

op papier... Dat was zo... Ach het zou wel lukken. Alle vertrouwen in de leiding".

We stapten uit de bus en liepen zo het fantastisch mooie Olympisch Stadion in. We werden warm onthaald door medewerkers en vrijwilligers die ons verwenden met een heerlijk lunchpakket, t-shirts en keycords. Na een lekkere hap en even bijkomen, zochten we op de plattegrond onze 'stekkies' op om in te kunnen spelen.

Johan Cruyff opende de middag officieel en daarna werden de demonstraties gestart. Samen met zijn zogeheten ambassadeurs waaronder John van 't Schip, Marco van Basten, Aron Winter, Henk Gemser en Ellen van Langen en nog andere 'bobo's', liepen ze langs alle sportactiviteiten en waren zeer actief in het meedoen met de sportende jongeren. Iedereen had zichtbaar plezier.

Onze jongeren demonstreerden rolstoelhockey, rolstoelbasketbal, loopbasketbal en een rolstoelparcours. Er werd fanatiek, goed, maar vooral sportief gespeeld. Het was wel warm maar ieder had het er graag voor over.

Omdat er een te kort aan deelnemers bij golfspelen waren, hebben onze leerlingen zich ook daar spontaan voor ingezet. Eerst was er uiteraard gelegenheid om te oefenen, daarna demonstreerden ze als volleurde golfspelers. Eigenlijk helemaal niet zo'n gekke sport, ook iets voor onze school?

Wij konden op onze beurt genieten van onder meer demonstraties van rolstoeltennis en zitvolleyballen, die door leerlingen van andere scholen werden uitgevoerd.

Tot slotte werd de middag afgesloten met een grote finale. Winnaars werden bekend gemaakt en het project Revalidatie Friesland door Froukje Tilstra en haar collega's van het bewegingsonderwijs, kreeg van de organisatie een aanmoedigingsprijs aangeboden. Reden hiervan was dat ze, zolang het project loopt altijd op zeer positieve wijze als vraagbaak voor nieuwe projecten heeft gefungeerd. Fantastisch vonden we dit. We voelden ons allemaal een beetje trots!

Enigszins vermoeid, maar onder de indruk van de mogelijkheden die de "Johan Cruyff Welfare Foundation" voor de gehandicaptensport mogelijk maakt en trots op wat onze jongeren en mijn collega's deze middag hadden gepresteerd, reed ik samen met de jeugd en mijn collega's voldaan terug naar Beetsterzwaag.



Ontwikkeld onderwijs en School Lyndensteyn

Sytze T. Hiemstra

Ontwikkeld onderwijs

Na mijn eerste stukje in dit blad over de valkuil van het *naturalisme* (*Skoalle en Thús*, nr. 16, 2003) en de gevaren daarvan, volgt nu een tweede stukje over een belangrijk *grondbegrip* uit ons schoolconcept: *ontwikkeld onderwijs*. Bij Jilles Faber is de vraag ingekomen: 'Wat bedoelen jullie op jullie school met het aansluiten op de *naaste ontwikkelingszone* van de leerling?' Een zeer relevante vraag, want wij willen immers een school zijn die *effectief, efficiënt, tweetalig, speciaal, ontwikkeld onderwijs verzorgt dat inleidt in betekenissen*. En 'de zone van de naastliggende of toekomstige ontwikkeling' is een centraal begrip uit dat streven naar *ontwikkeld onderwijs*. Het begrip is in Nederland vooral bekend geworden door de publicaties van Van Parreren.

De cultuurhistorische theorie

Uiteraard hebben belangrijke begrippen die ons pedagogisch en onderwijskundig handelen (mede zouden moeten) bepalen een *theoretische* basis. Een van de voornaamste grondleggers daarvan is de leer- en ontwikkelingspsycholoog en onderwijskundige Ljev Vygotskij (1896-1934). In zijn *cultuurhistorische* theorie erkent hij dat de *lagere* functies van (bijv. het *gewaarworden* van zintuiglijke prikkels) 'biologisch' van oorsprong zijn en een onmiddellijk ('ongemedieerd') reageren op de omgeving mogelijk maken, maar dat het met de *hogere* functies, zoals het *logisch* geheugen, het *denken* en de *wil*, een totaal ander verhaal is. Die zijn in het geheel *niet* van nature gegeven. Ze moeten zich langs *sociale* weg ontwikkelen in een *interactief* ontwikkelingsproces. In dat proces neemt het kind door middel van *verinnerlij-*

king de sociale en culturele betekenissen op die in een samenleving zijn ontstaan. De *sociale, talige interactie* tussen kinderen (leerlingen) en volwassenen (leerkrachten) is daarbij een *noodzakelijke* voorwaarde.

Als die *talige* interactie niet van voldoende kwaliteit is, dan kunnen die hogere functies niet of niet voldoende ontstaan. De hogere ontwikkeling van het menskind is dus sterk gebonden aan de ontwikkeling van het woord, met andere woorden: de *sociaal-communicatieve* functie van de taal is van zeer grote betekenis. Wat in het ontwikkelings- of overdrachtsproces aanvankelijke 'hardop' wordt gedacht ('uitwendig' taalgebruik), wordt na verloop van tijd door het kind 'verinnerlijkt' en dus vervangen door een 'voor zichzelf spreken. Als innerlijk spreken gaat het vervolgens het *handelen* sturen. Daardoor ontstaat bijvoorbeeld de *wilsactiviteit*. De taal heeft een scharnierfunctie tussen het handelen aan de dingen (*materieel* handelen) en het geestelijk (of '*mentale*') handelen.

Samengevat: er is een

1. '*biologische*' of '*natuurlijke*' ontwikkelingslijn. *Rijpsingsprocessen* vervullen daarbij de rol om *lagere* functies te ontwikkelen. Ze zijn onder meer een voorwaarde voor een tweede lijn, de
2. *sociaal-culturele* ontwikkelingslijn, waarbij de *hogere* psychische functies zich vormen in de *sociale interactie* tussen mensen.

Denk nu niet dat die opvatting vroeger (en nu?) zo vanzelfsprekend was. Voorstanders van 'volgend' of 'kindvolgend' onderwijs, zoals Piaget, gaan er te onrechte van uit dat ontwikkeling zich als een spontaan rijpsingsproces voltrekt. Piaget dacht dat de ontwikkeling van het denken aanvankelijk geheel *intern* begint, om pas in een later stadium van de ontwikkeling mede door de sociale omgeving beïnvloed te worden. Vele onderwijsgeevenden, ook de jongere, zijn door de opvattingen van juist Piaget beïnvloed en dan ligt het gevaar van het 'naturalisme' meteen op de loer (zie mijn vorig stukje). Ik zal dit nog wat verder uitwerken.

Ontwikkelen is voorop lopen en niet er achteraan sukkelen

In het voorgaande hebben we kunnen vaststellen dat het kind zijn *cognitieve instrumentarium* vanaf het *begin* in de *interactie* met zijn *sociale omgeving* vormt. Voor zijn geestelijke ontwikkeling is het kind dus geheel aangewezen op opvoeding (en onderwijs). In de opvoeding dient het *onderwijs* een centrale rol te krijgen, omdat onderwijs moet worden gezien als

geïstitutionaliseerde cultuuroverdracht. Als het onderwijs die cultuuroverdracht goed wil laten verlopen, dan moet het kind in zijn ontwikkeling juist *niet* op de voet worden gevolgd, maar zal het onderwijs op die ontwikkeling *vooruit* moeten lopen. Het juist georganiseerde onderwijs roept, door *voorop te lopen*, ontwikkelingsprocessen op die niet vanzelf zouden ontstaan als men *achter* de ontwikkeling aan zou lopen (deze zin graag drie keer lezen!). In dit onderwijsconcept valt 'onderwijs' niet samen met ontwikkeling. De ontwikkelingslijn heeft dus een *cultureel* en *historisch* karakter. Mensen (opvoeders) roepen die op; de theorie is cultuurhistorisch!

Als we het 'vooruitgrijpen' niet als wezenlijk principe willen hanteren in ons onderwijs, dan vervallen we tot vormen van zogenaamd 'volgend' of 'kindvolgend' onderwijs. Of anders gezegd: we wachten tot het kind er 'rijp' voor is. Te veel rigide 'ervaringsgericht' onderwijs kan dat karakter dragen en dus eveneens tot een naturalistisch concept leiden.



Twee zones van ontwikkeling

Om de belangrijke rol van 'onderwijs' duidelijk te maken, worden in de cultuurhistorische school twee begrippen gehanteerd die te maken hebben met de beginsituatie van de leerling: de zone van de *actuele* of *huidige* ontwikkeling en de zone van de *naaste, naastliggende* of *toekomstige* ontwikkeling. Als je het onderwijs zou 'afstemmen' op de zone van de actuele ontwikkeling, dan stem je af op datgene wat het kind *al beheerst* en *zelfstandig* kan uitvoeren. Dat is dan onderwijs dat een *passief* karakter heeft en dat geen wezenlijke bijdrage levert aan de cognitieve ontwikkeling van het kind. Het onderwijskundig handelen is dan even zinloos als het onderwijzen van iets waar een kind nog niet rijp voor is. Het *inzicht* in allerlei *theoretische* begrippen (veelal prominent aanwezig in de schoolboekjes), die we moeten leren gebruiken, om ons in het leven staande kunnen houden en ons verder te kunnen ontwikkelen, kan niet ontstaan in de zone van de

huidige ontwikkeling. Dat inzicht ontstaat en wordt pas werkzaam in samenwerking met het denken van de volwassene, die dergelijke begrippen op een *bewuste* wijze hanteert in de zone van de toekomstige ontwikkeling.

Het onderwijs moet zich dus richten op de 'zone van de naaste ontwikkeling'. Daarin liggen de zaken waar het kind in beginsel voor openstaat. Zaken waartoe het 'onderwijsbaar' is met hulp van volwassenen.

De grote rol van de volwassen opvoeder

Binnen het ontwikkelend onderwijs vraagt men zich dus niet primair af wat een kind op een bepaald moment al *zelfstandig* aankan, maar welke *nieuwe* handelingsmogelijkheden het zou kunnen ontplooiën met de *hulp* van of in *samenwerking* met de onderwijsgevende.

We kunnen niet vaak genoeg herhalen dat het 'mensenjong' zich niet op 'natuurlijke' ('wetmatige' of 'historicistische') wijze ontwikkelt, maar dat ontwikkeling een *historisch-cultureel* proces is. Anders gezegd: het kind is niet alleen een *opvoedbaar* (onderwijsbaar) wezen, maar is daar zelfs op *aangewezen*. Anders komt er niet veel van zijn persoonsvorming terecht.

De cultuurhistorische theorie rust op een beeld van hoe kinderen zich ontwikkelen tot '*persoon*'. Met andere woorden: de theorie is *antropologisch* gefundeerd. De menskundig gefundeerde pedagogiek van Vygotskij c.s. heeft, als we goed kijken, treffende overeenkomsten met die van Langeveld en Van Gelder, de vaders van de Nederlandse pedagogiek en onderwijskunde.



Grensverleggend onderwijs

Het kind krijgt dus in beginsel taken of opdrachten voorgelegd, die het alleen met hulp van volwassenen (de leerkrachten) kan volbrengen. Het is onderwijs dat 'grensverleggend' bezig is. Na het verleggen van de grens, is de zone van de *naaste* ontwikkeling uiteraard overgegaan in de zone van de *actuele* ontwikkeling en moet er vervolgens een *nieu-*

we zone van toekomstige ontwikkeling geschapen worden. Ontwikkeld onderwijs vraagt niet direct om andere leerinhouden, maar wel moet er meer nadruk liggen op de *algemene principes* die in de leerstof verborgen liggen. Die principes moeten leerlingen zich actief handelend eigen maken. Dat is meer dan memoriseren en het overhoren van feitelijke informatie. Voor allerlei praktijken die hierop gebaseerd zijn, moet ik verwijzen naar de vakliteratuur (zie o.a. de literatuurlijst).

Pedagogiek is geen toegepaste psychologie

De pedagogiek is binnen deze opvatting geen *toegepaste psychologie*. De transfer van kant-en-klare gegevens uit de psychologie naar de pedagogische psychologie en vandaar naar de pedagogische praktijk wordt gezien als een onnutte zaak. Het is de pedagogiek zelf die de pedagogische *situatie* bestudeert, zich bezighoudt met de *doelen* die we in de opvoeding moeten stellen en met de analyse van de *mid-delen* die effectief zijn. Het zijn de *processen* zelf die moeten worden bestudeerd om voor opvoeding en onderwijs relevante conclusies te kunnen trekken.

Aansluiten bij de beginsituatie

Metingen van beginsituaties van kinderen door middel van intelligentietests en die weer als norm proberen te hanteren voor de inhoudelijke keuze van de leerstof, betekent veelal dat men het actuele ontwikkelingsniveau hanteert als norm voor de leerstofkeuze. Karakteristiek voor dergelijke metingen is dat ze plaatsvinden aan de hand van opgaven die het kind helemaal *zelfstandig* moet oplossen. Een diagnostiek die pedagogisch (onderwijskundig) van aard is, richt zich daarentegen op de zone van de *toekomstige* ontwikkeling. En die kunnen we slechts vaststellen als het kind *gerichte hulp* ontvangt bij het oplossen van opgaven. Leerlingen die een identieke score op een toets of test behalen, kunnen zich ten aanzien van de toekomstige mogelijkheden toch aanzienlijk onderscheiden. De opgaven die het kind met behulp van de volwassene kan oplossen, geven een *indicatie* van het niveau van de naaste, toekomstige ontwikkeling en zouden dus onze voorkeur moeten hebben.

Het verbeteren van het kenvermogen van leerlingen

Een moderne representant van het cultuurhistorisch gedachtegoed is bijvoorbeeld Reuven Feuerstein. Hij zet binnen zijn theorie van de Structurele Cognitieve Modificeerbaarheid evenals Vygotskij c.s. de *interactie* en de *dia-*

loog sentraal. Door de interaksie met een volwassene - de zogenoemde gemedieerde leerervaring - verwerft het kind die noodzakelike voorwaardes (o.a. *denkmiddels*) om zik selfstandig verder te kunnen ontwikkel. Dit vermoen om te 'leren leren' noemt Feuerstein 'modifiseerbaarheid'. Hij gaat er van uit dat ieder mens - ongeacht zyn of haar niveau van funksioneren of die oorsaak van het achterblywen (die retardasie) - tot een effektiwer (kognitief) funksioneren gebragt kan worden. Die toepassingen van zyn teorie kunnen helpen om *achterstandes* van allerlei aard te verkleinen. Hij wil presies weten *welke en hoeveel* mediasie een veranderingsproses op gang kan brengen bij het kind. Die rol van die volwassene (mediasiator) is daarbij uiteraard (weer) groot!

Al een aantal jare denke we op School Lyndensteyn na of we ook wat met Feuerstein zyn programna 'moeten' bij lager funksionerende kindere. Tot een beleidsbeslissing is het echter nog niet gekome.

Die zones van kindere en die organisasievorm

Tot zover mijn inleiding over die zones. Aanpakke zyn vooral gerigt op het individuele kind zoals we hebben gezien. In die school hebben we echter ook met groepe en klassen te maken en dat kompliseert die zaak aanzienlik. Een individuele aanpak of hoofdelik onderwys is dan vaak niet goed moelik. Het vraagstuk van die *homogenisering* of *heterogenisering* van groepe, klassen en rictingen ('streams') duikt nu op.

Misschien zouden die 'professionals' op onze school hun gedachte (nog?) eens moeten laten gaan over die vraag met welke organisasievorme bij welke vakgebiede het oproepen van die zones van die toekomstige ontwikkeling het beste gediend zyn. Ik sluit dit stukje nu af in die tweede rijkstaal, mijn voorkeurstaal, daarmee bijdragend aan het offisieel tweetalig karakter van onze school.

Adatf ûnderwys en die beide ûntwikkelingszonen

Al hast in desennium lang wurde wy yn it ûnderwys suver deaslein mei it begryp 'adaptyf ûnderwys'. Adaptyf ûnderwys 'moat', sa wol die nijste moade of trend it hawwe. Ien fan die meast lêzen en ynfloedrike advokaten fan die ideology fan die adaptiviteit is die ortopedagooch Stevens, yn us 'spesjale' wrâldsje net ûnbekend. As hy it oer adaptiviteit hat, dan spilet er yn syn wurdkar dudlik in psychologysk taalspul. Hy hat it dan oer bern dy't in 'eigen ontwikkeling' hawwe en dêrfoar

'toegerust' binne, oer 'ontwikkelingstaak', 'behoefte aan relaties, kompetensies en autonomie', 'kunnen' (en nea oer 'moeten'), 'intrinsieke motivasie' anneks 'betrokkenheid', 'selfsturing', 'selfkontrolle' en oer '(mede)verantwoordelikheid'.



Mei sokke begripen wurdt it hâlden en dragen fan die learling beskreaun. Stevens tinkt dat die learlinge tarist binne mei in eigen ûntwikkeling en dat dy ûntwikkeling frustrearre wurde kin, sadat die learling efter bliuwt by 'syn ûntwikkeling'. Wy soene dat konstataasje kinne troch te sjen 'of die leerling daadwerklik betrokke is'. Die learkrêft moat 'adaptief onderwys' jaan, 'begeleiden' en 'leerprosesse oproepen'. It ûnderwys as gehiel fan dosint- en learlingaktiviteiten is in 'proses', moat op dat proses beoerdiele wurde en net sasear op die kwaliteit fan die *produkten dêrfan*.

Die ûntwikkelingsmoelikheden fan it bern soene neffens Stevens yn wêzen 'goed' wêze, mar yn die 'boaze' wrâld fan opfieding en ûnderwys rinne se gefaar fermoarzele te wurde. En dan soe die learkrêft mar better optrede kinne as *waarnimmer* en *begelieder* fan die ûntjouwung fan it bern. Dy moat dan sykje nei foarmen fan *adaptyf* ûnderwys dat him oanpast oan wat it bern *kin* en him net liede lit troch wat it bern *moat*.

By die measte sil Stevens syn opfetting deryn gean as in preek yn in âldering. Dochs is syn ferhaal iensidich en skaait it tefolle ut nei in reformpedagogysk tinkramt. It reformpedagogysk 'vom Kinde aus'-tinken en hanneljen betsjinnet him ek graach fan *biologysk* klinkende termen (metafoaren) as 'ontwikkeling', 'aanpassing', 'proses'. Wy komme op dy wize ut by in *naturalistyske* en *bernfolgjende* fyzje op ûnderwys. Adaptyf ûnderwys betsjut neffens dy opfetting al hiel gau in 'stykjen bliuwen yn' of 'oanpassen oan' die sone fan die *hjoeddeiske* ûntwikkeling. En

dat is in ferkearde ynfolling fan it begryp 'adaptiviteit', want it giet fansels om de sône fan de *takomstige ûntjouwing*.

De 'condition humaine' fan it minskebern is ommers dat it in tekoart hat oan ynstinkten en spesifike oanlis. Ferlykje dat mar ris mei it opgroeien fan in plant of in bist. Yn myn foarich artikeltsje haw ik besocht om dudlik te meitsjen dat it bern no krekt net tarist is ta in eigen 'ontwikkeling', it kin net 'worden wie je bent' en it besit net kontekstleas 'yntrinsike motivaasje'. It minskejong is wòl tarist mei in opfallende, universeel-minsklike kapasiteit, nammentlik it fermogen om te learen. Wat der leard en ûnderwiisd wurdt (en benammen: wurde *moat!*) is net ut de *observaasje* fan (it grut wurden fan) in bern ôf te lêzen en kin net allinnich oerlitten wurde oan yndividuele *prosessen* fan *learlingen*.

It beswier fan in sterk naturalistysk kleure, reformpedagogysk taalspul, lykas yn de adaptaasje-idology fan Stevens tefolle nei foaren komt, is dat it belang fan de *learstof*, it *learplan* (it 'programma') en de *learkrêft/dosint* sterk ûnderskat wurde. Sa'n foarm fan 'adaptyf ûnderwiis' sjit net allinnich antropologysk tekoart, mar ek pedagogysk. De ideology fan de 'actieve en zelfstandig lerende leerling' en 'begeleidende docenten' ut didaktyske konsepten lykas it 'studiehuis' binne besibbe oan sokke ynfollings fan *adaptyf* ûnderwiis en like kwestjeus. Genôch stof foar noch in artikeltsje yn dit blêd.

Us skoalkonsept

Omdat wy op Skoalle Lyndensteyn it bêste foar hawwe mei us learlingen, is de kultuerhistoaryske opfetting in wêzentlik part fan us skoalkonsept. Yn dat konsept bringe wy it kultuerhistoaryske begryp 'sône fan de *takomstige ûntjouwing*' altiten yn ferbân mei it ynsjoch dat it yn dy sône benammen gearmoat om 'it *ynlieden yn* [te ferantwurdzjen] *betsjuttings* (learstof)'. Dat 'ynlieden yn' is de sintrale taak fan de pedagogyk. Oer dy kultuerpedagogyk sil ik in oare kears gear, want dat is ek net yn twa sinnen ut te lizzen.

Conclusie: Het is mijns inziens verwarrend en zinloos het begrip 'adaptief onderwijs' te hantieren als we niet weten vanuit welke onderwijsvisie(s) dat wordt ingevuld: vanuit een naturalistisch-reformpedagogische opvatting of vanuit het cultuurhistorisch en cultuurpedagogisch gedachtegoed.

Oanrikkemandearre eftergrûnliteratuer

- Jager, M., de en J. Lebeer, *Denken kun je leren. Theorie en methoden van Feuerstein*. Den Haag: Sardes, 1995
- Parreren, C.F., *Ontwikkeld onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco, 1989 (3^{de} dr.)
- Ploeg, P. van der, J.D. Imelman, W. Meijer, H. Wagenaar, *De overheid als bovenmeester*. Baarn: Intro, 1999
- Veer, R. van der, *Cultuur en cognitie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985
- Vygotskij, L., *Cultuur en ontwikkeling*. Amsterdam/Meppeel: Boom, 1996
- Wygotsky [Vygotskij], L.S., *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1974 (5^{de} dr.)
- Vos, J.F., 'Lev Semenovic Vygotskij'. Yn: Q. van der Meer en H. Bergman: *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw*, Groningen: Wolter-Noordhoff/ Intermediair, s.j.
- Vriend, M., 'Hulp bij achterstand: niet berusten, maar toerusten'. Yn: *Prana*, nr. 71, juni/juli 1992
- 'Goed onderwijs aan jonge kinderen: drie actuele stromingen'. Yn: *De Standaard*, okt. 1996, s. 4

Bezoek aan Nepal

Annette Reiling



Net als vorig jaar ben ik ook nu weer van plan eind dit jaar een bezoek te brengen aan Nepal. Het wordt een vakantiereis waarbij ik zal proberen de projecten, gefinancierd door de stichting Nepal Sambandha, te bezoeken. Sinds 2002 wordt er door deze stichting ook ondersteuning gegeven aan Tibetaanse leerlingen in vluchtelingenkampen in Nepal. Dit bleek noodzakelijk, omdat sinds er in Nepal regelmatig onrusten zijn, toeristen wegblijven en het inkomen van veel Nepalezen en vooral ook van de Tibetanen in de vluchtelingenkampen, minimaal is. Deze vluchtelingenkampen zijn nog steeds goed te bezoeken omdat deze vaak dicht bij de steden zijn en de Nepaleze rebellen daar niet actief zijn. Tot een maand geleden leek het ook mogelijk de overige projecten van de stichting te bezoeken, omdat er vanaf januari een wapenstilstand en onderhandelingen met de regering aan de gang waren. Maar helaas, sinds