

## **Professionals opleiden in én voor onzekere tijden**

Een Nietzscheaanse aanpak in het beroepsonderwijs

### **Samenvatting**

Wat zou er veranderen in de wijze waarop het onderwijs gewend is professionals op te leiden als docenten erkennen dat de toekomst onkenbaar en onzeker is? In plaats van de onzekerheid te problematiseren – onzekerheid is een probleem waarmee de professional heeft te dealen – vraag ik mij af of het ook mogelijk is om onzekerheid als een rijke bron van mogelijkheden te zien. Ik maak hierbij gebruik van het onderscheid dat de Duitse filosoof Friedrich Nietzsche maakt tussen het streven naar orde en harmonie – het apollinische – en de kracht die de orde en harmonie juist teniet probeert te doen – het dionysische. Wanneer docenten in het beroepsonderwijs Nietzsches pleidooi om meer ruimte aan het dionysische te geven ter harte nemen en zelf bereid zijn om hun zekerheden op het spel te zetten, kunnen zij de professionals-in-wording beter voorbereiden op een onzekere (beroeps)wereld. Ze kunnen hen leren dat onzekerheid juist mogelijkheden biedt om tot nieuwe vormen van handelen en denken te komen.

De Verkenningcommissie hbo techniek stelt in haar rapport *HBO Techniek in BEDRIJF* dat het beroepsprofiel van de ingenieur aan een herijking toe is (2011). Veranderingen in de technologie vinden steeds sneller plaats. Hierdoor kan de functie, sector en plaats waar de ingenieur werkzaam is, veranderen. Daarnaast krijgt de ingenieur steeds meer te maken met andere disciplines, bijvoorbeeld de zorg, logistiek en de creatieve industrie. De

verkenningcommissie ziet een rol van ‘verbinder’ weggelegd voor de nieuwe ingenieur: “Hij [de ingenieur van de toekomst, HJ] legt verbindingen met andere sectoren en brengt mensen met verschillende belangen bij elkaar om samen een evident gemeenschappelijk doel te stellen” (p. 5). De ingenieur moet beter worden voorbereid op een praktijk die niet alleen complexer wordt maar ook sneller verandert dan ooit tevoren.

De sector techniek is niet uniek. Zowel in Amerika als in Europa vragen onderwijsdeskundigen zich steeds vaker af of het huidige onderwijssysteem professionals opleidt die in staat zijn om in een complexe en steeds sneller veranderende praktijk te functioneren (Shapiro, Lauritzen & Irving, 2011).

De Engelse filosoof Ronald Barnett stelt dat de veranderende wereld van de professional niet alleen complex maar zelfs supercomplex is. Er zijn verschillende, conflicterende beschrijvingen van de wereld ter beschikking en hun aantal neemt toe. Barnett geeft het voorbeeld van de universiteit. Je kunt universiteiten en docenten opvatten als “consument van middelen, of zelfs als producent van middelen”. Maar je kunt universiteiten ook zien als “gebieden van open, kritische en zelfs transformatieve betrokkenheid” (Barnett, 2004, p.249, vertaling HJ). Omdat volgens Barnett deze verschillende interpretaties van de wereld niet met elkaar in overeenstemming *kunnen* worden gebracht, zijn de gekozen interpretaties altijd aanvechtbaar en men is zich daar van bewust. Barnett noemt het een persoonlijke vorm van onzekerheid die het gevolg is van de supercomplexiteit van de hedendaagse wereld; het is onmogelijk voor het individu om de wereld naar tevredenheid te beschrijven en daardoor kan hij niet zelfverzekerd handelen (p.250).

Het zijn onzekere tijden. En omdat velen niet weten hoe te handelen, wordt er gesproken over problematische tijden. De eerste reactie op onzekerheid is deze proberen te reduceren – of beter nog, deze te elimineren – door vast te houden aan de illusie dat de wereld transparant en begrijpelijk gemaakt kan worden. In dit artikel wil ik echter in plaats van de

onzekerheid te problematiseren en naar manieren te zoeken om de onzekerheid te laten verdwijnen, onderzoeken of het mogelijk is onzekerheid serieus te nemen. Wat gebeurt er als onzekerheid wordt opgevat als een vruchtbaar element in de uitoefening van professies? En wat zijn de implicaties voor het onderwijs als docenten professionals-in-wording leren onzekerheid te gebruiken als een krachtig hulpmiddel? <sup>1</sup>

Om deze vragen te beantwoorden wend ik mij tot de Duitse filosoof Friedrich Nietzsche. In zijn debuut *De geboorte van de tragedie* (2000/1886) geeft hij kritiek op de Duitse cultuur in de laat negentiende eeuw. Deze zou te veel gericht zijn op ordening en systematiek. Nietzsche noemt dit streven naar systematiek en samenhang het apollinische. Naast deze kracht onderkent Nietzsche een andere kracht, het dionysische. Het dionysische staat voor de neiging van de mens om juist alle orde en idealisering teniet te doen, om zichzelf te vergeten en op te gaan in het grote geheel. Omdat men het contact met deze “zalige, innerlijk gezonde, oeroude kracht” (Nietzsche, 2000, p.140) heeft verloren, pleit Nietzsche ervoor om meer ruimte te geven aan het dionysische zodat beide krachten met elkaar in evenwicht zijn. In dit artikel exploreer ik wat Nietzsches pleidooi om het apollinische en dionysische te combineren kan betekenen voor het aanleren van de professionele vaardigheid om onzekerheid als rijke bron van mogelijkheden te zien.

Dit artikel bestaat uit vijf delen. Eerst laat ik aan de hand van een artikel van de Engelse onderzoeker Peter Gardner zien dat docenten in het hoger onderwijs gewoon zijn om zekerheden in een vakgebied op autoritaire wijze te onderwijzen. Als het gaat om onzekerheden, dan zijn ze meer geneigd om studenten aan te moedigen zelf op onderzoek uit te gaan, te experimenteren en zelf te beslissen hoe ze zich verhouden tot de onzekere kwesties. Hoewel dit pedagogisch dualisme niet een absolute beschrijving van de onderwijswerkelijkheid is, is deze tweedeling wel gangbaar in het hoger onderwijs. De vraag is of dit dualisme de student voldoende voorbereid op de praktijk. In het tweede deel werk ik

uit wat Nietzsche verstaat onder het apollinische, wat de voordelen zijn en welke risico's eraan zijn verbonden. Omdat Socrates een belangrijke rol speelt in Nietzsches oeuvre en Socrates volgens Nietzsche een exponent is van het apollinische zal ik ook aandacht besteden aan de wijze waarop Socrates belangrijke kwesties onderzoekt en welke kritiek Nietzsche op zijn aanpak heeft. In het derde deel zet ik Nietzsches opvatting van het dionysische uiteen. Zijn pleidooi om het apollinische te combineren met het dionysische staat centraal in het vierde deel. Het is juist de balans tussen beide krachten die het de professional mogelijk maakt om vormen van denken aan te gaan die hij nooit voor mogelijk heeft gehouden. Het draait hierbij om de bereidheid om het leven zo vorm te geven dat de waarheid zich manifesteert in het professionele handelen. In het laatste deel staat de onderwijspraktijk centraal. Aan de hand van het voorafgaande werk ik drie onderwijsmodellen uit: allereerst een model op apollinische leest – hierbij grijp ik terug op het pedagogisch dualisme -, vervolgens een 'puur' dionysisch model en als laatste een model waarin het apollinische en dionysische worden gecombineerd. Het is deze laatste vorm die volgens de auteur de meeste mogelijkheden biedt om professionals-in-wording voor te bereiden op een onzekere (beroeps)wereld.

### **Zekerheid en onzekerheid in het onderwijs**

In *Uncertainty, teaching and personal autonomy: An inquiry into a pedagogic dualism* (1993) schetst Peter Gardner twee principes als het gaat om hoe docenten in het onderwijs omgaan met zekerheden en onzekerheden. Zekerheden worden vaak op traditionele, autoritaire wijze overgedragen aan de studenten. Deze werkwijze is erop gericht acceptatie door de student te bereiken. Als het echter om kwesties gaat waarover onzekerheid heerst of waarover de

deskundigen van inzicht verschillen, moedigen de docenten de professionals-in-wording aan om zelf op onderzoek uit te gaan en een eigen positie in te nemen ten opzichte van deze problematische kwesties. Ze gaan ervan uit dat studenten op deze wijze hun autonomie ontwikkelen.

Gardner laat zien dat dit dualisme niet onproblematisch is. Hij stelt dat als het onderwijs de autonomie van studenten wil vergroten, docenten de studenten inderdaad moeten confronteren met substantieel onzekere kwesties. Gardner voegt daaraan toe dat docenten moeten voorkomen dat bij studenten het idee ontstaat dat wanneer ze zelf op onderzoek worden gestuurd, er blijkbaar geen juiste antwoorden of geen onderscheid tussen goed en fout bestaat. Om te voorkomen dat de waarde van de zoektocht van de studenten devalueert, moet er volgens Gardner niet alleen sprake zijn van enig epistemologisch optimisme – de overtuiging dat antwoorden met een redelijke mate van zekerheid te vinden zijn, nu of in de nabije toekomst – maar ook van epistemologische successen (Gardner, 1993). Daarnaast moet voorkomen worden dat studenten denken dat ze zich begeven op onontgonnen gebied. Hoewel er geen onomstotelijke zekerheden zijn, bijvoorbeeld wanneer studenten in de praktijk worden geconfronteerd met verschillende disciplines of de complexiteit van de praktijk, betekent dat niet dat er geen kennis beschikbaar is of beschikbaar gemaakt kan worden. Studenten moeten een realistische opvatting hebben van wat het betekent om zich in een onzekere wereld te begeven. Gardner laat uiteindelijk het dualistische model intact maar drukt docenten op het hart er met zorg mee om te gaan.

De vraag is in hoeverre dit dualistische model nog van toepassing is op het hedendaagse onderwijs. Gardner vat onderwijs impliciet op als een epistemologische onderneming. In de afgelopen decennia heeft volgens Barnett een omwenteling plaatsgevonden in het onderwijs: de student is van een kennend wezen een handelend persoon geworden (Barnett, 2009). “[W]at er nu aan de orde is, is het vermogen van de student om

informatie uit een database te halen, en veel minder de eigen beheersing van een kennisveld door de student” (vertaling HJ, p.430). Op het eerste gezicht lijkt het pedagogisch dualisme achterhaald.

Echter, wanneer de student wordt opgevat als een handelende professional, dan is de tweedeling van Gardner nog steeds verhelderend. Zo is wetenschappelijke kennis bruikbaar voor het oplossen van duidelijk afgebakende, min of meer bekende problemen in de dagelijkse praktijk. De professional-in-wording hoeft enkel te leren hoe deze kennis toe te passen. En ook de opkomst van *transferable skills* en algemene vaardigheden zijn voorbeelden van de overtuiging dat er manieren van handelen bestaan die juist zijn. Een autoritaire manier van onderwijzen lijkt daarbij gepast. Wanneer de praktijk daarentegen onzeker is en het voor de professional-in-wording onduidelijk is hoe hij moet handelen, dan moedigen ook nu docenten hem aan om al experimenterend zijn eigen weg te gaan. Het dualisme is kortom nog steeds van toepassing.

Een voorbeeld van een denker die deze tweedeling gebruikt in zijn werk is de filosoof Donald Schön (1930-1997). Als een van de eersten heeft hij het idee verder uitgewerkt dat een professional-in-wording naast het toepassen van wetenschappelijke kennis, de *body of knowledge*, moet leren in onbekende, unieke en complexe situaties zijn eigen weg te gaan (Schön, 1983, 1987). Vaak handelt een professional op een intelligente wijze zonder expliciet te kunnen maken op grond waarvan hij heeft gekozen om op die wijze te handelen. In zijn handelen toont de professional zijn *know how*. Schön noemt dit *knowing-in-action*. Maar wanneer de praktijk van de professional complex, onduidelijk en onbekend is – en volgens Schön kenmerken deze adjectieven steeds vaker een groot deel van de praktijk van de professional – kan het gebeuren dat de *body of knowledge* en zijn *knowing-in-action* de professional geen oplossingen bieden. Schön introduceert het begrip *reflection-in-action* om een proces te beschrijven dat de professional deels bewust, deels onbewust uitvoert waarbij

hij zijn *knowing-in-action* overdenkt en tegelijkertijd experimenteert met nieuwe handelingen om zo al onderzoekend te komen tot nieuwe vormen van handelen die in de praktijk werken. Dit is een vorm van *practice-based research*.

Behalve de vraag naar de actualiteit van het pedagogisch dualisme, is er nog een ander commentaar op dit model mogelijk. Als het hoger onderwijs studenten wil opleiden tot professionals die in staat zijn te functioneren in de hedendaagse complexe en snel veranderende praktijk, is het model niet bruikbaar. Wat ontbreekt in dit model is dat de onzekerheid aan de kant van de autoriteit zit. De gezaghebbende kant is nooit onzeker over zijn zekerheden. Om deze kritiek verder uit te werken neem ik Nietzsches opvatting van het apollinische ter hand en laat ik zien wat het onderwijs uitsluit wanneer er teveel nadruk wordt gelegd op het streven naar orde.

### **Het apollinische, de neiging tot orde**

In grote lijnen bestaan er in de filosofie twee manieren om naar het leven te kijken. Het leven kan worden opgevat als een continu *worden*. Alles stroomt, niets is blijvend. Alles wat we om ons heen zien, *is* niet, maar is in beweging.

De wereld kan ook worden opgevat als een gegeven orde van *zijnden* (hoe de mensen, de dieren, de planten en de dingen nu eenmaal zijn). Nietzsche noemt het streven om de werkelijkheid als een geordende wereld op te vatten het apollinische. De werkelijkheid wordt inzichtelijk en hanteerbaar gemaakt door bepaalde begrippen en zienswijzen te gebruiken.

Maar zodra de mens van de werkelijkheid een geordende wereld maakt, veronderstelt hij dat er *zijnden* zijn. Volgens Nietzsche is dat niet het geval. Voor hem is het een illusie te

denken dat de wereld begrijpelijk en samenhangend is. Nietzsche vat de wereld op als *worden*.

En toch beschouwt hij het apollinische als een menselijke conditie. De werking van de zintuigen en het intellect maakt dat de mens de wereld bijna niet anders kan opvatten dan als een verzameling van *zijnden*. Zo schrijft Nietzsche in zijn nagelaten fragmenten:

[W]e zijn niet *verfijnd* genoeg om de vermoedelijke *absolute stroom van het gebeuren* te zien: het *blijvende* bestaat slechts dankzij onze grove organen, die samenvatten en in hokjes plaatsen wat *op die manier* beslist niet bestaat (Nietzsche, 2005, p. 419).

Ook de taal laat zien dat het bestaan van de dingen wordt verondersteld: “dit is een boom” en “dat is een struik”. Maar deze begrippen brengen slechts willekeurig onderscheid aan. Dit onderscheid is niet de werkelijkheid. “[E]en zijnd ding bestaat alleen volgens de *menselijke optiek*” (Nietzsche, 2005, p. 236).

Het apollinische is niet zonder voordelen. In *De geboorte van de tragedie* is Nietzsche daarover duidelijk: de mens heeft de illusie nodig dat de wereld begrijpelijk en samenhangend is om zich te kunnen beschermen tegen de kwellingen, onbegrijpelijkheden, paradoxen en de doelloosheid van het bestaan. We hebben orde, welke dan ook, nodig om te kunnen handelen. Nietzsche schrijft:

[W]ant alleen door haar [die wereld vol kwellingen, HJ] wordt het individu gedwongen het verlossende visioen tot leven te wekken, zodat het in aanschouwing verzonken, rustig in zijn wankele bootje kan spelevaren, op volle zee (Nietzsche, 2000, p.35).



Het onderwijs maakt volop gebruik van deze nuttige kant van het apollinische. Docenten houden studenten voor dat de praktijk kenbaar is. Wanneer een student in een bedrijf stage loopt, gebruikt hij (bewust of onbewust) de theorieën en zienswijzen die hij tijdens zijn opleiding heeft meegekregen. Een student die is opgeleid in samenwerkingsprocessen tussen mensen zal een probleem in een organisatie stevast opvatten als iets tussen mensen. Een student die bedreven is in het bouwen van informatiesystemen zal hetzelfde probleem opvatten als een gemis of tekort aan gegevensuitwisseling.

De Griekse wijsgeer Socrates is volgens Nietzsche een exponent van het apollinische. Hij ziet Socrates als het prototype van de theoretische mens. Deze theoretische mens heeft het onwankelbare vertrouwen dat de wereld begrijpelijk en samenhangend te maken is. Hij leeft (of wil leven) in een definitieve, rationele en evenwichtige orde. Nietzsche spreekt over de Socratische cultuur, met haar optimistische “geloof in het aardse geluk voor allen, de mogelijkheid van zo’n universele cultuur van het weten” (Nietzsche, 2000, p.111). Het apollinische heerst; samenhang, orde, bedachtzaamheid en systematiek typeren Socrates’ aanpak. Een sprekend voorbeeld daarvan is aanwezig in de *Politeia*, een van de dialogen van Socrates die Plato, waarschijnlijk deels fictief, optekende.

### *Socrates als exponent van het apollinische*

In de *Politeia* (1981) voert Socrates met een groepje mannen een dialoog in het huis van Polemarchus, een succesvolle immigrant die deel uitmaakte van een groep mannen die stredden voor democratie in Athene. De vraag die centraal staat in de dialoog is wat goed gedrag is.<sup>2</sup> Zijn de consequenties de belangrijkste reden om je aan normen en regels te houden of is moreel gedrag op zich waardevol? Socrates probeert samen met zijn gesprekspartners “een

definitie te geven van de levenswijze waaraan ieder van ons hier zich moet houden om zoveel mogelijk aan zijn leven te hebben” (Plato, 1981, p. 25).

Het gaat Socrates niet enkel om het juiste antwoord. Verderop in de discussie stelt hij namelijk voor om in plaats van tegen elkaar op te boksen om gelijk te krijgen, zelf te oordelen over de manier waarop je leeft en hebt geleefd. Het gaat er om elke uitspraak kritisch te onderzoeken en op zoek te gaan naar eventuele tegenargumenten om zo elke uitspraak te toetsen. Het is Socrates erom te doen zijn gesprekspartners over te halen de toetsing van hun leven centraal te zetten, om zo te onderscheiden wat goed en slecht is.

Want je bent het toch met me eens dat het een schande is en een overtuigend bewijs van gebrek aan ontwikkeling wanneer het eigen gevoel voor recht zo tekort schiet dat men import-rechtspraak nodig heeft en afhankelijk is van het oordeel van anderen om uit te maken of wat men doet goed of slecht is (p.78).

Wat houdt dit toetsen in? Wanneer zijn gesprekspartners verantwoording afleggen over hun doen en laten, onderzoekt Socrates in hoeverre zijn gesprekspartners een consistent en duidelijk antwoord geven op de vraag wat goed gedrag is. Kan hun antwoord de kritische test van de rede doorstaan? Zien ze geen mogelijkheden over het hoofd? “Of zijn er gevallen waarin dat niet opgaat?” (p.11). Niet alleen ondervraagt Socrates een individuele uitspraak, hij brengt ook de uitspraken met elkaar in verband en kijkt of ze als geheel consistent zijn. En als de redenering valide is, als de uitspraken een samenhangend geheel vormen, als het een uit het ander volgt, dan onderwerpt Socrates de onderliggende aannames (de premissen) aan een kritisch onderzoek: in hoeverre zijn deze waar? En hoewel Socrates niet expliciet de uitspraken van zijn gesprekspartners toetst aan hun gedrag, hecht Socrates waarde aan de wijze waarop iemand handelt: “Want voor mij lijdt het geen twijfel dat jullie inderdaad van

die waarde overtuigd zijn. Dat zie je wel aan jullie manier van doen in het dagelijkse leven” (p.44).

Socrates' systematische aanpak is ook zichtbaar in de manier waarop hij het onderzoek gericht houdt op het doel van het gesprek. Hij doet dat enerzijds door het gesprek geregeld samen te vatten en de belangrijkste conclusies op te sommen. Anderzijds vraagt hij zich meer dan eens af of een bepaalde ingeslagen weg in het gesprek of een pad dat de gesprekspartners willen inslaan bijdraagt aan het onderzoek van het probleem dat centraal staat.

Kortom, Socrates brengt alles wat zijn gesprekspartners inbrengen met elkaar in verband. Zodra hij een inconsistentie of onduidelijkheid op het spoor denkt te zijn, gaat hij daar verder op door, net zolang tot zijn gesprekspartner een eenduidig, specifiek en “zo perfect mogelijk” antwoord op de vraag naar de verantwoording van zijn leven heeft gegeven.

Naast het onderwerpen van de antwoorden aan een systematisch en kritisch onderzoek is volgens Socrates ook een bepaalde houding van de gesprekspartners nodig als zij willen leren zelf te oordelen over de manier waarop zij tot nu toe geleefd hebben. Allereerst moeten ze nauw betrokken zijn bij het onderwerp, of beter nog bij het probleem. Maar ofschoon het in de gesprekken dus om concrete problemen gaat, moeten de gesprekspartners wel de nodige distantie houden om niet door emoties te worden meegesleept. En men moet de ander “rustig en onbevooroordeeld” benaderen zodat deze niet emotioneel wordt (p.167). De gesprekspartners moeten zich niet door emoties laten leiden want de emoties leiden hen af van de zoektocht naar de verantwoording van hun manier van leven.

Een andere voorwaarde is dat elke deelnemer aan het gesprek open staat voor wat ieder, inclusief hij zelf, zegt; “Niemand is hier onredelijk of al van tevoren sceptisch. We staan allemaal volledig open voor wat u gaat zeggen” (p.120).

Zowel uit de beschrijving van de systematische aanpak van het kritische onderzoek als de beschrijving van de vereiste houding van de gesprekspartners komt naar voren dat Socrates

het 'kennen' op de eerste plaats zet. Het kennen is de weg waarlangs zijn gesprekspartners op zoek gaan naar de definitie van de levenswijze waaraan ieder zich moet houden. Wanneer je maar goed genoeg zoekt, is het mogelijk om de waarheid, het wezen van de werkelijkheid, te vinden. En wanneer je de waarheid kent – of beter: hebt gevonden – dan volgt daar als vanzelf uit wat het juiste is om te doen.

Nietzsche erkent dat de mens het apollinische nodig heeft. Volgens hem leefde men ten tijde van Socrates in Europa in een tijd van desintegratie en degeneratie. Sinds Socrates ging de mensheid haar kracht en macht massaal richten op het kennen waardoor het kennen de overhand kreeg op de “praktische, dat wil zeggen egoïstische doeleinden van individuen en volkeren” (Nietzsche, 2000, p.94). Nietzsche stelt dat deze Socratische wending voorkwam dat de mensheid zich in een zichzelf vernietigende spiraal van oorlogen en volksverhuizingen stortte. De lust van het Socratische kennen, die Nietzsche tot de menselijke natuur rekent, hield de excessen van de oorlogszuchtige instincten in toom.<sup>3</sup>

Met een apollinische aanpak maakt de mens van de wereld een stabiele werkelijkheid. Door de wereld te ordenen houdt hij zijn emoties en instincten in bedwang en creëert hij een begrijpelijke en betekenisvolle werkelijkheid waardoor hij tot handelen kan overgaan. Toch is Nietzsche kritisch over de eenzijdig apollinische aanpak van Socrates. Hoe oordeelt Nietzsche over de theoretische mens?

### *Risico's van de apollinische benadering*

Het aanbrengen van orde heeft ook risico's. Een belangrijk risico is dat de apollinische tendens het leven – dat volgens Nietzsche een continue *worden* is – doet verstarren. De mens probeert het leven in een bepaalde vorm of systematiek te persen. Hij houdt vast aan de

geordende wereld zoals hij die kent en ontnemt het leven op deze manier zijn dynamiek. Dit betekent dat er voor andere levenswijzen nauwelijks ruimte is. De “niet-theoretische mens [is, HJ] voor de moderne mens iets ongeloofwaardigs en verbazingwekkends” (Nietzsche, 2000, p.110).

Volgens de Amerikaanse filosoof Alexander Nehamas is dit nu precies wat Nietzsche afkeurt bij Socrates, namelijk dat hij geen ruimte laat voor de mogelijkheid dat ook zijn aanpak of visie ‘slechts’ een mogelijke visie is. In *Nietzsche, Life as Literature* (1985) stelt Nehamas dat Nietzsche zich wantrouwend opstelt ten opzichte van Socrates omdat Nietzsche gelooft dat diens aanpak in essentie dogmatisch is (p.32). Socrates richt alle aandacht op de algemene kwesties die in de dialogen voorkomen door zichzelf steeds op de achtergrond te zetten en te zeggen dat hij er niet toe doet. Op deze manier poneert Socrates zijn ideeën als “het resultaat van een ontdekking over de onveranderlijke kenmerken van de wereld” en niet als “het product van een specifieke persoon of eigenaardigheid” (Nehamas, 1985, p.33, vertaling HJ). Socrates had er volgens Nietzsche alle reden toe om de oorsprong van zijn ideeën te verbergen. Immers, als iets een begin heeft, dan is er inherent ook de mogelijkheid van een einde. En dat is precies wat Socrates wil vermijden. Hij wil dat zijn ideeën onvoorwaardelijk en onveranderlijk geaccepteerd worden.

Nietzsche zou hier tegenin brengen dat het leven zijn dynamiek verliest wanneer vaste ordeningen worden aangebracht. Een eenzijdige apollinische benadering maakt het *worden* tot een starre werkelijkheid waarin de mens niet openstaat voor vernieuwing en verandering. De vraag is of het mogelijk is om dit tekort of nadeel van een apollinische benadering te overstijgen. Nietzsche is hierover optimistisch: naast het apollinische stelt hij de dionysische.

### **Het dionysische, de neiging tot wanorde**

Het dionysische staat voor de menselijke neiging of het verlangen om juist alle orde en idealisering teniet te doen, om zichzelf te vergeten en “op te gaan in het grote geheel”. In die vergetelheid kan de mens doordringen tot het wezen van de wereld. Dat wezen is, in Nietzsches interpretatie, *worden*. Niets in het bestaan is blijvend, alles is steeds aan het worden. Alles verandert continu.

Dit *worden* werkt – in “apollinische ogen” – willekeurig en chaotisch. Het *worden* gehoorzaamt niet aan de wereldse logica van productie, die gericht is op het maken van nuttige en waardevolle dingen. En het *worden* is zowel creatief als destructief. Het doet denken aan een kind dat met blokken een toren bouwt en deze schaterlachend met een klap omver gooit om vervolgens met tomeloze energie een volgend bouwwerk te maken.

Nietzsche vat de werkelijkheid dus niet op als een gegeven orde van *zijnden* maar als een continu *worden*. Deze werkelijkheid als *worden* kent geen ordeningen. Niets is blijvend. Elke ordening of betekenisgeving is door de mens aan de wereld opgelegd. Het leven, de werkelijkheid als *worden*, is zinloos, chaotisch, zonder richting. “We moeten inzien dat alles wat ontstaat tot smartelijke ondergang bereid moet zijn” (Nietzsche, 2000, p.103).

Het dionysische houdt in dat de mens probeert de normen en grenzen die hij zelf heeft aangebracht te overschrijden en probeert op te gaan in het wezen van de wereld, het continue *worden*. In het dionysische geeft de mens zijn zelfgemaakte droomwereld op, de wereld waarin de dingen, de dieren, de planten en de mensen, inclusief hij zelf, zijn zoals ze zijn. Dat hij als afzonderlijk individueel mens zou bestaan, is slechts een bedenkfel van zijn intellect. Het dionysische staat voor het opgeven van het individuele en specifieke en het opgaan in het geheel. Nietzsche noemt het een “mystieke toestand van zelfverloochening en eenwording” (p.40).

De uitgangspositie dat het leven een betekenisloos *worden* is, is een moeilijk te begrijpen uitgangspositie. Het is niet erg aantrekkelijk om te erkennen dat de werkelijkheid zinloos is. Waarom zou je in zo'n situatie nog handelen? “[H]et is dus niet het nadenken, nee! – het is de ware kennis, het inzicht in de gruwelijke waarheid, dat elk motief om te handelen in de kiem smooert”, zegt Nietzsche (p.52).

Maar de dionysische overgave biedt ook troost. Het individuele, de door de mens bedachte ordeningen, zingeving en dingen mogen wel tijdelijk zijn, het leven is onverwoestbaar. De mens voelt zich “als het ware één met die onmetelijke oerlust van het bestaan” (p.103). Voor even wordt het normale doorbroken en worden de beperkingen vergeten. Het leven gaat gewoon zijn gang en alles is mogelijk. De dionysische overgave biedt troost doordat de kracht en de vruchtbaarheid van het leven lijfelijk worden ervaren.

Een opmerking is hier op zijn plaats. De troost is fijn, maar de dionysische roes is slechts een tijdelijke toestand waarin we even vergeten wie, wat of waar we zijn. Wanneer de mens weer bij volle verstand is, blijkt er niets veranderd. Terug op de apollinische aarde blijft hij achter in dezelfde complexe en onkenbare situatie.

### **Wisselwerking tussen het apollinische en dionysische**

Hoewel Nietzsche zich in zijn oeuvre consequent keert tegen de opvatting van de werkelijkheid als een verzameling van *zijnden*, is het dionysische voor hem geen doel op zich. Wel waarschuwt hij dat als de mens het dionysische geheel uit zijn leven bant, het leven voorspelbaar en oppervlakkig wordt. Wanneer de mens vasthouden aan zijn waarheden en aan hoe dingen en mensen zijn, maakt hij van de dynamische werkelijkheid een stilstaande wereld. Op die manier kan hij ontsnappen aan de dionysische waarheid dat het leven een

betekenisloos en continu *worden* is. Hij hoeft zichzelf niet op het spel te zetten. Alles blijft bij het oude. Maar hij ontnemt zich zelf zo ook de kans om te ervaren dat alles in beweging is, dat ook hij anders kan zijn dan hij is en dat hij vormen van denken kan aangaan die hij nooit voor mogelijk heeft gehouden.

Nietzsche wil de wisselwerking tussen het apollinische en het dionysische herstellen zodat de apollinische neiging gevoed kan worden door het dionysische. Het is volgens hem mogelijk om ordening aan te brengen *zonder* het wezen van de wereld, het *worden*, te miskennen of verloochenen. We kiezen er in dat geval bewust voor om de illusie van een begrijpelijke wereld hoog te houden. Maar dit is een andere manier van ordenen dan vast te houden aan de bestaande werkelijkheid. Ordening wordt aangebracht vanuit het gevoel verbonden te zijn met de kracht en de vruchtbaarheid van het leven. Omdat erkend wordt dat de werkelijkheid een illusie is, hoeft er niet angstvallig aan die werkelijkheid worden vastgehouden. Er blijft ruimte om te spelen, om anders te denken, te zien en handelen, ruimte om een andere wereld te creëren.

Nietzsche pleit ervoor de wisselwerking tussen de neiging tot orde en de neiging tot wanorde te herstellen. Wat betekent dit pleidooi voor de hedendaagse onderwijspraktijk?

### **De hedendaagse onderwijspraktijk**

Als het onderwijs studenten wil leren dat onzekerheid mogelijkheden biedt om tot nieuwe vormen van handelen en denken te komen, dan ontkomt het onderwijs er niet aan zich af te vragen op welke leest het is geschoeid. Is het gebaseerd op een apollinische aanpak of is het een 'puur' dionysisch model? Of, nog een andere mogelijkheid, is er in de onderwijssetting ruimte voor zowel het apollinische als het dionysische?



*Een onderwijsmodel op apollinische leest*

Een voorbeeld van een onderwijsmodel dat getuigt van een apollinische grondslag is het pedagogisch dualisme. Op het eerste gezicht lijken de principes van dit model – docenten dragen zekerheden op autoritaire wijze over en in onzekere kwesties moedigen ze de professional-in-wording aan om al onderzoekend een eigen positie in te nemen – ruimte te bieden aan de ontwikkeling van de professionele autonomie van de student. Er lijkt ruimte te zijn voor de student om op zoek te gaan naar een eigen waarheid. Maar is dat werkelijk zo?

Allereerst is het pedagogisch dualisme een uiting van de neiging om de (onderwijs)werkelijkheid te ordenen. Het model geeft de docent houvast; het helpt om de werkelijkheid inzichtelijk en hanteerbaar te maken. Het biedt een leidraad wanneer docenten moeten beslissen of ze op autoritaire wijze les geven of de student de ruimte geven om op zoek te gaan naar een eigen ordening.

Behalve dat het pedagogisch dualisme als model de docenten in staat stelt richting aan hun handelen te geven, ligt er aan dit model ook een apollinische benadering van de professionele praktijk ten grondslag. Deze benadering wordt vooral zichtbaar wanneer Gardner de docenten aanspoort om met enige voorzichtigheid dit dualistische model in het onderwijs te hanteren en stelt dat er sprake moet zijn van enig epistemologisch optimisme en succes wanneer de student wordt aangemoedigd een eigen ordening te zoeken. Dit betekent dat elke keer wanneer de student wordt geconfronteerd met onzekere situaties hij tegelijkertijd de zekerheid heeft (meegekregen) dat antwoorden met een redelijke mate van zekerheid te vinden zijn. De student leert dat de professionele werkelijkheid in kaart *kan* worden gebracht. Op deze manier ontwikkelt de professional-in-wording een ‘wetende’ houding: ik weet dat ik

deze situatie kan oplossen, het is slechts een kwestie van de juiste kennis vinden of het perfectioneren van een vaardigheid.

Ook Gardners waarschuwing dat de student een realistisch opvatting moet hebben over wat het betekent om zich in een onzekere wereld te begeven onderstreept de keuze voor de illusie van een kenbare en samenhangende wereld.

In essentie getuigt dit model van een apollinische benadering van de wereld. De zekerheden van de discipline draagt de docent op autoritaire wijze over. En als er sprake is van onzekere kwesties, dan leert de student erop te vertrouwen dat er een juiste oplossing te vinden is. De professional-in-wording wordt op deze manier niet goed voorbereid op een praktijk die steeds sneller verandert en die supercomplex is. Onderwijs dat is gebaseerd op het pedagogisch dualisme sluit niet aan op de context van beroepspraktijk.

De principes van het pedagogisch dualisme zijn niet bruikbaar wanneer de docent de student wil inwijden in een bepaalde professionele discipline *en* hem wil leren open te staan voor verandering en vernieuwing.

### *Een dionysisch onderwijsmodel*

Hoe zou een dionysisch onderwijsmodel eruit zien? Is het mogelijk om een onderwijsmodel te ontwikkelen dat niet op zekerheden is gebaseerd, maar juist alle ordeningen laat varen en het *worden* als uitgangspunt neemt?

Het traditionele Montessori-gedachtegoed lijkt in de buurt te komen van zo'n 'puur' dionysisch model. De pedagoge Maria Montessori (1870-1952) roept op tot zo weinig mogelijk ingrijpen in de ontwikkeling van het kind zodat het zich in vrijheid kan ontwikkelen. Ze gaat er hierbij van uit dat het kind zich van nature wil ontwikkelen. De taak van de onderwijzer en opvoeder bestaat eruit het kind te respecteren en ruimte te scheppen voor een

vrije en natuurlijke ontwikkeling van het kind (Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden, 2006, p. 64). Het is een vorm van onderwijs waarin het kind centraal staat en waarbij het ontwikkelingstempo door het kind wordt bepaald. De onderwijzer neemt het kind waar en volgt het in zijn ontwikkeling.

In eerste instantie ontwikkelt Montessori haar methode speciaal voor jonge kinderen. Later breidt ze haar methode uit naar het basisschoolonderwijs. In Nederlands is het gedachtegoed van Maria Montessori vooral toegepast in het lager basisonderwijs maar ook in een aantal scholen voor voortgezet onderwijs staat het gedachtegoed van Montessori centraal.

Haar streven naar “de bevrijding van het kind zodat het zijn activiteiten vrij kan ontwikkelen” doet vermoeden dat Maria Montessori de dionysische waarheid – de werkelijkheid is enkel *worden* – erkent (Bakker e.a., 2006, p.64). En daarmee lijkt ze zich in dezelfde situatie te bevinden als Nietzsche. Zoals Nietzsche zijn lezers wil overtuigen van de waarde van zijn levensvisie en -wijze, zo wil Montessori haar visie en handelwijze aan de toekomstige opvoeders en onderwijzers overdragen. Nietzsche wil daartoe het gevecht aangaan met de filosofische traditie waarvan hij Socrates als de stichter ziet. Tegelijkertijd wil Nietzsche uitdragen dat zijn visie ‘slechts’ een mogelijke visie is. Maar zeggen dat zijn visie, zijn oordelen en waarden ‘slechts’ een mogelijke visie zijn, zou afbreuk doen aan de waarde van de levensvisie waarvan hij zijn lezers wil overtuigen. Hij bevindt zich in een onmogelijke positie.

Volgens Nehamas heeft Nietzsche deze spagaat opgelost middels zijn stijl van schrijven. Nietzsches stijl is uniek, vooral zijn gebruik van de overdrijving en de afwisseling van schrijfstijlen. Bij alles wat je leest is het overduidelijk dat Nietzsche dit geschreven heeft. Zijn unieke schrijfstijl maakt dat de lezer niet vergeet dat wat hij leest Nietzsches visie is. Zo hoeft Nietzsche niet te benadrukken dat het slechts *zijn* visie is. Dit is overduidelijk zonder dat het afbreuk doet aan de zeggingskracht van zijn gedachtegoed (Nehamas, 1985).

Ook Montessorri wilde het gevecht aangaan, en wel met het traditionele schoolregime van de negentiende eeuw met haar “overmatige reglementering van de schoolopvoeding, waardoor kinderen met hun individuele aanleg en hun specifieke activiteitsdrang in de verdrukking kwamen” (Bakker e.a., 2006, p.61). Maar of zij net als Nietzsche wil uitdragen dat haar visie ‘slechts’ een mogelijke visie is, valt te betwijfelen. In *De missie van Maria Montessori (1870-1952)* maakt de historisch pedagoog Hélène Leenders een aantal kanttekeningen bij de opvattingen van Montessori die het vermoeden bevestigen dat het Montessori onderwijs niet een ‘puur’ dionysisch model is. Zo geeft Montessori een precieze beschrijving hoe “strikt voorbeschreven materialen” moeten worden aangewend om het kind de ruimte te geven zich zelf op te voeden. Volgens Leenders baseerde Montessori haar geloof in de zelfopvoeding van het kind op een aantal niet bewijsbare aannames, namelijk “dat kinderen van nature gericht zijn op een goede ontwikkeling, dat de ontwikkeling van alle kinderen in principe gelijk is en dat haar materiaal het enig mogelijke is” (Leenders, 2000). Montessori ordent de onderwijswereld en legt haar ordening dwingend op aan de leerkracht en het kind.

Een ‘puur’ dionysisch onderwijsmodel bestaat in de praktijk niet. En het is ook moeilijk voorstelbaar dat een onderwijsmodel wordt gehanteerd dat alle ordening loslaat in deze wereld van cito-toetsen, onderwijsinspecties en tevredenheidmetingen. Daarnaast hebben zowel de docent als de student enige ordening nodig om richting te kunnen geven aan hun handelen anders zouden ze ten onder gaan in besluiteloosheid. De vraag is dan, wetende dat ordening nodig is, hoe een onderwijsmodel eruit kan zien waarin ruimte is voor de wisselwerking tussen het apollinische en het dionysische.

*Onderwijsmodel gebaseerd op een mix van het apollinische en het dionysische*

Wanneer de werkelijkheid wordt opgevat als een continu *worden*, kunnen docenten een eenzijdig apollinische onderwijsmodel zoals het pedagogisch dualisme niet meer gebruiken als richtingwijzer voor hun handelen in de onderwijssetting. Maar een eenzijdig dionysisch onderwijsmodel is ook geen optie. Hoe ziet een onderwijsmodel eruit waarin het apollinische en dionysische worden gecombineerd?

Allereerst wijden docenten de studenten in in wat zij de waarheden van de professie beschouwen, en dat doen ze op autoritaire wijze. Maar tegelijkertijd weten docenten die de dionysische waarheid erkennen, dat er geen absolute zekerheden bestaan. Daarom ontnemen ze de studenten diezelfde zekerheden door ze actief en doelbewust te confronteren met de supercomplexiteit en de daaraan gepaard gaande onzekerheid van de (beroeps)praktijk. De professional-in-wording krijgt de ruimte om de supercomplexiteit en onzekerheid van de praktijk aan te gaan en te ervaren dat er soms geen heldere en eensluidende antwoorden of oplossingen beschikbaar zijn.

Dit hoeft niet noodzakelijkerwijs te betekenen dat er doelbewust onzekere situaties worden gecreëerd voor studenten. Waarschijnlijk maken ze meer onzekere situaties tijdens hun studie mee dan dat docenten zich bewust zijn. Voorbeelden zijn de tragische dilemma's die studenten tegenkomen tijdens hun stage of gewoon op school – situaties waarin verschillende waarden of vereisten met elkaar botsen en waarin ze merken dat welke oplossing ze ook kiezen er altijd schade optreedt. Het kan gaan om een keuze tussen trouw zijn aan familie of opleiding, tussen eerlijkheid en collegialiteit, of tussen openheid en het respecteren van bedrijfsgeheimen. De vraag is of docenten hun apollinische neiging kunnen inhouden. In plaats van de student te voorzien van goede adviezen, hulpmiddelen of oplossingen waarmee hij de pijnlijke en onzekere situatie te lijf kan gaan, zouden docenten hem moeten aanmoedigen om zijn eigen waarheid in het handelen vorm te geven, ook als dat een andere waarheid blijkt te zijn dan docenten verwachten of zouden willen zien.

Dat de student van tijd tot tijd onzeker wordt gemaakt over de reikwijdte van zijn kennen en kunnen is een manier om ruimte te maken voor het dionysische in de onderwijssetting. Dit is echter niet genoeg. Ook aan de kant van de docent zijn geen vaste zekerheden meer. Hij weet dat er geen absolute grond is waarop hij zijn zekerheden kan baseren. De docent neemt zijn waarheden bloedserieus maar is tegelijkertijd bereid ze ter discussie te stellen waardoor hij ruimte laat voor de creativiteit en ontwikkeling van een eigen stijl van de student. Waar het om draait is dat de docent zich zelf met al zijn leerplannen, competentiesets, beroepstaken, methoden en technieken met een korreltje zout neemt zodat de professional-in-wording de kans krijgt om zijn eigen stijl te ontwikkelen.

In een onderwijsmodel dat is gebaseerd op de wisselingwerking tussen het apollinische en dionysische gaat het erom dat de professional-in-wording de bereidheid ontwikkelt open te staan voor nieuwe of andere ordeningen dan waarmee hij bekend is, en dat hij zich realiseert dat wat hij geleerd heeft en gewend is te doen, de voor dit moment misschien best mogelijke antwoorden zijn op de vragen van het professionele bestaan, maar dat het ook anders kan.

Naast het zoeken naar een eigen stijl biedt deze bereidheid tot openheid ook mogelijkheden om een gezamenlijke zoektocht naar waarheid te ondernemen. Het gezamenlijk nauwgezet lezen van wetenschappelijke en vakliteratuur, het opsporen van waarheden die elkaar tegenspreken of het actief zoeken naar bewijzen die bestaande waarheden ontkrachten, zijn manieren om een gezamenlijk zoektocht – een zoektocht van docenten en studenten – vorm te geven. Maar in tegenstelling tot de Socratische zoektocht naar het wezen van de werkelijkheid is deze zoektocht nooit afgerond. Onderdeel van de zoektocht is het weerleggen van de gevonden waarheid. Iedere waarheid is een voorlopige waarheid. En het zou wel eens deze gezamenlijke zoektocht kunnen zijn waarnaar de

Verkenningcommissie hbo techniek verwijst wanneer zij de rol van ‘verbinder’ voor de nieuwe ingenieur ter sprake brengt.

### **Tot slot**

Als het onderwijs werkelijk wil dat professionals-in-wording onzekerheid als kans tot vernieuwing opvatten, dan moeten docenten allereerst zelf de moed hebben om hun zekerheden op het spel te zetten. Enkel in een omgeving waarin onzekerheid als een rijke bron van mogelijkheden beschouwd wordt, kunnen de professionals-in-wording leren om op eigen wijze te functioneren in een onzekere wereld. Alleen dan kunnen ze beide neigingen, de neiging tot orde *en* de neiging tot ordeloosheid, aanspreken en een professional die zich staande weet te houden in een onzekere (beroeps)wereld worden.

Met dank aan de lector Marli Huijer voor haar bijzonder kritische commentaar op inhoud en vorm.

### **Noten**

1. Ik gebruik de term ‘professional-in-wording’ en ‘student’ in de tekst als synoniemen.
2. In feite is er nauwelijks sprake van een dialoog. Socrates houdt eerder een monoloog.
3. De Duits-Amerikaanse filosoof en Nietzsche kenner Walter Kaufmann (1921-1980) voegt hieraan toe dat hoewel het Socratische het vroegtijdige einde van de westerse mens heeft

voorkomen, het niet als een genezing kan dienen voor onze cultuur. Voor een werkelijke wedergeboorte van de westerse cultuur hebben we de instincten nodig (Kaufmann, 1974, p. 407).

## Literatuur

Bakker, Nelleke, Jan Noordman, en Marjoke Rietveld-van Wingerden. *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk: 1500-2000*. Assen: Van Gorcum, 2006

Barnett, Ronald, "Learning for an unknown future", *Higher Education Research & Development* 23 (2004) 3, 247-260

Barnett, Ronald, "Knowing and becoming in the higher education curriculum", *Studies in Higher Education* 34 (2009) 4, 429-440

Gardner, Peter, "Uncertainty, teaching and personal autonomy: An inquiry into a pedagogic dualism", *Cambridge Journal of Education* 23 (1993) 2, 155-172

Kaufmann, Walter, *Nietzsche. Philosopher, Psychologist, Antichrist*. Princeton: Princeton University Press, 1974

Leenders, Hélène, "De missie van Maria Montessori (1870-1952)", *Pedagogiek* 20 (2000) 2

Nehamas, Alexander, *Nietzsche, Life as Literature*. Harvard: Harvard University Press, 1985

Nietzsche, Friedrich, *De vrolijke wetenschap*. Vertaling van *Die fröhliche Wissenschaft* door P. Hawinkels. Amsterdam: De Arbeiderspers, 1999/1882

Nietzsche, Friedrich, *De geboorte van de tragedie*. Vertaling van *Die Geburt der Tragödie. Oder: Griechenthum und Pessimismus* door H. Driessen. Amsterdam: De Arbeiderspers, 2000/1886



Nietzsche, Friedrich, *Nagelaten fragmenten [deel 3] begin 1880 - zomer 1882*. Vertaling van Band 9 van *Nietzsches Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (KSA) in 15 Bänden* (1980) door M. Wildschut. Amsterdam: SUN, 2005

Plato, *Politeia*. Vertaling door G. Koolschijn. Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Genneep, 1981

Schön, Donald, A., *The reflective practitioner, How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983

Schön, Donald, A., *Educating the reflective practitioner, Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987

Sectorale Verkenningcommissie HBO Techniek, *HBO Techniek in BEDRIJF*, 2011

Shapiro, Hanne, John René Keller Lauritzen, en Pat Irving. *Emerging Skills and Competences- A transatlantic study*, 2011

### **Auteurgegevens**

Drs. Henriëtte Joosten is hogeschooldocent aan de Haagse Hogeschool, Academie voor ICT & Media. Tevens is bezig met haar promotieonderzoek bij het Lectoraat Filosofie en Beroepspraktijk aan dezelfde hogeschool. Correspondentieadres: Haagse Hogeschool, Academie voor ICT & Media, Johanna Westerdijkplein 75, 2501 EH Den Haag, e-mail: [h.joosten@hhs.nl](mailto:h.joosten@hhs.nl).