



Ysje Kooistra

## Kinderpraat

Les over zwaarte kracht.

*Proef.* Laat een blokje hout en een herfstblad van gelijke hoogte vallen.

*Vraag.* Waarom is dat blokje eerder op de grond, dan dat blaadje?

Antwoord van Chris: "Nou ja, de lucht kan dat blokje gewoon niet houden!"

Tijdens de pleinwacht gaat één van de kinderen een gesprek aan met een juf. Tijdens dit gesprek zegt hij steeds U.

Even later vraagt hij aan haar: "Hoor JE wel dat ik U tegen JE zeg?"

## Schrijven

Het is al heel bijzonder, dat je met je voeten schrijft ...

Maar op deze foto zie je Eman met een ouderwetse kroontjespen en inkt over internetten schrijven!! Knap werk, Eman Chepper!



## Sch. Lyndensteyn en het 'inleiden in betekenissen' (I)

Sytze T. Hiemstra

Mijn enigszins prikkelend geschreven artikel over de *valkuil van het naturalisme en onze school* in dit blad (nr. 16, okt. 2003) heeft een klein aantal mondelinge en schriftelijke reacties uitgelokt. Meestal instemmend, maar ook een meer kritische van Greetje de Jong, een oud collega (zie nr. 17). Hartelijk dank daarvoor. Dat stimuleert om nog even door te gaan met de verheldering van centrale begrippen uit ons schoolplan. In enkele nieuwe bijdragen zal ik - zijdelings - ook een aantal kanttekeningen plaatsen bij de visie van Greetje.

### Inleiden in betekenissen

Wat is dat nu weer: *inleiden in betekenissen*? In ieder geval is het een van de *centrale begrippen* uit ons schoolconcept. We zitten daarmee in het hart van de *opvoeding* en van wat *goed onderwijs* genoemd mag worden. Een pedagoog als Litt brengt heel expliciet het *Einführen* in cultuur als grondstructuur naar voren. Dan zijn er drie partijen en in het geding: *opvoeder, opvoedeling* en 'Bildungsgesamt', met andere woorden: *cultuur als inhoud* van opvoeding en onderwijs. Tegen deze achtergrond wordt de problematiek van het *leerplan* dus van centrale pedagogische betekenis.

*Opvoeding* is niet voorstelbaar zonder opvoeders (leerkrachten). Leerkrachten behoren kinderen zo goed mogelijk in te leiden in betekenissen (leerstof/kennis). Hun onderwijs moet immers 'personen-in-wording' dienen. Dat betekent dat het inleiden in leerstof of kennis met het oog op de dienstbaarheid aan 'niet-volgroeiende personen' *verantwoord* moet kunnen worden. We moeten *de zin* van die kennis/leerstof voor de *persoon*-wording kunnen aangeven. Men noemt dat wel de *antropologische 'waarom'-verantwoording*. Het is een verantwoording die ons 'mensbeeld' of 'kindontwerp' raakt (zie ook nr. 16). Zonder deze specifieke verantwoording kan er geen sprake zijn van *pedagogisch onderwijs*.

Daarmee zijn we er echter beslist niet. Het 'waarom' van de *kennis zelf* moet net zo goed worden verantwoord. Die kennis behoort 'geldig' te zijn. De vraag 'waarom' deze kennis wel 'geldig' is en gene kennis niet, moet dan ook voortdurend aan de orde komen. Centraal staat nu de *geldigheids-'waarom'-verantwoording: waarom* houden we deze kennis voor *waar*? Bij het onderwijs aan volwassenen gaat het zelfs *alleen* om deze laatste vorm van verantwoording. We spreken dan niet meer van *opvoeding*, maar bijvoorbeeld van *volwasseneneducatie*.

Betekent dat nu dat je op school niet meer denken uit het hoofd mag laten leren of aan gewenning of gewoontevorming doen? Nee, natuurlijk niet. Maar die activiteiten moeten wel *verantwoord* kunnen worden om hun *voorbereidende* betekenis.

De school 'leidt in' als aanvulling op de opvoeding van de oorspronkelijk aangewezen opvoeders (bijv. de ouders). De school is door de *samenleving* immers in het leven geroepen als een institutie die in de loop der eeuwen voor steeds meer kinderen noodzakelijk werd geacht. En wel omdat de primaire opvoeders in het algemeen niet in staat zijn die aanvulling te bieden. Meestal door gebrek aan kennis van bepaalde leerstof, van didactische methoden en van de pedagogische antropologie. Ook School Lyndensteyn heeft dus een belangrijke, opvoedende taak.

### Leren en leren zijn twee

Het is alleszins aanvaardbaar om pas van opvoeding te spreken als die ook *slaagt*, dus als er opgevoed en geleerd wordt. De taak die de opvoeder/leerkracht zich stelt, moet dus het *leren* van het kind als *resultaat* hebben. Het begrip 'leren' behoort bij mensen eigenlijk een streng begrip te zijn, want dieren 'leren' ook als ze gedresseerd worden en daardoor een bepaald gedrag (kunstje) gaan vertonen. Bij ons strengere(re) begrip *leren* gaat het om het (bewust) verwerven van kennis en inzicht, van 'weten *waarom*'. Het bijna automatisch verwerven van nieuwe gewoonten valt daar niet onder, wél het leren 'begrijpen' en het op z'n minst 'summier' kunnen uitleggen *waarom* iets zo is, zoals de leerlingen het geleerd hebben. Het leren in deze zin is dus pas leren als het kind het geleerde kan *verantwoorden*. Bij baby's en peuters gaat zulke 'leren en verantwoorden' nog niet. Het beïnvloeden en invloed ondergaan is dan nog tweepolig (dyadisch): er is een beïnvloeder die een object 'programmeert'. Het kind internaliseert onbewust en onwillekeurig de verwachtingen van zijn sociale omgeving. Voor verantwoording (Waarom moet dat zo?) is hier meestal nog geen plaats. Gewoontevorming kunnen we dan ook het beste *voorbereiding* op opvoeding noemen.

*Opvoeden en leren* is echter driepolig (triadisch): er is een *subject* dat een *ander subject* inleidt in betekenissen (leerstof, cultuur), die beiden moeten kunnen verantwoorden. Het contrast tussen *voorbereiding op opvoeding* en *opvoeding zelf* is aan te geven met behulp van het begrip *rationaliteit*. Het *geven en het vragen van redenen* legt dus de grondslag (m.a.w.: is 'constitutief') voor *wat opvoeding (inclusief goed onderwijs: opvoedend onderwijs)* genoemd mag worden. In de fase van de vooropvoeding is voor deze *redelijkheid* nog geen plaats, omdat kinderen dan nog geen redenen kunnen begrijpen.

### De drievoudige structuur van de opvoeding

We kunnen nu in één zin zeggen wanneer *opvoeding* aanwezig is, namelijk als (1) *opvoeder* (leerkracht), (2) *kind* (leerling) en (3) *kennis*, dank zij het kennisverantwoordend *inleiden* van de eerste en het kennisverantwoordend *vragend leren* van de tweede, met elkaar verbonden zijn. De pedagogische structuur is *triadisch*. Het derde *structuurmoment* van de opvoeding, de *kennis*, vraagt, denk ik, nadere uitleg. Helaas is dat op deze plek slechts summier mogelijk.

### De menselijke 'openheid' en opvoeding als 'veronzekeren'

De mens is een 'verdeeld' wezen. Dat kunnen we, dunkt mij, allemaal inzien. Enerzijds hebben volwassenen en kinderen de behoefte om zich in de wereld thuis te voelen. Dat is een behoefte aan binding, geborgenheid en *zekerheid*. Anderzijds kan de mens zich *losmaken* van vertrouwde bindingen, overtuigingen en zekerheden. Hij kan zich *distantiëren* en (opnieuw) zijn eigen houding bepalen in een situatie of ten opzichte van een overtuiging. Het is juist die 'openheid' die hem van andere levende wezens doet verschillen. Daar behoren we in ons pedagogisch of onderwijskundig handelen dan ook *groot belang* aan te hechten.

In de opvoeding gaat het om overdracht en verwerven van *kennis*. Die kennis kan achteraf *onwaar* blijken te zijn. Kennis is dus principieel *discutabel* en *voorlopig*, *te herzien*. Oordelen en overtuigingen behoren daarom niet als *absolute waarheid* te worden overgedragen, maar als '*kennis*'. Van het overdragen van *kennis* kan alleen sprake zijn als je die kunt verantwoorden met *redenen*. En die redenen moeten in principe weer aangevochten kunnen worden op *geldigheid, relevantie of volledigheid*.

Opvoeden kan zich niet voltrekken zonder de vraag naar het 'waarom' te stellen en te beantwoorden (zie boven). Opvoeden als *inleiden in kennis* houdt dus ook in: *inzicht* verschaffen in het *begrensde* en *discutabele* karakter van kennis, dus *veronzekeren*. Vroeger of later kunnen er altijd redenen blijken te zijn om je oordelen te herzien, om van mening te veranderen. Zo beschouwd, hangt de menselijke *openheid* direct samen met het *discutabele* en *voorlopige* karakter van de kennis. Het laten leren van *dogma's* valt dus buiten het begrip *kennis*, omdat die (meestal) boven alle discussie verheven zijn; ze worden als 'zeker' aangemerkt. Dat is in het licht van het voorgaande dus *onpedagogisch*!

### Opvoeden en leren discussiëren

Het lijkt er nu misschien op dat opvoeden te kenschetsen is als *leren discussiëren* of iets dergelijks; als een *dialog* tussen opvoeder en opvoe-

deling, dus als een *tweepolige* relatie ofwel een *dyade*. *Naturalisten* zijn hiertoe vaak geneigd. En - nogmaals - dat is heel slecht (zie ook mijn artikel in nr. 16, okt. 2003): de *inhoudelijke* component van de kennis is onmisbaar en mag nimmer uit het zicht verdwijnen (zie boven). Discussiëren is immers niet in het luchtledige te leren, discussies hebben altijd betrekking op een *bepaald onderwerp*. Je moet dan weten *welke soort redenen* relevant zijn voor het onderwerp van discussie. Dus moet je *over kennis van het onderwerp* beschikken. Discussiëren is niet een louter *formele* vaardigheid die je zou kunnen toepassen op om het even welk onderwerp dan ook, al willen populaire cursussen voor gespreksvaardigheid, vergadertechnieken en dergelijke ons dat helaas soms wél doen geloven.



De opvoeding van kleuters en basisschoolkinderen, van tyltyl- en mytyleerlingen, gaat verder dan gewoontevorming. Ze zullen nog niet veel om redenen voor uitspraken en handelingen vragen, maar kunnen die tot op zekere hoogte wel *begrijpen*. De opvoeder geeft dus redenen die voor het kind te vatten zijn, dus bij en in zijn *ontwikkelingszone* passen (zie ook nr.17). Als het kind of de leerling de betreffende leerstof (kennis) verwerft op grond van de redenen die de opvoeder of de leerkracht geeft, heeft opvoeding plaatsgevonden. De opvoeding van kleuter en basisschoolkind heeft dus het karakter van *aanvankelijkheid*. De opvoeder bevordert zo een *kritische* houding bij de opvoeding, die leert 'niets voor zoete koek aan te nemen, maar eerst te vragen *waarom* hij iets zal aannemen'.

In het voortgezet onderwijs (in de puberteitsjaren) zal deze houding al veel vaker gerealiseerd worden. De leerling 'maakt' de leraar ertoe en de leraar geeft nu vrijwel steeds redenen. Het is een fase van *manende* en *verantwoordende* opvoeding. Leerkracht en leerling realiseren dan in hun kritische dialoog de *rationaliteit* die de persoon kenmerkt. Opvoedershandelingen zijn in dit concept niet *neutrale* middelen die voor willekeurige doelen zijn in te zetten, maar zij dragen dat doel in zich. Immers: in de kritische dialoog van de opvoeding wordt de *redelijkheid* manifest. En om die *redelijkheid* is het begonnen: ons concept van opvoeding is dus *inherent normatief*!!!

## Redelijkheid, geloof en autoriteit

Dit betekent overigens niet dat het geloof hechten aan wat autoriteiten zeggen, niet deugt. Dat geloof kan heel adequaat zijn als zij deskundige adviezen geven op het terrein van hun deskundigheid en zij die adviezen met 'goede' redenen weten te onderbouwen. De redelijkheid van alles wat we geloven, hangt dus altijd af van de bereidheid en de mogelijkheid van de gelover om (goede) redenen te geven voor de houdbaarheid, de *geldigheid* ervan. Dat maakt ons 'belief' pas *rationeel*.

Waarom stellen we nu deze *normatieve, ethische eis* aan ieder die iets weet of meent te weten? Omdat het er alle schijn van heeft dat *alléén de menselijke rede* zich *bewust* kan zijn van wat *niet* meer redelijk verklaard kan worden.

Weten we dan precies wat het begrip 'redelijkheid' inhoudt? Nee, dat weten we niet, maar we kunnen de *grenzen* wel aangeven, d.w.z. wanneer we *niet* redelijk (meer) zijn. De relatie tussen de 'wereld' en een 'begrip' is 'negatief'. We komen in *verklarende* zin nooit precies te weten hoe iets *wél* zit, soms wel hoe iets *niet* zit. Zolang mijn 'verklarend' begrip van de dingen werkt, is 'alles (nog) in orde'. Een theorie die iets zegt wat niet (meer) te begrijpen is, wordt daarin 'metafysisch' (letterlijk: 'bovennatuurlijk'). Zo'n theorie overschrijft het begrijpelijke en zeggbare. De enige instantie die kan constateren of er in deze zin grenzen zijn en overschreden worden, is de *rede zelf*. **Niets kan de rede overstijgen**, omdat alles wat mensen zeggen, denken, zich voorstellen enzovoort, steeds weer door mensen bedacht is en door andere mensen in redelijkheid ontvangen, waargenomen en becommentarieerd kan worden. Ook een voorstelling van het bovennatuurlijke, in welke vorm dan ook, is door mensen bedacht.

## Ta besluit

De redaksje hat my frege myn stikken net te lang te meitsjen. Dat besjult dat ik myn ynformaasje ord dit ûnderwerp mar foar in part yn dizze útjeft fan 'Skoalle-en-thûs/Thuis-en-school' kwyt kin. Yn it febrewarisnûmer fan takom jier komt in twadde part.

## Oanrikkemandearre eftergrûnliteratuer

- Hiemstra, S.T., 'De valkui van het naturalisme en School Lyndensteyn.' Yn: *Skoalle en thús/Thuis en School*, nû. 10, okt. 2003, s. 3-6
- Hiemstra, S.T., 'Ontwikkeldend onderwijs en School Lyndensteyn.' Yn: *Skoalle en thús/Thuis en school*, nû. 17, nov. 2003, s.11-15-
- Imelman, J.D., *Voor pedagogogen is niets zo praktisch als een goede kennistheorie. Opvoeding en pedagogiek in het licht van een realistische epistemologie*. Montfoort: Urah Heep, 1980 (inaugurele rede)
- Imelman, J.D., *Inleiding in de pedagogiek. Over opvoeding, haar taal en wetenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982
- Imelman, J.D., *Theoretische pedagogiek*. Nijkerk: Intro, 1995

- Imelman, J.D. *Theoretische pedagogiek. Over opvoeden en leren, weten en geweten*. Baarn: Hbultgevers, 2000 (2<sup>de</sup> wize dr.)
- Klukhuhn, A. *De geschiedenis van het denken. Filosofie, wetenschap, kunst en cultuur van de oudheid tot nu*. Amsterdam: Bert Bakker, 2003
- Litt, Th. *Führen oder Wachslanssen*. Stuttgart: Klett 1927, 1967 (13<sup>de</sup> dr.)
- Meijer, W.A.J., *Leren in opvoeding en communicatie. Analytisch filosofische opmaat tot een pedagogische leerplantheorie*. Nijkerk: Intro, 1983
- Meijer, W.A.J., *Perspectieven op mens en opvoeding. Inleiding in de pedagogische antropologie*. Nijkerk: Intro, 1984
- *Samenvatting hst. 3: Schoolconcept. SWP-A Ly(ndensteyn)*, juni 1994 (2<sup>de</sup> fertzje), s. 1-11

Sytze T. Hiemstra is sinds 1973 verbonden aan onze school als leerkracht en sinds begin jaren negentig van de vorige eeuw ook als systeembegeleider. Hij is in het bezit van de volledige bevoegdheid voor onderwijzer (kweekschool) en studeerde vervolgens pedagogiek (2<sup>de</sup> en 1<sup>ste</sup> graad: MO-A en MO-B), maatschappijleer (1<sup>ste</sup> graad), onderwijskunde (doctoraal), Friese taal en letterkunde (3<sup>de</sup> graad: LO-Fries en 1<sup>ste</sup> graad [post-doctoraal]).

## Koffieochtend

Klazina Storm

Op woensdag 17 september 2003 was de eerste koffieochtend van het schooljaar 2003-2004. Het thema voor deze ochtend was: *buitenschoolse activiteiten en sport*.

Wietske en Henny hadden Froukje Tilstra uitgenodigd om hier iets over te vertellen. Froukje vertelde in het kort over de groep REBUS die de buitenschoolse activiteiten organiseert, welke gesponsord worden door de Johan Cruyff Welfare Foundation.

Ook heeft zij iets verteld over de sportclubs die zijn opgericht, omdat onder de leerlingen behoefte bestond aan een eigen aangepaste sportclub. Omdat we aan het eind van de ochtend nog niet uitgepraat waren over dit onderwerp, werd besloten om op de volgende koffieochtend verder over dit thema te praten.



De tweede koffieochtend was op woensdag 12 november waarop we het thema van de vorige keer, *buitenschoolse activiteiten en sport*, verder behandelden. Froukje herhaalde kort wat ze de vorige keer verteld had voor de mensen die er toen niet bij waren. Ze liet nog foto's zien van de verschillende activiteiten die in de afgelopen jaren door REBUS georganiseerd zijn. Met z'n allen hopen we dat het project verlengd wordt en willen we Froukje bedanken voor de uitgebreide presentatie en uitleg.

Aan het slot van de koffieochtend kregen we nog een hele korte rondleiding door het nieuwe gebouw van de revalidatie.

## TOG

Karla Maltho (stagiaire Maatschappelijk Werk)

De Tegemoetkoming Onderhoudskosten thuiswonende Gehandicapte kinderen is bedoeld voor mensen die thuis een kind verzorgen dat blijvend of voorlopig blijvend gehandicapt is.

U komt in aanmerking voor een tegemoetkoming als u in Nederland woont en ouder of verzorger bent van een gehandicapt kind dat tenminste 3 en nog geen 18 jaar oud is. Het kind moet wel bij u thuis wonen.

### Wie heeft recht op TOG

Voor deze regeling geldt dat een kind blijvend of voorlopig blijvend gehandicapt is als:

- de ziekte of stoornis van lichamelijke, verstandelijke of geestelijke aard is, en
- de ziekte of stoornis leidt tot beperkingen (de handicap) en
- deze beperkingen betekenen dat het kind duidelijk meer afhankelijk is van verzorging, begeleiding en toezicht, dan een gezond kind van dezelfde leeftijd.

### Beoordeling handicap

De beoordeling van de handicap gebeurt door Argonaut. De medische beoordeling gebeurt zoveel mogelijk op basis van gegevens die u schriftelijk aanlevert. Argonaut brengt advies uit aan de SVB, die uiteindelijk over de aanvraag beslist.

Om te beoordelen in hoeverre een kind afhankelijk is van verzorging, begeleiding en toezicht, kijken de artsen van Argonaut naar de volgende punten:

- lichaamshygiëne (bijvoorbeeld: kan het kind zich zelfstandig wassen of aan- en uitkleden);
- zindelijkheid (bijvoorbeeld: is het kind zindelijk of is er sprake van incontinentie);
- eten en drinken (in hoeverre kan het kind zelfstandig eten en drinken);