

Kantelende kennis – wankelend onderwijs
Over de ideologie van ‘het nieuwe leren’

J.M. Praamsma
Utrecht 2005

‘There is nothing so practical as a good theory’
(Kurt Lewin)

Het hoger onderwijs is in beweging. De afgelopen maanden werd in de media veel gediscussieerd over de kwaliteit van het PABO-onderwijs. Zijn PABO's de kwalificatie ‘hoger onderwijs’ nog wel waard? Hebben startende leraren basisonderwijs wel voldoende intellectuele en culturele bagage voor de belangrijke taak die ze hebben in het vormen van jonge mensen? Veel van die discussie heeft te maken met de inrichting en organisatie van het onderwijs aan de leraarsopleidingen, waarbij tegenwoordig het sociaal-constructivistisch denken een belangrijke rol speelt. Daarmee wordt de discussie gelijk ook breder getrokken dan alleen die over de kwaliteit van de PABO. Volgens sommigen is de sociaal-constructivistische onderwijsfilosofie de veroorzaker van veel problemen in het hoger onderwijs. Volgens anderen biedt het juist zicht op de oplossing van gesignaleerde problemen. Tijd voor een kritische verkenning.

Enige tijd geleden gingen in dit tijdschrift¹ Arthur Zijlstra en Kees Boele, beiden verbonden aan de Christelijke Hogeschool Ede, in discussie over zin en onzin van een sociaal-constructivistische onderwijsfilosofie. Zijlstra beklagt zich over het sociaal-constructivistisch onderwijs, dat slechts oog heeft voor *leerprocessen* bij de student en de *leerinhouden* veronachtzaamt. Het zou leiden tot inhoudelijke armoede, overschatting van het leerproces en het eindeloze reflecteren van de studenten op hun eigen leren. Boele, op zijn beurt, herinnert zich de inspirerende colleges van Van Peursen die hem er indertijd toe aanzetten zelf verder te denken en te studeren. In het verlengde daarvan houdt hij een pleidooi voor onderwijs dat studenten aan het denken zet, uitdaagt, activeert. De student moet uitgedaagd worden zelf zijn kennis te construeren. Vandaar zijn positieve oordeel over het sociaal-constructivisme.

¹ K. Boele en A. Zijlstra, Is het sociaal-constructivisme een goede onderwijsfilosofie? in: *Beweging*, Winter 2004, p. 26/27.

Hoewel het antwoord van Boele sympathiek klinkt – hij toont zich daarin immers een goed onderwijzer – is het bij nadere beschouwing misleidend. Wat hij schetst is niet het sociaal-constructivisme zoals dat in het hoger onderwijs overal de kop opsteekt. Zo haalt hij de scherpe kantjes af van een debat waar weldegelijk scherpe kantjes aan zitten. De discussie over sociaal-constructivisme gaat veel verder dan Boele suggereert. En dat sociaal-constructivisme neemt in het hoger onderwijs een grote vlucht. Daarin heeft Zijlstra inderdaad gelijk en het is – denk ik – terecht dat het hem zorgen baart.

Kantelende kennis

Een mooi voorbeeld van het huidige sociaal-constructivistische denken over onderwijs vinden we in de recent verschenen notitie ‘*Kantelende kennis*’ van de Educatieve Federatie Interactum, een samenwerkingsverband van lectores aan verschillende Nederlandse PABO's². Leren wordt daar begrepen als een proces waarin "lerenden op basis van ervaringen gezamenlijk nieuwe kennis ontwikkelen" (p. 11). De lerende construeert zelf kennis door te reflecteren op ervaringen en dat heeft gevolgen voor de inrichting van het onderwijs: "Niet het aanbod stuurt de ontwikkeling van de lerenden, maar de ontwikkelingskenmerken en -behoeften van lerenden sturen de inrichting van de leeromgeving. Om de behoeften van lerenden te kennen, is een dialoog met lerenden over de betekenis van hun leerervaringen, hun wensen en ontwikkelingsbehoeften nodig" (p. 14).

Van een docent met een goed en aanstekelijk verhaal – zoals Boele daarover spreekt – moeten de sociaal-constructivisten dus niet veel hebben. De docent krijgt een nieuwe rol: die van coach of begeleider van het leerproces. Zijn belangrijkste taak is het goed te luisteren naar de lerende student en vragen te stellen om zo de student uit te nodigen tot reflectie. Zo wordt de relatie tussen docent en student gekanteld, van verticaal naar horizontaal. ‘*Kantelende kennis*’ noemen ze dat bij Interactum.

Competentiegericht leren

In veel beroepsopleidingen wordt sociaal-constructivistisch onderwijs verbonden met ‘competentiegericht leren’. Daarbij wordt het onderwijs georganiseerd rond praktijksituaties, waardoor het mogelijk is kennis, vaardigheden en houdingen

² In de Educatieve Federatie Interactum hebben zeven zelfstandige lerarenopleidingen basisonderwijs zich verenigd. In het Lectoraat Interactum participeren de volgende vijf hogescholen: Hogeschool De Kempel in Helmond, Hogeschool Domstad in Utrecht, Hogeschool IPABO in Amsterdam, de Katholieke Pabo Zwolle en de P.C. Hogeschool Marnix Academie in Utrecht.

geïntegreerd aan te leren. Op zich ligt dat voor de hand. Juist in beroepsonderwijs is een van de grote opgaven het geleerde te verankeren in de (beroeps)praktijk. Kennis moet geïntegreerd worden in het professioneel handelen. Theorie is hier altijd theorie voor de praktijk. Integratie van kennis, houdingen en (beroeps)vaardigheden in praktijktaken of beroepscompetenties is dan een voor de hand liggende keuze.

Maar in combinatie met een sociaal-constructivistische onderwijsfilosofie dreigt de kenniscomponent ernstig tekort te komen. De verleiding is namelijk groot het leren te beperken tot 'reflectie op gezamenlijke (praktijk)ervaringen', zonder dat die reflectie voldoende wordt gevoed door (vak)kennis. Symptomatisch daarvoor is dat het zwaartepunt van de opleiding verschuift van het onderwijs aan de hogeschool naar de praktijkstage. Het leren draait immers om samen praten over (praktijk)ervaringen. Jozef Kok, sinds 2003 lector aan de Fontys Hogescholen verwoordt het aldus: "Sociale systemen, zoals een leergroep, een school, zijn niet van buitenaf te organiseren. Die kunnen alleen zichzelf organiseren op basis van een lerende aanpak. Daarvoor is een professionele conversatie nodig tussen de werkers van dat systeem. Daarbij wordt kennis iedere keer opnieuw geconstrueerd" (J.J.M. Kok 2003. p. 22).

De gevolgen kunnen niet uitblijven. De visitatiecommissie die in 2003 de Nederlandse PABO's beoordeelde schrijft: "De commissie constateert dat de gebruikte reflectiemethoden bij de meeste opleidingen op dit moment te weinig loskomen van de dagelijkse praktijk en het 'ik' van de reflectant". De eigen ervaring staat centraal, vakkennis speelt nauwelijks nog een rol. De commissie vervolgt: "De kwaliteit van de reflectie kan worden verbeterd indien daarbij meer gebruik wordt gemaakt van (toegepaste) wetenschappelijke literatuur. Hierdoor kan de student verdieping aanbrengen in zijn ervaring, kennis en inzichten". Kennelijk gebeurt dat nog veel te weinig (Visitatiecommissie 2003, p. 30/31).

Leren praktiseren

Erger is misschien nog wel dat men zich kan afvragen of de voortdurende reflectie op het eigen handelen in de (stage)praktijk het leren praktiseren wel dient. Om het voorbeeld aan te houden van de leraarsopleiding: de leraar moet bezig zijn met zijn leerlingen en niet met zichzelf. Voor de beginnende leraar, die nog onzeker voor de klas staat is dat een lastige opgave. Voortdurende reflectie – bezinning op de vraag 'doe ik het wel goed?' – kan de ontspannen relatie van de beginnende leraar met zijn leerlingen behoorlijk in de weg staan. Hetzelfde kan gezegd worden van de pastor, de hulpverlener, de therapeut. De relatie met het kind, de

pastorant, de cliënt, de hulpvrager moet centraal staan. En een dergelijke open houding naar de ander verdraagt zich moeilijk met een voortdurend naar binnen gekeerde reflectieve evaluatie van het eigen handelen.

Verhelderend is in dit verband een studie van de Amerikaanse sociologen Theodore Long en Jeffrey Hadden uit de jaren tachtig van de vorige eeuw. Zij deden onderzoek naar de vorming van nieuwkomers door een bestaande beroepsgroep. Om toegelaten te worden tot de beroepsgroep bleken de nieuwkomers zich te moeten bewijzen op een drietal aspecten: kennis, vaardigheden en commitment. Opmerkelijk is hun constatering dat het bij die professionele socialisatie gaat om het *automatiseren* van vaardigheden en het *expliciteren* van kennis.

"The production of knowledge and skill involves two different processes moving in opposite directions, which complicates socialization considerably. Knowledge is adequate in the degree to which it can be clearly articulated, but skill is adequate in the degree to which performance is instinctive and effortless rather than self-conscious. The creation of knowledge, therefore, proceeds by making the implicit explicit, and by moving from vagueness toward clarity. The creation of skill, on the other hand, works to make the explicit implicit, moving from the conscious application of formulae to habitual artfulness. Efforts to produce knowledge and skill simultaneously thus strain both the agents of socialization and the novices, who usually minimize those tensions by emphasizing knowledge or skill to the neglect of the other" (Long & Hadden, 1985, p. 43).

Er is dan ook veel voor te zeggen de uitgebreide reflectie op het eigen functioneren te reserveren voor *ervaren* professionals – die zich een dergelijke bezinning kunnen permitteren zonder daarbij het primaire proces te schaden – en de opleiding van nieuwkomers te richten op het *automatiseren* van een repertoire aan professionele routines en daarnaast te werken aan het *expliciteren* van daaraan ten grondslag liggende kennis en inzicht.

Ideologisering

Probleem is echter – zoals ook Zijlstra constateert – dat de discussie inmiddels ideologische trekken vertoont. Onderwijs volgens sociaal-constructivistische ideeën wordt steevast als het ‘nieuwe leren’ gepresenteerd en afgezet tegen wat het ‘oude leren’ wordt genoemd. Van het ‘oude leren’ wordt dan een karikatuur gemaakt ten gunste van dit ‘nieuwe leren’. De lectoren van Interactum beschrijven de leerling in het ‘oude leren’ als "een vat dat volgegoten kan worden met

objectieve kennis" (p. 13) en Jozef Kok schrijft: "De leraar is de expert, verteller en beoordelaar; de leerling is een passieve luisteraar die kennis reproduceert; weinig mogelijkheden voor interactie" (p. 37). Zelfs Boele spreekt over "het ouderwetse, frontale, klassikale, aanbodgerichte onderwijs, waarin de docent vertelde wat hij belangrijk vond voor de studenten om te weten".

Door het 'nieuwe leren' zo te plaatsen tegenover het 'oude leren' wordt volledig voorbijgegaan aan het feit dat ook het op overdracht gerichte onderwijs een lange traditie kent waarin de lerende als een actief subject wordt gezien. Te denken valt zowel aan de traditie van de personalistische pedagogiek (Kohnstamm, Langeveld, Imelman) als aan de cultuur-historische traditie in de onderwijskunde (Vygotsky, Van Parreren, Carpay). Terecht wijst Zijlstra in dat verband op de lange traditie die het begrip '*Bildung*' kent in de geschiedenis van het denken over onderwijs.

Zoals in elke ideologie wordt ook hier een onnodige polarisatie in de hand wordt gewerkt en kan er gemakkelijk een schadelijke eenzijdigheid in onderwijsopvattingen ontstaan. Opvallend is in dat verband dat kritische vragen als "zouden er ook competenties en vaardigheden zijn die minder goed door zelfreflectie en zelf-kennis-creëren geleerd kunnen worden" of "hoe waardevol is de relativistische en pragmatistische kennistheorie die zo aan het onderwijs ten grondslag wordt gelegd" überhaupt niet gesteld worden.

Het lijkt wel alsof de idee dat je een vak kunt leren van een competente leermeester of van een gedreven verteller, die je met zijn verhalen inspireert, uitdaagt en aan het denken zet, compleet verdwijnt. Sociaal-constructivistisch onderwijs gaat voorbij aan de gedachte dat er zoiets bestaat als een vakgebied of een ambacht waarin je kunt worden ingeleid – of beter: ingewijd – en dat dat een heel spannend, activerend en uitdagend proces kan zijn.

Naar een narratieve didactiek

Dat het sociaal-constructivisme als onderwijsfilosofie ook in het *christelijk hoger onderwijs* voet aan de grond krijgt is des te meer bevreemdend omdat dat zo'n uitgesproken andere traditie kent op dit punt.

Juist het christelijk hoger onderwijs kent een lange traditie van ideologiekritiek. Daarin werden steeds op basis van grondige studie en kritische analyse (religieuze) vooronderstellingen van opvattingen en theorieën tegen het licht

gehouden en op hun merites beoordeeld. Dan is het toch niet mogelijk dat men zo weinig kritisch is waar het de eigen onderwijsfilosofie betreft.

Juist in het christelijk hoger onderwijs staat de idee centraal dat alle kennis menselijke constructie is. Maar het is haar niet om het even *hoe* die kennis geconstrueerd wordt. Integendeel. Kennisconstructie vindt altijd plaats vanuit een bepaald perspectief, een wereldbeeld, een levensbeschouwing. Het is de taak van het christelijk hoger onderwijs studenten te helpen het juiste perspectief te vinden.

Boele heeft gelijk. Een goed docent wijst de student een richting, opent een perspectief op de wereld en zet studenten op die manier aan het denken. Die richting, dat perspectief, komt niet de lucht vallen, maar is verankerd in een lange traditie. Ieder vakgebied heeft zo zijn eigen geschiedenis waarin kennis en kunde hun vorm kregen. Die geschiedenis moet een eye-opener zijn voor nieuwe beoefenaren. In het onderwijs zou het moeten gaan om die verhalen van het vak, verhalen van kennis en kunde, verhalen waar de student op zijn beurt aan verder mag en moet schrijven ... zonder weer helemaal opnieuw te hoeven beginnen.

Juist het christelijk hoger onderwijs willen we studenten een perspectief op het leven mee geven. Dat perspectief is niet los verkrijgbaar, maar hangt samen met vakinhouden en het mens- en wereldbeeld dat daarin naar voren komt. Een goed docent wijst een richting, opent perspectieven en geeft te denken. Een goed docent weet de wereld in een ander licht te zetten – het licht van de Ander. Die richting, dat licht komt mee met het verhaal dat de docent kan vertellen over zijn vak. Als de docent een echte vakman is, heeft dat verhaal te maken met zijn eigen bestaan, met de manier waarop hij zelf in het leven staat. Inhouden van het onderwijs gaan voor studenten immers vaak pas een rol spelen in hun leven als ze een rol spelen in het leven van hun docenten.

Onderwijzen is in de kern toch altijd vooral verhalen vertellen om zo studenten in te leiden in de traditie, hen uit te dagen, te activeren en te denken te geven. Misschien moeten we dan ook maar iets zorgvuldiger proberen om te gaan met wat de traditie van onderwijzen en leren, van onderwijskunde en pedagogiek, ons daarover te vertellen heeft.

*Dit artikel werd eerder gepubliceerd in:
'Beweging', Periodiek orgaan van de Stichting voor Reformatorische Wijsbegeerte,
jaargang. 69, nr. 1, Amsterdam 2005.*

Literatuur

- K. Boele en A. Zijlstra**, *Is het sociaal-constructivisme een goede onderwijsfilosofie?* in: *Beweging*, Winter 2004, p. 26/27.
- J. Castelijns, B. Koster, M. Vermeulen**, *Kantelende kennis, Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*, Interactum Lectoraat, Utrecht 2004.
- R. Klarus**, *Competentiegericht opleiden*, in: *Handboek Effectief Opleiden*, Amsterdam 2003.
- R. Klarus**, *Omdat het nog beter kan, Competentiegericht opleiden van leraren*, in: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (4) 2004 (p. 18-28).
- J. J.M. Kok**, *Talenten transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*, Fontys Hogescholen, Tilburg 2003.
- F. Korthagen**, *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: 2001
- F. Korthagen**, *Zin en onzin van competentiegericht opleiden*, in: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (1) 2004 (p. 13-23)
- Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs**, *Koersen op meesterschap, Advies van de expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs*, Oktober 2004
- T.E. Long & J.K. Hadden**, *A reconception of socialization*, *Sociological Theory*, vol. 3, 1985, (p. 39-49).
- Visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs**, *Moed tot Meesterschap, Eindrapport van de Visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs* Den Haag 2003.