

# De grote wereld van Sophie

Vriendenboekje voor Sophie Drenth  
bij haar afscheid als directeur van  
Fontys Hogeschool Pedagogiek



## **Colofon**

© Fontys Hogeschool Pedagogiek, september 2010

Samenstelling: Frans Jehoel en Bas Levering

Omslagillustratie: Dorien Huisman, titel 'Femme du Monde'

Vormgeving en druk: Grafische producties Fontys Hogescholen

---

# De grote wereld van Sophie



# Inhoud

• Voorwoord	5
• Frans Jehoel: Opvoeden in drie generaties. Interview met Sophie Drenth.	7
• Mariska Verweij: Moeder van nu	13
• Marieke Kroneman: Mijn eigen verhaal van de zoektocht naar een gemengde school	16
• Marieke van den Hurk: Een levenlang loslaten	19
• Liesbeth Vonk en Judith Reincke: Een afscheidskus voor de Matroesjka!	22
• Wilfried Vanneste: Tussen theorie en praktijk. De genese van een voltijdopleiding	25
• Antoon Louwyck: Theoretische pedagogiek en de hermeneutiek	28
• Ton Beekman, Jan de Hoon, Dieuwke Hovinga, Marjan Margadant-van Arcken & Marcel Schroeten: Aan de hand van Linda	31
• Bas Levering: Over de kunst van het voorlezen	34
• Dorien Huisman: Was will der Schwanz? Metaforische verwarring als lotsbestemming	37
• Nelleke Rögels: Overleeft Confucius in China?	40
• Yolanda te Poel: Minder douchen? Ja, ja, jaah, mam! Over maatschappelijke stages en opvoeding tot duurzaam mededogen	44
• Jan Steyaert: De professionalisering van ouderschap in historisch perspectief	47
• Age Visser: Pedagogische vragen bij het ontwikkelingsperspectief	50
• Harald van Veghel: Opvoeden tegen de klippen op	53



# Voorwoord

Antoon Louwyck en Wilfried Vanneste liepen al langer met het idee rond om, als Sophie Drenth ooit afscheid van de Fontys Hogeschool Pedagogiek zou nemen, haar te eren met een liber amicorum. Ooit, want toen Sophie een paar luttele maanden geleden te kennen gaf, dat zij van de mogelijkheid van vervroegde uittrading gebruik wilde maken, was er werkelijk niemand die daarop gerekend had en was dus nog niets in die richting voorbereid. Omdat het zich aanvankelijk liet aanzien, dat het afscheid mogelijk nog voor de zomervakantie gevierd zou worden, verdween het plan om een echt liber amicorum samen te stellen snel van tafel om plaats te maken voor een vriendenboekje met een veel bescheidener opzet. Mensen met wie Sophie in de afgelopen jaren als directeur van de FHP contact heeft gehad werden gevraagd een columnachtige bijdrage voor het vriendenboekje te schrijven. Dat de datum van het afscheid uiteindelijk toch bepaald werd op 3 september 2010 gaf de schrijvers en de samenstellers gelukkig weer een beetje lucht.

*De grote wereld van Sophie* is een bonte mengeling van stukken van verschillende soort geworden. Ze zijn zo geordend, dat de meest persoonlijk reflecties over Sophie in de eerste stukken te vinden zijn. Die worden gevolgd door reflecties op werk en opleiding. De algemene pedagogische thema's zijn in het laatste deel van het boekje opgenomen. Het geheel wordt voorafgegaan door een interview met Sophie over opvoeden in drie generaties. Het is verrassend te zien hoe veel van de thema's, die in dat interview aan de orde komen, in de andere bijdragen in het boekje terugkomen. Beter bewijs voor hoe Sophie anderen heeft weten te inspireren is moeilijk te leveren. Dat Sophie Drenth tijdens haar directeurschap altijd is blijven lesgeven en altijd een sterk pedagogisch stempel is blijven drukken op de inhoud van de opleiding is daaraan vanzelfsprekend niet vreemd. Er zijn bijdragen van docenten en oud-docenten van de FHP. De leden van de Amersfoortse Kring, met wie Sophie al jaren dikke boeken bepreekt, schreven een gezamenlijk stuk. Ook leverden een aantal lectoren van buiten de FHP een bijdrage.

De samenstellers danken de schrijvers voor hun spontane toezeggingen en Dorien Huisman voor de omslagillustratie.

Tilburg, september 2010

Frans Jehoel & Bas Levering





# Opvoeden in drie generaties

## Interview met Sophie Drenth

*Frans Jehoel*

*Docent Fontys Hogeschool Pedagogiek*

### **Inleiding**

Opvoeden en pedagogiek hebben een grote rol gespeeld in het leven van Sophie Drenth, zowel in haar beroepsmatig als persoonlijk leven. Reden genoeg met haar een gesprek te hebben over hoe ze haar eigen opvoeding als kind ervaren heeft, hoe ze haar kinderen heeft opgevoed en hoe ze aankijkt tegen de opvoeding van haar kleinkinderen. In het onderstaande vertelt Sophie over opvoeden in drie generaties.

### **Opgroeien na de Tweede Wereldoorlog**

De geschiedenis van mijn opvoeding begint met het moment, waarop mijn ouders elkaar ontmoeten. Tijdens de Tweede Wereldoorlog werd een politiemann uit Amersfoort overgeplaatst naar Winterswijk, waar hij in contact kwam met de familie van mijn moeder, die op een boerderij woonde. Hij zag dat in de Achterhoek nog geen sprake van honger en ellende was en vroeg of zijn verloofde uit Amersfoort daar mocht komen wonen. Dat meisje uit Amersfoort sloot al gauw vriendschap met een van de boerendochters, mijn moeder, en

vertelde, dat ze een leuke broer had die nog geen vrouw had. Zo zijn eigenlijk twee werelden bij elkaar gekomen. De boerenwereld van mijn moeder en de wereld van een onderwijzersgezin uit Amersfoort van mijn vader. Dat heeft aan het eind van de oorlog tot een huwelijk geleid van mensen die heel weinig van elkaars achtergrond kenden. Het enige gemeenschappelijke was, dat ze beiden van protestantse huize waren.

Vlak na de oorlog verhuisden ze naar Arnhem, waar ik ben geboren, en toen ik twee was kwam het gezin terecht in Achterveld. We woonden op het terrein van een instelling voor zwakzinnigenzorg, waar mijn vader werkte in het onderhoud. De mensen die daar opgevangen werden, deden taken bij ons in huis. We hadden een meisje dat voor de kinderen zorgde en een tuinman voor onze tuin. Ik herinner me die tijd aan de ene kant als een onbezorgde periode waarin ik altijd buiten was en aan de andere kant leverde het ook mijn eerste trauma op. Het meisje dat voor mij en mijn zusje zorgde, was zwakbegaafd. Ze had een vriendje, maar ze mocht

hem niet ontmoeten. Ik heb toen gezien, dat ze dat toch deed. Omdat ze bang was dat ik haar zou verraden, sloot ze mij op in de kelder en mijn zusje in een kast. Pas toen mijn zus en ik ver in de veertig waren, hebben we er met elkaar over gesproken. Voor ons beiden was het een traumatische ervaring.

Ik had een tamelijk vrije jeugd, waarin mijn ouders mij geen belemmeringen in de weg hebben gelegd. Toen we in Amersfoort gingen wonen, werd dat alleen maar sterker. Mijn vader werkte op grote projecten in de bouw en was door de week niet aanwezig en alleen vanaf zaterdagmiddag thuis. Mijn moeder was altijd ziek en ik kan me niet herinneren dat ik iets samen met haar deed. Mijn vader is pas weer in beeld gekomen, toen we in Amsterdam gingen wonen voor zijn werk. Toen ik een jaar of dertien was, vond hij het leuk om dingen met mij te doen. Hij hield van zwemmen en nam mij vaak mee. Mijn ouders konden zich volgens mij niet goed in hun eigen kinderen inleven. Dat vond ik wel eens lastig als kind. Omdat ik de oudste was moest ik vaak op mijn zusjes passen, die twee en vijf jaar jonger waren. Ik ging met hen naar buiten en op een bepaald ogenblik kwamen we bij een sloot. Mijn jongste zusje kon net lopen, stapte uit het karretje en liep zo de sloot in. Ik liep haar achterna, trok haar uit de sloot, zette haar in het karretje en rende heel blij naar huis. Ik kreeg gigantisch op mijn lazer. Daarna heb ik twee

uur op de wc opgesloten gezeten. Ik had wel mijn zusje gered, maar ik had beter moeten opletten. Je denkt dat je je uiterste best hebt gedaan en toch krijg je op je kop. Dat heeft mijn eigen ideeën over opvoeden gekleurd. Je moet je in eerste instantie toch inleven in het kind.

De puberteit is voor mij een iets andere periode geweest dan voor de meeste kinderen. Voordat ik me echt kon gaan afzetten tegen mijn ouders, overleed mijn vader toen ik 16 was. De situatie wordt dan opeens totaal anders. Omdat er toch al genoeg ellende en zorgen waren in het gezin, hield ik mezelf een beetje op de vlakte. Eigenlijk heb ik de puberteit overgeslagen. Ik begreep de reacties op het overlijden van mijn vader niet. Als je zo streng protestant bent, gaat het toch eigenlijk om het leven na de dood. Het leven is een soort tussenfase en uiteindelijk wordt het allemaal beter. Ik was dan ook verbijsterd door de reactie uit de omgeving. De hele kamer zat vol met al die strenggelovigen. Ik dacht: 'Je kunt nu wel vreselijk misbaar maken, maar waarom? Eigenlijk moet je blij zijn.' Ik ben toen van mijn geloof gevallen.

Ouders willen natuurlijk altijd wat meegeven. Mijn ouders vonden eerlijkheid, rechtvaardigheid, oprechtheid en 'dat de ander er toe doet' belangrijk. Je moet altijd zorg hebben voor de ander, wie dat ook moge zijn. Dat was een vertaling van het ouderwetse begrip

naast liefde. Het had te maken met de protestantse opvoeding, het recht door zee zijn. Bijvoorbeeld, in 1956 was er de Hongaarse opstand. Er waren toen veel inzamelingsacties voor Hongaarse vluchtelingen. Mijn vader had net een nieuwe winterjas en mijn moeder heeft die jas met een inzameling meegegeven. Want: er zijn vluchtelingen, die hebben het koud en moeten dus kleren hebben. Mijn ouders leefden vanuit de waarden die ze vanuit de kerk overgedragen kregen, maar die waren door de oorlogservaringen versterkt. Ze spraken vaak over wat ze hadden meegemaakt. Ik was daar als kind veel mee bezig en las er veel over. Ik heb er een erge angst voor de Duitsers door opgelopen. Ik durfde nooit door Duitsland te reizen. De pedagogiekstudie heeft er voor gezorgd, dat ik die angst langzaam maar zeker ben kwijtgeraakt. Door de studie ben ik veel Duits gaan lezen. En Ton Beekman, hoogleraar pedagogiek, nam mij mee naar conferenties en symposia in Duitsland. In de contacten met Duitse pedagogen, pratend over hun verleden en over hun vaders, hoorde ik dat die vaders ook niet altijd uit vrije wil de oorlog zijn ingegaan. Dat kweekt meer begrip voor de ander.

We moeten proberen onze kinderen een houding bij te brengen die gericht is op verzoening en minder op conflict. We moeten overbrengen dat ieder mens een waarde op zich vertegenwoordigt, onafhankelijk van geslacht of ras. Ik denk dat mijn kinderen dat wel

overgenomen hebben. Ik hoop dat het ook doorklinkt in de opvoeding die ze zelf geven.

## **Opvoeding van de eigen kinderen**

Toen ik kinderen kreeg, wist ik niet zo veel over opvoeden. Ik gebruikte wel boeken, maar ik handelde vooral op basis van intuïtie en inlevingsvermogen. Ik vroeg bijvoorbeeld de huisarts hoeveel de baby zou moeten drinken en hij zei dat de baby dat zelf wel aangeeft. Ik vond dergelijke adviezen onduidelijk. Ik nam dan een medisch handboek ter hand en ging uitrekenen hoeveel voeding een kind moest krijgen op basis van het lichaamsgewicht. Voor en na de voeding legde ik mijn baby op de weegschaal. Dat gaf mij enorm veel rust.

Ik probeerde me voor te stellen wat het betekent voor een baby zo hulpeloos te zijn. Als ze hilde, dacht ik dat ze het niet prettig vond en haalde ik haar uit bed. Maar mijn kinderen huilden bijna nooit, wat dat betreft had ik een makkie. Mijn uitgangspunt is steeds geweest me in te leven: hoe kijkt zo'n kind nou naar de wereld, wat maakt het mee en hoe kan ik een beetje helpen dat het kind zich wat prettiger gaat voelen en een beetje de wereld aan kan.

Ik had geen precies beeld van waar het naar toe moest. Ik geloof niet, dat je dat als beginnende opvoeder hebt. Ik had er wel algemene ideeën over. Zo vond ik het belangrijk, dat mijn kinderen later goed voor zichzelf zouden kunnen zorgen en

financieel onafhankelijk zijn. Dat is een reactie op mijn eigen situatie. Toen ik ging trouwen heb ik nog een jaar gewerkt, toen kwam de oudste en ging ik studeren. Ik was in die periode financieel afhankelijk en vond dat een onprettige situatie. Pas toen ik op de universiteit ging werken, kreeg ik een eigen inkomen. Ik wilde, dat mijn kinderen financieel onafhankelijk konden zijn en ze een eigen carrière konden opbouwen. Dat is gelukt. Ze hebben allebei een leuke baan waar ze veel voldoening uit halen.

Opvoeden op zich verandert volgens mij niet, alleen de context verandert. Je probeert waarden over te dragen binnen de context van de tijd waarin je leeft. Vroeger was opvoeden vanzelfsprekender. De ideeën over wat je kind zou moeten worden lagen veel meer vast. Mijn ouders leefden vanuit een sterke geloofsopvatting en stuurden ons naar een christelijke school waar diezelfde ideeën naar voren kwamen. We gingen boodschappen doen bij de protestantse kruidenier. Ik heb zelf de kinderen nooit vanuit een religieuze opvatting opgevoed. Toen mijn kinderen klein waren, begin jaren zeventig, was iedereen gericht op verbetering van de samenleving. Dus wij ook. Vanuit mijn eigen opvoeding heb ik meegekregen dat je voor een ander moet zorgen. Je kon niet alle ellende de wereld uit krijgen, maar je kon wel iets doen in je directe omgeving. Dus hadden we op een bepaald moment crisisopvang voor

pleegkinderen. Je werd gebeld en een uur later stond er een kind op je stoep. Dan werd je geconfronteerd met je eigen manier van opvoeden. Die kinderen kwamen uit een andere opvoedomgeving. Als je zelf opgevoed bent met eerlijkheid, dan neem je aan dat die ander ook eerlijk is. Bij een van onze eerste pleegkinderen kwamen we er pas na een aantal weken achter, dat dat jongentje elke nacht in zijn bed plaste. Hij bleef daar in liggen en de volgende ochtend was het weer droog. Hij deed zijn spijkerbroek er over aan en ging naar school. We hadden vooraf uitgebreid besproken met de ouders of er bijzonderheden waren en of hij misschien nog in bed plaste. Maar alles was zogenaamd okay. Ik kon me niet voorstellen, dat je als ouder zoiets verzwijgt, dat is toch niet in het belang van het kind!

## **Het opvoeden van de kleinkinderen**

Mijn kleinkinderen worden ook opgevoed met de principes: je moet altijd eerlijk en rechtvaardig zijn. De waarden die overgedragen worden zijn gelijk, maar de manier waarop is anders. De ouders van tegenwoordig zijn veel meer gefocused op het kind en het ondersteunen ervan. Mijn vader was grotendeels afwezig tijdens mijn opvoeding. Jan en ik hebben de zorgtaken altijd gedeeld. Dat was toen niet zo doorsnee als nu. Toen de kinderen heel klein waren, werkte Jan en studeerde ik. Hij paste ook op, kookte voor de kinderen

en ging naar het consultatiebureau, waar hij de enige vader was. Mijn kinderen hebben dat patroon overgenomen. Daar ben ik wel trots op.

Mijn dochters doen veel meer met hun kinderen dan ik met mijn kinderen heb gedaan. Ik was veel meer van: laat ze maar een beetje aanscharrelen, want daar leren ze ook heel veel van. Onze woonomgeving was gunstig voor onze kinderen. Het vrije spelen, het in je directe omgeving je gang kunnen gaan, is voor kinderen van vandaag veel minder weggelegd. In mijn eigen jeugd moest ik het zelf uitzoeken. Ik vond die vrijheid heel prettig. Eigenlijk begon de wereld als je de keukendeur achter je had dicht getrokken. Als kind kon je dan al goed de wereld verkennen. In de huidige samenleving kan dat niet meer. Je bent ook letterlijk meer onder de ogen van je ouders. Vroeger kon je je aan de ogen van je ouders onttrekken, omdat de buitenwereld vrij veilig was en omdat de sociale controle vrij groot was.

### **Pedagoog en opvoeder**

Het feit, dat je pedagoog bent, maakt niet veel uit bij het opvoeden. Je hebt weliswaar kennis gemaakt met ideeën en theorieën over het opvoeden en je kunt daardoor uit een groter arsenaal kiezen. Maar ik doe het niet wezenlijk anders, omdat ik pedagoog ben. Het maakt veel uit of je kinderen van een ander opvoedt of je eigen kinderen. Bij je eigen kinderen ben je meer onderdeel van het geheel waar je je

niet los van kunt maken. Bij mijn pleegkinderen kwam de pedagoog naar boven. Ik dacht dan vooraf veel meer na hoe ik zou kunnen handelen.

Uit de veelheid van opvattingen binnen de pedagogiek moet je een eigen mix maken. Meer pedagogische kennis is goed, omdat je bewuster kunt kiezen wat je in je pedagogische handelen mee wilt nemen. Als je geen pedagogiek hebt gestudeerd, maak je ook je eigen mix, maar meer vanuit de media en gesprekken met familie en vrienden. Je kiest uiteindelijk wat het beste bij je persoonlijkheid past. Als je een cake wilt bakken en je hebt weinig ingrediënten (alleen boter, suiker en meel), dan kun je wel een cake bakken. Maar als je meer ingrediënten hebt (rozijnen, sukade, snippertjes citroen), dan kun je een citroencake of een rozijnencake bakken. De cake wordt dan lekkerder.

Bij ingewikkelde situaties is het handig als je meer pedagogische ingrediënten hebt. Je kunt dan meer voor een kind betekenen. Net als bij dat pleegkind dat tamelijk structuurloos was, toen het bij ons kwam. Dan denk je heel bewust: dit kind heeft structuur en rust nodig, want het heeft al zo veel onrust in zichzelf. Achteraf weet ik niet meer wat ik vanuit de pedagogiek heb meegekregen en wat had ik anders ook zo had gedaan.

Het gaat altijd om ofwel reguleren en stimuleren ofwel een stapje terug doen en kijken

naar de mogelijkheden van het kind. Dat is een voortdurend spanningsveld, omdat je aan de ene kant natuurlijk iets wilt met je kinderen, je wilt dat ze op eigen benen kunnen staan. Opvoeden is loslaten. Je kunt alleen maar loslaten als je vertrouwen hebt. Vertrouwen is een belangrijk aspect, ook omdat kinderen zelf vaak erg onzeker zijn over wat ze wel of niet kunnen. Bij mijn eigen kinderen is het vertrouwen nog nooit beschaamd.

### **Pedagogisch management**

Ook bij het aansturen van een organisatie is er eigenlijk sprake van opvoeden. Zoals je kinderen de zelfstandigheid geeft die ze aankunnen (in het vertrouwen dat ze het kunnen), zo doe je dat eigenlijk ook bij medewerkers. Pedagogisch management betekent:

er op vertrouwen dat mensen hun kansen grijpen. Het leuke is als mensen nieuwe ideeën hebben over nieuwe richtingen die we kunnen inslaan. Dan dacht ik: dat had ik zelf niet kunnen bedenken. Als mensen met goede ideeën komen, dan zijn ze er kennelijk zelf aan toe. Laten we het dan gezamenlijk doen in het vertrouwen dat het goed afloopt.

Eigenlijk doe ik overal hetzelfde: ik ben gewoon pedagogisch bezig. Of het nou is naar de eigen kinderen, de kleinkinderen of de medewerkers. Je moet mensen om je heen verzamelen die kwaliteit hebben en die gedijen bij loslaten. Ik houd niet zo van sturen, ik ben niet zo directief. Door loslaten en vertrouwen tonen kun je tot grote hoogte komen en dat hebben we met z'n allen laten zien. Ik hoop en vertrouw er op dat dat bij de opleiding pedagogiek zo blijft.

# Moeder van nu

*Mariska Verweij*  
*Docent Fontys Hogeschool Pedagogiek*

Ik schijn in de spagaat te zitten. Tenminste volgens mijn vriendinnen en de tijdschriften die ik als kersverse moeder behoor te lezen. Nu ben ik best sportief, maar ik wist niet dat ik zo lenig was. Misschien moet ik eerst even die spagaat toelichten, aangezien de beoogde lezer een altijd zeer hard werkende moeder is uit de tijd dat 'Ouders van nu' wel zo'n beetje het enige laagdrempelige tijdschrift over opvoeden was. Tegenwoordig lees je als dynamische jonge moeder opvoedglossy's met sprekende titels als 'KEK mama' of 'Mama - for all fabulous moms'. Hierin kun je naast een verwaald opvoedadvies vooral lezen hoe je er als kekke (soort van ultra-hippe) jonge moeder uit moet zien, wat je jouw kleine spruit moet aantrekken en waar je toch echt geweest moet zijn. 'Ouders van nu' bestaat overigens ook nog steeds, al is het wel volledig gerestyled sinds enkele maanden. Het is nu ook een glossy (mooi glanzend papier, strakke vormgeving) met rubrieken als: Mama APK, Hoe bevalt ie? en Mode & lifestyle.

Maar goed, terug naar de spagaat. Dit turnonderdeel staat symbool

voor de positie waarin de constant met hun tijd en schuldgevoel schipperende werkende moeder zich bevindt. We willen werken, een goede moeder zijn, een aantrekkelijke partner, een fijne dochter en een attente vriendin om maar eens wat te noemen. Dit alles kost tijd, (te) veel tijd. Maar ja, waarop dan te beknibbelen? In keuzes maken zijn we niet zo goed, dus dan maar zoveel mogelijk in 24 uur zien te proppen. En dat lukt mij als geëmancipeerde werkende moeder prima hoor. Oké, soms knaagt er toch wel iets als dochterlief om 18.15 uur volledig uitgeteld van het kinderdagverblijf wordt opgepikt, even snel een potje naar binnen krijgt gewerkt (ik had vers willen koken vandaag), voor de TV wordt gezet (heilig voornemen was dit niet te doen), zodat de door Albert afgeleverde boodschappen vlotjes kunnen worden opgeruimd. Vervolgens nog een half verhaaltje want het is allang weer bedtijd. Dan nog een maaltijd in elkaar zetten à la Nigella Lawson (kookgodin met dito lichaam en kledingstijl) en samen met partner de dag doornemen. Niet te lang, want er moet nog een uurtje gesport worden. Tot slot nog

snel een wasje draaien en strijken voor de televisie, zodat ik Pauw en Witteman kan volgen. Altijd handig om gezien te hebben, de volgende dag aan de lunchtafel.

Eenmaal in bed passeert alles de revue wat nog niet is gebeurd; de huishoudelijke klussen die blijven liggen, de literaire bestsellers die zich ongelezen in de boekenkast opstapelen, wie ik nog had willen bellen en en passant komt de vraag naar boven of de opvoeding tot nu toe nu wel zo pedagogisch verantwoord is en o ja, is dit het nu?

Vermoeiend bovenstaande opsomming? Beetje wel! Maar we zijn er nog niet. Nee, dan het werk. Hier heb ik te maken met een directeur die haar hand niet omdraait voor 60 uur werken in de week, haar vakliteratuur bijhoudt, eveneens de nodige literaire werken er doorheen jaagt, zicht verdiept in kunstgeschiedenis, fanatiek wajongt, bijna dagelijks een behoorlijk aantal kilometers naar het werk fietst, diverse nevenfuncties bekleedt en dan ook nog tijd heeft voor haar man, twee kinderen en inmiddels ook kleinkinderen.

Ik verwacht dan ook niet dat zij, ondanks haar sportieve aanleg, de hedendaagse worsteling van de (zich in spagaat bevindende) werkende moeders als uitputtingsslag zal zien. Energie is wat ze uitstraalt; niks worsteling! Dus maar geen gesprekje aanknopen met haar over dit turnonderdeel. Met mijn teamleider dan? Mwah, lijkt me niet; dat is er één die ook altijd met het

grootste gemak veel heeft gewerkt, gestudeerd en kinderen opgevoed tegelijk. En dan heb ik het niet over één kind.

Voor herkenning kan ik dus beter andere gesprekspartners zoeken. Maar als ik wat relativering wens of opvoedadvies kan ik bij hen wel heel goed terecht. Zo heb ik beiden laatst het slaapprobleem voorgelegd. Ik word gemiddeld zo'n 5 keer per nacht wakker van het gehuil van dochter-lief. Vanuit opvoedkundige literatuur (en dan bedoel ik even niet de glossy's) heb ik meegekregen dat een duidelijk slaapritueel heel belangrijk is, evenals rust, reinheid en regelmaat. En als er geen aanwijsbare oorzaak is dan behoort je je kind te laten huilen, omdat je het anders verwent (en het is ook nog eens goed voor de longetjes volgens mijn eigen oma).

Mijn bleke verschijning begint vragen op te roepen, dus wat te doen? Mijn teamleider vraagt verbaasd waarom ik haar dan niet lekker bij ons in bed neem? Heeft zij ook altijd gedaan met kind x. Werkte prima en na enige tijd ging kind x zonder problemen weer in eigen bed slapen. Ik doe dit juist niet uit vrees, dat we dan voorlopig met z'n drieën in bed liggen en dat het vervolgens een flinke klus wordt dit terug te draaien (al gaat het soms wel heel erg tegen mijn gevoel in). Wanneer ik het aan mijn directeur voorleg, krijg ik een zeer beslist 'niet bij je in bed nemen hoor'-boodschap.



Dus ja, dat betekende doorwaakte nachten want het is toch de directeur die het zegt. Dan maar elke keer eruit om de speen terug te stoppen. Dit werkte wel hoor, voor dochter, maar mijn gezicht werd zo mogelijk nog bleker (ondanks de aanbevelen zelfbruiner uit glossy x). Eén keer hebben we haar toch tussen ons in gelegd. Maar dat lag niet zo lekker. Het voelde een beetje vol in bed. Niet eens zozeer met z'n drietjes, maar de directeur zelf lag er voor mijn gevoel ook bij, want ik hoorde steeds een stemmetje in mijn hoofd 'als je haar maar in haar eigen bed laat liggen'. Sinds ze zelf haar speen terug kan stoppen, gaat het gelukkig stukken beter en slaapt ze lekker door in haar eigen bed, heb ik weer wat meer kleur in mijn gezicht en zit de directeur niet meer in mijn hoofd.

Helaas ook niet meer op haar plek, maar dat is weer een heel ander verhaal.

Spagaat of niet. Met af en toe een gekke bokkensprong en een salto turn ik me wel door het leven van een werkende moeder heen. En ik heb geluk, want volgens het vrij nieuwe tijdschrift *Flow* (lancering van het jaar 2009) is er sprake van een nieuwe trend: goed genoeg. De boodschap van niet alles willen en moeten en zonder schuldgevoel bewuste keuzes maken (oef, ik hoef gelukkig niet zoveel tegelijk te kunnen als mijn directeur!) staat prachtig verpakt op mooie, niet al te glanzende pagina's neergeschreven. Ik hijs me uit de spagaat en neem een abonnement!

# Mijn eigen verhaal van de zoektocht naar een gemengde school

*Marieke Kroneman*

*Docent Fontys Hogeschool Pedagogiek*

Nog net in de eeuw van het kind, om precies te zijn in 1998, verscheen de bundel *Mijn eigen kind is een ander verhaal*. In dat boek staan verhalen van pedagogen, psychologen en sociologen over hun ervaringen met het ouderschap en de opvoeding van hun eigen kinderen.

Sophie schrijft in het boek over de geboorte van haar eerste kind 'een karwei van 36 uur', en over de kraamtijd waarin verschillende professionals met adviezen komen. Ze stelt dat opvoeders ofwel hun eigen opvoeding herhalen of zich ertegen afzetten. Bij haar was het laatste het geval. Ze sluit haar verhaal af met de conclusie dat 'Opvoeden, hoe natuurlijk en spontaan dit proces soms ook lijkt, een activiteit is die iedereen met vallen en opstaan leert. Dit vallen en opstaan geldt voor elke opvoeder, ook als hij of zij daarvoor professioneel geschoold is.' Toch is de professionele pedagoog als opvoeder licht in het voordeel ten opzichte van de amateur opvoeder vindt Sophie, omdat hij of zij niet alleen steun kan putten uit de eigen opvoeding en het eigen netwerk, maar ook steun kan ontlenen aan

theoretische kennis over opvoeding. Daardoor zou de onzekerheid over het opvoedend handelen wel eens kleiner kunnen zijn. Het lijkt mij dat de omgekeerde redenering ook heel goed mogelijk is: door alle kennis over onveilige hechting of de mode van het vroegtijdig signaleren kun je als geschoolde pedagoog verschrikkelijk onzeker worden. Vertelt de oud-hoofdredacteur van het tijdschrift *kindermishandeling* mij, dat volgens psychologen een baby een half uur laten huilen tot kindermishandeling gerekend moet worden... dus die veilige hechting kan ik op mijn buik schrijven. Steekt mijn dreumesje zijn handjes in de brandnetels zonder een kikk te geven, weet ik toevallig nog dat kinderen met ADHD een hogere pijngrens hebben. Overigens, in 2010 zijn alle ouders zo volkomen geprototprofessionaliseerd, dat deze feiten door de amateur allang op het web zouden zijn nagetrokken. Wat maar wil zeggen dat een dergelijk boek met 'eigen verhalen' over opvoeding anno nu helemaal niet meer geschreven zou kunnen worden. Maar misschien wel een boek met de klemtoon anders. Refererend aan die bekende

manier van jezelf verontschuldigen 'natuurlijk ben ik milieubewust' maar zelf plastic afval scheiden 'ja, da's een ander verhaal'. Natuurlijk ben ik voor gemengde scholen, maar mijn eigen kind aanmelden op zo'n school, ja da's een ander verhaal...

Ik heb niet zo lang geleden, samen met een sociologisch onderlegde vriend, een verhaal geschreven vóór het gezin in de stad. Diversiteit bezingend, jubelend over het stoere gezin dat midden in de multiculturele samenleving staat, de stad die jeugd gelegenheid geeft te oefenen met sociale rollen. Twijfel aan de juistheid om een kind op te voeden in een stad heb ik nooit gehad. Dat komt vooral, omdat ik me zelf in de grote stad voel als een vis in het water. Ik onderhoud graag een netwerk met iedereen die me inzicht kan geven in het reilen en zeilen van de grote stad. In Den Haag was ik bezig dat netwerk op te bouwen, wat ik vruchtbaar kon combineren met het werven van onderzoeksopdrachten voor studenten. Maar, eenmaal moeder geworden, realiseerde ik me dat ik een heel ander netwerk nodig had dan waarin ik me tot dan toe in had begeven. Ik bleek om te beginnen al een kans te hebben laten liggen: de zwangerschapsgym. In plaats daarvan was ik naar een individuele haptonomie cursus gegaan omdat ik het belangrijk vond, dat dat samen met je partner kon. FOUT! Want zij moest natuurlijk ook nog aan haar alternatieve netwerk werken.

Ik kreeg een tweede kans: de baby massage. Een schot in de roos. Deze vrouwen leek het ook leuk na afloop elkaar nog eens te zien en zo wisselden we e-mailadressen uit. Al snel mailde iemand of wij ook al een keuze voor een school hadden gemaakt? Daar had ik al wel aan gedacht, maar toen partner daarnaar had geïnformeerd bij een collega, was die hard gaan lachen. Een collega uit een nieuwbouwwijk in Nootdorp. Partnerlief moet de fitness van het netwerken als moeder duidelijk nog leren.

Met internet en de kaart van Den Haag is het eenvoudig de scholen te lokaliseren. Informatie van de school op internet gecombineerd met een beetje kennis van de buurtsamenstelling van Den Haag volstaat dan om in te schatten wat voor soort school het zal zijn. Ik meld mijn kind niet aan voor een zwarte school, dat stond voor mij als een paal boven water. Probeer ik hem dan op een van die goed aangeschreven witte scholen te krijgen? Of een witte school goed aangeschreven staat was vaak al op te maken uit de vermelding van een school 'onze leerlingen komen uit alle buurten van Den Haag'. Deze scholen noemden zich dan een 'streekschool'. Dat leek mij helemaal niks. Ik vond ook een school in de buurt die volgens het rapport van de Onderwijsinspectie een echt gemengde school was. Die school bleek echter te worden opgeheven vanwege een tekort aan leerlingen.

Ik probeerde met de informatie die ik had een rationele keuze te maken. Rationeel leek mij: zonder meer de school kiezen waar nu nog plek is, met de hoogste cito-score en op redelijke fietsafstand. Maar dat klopte toch niet. Ik voelde mij totaal onthand; als een vreemde in de stad. In Amsterdam-Westerpark waar ik meer dan tien jaar had gewoond en in de wijk actief was geweest, kende ik alle scholen. Van sommige scholen had ik de directeur gesproken voor mijn politieke werk, van andere wist ik wie daar zijn kinderen naartoe bracht. Nu wist ik helemaal niets. In het wilde weg binnen en buiten de cirkel van 'redelijke fietsafstand' heb ik mijn baby met 8 maanden op verschillende witte scholen aangemeld. Met je eigen kind ga je niet experimenteren was mijn voornaamste argument en het andere was 'elke ouder wil het beste voor zijn eigen kind'. Dat lijkt mij pedagogisch gezien alleen maar goed.

Mijn eigen kind is een ander verhaal luidt dus: natuurlijk ben ik voor gemengde scholen, maar met mijn eigen kind ga ik niet experimenteren. Inmiddels ben ik nu toch op redelijke fietsafstand een christelijke, gemengde school tegengekomen die ook een buurtschool lijkt te zijn. De moraal van het verhaal is echter: waarom heb ik het idee dat ik experimenteer wanneer ik mijn kind op een zwarte school doe? Het antwoord voor mij is: het gebrek aan gemeenschap

in mijn huidige stadse leven. Als tamelijk onbekende in de grote stad hoop ik in de school iets van een gemeenschap te vinden. Deze christelijke school heeft in elk geval een duidelijke visie op belangrijke waarden als gelijkheid en eigenheid van de kinderen. Als theoretisch pedagoog kan ik zeggen, dat met het predikaat christelijk er in elk geval een visie op waarden zou moeten zijn. En een gedeelde visie is weer voorwaarde voor gemeenschap. Als amateur opvoeder blijft het een gok. Vanwege mijn eigen protestants-christelijke opvoeding vooralsnog een gok binnen bekende kaders. Daarmee begin ik dus wel mijn eigen opvoeding te herhalen.

#### Literatuur

Sophie Drenth (1998). 'Als het een konijntje wordt, eten we het samen op.' In Zande, I. van der, Levering, B. & Leenders, F.H.R. (red.) *Mijn eigen kind is een ander verhaal. Professionals over hun ervaringen als opvoeder*. Utrecht: De Tijdstroom, 91-98.

Marieke Kroneman & Frank Kuipers (2007). *Prachtstad: pluriforme stad voor jeugd en gezin*. Tweede prijs essaywedstrijd NICIS Institute Den Haag, te vinden op [www.mariekekroneman.nl/publicaties](http://www.mariekekroneman.nl/publicaties)

# Een levenlang loslaten

*Marieke van den Hurk  
Docent Fontys Hogeschool Pedagogiek*

Het gaat ons als Pedagogiek-opleiding voor de wind. Studenten kiezen massaal voor een toekomstig beroep in het pedagogische werkveld. Over de instroom van studenten hebben we dan ook helemaal niet te klagen. We hebben echter één groot probleem: de mannelijke studenten zijn met een vergrootglas te vinden, als ze al te vinden zijn. Daarover zijn we het allemaal eens: er zouden meer mannen moeten komen. Onze uitstraling moet minder meisjesachtig zijn en we moeten bij open dagen ook jongens aanspreken. Aangezien ik gezegend ben met maar liefst drie nakomelingen van het mannelijke geslacht, waarvan er twee ook nog eens tot onze potentiële studentenpopulatie zouden kunnen behoren, stel ik de vraag thuis: 'Wat moet ik doen om jullie over de streep te trekken om pedagogiek te gaan studeren?' Buiten het feit, dat ze geen van beiden er ook maar een halve seconde over willen denken om te gaan voor ons prachtige vak, geven ze me unaniem één tip mee: 'Zeg niet dat je de beste van Nederland bent en ook niet dat het hele leven vol zit met pedagogiek, want dat zeggen ze bij elke opleiding over zichzelf.'

Tja.... Daar zit ik dan, opgezadeld met een advies dat inhoudt dat ik niet mag doen wat ik eigenlijk wel zou willen doen, gewoon omdat het wáár is. Want buiten het feit dat we de beste opleiding van Nederland zijn, is het in elk geval zo dat pedagogiek aan de orde van de dag is. Het leven is pedagogiek en pedagogiek is actueler dan ooit!

Ik wil me in deze bijdrage niet bezig houden met de vraag waarom pedagogiek op dit moment zo actueel is, maar wel met de vraag waar het succes van onze pedagogiekopleiding vandaan komt. Zou het kunnen dat het succes te maken heeft met de achtergrond van de directeur die de zaak al jaren bestuurt? In hoeverre heeft zij haar pedagogische competenties gewoon één op één omgezet in managementcompetenties? Managen en opvoeden zijn toch nagenoeg dezelfde tak van sport? Immers, het gaat in beide gevallen om het in beweging krijgen van mensen, om het motiveren van mensen zoveel mogelijk uit zichzelf te halen, om het voeren van onderhandelingen en – last but not least- om loslaten. In beide gevallen gaat het om een

gezagsrelatie die gebaseerd is op een goed interpersoonlijk contact. Ook in ons taalgebruik gaat de vergelijking op: we zijn tevreden over onze directeur als ze een 'soort moeder' voor ons is en zijn aanzienlijk minder tevreden over werknemers die zich als 'kleine kinderen' gedragen.

Wat doen we als we opvoeden? Om het eenvoudig te houden beantwoord ik die vraag vanuit mijn eigen perspectief: Hoe voed ik mijn kinderen op? En is te merken dat ik ervoor gestudeerd heb? Ik weet het niet, eerlijk gezegd. Ik denk nooit aan Rousseau, Langeveld, Brezinka, Dasberg of Imelman als ik aan het opvoeden ben, ook niet aan de opvoedingsstijlen van Baumrind, opvoedingstaken van Rispens of de laatste bevindingen van Ed Spruijt. Ik ga wel vaak in gesprek over opvoeden, bijvoorbeeld met mijn collega's. En dat is ook fijn, want die hebben er allemaal voor gestudeerd...

Als ik op 21 jaar opvoeden terugkijk, bedenk ik me dat het bij opvoeden eigenlijk vooral om één ding draait: om loslaten vanuit het vertrouwen in de kwaliteiten van het kind en wel 'just in time'. Dat is de kunst van opvoeden. Een goede opvoeder geeft de opvoeding de verantwoordelijkheid precies op het moment dat die hem aankan. Ik geef één voorbeeld uit de vele kleine opvoedingskwesaties, waarmee ik me geconfronteerd zag: Mijn - toen drie-jarige - dochter ziet in de schoenenwinkel, die

uiteraard speciaal voor kinderen is ingericht, een paar dure wanstaltige felgroene lakschoenen staan met op elke schoen een nog lelijkere grote bloem. Zij loopt er verrukt naar toe en zegt: 'Deze schoenen vind ik mooi'. Ik antwoord niet gehinderd door enig advies van Thomas Gordon: 'Nou, die krijg je echt niet want die zijn heel lelijk'. Mijn dochter lijkt absoluut niet uit het veld geslagen en vraagt of ze de schoenen wel mag passen en ja, daar kan ik weinig bezwaar tegen hebben. Uiteraard zitten ze heerlijk en haar vraag of het slechte schoenen zijn kan ik niet anders dan ontkennend beantwoorden. Dan is het even stil, zoekt ze ogenschijnlijk serieus naar andere schoenen en plotseling vraagt ze: 'wie moet die schoenen eigenlijk aan?' De afloop van dit verhaal hoeft ik niet uit te leggen: 'Just in time': zelf schoenen kiezen kan ook als je drie jaar bent! Ze heeft zeer tevreden met haar schoenen gelopen tot ze te klein waren. En ik? Och na verloop van tijd zag ik niet meer hoe lelijk ik die schoenen vond.

Hoe zit dat dan met aansturen? Managen staat bij Fontys in de belangstelling want de studenttevredenheid moet omhoog en de kosten moeten omlaag. Hoe doet onze directeur dat? Vast niet vanuit de boeken met managementliteratuur. Ik verdenk haar ervan, dat ze die simpelweg niet vaak leest. Ze stuurt aan vanuit haar enorm goede kijk op mensen, haar transparantie, openheid en het vaste vertrouwen dat we de

klus samen klaren: de directeur laat los en geeft de medewerkers alle vertrouwen tot het tegendeel bewezen is.

Onze directeur heeft ons op die manier van klein naar groot gebracht: van prematuur als kleine deeltijdopleiding naar sterk en volwassen als grote hogeschool die heel goed op eigen benen kan staan: tijd om ons helemaal los te laten!

In het opvoedingsproces gaat loslaten ook geleidelijk aan. Gelukkig maar! De jaren op de basisschool zijn relatief gemakkelijk: je hebt als opvoeder nog veel onder controle. Maar dan gaan ze naar het voortgezet onderwijs. Het schoolplein is vanaf dat moment absoluut verboden terrein voor ouders en het leven van de kinderen wordt steeds minder zichtbaar. Ze krijgen vrienden die je niet kent en gaan de grote-mensen-wereld in: het uitgaansleven verkennen! Loslaten betekent dan de controle opgeven over het moment van thuiskomen na het stappen, en niet teveel nadenken over het verschil tussen de feitelijke en de gewenste hoeveelheid alcohol die genuttigd wordt en alle hersencellen die op een avond zomaar vernietigd kunnen worden. Vanuit het vertrouwen, dat het kind

zijn verantwoordelijkheid aankan, hem zelf laten bepalen hoe laat hij thuis komt en hoeveel hij drinkt. De ene keer is loslaten echter wel moeilijker dan de andere keer! Ik slaap nog steeds onrustig tot ze allemaal thuis zijn.

Wezenlijk aan de opvoeding is de diepe persoonlijke relatie tussen ouders en kinderen. Om die reden is opvoeden veeleisender dan managen en het raakt je meer. Van je huilende kind kun je wakker liggen, van een score van 6.3 op studenttevredenheid niet. Dáár zit dan ook het verschil tussen opvoeden en managen: omdat het maar werk is, liggen wij er niet wakker van. Dat hebben we allemaal geleerd van onze directeur. Met je kinderen houd je die emotionele betrokkenheid, waardoor volledig loslaten onmogelijk is.

Als manager kun je uiteindelijk alles echt helemaal loslaten, bijvoorbeeld omdat je met pensioen gaat. En als je dan de deur voor de laatste keer achter je dicht doet, kun je denken: *'Jippie ... ik heb nog een héél leven voor me ... samen met mijn man, kinderen en kleinkinderen!'*

Sophie, bedankt voor je wijze lessen in loslaten!!

# Een afscheidskus voor de Matroesjka!

*Liesbeth Vonk en Judith Reincke  
Kenniskring Algemene Pedagogiek, Fontys Hogeschool  
Pedagogiek*

Matroesjka's uit Rusland, als je erop let zie je ze overal. Bij de Wereldwinkel, bij Ikea en zelfs bij het pinnen bij ING. De bollende, vriendelijke, kleurrijke pop, rood en groen glanzend gelakt, meestal een vrouw. Het eerste wat je doet als je er één ziet staan is oppakken, voelen, draaien en openmaken! Altijd weer nieuwsgierig naar wat erin zit, pel je minstens vier lagen af totdat je het kleintje in je hand hebt. Sophie Drenth zette ons twee jaar geleden op het spoor van de Matroesjka als metafoor voor een organisatie. Zij opende haar betoog met de buitenste pop en leidde ons laag voor laag naar de kern. Op deze wijze legde zij het verband met kinderopvangorganisaties.

Een succesvolle kinderopvangorganisatie heeft in de kern een visie op het kind en opvoeding. Alle medewerkers, de verschillende poppen, handelen vanuit deze pedagogische visie. Dat is niet alleen goed voor het kind en de ouders, het zorgt voor een gezonde organisatie.

Matroesjka's passen met minstens vier poppen in elkaar. Er zijn er wel van zestig. De buitenste staat voor

'gerespecteerde dame' of 'moeder van de familie'. Het kleintje is massief en vormt de kern. Vanuit dit begin vormt de poppenmaker alle volgende Matroesjka's. De kleur en vorm van het kleintje zijn bepalend voor elke volgende laag. Hierdoor wordt de groei en ontwikkeling van het kleintje zichtbaar en de onderlinge verbondenheid van alle nieuwe lagen. Vergelijken we een pedagogische organisatie met deze poppen, dan is de grootste de directeur, 'een gerespecteerde dame' en 'moeder van de familie'. Het kleintje is de kern, de drager van de visie, en alle andere poppen vormen de diverse lagen of medewerkers binnen de organisatie.

Geldt deze metafoor ook voor Fontys Hogeschool Pedagogiek? De visie van een organisatie geeft richting aan het denken en doen van alle medewerkers van hoog naar laag en andersom. In een pedagogische organisatie heeft deze visie een pedagogisch karakter. Bij Fontys Hogeschool Pedagogiek wordt dit zichtbaar in de ruimte die geboden wordt voor groei en ontwikkeling van studenten en medewerkers. Deze visie, die uitgaat van de



ontwikkelingsmogelijkheden van mensen, is leidend en wordt door alle medewerkers ook zo beleefd. In het managementboek 'Kus de visie wakker' spreekt Van der Loo (2007) over 'zinorganisaties'. Organisaties die een eigen zin en betekenis aan handelen geven vanuit eenzelfde visie. Waar mensen het ook naar hun zin hebben en gevoelens van binding en trots kennen. Van der Loo spreekt niet alleen over binding, maar ook over verbinding, zowel horizontaal - tussen de mensen onderling- als vertikaal tussen de diverse lagen of afdelingen. Deze elementen zien we terug bij Fontys Hogeschool Pedagogiek, er is een grote diversiteit aan medewerkers, er is veel talent en er wordt hoog gescoord op collegialiteit. Men voelt zich met elkaar verbonden en heeft het naar de zin niet alleen in Tilburg, maar ook in andere lesplaatsen. Groei en ontwikkeling van studenten wordt gezien als een gezamenlijke opvoedingstaak. Die geeft betekenis aan het handelen van alle medewerkers.

De grootste Matroesjka vormt het veilige omhulsel, dat voldoende ruimte voor anderen biedt om te groeien en ontwikkelen. Zij koestert en draagt de visie van harte uit. Als 'moeder van de familie' is dit voorbeeldgedrag in de kern te vergelijken met 'opvoedkundig' gedrag. Deze veilige omgeving is er daadwerkelijk bij Fontys Hogeschool Pedagogiek doordat de directeur de voorwaarden hiervoor

creëert. Zij geeft vertrouwen, deelt en delegeert verantwoordelijkheid, is open en eerlijk en sterk betrokken bij alle processen in de organisatie. Zij is zichtbaar, ze lunct regelmatig in de docentenruimte, is present bij studiedagen en presentaties en geeft colleges. Zij kan goed luisteren, is rustig en kalm en zorgt goed voor iedereen. Dat is haar rol als 'moeder van de familie'.

De grootste Matroesjka heeft nog een tweede rol, die van 'gerespecteerde dame'. Dit is de meer formele rol die de directeur vervult, ondermeer bij de externe taken zoals de contacten met de Raad van Bestuur en directeurenoverleg. Als vrouw staat zij in deze contacten haar 'mannetje' en heeft op deze manier jarenlang een voorbeeldrol voor medewerkers en studenten vervuld.

In deze formele rol als directeur stelt zij duidelijke kaders door grenzen aan te geven en door het huishoudboekje met kennis van zaken te beheren. Ook dit zijn belangrijke voorwaarden voor een veilige omgeving. Juist door deze kaders verschaft zij ruimte voor medewerkers om zelfstandig te handelen en dat garandeert ontwikkeling. De grootste Matroesjka is met haar stevige glimmende, gekleurde omhulsel een veilige ruimte zonder beknellend te zijn.

Dat vraagt een bepaald soort leiderschap en bepaalde eigenschappen. Eric Verbiest (2004) noemt dit het transformatief leiderschap. Kenmerken hiervan

zijn het ontwikkelen van een visie en het inspireren van anderen op basis van die visie. Het creëren van gemeenschappelijke doelen en het stellen van hoge verwachtingen aan de kwaliteit van de dienst die wordt verleend. Het zorg dragen voor een veilig en vertrouwd klimaat in de organisatie. Daarvoor zijn eigenschappen nodig als betrokkenheid, veranderings- en ontwikkelingsbereidheid en innovatief zijn, maar ook doorzettingsvermogen, betrouwbaarheid en zorgzaamheid. Deze leider toont voorbeeldgedrag en is in staat zijn tot het bieden van psychologische en materiële steun en zorg voor individuele medewerkers. Tegelijkertijd stelt deze leider de kaders, waarbinnen anderen zich kunnen ontwikkelen en ontplooien.

Zo bezien wordt zichtbaar, dat de metafoor van de Matroeska's opgaat voor de organisatie van de Fontys Hogeschool Pedagogiek. Er is maar één echte buitenste pop: Sophie Drenth, directeur van de Fontys Hogeschool Pedagogiek! Zij is door haar voorbeeldgedrag de 'moeder van de familie' en de 'gerespecteerde dame'!

#### Literatuur

- Loo, H. van der, Geelhoed, J. & Samhoud, S. (2007). *Kus de Visie wakker*. Academic Services.
- Verbiest, E. (2004). *Samen Wijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

# Tussen theorie en praktijk.

## De Genesis van een voltijdopleiding

*Wilfried Vanneste*

*Oud-docent Fontys Hogeschool Pedagogiek*

In 'Vergeten Samenhang' vraagt Mollenhauer zich af wat er van het verleden waardevol genoeg is om overgedragen te worden naar de toekomst. Terugdenkend aan de start van de voltijdopleiding wil ik terugkijken naar de uitgangspunten en zien of deze de toets der tijd doorstaan en derhalve waardevol genoeg zijn om over te dragen aan de toekomst. Hoewel ik geen elegie aan Sophie, initiatiefneemster en motor, wil schrijven, is haar pedagogische inbreng daarin cruciaal geweest. Het bouwen aan een programma en de latere vernieuwbouw met competentiegerichte materialen is zeker geen schepping in zeven dagen.

Al bij de start werd gekeken naar het ouderschap. Zou dit nieuwe programma zich ontwikkelen onder het stiefouderschap van de deeltijd of werd het toch een nieuw concept met duidelijke DNA-trekken van het deeltijdverleden? Een voltijd vraagt toch, gezien de zoveel jongere en pedagogisch onervaren instroom een samenhangend geheel met een eigen begeleiding van jonge mensen in deze nieuwe fase van hun leven. Ik wil vijf uitgangspunten aangeven die steeds meer vorm en inhoud hebben

gekregen. (Kleine) uitgangspunten worden groot doorheen de puberteit van de praktijk.

Van meet af is er gekozen voor een gelaagde opbouw: de praktijk, de theorie en de wetenschap. Als het woord 'competent' later niet zulk een specifieke en organisatorische invulling had gekregen, zou je kunnen spreken van een opleiding tot 'competente' pedagogen. We wilden niet alleen pedagogen afleveren met een praktische kennis van het werkveld, maar ook met een eigen visie en met oog voor de wetenschappelijke benaderingen via onderzoek. In het begin lokte dit wel eens de opmerking uit dat het nog teveel deeltijd gekleurd was. Wat trouwens bij de invoering van het competentiegericht onderwijs rechtgetrokken werd, omdat veel deeltijders zich als product van de voltijd beschouwden. We treffen nu stagebegeleiders aan die tot de studenten van het eerste uur behoorden. Zij het nu beschreven met de pen van de tijd en versierd met de slingers van zoveel verjaardagen ervaring. Van in het begin (tweede uitgangspunt) namen stages een

centrale plaats in. Het opdoen van voldoende kennis en van vaardigheden droogt uit wanneer het niet kan getoetst worden aan praktijkervaringen in het binnen- en het buitenland. De directe confrontatie met kinderen en jongeren, al of niet in een complexe zorg of probleemsituatie, laat toe de verbinding te maken tussen opgedane inzichten, wetenschappelijke denkbeelden en groeiende eigen visie. De stage als *conditio sine qua non* voor het bereiken van een volgend competentieniveau bewijst het belang ervan. Veel studenten zouden van hun stageplek hun beroepsveld maken.

De twee volgende uitgangspunten hebben met de aanpak van de studenten te maken. Voltijders komen, uitdagend jong, vaak met een motivatie als 'ik wil iets met kinderen maar geen onderwijs' binnen. Tevens staan ze op een kruispunt in hun leven: weg van het vertrouwde onderwijs, soms voor het eerst op kamers, met een niet altijd te verdragen zelfstandigheid. Hoe doe je, als opleider, recht aan hun onervarenheid en hun zoekend vinden een eigen weg in het leven? De agogische relatie met studenten zagen we als een afspiegeling van de pedagogische relatie (centraal in onze pedagogische visie) die de studenten geacht werden zich in stages eigen te maken. Je zou het kunnen verwoorden als presentie, aanwezigheid. Soms op de voorgrond maar soms ook op een ondersteunende en bemoedigende

achtergrond. Presentie is niet zozeer een fysieke aanwezigheid als wel betrokkenheid en nabijheid. Maar het is ook beschikbaarheid, aanspreekbaarheid en gevoeligheid voor de aarzelende eigen accenten in hun persoonlijk leven. Studenten worden verliefd of niet, krijgen heimwee, vallen in een dipje (vooral in het tweede jaar), lopen achter, maken een identiteitscrisis door, ... alles wat bij het leven van een late tiener en prille twintiger hoort. Goed als er iemand nabij is die luistert, begrijpt, steunt... En goed dat er een pedagogische pechdienst is die panne verhelpt en de wegenkaart naar het diploma helpt lezen.

Van in het begin was er ook aandacht voor de waarde van diversiteit. Aanvankelijk heette het intercultureel door de nadruk op de etnische diversiteit en ook op het seksespecifieke. Waar dit in de negentiger jaren vooral een kwestie was van oog hebben voor die verscheidenheid werd het breder: seksespecifiek werd genderdiversiteit, intercultureel werd etnische en religieuze diversiteit en er kwam aandacht voor andere vormen zoals het benoemen van beperkingen, geaardheid. Kortom diversiteit. Bij dit uitgangspunt ligt zeker nog een grote uitdaging naar de toekomst. Hoe kun je studenten leren denken in termen van diversiteit als rijkdom (en niet als probleem) en hen tezelfdertijd pedagogisch leren omgaan met diversiteit in het werkveld en opvoeden tot

diversiteit? Dat is een uitgangspunt, dat we nog zeer onaf overdragen naar de toekomstige docenten en studenten met de uitdrukkelijke vraag hier het (pedagogische) voortouw te nemen. De uitdaging van de toekomst.

Tot het laatst bewaar ik de kern, alfa en omega van de opleiding: de pedagogische reflex. Bij pedagogen gaat het niet alleen over kennis en technische vaardigheden, maar vooral om het leren denken en voelen vanuit kinderen. Van in het begin werden (met dank aan Sophie) de antropologische uitgangspunten en het kindbeeld geformuleerd. In de traditie van Langeveld werd het omschreven als: pedagogiek op je knieën. Kijken vanuit kindhoogte. Leren denken zoals kinderen denken met de onvoorspelbare creativiteit en inventiviteit van het kind, leren spelen met het leven met de onbevangenheid van het kind, leren verantwoordelijkheid opnemen en participeren met de rechten van het kind, leren voelen met de hartstocht van het kind, leren gaan langs onbetreden paden met de nieuwheid van het kind, leren schouwen met de openheid van het kind. De pedagogische reflex bijbrengen betekent studenten zover brengen dat ze, bij elke pedagogische relatie en interventie, zich gaan afvragen wat die voor het kind betekent. Dat verklaart ook de inbreng van kind- en jeugdliteratuur, omdat deze auteur schrijft met de pen gedoopt in de belevingswereld van het kind.

Wat is er van de geschiedenis van de voltijd waard om in de toekomst over te dragen? Dat is de visie die steeds bijgesteld en opnieuw vertaald moet worden vanuit recente ontwikkelingen in de wetenschap en vanuit de cultuurhistorische context waarin we leven. Mollenhauer verwijst bij het beantwoorden van zijn vraag naar nooit geschreven brieven van Kafka of anderen aan hun vader. Deze bijdrage zou als mijn geschreven brief aan Sophie beschouwd kunnen worden, geschreven met de pen van de dankbaarheid, met de trilling van de ontroering, met het hart van openheid. De opdracht van haar opvolger (M/V) is niet een nieuwe Sophie te zijn. Aan het onmogelijke moet je niet beginnen. Maar om in de gemeenschap van studenten en docenten verder te werken aan de pedagogische reflex: studenten leren kijken vanuit de ogen van het kind en vanuit alles wat ze doen het kind in hen te laten antwoorden. Dat zal in elke tijd een andere pedagogische vertaalslag vragen. Dat is wat de moeite is mee te nemen naar de toekomst van de pedagogen vanuit de herinnering aan deze mooie Sophiaanse jaren: verbinding van nieuwe wetenschappelijke inzichten en theorieën aan de praktijk, verankering in het werkveld, leren denken, voelen en handelen in kindtermen geformuleerd vanuit uniciteit in diversiteit. Dat is geen schepping in zeven dagen, maar in minstens zeven maal zeven dagen of nog een zevenvoud ervan.

# Theoretische pedagogiek en de hermeneutiek

*Antoon Louwyck*

*Oud-docent Fontys Hogeschool Pedagogiek*

Toen de Katholieke Leergangen Pedagogiek, onder leiding van Ingrid Gunters, nog beperkt was tot deeltijds onderwijs Middelbare Onderwijsaktes (MO-A en MO-B), werd midden in de tachtiger jaren een nieuwe collega ‘Theoretische Pedagogiek’ uit Loon op Zand onthaald, die haar studies en ervaringen uit Utrecht meebrengen zou. En dat hebben we met zijn allen geweten.

Ons docententeam was toen nog geen hechte groep, maar eerder een reizend clubje dat elkaar vond bij het wekelijks heen- en terugreizen naar de diverse locaties in Tilburg (Katholieke Universiteit, St.-Jozefstraat, Tivolistraat en later Pyreneeënweg) en Eindhoven (Barrierweg, het Eeuwsel). We vonden het vanaf het begin verrijkend ervaringen uit te wisselen tijdens de pauzes van die lange maandag- en donderdagavonden van half zes tot half tien (meestal na een volle dagtaak elders). Sophie geraakte bij de studenten bekend als een duidelijke, vriendelijke, maar ook strenge en rechtvaardige hogeschooldocente. Wie de eerste keer (zonder hertentamen) een goed cijfer

behaalde had geluk, want leren betekende ook interpreteren, vergelijken en toepassen op de dagdagelijkse beroepspraktijk, de alledaagse leefwereld van de kinderen en jongeren – ook in de regio’s Tilburg en Eindhoven.

Nadat de opleiding onder haar bezielende leiding in het Mollerinstituut te Tilburg ook voltijds werd, kreeg ik na een paar collegejaren (dankzij het grote succes van het steeds uitbreidende dagonderwijs pedagogiek) de opdracht bij de collega’s theoretische pedagogiek en levensbeschouwing aan te schuiven. Het team programmeerde de modules volgens het analysemodel van Leon van Gelder en koos voor jarenlang de bestseller *Pedagogiek in Meervoud* van Siebren Miedema. Doelstellingen en methoden werden in gezamenlijkheid voor de studiegids vastgelegd, tentamens en hertentamens werden in samenspraak opgesteld. Een nergens anders en nog nooit geziene overlegdrang hield ons staande. Met vallen en opstaan bereikten we naar het derde millennium toe grote eensgezindheid; waarbij zich

ook de collega's filosofie kwamen vervoegen.

Het handboek *Pedagogiek in Meervoud*, dat wij als leidraad hanteerden, bevat een vijftal wetenschappelijke stromingen waarmee de theoretische pedagogiek al decennialang werkt. Een van die stromingen is de geesteswetenschappelijke pedagogiek, ontstaan in Duitsland en o.a. door Martin Langeveld (1905-1989) in Utrecht en Stephan Strasser (1905-1985) in Nijmegen behartigd, beoefend en uitgebreid. De methode in deze stroming, die voorafgaat aan de door Langeveld geïntroduceerde 'fenomenologie' en door Strasser geïntroduceerde 'dialectiek', wordt de 'hermeneutiek' genoemd. Dit hoofdstuk werd daarenboven in 1997 door Bas Levering bewerkt.

Ik ga wat dieper in op die historische methode waarvan de geesteswetenschappelijke pedagogiek - en Sophie - zo gretig gebruik maakten; daar de menselijke werkelijkheid niet verklaard, maar 'begrepen' moet worden (reflecties op het 'opgroeien' dus).

Oorspronkelijk is 'hermeneutiek' een filologische methode om geschreven teksten te kunnen begrijpen, zoals bij Bijbelteksten, wetteksten, andere geschreven historische bronnen en ook pedagogische en onderwijskundige documenten. Zo onderzocht de Duitse pedagoog Wilhelm Dilthey (1833-1911) in Berlijn voor de pedagogiek de voorwaarden op grond waarvan kennisverwerving

van de mens door de mens zelf mogelijk is, en gaf er de naam 'Verstehende Interpretation' aan. Ieder mens treft na zijn geboorte een al bestaande wereld van betekenissen en zingevingen aan, waarin hij eerst moet worden ingeleid (via opvoeding, onderwijs en opleiding) om zelf zinvol te kunnen handelen. Betekenisgehelen komen niet zomaar uit de lucht vallen, maar komen voort uit en hangen samen met een bepaalde historische en culturele context.

De (pedagogische) onderzoeker dient zich nu af te vragen in hoeverre het resultaat van een interpretatie voortkomt uit de geïnterpreteerde werkelijkheid zelf of een product is van de eigen wensen of verbeelding. De toetsing van de juistheid van de interpretatie kan gebeuren op drie manieren, zoals: - de mate waarin er sprake is van interne (logische en inhoudelijke) consistentie met betrekking tot de geïnterpreteerde werkelijkheid, - de mate waarin de interpretatie overeenstemt met informatie die uit andere bronnen wordt verkregen, en - de mate van controleerbaarheid, waarin meerdere onderzoekers tot eenzelfde resultaat zijn gekomen.

De 'hermeneutiek' is dus een systematische en methodische wijze van interpreteren van de voor ons dagdagelijkse pedagogische werkelijkheid, waarbij zowel van historische als van actuele zin sprake kan zijn. Bij de waardering van de geesteswetenschappelijke

pedagogiek staat verder vermeld, dat een van de grondkenmerken van de geesteswetenschappelijke pedagogiek is 'de aansluiting bij de alledaagse leefwereld'. Zij richt zich niet alleen op de werkelijkheid als geobjectiveerd gegeven, zoals in allerlei pedagogische teksten, leerprogramma's, beschrijvingen en onderzoeksverslagen, maar ook op de beleefde en zelfs subjectieve werkelijkheid van de betrokkenen zelf: de kinderen, jongeren, cursisten, ouders, opvoeders, leerkrachten, docenten, instructeurs, etc. Otto Friedrich Bollnow (1903-1991, Duits filosoof-pedagoog uit Tübingen) wees er daarenboven nog op, dat het gebruik van de fenomenologische methode binnen de pedagogiek neerkomt op 'Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit'. Dus fenomenologie is hermeneutiek, niet van teksten, maar van de dagdagelijkse werkelijkheid waarbinnen opvoeding hoort. En hierbij wil deze stroming de normatieve standpunten niet uit de weg gaan. Dit is haar sterkte, maar tevens volgens wetenschappelijke graadmeters ook haar zwakte. De hermeneutische methode heeft weliswaar ook binnen die geesteswetenschappelijke pedagogiek de ambitie gehad niet enkel een historische methode te zijn, maar ook een grondige analyse te kunnen geven van de steeds nieuw aankomende opvoedingsactualiteiten.

In het verleden is men daar niet zo goed in geslaagd. Die opdracht hebben wij nochtans in Tilburg en elders niet losgelaten en in onze module-opdrachten binnen Fontys met vallen en opstaan, en in dialoog met de studenten pedagogiek, toch steeds volgehouden. Een punt, daarenboven, waaraan Sophie bijzonder veel aandacht besteedde.

Zeer bewonderenswaardig is vooral het feit dat Sophie, zelfs als jarenlange directeur van alle locaties Fontys-Pedagogiek, tot voor enkele jaren steeds nog wekelijks deze colleges theoretische pedagogiek verzorgde voor onze deeltijdstudenten en dit in goede verstandhouding en samenwerking met haar directe collega's en onder de leiding en coördinatie van Age Visser.

Zo kreeg ik de uitzonderlijke eer gedurende mijn laatste jaren bij Fontys samen met Sophie op maandagavond de module 'Pedagogiek in Meervoud' te verzorgen. Wij vormden, na toch enige gewenning aan elkaar, een duo, waarbij ik de historische schetsen en de methodologie aanbracht en Sophie het onderzoek, de toepassing en de actualiteit toelichtte. Op de dag van mijn afscheid in april 2007 wist zij die samenwerking te benoemen als een ideale combinatie. Wat een compliment!



# Aan de hand van Linda

*Ton Beekman, Jan de Hoon, Dieuwke Hovinga, Marjan Margadant-van Arcken & Marcel Schroeten*  
*Leden van de Amersfoortse Kring*

Het zijn de eerste lentedagen van dit jaar en Sophie werd vanochtend wakker van het gefluit en gekwetter van de vogels in de tuin. Vandaag is het woensdag en dat betekent voor Sophie een vergaderdag, de hele dag. Het ochtendprogramma begint met een werkoverleg van het docententeam, vervolgens een werkgesprek met Jeannie, de secretaresse van Sophie. Na de lunch een gesprek met Bas Levering over zijn ervaringen als lector aan de Fontys Hogeschool, en daarna het extra lange directie- en stafoverleg. De agenda van het directie- en stafoverleg wordt vandaag, naast de vaste agendaonderwerpen, bepaald door de reorganisatie bij Fontys, waarbij de vestiging Amsterdam wordt afgestoten. Sophie merkt dat er een ontwikkeling aan de gang is die nog maar één richting kent: presteren, concurreren en consumeren. Voorbij het wenkende perspectief van zinvol onderwijs en een organisatie met een menselijke maat. Sophie is ervan overtuigd, dat leerlingen en docenten elkaar moeten kennen, dat ze samen verantwoordelijkheid dragen, dat ze zich verbonden en betrokken voelen bij de onderwijsorganisatie, maar

ook bij de zaak waar het om draait: het groot worden van kinderen.

Sophie neemt vandaag al vroeg de bus naar Tilburg. In de bus neemt Sophie nog even de post door waar ze op dinsdag niet aan toe is gekomen. Tussen de post zit een opvallende roze envelop. Sophie kan het niet laten die als eerste te openen. Er zit een brief in, met dezelfde roze kleur. Het is een brief van Linda, een van haar studenten. De gedachten van Sophie dwalen af naar Linda, die een deel van haar vakanties vrijwilligerswerk doet met kinderen. Sophie weet nog hoe enthousiast Linda vertelde over het ponykamp met verstandelijk gehandicapten bij de Heideruiters in Deurne. Wat ze vertelde over de manier waarop ze kinderen over hun angst voor paarden hielp. Hoe ze op een speelse wijze de onverschrokkenen de veiligheidsvoorschriften van paardverzorging bijbracht. Een gedreven student met hart voor de zaak.

De bus stopt bij een verkeerslicht en Sophie is weer terug bij de brief van Linda en begint te lezen.

Beste mevrouw Drenth,

In september van het vorig jaar heb ik bij u de module 'Kwalitatieve onderzoeksmethoden' gevolgd. Ik ben nu bezig met mijn scriptie en een onderdeel daarvan is een onderzoek onder kinderen die met een georganiseerde vakantieweek mee zijn in de bossen bij Eindhoven. Wat ik tijdens uw lessen heb geleerd, kan ik heel goed toepassen. Het boek 'Beleving en ervaring' sla ik er nog regelmatig op na. Na het lezen van andere boeken over kwalitatieve onderzoeksmethoden heb ik nog twee vragen waar ik niet zo goed raad mee weet. Ik hoop dat u mij daarbij verder kan helpen. Het gaat om de volgende vragen.

- Mijn kritische lezers benadrukken steeds, dat het om subjectieve gegevens gaat en dat daardoor de bruikbaarheid in andere situaties beperkt blijft. Ik weet dat het om de beleving gaat en welke betekenis die heeft. Ik vind het moeilijk duidelijk te maken waarom belevingsonderzoek zo belangrijk is. Hoe kan ik mijn onderbouwing van belevingsonderzoek versterken?
- Is mijn betrokkenheid bij de groep kinderen naar wie ik een onderzoek doe te groot? Ik voel me sterk betrokken bij deze kinderen en die betrokkenheid is binnen de opleiding ook steeds benadrukt. Ik hoor van mijn kritische lezers en lees in de literatuur dat een van de basale voorwaarden van participerende observatie is een onopvallende, terughoudende opstelling (oppassen voor 'going native'). Al die gedetailleerde beschrijvingen zouden te 'exhibitionistisch' zijn. Deze fikse kritieken brengen me in verwarring.

De analyses die ik tot nu toe heb gemaakt, stuur ik met deze brief mee. Ik hoop, dat ik met uw commentaar de trein weer aan het rijden krijg.

Met vriendelijke groet,  
Linda

Sophie stopt de brief terug in de envelop en de antwoorden dienen zich al aan. Ja, Sophie kent de kritiek als je afwijkt van de traditionele wetenschappelijke voorschriften en meer neigt naar het wilde denken. Een benadering waarin het existentieel 'Befindlichkeit' wezenlijk is voor adequaat onderzoek. Als je dit uitgangspunt aanhangt, dan krijg je op je bord dat de methode vaag en subjectief is en de begrippen niet vastomlijnd zijn. Kies je voor de deelnemende ervaring als methode, dan kan het zelfs voorkomen dat je een exhibitionistisch houding

wordt verweten. Dat is een boude bewering. Zet je echter je gevoelens als onderzoeker, de beleving van het kind, de context en plaats waar zich alles afspeelt, kortom de ervaring als stemming buiten spel, dan reduceer je het kind in zijn situatie al snel tot causale relaties. De wereld is er ook een van de verbeelding, van indrukken en stemmingen. Waarom zou een causale relatie de beste verklaring leveren? Misschien is het eenvoudigweg een zaak van open en nieuwsgierig zijn en vertrouwen op overtuiging in plaats van op de macht van oorzaak en gevolg.

En dan *going native*, daar zit best wel wat in, maar het lijkt wel een doodzonde als je je als onderzoeker hieraan schuldig maakt. Vertrouwen krijgen van kinderen is een sleutelwoord als je hun beleving en ervaring wilt onderzoeken. Door dat vertrouwen wordt de situatie ongedwongen en alledaags en dan is de aanwezigheid niet storend. Het verplaatsen in de wereld van het kind en het invoelen wordt dan eenvoudiger. Bewogen, enthousiast, betrokken en invoelend onderzoeken is zeer waardevol voor *Verstehen*. Zeg nou zelf, ouders zijn zeer betrokken bij hun kind en kunnen vaak feilloos invoelen wat er in hun kind omgaat. Sophie vraagt zich af: moeten we onze gevoelens buiten spel zetten om tot ware kennis te komen? Laten we het maar geen ware kennis noemen die we op het oog hebben, maar kennis die we in het dagelijks leven kunnen gebruiken. Bruikbare kennis of een adequate beschrijving, want er zijn vele woorden en interpretaties voor de dingen mogelijk. Het denken en leven van mensen is immers te vergelijken met een plooi, die weer andere plooien bevat. Ja, dat is een mooie metafoor: de plooi en die je moet ont-plooien om te begrijpen en verder te helpen.

Eigenlijk zou je de analyse van belevingen en ervaringen kunnen vergelijken met kunst kijken. Kunst (kijken) is geen logica en het kunstwerk is doorgaans niet een code die ontcijferd moet worden. Je gaat niet berekenen bij hoeveel procent rode verf en hoeveel procent groene verf je betoverd bent door het doek. Het is gebruikelijk, dat kunst uit de intuïtie en verbeelding van de kunstenaar voortkomt. Zo kan het ook bij de onderzoeker er aan toegaan, zeker bij een deelnemende ervaring. Hij laat zich verrassen en verwonderen. In tweede instantie komt het proces van inzicht. Een zekere mate van methodologisch anarchisme, wild denken, kan geen kwaad of moeten we het pragmatisme zonder methode noemen? Objectiviteit is dan het realiseren van een vorm van ongedwongen overeenkomst. Het geven van te rechtvaardigen argumenten.

De buschauffeur remt af en de vrouwenstem uit de luidspreker meldt: 'De volgende halte is Prof. Goossenslaan. Vergeet niet uit te checken met uw ov-chipkaart'. Plots is Sophie uit haar overpeinzingen en loopt ze met andere buspassagiers naar de uitgang.

# Over de kunst van het voorlezen

*Bas Levering,  
Lector Algemene Pedagogiek, Fontys Hogeschool  
Pedagogiek*

Ons onderzoek naar voorlezen voor de jongste kinderen dateert uit 2004. Toen het verzoek van de Stichting Lezen bij ons binnenkwam, waren we net met de kenniskring Algemene Pedagogiek van start gegaan. In het verband van de vroeg- en voorschoolse educatie lag er al een sterk accent op het zogeheten interactieve voorlezen. Bij dat interactieve voorlezen wordt op allerlei manieren aan de ontwikkeling van de kinderen gewerkt. Aan de taalontwikkeling bijvoorbeeld, doordat de voorlezer zich er door middel van vragen voortdurend van vergewist dat de kinderen snappen waar het verhaal over gaat. Het is de bedoeling dat de kinderen gaan nadenken over wat er in het verhaal gebeurt. Het is de bedoeling dat de kinderen onder woorden brengen wat ze beleven bij het verhaal of vertellen over wat ze uit eigen ervaringen weten. Die interactieve aanpak vraagt om een gedegen voorbereiding. De introductie van het verhaal vereisen aandacht, maar ook het voorlezen zelf, de manier van spreken en de nabespreking en verwerking zijn van groot belang. Onze veronderstelling was, dat het

interactieve voorlezen de literaire ervaring wel eens in de weg zou kunnen zitten. Onze verwachting was, dat al dat gevraagd van de voorlezer en dat geklets van de kinderen tussendoor de betovering van het voorlezen wel eens zou kunnen verbreken. Het ongestoord in het verhaal opgaan en het helemaal in die andere wereld kunnen zijn, vragen om de rustige nabijheid van die ene stem zonder bijgeluiden. Die intieme ervaring moet het mogelijk maken om rond te wandelen in gedachten die je zelf anders nooit zou hebben gehad. En als het goed is zal er later, als je zelf leert lezen, zo 'n stem in je eigen hoofd gaan klinken. En hopelijk word je dan doordrongen van het besef, dat het lezen het enige middel is dat je toegang tot die onvervangbare literaire ervaring verschaft. Lezen, zo zal je worden voorgehouden, is de enige drug waar je aan verslaafd mag raken. In het hoger onderwijs wordt weinig voorgelezen. Er wordt wel heel veel opgelezen. Sinds de PowerPoint beschikbaar is beperkt menige les zich tot het oplezen van halfbakken zinnen die van alle kanten plotseling op het scherm

verschijnen. Het is meestal heel hard nodig dat die teksten op het scherm verschijnen, want door het geblaas van de ventilator, die de lamp van de beamer koel moet houden, zijn de woorden van de docent zonder die ondertiteling eigenlijk niet te verstaan. Vandaar ook dat het eigenlijk ook niet de bedoeling is dat de docent veel meer zegt dan er aan zinnen op het scherm verschijnt. Ze zouden anders toch maar verloren gaan.

Laatst heb ik tijdens een college zelf weer eens een keer echt voorgelezen, maar ik heb een probleem, ik kan het niet zo goed. Omdat ik mijn ogen op het papier gericht moet houden raak ik voor mijn gevoel het contact met de zaal kwijt. En in het contact met de zaal ligt wat mij betreft nu net de essentie van het college geven. Dat contact maakt de les interactief ook al spreken de studenten niet terug. Je ziet aan hun lichamen of je ze meekrijgt of niet. Je ziet aan hun ogen of ze je begrijpen. Zonder dat ze er met woorden om hoeven te vragen voel je dat je een ander voorbeeld moet geven. Als het allemaal wat trager gaat, omdat wat je vertellen wilt meer tijd vraagt, laat je gewoon wat weg. Er is nog een reden waarom ik niet zo goed kan voorlezen. Tijdens het lezen verander ik regelmatig de volgorde van de woorden. Alsof ik het beter zou weten dan de auteur die meestal juist heel goed over zijn zinnen heeft nagedacht. Zo kom ik heel vaak verkeerd uit. Zoals

laatst met het tweede hoofdstuk van *Knielen op een bed violen*. Ik had dat hoofdstuk echt nodig. Er is geen betere tekst die kan laten zien, dat als je kinderen ergens van wilt weerhouden, het voorhouden van een eenvoudige regel vaak niet genoeg is.

Veel ouders maken het mee, dat ze iets in de broekzak van hun zoon vinden dat daar op een wonderbaarlijke manier in terecht gekomen moet zijn. Wonderbaarlijk inderdaad, want bij navraag blijkt het kind er geen enkele verklaring voor te kunnen geven. Ja, ze verkopen die dingen wel in die winkel. En ja, hij is daar ook geweest. Maar nee, hij heeft het niet uit het schap gepakt. Hij snapt er zelf ook niks van. Om kinderen zo ver te krijgen dat ze van andermans spullen afblijven is zeggen dat stelen verboden is vaak te weinig. Het moet dan een keer misgaan om het besef echt door te laten dringen. En als ze dan zeggen dat ze niet weten hoe het ding in hun zak terecht gekomen is, liegen ze niet. In de meeste gevallen is zo'n pijnlijke confrontatie genoeg om een knop om te krijgen en is de eerste keer is meteen de laatste keer geweest. Hans, de hoofdpersoon uit *Knielen op een bed violen*, is zo'n jongen. Hij ziet de vlamvend rode vulpen op de tafel van zijn meester liggen. Zijn maag draait om. Zonder dat hij het wil, verdwijnt de vulpen van zijn meester in zijn broekzak. Als die pen een maand later thuis op de grond valt is zijn moeder overtuigd van zijn onschuld. Ze weet gewoon

dat Hans de pen niet gestolen heeft. Maar zijn vader is onverbiddelijk. Hij moet de pen onmiddellijk naar meester terugbrengen. Ook meester toont begrip en vergeeft Hans. Maar vader neemt Hans na thuiskomst mee naar het schuurtje om hem een ongenadig pak slaag te geven. Hans moet toch leren om van andermans spullen af te blijven. Moeder wordt door vader weggestuurd. Ze mag niet eens lijdzaam toezien.

Toen ik het college gaf had ik het luisterboek nog niet binnen. Van alle grote romans worden tegenwoordig luisterboeken gemaakt. En wat is voor studenten nu mooier dan het hoofdstuk door de auteur zelf te horen voorlezen? Mijn eigen lezing was niet slecht gegaan. Ik had de studenten niet kunnen aankijken, maar had toch gevoeld hoe de ontroering bezit van hen nam. Ook een laatste moeilijkheid die ik met voorlezen heb, had ik overwonnen. Ik was mijn eigen ontroering aardig de baas gebleven.

Een week later viel het luisterboek in de brievenbus. Vol verwachting de eerste van de elf cd's opgezet en naar hoofdstuk twee doorgespoeld. Nog niet vaak in mijn leven zo'n teleurstelling meegemaakt.

Ik kan niet zo goed voorlezen, maar Jan Siebelink kan helemaal niet voorlezen. Hij heeft geen onprettige stem, maar legt alle klemtonen verkeerd. Hij komt aan het eind van een zin vaak te hoog uit en kan zo de volgende er niet op laten aansluiten. Dat er niemand bij die uitgeverij heeft geroepen: 'Dit kan niet, zo vermoorden we het boek, we moeten het door iemand anders laten voorlezen!'

Want, voorlezen is een kunst.

We kunnen studenten van lerarenopleidingen er wel in bekwamen en daar moeten we in het belang van volgende generaties ook beslist veel meer aandacht aan besteden. Maar sommigen zullen het nooit echt leren, zelfs niet als ze weergaloos kunnen schrijven. Ik neem mij voor volgend jaar het hoofdstuk gewoon weer zelf voor te lezen.

#### Literatuur

Seebregts, A., Kroneman, M & Reincke, J. (2006). Lezen om het lezen. Kanttekeningen bij interactief voorlezen. *Pedagogiek in Praktijk Magazine*, nr. 26, 18-21.

# Was will der Schwanz?

## Metaforische verwarring als lotsbestemming

*Dorien Huisman, Docent Fontys Hogeschool Pedagogiek*

### **Inleiding**

Uit allerlei onderzoek sinds 2008 blijkt, dat jongens onderpresteren in vergelijking met meisjes en als ultieme verklaring hiervoor wordt de feminisering van het openbaar maatschappelijk leven opgevoerd. Zelfs in het politieke debat heeft deze hypothese aan actualiteitswaarde gewonnen. Jongens zouden in hun ontwikkeling te weinig seksespecifieke rolmodellen ontmoeten en opgevoed worden als ‘gemankeerde’ meisjes, omdat zij zich zouden moeten voegen naar dominant aanwezige vrouwelijke rolmodellen op alle levensdomeinen.

De opgevoerde verklaring, dat feminisering van onderwijs, zorg en welzijn leidt tot problemen in de identiteitsontwikkeling en het onderpresteren van jongens, is te beschouwen als een verklaring die opnieuw de seksestrijd voorziet van munitie. Alleen is er vanuit het kamp van vrouwelijke wetenschappers tot nu toe vrij weinig teruggeschoten, waardoor je gaat denken dat ‘feminisering’ als oorzakelijk verband enige verklaringsgrond

heeft. Is de opgevoerde verklaring ‘feminisering’ voor het ‘onderpresteren van jongens’ soms te karakteriseren als een beweging van de freudiaanse kreet ‘Was will das Weib?’ naar ‘Was will der Schwanz?’.

### **Actualiteit van feminisering als maatschappelijke problematiek**

Feminisering wordt in diverse artikelen gerelateerd aan de volgende gegevens. Het grootste gedeelte van de beroepsgroep in de kinderopvang, de basisschool, de hulpverlening en het jeugd- en jongerenwerk bestaat uit vrouwen. En vrouwen zouden volgens diverse onderzoekers hun werk vorm geven vanuit vrouwelijke normen (controle en dwang) en hierdoor repressief reageren op de mannelijke exploratiedrang waardoor de mannelijke identiteitsontwikkeling in het gedrang komt. Het didactisch model van het onderwijs dat jongens genieten is te sterk gefeminiseerd doordat het hedendaagse onderwijs zich naast kennis richt op samenwerken, communicatie, zelfstandigheid en competentieontwikkeling. Meisjes

schijnen per definitie een beter ontwikkelde taalverwerkingsstrategie te hebben en zijn daardoor volgens diverse onderzoekers in vergelijking met de jongens bevoorreed. Zelfs het hulpverleningmodel ontsnapt niet aan de kritiek te sterk gefeminiseerd te zijn, omdat het een te sterk appel doet op communicatie, inleving en reflectie. Deze drie aspecten worden als typisch vrouwelijk gezien. Jongens zouden in hun puberteitsjaren met een dusdanig testosterongehalte te maken krijgen en een dusdanig neuropsychologisch gebeuren ten gevolge van de verdere uitrijping van het centrale zenuwstelsel, dat er minder inspanningen van hen gevegd moeten worden, maar ruimte gemaakt moet worden voor beweging en experimenteren, lees hier 'struinen en stuiteren'. Maar uit peergouponderzoek blijkt juist, dat in de jongenscultuur normen gelden in de trant van dat goede schoolprestaties gelijk staan aan weinig statusvol jongemannen-gedrag. Dit zou betekenen, dat er voldoende mannelijke identificatie tot stand is gekomen, want niet naar behoren schools presteren is fallisch correct. En historisch gezien is de mannelijke identiteit altijd tot stand gekomen dankzij de afwezigheid van de vader. En dankzij die afwezigheid kan de crisis zich manifesteren, die juist aanleiding geeft tot het ontstaan van de mannelijke identiteit, en is versmelting met het vrouwelijke,

het Lacaniaanse 'Genot' niet meer nodig, alhoewel de meeste mannen de rest van hun leven blijven verlangen naar dit 'Genot'. Verzorgen, opvangen, voeden en versmelten zijn eeuwenlang taken geweest die toegedicht werden aan vrouwen, zelfs in die zin dat zij hiertoe geschapen waren, dus veroordeeld.

Het voert misschien wat ver, maar er lijkt zich een proces te voltrekken, dat parallel loopt met andere situaties in de geschiedenis waarin vrouwen zich een duidelijkere maatschappelijke positie bevochten of verworven: heksenjacht is te beschouwen als een mannelijke reactie op het proces van het streven van zelfstandigheid in denken en doen van vrouwen. De eerste universitair afgestudeerde vrouwen die zich openbaar als vrouw bekende, werd masculiniteit verweten, vrouwen die een duidelijke maatschappelijke positie verwerven zijn per definitie vrouwen met een hoog Xantippegehalte.

### **Overdenking waard**

De emancipatiemonitor 2008 ondergraaft met succes en met harde cijfers de mythe van de feminisering en concludeert, dat er tijdens de basisschool weinig tot geen verschillen zijn tussen de schoolprestaties van beide seksen, maar dat deze pas zichtbaar worden gedurende de middelbare schoolopleiding waar de jongens in kwestie juist méér mannelijke rolmodellen ontmoeten dan ooit



tevooren in hun ontwikkeling. Opvoedsystemen en bijbehorende waardenoverdracht zijn aan minder verandering onderhevig dan vaak vanuit een masculien centristisch standpunt wordt aangenomen. Opvoeding kent een eigen dynamiek, die bestaat uit het hernemen van in de cultuur verankerde waarden waarop hooguit enkele aspecten zich anders representeren, maar in de grond een gelijke(nde) zijn.

De arbeidssectoren, waarin vrouwen vandaag de dag nadrukkelijk aanwezig zijn, zijn tevens die sectoren die aan maatschappelijke aanzien sterk hebben ingeboet, niet omdat er vrouwen werkzaam zijn maar omdat er sociaal economisch voor mannen niet te halen is wat zij nodig hebben voor hun identiteitsbeleving, de herbevestiging van de symbolische orde.

Zowel Freud als Lacan hebben meer dan uitvoerig gewezen op het bestaan van de vrouw als 'gemankeerd' mannelijk wezen ten gevolge van de rudimentaire ontwikkeling van een orgaanje en de beperkte mogelijkheden tot integratie in de symbolische orde. Beide heren kan terecht verweten worden, dat hun eigen redeneringen mank lopen door het concept man-vrouw in een configuratie te plaatsen analoog aan

de toentertijd geldende 'man-vrouw' machtsstratificatie. Maar helaas, uit het gehele debat 'feminisering van de maatschappelijke zorgsectoren' blijkt, dat bovengenoemde machtsstratificatie van toen, heden ten dage dus ook nog geldt.

Ook nu, in het huidige debat 'feminisering' is er weer sprake van schuldingentie richting vrouwen, het poneren van een vrouwbeeld dat per definitie onaf of gemankeerd is, in ieder geval niet in staat is om jongens het juiste mee te geven. Een hernieuwde poging tot kolonisatie van vrouwen en een reductie van hun bijdrage aan dezelfde eeuwenoude symbolische orde.

De huidige opleving van de zogenaamde oppositie 'man-vrouw' denken is te beschouwen als een proces van metafoor en metonomie die zich talig en fysisch kan manifesteren, maar niet op het niveau van het 'ware zijn', het metafysische.

Om het debat te beslechten is het alleen maar mogelijk een beroep te doen op het 'zuivere' gezonde verstand: 'Jongens, hou toch eens op!' 'Jullie weten toch eindelijk wel dat het dankzij de vrouwen is, dat alles in de geschiedenis weer in evenwicht komt'? Of blijven jullie de eeuwige gevangenen van het Xantippecomplex of van jullie eigen 'castratieangst'? 'Was will der Schwanz?'

# Overleeft Confucius in China?

*Nelleke Rögels*

*Oud-docent en teamleider Fontys Hogeschool  
Pedagogiek*

Voor me ligt het boek 'Childhood in China'. Een boek dat 35 jaar geleden verscheen en verslag doet van de bevindingen van een wetenschappelijke Amerikaanse delegatie op het gebied van opvoeding en vroegschoolse educatie in China. De delegatie bestond uit een aantal vooraanstaande psychologen en sociologen waar onder William Kessen, Urie Bronfenbrenner, Jerome Kagan, Eleanor Maccoby, Martin K. Whyte en Marian Radke Yarrow.

Het waren de nadagen van de Culturele Revolutie, die overal in het land diepe sporen had getrokken. Na jaren van isolement stond de grens van China weer op een kier. Drie weken reisde de delegatie rond en bezocht vooral kinderdagverblijven, enkele kleuterscholen, basisscholen en een middelbare school. Ze sprak met ouders en leraren over opvoeding en onderwijs. Sommige delegatieleden waren zeer gecharmeerd van wat zij zagen in de pedagogische praktijk, anderen durfden hun ogen en oren niet te geloven. Wat zagen ze? Keurig ingerichte

model-instituten. Fris geschilderd voor de belangrijke gasten. De perkjes aangeharkt en het ontvangstcomité bij de ingang. Overal werd kond gedaan van de belangrijke voortgang in het onderwijs, die na de overwinning van de Communisten op de Kuomintang in 1949 was geboekt. En het waren inderdaad indrukwekkende cijfers. Het aantal kinderen, dat leerde lezen en schrijven, was in 25 jaar bijna vertienvoudigd. 90 % van de kinderen ging in de zeventiger jaren naar school.

Het onderwijs was onder leiding van Mao ook 'gemoderniseerd', zo vernamen zij. De nadruk, die er binnen het traditionele Confuciaanse onderwijs lag op 'kennis' en 'cultuur' was verdwenen; de relatie tussen opleiding enerzijds en productie, praktijk en politiek anderzijds werd nadrukkelijk gelegd. Arbeiders, boeren en soldaten zouden in de ogen van Mao een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de jeugd. Dat betekende dat binnen het curriculum veel 'productieve arbeid' werd verricht. Daartoe werden montage-afdelingen van fabrieken

naar de klaslokalen verplaatst en op de zwart-wit foto's zien we hoe kleuters gloeilampen in doosjes verpakken, basisschoolleerlingen zwaantjes beschilderen en middelbare scholieren laswerkzaamheden verrichten. Kleuters en basisschoolleerlingen onderhielden groentetuinen en de middelbare scholieren en studenten werden massaal naar het platteland gestuurd om te leren van de boeren. Het soldatenleven werd ervaren in de barre tochten, die ze moesten ondernemen om de plaats van hun bestemming - soms ver van huis - te bereiken.

En de kinderen? De Amerikaanse delegatie observeerde 'uitermate rustige en vrolijke kinderen, die zonder vrees de buitenlanders tegemoet treden'. 'Hyperactief en agressief gedrag ontbreekt.' 'De jonge kinderen huilen en dreinen niet.' Sociale beperkingen worden al heel vroeg in de ontwikkeling -zonder gezeur- geaccepteerd.' Ze concentreren zich op het uitvoeren van hun activiteiten. Ze kunnen daarbij verbazingwekkend lang stilzitten en zijn niet ongedurig.' 'Ze luisteren goed.' 'Dit alles ondanks het ontbreken van voldoende leermiddelen en speelgoed'. 'Creativiteit ontbreekt. Er wordt veel geciteerd'. Verder staat men perplex over de vaardigheden die de jonge kinderen tentoonstellen op het gebied van dans en muziek. Volgens de leraren en ouders worden de kinderen opgevoed tot 'revolutionaire volgelingen' door

ze liefde bij te brengen voor Mao, de communistische partij, het vaderland, voor productieve arbeid, arbeiders, boeren en soldaten. Ook moeten kinderen leren, dat het belang van het collectief voorop staat, dat zij respect verschuldigd zijn aan de vertegenwoordigers van de partij. Discipline is een deugd, evenals het accepteren van groepskritiek, het uiten van zelfkritiek en het toegewijd zijn aan de internationale (communistische) beweging. De ouders en leraren stralen daarbij rust en zekerheid uit. Er wordt niet geschreeuwd. Het gedrag is liefdevol, maar wat afstandelijk. Geslagen wordt er niet, daar is ook weinig aanleiding toe. Zoals we nu weten, strookten de observaties van de delegatie op diverse onderdelen niet met de toenmalige werkelijkheid:

- Kinderdagverblijven waren dun gezaaid in China. Het zal de Chinese gastheren veel moeite hebben gekost die bezoeken te arrangeren! Ook heden ten dage vind je er nauwelijks. Grootouders namen en nemen de zorg voor de kleinkinderen op zich. Veel vrouwen gaan mede daarom rond hun 55<sup>ste</sup> met pensioen.
- In de praktijk werd er weinig geleerd: de boeren waren analfabeet en spraken letterlijk en figuurlijk een andere taal als de jongeren uit de grote steden.
- Sterker nog: het middelbaar en hoger onderwijs lag indertijd grotendeels plat. Leraren waren tijdens de hoogtijdagen van de Culturele Revolutie massaal

vernederd en beschuldigd van 'bourgeois denken' en revisionisme. Ze werden uitgejouwd en gemarteld. Volkscomités spraken zware veroordelingen uit. Het aantal suicides onder de docenten was groot.

- Het 'reviseren van het onderwijs' werd door velen lijdzaam ondergaan.
- De meeste klassen waren en zijn veel groter dan de modelklasjes, die onze Amerikanen mochten bewonderen (anno 2010 nog steeds gemiddeld 50-60 leerlingen).

Bovendien lijken de gepropageerde communistische opvoedingsidealen - bij nader inzien - verdacht veel op de - destijds verguisde - meer dan tweeduizend jaar oude opvattingen van Confucius: een sterke nadruk op de groep boven het individu. Het werken voor het heil van anderen. Het je onderwerpen aan gezag en het betonen van respect. Alleen het *onderwerp* waaraan men zich onderwierp en waarvoor men respect toonde, was veranderd. De plaats van de ouders en familie werd ingenomen door Mao en de communistische partij. Een wisseling waarmee een groot gedeelte van de bevolking *gezagsgetrouw* (Confucius indachtig) instemde.

Na het overlijden van Mao viel men snel terug op de oude vertrouwde onderwijsmethoden. Heel veel uren worden ook vandaag de dag op de basisschool nog besteed aan

het (mooi) leren schrijven van de duizenden karakters en het van buiten leren van duizend jaar oude gedichten. En ook Confucius werd weer in ere hersteld.

Men kan zich verbazen over de naïviteit en de geringe wetenschappelijke distantie van de delegatie, maar dat is achteraf gemakkelijk gezegd. Ook wetenschappers zijn producten van hun tijd en omgeving. Zij bezaten bar weinig voorinformatie over China en de beschikbare informatie was streng gecensureerd. Dat was in de jaren zeventig nog mogelijk.

En de geobserveerde Chinese kinderen? Was het gedrag van de jonge kinderen 'gefaked'? Ik betwijfel dat. Chinese kinderen zijn ook nu in veel opzichten nog steeds een stuk 'gemakkelijker' en 'aardiger' voor hun opvoeders, dan de gemiddelde Nederlandse of Amerikaanse peuter of kleuter. Ik deel die ervaring met veel in China wonende buitenlanders. Jonge kinderen in China zijn over het algemeen open, vriendelijk en spontaan. De opvoeding verloopt volgens eeuwenoude patronen. De structuren zijn meestal vrij helder en voorspelbaar. Intergenerationele overdracht zorgt voor continuïteit. Dat laatste gebeurde waarschijnlijk ook tijdens de Culturele Revolutie. De oude opvoedingspatronen en relatiestructuren trotseerden de politiek en de maoïstische ideologie, toonden zich sterker als de 'waan van de dag'. De familie vormde een stevig fundament, het bleek de

hoeksteen van de samenleving. Maar is dat heden ten dage nog steeds het geval? Zal de Confucianistische opvoedingscultuur ook nu overleven? Ik aarzel.

De opkomst van internet en mobiele telefonie zijn onstuitbaar en de snelle economische ontwikkelingen maken het bezit ervan voor velen bereikbaar. Met internet komt ander gedachtegoed het oude China binnendrijven. Vooral het westerse individualisme heeft een grote aantrekkingskracht op de jonge generaties in de steden. Die voelen zich als ouder onzeker door twee grote veranderingen die zich op het niveau van de familie voltrekken en de familieverhoudingen op z'n kop zetten. Allereerst is door de invoering van de één-kind-politiek de positie van kinderen binnen de familie veranderd. Ze zijn een kostbaar bezit geworden. Ze worden door alle familieleden gekoesterd, vormen de spil waar alles om draait. In de kranten wordt gewaarschuwd voor 'het kleine keizer syndroom'. De tweede verandering betreft de positie van de grootouders. Zij hebben geen of een uiterst klein pensioen en geen eigen kapitaal of onroerend goed. Geld wordt verdiend door de middengeneratie.

De oudere generatie woont daarom in bij de midden generatie en niet omgekeerd (zoals vroeger). Het gemiddelde opleidingsniveau van deze ouderen ligt een stuk lager dan dat van hun kinderen. Ouderen zijn daardoor op meerdere terreinen de mindere en dit ondergraaft hun autoriteit. Voor de kleinkinderen zorgen doen zij nog steeds. Zij willen en kunnen niet anders. Maar in het verleden bepáalden zij de opvoeding, nu worden zij steeds vaker gezien als welkome opvoedingsondersteuners, die met respect behandeld moeten worden, maar die zich eigenlijk in hun handelen toch zouden moeten laten leiden door de nog vage opvoedkundige idealen van hun beter opgeleide kinderen. Zullen de geschetste ontwikkelingen daadwerkelijk leiden tot een breuk met het Confucianistische verleden? Veel zal afhangen van de ouders van nu, de komende generatie grootouders: gaan zij door op de ingeslagen weg of keren zij - net als de communistische partij indertijd ijlings terug op hun schreden? De tijd zal het leren.

#### Literatuur

Kessen, W. (ed.) (1975). *Childhood in China*. New Haven: Yale University.

# Minder douchen? Ja, ja, jaah, mam! Over maatschappelijke stages en opvoeding tot duurzaam mededogen

*Yolanda te Poel*

*Lector Jeugdparticipatie en duurzame samenlevingsopbouw, Fontys Hogeschool Sociale Studies*

In mijn ouderlijk huis was in de jaren zestig één douche beschikbaar voor negen personen. Als puber leverde ik 's morgens vroeg regelmatig strijd met mijn broers en zussen om het dierbare stukje territorium van de warme badkamer in het verder nog onopgewarmde huis. Op gevaar van ruzie of te laat op school komen besloeg de douchetijd meestal niet meer dan twee minuten. In 'hotel mama-papa' van onze jongste dochter - bijna 18 jaar oud - worden momenteel twee badkamers gedeeld door drie personen. Alle tijd dus om ongestoord van de geneugten van water, shampoo, bodyscrub en douchecrème met extraverrijkende oliën te genieten. In ons gezin zit het wat dat betreft wel goed met het praktiseren van 'reinheid, rust en regelmaat'. Onze dochter douchet dan ook met overgave, de laatste tijd soms wel drie keer per dag. Stel u gerust: het betreft niet de eerste verschijnselen van een obsessieve dwang, wel van de komst van een nieuw vriendje. Hij maakt dat ze nog mooier probeert

te worden dan ze al is, haar huid nog meer wil laten glanzen, nog lekkerder wil ruiken... Douchen en schoonheidsbehandelingen die daarbij aan de orde zijn, verschaffen haar zekerheid en zelfbewustzijn. 'Kijk naar mij, ik mag er zijn!' Mijn voorzichtig gestelde vraag naar de noodzaak van deze dagelijkse herhalingen, wordt met een blik van ergernis en ongeduld beantwoord:... 'Ja, ja, jaah, mam...' Ofwel: laat me nou maar, ik weet echt wel wat goed voor me is.

En daar zit het probleem. Wat goed is voor haar, is wellicht niet zo best voor onze aarde. Want hoe rijk gezegend we in ons land ook mogen zijn met water, het sparen, schoon houden en opwarmen van al dat kostbare vocht kost ons veel energie; eindige energie, want grotendeels verwekt met eindige en vervuilende fossiele brandstoffen. Mijn dochter en haar leeftijdgenoten tot 24 jaar zijn de grootste verbruikers van (warm) douchewater, ruim 155 liter per persoon per dag. Ik maak me daar zorgen om, zij (nog) niet. Iedere

morele aanspreking ketst af op de existentiële betekenis die de rituelen van het douchen voor haar hebben.

Gelukkig kan ik mijn rol van opvoeder binnenkort delen met professionals en vrijwilligers die betrokken zijn bij de maatschappelijke stages (MaS). Met ingang van het schooljaar 2010- 2011 worden deze verplicht voor alle leerlingen die in 2011 de school verlaten. Doel van de stages is jongeren kennis te laten maken met de samenleving en met vrijwilligerswerk en zo op langere termijn bij te dragen aan actief burgerschap. De gezamenlijke ministeries van OCW, VWS en LNV hebben ervoor gezorgd, dat er uitdagende en leerrijke stages beschikbaar zijn, ook in het zogenoemde groene segment. Stages in de voedingssector zijn er mede op gericht jongeren de positieve en negatieve consequenties van hun consumptiegedrag voor gezondheid en milieu te laten ervaren. En stages in de zorgsector laten soms slimme koppelingen zien van zorg voor mensen met zorg voor het milieu. Bijvoorbeeld de restaurants 'VanHarte' waar jongeren ervaring opdoen met het verschaffen van gezonde voeding aan mensen die in een sociaal isolement zijn geraakt; een mooie basis voor het bijbrengen van empathie en mededogen. Maar werken ze ook, deze en andere maatschappelijke stages? De resultaten van onderzoek naar pilot projecten die de afgelopen drie jaar door heel Nederland zijn uitgevoerd stemmen hoopvol. Aan de

voornaamste organisatorische voorwaarden voor een goed verloop van de stages wordt in veel pilots al voldaan: werkwijzen om leerlingen op de stages voor te bereiden die overbelaste mentoren werk uit handen nemen, een goede afstemming tussen scholen en stagebiedende instellingen, pedagogische ondersteuning voor de instellingen om stages 'puberproof' te maken. Interessant zijn de resultaten uit onderzoek naar de effecten van de MaS onder 2826 leerlingen, verspreid over 29 scholen; niet alleen om wat ze aantonen, maar ook om wat het onderzoek niet kon aantonen (Bekkers e.a 2010). Na het volgen van een MaS bleken jongeren iets vaker geneigd sociale steun aan anderen te geven. Ze lieten meer politieke betrokkenheid zien evenals betrokkenheid bij goede doelen. De verschillen met het burgerschapsgedrag van jongeren die geen MaS hadden gelopen, waren evenwel niet groot. Het enige echt duidelijk aantoonbare verschil was, dat leerlingen na het beëindigen van een MaS vaker actief zijn in vrijwilligerswerk en dat ze vrijwilligerswerk ook vanzelfsprekender vinden. Echter, niet aangetoond kon worden of dit verschil werd veroorzaakt door de MaS zelf. Evengoed kan het een effect zijn geweest van meer betrokkenheid van ouders bij vrijwilligerswerk. Zo gezien komt de (mede) verantwoordelijkheid voor zuiniger energiegebruik van mijn dochter toch weer terug bij mijzelf als liefhebbende ouder.

Toch kan mijns inziens ook de MaS zelf nog beter benut worden voor opvoeding tot duurzaam mededogen, of dit nu de aarde betreft of de sociale omgeving. Uit het genoemde onderzoek bleek namelijk ook dat reflectieactiviteiten, zoals het schrijven van een verslag of werkstuk of het houden van een presentatie, niet positief bijdragen aan burgerschapseffecten van de MaS. De leerlingen die géén reflectieactiviteiten hadden uitgevoerd, bleken zelfs hoger te scoren op burgerschapswaarden en politieke betrokkenheid. Verslagen en werkstukken bieden op zichzelf te weinig garanties, dat van ervaringen in de stages ook geleerd wordt, dat opgedane indrukken omgezet worden in nieuwe inzichten en nieuwe waarden. Stageprojecten bekijken dan hoogstens als een 'leuke' ervaring die snel weer ingewisseld wordt voor de volgende nieuwe belevenis.

De uitdaging voor de professionals die bij de MaS betrokken zijn zal er de komende periode uit bestaan, dat zij de stage-ervaringen gebruiken om samen met hun leerlingen op zoek te gaan naar 'het goede leven en de goede samenleving'. Evelien Tonkens, hoogleraar Actief Burgerschap noemt dit 'dialogisch moraliseren'. Dialogisch moraliseren stimuleert professionals en leerlingen vrijblijvendheid los te laten, in dialoog met elkaar normatieve keuzes te maken en standpunten in te nemen ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken en onrecht waarmee leerlingen in de stages geconfronteerd worden. Dialogisch moraliseren

houdt in, dat concrete en met emotie beladen ervaringen van leerlingen door hun begeleiders op school of op de stageplekken aangegrepen worden om kritische vragen te stellen; over rechtvaardige verdeling van de welvaart, over verstandig en rechtvaardig gebruik van natuurlijke hulpbronnen enzovoort. Een MaS waarin een leerling bijvoorbeeld is geconfronteerd met armoede kan aanleiding geven tot nadenken over eigen consumptiepatronen en toenemende verschillen in welvaart. Dialogisch moraliseren onderzoekt en ontwikkelt morele waarden: rechtvaardigheid, gelijkheid, vrijheid en schoonheid. Daarbij wordt niet eenzijdig uitgegaan van het referentiekader van volwassen begeleiders. Zij dienen zich op hun beurt ook open stellen voor waarden en emoties van de leerlingen en hun oordelen voorlopig op te schorten, bijvoorbeeld over 'verwerpelijk' consumptiegedrag van leerlingen. Dat maakt de weg vrij samen te zoeken naar praktische oplossingen en naar alternatieven die de comfortzone van jongeren overschrijden.

.....Ik ga toch nog maar eens met mijn grote puber praten en intussen ook op zoek naar een technische oplossing om ons warme verbruikswater als energiebron te benutten....

#### Literatuur

Bekkers, R., Spenkelink, S. Ooms, M., & Immerzeel, T (2010). *Maatschappelijke stage en burgerschap; Rapportage Schooljaar 2008-2009*. Universiteit Utrecht.



# De professionalisering van ouderschap in historisch perspectief

*Jan Steyaert*

*Lector bij de Hogeschool Sociale Studies*

Met enige regelmaat hoor je wel de verzuchting, dat je voor het rijden met de auto eerst een opleiding en een selectieproef moet doorstaan, maar iedereen mag kinderen krijgen en opvoeden zonder enige proeve van bekwaamheid daartoe. De uitspraak is helemaal correct, iedereen staat het inderdaad vrij om kinderen te krijgen en naar eigen inzicht op te voeden. Dat is zo in Nederland, maar voor zover ik kan overzien ook internationaal het geval. Alleen over de kindervens van personen met een (zwarte) verstandelijke handicap bestaat enige discussie. Het spook van de eugenetica en daarmee van het nazisme en hun massamoord op joden en zigeuners en zovele andere groepen zorgt ervoor, dat de discussie niet opnieuw richting sociaal-darwinisme gaat, en is zo meteen behoeder van die vrijheid tot het krijgen en opvoeden van kinderen. Daarmee is echter niet gezegd, dat ouders aan hun lot overgelaten worden, dat ze er alleen voorstaan om de kwaliteit van die opvoeding te waarborgen. Als het echt fout gaat, ontnemt de overheid hen hun kinderen. Maar voor het zover kan komen, is er al een heleboel ondersteuning gegeven. Al ruim een

eeuw zijn er duidelijke initiatieven vanuit filantropie en later vanuit de overheid om het ouderschap te professionaliseren.

Zo was er op het einde van de 19de eeuw sprake van een beschavings-offensief, waarbij via volksontwikkeling de grote massa burgers een hoger niveau van kennis en cultuur zouden bereiken. Volkshuizen speelden daarin een belangrijke rol, maar ook de eerste openbare bibliotheken en initiatieven van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Een deel van dat beschavingsoffensief richtte zich specifiek op burgers als ouders, op hun rol als opvoeder. Het was mevrouw Maria Elisabeth Henriette Sandberg-Geisweit van der Netten die een krachtig pleidooi hield om ouderschap (gegeven de tijd was dat vooral moederschap) niet langer te zien als iets wat iedereen zomaar kan, maar als een terrein waarop ook ondersteuning en opleiding gegeven moet worden. Dat deed ze onder meer in 1899 met haar 'Open brief aan moeders en allen, die in kinderen belangstellen'. Daarmee opende ze opvoedings-ondersteuning vanuit een duidelijk

pedagogische invalshoek. Voordien was immers vooral de gezondheidszorg op dit terrein geweest in een poging de schrikbarende hoge kindersterfte omlaag te krijgen. Zo was er omstreeks 1880 Aletta Jacobs die cursus kinderverzorging gaf aan arbeidersvrouwen en vanaf 1901 de eerste consultatiebureaus.

In lijn met de open brief van Sandberg formuleerde Elisa van Calcar pleidooien gericht op de ondersteuning van de pedagogische aspecten van opvoeding. Die leidden eerst tot een discussie met Nederlands' eerste wetenschappelijke pedagoog, Jan Gunning, maar later tot concrete activiteiten. Zo werden pedagogische artikelen opgenomen in het tijdschrift *Maatschappelijk werk*, en dat verzelfstandigde zich in 1902 tot een eigen tijdschrift, *Het kind*. In oktober 1911 werd dan het *Nationaal reizend museum voor ouders en opvoeders* opgericht.

De doelstelling van het museum was 'de noodzakelijkheid van voorlichting voor de oudertaak te doen gevoelen door aanschouwelijk materiaal bijeen te brengen, leermiddelen voor cursussen samen te stellen en uit te geven en cursussen te organiseren'. Een pand op het Frederiksplein in Amsterdam werd hun uitvalsbasis van waaruit men tentoonstellingen over het hele land organiseerden. Later verhuist het museum naar Utrecht en nog iets later naar Rotterdam. Aan de 's Gravendijkwal krijgt men van de gemeente een oud schoolgebouw in bruikleen. Dat geeft ruimte voor een permanente tentoonstelling, maar

daarnaast gaat het 'zendingswerk' verder. De grootste uitdaging voor het rondreizend museum was om telkens bij een tijdelijke tentoonstelling ergens ten lande een spreker te vinden die het materiaal vanuit pedagogische invalshoek kon toelichten. Artsen genoeg, maar geen pedagogen!

Een tijdje later, in april 1922, openen dezelfde initiatiefnemers het eerste huis voor ouders in Zwolle. Het was een soort vaste dependance van het museum. Later volgden er nog in onder meer Haarlem, Utrecht en Leeuwarden. Terugkijkend kan dit initiatief worden omschreven als een voorloper van de huidige centra voor jeugd en gezin. In 1942 werd het museum omgevormd tot Landelijk Voorlichtingencentrum voor Ouders en Opvoeders, de organisatie ging na wat fusies en naamwijzigingen op in de stichting Kinderverzorging en Oudervoorlichting (K&O), en nog later werd dat de stichting Spel- en Opvoedingsvoorlichting (S&O). Vanaf de jaren 1970 werd het begrip opvoedingsvoorlichting verlaten, en hanteerde men de term opvoedingsondersteuning. De oorspronkelijke cursussen zijn ondertussen vervangen door nieuwe methoden zoals Triple-P.

Enige tijd na het openen van het huis voor ouders ontstonden er ook medisch opvoedkundige bureaus (MOB) op inspiratie van de Amerikaanse child guidance clinics. In 1928 opende het eerste MOB zijn deuren in Amsterdam met onder meer P.H.C. Tibout als leidster. Multidisciplinaire teams

met onder andere een psychiater, psycholoog en sociaal werker moesten in risicosituaties hulp geven aan kinderen en ouders, zodat erger vermeden kon worden. In 1982 gingen deze bureaus op in de RIAGG's, die later weer onderdeel werden van GGZ-organisaties.

Naast hulpverlening en voorlichting kent opvoedingsondersteuning ook een verleden in de vorm van publicaties die opvoedingsadviezen aan ouders gaven. Zo schreef Erasmus al begin 16de eeuw een traktaat over opvoeding en onderwijs. Later volgden publicaties zoals *De ontwikkeling van het kind naar lichaam en geest* (1845) van G. Allebé, de maandelijkse bijdragen van Jan Waterink aan het tijdschrift *Moeder, de Beknopte theoretische pedagogiek* van Martinus Langeveld en natuurlijk het overbekende *Baby en kinderverzorging* (1950) van Benjamin Spock. Dergelijke boodschappen gaan met hun tijd mee, niet alleen inhoudelijk maar ook wat betreft medium. Zo kennen we nu op televisie programma's zoals de *Opvoedpolitie* (SBS 6), *Schatjes* (EO) of *Supernanny Jo Frost* (RTL), en op internet fora zoals *OudersOnline*. Het doel blijft daarbij wel stabiel: het verhogen van de opvoedkundige vaardigheden van ouders, vanuit hun rol als eerste en belangrijkste opvoeder van hun kinderen.

De vraag dringt zich natuurlijk op of al die opvoedingsondersteuning zo nodig is, of het dan zo slecht gaat met de opvoedingsvaardigheden van ouders. Daarin speelt mee dat er

steeds nieuwe ouders zijn met nieuwe kinderen. De ooit verworven opvoedingskwaliteiten zijn daarom na een jaar of tien niet meer relevant, omdat een nieuwe generatie ouders zich dan geconfronteerd zien met opvoedingssituaties. Alleen al daarom is opvoedingsondersteuning geen eenmalige actie, geen soort herstelling waarna het werk klaar is, maar een permanente opdracht. Een tweede observatie is, dat het organiseren van opvoedingsondersteuning bijna onvermijdelijk een soort motie van wantrouwen in zich draagt ten aanzien van de opvoedingskwaliteiten van ouders. Alsof zij het niet goed doen, en daarom wat extra opleiding/toezicht nodig hebben. Uit onderzoek blijkt echter, dat het met de opvoeding van verreweg het grootste deel kinderen in Nederland best goed gaat. Hoe groot de bijdrage hieraan is van het aanwezige aanbod aan opvoedingsondersteuning is natuurlijk niet duidelijk. Dat vormt echter geen basis aan het nut van opvoedingsondersteuning te twijfelen en budgetten daarvoor te korten in de huidige besparingsgolf. Opvoedingsondersteuning is immers typisch een preventieprogramma waar de kosten voor de baten uitgaan. En andersom, besparen zou binnen niet al te lange tijd leiden tot vele hogere kosten aan jeugdzorg en andere sociale interventies.

**Deze tekst is een uitbreiding van mijn venster over hetzelfde thema op de canon sociaal werk, zie [www.canonsociaalwerk.nl](http://www.canonsociaalwerk.nl), 1911. Daar zijn ook de bronverwijzingen te vinden.**

# Pedagogische vragen bij het ontwikkelingsperspectief

*Age Visser*

*Docent Fontys Hogeschool Pedagogiek*

Wanneer je naar kinderen en jongeren kijkt, valt op dat ze zich voortdurend ontwikkelen. En als je professionele opvoeders dan ook vraagt waar ze in hun werk in de kern mee bezig zijn, dan zeggen ze dat ze de optimale ontwikkeling van het kind stimuleren. Ook in beleidsstukken van pedagogische instellingen is te lezen, dat alle inspanningen op de ontwikkeling zijn gericht en op basis van dat uitgangspunt kunnen professionele opvoeders hun handelen verantwoorden.

Het is niet gek dat er zoveel aandacht is voor de ontwikkeling, maar toch is er niet alles mee gezegd. Hbo-pedagogen zouden zich af moeten vragen welke aspecten van de opvoeding we over het hoofd dreigen te zien, als het alleen maar gaat over het stimuleren van de ontwikkeling en wat we eigenlijk bedoelen met de 'optimale' ontwikkeling?

Ontwikkeling is natuurlijk belangrijk, maar het is niet het enige waardevolle in het kinderlijke bestaan. Zo heeft Janusz Korczak er op gewezen, dat het kind net als ieder volwassen mens behoefte heeft aan oprechte belangstelling en steun van anderen. Niet enkel met het oog op later,

maar gewoon omdat het als persoon zoals die nu is de moeite waard is. Daarnaast is er een grote kans dat we, wanneer we alleen maar kijken vanuit het perspectief van de individuele ontwikkeling, het belang van de samenleving uit het oog verliezen. Micha de Winter bepleit, dat we de ontwikkeling van kinderen niet los moeten zien van de gemeenschap. Kinderen zijn burgers die een bijdrage moeten leren leveren aan de maatschappij.

Het is voor professionele opvoeders ook de vraag welk ontwikkelingsgebied precies de aandacht krijgt. Men heeft het in ieder geval altijd wel over de lichamelijke, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Maar na deze drie wordt het lastiger. Zijn creativiteit, moraliteit en persoonlijkheid ook van belang? Hoe zit het met cultuur en zingeving, moet op die gebieden iets worden gestimuleerd? Elke indeling is het resultaat van keuzes en die keuzes bepalen in sterke mate wat opvoeders waarnemen en wat ze doen. Nog een laatste punt in dit verband is, dat men zegt de ontwikkeling te willen 'stimuleren'. Door zich zo uit te drukken dreigt men te vergeten, dat het kind het uiteindelijk toch zelf

moet doen. Hbo-pedagogen moeten zich realiseren, dat het zo spreken over opvoeding kan leiden tot een beperkt of vertekend beeld. Het is hun taak aandacht te vragen voor aspecten die worden onderbelicht of vergeten.

Wanneer een professionele opvoeder zegt, dat het hem gaat om de optimale ontwikkeling van het kind dan is vrijwel iedereen daarover enthousiast. 'Ontwikkeling' moet wel goed zijn, het maakt een ondernemende indruk en is gericht op vooruitgang. 'Optimaal' wil zeggen, dat we geen talent verspillen, maar eruit halen wat er in zit. Daarnaast klinkt 'ontwikkelen' ook neutraal. De diverse ontwikkelingsgebieden en bijbehorende leeftijdsfasen zijn immers gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Wie zou het hiermee oneens kunnen zijn? Zowel de ouders als de professionals zijn tevreden en stellen verder geen vragen meer. Toch is nog lang niet alles duidelijk en hbo-pedagogen zouden na moeten denken over wat nu precies wordt bedoeld.

Over de optimale ontwikkeling van het kind wordt meestal gesproken tegen de achtergrond van een ontwikkelingspsychologisch model, waarin verschillende ontwikkelingsstaken zijn geformuleerd. Uit dat model kan per leeftijdsfase worden afgeleid welk gedrag het normale, gemiddelde kind moet laten zien. Zo moet een kind bijvoorbeeld leren zichzelf te

verzorgen, sociale contacten op te bouwen en een opleiding te volgen. Het model biedt een normatief kader, dat in het werkveld door vrijwel niemand ter discussie wordt gesteld. Dit model is bijzonder nuttig in de context van achterstandsbestrijding, opvoedingsondersteuning of hulpverlening. Het maakt inzichtelijk waar eventuele problemen spelen. Het is echter de vraag wat professionele opvoeders met deze modellen kunnen, als het gaat over de gewone opvoeding waarin geen sprake is van grote problemen. Pedagogen in de kinderopvang of het buurthuis zijn niet klaar met hun werk als een kind goed voor zichzelf zorgt, vrienden heeft en zich niet verveelt. Ze moeten dat kind telkens weer een passend en goed programma bieden. En dat kind mag zich dan bijvoorbeeld wel goed kunnen vermaken, maar daarmee is nog niet alles gezegd over de invulling van z'n vrije tijd. Wat is nu echt de moeite waard om te doen? De ene opvoeder laat zien dat sporten leuk en belangrijk is, terwijl de andere kinderen laat meehelpen met het verzorgen van de dieren op de kinderboerderij en een derde stimuleert meisjes om aan brommers te sleutelen.

Professionele opvoeders laten voortdurend zien wat ze belangrijk vinden. Het gaat er niet alleen om of een ontwikkelingstaak door het kind kan worden uitgevoerd, maar ook om de concrete invulling daarvan. En daarbij kan het niet anders of er worden prioriteiten gesteld en keuzes gemaakt. Ook in de residentiële

jeugdzorg is er naast het aanpakken van grote problemen sprake van gewoon opvoeden. Bij het samen eten in een woongroep gaat het bijvoorbeeld niet alleen maar om zorg voor de eigen gezondheid. Op de achtergrond spelen ook andere zaken die voor opvoeders relevant zijn. Eet men elke dag vlees of vrijwel nooit? Besteedt men veel aandacht aan het koken of is het altijd haastwerk? Koopt men de seizoensgroenten of laat men de boontjes invliegen uit Afrika? Professionele opvoeders geven kinderen of ze het willen of niet allerlei opvattingen mee over eten, vrije tijd, relaties, enzovoort. Ze maken zichtbaar wat wel aandacht en zorg verdient en wat niet. Mede op basis daarvan bouwen kinderen en jongeren hun eigen waardenkader op.

Sophie Drenth gaf onlangs aan zich zorgen te maken over kinderen die in onze tijd opgroeien zonder contact met de natuur. Hoe verhoudt de optimale ontwikkeling van het kind zich tot het thema natuur en duurzaamheid?

Pedagogen die de ontwikkeling van kinderen wil stimuleren, vinden de natuur wellicht heel belangrijk. Het is echter niet direct duidelijk om welk ontwikkelingsgebied of welke ontwikkelingstaak het gaat als we bijvoorbeeld met een groep kinderen het bos in trekken om samen te genieten van het buitenleven, ons te verwonderen over de schoonheid van het landschap en de kracht te ervaren van de natuur. We kunnen denken aan de emotionele ontwikkeling,

de kinderen worden blij van het bos. De zintuigen komen aan bod, het ruiken van de dennengeur en het luisteren naar de vogels. De motoriek krijgt aandacht met rennen en klimmen. Al deze aspecten spelen misschien wel een zekere rol, maar toch is er niet alles mee gezegd. Het genieten en de verwondering die in dit voorbeeld zo typerend zijn worden als opvoedingsdoel zelden expliciet benoemd. In beleidsstukken van pedagogische instellingen wordt er over gezwegen. Het bevorderen van de zorg en de inzet voor een duurzame wereld kan voor pedagogen in hun werk een belangrijke doelstelling zijn. Ook dat doel valt niet per definitie onder het stimuleren van de optimale individuele ontwikkeling.

Professionele opvoeders die zeggen, dat ze de optimale ontwikkeling willen stimuleren, laten bewust of onbewust veel aspecten van hun taak onbenoemd. Een kind is niet alleen maar een zich ontwikkelend mens en een hbo-pedagoog is niet alleen maar hbo-ontwikkelaar. Het blijft een uitdaging samen met ouders en met kinderen zelf na te denken over wat van belang is bij het vormgeven van het goede kinderleven. Hopelijk wordt dit nadenken in de praktijk in ieder geval ingezet door hbo-pedagogen. Hun werk bestaat in de kern uit opvoeden. Dat klinkt minder concreet en minder neutraal dan ontwikkelingstimulering. Het roept daardoor wellicht meer vragen op en dat is nu juist een goede zaak.

# Opvoeding tegen de klippen op

*Harald van Veghel*

*Oud-lector Waardeneducatie, filosofie en ethiek,  
Fontys Hogeschool Theologie en Levensbeschouwing*

Kennelijk moet er van alles met de mens gebeuren, wil het goed met hem komen. We moeten hem beschaven, zijn talenten tot ontwikkeling brengen, de smaak van eten leren dat hij spontaan niet lekker zou vinden, de smaak voor muziek bijbrengen die hij spontaan niet zou waarderen, lezen, schrijven en rekenen aanleren, opvoeden in waarden en normen etcetera. Een onopgevoede mens, een barbaar, holenmens, is niet helemaal mens maar bungelt ergens tussen mens en dier. Dus, nog sterker gezegd: opvoeding moet het menselijke van de mens, het *humanum*, aan zijn dierlijkheid onttrekken, hem boven zichzelf uit laten stijgen, en is op die manier verwickeld in een voortdurende strijd met de natuur. De Duitse filosoof en pedagoog Eugen Fink zegt het radicaal: 'Opvoeding gaat tegen de natuur in. Zij is tegen-natuurlijk.' Wat is dan echter die natuur, waartegen de opvoeding zich afzet? Met de opvoedingsidealen verandert ook het beeld van de natuur dat daartoe in contrast staat. Dat wil ik laten zien aan de hand van drie modellen van opvoeding, die ik samenvat onder de titels 'mystiek', 'hermeneutiek', en 'spel'.

## **Mystiek**

De mystiek is geen christelijke uitvinding maar is in zijn kern Grieks. De mens, onderworpen aan de dood, lijdend onder ziekte en vergankelijkheid van al wat hij lief heeft, grijpt naar het blijvende, eeuwige en onveranderlijke. Alleen als geestelijk wezen blijkt hij aan de ondergang die in de natuur besloten ligt te kunnen ontsnappen. De schoonheid die de geest ervaart, bijvoorbeeld in de harmonie der getallen, vergaat niet in de aarde zoals het lichaam van een geliefde. Het goede dat de geest ervaart wanneer hij mediteert op de rechtvaardigheid, corrumpeert niet zoals de rechtvaardige schijn van koningen. Wat de geest vandaag onderkent als waar is niet morgen gelogen. Gedurende tweeduizend jaren van de westerse geschiedenis, in Oudheid en Middeleeuwen, is de geest voor de mens zijn houvast, zijn voertuig naar de eeuwigheid en zijn ontsnapping aan de dood. Zich zo min mogelijk te vereenzelvigen met zijn lijf, zinnen, seksualiteit, en geheel één te worden met de geest die zich in alle dingen kenbaar maakt, was het natuurlijk einddoel van de opvoeding. Opvoeding was geworteld in de weg van de mystiek.

## Woord

Teksten hadden in die tijd niet veel te betekenen. Plato ziet er niet meer dan een aardigheidje en geheugensteuntje in. Wat dat betreft had hij geen vooruitziende blik want het geschreven woord zou nog een hele carrière gaan maken. In de moderne tijd gaat het opvoedingsproject de fase van het geschreven woord in. Opvoeding wordt nu opvoeding in geletterdheid. Het vertrouwen zelf ervaringen op te kunnen doen die de dimensie van de geest voor ons ontsluiten verdwijnt. De geest is een ervaring van anderen. Van mensen van vroeger, uit een onbereikbaar verleden: Homerus, Plato, Mozes, Jezus. Of van genieën van nu, even onbereikbaar, gestoord of al te radicaal in hun onleefbare lot, afstevenend op hun onvermijdelijke ondergang. Hun namen worden herhaald als mantra's: Nietzsche, Van Gogh, Ghandi. De moderne mens zorgt dat hij op veilige afstand van hen blijft. Hun teksten worden uitgespit, zin voor zin, woord voor woord, alsof we in hun grafkelders ooit een openbaring terug zouden kunnen vinden. Schilderijen worden geïnterpreteerd en bediscussieerd, tentoongesteld in musea waar het publiek op respectvolle afstand moet blijven, in de gaten gehouden door bewakers en camera's.

## Hermeneutiek

De opgevoede mens van de moderne tijd is een geletterde mens. De kern van het geestelijk leven van de moderne mens is niet mystiek

maar de hermeneutiek: de kunst om teksten of andere documenten van het geestelijk leven van anderen te ontcijferen en de daarin verborgen betekenis op het spoor te komen. De moderne mens is wezenlijk hermeneutisch. Ik bedoel daarmee dat hij uit de tweede hand leeft en dat - als sieraad van zijn geestelijke ontwikkeling - bewust cultiveert. Het landschap wordt hem ontsloten door de muziek van Beethoven, het belachelijke van het leven door de romans van Kundera, de religieuze ervaring door de bijbel of de veda's, het licht boven de polder door oude Hollandse meesters enzovoorts. De natuur waartegen de opvoeding in de hermeneutische gezindheid zich afzet, is de ongepolijste pretentie oorspronkelijk te zijn, vanuit eigen ervaringen te schrijven of te schilderen, de waarheid te spreken, bijzonder te zijn, enzovoorts. Velen die met een dergelijke pretentie in de handen van opvoeders kwamen, geïnspireerde jonge schrijvers, schilders, filosofen, architecten, werden door hun leermeesters tot de grond toe afgebroken. Een goed opgevoede mens weet immers dat een beroep op eigen oorspronkelijkheid ongeschiktheid, naïviteit en uiteindelijk een gebrek aan beschaving verraadt.

## Spel

Maar in de laatste decennia lijkt de westerse cultuur het hermeneutische opvoedingsparadigma verlaten te hebben. Kinderen lijken bevrijd te zijn van de verplichte consumptie



van de scheppingen van anderen. Kinderen mogen zelf op onderzoek gaan en eigen talenten ontplooien. Maar schijn bedriegt. De moderne opvoeding is naar de huidige smaak niet te ver afgeraakt van oorspronkelijke ervaringen en niet te complex, maar integendeel te traag, te simpel, te eendimensionaal. De wereld van het woord, die zich traag voortsleepte van boek naar boek en van kunstwerk naar kunstwerk, steeds georiënteerd op het ene unieke ding, is ontploft in een veelheid van beelden, impulsen en geluiden. Wat overbleef is een dermate diffuse veelheid dat geen opvoeder meer zou weten hoe hij nog een overzicht aan zou moeten reiken. En dus laat hij zijn pupillen maar met een globale gebruiksaanwijzing (van waar de aan- en uitknop aan de computer zit bijvoorbeeld) aan zichzelf over. Zie daar wat 'eigen talenten ontplooien' betekent: zoek het maar uit, ik weet het ook niet meer. De oorspronkelijke ervaringen, in de moderne tijd op respectvolle afstand gekoesterd als de ervaringen van uitzonderlijke anderen, worden nu verknipt, gemixt, tekst vermengd met beeld, geluid, 3D teruggespoeld en weer uitgespuugd. Alles is licht en mogelijkheid, gewicht en substantie zijn opgeheven. Alles is oorspronkelijk en dus is niets oorspronkelijk. Who cares, het is een spel, good4u.

En de natuur waartegen een opvoeding zich in deze tijd afzet? Zou dat niet de zwaarmoedigheid zijn, die weigert het leven spel

te laten worden, zich ingraaft in een hut op de hei, in zorgen, beperkingen, hechting aan gewoontes en afkeer van het vreemde?

Misschien dat de natuur de mens daarmee opnieuw haar eigen versie van het humanum, het wezenlijk menselijke, laat zien: na millennia cultuur en opvoeding nog steeds onveranderd lijf, leefwezen, ervaringswezen. Hoe verder we terug kunnen kijken, met hoe meer verbazing we de menselijke inspanning kunnen zien om het dier achter zich te laten en geheel geest te worden, en vervolgens om de primaire ervaring achter zich te laten, om geheel ontwikkeld en geschoold te worden: opvoedingsidealen volgen elkaar op, maar het dier in ons overleeft met een indrukwekkende constantheid al die tijden, eet, drinkt, vrijt, en beweegt zich in zijn eigen territorium, en neemt nog niet de moeite om de inspanningen om aan hem te ontsnappen te becommentariëren: zo gedraagt zich een winnaar.

#### Literatuur

Fink, E. (1992). *Natur, Freiheit, Welt; Philosophie der Erziehung*. Würzburg (p. 57, vert. hvv.)





