Professioneel pedagogisch handelen

Omgaan met probleemgedrag in opvoedingssituaties

Bijlagen bij deel II

Gerbert Sipman

uitgeverij coutinho

bussum 2014

Deze bijlagen horen bij de derde, herziene druk van **Professioneel pedagogisch handelen** van Gerbert Sipman.

© 2014 Uitgeverij Coutinho bv
Alle rechten voorbehouden.
Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16 h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16h Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

Uitgeverij Coutinho
Postbus 333
1400 AH Bussum
info@coutinho.nl
www.coutinho.nl

Noot van de uitgever
Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN 978 90 469 0421 3
NUR 847

uitgeverij coutinho

Inhoud

1 Theoretische verdieping van de ecologische pedagogiek | 4

2 Het ecologisch krachtenveld (leeg) | 12

3 Hulpvragen bij narratieve analyse | 16

4 Voorbeeldnarratief auteur | 19

5 Een overzicht van stromingen binnen de filosofie | 24

uitgeverij coutinho

1 Theoretische verdieping van de ecologische pedagogiek

In de moderne maatschappij is er een verschuiving in het denken rond opvoeden en onderwijs waarneembaar. Het huidige dominante cognitivistisch ingestelde paradigma binnen het onderwijs is gericht op optimisme, universele waarheid, maakbaarheid van de samenleving, uniformering en structurering (Ofman, 2001; Bruijns, Egberink & Gansewinkel, 2004). De maatschappelijke ontwikkelingen, zoals het denken over de netwerk- en informatiesamenleving, de lerende organisatie (Senge, 2001) en de kennisintensieve organisatie (Weggeman, 1997), laten een paradigmawisseling zien. Door deze wisseling is er behoefte aan innovatieve en creatieve ondernemende individuen, die zich snel nieuwe kennis eigen kunnen maken en die door combineren, associëren en communiceren handelend kunnen optreden (Meer, M., Jong, R. de, Houweling, L. & Lagerwey, B., 2005). Het heersende denken binnen het dominante paradigma wordt daarbij als een belemmering gezien. Men breekt binnen dit nieuwe denken met vijf vooronderstellingen uit het 'oude paradigma':

- de aanname van het empirisme voorbij: het bestuderen blijft niet beperkt tot dat wat wij met onze vijf zintuigen kunnen waarnemen, maar betreft ook de niet waarneembare innerlijke aspecten zoals gedachten en intenties.
- de aanname van het reductionisme voorbij: een geheel is meer dan de pure som van afzonderlijke delen, en heeft unieke eigenschappen die niet in de afzonderlijke delen aanwezig zijn.
- de aanname van het determinisme voorbij: in de complexe werkelijkheid draaien oorzaken en gevolgen soms om in dynamische, niet-lineaire netwerken met terugkoppeling. Daarom valt de toekomst niet altijd rechtstreeks af te leiden uit het heden middels extrapolerende studies.
- de aanname van het conservatisme voorbij: ook al waren we het zo lang gewend om in te grijpen als een organisatie in onze ogen dreigde vast te lopen, we beletten het systeem niet langer om zichzelf van binnenuit verder te ontwikkelen in een zelf gekozen richting.
- de aanname van het interventionisme voorbij: men wil niet zelf de regie blijven voeren, maar loslaten en laten begaan, zodat een organisatie in een toestand terecht kan komen, waar creativiteit overheerst en spontaan nieuwe oplossingen van binnenuit kunnen worden gecreëerd.

Het 'nieuwe' paradigma is gebaseerd op de idee dat iedereen en alles verbonden is met elkaar en dat beweging normaal is. Deze benadering wordt ook wel 'holistisch-organismisch' genoemd. De mens is hierin actief bezig om tot rijping te laten komen wat aan biologisch-genetisch materiaal aanwezig is. De mens is een zelfregulerend geheel. Ieder individu is binnen dit denken de schepper van zijn huidige en toekomstige werkelijkheid. Deze gedachte van Ofman (2001) heeft een duidelijke verwantschap met het sociaal-constructivistische perspectief op kennis en waarheid. Voordat ik inga op deze onderliggende denkbeelden, een kort overzicht waarin de beide paradigma's tegenover elkaar worden geplaatst:

uitgeverij coutinho

Paradigma 1: **cognitivistisch perspectief**	**Paradigma 2:** **sociaal-constructivistisch perspectief**
▪ beheersing ▪ afstand ▪ planning en controle ▪ duidelijkheid ▪ regels ▪ aansturing ▪ afrekenen ▪ werken met schema's en metacognitie ▪ interactie ▪ verdeling in kleine eenheden ▪ orde en overzicht ▪ vaststaande werkelijkheid ▪ werken met checklists ▪ competentiemanagement door opleider ▪ competenties geformuleerd in doelgedrag ▪ werken met standaarden	▪ invoelbaarheid ▪ nabijheid ▪ interactie en situatie ▪ adaptief ▪ verantwoording van keuzes ▪ stimulerend ▪ waardering ▪ ecologisch en holistisch werken ▪ transactie en integratie ▪ verbondenheid in grote gehelen ▪ chaos en beweging ▪ onderhandelen over wat van betekenis is ▪ geïnspireerd leren ▪ eigen verantwoordelijkheid student ▪ betekenisvolle competenties ▪ werken aan wederzijdse kwaliteit

De Chaostheorie, ook wel de 'logische groeiformule' genoemd, ligt aan dit nieuwe paradigma ten grondslag. Dit betreft de studie van eenvoudige niet-lineaire systemen die leiden tot gecompliceerd gedrag. Van oorsprong vindt deze theorie toepassingen in de biologie, natuurkunde, scheikunde, wiskunde, geologie, milieukunde en economie. Een belangrijk moment in het ontstaan van de Chaostheorie vormde de ontdekking van het zogenoemde 'vlindereffect'. Midden jaren zestig van de vorige eeuw kwam de meteoroloog Lorenz er tijdens computersimulaties bij toeval achter dat heel kleine verschillen in begincondities onevenredig grote gevolgen kunnen hebben voor het gedrag van een systeem dat zich in een instabiele fase bevindt (zoals het weer). Deze ontdekking noemt men ook wel het 'vlindereffect': 'Een vleugelklap van een vlinder boven een Braziliaans regenwoud kan twee weken later aanleiding zijn tot een heuse wolkbreuk boven New York.' De Chaostheorie – geschreven met een hoofdletter om aan te geven dat men niet een synoniem van wanorde bedoelt – wordt gezien als een revolutionair andere benadering dan de theorieën van Darwin.

Sinds Darwin gelooft men dat de evolutie continu verloopt, met opgaande lijnen of evolutiebomen. De Chaostheorie stelt dat de evolutie een allesbehalve continu verlopend proces is en dat deze zelfs vergezeld gaat van een proces van revolutie. Er spelen dynamische processen. Dit maakt dat verschijnselen steeds minder geïsoleerd en los van hun context bestudeerd kunnen worden en men steeds meer oog zal moeten hebben voor onderlinge wisselwerkingen. Om interacties te kunnen bestuderen, deelt men gehelen steeds minder op – noch in tijd, noch in onderdelen – maar worden deze intact gehouden. Er wordt uitgegaan van een holistische benadering. In het postmoderne denken vindt de theorie ook haar toepassingen in de sociale wetenschappen, wat het Chaosdenken wordt genoemd. Met behulp van dit Chaosdenken kan de cultuur namelijk beter begrepen worden. Het is een nieuwe bril die je kunt opzetten om naar de werkelijkheid te kijken, en waarmee voortdurende bewegingen, complexe zich herhalende patronen en sprongsgewijze veranderingen ontdekt, beschreven en begrepen kunnen worden.

uitgeverij coutinho

Chaos en complexiteit zijn kernbegrippen van dit nieuwe denken. Chaos is in dit denken niet de tegenpool van orde. Deze beide begrippen worden gezien als tweelingaspecten van eenzelfde werkelijkheid. Chaos en orde kunnen in deze visie soms tegelijkertijd aanwezig zijn: 'hoe meer chaos, des te meer orde; hoe meer orde, des te meer chaos'. Naast chaos en orde is ook complexiteit een karakteristieke eigenschap van elk geheel dat uit een groot aantal interacterende delen bestaat. Relatief simpele interacties van al die delen tezamen kunnen zonder aanwijsbare coördinatie via een proces van zelforganisatie leiden tot onverwachte en volledig nieuwe patronen in het grotere geheel. De gehelen hebben de volgende vijf opvallende eigenschappen die ingaan tegen de vijf eerder genoemde aannames uit het 'oude paradigma':

- *Bewustzijn*. Niet de uiterlijke gestalte maar de innerlijke potentie vormt de kern van het geheel. Het zijn dan ook de ideeën, niet de materiële uitwerkingen ervan, die de basis vormen van de werkelijkheid.
- *Verbondenheid*. Niets kan los van het geheel bestaan, ieder geheel is weer onderdeel van steeds grotere gehelen in een inclusieve 'holarchie', tot in het oneindige.
- *Onbepaaldheid*. De wereld is zo complex, dat elk verband tussen oorzaak en gevolg onvoldoende of onduidelijk is. Gehelen zullen dan ook nooit volledig beschrijfbaar of verklaarbaar zijn. Voorspellen is slechts op heel korte termijn mogelijk. De toekomst valt niet met zekerheid te kennen.
- *Verval*. Het uiteenvallen van gehelen is de normaalste zaak van de wereld, evenals het daarna weer in elkaar passen in een geheel nieuwe combinatie. Uit de chaos wordt steeds weer een nieuwe ordening geboren. Gehelen hebben een levenscyclus: ze worden geboren, groeien en ontwikkelen zich. Zonder potentie van binnenuit zullen zij echter na verloop van tijd desintegreren en uit elkaar vallen. Met behulp van de innerlijke potentie kunnen zij zichzelf echter transformeren en op een hoger niveau van complexiteit gaan functioneren.
- *Verrassing*. Een geheel heeft unieke eigenschappen die afwezig zijn in de samenstellende delen, maar die uit de interactie van de delen voortkomen, waardoor het geheel naar een hoger niveau van complexiteit kan springen.

Het Chaosdenken wordt binnen de wetenschap ook wel gezien als een aftreksel van het al langer bekende dynamische systeemdenken. Het woord 'aftreksel' heeft hierbij een negatieve connotatie, die niet geheel terecht is. Het Chaosdenken is eerder een vervolg op het dynamische systeemdenken. Waar het systeemdenken toch nog grotendeels kwantitatief is ingesteld, is het Chaosdenken meer kwalitatief van aard. De theorie van dynamische systemen van ontwikkeling is een van de jongste loten aan de bloeiende boom van de ontwikkelingspsychologie. Er zijn binnen dit denken verschillende benaderingen:

- Deze stroming beschouwt de dynamische systeemtheorie meer als een benadering van ontwikkeling (een bepaalde, meer globale manier van kijken naar ontwikkeling) dan als een aparte theorie (een systematisch geheel van specifieke begrippen en relaties).
- In deze benadering wordt de dynamische systeemtheorie gezien als een nieuwe theorie van de organisatie van het gedrag en automatisch ook van de ontwikkeling van gedrag.

uitgeverij coutinho

De kern van ieder dynamisch systeemmodel is de veronderstelling dat de organisatie van een systeem het product is van de manier waarop componenten van het systeem elkaar beïnvloeden. De aparte beïnvloedingsmechanismen zijn meestal vrij eenvoudig, maar worden in de interactie complex. Men doorloopt hierbij de volgende fasen:

1. Om te beginnen moet je een redelijk beeld hebben van de in het systeem aanwezige componenten, dat wil zeggen de variabelen die je in het systeem wilt betrekken. Het is daarbij de kunst om met zo weinig mogelijk variabelen te beginnen.
2. Vervolgens moet je een duidelijk beeld hebben van de wijze waarop variabelen onderling (of met zichzelf) in interactie zijn.
3. Daarna moet je uit het model van variabelen en interacties een beschrijving afleiden van de veranderingen en ontwikkelingen die de variabelen zullen ondergaan.
4. De laatste stap is de toetsing van de theoretisch verkregen informatie door te onderzoeken of een bepaalde uitgeoefende invloed inderdaad de voorspelde reacties tot gevolg heeft.

Deze uit de natuur- en wiskunde afkomstige benadering ontstond als reactie op de toen bestaande theorieën. De kritiek op deze theorieën was dat zij geen inzicht boden in de grilligheid van de ontwikkeling en het gedrag van mensen dat daaruit voortkomt. Met de dynamische systeemtheorie probeerde men proceskenmerken te verklaren. Waar andere theorieën op zoek waren naar universele kenmerken, zocht men binnen het dynamische systeemdenken naar de uniciteit van het individu. De dynamische systeemtheorie heeft dan ook een deductief karakter en is nomothetisch van aard. Het deductieve karakter houdt in dat je vanuit algemeen vaststaande uitgangspunten door logische redenering meer specifieke waarheden afleidt. Het model bestaat namelijk uit een reeks wiskundige formules en de resultaten ervan zijn direct deductief afleidbaar en hoeven niet via verbale redeneringen of onderbouwingen te worden gestaafd. Toch houden dynamische systeemmodellen expliciet rekening met individuele verschillen in ontwikkelingstrajecten, en zijn ze zelfs bij uitstek geschikt om deze individuele verschillen te verklaren. De wiskundige modellen bevatten namelijk een aantal parameters die per individu kunnen verschillen, en die kwalitatief verschillende ontwikkelingspatronen opleveren. Dit is in tegenstelling tot het inductieve karakter van andere visies. Bij inductie probeer je vanuit specifieke waarneming algemeen geldende basisstellingen te formuleren. De nomothetische aard van het model blijkt uit het feit dat ontwikkeling wordt verklaard aan de hand van enkele eenvoudige interactieprincipes.

Achter deze manier van het benaderen van ontwikkeling schuilt een bepaald wereldbeeld. De nadruk op eenvoudige systemen en wiskundige modellen lijkt te wijzen in de richting van een atomistisch-mechanistisch wereldbeeld waarin alles door wiskundig geformuleerde wetten is bepaald. De mens is in deze gedachte, die past binnen het denken van Locke, passief. Volgens Locke wordt de ontwikkeling van een kind sterk gedetermineerd door ervaring, beloning en straf. Menselijk gedrag wordt bepaald door dat wat wordt ingegeven door de omgeving. Het tegendeel is echter het geval. In de natuur- en wiskunde is het dynamische systeemdenken op gang gekomen door te kijken naar verschijnselen die niet of nauwelijks door de klassieke modellen te verklaren waren. Dit zijn de verschijnselen van complexe natuurkundige veranderingen die terug te vinden zijn in snel stromend water of windhozen. Maar bovenal stonden de verschijnselen van het leven, de wereld van de

uitgeverij coutinho

biologische verschijnselen, model voor de nieuwe aanpak, met name aspecten als complexiteit en spontane groei (Prigogine & Stengers, 1987). Het verrassende is nu dat deze complexe verschijnselen kunnen worden verklaard op grond van zeer eenvoudige mechanische interactieprincipes. Het leven maakt op iteratieve (spiraalbewegingen makend, niet lineair), dynamische wijze gebruik van de allereenvoudigste mechanische regels en creëert zo zijn wonderbaarlijke rijkdom en complexiteit. Het wereldbeeld dat achter de theorie schuilgaat, is contextualistisch van aard. Hierbij is de context beslissend, de cultuur is dus van belang. Volgens Thelen en Smith (1994) vormt de bijdrage van de context een wezenlijk onderdeel van elke handeling. Elke handeling is als een soort complex pingpongspel met het kind als ene speler en de context (omgeving) als de andere. De dynamische systeemmodellen laten zien dat hier geen sprake is van 'of … of …' maar van 'en … en …'.

Het contextualistische wereldbeeld leidt tot ontwikkelingsvolgmodellen die een sterk holistisch-organismisch karakter hebben, zoals past in de filosofie van Rousseau. Volgens Rousseau is de mens actief ingesteld in de omringende wereld. Het kind heeft de ontwikkeling in eigen handen en leert door experimenteren. Hierbij hangt dus holistisch gezien alles met alles samen. Hier wordt daarmee de link tussen holisme, Chaosdenken en de dynamische systeemtheorieën gelegd. Het sociaal-constructivisme, dat past binnen deze wijze van denken, is de huidige visie die ten grondslag ligt aan wat ook wel 'het nieuwe leren' of 'competentiegericht onderwijs' wordt genoemd. De uitgangspunten van leren binnen een maatschappij met een kenniseconomie vragen om competentiegerichte scholing. Het constructivisme als leertheorie vertrekt van de idee dat een lerende zelf de werkelijkheid construeert of dat hij deze alvast interpreteert vanuit de eigen percepties. Sociaal-constructivisten zien leren als een persoonlijk en subjectief proces van kennisconstructie. Door het hechten van persoonlijke betekenis aan opgedane ervaringen in de interactie met relevante anderen creëer je een eigen 'werkelijkheid'.

Constructivistische didactiek wordt dan ook gekenmerkt door een ervaringsgerichte en contextuele benadering. Ervaringsgericht omdat de lerende ondersteund wordt bij het zelf construeren van een adequate 'kennisbasis' op basis van eigen ervaring met het object van die kennis. Contextueel omdat leerzaken altijd zinvolle gehelen zijn, die overeenkomen met werkelijke situaties in de praktijk. Het is volgens constructivisten beter om op te houden met het organiseren van ambitieuze, maar vruchteloze zoektochten naar 'de waarheid' en nuttiger om een meer bescheiden positie in te nemen en te proberen ervaringen die mensen opdoen met behulp van taal te ordenen en er betekenis aan te verlenen (Von Glasersfeld, 1987). Men creëert de eigen werkelijkheid en daarmee ook de kennis die binnen deze werkelijkheid van belang is. Men gaat ervan uit dat zich bij het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden steeds interacties voordoen tussen de voor de lerende nieuwe informatie en de ervaringen die hij daarmee opdoet en het geheel aan relevante opvattingen, ideeën en gewoonten (preconcepties). Sociale interactie tussen lerenden onderling en tussen lerende en meer ervaren actoren speelt dikwijls een belangrijke rol. Dat ondersteunen wordt 'scaffolding' genoemd (stutten). Er is veel aandacht voor zelfregulatie. Constructivistische didactiek neemt dan ook veelal de vorm aan van probleemgericht opleiden.

uitgeverij coutinho

Bij sociaal-constructivisten gaat het bij competentieontwikkeling om:

- het verder personaliseren en integreren van kennis, vaardigheden en attitudes;
- de ontwikkeling van leervermogen;
- het in verschillende contexten en situaties toetsen en verfijnen, herstructureren en uitbreiden van werk- en leertheorieën in interactie met relevante anderen.

De lerende krijgt binnen het constructivistische leerconcept zeggenschap over de leertaak en over de daarbij te stellen kwaliteitsnormen. Het betreft een intervisie onder vakgenoten, waarbij elke deelnemer gestimuleerd wordt tot het actief aanpakken van een door hem reëel ervaren probleem met het doel dat probleem dichter tot een oplossing te brengen. Dit actief vormgeven van het eigen leerproces noemt men ook wel 'action learning'. Action learning is een werkvorm die uitnodigt en de voorwaarde schept om van binnenuit actief te worden. In samenspraak met anderen kun je doorlopend de gevolgen van je eigen handelen onder ogen zien en bijsturen. Action learning activeert en ondersteunt de eigen bereidheid en inzet om te leren en te veranderen. Van buiten af kun je niet tot duurzame verandering en groei worden gedwongen; dit kan alleen door eigen besluit. Action learning zou als positief effect hebben dat de student in een 'flow' komt. Kenmerk van flow is dat deze optreedt als er een evenwicht is tussen de uitdaging die een taak vormt en de vaardigheden die je ervoor nodig hebt. Flow is een toestand waarin de mens zeer geconcentreerd is op wat hij doet, helderheid heeft over wat hij wil bereiken, en zeker weet dat wat hij doet, zal lukken. Hij staat op dat moment los van zijn ego, houdt zich niet bezig met wat anderen van hem vinden en wordt gedreven door zijn eigen aspiraties in plaats van door die van anderen. Deze mens in een flow is nauwelijks van zichzelf bewust, heeft bijna het gevoel los van zichzelf te staan en vergeet de tijd. Het is gebleken dat het ontstaan van flow is gekoppeld aan 'actief bezig zijn'. Vandaar dat action learning hierbij een goede werkvorm is.

De wetenschappers en pedagogen zijn nog druk in discussie over de positieve en negatieve aspecten van deze paradigmashift. Zeer recent zijn er echter alweer ontwikkelingen die een derde paradigma beschrijven, het zogenoemde 'levend leren'. Deze visie past binnen de wetenschapsfilosofische en pedagogische uitgangspunten van een postmodern perspectief. Cahoone (2003) biedt ons enkele belangrijke herkenningspunten van de postmoderne stroming:

- Het postmodernisme gaat uit van het denkbeeld dat 'de waarheid' als een statisch en onderzoekbaar fenomeen niet bestaat, maar een construct is. Objectiviteit van de waarneming is daardoor niet langer het uitgangspunt. Een gesprek over de eigen constructen, de persoonlijke normatieve perceptie van de werkelijkheid, is noodzakelijk.
- Naast deze opvatting over waarheid is het besef van complexiteit een onderdeel van het postmodernisme. Het denken in oorzaak en gevolg is een sterke simplificatie van de werkelijkheid. Het denken in efficiëntie van doelen en middelen gaat voorbij aan de menselijke waarden.

Jean François Lyotard (1924-1998) is de grondlegger van het postmodernisme. Het woord 'postmodern' ontleende hij aan een begrip dat reeds in de Amerikaanse architectuurdebatten werd gebezigd voor het grote aantal stijlen (codes) en stijlelementen in een object. Lyotard paste dit begrip toe op kennis, taalspelen, discoursen (gesprekken/onderhouden)

uitgeverij coutinho

en levensvormen. Het resultaat was: 'alles is mogelijk'. Lyotard wilde de aandacht vestigen op een fundamenteel hedendaags probleem, namelijk dat van de tegenstellingen tussen de verschillende vormen van kennis, de verschillende taalspelen, discoursen en levensvormen. Hij constateerde dat er geen grote verhalen meer zijn die als metadiscoursen de toon zetten en integrerend kunnen werken. De sociale samenhang kan niet meer gesmeed worden door een algemeen geaccepteerd verhaal van godsdienstige of filosofische aard. Het sociale leven is een verzameling van trends in taalspelen die nergens gelegitimeerd zijn, terwijl er nog altijd het fundamentalistische verlangen naar de alles integrerende mythe of metavertellingen bestaat. In plaats van kennis dient men, zo stelt Lyotard, tegenwoordig te spreken van informatie; het gaat er alleen om die informatie verder te verwerken met als gevolg een sterke vervlakking van kennis. Lyotard voorspelde dat 'kennis voor de verkoop zal worden gecreëerd en in een nieuwe productie zal worden verwerkt tot consumptieartikel, kennis zal dus niet meer doel op zich zijn. (…) De taal zal koopwaar worden, men zal werken met een maateenheid die tegelijkertijd ook een economische grootheid is, namelijk informatie.' Op de vraag 'wat hier aan te doen' heeft Lyotard het korte en duidelijke antwoord: kritische reflectie.

De postmoderne wereld kenmerkt zich in de eerste plaats namelijk door toeval en chaos, of zoals de postmodernist Deleuze het beschrijft: 'Chaos als rizoom'. Een rizoom is vanuit biologisch perspectief een complex, ondoorgrondelijk, dynamisch wortelstelsel. De maatschappij is ook op te vatten als een wortelstelsel, een wereld vol vertakkingen die dynamisch alle kanten op gaan. Door dit vruchtbare levende organische systeem bewegen wij mensen ons voort, waarbij we het systeem beïnvloeden terwijl we er wel in blijven. We staan er niet boven.

Het tweede kenmerk van de postmoderne wereld is contingentie. Het begrip 'contingentie' start bij de filosofie van Nietzsche, de filosoof bij wie God voorgoed stierf. Als God dood is, begint de wereld van de contingentie, het toeval. Er is geen vaste vorm meer die alles overheerst, uiteindelijk kan niemand oprecht het totaal overzien, laat staan sturen. Nietzsche was ook de eerste denker die het idee van 'het weten van de waarheid' liet vallen. In zijn ogen werd ieder mens een zelfgecreëerde werkelijkheid. Ieder mens construeert zijn eigen geest en met het creëren van zijn eigen geest creëert hij ook zijn eigen taal. Nietzsche beschouwt in het verlengde daarvan zelfkennis als de basis naar zelfcreatie. Contingentie wordt daarmee de basis van ieder realistisch denken: alles is gevormd door een toevallige samenloop van gebeurtenissen en die toevallig ontstane vormen bepalen de werkelijkheid waarin we leven. Rorty (1989), een postmodern denker, beschrijft drie vormen van contingentie:

- *De contingentie van de taal.* Door middel van taal wordt het onbewuste geëxpliciteerd, het is de 'tool' waarmee we onze wereld formeren, creëren en construeren.
- *De contingentie van het zelf.* De persoonlijkheid is een toevallige, biografisch zelf te creeren, verhaalwerkelijkheid; er is geen vaststaand concept. Voor Rorty misluk je als mens op het moment dat je de beschrijving van jezelf door iemand anders accepteert als je eigen 'identiteit'. De succesvolle mens groeit boven de 'voorgaande waarheid' uit.
- *De contingentie van de samenleving.* Omdat er na de dood van God geen 'ware samenlevingsvorm' meer bestaat, is er een nieuwe cultuur van diversiteit ontstaan, waarin elke inbreng wordt gewaardeerd, waar het doel is meer stemmen te laten klinken in een pandemonium van variëteit en multiculturaliteit.

uitgeverij coutinho

> Deze vormen van contingentie zorgen voor een nieuwe dagelijkse realiteit. Dit vraagt om mensen met een gevoel voor commitment, gecombineerd met een voortdurend besef van de toevalligheid van dit eigen commitment. Pluriformiteit is waar het om gaat, universele waarden worden niet meer gevraagd. Mensen dienen hun eigen waarden en normen te zoeken. Gezamenlijke doelen worden nagestreefd, maar dan wel tegen de achtergrond van een toenemende sensitiviteit van een radicale diversiteit van particuliere posities. (Rorty, 1989)

Deze wijze van kijken naar de wereld heeft duidelijke invloed op het leren en onderwijzen. Jansen (2005) baseerde op dit denken het model 'Levend Leren', een proces van 'free-agent learning' (via 'selfdirected learning'). Bij dit proces zijn, kort samengevat, drie elementen van belang:

- *Biografisch inzicht.* De student moet leren zijn eigen verhaal/narratief te vertellen, om vanuit dit bewustzijn te kunnen handelen.
- *Artistiek handelen*. Het samen op laten gaan van gevoelsmatig, rationeel en praktisch werken.
- *Organisch integreren*. De student leert te denken in verbanden en ontwikkelt een ecologisch bewustzijn (en zelfs een gevoel voor holisme).

Lutters (2006) beschrijft in zijn essay in het kader van het postmodern leren en opleiden een nieuw educatief design: 'Liberal Education'. Binnen dit onderwijskundige denken zet hij een aantal begrippen centraal. Hij grijpt terug op Rorty (1995) en noemt 'poëzie' als eerste belangrijke stap. Mensen, zo stelt Rorty, zijn in principe fantasierijk (imaginatief) en kies (aardig). Fantasierijk betekent hierin zoveel als het in staat zijn om projecten zelf te creëren. Het is dan ook de taak van het hoger onderwijs om dit proces te stimuleren. Het volgende belangrijke begrip bij het ontwerpen van een adequaat leerlandschap is, aldus Lutters, 'diversiteit'. Het gaat hierbij in eerste instantie om de kwalitatieve diversiteit (originele, verrassende, inspirerende docenten) en in tweede instantie om de kwantitatieve diversiteit (een groot en divers aanbod). Rorty (1995) noemt als belangrijke voorwaarde om tot diversiteit te komen dat men als docent een zekere afstand tot het onderwijs dient te bewaken, om zo een voortdurende twijfel te kunnen hebben over het heersende onderwijs. Ieder goed nieuw verhaal moet onderzocht worden op de waarde. Argumentatie om het oude te verdedigen is niet waar het om gaat. Het derde kenmerk sluit aan bij de kritische filosofie en agogiek, en heeft een aspect van maatschappelijk engagement. Rorty (1995) vindt daarbij dat vooral het thema van het voorkomen van pijn en wreedheid uitgangspunt moet zijn voor een maatschappelijk relevant handelen, wat maakt dat het instituut geregeerd moet worden vanuit democratische principes. Het vrije gesprek is nodig, omdat anders solidariteit onmogelijk is.

uitgeverij coutinho

2 Het ecologisch krachtenveld (leeg)

Risico (-)	Factoren	Protectief (+)
	Kindfactoren	
	Aanleg: tempo, talent, temperament	
	(Sociale) intelligentie(stijl)	
	Biografie, dagelijkse gebeurtenissen	
	Leerstijl, taakgedrag	
	Schoolbeleving (betrokkenheid, motivatie, welbevinden)	
	Rijping hersenen, biochemische kenmerken	
	Lichamelijke ontwikkeling: zelfredzaamheid, grove motoriek, fijne motoriek, lateralisatie	
	Cognitieve ontwikkeling: denkfase (Piaget), geheugen, symboolgebruik, begripsontwikkeling, strategieën	
	Sociaal-emotionele ontwikkeling: sociale cognitie, empathie, sociale vaardigheden, moreel besef, emotioneel vrij zijn, omgaan met conflicten, samenwerken, samenspelen	
	Zelfsturing: zelfbeeld, zelfbeschikking, zelfhandhaving, zelfcontrole	

uitgeverij coutinho

Risico (-)	Factoren	Protectief (+)
	Gezinsfactoren	
	Menselijk kapitaal	
	Ouders, andere volwassenen	
	Broers/zussen (peers)	
	Sociaal kapitaal	
	Gezinsrelaties	
	Traumatische gebeurtenissen (echtscheiding, ongelukken, sterfgevallen, ziekte, enzo-voort)	
	Opvoedingsstijl (autoritair, democratisch, laissez faire)	
	Mate van sociale ondersteu-ning	
	Cultuur, taal, normen- en waardenpatroon	
	Opleiding/werk ouders	
	Materieel kapitaal	
	Behuizing	
	Financiële situatie	
	School- en instellingsfactoren	
	Grootte school/instelling, grootte/samenstelling groep	
	Type school/instelling	
	Visie van school/instelling	
	Activiteiten van school/ instelling	
	Materialen/(onderwijsleer) middelen	
	Gebouw/inrichting	
	Team, directie (ziekteverzuim)	
	Groepsgenoten: invloeden (groepsdynamische proces-sen), relaties enzovoort	

uitgeverij coutinho

Risico (-)	Factoren	Protectief (+)
	Opvoederfactoren	
	Lichamelijke kenmerken, biochemische kenmerken, (sociale) intelligentie, zelfbeeld	
	Biografie, dagelijkse gebeurtenissen	
	Opleiding, ervaring	
	Arbeidssatisfactie, stress	
	Opvoedingsstijl (autoritair, democratisch, laissez faire), instructievaardigheden	
	Mate van afstemming (sensitiviteit en responsiviteit)	
	Reflectief vermogen	
	Relaties met ouders, externen enzovoort	
	Factoren in behandelwijze	
	Curriculum, methode	
	Didactiek, differentiatie, organisatie	
	Taak: soort, lengte, moeilijkheid	
	Buurtfactoren	
	Sociale verbindingen in buurt/familie	
	Sociale steun vanuit buurt/familie	
	Sociaal-economische en culturele positie van de wijk	
	Aanwezige sociaal-pedagogische infrastructuur (onderwijs, zorg, welzijn)	
	Buurtvoorzieningen: leefomgeving en vrijetijdsbesteding (clubs, speelplekken enzovoort)	

uitgeverij coutinho

Risico (-)	Factoren	Protectief (+)
	Overheidsfactoren	
	(Inter)nationaal, regionaal niveau	
	Integratiebeleid, tolerantie	
	Economische positie, arbeidsmarkt	
	Sociaal-politiek klimaat	

uitgeverij coutinho

3 Hulpvragen bij narratieve analyse

De volgende vragen komen uit het APT-interview, een tool die specifiek is opgesteld voor professionele opvoeders om onderzoek te doen naar de eigen beweegredenen.

Empathy

- How important is it for you to know what others think about you? How do you go about getting an impression of your effect on others in specific situations?
- In your dealings with others, when have you put 'your foot in your mouth'? What made you realize it?
- What experiences have you had with colleagues from different areas of work (head-teacher, teacher trainers, other trainees at your school etc.)? Where do you see typical characteristics and/or differences in behaviour?

Behavioural flexibility

- In different situations, how do you adjust to the differences in people? Please describe this using a specific example.
- In your life, have you ever had to adapt to special circumstances? How did you react?
- Where are your personal boundaries when having to adapt to others or to situations?
- When dealing with pupils, you need a vast and varied behavioural repertoire. Name forms of behaviour which you already know, implement or master.

Tolerance

- In which educational field (adult education, minority education, supervision, administration) do you not want to work? Why not?
- Among people you work with, which type of behaviour do you have the most difficulty dealing with? What is the reasoning?
- How do you express esteem for colleagues when you don't share their views, opinions or attitudes? Please give an example of such a situation.
- Describe a situation in which you were of a completely different opinion than a colleague at your school. What were the opposing views? How did you proceed?
- A colleague (teacher trainee) behaves in a way which you cannot tolerate. What do you do?

Independence/Autonomy

- When has it been difficult for you to deal with criticism? What made it difficult for you?
- How important is encouragement/feedback from others to you? What is the reasoning?
- Please give us an example of a difficult situation you had to cope with by yourself (without outside help)!
- When in your life have you chosen a path that others advised you not to take. Why did you still decide to follow that path? Would you do it again? Why?

uitgeverij coutinho

Mobility

- To which region would you absolutely not go to work after your teacher training (time period 2-5 years)? Why?
- Under which circumstances would you decide to move to another region at short notice (3 months)?
- How willing are your family and friends to accept such a move? Which difficulties do you anticipate?
- What would you have to sacrifice if you moved (to another area)?

Performance-Orientation

- In which way have you already dealt with the subject performance?
- In your role as a teacher trainee, what would you describe as an exceptional performance of a pupil? Please give an example.
- How do you perceive yourself when you are demanding performance of a pupil? Do you have limitations when demanding performance of others?
- How can a pupil recognize that you think and act in a performance-oriented manner? Please give an example.
- How can a teacher trainee recognize that you think and act in a performance-oriented manner? Please give an example.

Task-Orientation

- The work at school and at the teachers college is defined by tasks and goals. Please name a task that is important to you. Please name a goal that is important to you.
- What do you pay attention to when giving pupils a task?
- What experience have you had dealing with an unclear assignment? Which conclusions do you draw from this?

Loyalty

- Does the term 'loyalty' play a part in your professional life? Please give a specific example.
- In a professional context, who demands loyalty of you? *Alternative*: Of whom do you demand loyalty? Please give specific examples.
- Can you describe a conflict of loyalty which you experienced during your studies or on the job? (Where are your boundaries of loyalty)?
- Does loyalty depend on gender? To which extent?

Professional ethics

- In your opinion, what are the most important virtues a teacher should possess? What are the worst vices a teacher could have in regard to professional behaviour in school? Why?
- Do you see yourself as powerful? How is this visible? How do you deal with this?
- The teaching profession gives you power over others. Are you aware of this power? Have you witnessed cases in which this power is abused? How did you react?
- With regard to your pupils, what are you responsible for and what are you not responsible for?

uitgeverij coutinho

Men heeft bij deze vragen het volgende faseplan opgesteld dat kan helpen om tot verdieping te komen:

1 **Productie van biografisch narratief, gericht op het onderwijs**
Aan de hand van de richtvragen uit de bijlage schrijf je een eigen narratief, waarbij de focus ligt op opvoeding:
- ervaringen van toen je zelf op school zat;
- de rol van opvoeding in het eigen leven; redenen om een beroep als professioneel opvoeder te kiezen;
- ervaringen opgedaan tijdens het bestuderen van de theorie;
- ervaringen opgedaan tijdens de stage(s) in de praktijk.

2 **Intuïtieve zelfanalyse**
In deze fase lees je het eigen product en relateer je dit aan de positie als professionele opvoeder.

3 **Van tekst naar categorieën, analyse van de tekst van binnenuit**
Je bestudeert de zelf geschreven tekst en probeert onderliggende waarden bloot te leggen en te categoriseren in de volgende categorieën:
- herinneringen aan relevante gebeurtenissen die van invloed zijn op het functioneren als opvoeder;
- emotionele en humane aspecten; bijvoorbeeld het opvoeder willen zijn, ervaren als een roeping;
- cognitieve aspecten; bijvoorbeeld de liefde voor een bepaald vak;
- pragmatische (praktische) aspecten en bijkomstigheden; bijvoorbeeld veelvuldig vakantie hebben;
- sociologische aspecten; bijvoorbeeld de sociale status die bij het vak hoort;
- afwezigheden (waarom zijn bepaalde zaken weggelaten?), herhalingen (wat komt er vaker terug?), vragen in de tekst.

4 **Dialogische analyse van het narratief**
Naar aanleiding van de tweede en derde fase ga je met een medestudent en/of collega in dialoog om zo zelfbewustzijn te ontwikkelen. De vraag hierbij is steeds: 'Welke waarden liggen ten grondslag aan de gemaakte opmerkingen?' Van daaruit wordt gekeken naar de effecten van deze waarden op de persoonlijkheid van de persoon in de rol van professioneel opvoeder.

uitgeverij coutinho

4 Voorbeeldnarratief auteur

Mijn ontwikkeling als docent ving daadgericht aan op het moment dat ik startte met de Pabo in 1994. Zoals ook mijn verleden mijn heden maakt, is ook in mijn geval mijn biografie van belang voor het begrijpen van mijn huidige functioneren. Ik start dan ook met een stukje van mijn biografie. Door een aantal sleutelervaringen te vertellen wordt het verhaal achter het verhaal van mijn ontwikkeling als docent blootgelegd. Daarna zal ik uitwerken hoe deze sleutelervaringen invloed hebben gehad en nog steeds hebben op mijn persoon. Ook zal ik proberen een koppeling te maken naar de theorie zoals deze in dit hoofdstuk is weergegeven. Deze bijlage is dus deels een koppeling van de theorie met de praktijk, maar bevat ook deels mijn eigen verhaal, het verhaal achter het verhaal, mijn narratief. Het thema dat steeds terugkomt in mijn ontwikkeling wil ik graag inleiden met een stukje tekst uit de musical *Rent*:

Alleen maar ja,
Alleen vannacht,
Laat los, laat gaan,
Bewaar je eigen kracht!

Ik zag en ervoer deze musical in een emotioneel heftige periode in mijn leven; de maandag voor de vrijdag dat ik de musical ging aanschouwen, had ik te horen gekregen dat mijn neef van 31 was overleden door een medische misser, de maandag daarvoor had mijn vader naar aanleiding van onderzoeken naar kanker te horen gekregen dat hij ongeneeslijk ziek was. De musical *Rent* heeft als motto 'leven voor vandaag', een thema dat bij beide personen paste. Op het bidprentje van mijn neef stond dan ook een gedicht van Toon Hermans waarin hetzelfde thema werd verwoord. Mijn vader was altijd een vrijbuiter die zo veel mogelijk uit zijn leven probeerde te halen. In de terminale fase zei hij zelf dan ook altijd: 'Ach ja, ik ga al jong maar heb dan ook dubbel zo hard geleefd.' In de musical die gebaseerd is op de opera *La Bohème* van Puccini sterven een jongen en een meisje ook veel te vroeg. De toeschouwer wordt onder andere meegenomen in hoe zij en hun geliefden omgaan met de wetenschap dat het leven eindig is. De vriend van de jongen probeert zo veel mogelijk samen te genieten. Ze dromen samen wat ze zouden doen als er nog tijd zou zijn. De jongen die verliefd is op het meisje, heeft al een vriendin verloren en durft nu 'de kaars' van de liefde niet meer aan te steken. In een hevig emotioneel gesprek (lied) zegt hij dat ze hem met rust moet laten. Zij vraagt hem te leven voor vandaag, waarbij ze hem onder andere het voorgaande stukje tekst toezingt.

De rouwadvertentie van mijn vader had deze vier regels als bovenschrift. Daarmee wilden we beschrijven hoe de laatste avond voor zijn overlijden was verlopen. We waren met ons gezin samen, mijn moeder, mijn zus en ik aan het bed van mijn vader. Zelfs de laatste momenten vocht mijn vader nog tegen de dood. Wij vertelden hem dat het goed was geweest, dat alles klaar was. Hij had het goed gedaan, hij mocht ons loslaten, hij mocht gaan. Hij had lang genoeg gevochten, hij kon nu nog op zijn eigen manier gaan, zijn eigen kracht bewaren. Hij had een morfinepomp waardoor hij hallucineerde als hij weer een dosis

uitgeverij coutinho

kreeg, maar op een helder moment vroeg hij met een vragend 'ja?' of hij gaan kon. We zeiden alle drie dat hij los mocht laten en op dat moment kon hij hoger en hoger vliegen tot hij hoog genoeg was. Net als het meisje met leukemie in het boek *Achtstegroepers huilen niet* van Jacques Vriens, dat in haar laatste fase als ze kort wakker is tussen het vele slapen door, vertelt dat ze in haar droom had gevlogen, hoger, steeds hoger, maar nog net niet hoog genoeg. Het verhaal van ons gezin samen met mijn vader heb ik ook als openingswoord voor de uitvaartdienst opgeschreven. Ik wilde het de mensen graag vertellen, maar het lukte niet. De pastoor heeft dit voor mij gedaan. Op het bidprentje van mijn vader hebben we de gehele tekst van het meisje die ze de jongen toezingt als gedicht opgeschreven. Voor mij is dat gedicht het motto van mijn leven geworden; los durven laten, je eigen kracht bewaren, leven voor vandaag.

Dit is een van mijn sleutelervaringen waarvan ik denk dat een grote invloed is uitgegaan naar mijn leven. De dood van mijn vader heeft mij als persoon veranderd en daarmee ook mij als professioneel pedagoog.

Een ander stukje van mijn narratief is van belang om het geheel in een goede context te plaatsen. Hierbij doel ik op het feit dat ik als persoon erg de behoefte heb dat alles duidelijk is. Hierdoor heb ik de neiging om alles zo veel mogelijk te analyseren en te structureren, een vorm van alles onder controle houden. Ik wil doordringen tot de kern zodat dingen transparant zijn, dat geeft mij grip. Dit heeft in zowel mijn persoonlijke als mijn professionele leven een aantal positieve effecten, maar op andere momenten brengt het ook beperkingen mee. Zo kan ik zaken te veel in de hand willen houden waardoor anderen geen kans krijgen. Om mezelf duidelijkheid te verschaffen kan ik dusdanig direct zijn dat ik anderen tegen me in het harnas jaag. Ik over- en doordenk bepaalde zaken in dusdanige mate dat ik ze 'doodanalyseer'. Een kleine greep uit de mechanismen die de behoefte aan duidelijkheid met zich mee brengt. Ik was me hiervan nooit erg bewust. De dood van mijn vader en de les die ik hieruit mocht leren, maakten dat ik op zoek ben gegaan naar het verhaal achter dit verhaal.

Ik kom hiermee tot een andere sleutelervaring die sterk haar invloed heeft uitgeoefend op mij. Ik herleid de neiging tot controleren terug op de bewustwording van mijn seksuele geaardheid. Rond mijn vijftiende kon ik voor mezelf accepteren dat ik homoseksueel was. Ik herinner mij nog de plek en de situatie waarin de gedachte dat ik homoseksueel was zich in mijn hoofd plantte. Daarvoor had ik al langere tijden vermoedens, maar deed ik mijn uiterste best om allerlei smoezen te verzinnen om deze te ontkrachten; het zou een fase kunnen zijn, andere mensen hadden mij dit idee aangepraat, de jongens die mij opvielen omdat ik ze leuk vond (kan ik achteraf zeggen), vielen mij op omdat ik jaloers op ze was dat zij er wel goed uitzagen, noem maar op. Vanaf dat ene moment echter wist ik dat het eigenlijk allemaal smoezen waren geweest en heb ik ook nooit meer aan dat stukje van mijn 'zijn' getwijfeld. Echter, de twijfel over allerlei andere zaken begon. De mensen die mijn vrienden zouden moeten zijn, kenden dit stukje niet. Ik wist niet of ze überhaupt mijn vrienden zouden blijven als ik mijn geaardheid zou uiten. Dit maakte dat ik mij erg alleen voelde. Ik kon eigenlijk met niemand een band opbouwen. Ik ging mensen ook op afstand houden, wat er bijna toe geleid heeft dat ik een zeer lieve vriendin kwijt was geraakt.

uitgeverij coutinho

Mijn zijn was niet congruent met mijn fenomenale veld om in de termen van Rogers te spreken (zou daar mijn voorkeur voor deze theorie op te herleiden zijn?), waardoor ik me erg bewust werd van dit fenomenale veld. Hierdoor was ik constant de omgeving aan het scannen naar signalen dat mensen het over mij en mijn homoseksualiteit hadden. Ik betrok alles wat er om me heen gebeurde op mezelf en dan meestal niet in positieve zin. Ik analyseerde situaties tot ik er tureluurs van werd en werd steeds onzekerder. Ik twijfelde uiteindelijk aan alles, ik kon zelfs niet meer zeggen of ik een bank mooi vond of niet; ik ging met de mode mee, ik wilde me afzetten, ik zei het sociaal gewenste, allemaal opties die uit analyses voortvloeiden. Een module in Pabo 1 ging over de RET-methode en was voor een stukje mijn uitweg. Ik leerde hierdoor irrationele gevoelens in te wisselen voor rationele, maar dat is in het begin niet gemakkelijk. Dit kostte me nog meer denkwerk en maakte dat ik nog meer situaties ging analyseren. Uiteindelijk bracht het me wel meer rust en leerde ik ook om dingen positief te benaderen. Ook nu nog moet ik me hiervan steeds weer bewust zijn en nog steeds RET ik er regelmatig lustig op los. Dit kan soms doorslaan, zoals in een relatie die ik heb stopgezet omdat ik mij in mijn hoofd te veel bezig moest houden met het rationaliseren van allerlei (ir)rationele gevoelens.

De balans zoeken tussen mijn behoefte aan duidelijkheid en aan de andere kant ook dingen los kunnen laten om zo mijn eigen kracht te bewaren is daarmee eigenlijk mijn 'gedragsbalans'. Deze interactie bepaalt voor een groot deel mijn gedrag. Deze zoektocht maak ik ook als docent steeds weer. Op de Pabo begon dit al. Ik kwam met een bepaald beeld naar de opleiding, gebaseerd op het beheersingsdenken van paradigma 1. Ik zou de meester zijn die alles in de hand hield en die aan zijn leerlingen de stof over kon dragen. De eerste twee jaren van de Pabo heb ik mij ook dusdanig opgesteld in zowel studie als stages. Mijn stages liep ik ook allemaal op behoudende scholen die frontaal klassikaal werkten. In mijn derde studiejaar kwam ik echter terecht in een kleutergroep op een Daltonschool. De principes vrijheid, zelfstandigheid en samenwerking vroegen om een heroverweging van mijn visie als onderwijzer. Hoewel ik nog steeds erg gehecht was aan structuur, leerde ik al een beetje dat ik ook los kon laten en toch mijn eigen kracht kon bewaren. Ook is mijn voorkeur voor het jonge kind daar ontstaan. De openheid en het accepterend vermogen van deze populatie spraken mij erg aan.

Tijdens mijn afstuderen heb ik mij dan ook gericht op het jonge kind en met name op kleuters. Ik kreeg een stageplek op een Jenaplanschool in een groep 1/2, waar men ervaringsgericht werkte. Ik ben mij gaan verdiepen in het ErvaringsGericht Onderwijs (EGO) en de achterliggende humanistische psychologie. Het doel om te komen tot de geëmancipeerde mens, een mens die vrij is om zich te ontwikkelen naar zijn eigen vermogens, sprak mij zeer aan. Ook bleek deze visie aan te sluiten bij mijn onderzoeksvraag hoe ik kinderen zou kunnen begeleiden in het (leren) herkennen, erkennen, benoemen en verwerken van hun emoties. Binnen het EGO is namelijk een belangrijk principe het komen tot bevrijdingsprocessen om emotionele blokkades op te heffen. Hiervoor zijn er drie pijlers uitgewerkt: milieuverrijking, de ervaringsgerichte dialoog en het vrije kleuterinitiatief. Met name dit laatste vroeg om vertrouwen in de kinderen en hun processen en het los durven laten. Ik leerde hierdoor andere krachten kennen. Bepaalde krachten die ik had, diende ik wat te laten gaan.

uitgeverij coutinho

Na het voltooien van mijn studie ging ik na enig invalwerk werken in het reguliere basisonderwijs. Na een aantal weken te hebben ingevallen in een kleutergroep kreeg ik het schooljaar daarna de kans om de helft van de week een groep 3 en de andere helft van de week een groep 5 te onderwijzen. Deze school stond op het punt om bezig te gaan met schoolvernieuwingen in de richting van zelfstandig werken. Ik heb me direct opgegeven voor de commissie die hiertoe in het leven werd geroepen. Het was de bedoeling om met deze groep te gaan benchmarken op andere scholen om zo te komen tot een voorstel aan het team. Uiteindelijk heb ik die benchmark alleen gedaan en van daaruit ook een voorstel aan het team gedaan. Het idee was om van groep 1 tot en met 8 een systeem van zelfstandig werken in te voeren waarbij kinderen de kans kregen om de taken die ze opkregen middels een eigen planning te maken. Middels een stippensysteem werd aangegeven of en wanneer een bepaalde taak af moest zijn. Het geheel was opgebouwd vanuit een keuzebord met taken in de kleutergroepen naar het werken met agenda's in groep 8. Op deze school merkte ik dat ik juist het sterkst het vertrouwen in kinderen had om ze los te laten. Ik heb collega's begeleid en vele discussies gehad over het al dan niet vast moeten houden aan de sturende en leidende kracht van de leerkracht in plaats van een meer volgende en begeleidende leerkracht. De balans tussen de kinderen de vrije keuze bieden (loslaten) en toch een duidelijke structuur aanbieden (mijn kracht bewaren) middels taken beviel mij goed en naar mijn ervaring vertoonden de kinderen ook minder gedragsproblemen. Er waren minder frustraties vanuit het steeds moeten wachten of het steeds op de tenen moeten lopen. Kinderen kregen meer de kans om hun zijn te volgen.

Vervolgens maakte ik in mijn carrière als leerkracht een overstap naar het speciaal onderwijs cluster 4 voor psychologisch, psychiatrisch en gedragsgestoorde kinderen. Het onderwijs op deze school wordt gekenmerkt door een hoge mate van differentiatie in niveaugroepen. Echter, de leerkracht is weer de sturende en leidende kracht. De gehele dag wordt vanuit het oogpunt van voorspelbaarheid voorgestructureerd. Het los kunnen laten van kinderen kwam in een geheel ander daglicht te staan. Na twee jaar als groepsleerkracht te hebben gefunctioneerd, ben ik naast mijn klasgebonden taken ook taken als intern begeleider in gaan vullen. In het schooljaar 2004-2005 kreeg ik uiteindelijk de zorg van de groepen 3 naar me toe geschoven. Het schooljaar daarna kreeg ik wederom als taak de groepen 3 te begeleiden naast het zelf functioneren als groepsleerkracht van een groep 3. Als intern begeleider ben ik gestart met de introductie van ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) in de groepen 3. Deze vorm van onderwijs is een mix van drie stromingen binnen het kleuteronderwijs:

- ontwikkelend onderwijs
- ervaringsgericht onderwijs
- situatiegeoriënteerd onderwijs

OGO richt zich op de brede ontwikkeling, waarbij het kind als totaliteit wordt gezien en de sociale omgeving van grote betekenis is. Onderwijs heeft zin als het voor het kind betekenisvol is. Eigen motieven en bedoelingen van kinderen komen aanvankelijk in vrij initiatief tot uiting. Leerkrachten hebben vervolgens slechts een bemiddelende rol. Ook hier ben ik als leerkracht en als intern begeleider wederom de weg van loslaten ingeslagen. Het experimenteerjaar waarin de groepen 3 momenteel zitten, brengt veel vragen met zich mee over hoe deze manier van onderwijs verlenen vorm kan krijgen voor kinderen

uitgeverij coutinho

met stoornissen als de kinderen op de Arnhemse Buitenschool. Welke vrijheid kunnen zij aan en daarmee samenhangend welke structuur dient geboden te worden, is de vraag die steeds terugkomt. Mijn zoektocht gaat hierin verder. Wederom ben ik in vergelijking met collega's degene die kinderen het meest los wil en kan laten. Zeker binnen de groep van intern begeleiders ben ik de enige die vanuit deze visie naar kinderen kijkt, de andere intern begeleiders gaan erg uit van de sturing en leiding van de leerkracht en leggen het accent op trainen. Het kindgerichte mis ik hier veelvuldig.

Tegelijkertijd met het opstarten van het OGO in de groepen 3 ben ik me met betrekking tot mijn studie Master Ecologische Pedagogiek gaan richten op het domein van de opleidercompetenties. Binnen het competentiegericht onderwijs komen voor de goede lezer eigenlijk dezelfde principes als binnen het OGO naar voren. Ik zou dus eigenlijk de beschikking en sturing met gemak bij de studenten moeten kunnen leggen. Echter, in mijn stage op Pabo Arnhem merkte ik heel duidelijk dat ik toch weer sterk de neiging had om de studenten mee te nemen in mijn gedachtestroom in plaats van als begeleider mee te gaan in de gedachtestroom van de student. Zowel als docent als begeleider van scripties merkte ik de neiging bij mezelf om als een ouderwets meestertje te gaan vertellen hoe het onderwijs in elkaar zit, daarbij de orde in de groep handhavend. Mij hiervan bewust zijnde heb ik geprobeerd een andere rol aan te nemen, waarbij ik meer aansloot bij de student en probeerde de verantwoordelijkheid voor het volgen van de bijeenkomst bij de student te leggen. Dit kostte soms zeer veel moeite, omdat ik het op bepaalde momenten niet eens kon zijn met de teneur van het gesprek of omdat naar mijn idee bepaalde studenten onvoldoende opletten. Zo ging een gesprek over orde houden steeds weer over het kind straffen. Vanuit mijn dagelijkse praktijk ben ik gewend om juist uit te gaan van belonen. Ik kon het op dat moment niet nalaten mijn standpunt weer te geven. Achteraf hoorde ik via via van studenten terug dat zij dit soort inbreng juist prettig vonden, omdat voor hen de link met de praktijk zo duidelijk was.

Ook binnen een stage bij het Seminarium voor Orthopedagogiek van de Hogeschool Utrecht probeerde ik mij heel bewust te zijn van mijn rol. Echter, de module die ik volgde, was sterk docentgeoriënteerd. In de delen die ik over mocht nemen, heb ik een soort kleine colleges gegeven. Daarbij ben ik wel ook het gesprek aangegaan. Ik probeerde middels het stellen van vragen te komen tot verdieping van hetgeen de student aan visie had. Hoewel ik het gevoel had nog veel in te willen vullen voor de studenten, kreeg ik als feedback van de docent dat ik op een goede manier door vragen te stellen de student tot denken probeerde aan te zetten. Dit komen tot activering van de student waarmee ik dus de student meer los probeer te laten, is een van de grootste leerpunten van mijn ontwikkeling. Ik ben mij terdege bewust van het feit dat ik de neiging tot compenseren heb. Dit merkte ik al in de opleiding Interne Begeleiding in modules als collegiale consultatie en coaching. Ik heb er daarom onder andere voor gekozen om te starten met de opleiding School Video Interactie Begeleiding, omdat een van de uitgangspunten is om middels meer objectieve beelden te komen tot het activeren van de leerkracht om het eigen gedrag te veranderen. De kracht die ik moet gaan ontwikkelen naast het bewaren van mijn praktische en ook theoretische kennis is het los kunnen laten van de ander zodat deze de eigen krachten kan bewaren. Kortom, ik moet anderen de kans geven om de balans die ik zelf zoek ook te gaan vinden.

uitgeverij coutinho

5 Een overzicht van stromingen binnen de filosofie

Ik zal in deze bijlage allereerst een overzicht van de geschiedenis van de westerse filosofie geven, waarbij de verschillende stromingen kort zullen worden getypeerd. Van daaruit zal een aantal filosofen de revue passeren met hun gedachten over opvoeding en onderwijs. Vanuit het overzicht zullen zij geplaatst worden in de geschiedenis van de filosofie.

Traditioneel is de filosofie als volgt ingedeeld:

- *Beschrijvende/descriptieve filosofie*: zowel het zijn op zich als de mens wordt beschreven. Het zijn, al wat is en bestaat:
  - Ontologie (zijnsleer): bijvoorbeeld het onderscheid tussen het zijn van een steen, een plant, een dier of een mens, het onderscheid tussen zijn en worden.
  - Metafysica: de vraag naar de oorsprong van de zijnden, naar een oerprincipe of God.

  De mens:
  - Wijsgerige antropologie: wat is de mens?
  - Cultuurfilosofie: wisselwerking tussen mens, tijd en omgeving.
  - Sociale filosofie: mens en samenleving.
- *Normatieve filosofie*: hoe kunnen we juist kennen?
  - Logica: de theorie van het juist redeneren.
  - Kennisleer (epistemologie): wat is de waarde van ons kennen? Hoe moeten we juist handelen?
  - Moraalfilosofie (ethica).

Nu volgt een beknopt overzicht van de stromingen binnen de westerse filosofie:

De klassieke oudheid (600 v.C.-500 n.C.)

Periode van overheersing van westerse maatschappij door eerst de Grieken en later de Romeinen; in deze periode ontstond de filosofie.

- *De presocraten.* Enerzijds de aanduiding voor alle Griekse wijsgeren die voor Socrates hebben geleefd en gewerkt, anderzijds voor de wijsgeren die gelijktijdig met Socrates hebben gewerkt, maar niet door hem zijn beïnvloed. Zij ontstaan als reactie op de tot dan toe mythisch ingestelde wereld.
- *De eleatici.* De eleaten waren een groep filosofen die werkten in de Zuid-Italiaanse stad Elea.
- *De academici.* Plato heeft in zijn tijd buiten Athene een filosofieschool opgericht, op het terrein dat naar de Griekse legendarische held Akadèmos was genoemd. Hierdoor kreeg ze de naam Academie en er werd in filosofie, wiskunde en gymnastiek onderwezen. Nog altijd spreken we over academici en academische vakken.
- *De atomisten.* Filosofen die ervan uitgaan dat de werkelijkheid opgebouwd is uit kleine, ondeelbare deeltjes: atomen. Voor hen was al het bestaande stoffelijk en niet één ho-

uitgeverij coutinho

mogeen geheel, maar een oneindige veelheid. Veelheid kon alleen bestaan wanneer de verschillende entiteiten van elkaar door het lege of het niet-zijnde waren gescheiden. Voor het eerst werd nu ook het onderscheid verdedigd tussen primaire eigenschappen die samenhangen met de atomen zelf (zwaarte, hardheid, dichtheid) en secundaire eigenschappen die voortkomen uit de manier waarop de atomen zich aan ons voordoen (kleur, smaak, temperatuur).

- *De cynici.* Benaming voor een praktisch-filosofische richting in de Griekse oudheid die alle gebruiken en maatschappelijke banden afwees. Zij volgden zeer uitdagend de 'natuur' en wilden zichzelf genoeg zijn; ze waren tegen genot, zochten geluk door deugd en waren onverschillig voor vergankelijke goederen. De cynici hebben geen eigenlijke school gesticht, maar de ideeën van de cynici zijn rond 300 voor Christus door de Stoa/stoïcijnen, een wijsgerige richting, breder uitgewerkt.
- *De Stoa/stoïcijnen.* Filosofische school in de klassieke oudheid, die vanaf 300 voor Christus tot in de Romeinse keizertijd grote invloed heeft gehad op het denken van de hellenistische wereld. Zij werkten het gedachtegoed van de cynici uit tot wat uiteindelijk meer een levensfilosofie is geworden. Een sobere, praktische instelling en plichtsgetrouw zijn aan de staat (monisme) stonden hoog in het vaandel. De stoïcijnen staan bekend als degenen die de propositielogica hebben ontwikkeld; het eenvoudigste formeel-logische systeem, waarmee de geldigheid van zinnen getoetst kan worden. Het geldigheidscriterium stelt dat een redenering geldig is als de waarheid van de conclusie volgt uit de waarheid van de premissen.
- *De sceptici.* Term, speciaal gebruikt voor degenen die zich in hun wijsgerig denken ten doel stellen gevestigde meningen aan te vallen en te betwijfelen. De eerste sceptici komen we tegen in de Oud-Griekse en Oud-Romeinse tijd. Verzet tegen verabsoluteerde begrippen was een van de twee historische wortels van de antieke scepsis. De andere lag in de twijfel aan de betrouwbaarheid van de zintuiglijke waarneming.
- *De neoplatonisten.* Wijsgerig stelsel, ontstaan door de versmelting van de filosofie van Plato, Aristoteles en de Stoa met elementen uit oosterse, mystieke godsdiensten. Het neoplatonisme (3e-6e eeuw) vormde de afsluiting van de gehele antieke wijsbegeerte. De grootste impuls kreeg het neoplatonisme van Plotinus met zijn filosofische beschouwingen.

De middeleeuwen (500-1500)

Lange periode tussen klassieke oudheid en renaissance die wordt gekenmerkt door het centraal stellen van de christelijke godsdienst.

- *De christenen.* Filosofische stroming die vanuit het christelijk perspectief hun beschouwingen gaven op de eerder genoemde levensvragen.
- *De scholastici.* De scholastici waren zowel wijsgerig als theologisch denkers die opkwamen in de 11e eeuw, de leraren van de middeleeuwse klooster- en kathedraalscholen. Door hen werd een methode van onderwijs ontwikkeld die bestond uit een geheel van stereotiepe begrippen of definities, onderscheidingen, zinsontledingen, redeneerregels en dispuuttechnieken. Dit wetenschappelijk apparaat werd toegepast op de christelijke traditie, het uitgangspunt van het middeleeuwse denken. Men probeerde geloof en rede met elkaar te verzoenen, teruggrijpend naar Plato en Aristoteles.

uitgeverij coutinho

De renaissance (1500-1700)

Periode van 'wedergeboorte' of heropleving van wetenschap en kunst zoals deze werden bedreven in de klassieke oudheid.

- *Het wetenschappelijk tijdperk.* De periode waarin men zich vooral bezighoudt met het begrip wetenschap, de daarin gevolgde methoden en het probleem van de eenheid en samenhang van de wetenschappen. Men is met name gericht op het beantwoorden van de vraag aan welke criteria een probleemstelling, uitspraak of theorie moet voldoen, wil deze wetenschappelijk zijn.
- *De rationalisten.* Aanduiding voor een filosofisch systeem, waarin de rede of het redelijke op de een of andere manier centraal staat. Hoewel rationalistische tendensen reeds in de oudheid en de middeleeuwen gesignaleerd kunnen worden, is het ongebruikelijk om in verband met de filosofie van voor de 17e eeuw van rationalisme te spreken. Als vader van het rationalisme wordt meestal Descartes beschouwd. Er zijn drie vormen van rationalisme: 1) het psychologisch rationalisme: gaat uit van het idee dat er aangeboren ideeën zijn, die de geest niet door ervaring hoeft te verwerven; 2) het metafysisch rationalisme: hierin wordt de werkelijkheid geïnterpreteerd als een volstrekt verstandelijk, doorzichtig gestructureerd geheel; 3) het wereldbeschouwelijk rationalisme: hierin wordt de rede, respectievelijk de wetenschap, gezien als het enige instrument voor het verwerven van kennis en menselijk geluk.
- *De empiristen.* Een belangrijke filosofische stroming waarin ervan uitgegaan wordt dat voor het bereiken van kennis de zintuiglijke of onmiddellijke ervaring doorslaggevend is. Het empirisme kreeg zijn huidige betekenis vooral door de tegenstelling tot het rationalisme.

De romantiek (1700-1850)

De periode waarin als reactie op de rationele benadering in de renaissance met name het gevoel en de verbeelding op de voorgrond treden.

- *De idealisten.* Benaming voor een aantal filosofische stromingen die met elkaar gemeen hebben alles tot een geestelijk beginsel te herleiden. Grofweg zijn er in de filosofie twee stromingen die beide 'idealisme' genoemd worden: 1) het metafysisch idealisme: hierbij gaat het om de kwestie waartoe al het bestaande in laatste instantie kan worden herleid, de vraag dus naar de aard van alles wat bestaat; 2) het kentheoretisch idealisme: hierbij draait alles om het vraagstuk of we van onze kennis mogen zeggen dat deze met iets correspondeert.
- *De liberalen.* Filosofische stroming met vrijheid als gemeenschappelijk streven, wat betrekking kon hebben op bijvoorbeeld het economisch, politiek of het sociaal stelsel, de rechten van de vrouw of de afschaffing van slavernij.

Moderne filosofen (1850-nu)

Na de romantiek heeft het geen zin meer om over perioden in de filosofie te spreken, omdat de diverse filosofische ideeën die heersten te divers van karakter waren. Deze filosofen zijn dus niet naar tijd in te delen, maar wel naar filosofisch gedachtegoed.

uitgeverij coutinho

- *De evolutionisten.* Filosofen die op zoek waren naar de mogelijke oorzaak van de ontwikkeling van lagere naar hogere levensvormen. De bekendste evolutionist is Darwin met zijn evolutietheorie.
- *De pragmatici.* Filosofieën waarin het criterium voor het denken op een of andere manier aan het handelen wordt ontleend, dan wel het denken vanuit het handelen wordt geïnterpreteerd. Als grondlegger van het pragmatisme beschouwt men Peirce, die pragmatisme vooral ziet als een techniek om onze begrippen te verhelderen en zodoende het idealisme te ontmaskeren.
- *De materialisten.* De verzamelnaam voor een aantal filosofen met theorieën over de aard van de mensen en van de wereld. Het materialisme is in de geschiedenis van de filosofie reeds vanaf de oudheid terug te vinden, maar slaat in deze context vooral op de 19e-eeuwse materialisten, belangrijke tegenhangers van de idealistische en spiritualistische opvattingen, waarin het spirituele, de hogere bedoelingen en andere buiten- of bovennatuurlijke begrippen als algemene verklaringsbeginselen van het wereldlijk gebeuren golden. Er worden verschillende vormen van materialisme onderscheiden: 1) het kosmologisch/ontologisch materialisme: beweert dat alles wat werkelijk bestaat materieel, dus fysiek, van aard is. Heel het natuurgebeuren verloopt op een mechanische manier en elke beweging in de natuur komt uitsluitend door fysische energie tot stand. De opvatting dat er een soort van bewustzijn of geest bestaat, die de natuur en het leven van de mensen beheerst, wordt volledig verworpen; 2) het dialectisch materialisme: een geschiedenisfilosofie, ontwikkeld in het werk van Marx; 3) het psychologisch materialisme: gaat uit van het standpunt dat in de wereld niet uitsluitend materie te vinden is, maar ook zaken als krachten.
- *De existentialisten.* Verzamelnaam voor een aantal filosofische stromingen waarvan de aanhangers vooral belangstelling hadden voor de positie van de mens als individu. Het opvallendste kenmerk van het existentialisme is dat zijn vertegenwoordigers een sterke belangstelling hebben voor de vraag wat de betekenis is van de individualiteit van de mens. Niet de mens als vertegenwoordiger van de soort staat centraal, de aandacht is juist gericht op de vraag in hoeverre elk mens een bepaalde uniciteit bezit.
- *De linguïstische beweging.* De linguïstische beweging gaat uit van het idee dat ontologische (zijnsleer) en metafysische (natuuroverstijgende) bespiegelingen pas mogelijk zijn na een analyse van hoe dergelijke overtuigingen in de taal opkomen. Men analyseert de taal naar diepere betekenis, vandaar dat men ook wel spreekt van de zogenoemde 'taalfilosofie'.
- *De postmodernisten.* Term die vooral wordt gebruikt in de beschouwing over kunst (literatuur, schilderkunst en architectuur), maar die ook wordt gehanteerd in de filosofie. Over de betekenis van de term is veel onduidelijkheid, maar er heerst wel consensus over een aantal kenmerken van het postmoderne denken. Zo zijn daar de hang naar het doorbreken van regels, waarden en conventies in cultuur, politiek, religie en wetenschap en een diepe twijfel aan het geloof in kennis en waarheid. In het postmodernisme wordt teruggegrepen op de filosofie van Nietzsche en Wittgenstein, wier werk zou worden gekenmerkt door fundamentele kritiek op cultuur en taal. Men zet zich af tegen de waarden van het 'modernisme', vooruitgangsgeloof, de autoriteit van metafysische systemen, de vanzelfsprekendheid van de opvolging van elkaar kritiserende ideologieën.

uitgeverij coutinho

- *De nieuwe wetenschappers.* De nieuwe wetenschappers waren filosofen die zich bezighielden met de vragen die al in het wetenschappelijk tijdperk werden gesteld.

Door de eeuwen heen heeft de filosofie een sterk effect gehad op het denken over kinderen, opvoeding en onderwijs. De pedagogiek is de wetenschap van de opvoeding. Begrippen als 'het kind' en 'onderwijs' staan hierin dan ook centraal. De mens heeft de behoefte om op te voeden, om de ander te 'leren', te onderwijzen. Het scheiden van onderwijs en opvoeding is onmogelijk en zelfs onwenselijk. Je kunt immers niet opvoeden zonder te onderwijzen en ook het omgekeerde is onmogelijk. Savater (1997) geeft hiervoor de volgende verklaring:

> Andere levende wezens zijn reeds bij geboorte datgene wat zij definitief zullen zijn en datgene wat zij onherroepelijk altijd zullen blijven. Van ons mensen kan hooguit gesteld worden dat wij worden geboren om 'menselijk te worden'. Onze biologische menselijkheid vereist een bevestiging op een later tijdstip, zoiets als een tweede geboorte waarbij wij op eigen kracht en op basis van onze betrekkingen met andere mensen de eerste geboorte bekrachtigen. (…) De mogelijkheid van de mens om menselijk te zijn, wordt pas werkelijk volbracht met behulp van anderen, met behulp van 'naasten', dat wil zeggen met behulp van degenen op wie het kind uit alle macht probeert te lijken. (…) Mensenkinderen worden door de volwassenen 'verplicht' om te letten op wat ze doen en hoe ze het moeten doen. Menselijke volwassenen eisen de aandacht van hun kroost op en 'ensceneren' voor hen de leefwijze en gedragingen van de mensheid, opdat de jongeren zich die eigen maken. Aldus heeft vrijwel alles in de menselijke samenleving een uitdrukkelijk pedagogisch oogmerk. Dat het kind wordt geboren in een gemeenschap, impliceert dat het verplicht zal worden om te leren, en het impliceert ook de eigenaardigheden van deze leerschool.

Savater (1997) beschrijft in zijn boek *De waarde van opvoeden* nog een ander fenomeen waarom mensen de wil hebben de ander te leren, iets wat zich alleen bij mensen voordoet:

> Het besef van onwetendheid. De leden van de menselijke soorten weten niet alleen wat ze weten, maar zijn ook in staat de onwetendheid te begrijpen van hen die iets nog niet weten of van hen die ten onrechte iets menen te weten. Daarbij hebben mensen de onbedwingbare neiging onwetendheid of misverstanden te corrigeren.

Een befaamde Amerikaanse psycholoog die veel aandacht heeft besteed aan het thema onderwijs, Bruner, concludeerde daarvoor reeds hetzelfde:

> Het onvermogen van dieren om onwetendheid of foutieve inzichten bij hun nakomelingen te onderkennen, is waarschijnlijk de verklaring voor hun gebrek aan pedagogische inspanningen. Want alleen wie in staat is zulke tekortkomingen onder ogen te zien, zal ze trachten te verhelpen door middel van demonstratie, uitleg of discussie. Als er geen onwetendheid wordt onderkend, zal er evenmin een inspanning tot onderricht zijn.

uitgeverij coutinho

Kortom, onderwijzen is altijd 'onderwijzen aan wie niet weet'; en wie andermans onwetendheid niet onderzoekt, vaststelt en betreurt, kan nooit een goede onderwijzer zijn, hoeveel hij ook weet. In de woorden van Savater: 'In de dialectiek van het leren is de kennis van degenen die onderwijzen even cruciaal als het gebrek daaraan bij degenen die moeten leren.' Hierbij moet wel een aantekening worden gemaakt. Het begrip 'kennis' wordt hier als duidelijk verondersteld wat betreft de definitie hiervan. De filosofen houden door de eeuwen heen echter een kentheoretische discussie en hebben nog steeds geen antwoord op de vraag: wat is kennis? Op deze vraag zijn vele antwoorden mogelijk, waarvan er een aantal in dit schrijven de revue zal passeren.

Savater (1997) gaat echter nog verder. Hij stelt leren en de drang om op te voeden als dat wat de mens menselijk maakt:

> Ik meen zelfs dat je met recht kunt stellen dat het niet zozeer de samenleving is geweest die het onderwijs heeft uitgevonden, als wel dat het in zekere zin de drang tot onderwijzen is geweest die de menselijke samenleving heeft gevormd. (…) Het is juist door middel van opvoeding en onderwijs (waaraan het kind zich niet alleen onderwerpt, maar waartegen het ook in opstand kan komen en juist daardoor zoekt naar nieuwe wegen) dat het kind in staat wordt gesteld zijn eigen persoonlijke en unieke identiteit te smeden. (…) De mens wordt mens door te leren.

Hij haalt als argument hierbij de Australische filosoof Passmore aan:

> Dat alle mensen onderwijzen, is in veel opzichten hun belangrijkste kenmerk. Dit is het gegeven op grond waarvan zij, in tegenstelling tot andere leden van het dierenrijk, verworven eigenschappen aan anderen kunnen overdragen. Wanneer mensen onderwijs af zouden zweren en zich met liefde tevreden zouden stellen, zouden zij precies dat onderscheidende kenmerk kwijtraken.

Kort gezegd, opvoeden en onderwijzen is deel van onze menselijke cultuur en is ook datgene wat de mens menselijk maakt. Daarmee is opvoeden/onderwijzen, het de ander iets leren, voor een groot deel de essentie van ons bestaan, van ons zijn als mens.

De opvatting van pedagogiek als zelfstandige wetenschap bestaat nog niet zo lang. Er wordt echter wel al jaren over opvoeding gepubliceerd. Hoewel de Grieken en de Romeinen zich al verdiepten in het kind en zelfs een mening over opvoeding hadden, bestond het begrip 'kind-zijn' vroeger niet. De gedachte van een school is zelfs afkomstig van de Grieken. Het woord 'school' betekent bij de Grieken 'vrije tijd'. Dat komt overeen met de typisch Atheense overtuiging dat beschaafde mensen vanzelfsprekend hun tijd doorbrachten met leren en denken. De Romeinen namen de Griekse gedachte van onderwijs over en namen zelfs het kind in de kunst op. De Romeinse kunst toont een uitzonderlijk gevoel voor het jonge, opgroeiende kind, een gevoel dat pas tijdens de renaissance terugkeert in de westerse kunst. Het begrip 'kind' bestond verder nauwelijks in de Griekse en Romeinse tijd. Plato (427-347 v.C.), een leerling van Socrates uit de klassieke oudheid, zag kinderen als 'onhandelbaarder dan welk dier ook': 'Het is nu eenmaal zo dat hij meer dan de dieren beschikt over de bron van redelijk denken, maar hij kan deze bron nog niet be-

uitgeverij coutinho

heersen, zodat het een verraderlijk, geslepen en uiterst brutaal wezen is.' Hij doet minstens drie voorstellen over opvoeding die een jongere moet ondergaan. Het kind moet met vele teugels worden gebonden. Een aantal van zijn beroemde dialogen houdt zich bezig met de vraag of deugd en moed onderwezen moeten worden of niet. Volgens Plato was deugd een universeel goed. Kennis van de deugd leidt tot menswaardig handelen en dat is dus hetgeen onderwezen moet worden:

> Zodra het kind onder de hoede van zijn voedster en moeder vandaan is, heeft hij eerst onderwijzers nodig vanwege zijn speelsheid en onnozelheid, en later leermeesters om allerlei vakken te leren. Dezen houden zich speciaal bezig met de opvoeding van onze kinderen en zien er scherp op toe dat ze een rechtschapen karakter krijgen door hen via de wetten voortdurend op het goede te richten.

Aristoteles (384-322 v.C.), een leerling van Plato, onderschreef deze gedachten en ging nog verder:

> Uiteraard zal niemand betwisten dat de wetgever bijzondere aandacht moet schenken aan het onderwijs aan jeugdigen. Sterker nog, wanneer dit in een samenleving niet gebeurt, is dat een aantasting van de eigen politieke inrichting, waaraan het onderwijs immer dient te worden aangepast om die te ondersteunen. Bovendien bevatten alle vermogens en vaardigheden elementen die aangeleerd en beoefend moeten worden voordat ze daadwerkelijk gebruikt kunnen worden voor hun eigenlijke doel, hetgeen derhalve ook vanzelfsprekend geldt voor het beoefenen van de deugd. Aangezien het streven van elke staat één geheel vormt, spreekt het voor zich dat het onderwijs voor iedereen ook één en gelijk dient te zijn, en dat het door de gemeenschap verzorgd dient te worden, en niet door particulieren. Het onderricht in zaken die de gemeenschap aangaan, dient een zaak van de gemeenschap te zijn. Daarbij mag niet uit het oog worden verloren dat geen enkele burger van de gemeenschap zichzelf toebehoort, doch alle burgers aan de gemeenschap, daar iedereen daarvan deel uitmaakt.

Aristoteles geeft hier al aan dat onderwijs een taak van alle mensen is en dat men kinderen moet voorbereiden op hun taak als onderdeel van de maatschappij.

Kennisverwerving begint voor Aristoteles in de ervaring op basis van alledaagse waarnemingen. Bij de geboorte is volgens hem het bewustzijn van de mens volledig leeg en zonder inhoud, al hebben we op dat moment wel in aanleg de instrumenten waarmee we later het zintuiglijke materiaal kunnen ordenen: het waarnemen en het denken. De zintuigen worden geactiveerd door de voorwerpen buiten ons. Eenmaal tot actief waarnemen overgegaan, vormt de mens zich een beeld met deze indrukken:

> De waarneming leidt tot wat we herinnering noemen, en herinnering tot ervaring, want de veelheid van zulke herinneringen brengt een enkele ervaring tot stand. Een ervaring, of het gehele universele begrip dat in de ziel tot stilstand is gekomen – het ene onderscheiden van het vele dat steeds hetzelfde is in alle verschillende dingen – leidt tot een principe van vaardigheid of van wetenschappelijke kennis.

uitgeverij coutinho

Het hele proces van kennisverwerving, waaronder de begripsvorming en het abstraheren, verloopt volgens Aristoteles op 'inductieve wijze'. Inductie wil zeggen dat men op grond van een aantal afzonderlijke waarnemingen tot iets algemeners concludeert. De tegenhanger van inductie is deductie. Een deductieve redenering maakt duidelijk dat een bewering gerechtvaardigd is doordat men laat zien dat deze logisch volgt uit een algemene regel of vast verband in combinatie met een bepaald gegeven. Een vorm van deductie is het syllogisme (onderdeel 1 en 2 worden de 'premissen' genoemd):

1. Gegeven (Kees is een mens.)
2. Onderliggende regel of vast verband (Alle mensen sterven.)
3. Conclusie (Kees zal sterven.)

Van belang in dit hele proces van kennisverwerving is dat je de zintuigen als beginpunt vertrouwt en dat deze kennis ons iets zegt over een echt bestaande werkelijkheid om ons heen (fysisch of naïef realisme). Aristoteles meent dat de zintuigen ons onder normale omstandigheden nooit bedriegen. Onjuiste kennis ontstaat volgens hem doordat we de zintuiglijke gegevens niet goed combineren. De ervaring kan dus alleen tot geldige kennis leiden wanneer de mens door observatie en denkend redeneren in staat is conclusies te trekken, conclusies over wat iets is en over de verbanden tussen de vele objecten en gebeurtenissen in de werkelijkheid.

In de middeleeuwen die volgden op de Griekse en Romeinse tijd had men er geen benul van dat er ook nog zoiets als de ontwikkeling van het kind zou zijn. In de middeleeuwen eindigde de kindertijd rond 7 jaar en dan werd je volwassen. De overgangsfase van kind naar volwassene lag in die tijd in het gebruik van de taal (Tuchman). Een kind van rond de 7 jaar beheerst de taal, dat wil zeggen dat hij kan zeggen en begrijpen waar anderen over spreken. Op dat moment is hij een van hen en daarmee volwassen. Het begrip 'kind' bestond wel, maar duidde eerder op een teken van bloedverwantschap dan op leeftijd (Plumb, 1971). In deze periode stond ook het geloof centraal. Het onderwijs was daarmee theocentrisch en gericht op het overbrengen van de christelijke normen- en waardecultuur.

In de renaissance (1500-1700), de wedergeboorte of heropleving van de wetenschap en kunst zoals deze werden bedreven in de klassieke oudheid, komen echter veel aspecten uit de Griekse en Romeinse tijd weer terug en daarmee was ook 'het kind' weer in opmars. In het onderwijs komen ook weer de Griekse en Romeinse onderwerpen van studie terug. Zo schreef Rabelais aan zijn zoon: 'Nu zijn alle vakken weer in ere hersteld, de talen worden weer bestudeerd: het Grieks, zonder hetwelk een schande is zichzelf een geleerde te noemen, het Hebreeuws, het Chaldeeuws en het Latijn.'

Aan het eind van de 16e eeuw werd de dood van een kind, wat op zich een heel natuurlijk verschijnsel was, af en toe op een grafzerk vermeld. Het kind kreeg geen aparte zerk, maar werd op de grafzerk van de ouders vermeld. Het lijkt alsof hiermee de bewustwording is ontstaan dat het leven van ieder mens zin heeft, ook dat van een kind. In deze tijd ontstaan ook de eerste publicaties die direct verhandelen over 'het kind' en diens opvoeding. Zo schreef Michel de Montaigne (1533-1592), een stoïcijns filosoof die zich ontwikkelde naar scepticist, in zijn *Essays aan de gravin van Gurson* een stuk over opvoeding en de ei-

uitgeverij coutinho

genschappen van een goede leraar. Een van zijn bekendste uitspraken rondom het thema opvoeden is: 'Een kind is niet een lege fles die moet worden gevuld, maar een smeulend vuurtje dat moet worden aangewakkerd.' Een aantal andere van zijn uitspraken:

- 'Onderwijzers dienen eerder iemand met een welgevormde dan met een welgevulde geest te zijn. We moeten beide van hen verlangen, maar het gedrag en de opvattingen belangrijker vinden dan geleerdheid.'
- 'Onderwijzers zijn nog altijd gewoon ons in de oren te kakelen, alsof ze de kennis door een trechter gieten en het onze taak slechts is te herhalen wat ons is voorgezegd. Ik zou willen dat onze opvoeder in die toestand verbetering brengt en de kindergeest die hij onder handen heeft al direct op de proef stelt, in overeenstemming met wat deze aankan, door hem de dingen zelf te laten ervaren en zelf te laten kiezen en onderscheiden en hem de ene keer op weg te helpen en de andere keer de weg zelf te laten vinden.'
- 'Ik wil niet dat de onderwijzer de enige is die denkt en het woord voert; ik wil dat hij op zijn beurt ook de leerling laat praten en luistert. Socrates en na hem Archesilas lieten eerst hun discipelen spreken en daarna spraken zij tot hen. "Obest plerumque iis qui discere volunt auctoritas eorum qui docent" oftewel "Het gezag van hen die onderwijzen, is vaak de hindernis voor hen die willen leren" (Cicero, 106-43 v.C.).'
- 'Het is goed dat hij zijn leerling vooruit laat hollen om zijn tempo te beoordelen en te zien in hoeverre hij het zijne moet verlagen om dat op zijn vermogen af te stemmen. Als hierin de juiste verhouding ontbreekt, bederven we alles.'
- 'Het is de prestatie van een hoogstaande en zeer sterke geest om tot de gang van het kind te kunnen afdalen en zijn schreden te kunnen begeleiden.'
- 'Bij onderwijs is er niets zo belangrijk als liefde en interesse voor de stof te wekken, anders creëert men slechts met boeken bepakte ezels. Om tot zijn recht te komen moet die kennis niet alleen bij ons wonen, we moeten ermee trouwen.'

In deze periode, de 16e eeuw, was een volwassene die kon lezen en schrijven een geleerd mens. Hij had toegang tot alle heilige en profane informatie in boeken, tot de vele vormen van literatuur en tot alle overgeleverde geheimen van de menselijke ervaring. Kinderen hadden die toegang niet en daarmee waren ze kinderen. Met de opkomst van de scholen kreeg het begrip 'kind' voor het eerst echt betekenis. Omdat de school bedoeld was als opleiding, ging men het kind ook anders benaderen: het kind was niet meer een kleine volwassene, maar eerder een ongevormde volwassene. De kindertijd werd de aanduiding voor een bepaald niveau van prestaties. Het verschil tussen een kind en een volwassene was eenvoudigweg dat een kind minder kennis had. Kinderen werden op school ingedeeld naar hun leesvaardigheid, niet naar hun kalenderleeftijd. Zo ontstond er een nieuw psychologisch verschijnsel: er ontstond groepsvorming tussen de kinderen onderling, er ontstonden relaties. Het begrip 'kind' is een van de grote uitvindingen van de renaissance. Voor het eerst wordt in deze tijd van 'ontwikkelingspsychologie' gesproken. Er wordt dan gekeken naar de ontwikkeling van het kind en de gevolgen daarvan voor de opvoeding. Het nieuwe wereldbeeld dat gekenmerkt wordt door wetenschappelijkheid en technologisch kunnen, heeft ook zijn weerslag gevonden in de filosofie in het denken over kennis.

De Franse rationalist René Descartes (1596-1650) leefde in deze periode waarin de wetenschappen hard op zoek waren naar een nieuwe methode om kennis te verkrijgen. Hij dacht dan ook na over hoe kennis te funderen binnen het nieuwe wetenschappelijke den-

uitgeverij coutinho

ken. Daarvoor is het volgens Descartes eerst nodig je te ontdoen van alle meningen die je tot dan toe als juist had overgenomen, in de eerste plaats alles wat je van anderen hebt gehoord. Het gaat hierbij niet alleen om echt onjuiste en verkeerde meningen, maar om alles waaraan te twijfelen valt. Het is natuurlijk niet mogelijk alle meningen te onderzoeken, het is handiger en sneller om te kijken naar de grondslagen van die meningen en die op hun houdbaarheid te toetsen:

> Daarvoor is echter niet noodzakelijk dat ik aantoon dat ze alle onwaar zijn, want zoiets zou ik misschien wel nooit tot een goed eind kunnen brengen. Omdat de rede mij ervan overtuigt dat ik mijn instemming even zorgvuldig moet onthouden aan de meningen die niet echt zeker en onbetwijfelbaar zijn, als aan de meningen die kennelijk onwaar zijn, zal het voldoende zijn alles te verwerpen waarin ik maar de minste reden tot twijfel vind. Ik hoef ze dus niet alle afzonderlijk door te nemen, wat eindeloos werk zou zijn. Omdat het zo is dat een gebouw vanzelf instort, als de grondslagen waarop het gebouwd is, zijn ondergraven, ga ik onmiddellijk de beginselen te lijf, waarop alles steunde wat ik destijds geloofde. Ik heb nu eenmaal alles wat ik als het meest waar aanvaard of uit of door middel van de zintuigen ontvangen. Van die zintuigen heb ik echter gemerkt dat ze soms bedriegen, en het is verstandig om nooit vertrouwen te hebben in wie ons ook maar één keer misleidde.

De volgende stap die Descartes zet, is niet alleen maar twijfelen aan de zintuiglijke informatie die we krijgen, maar ook aan het bestaan van de wereld als zodanig. Hij zegt dat we niet zeker weten of we wakker zijn of dromen, en daarmee dat we ook niet zeker weten of dat wat we waarnemen echt is of niet. Je zou immers kunnen dromen dat je wakker bent. Voor Descartes zijn daarom de wetenschappen die alleen berusten op de waarneming van lichamelijke dingen zoals de fysica, de astronomie en de geneeskunde, twijfelachtig en onzeker: 'Wat ik waarneem, kan niet echt zijn. Rekenkunde en wiskunde daarentegen hebben iets wat zeker is. Of ik nu waak of slaap, twee plus drie blijft vijf, een vierkant heeft slechts vier zijden.' Duidelijk is dat Descartes alleen het wiskundige karakter van wetenschappen als zeker accepteert, omdat de uitgangspunten van de wiskunde onbetwijfelbaar zijn. Fysica of natuurkunde is onzeker, in zoverre deze zich richt op zintuiglijk waarneembare lichamen. Deze kan alleen dan een zekere basis vinden, wanneer die lichamen gezien worden vanuit een wiskundig perspectief, namelijk dat wat meetbaar is aan die lichamen, de uitgebreidheid en het aantal. Descartes maakt de twijfel vervolgens nog groter: 'Er is niets zeker, en zelfs als ik dat denk, kan dit mij nog ingegeven worden door God of een kwade geest.'

Descartes raakt door deze gedachten in grote vertwijfeling, hij zet zelfs vraagtekens bij zijn eigen bestaan:

> Maar ik ben er al van overtuigd dat er in de wereld helemaal niets is, geen hemel, geen aarde, geen geesten, geen lichamen; dan ligt het toch ook voor de hand dat ook ik er niet ben? Neen, want ik was er zeker wel, als ik ergens van overtuigd was. Maar misschien is er een onbekende bedrieger, uiterst machtig en uiterst slim, die mij opzettelijk misleidt. Maar dan moet ik er ook zeker zijn, als hij mij misleidt. En hij mag me misleiden zoveel hij kan, hij zal nooit bereiken dat ik niets ben, zolang ik denk dat ik iets ben.

uitgeverij coutinho

> Dus daarom moet ik, na alles uit en te na te hebben overdacht, vaststellen dat deze uitspraak: 'ik denk, dus ik ben' ('cogito ergo sum'), noodzakelijk waar is, iedere keer dat ik die zeg of in mijn geest denk.

Alle voorgaande filosofen vroegen zich af hoe ze de wereld moesten kennen. Ze richtten zich in de eerste plaats op wat buiten ons bestaat. Descartes legt de maat voor zekerheid in onszelf, het denkende ik en het denken van de ik. Daarmee wordt de mens 'subject', letterlijk het onderwerp en de basis van kennis. Kenmerkend voor Descartes en voor het rationalisme in het algemeen is dat ze de zintuiglijke ervaring helemaal niet ontkennen. De informatie die door de zintuigen tot ons komt, is echter van dien aard dat deze redelijk en kritisch getoetst moet worden, want vergissingen zijn immers mogelijk. Dit geldt ook voor het denken. Daarom moet wat gedacht wordt, gebeuren volgens bepaalde principes. Het verstand kan een belangrijke inbreng hebben bij het tot stand komen van kennis, bijvoorbeeld door te werken volgens aangeboren begrippen of regels die a priori zijn. We noemen een bewering 'a priori' (letterlijk voorafgaand aan de ervaring) als ervaring niet nodig is om de waarheid of onwaarheid van een bewering vast te stellen. Een bewering heet 'a posteriori' als ervaring wel vereist is. Voordeel is dat hiermee verklaard kan worden hoe mensen tot eenzelfde soort kennis kunnen komen, zonder dat deze kennis alleen maar uit de zintuiglijke ervaring hoeft te worden afgeleid. Een probleem is wel weer dat het heel moeilijk uit te maken is wat nu aangeboren is en wat niet.

John Locke (1632-1704), een empirisch filosoof uit de renaissance, beschouwde het kind als een 'tabula rasa', een onbeschreven blad. Het kind is een onvolledig boek dat vervolmaakt wordt naarmate de pagina's beschreven worden; volgens Locke bestaat er geen aangeboren kennis. Alles wat we weten, is afgeleid van ervaring, van acties van de fysieke wereld op onze zintuigen:

> Laten we aannemen dat de geest is als een onbeschreven blad, zonder enig teken daarop, zonder enige ideeën. Hoe raakt deze beschreven? Hoe komt het aan die gigantische voorraad die de bedrijvige en grenzeloze fantasie van de mens er in een schier eindeloze variëteit in geschilderd heeft? Vanwaar krijgt het alle materialen van de rede en van de kennis? Hierop antwoord ik, in één woord: op de ervaring; daarop is al onze kennis gebaseerd, en van daaruit verkrijgt de geest uiteindelijk zichzelf. Onze waarneming, of die nu betrokken is op uiterlijk waarneembare objecten, of op de innerlijke werkingen van onze geest die door onszelf waargenomen worden en waarop wij reflecteren, is datgene wat ons verstand voorziet van alle materialen van het denken. Deze twee zijn de bronnen van kennis, waaruit alle ideeën die wij hebben, of natuurlijkerwijze kunnen hebben, ontspringen.

Locke benadrukte het belang van de ontwikkeling van de intellectuele vermogens. Hij ging ervan uit dat wij al onze kennis verwerven door twee dingen: zintuiglijke waarneming en waarneming van de werkingen van onze eigen geest. De eerste geeft ons directe indrukken en een idee van bijvoorbeeld geel, wit, warm, koud, zacht, hard, bitter, zoet. De laatste geeft ons indirecte indrukken als denken, twijfelen, geloven, redeneren, weten, willen, waarnemen. Tezamen brengen zij alle ideeën voort die we in ons bewustzijn aantreffen; sommige zijn enkelvoudig, andere zijn samengesteld of complex (ook wel 'reflectie-idee-

uitgeverij coutinho

en' genoemd). Locke creëert hiermee naast de wereld zoals deze los van ons is (*das Ding an sich*), een wereld zoals wij deze zien en ervaren (*das Ding in sich*).

In die tijd was intelligentie gekoppeld aan de fysieke ontwikkeling. Locke benadrukte al wel dat men moest aansluiten bij de vermogens van het kind. Hij sprak van 'aansluiten bij het redeneren van kinderen'.

> Het zal wellicht verbazen dat ik spreek van redeneren met kinderen; nochtans lijkt het mij dat er geen betere manier is om met ze om te gaan. Zij begrijpen de rede zodra zij taal begrijpen; en als ik mij niet vergis, waarderen zij het – veel eerder dan men gewoonlijk voorstelt – als rationele schepsels te worden behandeld. De eer die zij hierin stellen, dient gekoesterd te worden, en moet, voor zover mogelijk, tot het werktuig worden gemaakt dat hen voortdrijft. Maar wanneer ik spreek van redeneren, doel ik alleen op redeneringen die passen bij het vermogen en de ontvankelijkheid van het kind. Niemand kan menen dat er met een kind van 3 of 7 jaar net zo geredeneerd kan worden als met een volwassen mens. Wanneer ik derhalve hier zeg dat zij als rationele wezens moeten worden behandeld, bedoel ik dat u hun duidelijk dient te maken, door middel van mildheid in uw gedrag en de bedaardheid van zelfs uw reprimandes, dat wat u doet redelijk is van uw kant en nuttig en noodzakelijk voor hen, en dat het niet uit caprice, hartstocht of willekeur is dat u hun iets opdraagt of verbiedt.

De Engelse idealistisch filosoof en bisschop George Berkely (1684-1753) is het eens met Locke wanneer deze stelt dat kennis met zintuiglijke indrukken begint die vervolgens door het verstand geordend worden. Hij trekt met verstrekkende gevolgen echter in twijfel of wat waargenomen wordt ook wel 'echt' bestaat:

> Er is geen 'iets' naast mijn eigen waarnemen, er ligt niets buiten wat ik door de zintuigen ervaar. Ik heb alleen de beelden. (...) Het zijn van de dingen is het waargenomen-worden. Het is niet mogelijk dat zij een of ander bestaan zouden hebben buiten de geest of het denkend wezen, waardoor zij worden waargenomen.

Volgens Berkeley bestaan er dus alleen ideeën en geest, geen materie. Ondanks het feit dat we niets kunnen zeggen over een 'echte' wereld buiten ons gezichtsveld, is er een beginsel dat alle voorstellingen en dingen kent, aldus Berkeley, de geest. Deze geest met beelden/ideeën wordt ons gegeven door God. Er is geen uitspraak te doen over de wereld buiten ons. We kunnen slechts binnen de grenzen van onze kennende geest en de reikwijdte van de zintuigen blijven en het aannemen van een stoffelijke substantie is volstrekt overbodig. Het proces van kennisverwerving is volgens Berkeley gericht op het volgende doel: het steeds beter leren kennen van het universum wil zeggen dat de mens zichzelf als een door God geschapen wezen vervolmaakt. Door de ervaringen van herhaalde waarnemingen en door ons verstand te gebruiken, leren we dat er verbanden zijn, zoals dat na bliksem een donder volgt. Zo begrijpen we ook dat iedere gebeurtenis een oorzaak heeft.

Tijdens de verlichting werd het begrip 'kind' verder ontwikkeld en verbreid. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) benadrukte als eerste dat het kind zelf van belang was. Een kind is een mens en diende niet alleen als middel om een doel te bereiken. De psychologie van

uitgeverij coutinho

het kind was volgens hem totaal anders dan die van de volwassene. De kindertijd was de levensfase waarin de mens het dichtst bij de natuur staat, de tijd waarin de mens nog puur is. Een bekende uitspraak van hem is de openingszin uit zijn werk *Le contrat social*: 'De mens wordt vrij geboren, maar overal leeft hij geketend.' De algemene wil, zo zegt Rousseau, is de wil van allen gericht op de eigen gemeenschappelijke belangen en staat in tegenstelling tot 'de wil van allen', die niets anders is dan de optelsom van elke individuele, egoïstische wil. 'Ieder van ons plaatst zijn eigen persoon en al zijn macht beschikbaar aan het opperbevel van de algemene wil en, in onze collectieve hoedanigheid, ontvangen we ieder lid als een ondeelbaar deel van het geheel.' Rousseau geeft hiermee aan dat de mens als lid van de maatschappij gedwongen is zich over te geven aan de normen en waarden van de heersende cultuur. Daar tegenover zet hij wel uitspraken als: 'Dat betekent niets minder dan dat hij gedwongen moet worden vrij te zijn.' Kinderen moeten dus opgevoed worden om als vrij mens te denken en te leven. Volgens Rousseau is het doel van opvoeding en onderwijs dan ook:

> Mijn streven is niet hem de wetenschap bij te brengen, maar hem te leren hoe hij die zo nodig kan verwerven, hem te leren de wetenschap precies die waarde te geven die haar toekomt, en hem de waarheid boven alles leren te beminnen. Het is een methode waarmee we traag vorderen, maar nooit zinloze resultaten boeken, en waarmee we nooit een stap terug hoeven doen.

Ontwikkeling ontstaat organisch en langs natuurlijke weg. Ontwikkeling is volgens Rousseau een natuurlijk proces waar we rustig op kunnen vertrouwen en dat ook onvermijdelijk zal plaatsvinden als we er maar in slagen de onnatuurlijke invloeden van de samenleving buiten de deur te houden. Het werk van Rousseau heeft ertoe geleid dat men kinderen ging observeren om te zien wat hun natuurlijke ontwikkeling nu eigenlijk was. Dat leidde er weer toe dat men ontdekte waar kinderen behoefte aan hadden. Rousseau was ook de spil tussen de renaissance en de periode die hierop volgde, de romantiek.

De romantiek ontstond als reactie op de rationele benadering in de renaissance, met name het gevoel en de verbeelding traden op de voorgrond. Een van de grootste en invloedrijkste idealistische filosofen uit deze periode was Immanuel Kant (1724-1804). Kant wist een synthese te brengen tussen de opvattingen van de empiristen met hun 'tabula rasa', die uitgingen van de ervaring als basis van het kennen, en de rationalisten, die als basis voor het kennen het intellect aanvoerden. Hij stelde dat wij de ideeën die onze kennis vormen niet alleen door passieve waarneming via onze zintuigen uit de werkelijkheid opnemen. Er zijn ook ideeën die wij actief aan de werkelijkheid opleggen, zoals het idee dat alles een oorzaak heeft. Zulke ideeën noemt Kant 'categorieën' of 'denkvormen'; hij onderscheidde in totaal twaalf categorieën. Zij leggen van tevoren al een bepaalde ordening op aan onze zintuiglijke gewaarwordingen en geven een vooraf bepaalde vorm aan onze ervaring. Volgens Kant moest de menselijke geest bepaalde structuren aan de stroom van binnenkomende zintuiglijke gegevens opleggen om de mens zo in staat te stellen de wereld te interpreteren, om überhaupt te kunnen ervaren. In zijn *Vorlesung über Pädagogik* zegt Kant over onderwijs:

uitgeverij coutinho

> De mens wordt mens enkel en alleen door het onderwijs, hij is niet meer dan wat het onderwijs van hem maakt. Het is van belang te onderstrepen dat de mens altijd onderwezen wordt door andere mensen – door andere mensen die op hun beurt eveneens onderwijs hebben ontvangen van andere mensen. Onderwijs is een kunst waarvan het uitoefenen vervolmaakt dient te worden van de ene generatie op de andere. Elke generatie is telkens beter toegerust om een onderwijs te creëren dat op juiste en evenredige wijze alle natuurlijke geneigdheden van de mens tot ontplooiing brengt en dat aldus de menselijke soort dichter bij haar bestemming voert. Daarom is het onderwijs het grootste en lastigste vraagstuk dat de mens kan overpeinzen. (…) Goed onderwijs is nu juist de bron waaruit al het goede in deze wereld opwelt. Wat in de mens aanwezig is, moet tot ontkieming worden gebracht. Want er zijn in de natuurlijke geneigdheden van de mens geen beginselen aanwezig die naar het kwaad voeren. In de mens zijn slechts kiemen aanwezig die naar het goede voeren.

Kant stelt dat niet wij ons richten op de wereld, maar dat de wereld zich richt naar onze kenvermogens. Deze uitspraak lijkt op het eerste gezicht onschuldig, maar de betekenis ervan is van enorm groot filosofisch belang. Alle filosofen voor Kant gingen er ondanks alle onderlinge verschillen van uit dat kennis zich vormt door de indrukken (in ons bewustzijn) van een buitenwereld, al is die wereld zelf volgens sommigen onkenbaar. Kant maakte korte metten met deze 'naïeve' instelling door aannemelijk te maken dat alleen datgene van de buitenwereld aan ons verschijnt wat binnen onze denkkaders past, dus binnen ruimte en tijd voor de waarneming en binnen de categorieën van het denken: 'De wereld is gevormd naar onze ervaring, zonder te weten hoe zij "op zichzelf" is.' Toch gaat Kant, in tegenstelling tot Berkeley, van het bestaan van een werkelijkheid uit. Als menselijke wezens huizen we in menselijke lichamen en deze lichamen zijn voorzien van een zeker mentaal en zintuiglijk instrumentarium door middel waarvan alle ervaring tot ons moet komen. Daarmee is alleen wat dit instrumentarium aan ons overdraagt voor ons mogelijke ervaring. Het instrumentarium bepaalt de grenzen van onze mogelijke ervaringen. Wat het instrumentarium niet aan ons kan overdragen, kan geen ervaring zijn, wat niet betekent dat iets wat ons instrumentarium niet aan ons kan overdragen ook niet bestaat. De eenvoudige waarheid luidt dat er, voor zover we ooit kunnen weten, geen beperking is voor alles wat er kan bestaan buiten wat wij mogelijkerwijs kunnen weten. Kennis wordt bij Kant definitief iets subjectiefs, dat wil zeggen afhankelijk van de mens in het algemeen. Het subject, de kennende mens, wordt de basis van hoe de wereld zich aan ons voordoet.

Een tweede stroming binnen de romantiek was het liberalisme, waarvan John Stuart Mill (1806-1873) een van de aanhangers was. Hij schreef in die tijd over de leerplicht voor kinderen:

> Misplaatste opvattingen over vrijheid staan de vervulling van de plichten van de staat pas werkelijk in de weg als het gaat om kinderen. Men zou haast denken dat kinderen letterlijk, en niet alleen bij wijze van spreken, een deel van iemand zelf zijn, zo sterk is de publieke opinie gekant tegen het geringste ingrijpen van de wet in de absolute en exclusieve macht die de ouders over hen hebben, meer dan tegen bijna elk ingrijpen in de eigen vrijheid van handelen. (…) Is het niet een bijna vanzelfsprekend uitgangspunt dat de staat eist en afdwingt dat iedere staatsburger tot op een zeker niveau wordt opge-

uitgeverij coutinho

> leid? (…) Men erkent nog steeds niet dat het een moreel misdrijf is, zowel tegen het ongelukkig nageslacht als tegen de samenleving, om een kind ter wereld te brengen zonder dat men kans ziet om het niet alleen te voeden, maar ook onderwijs en geestelijke ontwikkeling te geven; en dat het de taak van de staat is om te zorgen dat deze plicht wordt nageleefd, zo mogelijk op kosten van de ouders, als dezen het zelf niet doen.

Dit was een gevolg van de verlichting, een erg belangrijke periode als het gaat om onderwerpen als het kind, opvoeding/onderwijs en kennis. In de verlichting heerste het vertrouwen van de mens in het zelfstandig gebruik van zijn eigen denkvermogen. De mens maakte zich daarmee gaandeweg ook losser van religieuze bindingen. Van verlichting is sprake wanneer de mens zich ontdoet van de onmondigheid die hij aan zichzelf te wijten heeft. Onmondigheid is het onvermogen zich van zijn verstand te bedienen zonder leiding van een ander. Deze onmondigheid heeft men aan zichzelf te wijten, als de oorzaak ervan niet gelegen is in gebrek aan verstandelijke vermogens, maar in een gebrek aan vastbeslotenheid en moed om zich ervan te bedienen zonder leiding van een ander. 'Sapere aude' oftewel 'heb de moed van je eigen verstand gebruik te maken' is het devies van de verlichting.

Omstreeks 1850 was het begrip 'kind' overal in de westerse samenleving ingeburgerd. Het kind was een maatschappelijk gegeven. De periode van de romantiek gaat over in de periode van de moderne filosofen, die tot op heden voortduurt. Het heeft geen zin meer om over perioden in de filosofie te spreken, omdat de diverse filosofische ideeën die heersten te divers van karakter waren. Deze filosofen zijn niet in te delen naar tijd, maar wel naar filosofisch gedachtegoed. Met het begrip 'kind' kreeg ook het begrip 'opvoeding' en later ook 'onderwijs' een invulling. Het beeld van opvoeding verandert naarmate het mensbeeld verandert. Friedrich Nietzsche (1844-1900), een existentialistisch filosoof, beschreef in zijn *De wil tot macht* zijn visie op de mens:

> De sterken zijn zij die completer zijn als mens, die geleerd hebben hun passies te sublimeren en te beheersen, die de wil tot macht tot een creatieve kracht weten om te vormen. (…) De deugdzame mens helpt de ongelukkige, maar niet, of bijna niet, uit medelijden, maar uit een drang die voortkomt uit een overmaat aan macht.

Met betrekking tot het onderwijs zegt hij:

> Het werkelijke probleem van de cultuur zou derhalve bestaan uit het opvoeden van zo veel mogelijk 'bruikbare' mensen, in de zin waarin men een munt 'bruikbaar' noemt. Hoe talrijker dergelijke bruikbare mensen zijn, des te gelukkiger een volk. En het doel van moderne scholen zou dan juist dit moeten zijn: ieder individu doen voortschrijden in de mate waarin zijn aard hem toestaat om 'bruikbaar' te worden, alle individuen zodanig tot ontplooiing brengen dat zij op grond van hun hoeveelheid geluk en voordeel verwerven.

uitgeverij coutinho

Ook Emile Durkheim (1858-1917), een nieuwe wetenschapper, stelt dat de mens de maatschappij ten dienste moet zijn en dat het onderwijs hen hierop moet voorbereiden:

> Het onderwijs heeft dus als functie om bij het kind het volgende op te wekken:
> 1 een zeker aantal fysieke en mentale vermogens die de samenleving waarvan het kind deel uitmaakt, beschouwt als onmisbaar voor ieder van haar leden;
> 2 bepaalde fysieke en mentale vermogens die de specifieke sociale groep (kaste, klasse, familie, beroepsgroep) beschouwt als al even noodzakelijk voor allen die deel van deze groep uitmaken.
>
> Het is derhalve de samenleving als geheel en elk sociaal milieu in het bijzonder die het ideaal bepalen dat het onderwijs nastreeft. De samenleving kan alleen voortbestaan als er voldoende homogeniteit onder haar leden bestaat: het onderwijs bestendigt en versterkt deze homogeniteit door van meet af aan in de ziel van het kind de fundamentele gelijkvormigheden aan te brengen die het gemeenschapsleven vereist. Aan de andere kant zal echter elke samenwerking onmogelijk zijn zonder een zekere verscheidenheid: het onderwijs verzekert het voortbestaan van deze noodzakelijke verscheidenheid door zichzelf te diversifiëren en te specialiseren. (…) Dit brengt ons bij de volgende formulering: het onderwijs is de handeling die door de volwassen generatie verricht wordt ten opzichte van de andere generaties die nog niet rijp zijn voor het sociale verkeer.

John Dewey (1859-1952), een pragmatisch filosoof, heeft ook een duidelijke visie op de inrichting van het onderwijs. Dewey meent dat kennis een toestand van het menselijk organisme is die bestaat uit het kiezen voor opvattingen, die we weer kunnen begrijpen als gedrag dat in de praktijk succesvol is gebleken. Als dat gedrag wordt verstoord door nieuwe of onverwachte ervaringen, moet het organisme overgaan tot redeneren of 'intellectie'. Hij beschreef vijf stappen in het redenatieproces:

> 1 Als de normale patronen van handelen van het organisme verstoord worden, zal het toch doorgaan met handelen om de situatie meester te worden. Omdat zijn principe van actie onsuccesvol is gebleken, moet hij een proces van 'intellectie' beginnen.
> 2 Het vaststellen van de significante elementen van de situatie zodat die als een oplosbaar probleem kan worden geformuleerd.
> 3 Het opstellen van hypothesen, het creatieve gebruik van de verbeelding om mogelijke antwoorden te vinden.
> 4 Het gebruik van de rede om de diverse hypothesen te ordenen en te beoordelen; bekijken tot welke ervaringen elke hypothese zal leiden.
> 5 Het testen/experimenteren als proces waarmee hypothesen geëlimineerd worden wanneer zij niet tot een succesvol resultaat leiden. Het eindresultaat van dit proces is een succesvolle oplossing van het probleem door het aannemen van een hypothese die werkt.

Zijn definitie van waarheid was dan ook: 'De waarheid is dat wat werkt.' De maatschappij was volgens hem gediend bij een goede opvoeding. De manier waarop de opvoeding plaatsvond, werd daarmee bijzonder belangrijk. Dewey vond de school van wezenlijker belang voor de opleiding dan het gezin. De school moest dezelfde vorm hebben als het

uitgeverij coutinho

leven. De leerlingen zouden niet alleen met hun hoofd, maar ook met hun handen bezig moeten zijn: 'De mens dient te leren door te doen.'

Ook Langeveld (1905-1989) heeft veel invloed gehad op het beeld van de opvoeding. Zijn opvoedingsideaal noemde hij de 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling'. Hij stelt dat opvoeding plaatsvindt waar kinderen en volwassenen met elkaar omgaan. Opvoeding omvat de intentionele beïnvloeding door de opvoeder, maar ook de vanzelfsprekende natuurlijke omgang van kind en volwassene. Echter, niet elke invloed die door een volwassene op een kind wordt uitgeoefend, mag opvoeding heten. Opvoeden is handelen dat normatief verantwoord moet kunnen worden. Een belangrijk aspect binnen opvoeding is, aldus Langeveld, het aspect van gezag en verantwoordelijkheid. Omdat dit aspect in de omgang van kinderen onderling ontbreekt, kan daarin geen sprake zijn van opvoeding. Langeveld introduceerde 'het geheel der opvoeding'. In zijn ogen wordt de ontwikkeling van het kind van buitenaf beïnvloed door opvoeding, omgang en milieu. Deze externe invloeden worden niet passief op- en overgenomen. Vanaf het begin heeft iemand een eigen wil. Een kind reageert ook van binnenuit, vanuit zichzelf, hij kan afstand nemen en kiezen en heeft daarmee een stem in de opvoeding. Langeveld: 'Opvoeders moeten zichzelf overbodig maken en kinderen langzaam losmaken door hun mondigheid, autonomie en zelfstandigheid te stimuleren.' Tot de jaren zeventig was deze doelstelling binnen het onderwijs gemeengoed. Men had dan ook een geringe belangstelling voor de omgang tussen leeftijdgenoten. Tegenwoordig wordt de nadruk ook op de ander gelegd. Niet alleen de eigen normen en waarden, maar ook het rekening kunnen en willen houden met de ander is een wezenlijk opvoedingsdoel. Kugel (2003) omschrijft het doel van opvoeding als volgt: 'Een zinvol en rijker leven, nu en later, voor dit kind en door de ander met wie hij samenleeft.'

uitgeverij coutinho