

INNOVEREND ONDERZOEKEN - VERHALEN EN BEELDEN VAN HET WERKVELD

# Tussen Olympus en Agora: enkele scharnierpunten tussen kennen en handelen

Hûseyin Susam



**marnix** academie

Lectoraat Leren en Innoveren

***Een schoolklas met een slapende schoolmeester, Jan Steen, 1672, olieverf op paneel, privéverzameling***

Het schilderij is letterlijk en figuurlijk een schoolvoorbeeld van Steens ironische en humorvolle kijk op het leven. Terwijl de meester slaapt, halen de leerlingen allerlei kattenkwaad uit. Zo heeft een van de leerlingen de bril van de slapende man afgepakt en proberen anderen een vrouw angst aan te jagen. Op het schilderij plast een jongetje onbekommerd in een aarden kruik. Een meisje houdt een met poep besmeurde lap onder de neus van de snurkende schoolmeester. Het is een scene uit een schoolklas waarin we de geleefde werkelijk te zien krijgen met alle verhalen, ongemakken, maar ook levendigheid. De schoolpraktijk waarvan we in dit deel van het boek kennis mogen nemen, laat vooral zien hoe we innovatief en onderzoekend kunnen inspelen op de vragen die zich voordoen. Dat begint met verkennen en onderzoeken, al spelend en soms buiten de blik van de meester om.

## TUSSEN OLYMPUS EN AGORA: ENKELE SCHARNIERPUNTEN TUSSEN KENNEN EN HANDELEN

Hüseyin Susam

*Niets is zo praktisch als een goede theorie.*

(Kurt Lewin)

*Een goede theorie alleen is niet genoeg.*

(Wim Wardekker)

Tot zover 'de theorie' over het innoveren en onderzoeken die we in deel 1 aan de hand van de metafoor *Olympus* aan de drie compartimenten van kentheoretische, praktijktheoretische en veranderkundige beschouwingen hebben onderworpen. In dit tweede deel borduren we in verschillende hoofdstukken hierop voort. Deze staan in het teken van 'de praktijk' waarvoor we *qualitate qua* de metafoor *Agora* gebruiken en waarin we de practici uit de verschillende sectoren van het onderwijs aan het woord laten. Was het gemeenschappelijke kenmerk van de bijdragen in het eerste deel de gerichtheid op het *kennen* en welke invullingen de begrippen innoveren en onderzoeken vanuit dat gezichtspunt zoal krijgen, nu staat in de verschillende hoofdstukken het kernbegrip *handelen* centraal. Het handelen in de praktijk van het onderwijs en de daarin geïmpliceerde vormen van innoverend onderzoek *van, in of naar* die praktijk. Maar wat zijn nu de denotaties van de termen theorie en praktijk zelf, die blijkbaar iets met *kennen* en *handelen* te maken hebben? Waar staan ze voor? Hoe verhouden ze zich in die denotatieve betekenissen tot elkaar? Ja, precies! We hebben het hier over niet minder dan een klassiek *syntagma*, een woordengroep die symboolstaat voor een eeuwenoude controverse. En daarmee is alles gezegd; het is niet mijn bedoeling om die controverse in deze inleidende synopsis te gaan beslechten. Maar welke betekenissen dragen deze termen? Dat is de vraag die ik in deze inleiding van het tweede deel van dit

boek aan een nadere beschouwing wil onderwerpen, om daarmee de conceptuele snijvlakken enigszins te kunnen verhelderen en verder de focus op de praxis te richten, hetgeen in dit deel centraal staat. Die praxis van het onderwijs ga ik verderop vanuit een normatief gezichtspunt bekijken en wel in termen van *goed onderwijs, goede leraar, et cetera*.

### Theorie, praktijk en de praktijktheorie

Vanuit het meest gangbare gebruik zouden we het concept *theorie* het best kunnen typeren als de beschouwing van iets vanuit een afstand; dat wat de empirie, dus de zintuigelijke ervaring, overstijgt. Het eeuwenoude concept *theorie* in zijn etymologische oorsprong is immers verwant aan termen als theorema en theoria, maar ook theater; en die hebben niet alleen etymologisch maar ook inhoudelijk een gemeenschappelijke oorsprong. Ze hebben allemaal en op allerlei manieren te maken met de verschillende vormen van schouwen en beschouwen; zowel in immanente als in transcendente betekenissen. Het gaat hier in de kern om de kenbaarheid; het kennen van iets, van iemand of zelfs kennen van jezelf. Oftewel het kennen van de *werkelijkheid* door daar afstand van te nemen en de kenbare vanuit die afstand te (be)schouwen; dat betekent jezelf (als kennend subject) kunnen *decentreren* en vanuit de verschillende centra of perspectieven naar iets, iemand of jezelf te (leren) kijken. Daarmee heeft de term *theorie* ook iets te maken met termen als empathie en perspectiefwisseling, dus door de ogen van anderen leren kijken. De theorie, het afstand nemen en (be)schouwen vraagt per definitie een multiperspectivische instelling van degene die dat doet, dus het kennend subject. Dat is precies hoe we in deel 1 vanuit verschillende perspectieven dan wel theorieën naar de (onderwijs)werkelijkheid hebben gekeken.

Die invalshoeken of perspectieven, zijn per definitie de invalshoek of het perspectief van iemand, dus van een (kennend) subject. Even kort door de bocht zouden we hieruit kunnen afleiden dat in het interpretatief sociaal-wetenschappelijk onderzoek en het daarnaar afgebeelde praktijkonderzoek, het beweren van het bestaan van iets als een *objectieve theorie*, in feite een *contradictio in terminis* is.

Daaruit vloeit eveneens het onvermijdelijke inzicht voort dat er geen sprake kan zijn van het singulair gebruik van het concept theorie; dat er dus niet zoiets bestaat als *De Theorie*; de theorie van de werkelijkheid of nog zwaarder uitgedrukt, de theorie van de Waarheid (conform het termenpaar: de correspondentietheorie versus de congruentietheorie van de waarheid). Hooguit bestaan er verschillende perspectieven (dus theorieën) van of *stemmen* over

de werkelijkheid van mensen die daarover nagedacht hebben, zich uitspreken of er onderzoek naar hebben gedaan. Theorieën ontstaan en, in elkaars controversiële posities, ontwikkelen zich in een *meerstemmige* (polyfonische; conform Bakhtin, 1971) omgeving (vergelijk het klassieke c.q. academische begrip *forum* als de meerstemmige omgeving waarin de theorieën in een voortdurende strijd hun legitimiteit claimen).

Precies hetzelfde als wat hierboven rond het begrip theorie is gekenschetst, geldt ook voor de term *praktijk*. *Mutatis mutandis* zouden we hier ook kunnen stellen dat het singulair gebruik van de term praktijk niet mogelijk is. Kort door de bocht geformuleerd kunnen we zeggen dat als er niet zoiets bestaat als *De werkelijkheid*, er ook niet zoiets bestaat als *De praktijk*. Ook hier zouden we moeten spreken in meervoud, dus van praktijken. Dat heeft ermee te maken dat er, net als uiteenlopende theorieën, ook uiteenlopende en naast elkaar staande praktijken bestaan, die als culturele artefacten zijn ontstaan en wel als antwoord op de vragen en als oplossing voor de problemen waar mensen in verschillende tijden en omgevingen in hun bestaan tegenaan liepen. Praktijken zijn daardoor per definitie gesitueerd; ze zijn tijd- en plaatsgebonden. Het handelen in de praxis is daarom altijd contextgebonden handelen. Het begrip praktijk staat daarmee voor een plaats in de empirische wereld; de wereld van de daadwerkelijke ervaring met een particulier, bijzonder en idiosyncratisch, dus eigenaardig karakter. Waarin het handelen (praxis, prattoo, maar ook poëतिक ofwel *poiesis*, het 'maken') is gesitueerd. Waarbij geen afstand bestaat tussen het handelende subject en het kenbare object. Het onderscheid bij het begrip praktijk in aloude termen als *praxis* en *poiesis* (waarbij we aan de Aristotelische deugd ethiek refereren) is voor het onderwijs zeer relevant. Bij de eerste, dus bij praxis, is er immers sprake van een vorm van handelen waarvan de betekenis en het doel van het handelen in de (doorgaans mentale) activiteit zelf besloten ligt. Verderop zullen we betogen dat het onderwijs ten dienste stellen van de kenniseconomie, eigenlijk een verkeerde redenering en een idee-fixe is (geweest), omdat niet alles wat onderwijs 'produceert' onmiddellijk uit te drukken is in termen als in korte tijd zichtbare, laat staan valoriseerbare effecten. Bij de tweede Aristotelische betekenis van het begrip praktijk is dit niettemin wel het geval; spreken we over de praktijk als *poiesis*, dan kunnen we verwachten dat daaruit wel een tastbaar product voortvloeit zoals een papier-maché waar een kind 'in zijn praktijk' enige tijd aan werkt en na de realisatie van het buiten de activiteit liggende doel (namelijk zinvol, leerzaam en leuk tijd doorbrengen op school) met genoeg naar zijn product (een pop bijvoorbeeld) kijkt en het waardeert.

### Theorie-praktijk verhouding: een eeuwige controverse

Bovenstaande, nogal contrastieve typering van de begrippen theorie en praktijk, mogen inmiddels de suggestie hebben gewekt dat er hier sprake is van een scherpe scheidlijn tussen deze twee, wat gezien de voorgaande beschouwingen in het eerste deel van het boek en wat er hierna in dit tweede deel te lezen is, niet helemaal onterecht is; zoveel hoofden zoveel opvattingen, stemmen ofwel theorieën enerzijds en uiteenlopende ontstaansgeschiedenissen en bestaansvormen van de praktijken anderzijds. Praktijken die met hun eigenaardige, particuliere verschijningsvormen ogenschijnlijk diametraal tegenover theorieën staan. Dat is niet helemaal onterecht, want die eeuwenoude controverse tussen die twee, voorvloeiend uit de onoverbrugbaar gewaande afstand tussen de toppen van de Olympus en de modderige stegen van de Agora, uitgedrukt in wat contemporaine termen als de cliché geworden *kloof* daartussen, komt natuurlijk ergens vandaan.

In haar hoofdwerk *Vita Activa*, verwijt Hannah Arendt (1994) de denkers dat ze zich steeds met de *vita contemplativa*, het abstract beschouwen, dat wil zeggen het theoretiseren van het leven, hebben beziggehouden en weinig of niet met de *vita activa*, dat wil zeggen het concreet handelen in de praktijk van dat leven. Hier is veel over te zeggen. We weten ook dat er altijd al een omgekeerde beweging, een betekenisvolle verschuiving aan de gang is geweest, bijvoorbeeld bij de contemporaine onderwijs- en opvoedingsfilosofen. Denk bijvoorbeeld aan Schön (1983), wiens hele oeuvre is terug te brengen tot zijn pleidooi voor het verschuiven van de aandacht van het *beschouwen* van opvoedings- en onderwijspraktijken op afstand naar het *handelen* daarin. Zo zou je zijn volgorde kunnen interpreteren in termen als *eerst reflection IN action* (waarin een leraar in de hitte van de strijd als het ware zich geconfronteerd ziet met een 'probleem' waarvoor hij ter plekke, in zijn eigen praxis of *poiesis*, een oplossing zoekt en vindt) en pas *daarna reflection ON action* (waarin dezelfde leraar later op de dag, op de rand van zijn bed, de voorbije werkdag op school comparatief analyserend, nog aan het nadenken is over andere, door anderen beproefde oplossingen voor vergelijkbare situaties en welke andere handelingsperspectieven die oplossingen voor zijn praktijk bieden). Met andere woorden: de leraar distilleert in deze illustratie een eigen theorie, die als een noodzaak geboren is uit de ervaren problemen en gevonden oplossingen in de alledaagse handelingspraktijk. Hieruit vloeit voort wat Wardekker (1989) ooit het concept *praktijktheorie* van leraren had genoemd.

Ik moet niet onbenoemd laten dat Schön nog een derde dimensie aan deze reflectiekring toevoegt met het concept *reflection on action in action*, het reflecteren op het handelen terwijl je ermee bezig bent. Dit roept associaties

op met het concept *Learner Report* van De Groot (1980). De Groot had er ruim veertig jaar geleden ook op gewezen dat *reflectie achteraf*, maar minstens zo belangrijk *reflectie tijdens* het handelen en evaluatie daarop, even noodzakelijke als de ingewikkelde onderdelen vormen van het professioneel handelen van leraren. Sterker nog: dat is het hart van professioneel handelen, waardoor leraren niet kunnen terugvallen op de, vooraf bedachte, kant-en-klare recepten. Immers, pas tijdens handelen in de praktijk ontstaan er vooraf niet geplande situaties, waardoor leraren zich genooddaakt voelen om ter plekke oplossingen te vinden. Reflectie hierop levert tijdens het proces al een evaluatie op waar leraren in hun handelen op voortborduren.

In de afgelopen paar decennia hebben we, mede gevoed door de heropleving van de discussie rondom de theorie-praktijkkloof in het onderwijs, nieuwe concepten de revue zien passeren als 'de praktijktheorie', 'praktijkkennis', 'reflexieve praktijk' en dergelijke. Een discussie om de theorie-praktijksyn-tagma, waarin men pogingen deed om deze dichter bij elkaar te brengen, waaraan we ook in onze inleiding historisch-methodologische passages hebben gewijd. Dat ga ik hier allemaal niet herhalen, maar ik wil hierna op zoek gaan naar enkele sprekende thema's, voorbeelden waarin de snijvlakken van of afstanden tussen die theorie en praktijk, ofwel dat kennen en handelen, tastbaar zijn; welke scharnierpunten daartussen immanent al bestaan en hoe die, vanuit een monistische (in plaats van een dualistische) opvatting van het onderwijs, verder tot ontwikkeling kunnen worden gebracht.

### Onderwijs is meer dan kennisoverdracht

Onderwijs is in de afgelopen twee decennia overheerst geweest door een neoliberale cultuur die onder meer tot uiting kwam in een technische visie op onderwijs, een instrumentele (performatieve) opvatting van leraarschap (leraar als uitvoerder) en een 'transmissieve', dus op overdracht georiënteerde invulling van 'kennis' in onderwijs. Deze cultuur is, vooral na de millenniumwisseling, voor een belangrijk deel ontstaan als gevolg van de toenemende economisering van de samenleving, i.c. van het onderwijs. Economisering als onderstroom in een nieuwe maakbaarheidscultus stond echter niet op zichzelf maar werd gevoed door andere substromen: 'neuroïsering' ('we zijn ons brein' en dat brein is plastisch), digitalisering (iPad-school en onderwijsrobot in de klas voor alle oude en nieuwe problemen in het onderwijs), psychologisering (passend onderwijs: maak van iedere leraar een ontwikkelingspsycholoog) waren tot voor kort enkele, meest in het oog springende verschijningsvormen daarvan. Het gemeenschappelijk credo bij al

deze tendensen leek te zijn: niet de wereld of de samenleving die maakbaar is, maar het individu. Daarbij speelden en spelen nog altijd twee tendensen een rol: *onzekerheidsreductie* en *deficitcompensatie*. Een terechte stelling daarbij is: onze tijd wordt gekenmerkt door toenemende onzekerheden, in maatschappelijke en in levensbeschouwelijke zin, en we moeten daar iets aan doen en leerlingen leren daarmee om te gaan.

De strategie die daarbij wordt voorgestaan, luidt: wil je de onzekerheden van het bestaan tot een minimum reduceren, dan moet je investeren in het opheffen van de individuele tekorten bij leerlingen/studenten, want daar wringt de schoen en niet bij de samenleving of iets anders. En dit doe je door de strikte eisen van de *'scientific method'* te volgen. De hedendaagse samenleving wil een *'risicoloze'* leefomgeving en maximale veiligheid en beheersbaarheid bewerkstelligen door alles berekenbaar en meetbaar te maken en de deficiënties op te heffen (Biesta, 2012; Susam, 2021).

Alles in ogenschouw nemend kunnen we anno 2022 allerlei tekenen ontwaren die erop wijzen dat er een langzame maar gestage verschuiving plaatsvindt van die neoliberale naar een meer humane cultuur en in het kielzog daarvan een verschuiving van een technische visie naar een meer pedagogische visie van het onderwijs. Maar onderwijspraktijk is weerbarstig; traag voor de receptie van de nieuwe tendensen en de theoretische soep wordt daar niet zo heet gegeten als die opgediend wordt. Anders geformuleerd: het onderwijs in het algemeen en het opleidingsonderwijs aan het v(mbo) en hbo in het bijzonder worden, de roep om *pedagogische basis* ten spijt, echter nog altijd gedefinieerd in termen als ruilwaarde en de berekenbaarheid en toetsbaarheid van uitkomsten, omdat de kenniseconomie hierom zou vragen. Kennis lijkt dus vooral in het beroepsonderwijs nog altijd te worden opgevat als de belangrijkste productiefactor van de economie. Maar onderwijs is veel meer dan dat (vergelijk Dasberg, 1975).

Met referte hieraan beijver ik zelf ook een cultuurhistorisch en neohumanistisch ideaal van het onderwijs en van de leraar, waarin de mens en de verhouding van mens tot mens in diens cultuurhistorische positionering centraal staan (conform Vygotsky, 1978; Leont'ev, 1978); Nussbaum, 2010). Deze zienswijze sluit de techniek niet uit maar juist in. In het onderwijs gaat het niet zozeer om de middelen (hoe) maar om de doelen (waartoe); niet om kennisoverdracht (*transmissie*), maar om de brede ontwikkeling van kinderen (*transformatie* in hun persoonlijkheid), waarvan kennis natuurlijk

wel weer een belangrijk onderdeel is (Susam, 2015).

### Leraar is een *boundary crosser par excellence*

Vanuit deze kijk op het onderwijs vind ik dat leraarschap in de eerste plaats een relationele, intermenselijke en daardoor per definitie een waardegeoriënteerde verhouding tot de leerling veronderstelt. Daarin schuilt de normatief-reflexieve kern van het leraarschap. In het onderwijs gaat het altijd om de normatieve (lees: morele, dat wil zeggen op de mens betrekking hebbende oftewel *humane*) vragen en praktijken. En dat is precies de reden waarom ik de rol van de leerkracht overwegend typeer in termen als een *significant other* of als een *culturele mediator* (tussen het gezin en de maatschappij) op school als een *boundary crosser* bij een fenomenologische *'tussenwereld'*, die Maurice Merleau-Ponty (1945/2009) de *intermonde* noemt. Het leraarschap wordt tegenwoordig nog altijd vanuit de bovengenoemde ideologie van het neoliberalisme gereduceerd tot een technisch-instrumentele probleemoplosser waarbij de leraar voornamelijk gezien wordt als een performant; iemand die ingehuurd is om zijn taak uit te voeren: lesgeven, dat wil zeggen: kennis overdragen. Verwonderlijk is (over theorie-praktijk kloof gesproken) dat deze kijk op en dit beeld van leraarschap nog altijd intact is, nu we inmiddels al twee decennia ook de notie van leraar à la Schön (1983) kennen als *the reflective practitioner*. Een leraar is, zo leerde Schön ons, geen uitvoerder van allerlei taken die door anderen – de deskundigen – bedacht zijn, maar een volwaardige professional die op basis van zijn reflectieve afwegingen, in de onmiddellijkheid van de handelingscontext van de schoolklas, ter plekke beslissingen neemt en verder daarnaar handelt.

Dit betekent dat de ideale leerkracht naar mijn opinie drie pedagogische kwaliteiten in zich moet hebben. Ten eerste moet hij boeiend kunnen vertellen, zodat het onderwijs een spannend verhaal wordt waarin kinderen zich als het ware de hoofdpersoon wanen. Zoals Aristoteles, die ook een goede leraar was, in eerste instantie op het *verhaal* alle nadruk legt. *'Muthos'* (verhaal) kun je dan zowel met een kleine als grote letter opvatten. De grote letter betekent dat cultuur op grote verhalen berust, de kleine letter: ieder kind komt met een verhaal naar school. De leraar moet de kwaliteit bezitten om de verhalen van de kinderen de grondstof van zijn onderwijs te laten zijn door zijn betrokkenheid en passie (*Pathos*). De tweede kwaliteit is dat de ideale leerkracht helder en navolgbaar moet kunnen uitleggen, leerlingen deelgenoot kunnen maken van de inhouden van cultuur en zo van de

inhouden van de schoolvakken. Dat doet hij door leerlingen deel te laten nemen aan de activiteiten waarbij zij de vakinhoud en kennis als zinvol kunnen ervaren. *'Teaching is an art, but learning is a science'*, zo typeerde de Noord-Amerikaanse filosoof W. James al 100 jaar geleden goed onderwijs en leraarschap. Het moet niet alleen maar leuk, veilig en geborgen zijn. Enerzijds doe je dit met 'art', anderzijds met 'science'. Een leerkracht moet intuïtief weten waarom een kind zich niet prettig voelt ('art'), maar hij moet ook kennis hebben van vakinhoud en leerprocessen en weten wat hij moet doen als die dreigen te stagneren ('science'). In termen van Aristoteles noemen we deze kwaliteit 'logos'. De derde kwaliteit heeft betrekking op het omgaan met verschillen die in een schoolklas in diverse vormen tot uiting komen. Die verschillen hebben enerzijds betrekking op de individuele kenmerken van leerlingen, en wel in termen als de verschillende *Tempo's*, *Temperamenten* en *Talenten*, de T3 dus (conform Stevens, 1997). Maar deze staan niet los van de *culturele* (en sociaal-economische) achtergrondkenmerken van leerlingen, waarbij de leraar altijd de *context* (hier en nu) in acht moet nemen en zijn *communicatie* met leerlingen en met ouders daarop aanpast, de C3 dus. Kort samengevat bepaalt de C3 mede wat er van die T3 terecht komt: ieder kind is uniek, heeft een eigen *uniciteit*, dat wil zeggen een *nataliteit*. En reduceer die dus niet tot de leerlingvolgsysteemgrafieken of diagnoseprotocollen. Dit alles noopt tot een revival van zulke klassieke, historisch-pedagogische concepten en kennisgehelen in het opleidingscurriculum van de lerarenopleidingen. Zoals de participatie en democratie in het onderwijs (Dewey en Freinet); transformatie in de kinderlijke ontwikkeling en persoonsvorming (Vygotsky); leren omgaan met de onzekerheden in het Leven (Dasberg); bevrijding en hoop (Freire); kinderantropologie (Petersen). Maar hoe is deze missing link te verklaren?

### Theorie-praktijkkloof in lerarenopleidingen

Lerarenopleidingen hebben, wat al opgemerkt is, de afgelopen drie decennia in het teken gestaan van grootschalige operaties ter vernieuwing van de opleidingsdidactiek. Een belangrijke ontwikkeling daarbij is de verschuiving van het uitgangspunt dat de 'theorie' de 'praktijk' aanstuurt, naar het uitgangspunt dat de 'theorie' via modellen als het modulair onderwijs, het probleemgestuurd onderwijs en het competentiegerichte leren en opleiden, en nu de bekwaamheden, successievelijk ten dienste kwam te staan van het aanleren van relevante beroepsbekwaamheden in de praktijk (Susam, 2018). Daarmee lijkt echter de aloude kloof tussen 'theorie' en 'praktijk' allerminst overbrugd te zijn. Afgezien van de fundamentele vraag of de

kloof tussen deze twee domeinen überhaupt te overbruggen is (zie voor een diepgaande analyse van dit probleem onder andere Miedema, 1986), wordt de opleidingskundige context van de discussie rond de theorie-praktijkkloof extra bemoeilijkt, omdat er binnen de verschillende oriëntaties op de onderwijswerkelijkheid en vanuit de daaraan verwante opleidingsdidactische gezichtspunten, verschillende dingen worden verstaan onder de begrippen 'theorie' en 'praktijk'.

Er bestaan niet alleen verschillende perspectieven, maar de relatie tussen kennen en handelen wordt extra bemoeilijkt doordat de dominerende pogingen om de kloof daartussen te dichten telkens lijken uit te gaan van een conceptie van het begrip 'theorie' die kenmerken draagt van wat Bruner *logisch-paradigmatische denkvorm* noemt. De 'theorie' wordt daarbij opgevat als een geabstraheerde spiegel van de uiteenlopende praktijken; de beste praktijk wordt naar dat beeld gekwalificeerd in termen van de toegepaste theorie. Inzichten uit de vernieuwende pogingen van de teacher-thinkingstroming – denk aan de eerder aangehaalde noties van Schön als *knowledge in action* en *reflection in action* – lijken ondanks de achterliggende decennia niet in voldoende mate te zijn doorgedrongen tot het denken over de opleidingsdidactiek bij de lerarenopleidingen.

Ook de plaats van het levensverhaal van studenten lijkt nog niet in voldoende mate te zijn geïncorporeerd in de diverse onderdelen van het opleidingscurriculum en de opleidingsdidactiek. Studenten ervaren het opleidingsaanbod vanuit een technisch-instrumentele invulling van de 'theorie', nog altijd als een gescheiden domein dat ver van 'hun praktijk' af staat, ook al wordt dat tegenwoordig als een onderdeel ondergebracht bij het ruimere begrip 'bekwaamheid' (een uitwerking van zijn voorganger 'competentie'). Het aanbod binnen de gescheiden domeinen van de schoolvakken (vakmatige bekwaamheden) en het aanbod van de pedagogische inhouden (pedagogische bekwaamheden) gaan nog altijd uit van een idee van een 'kennisbasis', gemodelleerd naar de categoriale, canonieke (dat wil zeggen paradigmatische) opvatting van kennis en daarmee voor een belangrijk deel voorbijgaand aan het particuliere, unieke en daarmee zingevende karakter van in de praktijk opgedane ervaringen.

Voor alle duidelijkheid: deze kijk op de theorie-praktijkrelatie is iets anders dan de meer ervaringsgerichte opvatting volgens welke de theorie-praktijkverhouding en het leren in de praktijk uitsluitend wordt begrepen in

ambachtelijke termen, van 'leren door te doen' onder begeleiding van een ervaren leraar, in een meester-gezelverhouding, in 'authentieke situaties', om daarmee 'gissend en missend' zoveel mogelijk ervaring op te doen om de kunst van het onderwijzen te leren. Deze eveneens oude opvatting zien we, in een hernieuwde constructie, terug in de diverse toepassingen van wat tegenwoordig 'opleiden in de school' of 'samen opleiden' heet, waarbij in vormingsprocessen het primaat ligt bij het leren zich praktijk nabije bekwaamheden eigen te maken. Het gevolg daarvan is doorgaans dat de aard en de omvang van de aan te leren pedagogische en vakmatige kennis, de theorie (vanuit mijn opvatting: de cultuurhistorische voorraad aan wetenschappelijke begrippen) en de systematische reflectie daarop, afhankelijk worden gemaakt van de vragen en behoeften van de praktijk. Net als de reductionistische opvatting van de technisch-instrumentele visie op het leraarschap, met zijn accent op onfeilbare kennis, gaat dit opleidingsconcept voorbij aan het transformatieve karakter van het leer- en vormingsproces bij aanstaande leraren.

Leraarschap is, zoals we hierboven hebben getypeerd, een maatschappelijk gedefinieerde activiteit, die beoefend wordt in het sociale handelingskader van de praktijk, dat voor iedere deelnemende leraar vergaand voorgestructureerd is. "De activiteit 'lesgeven' of specifieker 'Engels geven' is niet vrij in te vullen; de leraar is als het ware in een klaarliggend patroon 'geplaatst'" (Wardekker, 1989). Dit pleit ervoor om in het opleidingscurriculum en de opleidingsdidactiek een substantiële plaats in te ruimen voor de manieren waarop studenten, op basis van hun ervaringen in de praktijk en onder begeleiding, de 'theorie' (opgevat als de culturele voorraad aan wetenschappelijke begrippen) die zich daarvoor leent kunnen reconceptualiseren.

### **Kennis kun je niet zomaar toepassen!**

Ik kom zeer frequent de alom aanwezige kennisconceptie tegen met haar universele claim dat kennis – i.c. schoolse kennis –, eenmaal aangeboden en eigen gemaakt, overal en altijd, dus in iedere praxis, toepasbaar zou zijn. Kennis kun je niet zomaar toepassen in ieder praktijk, omdat de praktijk daarvoor te complex is. De complexiteit van de onderwijspraktijk is niet zozeer gelegen in het opsporen van 'deficits' in het *systeem* en het bedenken van valide constructen, betrouwbare technieken en wetenschappelijke interventies om de controleerbaarheid en voorspelbaarheid van de onderwijsleerprocessen en daarmee de doelmatigheid en de effectiviteit van de uitkomsten ervan te vergroten. De complexiteit heeft hier betrekking op

de professionele verantwoordelijkheid van de leraar voor het maken van situatiespecifieke interpretaties, morele afwegingen en normatief beladen keuzes in de alledaagse praktijk van onderwijs- en opvoedingssituaties op school, samen met collega's, met ouders, met alle andere betrokkenen, et cetera. In een schoolklas is alles iedere dag anders en ook tijdens de dag zelf nog eens. Het is altijd aan verschuiving onderhevig. Je kunt in de onderwijspraktijk daarom niet zondermeer kennis opgevat als kant en klare recepten (lees: technologieën, de didactische modellen, in de opleiding aangeboden (vak)kennis, et cetera) toepassen. Toepassen van kennis (K van Dublin descriptoren) is in het onderwijs een *contradictio in terminis*.

### **Kennis: 'meaning' en 'sense'**

In het onderwijs functioneert kennis altijd op twee manieren. Er is kennis van de objectieve, of beter gezegd de geobjectiveerde wereld die bestaat uit symbolen, artefacten en betekenissen zoals die door onze voorouders tot stand is gebracht, wat ik in navolging van Leont'ev (1978) 'meaning' noem. Geobjectiveerde kennis die tot de verworvenheden van onze cultuur behoort en historisch is gegroeid en daarmee de grondslag vormt van de cultuur (Dante, Michelangelo, Erasmus, Tolstoy, Tsjajkovski, et cetera). De leraar moet ervoor zorgen dat het sediment van deze 'meaning' (de objectieve kennis) het eigendom wordt van de individuele leerling en dat doet hij door er zin aan te geven. Er moet door en voor de kinderen zingeving aan cultuur ontstaan. Dat noem ik 'sense', de gesubjectieerde kennis.

Zo is er niets tegen de premisse dat studenten geacht worden in beginsel over een bepaalde basiskennis en -vaardigheden te beschikken, waarop ze in de rest van de opleiding voortborduren. Maar een te excessieve aandacht voor de kenniscomponent in het curriculum van de lerarenopleidingen tegenover het achterliggende *disciplinegerichte* model van opleidingsdidactiek, kan weer een gevaar opleveren. Immers, het onderwijs was tot voor kort met *competentiegericht* opleiden bezig, waarin kennis, ingebed in andere grondvormen van beroepskwaliteiten in een geïntegreerd en praktijkgeoriënteerd geheel de grondslag van de opleidingsdidactiek zou vormen. Theorie en praktijk zouden zo een harmonisch geheel vormen.

### **Kennisbasis: 'sense'**

De meeste argumenten voor de kennisbasis worden gelegitimeerd vanuit een standaardformule, namelijk de 'tegenvallende' leerprestaties van de scholieren en de grote kennishiaten die de studenten aan het begin van de

opleidingen zouden vertonen. Dit is een merkwaardig uitgangspunt als je bedenkt dat uit internationaal transversaal (cross-sectioneel) en longitudinaal vergelijkend onderzoek voor de zoveelste keer weer duidelijk blijkt dat Nederlandse scholieren op punten soms minder scoren, maar over de hele linie op het gebied van basics best hoog genoeg blijven scoren. Het doel van het onderwijs in termen als 'sense' is niet zozeer de *overdracht* van objectieve betekenissen, maar de *zingeving* daaraan en daarmee de persoonsvorming en identiteitsontwikkeling van leerlingen. Om deze reden is de leraar hier niet de *gebruiker* (performant), maar samen met leerlingen de *medeontwerper* van de betekenissen (kennis).

Vanuit 'sense' als de kerntaak van het onderwijs worden de geobjectiverde culturele betekenissen ('*meaning*') niet buiten haakjes gezet, maar juist verbonden met de persoonlijke zingeving ('*sense*') van leerlingen. Leren vanuit dit doelperspectief is immers niet uitsluitend een *intellectueel* gebeuren, maar de hele persoonlijkheid van de leerling is ermee gemoeid. Ook hierbij spelen de betekenissen ('*meaning*') een rol en kennisverwerving is daar een belangrijk element in, maar ze staan altijd in het perspectief van de vraag welke *ontwikkende* waarde ze toevoegen aan de brede ontwikkeling en persoonsvorming van leerlingen. 'Sense' als doel van het onderwijs staat hier in die zin voor de *transformatie* van objectieve betekenissen van leerinhouden tot het persoonlijke eigendom van leerlingen. De kerngedachte achter het *transformatieve* gezichtspunt op de inrichting van onderwijsleerprocessen, is dat al het menselijk handelen, het handelen in de reële sociaal-culturele context van alledag, niet gebaseerd is op '*meaning*' maar op '*sense*'.

## Literatuur

- Arendt, H. (1994). *Vita Activa: De mens: bestaan en bestemming*. Amsterdam: Boom.
- Bakhtin, M. (1971). *Problemen van Dostojevski's Poëtica*. Vertaald uit het Russisch door Adelheid Schramm. München: Hanser.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2022). Innoverend onderzoeken en het theorie-praktijkvraagstuk: Over kennen, vernieuwen en de eigen aard van opvoeding en onderwijs. In A. van Staveren & H. Susam (Eds.), *Innoverend onderzoeken: Grondslagen en praktijkvoorbeelden van innoverend onderzoeken*. Utrecht: Marnix Academie.
- Bruner, J. S., & Kalmar, D. A. (1998). Narrative and metanarrative in the construction of self. In M. Ferrai & R. J. Sternberg (Eds.), *Selfawareness: Its nature and development* (pp. 308-331). New York, NY: Guilford.
- Dasberg, L. (1975). *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Amsterdam: Boom.
- De Groot, A. D. (1980). *Over leerervaringen en leerdoelen: Handboek voor de onderwijspraktijk*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2009). *Phénoménologie de la perception*. Vertaald, ingeleid en geannoteerd door D. Tiemersma en R. Vlasblom. Amsterdam: Boom.
- Miedema, S. (1986) *Kennen en handelen: Bijdragen aan het theorie-praktijk-debat in de opvoedwetenschap*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Tempe Smith.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Susam, H. (2015). *Cultureel sensitief leraarschap: Ontwikkeling van beroepskwaliteiten van aanstaande leraren voor pluriforme scholen*. Amsterdam: VU-press. Opgehaald van: <http://dare.uvu.vu.nl/handle/1871/52230>.
- Susam, H. (2018). Een leerbiografisch perspectief: Het belang van de transformatie van persoonsvormende ervaringen naar de beroepsvormende activiteiten. In G. Geerdink, & F. de Beer, *Kennisbasis*



voor *Lerarenopleiders: Katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: Velon. Opgehaald van: [http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2018/12/H6\\_Susam.pdf](http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2018/12/H6_Susam.pdf).

- Susam, H. (2021). Burgerschapsvorming is leren omgaan met onzekerheden. In: A. van Staveren, & H. Susam (reds.). *Borgen van innovaties of blijvend vernieuwen?* Utrecht: Lectoraat Leren Innoveren, Marnix Academie. Opgehaald van: <https://lnkd.in/d/F6i67v>.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, reds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wardekker, W. L. (1989). Praktijktheorieën van leraren. In *Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek: Vierde landelijke pedagogendag, 27 mei 1989* (pp. 46-52). Leuven/Amersfoort: Acco.

**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.

# Tussen Olympus en Agora: enkele scharnierpunten tussen kennen en handelen

Hüseyin Susam

Dit artikel is geschreven als praktijkhoofdstuk 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 een 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 álle 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