

Hoe of Wat

Pleidooi voor betekenisvolle kennis

Hoewel het inmiddels een kwart eeuw geleden is, kan ik mij de moedeloos makende teleurstelling nog steeds levendig voor de geest halen. Met veel verwachting maakte ik de overstap van de middelbare school naar de universiteit. Mijn belangstelling was breed: wiskunde vond ik een prachtig vak, omdat het zich bezig hield met zuivere geestelijke waarheden, die wonderlijk genoeg altijd bleken te kloppen, hoe abstract ze ook waren. Geschiedenis kon mij eveneens mateloos boeien, vanwege de eindeloosheid aan perspectieven en invalshoeken die telkens een nieuw zicht op de werkelijkheid verschaften. Uiteindelijk werd het psychologie: in het vijfde en zesde jaar van het VWO was ik gefascineerd geraakt door de grootse perspectieven en omvattende concepties van mannen als Freud en Jung.

Nu achteraf analyserend, was de teleurstelling drievoudig. In de eerste plaats zorgde het *studieboek* dat centraal stond, '*Introduction to Psychology*' van Hilgard, Atkinson en Atkinson, voor frustratie en vervreemding. Dat was niet wat ik had gezocht! Het boek ademde een geest van objectiviteit die ik slechts kon beschouwen als geesteloosheid. De stand van zaken van de psychologie werd geheel verantwoord weergegeven, natuurlijk met de bekende hoofdstukken: psychologie als wetenschap, biopsychologie, ontwikkelingspsychologie, waarneming en perceptie, bewustzijn, leren en geheugen, taal, motivatie en emotie, persoonlijkheid, sociaal gedrag enz. enz. De thema's waren stuk voor stuk prachtig, maar de inhoud bestond uit een opeenstapeling van recente onderzoeksresultaten, zonder enige samenhang. Ik miste visie, ik miste de overtuiging, ik miste het vuur. De schrijvers waren blijkbaar slechts verzamelaars van feiten, die bovendien ook nog voorlopig bleken. Blijkbaar was het hun bedoeling om encyclopedische kennis door te geven, netjes geordend volgens het alfabet der psychologie, maar zonder boodschap, zonder begrip, zonder betekenis. Ik althans kon die niet ontdekken.

Wat in de boeken ontbrak, miste ik ook bij de *docenten*: visie, vuur, overtuiging. Zij gaven college over de hoofdstukken van het boek, zij illustreerden die met (eigen) onderzoeksresultaten, maar ze bleven afstandelijk, objectief, neutraal, en voor mij daardoor een niemand, zonder gezicht en zonder hart. Ik zocht naar begrip van de wereld, naar inzicht in de mens en ik kreeg uitkomsten van onderzoek, voorlopige en fragmentarische uitspraken, gebaseerd op statistische gemiddelden, op significantietoetsen en regressieanalyses. Ik moest constateren dat de psychologie een lege wetenschap was (geworden), die haar kloppend hart niet meer vond in het begrijpen van de mens, maar in een wetenschappelijke methode, die slechts onsamenhangende en doorgaans nauwelijks tot de verbeelding sprekende onderzoeksresultaten opleverde.

Onderzoeksmethodologie en statistiek - mijn derde teleurstelling - besloegen in lijn met het bovenstaande dan ook een aanzienlijk deel van de eerste twee studie jaren. Ik studeerde psychologie, maar naast de encyclopedische 'Introduction', moest ik me vooral bezighouden met onderzoeksonderwerp, vragenlijstconstructie, data-analyse, normaalverdelingen, standaardafwijkingen en correlatieberekeningen. Wetenschap als een methode bleek te bestaan; wetenschap als een samenhangende en zinrijke vorm van kennen en weten ontbrak. De methodische en functionele hoe-vraag won het tot mijn diepe spijt op alle fronten van de fundamentele en betekeniszoekende wat en waarom-vraag.

Inmiddels heeft zich bij mij de overtuiging ontwikkeld dat de verschuiving van wat naar hoe, van de inhoud naar de methode, van het betekenisvolle naar het functionele een grondkenmerk is geworden van onze samenleving, die niet alleen heeft geleid tot vershraling van het psychologieonderwijs, maar - mede onder invloed van de psychologie - tot verarming van het onderwijs in het algemeen. In het gehele onderwijs heeft het functionele denken het inhoudelijke verdrongen en heeft de vraag *wat* kinderen (leerlingen, studenten) moeten leren plaats moeten maken voor de vraag *hoe* zij leren. In dit artikel zal ik ter onderbouwing van deze stelling enkele voorbeelden uitwerken.

1. Constructies in plaats van kennis

Omdat ik gegrepen was door de Russische leerpsychologie van Vygotsky, koos ik aan het einde van het tweede studiejaar voor de specialisatie onderwijspsychologie. Bij deze denker trof ik weer een omvattende theorie over mens en samenleving, cultuur en cognitie, taal en leren. Bij nadere kennismaking bleek echter ook de leerpsychologie een exponent te zijn van de brede Amerikaanse beweging in het vak: een opeenstapeling van empirische onderzoeken zonder samenhangend

verhaal: methodologisch verantwoord, maar zonder visie. Misschien doe ik de psychologie onrecht, omdat er wel degelijk een dominant vertoog was en is, namelijk die van de cognitieve benadering. Cognities, schema's, 'scripts', brillen, 'beliefs', constructies, attributies: een rijk arsenaal aan begrippen is in de psychologie ontwikkeld om onder woorden te brengen dat ieder in zijn eigen weergave van de werkelijkheid leeft en de wereld benadert vanuit zijn eigen kader. De essentie echter van dit overheersende paradigma, dat de psychologie in vrijwel al haar toepassingsgebieden waaronder dat van het onderwijs, beheerst, is dat het intrinsiek leeg is. Het paradigma van de cognitieve benadering zegt immers dat ieder zijn eigen constructie van de werkelijkheid, zijn eigen paradigma heeft: over de inhoud daarvan is het derhalve weinig zinvol om te discussiëren.

In het onderwijs heeft deze cognitieve benadering krachtige invloed gekregen onder de vlag van het zogenaamde constructivisme: ieder kind, iedere leerling, elke student vormt al lerende zijn eigen beeld, zijn eigen constructie van de inhoud die aan de orde is. Leren is construeren! Hoe waar deze uitspraak ook is: het beschrijvende en constaterende karakter ervan heeft in het onderwijs de vorm aangenomen van een normatieve zienswijze, en daarmee is de waarheid veranderd in een dwaling. Het is, zo is de redenering, nastrevenswaardig dat ieder zijn eigen zienswijze ontwikkelt; het is wenselijk dat iedere leerling zijn eigen constructie maakt en daarom moet het onderwijs derhalve zo veel mogelijk aansluiten bij de eigen beleavingswereld van de kinderen en jongeren en hen stimuleren een eigen oordeel (lees: eigen mening) te ontwikkelen, nog voordat ze kennis van zaken hebben opgedaan. Hierdoor heeft er een desastreuze omkering van zaken plaatsgevonden: de docenten, van wie deskundigheid verwacht mag worden, houden zich op de vlakte, blijven neutraal en objectief; zij reiken hooguit modellen en methodieken aan uit de literatuur, zonder zich daar persoonlijk toe te verhouden, om zodoende de leerlingen en studenten in staat te stellen een eigen constructie te ontwikkelen. Daarbij geldt dan bovendien nog dat elke mening even goed en geldig is, hetgeen ik niet anders kan zien als blij van onverschilligheid.

Om tot *zinrijke* constructies te komen, hebben leerlingen op elk niveau en in elke leeftijdsfase deskundige en bezielde leraren en leraressen nodig, die hen inwijden in het vak en inspireren in het leren!

2. Leervaardigheden in plaats van leerinhouden

Om mijn basisbeurs een beetje aan te vullen participeerde ik tijdens mijn studie ruim een jaar als assistent in een onderzoek naar rekenonderwijs op basis- en middelbare scholen. In dat project probeerden wij een representatie te ontwikkelen van de denkstappen die kinderen nemen bij het oplossen van sommen, inclusief de fouten die zij daarbij maken. Juist in die tijd begon het begrip *metacognitie* een rol te spelen in dat onderzoek. Wat wij deden als onderzoekers, denken over het denkproces, zouden de leerlingen eigenlijk zelf moeten doen, zo was onze gedachte.

Achteraf blijkt deze benadering een onderdeel te zijn van een grote beweging die tegenwoordig wordt aangeduid als 'leren leren'. Onderwijs zou zich moeten richten op het verwerven van leervaardigheden bij de leerlingen. Informatie, ten onrechte gelijkgesteld aan kennis, is immers overal en overvloedig beschikbaar; sommen kan men oefenen achter de computer, enzovoort. Daar hebben we geen docenten meer voor nodig. Het komt nu nog slechts aan op het vermogen die kennis en leermogelijkheden te ontsluiten. Leerlingen en studenten dienen zich oriëntatie- en evaluatievaardigheden eigen te maken, zij moeten zoek- en oplossingsstrategieën verwerven en vooral ook persoonlijk *motivatiemanagement* ontwikkelen.

Mijn kritiek op deze ontwikkeling richt zich niet op de belangstelling voor de leervaardigheden op zich, maar op het feit dat de aandacht daarvoor het gebrek aan een bezielde verband in de inhoud van het onderwijs moet compenseren. De techniek van de didactiek - hoe studeer ik?- inclusief CD-ROMs en websites, is nodig vanwege de leegte van het functionele leren. In werkelijkheid is *kennis veel rijker dan informatie*: kennis heeft intrinsieke samenhang, persoonlijke waarde en betekenisvol verband. Als die inhoudelijke rijkdom en motiverende kracht van de leerstof weer meer in het centrum komen te staan, zal de noodzaak om aandacht te besteden aan de vaardigheden van het leren verminderen!

Leerstof en leervaardigheden in het onderwijs verhouden zich ongeveer hetzelfde tot elkaar als liefde en communicatievaardigheden in een partnerrelatie. Als de liefde taant, moet men - al dan niet met behulp van een psycholoog - gaan werken aan de communicatie; als de liefde opbloeit, gaat de communicatie plotseling weer vanzelf. De echte vraag is derhalve hoe we weer liefde voor het leren zullen vinden. Mijn stellige antwoord is: via de rijke inhoud van de stof.

3. Studiebegeleider in plaats van vakdocent

Doordat kennis wordt verwacht met informatie en gereduceerd tot een opeenstapeling van losstaande gegevens en doordat de gedachte is ontstaan dat iedere leerling of student daaruit zijn eigen individuele constructie van de werkelijkheid dient te ontwikkelen, doordat - hoewel het toch een kunst blijkt om te zoeken en te wegen - bovendien die gegevens voor iedereen voorhanden zijn via het wereldwijde web van digitale verbindingen, is de rol van de vakdocent aan ernstige erosie onderhevig. Een leraar Nederlands van VWO-5 constateert met spijt en, wat erger is, met gelatenheid en berusting, dat er nauwelijks meer literatuur gelezen wordt en dat de kinderen zich toch beperken tot de samenvatting, opgepikt van de digitale snelweg. Ik zou zeggen dat de docent die zijn vak verstaat, namelijk kinderen liefde bijbrengen voor de vaderlandse literatuur, harder nodig is dan ooit. Maar de conclusie in onderwijsland is een andere: de rol van de docent is veranderd van vakman of -vrouw naar die van begeleider, tutor, of coach, die vragen stelt om de leervragen van de leerlingen te verhelderen, om hun de zoekstrategieën te activeren en om hen te helpen bij het komen tot een ordening van de resultaten.

Ik denk terug aan mijn eigen ervaringen op de middelbare school en -schaarser- tijdens mijn studie aan de universiteit: wij genoten van leraren met een verhaal, dat getuigde van visie, overtuiging en samenhang. Ik denk aan mijn eigen actuele ervaring als docent aan het hbo: studenten hunkeren naar iemand die een goed college geeft. Ik zeg niet dat de docent geen rol als begeleider heeft te vervullen: zeker moet hij dat, het is inherent met goed onderwijs verbonden. Ik zeg wel: de docent is primair nodig voor de inhoud, voor zijn persoonlijk doorleefde deskundigheid. Leer kinderen kijken naar een schilderij, en zij zullen met meer vrucht (en competentie) gebruik maken van de mogelijkheden die het internet hen te bieden heeft op dat gebied....

4. Organiseren in plaats van doceren

De teloorgang van de inhoudelijke rol van de docent op het individuele niveau in de omgang met de student weerspiegelt zich op het niveau van de klas of groep, doordat het verzorgen van onderwijs steeds meer het karakter krijgt van het *organiseren* van zogenaamde onderwijsleerprocessen. De moderne docent, onafhankelijk van het niveau waarop hij onderwijs verzorgt, van basisschool tot hogeschool, besteedt een groot deel van zijn tijd aan organisatie en administratie: hij creëert leerlandschappen, hij regelt gastcolleges of excursies, ontwikkelt verwerkingsopdrachten, onderhandelt over of werkt zelf aan 'simulatiegames', zoekt in ieder geval goede software om het leren te ondersteunen, hij plant 'peergroep'-bijeenkomsten en interviewsessies, natuurlijk is hij ook bezig met diagnostische toetsen, waarvan de uitkomsten op schoolniveau weer dienen als managementinformatie. Kortom, de leraar is druk, heel druk, met veelal randvoorwaardelijke zaken in plaats van met de inhoud van zijn lessen. Dat is zonde!

5. Lesmethode in plaats van leerkracht

Niet iedere leraar laat zich zomaar in zijn nieuwe rol drukken, niet elke docent laat zich zonder vorm van protest zijn vak afpakken. Sommigen blijven gelukkig van mening dat leerlingen en studenten onderwezen dienen te worden, bij de hand genomen, ingeleid en ingewijd in een voor hen nog onbekend gebied. Onderwijsmensen hebben de naam eigenwijs te zijn. Tot mijn schaamte - ik ben immers afgestudeerd in die richting - moet ik erkennen dat vanuit de onderwijskunde vaak laatdunkend en wantrouwend gesproken is over leerkrachten en docenten. In het programma curriculumontwerp, dat ik tijdens mijn studie volgde, werd er gesproken over onderwijsmethoden die 'teacherproof' zouden zijn. Het was (en is?) de kunst van de onderwijskundige om op basis van de jongste wetenschappelijke inzichten een 'evidence based' lesprogramma te ontwikkelen, zodanig dat het niet door de leraar verknoeid kan worden. Veel meesters en juffen in het basisonderwijs zijn inmiddels gedresseerd. Op mijn vraag aan de lerares tijdens een informatieavond van groep 4 of zij de kinderen ook nog onderwijst in het aloude algoritme van onder elkaar optellen en aftrekken, reageerde zij heftig en spijtig tegelijkertijd: "O nee, helaas, maar dat mag bij deze methode echt niet!" Blijkbaar is de methode de baas en volgt de leerkracht, hetgeen opnieuw beoordeeld kan worden als de omgekeerde wereld. Inmiddels concludeer ik dat de neutrale, onpersoonlijke houding van mijn docenten aan de universiteit toen ik psychologie studeerde, die zozeer mijn geestdrift doofde en mij de motivatie ontnam, blijkbaar gemeengoed is geworden in het onderwijs: volgzaamheid aan het boek of de methode in plaats van overtuiging rond het vak, onpersoonlijke ingenieurs van leerprocessen in plaats van levende voorbeelden van liefde voor de stof.

6. Management in plaats van meesterschap

De ontwikkelingen op het niveau van het feitelijke onderwijs aan leerlingen en studenten weerspiegelt zich in de wijze waarop het leiderschap aan onderwijsinstellingen zich heeft ontwikkeld. Management is losgeraakt van het meesterschap in het verzorgen van onderwijs. Het is een zeldzaamheid in Nederland als een directeur zelf nog onderwijs verzorgt. Hij of zij houdt zich met andere dingen bezig, zoals Haagse regelgeving, projectsubsidies, belangenbehartiging, nieuwbouw, fusieplannen, reorganisaties, kortom zaken die het onderwijs niet raken en niet zelden zelfs verstoren.

7. Kwaliteitszorg in plaats van examens

Managers in het onderwijs ontkomen er ook niet aan, vaak tot hun eigen spijt. De overheid houdt, tenminste, dat is de gedachte, zicht op de kwaliteit van het onderwijs, niet door inhoudelijke examens af te nemen (het middelbaar onderwijs is een uitzondering op deze regel), maar door van het management en bestuur plannen en verslagen te vragen: schoolwerkplan, instellingsplan, strategisch beleidsplan, opleidingsplan, jaarverslag, instellingsverslag, zelfevaluatie-rapport, projectrapportage, enzovoorts. Elke onderwijsinstelling dient te werken aan haar eigen kwaliteitsmanagement als integraal onderdeel van haar cyclus van 'planning & control'. Doorgaans gaat het hierbij om louter formele criteria, zoals het volgen van vastgestelde tijdstabellen, de studeerbaarheid van het programma en de toereikendheid van de ingezette middelen om de doelen te bereiken. Nooit gaat het om een inhoudelijke toets.

8. Intelligentietesten in plaats van intellectuele interesse

Een van de middelen voor kwaliteitszorg in de basisscholen, hoewel daar niet primair voor bedoeld, zijn de zogenaamde Cito-toetsen. Toen ik op een voorlichtingsavond voor ouders van leerlingen van groep 8 de toets van het vorig jaar kon inzien, viel mij de gelijkenis op met een intelligentietest. Een groot deel van de vragen richtte zich op het toetsen van het logisch redeneervermogen van de leerlingen, bijvoorbeeld door het laten invullen van stroomdiagrammen. Ik heb de indruk dat de verwijzing naar het middelbaar onderwijs niet zo zeer bepaald wordt door de vraag of kinderen op de basisschool goed en voldoende *geleerd hebben*, maar eerder of zij goed *kunnen leren*; niet op grond van de kennis en vaardigheid die zij hebben opgedaan, maar eerder of zij de intelligentie hebben om dat in principe te kunnen. In ieder geval viel mij het gebrek aan intellectuele en culturele inhoud op van de toets. Bij het onderdeel begrijpend lezen zou het bijvoorbeeld vanzelfsprekend zijn als er een stuk tekst uit de Nederlandse literatuur wordt genomen, waarover vragen worden gesteld. Wat ik zag in het korte moment van inzage, waren wat mij betreft volledig betekenisloze fragmenten, niet geselecteerd om hun inhoud, maar louter om hun functie bij het toetsen van tekstbegrip. Een gemiste kans!

9. Functioneel onderwijs in plaats van cultureel onderwijs.

Als ik aan studenten van het hoger pedagogisch onderwijs vraag waarom kinderen leren lezen, dan antwoorden zij zonder uitzondering: "Om later goed te kunnen functioneren in de samenleving." De gedachte dat onderwijs van oude tijden af vooral de rol heeft vervuld van het in stand houden en overdragen van cultuur, dat het vermogen tot lezen toegang geeft tot de geestelijke schatten van de mensheid, dat wordt in Nederland nauwelijks beseft. Alle kennis en vaardigheden die kinderen, leerlingen, studenten in het onderwijs verwerven, zijn altijd bedoeld 'om iets'. Bij studenten in het hoger onderwijs is dat 'om iets' niet zelden gereduceerd tot 'om mijn studiepunten te halen...' Vele gemiste kansen!! Het onderwijs en daarmee de samenleving als geheel zou zo veel rijker worden als het meer gericht zou worden op kennis en inzichten die waarde en betekenis hebben in zichzelf en niet louter functioneel bedoeld zijn. Onlangs sprak ik een afgestudeerd astronoom, die zich na een lange en gevarieerde loopbaan zich nu toelegde op het verzorgen van onderwijs en vervaardigen van materiaal op het terrein van sterrenkunde. Zij vertelde hoeveel enthousiasme en weetgierigheid zij ontmoette: wat mij betreft een voorbeeld van hoe het ook kan!

Samenvattend, zie ik in de samenleving op vele niveaus een grote beweging van inhoud naar functie, van betekenisvolle kennis naar nuttige informatie, van wetenschap naar kunde, wat naar hoe.

Niveau	Inhoud	Functie
Leerling	Kennis en inzicht	Leer- en denkvaardigheden
Leraar-Leerling	Overdracht en uitleg	Procesbegeleiding
Leraar-Groep	Inspireren en instrueren	Organiseren en faciliteren
Methode	Gebruiken	Toepassen
Leiderschap	Pedagogisch meesterschap	Onderwijsmanagement
Onderwijsbeleid	Examen, meesterproef	Kwaliteitszorg
Cultuur	Wijsheid	Intelligentie

Perspectief

Onlangs hield G. Breeuwsma (april 2008), redacteur van het vakblad *De Psycholoog* en docent aan de universiteit van Groningen, een warm pleidooi voor het voorschrijven van klassiekers uit de psychologie in het eerste studiejaar. Hij betoogt onder andere aan de hand van de metafoor van de papierversnipperaars, dat de overzichtswerken tot nauwelijks zinvolle kennis leiden bij de studenten, die door deze overzichtswerken bovendien een beeld krijgen van wetenschappelijk schrijven als zou het gaan om handig opsommen en samenvatten in plaats van gecondenseerd denken en argumentatief kennis en inzichten combineren. Klassiekers zijn het waard om gelezen te worden, zo stelt hij. Waarom? Nou, omdat het klassiekers zijn!

Ik zou de oproep van Breeuwsma willen verbreden naar het gehele onderwijs: doe die dingen in de lessen en colleges die het waard zijn om te doen in plaats van zaken die zogenaamd nuttig zijn voor wat dan ook; geef onderwijs over onderwerpen die betekenis in zichzelf hebben en derhalve geen functionele rechtvaardiging buiten zichzelf behoeven. Begin op de basisschool met het overdragen van de grote cultuurgoederen: lees literatuur, luister naar muziek, kijk naar schilderijen, verwonder je over de wereld der getallen, trek de natuur in. Laat kinderen ontdekken hoe rijk de wereld is in plaats van hen op te voeden tot consumenten en producenten en dienaars van de Moloch der economie. Verdiep die intrinsieke betrokkenheid op de middelbare school door onderwijs te verzorgen in de grote ontdekkingen van de verschillende vakgebieden. Hoe zouden jongeren zich in de oneindige informatierijkdom van het 'world wide web' kunnen oriënteren als zij geen ankerpunten van fascinatie hebben ontwikkeld? Wijd vervolgens studenten in het hoger onderwijs in in het vakgebied van hun keuze, met de moed en de overtuiging een deskundige te zijn, een meester met liefde voor het vak. De docent moet het doen, want anders zal het niet gebeuren. Beleidsmakers, managers, adviseurs of ministers, van hen hoeft men het initiatief niet te verwachten. Bij onderwijzers, leerkrachten en docenten ligt de taak en roeping om opnieuw echt en letterlijk inhoud te geven aan hun vak. Het is mijn stellige overtuiging dat het functionele denken een uitingsvorm is van een maatschappelijke crisis, van de leegte rond waarde, zin en betekenis, van een diepe onverschilligheid. Het is, omgekeerd, eveneens mijn overtuiging dat, als wij beginnen met opnieuw begeistert aandacht te geven aan betekenisvolle inhoud, de functionele vaardigheden min of meer vanzelf zullen volgen. Kennis draagt en omvat de toepassing! Zin en betekenis gaat vooraf aan functie en nut. Wat is primair; hoe is secundair, niet andersom!

Michiel de Ronde