

Kantelende kennis

Jos Castelijns, Bob Koster en Marjan Vermeulen (2004), *Kantelende kennis. Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*. Utrecht: Educatieve Federatie Interactum

Kantelende kennis is het *theoretisch kader* van het Interactum lectoraat, dat is gericht op het vernieuwen van de basisschool en de pabo. Basisscholen en pabo's richten zich al enige tijd op de vraag hoe het onderwijs op grond van een vast omlijnd aanbod kan worden gekanteld naar onderwijs waarin verschillende behoeften en interesses van de lerende zelf het uitgangspunt zijn. Hoe kun je kinderen en studenten aan de hand van hun eigen leervragen zo begeleiden dat zij zichzelf verantwoordelijk gaan voelen voor het leren? Het Interactum Lectoraat *Kantelende Kennis* wil een bijdrage leveren aan het realiseren van deze ambitie door te starten bij de vragen van het onderwijsveld (basisschool/pabo) en door de leraren zelf een actieve rol te laten spelen in het onderzoek. Het lectoraat richt zich op drie domeinen: namelijk op het leren van basisschoolleerlingen, op de organisatie van de basisschool en op het leren van pabostudenten. De opbrengsten van het onderzoek zijn in eerste instantie relevant voor de school en de pabo.

In het Interactum Lectoraat werken landelijk vijf pabo's, waaronder de Katholieke Pabo Zwolle, intensief samen met vijf basisscholen in de regio. De KPZ werkt nauw samen met de Katholieke basisschool De Vlieger aan een vernieuwingstraject op beide instellingen.

In *Kantelende kennis* zetten de drie lectoren van het 'Lectoraat Interactum' hun opdracht en de uitgangspunten van het lectoraat uiteen. De opdracht is het ontwikkelen van een actuele visie op goed onderwijs aan kinderen van de basisschool en aan studenten van de pabo. Het begrip kennis creëren, opgevat als een specifieke vorm van leren, staat hierbij centraal. Kennis creëren is een cyclisch proces (vergelijkbaar met de leercyclus van Kolb) dat steeds tot nieuwe kennis leidt. Een belangrijk uitgangspunt van het lectoraat is de integraliteit. De gedachte is dat een vernieuwing van de basisschool en de pabo alleen mogelijk is wanneer de lerenden (kinderen en studenten) serieus worden genomen, de lerarenopleider ook als lerende wordt gezien en serieus wordt genomen en dat de randvoorwaarden (faciliterende organisatie) zodanig zijn dat vernieuwingen daadwerkelijk kunnen worden doorgevoerd.

De redactie van *Veerkracht* heeft Imelman, emeritus hoogleraar in de pedagogiek en voormalig onderwijzer en docent in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs, gevraagd *Kantelende Kennis* te bespreken [zie onder; het artikel bevat geen noten]. In het volgende nummer van het tijdschrift zullen de lectoren op deze bespreking reageren.

Wijs met het onderwijs?

Jan Dirk Imelman

Vijf hogescholen financieren het Lectoraat Interactum, waaronder de Katholieke Pabo te Zwolle. Het door dit lectoraat uitgegeven *Kantelende kennis*, geschreven door lectoren die aan deze leerstoel invulling geven, verscheen dus mede onder haar auspiciën. De auteurs willen, kort gezegd, *de ontwikkeling van een eigentijds school- en opleidingsconcept in contrast met veel traditionele opvattingen scherp verwoorden* (p. 7.1 en 5.2). Daarin zijn ze niet geslaagd, wat ik hieronder probeer aan te tonen.

Het is aardig dat de redactie van *Veerkracht* mij tot het schrijven van een kritiek uitnodigde. Het is ook aardig van de Pabo die dit blad uitgeeft; zij is immers tevens (mede) verantwoordelijk voor de publicatie van *Kantelende kennis*.

Meteen maar met de deur in huis vallend, begin ik met een vraag: waarom breken de auteurs met de gewoonte om op een gangbare manier te spreken over het onderwijs? Denken over welke praktijk dan ook kan alleen maar als je een bruikbaar begripsapparaat bezit. De taal van een vak deugt als ze berust op een beproefd netwerk van concepten. Dan kan met vrucht worden gesproken over wat de praktijk is, hoe ze hoort te zijn, wat er aan mankeert en wat je moet doen. Op basis van begrippen als 'gezondheid', 'ziekte', 'diagnose', 'medicijn', 'behandeling', 'therapie' oordeelt en handelt de arts. De

timmerman denkt in termen van 'bouwen', 'verbinden', 'verankeren', 'draagkracht', 'houtkwaliteit'. Dat in de loop van de tijd de concrete middelen van de medicus en de timmerman veranderd en verbeterd zijn, laat onverlet dat het in hun (begripsmatige) denken steeds om hetzelfde gaat. Waar gaat het om in de onderwijspraktijk?

Of het nu de Tsjech Comenius, de Fransman Fénelon, de Duitser Herbart, de Hollander Ligthart, de Amerikaanse Parkhurst of de Engelsman Peters betreft (ik ren onsystematisch van hot naar her en van toen naar nu): allen handelden in de onderwijspraktijk en schreven er met grens- en tijdoverschrijdend gezag over. Ze spraken weliswaar in hun *woorden*, maar op basis van hetzelfde netwerk van *begrippen*. Daarin gaat het om zaken waarvan het nuttig is om ze hier, zij het beknopt, samen te vatten. Wie die samenvatting even met wat meer aandacht leest, zal mijn daarna te geven reactie op *Kantelende kennis* beter kunnen vatten.

De grondvraag van elke onderwijsleerpraktijk is: 'wat' moeten we 'aan wie' 'wanneer' en 'hoe' leren, en 'waarom' vinden we dat (we *dat* aan *hun nu* op *deze manier* moeten leren)? Die vraag is te beantwoorden als we beseffen dat het in die praktijk gaat om het volgende. Er zijn leerlingen en docenten, die ieder op een bijzondere manier actief zijn: docenten proberen leerlingen op te roepen tot en te begeleiden bij het leren door de leerlingen. Leerling- en docentactiviteiten berusten op doelen en middelen. Als we de docentactiviteiten aanduiden met de term onderwijs, dan is onderwijs pas geslaagd als de leerlingen geleerd hebben waarin is onderwezen. Goed onderwijs vraagt om een goede pedagogische atmosfeer. Daarom moeten docenten weten dat er bedoelde en onbedoelde invloeden werkzaam zijn, en dat goede dan wel slechte contextuele voorwaarden het onderwijs beïnvloeden (denk aan orde, gezinsachtergronden, maatschappelijke onrust). Inleiden in kennis en helpen bij het ontwikkelen van daarop berustende vaardigheden (kortom: opvoeden) verschilt van indoctrineren, memoriseren, drillen, dresser (‘neervoeden’: een beeldende term van Nieuwenhuis). Didactisch handelen vraagt om: wekken van belangstelling en rekening houden met psychische, sociale en biotische mogelijkheden en rijkheden van leerlingen.

Verder horen docenten vakkennis te bezitten en inzicht te hebben in de grenzen van die kennis. Dat kinderen iets leren wat de moeite van het weten en doen waard is, is beter dan dat ze niet leren. Maar iets verkeerd leren (bijvoorbeeld iets wat op kennis lijkt) is riskant. Bij indoctrinatie wordt de grens van de kennis radicaal overschreden. Het gaat dan om leerstof die die naam niet verdient: kritiekloos te aanvaarden voorstellingen.

Last but not least zouden docenten zich van de aard van de onderwijsleersituatie bewust moeten zijn. Die is bijzonder omdat het om een relatie gaat van drie, op zich nogal autonome, 'posities': die van de leerkracht, de leerling en de leerstof. *Onderwijzen* in en het *leren van leerstof* (breed genomen) vormen in wederkerige afhankelijkheid en dus steeds in samenhang, een bijzondere praktijk. Al zijn leerlingen en docenten als persoon evenwaardig, in hun verantwoordelijkheden zijn ze allesbehalve gelijk. Idealiter leert de leerling wat de leerkracht (direct of indirect) onderwijst. De laatste doet als het ware de leerling leren (ook als het om vaardigheden als ict gaat). Hij is aansprakelijk voor het bevorderen van de verantwoordelijkheid van de leerling voor zijn eigen leren. Dit verschil in verantwoordelijkheid maakt de onderwijsleerpraktijk *asymmetrisch*. De communicatieve praktijk van onderwijs en leren verschilt dus nogal van andere vormen van communicatie. Bij een gesprek, het bedrijven van liefde, volleyballen, gezamenlijk kamperen gaat het om vormen van communicatie die, gezien vanuit het perspectief van verantwoordelijkheden van de deelnemers, in principe symmetrisch zijn. Daarin spelen weliswaar 'derde dingen' mee (respectievelijk: onderwerpen, strelingen, de bal, dagelijkse plannen), maar er wordt in gezamenlijke verantwoordelijkheid iets mee gedaan.

Binnen de *bijzondere* communicatie 'onderwijzen en leren' is het 'derde ding' de leerstof. Leerstof is niet iets dat louter en alleen in een dialoog tussen docenten en leerlingen als gelijken bepaald wordt. Leerstof is afgeleid uit een *leerplan*. En het leerplan is afgeleid uit een *analyse van de cultuur* in het perspectief van een tweezijdige vraag: 1) welke aan de cultuur te ontleen 'inhouden' zijn het waard om als *inhoud* (kennis, vaardigheden) te dienen van de vorming van dit kind, deze soort kinderen, die generatie; en 2) wat dienen kinderen eigenlijk te leren opdat de *cultuur blijft voortleven* (in historische, zich steeds vernieuwende zin). Ook wanneer een leerplan nogal traditioneel is en vanzelfsprekend lijkt, is het toch nog op elk moment te beoordelen op deze *tweeledige zinvolheid*. Onderwijs dient *twee* heren: de *vorming van de aanstormende generatie* en het *levend houden van de cultuur*.

Geslaagd is die praktijk waarin leerlingen onder eigen verantwoordelijkheid dát leren waarin docenten hen onder hún verantwoordelijkheid proberen *in te leiden*. Leren is: actief werken aan je eigen vorming. Wat leerlingen zich aldus eigen maken (verantwoorde leerstof) is *waardevol*. Ze kunnen aangesproken worden op wat ze geleerd hebben en op wat ze op basis daarvan voelen, denken, doen en laten.

Natuurlijk verschillen middelen, doelen, leerkrachten, leerlingen, leerplannen, leerstof en de kennis waarop deze stof gebaseerd is naar tijd en plaats. En natuurlijk veranderen concrete vormen van begeleiding, leer- en ontwikkelingspsychologische inzichten, maatschappelijke eisen, schoolorganisatie, regelgeving, toezicht, de sociale omgeving enzovoort. En natuurlijk verschilt ook dat wat de samenleving vraagt van haar volwassen burgers naar tijd en plaats. Scholen onderscheiden zich bovendien nog eens van elkaar in de nadruk die ze leggen op specifieke aspecten van het leren en onderwijzen. Het Jenaplanonderwijs waardeert bijvoorbeeld, in vergelijking met de Methode Montessori, vooral de sociale, de 'gemeenschaps'-kant van het onderwijzen en leren. Maar het *begripsmatige netwerk* binnen de *taal* van het onderwijs is tot op de dag van vandaag niet wezenlijk veranderd.

Er kunnen dus nóg zoveel pedagogisch verschillende opvattingen bestaan, zolang het pedagogen gaat om wat ik hierboven als de kern van hun praktijk heb geschetst, zolang kunnen ze met elkaar in gesprek blijven. En zolang gaat de pedagogische professie ook niet verloren. Wat gebeurt er echter als er een netwerk van begrippen wordt aangemaakt waarin het *niet* meer gaat over onderwijzen en leren, terwijl de auteurs van dat begripsmatige netwerk dat wel suggereren?

In *Kantelende kennis* wordt, anders dan in de gangbare manier van spreken over onderwijs en leren, geen rekening gehouden met verschillen in betekenis op *logisch*, *empirisch* en *normatief* niveau, noch met verschil tussen *vaktalen* als die van de *organisatiepsychologie*, de *pedagogiek*, de **leerplanfilosofie**. De taal is *vaag* en *meerzinnig*. Beeldspraak functioneert als redengeving. Alleen al door een klein stukje tekst uit *Kantelende kennis* te lichten, is een en ander te illustreren. Zo luidt een probleemstelling: 'Op welke wijze hangt het creëren van kennis door lerenden (individuen en groepen) samen met ontwikkelingsprocessen in en tussen organisaties' (p. 30,1). 'Lerenden', zo zeggen ze, zijn: leerlingen, docenten, personeel 'zowel individueel als collectief'; wat voor vormen van leren spelen hier per implicatie eigenlijk allemaal een rol? En 'ontwikkeling' omvat behalve ontwikkeling ook *leren*, *innoveren*, *onderzoeken*. *Begripsmatige willekeur* troef.

Dat kennis voedsel geeft aan het denken, doen en maken, en omgekeerd - met andere woorden: dat ze in bijzondere, voorwaarden scheppende verhoudingen tot elkaar staan - wordt nergens gesignaleerd. Dat kennis belangstelling en motivatie oproept, en *niet* omgekeerd, blijft ook buiten zicht. Men gaat niet in op kwalitatieve verschillen tussen kennis in het ene en andere vak ('realms of meaning') en in het ene en andere soort onderwijs, noch op de consequenties daarvan voor het onderwijzen en leren.

Het meest verbaas ik me over het gebruik door de auteurs van de termen 'kennis' in relatie met 'creëren'. Deze termen staan centraal; ze dragen het gehele betoog. Om de redenen voor mijn verbazing te kunnen aangeven, ga ik eerst even na wat in normale gespreksituaties het gebruik van de term 'kennis' inhoudt en wat we bedoelen als we over 'creëren' spreken.

Als we van kennis spreken, hebben we niet iets op het oog als 'mening' of 'opvatting', 'oordeel', 'vermoeden', 'fantasievoorstelling'. Kennis bezitten van iets betekent: *redenen hebben* om aan te nemen dat iets zus en zo is. Dat je er redenen voor hebt, houdt in dat je met anderen over de *geldigheid* van je inzichten kunt spreken en in principe kunt *discussiëren*. *Kennis* verschilt van *fantasie*- en *geloofsvoorstellingen*. Over de laatste zaken is uiteindelijk niet te discussiëren, en wel omdat ze *niet zijn tegen te spreken*. Geloven - in kabouters of in de instralingen van Jomanda, om maar iets te noemen - is een particuliere aangelegenheid. Daarin verschilt het van kennis van bijvoorbeeld de executie van Oldenbarnevelt. Die kennis en het daarop te baseren inzicht dat het ging om een gerechtelijke moord is te staven of tegen te spreken.

'Creëren' is iets nieuws denken, doen of maken. Je creëert altijd met behulp van materiaal. Niemand scheidt iets uit het niets. Zelfs Mozart, Rembrandt, Einstein creëren door het opnieuw rangschikken en bewerken van zaken die ze weten, van inzichten, van voorstellingen. Het gebruik door Mozart van kennis en inzicht in tonen, samenklanken en ritmische mogelijkheden is de noodzakelijke voorwaarde

voor het scheppen van een compositie. Mutatis mutandis geldt dit voor wat Rembrandt moet weten om te kunnen schilderen en voor Einstein om een nieuw inzicht te kunnen formuleren. En voor alles wat ook wij, minder geniale, mensen aan kennis en voorstellingen moeten hebben om überhaupt te kunnen denken, doen en maken.

Kennis en *inzicht* (resultaat van kennisverwerking) vormen de grondstof voor inventief en creatief handelen. Zeggen dat je kennis creëert, is *in tegenspraak met zichzelf*. Bezit van kennis is de noodzakelijke (maar nooit voldoende) voorwaarde voor het creëren van iets. Iets creëren kan wel, maar hoeft niet, een bijdrage leveren tot kennisvermeerdering.

Wat zouden de auteurs voor ogen gehad kunnen hebben? Uit een cruciale (tevens hun stijl typerende) zin als: "Kennis creëren betreft in eerste instantie contextspecifieke en persoonsgebonden kennis" (p. 30,1) is af te leiden dat ze menen dat ieder lerend individu een *subject* is. Leren is een *subjectieve* aangelegenheid, waarbij reeds tussen de oren gevormde begrippen (enzovoort) invloed hebben op het verwerven van nieuwe begrippen.

Nu is dit niets nieuws. Maar in de pedagogiek is met de erkenning hiervan altijd ook gewezen op de grenzen en beperktheid van dit 'natuurlijke' of 'vanzelfsprekende' ervaringsleren. Onderwijs is er nu juist voor om deze *subjectiviteit te overstijgen*. Het woord 'educatie' wordt in de pedagogiek al eeuwen lang verbonden met 'emancipatie'. Men emancipeert een kind door het *uit de toestand van subjectieve betekenisverleningen te leiden*. (Bezit van voorstellingen vormt natuurlijk wel een noodzakelijke voorwaarde voor leren.)

Het verontrustende is nu dat de auteurs uitsluitend en alleen lijken in te zetten op leren als *subjectieve activiteit* (die, inconsistent genoeg, ook weer lijkt op te moeten gaan in groepsleren). De uit dat leren resulterende kennis is in hun ogen veel waardevoller dan wat gangbaar onder 'kennis' wordt verstaan. Het is, zeggen ze, *kantelende* kennis. Bij kantelende kennis is de lerende een subject, hij stuurt zelf, hij creëert daardoor zelf kennis, de bron van die kennis is hijzelf, het motief om te leren is: 'omdat je het zelf wilt' enzovoort (zie p. 14/15). Bij het ondergaan van dit soort onderwijs - ik kan het niet anders zien - varen eigenlijk alle kinderen slecht. Maar in het bijzonder zij die uit minder goed in de samenleving gewortelde milieus komen. Die milieus kunnen onmogelijk compenseren wat het 'kantelende onderwijs' hun kinderen te kort doet.

De auteurs baseren hun opvattingen op het *constructivisme*. De daarachter liggende filosofie zegt dat elk individu zijn kennis construeert. Zoveel individuen, zoveel kennis. Constructivisten trekken uit die filosofie de conclusie dat alle kennis wordt gemaakt door de leerling. Lesgeven is eigenlijk overbodig. Constructivisten die vinden dat je individuen groepsgewijs moet laten leren (of, zoals zij zeggen: dat je als groep moet leren), noemen zich *sociaal constructivisten*. Ze gebruiken ook *organisatiepsychologische* termen. In de meest trendy vorm daarvan heeft men het niet over het leren door individuen maar over 'lerende *organisaties*'.

Al theoretiserend hoppen constructivisten heen en weer tussen 1 de zojuist aangeduide *subjectivistische kennisfilosofie*, 2 *leerling-gecentreerde didactiek* en 3 de gedachte dat *leren in groepen* wenselijk is en dat *groepen en organisaties kunnen leren*. In mijn ogen maken de constructivisten daarmee *categoriefouten*. Mede door dergelijke categoriefouten gaat het bij het sociaal constructivisme om 'ernstig ontspoorde onzin'- zoals een onderwijspsycholoog van de Vrije Universiteit, Willem Smit, mij schreef. Als we beseffen wat het sociaal constructivisme inhoudt, dan is het *Kk-verhaal* zelf ook te beschouwen als gecreëerde kennis. Het verbaast dan ook niet dat de auteurs hun boekje in het *Nawoord* presenteren als de uitkomst van een collectief en creatief proces (waaraan vele, met naam genoemde, collega's deelnamen).

De drie auteurs zijn vast en zeker wijs met het onderwijs. Maar dat alleen is niet voldoende: je moet er ook op een juiste manier over kunnen praten (zéker op een lerarenopleiding). Ik hoop dat er nog basisschool docenten, vakdocenten en -didactici, pedagogen en onderwijskundigen zijn om tegengas te geven aan dit soort Newspeak. De door de drie lectoren gebezigde taal past namelijk in een *taalspel* dat zich binnen de onderwijsprofessie al verspreid heeft als een olievlek op water. Of is mijn hoop ongegrond en is de gedurende veertig jaren (!) met vernieuwing lastig gevallen beroepsgroep langzamerhand te moe om voor de zoveelste keer in het geweer te komen? In ieder geval ben ik nog wel bereid tot een gesprek. Want onderwijzen en leren liggen mij nog steeds na aan het hart, en dus ook het spreken daarover op een manier waar de praktijk iets aan heeft.