

INNOVEREND ONDERZOEKEN - PRAKTIJKTHEORETISCHE GRONDSLAGEN

Posthumanisme in onderwijsonderzoek

Floor Basten



marnix academie

Lectoraat Leren en Innoveren

POSTHUMANISME IN ONDERWIJSONDERZOEK

Floor Basten

De vraag wat kennis is en hoe wij leren, is een vraag die centraal staat in de epistemologie en die terugvoert naar het perspectief op mens en wereld (ontologie). Met dat perspectief begint het vormgeven van onderwijs. In onderstaande reflectie op de teksten van Wim Wardekker en Gert Biesta sta ik hierbij stil. Ik constateer in hun teksten een specifieke aanname dat de wereld bestaat uit in zichzelf afgeronde objecten (inclusief mensen) waartussen zich processen afspelen. Dit roept vragen op over de onderzoekbaarheid van de onderwijspraktijk en innoverend onderzoek. Daarvoor bied ik vanuit het posthumanisme een ander uitgangspunt.

Gegijzeld

Op donderdag 23 augustus 1973 stapt de Zweedse Janne-Erik Olsson, net ontsnapt uit de gevangenis, de Sveriges Kreditbanken aan het plein Norrmalmstorg te Stockholm binnen om een overval te plegen. Hij eist geld, een ontsnappingsauto, de vrijlating van zijn gevangenismaatje Clark Olofsson en een uittocht met medeneming van zijn gijzelaars. Snel genoeg brengt de politie hem het geld, een blauwe Ford Mustang en Olofsson, maar laat niet toe dat zij de gijzelaars meenemen op hun uittocht. In de zes dagen die volgen houden de gijzelnemers Kristin Enmark, Birgitta Lundblad, Elisabeth Oldgren en Sven Safstrom gegijzeld in een kluis, terwijl de wereld gekluisterd aan de televisie toekijkt. Bij de bevrijding op 28 augustus 1973 blijken de gijzelaars sympathie voor hun gijzelnemers te hebben, en deze ook later nog te koesteren. Criminoloog en psychiater Nils Bejerot, die de politie destijds hielp, geeft uiteindelijk de naam ‘Stockholm Syndroom’ aan dit verschijnsel, dat eerder al bekend stond onder de naam *emotional of traumatic bonding*.

Uit onderzoek blijkt dat het Stockholm Syndroom ontstaat in een situatie van absoluut isolement en de combinatie van directe bedreiging met vriendelijk, troostend gedrag dat de dreiging nuanceert (of eigenlijk: ontkent). Hierin speelt cognitieve dissonantie een rol: het verhaal, dat niet blijkt te passen bij de werkelijkheid, wordt aangepast; niet aan de logica van de

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.

werkelijkheid maar aan de bestaande logica van de verteller. Slachtoffers die sympathie hebben voor degenen die hen misbruiken en intimideren, hanteren dit als overlevingsmechanisme.

Nog een gijzelingsdrama, dit keer fictief. In de film *Room* (Guiney, E. (Producer), Gross, D. (Producer), & Abrahamson groeit Jack samen met zijn moeder Joy op in een kamer. Joy is jaren geleden ontvoerd door Old Nick, die Jack bij haar verwekt heeft. Als Jack vijf wordt, vindt Joy het tijd om samen te ontsnappen. Maar hoe leg je uit aan een kind, dat in één enkele kamer is opgegroeid, wat 'buiten' is? Zij weet wat het is, zij kent het nog; maar voor Jack is het concept zo nieuw, dat hij eerst hevige paniek moet overwinnen voordat hij kan geloven dat zoiets überhaupt bestaat: buiten. In een televisie-interview legt Joy dit als overlevingsstrategie voor hem uit:

- *You chose to tell Jack that "Room" was the whole world. That there was nothing else.*

- *I wanted him to feel safe, that it was a great place for him to live.*

Bij gebrek aan beter noem ik dit, ontleend aan de titel van de film, het 'Room syndroom'. Ook hier weer absoluut isolement en vriendelijk, troostend gedrag. Het verschil is dat Jack lange tijd niet weet dat er een dreiging is, want hij weet niet beter. Ik zie hierin positieve psychologie als een pedagogische overlevingsstrategie: volwassenen stellen de wereld van het kind veiliger voor dan die is met het oog op het welbevinden van het kind, met als gevolg dat het kind angstig wordt als het die wereld moet verlaten.

Wat het Room syndroom ons leert, is dat ons eerste referentiekader bepalend is voor verdere betekenisgeving en dat het aangaan van referentiekaders die daarop volgen van ons een actie vragen waarvan we de uitkomst niet bij voorbaat kennen. Een sprong in het diepe, waarbij we niet weten waar we landen. Om die te nemen, moeten we eerst paniek overwinnen. Wat het Stockholmsyndroom ons leert, is dat we om te overleven in staat zijn de bron van wat ons bedreigt te omarmen, waardoor de gedachte om te springen niet eens bij ons opkomt. Ik breng deze syndromen te berde als voorbeelden van hoe ook wij gegijzeld kunnen zijn in onze referentiekaders, daar een haat-liefdeverhouding voor ontwikkelen, terwijl we ze beter gewoon de rug toekeren, ook al hebben we nog geen helder alternatief. Om dit te laten zien, begin ik bij de variatie in referentiekaders. Hierdoor wordt later duidelijk hoe het heersende referentiekader, dat ik in Wardekker en Biesta (en andere teksten) lees, geen noodzakelijke keuze hoeft te zijn: ook voor ons is er meer in de wereld dan de kamer waarin we zijn opgegroeid doet vermoeden.

Ontologie: wie, hoe en waar zijn wij?

Ik begin bij wat we allemaal gemeen hebben: we zijn levende wezens.

Levende wezens zijn gebaat bij het maken van onderscheidingen of distincties. Dat doen we niet alleen door hoe onze lichamen in elkaar zitten en hoe we onszelf als levend wezen ervaren in wat ik bij gebrek aan beter maar even een 'hiernu' noem. Dat doen we ook door wat we van elkaar leren omdat we ons leven samen met anderen in gedeelde hiernu's samenbrengen. Dit hiernu is dynamisch. Bronnen van dynamiek zijn onder andere (naast bijvoorbeeld ecologische veranderingen) onze eigen distincties. Deze kunnen hiërarchische relaties creëren, waardoor we een voorkeur voor het een hebben en het ander minderwaardig vinden, en ze kunnen minder waardegeladen zijn. Ze zijn daarmee niet alleen hiernu-relevant, maar ook zelf inzet van strijd of samenwerking. Ze vormen de context waarin de ene generatie de volgende generaties relevante wetenswaardigheden over het hiernu leert, bijvoorbeeld in onderwijs.

Descola (2005) laat zien dat er vier soorten ontologie, dus ideeën over mens en wereld, te onderscheiden zijn naar gelang innerlijk leven (ziel, psyche, emotie, bewustzijn) en lichamelijke kenmerken (vorm, materie) van wezens gedeeld worden of niet. In een *animistische ontologie* delen alle wezens hetzelfde innerlijk leven, maar hebben ze verschillende lichamen. Stenen, planten en dieren hebben overeenkomstige – menselijke of mensachtige – trekken en ervaringen, en ze delen vergelijkbare sociale verschijnselen als leiderschap, cultuur, taal en spel. Hierover is uitgebreid geschreven door Abram (1997) in de context van sjamanen als bemiddelaars tussen de menselijke samenleving en de grotere samenleving van alle wezens, maar we kennen de sjamanistische figuur van *shapeshifter* ook uit oud-Europese verhalen, zoals de weerwolf.

In Descola's *totemistische ontologie* delen wezens sommige elementen van zowel het innerlijke als het lichamelijke leven, maar de samenstelling is gedifferentieerd en kan daarmee verschillen tussen individuen, afhankelijk van waar ze zijn en welk leven ze continueren. Het geheugen van het leven heeft niets temporeels, maar zit in het landschap dat steeds opnieuw als levend hiernu aangeroepen kan worden, bijvoorbeeld zoals Australische Aboriginals zingend doen. De totemdieren uit de Noorse en Germaanse kosmologie zijn ook voorbeelden.

Volgens gemeenschappen met een *analogische ontologie* verschillen wezens in

zowel innerlijke levens als lichamelijke kenmerken radicaal van elkaar, zowel onderling als binnen de soort (de ene menselijke gemeenschap is de andere niet), maar delen ze aanknopingspunten die hen verbinden in een groter geheel. Je ziet dit terug in de *scala naturae* van Aristoteles, waarin alle wezens een vaste plek hebben met de mens bovenaan, maar ook in de Chinese geneeskunde, de Mexicaanse rangen- en standensamenleving, Europese alchemie en, van latere datum en andere strekking, de functionalistische sociologie.

In Descola's *naturalistische ontologie*, tot slot, delen we als levende wezens onze lichamelijke levens (de natuurwetenschappelijke wetten gelden voor ons allemaal), maar verschillen we radicaal qua innerlijke levens. Deze ontologie is dualistisch, dat wil zeggen dat twee elementen van een paar als onverenigbaar worden voorgesteld, omdat ze niet tot elkaar te herleiden zijn. Hierin vinden we radicale verschillen tussen alle soorten, binnen de menselijke soort tussen groepen mensen, binnen groepen mensen tussen individuen en binnen individuen tussen lichaam en geest. De basiswet hiervoor is door Aristoteles geformuleerd als 'de wet van het uitgesloten midden': iets is het een of het ander, nooit allebei. Deze ontologie zie je eigenlijk alleen terug in wat 'het westers denken' is gaan heten, dat zijn formele oorsprong heeft in de Griekse filosofie en de joods-christelijke religies en later vanaf de renaissance is omgewerkt in de verlichting en de moderniteit.

Eigenlijk gaat het steeds om hoe gemeenschappen proberen om te gaan met tegenstrijdige keuzes die ontstaan door hiernu-dynamieken en de gedachte dat niet alles altijd tegelijkertijd kan. Dat zijn dus morele keuzes. Baggini (2018) maakt een ontologische indeling veelal langs de lijnen van hoe gemeenschappen betekenisgeven aan hun hiernu door de distincties die ze maken tussen bijvoorbeeld 1) lineaire, cyclische en geen-tijd, 2) atomische, relationele en non-zelven, en 3) harmonische, conflicterende en deugdzaamlevingen. De vraagstukken zijn vergelijkbaar, de antwoorden niet.

Pálsson (1996) maakt weer een andere indeling als het gaat om mens-wereldrelaties. In oriëntalistische en paternalistische samenlevingen heerst de mens over de natuur, respectievelijk als exploitant (koloniaal imperialisme) en beschermer (het christelijke rentmeesterschap, maar ook zogeheten natuurvolkeren). Hierin houden experts monologen over de natuur en legitimeren ze hun keuzes en handelen met die monologen (zie ook Bonnett, 2004 en Collins, 1998). In communale samenlevingen, zoals middeleeuws

Europa, is er geen scheiding tussen menselijke samenlevingen en de natuur (de middeleeuwse betekenis van 'individu' verwijst naar die ondeelbaarheid, niet naar het ondeelbare individu zoals vandaag vaak verschijnt). Hierin zijn mensen in dialoog met de natuur en kiezen ze hun handelingen op grond van samenwerking met andere wezens (zie ook Abram, 1997).

In de animistische, totemistische, analogische en communale ontologie zijn distincties leidend in hoe mensen samenwerken, onderling en met andere wezens. Anders is dat in de naturalistische, oriëntalistische en paternalistische ontologie: daarin creëren de distincties hiërarchische relaties en plaatsen mensen zich boven de andere wezens, met daaraan verbonden het privilege tot plundering dan wel de zorgplicht.

Ik heb op basis van Baggini, Descola en Pálsson variatie laten zien in hoe menselijke samenlevingen distincties maken. Mijn doel was te laten zien dat daarin variatie zit en dat distincties valide zijn naar gelang hun hiernu. Dat verdwijnt wel eens uit het zicht in teksten die als vanzelfsprekend distincties creëren zonder deze te plaatsen tegen een achtergrond van pluralisme, alsof er geen alternatieven zijn. Dit bedoel ik met die gijzeling: we worden vastgehouden in een enkelvoudig, neutraal aandoend referentiekader (Jacks kamer). Dat is jammer, omdat juist onderlinge vergelijkingen leerzaam zijn. De hier aangehaalde auteurs concluderen dan ook dat universalisme, ofwel de aanname dat één ontologie voor elke plaats en elke tijd en iedereen waar is (ook al geloven we in ons eigen hiernu wat anders), een denkfout is. De opdracht is, in de woorden van Collins (1998), dat we een transparochiaal perspectief nemen.

Objecten en processen: een gekke puzzel

Onze alledaagse ervaring is dat ons hiernu bestaat uit objecten en verandering daarin. Deze verandering ontstaat in de objecten (levende wezens die bloeien en verwelken) en tussen de objecten (die elkaar aantrekken en afstoten). Hiermee komen we bij een denken dat het primaat legt bij de objecten: zonder objecten geen processen. Deze ontologie kennen we uit de Griekse *scholè*, waarin eenzijdig de aandacht uitging naar wat objecten zijn: een object-ontologie dus. Wat een object is, is zijn essentie. De ware aard van een object onderscheidt het van de rest van de wereld. De essentie maakt van het object een in zichzelf afgerond geheel: de rest is niet-essentie of andere-essentie. De essentie reguleert ook wat het object kan veroorzaken en welke verstoringen het kan ondergaan.

Ik meen deze object-ontologie terug te zien in de teksten van Wardekker en Biesta als zij drie distincties maken. De eerste is tussen wetenschapper en leraar. Deze verschillen van elkaar door de aard van hun praktijk. Zo heeft Biesta het over het ambacht of de kunst van het leraarschap dat verweven is met de eigen aard van onderwijs, waar wetenschappers niet rechtstreeks toegang toe hebben, doordat veel van de scheppende kracht van leraren verborgen blijft. Wardekker deelt dit perspectief als hij Olson citeert: *“De praktijk is veel kundiger en intelligenter dan je zou kunnen afleiden uit het spreken van leerkrachten over hun praktijk. De knowhow van leerkrachten is veel breder dan wat ze bewust weten.”* Het pleidooi is om de hiërarchische distinctie om te buigen naar een distinctie van samenwerking. Biesta geeft de leraar recht van spreken, maar laat in het midden hoe en waarover. Wardekkers idee met het transformatieperspectief is dat er wel een onderscheid is te maken tussen praktijktheorieën van wetenschappers en leraren, maar dat dit uiteindelijk vervaagt in praktijkexperimenten, waarin ruimte is voor wederzijdse leerprocessen vanuit ieders specifieke expertise.

De tweede distinctie is tussen leraar en leerling. Dit lijken absolute categorieën in die zin, dat in de onderwijspraktijk duidelijk is wie de leraar en wie de leerling is, dus wie leert van wie. Daarbij lijkt de focus gericht op de leraar, want diens praktijktheorie staat centraal. Aandacht voor de praktijktheorieën van leerlingen is minimaal; Biesta houdt het bij “levend materiaal” en “een mens die zijn of haar eigen leven te leiden heeft”, Wardekker verwijst naar speelsheid. In de onderlinge verhoudingen komt deze hiërarchie duidelijk terug: het is de leraar die de leerling verandert, met als doel agency en volwassen zelfstandigheid. De derde distinctie is tussen samenleving en planeet of sociale werkelijkheid en ecologische systemen. Wardekker en Biesta doen daar relevante uitspraken over, maar het zijn slechts een paar – bijna terloopse – opmerkingen, wat toch de indruk van een voorkeur voor sociale culturen van mensen wekt.

Gezien de distincties die ze maken en de hiërarchieën die ze daarmee creëren, vermoed ik dat het denken dat in hun teksten verschijnt, past bij wat volgens Descola de naturalistische en volgens Pálsson in elk geval niet de communale ontologie is. In deze denktrant bestaat de wereld uit in zichzelf afgeronde objecten, die door hun eigen aard een rol spelen in processen of op elkaar inwerken. De distincties die Wardekker en Biesta maken, blijven met andere woorden en in weerwil van hun nadruk op processen, primair tussen objecten met een eigen aard: wetenschappers zijn geen leraren, leraren geen leerlingen.

Deze werken vanuit die aard en specifieke expertises op elkaar in of niet. Tegelijkertijd hanteren ze een perspectief van complexiteit. Dat zie ik bij Wardekker als hij het heeft over diverse mensen die elkaar met hun uiteenlopende belangen en bedoelingen ontmoeten in een ‘praktijk’. Biesta benadrukt het ambacht van de leraar in de ‘situatie’, maar laat in het midden wat dat is. Beiden zijn kort over praktijken en situaties (zie daarvoor bijvoorbeeld Schatzki, Knor Cetina & Von Savigny, 2001 en Fuchs, 2005), maar stippen wel onzichtbare of onarticuleerbare variabelen aan die de zaak compliceren. Met ‘sociale complexiteit’ bedoel ik zelf datgene wat ontstaat uit het handelen van veel sociale elementen (in groepen, gemeenschappen, ...) vanuit eigen bewuste en onbewuste bedoelingen, zonder dat een van hen het geheel kan overzien en zonder dat een centrale intelligentie dit geheel kan aansturen. Dat wat ontstaat, heet ‘emergentie’; in onderwijs zou dat bijvoorbeeld ‘leren’ kunnen heten. Het begrijpen van een praktijk of situatie als complex verschijnsel waaruit leren ontstaat, vraagt daardoor geen primaat bij de objecten waarin het leren plaatsvindt, maar bij de processen waaruit het leren ontstaat of bestaat.

Ik bespeur in de literatuur over onderwijs een omslag van denken in objecten naar denken in processen, van denken in eenvoud naar denken in complexiteit. Tegelijkertijd blijven sommige distincties overeind in hun onzichtbaarheid. Ik heb het met name over het onderscheid tussen binnen en buiten of, iets concreter, tussen individu en omgeving. Als je echter goed naar de ontmoeting van een object-ontologie met een proces-ontologie kijkt, dan zie je gekke puzzels waar diezelfde literatuur niet uit lijkt te komen.

Laten we dat eens uitwerken voor onderwijs. De pedagogische puzzel is dat de leraar bij de leerling ‘iets’ wil veroorzaken. Voor Biesta is dit een waagstuk van de leraar, die het prachtige risico op mislukking loopt. In iets minder heroïsche termen zegt Wardekker hetzelfde: wat je met kinderen doet, is een morele kwestie. Ik ontken geenszins de waarde van verantwoordelijkheid, maar mis hierin die sociale complexiteit; oorzaak (mijn handelen op een ander) en gevolg (het resultaat daarvan in de ander) lijken nogal eenvoudig te reconstrueren. Als we complexiteit in onze sociale werkelijkheid echter accepteren, dan is de werkelijkheid er een van processen die niet louter lineair, monocausaal en sequentieel zijn, maar ook non-lineair, multicausaal en simultaan, met andere woorden: emergent en zonder centrale intelligentie, ook niet in een leraar. Dit ontslaat een leraar niet van verantwoordelijkheden, maar vraagt om een andere grondslag dan die van

Wardekker en Biesta. Zij verwijten de traditionele wetenschappelijke manier van denken het opsplitsen van de werkelijkheid in objecten die door hun essenties te onderscheiden zijn. Maar ditzelfde reductionisme denk ik ook in hun teksten te herkennen als daarin stilzwijgend een geïndividualiseerd mensbeeld verschijnt en ze essenties toedichten aan verschillen die ze daarin waarnemen, distincties die ze zelf maken. We blijven in deze ontologie in onszelf besloten en door de wet van het uitgesloten midden verschillen niet alleen wetenschappers, leraren en leerlingen onderling, maar wij mensen als soort ook van de natuur. Hoe dit 'uitgesloten midden' ons denken over leren bemoeilijkt, bespreek ik hieronder.

Het mysterieuze 'tussen'

Hoe leren wij, levende wezens, in onze hiernu-gemeenschappen? Dit is een relevante vraag, want zonder epistemologische grondslag voor leren, komen we terecht in *backward reasoning*: we dichten de verandering in een ander toe aan onze eigen inzet, omdat wij die nu eenmaal kennen of zo bedoeld hadden. Daarmee verliezen we uit beeld wat onbedoeld tegelijk ook gebeurt is en missen we verklaringen voor waarom iets gebeurt, alle goede bedoelingen ten spijt. Deze reconstructie-route vernauwt ons perspectief op de mogelijkheden, want het leren zelf blijft een *black box*.

Net zoals er variatie in ontologie bestaat, is er variatie in epistemologie. Ze zijn innig verbonden. In een gemeenschap met een animistische ontologie ligt leren van en met niet-menselijke wezens voor de hand, bij een gemeenschap met een totemistische ontologie gaat het om begrijpen van de samenhang van gebeurtenissen in hiernu's. De epistemologie van Wardekker en Biesta lijkt te passen bij hun naturalistisch aandoende ontologie: leerlingen leren doordat leraren hen veranderen/bewerken. Dat klinkt als een centrale rol voor de leraar met een intentie, naar wat Ingold (2018) *volition* of 'wil' noemt en volgens hem past binnen 'overdrachtsdenken' en training. Een dergelijk eenrichtingverkeer is echter niet geschikt voor al het leren, zoals ook Biesta betoogt als hij het heeft over "zelf staan". Terecht, denk ik. Bateson (1972) verbindt dit proces aan collaterale energie (samengevat: je kunt een paard naar water leiden, maar niet dwingen te drinken). We kunnen iets leren door te gaan snappen wat een ander al begrepen heeft en ons ook wil laten begrijpen, en we kunnen iets leren door iets te gaan doorzien wat niemand ons nog uitgelegd heeft. Ellsworth (2005, p. 89) maakt dit tweede leren als ervaring voorstelbaar. Net als Biesta spreekt zij van een risico, namelijk "the risk of the experience that is learning" en dat we ervaren als we

iets van onszelf moeten verliezen. Dit 'iets' is dat stukje van onze identiteit dat afhankelijk was van het *niet* kunnen denken van die nieuwe gedachte; in wat zij "the crisis of learning" noemt zijn we als het ware opgeschort tussen onszelf verliezen en terugvinden in nieuwe ideeën ("I am both me and not me").

Ook Ellsworth meent dat leren in het individu plaatsvindt, waardoor we er geen toegang toe hebben: "That is why pedagogy teaches but does not know how it teaches" (2015, p. 167). Het uitgesloten midden blijft en speelt de naturalistische ontologie parten, want verklaart niet hoe losstaande individuen tot een uitwisseling kunnen komen. De omslag van denken in objecten naar denken in processen met behoud van het onderscheid tussen binnen-buiten of individu-omgeving, leidt tot een wat kunstmatige oplossing. Tussen de objecten wordt een relatie gelegd of hersteld, maar waar komt die vandaan als we zo in onszelf besloten zijn ('geen toegang tot' is hetzelfde als 'geen uitgang naar'). In veel teksten wordt daarvoor naast een 'binnen' en 'buiten' ook een 'tussen' als derde ruimte gecreëerd, maar dit gebeurt nogal halfslachtig, want het verschil tussen objecten (individuen) blijft absoluut en radicaal (zie bijvoorbeeld Ingold, 2018 en Ellsworth, 2005). Om losse onderdelen te verbinden, wordt 'iets' toegevoegd. Dat 'tussen-iets' wordt zo weer een object; de relatie wordt een ding en is geen proces in deze naturalistische logica. Ik mis een leertheorie die de onderwijstheorie van 'de ander veranderen/bewerken' betekenisvol maakt of legitimeert, omdat die er niet kan zijn in deze ontologie. Dat brengt me bij de vraag: waar gaat onderwijsonderzoek over als we 'leren' niet eens kunnen begrijpen?

De pedagogische puzzel herhaalt zich in de wederzijdse leerprocessen tussen wetenschapper en leraar. Terecht stelt Wardekker de praktijk centraal. Echter, blijft hij – als mijn interpretatie van zijn tekst klopt – uitgaan van een in individuen besloten *agency*, dan is die praktijk louter de context waarin individuen elkaar ontmoeten en de dingen eens anders proberen te doen. Hij heeft het over een praktijktheorie als "alle ideeën die je hebt over de praktijk"; alsof wij los van die praktijk daar een idee over kunnen hebben. Hiermee plaats ik ook vraagtekens bij de 'praktijk nabijheid' die uit Biesta's herverkeveling naar voren komt.

Een epistemologie van aandachtige 'inheid'

Tegenover het of-of aspect van het naturalistisch denken geven *state of the*

art wetenschappelijke grondslagen aanleiding om in en-en te gaan denken: die stellen – ook empirisch – vast dat er geen strikte grenzen zijn en dat onze ervaringen daarmee voortkomen uit de grenzen (distincties dus) die wij zelf maken. De ultieme consequentie daarvan is, dat we ‘het individu’ als betekenisvolle eenheid van analyse moeten loslaten. Let op: daarmee zeg ik niet dat we het individu opheffen; dit verliest alleen zijn legitimiteit van alles verklaarende factor. Kort gezegd past de recente wetenschappelijke kennis over wie of wat we zijn niet bij de naturalistische, maar het beste bij een totemistische ontologie. Dat kan een nieuw licht werpen op hoe en waar we leren.

Volgens en-en denken kunnen we niet meer uitgaan van individuen die op elkaar inwerken. Het systemische en de complexiteit waar Biesta en Wardekker naar verwijzen, zit ‘m namelijk niet zozeer in of tussen individuen, maar in wat zij ‘de situatie’ en ‘de praktijk’ noemen. Neem ik er Bateson (1972; zie ook Barad (2007) over Bohr) bij, dan zie ik dat niet een in zichzelf besloten individu, maar het hiernu de eenheid van bewustzijn is, en daar zit de *agency* of collaterale energie. Het gaat niet om losse deeltjes en hun ‘inter’-acties, maar om de ‘intra’-actie van een hiernu en wat daar bedoeld of onbedoeld ontstaat aan al dan niet waargemaakt potentieel (Barad, 2007). Dit past bij onderwijs zoals Ingold (2018) op basis van Dewey uitwerkt: mensen uit verschillende generaties die aan *commoning* doen, het samen bereiken van een overeenstemming of ‘correspondentie’. Leren is niet een kwestie van locatie, maar een hiernu-toestand van hiernu-aandacht. Bonnett (2004) noemt het de aandacht voor ‘natuur’, waarmee hij ‘het zelf-ontstaande’ – of, in mijn woorden: ‘het emergente’ – bedoelt en aangeeft hoe dit altijd overal in levendige dynamiek is. Deze aandacht legt geen relatie, maar maakt de ‘inheid’ van het in-de-wereld-zijn voelbaar (zie bijvoorbeeld Heidegger en Merleau-Ponty in Abram, 1997).

Voor onderwijs en onderwijsonderzoek betekent dit dat ‘individu’ geen relevante categorie meer is. Het ‘ik’ waar we in denken en spreken als we het over onszelf hebben, is een dummy-woord (Claxton, 2015), een stand-in voor wat aan zelfgedachten uit ons levende lijf opborrelen. Omdat we altijd in elkaars nabijheid zijn, fysiek of mentaal, komen die zelfgedachten dus altijd op in een sociaal lichaam. Ideeën (over onszelf of wat dan ook) zijn geen dingen in ons hoofd maar communicatie: ons denken gaat niet vooraf aan communicatie, maar ontstaat daarin “and the communicative process creates the thinkers as nodes of the process” (Collins, 1998, p. 2). Uiteraard valt in ‘sociaal lichaam’ of ‘intellectueel lichaam’ te differentiëren, maar

we moeten de uniciteit van het individu niet overdrijven; daarvoor zijn de onderlinge verschillen te klein en/of betreffen ze te zeer een detail. Het gaat erom een andere, betekenisvollere eenheid van analyse te kiezen als het gaat om sociale complexiteit.

Dat betekent niet dat we ons geen individu voelen en onszelf niet als veroorzaker aanwijzen. We hebben een gevoel van *agency*, maar dat is niet meer dan dat: een gevoel. Slowman en Fernbach (2017) halen bijvoorbeeld onderzoek aan naar samenwerking. Hoewel in de warboel van het moment zelf niet te achterhalen is hoe een gezamenlijk idee ontstaat, vindt achteraf iedereen dat dit zijn of haar verdienste was. Als je het vergrootglas op een praktijk legt, zie je dus eigenlijk geen individuen maar uit processen emergente ideeën; individuen ontstaan pas in de reconstructie achteraf (zie ook Collins, 1998) en ook hierin is weer sprake van backward reasoning. Dit gevoel van *agency* maakt het geen illusie. Ook al is ‘ik’ een dummy-woord, het staat voor heel concrete en reële ervaringen. Die zitten echter niet in een individu besloten, maar in een overloopgebied, een gedeeld hiernu waarin wij als geheel het leren delen. De ervaring van leren die volgens Ellsworth (2005) ondeelbaar is, kunnen we weldegelijk delen, doordat lichamen zich in elkaars nabijheid spiegelen (spiegelneuronen, spiegelemoties, aanrakingen, ...; het voert te ver dit hier allemaal verder uit te werken). De lichamelijke ervaring van leren is deelbaar, precies door hoe onze lichamen samen in hiernu tot gedeelde betekenissen kunnen komen. Dat we onze ervaringen niet altijd kunnen verwoorden, is geen epistemologische maar een linguïstische beperking – een beperking waaraan we kunnen werken.

Loslaten van het individu schept ruimte voor een andere ontologische keuze: verschillen tussen ons zijn niet radicaal maar gradueel. Wij zijn geen afgeronde gehelen maar overloopgebieden. Die overlappen elkaar niet helemaal (wij zijn onderling niet inwisselbaar), maar waar ‘binnen’ begint en ‘buiten’ ophoudt, kunnen we niet met zekerheid zeggen. Buiten is zelfs irrelevant, want daar is het hiernu niet. Er is dus geen derde ruimte nodig, alleen aanwezigheid in een gedeeld hiernu, en daarin zijn gradatieverschillen waar te nemen die niet dichotoom zijn, maar betrekking hebben op intensiteit en kwaliteit, afhankelijk van de gradatie van overgave aan de dynamiek in/van dat hiernu. Dat hiernu is biologisch, anorganisch, psychisch, communicatief, zonder dat op voorhand gedetermineerd is welke processen de overhand hebben (of dat er überhaupt sprake zal zijn van een overhand). Het hiernu

is dus geen vat of container waarin losse onderdelen volgens mechanische wetmatigheden of voorspelbare patronen met elkaar in interactie zijn, maar een ecologische realiteit waaraan we voorlopige conclusies verbinden over wat mogelijk blijkt te zijn en hypothesen vormen over een – ontluikend – vervolg.

Gijzeldrama's

Ik deel de kritiek van Wardekker en Biesta op traditioneel onderwijsonderzoek én denk dat zij niet ver genoeg gaan in hun alternatieven, omdat daarin het individu als uitgangspunt blijft gelden. Zij zijn daar niet de enigen in. Waardoor is het eigenlijk zo moeilijk het individu los te laten?

Bij het Room syndroom gold voor Jack de kamer als eerste referentiekader. Meer kende hij niet. Als ik kijk naar onze eerste kamer, namelijk de cultuur waarin we opgroeien met onderwijs als exponent daarvan, dan zie ik een accent op individualiseren (de wereld opdelen in objecten die door hun essentie ondeelbaar zijn). In ons onderwijs is het analyseren zoals dat in de oud-Griekse scholè gedaan werd dominant, ook al zijn de randvoorwaarden daarvoor veranderd (Ingold, 2018). We leren in het westers onderwijs al vroeg en jong om onderscheid te maken en de wereld langs essentialistische scheidslijnen (dit is niet dat) in te delen. Wat we niet snel leren, is om dat wat die analyse ons leert over de afzonderlijke onderdelen, in te zetten om grotere gehelen beter te begrijpen (die zijn genest, waardoor meerlagigheid of meervoudigheid ontstaat). We laten onze kennis na de analyse als het ware in brokjes achter. Dode brokjes, aldus Ellsworth (2005), die we aan jongere generaties doorgeven (zie ook Ingold, 2018). Om hieraan te ontsnappen, moeten we een welhaast restauratieve beweging maken richting wat Lehtonen et al. (2018) een 'integratieve pedagogiek' noemen: een pedagogiek die de ingesloten dichotomieën in ons denken opheft, omdat die geen recht doen aan de complexiteit van de werkelijkheid. In onderwijs betreft dit drie vragen: welk denken leren we aan toekomstige generaties; welk denken volgen we om hen hierin te helpen; welk denken helpt ons dit te onderzoeken? Aan het begin van dit hoofdstuk heb ik met de variatie in ontologie laten zien dat we keuzes hebben. Toch wordt veelal de naturalistische keuze als bijna vanzelfsprekend uitgangspunt gekozen. Naturalistisch denken als eerste referentiekader zet zich voort als enige referentiekader als Jacks moeder Joy niet vindt dat het tijd wordt daaraan te ontsnappen. Wie op zijn of haar levenspad geen Joy tegenkomt, zal niet spontaan de kamer verlaten, want die is onwetend van het feit dat er meer is. Dat roept de vraag op in hoeverre mensen die het westers onderwijs nooit verlaten, bijvoorbeeld

doordat ze er als leraar of schoolleider in gaan werken of onderzoek naar gaan doen, te weten komen over andere mogelijke soorten ontologie en hun innig verbonden epistemologie. Ik denk dat ze dat wel doen, want ons hiernu is geen afgesloten kamer maar een wereld waarin we vooral variatie aantreffen. Bovendien hebben we door ons lichaam voortdurend de ervaring van emergentie (Bonnett, 2004). Dat maakt de inrichting van onderwijs als een capsule waarin we doen alsof dit niet zo is, een vreemde keuze, tenzij we kijken naar de oorsprong ervan: de Griekse *scholè*. Het hiernu van de Grieken in hun *scholè* was er een van vergaande privileges: men kon zich onttrekken aan maatschappelijke verplichtingen.

Ons hiernu is anders: wij zitten midden in een klimaatcrisis, mede veroorzaakt door systemen waarin besluiten worden genomen door mensen uit tradities van de naturalistische ontologie (zie bijvoorbeeld Van Baardewijk, 2018 en White, 2020). Wij kunnen ons daardoor niet meer onttrekken aan verplichtingen, *zij zijn ons hiernu*. De klimaatcrisis is een *crisis of learning*. Het aangaan van die verplichtingen vraagt om een pedagogiek van integratie, niet separatie (Lehtonen et al., 2018). Stug door willen geloven dat de naturalistische ontologie valide is, is een vorm van Stockholm Syndroom: je vreest haar gevolgen, houdt van haar privileges en blijft omdat je geen alternatief ziet. Ik schreef bij het Room syndroom dat het loslaten van bestaande referentiekaders een sprong in het diepe is waarbij we niet weten waar we landen. Het eerste referentiekader, van bijvoorbeeld 'het westers denken', biedt veiligheid en plezier. Wardekker en Biesta hebben het bij iets nieuws aangaan over moed en een waagstuk aan leraarszijde. Ik vind dit begrippen die passen bij dat individu-denken. Liever neem ik de reactie van Jack in zijn confrontatie met het ongewisse serieus: als we echt buiten de lijnen van het vertrouwde individu-denken willen komen, dan hebben we om te gaan met gevoelens van paniek. Anders dan moed en waagstuk, is paniek een emotie die thuishoort in een hiernu dat niet meer te begrijpen valt.

Is innoverend onderzoek een kwestie van de kamer schilderen of naar buiten gaan, je hiernu-aandacht ook richten op wezens met andere soorten ontologie en epistemologie? Dat de naturalistische ontologie vaak wordt vereenzelvigd met 'het westers denken' betekent niet dat wij er in het westen – net als Joy door Old Nick – door gegijzeld hoeven te zijn en te doen alsof dit een "safe and great place" is – zoals Joy Jack voorhoudt – want dat is het niet meer. Het loont de moeite je te verdiepen in de variatie die de wereld

biedt. Volgens Baggini (2018) denkt 12 procent 'westers' en ik durf de stelling aan dat er van de resterende 88 procent ook mensen op westers grondgebied rondlopen. Dat die variatie onzichtbaar blijft, is niet doordat ze er niet is, maar doordat ze binnen het officiële discours (onze hele maatschappij is erop ingericht) ontoelaatbaar is; het is daardoor alsof Old Nick stilzwijgend aan tafel kan blijven aanschuiven bij een nieuwe Joy die geïntimideerd is en een nieuwe Jack die nog niet van 'buiten' weet. Hier kunnen we iets in gaan betekenen.

Mijn eigen paniek bracht me naar het posthumanisme: de poging om de mens te decentraliseren in het wereldgebeuren en aandacht te hebben voor andere levende en niet-levende wezens die onze planeet (nog) rijk is. Daarbij, maar dat is persoonlijk, laat ik me ook inspireren door hoe andere dieren leren (zoö-epistemologie) en de flora samenwerkt, want dat maakt mijn eigen aandacht voor het emergente des te rijker. Alles wat ik hierboven schreef over overloopgebieden, heb ik ontleend aan mijn studie en daarmee ook aan bijvoorbeeld octopussen (via *My Octopus Teacher* van Foster, Ehrlich & Reed, 2020 en Godfrey-Smith, 2016). Als je niet alleen naar mensen kijkt, leer je veel meer over die hierboven genoemde 'inheid'. Uiteraard kan posthumanisme ook haar plek krijgen in onderwijs (zie bijvoorbeeld Bonnett, 2004 en Snaza & Weaver, 2014). Wat zou er gebeuren als het eerste referentiekader van toekomstige generaties een pluralistische epistemologie wordt? Ik zie ernaar uit om met andere belangstellenden hiernaar onderzoek te doen, uiteraard uitgaand van een vergelijkbaar pluralisme in onderzoeksstrategieën.

Literatuur

- Abram, D. (1997). *The spell of the sensuous. Perception and language in a more-than-human world*. New York: Vintage Books.
- Baggini, J. (2018). *How the world thinks: a global history of philosophy*. Londen: Granta Books.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind. The new information sciences can lead to a new understanding of man*. New York: Ballantine Books.
- Bonnett, M. (2004). *Retrieving nature. Education for a post-humanist age*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Claxton, G. (2015). *Intelligence in the flesh: Why your mind needs your body much more than it thinks*. Londen: Yale University Press.
- Collins, R. (1998). *The sociology of philosophies. A global theory of intellectual change*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture* (Vol. 1). Parijs : Gallimard.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Londen: Routledge.
- Foster, C. (Producent), Ehrlich, P. (Regisseur), & Reed, J. (Regisseur). (2020). *My Octopus Teacher* [Documentaire]. Los Gatos, CA: Netflix.
- Fuchs, S. (2005). *Against essentialism. A theory of culture and society*. Harvard University Press.
- Godfrey-Smith, P. (2016). *Other minds: The octopus and the evolution of intelligent life*. Londen: Harper Collins Publishers.
- Guiney, E. (Producent), Gross, D. (Producent), & Abrahamson, L. (Regisseur). (2016). *Room* [Film]. Toronto: Pinewood Toronto Studios.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Londen: Routledge.
- Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H., & Riuttanen, L. (2018). A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production*, 199, 860-867.
- Pálsson, G. (1996). Human-environmental relations: orientalism, paternalism and communalism. In Ph. Descola & G. Pálsson (eds.), *Nature and society. Anthropological perspectives* (pp. 63-81). Londen: Routledge.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & Von Savigny, E. (Eds.) (2001). *The practice turn in contemporary theory* (Vol. 44). Londen: Routledge.
- Slowman, S., & Fernbach, Ph. (2017). *The knowledge illusion: Why we never think alone*. New York: Riverhead Books.

- Snaza, N., & Weaver, J. A. (2014). *Posthumanism and educational research*. Londen: Routledge.
- Van Baardewijk, J. K. (2018). *The moral formation of business students: A philosophical and empirical investigation of the business student ethos* (Proefschrift). Amsterdam, Vrije Universiteit Amsterdam.
- White, J. (2020). Education in an uncertain future: Two scenarios. *London Review of Education*, 18 (2), 299–312.

marnix academie
Lectoraat Leren en Innoveren

HOGESCHOOL
ipabo

 **DE KEMPEL**
HOGESCHOOL VOOR LERAREN

Colofon

Auteur: Floor Basten

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.

Posthumanisme in onderwijsonderzoek

Floor Basten

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