

ARTIKELEN

Excelleren voor iedereen: Nietzsche als inspiratiebron voor het hoger beroepsonderwijs

Henriëtta Joosten*

De Europese doelstellingen van groei en banen vragen om grote aantallen professionals die een leven lang willen en kunnen innoveren. Dit vergt van professionals dat ze in staat zijn 'oude' routines in denken en doen los te laten en zich nieuwe routines eigen te maken.

Ook in Nederland staat excelleren hoog op de onderwijsagenda. De afgelopen jaren is een groot aantal programma's ontwikkeld met het oog op excelleren (Van Eijl, Pilot, & Wolfensberger, 2010). De inspanningen richten zich echter op een kleine, selecte groep van getalenteerde studenten. De door de Europese Unie geformuleerde doelstelling om grote aantallen studenten op te leiden, die willen en kunnen innoveren, wordt zo niet gehaald.

Dit artikel ontwikkelt een opvatting van excelleren die breed kan worden ingezet in het hoger beroepsonderwijs. Hiertoe wordt gebruik gemaakt van een drietal begrippen dat de Duitse filosoof Friedrich Nietzsche in *De vrolijke wetenschap* (1999 [1887]) heeft uitgewerkt: zelfoverstijging, zelfbeheersing en zelfstilering. Door te starten met Nietzsches radicale denken probeert dit artikel de mogelijkheden en uitdagingen beter te begrijpen waarvoor het hoger beroepsonderwijs zich gesteld ziet wanneer zij niet enkele, maar *alle* studenten wil voorbereiden op de hedendaagse beroepspraktijk. Een aantal mogelijke onderwijspraktijken wordt vanuit dit perspectief op excelleren geschetst.

Inleiding

In de Europese Unie staat het onderwerp 'excellentie' volop in de belangstelling. In het streven om de meest toonaangevende kennismaatschappij en -economie ter wereld te worden, legt de Europese Unie steeds meer nadruk op onderwijs en opleiding (Europese Unie, z.j.). Mededeling nr. 567 van de Commissie aan het parlement (2011) somt een aantal onderwijs hervormingen op die binnen Europa moeten worden doorgevoerd, wil Europa genoeg hooggekwalificeerde mensen kunnen opleiden die voor banen en groei zorgen. Een aantal van de voorgestelde maatregelen richt zich expliciet op het bevorderen van excellentie (Europese Commissie, 2011). Hoewel het vaag blijft wat er precies onder excelleren wordt

* Drs. H. Joosten is werkzaam bij het Lectoraat Filosofie & Beroepspraktijk en bij de Faculteit IT & Design, beide aan De Haagse Hogeschool h.joosten@hhs.nl

verstaan, ziet men het in elk geval als een middel om de doelstellingen van groei en banen te realiseren.

In het Nederlandse hoger onderwijs komt excelleren ook steeds meer in de schijnwerpers te staan. Zo heeft in 2008 de Nederlandse overheid 61 miljoen euro vrijgemaakt voor het vier jaar durende Sirius Programma waarmee zij excellentie in het Nederlandse hoger onderwijs wil bevorderen. Dit programma stelt hogescholen en universiteiten in staat de beste studenten uit te dagen het beste uit zichzelf te halen (Excellentiebevordering in het Nederlandse hoger onderwijs, z.j.). Daarnaast zijn er de afgelopen jaren in het hoger onderwijs verschillende programma's ontwikkeld zoals 'top classes', honoursprogramma's, Honour's Colleges en 'excellente trajecten' (Themanummer Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 2014; Van Eijl, Pilot, & Wolfensberger, 2010; Wolfensberger, De Jong, & Drayer, 2012). Desondanks, zo laat de Commissie-Veerman (2010) zien, krijgt excelleren in het Nederlandse hoger onderwijs te weinig aandacht. De commissie, die ook wel de 'commissie-Veerman' wordt genoemd naar de voorzitter van de commissie, concludeerde dat vooral getalenteerde studenten onvoldoende worden uitgedaagd (2010). Verder besteedde het *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* in zowel 2010 als 2014 een speciale uitgave aan excelleren en talentontwikkeling. Hoewel er in de Nederlandse onderwijsliteratuur met enige regelmaat de vraag wordt gesteld of, en zo ja, hoe we in het hoger onderwijs de grote groep reguliere studenten willen uitdagen om te excelleren (Terlouw & Pilot, 2010; Tiesinga & Wolfensberger, 2014; Van Eijl et al., 2010; Van Eijl, Koertshuis, Van den Berg, Spil, Kingma, Coppoolse, & Pilot, 2013; Wolfensberger & Pilot, 2014), richten de inspanningen en investeringen zich op een kleine, selecte groep van de meest getalenteerde en gemotiveerde studenten. Alleen zij worden – volgens de commissie-Veerman met wisselend succes – uitgedaagd om (nog meer) te excelleren.

Deze focus op de 'besten' laat zien dat excelleren in de praktijk wordt opgevat in termen van *ranking* en *selecting*. De beste studenten worden uitgedaagd om nog beter (dan de anderen) te worden. Als we echter (veel) meer studenten willen uitdagen om te excelleren is de huidige opvatting van excelleren niet toereikend.

In dit artikel wordt een perspectief op excelleren uitgewerkt waarin de vergelijking met anderen geen rol speelt. Excelleren wordt hier niet opgevat als 'ergens de beste in zijn' maar als 'boven zichzelf uitstijgen'. Excelleren is dan het vermogen om 'oude' routines in denken en doen los te laten en zich nieuwe routines eigen te maken. In plaats van vast te blijven zitten in aangeleerde regels en waarheden gaat het erom zichzelf te overwinnen.

Op zijn minst zijn er twee redenen om dit perspectief 'excelleren voor iedereen' verder uit te werken. Allereerst vereisen de Europese doelstellingen van groei en banen het excelleren van een grote meerderheid van de studenten. Wanneer het Nederlandse hoger beroepsonderwijs wil bijdragen aan deze brede doelstellingen, dan is een concept van excelleren nodig dat van toepassing is op alle studenten. De tweede reden heeft te maken met de algemene taak van het hoger beroepsonderwijs: *alle* studenten voorbereiden op hun toekomstige professionele leven. Omdat de beroepspraktijk steeds meer gekenmerkt wordt door toenemende complexiteit, supercomplexiteit (de wereld kan op verschillende, onverenigbare

manieren worden beschreven), snelle veranderingen en een korte verwachtingshorizon (Barnett, 2009; Rosa, 2005; Sennett, 1998), zijn studenten niet voldoende voorbereid wanneer ze enkel de bestaande routines in denken en doen van de professie leren. Ze moeten ook in staat zijn deze te overstijgen. Excelleren zou onderdeel moeten zijn van het reguliere programma.

In dit artikel wordt een opvatting van excelleren uitgewerkt die breed kan worden ingezet in het hoger beroepsonderwijs. Hiertoe maak ik gebruik van drie begrippen die de Duitse filosoof Friedrich Nietzsche in zijn boek *De vrolijke wetenschap* (1999 [1887]) heeft uitwerkt: zelfoverstijging, zelfbeheersing en zelfstilering. Met deze begrippen heeft Nietzsche als een van de eerste filosofen het concept excelleren op radicale wijze doordacht. Door te starten met Nietzsches radicale denken probeert dit artikel beter zicht te krijgen op de mogelijkheden en uitdagingen waarvoor het hoger beroepsonderwijs zich gesteld ziet wanneer zij *alle* studenten wil voorbereiden op de hedendaagse beroepspraktijk.

Dit artikel bestaat uit drie delen. In het eerste deel bespreek ik Nietzsches opvatting van excelleren. In het tweede deel exploreer ik de mogelijkheden die een radicale, nietzscheaanse opvatting van excelleren biedt wanneer deze vertaald wordt naar de hedendaagse praktijk van het hoger onderwijs dat voor grote groepen studenten toegankelijk is. Tot slot bespreek ik een aantal bezwaren tegen het streven om studenten op deze manier te leren excelleren, om tot een opvatting van excelleren te komen die past binnen een onderwijsbestel dat voor velen toegankelijk is en die studenten voorbereidt op de hedendaagse beroepspraktijk.

Zelfoverstijging, zelfbeheersing en zelfstilering volgens Nietzsche

In deze paragraaf wordt met behulp van de begrippen zelfoverstijging, zelfbeheersing en zelfstilering Nietzsches opvatting van excelleren uitgewerkt.

Zelfoverstijging

Het leven is volgens Nietzsche enkel gebeuren, alles is in beweging. Al het handelen is uniek en ondoorgrondelijk en gedragsregels hebben alleen betrekking “op de grove buitenkant” (Nietzsche, 1999, p. 195). Toch lijkt hem “een leven dat voortdurend improvisatie vereist”, ondraaglijk (1999, p. 175). Het is onmogelijk om op elk moment steeds weer te moeten bepalen hoe te handelen. De mens heeft routines in denken en doen nodig.

Nietzsche benadrukt echter wel het belang van “korte gewoontes” (1999, p.174). Voor een beperkte periode kan een gewoonte de best mogelijke manier zijn om in een bepaalde context te functioneren. Maar op een gegeven moment is de routine niet meer passend, omdat iemands behoeften veranderen, of omdat de wereld te veel verandert en nieuwe problemen die de oude gedachten verdiepen en uitbouwen, die daarmee vrucht dragen [...]. Maar uiteindelijk raakt alle bouwland uitgeput” (Nietzsche, 1999, p. 43). Het is tijd om oude routines los te laten en nieuwe wegen in te slaan. Dit loslaten van oude en aannemen van nieuwe routines noemt Nietzsche zelfoverstijging.

Hoe gaat deze zelfoverstijging in zijn werk? Om dit te begrijpen is het nodig Nietzsches visie op het 'zelf' uiteen te zetten. Het 'zelf' wordt volgens Nietzsche gedreven door de verschillende driften, instincten, hartstochten en vermogens die in het individu werkzaam zijn. Deze krachten strijden in de mens met elkaar om de macht (Nietzsche, 1999). De kracht die op een bepaald moment de overhand heeft, manifesteert zich in het handelen en denken van een mens. Het 'zelf' of het 'ik' is het krachtenspel van deze externe en interne krachten. Het 'ik' komt in dit krachtenspel tot stand, of beter gezegd, er ontstaan vele 'ikken' waarvan sommige 'ikken' sterker zijn dan andere.

In Nietzsches visie bestaat er dus geen zelf in de zin van een onafhankelijk, abstract, onveranderlijk zelf, dat over zijn routines beschikt en bepaalt wanneer hij ze wel of niet inzet. Dit 'zelf' met een vrije wil is een bedenksel van de mens. Nietzsche noemt het een van de "oeroude, ingewortelde fundamentele dwalingen" (1999, p. 121). Toch heeft de mens deze illusie van een 'zelf' nodig om zich te beschermen tegen de onbegrijpelijkheden, paradoxen en de doelloosheid van het bestaan. Hij heeft enige orde nodig, bijvoorbeeld in de vorm van de genoemde illusie, om te kunnen leven (Joosten, 2012).

In het licht van deze opvatting van het zelf – het zelf als een verzameling van krachten die streven naar de heerschappij – onderscheidt Nietzsche ten minste twee manieren van zelfoverstijging waarvan hij de eerste tussen aanhalingstekens zet. Van deze eerste vorm van zelfoverstijging is sprake wanneer een nieuwe kracht aan de macht komt en zich in het handelen van de mens manifesteert, maar er geen sprake is van enige beheersing van de krachten. Deze mens geeft alleen maar toe aan een nieuwe kracht. Hij verandert maar groeit niet. Nietzsche noemt deze mens een "kameleon van alle leeftijden" (1999, p. 151). Het gaat Nietzsche om een andere vorm van zelfoverstijging, namelijk een zichzelf overstijgen waarbij de mens zichzelf beheerst. Pas dan kan hij 'zichzelf' worden.

Zelfbeheersing

Wil iemand geen speelbal zijn van de krachten die op hem inwerken en wil hij zijn patronen in handelen en denken kunnen doorbreken, dan moet hij de in zijn routines werkzame krachten beheersen. Dit kan volgens Nietzsche door wantrouwend te staan ten opzichte van de eigen overtuigingen, door vraagtekens te zetten bij de eigen routines. Zo wordt iemand zich bewust van de krachten en kan hij ze in toom houden.

In *Afgodenschemering* (1997 [1888]) geeft Nietzsche aanwijzingen hoe studenten zelfbeheersing kunnen leren. In plaats van direct te reageren op of te oordelen over een prikkel, moeten studenten een prikkel rustig en "van alle kanten leren bekijken en begrijpen" (Nietzsche, 1997, p. 60). Volgens Nietzsche komt dit dicht in de buurt van wat hij noemt "een sterke wil [...] het wezenlijke kenmerk daarvan is nu juist *niet* te 'willen', de beslissing te *kunnen* uitstellen" (1997, p. 60). Wanneer iemand op deze manier heeft leren kijken, dan heeft hij een kritische houding aangeleerd; "men is *bij het leren* in alle opzichten langzaam, achterdochtig, recalcitrant geworden" (Nietzsche, 1997, p. 60).

Nietzsche lijkt zichzelf hier tegen te spreken. Enerzijds bepalen interne en externe krachten het handelen en denken van de mens. Een 'zelf' bestaat niet los

van deze krachten. Anderzijds stelt hij dat de mens kan leren deze krachten te beheersen. Nu lijkt Nietzsche het bestaan van een 'zelf' dat de op hem inwerkende krachten beheerst, te veronderstellen.

Beide veronderstellingen lijken onverenigbaar, maar de Amerikaanse filosofe Judith Butler (1997) laat zien dat het hier niet om een of-of-vraagstuk gaat. Ze stelt dat de krachten die het 'zelf' vormen er niet in slagen om continu te blijven. Er ontstaan tegenkrachten. Het is alsof een kracht over zichzelf heen buigt en een reactie geeft op zichzelf. Zo ontstaat er een 'ik' dat kan reflecteren en dat een hiërarchie tussen de 'ikken' kan aanbrengen. Volgens Butler is er geen conceptuele overgang tussen deze twee vormen van kracht.

Terug naar de zelfbeheersing. Zelfbeheersing is niet iets wat we van nature hebben. Nietzsche benadrukt in zijn werk vaker dat deze 'vaardigheid in het maken van voorbehouden' discipline vergt. Zo roept hij in *Menselijk, al te menselijk* (2000 [1886]) zijn lezers op tot het oefenen in "zelfbeheersing in het kleine", omdat we anders het risico lopen zelf geen "eigen heer en meester te zijn"; zelfbeheersing vergt dagelijkse oefening en onderhoud (p. 537). Toch is zelfbeheersing geen doel op zich. Voor Nietzsche is het uiteindelijke doel zelfstilering.

Zelfstilering

Wanneer iemand zichzelf beheerst en niet automatisch toegeeft aan de kracht die aan de macht is, kan hij zichzelf vormgeven. Hij kan op zoek gaan naar een, voor dat moment, betere hiërarchie van de 'ikken' dan hij gewend is. Zo kan hij niet alleen een ander mens worden maar ook zichzelf. Dit laatste noemt Nietzsche zelfstilering.

Nietzsche spreekt over zelfstilering, het zichzelf vormgeven, in termen van kunst. Zichzelf opvatten als een esthetisch fenomeen, als iets wat mooier gemaakt kan worden, waarvan de lelijke kanten kunnen worden weggemoffeld, noemt Nietzsche ook wel "zijn karakter 'stijl geven'" (1999, p.170). De zelfstilerder schrijft zichzelf wetten voor waarmee hij zo goed mogelijk het hoofd kan bieden aan het chaotische krachtenveld dat het leven is. Hij fixeert als het ware zijn handelen in bepaalde routines die voor dat moment de best mogelijke manier van functioneren zijn.

Hiervoor is zelfkennis nodig. Pas als iemand "alles overziet wat zijn natuur aan sterke en zwakke punten te bieden heeft", kan hij ze in een "kunstzinnig plan" onderbrengen en een eigen stijl aan zijn karakter geven (Nietzsche, 1999, p. 170). Een eigen stijl is niet van nature gegeven, ze is niet in aanleg aanwezig. Het enige natuurlijke aan het zelf is dat het verandert. "Je bent altijd iemand anders" (Nietzsche, 1999, p. 181). Dit betekent dat eigenheid niet door bijvoorbeeld diepgaand zelfonderzoek kan worden gevonden. Eigenheid is iets dat in de toekomst tot stand komt. "Wij echter *willen worden die wij zijn*, – nieuw, uniek, onvergetelijk, wij willen onszelf de wet voorschrijven, onszelf scheppen!" (Nietzsche, 1999, p. 196).

Hoewel Nietzsche spreekt over een kunstzinnig plan, is er niet een uiteindelijk ideaal waar de zelfstilerder naartoe werkt. Ook al gelooft de mens dat hij op een bepaald moment de best mogelijke manier van leven heeft gevonden, toch zal blijken dat deze gewoonte slechts tijdelijk de meest passende levenswijze is. De kunst

van het leven bestaat eruit zichzelf op te vatten als een veelheid aan korte kunstwerken: men kan zichzelf steeds weer opnieuw eigen wetten voorschrijven.

Excelleren in de eenentwintigste eeuw: een nietzscheaans perspectief

In dit deel exploreer ik de mogelijkheden die een radicale nietzscheaanse opvatting van excelleren biedt wanneer deze wordt vertaald naar de hedendaagse praktijk van het hoger beroepsonderwijs, dat voor grote groepen studenten toegankelijk is. Verschillende onderwijspraktijken worden vanuit dit 'excelleren voor allen'-perspectief geschetst.

Excelleren in het hoger beroepsonderwijs

Vanuit een nietzscheaanse perspectief excelleert een student wanneer hij – terwijl hij de krachten die zich in zijn routines manifesteren meester is – oude gewoontes achter zich laat en nieuwe omarmt. Hij schrijft zichzelf die wetten voor waarmee hij op een zo goed mogelijke manier het hoofd biedt aan het (professionele) leven. De eigen stijl, of eigenheid, van de student toont zich in het excelleren.

Dit hoeft niet noodzakelijkerwijs te betekenen dat hij *alle* gewoontes vervangt door andere gewoontes. Een aantal ervan, of misschien zelfs allemaal, kunnen voor een bepaalde periode 'passend' zijn, maar dit 'passend zijn' wordt nu niet meer van buitenaf bepaald. Het is niet de docent of het werkveld die bepalen of de routines van de student adequaat zijn. De behoefte van de student is bepalend.

Studenten kunnen zich pas eigen wetten voorschrijven als ze zichzelf beheersen. Ze moeten in staat zijn om niet automatisch toe te geven aan de krachten die invloed op hen uitoefenen. Het oefenen van zelfbeheersing vindt plaats in het heden. Door het ter discussie stellen van de routines waarin iemand zich bevindt en het kritisch bevragen van de krachten die in iemands routines doorwerken, wordt een kritische houding getraind. Wat maakt dat ik me gedraag zoals ik me gedraag? Welke algemene opinies zijn belangrijk voor me en beïnvloeden mijn manier van denken en doen? Waar ben ik goed in? Tegen welke professionele normen ervaar ik weerstand? Welke overtuigingen wil ik niet loslaten? Zijn deze gunstig voor mij (Bingham, 2005)? Door het stellen van dit soort vragen leren studenten niet direct op elke prikkel te reageren en leren ze hun gebruikelijke manieren van denken en handelen kritisch te bekijken.

Het stilstaan en vraagtekens plaatsen bij routines in denken en doen is een eerste stap. Zich verhouden tot de routines waarin men zich bevindt, is de tweede stap om te komen tot een eigen stijl. In plaats van mijzelf af te vragen hoe ik me feitelijk verhoud tot instincten, passies, vermogens en externe krachten gaat het in deze stap om vragen als: hoe *wil* ik mij verhouden tot mijn talenten? Wil ik daadwerkelijk weerstand bieden tegen een bepaalde professionele norm die mij tegenaan staat? Welke weerstand past mij, dat wil zeggen: welk verzet past bij mijn eerdere vormen van verzet? Hoe wil ik mij verhouden tot overtuigingen die schadelijk voor mij zijn (Bingham, 2005)?

Een eigen standpunt innemen ten opzichte van de krachten die zich in iemands routines manifesteren betekent niet dat toekomstige professionals moeten leren

om bepaalde niet-welgevallige krachten of instincten te negeren en andere te omarmen. Ze moeten leren alle invloeden te beamen, ook tegenstrijdige of onaangename impulsen. Die zijn er tenslotte en ze constitueren hen. In plaats van deze invloeden of te accepteren of te negeren, kunnen ze beter leren ze aan te wenden in het proces van excelleren.

Ruimte voor excelleren

Wat betekent het voor het hoger beroepsonderwijs wanneer studenten niet alleen de routines leren die zich in het vakgebied bewezen hebben, maar ook zich trainen in het bekritisieren van en zich verhouden tot de routines waarin zij zich bevinden? Het lijkt een onmogelijke opgave om dit binnen een tijdbestek van vier jaar te doen.

Leren excelleren kost inderdaad tijd. Maar dit betekent niet dat studenten alles wat zij leren of waar zij mee in aanraking komen ter discussie moeten stellen of dat ze zich tot alle routines waarin zij zich bevinden moeten verhouden. Van belang is *dat* studenten oefenen in zelfbeheersing en dat kan ook, zoals Nietzsche aangeeft, in het 'kleine'. De 'vaardigheid in het maken van voorbehouden' vergt discipline en dagelijkse oefening, maar het betekent niet dat alles continu ter discussie staat.

Deze dagelijkse oefening kan vanaf het begin van de studie plaatsvinden. Hoewel studenten de routines van het werkveld nog moeten leren, bevinden zij zich, net als iedereen, in bepaalde routines. Wanneer studenten bijvoorbeeld leren een adviesrapport te schrijven, dan kunnen ze zich afvragen of ze schrijven überhaupt leuk vinden of wat maakt dat ze op een bepaalde manier schrijven (bijvoorbeeld in de passieve vorm).

Een ander voorbeeld van zo'n oefening in 'het maken van voorbehouden' is om klassikaal een casus uit een lesboek, die ter illustratie van de theorie in het boek is opgenomen, te bespreken. Na gezamenlijk de casus nauwkeurig te hebben gelezen zou de insteek van de casusbespreking kunnen zijn: Van welke aannames wordt in deze casus uitgegaan? Herken ik deze aannames in mijn eigen denken en doen? Wat vind ik van deze aannames? Hoe wil ik me verhouden tot deze aannames?

In plaats van de lesstof kunnen ook de ervaringen van studenten centraal staan, bijvoorbeeld in een socratisch gesprek. Aan de hand van een waargebeurd voorbeeld van een student onderzoeken de studenten in zo'n gesprek of de opvattingen en denkbeelden op basis waarvan zij tot handelen komen juist zijn (Kessels, 1997). Dit 'juist zijn' wordt niet aan de hand van externe criteria bepaald. De deelnemers kunnen zich niet beroepen op externe autoriteiten. Het gaat erom dat studenten hun "innerlijke kompas" vinden (Nelson, 1994, p. 89). Overigens is dit 'innerlijke kompas' geen onveranderlijk kompas wanneer een door Nietzsche geïnspireerde opvatting van excelleren het doel is van dit soort gesprekken. De wetten die de studenten zichzelf voorschrijven zijn slechts tijdelijk de meest 'passende' wetten. Het zoeken naar het 'innerlijk kompas' is een terugkerend gebeuren.

Een van de regels die in een socratisch gesprek wordt gehanteerd en die studenten traint in zelfbeheersing is ook bruikbaar tijdens andere onderwijsactiviteiten. Filosoof Jos Kessels beschrijft deze regel als volgt: "Iedere deelnemer moet zich

niet alleen op zijn eigen gedachten concentreren, maar zich inspannen ook die van de ander te begrijpen” (1997, p. 158). Dit betekent dat de gespreksleider van een socratisch gesprek op ieder moment een deelnemer kan vragen om in eigen woorden samen te vatten wat een ander heeft gezegd. Wanneer docenten deze regel in de lessen hanteren, leren studenten om de eigen (bekende) gedachtegang te parkeren en zich te focussen op het perspectief van een ander. Ze leren hun eigen gedachten te beheersen.

Er zijn ook vormen van onderwijs denkbaar waarbij de rol van de docent beperkt is. Een voorbeeld is tutoring van propedeusestudenten door ouderejaarsstudenten. Hoewel deze activiteiten vaak vanuit het oogpunt van studiesucces worden ingezet – de eerstejaarsstudenten moeten zo snel mogelijk de propedeuse halen – vraagt het van ouderejaarsstudenten dat zij zich verhouden tot wat zijzelf hebben geleerd en meegemaakt. Illustratief is de uitspraak van een vierdejaarsstudent Verpleegkunde die ruim twee jaar tutor is. In een interview over het tutorschap geeft hij aan waarom hij tutor is geworden: “[D]e tutor kan voorkomen dat ze [de tutees, HJ] niet in de valkuilen van anderen vallen” (Haagse Hogeschool, z.j.). Deze tutor kan pas over ‘valkuilen’ spreken wanneer hij een kritische houding ten opzichte van de eigen gewoontes heeft aangenomen. Of een tutor daadwerkelijk excelleert, dat wil zeggen oude gewoontes opschort en nieuwe omarmt, blijft een vraag maar zijn tutorschap zet de tutor aan tot een kritische houding ten opzichte van zichzelf.

Ook *student quality circles* (SQC) bieden studenten de gelegenheid om wat ze leren ter discussie te stellen. SQC's zijn zelfsturende groepen van studenten die, gefaciliteerd door de afdeling of het onderwijsinstituut, gezamenlijk problemen in hun onderwijs signaleren, analyseren en oplossen. Nahai en Österberg (2012) beschrijven een reeks van praktijken met SQC's en soortgelijke organisaties en initiatieven die beogen de deelname van studenten aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs te vergroten.

Tutoring en *student quality circles* richten zich op een gedeelte van de studenten. Er zijn ook manieren denkbaar om *alle* studenten de gelegenheid te bieden zich te verhouden tot wat ze geleerd en ervaren hebben. Zo zouden studenten na hun stage de opdracht kunnen krijgen om onderwijs te ontwikkelen dat ze, achteraf gezien, graag *voor* de stage gevolgd zouden willen hebben. Ze moeten hierbij niet alleen literatuur kiezen, ze moeten ook de opdrachten, werkvormen, toetsvragen, beoordelingscriteria en lesmateriaal uitwerken. Studenten worden zo uitgenodigd om zich kritisch te verhouden tot de opleiding die zij volgen en na te denken over de wijze waarop zij graag hadden willen functioneren tijdens hun stage.

In het voorgaande voorbeeld wordt studenten gevraagd om zich achteraf te verhouden tot het onderwijs en hun ervaringen in het werkveld. Nog spannender wordt het wanneer studenten *tijdens* de lessen gevraagd wordt zich te verhouden tot dezelfde lessen. De Amerikaanse filosoof en docent Anthony Weston (1998) beschrijft hoe hij in zijn lessen *philosophy of education* studenten zichzelf en de aannames die ten grondslag liggen aan het onderwijs kritisch laat onderzoeken. Elke les hanteert hij een andere stijl: een hoorcollege waar de docent aan het woord is; een talkshow; een les zonder docent; een oefening waarbij de mannelijke studenten de vrouwelijke studenten interviewen, enzovoort. Enkele dagen

na elke les komen de studenten en de docent samen en gaan ze op zoek naar de verborgen boodschappen (*hidden messages*) van de vorige les aan de hand van vragen als: Wat telt in deze stijl als kennis? Wat als onderwijs? Wat als leren? Ook de aannames van de studenten die uit hun gedrag blijken, worden besproken. Soortgelijke experimenten kunnen in het hoger beroepsonderwijs worden gedaan, afgestemd op het beroepsveld waarvoor studenten worden opgeleid. Als leidraad kunnen vragen fungeren als: Wat telt als advies? Wat telt als leiding? Of, wat telt als kwaliteit van leven?

Een hedendaagse opvatting van kritisch denken geïnspireerd door Nietzsche

Tot slot zal ik ingaan op enkele bezwaren tegen het streven om *alle* studenten te leren excelleren.

In het hoger beroepsonderwijs is al aandacht voor de eigenheid van studenten

Een eerste bezwaar is dat er in het hoger beroepsonderwijs al voldoende aandacht is voor de eigenheid van studenten. Hulpmiddelen zoals het persoonlijk ontwikkelplan worden ingezet om studenten te laten nadenken over vragen als: Wie ben ik? Waar ben ik goed in? Wat zijn mijn ambities? Wat moet ik leren om dat te bereiken? Studenten worden al begeleid bij de ontwikkeling van hun eigenheid.

In de praktijk wordt het gebruik van het persoonlijk ontwikkelplan echter bepaald door diverse belangen. Een voorbeeld hiervan staat in het adviesrapport *HBO Techniek in Bedrijf: advies van de Sectorale Verkenningcommissie HBO Techniek* (2011) dat in opdracht van de HBO-raad is geschreven. De commissie adviseert onder meer het gebruik van een persoonlijk ontwikkelplan en een portfolio. Het doel dat de commissie daarbij in gedachte heeft is dat beide zaken als hulpmiddel kunnen worden ingezet om de doorstroom en uitstroom van techniekstudenten te vergroten (Sectorale Verkenningcommissie HBO Techniek, 2011).

Dit voorbeeld illustreert Nietzsches opvatting dat de wereld, inclusief de mens, een voortdurende strijd van willen is. Vanuit dit perspectief bezien is een persoonlijk ontwikkelplan geen neutraal instrument. Hoe een student dit instrument gebruikt, wordt door de sterkste wil bepaald. In het voorbeeld staat de wil om (economisch) nuttig te zijn voor de maatschappij of het beroepenveld op de voorgrond. Het gebruik van een persoonlijk ontwikkelplan in het onderwijs betekent daarom niet automatisch dat er ruimte is voor de ontwikkeling van een eigen stijl van de student.

Studenten excelleren sowieso

Een tweede bezwaar is dat het zonde van de tijd is om aandacht te geven aan excellentie of te oefenen in een kritische houding. Elke student die een opleiding afrondt, excelleert. Hij leert nieuwe vaardigheden en denkwijzen waarvan hij aan het begin van zijn opleiding geen weet had. Aan het einde van zijn scholing is hij een ander mens dan bij aanvang. Juist door scholing stijgt de student boven zichzelf uit.

Maar dit is precies het soort zelfoverstijging dat Nietzsche tussen aanhalingstekens zet. Wanneer het onderwijs er alleen voor zorgt dat een student een werktuig is van het algemene belang, wanneer hij zo wordt opgeleid dat het algemene belang – en dat wordt tegenwoordig vooral in economische termen gedefinieerd – zijn handelen en denken bepaalt, is er geen ruimte voor de eigenheid van de student. De student wordt weliswaar een ander mens, maar hij wordt niet ‘zichzelf’.

Studenten kunnen (nog) niet excelleren

Maar, zo zal de kritische lezer hier tegenin brengen, een student kan zich pas verhouden tot de routines in zijn beroepspraktijk wanneer hij deze zich volledig eigen heeft gemaakt. De meeste studenten zijn nog jong en hebben te weinig kennis van en ervaring met de beroepspraktijk om een eigen positie in te kunnen nemen. Ze kunnen beter hun energie steken in het leren van de routines die zich in de praktijk bewezen hebben. Een eigen professionele stijl ontwikkelt zich met de jaren.

Wanneer studenten een professional in een bepaald vakgebied willen worden, zullen ze moeten worden ingewijd in de heersende routines van het vakgebied. Maar net zoals het leren van de bestaande routines van de beroepspraktijk oefening vergt, ontwikkelt een eigen stijl zich niet vanzelf. Ook dit kost tijd en oefening. Wanneer een professional zich de huidige beroepspraktijk door en door heeft eigen gemaakt, stelt hem dat nog niet in staat te excelleren. Pas als hij geleerd heeft zichzelf te beheersen en deze vaardigheid onderhoudt, is er ruimte voor nieuwe impulsen en kan hij boven zichzelf uitstijgen.

De economie dwingt de professional tot excelleren

Een laatste bezwaar richt zich op de werking van de hedendaagse arbeidsmarkt. Men zou kunnen zeggen dat de toekomstige professional niet hoeft leren te excelleren. De dwang om flexibel en innovatief te zijn is al dominant (aan het worden). De hedendaagse professional kan niet anders dan boven zichzelf uitstijgen. De economie dwingt ‘korte gewoontes’ af.

Volgens een aantal hedendaagse denkers zijn echter de schadelijke gevolgen van het heersende streven naar flexibiliteit voor het individu al duidelijk zichtbaar (Sennett, 1998; Rosa, 2005). Wanneer studenten enkel worden opgeleid tot ‘productieve arbeiders’ en ze niet leren de routines waarin ze zich bevinden, ter discussie te stellen, en zichzelf op te vatten als een veelheid van ‘korte kunstwerken’ waaraan ze kunnen werken, dan is de kans groot dat ze als professionals zijn overgeleverd aan de grillen van de (arbeids)markt. De drang tot zelfrealisatie speelt geen rol.

Studenten die hebben leren excelleren beginnen vanuit een minder kwetsbare positie hun professionele carrière. Aankomende professionals die in staat zijn om zich te verhouden tot de krachten die op hen inwerken en ze aan te wenden in het continue proces van de zelfbepaling, zijn beter toegerust voor het huidige professionele leven.

Tot besluit

Het toepassen van Nietzsches radicale opvatting op een brede laag studenten opent een perspectief op excelleren dat past binnen een onderwijsbestel dat voor velen toegankelijk is en dat mogelijkheden biedt om studenten voor te bereiden op de hedendaagse beroepspraktijk. Wanneer studenten leren excelleren, leren ze een actieve en kritische houding ten opzichte van zichzelf en de praktijk aan te nemen. Op deze manier worden ze voorbereid op een professioneel leven dat wordt gekenmerkt door toenemende complexiteit, snellere veranderingen en een steeds kortere verwachtingshorizon.

Dit perspectief op excelleren sluit het bestaan van speciale programma's niet uit. Maar excelleren is niet meer voorbehouden aan een selecte groep 'getalenteerde' of gemotiveerde studenten. Excelleren is in deze visie voor *alle* studenten mogelijk: iedere student, ongeacht zijn talent of afkomst, is in principe in staat boven zichzelf uit te stijgen. Excelleren is dan niet ergens de beste in zijn of zichzelf overtreffen volgens bepaalde criteria. Het gaat erom dat studenten leren een eigen stijl te ontwikkelen door zich steeds weer opnieuw te verhouden tot wie zij zijn, tot het onderwijs dat zij volgen en tot de bestaande beroepspraktijk.

Referenties

- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34, 429-440.
- Bingham, C.W. (2005). Who are the philosophers of education? *Studies in Philosophy and Education*, 24, 1-18.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Commissie-Veerman (2010). *Differentiëren in drievoud, omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Europese Commissie (2011). Mededeling van de Commissie aan het Europese Parlement, de Raad, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's. Ondersteuning van groei en werkgelegenheid – een agenda voor de modernisering van de Europese hogeronderwijssystemen (COM(2011) 567 definitief). Geraadpleegd op 24 oktober 2013 via <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:NL:PDF>.
- Europese Unie (z.j.). Onderwijs en opleiding: algemeen kader. Geraadpleegd op 24 oktober 2013 via http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_nl.htm.
- Excellentiebevordering in het Nederlandse hoger onderwijs (z.j.). Geraadpleegd op 24 oktober 2013 via <http://www.siriusprogramma.nl/?pid=25&page=Over%20Sirius>.
- Haagse Hogeschool (z.j.). Interview met een senior tutor. Geraadpleegd op 11 november 2013 via <http://www.dehaagsehogeschool.nl/over-de-hogeschool/ontwikkelingen-en-projecten/studiesucces/tutoring/interview>.
- Joosten, H. (2012). Professionals opleiden in én voor onzekere tijden. Een nietzscheaanse aanpak in het beroepsonderwijs. *Filosofie & Praktijk*, 33(4), 33-48.
- Kessels, J. (1997). *Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf*. Amsterdam: Boom.

- Nahai, R., & Österberg, S. (2012). Higher education in a state of crisis: a perspective from a Students' Quality Circle. *AI & Society*, 27, 387-398.
- Nelson, L. (1994). *De socratische methode*; ingeleid en vertaald door Jos Kessels. Amsterdam: Boom.
- Nietzsche, F. (1997 [1888]). *Afgodenschemering [Götzen-Dämmerung]*. Vert. H. Driessen. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Nietzsche, F. (1999 [1887]). *De vrolijke wetenschap [Die fröhliche Wissenschaft]*. Vert. H. Driessen. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Nietzsche, F. (2000 [1886]). *Menselijk, al te menselijk. Een boek voor vrije geesten [Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister]*. Vert. T. Grafdijk & H. Driessen. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton.
- Sectorale Verkenningcommissie HBO Techniek (2011). *HBO Techniek in BEDRIJF*. Geraadpleegd op 12 maart 2013 via http://www.hbo-raad.nl/publicaties-en-verenigingsafspraken/doc_view/1549-hbo-techniek-in-bedrijf-december-2011.
- Terlouw, C., & Pilot, A. (2010). Ruim baan voor (w)elk talent? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28, 251-259.
- Themanummer Excellentie in het Hoger Onderwijs (2013/2014). *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31/32(3/4)
- Tiesinga, L., & Wolfensberger, M.V.C. (2014). De cultuur van honoursstudenten en de mogelijke invloed op de reguliere studiecultuur. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31, 5-19
- Van Eijl, P., Pilot, A., & Wolfensberger, M. (2010). *Talent voor morgen. Ontwikkeling van talent in het Hoger Onderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Van Eijl, P., Koertshuis, E., Van den Berg, E., Spil, S., Kingma, T., Coppoolse, R., & Pilot, A. (2013). Latent talent ontdekken en betrekken bij honoursonderwijs. In R. Coppoolse, P.J. van Eijl, & A. Pilot (red.), *Hoogvliegers. Ontwikkeling naar professionele excellentie* (pp. 35-57). Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Weston, A. (1998). Risking philosophy of education. *Metaphilosophy*, 29, 145-158.
- Wolfensberger, M.V.C., De Jong, N., & Drayer, L. (2012). *Leren excelleren. Excellentieprogramma's in het hbo: een overzicht*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Wolfensberger, M.V.C., & Pilot, A. (2014). Uitdagingen voor onderzoek naar honours-onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31, 124-136.