

PABO's varen blind op constructivisme

PABO's richten zich in toenemende mate theoretisch naar het constructivisme. Deze oriëntatie wordt hier bekritiseerd aan de hand van een analyse van en commentaar op 'Kantelende kennis', een theoretische positiebepaling van de lectoren van zeven PABO's. Belangrijkste punten van kritiek: het constructivisme wordt niet goed begrepen; het constructivisme is sowieso geen gelukkige keus, omdat het klassieke onderwijsleerproblemen versimpelt; er wordt voorbijgegaan aan de pedagogische traditie waarin deze problemen al eeuwen lang uitgebreid bediscussieerd worden. Door blind te varen op het constructivisme dreigen PABO's theoretisch te verdwalen. Het is vruchtbaarder om weer aansluiting te zoeken bij de pedagogiek.

Inleiding

De PABO's missen wetenschappelijke en intellectuele diepgang en uitdaging. De visitatiecommissie constateerde het in 2003 (*Moed tot Meesterschap*, 2003). De Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie kondigt nu aan de PABO's hierop streng te zullen afrekenen (NRC, 5 februari 2005). Het theoretische niveau moet omhoog. Een mooie taak voor de HBO-lectoren, vinden ze zelf (Kallenberg en Koster, 2004, blz. 14). De lectoren van zeven PABO's hebben de krachten gebundeld in het Lectoraat Interactum. Zij presenteerden hun theoretische kader in het boekje *Kantelende kennis* (www.lectoraat.nl > publicaties).

Kantelende kennis richt zich naar het constructivisme. Dit is geen verrassing. Het constructivisme is in onderwijsdeskundigen en onderwijs-

vernieuwers; sterker nog: het constructivisme is de norm. Ook voor de visitatiecommissie: "(A)lle opleidingen (zijn) bezig hun onderwijs vorm te geven vanuit een constructivistische opvatting over leren. ... Bij een aantal opleidingen is de gekozen visie al daadwerkelijk sturend voor het onderwijs en het didactisch handelen. Dit is echter nog geen gemeengoed in de sector en daarover is de commissie bezorgd" (*Moed tot Meesterschap*, 2003, blz. 11). Geen wonder dat *Kantelende kennis* kiest voor een constructivistisch theoretisch kader. Toch vraag ik me af of de keuze goed doordacht is en of ze wel verstandig is.

De keuze lijkt ondoordacht. In *Kantelende kennis* wordt het constructivisme niet goed begrepen. Tekenend is het dooreenhaspelen van sociaal- en individueel-constructivisme. De keuze lijkt ook onverstandig. Wat in de mode is of wat de norm is, is niet per definitie navolgenswaardig. *Kantelende kennis* ontspoort door het belangrijkste nadeel van het constructivisme: klassieke didactische en pedagogische problemen worden versimpeld tot ongenueanceerde tegenstellingen; de versimpeling leidt vervolgens tot eenzijdige en dus ongelukkige praktische oordelen en adviezen. Door blind te varen op het constructivisme dreigen PABO's theoretisch te verdwalen. Het is vruchtbaarder om weer aansluiting te zoeken bij de pedagogische traditie.

Constructivisme niet goed begrepen

Twee tegenspraken

Kantelende kennis kiest uitdrukkelijk voor het sociaal-constructivisme (blz. 11). Maar het theoretisch kader als geheel (hoofdstuk 2) geeft de indruk dat men niet goed weet wat sociaal-constructivisme is of dat men niet kan kiezen tussen sociaal-constructivisme en individueel-constructivisme. Een andere verklaring kan ik niet bedenken voor twee hardnekkige tegenspraken in de tekst: (a) die tussen leren als praktijk en leren als proces en (b) die tussen leren als individueel gebeuren en leren als gezamenlijk gebeuren. De twee tegenspraken kondigen zich al aan in de inleiding: "De term leren (of kennis creëren) verwijst naar een zelfgestuurd proces, waarin lerenden op basis van ervaringen gezamenlijk nieuwe kennis ontwikkelen." (blz. 11).

AUTEUR(S)

Piet van der Ploeg
Universiteit Utrecht,
Faculteit Algemene
Pedagogiek

(a) Leren is een 'zelfgestuurd' proces, heet het hier. Een pagina later is het "een proces dat door de lerenden zelf wordt gestuurd" (blz. 12). Dit is geen 'slip of the pen'. De gehele tekst hinkt op twee gedachten: leren als proces of leren als praktijk. Ik zou zeggen het is één van twee. Is het leren zelfsturend, dan is het een proces dat zich aan de lerende voltrekt. Wordt het leren gestuurd door de lerende, dan is het een praktijk: de lerende handelt doelgericht en doelbewust. *Kantelende kennis* is dubbelzinnig: het spreekt consequent van leren als proces (soms zelfs 'ontwikkelingsproces'), maar ziet de leerling even consequent als handelend subject (beslissend, denkend, construerend, betekenisgevend en dergelijke). Theoretisch is er niks op tegen te erkennen dat beide mogelijk zijn, maar *Kantelende kennis* suggereert dat het om een principiële keuze gaat, terwijl het de ene keer het ene principe en de andere keer het andere principe lijkt te onderschrijven.

(b) Leren is 'gezamenlijk' kennis creëren, heet het in de inleiding. Het gezamenlijke karakter van leren wordt voortdurend benadrukt. Sociale interactie en dialoog gelden steeds als voorwaarde voor leren. Maar ondertussen wordt ook uitdrukkelijk erkend dat leren een individuele aangelegenheid is, zelfs dat individueel leren voorwaarde is voor gezamenlijk leren. Bijvoorbeeld in 2.2: daar wordt eerst kennis maken (is leren) vereenzelvigd met 'betekenis verlenen' en kennis met betekenis en wordt vervolgens gesteld dat "individuele betekenissen (kennis)" voortgaan aan "gemeenschappelijke kennis" waaruit weer "individuele betekenissen (kennis) worden gecreëerd" (blz. 12).

Vermoedelijk zijn de twee tegenspraken (proces <> praktijk; individueel <> gezamenlijk) te wijten aan een ongelukkige combinatie van sociaal-constructivisme met individueel-constructivisme. In sociaal-constructivistische benaderingen is leren een *collectief proces*. In individueel-constructivistische benaderingen is leren een *individuele praktijk*.

Individueel- versus sociaal-constructivisme

Volgens het individueel-constructivisme (ook wel: radicaal-constructivisme) bestaat kennis uit "mental constructs that one has abstracted from one's experiences" (Hardy & Taylor, 1997, 138). Het knoopt aan bij het cognitivisme, bijvoorbeeld dat van Piaget: mensen verwerken zintuiglijke ervaringen tot kennis middels mentale operaties. De bekendste pleitbezorger van het individueel-constructivisme is Von Glasersfeld. Hij parafraseert met instemming Piaget: kennis is "built up by means of empirical and reflective abstractions that each child has to make for itself" (Von Glasersfeld, 2004).

Kenmerkend voor het individueel-constructivisme is de idee dat de mentale operaties bewuste activiteiten zijn, individueel en intentioneel (vgl. Von Glasersfeld, 1984, 1989, 1995, 2004; Phillips, 1995, 1997). Von Glasersfeld erkent dat mentale operaties 'habits' kunnen worden en zich dan kunnen voltrekken "without conscious awareness", maar blijft erbij dat kennis altijd voortgebracht wordt door "the experiencer's at-

tention on his or her own operating" (Von Glasersfeld, 2004).

De beschrijving van leren in *Kantelende kennis* is onmiskenbaar individueel-constructivistisch: betekenisverlening aan ervaring door middel van reflectie en conceptualisering (blz. 11). Het sociaal-constructivisme zet zich juist af tegen de idee dat mentale operaties een rol spelen in kennen en leren. Het betwijfelt zelfs of ze bestaan. *Bewuste* mentale operaties zijn voor sociaal-constructivisten *dubbel* onzinnig. Garrison ziet hierin het belangrijkste voordeel van het sociaal-constructivisme. "Constructivism does not need the horde of psychic and mentalistic entities postulated by subjectivistic constructivism"; menselijk kennen laat zich genoegzaam verklaren in termen van alleen zintuiglijke ervaringen, neurofysiologische processen en sociale processen (Garrison, 1997). Hij vraakt expressis verbis de 'mental operations' van Von Glasersfeld.

Deze tegenstelling tussen sociaal- en individueel-constructivisme wordt ook door de psycholoog Gergen als fundamenteel gezien (dezelfde Gergen als die waarop *Kantelende kennis* zich beroept op blz. 13): "In terms of their logical properties, radical constructivist accounts seem the least promising," omdat die aannemen dat kennis "a product of mental activity" is (1997a). Kennis maken we niet middels mentale operaties, aldus Gergen, maar door samenleven: "The chief locus of understanding is not 'in the psyche' but in social relationships" (Gergen, 1997b).

Vooraf individueel-constructivisme

De PABO-lectoren lijken een voorkeur te hebben voor individueel-constructivisme boven sociaal-constructivisme. Want zo constitutief de reflexiviteit van het kennis creëren is voor hun visie, zo contingent is de gezamenlijkheid ervan. Tekenend is dat en hoe leren vereenzelvigd wordt met onderzoeken: "Kennis creëren is ... een ontwikkelingsproces met vijf fasen:

- 1 formuleren van een (gemeenschappelijk) probleem of uitdaging;
- 2 verzamelen van informatie op basis van ervaring;
- 3 gezamenlijke betekenisverlening d.m.v. reflectie en conceptualisering;
- 4 (gezamenlijk) bepalen van consequenties voor ontwikkeling;
- 5 actie" (blz. 11).

Inderdaad, zo ziet onderzoek eruit: 1. wat is de vraag; 2. welke informatie is beschikbaar en relevant; 3. welk antwoord geeft deze op de vraag; 4. roept een en ander nieuwe vragen op; 5. zo ja, welke? Niemand zal tegenspreken dat dit een rake kenschets is van onderzoek. Ook zal niemand ontkennen dat onderzoek leerzaam is. Maar wat leerzaam is, is nog geen leren. Een blauwtje lopen is ook leerzaam. Het schema is *zeker* geen typerend constructivistische beschrijving van leren. Constructivistischer zou het zijn om met de ervaring te beginnen. Zintuiglijke ervaring roept vragen op zodra ervaringen onderling niet harmonieren of niet harmoniëren met bestaande kennis. De door zulke vragen in gang gezette betekenisgeving

genereert nieuwe kennis; de betekenisgeving (stap 3) is het leren.

Wat de vereenzelviging van onderzoeken en leren duidelijk laat zien is hoe cruciaal *Kantelende kennis* de reflexiviteit acht, de intentionaliteit van het leren. De gezamenlijkheid is ook belangrijk, maar het leren staat of valt er niet mee. Net als onderzoeken: het kan gezamenlijk, bijvoorbeeld gemeenschappelijk een probleem definiëren, samen betekenis verlenen, gezamenlijk bepalen hoe verder ... Maar het *hoeft* niet (de haakjes rond 'gemeenschappelijk' en 'gezamenlijk' in de eerste en vijfde stap zeggen genoeg). Dit klopt uiteraard: je kunt samen leren, van elkaar leren, met elkaar leren enzovoort. Wat niet klopt, is dat samen leren per se beter is dan individueel leren. Ik zou niet weten waarom. En in *Kantelende kennis* wordt geen enkele poging gedaan om het uit te leggen en aanneemelijk te maken. Het wordt alleen maar gesuggerend. Jammer dat het niet verantwoord wordt, want dan was wellicht vanzelf helder geworden hoe *Kantelende kennis* zich werkelijk verhoudt tot het sociaal-constructivisme.

Geen sociaal-constructivisme

Voor sociaal-constructivisten is de gezamenlijkheid constitutief voor het kennis creëren, niet de intentionaliteit. In de woorden van Garrison waar hij de visie van Dewey typeert: "All meanings originate in social relationships, in cooperative behavior carried out for a common purpose" (Garrison, 1997, 549). Alle kennis komt voort uit "natural events by mutual assistance and understanding within a shared context that establishes intersubjective, and in that sense 'objective,' reference by codesignating some object, essence or process" (ibid., 551). Betekenisgeving is onmogelijk buiten sociale interactie, communicatie, samenwerking en noem maar op, volgens het sociaal-constructivisme. *Kantelende kennis* denkt daar duidelijk anders over: "Omdat mensen de werkelijkheid verschillend ervaren, zal er variëteit in betekenissen zijn. Mensen kunnen ernaar streven aan hun eigen betekenissen vast te houden. Zij kunnen zich ook richten op het leggen van verbindingen met de betekenissen van anderen" (blz. 13).

Mooi gezegd en niks op tegen, maar het is geen sociaal-constructivisme. In tegenstelling tot filosofen als Dewey, Gergen en Garrison erkent *Kantelende kennis* de mogelijkheid van individuele betekenisverlening: "socialiteit gaat niet per se vooraf aan betekenissen. Het is eerder andersom: 'gemeenschappelijke kennis' is 'samengesmolten' uit 'individuele kennis' (blz. 12) en een 'gemeenschappelijk referentiekader ontstaat door het 'stollen' van 'meervoudige perspectieven'." (blz. 13).

Een afzonderlijke paragraaf is gewijd aan de 'dialog' als 'voorwaarde voor kenniscreatie' (2.3, blz. 13, 14). Het 'gezamenlijk verlenen van betekenis' is hier de uitkomst van een aan allerlei criteria beantwoordende praktijk waarin 'persoonlijke betekenissen' uitgewisseld worden. Eén van de criteria is dat de onderscheiden betekenissen genoegzaam verschillen: "voldoende variëteit in persoonlijke betekenissen" (blz. 13).

Met sociaal-constructivisme heeft dit alles niks te maken; integendeel. Immers, de individuele betekenissen gaan vooraf aan de gemeenschappelijke. Op zijn hoogst is er wisselwerking. Individuele betekenisgeving knoopt aan bij cultuur en draagt bij aan cultuur: "De samenleving en de gemeenschap waarin mensen opgroeien, bepalen het collectieve referentiekader (cultuur) waarop de individuele betekenissen worden geconstrueerd. Er is altijd een wisselwerking tussen individuele en collectieve betekenisverlening. Een individu kan zich niet in isolement ontwikkelen." (blz. 16) Het is individueel-constructivisme met oog voor contextualiteit. *Kantelende kennis* bewijst alleen lippendienst aan het sociaal-constructivisme.

Scheef beeld van andere theorieën

Karikatuur en profilering

De keuze voor het constructivisme in *Kantelende kennis* lijkt ondoordacht, niet alleen omdat het constructivisme niet goed begrepen wordt, maar ook omdat ze ingegeven is door een scheef beeld van traditioneel gangbare theorieën. Symptomatisch hiervoor zijn het karikatuurale beeld van andere, oudere theorieën en de overbodige epistemologische en ontologische profilering. Aangezien beide, de karikatuur zowel als de profilering, vaker voorkomen in teksten die het constructivisme onderwijskundig benutten, loont het de moeite om er kort bij stil te staan.

'Kantelende kennis' bewijst alleen lippendienst aan het sociaal-constructivisme.

Traditie

Van oudere opvattingen moet *Kantelende kennis* niks hebben: "Traditionele (behavioristische) opvattingen over leren gaan er vanuit dat kennis objectief is en dat er één waarheid is (...). Onderzoek is gericht op het blootleggen van die waarheid en onderwijs op het overdragen ervan. In deze opvattingen is de lerende strikt genomen een object, een vat dat volgegoten kan worden met objectieve kennis die in principe zelf niet aan verandering onderhevig is" (blz. 13).

In welke theorieën worden deze opvattingen verkondigd en verdedigd? In ieder geval *niet* in het behaviorisme. De PABO-lectoren moeten zich vergissen. Behavioristische theorieën vertillen zich doorgaans niet aan speculaties over de aard van de werkelijkheid en zijn kennistheoretisch juist nogal bescheiden. Constructivisten zouden hieraan een voorbeeld moeten nemen. Ze wagen zich vaak onnodig aan ontologische en epistemologische problemen (Burbules, 2000). Ik kom hier zo nog op.

Ook anderszins wordt het behaviorisme geen recht gedaan. De lerende als object, in de zin van het leren passief ondergaand? In het behaviorisme is de leren-

de juist actief: hij past *al doende* zijn gedrag aan aan de omgeving, aan eventueel veranderde of gemanipuleerde omgevingsfactoren. Kenmerkend voor het behaviorisme is dat de lerende het onbewust doet, maar *hierin* verschilt het behaviorisme niet van het constructivisme, althans, niet van het sociaal-constructivisme. Dit laatste is in het voorgaande uiteengezet (zie hiervoor, vooral paragraaf: *Individueel- versus sociaal-constructivisme*) en is één van de redenen waarom Slezak het sociaal-constructivisme als variant van het behaviorisme beschouwt: "Social Constructivism as Born-Again Behaviorism" (Slezak, 2000, 19 ev.). En de lerende als vat dat volgegoten wordt met kennis? Voor het behaviorisme zijn lerenden leeg of is wat binnen lerenden zich afspeelt, niet relevant. Leren als 'de lerende volgieten' is derhalve voor het behaviorisme een bijzonder ongepaste metafoor.

Als het niet het behaviorisme is, welke theorieën verkondigen en verdedigen dan de gewraakte opvattingen? Andere leertheorieën niet; althans, ik kan er geen bedenken. En traditionele pedagogische theorieën zeker niet. Wie thuis is in de pedagogiek weet dat vanaf het begin van het pedagogisch denken (van de klassieke filosofie via de Verlichting en de negentiende eeuw tot in onze tijd) niemand beweert dat de lerende een object is, leeg en passief, of dat kennis objectief is en onveranderlijk overdragen moet en kan worden; integendeel. Altijd zijn de problemen gethematiseerd en onderzocht die voortkomen uit de onderkenning dat het zo simpel niet is. Zulke problemen behoren tot de kwesties die het pedagogisch denken gaande hebben gehouden: kennis is subjectief, *de* waarheid bestaat niet of laat zich niet zomaar kennen, niets blijft zichzelf wanneer het overgedragen wordt van generatie op generatie, kinderen zijn actief betrokken in het onderwijzen en leren. We zien het al bij Plato, Rousseau en Schleiermacher en nog steeds bij Peters, Imelman en Benner - om een paar qua tijd en plaats verspreide pedagogen te noemen.

Maar misschien begrijp ik het verkeerd en heeft *Kantelende kennis* geen wetenschappelijke of filosofische theorieën op het oog als het traditionele opvattingen bekritiseert. Wellicht wordt bedoeld op praktische onderwijsopvattingen, opvattingen van onderwijsgevenden (de onderwijspraktijk was ingericht alsof de lerende object is, leeg, passief ...). In dat geval is het vreemd dat de PABO-lectoren niet te rade gaan bij de pedagogiek wanneer ze zich theoretisch oriënteren om het 'oude leren' te kritiseren, want, zoals gezegd, de pedagogische traditie heeft zich hiermee altijd al kritisch bezig gehouden.

Kennis en werkelijkheid

Een volgende theoretische zwakte van *Kantelende kennis* is dat men zich onnodig vertilt aan epistemologie en ontologie, aan filosoferen over de mogelijkheid en de aard van kennis en werkelijkheid. "In de sociaal-constructivistische traditie is kennis geen object dat buiten mensen om bestaat ...," aldus de PABO-lectoren (blz. 13). Maar in geen enkele traditie is kennis *alleen* een "object dat buiten mensen om bestaat". Praktisch overal wordt erkend dat kennen een werk-

woord is, dus een menselijke activiteit is en dus subjectief is en dat kennis in deze zin subjectief is. Meestal ziet men in dat kennis *ook* een 'object' is "dat buiten mensen om bestaat": zodra kennis is gematerialiseerd in boeken, technieken en noem maar op, zaken waartoe mensen zich kunnen verhouden, is kennis object. Het sociaal-constructivisme ontkent dit niet, ondanks de indruk die de geciteerde uitspraak wekt. Zelf ontkennen de PABO-lectoren het trouwens evenmin. In navolging van Gergen zeggen ze dat kennis wordt "gecreëerd in taal, door mensen binnen een taalgemeenschap" (blz. 13). Dit bevestigt het objectkarakter van kennis. De taligheid maakt de kennis object: kennis is communiceerbaar.

Vreemd dat de PABO-lectoren niet te rade gaan bij de pedagogiek wanneer zij zich theoretisch oriënteren om het 'oude leren' te kritiseren.

Niet alleen objectieve kennis bestaat niet, volgens *Kantelende kennis*, zelfs "de werkelijkheid als objectief gegeven bestaat in deze opvatting niet" (blz. 13). Ook deze zelfprofilering slaat nergens op. Want in welke opvatting bestaat de werkelijkheid als objectief gegeven nog wel? Naïef realisme wordt praktisch nergens meer geloofd en gepredikt. Het inzicht dat de werkelijkheid niet *zelf* en *onmiddellijk* door ons waargenomen en gekend kan worden, verbreidt zich sinds het begin van de Verlichting en is zo langzamerhand common sense. Constructivisten vinden wat bijna iedereen vindt: wij kennen de werkelijkheid zelf niet; kennis is wat we maken van onze zintuiglijke ervaringen ervan; over de werkelijkheid zelf kunnen we niets zinnigs zeggen, behalve dit. Om met Von Glasersfeld te spreken: we zijn God niet (1989, 123). Of zoals Hardy en Taylor hem parafaseren: "Constructivism does not deny the existence of objective reality; however, it does posit that we do not have any method of attaining objective knowledge (...) Principally, we do not have access to a 'God's-eye' privileged view of the universe" (1997, 136, 137).

Kantelende kennis vertolkt common sense: "Kennis en werkelijkheid zijn twee verschillende grootheden. Mensen kunnen door hun beperkte waarnemingsvermogen nooit de hele werkelijkheid kennen. Zij kunnen echter wel proberen die werkelijkheid te begrijpen door er betekenissen aan toe te kennen. Omdat mensen de werkelijkheid verschillend ervaren, zal er *variëteit* in betekenissen zijn" (blz. 13). De scheiding van kennen en zijn en de hieruit voortvloeiende betrekkelijkheid van kennis is zo oud als Kant en in het westerse denken al lang en breed ingeburgerd, het pedagogisch denken niet uitgezonderd. Het constructivisme biedt niks nieuws.

Het constructivisme biedt niks nieuws, althans, in dit opzicht niet. In een ander opzicht wel. Volgens het constructivisme maken we kennis door te handelen; het knoopt aan bij het pragmatisme. Vreemd genoeg

komt dit eenvoudige inzicht in *Kantelende kennis* amper uit de verf. Waarschijnlijk omdat het onvoldoende houvast biedt voor contrastrijke profilering in termen van 'oud' en 'nieuw leren'. Immers, 'leren door doen' klinkt tamelijk belegen.

Kantelen

Tegenstellingen

Kantelende kennis beoogt een "fundamentele verandering in het denken over leren en ontwikkelen". Negen tegenstellingen laten zien hoe het niet moet en hoe het wel moet:

- 1 "Wie is de lerende? Is de lerende object van ontwikkeling dat passief veranderingen ondergaat of een denkend subject dat aan leerervaringen betekenis toekent?"
- 2 Van wie is het leerproces? Door wie worden ontwikkelingsprocessen gestuurd: door leraren, leidinggevers of opleiders of door de lerenden zelf?"
- 3 Wat leert de lerende? Gaat het om gecodificeerde kennis of om betekenis die aan leerervaringen worden toegekend?"
- 4 Hoe leert de lerende? Is leren het verwerken van aangeboden kennis of is sprake van een proces van kennis creëren (leren door zelf te onderzoeken en te reflecteren)?"
- 5 Waartoe leert de lerende? Leert de lerende om de kennis zelf of om de kennis te kunnen toepassen in de eigen context. Leer je voor de school of de opleiding of leer je voor het leven?"
- 6 Waarvan leert de lerende? Ontleen je kennis aan contextvrije kennisbronnen (methoden, leerboeken en dergelijken) of vormen de eigen fysieke en sociale context de bron waaraan geleerd wordt?"
- 7 Waarom leert de lerende? Leert de lerende omdat het moet, omdat de organisatie dat van hem/haar eist, of omdat hij of zij dat zelf wil?"
- 8 Waar leert de lerende? Op een speciaal daarvoor aangewezen plaats of overal?"
- 9 Wanneer leert de lerende? Op speciaal daarvoor vastgestelde tijden of altijd?" (blz. 14, 15).

Richting en inhoud van de bepleite kanteling laten zich raden. Van elke genoemde tegenstelling wordt het eerste alternatief afgekeurd en geldt het tweede als nastrevenswaardig. Het eerste is hoe het was en het tweede hoe het wordt. *Kantelende kennis* versimpelt met deze dichotomisering klassieke onderwijsleerproblemen tot ongenueanceerde tegenstellingen en kiest zonder meer en onnodig voor één cluster van uitersten.

De negen vragen zijn herkenbaar. Ze behoren tot de vragen waarmee pedagogen zich vanouds onledig houden: wie is het die leert en wat, hoe, waartoe, waarvan, waarom, waar, wanneer leert hij? Maar er is een groot verschil tussen de benadering in *Kantelende kennis* en die in de pedagogiek. In *Kantelende kennis* worden de problemen vereenvoudigd tot eenduidige tegenstellingen tussen uitersten, uitersten waartussen gekozen moet worden, en staat op voorhand vast dat

één van de twee denkbeeldige uitersten het beste is. De pedagogische traditie weet dat het zo simpel niet is. Niet alle negen tegenstellingen zijn reëel. En niet elke reële tegenstelling moet of kan opgelost worden, zeker niet voor eens en altijd en voor overal en iedereen op dezelfde manier.

Afgezien hiervan is de suggestie onzin dat men traditioneel consequent anders kiest dan *Kantelende kennis* nu. De contrasten in termen van 'modus-1' versus 'modus-2', 'oud leren' versus 'nieuw leren', 'paradigma's' en 'metaforen' (blz. 15, 16) doen de werkelijkheid volstrekt geen recht.

Met betrekking tot vijf van de negen aangeduide vragen of tegenstellingen wil ik het vorenstaande illustreren. Voor de overige kan een vergelijkbaar verhaal verteld worden.

Passief object of denkend subject? (vraag 1)

In de traditionele pedagogiek geldt de leerling gewoonlijk als actief en reflexief betrokken, niet als passief object van verandering. Schleiermacher verwoordt het begin 19^e eeuw helder genoeg: onderwijs is een kwestie van "die Selbsttätigkeit hervorzulocken, und sodann zu leiten" (1826, 50). Passief ondergaan staat haaks op opvoeding en onderwijs: "Die Erziehung würde alles verderben, wenn sie ein System von Begriffen in den menschen hineinbringen wollte, ehe die Selbsttätigkeit entwickelt wäre" (1820/1821, 377). Schleiermacher is geen vreemde eend in de bijt. De pedagoog Benner onderscheidt aansluitend aan de traditie van de pedagogiek twee constitutieve pedagogische principes. Eén van de twee is, wat hij noemt, de "Aufforderung zur Selbsttätigkeit" (Benner, 1987). Als de zelfwerkzaamheid en zelfdenkzaamheid van de leerling niet 'aangesproken' worden, is er geen sprake van pedagogisch verantwoord onderwijzen. De pedagogische theorieën van Kohnstamm, Langeveld en Imelman, om een paar Nederlandse voorbeelden te noemen, zijn ook niet anders te begrijpen dan in deze termen. *Kantelende kennis* had hiervoor dus niet het constructivisme hoeven volgen. De pedagogische traditie biedt aanknopingspunten genoeg.

Geen of alleen eigen inbreng, sturing en wil? (vragen 2 en 7)

Even verkieslijk als actieve en reflexieve betrokkenheid zijn, volgens *Kantelende kennis*, zelfsturing en vrijheid: beter en liever zelfsturing en vrijheid dan sturing door anderen en eisen van anderen. Dit is geen nieuw gezichtspunt. Al sinds het einde van de negentiende eeuw gaan er stemmen op dat opvoeding en onderwijs zich geheel naar het kind moeten plooien ('Vom Kinde aus', 'child centred'). Bij vlagen waren de stemmen zeer luidruchtig. Pedagogen hebben deze geluiden stevast geïnterpreteerd.

Zo lieten Duitse geesteswetenschappelijk pedagogen halverwege de vorige eeuw overtuigend zien dat de bedoelde tegenstelling een antinomische structuur heeft. Er kan niet gekozen worden tussen de uitersten, want de tegenstelling is een *onvermijdelijke* spanningsverhouding. De spanning is grondtrek van de onderwijsleerrealiteit. Leerlingen moeten wel zelf willen en zelf sturen, maar dit gebeurt onontkoombaar

onder leiding en voorwaarden van anderen. Anders zou er geen sprake zijn van onderwijs of opvoeding. Engelse en Amerikaanse 'philosophers of education' kwamen in de jaren zeventig tot vergelijkbare 'truisms'. Ook voor Nederlandse pedagogen was en is het een open deur. Recentelijk verwoordde de historisch pedagoog Dekker het als volgt: asymmetrische verhoudingen zijn met 'education' gegeven:

"Considering education as a symmetrical relationship implies that there is no longer a principal difference between the pedagogical relationship and other human relationships" (Dekker, 2001, 80). Balans moet er zijn tussen de inbreng van de leerling en die van de docent. Maar kantelen, zoals de PABO-lectoren zeggen te willen, impliceert opgeven van de pedagogische relatie, dus opgeven van het onderwijs.

Gecodificeerde kennis of ervaring? (vraag 3)

De derde kanteling is die van leren van gecodificeerde kennis naar leren door eigen ervaring. Opnieuw gaat *Kantelende kennis* zonder meer voorbij aan alles wat in afgelopen eeuwen al is bedacht en besproken. In verband met deze tegenstelling is de discussie over Rousseau interessant.

Rousseau filosofeerde in de achttiende eeuw in zijn *Emile* (1762) dat het kind opgevoed wordt door de natuur, de mensen en de dingen. De innerlijke ontwikkeling van vermogens en organen is de opvoeding door de natuur. Hoe het kind deze ontwikkeling leert gebruiken is de opvoeding door de mensen. Wat het kind door ervaring leert van wat hem omgeeft en aangaat, is de opvoeding door de dingen. We worden dus gevormd door drie soorten leraren, meende Rousseau. Idealiter vullen deze drie soorten vorming elkaar aan, spelen ze op elkaar in en hinderen ze elkaar niet. Hierom vond Rousseau dat opvoeders en onderwijzers wel wat bescheidener mochten zijn dan destijds gebruikelijk was. Er kon veel meer aan het kind zelf overgelaten worden, aan zijn eigen ontwikkeling en zijn eigen ervaring. Er moest meer ruimte komen voor negatieve en indirecte opvoeding.

Rousseau wordt vaak verkeerd begrepen. Hij zou *alles* verwachten van de natuurlijke ontwikkeling van het kind of *alles* van de kinderlijke ervaring. Hierdoor figureert Rousseau veelvuldig als partijganger van pleitbezorgers voor radicaal romantische praktijken (geen sturing, geen overdracht), maar ook als 'sparing partner' van pedagogen die zulke praktijken kritiseren en aandacht vragen voor de logica of het belang van een evenwichtige verhouding tussen ontwikkeling, ervaring en traditie. Begin negentiende eeuw bijvoorbeeld al kwam de Duitse pedagoog Jean Paul in het geweer tegen Rousseau. In zijn *Levana oder Erziehlehre* (1806) laat hij zien dat opvoeding door de dingen niet onderscheiden kan worden van opvoeding door de mensen, leren door ervaring niet van leren door traditie. Kinderen kunnen nu eenmaal niet buiten traditie om ervaren: de dingmatige omgeving van kinderen is onvermijdelijk cultureel, dus traditioneel. Leren door ervaren staat niet *tegenover* leren door kennis krijgen.

Jean Paul was één van de eersten die aanknopend bij Rousseau zich omstandig uitliet over de verhouding tussen ontwikkeling, ervaring en traditie. Sindsdien is de kwestie onophoudelijk onderwerp van analyse, theorievorming en discussie geweest. De radicale keuze die *Kantelende kennis* maakt vóór ervaring, tégen traditie, lijkt hierdoor niet geïnformeerd te zijn.

Kennis verwerken of zelf onderzoeken en nadenken? (vraag 4)

Leren kinderen door aangeboden kennis te verwerken of door zelf te onderzoeken en na te denken? *Kantelende kennis* vindt weer dat we moeten kiezen en kiest voor het laatste. Verreweg de meeste pedagogen kiezen niet, omdat we niet hoeven en niet kunnen kiezen. Kinderen leren op *beide* manieren. De meeste leerpsychologen vinden ook dat we niet hoeven en kunnen kiezen (vgl. Anderson, Greeno, Reder & Simon, 2000; Bruner, 1996, 53-63). Zelfs constructivisten zelf menen dat kinderen op beide manieren leren. Neem Von Glasersfeld, de bekendste vertaler van constructivisme naar didactiek:

"Education is a wide-ranging concept that may comprise training and formation, coaching in specialized competencies, fostering the ability to think, promoting manners, culture, taste, and other accomplishments. Given this variety, it should be clear that the ways of teaching and learning cannot be the same in all its branches."

Sommige dingen moeten gewoonweg voorgehouden en overgenomen worden:

"Dates in history, the names of chemical elements, the sequence of months, days of the week, number-words, and a host of other things must be learned by heart, because no amount of thought could discover them. This is to say that students must be trained so that they permanently possess these facts and are able to repeat them flawlessly whenever they are needed (Von Glasersfeld, 2004)."

Het contrast tussen leren door aangeboden kennis te verwerken en leren door zelf onderzoeken en nadenken is trouwens voor een belangrijk deel schijn. Aangeboden kennis stroomt niet zonder meer de hoofden van leerlingen binnen. De verwerking bestaat in activiteiten als luisteren, verstaan, volgen, begrijpen, plaatsen en onthouden. Hoe complexer of vreemder de aangeboden kennis, des te meer het leren inhoudt dat de leerling zelf onderzoekt en nadenkt, want hij moet om te kunnen verstaan, volgen, begrijpen, plaatsen en onthouden bijvoorbeeld overwegen, afwegen, interne samenhangen ontdekken en externe verbanden leggen. Aangeboden kennis verwerken staat dus niet per se tegenover zelf ontdekken en nadenken, hoe canoniek de kennis ook is en hoezeer het ook de bedoeling is dat de kennis onveranderd overgenomen wordt. Andersom geldt hetzelfde. Zelf onderzoeken en nadenken is praktisch ondoenlijk zonder aangeboden kennis verwerkt te hebben, zeker zonder ooit aangeboden kennis verwerkt te hebben. In ieder geval is het weinig doeltreffend.

Ter afsluiting

Het theoretische kader van de PABO-lectoren in *Kantelende kennis* lijkt een dwaling: een ondoordacht en onverstandig volgen van de mode. Op PABO's kan men volgens mij beter aansluiting zoeken bij de traditionele pedagogiek. En waarom ook niet? PABO's zijn per slot van rekening *Pedagogische Academies*.

LITERATUUR

- Anderson, J.R., Greeno, J.G., Reder L.M. & Simon, H.A. (2000). 'Perspectives on Learning, Thinking, and Activity'. *Educational Researcher*, 29, 11-13.
- Benner, D. (1978). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. München: List Verlag.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtlichen Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bruner, J.R. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burbules, N. (2000). 'Constructivism: Moving Beyond the Impasse'. In: Phillips, D.C. (ed.) (2000). *Constructivism in Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Castelijns, J., Koster, B. & Vermeulen, M. (2004). *Kantelende kennis. Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*. Utrecht: Lectoraat Interactum.
- Dekker, J. (2001). 'Cultural Transmission and Intergenerational Interaction'. *International Review of Education*, 47, 77-95.
- Garrison, J. (1997). 'An Alternative to Von Glasersfeld's Subjectivism in Science Education: Deweyan Social Constructivism'. *Science and Education*, 6, 543-554.
- Gergen, K. (1997a). 'Constructing Constructionism: Pedagogical Potentials'. *Issues in Education*, 3(2), 195-201.
- Gergen, K. (1997b). 'The Place of the Psyche in a Constructed World'. *Theory and Psychology*, 7, 31-36.
- Glasersfeld, E. von (2004). 'Radical Constructivism and Teaching'. *Archives Jean Piaget*, (<http://www.umass.edu/srri/vonGlasersfeld/onlinePapers/html/geneva/>, retr. 31 oktober 2004).
- Glasersfeld, E. von (1989). 'Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching'. *Synthese*, 80(1), 121-140.
- Glasersfeld, E. von (1984). 'An Introduction to Radical Constructivism'. In: Watzlawick, P. (ed.) (1984). *The Invented Reality*. New York: Norton, 1-29.
- Glasersfeld, E. von (1995). 'A Constructivist Approach to Teaching'. In: Steffe, L. & Gale, J. (eds.). *Constructivism in Education Hillsdale*. New Jersey: Erlbaum, 23-38.
- Gale, J. (eds.) (1995). *Constructivism in Education*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Hardy, M. & Taylor, P.C. (1997). 'Von Glasersfeld's Radical Constructivism: A Critical Review'. *Science and Education*, 6, 135-150.
- Kallenberg, T. & Koster, B. (2004). 'De lerarenopleider als kennisontwikkelaar'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 14-21.
- Moed tot Meesterschap. (2003). Den Haag: HBO-Raad.
- Paul, J. (1806). *Levana oder Erziehlehre*. In: Paul, J. (1996). *Sämtliche Werke. Abt. 1, Bd. 5: Vorschule der Ästhetik. Levana oder Erziehlehre. Politische Schriften*. Weimar: Hermann Böhlaus Nachf. Verlag, 515-874.
- Phillips, D.C. (1995). 'The Good, the Bad, and the Ugly: The many Faces of Constructivism'. *Educational Researcher*, 24, 5-12.
- Phillips, D.C. (1997). 'How, Why, What, When, and Where: Perspectives on Constructivism in Psychology and Education'. *Issues in Education*, 3(2), 151-194.
- Rousseau, J.J. (1762; Eng. vert. 1974). *Emile*. Translated by Alan Bloom. New York: Basic Books.
- Schleiermacher, F.E.D. (1820/1821). 'Vorlesungen'. In: Hrsg. von Winkler, M. & Brachman, J. (2000). *Texte zur Pädagogik. Band 1. Kommentierte Studienausgabe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schleiermacher, F.E.D. (1826). 'Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826'. In: Besorgt von Lichtenstein, E. (1959). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Slezak, P. (2000). 'A Critique of Radical Social Constructivism'. In: Phillips, D.C. (ed.) (2000). 'Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues'. *Ninety-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part I. Chicago: The University of Chicago Press, 91-126.