

Leren van betekenis

De kracht van curriculair bijpraten

Leren van betekenis

De kracht van curriculair bijpraten

Jos Geerligts

m.m.v. Theo van Geffen

Leren van betekenis De kracht van curriculair bijpraten
Jos Geerligts met medewerking van Theo van Geffen
© 2022 Jos Geerligts

ISBN 9789403 676258

Bestellingen onder andere:

www.raccent.nl

www.mijnbestseller.nl

Prijs € 29,50

Inhoud

1	Betekenis van opleiden	7
2	Uitvoeren van curriculaire bijpraten	27
3	Wat natuurlijk is gegeven en wat vrijheid vermag	41
4	Sturen van gedrag	73
5	Reflecteren op zijn	93
6	Reflecteren op kennen	117
7	Leren van betekenis	149
8	Begrippen	179
9	Literatuur	193

1 Betekenis van opleiden

Opvoeden en opleiden dienen de ontwikkeling van kennis en vermogen. Het gaat om leren doen, begrijpen en verstaan maar ook om leren reflecteren. Daarbij spelen tegelijk tal van processen. Die betreffen het duiden van signalen bij meekijken, nadoen, meedoen, voorstellen, nazeggen, tegenspreken, voorzeggen, bijpraten, opschrijven, nalezen en voorlezen en daarop volgend construeren en transformeren. Intuïtie, gedachtenvorming, betekenisgeving en waarheidsvinding zijn daarvan de resultaten. Al de signalen, processen en resultaten blijven naast elkaar bijdragen aan een voortgaande ontwikkeling van *kennis* en *vermogen*. Kenmerken zijn 1 een doorgaand herpositioneren, 2 processen die elkaar kunnen vervangen, 3 mogelijkheden om ontwikkeling bij te sturen en 4 onvoorspelbaarheid van voortgang. Ontwikkeling van kennis is vooral cultuuroverdracht. Ontwikkeling van en vaardigheid met voorgaande processen vormt vermogen. Reflectie toetst constructies op realisme, logica en evenwichtigheid. Kennis en vermogen kunnen individueel mankeren en dat blijkt bijvoorbeeld bij onevenwichtig gedrag. Cultureel mankeren blijkt bijvoorbeeld bij onevenwichtig utilisme.¹

Bijpraten voorziet 'als vanzelf' in reflectie, ofschoon dat niet vanzelfsprekend verheffende reflectie is. Bijpraten zou daarom een rol kunnen spelen bij opvoeden en opleiden.

Curriculair bijpraten

Bijpraten is een zeer belangrijk, onopgemerkt en tegelijk gestructureerd proces. Surveillerende agenten bijvoorbeeld nemen samen

¹ De kenmerken van kennis en vermogen vertonen *congruentie* tussen het individueel-, groeps-, instellings- en cultureel niveau. De congruentie berust op individuen die de kenmerken dragen en hun sociaal gedrag. Soms is een kenmerk gemakkelijk te herkennen in een micro situatie en dan weer in een macro situatie; daarom zijn voorbeelden ontleend aan sprekende situaties op welk niveau dan ook.

een situatie op en beoordelen die, dan denken zij na over inzetbare middelen en opereren vervolgens proportioneel. Agenten leren dat bewust zo te doen. Het gaat daarbij om realistisch beoordelen, logisch denken en evenwichtig doen. Hetzelfde gedrag zien we bij verplegers aan het bed. Het blijft onopgemerkt dat best veel mensen zich zo gedragen. Zij praten bij met vragen als: ‘Heb jij dat gezien – is dat normaal?’ ‘Begrijp jij dat nou?’ ‘Wat zou jij doen?’ Zo stemmen zij hun indrukken op elkaar af. Met het stellen van deze vragen en analogen ervan toetsen zij onbewust het realisme, de logica en de evenwichtigheid van gedrag van anderen en van zichzelf.

Mensen stemmen alsmaar af om te kunnen werken in praktische situaties. Dat zij onbewust en ongemerkt afstemmen, is opmerkelijk. Afstemmen is, zo zal blijken een combinatie van welhaast onvermijdelijke natuurlijke behoeften en aangeleerde routines. Spelen en praten oefenen die routines, want deze activiteiten vragen om zelf na te denken en zij trainen als gevolg daarvan fantasie en motivatie. De zorg over tekort van beweging en spel bij leerlingen² is daarom terecht. Ook terecht is de zorg over weinig speelruimte en tijd voor het persoonlijk gesprek bij opleiden.

Curriculair bijpraten is gestructureerd afstemmen door de leraar door met de leerling belevenissen te reconstrueren en zijn indrukken van die belevenissen te toetsen.

Reikwijdte van het betoog

Een decennialang streven om ‘theorie-en-praktijk-in-het-onderwijs-te-verbinden’ ligt aan de basis van dit betoog. In de loop van de jaren blijken bij de aanpak voorwaarden voor reflectie essentieel. Dit inzicht reikt veel verder dan onderwijs, namelijk ook bij-

² Waar leerling staat, mag u *lerende* in de rol van kind, werker, student, stagiair of trainee lezen. Voor leraar kunt u *significante ander* in de rol van vriend, peer, ouder, docent, professor of onderwijzer lezen. Natuurlijk voor ‘hij’ ook ‘zij’ of ‘het’.

praten, doelbewust uitpraten, loopbaangesprek, onderwijsleergesprek, coachen, inter- en supervisie, schuld- en andere hulpverlening, psychologisch en psychiatrisch interview, begeleid wonen en curriculair bijpraten. De voorwaarden voor reflectie bij deze activiteiten zijn 1 een eigen belevenis, 2 een reconstructie van de beleving, 3 een toets van eigen indrukken en 4 een toets met generieke criteria. Het ‘verbinden’ is in essentie een reflectie om te *beoordelen of realisme en logica samengaan* of niet. Die reflectie vereist dat aan de vier voorwaarden is voldaan. Bij de genoemde toepassingen blijkt nogal eens iets essentieels te mankeren. Een manco kan op heel verschillende manieren worden verwoord; bijvoorbeeld dat ‘de speelvelden van leren en opleiden ver uit elkaar liggen’. Of, dat ‘reflectie aanbod gestuurd is en dan niet over eigen belevenissen gaat’. Of, dat ‘coaching meestal niet meer is dan instructie’. Zo breed liggen het probleem en de reikwijdte van de oplossing.

Het dagelijks en curriculair bijpraten zijn de twee belangrijkste onderwerpen voor onderzoek, vindplaatsen voor voorbeelden en toepassingsgebieden van bevindingen. Het eerste is een onopgemerkte en vanzelfsprekende dagelijkse activiteit en het tweede een doelbewuste gestructureerde extra werkvorm bij opleiden. In de tekst komen echter ook andere gevallen, andere vindplaatsen en andere toepassingen aan de orde. Bijpraten kan bijvoorbeeld ook *disciplinair bijpraten* zijn tussen peers.

Diepte van het betoog

Bijpraten is de culturele drager van de schriftloze samenleving. Het is dus een oud en beproefd gedrag. Het is in deze tijd voor de meeste mensen nog steeds een belangrijker werkvorm van leren dan de instructie en het geschreven woord. Bijpraten zorgt voor goede verhoudingen en ontwikkeling van vakmanschap. Het geheim schuilt in eenvoudige vragen als: ‘Heb jij dat gezien – is dat normaal?’ ‘Begrijp jij dat nou?’ ‘Wat zou jij doen?’ Dit is de verpakking

van de toetscriteria realisme, logica en evenwichtigheid bij reflectie. Bijpraten is zoals eerder al is gesteld een onopgemerkt maar tegelijk gestructureerd proces. Het programmatisch benutten van deze alledaagse reflectie blijkt bij tal van activiteiten echter lastig.

Waarom is reflecteren zo lastig? Gangbare inzet van reflectie mankeert, is hierboven bij reikwijdte gesteld, door niet voldoen aan voorwaarden voor reflectie als gevolg van dominantie van logica. Het bewustzijn van dit manco groeit. Dat is bijvoorbeeld te zien aan de hernieuwde belangstelling voor filosofen als Kant, Arendt en Levinas die naast logica aandacht vragen voor realisme. De Denker des Vaderlands Paul van Tongeren heeft als thema *nadenken* en hij doelt daarmee op realisme, betekenis, verlangen en wil. Ook in de politiek, het management, het onderwijs, de geestelijke gezondheidszorg en andere terreinen groeit de belangstelling voor nadenken naast gangbaar redeneren. Het manco is dat reflecteren het redeneren over logica niet combineert met nadenken over realisme. ‘Is dit alles?’ Ja, maar dit is wel de reden van het mislukken van vernieuwingen als competentiegericht onderwijs, reflectie bij opleiden en het nieuwe leren en van om een zijstraat te noemen, functiонерings- en beoordelingsgesprekken.

Het is ondanks de eenvoud echter een illusie om te veronderstellen dat na vier eeuwen van verzengende logica, in een handomdraai gelijkwaardigheid van realisme en logica mogelijk zou zijn. Bij trainingen van leraren blijkt bijvoorbeeld dat wat bedoeld is als reflectie, zich in ‘no time’ beperkt tot overhoren en zelfs niet toetst op logica. Het wonderlijke is dat het gesprek aan de keukentafel nog wel alle drie typen vragen kent en daardoor de drie typen criteria benut. Het blijkt cultureel heel moeilijk om in een meer hiërarchische setting nog aan de voorwaarden en de criteria van reflectie te voldoen. Wat bij bijpraten als vanzelf gaat, lukt bij curriculaire bijpraten niet. Deze onbekwaamheid rond reflecteren is niet zomaar even recht te zetten. In de loop van de jaren is het de schrijver duidelijk

geworden dat voor reflectie in de hiërarchische setting woorden ontbreken, terwijl het reflecteren bij de routine van bijpraten intuïtief en onuitgesproken goed gaat. Het dagelijks bijpraten berust op een routine waarbij de gebruikers nooit stil staan. In de hiërarchische setting ontbreekt de noodzakelijke taal voor de beschrijving van een heuristiek. Wie maakt er nou onderscheid tussen nadenken en redeneren, tussen realisme, logica en evenwichtigheid, of tussen betekenisgeving en waarheidsvinding? Er is voor de beschrijving van de heuristiek dus taal nodig. Van nog groter belang is echter tegenwicht te bieden aan het moderne en post moderne denken die op essentiële punten de taal over reflecteren hebben verarmd.

Hoofdstukken

Het voorgaande is de reden dat dit betoog niet kan volstaan met een beschrijving van een heuristiek voor reflectie in hoofdstuk 2. Er is een funderende conceptuele verhandeling nodig over wat reflectie is, zie hoofdstuk 3 en enkele hoofdstukken om daar onderbouwing bij te leveren, zie de hoofdstukken 4, 5 en 6. Hoofdstuk 3 beschrijft natuurlijke kenmerken van zintuiglijk en mentaal vermogen en de vrijheid om die te benutten. Hoofdstuk 4 beschrijft vormen van regelgeleid gedrag. Hoofdstuk 5 gaat in op zijns- en kenvragen. Hoofdstuk 6 behandelt toetscriteria voor reflecteren op kennen. Het model uit hoofdstuk 2 en het concept uit hoofdstuk 3 zijn in hoofdstuk 7 verbonden. Dat wil zeggen dat de structurele en inhoudelijke kenmerken van kennis en vermogen zijn opgenomen in de operationele agenda voor curriculair bijpraten die is gepresenteerd in hoofdstuk 2. De gebruikte begrippen en taal als gevolg hiervan zijn samengevat in hoofdstuk 8. Dat hoofdstuk is behalve een geheugensteun ook te lezen als een rode draad van het betoog. Hoofdstuk 9 geeft de verwijzingen naar literatuur.

Dit betekent dat wie vooral in de praktijk geïnteresseerd is of een eerste lezing, zich kan beperken tot de hoofdstukken 1, 2, 7 en

de begrippenlijst. En voor wie meer ‘de diepte’ in wil, veel van zijn gading kan vinden in de hoofdstukken 3 t/m 6.

Ontwikkelen van kennis en vermogen

Leren in het dagelijks leven en leren door opleiden hebben gemeen dat de mens leert door na- en meedoen en door bijpraten over dat na- en meedoen. Opleiden met een focus op uitsluitend na- en meedoen zonder bijpraten veronachtzaamt het realisme van dagelijks leren, maar het omgekeerde geldt ook. Want bijpraten activeert door een tekort aan kennis slechts een deel van het lerend vermogen. Reflecteren op realisme, logica en evenwichtigheid van eigen indrukken vergt immers voorkennis waarin opleiden kan voorzien. Daar komt bij dat tussen mensen grote verschillen bestaan, in allerlei opzichten, dus inclusief de rol die dagelijks leren en opleiden voor hen speelt. Sommige mensen leunen sterk op hun opleidingen en anderen sterker op wat ze opsteken in het dagelijks leven.

Bijpraten blijkt, met in achtneming van bovenstaande relativering, essentieel bij het ontwikkelen van kennis en vermogen. Kennis en vermogen omvatten weten en kunnen. Het kunnen omvat doen naast denken en het denken omvat waarheidsvinding naast zin- en betekenisgeving. Een managementadviseur zou zeggen dat naast kennis van wetenschap en politiek, ook ervaringskennis en -deskundigheid nodig zijn. Een psychiater zou zeggen dat vermogen naast bio- en psychosociale kanten ook de spirituele kant van het leven omvat. Telkens zijn dit zijden van dezelfde medaille. Kennis en vermogen van de mens omvatten filosofisch bezien een door natuur gegeven fysieke basis naast een in vrijheid vormgegeven talige voorstelling. *Kant beziet die beide zijden.* Hij vestigt bij vermogen de aandacht op een noodzakelijk ordenen met ruimte en tijd naast een in vrijheid toetsen met de criteria realisme, logica en evenwichtigheid. Zijn kennis en vermogen het gevolg van leren? Volgens

Kant is dat maar ten dele zo. Hij stelt dat aangeboren vermogens van de mens de kenmerken van kennis mede bepalen. Het kennen heeft beperkingen. De standpunten van deze *filosoof van het kennen* zijn completer dan het moderne en postmoderne vertoog en krijgen daarom een belangrijke plaats in het betoog.

De mens leert met een aanvankelijk beperkt vermogen. Neem de baby die probeert een ding in zijn gezichtsveld te pakken. Die pakt mis, omdat zijn lichaam nog niet aanvoelt en weet waar zijn hand is. Vergelijk dit met de volwassene die op een kaart wel kan aanwijzen waar hij naar toe wil, maar niet waar hij is. Dat is vergelijkbaar met parate kennis die onbruikbaar is, omdat zij niet verbonden is met eigen transferprocessen, zie hierna bij *eigen kennis*. Zie het vermogen van een peuter die opkijkt van zijn spel en verklaart: ‘Opa, ik weet alles van de aarde!’ Opa stelt geen vragen. Vragen zouden het voorstellingsvermogen van de peuter zomaar te boven kunnen gaan. Die peuter stelt zich voor dat melk uit de buurtsuper komt en dat de juf thuis ook met plaatjes in de weer is. Ook over de dingen in het directe gezichtsveld van de peuter is een opvoeder voorzichtig. Hij vermijdt dat de peuter gruwelen ziet en stelt er geen vragen over. Die opvoeder ziet bij oudere kinderen dat zij steeds meer aankunnen en dat naast de kennis ook het vermogen groeit.

Ontwikkeling van kennis en vermogen kan oogmerk zijn van opleiden. Het ligt voor de hand daarbij een belangrijke rol te geven aan het fysieke naast het mentale, aan het praktische naast het theoretische. Echter, het is gebruikelijk vooral rationeel vanuit psychologie te redeneren over leermethoden en even rationeel vanuit sociologie over opleidingsdoelen.³ Zo geven psychologie en sociologie een basis aan opleidingsconcepten met opleidingsdoelen en daarvan afgeleid een rationele basis aan leerdoelen. Opleidingen maken bij leerdoelen op basis van leertheorieën leerplannen voor het begelei-

³ De Rooy (2018) *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*, 189-229.

den van leerlingen. Er is veel aandacht voor methoden en inhoud en om te bepalen hoe bij opleiden de leerdoelen te realiseren.

Bij de rationele aanpak van opleiden hierboven is voorbijgegaan aan de mogelijkheden van door natuur én vrijheid gegeven kenmerken van kennis en vermogen. Filosofische en breinliteratuur geven zicht op die kenmerken en de mogelijkheden om er op in te spelen. Deze benadering is in onderwijs- en HRD-wetenschappen echter niet gebruikelijk. Over de aard van kennis en vermogen stellen ontwikkelaars meestal geen vragen. Daardoor krijgt logica teveel en krijgen realisme en evenwichtigheid te weinig aandacht. Daardoor zijn activeren van eigen kennis en biopsychosociale begeleiding die al decennia op de onderwijsagenda staan weliswaar belangrijke maar moeilijk te realiseren opleidingsdoelen. Bijpraten blijkt eigen kennis van leerlingen te activeren en dat motiveert.⁴ Het toetst eigen indrukken en dat stimuleert bewuste oordeelsvorming. Het signaleert mentaal ongemak waarop indien gewenst biopsychosociale behandeling kan volgen.⁵ Curriculair bijpraten maakt het opleiden effectiever, aantrekkelijker en veiliger voor leerling en leraar.

Intuïtie en parate en eigen kennis

Generieke kennis omvat de wereldvoorraad herinneringen en uitleg, grote en kleine cultuur en de overleverde wetenschap en technologie. Daarbinnen is er selectie van leerstof. Bij beroepsopdrachten bijvoorbeeld het praktijkrepertoire,⁶ de praktijk van de beroepsuitoefening. Deze selecties behoren vanwege leerdoelen tot de canon van de leerstof. Opleidingen instrueren het na- en meepraten en na- en meedoen van leerstof.

⁴ Deci & Ryan (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, stellen met de zelfdeterminatietheorie eigen motivatie en sturing als voorwaarden bij leren.

⁵ Verhaeghe (2013) *Identiteit*, 36-39, 90; (2018) *Intimiteit*, 52-53, 66-69, 243-247.

⁶ Routiniërs bouwen praktijkrepertoire op door ervaringsleren. Zie Bransford e.a. (2000) *How people learn*, 45-48 en 51-78 over adaptieve expertise.

Van een andere orde is de beheersing van kennen bij intuïtie, parate en eigen kennis. Intuïtie is het kennen door bijvoorbeeld na- en meedoen dat onbewust een rol speelt bij de sturing van gedrag. Parate en eigen kennis door bijvoorbeeld na- en meepraten zijn het bewuste kennen in de vorm van gedachten. Parate kennis is het kennen dat de mens zich herinnert, bijvoorbeeld na instructie. Het is zijn weten. Anders is de eigen kennis, de door de mens op realisme, logica en evenwichtigheid getoetste kennis. Dat is zijn verstaan. Kortom, kennis omvat het Ik dat onbewust *kent* en het Zelf dat een deel daarvan bewust *kent en soms verstaat*. Al dan niet getoetste kennis geeft een basis aan het oordelen, sturen en rechtvaardigen van gedrag.⁷ Intuïtie en parate en eigen kennis hebben een basis van gevoelens van lichamelijk wel- en onbehagen. Zij kunnen bij de mens door zintuiglijke en mentale signalen tot grote hoogte ontwikkelen.

Er zijn dus drie opties. Iemand kan paraat hebben dat in het verkeer iedereen rechts moet houden, zonder dat hij zelf met die kennis iets doet. Iemand anders kan intuïtief rechts houden, zonder te weten dat het een verkeersregel is. Tenslotte kan iemand eigen kennis van verkeersregels bewust gebruiken waardoor hij in sommige situaties rechts houdt en in andere situaties juist niet.

De kwaliteit van het eigen kennen hangt, om met Hans-Georg Gadamer te spreken af van de mate waarin de mens zijn vooroordelen toetst.⁸ Het hangt in termen van Daniel Kahneman af van de mate waarin de mens aan ‘thinking slow’ toekomt.⁹ Een leraar die parate kennis overhoort, weet niet of die kennis inmiddels tot de intuïtie van de leerling behoort en hij weet ook niet of de leerling die kennis met zijn mentaal vermogen heeft getoetst. Hij kan in een individueel gesprek voor een deel achter de intuïties en de eigen

⁷ Kant (2021) *Over pedagogie*, 85: ‘Wat is een mens met een sterk geheugen? Hij zou niet meer zijn dan een wandelende encyclopedie’.

⁸ Gadamer (2014) *Waarheid en methode*, 255-260.

⁹ Kahneman (2012) *Ons feilbare denken*, 28-32 de systemen: Thinking, fast and slow.

kennis van de leerling komen. Verdiepen kan zoiets betekenen als aanbieden van meer inhoudelijke details, maar ook zoiets als toetsen van parate kennis zodat het eigen kennis wordt. In dit betoog is de laatste connotatie gebruikt.

Eigen kennis draagt bij aan het vergroten van sociaal psychologische weerbaarheid, denk aan empowerment, en het sturen van persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling. Het verwerven van eigen kennis helpt opleidingsdoelen realiseren, zoals het verkleinen van verschillen tussen leerlingen, het verbinden van theorie en praktijk, het realiseren van op bekwaamheid gerichte leerdoelen, het benutten van reflectie en eigen leren van leerlingen, en het voorbereiden op een leven lang ontwikkelen.

De smalle basis van opleiden

Kant, Dewey en Arendt stellen aan de orde dat het rationalisme, het logisch denken geen afdoende basis is voor de ontwikkeling van kennis en vermogen. Twee eeuwen na Kant menen Dreyfus & Taylor met anderen dat de westerse filosofie niet is losgekomen van eenzijdig cartesiaans rationalisme. Capra en Dehue zien dat in de medische wetenschappen. De Rooy, Procee en Bransen constateren het in de onderwijswetenschappen. Han ziet een totalitair *rationalisme* van de industriële samenleving overgaan in een totalitair *realisme* van de informatiesamenleving. Wat is onder dit geweld precies kennen, leren en opleiden?

Kennen, leren en opleiden worden meestal verbonden met wetenschap. Empirie (zintuiglijk waarnemen) en epistemologie (logisch redeneren) heten de basis te zijn voor de inductieve ontwikkeling van natuurkunde en technologie. Dus voor kennen. Maar dit is niet het hele verhaal, want zelfs voor natuurkunde is deze basis niet toereikend. De astrofysica bijvoorbeeld *veronderstelt* nooit waargenomen donkere materie en -energie om de beweging van hemellichamen en het uitdijen van de kosmos te verklaren. Astronomen

wijzen de donkere kern van het Melkwegstelsel toe aan enorme zwaartekracht, die het gevolg ‘moet’ zijn van nooit waargenomen donkere materie. Kant zou dit knip- en plakwerk vinden. Hij stelt dat redeneringen weliswaar helpen een hypothese te beschrijven, maar geen bewijs vormen. Hij meent dat het geloof in dit type redeneren voortkomt uit een aangeboren behoefte aan logica.

Ook in de onderwijswetenschappen spelen ontoereikende empirie en epistemologie. Dat komt onder meer door de complexe aard van de ontwikkeling van kennis en vermogen, de complexe praktische situatie, het complexe leren, het complexe opleiden en het complexe gedrag. Complexiteit zegt in wiskundige zin dat oorzaak-gevolgrelaties die in een gesloten systeem tegelijkertijd naast elkaar werkzaam zijn, een onvoorspelbare dynamiek veroorzaken, zie hoofdstuk 7. Hierdoor hebben observaties van complexe systemen en logische redeneringen er over slechts beperkt voorspellende kracht. Die beperkingen door complexiteit spelen bij de benutting van kennis in het algemeen en ook bij generalisaties uit onderwijswetenschappen en bijvoorbeeld bij het voorspellen van de ontwikkeling van een leerling. Complexiteit van praktische situaties is ook de reden om leerlingen bekwaamheid te doen verwerven. Immers, enkel wanneer het leven rationeel en lineair in elkaar zou steken, enkel dan zou een instructie van enkele routines kunnen volstaan.

Een complement van klassieke epistemologie is de zogenaamde inferentiële bewijsvoering. Robert Brandom beschrijft het inferentiële gesprek als een *spel van poneren van indrukken* uit een gewaarwording, en *het geven en vragen van redenen* bij die indrukken, hetgeen in een concrete situatie leidt tot het *innemen van standpunten* over het realisme van concepten, wat op zijn beurt leidt tot het uitspreken van *betekenis in de vorm van taal* en van *kennis in de vorm van theorie*, zie hoofdstuk 6. Omdat praktische situaties complex zijn, werkt inferentie over de kwaliteit van indrukken daar beter dan epistemologie.

Brandom pitcht ‘Inference over reference’.¹⁰ De epistemologie heeft volgens hem beperkingen en dus geen alleenrecht. Een betoog kan deels steunen op epistemologische redeneringen en deels op inferentiële redeneringen (door concepten die in beschouwingen standhouden omdat ze realistisch, logisch en evenwichtig zijn).

De complexe aard van de werkelijkheid en relativering van rationalisme zijn twee van de vele redenen om het vanzelfsprekende opleiden-van-de-20^{ste}-eeuw nader te beschouwen. Dat opleiden had in Nederland tot 1950 methodisch sterk patriarchale trekken door religieus en rationeel beschouwen. Het kreeg daarna inhoudelijk pragmatische kenmerken door Amerikaanse invloeden. Na 1980 kreeg het bestuur van onderwijs neoliberale vormen door een initiatief van de Nederlandse politieke elite. *Concrete leerdoelen en geobjectiverde toetsen* maakten opleiden allengs beheers- en controleerbaarder en scholen autonomer¹¹ en grootschaliger.

Maar mensen gedragen zich niet (alle) naar neoliberaal model. Zie Paul de Blot.¹² Hij schreef dagelijks zijn mooie herinneringen op en herlas zijn notities. Hij zorgde daarmee voor een constante stroom positieve signalen en programmeerde zo bewust het construeren van zijn intuïtie. Hij sprak hierdoor over een gevoel van dankbaarheid, dat hij eerst zelf voedde en vervolgens in stand hield. Er zijn ouders die dit doen met hun kinderen. De mens kan zijn leren van kennen-en-willen beïnvloeden en vormgeven. Een agenda daarvoor dient weliswaar een eigenbelang, maar niet per se de neoliberale belofte van zelfverheffing. De mens heeft de vrijheid om tegen zijn constructies ‘Ja’ of ‘Nee’ te zeggen.

¹⁰ Brandom (2000) *Articulating reasons*, 1.

¹¹ Het idee van autonome personen en instellingen blijkt op de keper beschouwd een neoliberale interventie en een manipulatie van vermeende vrijheid.

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=SnIcsNs-dyc>

Taal over opleiden

Met het doel de ontwikkeling van bekwaamheid te begeleiden en te toetsen, werkt de schrijver in verschillende situaties meer dan vijftien jaar aan een operationeel model. Gaandeweg blijkt het verwerven van bekwaamheid te draaien om het verbinden van kennis én vermogen. Dat blijkt te kunnen met curriculair bijpraten. Maar de praktijk is weerbarstig ook al zijn er operationele voorbeelden voorhanden. Denk bijvoorbeeld aan gezellig bijpraten, dialogische theorie¹³, inter- en supervisie¹⁴. Als gezegd, er zijn ook problemen. Die zijn vergelijkbaar met de problemen bij verwerven van competentie, reflecteren en loopbaangesprekken^{15,16,,17,en18}. [De een waardeert verwijzingen als deze en de ander stoort zich eraan. Het vermelden van bronnen vloeit voort uit het voornemen onderwerpen multidisciplinair te bezien, daarbij niet alles uit te werken, maar voor de lezer wel de herkomst te benoemen, JG.]

Hierbij speelt dat in bijpraten een individueel aspect van ontwikkeling van eigen kennis zoals psychologen dat zien en een sociaal aspect zit van culturele ontwikkeling zoals antropologen dat zien. Beide aspecten zijn onafscheidelijk aan bijpraten verbonden.

Weliswaar ontbrak het bij het gebruik van het model voor curriculair bijpraten niet aan enthousiasme of aan inzet. Het blijkt echter moeilijk om het model in veranderlijke situaties te gebruiken en om aan verworven vaardigheid zelf verdieping te geven. Dit geeft te denken. Gaandeweg is duidelijk geworden dat het positioneren van het model moeilijk is. Deze positionering is, zo blijkt, op de eerste plaats problematisch door gebrek aan taal. Ontbreken van passende

¹³ Hermans (2022) Liberation in the face of uncertainty, 97-107.

¹⁴ Siegers (2002), Handboek supervisie-kunde.

¹⁵ Procee & Visscher-Voerman (2004) Reflecteren in het onderwijs.

¹⁶ Mittendorff, Den Brok & Beijaard (2010) Career conversations in voc. schools.

¹⁷ Den Boer, Mittendorff & Sjenitzer (2004) Beter kiezen.

¹⁸ Winters (2012) Career learning in vocational education.

taal leidt tot een te snel veronderstellen van gedeelde conceptuele standpunten. Het lijkt, maar is geen gemakzucht als mensen die aan een situatie gewend zijn het *te snel eens* zijn over wat achteraf een ‘oppervlakkige’ oplossing blijkt.

Het is zaak om het concept van curriculair bijpraten zorgvuldig te positioneren om te voorkomen dat een veelbelovend nieuw leven in de wieg wordt gesmoord. Want, zo is gebleken, een instrumenteel model is waardeloos in de handen van een leraar die het conceptueel niet kan plaatsnemen. Daarom volgt om de gedachten te bepalen als start een indruk van het operationele model. Daarna volgt de uitwerking van een fundamentele basis voor curriculair bijpraten. De uitwerking voorziet taal voor het duiden van kennen, leren en opleiden en wat daaromheen zo vanzelfsprekend lijkt. Vervolgens wordt duidelijk, dat die uitwerking niet enkel zoals bedoeld verhelderend werkt voor curriculair bijpraten, maar dienstbaar kan zijn ook met een veel grotere reikwijdte bij (blijven) leren.

‘Om precies te zijn’, zo reageert Maarten Ducrot op de talige kant van communicatie: ‘In deze barre tijden controleren wij het liefst alle zaken met het oog op de door ons gewenste uitkomsten. Terwijl het leven gaat om de betekenis die je toekent aan gebeurtenissen en hoe je kiest daar mee om te gaan. Taal en dus ons bewustzijn zijn daarin cruciaal. Hoe je het voor jezelf uitlegt, bepaalt wat je gaat doen. Die uitleg vergt nadenken: wat streef je na, welk idee zit daarachter en welke betekenis heeft het voor je. Dat zijn we vaak helemaal kwijt in de samenleving.’

Doelgroepen

Bij veranderingen is het bijna altijd moeilijk een oplossing helder te positioneren. Dat speelt niet alleen bij opleiden. Wie wil veranderen, loopt zodra dit veranderen stroef gaat lopen aan tegen de vraag: ‘Waar zijn we eigenlijk mee bezig?’ Dat is hier bijpraten om parate kennis te verbinden aan eigen belevenissen om zodoende eigen