

Kennisproductie in de Nederlandse Orthopedagogiek

Proeve van een probleemstelling

*Luc Stevens & Kees van der Wolf**

The production of knowledge in Dutch Special Education: testing a problem definition

Technical rationality is an epistemology of practice derived from positive philosophy, built into the very foundations of the modern research University. But, problems in the special educational field do not present themselves to practitioners as well-formed structures. The authors argue that some fundamental changes can be identified, both inside and outside special education, in the ways knowledge is produced.

In special education, knowledge should be constructed by temporary and heterogeneous sets of practitioners and scientists, collaborating on a problem defined in a specific and localised context.

Trefwoorden: Sociaal-wetenschappelijk onderzoek, orthopedagogiek, relatie theorie-praktijk, praktijkkennis

Inleiding

Aan de Nederlandse universiteiten wordt, zoals in de meeste andere Europese landen, de wetenschap der pedagogiek gedoceed. De studie van wat 'opvoeden' heet heeft er een academische status. Haar geschiedenis is opvallend. Enerzijds omdat de zelfstandige studie van opvoeding zich slechts geleidelijk kon emanciperen ten opzichte van dominante disciplines als de theologie en de filosofie, de geneeskunde en recenter de psychologie, anderzijds omdat de studie uit de praktijk van het opvoedingswerk en vaak tegen maatschappelijke stromingen in moest groeien, met visionairen en zorgers voor het gehandicapte kind als voortrekkers. In de 20e eeuw werd de pedagogiek als academische discipline een feit. Het gesternte van haar vroege ontwikkeling was geesteswetenschappelijk met de hermeneutiek en later de fenomenologie als belangrijkste bemiddelaars van kennis en inzicht. Deze beide benaderingen, men zou ook kunnen spreken van de kunde van het 'verstaan' of de betekenisinterpretatie, worden nog steeds aan studenten uitgelegd, maar eerder als historisch fenomeen dan als een bruikbare benadering van pedagogische vraagstukken, vooral wanneer weinig kennis bestaat maar wel iets gezegd of gedaan moet worden.

Luc M. Stevens is hoogleraar orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht.

Kees (J.C.) van der Wolf is hoogleraar Psycho-sociale stress bij kinderen in problematische opvoedings-situaties aan de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentie: L. M. Stevens, Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht

In Nederland kondigde zich de kanteling van het geesteswetenschappelijk paradigma voor de beoefening van de pedagogiek even plotseling als rigoureuus aan. Sinds de jaren 60 van de afgelopen eeuw geldt empirisch analytische wetenschapsbeoefening voor de pedagogiek als de norm. Hieraan wordt door wetenschappers onderling streng de hand gehouden. Geheel onvoordelig is deze wending niet geweest voor de ontwikkeling van een pedagogische wetenschap als de orthopedagogiek. Empirische analyse van problematische opvoedingssituaties en daarmee samenhangende experimentele interventies boden de gelegenheid om concrete handelingsalternatieven voor te bereiden (programma's en strategieën), om verder te gaan dus dan alleen reflectie. Simultaan aan deze ontwikkeling ontstond een deels ander denken en een ander vocabulaire. Er werd bijvoorbeeld minder gesproken in termen van defecten, maar eerder over *pedagogische hulpvragen*. In het speciaal onderwijs werd het uit Engeland afkomstige begrip 'special educational needs' (SEN) gebruikelijk om leerlingen te 'definiëren'. Deze en dergelijke voorbeelden stonden in zekere zin voor een proces van emancipatie van de orthopedagogiek ten opzichte van de toetsende en classificerende empirische psychologie (diagnostiek als voorspelling) en de deterministische geneeskunde. Met andere woorden, waar de empirische klinische psychologie en de geneeskunde het antwoord op de klacht direct en rationeel logisch ontleen aan de diagnose, zal de orthopedagogiek niet alleen het toestandsbeeld (verwoord in de diagnose) als oriëntatie voor haar handelen kiezen, maar ook de vraag stellen wat een kind waartoe nodig heeft.

Pedagogen als Kok, Ter Horst en De Ruijter hebben zich met deze vragen uitdrukkelijk beziggehouden. Daarbij werd de in de jaren 70 groeiende nadruk op de pedagogische situatie als object methodologisch gefaciliteerd door de introductie van Van Strien's zogenaamde regulatieve of handelingscyclus als rationale voor de klinische praktijk.

De distantie die de orthopedagogiek met haar nadruk op de handelingsvraag leek te nemen van de psychologie en de geneeskunde is, achteraf gezien, voor een belangrijk deel een schijnbare geweest. Er lijkt eerder sprake van verandering van vocabulaire dan van een verandering van grammatica. Het werk van schoolmakende orthopedagogen als bovengenoemde, maar ook dat van Dumont, Van Gennep en in zekere zin dat van Doornbos bood begripsmatig vernieuwende kaders en niet onbelangrijk voor velen: nieuwe inspiratie. Echter, de consequenties ervan in de zin van een vernieuwende methodologie konden niet worden getrokken. Waren zij in hun beschouwende bijdragen aansprekend en vernieuwend, zij bleven als onderzoekers in hun werk overwegend gebonden aan het heersende logisch empirische kennisbegrip, verwijzend naar wetenschappelijk onderzoek dat het primaat aan experiment en survey geeft. Ook de gefundeerde en erudiete bijdrage van Van Strien (1984) bleef in beginsel dicht bij het vertrouwde design: hij beschouwde de praktijkcyclus als een variant op de empirische cyclus van kennisverwerving. Het hypothesentoetsend model is het gezaghebbende model voor onderzoek en praktijk (de $n=1$ toepassing) gebleven.

Sinds het vertrek van de meesten van de genoemde collega's (Dumont overleed in 1994), die het beeld van de orthopedagogiek in zorg en onderwijs ruim twee decennia sterk hebben bepaald, vindt er aan de Nederlandse universiteiten een radicalisering plaats van het heersende logisch-empirische paradigma en lijkt afscheid te zijn genomen van de in ieder geval pedagogische vraagstellingen in het werk van de schoolmakende voorgangers. Over de orthopedagogiek wordt in universitaire kringen nu gesproken als over een toegepaste gedragswetenschap, als over een psychologische discipline dus. Aangenomen moet worden dat de extreme eenzijdigheid van deze recente ontwikkeling het gezag van de orthopedagogiek, maar te vre-

zen valt van de pedagogiek als geheel, ernstig zal schaden. Bovendien is deze ontwikkeling niet te rijmen met de groeiende overeenstemming in menswetenschappelijke kring over het cognitief-motivationale of constructieve karakter van menselijke ontwikkeling, van leren en van gedrag (hoe belangrijk de invloed van genetische componenten ook moge zijn). Een uitsluitend rationeel-logische benadering van het opvoedingsfenomeen, zoals in empirisch-analytisch onderzoek, onthecht de te bestuderen werkelijkheid van de - per definitie waardegebonden - motieven van de actoren in die werkelijkheid. Dit leidt tot een validiteitsprobleem indien met de op deze wijze verworven kennis in de opvoedings-of onderwijspraktijk moet worden gehandeld. Deze praktijk lijkt nogal eigenzinnig en voegt zich moeilijk naar de aanbevelingen en voorschriften van empirisch gefundeerde modellen en strategieën. Haar vertegenwoordigers, beroepsopvoeders (waaronder ook leraren gerekend), beroepen zich daarbij telkens weer op de moeilijk te overbruggen afstand tussen de kennis van de wetenschappelijk onderzoeker en hun eigen kennis en inzichten. Recent doet Van der Ploeg, die een rijk oeuvre aan psychologisch onderzoek binnen het terrein van de orthopedagogiek heeft achtergelaten, hiervan (onbedoeld misschien) verslag naar aanleiding van een satisfactie onderzoek onder groepsleiders. Belangrijke knelpunten blijken voor hen 'de ontvangen begeleiding en de geboden ontplooiingsmogelijkheden (Van der Ploeg & Bruininks, 1994, p. 120). Alles tezamen genomen wordt er naar hen te weinig geluisterd, zo zijn ze van oordeel. Waar hebben we dit eerder gehoord? We zijn zo vrij hier te zeggen: we hebben het nooit anders gehoord, of het nu groepsleiders waren of leraren. En de interpretatie van dit fenomeen is naar ons oordeel minder complex dan meestal verondersteld: het verwijst, wat straf gezegd, naar het probleem van de afstand tussen twee werelden, die van de werker of participant en die van de begeleider-academicus of waarnemer (Rispen, 1999, met een verwijzing naar Wardekker, 1986). Het is het probleem dat rijst bij de ambitie om de praktijk te verwetenschappelijken, een voorbeeld van eenrichtingsverkeer: onderzoek en ingreep op basis van de empirische onderzoeksacyclus onder regie en gezag van de wetenschapper. Het is dit probleem, van aard epistemologisch, dat wij in het volgende nader willen uitwerken en willen voorzien van een meer genuanceerd antwoord dan logisch empirische pretenties ingeven. We zullen dit doen tegen de achtergrond van een actuele kennisdiscussie die het aloude theorie-praktijk probleem herformuleert.

Overigens streven wij geen welgeformuleerd onderscheid na tussen 'orthopedagogiek' als veld van studie en zorg en 'pedagogiek' als de moederdiscipline. De gang van de orthopedagogiek zoals deze aan de Nederlandse universiteiten wordt beoefend vormt de aanleiding tot deze bijdrage, de besproken problemen reiken verder en betreffen goeddeels de pedagogische discipline als geheel.

Technische rationaliteit: orthopedagogisch onderzoek beantwoordt eigen vragen

Eerder hebben wij gesteld dat de heersende gedachte over professionele deskundigheidstoepassing is, dat het zou gaan om instrumentele probleemoplossing die nauwkeuriger en controleerbaarder wordt naarmate zij meer gebruik maakt van wetenschappelijk gefundeerde theorieën, procédés en technieken (Van der Wolf, 1995).

Daarbij wordt als volgt geredeneerd: de aangeleverde gegevens, observaties bijvoorbeeld, over (in ons geval) een pedagogische probleemsituatie spreken meestal niet voor zich. Zij moeten geordend en geïnterpreteerd worden door gebruik te maken van bestaande min of meer expliciete theorieën. Dat kan klinische ervaringskennis zijn, maar het zal bij voorkeur gaan om voorlopige modellen of bij toetsing ade-

quaat gebleken theorieën. De pedagoog zal moeten nagaan welke van de vele ideeën, theorieën en modellen relevant zijn voor het verklaren van de probleemsituatie waarin de cliënt en zijn omgeving verkeren.

De pedagoog bepaalt aldus de huidige toestand van het kind en zijn omgeving en bepaalt daarna welke middelen het best bij de beoogde resultaten passen. De keuze voor de middelen is idealiter gebaseerd op kennis van onderzoeksresultaten waaruit blijkt dat bij bepaalde (ortho)pedagogische problemen een bepaalde (be)handeling een grote kans van slagen heeft. Met andere woorden, men lijkt er voor te kiezen praktijkproblemen, na herformulering in theoretische termen, op te lossen met min of meer beproefde technieken. Het dominante uitgangspunt is dat van de *technische rationaliteit* (Schön, 1983, 1987). Daarbij wordt verondersteld dat de pedagogische praktijk gekenmerkt wordt of zou moeten worden door beproefde ingrepen die door deskundigen, op basis van praktische en theoretische kennis, worden voorgesteld en door rationele professionals worden uitgevoerd. Men beschrijft het werk van een pedagoog in termen van instrumentele keuzeproblemen en men gaat ervan uit dat het beslissingsproces voorafgaat aan professioneel handelen.

In deze visie is sprake van een vrijwel volledige decontextualisering of onthechting van menselijke motieven en van de waarden die ze vertegenwoordigen, ten dienste uiteraard van de objectiviteit en generaliseerbaarheid van de verwachtingen van de onderzoeker (bijvoorbeeld over de effectiviteit van een interventie). Dit betekent onthechting van een essentieel deel van de opvoedingswerkelijkheid (Stevens, 1998). De kennis die aldus door de onderzoeker over een door hem ontworpen interventie wordt verkregen is zeer partieel en kan eigenlijk op zijn waarde moeilijk worden beoordeeld: de mensen bij wie de kennis is verkregen zijn als het ware uit de kennis weggesneden. De actoren zelf zijn in de kennis niet meer terug te vinden, hun gedrag is gestandaardiseerd. Een hoge prijs voor het ideaal van objectiviteit en generaliseerbaarheid: vrijheid van de betekenisvolle of waardenvolle context. Zo krijgen we bijvoorbeeld te maken met behandelingsprogramma's voor wat faalangst heet, in geval van onrustige en onzekere leerlingen die gewoon een hekel aan hun leraar kunnen hebben of die het competitieve karakter van het onderwijs moeilijk verdragen, gezien hun positie in de prestatiehiërarchie of gezien bijvoorbeeld hun temperament (Stevens, 1996). Niettemin wordt verondersteld dat het programma moet werken, zolang de leraar zich aan de voorschriften houdt. De tegenwerping dat de pedagoog-schoolbegeleider in dit geval een verkeerde keuze uit de beschikbare interventies heeft gemaakt voldoet niet. Vanuit het gezichtspunt van de wetenschapper-ontwerper die het programma heeft gemaakt, past bij dit gedrag dit programma. Dat faalangst bij deze leerling een functie is van de belaste relatie met zijn leraar of dat het curriculum hem gewoon te snel gaat (het onderwijs past dus niet bij de behoeften en actuele mogelijkheden van het kind) is in beginsel niet aan de orde. Met per leerling wisselende contexten houdt een programmamaker geen rekening, behalve dan dat hij het programma idealiter bij zoveel mogelijk leerlingen zal hebben uitgeprobeerd - in zoveel mogelijk verschillende situaties dus - en derhalve aanneemt dat er een zekere contextrandomisatie heeft plaatsgevonden.

De vraag waar pedagogen een beginselantwoord op moeten kunnen geven en de wetenschap der pedagogiek hen behoort te helpen: 'wat moet ik doen?' of 'wat kan ik het beste doen?', kan niet zomaar met programma's worden beantwoord. Zij sluiten op voorhand moeilijk aan bij de percepties, opvattingen en overtuigingen op basis waarvan mensen handelen en zij houden naar hun aard geen rekening met de individueel verschillende achtergronden die een probleem kan hebben. Niettemin melden de ontwerpers positieve en significante resultaten als zij hun

programma aanbieden. We willen daar kort even naar kijken.

Er zijn weliswaar vele programma's, procedures en uitgewerkte strategieën die kunnen bogen op significante winst, minstens twee (samenhangende) problemen laten de publicaties met de evaluatieresultaten meestal open: de vraag naar de duur van het effect en de vraag naar de verklaring voor het effect. Beide vragen zijn uiteraard wezenlijk voor de legitimiteit van een programma. We willen weten waar we mee bezig zijn.

De over het algemeen tamelijk eenvoudig opgezette en kortdurende programma's worden vaak in de luwte van universitair onderzoek uitgevoerd en met quasi-experimentele designs op effect beoordeeld. Als ze werken doen ze dat in een optimaal ingerichte omgeving en voor korte duur, althans, onderzoekers vermelden doorgaans een niet veel langere tijd dan een half jaar omdat hun financiële middelen niet verder reiken. De prijs die betaald moet worden is dat de werkwijzen ver af staan van de complexiteit en instabiliteit van wat zich in de orthopedagogische praktijk afspeelt (Veerman, 1997; Van der Wolf, 1995, 1998). De klassensituatie wordt gereduceerd tot een beperkt aantal (goed onderzoekbare) variabelen. De resultaten mogen dan misschien generaliseerbaar zijn, datgene wat gegeneraliseerd wordt is in veel gevallen zo'n reductie van de werkelijkheid, dat het weinig bijdraagt aan onze kennis over het onderzochte verschijnsel. De ecologische validiteit is dus vaak laag, zoals reeds gesuggereerd. De integriteit van de interventie blijkt moeilijk vast te houden in complexe situaties, als het proces langer duurt en als er meer procedures tegelijkertijd moeten worden uitgevoerd. Prins (1995) wijst op het merkwaaardige feit dat voor kinderen in de basisschoolleeftijd kortere programma's op het terrein van de sociale vaardigheden effectiever zijn dan langere. Hij veronderstelt dat kortere programma's mogelijk beter omschreven zijn en minder gevoelig voor afwijkingen van het protocol. Met andere woorden, op het moment dat praktijkomstandigheden hun invloed laten gelden en het protocol niet langer kan aangeven wat er gedaan moet worden, worden de programma-eisen moeilijker te handhaven en worden de programma's minder effectief bevonden. Als de context een woordje mee gaat spreken, lukt het allemaal niet meer. Bovendien wordt er weinig of niet gedifferentieerd naar programmakenmerken of naar de mate waarin het programma volgens de voorschriften is uitgevoerd. Ook de meeste meta-analyses op dit terrein besteden aan implementatievraagstukken weinig of geen aandacht. Men is alleen op zoek naar effectgrootten en vermijdt wisselende praktijkcondities. In effectonderzoek wordt dan ook zelden aangegeven hoe de gevonden programma-effecten vergroot zouden kunnen worden. In deze context lijken we ons in het algemeen genomen weinig illusies te hoeven maken over de duur van programma effecten.

Maar ook al zou een programma langduriger effecten hebben, dan nog is het de vraag of de status van dit programma zich werkelijk onderscheidt van de programma's die hierop niet kunnen bogen. De cruciale vraag blijft namelijk waarom wel en waarom geen effect. Wetenschappelijk gezien is het ene resultaat niet bevredigender dan het andere, tenzij het ene zich theoretisch van het andere zou kunnen onderscheiden in de zin van een bevredigende verklaring voor de resultaten. In deze zin is een negatief resultaat met een plausibele verklaring voor dat resultaat bevredigender dan een positief resultaat dat men niet goed kan interpreteren. De ver doorgevoerde technische rationaliteit in de orthopedagogische programma-ontwikkeling heeft hier haar achilleshiel: de conceptuele basis van het werk, waaruit een visie op ontwikkeling en leren in context moet spreken en een deugdelijke en omvattende theorie over ontstaan en bestending van het probleem dat men wil aanpakken, alsmede gefundeerde pedagogische opties. En dan blijft nog de vraag of in het design de vele en veelsoortige interacties voldoende kunnen worden gevolgd,

niet gecontroleerd, om onbedoelde, maar belangrijke (ook positieve) effecten te kunnen opsporen. Immers, de bedachtzame practicus gaat op zijn eigen wijze om met absurditeiten, paradoxen en anomalieën van unieke, dynamische en conflictueuze praktijksituaties. Schön ziet hem werken in een 'frame experiment'. 'When the professional finds himself stuck in a problematic situation which he cannot readily convert into a manageable problem, he may construct a new way of setting the problem - a new frame which, in what I shall call "a frame experiment" he tries to impose on the situation' (1983, p. 63). De programmamaker kan hierop moeilijk anticiperen.

Ook op maatschappelijk niveau wil het niet echt lukken

We spraken zojuist over het antwoord van de orthopedagogiek op concrete hulpvragen. Maar ook in algemene zin, als het gaat om opvoedingsvragen die in de samenleving leven, slaan de pedagogiek en de orthopedagogiek als disciplines geen bijzonder figuur. Ook hier doet zich de onthechting van waarden- en normgebonden contexten gelden en de angst om uitspraken te doen, die niet algemeen geldig zouden zijn en de angst om de regels van de geldende methodologie te verlaten.

Een treffend voorbeeld van de verlegenheid van de Nederlandse pedagogiek doet zich voor bij de vraag hoe het acculturatievraagstuk te benaderen en hoe te denken over en wat concreet te doen aan zinloos geweld op straat, aan de ontwrichte verhoudingen in scholen en aan de permanente en stabiele schooluitval. Hoe ziet de opkomende tweedeling of meerdeling van onze samenleving eruit in een pedagogisch perspectief en hoe definiëren we in dit verband de pedagogische categorie 'verantwoordelijkheid'? Een uitdagende en legitieme uitnodiging voor een gesprek hierover van de voormalige minister van onderwijs aan de pedagogen liep bepaald onbevredigend en onbeantwoord af. Pedagogen-onderzoekers maken zich intussen hierover niet ongerust. Integendeel, zij tonen op grond van hun cijfers aan dat het in 80% van de Nederlandse gezinnen oké is (Rispen, Hermanns & Meeus, 1996) en schijnen daarmee hun taak volbracht te achten. Dat dit echter geen antwoord kan zijn op de concrete vraag om een waardevol, dus zingevend en ondersteunend perspectief voor ouders en leraren en, niet in het minst, voor de kinderen en jongeren zelf bij de problemen die zij ervaren, lijkt duidelijk. In *Rapport jeugd 1997* (Beker, et al., 1998) van het Sociaal Cultureel Planbureau wordt geschat dat van de bijna 5 miljoen Nederlanders in de leeftijdscategorie 0-25 jaar het leven er voor 10-15% oftewel 500.000 tot 750.000 kinderen en jeugdigen niet rooskleurig uitziet. Pedagogen lijken hun vingers aan dit soort gegevens niet te willen branden. Uit angst om voor moraalridder te worden versleten? Men bekijkt de prevalentie van problemen in een totale populatie en komt tot de conclusie 'dat het allemaal wel meevalt'. Deze oprukkende epidemiologische invalshoek ontslaat van de taak om na te denken over kinderen en jongeren waar het minder goed of gewoon slecht mee gaat. A fortiori een taak voor orthopedagogen.

Het object van de (ortho)pedagogiek is *de opvoedingspraktijk*, het communicatief kader tussen opvoeder en kind dat betrekking heeft op de kwestie waar het naar toe moet in de toekomst. Ook om de toekomst gaat het. Heyting (1992) merkt erover op dat het in de opvoedingspraktijk niet zomaar om kinderen gaat, maar altijd om 'de volgende generatie', dat wil zeggen de volgende schakel in een sociaal ontwikkelingsproces (van familie, buurt tot en met natie). De pedagogische relatie staat daarin centraal (Van Haaften, 1998), van oudsher niet alleen op individueel niveau, maar ook op instituuts- en beleidsniveau en in deze context zijn verschillende dimensies tegelijk aan de orde: zowel politieke, sociale als filosofische en ethische.

Misschien hier nog het sterkst zal de pedagogiek zich als hybride, transdisciplinaire wetenschap manifesteren, gevoed door onorthodoxe benaderingen van de praktijk, als het moet. Immers, de (snelle) oplossingen die men van de pedagoog verwacht doen geen recht aan aspecten van de praktijk als onzekerheid, uniekheid, instabiliteit of veranderlijkheid en intense waardeconflicten.

Het lijkt niet aannemelijk dat er van de kant van de pedagogen sprake zou zijn van een gebrek aan betrokkenheid, hoe introvert hun kenniscentra in Nederland, de onderzoekscholen, zich ook manifesteren. Veeleer ziet het ernaar uit dat het soort kennis dat de kenniscentra genereren niet of niet zonder meer van toepassing is op wat gevraagd wordt aan inzicht en ondersteuning. De vooronderstellingen, definities en modellen vanuit de logisch empirische wetenschapsbeoefening lijken maar zeer ten dele aan te sluiten bij de vragen die op individueel niveau en door de samenleving als belangrijk worden gezien. Wij zullen dit exemplarisch uitwerken als een kennisprobleem en wel aan de hand van een al langer lopende discussie over de aard van de kennis van leraren.

De 'kennis' van de leraar

Na de opkomst van de 'Teacher Thinking' beweging, zo'n 20 jaar geleden, bestaat er in de literatuur systematisch aandacht voor de vraag naar de aard van kennis van leraren en naar het soort overwegingen dat hun handelen 'stuurt'. Hoewel het logisch empirisch paradigma of het geloof in het nuttig gebruik van rationeel-logische kennis in het onderwijs nog allerminst is verlaten, tekent zich in de discussie overeenstemming af over het verborgen ('tacit') en het persoonlijke karakter van de in onderwijs aanwezige kennis. Denken en kennisontwikkeling van leraren verloopt niet volgens de regels van de rationeel-logische of wetenschappelijke reflectie, maar moet, gezien het persoonlijke ervaringskarakter gezien worden '...as wholes, organized in a non-linear, dialectic way' (Carlgren & Lindblad, 1991). Het is, gezien deze vooronderstelling, ook niet gemakkelijk communicabel, in ieder geval niet in de vertrouwde sociaal-wetenschappelijke begrippentaal, gebonden als dit denken is aan de persoonlijke appreciatie van de praktijksituatie. Het lijkt dan ook veeleer het verhaal, de narratieve verslaglegging, dat leraren gebruiken in hun communicatie.

De veronderstelling dat het persoonlijke en het professionele zelf van leraren elkaar in hoge mate overlappen lijkt gerechtvaardigd. De persoonlijke preferenties lijken zelfs in de praktijk van het onderwijs doorslaggevend (Husu, 1995). Op grond van een uitgebreide, theoriegeleide analyse van 19 diepte-interviews met (ervaren) leraren komt Husu ertoe om drie niveau's van kennis te onderscheiden. Op het eerste niveau worden door leraren praktische activiteiten beschreven in de onderling nauw verweven categorieën onderwijzen, leren (door leerlingen) en gedrag van leerlingen. Op het tweede niveau worden door leraren hun activiteiten nader toegelicht in de zin van de 'goede redenen' die daar voor waren. Deze 'goede redenen' blijken gebonden aan persoonlijke voorkeuren in onderwijs- en opvoedingszaken. Op het derde niveau wordt wat op het eerste en tweede niveau aan informatie is gegeven nader gelegitimeerd. Het karakter van deze rechtvaardiging blijkt sterk ethisch van aard. 'The statements often concern issues of "good teacher", "good teaching", and "good learning", and they are contextually bound to the schools and classrooms teachers are working in. The data suggest that teachers tend to justify their actions to themselves by preferring personal views of teaching and student learning, and that these views are argued by contextually and personally bounded "good reasons" (p. 16). Het begrip 'personal view' nader typerend schrijft Husu aan het eind van zijn verslag van bevindingen: 'Teachers' per-

sonal views of what are the characteristics of a good teacher ..., what is good teaching, and what kind of learning the teacher wants to promote in his/her students are largely ethical by their nature' (p. 19).

In een fenomenologische bijdrage naar aanleiding van de vraag naar de status van de reflectie van leraren, problematiseert Van Manen (1995) de theorie-praktijk verhouding of de mate waarin de praktijk reflecteerbaar zou zijn. Belangrijk in Van Manen's analyse is, wat hij noemt, het karakter van onmiddellijkheid ('engaged immediacy', p. 35) van de onderwijspraktijk. Dit maakt 'reflection in action' nauwelijks of niet mogelijk. Er is in zijn ogen sprake van een speciale vorm van menselijke interactie die niet kan worden teruggebracht tot een intellectuele kennisbasis, noch tot een stel vaardigheden. Het interactieve karakter van het onderwijswerk en de kennis die daarbij gebruikt wordt verwijst naar een soort ervaring die we tact noemen, of beter, zoals hij voorstelt: pedagogische tact, omschreven als '...a certain kind of acting: an active intentional consciousness of thoughtful human interaction' (p. 43). Alert, bewuste, weloverwogen omgang met leerlingen. De verborgen kennis die daar aanwezig is wordt door Van Manen omschreven als 'an active confidence' of 'confidence in action'; 'the confidence is the active knowledge itself' (Ibid.). De stille kennis van de pedagogische tact zit 'm in het karakter van vertrouwen van het handelen. Deze kennis is niet terug te voeren op verbale proposities en op principes (zie in dit verband ook de recente inaugurele rede van Kessels (2001) die kennis definieert als bekwaamheid). Deze interpretatie van kennis van leraren als kennis *in* handelen maakt het voorstelbaar waarom leraren in het algemeen zo'n moeite hebben om uit te leggen waarom ze doen wat ze doen en, zo weet iedere onderwijs onderzoeker, zo gemakkelijk in algemeenheden antwoorden. Wij weten meer dan we kunnen zeggen. Het vaardig gebruik van een bepaald soort gereedschap bijvoorbeeld, leren we door de beoordeling van de kwaliteit van het materiaal, door de tactiele sensatie in onze hand, zonder direct intermediaïrend redeneren. Vickers (1978) merkt in dit verband op, dat we afwijkingen van de norm makkelijker kunnen benoemen, dan dat we norm zelf onder woorden kunnen brengen.

Het resultaat van Van Manen's analyse - handelingskennis is niet zegbaar - vinden we terug in de metafoor van onderwijzen als kunst ('Teaching as an Art', Eisner, 1991, 1995). 'A work of art expresses a conception of life, emotion, inward reality ...; it is a developed metaphor, a non-discursive symbol that articulates what is verbally ineffable - the logic of consciousness itself' (Langen, geciteerd in Eisner, 1995, p. 7). The logic of consciousness in action, zo had Van Manen misschien kunnen toevoegen. Eisner komt dicht bij de interpretatie van Van Manen als ook hij wijst op het karakter van onmiddellijkheid en het verweven zijn met de situatie. Discussies met leerlingen bijvoorbeeld zijn als jazzimprovisaties. 'You don't necessarily know who is going to play what, but when you hear it you have to follow on to make the music flow' (Ibid., p. 12).

Het hart van het onderwijswerk, daar waar leraren ontwikkeling van leerlingen bemiddelen, daar waar het 'gebeurt', lijkt, samengevat, een aparte kenniscategorie zonder formele grammatica. Leraren hebben meer weg van connaisseurs dan van deskundigen in de traditie van de moderniteit: mensen met te omschrijven competenties. Het gaat meer om de kunst van het appreciëren (Eisner, 1991), dan om te objectiveren kennis en vaardigheden. En deze kunst kan door een analogie toegankelijk worden gemaakt volgens Eisner: door kunstcritiek, 'Educational Criticism' in dit geval, met als doel '...the re-education of the perception of the work of art' (Dewey, geciteerd in Eisner, 1991, p. 85). Het is de taak van de criticus 'to transform the qualities of a painting, play, novel, poem, classroom or school, or act of teaching and learning into a public form that illuminates, interprets, and appraises the qualities that have been experienced' (Ibid., p. 86). Het spreekt dat deze

activiteit van verstaan niet kan streven naar eenduidigheid, er zal telkens weer een variante interpretatie kunnen ontstaan. Dit behoeft overigens niet te betekenen dat elke variant even gemakkelijk te legitimeren valt. Er zijn meer en minder waarschijnlijke.

Nog een kort woord over de taal waarin kwaliteiten van het onderwijswerk het best tot uitdrukking gebracht zouden kunnen worden. De wetenschappelijke of rationeel-logische taal leent zich in beginsel niet voor het ontsluiten van kernbetekenissen in het onderwijswerk. Het verhaal en de metafoor lijken als betekenisdragers geschikter. Leraren maken hiervan veelal spontaan ook gebruik. Het sluit aan bij wat de eerste en voornaamste voorwaarde voor hun werk lijkt te zijn: het actief construeren en reconstrueren van de betekenissen die opgeld doen in hun interacties met hun leerlingen en in de interacties van hun leerlingen onderling. De legitimiteit van deze taal zal echter afhangen van de integriteit van de betekenis(re)constructie door de leraar. Dit verwijst weer naar wat door Van Manen en door Eisner wordt geformuleerd in termen van bewustzijn ('consciousness'). De bekende Engelse onderwijspraktijkonderzoeker Nias wijst in dit verband op het noodzakelijke zelfverstaan van leraren (Nias, Southworth & Yeomans, 1989).

De agenda van de orthopedagogiek

In het voorgaande hebben wij de huidige agenda van de orthopedagogiek in Nederland (en daarmee ten dele die van de pedagogiek) geproblematiseerd als slechts zeer ten dele geldig voor wat naar onze mening van de orthopedagogiek uiteindelijk wordt gevraagd: met welk doel en met welke handelingsopties te werk te gaan in de opvoedingspraktijk.

De ontstane vervreemding van de opvoedingspraktijk als het object van de orthopedagogiek hangt direct samen met een uitgesproken voorkeur voor een rationeel logische benadering. In deze benadering wordt afgezien van het betekenisperspectief van opvoeder en kind en wordt wetenschappelijk verantwoord pedagogisch handelen tot technisch rationeel handelen (de context wordt gerandomiseerd). In dit verband verschijnen orthopedagogische programma's als ondoelmatig, zo hebben we beargumenteerd, en zijn de resultaten ervan moeilijk interpreteerbaar. Een meer fundamenteel argument ontleenden we aan de discussie over de aard van kennis van leraren en wat ons betreft (beroeps)opvoeders in het algemeen. Het is de vraag of de gronden voor hun handelen wel op een intellectuele kennisbasis terug te voeren zijn.

Wij menen dat er voldoende steun is voor de veronderstelling *dat de opvoedingspraktijk hier en nu wordt bepaald door de betekenisconstructies van de betrokken subjecten of actoren, dat deze constructies normatief van karakter zijn, dat ze niet stabiel zijn, maar verschuiven in de transacties tussen de actoren en dat zij zich niet laten standaardiseren*. Het is hierop dat pogingen om de opvoedings- of onderwijspraktijk te 'programmeren' vastlopen. Mensen laten zich niet programmeren, maar doen dit liever zelf, bij wijze van spreken. De consequentie hiervan zou kunnen zijn, dat men, indien men praktijk wil veranderen, dit 'overlaat' aan de betrokkenen, aan (beroeps)opvoeders en kinderen. Zij zijn de hoofdaanemers van de verandering. En wat deze verandering kan dienen (kennis van uiteenlopende aard, maar ook materiele en organisatorische condities) zal in hoge mate door hen worden bepaald, in een (georganiseerde) uitwisseling van voortdurende kritische reflecties met de steunbronnen: kennis en ervaringsdragers, zoals collega's en begeleiders voor de opvoeders en medeleerlingen of groepsgenoten voor de kinderen, maar ook opvoeders en kinderen voor elkaar. In deze context zal niet meer zozeer sprake zijn van

wat wij ingrepen of interventies noemen, maar van ondersteunde ontwikkeling van transacties tussen opvoeders en kinderen in een normatief perspectief. En de kinderen of jeugdigen die het betreft zullen hierin een volwaardige rol spelen omdat zij ten principale volwaardige betekenisverleners zijn. Overigens houdt de verhouding tussen opvoeders en kinderen, zoals hier gesuggereerd, voor ons niet in, dat er sprake zou zijn van een symmetrische verhouding, noch dat er sprake zou zijn van een permanente onderhandelingshuishouding. Wat wij willen benadrukken is, dat de actoren zelf de belangrijkste 'instrumenten' zijn voor beoogde verandering en dat het hun betekenisconstructies zijn die hierbij bemiddelen. Het is de kunst om deze betekenisconstructies en de ontwikkeling ervan in de opvoedingspraktijk te leren kennen en te leren onderscheiden op de differentiële effecten hiervan als goede of minder goede praktijk. Dit proces van leren kennen en leren beoordelen in de handelingspraktijk (Eisner's 'criticism') levert kennis op met een eigen status en vermoedelijk ook met een deels eigen vocabulaire, minder analytisch en meer beeldend. Deze kennis zou men als complementair kunnen zien aan verworven empirische kennis.

Modus 1 en modus 2 kennis

De paradigmatische stremming in de ontwikkeling van de orthopedagogiek, door ons geformuleerd als een praktische (per definitie op handelen gerichte), hybride en normatieve wetenschap, zou een succesvolle nadere uitwerking kunnen krijgen in de context van een reeds langer gaande, in pedagogisch Nederland weinig opgemerkte discussie over kennisontwikkeling in context. Wij bespreken in dit verband een voor deze discussie representatieve these in de publicatie: *The New Production of Knowledge* van de auteurs Gibbons et al. (1994; zie ook Van Aalst, 1998), een gemengd gezelschap geleerden uit verschillende werelddelen dat zich bezighoudt met wetenschaps- en kennisbeleid.

De auteurs beschrijven het ontstaan van een ander beeld van kennisproductie dan het traditionele (i.c. aan de universiteiten als kenniscentra). Het beeld wordt in de eerste plaats gekenmerkt door de vele verschillende plaatsen waar kennis wordt geproduceerd, een min of meer rechtstreeks gevolg van de massificatie van wetenschappelijk onderwijs in samenhang met de snel groeiende behoefte aan gefundeerde praktische kennis ten dienste van productie en economie. 'The core of our thesis is that the parallel expansion in the number of potential knowledge producers on the supply side and the expansion of the requirement of specialist knowledge on the demand side are creating the conditions for the emerging of a new mode of knowledge production (Gibbons et al., 1994, p.13).

In korte tijd zijn talloze 'new sides of (knowledge) production' ontstaan, te beginnen in het bedrijfsleven, waar niet zozeer behoefte bestaat aan 'ware kennis', maar aan oplossing van problemen. Deze wordt bereikt door wat de auteurs noemen 'configuratie van kennis', door permanente configuratie van menselijke hulpbronnen. De groei van kennis die hiermee samenhangt is niet lineair, maar heterogeen: voortgaande differentiatie en diffusie door herschikking van elementen in processen of sets van activiteiten. De kennis is contextgebonden en de ontwikkeling ervan heeft een duidelijk doel. De auteurs spreken over '*mission oriented research*', onderscheiden van de universitaire '*curiosity oriented research*'. Van bijzonder belang is de waardering van de deelnemers aan het kennisontwikkelingsproces. Deze zijn doorgaans zeer verschillend gekwalificeerd en er is met name aandacht voor in ervaring verborgen 'tacit knowledge'.

Deze algemene kenmerken van kennisverwerving roepen direct associaties op

met de problemen waarmee in ieder geval de orthopedagogiek worstelt: er moet op handelen worden geanticipeerd, dit is contextgebonden, dus ook waardegebonden, en gebonden aan mensen die niet als (wetenschappelijke) onderzoekers zijn geschoold en het vraagstuk is meestal een samengesteld vraagstuk, niet door één discipline te behandelen. Een voorstelling van kennisproductie die overeenkomt met de definitie van de orthopedagogiek die wij eerder formuleerden: ze is hybride, praktisch en normatief.

Niet toegepast, het is geen toepassing van de kennis van andere wetenschappen. Immers, 'Historically these sciences became established in universities but, strictly speaking, they cannot be called applied sciences, because it was precisely the lack of the relevant science that called them into being' (Ibid., p.4).

We bespreken, de auteurs volgend, de kenmerken van deze vorm van kennisproductie, de *modus 2 kennisproductie* genoemd, in samenhang met de traditionele, aan universitaire onderzoeksinstituten gebonden, zogenaamde *modus 1 kennisproductie* (de klassieke 'science').

Probleemformulering

In de modus 1 traditie worden vraagstukken geformuleerd vanuit de interesse van de onderzoeker, respectievelijk door het forum van peers, en het geformuleerde vraagstuk of de hypothese wordt vervolgens door henzelf onderzocht. Meestal gaat het om het deduceren met behulp van een logisch geldende redenering van dat wat te verklaren is uit een plausibele theorie. Verklarende theorieën bevatten algemene wetten, zoals 'frustratie leidt tot agressie.' De verklarende betekenis van de theorieën is vaak nogal bescheiden en zeker in empirisch orthopedagogisch onderzoek blijft men nogal eens 'hangen' op beschrijvend correlatieel niveau.

In de modus 2 kennis worden vraagstukken geformuleerd vanuit de context, de praktijk van het handelen. Zoals reeds gesuggereerd wordt hier niet van toegepaste kennis gesproken. De auteurs gebruiken weliswaar de term *applied*, maar hiermee wordt niet verwezen naar de aard van het gebruik van kennis vanuit de modus 1, maar naar de plaats van handelen. We hebben hier een principiële punt bij de hand dat in onze context kan worden toegelicht aan de hand van het gezichtspunt dat Dewey verdedigde. Dewey analyseerde de positionering van het kennen in de Griekse geschiedenis. Kennen werd daar hoger gewaardeerd dan handelen. Achterliggend motief was, volgens Dewey, een verlangen naar absolute zekerheid en het besef dat in het domein van het handelen zo'n zekerheid niet te vinden was. Dit zou een grote invloed hebben gehad op de verdere ontwikkeling van de wetenschap, leidend tot gelijkshakeling van het absoluut zekere met het onveranderlijke. Ware kennis werd dan gezien als een afbeelding van het onveranderlijke. De consequentie van deze kentheorie was dat ware kennis slechts gewonnen kon worden indien het kennisverwerkingsproces zelf geen invloed had op het object van onderzoek ('de toeschouwers-theorie van het kennen'). Het kennen is in deze theorie afgesneden van het handelen. Dit heeft geleid tot het idee dat we eerst kennis moeten verwerven voordat we verantwoord kunnen handelen. Eerst moeten we weten hoe het 'precies' in elkaar zit voordat we iets kunnen doen. De theorie zou vaststellen hoe de werkelijkheid in elkaar zit. De praktijk volgt deze kennis louter. Dewey wijst er op dat dit een misvatting is: de mens staat al handelend en kennend in de wereld. Kennen treedt pas op in functie van het handelen (Biesta, Miedema & Berding, 1997).

Disciplinariteit

In de modus 1 traditie is kennisverwerving disciplinegebonden en vindt plaats aan de universiteiten of aanverwante onderzoeksinstituten.

In de modus 2 werkwijze is sprake van transdisciplinariteit. Praktijkwerkers zijn hierbij inbegrepen. Een transdisciplinair team gaat uit van consensus, dit wil zeggen er is slechts sprake van een specifieke vorm van kennisproductie als er een gemeenschappelijk begrip is over de praktijk waarin wordt gewerkt. Het framework waarin wordt gewerkt ontwikkelt zich mee tijdens de operatie. De transdisciplinaire kennis waarvan hier sprake is heeft haar eigen theoretische structuren, methoden en werkwijzen en wordt niet verspreid langs de bekende modus 1 kanalen, maar door netwerken van betrokkenen. Deze kennis wordt in deze netwerken vervolgens opnieuw geconfigureerd. Het is dus dynamische kennis ('problem solving capacity on the move').

Homogeniteit en heterogeniteit en organisatorische diversiteit

De modus 1 traditie wordt gekenmerkt door homogeniteit van aanpak en van locatie, de universiteit.

De modus 2 werkwijze wordt gekenmerkt door heterogeniteit. Een probleemoplossingsteam verandert van samenstelling, afhankelijk van de behoefte aan expertise en kan overal worden aangetroffen, niet alleen aan de universiteit. De kennisproductie is sociaal verspreid.

Hiërarchie

De modus 1 kennisgemeenschap is hiërarchisch georganiseerd, behoudend en er gelden strenge sociale normen. De cultuur wordt sterk door competitie bepaald.

De modus 2 kennisgemeenschap is heterarchisch en voorbijgaand (transient). Er is sprake van herhaalde configuratie van menselijke hulpbronnen. De cultuur wordt bepaald door samenwerking, hoewel bepaalde concurrentie niet uitgesloten is.

Accountability en kwaliteitscontrole

In de modus 1 kennisproductie wordt verantwoording afgelegd aan het forum van peers. De kwaliteit van het werk wordt door de eigen mensen gecontroleerd en volgens interne criteria: een circulair proces van (veronderstelde) wederzijdse versterking van kwaliteit en controle.

In de modus 2 kennisproductie wordt verantwoording afgelegd aan het maatschappelijk forum (social accountability), het forum van de gebruikers. Dit bevordert sterk de kritische zin voor het eigen werk. De problemen waaraan wordt gewerkt kunnen immers niet alleen in klassiek wetenschappelijke of technische termen worden geformuleerd. De formulering zal moeten anticiperen op de gebruiker die traditioneel geen plaats had in het kritisch forum. Het werk is vraaggericht. Aan de criteria voor modus 1 (die uiteraard niet irrelevant zijn) worden criteria toegevoegd van diverse aard, zoals sociale, economische en politieke. Het review systeem is aldus hybride, hetgeen maakt dat de vraag wat goede wetenschap dan wel is, genuanceerd zal worden beantwoord (Gibbons et al. spreken van een 'extended university'). Het beeld van een 'goede' wetenschapper wordt daarmee pluralistisch.

Modus 2 in ontwikkeling

Modus 2 kan men opvatten als een bij uitstek dynamische kennisvorm, ontstaan uit de wisselwerking van diverse kennisbronnen die elkaar valideren in het perspectief van een beoogd handelingsresultaat: ‘...knowledge creation through applied partnerships’ (Hargreaves, 1998, p. 21). Om een wat meer concrete indruk te krijgen van de implicaties nemen we opnieuw het onderwijsveld als voorbeeld. De modus 2 als uitdaging in dat veld wordt door de Engelse onderzoeker Hargreaves (1998), een bekende protagonist van modus 2, als volgt geformuleerd: ‘Teachers make clever decisions which are right in the circumstances, but often they cannot explain to an outsider exactly *how and why* they did what they did. This kind of practical know-how is at the core of the highest quality teaching and is the richest seam in the creation of better professional knowledge’ (p. 30). Mutatis mutandis zou hetzelfde gezegd kunnen worden van andere beroepsopvoeders. Het gaat er in dit geval om de bedoelde know-how boven water te krijgen in een proces van lokale kennisproductie door het collectief van leraren van een school. Hargreaves brengt de kern van dit proces in beeld aan de hand van het (inmiddels veelgebruikte) model voor kennisproductie van Nonaka en Takeuchi (1995), ontstaan in de Japanse industrie. In dit model wordt een permanente pendel verondersteld tussen stilzwijgende en expliciete kennis, mogelijk gemaakt door het delen van ervaringen, dialoog, leren door doen en door ‘netwerken’. Leraren proberen nieuwe ideeën en suggesties voortdurend uit (door Hargreaves ‘Tinkering’ genoemd), evalueren en informeren en observeren elkaar met de bedoeling te komen tot ‘best practices’ of ‘evidence based teaching’. Dit proces verloopt uiteraard binnen een zekere overeengekomen orde en modus 1 kennis fungeert als één van de valideringsbronnen. Het is een proces dat zich laat typeren als ‘van binnen naar buiten’, eerder dan ‘van buiten (door anderen voorgeschreven) naar binnen’. De leraar ontwerpt eerder dan dat hij kopieert.

Het hier in een paar hoofdlijnen geschetste voorbeeld van Hargreaves staat natuurlijk niet op zich of lijkt geheel nieuw. Men kan een ‘voorbereiding’ zien in de discussie over stilzwijgende kennis waaraan we eerder refereerden en er zijn voorbeelden van scholen waar de bedoelde processen zichtbaar zijn. Het belang van Hargreaves’ voorbeeld is echter gelegen in de erkenning van de school als kennisgemeenschap die haar kennis voortdurend exploreert, uitbreidt, toetst en ter beschikking stelt van anderen. De leraar kan een volwaardige speler worden in het veld van professionals en beleidsmakers en zijn eigen verantwoordelijkheid nemen op eigen argumentatiebasis. We komen hierop terug. Eerst nemen we het begrip stilzwijgende kennis nog even onder de loep, dat binnen de nog korte modus 2 traditie wisselend wordt geïnterpreteerd. Modus 2 in ontwikkeling, zou je kunnen zeggen.

Hargreaves’ benadering van wat stilzwijgende kennis (‘tacit’ knowledge) wordt genoemd lijkt betrekkelijk ongecompliceerd, wanneer we de overwegingen van Van Manen, Husu, Eisner en Kessels, waarnaar we eerder verwezen, in aanmerking nemen. Hargreaves (die de leraar met een clinicus vergelijkt) veronderstelt dat stilzwijgende kennis kan worden geëxpliciteerd door een proces van delen van ervaring, dialoog en ‘netwerken’. Internalisering van kennis van anderen vindt eventueel plaats door het delen van ervaring, door leren door doen en door ‘netwerken’. Ook blijft hij dicht bij het ideaal van een ‘body of knowledge’, hoewel anderssoortig dan voor modus 1 kennis. Hij tracht in ieder geval te komen tot generalisering, getuige zijn streven naar ‘evidence based teaching’ (weten wat ‘werkt’). Kenmerkend voor het verschil van opvatting met de andere, zojuist genoemde auteurs is dat de laatste explicitering weliswaar niet uitsluiten, maar onderkennen dat stilzwijgende kennis sterk aan de persoon van de leraar gebonden zal zijn, dus

sterk waarde bepaald. Hargreaves ontdekt de ervaringen van de leraar van de persoonlijke betekenissen in zekere zin. Het proces van explicitering lijkt voor hem een proces van uitzuivering, terwijl zeker Van Manen, Eisner en Kessels de persoonlijke betekenissen tot de kracht van het begeleidend handelen zullen rekenen. Het professionele gesprek kan voor hen geen 'onthecht' gesprek zijn, zoals men dit voor bijvoorbeeld ingenieur-ontwerpers of (misschien in mindere mate) voor dokters mag veronderstellen. Het professionele gesprek van leraren en andere beroepsopvoeders zal zich onderscheiden als een gesprek over handelingsmotieven, samenhangend met eigen talent en temperament en met de eigen biografie (Kelchtermans, 1996). Onderwijswerk en opvoedingswerk is typisch mensenwerk, dit wil zeggen de mens is zichzelf een instrument, mogelijk wel het belangrijkste in dit geval. Professionalisering zal voor leraren dan ook mede ontwikkeling van kennis van zichzelf inhouden in samenhang met wat zij als richtinggevend schoolconcept nastreven. Bekwaamheid in de omgang met kinderen kan op die manier belangrijke 'evidence based' elementen bevatten, maar zal per leraar een verschillende 'Gestalt' hebben, bepaald door persoonlijke zingeving die niet valt 'over te dragen'. Onderwijzen en opvoeden kan door 'evidence' worden ondersteund, maar men wordt geen goede leraar of opvoeder op basis van kennis van de 'evidence'. Zoals een school ook geen effectieve school zal worden door de uit research te concluderen effectieve onderwijsvariabelen te realiseren. Dat is misschien wel de belangrijkste winst van de propositie van de modus 2 kennis voor de orthopedagogiek, namelijk dat het accent van kennisontwikkeling verschuift van regels, procedures, systemen, methoden en technieken naar de spelers en de betekenis die zij aan hun situatie, hun positie daarin en aan de ontwikkeling van die positie geven (zie Kessels, 2001, p. 5). In de school behoren de leerlingen evengoed als de leraar tot deze spelers, in de behandelingssetting de pupillen evengoed als de groepsleiders en hun begeleiders. Recente voorbeelden van de overtuigende rol die leerlingen en pupillen als actoren kunnen spelen worden geboden in het zogenaamde vraaggericht werken in de jeugdhulpverlening en in de school, met interviews van de betrokken kinderen en jongeren als introductie (Meerdink, 1999a, 1999b, 1999c; Meerdink & Hameetman, 2000).

We spraken eerder over de leraar als volwaardige speler in het veld van professionals en beleidsmakers en over zijn eigen verantwoordelijkheid en argumentatiebasis. Een belangrijke taak voor leraren, maar in het algemeen voor de orthopedagogiek, is de ontwikkeling van dialectiek tussen modus 1 en modus 2. De ene modus heeft de andere nodig voor de ontwikkeling van de noodzakelijke ecologische validiteit. De ander heeft de een nodig als één van zijn valideringsbronnen. Nodig is ook de ontwikkeling van een dialectische verhouding tussen leraren en andere beroepsopvoeders en de niveau's van bestuur en beleid. Het spreekt dat hiervoor nogal wat nodig is, zoals meer kennis van de theoretische structuur van modus 2 kennis, een nadere exploratie van de aard van stilzwijgende kennis, ontwikkeling van openheid van gesprek op de werkplaats en meer inzicht in de taal die het meest geschikt is om te communiceren over zijn kennis, binnen en naar buiten, en de ontwikkeling van een interactief concept van professionalisering.

Diversiteit van kennis en kennisverwerving als uitgangspunt

De wetenschapssociologische projectie van Gibbons c.s. in de zin van een nieuwe kennismodus, verwijst onbedoeld naar wat in de geschiedenis van de orthopedagogiek altijd kenmerkend is geweest: praktijkgebonden reflectie, ontwikkeld vanuit studie en zorg in samenhang. De latere scheiding van deze twee is zowel voor studie, als voor zorg (en onderwijs) weinig profijtelijk geweest. Er is het beeld ontstaan

van een theorie wereld en een praktijk wereld, die weinig met elkaar van doen hebben met de nodige vertekeningen als gevolg. Dit beeld is en wordt sterk gevoed door het voortgaande proces van separate institutionalisering van studie en praktijk. Zo ontstaan groepen functionarissen die nadenken en groepen die het werk doen en de ene groep wordt dan gevraagd de andere te begeleiden. De logica hiervan valt aan buitenstaanders niet uit te leggen. Het komt erop aan bestaande modellen en werkwijzen ten dienste van analyse en ontwerp anders te gebruiken en nieuwe te ontwikkelen met als gemeenschappelijk kenmerk dat de uitkomsten waartoe zij leiden betekenisvol zijn voor de hulpvrager. We kunnen dan geleidelijk afzien van onze moeizame en weinig succesvolle pogingen om (wat heet) de praktijk te verwetenschappelijken. Het zal de orthopedagogiek als kennis- en steunbron helpen wanneer zij zich zou kunnen ontdoen van de hegemonie van het heersende paradigma en het principe van diversiteit van kennis en kennisverwerving zich eigen zou kunnen maken.

Noot

- 1 De auteurs danken professor Frieda Heyting, dr. Piet van Oeffelt en dr. Ido Weijers voor hun soms beslissende, kritische commentaren op een eerdere versie.

Literatuur

- Aalst, H. F. van (1998). Learning and Schooling in the Knowledge Society. In OECD/CERI, *Learning and Schooling in the Knowledge society*. Report of the Scheveningen Seminar. CERI/SFT (98)8. Paris: OECD Publications.
- Beker, M., Maas-de Waal, C.J., Boelhouwer, J. & Hoff, S.J.M. (1998). *Rapportage Jeugd 1997*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Carligen, I. & Lindblad, S. (1991). Teacher's Practical Reasoning and Professional Knowledge: Considering Conceptions of Context in Teacher's Thinking. *Teaching and Teacher education*, 7, 507-516.
- Eisner, E.W. (1991). *The Enlightened Eye*. New York: Macmillan.
- Eisner, E.W. (1995). Is 'the Art of Teaching' a Metaphor? Keynote adress, *International Conference on Teacher Thinking*, Brock University, Ontario, Canada.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge*. London: Sage.
- Haafte, W. van (1998). In liefde bloeiende. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 4, 157-159.
- Hargreaves, D. (1998). *Creative Professionalism*. London: Demos.
- Heyting, F. (1992). Pädagogische Intention und Pädagogische Effektivität. Beschreibungsformen und Perspektiven der Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrg.), *Zwischen Absicht und Person; fragen an die Pädagogik* (p.125-154). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Husu, J. (1995). *Teachers' Pedagogical Mind Set*. Paper presented at the 7th Biennial Conference of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Brock University, St. Catherines, Ontario, Canada.
- Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Inaugurele rede, Universiteit Twente.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, 307-323.
- Meerdink, J. (1999a). *Weet u waarom ik hier ben?* Utrecht: SWP.
- Meerdink, J. (1999b). *Weet u hoe het in een groep is?* Utrecht: SWP.
- Meerdink, J. (1999c). *Weet u wat een hulpverlener moet doen?* Utrecht:SWP.

- Meerdink, J. & Hameetman, M. (2000). *'Een meester is een leermeester'*. Voorhout: WESP.
- Manen, M. van (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching*, 1, 33-50.
- Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the Primary School: a study of Organizational Cultures*. London: Cassell.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
- Ploeg, J. D. van der & Bruininks, A. (1994). Identiteit van de Orthopedagogiek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 33, 486-498.
- Prins, P. (1995). Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd; programma's, effectiviteit en indicatiestelling. In A. Collot d' Escury-Koenigs, T. Engelen-Snaterse & E. Makaay-Cramer (Red.), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen* (pp. 3-27). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rispens, J., Hermanns, J. & Meeus, W. (Red.) (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Rispens, J. (1999). Dromen over dienstbaar inzicht. In H. Baartman, A. van der Leij & J. Stolk (Red.). *Het perspectief van de orthopedagoog* (pp. 43-57). Houten/Diegem: Bohn, Stafleu Van Loghum.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass.
- Stevens, L.M. (1996). Van integratie naar onderwijshervorming. In R. de Groot, W. Ruijsenaars & H. Kapinga (Red.), *Inclusief Onderwijs* (pp. 69-79). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Stevens, L.M. (1998). De school als pedagogische werkplaats. In F. Becker, W. van Hennekeler, B. Tromp & M. van Zuijlen (Red.), *Om de kwaliteit van het onderwijs*. Amsterdam: Arbeiderspers.
- Strien, P.J. van (1984). Naar een verwetenschappelijking van de praktijk. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 23, 162-180.
- Veerman, J.W. (1997). *Met en weten in de jeugdzorg*. Inaugurele rede. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Vickers, G. (1978). Unpublished memorandum. Boston: Massachusetts Institute of Technology.
- Wolf, J.C. van der (1995). Mag het wat meer orthopedagogiek zijn? *Nederlands Tijdschrift voor opvoeding Vorming en Onderwijs*, 2, 73-85.
- Wolf, J.C. van der (1996). Objektivismus und konstruktivismus: Implikationen für ausbildung und Forschung in der (Heil)pädagogik. *Heilpädagogische Forschung*, 22, 147-152.
- Wolf, J.C. van der (1998). *Stresstheoretische aspecten van de orthopedagogiek*. Inaugurele rede. Houten: Van Loghum Slaterus.