

het kind

magazine

nr. 2 – mei 2015



ik
wens je

*mens,
maatschappij
& onderwijs*

de wereld

Zorg ervoor dat e zichzelf als actor

'Führen oder wachsen lassen'. Het is het bekendste dilemma uit de traditie van de Europese pedagogiek en in veel lerarenkamers en lerarenopleidingen nog actueel.

Laten we het kind groeien óf moeten we sturen. Echter, als het in een perspectief van interactie wordt geplaatst, is niet alleen de opvoeder meer de actor, het kind net zo.

Luc Stevens – emeritus hoogleraar orthopedagogiek en oprichter van het NIVOZ – maakt de implicaties duidelijk wanneer je een kind voortaan als subject ziet. 'Het kind *is* iemand. Iemand die zijn eigen ontwikkeling moet realiseren. Niemand kan dit van hem overnemen: het kind is eigenaar van zijn ontwikkeling en is daarvoor competent.'

'Führen oder wachsen lassen' is een vertrouwd kader voor pedagogische reflecties en adviezen. Maar niet alleen op school, in wetenschappelijke kringen van onderwijsdeskundigen denkt men vaak niet anders. Daar spreekt men van 'program centered' of van 'child centered' onderwijs (de 'developmental approach'). De discussies blijven hevig, hoewel de zogeheten traditionele vernieuwingsbeweging ('vom Kinde aus' denken) zich redelijk heeft weten te handhaven (Jenaplan/Dalton/Freinet) en Maria Montessori met haar werk een belangrijke inspiratiebron blijft. Maar ook dan blijkt het moeilijk om haar belangrijkste verdienste te herkennen: het kind beschouwen als een realiteit in zichzelf, niet afgeleid van iets of iemand anders.

Wij zeggen: het kind is van zichzelf. Dit is niet alleen een emancipatoir gezichtspunt, maar er is ook ruim voldoende empirische evidentie voor. Het kind construeert zijn ontwikkeling, is daarop ingesteld, streeft daar ook naar. En dat wordt realiteit als de omgeving voldoende uitdaging en ondersteuning biedt. Tot 'ondersteuning' reken ik ook, wat heet 'structuur en grenzen bieden'. Dat houvast is biologisch net zo belangrijk als psychologisch.

In deze context krijgt het dilemma 'Führen oder wachsen lassen' een ander gezicht. Het absolute karakter van het dilemma verdwijnt, doordat het in een perspectief van interactie wordt

geplaatst: de opvoeder is niet alleen meer de actor, maar het kind net zo goed. Het kind wordt dus niet meer als *object* beschouwd, als lijdend voorwerp, maar als *subject*; als onderwerp van de handeling, als ergens naar strevend. Het behoort tot een verantwoorde opvoeding, tot verantwoorde pedagogische interactie, om het kind in deze hoedanigheid te sterken. Dat het iemand is, maar niet zomaar; dat het zijn eigen ontwikkeling moet realiseren; dat niemand dit van hem kan overnemen; dat het zich eigenaar kan voelen van zijn ontwikkeling en dat het daarvoor competent is.

'Leraren worden opgeleid om les te geven, om vóór de klas te staan. Het probleem is echter, dat je met instructie geen mensen maakt.'

Hier maakt het niet uit of we te maken hebben met een kennelijk getalenteerd kind of met een verstandelijk beperkt kind: ze streven beiden naar ontwikkeling van wat ze kunnen en willen dat zelf doen, hoewel nooit alleen. Als interactiepartner is de opvoeder beschikbaar, verbonden en biedt deze zekerheid, uitdaging en ondersteuning. Met andere woorden, in deze laatste zinnen verschijnen de drie psychologische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie, zoals de Amerikaanse psychologen Deci & Ryan ze geformuleerd hebben.

De pedagogische notie waarover we spreken – het kind als subject en volwaardige interactiepartner – is in de gangbare onderwijspraktijk praktisch afwezig. Niet dat individuele leraren niet gevoelig zouden zijn voor deze notie, maar in hun werk, les en instructie, heeft deze notie



en kind gaat zien



geen plaats. Leraren worden opgeleid om les te geven, om vóór de klas te staan: het primaat van de instructie. Het probleem is echter dat je met instructie geen mensen maakt.

Dat je met instructie geen mensen maakt – geen bewustzijn doet groeien van eigenaarschap van eigen leren en ontwikkeling, bij je leerlingen geen zelfbesef als *learner* doet ontstaan – wordt pijnlijk duidelijk als onderzoekers vaststellen dat wat we in Nederland ‘vroege educatie’ noemen, weinig of geen resultaten oplevert. Wat is daar, ondanks alle investeringen in programma’s, niet gebeurd? Het antwoord is: er is in materiaal geïnvesteerd en niet of te weinig in mensen.

‘Er is in materiaal geïnvesteerd en niet, of te weinig, in mensen.’

Gezien eerdere resultaten is hier sprake van voortgezette teleurstelling als gevolg van het ontbreken van de pedagogische notie van het kind als volwaardige interactiepartner. Programma’s richten zich op psychologische functies als waarnemen, taal en denken; ze zien het kind als ‘te stimuleren’ of ‘te instrueren’, als een kind dat volgt en als het niet volgt: als een kind dat extra instructie nodig heeft.

Alsof het programma de ontwikkeling tot stand brengt. Jawel, dat programma kan helpen, zeker, maar niet nadat er een zekere kwaliteit van interactie tot stand gekomen is tussen leerling en leraar. Met als eerste vraag: hoe veilig, hoe vertrouwd is de relatie? En tegelijk: hoe respectvol en uitdagend is het appèl om in de context van die relatie je taak als kind op je te nemen, om het zelf te doen en te leren

dat je jezelf kan vertrouwen als onderwerp van de handeling, als actor? Hoe volwaardig wordt door de leraar de leerling in interactie beschouwd?

De achtergrond van wat heet: de teleurstellende resultaten van vroege ontwikkelingsstimulering moet in elk geval ook gezocht worden in het voorbijgaan aan het kind als de drager van de competenties. Er wordt van meet af aan gefocust op de competentie. Maar dat wordt pas wat, als de drager zichzelf als drager ervaart.

Aan de logica dat eerst de drager komt, en dan de competentie, wordt ook gemakkelijk voorbijgegaan door de onderwijskundige veronderstelling dat kinderen uit zogenaamde achterstandsituaties vooral structuur nodig hebben. Hoe komen we hierbij?

Deze ‘structuurreflex’ heeft vermoedelijk een dubbele achtergrond. Ten eerste maken bedoelde kinderen door hun ongerichtheid in een formele onderwijssituatie gemakkelijk de indruk behoefte aan ondersteunende structuur te hebben. Ten tweede halen *drill en practice programma’s* altijd het meeste resultaat. Dus, zo is de veronderstelling, structuur helpt.

‘The best we can do is help them to become self-confident, self-disciplined, self-propelled autonomous learners.’

De eerste observatie – de ongerichtheid – is terug te voeren op een gebrek aan ervaring in formele situaties. Het kind herkent zichzelf daar niet als actor, weet zichzelf daar ook niet te registreren. Dat moet dus geleerd worden (zie

boven). Niet door vooral structuur, maar door vooral uitdaging in veiligheid en vertrouwen. Het kind moet ‘gewekt’ worden. En structuur heeft elk mens nodig, daar hoeven we niet lang over te praten.

De tweede observatie – het vlotte resultaat van *drill en practice* programma’s – is een schijnobservatie voor zover we moeten vaststellen dat de verkregen resultaten van korte duur zijn. Er zijn te weinig studies die iets over de lange termijn zeggen, behalve dat de programma’s die uitdrukkelijk rekenen met de relationele of de interactiecomponent in het voordeel zijn. Maar dat zie je pas op de lange duur en daar tref je geen onderzoekers aan die dat vastleggen.

Het is tijd om na inmiddels zo’n vijftig jaar discussie over (vroege) ontwikkelingsstimulering eens stil te staan bij wat al vroeg uit onderzoek duidelijk werd: zorg er voor dat een kind zich als actor gaat zien. Een van de belangrijkste conclusies uit het grote debat dat destijds in de VS jarenlang woedde, samengevat in een populaire publicatie uit die tijd:

‘The best we can do is help them to become self-confident, self-disciplined, self-propelled autonomous learners.’ ●

Bertha Campbell in S.L. Kagan & E.F. Zigler (Eds.), *Early Schooling*. New Haven/London: Yale University Press, 1987, p.81.

Luc Stevens, *Zin in school*, CPS (2004)

Geert Bors en Luc Stevens, *De gemotiveerde leerling*, Garant (2010)

> www.nivoz.nl

