leerlingen aanzetten om na te denken over hoe ze zich tot een situatie willen verhouden. Wanneer een leerling bijvoorbeeld moet samenwerken met iemand die hij of zij niet leuk vindt, kunnen vragen ontstaan over wat de persoon hiermee gaat doen, hoe die erop wil antwoorden en wie die in deze situatie wil zijn (Biesta, 2020a). Volgens Biesta (2020a) zijn dit fundamenteel pedagogische en existentiële vragen.

Deze vragen hangen nauw samen met hoe Biesta (2018) vrijheid begrijpt. Biesta (2018) probeert het misverstand te vermijden dat vrijheid gelijk staat aan keuzevrijheid of individuele autonomie. Vrijheid betekent niet dat leerlingen eenvoudigweg kunnen doen wat ze willen. Het gaat erover dat ze zich op een eigen en verantwoordelijke manier kunnen verhouden tot wat ze in de wereld ontmoeten. Leerlingen zijn vrij omdat ze kunnen antwoorden op wat de wereld van hen vraagt en omdat hun handelen nooit volledig voorspelbaar is. Juist daarom kunnen leerlingen verantwoordelijk handelen en verschijnen als subject (Biesta, 2018).

Deze visie heeft ook gevolgen voor de manier waarop Biesta (2020a) naar morele opvoeding kijkt. Zo verzet hij zich tegen een vorm van morele opvoeding waarin leerkrachten leerlingen via regels, waarden en vaardigheden proberen aan te leren wat goede keuzes zijn en op die manier gedrag sturen en risico's verkleinen. Hierdoor worden leerlingen opnieuw tot object van opvoeding gemaakt in plaats van subject van hun eigen handelen (Biesta, 2022c). Onderwijs dient leerlingen aan te spreken als iemand die zelf keuzes kan maken en hun 'ik' in het spel kan brengen omdat er zonder hun 'ik' geen

echt moreel handelen mogelijk is. Dit kan door leerlingen uit te nodigen na te denken over wat ze gaan doen, hoe ze iets gaan oplossen en welke keuze ze willen maken (Biesta, 2022c).

5.3.8 Een pedagogische onderwijsrelatie tussen leerkrachten en leerlingen

Volgens Biesta (2022a) veronderstelt onderwijs een relatie tussen de leerkracht en de leerling die niet autoritair en niet puur faciliterend is. Goed onderwijs draait juist om de pedagogische ontmoeting tussen de leerkracht, leerling en de wereld. Er hoeft dus niet gekozen te worden voor een sterke rol voor de leerkracht of een sterke rol voor de leerling (Biesta, 2022c). De pedagogische relatie ligt ergens tussen beiden en is niet gericht op het enkel produceren van vooraf bepaalde leerresultaten. Leerkrachten brengen leerlingen in contact met nieuwe perspectieven, stellen vragen en dagen leerlingen uit. Tegelijkertijd kan de leerkracht niet bepalen wat de leerling uiteindelijk met deze ontmoeting zal doen (Biesta, 2022a).

Onderwijs gaat daarom altijd uit van een relationele verhouding waarin vrijheid centraal staat (Biesta, 2020b). Volgens Biesta (2020a) gaat het niet om een techniek of een methode waarbij bepaalde effecten bij leerlingen worden geproduceerd. Hij beschrijft het als een pedagogische relatie tussen twee subjecten waarin leerkrachten iets aanbieden aan de leerlingen. Dit doen ze zonder dat ze de reacties of antwoorden van leerlingen volledig kunnen sturen of controleren (Biesta, 2019, 2020b). Om deze reden vraagt de relatie met de leerkracht vertrouwen en rationeel gezag (Biesta, 2020a). Net omdat leerlingen vrij zijn om op hun eigen manier te reageren, blijft onderwijs volgens Biesta (2019) een fundamenteel relationele praktijk.

6 Discussie

Dit literatuuronderzoek had als doel om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: Welke kritiek formuleert Biesta op de meetcultuur in het hedendaagse onderwijs? Daarnaast werd ook een antwoord gezocht op de bijkomende onderzoeksvraag: Welke alternatieve visie op goed onderwijs ontwikkelt Biesta als antwoord op de meetcultuur en hoe krijgt deze visie vorm binnen het onderwijs?

6.1 Van Bildung naar leren

Masschelein en Ricken (2003) stellen dat het Bildungsideaal in de huidige onderwijscontext steeds vaker gekoppeld wordt aan competenties die nodig zijn in een samenleving waarin leren centraal staat. Deze bevindingen sluiten aan bij de resultaten van het literatuuronderzoek. Zo stelt Biesta (2022a) dat er in het huidige onderwijs steeds meer gesproken wordt in termen van leerdoelen, leeropbrengsten, leeromgeving en levenslang leren. Deze focus noemt Biesta (2022a) de ver-lering van onderwijs. Daarnaast laten de resultaten zien dat Biesta (2022c) van mening is dat onderwijs hierdoor gereduceerd dreigt te worden tot het enkel produceren van zoveel mogelijk kennis en leeropbrengsten.

De resultaten tonen verder aan dat Biesta (2022a) de sterke nadruk op leren en leeropbrengsten, in verband brengt met het feit dat kwalificatie een dominante functie van onderwijs geworden is. Als antwoord op deze ontwikkeling ontwikkelt hij een brede visie op onderwijs waarin kwalificatie, socialisatie en subjectificatie als samenhangende doeldomeinen worden beschouwd. Goed onderwijs vraagt volgens Biesta (2022c) een balans tussen deze drie doeldomeinen.

6.2 De opkomst van de meetcultuur

Hammersley (2005) stelt dat door de verschuiving van het Bildungsideaal, de nadruk in het huidige onderwijs steeds meer ligt op competenties, leerprestaties en meetbare onderwijsuitkomsten (Hammersley, 2005). De resultaten sluiten hierbij aan. Zo brengt ook Biesta (2019) de ontwikkeling van de meetcultuur in verband met de toenemende focus op leren en leeropbrengsten. Daarnaast voegen de resultaten een bijkomende verklaring toe die niet expliciet terugkomt bij Ball (2003), Hammersley (2005) en Meadows en Sanguino (2025). Biesta (2019) brengt deze ontwikkeling in verband met de opkomst van het constructivisme, waarbij de aandacht verschuift van lesgeven naar leren.

Ball (2003) en Hammersley (2005) stellen dat onderwijs steeds meer gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek en gestuurd wordt door prestaties, indicatoren en vergelijkingen. Echter stelt Hammersley (2005) dat de vraag naar wat werkt onvoldoende is om richting te geven aan onderwijs. De resultaten bevestigen deze kritiek. Zo blijkt dat Biesta (2019) van mening is dat onderwijs niet dient te vertrekken vanuit de vraag wat werkt. Biesta (2019) voegt eraan toe dat onderwijs start bij de vragen waartoe onderwijs dient en welke doelen en inhouden wenselijk zijn.

6.3 Evidence-informed werken

Binnen Evidence-informed werken worden complexe onderwijspraktijken omgevormd tot meetbare prestaties. Hammersley (2005) stelt dat een bepaalde interventie niet automatisch tot een bepaald resultaat leidt. De resultaten sluiten hierbij aan. Zo blijkt dat Biesta (2022a, 2025a) kritisch is voor de veronderstelling dat onderwijs begrepen kan worden als een eenvoudige oorzaak-gevolgrelatie tussen interventies en resultaten. Biesta (2022a) stelt dat er nooit volledig voorspeld kan worden wat onderwijs zal opleveren omdat onderwijs geen technisch maakproces is. Biesta (2022a) en Siegel en Biesta (2021) zien onderwijs juist als een open en complex systeem en stellen dat of iets werkt, afhangt van de schoolcontext. Dit komt volgens Biesta (2022a) en Siegel en Biesta (2021) omdat betekenis ontstaat in ontmoetingen en verschillen en juist daarin schuilt het risico van onderwijs.

6.4 Het sturen van onderwijs via indicatoren en prestaties

Ball (2003) en Meadows en Sanguino (2025) stellen dat aspecten van de meetcultuur een nieuwe manier van de overheid zijn om scholen te besturen. Volgens Ball (2003) kan dit leiden tot strategisch gedrag van scholen en leerkrachten. Ook uit de resultaten komt deze tendens naar voor. Zo stelt Biesta (2022a, 2025a) dat de toenemende aandacht voor effectiviteit, efficiëntie, leeropbrengsten en evidence-informed werken ertoe leidt dat meetbare en controleerbare aspecten een steeds belangrijkere plaats innemen binnen het onderwijs. Hierdoor bestaat de kans dat scholen zich gaan richten op gemakkelijk meetbare uitkomsten en indicatoren. Dit komt volgens Biesta (2022a) omdat onderwijsonderzoek zich voornamelijk op deze aspecten richt. Deze redenering sluit aan bij de kritiek van Ball (2003) en Meadows en Sanguino (2025) dat sturing via meetgegevens de keuzes van scholen en leerkrachten beïnvloedt.

6.5 Onderwijskwaliteit

Daarnaast veronderstelt de meetcultuur dat de kwaliteit van onderwijs zichtbaar gemaakt kan worden via prestaties, indicatoren en toetsresultaten en dat deze meetgegevens automatisch leiden tot kwaliteitsverbetering (Ball, 2003; Hammersley, 2005; Meadows & Sanguino, 2025). Zo stelt Hargreaves

(1996) dat de kwaliteit van onderwijs voornamelijk verbetert wanneer onderwijs en leerkrachten zich baseren op effectieve praktijken uit wetenschappelijk onderzoek. De resultaten laten zien dat Biesta (2019, 2022a, 2022b) deze redenering niet volgt. In zijn kritische reflectie stelt hij dat binnen deze benadering kwaliteit beoordeeld wordt aan de hand van wat gemakkelijk meetbaar is. Hierdoor vernauwt kwaliteit zich tot aspecten die meetbaar, zichtbaar en vergelijkbaar zijn (Biesta, 2019, 2022a, 2022b). Door de nadruk op effectiviteit en efficiëntie draait onderwijskwaliteit enkel rond de vraag wat werkt (Biesta, 2019). De resultaten laten zien dat Biesta (2022a) onderwijskwaliteit niet uitsluitend koppelt aan meetbare opbrengsten. Hij verbindt ze aan de brede pedagogische opdracht van onderwijs waarin kwalificatie, socialisatie en subjectificatie in evenwicht worden gebracht (Biesta, 2022a).

6.6 De doelen van onderwijs

Ball (2003) stelt dat indicatoren, vergelijkingen en evaluatie invloed hebben op wat scholen belangrijk vinden. Ook Meadows en Sanguino (2025) wijzen erop dat meetbare uitkomsten een belangrijke rol spelen bij het bepalen van wat als waardevol onderwijs beschouwd wordt. De resultaten van het literatuuronderzoek sluiten hierop aan. Zo stelt Biesta (2025a) dat gemakkelijk meetbare aspecten impliciet de doelen van onderwijs dreigen te worden. Dit zorgt ervoor dat andere moeilijk meetbare doelen naar de achtergrond verdwijnen (Biesta, 2019, 2022a).

De resultaten tonen dat Biesta verder gaat dan de kritiek van Ball (2003) en Meadows en Sanguino (2025). Volgens Biesta (2022a) ligt het fundamentele probleem niet uitsluitend in het meten zelf. Het ligt in het feit dat de vraag naar wat werkt voorafgaat aan de vraag waartoe onderwijs dient. Biesta (2025b) pleit er daarom voor om eerst na te denken over welke doelen en inhouden wenselijk zijn en welke relatie tussen leerkrachten en leerlingen gewenst is. Pas daarna kan wetenschappelijk onderzoek helpen te bepalen hoe deze dingen bereikt kunnen worden. Op deze manier wordt er gemeten wat als waardevol beschouwd wordt en niet andersom (Biesta, 2022a, 2022c).

6.7 De rol van leerkrachten

Binnen het huidige onderwijs, dat gebaseerd is op het constructivisme, hebben leerkrachten de taak om het leerproces van leerlingen te faciliteren en te ondersteunen (de Corte, 2010). De resultaten laten zien dat Biesta (2019, 2022a) kritisch is voor deze benadering. Biesta (2018) ziet leerkrachten niet als facilitator of begeleider van leerprocessen. Dit is volgens hem een te simplistisch beeld van wat de werkelijke opdracht van leerkrachten is (Biesta, 2022b). Zo tonen de resultaten aan dat Biesta (2020b) een bredere pedagogische existentiële rol van leerkrachten vooropstelt. Zo stelt Biesta (2025b) dat de echte taak van leerkrachten is om leerlingen in contact te brengen met de wereld en ruimte te maken voor onderbreking en weerstand. Leerkrachten scheppen ruimte, zijn aanwezig en aanspreekbaar. Ze zijn in staat leerlingen iets aan te bieden en iets toe te voegen aan de onderwijssituatie dat er nog niet was (Biesta, 2020a).

Binnen de meetcultuur worden leerkrachten dan weer gezien als professionals die hun handelen baseren op uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek (Hammersley, 2005). De resultaten laten zien dat Biesta (2022a) ook ten aanzien van deze rol kritiek formuleert. Door van leerkrachten te verwachten dat ze bewezen methoden toepassen, worden ze technische uitvoerders van wat werkt (Biesta, 2022a). Echter stelt Biesta (2019) dat onderwijs nooit volledig technisch is omdat iedere leerling en situatie anders is. Bovendien bevat onderwijs altijd waarden en normen. Om deze reden is er nood aan voortdurende professionele oordeelsvorming waarbij leerkrachten afwegen wat

pedagogisch wenselijk is, wat leerlingen nodig hebben en welke doelen centraal staan. Dit zijn vragen die volgens Biesta (2019) enkel beantwoord kunnen worden door leerkrachten en niet door wetenschappelijk onderzoek. Dit sluit aan bij de kritiek van Hammersley (2005) dat onderzoek de professionele oordeelsvorming van leerkrachten niet kan vervangen.

6.8 De rol van leerlingen

Wat leerlingen betreft, worden zij in het constructivisme gezien als actieve deelnemers die zelf kennis construeren (de Corte, 2010). De resultaten tonen dat Biesta (2016) echter van mening is dat deze benadering gericht is op het interpreteren, begrijpen en betekenis geven aan kennis waardoor leerlingen voornamelijk gericht blijven op hun eigen interpretaties en betekenisgeving. Hierdoor vindt er geen ontmoeting plaats met de wereld waardoor leerlingen niet als subject kunnen verschijnen (Biesta, 2016). Daarmee tonen de resultaten dat Biesta (2022a), net zoals in het constructivisme, erkent dat leerlingen actieve betekenisgevers zijn. Wel is hij van mening dat het van belang is dat er ook ruimte vrijgemaakt wordt voor ontmoeting met iets dat buiten hen ligt (Biesta, 2016).

Daarnaast komt uit de resultaten naar voor dat Biesta (2016, 2022a) van mening is dat leerlingen binnen de meetcultuur gereduceerd worden tot objecten van een interventie en dat hun waarde extern bepaald wordt door hun beoordelingen op scores. Hierdoor bestaat volgens Biesta (2016) het risico dat leerlingen onvoldoende ruimte krijgen om zich te ontwikkelen tot kritische en autonome personen. Biesta (2022a) ziet leerlingen als deelnemers aan een open proces waarvan de uitkomst nooit volledig te voorspellen is. In plaats van zelf kennis te construeren, bouwen ze via interpretatie, communicatie, verschil en gezamenlijk handelen betekenis op. Daarnaast stelt Biesta (2018) dat leerlingen iets ontvangen dat van buitenaf komt. Weerstand bieden, twijfelen en vanzelfsprekendheden in vraag stellen zijn daarbij belangrijke aspecten van Biesta's visie (Biesta, 2020a). Op deze manier krijgen ze de kans om als subject te verschijnen (Biesta, 2018).

7 Conclusie

Concluderend richt Biesta's kritiek zich niet tegen meten, wetenschappelijk onderzoek of de aandacht voor leerresultaten zelf. Biesta (2019) vindt het problematisch dat deze aspecten een bepalende rol krijgen in wat als waardevol en goed onderwijs beschouwd wordt (Biesta, 2019, 2022a, 2025a). Door de sterke nadruk op leren en leeropbrengsten, wat Biesta (2022c) de ver-lering van onderwijs noemt, dreigt onderwijs gereduceerd te worden tot een technisch en instrumenteel proces (Biesta, 2022b). Daarbij krijgt wat gemakkelijk meetbaar is steeds meer aandacht, terwijl moeilijker meetbare doelen, zoals subjectificatie, vrijheid, emancipatie en verantwoordelijkheidszin, naar de achtergrond verdwijnen (Biesta, 2019, 2022a, 2025a).

Daarnaast verzet Biesta (2022a) zich tegen het idee dat onderwijs volledig controleerbaar, voorspelbaar en maakbaar is. Onderwijs is volgens Siegel en Biesta (2021) contextafhankelijk en de uitkomst van interventies kan nooit volledig gegarandeerd worden. Daarnaast stellen Biesta (2022a) en Siegel en Biesta (2021) de invulling van onderwijskwaliteit binnen de meetcultuur ter discussie. Wanneer onderwijskwaliteit voornamelijk wordt beoordeeld op basis van effectiviteit, efficiëntie en meetbare resultaten, wordt kwaliteit vernauwd tot wat zichtbaar, vergelijkbaar en meetbaar is (Biesta, 2019, 2022a, 2022b). Of iets werkt, hangt echter af van leerlingen, context, tijd en doelen binnen een school (Siegel & Biesta, 2021).

Deze ontwikkelingen hebben ook gevolgen voor leerkrachten en leerlingen. Zo worden leerkrachten binnen deze meetcultuur gereduceerd tot begeleiders van leerprocessen en uitvoerders van bewezen effectieve interventies. Hierdoor blijft er minder ruimte over voor pedagogische tact, professionele oordeelsvorming en morele afwegingen (Biesta, 2018, 2022a, 2025a). Leerlingen dreigen op hun beurt gezien te worden als objecten van interventies waarvan het gedrag en de leerresultaten voorspelbaar en meetbaar zijn (Biesta, 2016, 2025b). Hierdoor komen de vrijheid, verantwoordelijkheid en mogelijkheid om als subject te verschijnen onder druk te staan (Biesta, 2022a, 2025a).

Als antwoord op de meetcultuur ontwikkelt Biesta (2018, 2019, 2020a, 2022c) een brede visie op goed onderwijs. Biesta (2022c) vat onderwijs breed, normatief en relationeel op. Goed onderwijs start bij de vraag wat pedagogisch wenselijk is (Biesta, 2022c). Hierbij onderscheidt Biesta (2022c) subjectificatie, kwalificatie en socialisatie. Goed onderwijs gaat volgens Biesta (2018) altijd over de balans tussen deze drie doeldomeinen die tegelijkertijd aanwezig zijn in onderwijs (Biesta, 2018). Subjectificatie krijgt daarbij een bijzondere betekenis, omdat leerlingen als subject zelf in relatie staan tot kennis, anderen en de wereld (Biesta, 2020b). Wanneer de doelen van onderwijs bepaald zijn, kan er onderzocht worden hoe deze gerealiseerd en gemeten kunnen worden (Biesta, 2020b).

Binnen onderwijs krijgt deze visie vorm door ruimte te laten voor risico, onzekerheid en ontmoeting (Biesta, 2020a, 2022a). Onderwijs kan volgens Biesta (2020a, 2022a) nooit volledig beheerst of voorspeld worden omdat leerlingen vrij zijn om anders te reageren dan verwacht. Lesgeven is dan ook meer dan het veroorzaken of faciliteren van leren. Leerkrachten brengen leerlingen in contact met de wereld, voegen iets nieuws toe en kunnen vanzelfsprekendheden doorbreken. Tegelijkertijd kunnen ze niet volledig bepalen wat leerlingen met dat aanbod doen (Biesta, 2018, 2020a, 2022c). Leerlingen worden vanuit deze visie benaderd als deelnemers aan een open onderwijsproces. Het is van belang dat zij de mogelijkheid krijgen om als subject in relatie tot anderen en de wereld te verschijnen, dat ze een antwoord mogen geven, verantwoordelijkheid mogen opnemen en de kans krijgen om weerstand te bieden (Biesta, 2018, 2022a).

8 Beperkingen en aanwijzingen voor verder onderzoek

Zoals bij elk onderzoek kent ook dit literatuuronderzoek enkele beperkingen. Een eerste beperking betreft de selectie van de publicaties van Biesta op basis van de onderzoeksvragen. Hoewel de werken relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen, bestaat de mogelijkheid dat bepaalde nuances of accenten uit andere werken niet in de analyse zijn opgenomen. Daarnaast richt dit literatuuronderzoek zich op het werk van Biesta om de dominante meetcultuur in het onderwijs kritisch te analyseren. Andere onderwijsfilosofische perspectieven zijn daarbij niet meegenomen. Tot slot wordt er niet ingegaan op mogelijke kritieken op Biesta's visie. Hierdoor blijft een vergelijking met tegenargumenten of alternatieve ideeën buiten beschouwing.

Vervolgonderzoek kan zich daarom richten op het in kaart brengen van hoe Biesta's visie zich verhoudt tot tegenargumenten en alternatieve ideeën van andere auteurs. Hoewel dit literatuuronderzoek inzicht biedt in Biesta's kritiek op de meetcultuur en zijn visie op goed onderwijs, kan toekomstig onderzoek bovendien nagaan hoe deze visie concreet vorm krijgt in de school- en klaspraktijk. Daarnaast kan onderzocht worden hoe scholen omgaan met de spanning tussen meetbare leeruitkomsten en de bredere onderwijsdoelen. Tot slot kan er nagegaan worden hoe wetenschappelijk onderzoek en evidence-informed werken een plaats kunnen krijgen binnen een onderwijspraktijk en onderwijsvisie die vertrekken vanuit normatieve doelen.

9 Implicaties

In dit laatste deel worden op basis van de resultaten van dit literatuuronderzoek enkele implicaties voor zowel de onderwijspraktijk als voor het beleid geformuleerd.

9.1 Implicaties voor de onderwijspraktijk

Doordat gemakkelijk meetbare aspecten tot de doelen van onderwijs gemaakt worden en daardoor de nadruk voornamelijk op kwalificatie komt te liggen, verdwijnen andere doelen, zoals subjectificatie, uit beeld (Biesta, 2019, 2022a). Socialisatie wordt dan weer vaak opgevat als het aanpassen van leerlingen aan bestaande normen en waarden (Biesta, 2019). Toch stelt Biesta (2019, 2020b) dat de drie doeldomeinen met elkaar in verbinding staan en niet zonder elkaar mogelijk zijn. Het is dus van belang dat scholen ook inzetten op subjectificatie, en socialisatie breder opvatten dan enkel het aanpassen van leerlingen aan bestaande tradities, normen en waarden (Biesta, 2018, 2019). Op deze manier krijgt onderwijs zijn brede pedagogische opdracht terug (Biesta, 2022a).

Om binnen onderwijs ruimte te creëren voor subjectvorming, is het van belang dat leerkrachten omstandigheden scheppen waarin leerlingen als subject kunnen verschijnen. Dit kunnen ze doen door leerlingen aan te spreken als denkende subjecten, hun aandacht te richten, hen vragen te stellen en hen er voortdurend aan te herinneren dat ze zelf kunnen handelen en keuzes kunnen maken. Daarnaast kunnen leerkrachten ruimte maken voor gezamenlijk dialoog, reflectie en onderzoek, zodat leerlingen zich actief leren verhouden tot de wereld (Biesta, 2020a). Binnen socialisatie is het wenselijk dat leerkrachten leerlingen, naast hen te laten kennismaken met bestaande tradities en culturen, hen ook de mogelijkheid te geven zich daar als subject toe te verhouden. Dat betekent leerlingen zowel te laten deelnemen aan bestaande praktijken als hen tegelijkertijd de mogelijkheid te geven om, waar nodig, weerstand te bieden (Biesta, 2020b).

Daarnaast worden leerkrachten binnen de huidige meetcultuur gezien als facilitators en begeleiders van het leren van leerlingen (Biesta, 2018, 2020a). Wanneer scholen leerkrachten echter uitsluitend op deze manier benaderen, doen zij volgens Biesta (2020a) onvoldoende recht aan hun pedagogische opdracht. Leerkrachten brengen leerlingen niet alleen in een leeromgeving. Ze brengen hen ook in contact met de wereld, voegen iets toe dat leerlingen nog niet kennen en dagen hen uit om vanzelfsprekendheden te bevragen. Op die manier ondersteunen ze leerlingen om een eigen antwoord te geven op wat de wereld van hen vraagt (Biesta, 2018, 2020a). Het is daarom van belang dat scholen leerkrachten opnieuw erkennen als pedagogische professionals die leerlingen iets nieuws en onverwachts kunnen aanbieden (Biesta, 2020a).

9.2 Implicaties voor beleidsmakers

In het huidige onderwijs dreigen gemakkelijk meetbare indicatoren steeds vaker impliciet de doelen van het onderwijs te worden (Biesta, 2019, 2022a, 2022b). Toch stelt Biesta (2019) dat het bepalen van onderwijsdoelen om pedagogische, ethische en politieke oordeelsvorming vraagt. Het is daarom van belang dat beleidsmakers eerst reflecteren welke doelen en inhouden wenselijk zijn en waar onderwijs toe dient (Biesta, 2022c). Pas hierna kan beleid een beroep doen op wetenschappelijk onderzoek dat kan ondersteunen bij hoe deze doelen gerealiseerd en eventueel gemeten kunnen worden (Biesta, 2019, 2022a). Op deze manier wordt gemeten wat als waardevol beschouwd wordt en niet andersom (Biesta, 2022a).

Daarnaast, als tweede implicatie, is het wenselijk dat beleidsmakers onderwijskwaliteit breder benaderen dan enkel meetbare uitkomsten zoals prestaties, toetscijfers, opbrengsten en inspectiegegevens (Biesta, 2022a). Dit komt omdat Biesta (2022a, 2022c) van mening is dat onderwijskwaliteit ook moeilijk meetbare aspecten, zoals persoonsvorming, democratie en verantwoordelijkheid, omvat. Wanneer deze brede pedagogische opdracht opnieuw centraal staat, vermindert de eenzijdige nadruk op prestaties en kan ook de voortdurende druk bij beleidsmakers en politici om onderwijs steeds verder te verbeteren afnemen (Biesta, 2022a, 2022c).

Tot slot is het van belang om te aanvaarden dat onderwijs nooit volledig af is (Biesta, 2020a). Onderwijs is geen maakbaar proces waarin alles gecontroleerd, beheerst en gepland kan worden (Siegel & Biesta, 2021). Onderwijs is afhankelijk van leerlingen, tijd en doelen (Biesta, 2020a; Siegel & Biesta, 2021). Door dit te accepteren, komt er binnen onderwijs ruimte vrij voor vrijheid, ontmoeting, verrassing en subjectwording, de dingen die onderwijs tot onderwijs maken (Biesta, 2020a).

10 Referenties

- Ball, J. S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 374-392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, G. (2018). *De terugkeer van het lesgeven* (G. Biesta, Trans.; Vol. 2). Phronese.
- Biesta, G. (2019). *Goed onderwijs en de cultuur van meten. Ethiek, politiek en democratie* (G. Biesta, H. Pieter, S. Callenfels, & A. Zwart, Trans.). Boom uitgevers Amsterdam.
- Biesta, G. (2020a). *Het prachtige risico van onderwijs* (A. L. James, R. Kneyber, & G. Biesta, Trans.; Vol. 14). Phronese.
- Biesta, G. (2020b). Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited *Educational theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2022a). *Onderwijsonderzoek: Een onorthodoxe introductie* (Vol. 1). Boom
- Biesta, G. (2022b). The school is not a learning environment: how language matters for the practical study of educational practices. *Studies in Continuing Education*, 44(2), 336-346. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2046556>
- Biesta, G. (2022c). *Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag* (G. Biesta, Trans.; Vol. 2). Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2025a). Has research on "whats works" in education been looking at the wrong interventions? Revisiting "why 'what works' won't work". *Educational theory*. <https://doi.org/10.1111/edth.70063>
- Biesta, G. (2025b). Turning the arrow: education after the age of the world-view. *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2025.2477587>
- Coelho, D. P., Ham, M., & Jones, S.-L. (2025). Understanding Biesta three purposes of education: A framework proposal *British Educational Research Journal* 51(5), 2536-2554. <https://doi.org/10.1002/berj.4155>
- de Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using research to inspire practice* (pp. 35-67). OECD Publishing.
- Hammersley, M. (2005). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evidence & Policy*, 1(1), 85-100.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospect*. T. T. Agency.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/de-school-als-oefenplaats-voor-het-leven>
- Masschelein, J., & Ricken, N. (2003). Do We (Still) Need the Concept of Bildung? *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), 139-154. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00015>
- Meadows, M., & Sanguino, I. (2025). Standardised testing in the context of constitutionally protected freedom of education – the case of Flanders. *Oxford Review of Education*, 51(2), 202-222. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2439283>
- Miyamoto, Y. (2022). Wilhelm von Humboldt's Bildung theory and educational reform: reconstructing Bildung as a pedagogical concept. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1). <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1949750>
- Molenberghs, G., Van Gasse, R., De Maeyer, S., & Vanhoof, J. (2025). Aan de slag met formele prestatiesgegevens uit centrale toetsen. De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap. *Pedagogische studiën*, 102, 59-88. <https://doi.org/10.59302/0j6pyz60>
- Penninckx, M., Vanhoof, J., Quintelier, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2017). *Zicht op leerwinst: Scenario's voor gesandaardiseerd toetsen* (Vol. 1). Acco.
- Siegel, S. T., & Biesta, G. (2021). The problem of educational theory. *Policy Futures in Education*, 20(5), 537-548. <https://doi.org/10.1177/14782103211032087>
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Vlaamse Onderwijsraad. (z.d.). <https://www.vlor.be/>

11 Bijlagen

Bijlage 1: Kort overzicht van de gehanteerde publicaties van Biesta

Titel	Jaar	Algemene boodschap	Kernwoorden	Kan interessant zijn voor de volgende onderdelen
The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view	2016	- Biesta's kritiek op zowel traditioneel onderwijs (leerkracht centraal) als leerlinggericht onderwijs. Leerlingen kunnen moeilijk als subject verschijnen.	Subjectificatie, ontmoeting, als subject verschijnen, pedagogische relatie	- De rol van de leerkracht - De rol van de leerling - Lesgeven
De terugkeer van het lesgeven	2018	Belangrijke bron voor het stuk rond lesgeven! - Lesgeven is meer dan enkel leren veroorzaken - Het belang van ontmoeting, onderbreking, ontvangen en weerstand - Emancipatie: gelijke intelligenties. - Het risico van onderwijs: onderwijs kan nooit voorspellen wat de uitkomst zal zijn	Lesgeven, leren, de ver-lering, subjectificatie, het risico van onderwijs, emancipatie	- Het belang van lesgeven en wat dit volgens Biesta inhoudt - Uitleg en kritiek op de ver-lering van onderwijs - Subjectificatie - Het risico van onderwijs - De rol van de leerkracht
Goed onderwijs en de cultuur van meten	2019	Hoofdbron! - Beschrijving van de meetcultuur en hoe Biesta dit ziet - Biesta zijn alternatieve visie op goed onderwijs.	De meetcultuur en de ver-lering van onderwijs	- Beschrijving meetcultuur en de ver-lering van onderwijs - Kritiek op de meetcultuur en de ver-lering van onderwijs

Het prachtige risico van onderwijs	2020	Algemene filosofie achter Biesta zijn visie. Filosofisch heel moeilijk	Subjectificatie, lesgeven, leren, communicatie, emancipatie, democratie	- Uitleg subjectificatie - Uitleg lesgeven - Emancipatie
The problem of educational theory (Siegen en Biesta)	2021	- Bedreigingen voor het onderwijs: • Nadruk op ‘wat werkt’ in het onderwijs, focus op meten, toetsen en statistieken. • Veel theorieën verklaren onderwijs, maar helpen niet te handelen. Zeggen niet altijd wat leerkrachten moeten doen. • Onderwijs gaat over actie, doelen en subjectwording	Onderwijstheorie, onderwijs als discipline	- Kritiek op de meetcultuur: wat werkt in onderwijs is niet genoeg
Onderwijsonderzoek: Een onorthodoxe introductie	2022	Hoofdbron! - De rol van theorie in onderwijsonderzoek - Link tussen effectiviteit en verbetering - De vraag ‘wat werkt’ - Biesta is niet tegen wetenschappelijk onderzoek - Professionele oordeelsvorming: leerkrachten moeten voortdurend afwegingen maken - Beschrijving van de meetcultuur en Biesta zijn kritiek daarop alsook zijn visie op goed onderwijs	De meetcultuur, de ver- lering van onderwijs, professionele oordeelsvorming, de focus op leren en lesgeven	- Beschrijving van de meetcultuur - De doelen van onderwijs • De vernauwing van de doelen van onderwijs • Onderwijs start bij de doelen - Onderwijskwaliteit
Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag	2022	Hoofdbron! - Hier staat veel in over verschillende delen van Biesta zijn visie. - De vraag naar de doel van het onderwijs - Gevolgen van de meetcultuur: druk op leerkrachten en leerlingen	De doelen van onderwijs, kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, druk, impulssamenleving, ontmoeting met de wereld	- De drie doeldomeinen van onderwijs - Onderwijskwaliteit - Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie

		- Hoe kwaliteit eruit ziet in de meetcultuur en hoe Biesta kwaliteit opvat - De drie doeldomeinen van onderwijs - In ontmoeting treden met de wereld - Uitleg over de impulsamenleving		
The school is not a learning environment: how language matters for the practical study of educational practices	2022	- Kritiek op de nadruk op leren - De taal waarmee er over onderwijs gesproken wordt	Leren, leeropbrengsten, de taal van leren	- De ver-lering van onderwijs - Biesta zijn alternatieve visie op onderwijs
Understanding Biesta's three purposes of education: A framework proposal (Coelho et al.)	2025	- Uitleg over hoe Biesta kwalificatie, socialisatie en subjectificatie ziet en hoe dit begrepen en toegepast kan worden in onderzoek - Ze ontwikkelen een framework	Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie	- Uitleg kwalificatie, socialisatie en subjectificatie - Hoe de drie doeldomeinen met elkaar verbonden zijn en ook met elkaar kunnen botsen
Turning the arrow: education after the age of the world-view	2025	- Onderwijs wordt opgevat als leren - De leerling is iemand die de wereld probeert te begrijpen en te beheersen. Dit leidt tot afstand tussen de mens en de wereld - Hij bekijkt alternatieven waarbij de mens en de wereld op elkaar betrokken zijn	Ontmoeting met de wereld	- Lesgeven - De rol van de leerkracht - De rol van de leerling
Has research on “what works” in education been looking at the wrong interventions? Revisiting “why ‘what works’ won’t work”	2025	- Gaat over de vraag ‘wat werkt’ en dat dit niet genoeg is. Onderwijs kan niet voorspellen wat werkt aangezien onderwijs sociaal en contextafhankelijk is - Wat in de ene situatie werkt, werkt niet per se in de andere. - Onderwijs is een ontmoeting tussen de leerkracht en de leerling.	De meetcultuur, wat werkt in onderwijs	- Kritiek op de meetcultuur en evidence-informed werken - Relatie tussen de leerkracht en de leerling

Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited	2025	- Verduidelijking van de drie doeldomeinen - Subjectificatie wordt vaak verkeerd begrepen - Leerlingen in contact brengen met de wereld - Om subjectificatie mogelijk te maken moet onderwijs leerlingen in contact brengen met de wereld, vertragen en leerlingen ondersteunen - Onderwijs is risicovol. Er kan nooit volledig voorspeld worden wat het zal opleveren	Kwalificatie, socialisatie, subjectificatie, ondersteunen en vertragen, ontmoeting, vrijheid en weerstand	- De drie doeldomeinen van onderwijs - Lesgeven - De rol van de leerkracht - De rol van de leerling
--	------	--	---	--