



Lyndensteyn en het 'inleiden in betekenis' (2)

Sytze T. Hiemstra

Redelijkheid is grondeloos en de rede is 'onschendbaar'

In het decembernummer van dit blad (nr. 18; "School Lyndensteyn en het 'inleiden in betekenis'[1]") heb ik verhelderd dat het 'inleiden in verantwoordend betekenis' (leerstof/cultuur) een centraal begrip uit ons schoolconcept is. En dat een *goede kennistheorie* van groot praktisch belang is voor onze kennisoverdracht en voor ons leerplan, dus voor ons pedagogisch handelen. Ik maak in dit vervolgartikeltje ook van de gelegenheid gebruik om in te gaan op een paar kritische opmerkingen van onze oud-collega Greetje de Jong (zie nr. 17 van *Skoalle en Thús*, okt. 2003). Ik dank ook Bert Wemmenhove voor zijn reactie (in nr. 18).

We hebben gezien dat redelijkheid, rationaliteit, reflectie, nadenken over wat we denken, enzo-

voort *grondeloos* is. Er is *geen hogere instantie* aan te wijzen die de rede kan funderen. De *bron (oorsprong)* van de gedachte dat iets wel of niet bestaat, bijv. met betrekking tot de *almacht* van een opperwezen of de *aard* van een ander willekeurig object, is *steeds het denken zelf*. Het zijn steeds weer *eigen opvattingen*. Je kunt dus zeggen dat de rede *onschendbaar* is.

Verklarende ideeën en opvattingen over 'wat dan ook' kunnen zodoende nimmer aanspraak maken op (absolute) waarheid, maar je kan wel je best doen om ze (redelijk) te *weerleggen* als je (goede) redenen hebt om ze te wantrouwen.

Het zit altijd tussen de oren

Mensen kunnen zelfs hemelbestormende (waan)ideeën aanvaarden (geloven) die met rede en denken in strijd zijn. Hoe men het echter ook wendt of keert, dergelijke *irrationale ideeën* zijn en blijven onder alle omstandigheden een product van denkkraft. Ook *wetenschappelijke feiten* hebben van zichzelf geen samenhang of betekenis. Die krijgen ze pas door het *netwerk van theorieën* waar ze deel van uitmaken en dan nog wel in relatie tot de culturele context. Dergelijke feiten zeggen niet zozeer iets over de wereld zelf als wel over de door ons *waarnemen en denken* bemiddelde wereld.

Kennis stuurt *waarnemen en denken*. En dus ook wat daarbij *gevoeld en gewild* wordt – want die beide doen zich *uitsluitend en alleen* voor als 'klevend' aan denken en waarnemen. *Wil en gevoel* kennen per persoon misschien wel een verschil in potentiële kracht, maar doen zich nooit autonoom, *op zich voor*. Ze begeleiden altijd iets *cognitiefs*. Het is in deze zin dat waarnemen en denken *waardegeladen* zijn, d.w.z. dat waarneming niet neutraal of objectief is, maar, steeds plaatsvindt op basis van *concepties (begrippen en opvattingen)*.

Kennis fundeert ook het *waarderen en handelen*. Men *waardeert* immers altijd 'iets', men *handelt* met en op grond van 'iets'- en dat 'iets' is steeds 'iets gekends'. Als ik mijn zaken slecht ken, dan is er een grote kans dat ik inadequaat *waardeer en handel*. Mijn *waardering*, die deels een product is van mijn kennen, werkt aan de andere kant weer terug op mijn toekomstig kennen. Het gevoel kan zijn dat ik mij ga afsluiten voor nieuwe kennis op een terrein dat ik negatief waardeer of mij juist ga interesseren voor een gebied waarmee mijn *waarderende ervaringen* gunstig zijn.

Eenzelfde wisselwerking doet zich voor tussen mijn *handelen* en mijn *kennis*. *Handelen* is een op *kennis* gebaseerde doelgerichte activiteit waarvoor *verantwoordelijkheid* gedragen wordt en waarbij *aansprakelijkheid* mogelijk is.

De vorming van de emotionele intelligentie

Als Greetje de Jong het begrip 'inleiden in betekenissen' als fundamenteel element uit ons schoolconcept wil uitbreiden met kennisgebieden en sociaal-emotionele vaardigheden om een *waardige plek te veroveren in de maatschappij*, dan is dat in wezen overbodig, dus een pleonasme. Bij het *inleiden* gaat het immers om kennis die ook *altijd* het sociaal-emotioneel handelen fundeert en stuurt. En dat biedt ook de beste kansen op een waardige plek in de maatschappij. Greetje creëert met haar uitbreiding een tegenstelling die er niet is.

Er bestaat echter een definiëring die de eigen zin van het pedagogisch terrein beter omschrijft en binnen de cultuurpedagogiek voluit wordt aangevaard. Die zin is: *kinderen inleiden in cultuur zodanig dat zij in de toekomst zelfstandig, mondig en onder eigen verantwoordelijkheid kunnen deelnemen aan het historisch-culturele leven.*

En natuurlijk: altijd rekening houdend met de zone van de toekomstige ontwikkeling, die beperkingen kan inhouden voor 'laag', 'lager' of 'anders' functionerende kinderen. Dat geeft graduele verschillen in datgene wat bereikt kan worden. Dat doet echter niets af aan onze definitie. Kunnen we elkaar daarin vinden?

In ons schoolconcept *ontkennen* we het onderscheid dat velen maken tussen *opvoeden* en *onderwijzen* van kinderen en jeugdigen. Althans, wanneer bij hen die dat onderscheid wel hantieren, 'opvoeden' vooral iets met *emotionele vorming, wijsvorming, sociale vorming, zedelijke vorming, esthetische vorming*, enzovoorts te maken zou hebben, terwijl 'onderwijzen' meer een zaak van *kennisoverdracht* in de zin van *intellectuele vorming* zou zijn. De vergissing die men dan namelijk maakt is hierin gelegen dat men steeds maar weer vergeet of niet wil inzien dat *alle soorten van vorming* uiteindelijk slechts mogelijk zijn via *kennis*.

Dat geldt dus ook voor het *emotieonderwijs*. En zeer zeker voor de sociaal-emotionele leergang 'Promoting Alternative Thinking Strategies' van Mark Greenberg (let op het woord 'thinking'), op onze school beter bekend als PATH of PAD. De *cultuurhistorische* achtergrond van dat programma voor de ontwikkeling van *emotionele intelligentie* zal ik te zijner tijd in de blad graag nog eens aan de orde stellen.

Over de rol van de leerstof

In het begin van ons verhaal omschreven we opvoeding als het *inleiden in betekenissen of kennis*. We hebben gezien dat de structuur van de opvoedingspraktijk een opvallend kenmerk bezit: ze is drievoudig. *Opvoeder, opvoeding en leerstof*

(*kennis*) bezitten ieder een *eigenstandige* positie. Als onderwijs medewerkers beweren: 'Ja, het kind stond (en staat) centraal. Daar draait toch het hele onderwijs om!', dan is dat in wezen het een inhoudsloze reformpedagogische, naturalistische kreet. Uiteraard met de beste bedoelingen geslaakt! Ik kan mij er met wat goede wil zelfs 'iets' (uiteraard 'positiefs') bij voorstellen, maar de slogan blijft desalniettemin taalanalytisch onjuist. De reformpedagogiek pretendeert immers een min of meer *intrinsieke pedagogische norm* te vinden in de 'natuur' van het kind, terwijl wij juist naar het *geheel* van de opvoedingswerkelijkheid moeten kijken: een geheel waarin volwassenen en kinderen op *elkaar* en op *cultuur* als 'erfgoed' betrokken zijn.

Verwant aan dergelijke naturalistische oneliners is: 'het (vragende) kind centraal stellen' of 'in het onderwijs dient men uit te gaan van het kind en niet van de leerstof'. Ik heb mijn bezwaar tegen dergelijke leuzen in 1987 ter gelegenheid van het 25-jarig bestaan van School Lyndensteyn al eens uit de doeken gedaan in een workshop over de onderwijsinhoudelijke facetten van onze school, omdat het gevolgen kan hebben, en meestal ook heeft, voor ons denken en handelen met betrekking tot de over te dragen *inhouden* op school en dus voor het *leerplan*, het *schoolwerkplan*, het *schoolplan* of het *onderwijsprogramma* (zie de literatuurlijst onder). In onze schoolwerkelijkheid was dat ook het geval.

Blijkbaar is het verslag van die studiedag door weinigen gelezen of heeft het weinig indruk gemaakt. Het positieve effect was in elk geval dat het bij onze toenmalige schoolleiding (mede) gezorgd heeft voor een geleidelijke ommekeer in het denken over de grondslagen en inrichting van ons eigen mytyl-/tyltylonderwijs.

Ik zal de betreffende opmerkingen in nummer 16 van *Skoalle en Thús* over het lege, inhoudsloze, taalanalytisch *nietszeggende* van de leuze 'het kind centraal stellen' verduidelijken in mijn voorkeurstaal (trouwens: wie volgen een enkel redactielid en mij met het hanteren van de tweede rijkstaal in dit blad, of missen 'we' allemaal als gevolg van een vroegere *cultuurpedagogische* verwaarlozing nog steeds de kennis en vaardigheid of de moed daartoe?).

It plak fan de learkrêft, de learling en de leerstof

As wy it begryp 'opfieding' (ynklusyf it 'ûnderwizen' fan bern) *korrekt brûke* wolle, dan kin en mei men net sizze dat it bern *sintraal* stiet. De kar tusken 'bern' en 'leerstof' falt net te meitsjen, omdat bern en leerstof har *eigen rjochtkil plak* hawwe yn de triade *learkrêft, learling en leerstof*. De poalen 'bern' en 'kultuerleerstof' binne beide

jildich en net in tsjinstelling dy't ta útsluting liedt. Dat betsjut ek dat de *kultuer/learstof* nêst opoffere wurde mei oan wat it yndividuele bern sels 'tafallich' al of net leare wol en tagelyk dat it *bern* net opoffere wurde mei oan 'diktagen' út *bûten*pedagogyske kultuergebieten (bygelyks in *religieuze* wrâldskôging mei syn *dogma's*). De ferhâlding tusken bern en learstof is dus - om it ris yn faktaal te sizzen - in *dialektyske* en in *anlinoamyske* ferhâlding en neat oars! En al wer: *kultuerhistoarysk* moat de learstof passe yn de sône fan de neistlizzende, *takomstige* ûntwikkeling fan it bern.

De tredde poal, de *learkrâft* of *assistint* hat de taak om te *bermiddejen* tusken bern en learstof/kultuer. Hy of sy moat derfoar soargje dat de *betsjutting* (de 'ferantwurde' learstof/kultuer) dêr't *erf* yn ynliede moat, it *bern* en de *kultuer/learstof* (beide dus!) *net tekoart* dogge. De opfiedingswerklikheid is dus gâns mear as de saneamde, *dyadysk* besmette, pedagogyske *relaasje*.

De ûnderwiislear- of kultuerynhâld mei syn *eigen wearde*, *belang*, *plak* en *status* en *op himsels steande posysje* moat apart en mei reden ferantwurde wurde, bygelyks yn *learplan*, *skaalwurkplan* of *skaalplan*. As men het eigen rjocht en plak fan de learynhâld/kultuer - mear of minder bewust - bestriidt, en dat haldt de gjalp 'it bern *sintraal*' winliken ympliesyt yn, dan meitsje wy it begryp 'opfieding' *learstoffiel* leech en kriget it binnen de poalen bern en learkrâft - de pedagogyske *relaasje* dus - likemôch de betsjutting fan 'kommunikaasje'. Soks liedt ta in *naturalistyske* opfieting fan ûnderwiis. En in *naturalistyske* of *kommunikaasje-ideology* kin tige skealik wêze foar de *ynhâldspoal*. *Les-* en *learynhâlden* en *learplannen* meie dus net *reform*pedagogysk, mar moatte *kultuer*pedagogysk fûndearre wurde.

Fan pedagogyske kwestje nei it lear- en skaalplan

Om net sjoerd te wurden troch de waan fan de dei, moat men *learplanfilosofysk* neitlike kinne. Dat tinken wurdt beskaat troch de *pedagogyske kwestje*, d.w.s. de fraach: oan wa wurdt *wat*, *hoe* en *wannear* leard, en *wêrom* ... Dat binne fragen fan pedagogysk-*didaktyske* aard en foar in part fan pedagogysk-*antropologyske* aard. In *learplan* is te beskôgen as in mei reden omklaaid útstel ('wat' en 'wêrom dat') om de nije generaasje beskate dingen te learen. Ut 'en rûgens kinne wy dêrby in ûnderskied meitsje tusken *algemiene foarming* ('Bildung') en *beropsoplieding* ('Ausbildung'). It *learplan* foar de *algemiene foarming* is dêrby *de kearn fan de pedagogyske kwestje*. Dy foarming moat ús skoalle *dus earst goed op oarder* hawwe en ferantwurdzje (kinne).

Folle mear as by de beropsoplieding giet it by de algemiene foarming om it ynliden yn kennis fanwegen de (foarming fan de) *persoan* sels. By de beropsoplieding giet it yn prinsipe om persoanen dy't al opfied binne en dy't har tariede op 'e útoefening fan *maatskiplike* funksjes. Dan giet it dus primêr om de *maatskippij*. De Ausbildung heart yn begjinsel nei de Bildung te kommen. De Bildung moat earst kwalitatyf en kwantitatyf goed yn beslach krije. Yn ús *tinken* moatte wy dat goed útinoar hâlde en yn ús *hanneljen* ek, bygelyks as wy it oer it begryp *transysje* hawwe en dêr praktyske konklúzjes oan ferbine.

De moderne *differinsjearre* kultuer is te kompleks om dy allinnich 'ferpersoanlike' yn de opfieder pedagogysk te represintearjen, bygelyks yn de persoan fan in âlder. Dat is ommers altiden in yndividu mei 'tafallich' 'dizze' of jinge 'kulturele' ynteressen. Dêrom kinne wy der net foarwei om *learplan*ontwikkeling op te fetsjen fan in saak fan (ûnder oaren) *pedagogyske profesjonels*.

It *learplan* fan *algemiene foarming* (allgemeine Bildung), dêr't de folle breedte fan de kultuer yn al syn ferskaat op de iene of de oare wize yn op it algemint komt, is dêrby ynset. Oer it generaal kin men sizze dat de algemiene foarming (Bildung) *breed* is, *djipgong* en *gearhing* hat en ornearre is foar - al wer yn prinsipe - *alle* learlingen.

Dêrom binne goed omskreaune *lear(stof)linen* en goed te ferantwurdzjen *ynfolings* fan (troch de oerheid fêststelde) *kearn*doelen en *skaalle-eigen doelstellingen* ek sa wichtich! Dêr is altiden in *kultuerpedagogyske diskusje* - likegoed yn as bûten de skaalle - foar nedich. In *kultuerpedagogyske* diskusje is een aktiviteit fan it pedagogyske *pratyk*gebiet. Dy heart de basis te lizzen foar wat der leard wurde moatte soe en foar wat de muoite wurdich is om fan de *kultuer* (yn de foarm fan kennis) oer te dragen. En dat is perfoarst net efkes op in reingie neimiddel fêst te stellen. Dêr moat, út in stikmannich perspektiven wei, steech oer *redendiel* wurde troch 'echte' saakkundigen. Oer it hoe en het dêrfan in oare kears fierder.

Oanrikkemandearre eftergrûnliteratuer

- Goleman, D., *Emotionele intelligentie. Emoties als sleutel tot succes*. Amsterdam/Antwerpen: Olympus, 2003²⁸
- Goleman, D., *Deconstructive emoties. Een dialoog met de Dalai Lama*. Amsterdam/Antwerpen: Contact, 2003
- Hiemstra, S.T., *School Lyndensteyn: Onderwijsinhoudelijke facetten nu en in de negentiger jaren*. Beeststerswech, okt. 1987 (ferslach stúdzjedi by # 25-jierrich bestaan fan Skoalle Lyndensteyn), s. 33-47
- Hiemstra, S.T., 'De valkui van het naturalisme en School Lyndensteyn'. Yn: *Skoalle en thús/Thuis in School*, nû. 16, okt. 2003, s. 3-6
- Hiemstra, S.T., 'Ontwikkelend onderwijs en School Lyndensteyn'. Yn: *Skoalle en thús/Thuis in school*, nû. 17, nov. 2003, s. 11-15.

- Hirst, P.H. en R.S. Peters, *The logic of education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1977
- Imelman, J.D., *Voor pedagogen is niets zo praktisch als een goede kennistheorie. Opvoeding en pedagogiek in het licht van een realistische epistemologie*. Montfoort: Uriah Heep, 1980 (inaugurale 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: Hbuitgevers, 2000 (2^e w. zige dr.)
- Jong-Grijpma, G. de, 'Uit de school geklaapt.' Yn: *Skoalle en thús/Thuis en school*, nù. 17, nov. 2003, s. 5-7
- 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 Wachsenlassen*. Stuttgart: Klett 1927, 1967 (13^e dr.)
- Meijer, W.A.J., *Leren in opvoeding en communicatie. Analytisch filosofische opmaat tot een pedagogische leerplannerie*. 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 Lyndensteyn*, juni 1994 (2^e herzijs), s. 1-11

Vraag en antwoord

Jilles Faber

Vraag 1

Hoe gaat de stichting School Lyndensteyn nu verder nadat zowel een bestuurlijke fusie met de stichting Edukint als met OC De Twijn vooralsnog niet mogelijk blijken?

Antwoord

Door het vooralsnog stopzetten van het bestuurlijke fusietraject ontstaan er voor School Lyndensteyn geen veranderingen. De school gaat door als éénpitter en heeft daarvoor voldoende middelen, menskracht en kennis in huis. Met het oog op de lange termijn echter is echter een bestuurlijke samenwerking met andere onderwijsorganisaties in of buiten de regio wel aan te bevelen. Daarbij is de komende jaren echter nog geen haast geboden.

Vraag 2

Wat betekent dat voor de 'topstructuur (Raad van Toezicht + Bevoegd Gezag + Directie)' van de school?

Antwoord

Op dit moment bereidt de bestuurder ad interim een beleidsnotitie omtrent dit onderwerp voor.

Deze notitie zal op de eerstvolgende vergadering van de Raad van Toezicht van School Lyndensteyn op 18 februari a.s. worden gepresenteerd. In deze beleidsnotitie zal de door de MR gepresenteerde visie - in het halfjaarlijks gemeenschappelijk overleg tussen MR, Bevoegd Gezag en Raad van Toezicht op 10 december jongstleden - over dit onderwerp verwerkt worden.

Vraag 3

Hoe reageert de schoolmedezeggenschapsraad op de recente bestuurlijke ontwikkelingen?

Antwoord

De medezeggenschapsraad heeft bij monde van de waarnemend voorzitter haar grote teleurstelling uitgesproken over het vooralsnog afzien van de voorgenomen bestuurlijke fusie door de partners in Enschede en Zwolle en de rol van bestuurders en toezichthouders van die partijen in het voorbereidend fusieproces. Op basis van ondermeer het fusierapport concludeert ook de medezeggenschapsraad dat de stichting School Lyndensteyn voldoende kennis en middelen in huis heeft om de komende jaren als gezonde éénpitter door te kunnen. Zij ondersteunen overigens ook de opvatting dat het van belang is naar schaalvergroting te streven (en het liefst met soortgenoten in het speciaal onderwijs).

Vraag 4

Wat betekent het niet doorgaan van de bestuurlijke fusie voor het Regionaal ExpertiseCentrum 'De 4 provincien-Fryslân'?

Antwoord

Het vooralsnog niet doorgaan van de bestuurlijke fusie tussen OC De Twijn en de stichting School Lyndensteyn heeft geen enkel gevolg voor het REC 'De 4 provincien-Fryslân'. Het gefuseerde REC is op weg naar verdere eenheid van beleid. Uiteraard is het een punt van zorg dat Lyndensteyn en De Twijn eenheid van beleid moeten zoeken als soortgenoten binnen het gefuseerde REC.

Vraag 5

Hoe gaan de scholen in Beetsterzwaag, Zwolle en Enschede nu hun contacten verder vorm geven?

Antwoord

De samenwerking tussen de scholen in Beetsterzwaag in Zwolle is reeds toegelicht bij de informatie over onze afdeling VO in Zwolle en bij de ondersteunende tekst bij de 'Kleurplaat-van-de-maand'.