

INNOVEREND ONDERZOEKEN - PRAKTIJKTHEORETISCHE GRONDSLAGEN

# Persoonsvorming dient ingebed te zijn in burgerschapsvorming

Hüseyin Susam



**marnix** academie

Lectoraat Leren en Innoveren

## PERSOONSVORMING DIENT INGEBED TE ZIJN IN BURGERSCHAPSVORMING

Hüseyin Susam in gesprek met Wim Wardekker

Wim, dank dat je wil meewerken aan dit interview. Je bent inmiddels met pensioen maar je staat bekend als medegrondlegger van een onderwijspedagogisch concept, gegrondvest op de cultuurhistorische theorie van Vygotsky over mens en maatschappij, verbijzonderd naar onderzoek en theorievorming naar concepten als persoonsvorming, burgerschapsvorming, kennis- en betekenisystemen en sociale oorsprong van mentale processen. Een herkenbaar kenmerk van jouw denken en onderzoek hierin was jouw aanhoudende betrokkenheid bij de *pedagogische dimensie* van onderwijs, onderwijsonderzoek en onderwijsinnovatie, die juist dankzij zulke inspanningen vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw in heel Nederland een hoge vlucht heeft genomen. Wij hebben je mede hierdoor leren kennen als een denker, een theoreticus, maar altijd met het voorbehoud dat dit een enigszins vertekend beeld van jou moet zijn geweest. Want je bent naast je publicaties met een hoog onderwijspedagogisch en opvoedingsfilosofisch gehalte – met name over de wetenschapstradities en onderwijsvernieuwing, pedagogische grondslagen van morele ontwikkeling, identiteitsvorming en burgerschapsvorming en onderzoek naar al deze thema's – juist iemand die de inzichten hieruit op een heel soepele en navolgbare, zelfs voor een leek begrijpelijke manier weet te verbinden met de vragen van de alledaagse onderwijspraktijk. Een *denker van de praktijk* als ik je zo mag typeren, bij wie het principe *walk as you talk* op het lijf is geschreven. De ideeën en inzichten die je uit de behandeling van die theoretisch beladen thema's (zoals wetenschapstradities en onderwijsvernieuwing, en identiteitsontwikkeling door actieve deelname aan de sociaal-culturele praktijken, en later burgerschapsvorming) hebt verkregen, heb je dan ook altijd ten dienste gesteld van de institutionele vorming en verankering van wat later *ontwikkelingsgericht onderwijs* is gaan heten en waarmee jouw ideeën en die van jouw collega's in Nederland voet aan de grond hebben gekregen. De Vereniging voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs waaraan je in het tijdschrift *Zone*, in activiteiten en conferenties concrete hand-en-spandiensten hebt verleend, is een van de institutionele voorbeelden daarvan. Daar plukken de opvoedingsfilosofen, onderwijsonderzoekers, onderwijsbegeleiders en opleiders van leraren, en *last but not least* de scholen, de leraren zelf en hun leerlingen nog altijd de vruchten van. De cultuur-

**De Zaaier, Vincent van Gogh, Arles, 1888, olieverf op doek, Van Gogh Museum, Amsterdam**

In dit schilderij schilderde van Gogh de lucht groengeel en het veld paars. De kleuren geven uitdrukking aan de emotie en de hartstocht waarmee de zaaier in een doorgaande cyclus van zaaien en oogsten telkens opnieuw zijn werk weer doet. Het beeld voeren we hier op als metafoor: elk innoverend onderzoek begint immers met de grond klaarmaken en zaaien, om vervolgens de groei te begeleiden en uiteindelijk te kunnen oogsten.

historische, opvoedingsfilosofische en onderwijspedagogische blik vanwaaruit je de vragen van de onderwijspraktijk altijd hebt benaderd, zal ook de brede context van ons gesprek vormen. Het is precies dat snijvlak van thema's en concepten die in jouw werk centraal staan, waarin wij op zoek zijn naar een zekere *reconceptualisatie* van gangbare modaliteiten rondom het onderzoek *naar of van of in* de praktijk of zoals het nu door iedereen in een net iets andere connotatie gebruikt wordt en daardoor een containerachtig karakter heeft gekregen: het praktijkonderzoek. Aan de hand van een aantal thema's in jouw werk en langs een stramien van terugblikken, stilstaan en vooruitzien zullen we enige helderheid proberen te verschaffen aan kernconcepten als *praktijk, onderzoek, praktijkonderzoek* en *invoerend onderzoek*. Met name dat laatste willen we onder de aandacht brengen en van nadere conceptuele pijlers voorzien.

### THEMA 1: Stilstaan bij de actualiteit: corona heeft veel zichtbaar gemaakt wat latent al lang aanwezig was

Om met de actualiteit te starten: we zitten al bijna twee jaar onder extreme omstandigheden waarin scholen dichtgingen met alle gevolgen van dien. Ik ben benieuwd hoe je daartegenaan kijkt. Er wordt gezegd dat tijdens de coronapandemie de kinderen van de beter ontwikkelde ouders of ouders met meer intellectuele c.q. financiële mogelijkheden *meer profijt* hebben gehad van *hetzelfde* thuisonderwijsaanbod dan de kinderen die die voordelen niet hadden. Is de school daarmee in coronatijd juist niet een factor bij uitstek geweest om de bestaande kansenongelijkheid nog meer te vergroten?

Ja, dat is zo. Maar je moet er wel een kanttekening bij plaatsen. Er wordt heel veel gesproken over kinderen in termen van 'achterstanden opgelopen' en 'de ongelijkheid is vergroot'. Waar men het dan eigenlijk over heeft, is ongelijkheid en achterstand in leerresultaten op de officieel vastgestelde doelstellingen van het onderwijs. Je kunt je afvragen of die officieel vastgestelde doelstellingen van het onderwijs de meest belangrijke zijn. Ik zal niet zeggen dat ze onbelangrijk zijn. Maar het belang van het sociale aspect van het onderwijs voor de kinderen wordt daarbij vergeten. Daarin zie ik nog niet direct zo'n grote ongelijkheid optreden; kinderen hebben daarin wel een achterstand opgelopen, maar ik zie niet direct dat dat verschilt tussen lagere en hogere of tussen armere en rijkere groepen. Maar die twee dingen moet je altijd samen bekijken. Wie een achterstand in sociale contacten oploopt, krijgt daarmee tegelijkertijd een achterstand in cognitieve ontwikkeling.

**Ik heb daar niet zo bij stilgestaan, terwijl, als je het nuchter bekijkt, de vraag**

voor de hand ligt: over welke typen achterstand heb je het eigenlijk? Achterstand op basis van de huidige dominerende kijk op wat de kerntaak is van het onderwijs: de school als een machine die de kinderen toeleidt tot het vervolgonderwijs? Terwijl, wanneer je het onderwijs meer vanuit – om met jouw termen te spreken – de burgerschaps-, identiteits- of persoonsvormende bredere doelen bekijkt, dan moet je het over iets anders hebben. Om onze oude Seneca aan te halen die zei: "We leren niet voor school maar voor het leven." Maar moet het leren van kinderen en jongeren voor het leven niet beter en deels buiten de school ingericht worden als we de persoonsvorming als het hoofddoel van het onderwijs formuleren? Zijn kinderen voor hun vorming en persoonsvorming niet beter af wanneer het onderwijs op een andere manier, dat wil zeggen niet exclusief binnen de muren en de uren van de school zou plaatsvinden? Je proeft in deze stelling iets van de ideeën van Ivan Illich, die meende dat we het verplichte onderwijs beter kunnen afschaffen.

Even een stapje terug. Ik ben het niet met je eens dat *persoonsvorming* het hoofddoel van het onderwijs is. Want in mijn optiek is *burgerschapsvorming* het ultieme doel van het onderwijs. Het is een naar woord, want het roept heel stoffige associaties op met brave burgers die alleen maar doen wat de overheid zegt. Dat bedoel ik niet. Maar, ik heb het speciaal over burgerschap en niet over persoon, omdat dat een veel socialer begrip is. Persoonsvorming zie je al snel als individualisering. Dat is wel een onderdeel van burgerschapsvorming, maar het is dan individualisering die gericht moet zijn op het leven in een samenleving. Om in een samenleving als de huidige te kunnen functioneren, heb je onderwijs nodig. Dat was in de Griekse tijd nog niet zo. Daarom konden de Grieken in hun vrije tijd onderwijs volgen. Maar tegenwoordig is onderwijs geen vrijetijdsbesteding meer, je hebt het echt nodig om te kunnen leven in deze wereld. Voor een deel wordt dat opgevangen door school. Maar je kunt vraagtekens zetten bij de manier waarop de scholen dat in feite doen. Nou denk ik niet dat scholen misbaar zijn. Scholen hebben we wel nodig. Een deel van de vorming van kinderen gebeurt sowieso buiten de school. Ze zijn maar een deel van de dag op school, de rest van de dag spelen ze buiten of zijn ze in hun gezin. Je moet de mogelijkheden van de school niet overschatten, want als het goed is gebeurt buiten de school een hele hoop aan die persoonsvorming en burgerschapsvorming. Maar in school zou je daar de puntjes op de i kunnen zetten. Probleem is alleen: onze scholen zijn over het algemeen een erfenis uit de tijd van de verlichting. In die tijd werd er gedacht dat je door middel van kennis mensen tot meer rationele wezens zou kunnen maken die dus beter, dat wil zeggen

rationeler, handelden. Dat geloof zijn we verloren, maar het onderwijs dat erbij hoort zijn we niet verloren. En dat is een probleem. Want het onderwijs is achtergebleven bij de ontwikkelingen in de samenleving. En dat heeft zich temeer versterkt nu we in een tijd leven waarin het neoliberalisme een grote rol speelt met z'n nadruk op concurrentie, individuele prestaties en winnen. In die sfeer zitten we nu met het onderwijs, zeker nu een heel groot deel van de ouders vindt dat hun kinderen moeten winnen en de hoogst mogelijke graad van onderwijs moeten bereiken ten koste van de burgerschapsvorming. En dat is erg jammer.

**Je verwees, in verband met het punt waar de pedagogische schoen wringt bij het huidige onderwijs op school, ook naar de erfenis uit de tijd van de verlichting. Kunnen we zeggen dat de verlichtingspedagogiek, oftewel de Bildungsgedachte, het kennisdiscours in het onderwijs nog altijd in belangrijke mate beïnvloedt, ondanks alle vernieuwingen?**

Ja, dat is voor een deel waar. Voor een deel, omdat met het woord Bildung een andere vorm van de verlichtingsgedachte naar binnen gehaald wordt. Ik geef de voorkeur aan het woord burgerschapsvorming. Dat is breder dan persoonsvorming, waar bij Bildung op een bepaalde manier ook aandacht voor was natuurlijk. Maar je oorspronkelijke vraag was: moeten we niet een deel van het onderwijs naar buiten verleggen? Er zijn scholen die dat doen.

**Net als er pedagogen zijn die dat ook hebben gedaan.**

Precies. Op zich is dat een goed idee. In het basisonderwijs heb je zogenaamde *vensterscholen*. Jeannette Doornenbal heeft daar in Groningen heel veel aan gedaan. En er zijn natuurlijk ook andere scholen. De OGO-scholen doen dat ook, op een andere manier. Maar scholen opheffen? Nee, daar zou ik geen voorstander van zijn.

**In je reactie zit ook het antwoord op de vraag naar het doel van het onderwijs en waar de school nou eigenlijk voor staat. De kerntaak van de school, zo heb ik opgemaakt uit jouw uiteenzetting, is burgerschapsvorming.**

Daarmee bedoel ik dus veel meer dan dat kinderen leren hoe de verkiezingen functioneren. Een burger is iemand die kritisch kan nadenken en daar ook naar weet te handelen. Kritisch nadenken over de eigen situatie in de sociale wereld.

**De Franse Revolutie die we als waterscheiding kunnen zien in de zin van: daar ontstond het idee van de burger in de zin zoals we die vandaag de dag kennen en die als een belangrijke pilaar aan de moderne rechtstaat ten grondslag ligt, het idee waarvan het voornaamste kenmerk de soevereiniteit van het individu is.**

Ja, maar daaraan verbonden zitten ook een paar noties die ik liever niet wil zien. Soevereiniteit bijvoorbeeld wordt in de context van het neoliberalisme al snel begrepen als: opkomen voor het eigenbelang. Je moet het begrip burgerschap een nieuwe inhoud geven. Het is het idee van op een kritische manier kunnen samenleven.

**Ter afsluiting van dit thema wil ik nog even van je horen hoe je tegenover het sluiten van de scholen en het thuisonderwijs staat. Welke andere vormen waren denkbaar dan rigoureuus de scholen op slot te doen? Waren er andere mogelijkheden dan thuisonderwijs, dat blijkbaar veel schade heeft gebracht?**

Corona heeft ons erg overvallen. Voor alle dingen die je beter had kunnen doen was veel langere voorbereidingstijd nodig geweest. Dus het is niet helemaal eerlijk om de scholen te verwijten dat ze niets hebben gedaan. Een mogelijkheid was misschien de ouders zaken, ideeën en materialen ter beschikking te stellen die ze met hun kinderen konden doen. Ook dat is problematisch, want ouders met een hogere opleiding kunnen daar makkelijker mee omgaan. Ik heb geen goede oplossing voor dit probleem.

## **THEMA 2: Verder met Onderwijsvernieuwing in de context van of vanuit het perspectief van de wetenschapstradities**

**Het volgende thema staat in het teken van onderwijsvernieuwing zoals die vanuit wetenschapstradities door de jaren heen steeds meer verbonden is geweest met nieuwe thema's als identiteitsvorming en burgerschapsvorming. Ondanks alle vernieuwingen in het onderwijs liggen er vandaag de dag nog altijd fundamentele vraagstukken op tafel die om oplossingen schreeuwen. Anders gezegd: wat heeft onderwijsvernieuwing ons in de afgelopen veertig jaar opgeleverd en van welke vernieuwingen kunnen wij zeggen dat er nog allerlei fundamentele vragen zijn waar de scholen mee worstelen. Wat zijn de vernieuwende perspectieven daarop?**

Het is een moeilijke vraag die je stelt. Een van de problemen is: wat vanuit de

'gevestigde' onderwijswetenschappen als vernieuwing is geproduceerd, gaat bijna alleen maar over het hoe van het onderwijs, over didactiek, manieren van lesgeven, manieren van schoolorganisatie, enzovoorts. Daarbij is de vraag *zijn de doelen van het onderwijs nog wel adequaat?* totaal buiten haakjes gezet, of men heeft die aan de politiek overgelaten. Als pedagoog stoort mij dat. Want ik vind dat pedagogiek juist ook over het waarom en waartoe moet gaan. Een tweede punt is: wat men heeft geproduceerd aan voorstellen voor vernieuwing van de didactiek, is gebaseerd op onderzoek in de empirisch-analytische traditie (die ikzelf aanduid als de nomologische, naar wetten zoekende, traditie), waarvan het probleem is dat die onderzoek al heel gauw degenerereert tot cijfertjes tellen waarbij niet meer de theorie een rol speelt maar slechts de vraag: laten we eens gaan zoeken naar verbanden die statistisch significant zijn. Het is empiristisch geworden. Het probleem daarvan is dat in heel veel gevallen waarin dat soort vernieuwingen werden voorgesteld, ofwel de houdbaarheid van die vernieuwing minimaal was (want vandaag zegt men zus en overmorgen zegt men zo), ofwel de bruikbaarheid niet zo groot was. Het probleem is dus dat onderwijsvernieuwingen wel worden voorgesteld vanuit de wetenschap, maar niet in de school landen. Ik heb daar zelf ook heel interessante ervaringen mee gehad toen ik lector was bij Windesheim. Als een vernieuwing van bovenaf wordt opgelegd maar niet past bij de overtuigingen en ervaringen van de mensen in de praktijk, dan komt er niets van terecht. Mensen uit het onderwijs moeten worden meegenomen bij het bedenken en het produceren ervan, anders werkt het niet.

**Je noemde de bruikbaarheid als een kwaliteitscriterium. Kun je dat nader toelichten?**

Leerkrachten en schoolleiding moeten het zien zitten. Zij moeten het idee hebben: dit is goed, dit past bij mij en bij de manier waarop wij onze school willen inrichten. Op onderzoek gebaseerde vernieuwingen hebben meestal een heel ander uitgangspunt, namelijk de vraag: wat zorgt er voor efficiënte leerprocessen?

**In dit verband wil ik niet nalaten te refereren aan jouw artikel waarmee je aan deze bundel bijdraagt. Daarin ga je uitgebreid in op verschillende perspectieven op de relatie tussen de praktijk op school en de praktijk van de onderzoekers die zich daarmee bezighouden. Ook ga je in op wat 'praktijk' is en welke opvattingen vanuit verschillende perspectieven daarover bestaan.**

Jij spreekt in termen van praktijk tegenover wetenschap. Ook daarvoor moet je mijn artikel lezen, want daar ben ik heel erg tegen. Wetenschap is ook een praktijk.

### **THEMA 3: Praktijk, onderzoek, praktijkonderzoek en innoverend onderzoek**

**Deze opmerking is meteen een mooie brug naar mijn volgende thema.**

**Dat gaat over concepten als praktijk, onderzoek, innoveren en innoverend onderzoek. Zou je je licht kunnen werpen op de inhoud en het verschillend gebruik van deze concepten en op de opvattingen over de relaties tussen deze concepten?**

Mensen doen dingen om daarmee doelen te bereiken. Die doelen zijn maatschappelijk gestructureerd. In abstracte termen geredeneerd kun je zeggen: mensen hebben onder meer het doel om ervoor te zorgen dat kennis en cultuur niet verloren gaan, ondanks het feit dat mensen doodgaan. Daarvoor dient onderwijs en opvoeding. Daarvoor dienen ook bibliotheken, boekdrukkunst en alles wat voor onderwijs en opvoeding nodig is om ervoor te zorgen dat kennis en cultuur behouden blijven en dat de volgende generatie mee kan doen. Dat noem ik een *activiteit*. Maar deze activiteit wordt op heel verschillende manieren uitgevoerd. Je kunt onderwijs geven op de manier zoals wij dat gewend zijn in instituties die we school noemen. Maar dat hoeft niet, want er zijn op de wereld ook culturen die geen scholen kennen, maar niettemin de taak hebben om overdracht van kennis in stand te houden. Wij zijn gewend aan bepaalde *praktijken* in het onderwijs en dat zijn allemaal verschillende manieren om aan die activiteit vorm te geven. Die verschillende praktijken zijn soms niet met elkaar in overeenstemming. Mensen die in die praktijken een rol spelen, zijn heel verschillende soorten mensen en hebben niet altijd een precies idee van wat ze nou eigenlijk aan het doen zijn en waarom. Veel leraren denken er helemaal niet over na dat het onderwijs bedoeld is om de cultuur in stand te houden. Die zeggen dat het onderwijs bedoeld is om doelstellingen te halen.

Maar er zijn ook andere activiteiten. Er is bijvoorbeeld een activiteit waarin we proberen beter grip te krijgen op de werkelijkheid waarin we leven door middel van het produceren van kennis of van theorieën. Die activiteit noemen we wetenschap. Ook die wetenschap kent een hele hoop verschillende praktijken en kun je op allerlei manieren vormgeven. De complicatie in het onderwijs is dat er ook wetenschappelijke praktijken zijn die zich met

de praktijken van het onderwijs bezighouden. En dat maakt het ingewikkeld.

**Kan jij dit nog even nader uitdiepen? Wat houdt die complicatie precies in? De praktijk van wetenschap houdt zich bezig met de praktijk van het onderwijs. Ontstaan er dan rollen, rolpatronen, opvattingen die botsen? Zou dat het perspectief zijn vanwaaruit we naar de niet zelden als absoluut gekarakteriseerde scheidslijnen tussen de wetenschap en de praktijk van het onderwijs kunnen kijken? Dat wetenschappers zichzelf een bepaalde rol aanmeten in termen van: hier moet je niet aankomen want dit is ons domein en daar heb je als leerkracht toch geen verstand van?**

Even een verduidelijking. De nomologische onderwijswetenschap, die momenteel dominant is, probeert deze complexiteit aan te pakken door onderwijs te reduceren tot de zo efficiënt mogelijke beïnvloeding van leerprocessen. En dan ziet men leerprocessen niet als onderdeel van praktijken, maar als door ‘de wetten van het leren’ bepaald. Het is misschien wel juist die reductie die het belang voor de onderwijspraktijk in de weg staat. Het nomologisch model ziet onderwijspraktijken ofwel als ‘voorwetenschappelijk’ en voor wetenschappelijke verbetering in aanmerking komend, ofwel als toepassingsgebied voor wetenschappelijk onderzochte theorieën, maar niet als een complex geheel van door allerlei factoren beïnvloede interacties. Dat leidt tot een zeker dedain voor het denken van onderwijzers. In de interpretatieve wetenschapstraditie is dat anders: daar wordt de leraar min of meer op een voetstuk geplaatst en de wetenschapper houdt zichzelf buiten beeld.

**Dit punt staat niet helemaal los van een ander belangrijk punt, namelijk de praktijk van de leraren zelf en het praktijkonderzoek door leraren. Nu spreekt men al ruim twee decennia lang over praktijkonderzoek van leraren door leraren zelf. Een van de vragen die hieraan kleven is of (mede ingegeven door de gedachte dat de leraren ook hun eigen theorieën hebben) leraren ook op een systematische manier hun praktijk zouden kunnen bestuderen in samenwerking met anderen. Als je even veertig jaar terugblijkt – want zo lang is het geleden dat je als een van de eersten hierover (over de praktijktheorieën van de leraren) hebt geschreven –, klopt het beeld dan wel dat leraren ook een praktijktheorie kunnen hebben? Dit gezien het feit dat hun handelen ervoor zorgt dat ze voortdurend met allerlei verschillende dingen bezig zijn, waardoor hun denken niet de noodzakelijke systematische structuur kan hebben om van een ‘theorie’ te kunnen spreken. Is hun kijk op, hun denken**

**over of hun reflectie op hun praktijk niet erg aan snelle veranderingen onderhevig en daardoor te disruptief en inconsistent om van een theoretische kijk op de praktijk te spreken?**

Jij stelt heel hoge eisen aan het begrip ‘theorie’, zoals dat binnen de wetenschap gebeurt. Maar ik denk dat iedereen die handelend bezig is, ook een idee heeft over hoe dat handelen in elkaar zou kunnen zitten en wat er wel en niet kan. Misschien alleen maar dat je weet wat de voorschriften zijn of wat de gewoonten zijn en dat je je daartegen niet wilt verzetten of misschien juist wel. Maar iedereen die in een praktijk handelt (en er zijn natuurlijk talloze praktijken), heeft een bepaald idee, een bepaalde notie van die praktijk en dat noem ik al een theorie. Je kunt je niet voorstellen dat iemand handelt zonder een zeker begrip te hebben van wat die aan het doen is. Zo’n theorie kan meer of minder expliciet zijn, meer of minder uitgewerkt, meer of minder gefundeerd. Het idee achter praktijkonderzoek van leraren is dat die theorieën die leraren hebben om hun onderwijs te geven, explicieter gemaakt zouden kunnen worden, discussie kunnen komen door onderzoek te kunnen doen volgens de methoden die tot op zekere hoogte ook in de wetenschap gebruikt worden. Want het idee was dat men in de wetenschap nou juist heel kritisch is over de eigen praktijken, over andere praktijken en over de kennis die dat oplevert. Dus zou je dat ook in het onderwijs kunnen doen. Máár... een van de problemen daarbij is dat, zeker in de sociale wetenschappen, het idee van protocollen en je aan de regels van het onderzoeksspel houden, veel belangrijker is geworden dan het kritisch nadenken. En dat dreigde ook in het onderzoek van de leraren te gebeuren. Als leraren nou maar een aantal vaststaande methoden uit het arsenaal van de wetenschappers zouden overnemen en die in de praktijk zouden gebruiken met cijfertjes en met een beetje statistiek, dan zou dat kritisch nadenken vanzelf wel komen. Ik betwijfel dat, omdat met kennis van de methodologie niet automatisch de bereidheid tot kritisch nadenken gegeven is en omdat die methodologie uitgaat van een heel beperkt idee van ‘praktijk’.

**Kritisch nadenken over waar je in je alledaagse ritmiek mee bezig bent en kritisch tegenover je eigen handelen kunnen staan en ideeën daarover kunnen ontwikkelen; dat staat voor de praktijktheorie. Kunnen we het zo kort door de bocht resumeren?**

Nee, die bocht is me al te kort. De praktijktheorie is *alle* ideeën die je hebt

over de praktijk. Daar kunnen ook onbereflecteerde en tegenstrijdige ideeën bij zijn, of ideeën die je klakkeloos van anderen of uit je opleiding overneemt. De nomologische wetenschap stelt in feite voor om de daar ontwikkelde ideeën al even klakkeloos over te nemen. Maar een leraar kan de eigen theorie wel verbeteren door kritisch op eigen handelen en denken te reflecteren. Dat moet je wel leren. Een verschil tussen de praktijktheorie van wetenschappers en die van leraren, is dat wetenschappers, althans in de sociale wetenschappen, een meer expliciete en systematische praktijktheorie leren in de vorm van methodologie. Maar enerzijds gaat die niet over al hun handelen als wetenschapper, en anderzijds kan een blind uitvoeren van methodische regels gemakkelijk leiden tot het nalaten van kritisch nadenken over het eigen handelen. Dat kan ook betekenen dat ze te weinig nadenken over de praktische kwaliteit, de bruikbaarheid van de inhoudelijke theorie die ze aan de hand van onderzoek formuleren. Vooral als wetenschappers daarover geen contact leggen met mensen uit het onderwijs; als ze die alleen maar zien als leveranciers van onderzoeksgegevens.

**In het verlengde van deze redenering kunnen we ook de vraag stellen of de praktijktheorie van leraren behalve nadenken en reflecteren op hun alledaagse handelen ook een innovatie-theoretisch element kan inhouden.**

**Dat leraren niet alleen ideeën hebben over de onmiddellijke vragen waar ze in de klas en op school tegenaan lopen, zoals hoe ze instructie moeten geven of hoe ze kinderen anders moeten groeperen, maar dat ze ook nadenken over de langetermijnstrategieën met betrekking tot het verbeteren en vernieuwen van hun onderwijs. Met andere woorden: ook de praktijktheorie van leraren moet twee betekenissen hebben, net als die van de wetenschappers. In overeenstemming met de twee rollen van de leraar, namelijk de leraar als practicus en de leraar als vernieuwer van het onderwijs. Want wie anders dan de leraar kan het onderwijs vernieuwen? Of zit ik er helemaal naast met deze analogie?**

Ik zie het verschil tussen die twee niet zo duidelijk. Tenzij je met 'de leerkracht als practicus' iemand bedoelt wiens handelen gestuurd wordt door vastliggende patronen en overtuigingen. Want als een leerkracht kritisch gaat nadenken over de eigen praktijk, zit daar altijd ook al de vraag bij hoe die te verbeteren is. Dat is trouwens al snel niet alleen een kwestie van leren van de eigen fouten. Ideeën over beter onderwijs komen niet alleen maar vanuit de leerkracht zelf. De aanleiding voor de ideeën kan ook vanuit de buitenwereld komen. En dan komt ook de vraag op: hoe kan ik zo'n idee realiseren in mijn situatie. Heb ik daarvoor bijvoorbeeld de steun van andere

mensen nodig? Heb ik bijvoorbeeld een lijntje naar de directie nodig, of zelfs naar de inspectie of de politiek? En hoe doe ik dat? De wetenschapsfilosoof Bruno Latour heeft erop gewezen dat succes en vooruitgang in de wetenschap niet alleen een zaak is van goede theorie maar ook van macht en samenwerking. Dat geldt in het geval van onderwijs net zo goed. Zo'n samenwerking kun je ook opbouwen tussen onderwijspraktijkmensen en onderwijswetenschappers, in wat wel coöperatief onderzoek wordt genoemd. Het voordeel daarvan is niet alleen dat je meer macht kunt mobiliseren, maar ook dat wetenschappers vanuit een wat ander perspectief kijken, wat de kans op een bruikbare innovatie groter maakt. Voorwaarde is wel dat alle deelnemers inhoudelijk op één lijn zitten. En dat de betrokken wetenschappers een andere kijk op de taak en werkwijze van wetenschap hebben dan het standaard nomologisch model.

#### **THEMA 4: Vooruitblikken op de ontwikkelingen op het gebied van praktijkonderzoek en onderwijsvernieuwing in de nabije toekomst**

Oftewel, om een andere term te gebruiken, een transformatieperspectief op praktijkonderzoek in relatie tot onderwijsinnovatie. Een term die ook een centrale positie inneemt in jouw artikel. Kort samengevat in drie lijnen – de rest is te lezen in het artikel. De eerste lijn staat voor de top van de metaforische Olympus waar als het ware de wetenschapper staat, en de Agora beneden waar de practicus gesitueerd wordt; de leerkracht van wie verondersteld wordt dat die geen verstand heeft van het werk van de wetenschapper. De tweede lijn is de lijn waarin juist het van binnenuit begrijpen van praxis zo centraal staat. De opvatting van de wetenschap die het denken en handelen van practici wil begrijpen en daarover wil rapporteren, zodat andere practici op ideeën gebracht kunnen worden. Maar dan zeg jij: beide gezichtspunten komen, ondanks alle onderlinge verschillen, daarin overeen dat ze de scheidslijnen tussen de wetenschap en de wetenschapper enerzijds en de praktijk en de practici anderzijds in stand houden. Als derde lijn benoem je het transformatieperspectief waarin je een zeer verhelderend idee formuleert over praktijkonderzoek en alles wat te maken heeft met de relatie tussen de wetenschap en de praktijk van het onderwijs in de specifieke context van onderwijsinnovatie. Wat is kenmerkend voor het transformatieperspectief, met name waar het gaat om het innoveren van binnenuit?

Daar zit een kentheoretisch aspect aan en een praktisch aspect. In het empirisch-analytisch oftewel nomologisch perspectief gaat men ervan uit

dat alleen die kennis wetenschappelijk gezien belangrijk is die over zaken gaat die heel lang duren. Die eigenlijk bij voorkeur altijd zo zijn. Dat is een van de redenen waarom bijvoorbeeld in de psychologie op dit ogenblik de neuropsychologie zo in aanzien staat. Voor een deel heeft dat met geld te maken, maar voor een deel ook met het feit dat men denkt dat in die medische kant, in het neurogedeelte, wel vaste wetten te vinden zijn die voor iedereen gelden. Maar juist dat uitgaan van vaste wetten als de 'waarheid', daarvan denk ik dat het in de sociale wetenschappen tekortschiet. Omdat het er geen rekening mee houdt dat mensen betekenis geven aan hun bestaan en vanuit die betekenis handelen en hun bestaan vormgeven. Dat idee van betekenis geven vind je wel in de interpretatieve traditie, maar die traditie stelt de betekenissen die mensen in hun praktijk geven als het ware absoluut. Onderzoekers vanuit de interpretatieve traditie verabsoluteren de betekenissen die leerkrachten aan hun handelen geven en proberen die te verhelderen en zeggen dan tegen de leerkrachten: "Oh, bedoel je dat en dat?" Maar het kritische element (waarvan ik denk dat het fundamenteel is voor de wetenschap), dat verdwijnt. Men spreekt dan wel over de wetenschapper als kritische vriend, maar erg kritisch kun je daarbinnen niet zijn. Bovendien, de wetenschapper heeft een ander perspectief op het onderwijs juist omdat die primair in een andere praktijk bezig is. Maar in de interpretatieve traditie kan dat andere perspectief van de wetenschapper niet naar voren komen. De wetenschapper moet, zoals dat heet, transparant zijn; je mag de mening en de kennis van de wetenschapper niet terugvinden in de rapportage. Dat vind ik een ernstige beperking. Niet alleen voor de wetenschap maar ook voor de mensen in de praktijk, want die leren weinig van de wetenschapper. Het gaat mij juist om het samenbrengen van de verschillende perspectieven. En het idee daarachter is dus dat we niet moeten kijken naar hoe de wereld in elkaar zit. We moeten kijken naar wat voor veranderingen er optreden in de wereld en hoe we zelf onderdeel zijn van die veranderingen en hoe wij dus ook die veranderingen tot op zekere hoogte kunnen sturen. Dus *verandering* in plaats van stabiliteit is het kernbegrip daar. Daarom noem ik het transformatief. Het is vooral de Russisch-Amerikaanse onderzoeker Anna Stetsenko die dit heeft uitgewerkt als voortzetting van het werk van Vygotsky, en de term heeft geïntroduceerd. Op haar werk baseer ik mij.

**Zou jij misschien, ter afsluiting van dit thema, nog een concrete verschijningsvorm hiervan kunnen noemen? Een institutionele vorm van dit transformatieperspectief, een concept van waar we dit in de alledaagse onderwijswerkelijkheid zien?**

Kijk naar al het werk dat bijvoorbeeld Bert van Oers heeft gedaan. Het onderzoek dat hij gepubliceerd heeft, is altijd samen met mensen in het onderwijs uitgevoerd. Daar zijn enorm leuke onderzoeken bij. Het theoretisch werk dat hieraan ten grondslag ligt, is ook gericht op concrete mensen in concrete praktijken in concrete scholen. Het hele idee van ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) is natuurlijk voortgekomen uit de behoefte van mensen in het onderwijs om bepaalde dingen in stand te kunnen houden, beter te kunnen doen, in een bepaalde richting verder te kunnen werken, enzovoort. Al in het begin van ontwikkelingsgericht onderwijs, toen het nog maar een heel klein ideeetje was, waren er mensen uit de onderwijspraktijk die daartoe de aanzet hebben gegeven.

**Is dat ontwikkelingsgericht onderwijs het enige voorbeeld van een geslaagd, succesvol gebleken experiment, dat inmiddels als institutie verankerd is?**

Nee, er zijn er meer. Je zou kunnen zeggen dat heel veel van wat wij nu traditioneel vernieuwingsonderwijs noemen, min of meer op dezelfde manier tot stand is gekomen. Alleen zit daar een heel andere ontwikkelingstheorie achter. Het is vanuit een ander theoretisch perspectief gedaan, maar het idee erachter, het idee van mensen die vanuit een min of meer wetenschappelijk standpunt bezig zijn gegaan met het onderwijs of mensen die vanuit het onderwijs gekeken hebben naar hoe we dat meer kunnen verwetenschappelijken, dát idee zit ook achter een aantal richtingen in het traditionele vernieuwingsonderwijs. Maar dat traditionele vernieuwingsonderwijs staat niet in het perspectief van verandering. De ontwikkelingstheorie erachter is juist dat kinderen geboren worden met een bepaalde aanleg en dat je daar niks aan kunt doen. Dan kun je op z'n best eruit laten komen wat erin zit, heet het dan.

**Als je bijvoorbeeld kijkt naar de geïnstitutionaliseerde vormen van dat traditionele vernieuwingsonderwijs waar je op doelt, zoals het Montessori-onderwijs, dan tref je daarachter inderdaad zulke als conservatief te typeren ontwikkelingstheoretische noties aan. Die zijn sterk op stabiliteit gericht en niet in de eerste plaats op verandering. Mijn vraag is dan: welke op verandering gerichte theoretische concepties liggen ten grondslag aan het ontwikkelingsgericht onderwijs?**

Achter OGO zitten zowel ideeën uit het vroegere kleuteronderwijs als ideeën



die vanuit een min of meer 'Vygotskyaanse' manier van denken afkomstig zijn. Die twee hebben elkaar gevonden en hebben elkaar in de loop der tijd steeds meer 'bevrucht' en zich doorontwikkeld. De synthese vind je in het idee van een 'play-based curriculum' zoals dat door Bert van Oers is uitgewerkt. De nadruk op het belang van spelen komt uit het kleuteronderwijs, maar de verandering die het spel doormaakt, de samenhang met leren, en de invloed op de ontwikkeling van kinderen, dat zijn aspecten die berusten op de theorieën van Vygotsky en anderen uit de cultuurhistorische hoek. De term 'cultuurhistorisch' betekent in dit verband ook dat de ontwikkeling anders verloopt, afhankelijk van de (historisch ontstane) culturele omgeving.

**Het is dus niet zo dat het idee van het ontwikkelingsgericht onderwijs uitsluitend op de theoretische explicaties en de uitgangspunten van de cultuurhistorische school van Vygotsky cum suis berust.**

Nee, beslist niet. Dat kun je ook zien omdat overal in de wereld met die cultuurhistorische school gewerkt wordt en omdat in heel veel landen ook is nagedacht over hoe je onderwijs op die basis zou kunnen vormgeven. Maar de specifieke vorm van OGO vind je alleen hier.

**Daarmee kunnen we de overgang maken naar ons laatste thema, waarin we gaan vooruitblikken op de ontwikkelingen op het gebied van praktijkonderzoek, onderwijsinnovatie, et cetera, waarvan we de ontstaansgeschiedenis en ontwikkelingsachtergronden inmiddels hebben besproken. Om concreet te zijn: ik weet dat je niet erg gecharmeerd bent van termenparen als Olympus en Agora, en je bent het ook niet heel erg eens met de bewering dat er sprake zou zijn van een eeuwige theorie-praktijkkloof. Maar een kloof tussen theorie en praktijk, die is er toch wel?**

Ik vind het in de eerste plaats verkeerd woordgebruik. Er is een kloof tussen de manier waarop veel wetenschappers optreden en de manier waarop de mensen in het onderwijs optreden. Maar je mag wetenschap niet identificeren met de theorie alsof er in het onderwijs geen theorie zou zijn. En alsof er in de wetenschap geen praktijk zou zijn. Dus dat in de eerste plaats.

**Dat misverstand ontstaat blijktbaar, als ik je even mag parafraseren, omdat mensen het begrip theorie uitsluitend met een hoofdletter gebruiken.**

**Dat wil zeggen: omdat mensen het begrip uitsluitend reserveren voor de**

**wetenschappelijke theorie, los van de andere invullingen zoals de theorieën van de practici, oftewel de praktijktheorieën.**

Ja dat klopt, en zo wordt het binnen de wetenschap ook vaak gebruikt, mijns inziens ten onrechte. En verder: dat er een kloof is tussen wat mensen in het onderwijs denken en doen en wat wetenschappers zeggen over het onderwijs, is voor een heel groot deel te wijten aan een beperkte opvatting van hun taak als onderwijswetenschappers. Omdat ze bijna allemaal in dat natuurwetenschappelijke model denken. De kloof tussen wetenschappers en de mensen in het onderwijs, die is er zeker. Wanneer je daar iets aan wilt veranderen, ben je er niet met mensen in het onderwijs onderzoeksmethoden te leren, want dan propageer je impliciet juist dat natuurwetenschappelijke, nomologische denkmodel. Je kunt mensen in het onderwijs veel beter leren om kritisch na te denken over wat ze eigenlijk aan het doen zijn. En met name ook over de doelstellingen van hun onderwijs en niet zozeer alleen maar over de methode.

De tweede stap is een samenwerkingsverband realiseren tussen wetenschappers en leraren (dus niet tussen theorie en praktijk). Dat veronderstelt dan dat er een gemeenschappelijke manier van denken gevonden wordt. Zolang wetenschappers blijven denken in termen van het natuurwetenschappelijk model en leraren blijven denken in termen van 'het zal mijn tijd wel duren', bereik je niks. Je kunt alleen maar iets bereiken wanneer in de groep zowel wetenschappers als leraren zitten die gezamenlijk bereid zijn om te denken in termen van doorgaande verandering. Van verandering als fundamenteel kenmerk van de sociale wereld. Als dat is bereikt, is de volgende stap dat je je verantwoordelijk voelt voor je handelingen en voor de gevolgen ervan, dus voor de veranderingen die je handelingen teweegbrengen. Het is dus ook een morele vraag, een morele kwestie. Maar dat is eigenlijk altijd zo in het onderwijs: hoe legitimeer je wat je met kinderen doet?

**Ik zie dat dit een *missing link* is bij de interpretatieve opvatting van wetenschap. Ter afsluiting: die kritische houding is een heel concrete manier voor leraren om invulling te geven aan de wijze waarop ze toenadering tot wetenschappers kunnen zoeken, en omgekeerd natuurlijk ook. Ik vraag mij dan af: hoe krijg je zo'n kritische houding als leraar? Is dat een onderdeel van de opleiding van studenten? Moeten de zittende leraren een nascholingscursus volgen? Want dat is voor een schoolbestuurder de meest voor de hand liggende methode om de leraren beter toe te rusten.**

Ik betwijfel of dat in een cursus kan. Daar heb je meer tijd voor nodig en een andere instelling. Het verbaast mij altijd hoe weinig kritisch de opleiding aan de pabo is. Want die kritische houding, dat is een tamelijk ingewikkelde zaak. Het betekent dat je verder moet kijken dan de school. Op dit ogenblik, in de wereld waarin wij nu leven, betekent nadenken over 'waartoe geven wij onderwijs' vooral ook heel kritisch nadenken over de manier waarop onze samenleving in elkaar zit, over wat er in onze samenleving belangrijk wordt gevonden en wat niet. Het betekent naar mijn idee bijvoorbeeld heel kritisch nadenken over het neoliberalisme. Leraren zijn onderdeel van de wereld en moeten zich dus afvragen: wat doe ik hier in de wereld. En als ik kinderen probeer te veranderen, wat geef ik ze dan mee om een goede rol te kunnen spelen in de wereld. Natuurlijk moeten ze ook kennis hebben; het staat buiten kijf dat je kennis moet hebben. Maar je moet nog veel meer hebben dan kennis.

Ik ben het dus enerzijds niet eens met onderwijssociologen zoals Bourdieu, die zeggen dat de inhoud van het curriculum, de kennis, niet zo belangrijk is en vooral dient om een diploma te kunnen halen waarmee je je maatschappelijke status kunt legitimeren, wat dus vooral de ongelijkheid in de samenleving in stand houdt. Dat is óók wel waar, maar wie niets weet kan ook nergens over nadenken. Anderzijds ben ik het ook niet eens met de stelling dat het op school alléén over kennis zou moeten gaan en niet over waarden of morele kwesties. Iets echt weten, iets kennen, is altijd verbonden met je handelen en is dus moreel geladen. Daar moet je leerlingen ook bewust van maken.

**Mag ik ter afsluiting nog een stelling van jou aanhalen? De precieze context weet ik niet meer, maar het is mij bijgebleven dat je ergens zei: "Leraren bevinden zich in een maatschappelijk gestructureerde of klaarliggende omgeving." Ik heb altijd onthouden dat de leraren eigenlijk met een *mission impossible* bezig zijn. Dat wil zeggen dat ze gelijktijdig verschillende belangen moeten behartigen die soms diametraal tegenovergesteld zijn, zoals het belang van de ouders, van de school, het kind, de inspectie, et cetera. Daar zit misschien de kern van hun professionaliteit in om daar adequaat mee om te gaan, om alle ballen in de lucht te houden. En dat hun innovatieve kracht daarin zit dat ze in een meerstemmige omgeving al die verschillende stemmen voortdurend op elkaar afgestemd moeten houden en daaruit de stappen nemen voor de vraag: wat ik heb ik nodig om mij verdienstelijk te**

**kunnen maken voor het leren, de ontwikkeling van alle leerlingen in mijn klas. De school dus als een maatschappelijk krachtenveld waarin de leraar bij uitstek niet zo zeer als een regisseur of dirigent optreedt, maar veeleer als een moderator tussen de verschillende partijen.**

Je moet dan niet in de eerste plaats denken aan een individuele leraar, want in je eentje kun je nauwelijks een vuist maken. Een duidelijke gezamenlijke lijn in de hele school is belangrijk, evenals een goede samenwerking met wetenschappers die zowel empirisch als theoretisch bijdragen aan het verhelderen en verbeteren van die lijn.

**marnix** academie  
Lectoraat Leren en Innoveren

HOGESCHOOL  
**ipabo**

 **DE KEMPEL**  
HOGESCHOOL VOOR LERAREN

Colofon

**Auteur:** Hüseyin Susam

**Artikel is geschreven voor:** Staveren, A. van en H. Susam (2022) *Innoverend Onderzoeken, grondslagen en praktijkvoorbeelden*, Marnix Academie

**Correcties:** Jollette van Eijden

**Vormgeving:** Het Firmament, communicatie vormgeving, Amsterdam

**Uitgave:** Lectoraat Leren en Innoveren, Marnix Innovatiecentrum

© 2022, Marnix Academie, Utrecht

Deze uitgave is mogelijk gemaakt vanuit samenwerking tussen Marnix Academie, Hogeschool IPABO en De Kempel, Hogeschool voor leraren.

De Marnix Academie heeft geprobeerd alle rechthebbenden van het gebruikte beeldmateriaal te achterhalen, mocht dit niet gelukt zijn dan kunnen rechthebbenden contact opnemen met de redactie.

# Persoonsvorming dient ingebed te zijn in burgerschapsvorming

Hüseyin Susam

Dit artikel is geschreven als hoofdstuk voor het boek *Innoverend Onderzoeken, grondslagen en praktijkvoorbeelden* van Arienne van Staveren en Hüseyin Susam (red.) dat is uitgegeven door de Marnix academie in 2022. Het boek biedt grondslagen voor de doorgaande zoektocht om theorie en praktijk met elkaar te verbinden. Het fundamentele inzicht dat wetenschappelijke kennis niet op iets onfeilbaars berust wat rechtstreeks met de werkelijkheid correspondeert heeft ertoe bijgedragen dat het Olympusmodel van wetenschap haar plaats op het wetenschapspodium heeft moeten afstaan aan het op participatie en emancipatie gerichte Agoramodel waarin meedoen het belangrijkste kernwoord is. Het gaat daarbij om meedoen van *alle* betrokkenen; de groep van mensen die tot dan toe als de gebruikers van kennis werden geduid. Meer en meer worden zij door een groeiend aantal sociale wetenschappers als volwaardige medeonderzoekers gezien. Het boek bestaat uit theoretische grondslagen aangevuld met praktijkvoorbeelden uit het onderwijs.

**marnix** academie  
Lectoraat Leren en Innoveren