

# Studenten opleiden tot kritische professionals. Maar hoeveel 'ja, maar' kan het hbo aan?

Henriëtta Joosten\*

Het hoger beroepsonderwijs heeft het opleiden van studenten tot professionals die in staat zijn om kritisch te denken en zo kunnen bijdragen aan vernieuwing van de beroepspraktijk hoog in het vaandel staan. Wat 'kritisch denken' inhoudt, blijft echter vaag. In dit artikel wordt het kritische, ontregelende en bevrijdende denken van Friedrich Nietzsche, zoals verwoord in *De vrolijke wetenschap* (1999/1887), als uitgangspunt genomen om te onderzoeken hoe 'kritisch denken' een bij het hoger beroepsonderwijs passende inhoud kan worden gegeven. Wat zou het voor hedendaagse hbo-studenten en -docenten betekenen als studenten tot deze radicale vorm van kritisch denken worden opgeleid? De voor- en nadelen van het radicale, nietzscheaanse kritische denken worden afgewogen om zo tot een opvatting te komen van kritisch denken dat zowel recht doet aan de vrije, experimenterende en creërende geest van Nietzsche als aan de educatieve doeleinden van het hedendaagse hoger beroepsonderwijs.

## Inleiding

Binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo) is kritisch denken 'hot'. 'Hogescholen voelen de noodzaak om studenten op te leiden die met een kritische houding in de beroepspraktijk werkzaam zijn en kunnen bijdragen aan een vernieuwing van diezelfde beroepspraktijk', zo stelt de HBO-raad in zijn publicatie *Kwaliteit als noodzaak* (HBO-raad 2009, p. 40). Ook uit andere publicaties blijkt dat hogescholen het kritische en vooral het vernieuwende en innoverende 'ja, maar' van de student belangrijk vinden (Haagse Hogeschool, 2009; Universiteit van Amsterdam & Hogeschool van Amsterdam, 2007; Hanzehogeschool Groningen, 2010).

Binnen de wetenschap is scepsis over eigen kennis en waarheden sinds lang de norm (Merton, 1949): een bewering wordt als waar gezien als en zolang zij bestand is tegen alle pogingen om haar te weerleggen (Popper, 1978). Binnen het hbo zijn kritisch denkende studenten echter geen vanzelfsprekendheid. Kennisoverdracht was binnen het hoger beroepsonderwijs tot voor kort een eenrichtingsproces: de docent droeg de actuele stand van zaken binnen een vak aan de studenten over en deze pasten de feiten zonder commentaar toe in hun beroepspraktijk (Barnett, 1997). De omslag naar een opleidingssysteem waarin waarheid en feiten ook binnen het hbo ter discussie staan, is op dit moment zeker nog niet voltooid. Menig hbo-docent of -bestuurder zou willen dat studenten niet uitslui-

\* Drs. H. Joosten (h.joosten@hhs.nl) is werkzaam bij de Academie voor ICT&Media aan de Haagse Hogeschool en is bezig met haar promotieonderzoek aan het lectoraat Filosofie en Beroepspraktijk aan dezelfde hogeschool.

tend worden opgeleid tot gedweë en volgzame doeners, maar dat zij ook 'vragen naar het waarom van handelingen en relaties' en reflecteren op de gebruikte methodieken en verworven kennis (Verbraak, 2010; Van Hout, 2007). Ook de uitspraak van de HBO-raad dat hogescholen de noodzaak van kritisch denken voelen, geeft aan dat nog het een en ander moet gebeuren wil het hoger beroeps- onderwijs studenten daadwerkelijk tot kritisch denkende professionals opleiden. Theorie en praktijk komen (nog) niet met elkaar overeen. De discrepantie tussen theorie en praktijk hangt samen met de onduidelijke invulling van het begrip 'kritisch denken'. Zo ontbreken vaak omschrijvingen van wat kritisch denken is in beleidsstukken, personeelsadvertenties of opleidingen, en als deze er wel zijn, spreken ze elkaar vaak tegen (Research voor Beleid, 2010). Ook in de praktijk blijkt de betekenis van kritisch denken per context te verschillen. Zo deed Anna Jones, onderzoekster aan de Universiteit van Melbourne, onderzoek aan twee universiteiten in Australië naar de wijze waarop verschillende algemene vaardigheden – waaronder kritisch denken, analyseren en het oplossen van problemen – in vijf verschillende disciplines werden onderwezen. Dit onderzoek laat zien dat de invulling van het begrip kritisch denken per discipline anders is (Jones, 2009). Binnen de opleiding economie wordt kritisch denken bijvoorbeeld beschouwd als een oefening in logica en analyse. Die oefening vindt plaats binnen het bestaande theoretische kader, waardoor er weinig oog is voor de politieke dimensie van het begrip en kritiek op de discipline zelf ontbreekt. In de opleiding geschiedenis leren studenten juist wel de kritische blik op zichzelf te richten. Vanaf jaar één leren ze nadenken over de validiteit van hun argumenten en hun aannames te onderzoeken. Uitgangspunt daarbij is dat kennis aanvechtbaar is.

In dit artikel neem ik het gedachtegoed van de Duitse filosoof Friedrich Nietzsche (1844-1900) als leidraad om de kloof tussen theorie en praktijk wat betreft het kritisch denken te overbruggen. In zijn boek *De vrolijke wetenschap* (1999/1887) reikt hij een radicale vorm van 'kritisch denken' aan. Vooral zijn 'perspectivisme' en zijn stijl van schrijven bieden mogelijkheden om het begrip kritisch denken op een zodanige manier in te vullen dat theorie en praktijk van het kritische denken binnen het hbo bij elkaar passen. Dit artikel bestaat uit vier delen. Ten eerste bespreek ik wat Nietzsche verstaat onder 'kritisch denken'. Ten tweede analyseer ik wat de nietzscheaanse opvatting van kritisch denken betekent voor de alledaagse praktijk van hbo-studenten en docenten. Dan laat ik met hulp van de hedendaagse filosoof Barnett zien welke mogelijkheden Nietzsches opvatting biedt om zo'n toepassing van kritisch denken in de praktijk te bereiken. Tot slot, en in lijn met Nietzsches denken – '*To be a Nietzschean, one must not be a Nietzschean*' (Kaufmann, 1974, p. 403) –, weeg ik de argumenten voor en tegen een nietzscheaanse opvatting van kritisch denken tegen elkaar af, om zo tot een opvatting van kritisch denken te komen die recht doet aan zowel de vrije, experimenterende en creërende geest van Nietzsche, als aan de educatieve eisen van het hedendaagse hoger onderwijs.

## Het ontregelende en bevrijdende denken van Nietzsche

Kritisch denken betekent bij Nietzsche dat we algemeen geaccepteerde waarheden steeds weer ter discussie stellen. ‘Want juist de goede wil van de kennende, zich onversaagd en op elk moment tegen zijn mening tot dusver uit te spreken en met betrekking tot alles dat zich in ons wil *vastzetten*, wantrouwig te zijn’ is bevorderlijk voor kennis (Nietzsche, 1999, p. 175). De nadruk die Nietzsche legt op deze wantrouwende en onderzoekende houding hangt nauw samen met zijn perspectivistische wereldopvatting. Het is volgens hem zinloos om te spreken over een perspectief *op*, of een conceptuele opvatting *van* de wereld. Het perspectief van waaruit we waarnemen, geloven of denken verwijst niet naar iets anders. Er ligt ook niets achter. Onze perspectieven *zijn* onze werkelijkheid. Nietzsche verwerpt daarmee het onderscheid tussen wat de werkelijkheid op zichzelf is en de kennis over die werkelijkheid. De mens kan niet weten of er een absolute, onveranderlijke werkelijkheid buiten hem om bestaat: ‘Wij hebben helemaal geen orgaan voor het *kennen*, voor de “waarheid”’ (Nietzsche, 1999, p. 221). Het enige wat we hebben is wat we als de werkelijkheid beschouwen. Onze wereld komt slechts tot stand als gevolg van onze grotendeels onbewuste interpretatie van de prikkels die via onze zintuigen bij ons binnenkomen. Binnen deze perspectivistische visie op wat de werkelijkheid is, is het ook mogelijk om nieuwe werkelijkheden tot stand te brengen. Door nieuwe concepten, namen of waardesystemen te creëren kan de mens een nieuwe werkelijkheid scheppen. Ieder mens heeft volgens Nietzsche het vermogen om steeds een nieuw perspectief te creëren, hoewel dit geen gemakkelijke zaak is en oefening vergt:

(H)et vermogen, zich nieuwe en eigen ogen te scheppen en telkens weer nieuwe en nog meer eigene: zodat er voor de mens als enige onder de dieren geen eeuwige horizonten en perspectieven bestaan (Nietzsche, 1999, p. 138).

In de loop van zijn leven heeft Nietzsche zijn opvatting van het perspectivisme overigens veranderd. In de secundaire literatuur zijn ten minste twee interpretaties te vinden. Zo wordt over de ‘vroege’ Nietzsche gezegd dat hij het bestaan van een objectieve realiteit accepteert. Maar omdat de zintuigen een vervormende werking hebben, kan de mens deze nooit helemaal kennen. De Britse filosoof Bernard Williams vraagt zich in de introductie van de Engelse vertaling van *Die fröhliche Wissenschaft* af in hoeverre Nietzsche in *De vrolijke wetenschap* nog vasthoudt aan het bestaan van een werkelijkheid die op zichzelf, los van de mens, bestaat. Williams verwijst ter illustratie naar een passage waarin het lijkt of de werkelijkheid (de dingen) op zichzelf bestaan: ‘Zich van de dingen verwijderen, tot je veel ervan niet meer ziet en er veel bij moet zien om er nog wat van te zien – ofwel de dingen om de hoek en als in een uitsnijding zien – of ze zo neerzetten dat ze deels ontzet raken en slechts perspectivistische doorkijkjes toestaan’ (Nietzsche, 1999, p. 169). Maar er zijn in *De vrolijke wetenschap* ook aanwijzingen te vinden voor een perspectivisme waarin de objectieve en de schijnbare werkelijkheid niet te onderscheiden zijn. De volgende passage is bijzonder overtuigend: ‘het menselijk intellect er (...) niet omheen kan, zichzelf onder zijn eigen perspectivistische vor-

men te zien en *uitsluitend* daarin te zien. Wij kunnen niet om onze hoek heen kijken: het is een uitzichtloze nieuwsgierigheid, te willen weten wat er nog voor andere soorten intellect en perspectieven zouden kunnen bestaan' (Nietzsche, 1999, p. 247). De tweede opvatting, waarin werkelijkheid en kennis over de werkelijkheid samenvallen in het perspectief dat we op de wereld hebben, zal ik als uitgangspunt nemen om te onderzoeken hoe de kloof tussen theorie en praktijk kan worden overbrugd. Juist door er niet van uit te gaan dat er een onveranderlijke werkelijkheid bestaat buiten de kennis die we erover hebben, bestaat de mogelijkheid dat de werkelijkheid ook anders *kan* zijn. Vernieuwing van de beroepspraktijk is in deze opvatting per definitie mogelijk. Door de algemene waarheden steeds weer ter discussie te stellen, creëren we niet alleen nieuwe waarheden, maar beïnvloeden we ook onze werkelijkheid.

Nietzsches werk wordt vaak opgevat als een kritiek op de eind negentiende-eeuwse Duitse cultuur. Zijn kritiek betrof vooral de absoluutheid van de waarheden en waarden die het christelijk geloof en ook de wetenschap in het toenmalige Duitsland uitdroegen. Deze 'ethische systemen' keurden elke afwijking van de norm af en ontnamen de mens alle vrijheid om deze 'ethische systemen' te bekritisseren en om te experimenteren. *De vrolijke wetenschap* zelf kan worden opgevat als een kritiek op de wijze van wetenschapsbeoefening in Nietzsches tijd. Het boek is niet opgebouwd als een gestructureerde, wetenschappelijke verhandeling met een duidelijk geformuleerde theorie die wordt onderbouwd met bewijzen. Integendeel, het is een verzameling korte, op zichzelf te lezen uiteenzettingen over verschillende onderwerpen en een aantal puntige gedichten. Deze aforistische stijl maakt het voor Nietzsche mogelijk om een vraag of een thema vanuit verschillende richtingen te benaderen zonder dat hij 'vast komt te zitten' in een bepaalde manier van denken. Met deze stijl – en zijn nieuwe inzichten zoals het perspectivisme – ontwikkelt Nietzsche een bredere opvatting van wetenschap dan die hij tijdens zijn academische loopbaan had ervaren. De Duits-Amerikaanse Nietzsche-kenner Walter Kaufman omschrijft zijn werkwijze als: 'Nietzsche had een "vrolijke wetenschap" in gedachte, een wetenschap van onverschrokken experiment en de goede wil om nieuw bewijsmateriaal te accepteren en oude posities, indien nodig, te verlaten' (Kaufmann, 1974, p. 86; vertaling HJ). Kritisch denken is voor Nietzsche dus niet alleen het 'meedogenloos' bevragen van de werkelijkheid en het uitspreken van tegenwerpingen maar ook experimenteren met die tegenwerpingen:

Niets dan lof heb ik voor elke vorm van scepsis waarop het mij geoorloofd is te antwoorden: 'Laten we het maar eens uitproberen!' (Nietzsche, 1999, p.74).

*De vrolijke wetenschap* is een poging om zijn tegenwerpingen daadwerkelijk uit te proberen. Zo wil Nietzsche antwoord krijgen op de vraag of het mogelijk is een 'vrolijke wetenschap' te creëren. Kritisch denken en het leven zelf staan in Nietzsches visie niet los van elkaar. Strijd en moed zijn in Nietzsches ogen noodzakelijk om de Duitse cultuur van zijn tijd te veranderen. En niet alleen de veran-

dering van de cultuur, maar elke verandering vereist een strijdvaardige en moedige houding. Het uitspreken van, experimenteren met, en aangaan van de gevolgen van de tegenwerpingen vereist moed en strijdlust, juist omdat hiermee tegen de algemeen geaccepteerde waarheden en praktijken wordt ingegaan. Illustratief in dit verband is Nietzsches uitspraak: ‘De oorlog is de vader van alle goede dingen’ (Nietzsche, 1999, p. 102). De beledigende en provocatieve stijl in *De vrolijke wetenschap* laat zich in dit licht begrijpen.

Het lijkt of Nietzsche in *De vrolijke wetenschap* een onmogelijke onderneming voorstelt. Hij wil de lezer ervan overtuigen dat ideologische systemen per definitie versimpelen en daarom een vals perspectief geven. Maar om dit perspectief aan de lezer over te kunnen brengen, heeft Nietzsche echter de taal nodig. En juist die taal geeft volgens hem een versimpeld perspectief (zie ook Claessens, 2008, p. 10). De paradox dat hij een versimpelend perspectief (de taal) nodig heeft om de versimpelende werking van ideologische verhalen te bekritisieren, is voor Nietzsche geen reden om op te geven. Integendeel, hij maakt juist gebruik van de paradox om zo te voorkomen dat hijzelf en zijn lezers vast komen te zitten in een eenzijdige manier van denken. Hij schrijft: ‘– dit leven, dat ieder van ons toeroept: “Wees een man en volg mij niet na, – maar jezelf! Maar jezelf!”’ (Nietzsche, 1999, p. 109). Behalve het gebruik van de paradox en zijn aforistische schrijfstijl zet Nietzsche ook humor en zelfspot in om niet vast te raken in de logica van de taal en om ‘de vrijheid over de dingen niet te verliezen’. Hij lacht om het bestaan en om zijn eigen ‘kritiek geven’. Soms geeft hij antwoord op zijn eigen vragen, om daarna de lezer weer op het verkeerde been te zetten. Meent hij wat hij schrijft? Met humor en ironie daagt hij de lezer uit om met eigen antwoorden te komen (zie ook Chamberlain, 2000, p. 73).

Gezien Nietzsches drang om niet gebonden te zijn aan bestaande concepten en waarden, is het niet verrassend dat hij een dubbelzinnige relatie heeft tot zijn filosofische voorgangers. In *De vrolijke wetenschap* verwijst hij regelmatig naar filosofen als Socrates, Plato, Schopenhauer en Kant. Maar hij toont weinig waardering voor hun nalatenschap. Soms maakt hij een waarderende opmerking, bijvoorbeeld: ‘Ik bewonder de dapperheid en wijsheid van Socrates in alles wat hij deed, zei – en niet zei’, om in de volgende zin dezelfde Socrates een ‘spotzieke demon’ te noemen. Ook op andere plaatsen verwijst hij op een ironische manier naar het werk van zijn voorgangers. Zo heet een van de passages ‘Kants geestigheid’ (Nietzsche, 1999, p. 149).

Samenvattend moeten we constateren dat in Nietzsches kritisch denken het onderscheid tussen waarheid en werkelijkheid, tussen theorie en praktijk wegvalt. Kritisch denken betekent dat we ‘meedogenloos’ en ‘vol wantrouwen’ de onderliggende aannames, waarden en waarheden van wat we als de werkelijkheid zien ter discussie stellen om al experimenterend tot nieuwe werkelijkheden te komen. Een kritische denker à la Nietzsche heeft (en neemt) de vrijheid om het heden op te vatten als een tijdelijke waarheid en werkelijkheid. Door deze ter discussie te stellen kan hij of zij nieuwe kennis en nieuwe handelingspraktijken tot stand bren-

gen. Wat betekent deze nietzscheaanse opvatting van kritisch denken voor het hedendaagse hoger beroepsonderwijs?

### Nietzsche en het hoger beroepsonderwijs

Stefan Ramaekers, docent en onderzoeker aan de Universiteit van Leuven, benadrukt dat de noodzaak om 'ingebed' te zijn in een specifiek cultureel en historisch frame keer op keer in Nietzsches werk aanwezig is (Ramaekers, 2001, p. 257). Onderwijs is volgens Ramaekers' interpretatie van Nietzsche de student leren de wereld op een bepaalde manier waar te nemen en te waarderen – Ramaekers spreekt overigens over kinderen, maar zijn betoog is op elke vorm van onderwijs van toepassing, vandaar dat ik over studenten spreek. Pas als hij is 'ingebed' in een concreet perspectief, kan de student betekenisvol handelen en denken. Ook de vrijheid om een perspectief te bekritisieren kan pas als vrijheid worden opgevat binnen een concreet en specifiek kader. In *De vrolijke wetenschap* zijn verschillende argumenten te vinden die deze lezing van Nietzsche, dat we niet zonder een inbedding in een specifiek cultureel en historisch perspectief kunnen ondersteunen. Ten eerste *kunnen* we volgens Nietzsche een ethisch systeem niet van buitenaf bekritisieren. Doordat werkelijkheid en kennis over de werkelijkheid samen vallen in het perspectief dat we van de wereld hebben, kunnen we alleen vanuit het bestaande perspectief onze kennis en handelingspraktijken aan een kritisch onderzoek onderwerpen. Een tweede argument betreft de taal. Taal is volgens Nietzsche een versimpelend perspectief; zodra we ons bewust worden van een gedachte of een ervaring, dan vertalen we deze gedachte of ervaring in gemeenschappelijke 'mededelingstekens'. Daarentegen zijn onze handelingen volgens Nietzsche 'stuk voor stuk op een onvergelykelijke wijze persoonlijk, uniek, onbegrensd-individueel', maar doordat we ze – letterlijk – vertalen, maken we ze algemeen en oppervlakkig. Tegelijkertijd kunnen we niet buiten de taal om. Een derde argument betreft de moeilijkheden die we ervaren bij het toelaten van het onbekende. Nietzsche schrijft: 'Men hoort slechts die vragen waarop men in staat is een antwoord te vinden' (Nietzsche, 1999, p. 149). Dat we het moeilijk vinden om iets nieuws te horen of te zien, vooronderstelt dat we zijn gewend aan een bepaalde manier van kijken en luisteren.

Als het hbo zijn studenten wil opleiden tot nietzscheaanse kritische denkers, betekent het bovenstaande dat de student zich eerst een professioneel perspectief eigen moet maken. Hij of zij bestudeert een *body of knowledge* en neemt deel aan de bestaande beroepspraktijk. Zo leert de student een bepaalde professionele werkelijkheid te zien en te waarderen. En nog een stap verder, de student leert niet alleen het werkveld, maar ook zichzelf in dit perspectief waar te nemen en te waarderen. Immers, in deze nietzscheaanse visie bestaat er geen onveranderlijke professionele werkelijkheid, los van de professional zelf. De student *wordt* een professional. De student kan leren reflecteren op zijn ervaringen en handelingen in het werkveld, zodat de student zich bewust wordt van zijn ervaringen. Door zich bewust te worden van zijn handelingen en ervaringen en ze in woorden uit te

drukken, wordt het persoonlijke volgens Nietzsche tot een ‘vlak, dun, relatief dom, algemeen, teken, kuddekenmerk’ gemaakt. In positieve termen kun je zeggen dat de student oefent om te denken, waar te nemen en te waarderen vanuit het gemeenschappelijke perspectief dat de beroepsopleiding aanbiedt. Hoe beter hij reflecteert, des te meer is de student ingebed in het beroepsperspectief dat hem wordt aangeboden. Ramaekers stelt dat het in Nietzsches denken niet uitmaakt wélk perspectief de student zich eigen maakt, zolang de docent dit perspectief maar niet presenteert als een absolute waarheid. ‘[D]e stekel in zijn [Nietzsches, HJ] (filosofische) kant is niet dat een ethisch systeem de mens en zijn wereld in een bepaalde vorm kneedt, maar dat ze deze bepaalde vorm absoluut maakt’ (Ramaekers, 2001, p. 262; vertaling HJ).

Jonas en Nakazawa (2008) betwisten deze interpretatie van Nietzsche. Hun kritiek houdt in dat Ramaekers’ uitleg en toepassing van Nietzsche in de onderwijssetting leidt tot een relativisme waarin elk perspectief evenveel (of even weinig) waard is. Volgens hen biedt Nietzsches perspectivistische denken juist wel criteria om perspectieven te evalueren. Om hun weerlegging te ondersteunen, citeren zij uit *On the Genealogy of Morals* (III, 12), dat Nietzsche schreef in 1887, de volgende passage: ‘hoe *meer* affecten we laten spreken over een ding, hoe *meer* ogen, verschillende ogen, we kunnen gebruiken om een ding waar te nemen, des te completer zal ons “begrip” van dat ding, onze “objectiviteit” zijn’ [vertaling HJ]. Dit betekent dat sommige perspectieven ‘meer waar’ zijn dan anderen. ‘Meer waar’ betekent volgens Jonas en Nakazawa niet dat een perspectief *de* werkelijkheid beter weergeeft maar dat het perspectief de alledaagse realiteit beter weerspiegelt. ‘[B]epaalde perspectieven [zijn], vanuit een empirisch standpunt, waarachtiger en waarheidsgetrouwer [...] dan andere perspectieven’ (Jonas & Nakazawa, 2008, p. 279; vertaling HJ). Wat van belang is in deze tegenwerping van Jonas en Nakazawa, is dat zij benadrukken dat Nietzsche met het opheffen van het onderscheid tussen de ware en de schijnbare wereld de alledaagse werkelijkheid weer mogelijk maakt. Ook Kaufmann bevestigt het belang hiervan wanneer hij Nietzsches aforistische stijl uitlegt als ‘een poging om de wirwar van begrippen en meningen te overstijgen om zo de dingen [de werkelijkheid, HJ] zelf te begrijpen’ (Kaufmann, 1974, p. 85; vertaling HJ).

Voor het hoger onderwijs betekent dit ten eerste dat een opleiding de student het meest ‘ware’ perspectief *kan* aanbieden. Maar belangrijker is het, na te denken over de vraag hoe je een student de professie leert eigen maken zonder dat de boeken, theorieën, de werkvormen, de toetsingscriteria of de docent zelf de student ‘het zicht op de alledaagse professionele werkelijkheid’ ontnemen. Het terzijde schuiven van de theoretische kennis is geen optie, net zo min als het een optie is om de docent en het lesgeven af te schaffen. Hiermee zou je in feite het instituut onderwijs afschaffen, terwijl dit instituut juist de functie heeft om de student in te bedden in de wereld van de professie. Nietzsche laat in, en met *De vrolijke wetenschap* een andere mogelijkheid zien. Een ‘aforistische’ opzet van het curriculum kan bijvoorbeeld voorkomen dat de student en de docent vast komen te zitten in de logica van een eenzijdig curriculum. Zowel de theorie, de lessen als

de opdrachten belichten verschillende en ook tegenstrijdige aspecten van de beroepspraktijk. Ook de toetsingscriteria zijn met opzet wat ambigu zodat ze ruimte laten voor meerdere interpretaties. Ook de rol van de docent verandert; hij is niet de expert, de vertegenwoordiger van *de* waarheid. Hij is 'slechts' de expert in een tijdelijke waarheid en hij moedigt de studenten aan om – na een grondige bestudering van het aangeboden – zijn kennis en ervaringen binnen de professie 'meedogenloos' te bevragen: 'Wat heb ik eigenlijk beleefd? Wat gebeurde er toen in mij en om mij heen? Was mijn rede wel helder genoeg? Was mijn wil gericht tegen alle bedriegerij van de zintuigen en dapper in zijn afweer van het fantastische?' (Nietzsche, 1999, p. 186). De student en professional-in-wording leert de bestaande waarheden, zijn ervaringen en ook de resultaten van zijn experimenten met de tegenwerpingen meedogenloos te bevragen en te onderzoeken op hun 'waarheidsgehalte'. De student ontwikkelt zo een eigen professioneel perspectief, of op zijn minst probeert hij dat te ontwikkelen. Deze pogingen hoeven niet te lukken, aangezien de uitkomst van een dergelijk experiment niet bij voorbaat vast staat. Het gaat om het experiment zelf: 'De denker beschouwt zijn eigen handelingen als pogingen om ergens uitsluitel over te krijgen: welslagen en mislukking zijn voor hem in de allereerste plaats *antwoorden*' (Nietzsche, 1999, p. 68). 'Nietzscheaans' onderwijs lijkt een 'vrolijke' aangelegenheid. Enerzijds is dat het ook. Niels Helsloot, filosoof en Nietzsche-kenner, beschrijft dit in zijn proefschrift *Vrolijke wetenschap: Nietzsche als vriend* als volgt: 'Voor zijn [Nietzsches, HJ] gevoel is het gefundeerd kunnen nemen van juiste beslissingen minder belangrijk geworden doordat eeuwige richtlijnen voor het zielenheil in onbruik zijn geraakt. Dat geeft ruimte om welgemoed te dwalen, dingen uit te proberen en keuzes als voorlopig te beschouwen' (Helsloot, 1999, p. 156). Anderzijds vergt het moed en vertrouwen om deze experimenten werkelijk aan te gaan en de gevolgen voor de beroepspraktijk en het onderwijs te aanvaarden. Zekerheden van student en docent staan op het spel.

Hierboven heb ik enkele aanzetten gegeven om de vraag te beantwoorden wat een nietzscheaanse opvatting van kritisch denken voor het hedendaagse hbo kan betekenen. Deze opvatting van kritisch denken lijkt echter niet te passen binnen de bestaande onderwijspraktijk waarin duidelijke, resultaatgerichte toetsingscriteria hoog gewaardeerd worden en reflectie de weg lijkt te zijn om studenten tot kritische professionals op te leiden. Een hedendaagse filosoof, Ronald Barnett, houdt zich al jaren bezig met de vraag wat kritisch denken inhoudt. Volgens Barnett wordt kritisch denken in het hoger onderwijs te beperkt opgevat en krijgen studenten een te smalle basis mee in de snel veranderende en onkenbare wereld waarmee afgestudeerden worden geconfronteerd. Hierna laat ik aan de hand van Barnetts gedachtegoed over kritisch denken zien welke mogelijkheden Nietzsches denken biedt om studenten daadwerkelijk tot kritische professionals op te leiden, die in staat zijn bij te dragen aan vernieuwing van de beroepspraktijk.



## Niveaus van kritisch denken

Ronald Barnett, emeritus hoogleraar aan het *Institute of Education* van de Universiteit van Londen, houdt een pleidooi om kritisch denken weer zijn centrale rol te geven in het hoger onderwijs. In *Higher Education: A Critical Business* (1997) introduceert hij het nieuwe concept *critical being* waarmee hij het begrip kritisch denken wil verbreden tot een kritische houding niet alleen ten opzichte van de formele kennis, maar ook ten opzichte van de wereld (de actie) en de persoon zelf (Barnett, 1997). Barnett onderscheidt vier niveaus van *critical being* in het domein van de kennis:

- kritisch denken als een conceptuele vaardigheid;
- kritisch denken over het eigen begrip;
- kritisch denken rondom collectieve standaarden binnen een professie;
- kritisch denken over een professie.

Een soortgelijke indeling van niveaus is ook van toepassing op het domein van de wereld en de persoon. Aan de hand van deze vier niveaus wordt duidelijk wat het op Nietzsche geïnspireerde concept van kritisch denken kan bijdragen aan het opleiden van kritische studenten.

### *Kritisch denken als een conceptuele vaardigheid*

Het laagste niveau van kritisch denken vat Barnett op als een cognitieve vaardigheid van een individuele student. Kritisch denken kan onafhankelijk van de intellectuele of praktische context aangeleerd worden. De student kan deze vaardigheden op een zogenaamde waarde vrije wijze toepassen op probleemsituaties. Hij hoeft zich enkel af te vragen welke toegestane evaluatiestrategie hij moet gebruiken. Deze instrumentele vorm van kritisch denken leidt volgens Barnett in het hoger onderwijs tot een 'onbetwist programma van activiteiten' en heeft zelfs 'een eigen intellectuele subcultuur' tot gevolg met cursussen, conferenties en tijdschriften. Ook in Nederland staat deze context-onafhankelijke opvatting van kritisch denken in de aandacht. Steeds meer hogescholen en universiteiten maken gebruik van de methodiek voor kritisch denken met het software pakket *Rationale*. Met deze evidenced-based methodiek eindigde Timo van de Berg in 2008 op de tweede plaats tijdens de uitreiking van de HBO-Innovatieprijs (HBO-raad, 2008). Barnett vindt deze opvatting van kritisch denken niet toereikend omdat het niet leidt tot transformatie van de denker zelf of tot bredere vormen van sociale verandering; hij noemt het kritisch denken met oogkleppen (Barnett, 1997, p. 17). In nietzscheaanse zin is hier geen sprake van kritisch denken. Kritisch denken opgevat als neutrale, contextvrije vaardigheid laat geen ruimte om de toegepaste wijzen van denken te bekritisieren en te ontwikkelen. Zij zijn gegeven. De student leert concepten en standaarden op een bepaalde manier te gebruiken waarbij hij binnen de bestaande kaders blijft. In feite leert de student om volgens een bepaalde, geaccepteerde wijze te denken; de student maakt zich het professionele perspectief eigen. Deze algemene vaardigheden, vaak logisch redeneren of kritisch denken genoemd, dragen bij aan het opleiden van studenten tot 'gehoorzame' en 'brave' professionals. Maar in feite is het onmogelijk om van-

uit het geschetste nietzscheaanse standpunt te spreken over vaardigheden of kennis die los zouden bestaan van de context of van de student.

#### *Kritisch denken over het eigen begrip*

Wanneer een student inziet dat elke aanspraak op waarheid aanvechtbaar is, is er volgens Barnett sprake van kritisch *denken* (in tegenstelling tot kritisch denken als een vaardigheid). Een student ziet in dat een lesboek, een standpunt van een docent en ook haar eigen inzichten betwistbaar zijn en nooit de hele waarheid kunnen bevatten. Dit inzicht leidt tot een open houding ten opzichte van alle kennis; elke aanspraak op kennis is voor de student een uitnodiging tot debat en verder onderzoek. Barnett geeft hier geen psychologische beschrijving van de cognitieve ontwikkeling van een student. Het is veel meer een 'zijnsbeschrijving' (Barnett, 1997, p. 71). Barnett beschrijft het soort student dat het hoger onderwijs voor ogen heeft (of voor ogen zou moeten hebben). Om tot deze *state of mind* te komen, moet de student in de gelegenheid zijn om te ervaren dat er verschillende, (deels) tegenstrijdige cognitieve perspectieven bestaan. Binnen een bepaald cognitief perspectief zijn de wijzen van denken en de criteria die een student gebruikt om bijvoorbeeld een praktijksituatie te evalueren eenduidig. Tussen meerdere perspectieven kunnen zodanige verschillen bestaan, dat de criteria niet te verenigen zijn. Barnett vindt ook deze opvatting van kritisch denken niet toereikend omdat het alleen het niveau van de individuele student betreft. De link naar Nietzsches perspectivisme ligt voor de hand. Geen enkel systeem of perspectief brengt de hele waarheid aan het licht, dus moeten we zo veel mogelijk perspectieven beschouwen. Een 'aforistisch' curriculum biedt de student de mogelijkheid om een vraag of een thema vanuit verschillende richtingen te benaderen zonder dat hij 'vast komt te zitten' in een bepaalde manier van denken.

#### *Kritisch denken rondom collectieve standaarden binnen een professie*

Barnett legt bij dit niveau vooral de nadruk op collectiviteit. Een individuele professional kan wellicht kritisch denken en inzien dat de waarheden van zijn professie slechts mogelijke waarheden zijn, maar als individu is hij niet in staat om enige verandering tot stand te brengen binnen zijn professie. Kritisch denken breidt Barnett uit tot het niveau van discussie/debat binnen de professie rondom collectieve standaarden. Binnen de professie is er sociale ruimte voor afwijkende meningen over en ontwikkeling van de standaarden. Buitenstaanders wordt echter de toegang tot het debat ontzegd. De professie bepaalt zelf haar kritische standaarden waarmee ze haar praktijken evalueert. Het hoger onderwijs heeft deze visie volgens Barnett omarmd. Zij leidt studenten op tot 'trouwe en deskundige aanhangers van het geloof' dat de professionals zelf bepalen op welke wijze zij de wereld opvatten en hoe zij op basis van deze opvatting handelen. In onze maatschappij is dit geen probleem omdat expertise nog steeds hoog gewaardeerd wordt. Maar ook dit niveau gaat Barnett niet ver genoeg; hij vraagt zich af hoe kritisch een professional *kan* zijn wanneer hij de wereld alleen maar vanuit het perspectief van de professie kent (Barnett, 1997, p. 18). In nietzscheaanse zin lijkt hier sprake te zijn van kritisch denken. Binnen de beroepsgroep mag de professional zijn tegenwerpingen op bestaande praktijken maken en is er ruimte om

bestaande concepten en collectieve standaarden een andere invulling te geven. Het bekritisieren van de bestaande waarden en waarheden wordt alleen toegestaan aan de leden van de beroepsgroep. Niet-experts worden buitengesloten. Studenten behoren nog niet de groep van ingewijden; zij zullen zich eerst het heersende perspectief eigen moeten maken voordat ze mogen bijdragen aan de discussie. Nietzsches vroegere interpretatie van het perspectivisme lijkt hier van toepassing; *de professionele werkelijkheid bestaat en deze kan het beste worden benaderd door de professionele experts*. De bestaande beroepsgroep heeft in ieder geval baat bij het in stand houden van deze interpretatie; zij kunnen onverminderd hun wereldbeeld en waarden aan de buitenwereld opleggen.

### *Kritisch denken over een professie*

Het hoogste niveau van kritisch denken dat Barnett onderscheidt, betreft de kritiek op de discipline of de professie zelf. Deze kritiek kan niet alleen door de professionals zelf, maar ook door buitenstaanders worden gegeven. Barnett noemt deze vorm van kritiek metakritiek; ze plaatst de professie in een bredere context. De kritiek hoeft niet de regels van het spel te volgen. De kritiek geeft juist commentaar op het spel zelf. De vraag staat centraal in hoeverre de beroepsgroep openstaat voor kritiek, ook van buitenaf. Voor Barnett heeft dit niveau van metakritiek gevolgen voor het onderwijs. Interdisciplinariteit is van essentieel belang. De student moet de gelegenheid krijgen om zaken niet alleen vanuit het bekende professionele perspectief maar ook vanuit het perspectief van een andere discipline waar te nemen. Barnett benadrukt dat dit niveau van kritisch denken niet eenvoudig is. Hij wijst op de epistemologische en de operationele problemen die hierbij horen, en dan is er ook nog de vraag hoe deze verschillende denkwijzen met elkaar in relatie gebracht kunnen worden zodat de student zelf groeit van zijn ervaringen met andere cognitieve perspectieven. Wat deze vorm van kritisch denken uiteindelijk vereist van de professional en de student is 'het vermogen om een *ander* te worden, om, al is het maar voor even, een onbekend cognitief perspectief in te nemen' (Barnett, 1997, p. 19; vertaling HJ).

Vanuit het perspectivisme van de 'latere' Nietzsche is het onmogelijk om het perspectief dat je je hebt eigen gemaakt, van buitenaf te bekritisieren. Alsof een professioneel perspectief een ding is dat identificeerbaar en bekritisierbar is en dat los van de professional zou kunnen bestaan (of, alsof een professional los van zijn professionele perspectief kan bestaan). Alleen vanuit zijn inbedding kan een professional betekenis geven aan zichzelf, zijn denken en handelen, en kan hij kritiek geven. Daar komt nog bij dat wat we als onze wereld beschouwen, grotendeels onbewust tot stand komt. Waar het hier om draait is hoeveel ruimte er binnen de professie en de onderwijssetting is om kennis en ervaringen te onderzoeken en 'welgemoed te dwalen'. In hoeverre mag een professional(-in-wording) zijn ervaringen buiten de discipline gebruiken als inspiratiebron om tegenwerpen te maken tegen gangbare praktijken? Mag hij ook zijn opvoeding en culturele achtergrond inzetten om de vooronderstellingen van de professie kritisch te bevragen? Of wordt een poging tot kritiek alleen gehoord wanneer deze in de taal van de professie is verwoord en met deze 'vertaling' haar scherpe randjes heeft verloren?

Hoeveel vrijheid hebben de student en de professional om hun eigen perspectief te creëren?

Uit de bovenstaande analyse blijkt dat er overeenkomsten zijn tussen de opvatting van Nietzsche en Barnett als het om kritisch denken gaat. Beiden vatten kritisch denken breder op dan argumenteren en het toepassen van de regels uit de logica. En hoewel Barnett de formele kennis, de wereld en de persoon zelf als drie domeinen van elkaar onderscheidt – hierboven heb ik alleen het domein van de formele kennis beschreven – laat Barnett er geen twijfel over bestaan dat er geen duidelijke grenzen tussen de drie domeinen bestaan en dat ze elkaar over en weer beïnvloeden (Barnett, 1997, p. 66). Ondanks deze raakvlakken laat Barnett zich in zijn boek *Higher Education: A Critical Business* niet positief uit over de mogelijkheden die het postmodernisme biedt als inspiratiebron voor een bredere opvatting van kritisch denken. Hoewel Barnett niet specifiek verwijst naar Nietzsche, is het aannemelijk dat hij Nietzsche onder de noemer van het postmodernisme plaatst (Ramaekers, 2001, p. 265). Barnett's belangrijkste kritiek luidt namelijk dat kritisch denken binnen het postmodernisme opgevat wordt als een 'lokale' aangelegenheid. Er bestaan geen onafhankelijke kritische standaarden waarop we een beroep kunnen doen; we zijn gevangen in onze lokale kaders. Dit zou betekenen dat het hoogste niveau 'kritisch denken over een professie' niet mogelijk is.

Barnett heeft gelijk dat binnen Nietzsches denken geen maatstaven in absolute zin bestaan waarmee we onze perspectieven kunnen beoordelen en waarmee de professional de steeds weer terugkerende vraag 'binnen welk kader zal ik als professional handelen?' kan beantwoorden. Echter, Nietzsches 'latere' opvatting van het perspectivisme waarin werkelijkheid en kennis over de werkelijkheid samenvallen in het perspectief dat we op de wereld hebben, biedt wel degelijk criteria om een perspectief op zijn waarheidsgehalte te beoordelen. Het gaat er dan om in hoeverre het perspectief de alledaagse realiteit weerspiegelt; hoe completer, hoe beter. En dit is precies het criterium dat ontbreekt wanneer Barnett de nadruk legt op het in relatie brengen van verschillende cognitieve perspectieven en de problemen die daarbij optreden. Het gaat er hier niet om dat het eenvoudig zou zijn om verschillende perspectieven op een vraag of een thema te hanteren. Maar door de nadruk te leggen op (de moeilijkheid van) het combineren van verschillende cognitieve perspectieven raakt de perspectivistische werkelijkheid uit zicht. Barnett loopt het risico dat de verschillende perspectieven een eigen leven gaan leiden terwijl perspectieven en concepten slechts hulpmiddelen zijn. Barnett laat dus een kans liggen om zijn eigen gedachtegoed verder uit te werken wanneer hij met het postmodernisme deze interpretatie van Nietzsche terzijde schuift. Maar misschien bevat de kritiek van Barnett toch een kern van waarheid wanneer hij het realistische gehalte van het postmodernisme ter discussie stelt. In hoeverre doet een nietzscheaanse opvatting van kritisch denken recht aan de educatieve eisen van het hedendaagse hoger onderwijs?

## Een hedendaagse opvatting van kritisch denken geïnspireerd door Nietzsche

Tot slot, en geheel in lijn met Nietzsches denken – ‘*To be a Nietzschean, one must not be a Nietzschean*’ (Kaufmann, 1974, p. 403) – weeg ik de argumenten voor en tegen een nietzscheaanse opvatting van kritisch denken tegen elkaar af, om zo tot een opvatting van kritisch denken te komen die recht doet aan zowel de vrije, experimenterende en creërende geest van Nietzsche als aan de educatieve eisen van het hedendaagse hoger onderwijs.

*Deze nietzscheaanse vorm van kritische denken is niet van deze tijd*

Een tegenwerping op een nietzscheaanse opvatting van kritisch denken is het onrealistische gehalte ervan. Zo zou het veel te veel tijd kosten om studenten in te wijden in de kunst van het kritische ‘ja, maar’. Studenten in vier jaar tijd de ‘ja’, dat wil zeggen het huidige professionele perspectief, aanleren is soms al lastig genoeg. En het is maar de vraag of de arbeidsmarkt werkelijk zit te wachten op eigenwijze medewerkers. Meestal verliezen klokkenluiders hun baan en op veel steun van de overheid hoeven ze niet te rekenen (Huberts & Lasthuizen, 2011).

In *Education policies for raising student learning: The Finnish approach* schetst Sahlberg, senior onderwijspecialist bij de Wereldbank, een aantal mondiale ontwikkelingen op het gebied van onderwijsbeleid en hervormingsstrategieën die sinds 1980 wereldwijd op de agenda’s zijn verschenen. Het gaat om standaardisatie van het onderwijs, nadruk op *literacy* en *numeracy* en het afrekenen van scholen op hun prestaties (Sahlberg, 2005). Zonder volledig te willen zijn, noem ik een aantal aspecten dat laat zien dat het Nederlandse hoger beroepsonderwijs dezelfde agenda heeft: nagenoeg alle hogescholen in Nederland bieden competentiegericht onderwijs aan, de overheid stelt referentieniveaus vast voor taal en rekenen (HBO-raad, 2009, p. 24), hogescholen worden bekostigd mede aan de hand van het aantal diploma’s, en het jaarlijkse *Elsevier*-onderzoek naar de beste academische en hbo-opleidingen op grond van een aantal vergelijkingspunten krijgt bijzonder veel aandacht in de media. Deze hedendaagse horizon waarin hbo-docenten functioneren, biedt weinig ruimte om ambigue toetsingscriteria te hanteren, studenten ‘welgemoed te laten dwalen’ of experimenten aan te gaan zonder dat de uitkomst vooraf bekend is. Deze tegenwerping is reëel; aan het begin van de 21e eeuw is er weinig ruimte voor de hbo-docent om de huidige instrumentele opvatting van kritisch denken te veranderen of te verbreden. Maar tegelijkertijd bevestigt deze tegenwerping hoe ‘vast we zitten’ in het huidige eenzijdige instrumentele perspectief op het hoger onderwijs. Als we studenten tot een nietzscheaanse vorm van kritisch denken willen opleiden, dan kan dat alleen maar wanneer we zelf daartoe bereid zijn. In hoeverre heeft het hoger onderwijs zelf de moed om zijn eigen horizon aan een kritisch onderzoek te onderwerpen en nieuwe werkelijkheden tot stand te brengen waarin ruimte is voor een andere invulling van kritisch denken?

*Deze wantrouwende vorm van kritisch denken zet het voortbestaan van het hbo op het spel*

Een andere kritiek op of angst voor het serieus nemen van Nietzsches denken betreft het wantrouwende karakter ervan. Paul van Tongeren, hoogleraar in de wijsgerige ethiek en hoofd van de Nietzsche Research Group aan de Radboud Universiteit Nijmegen, schrijft in *Nietzsche lezen: negentien filosofen over hun eerste herinnering* (2000, p. 12): 'Maar wie eenmaal door Nietzsches wantrouwen jegens alle systematici geïnfecteerd is, zal bij de lectuur van elke tekst uit de canon der klassiekers, voortdurend Nietzsches stem vanuit de marge horen commentarieren. [...] De filosoof zoekt naar waarheid. Nietzsche vraagt: waarom eigenlijk waarheid? En: wat in ons doet ons eigenlijk steeds zoeken naar waarheid?' De angst bestaat dat de wantrouwende, kritische denker doorschiet in relativisme en anarchie, en dat hij het instituut hoger beroepsonderwijs zelf ondergraaft. Deze tegenwerping berust op een bepaalde interpretatie van wat het betekent om bestaande concepten en tradities te ondermijnen. Bingham, een onderzoeker aan de Simon Fraser University in Canada, onderscheidt (op zijn minst) twee manieren van interpreteren als het gaat om het ondermijnen van traditionele concepten met behulp van diezelfde concepten. De eerste interpretatie berust op het doorbreken van de regels van de logica; een concept of traditie wordt *tegen* zichzelf gebruikt. Een voorbeeld hiervan zijn docenten die een tegenstelling zien wanneer ze een beroep doen op hun autoriteit om op niet-autoritaire wijze te onderwijzen. De tweede interpretatie gaat ervan uit dat menselijke communicatie niet mogelijk is zonder traditionele horizon; we kunnen alleen maar een traditie bekritisieren vanuit dezelfde traditie. In het licht van deze interpretatie plaatsen we de traditionele concepten vaak tussen aanhalingstekens (Bingham, 2005, p. 113). De angst dat het voortbestaan van het instituut hoger beroepsonderwijs zelf op het spel staat, berust op de eerste interpretatie. De tweede interpretatie biedt veel meer ruimte om vanuit de alledaagse, perspectivistische werkelijkheid – dat betekent 'ingebed' zijn in de bestaande praktijken – kritiek te leveren en tradities te vernieuwen zonder dat het bestaansrecht van het instituut bij voorbaat op het spel staat. Immers, (een deel van) zijn bestaansrecht ontleent het instituut onderwijs aan zijn functie om de *professional-to-be* in te bedden in het professionele werkveld. En een student moet eerst ingebed zijn, dat wil zeggen zich het professionele perspectief eigen maken, voordat hij kritisch *kan* zijn. Het voortbestaan van het instituut hoger onderwijs staat niet bij voorbaat ter discussie. Hbo-docenten en het instituut riskeren echter wel hun (huidige vorm van) autoriteit te verliezen wanneer ze de op Nietzsche geïnspireerde opvatting van kritisch denken serieus nemen. Hoger onderwijs kan zich in deze zienswijze niet beroepen op *de* waarheid; het heeft slechts tijdelijke waarheden in de aanbieding en zelfs die zijn aanvechtbaar.

*De nadruk op het experiment leidt hooguit tot een wirwar van nauwelijks onderbouwde hypothesen*

Een professional die is opgeleid in de kritische geest van Nietzsche hecht (minstens) zoveel belang aan het experimenteren als aan het denken. Tegenwerpingen moeten worden aangegaan. Maar het is de vraag of er in Nietzsches denken

ruimte is om de resultaten van deze experimenten om te zetten in *gedeelde* nieuwe waarheden. Of leidt het experiment enkel tot een verzameling losse observaties en resultaten die geen enkel gevolg hebben voor de professionele praktijk? In dit licht kan ook Kaufmanns kritiek op Nietzsches methode worden begrepen. Kaufmann stelt dat Nietzsche met het verwerpen van alle systemen ook de mogelijkheid afwijst dat 'systematiek' juist behulpzaam kan zijn bij het experimenteren dat Nietzsche voor ogen had. Juist het systematiseren kan binnen een bestaand 'ethisch systeem' vergissingen en inconsistenties aantonen die weer aanleiding zijn voor nieuw onderzoek en experiment. Maar nog belangrijker is Kaufmanns volgende punt: 'Hoewel een systeem onwaar kan zijn ondanks de interne coherentie, kan een onsystematische verzameling van allerlei opmerkingen nauwelijks een grotere aanspraak op waarheid maken' (Kaufmann, 1974, p. 94; vertaling HJ). Als hogescholen studenten willen opleiden die met een kritische houding in de beroepspraktijk werkzaam zijn en kunnen bijdragen aan een vernieuwing van diezelfde beroepspraktijk, dan vergt vooral dat laatste enige systematiek. Innovatie en vernieuwing van een professie kunnen alleen plaatsvinden wanneer deze uiteindelijk ingebed worden in de bestaande professionele praktijk. Dat betekent dat woorden moeten worden gevonden (of zijn er ook andere media mogelijk?) om nieuwe waarheden en werkelijkheden te 'communiceren'.

### Tot slot

Wat Nietzsche laat zien, is dat kritisch denken in de betekenis van werkelijk nieuwe kennis en handelingspraktijken creëren, een andere verhouding tussen handelen en denken vereist. Om precies te zijn, het denken – en dat is niets meer dan de wereld leren waarnemen en waarderen en handelen volgens een bestaand, gemeenschappelijk stramien – gaat vooraf aan en is een voorwaarde voor een kritisch 'ja, maar' dat niet enkel bestaat uit het afwijzen van het bestaande maar waarin juist een zoeken naar nieuwe mogelijkheden doorklinkt. Het zijn dan ook niet de 'doeners' die nieuwe werkelijkheden tot stand brengen, het zijn de 'denkend-ervarenden' die nieuwe 'dingen' scheppen door woorden te geven aan iets nieuws. Deze opvatting over kritisch denken betekent voor het hoger onderwijs dat dit een tegenstrijdige opdracht moet vervullen: én het moet studenten opleiden tot gehoorzame, brave professionals die zich de bestaande perspectieven binnen en over de professie letterlijk eigen hebben gemaakt, én het moet studenten uitdagen om wat zij zich eigen hebben gemaakt, 'onversaagd en op elk moment tegen zijn mening tot dusver uit te spreken en met betrekking tot alles wat zich in ons wil *vastzetten*, wantrouwig te zijn' (Nietzsche, 1999, p. 175). De aangeleerde waarheden zijn slechts tijdelijke waarheden.

Deze nietzscheaanse opdracht lijkt niet te passen binnen de bestaande onderwijspraktijken waarin duidelijke, resultaatgerichte toetsingscriteria hoog gewaardeerd worden en reflectie de weg lijkt te zijn om studenten tot kritische professionals op te leiden. De huidige onderwijshorizon lijkt weinig ruimte aan de studenten te bieden om te experimenteren met bestaande waarheden en praktijken. Het ver-

eist moed om tot een horizon te komen waarin die ruimte er wel is. Moed is nodig om de eigen onderwijspraktijk aan een kritisch onderzoek te onderwerpen en 'vrolijk' te experimenteren met praktijk en theorie. Nietzsches perspectivistische werkelijkheidsopvatting en zijn daaraan gekoppelde opvatting van kritisch denken, bieden de docent mogelijkheden om vanuit de bestaande praktijk kritisch denken op een andere wijze op te vatten en zo zelf meer ruimte te creëren. Maar het blijft uiteindelijk een zaak van laveren tussen waarheden en mogelijkheden, tussen individu en samenleving.

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

## Referenties

- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Open University Press.
- Bingham, C.W. (2005). Response to Jon Fennell: 'Truth', 'Tradition', 'Quotation Marks'. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 24, 113-116.
- Chamberlain, L. (2000). *Nietzsche in Turijn: een intieme biografie*. Vertaling van *Nietzsche in Turin* door F. van Zetten. Amsterdam: Atlas.
- Claessens, P. (2008). *Alle lust wil eeuwigheid: het magistrale levensscenario van Friedrich Nietzsche*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Haagse Hogeschool (2009). *Als je doel Ithaka is en je vertrekt daarheen. Hogeschoolontwikkelingsplan (HOP) 7, 2009-2013*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Hanzehogeschool Groningen (2010). *Koers op Kwaliteit 2010-2015*. Ontleend aan [www.hanze.nl/NR/rdonlyres/127DA431-BE17-45AA-92AD-1ADF48AA264C/0/KoersopKwaliteit20102015.pdf](http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/127DA431-BE17-45AA-92AD-1ADF48AA264C/0/KoersopKwaliteit20102015.pdf)
- HBO-raad (2008). *Jaarcongres 2008 – videoverslagen. Uitreiking HBO-Innovatieprijs 2008*. Ontleend aan [www.hbo-raad.nl/hbo-raad/over-de-hbo-raad/185](http://www.hbo-raad.nl/hbo-raad/over-de-hbo-raad/185)
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*.
- Helsloot, N. (1999). *Vrolijke wetenschap: Nietzsche als vriend*. Baarn: Agora.
- Hout, J.F.M.J. van (2007). Samenwerking hbo-wo: een overgangsfase of een blijvende modus vivendi? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, vol. 25 (3), 161-171.
- Huberts, L.W.J.C. & Lasthuizen, K.M. (2011, 8 januari). Spijkers verdient meer dan eerherstel. *De Volkskrant*, p. 25
- Jonas, M.E. & Nakazawa, Y.M. (2008). Finding Truth in 'Lies': Nietzsche's Perspectivism and its Relation to Education. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 42 (2), 269-285.
- Jones, A. (2009). Redisciplining generic attributes: the disciplinary context in focus. *Studies in Higher Education*, vol. 34 (1) Feb., 85-100.
- Kaufmann, W. (1974). *Nietzsche: Philosopher, Psychologist, Antichrist*. Princeton: Princeton University Press.
- Merton, Robert, K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Nietzsche, F. (1967). On the Genealogy of Morals. In Kaufmann, W. (Ed.), *The Basic Writings of Nietzsche*. New York: Random House.
- Nietzsche, F. (1999/1882). *De vrolijke wetenschap*. Vertaling van *Die fröhliche Wissenschaft* door P. Hawinkels. Amsterdam: De Arbeiderspers. 4e druk.
- Nietzsche, F. (2001/1887). *The Gay Science*. Vertaling van *Die fröhliche Wissenschaft* door J. Nauckhoff; gedichten vertaald door A. Del Caro. Cambridge: University Press.



- Popper, Karl, R. (1978/1963). *De groei van kennis*. Vertaling van *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. Meppel: Boom.
- Ramaekers, S. (2001). Teaching to Lie and Obey: Nietzsche on Education. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 35 (2), 255-268.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, vol. 22 (2), 147-171.
- Tongeren, P. van, (2000). Verlosser en zanger. In Rodenburg, K., Schijvenaars, M. & Tongeren, P. van (red.), *Nietzsche lezen: negentien filosofen over hun eerste kennismaking* (pp.11-13). Budel: Damon.
- Universiteit van Amsterdam & Hogeschool van Amsterdam (2007). *Leren Excelleren, Instellingsplan 2007-2010*. Ontleend aan [www.hva.nl/documenten/instellingsplan\\_2007-2010.pdf](http://www.hva.nl/documenten/instellingsplan_2007-2010.pdf).
- Verbraak, N. (2010). Is Homo Practicus ook Sapiens? In Zilfhout, P. van, Vergeert, C., & Wiskerke, N. (red.), *Ruimte Scheppen, Filosofie, Fontys en het hbo* (pp. 15-22). Uitgeverij DAMON.