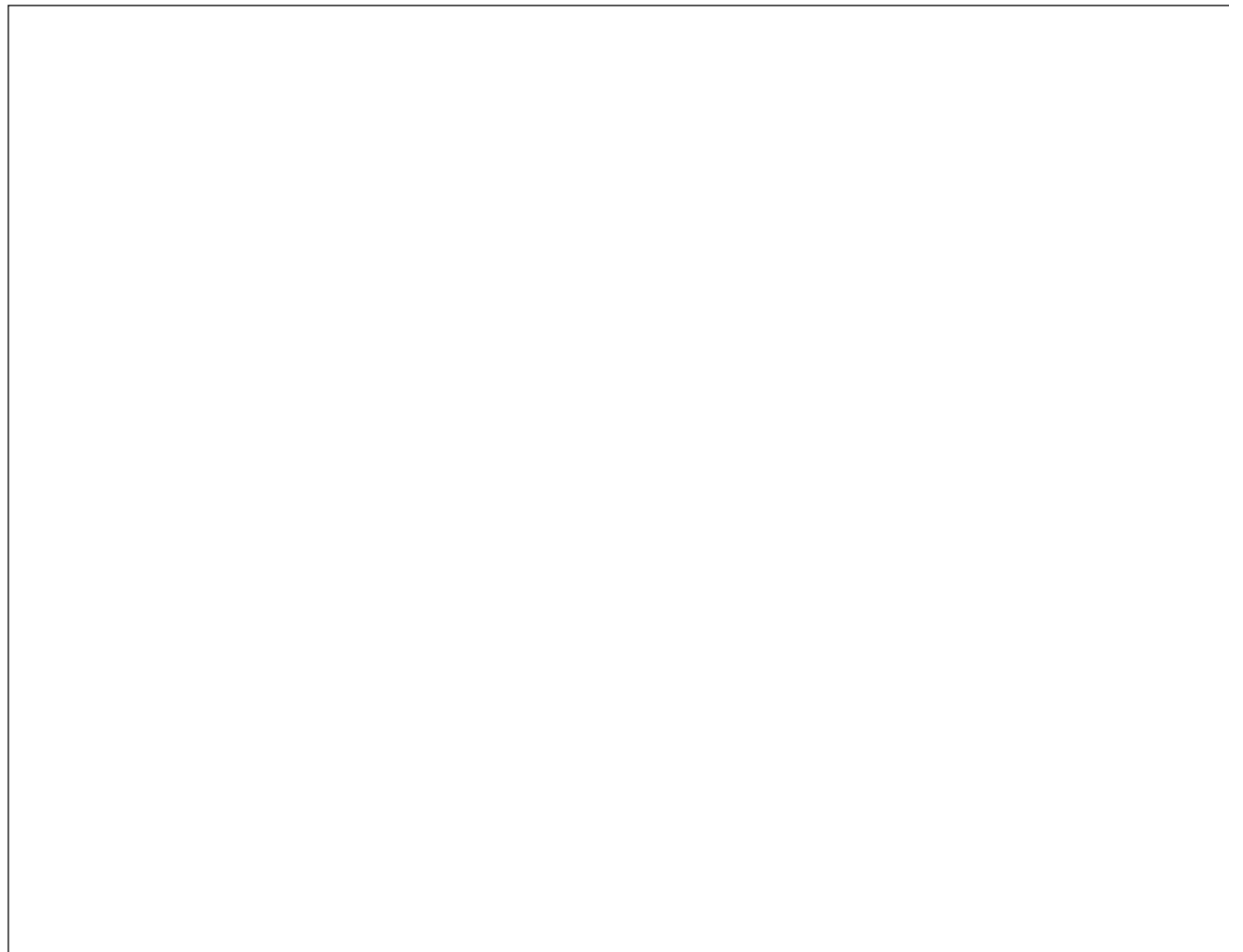






*jaargang 6
nummer 4
maart 1991*



in dit nummer:

DE LEESKRING



*Tijdschrift voor en
Jenaplan-onderwijs
Verschijnt 5x per jaar*

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs. Verschijnt onder verantwoordelijkheid van de Nederlandse Jenaplanvereniging, de Stichting Jenaplan, het Seminarium voor Jenaplanpedagogiek en LPC-Jenaplan.

Jaargang 6, nummer 4, maart 1991
Uitgegeven door de Nederlandse Jena-planvereniging, p/a Postbus 81, 3870 CB Hoevelaken. Abonnees, individuele leden, scholen en besturen of medezeggenschapsraden ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar. Mensen-kinderen verschijnt in september/november/januari/maart en mei. Losse abonnementen à f 37,50 per jaar schriftelijk op te geven bij het secretariaat van de NJPV, Postbus 81, 3870 CB Hoevelaken. Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9 exemplaren f 35,- per abonnement, 10 en meer exemplaren f 32,50 per abonnement. Opzeggingen vóór het einde van de lopende jaargang (uiterlijk 1 juli) schriftelijk bij hetzelfde adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Hans Bijster, Felix Meyer en Harry Stoffels.

Redactieadres: LPC-Jenaplan/CPS, Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken, tel.: 03495-41211 (K. Both).

Layout en opmaak: Amanda van den Oever, Deil.
Foto's: Ine van den Broek, Leerdam

Advertenties: (te regelen via NJPV, Postbus 81, 3870 CB Hoevelaken) kosten f 500,- per pagina, f 250,- per halve en f 125,- per kwart pagina.

Druk: **De Brandaen** Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Oplage: 900

© Copyright Nederlandse Jenaplan-verenging
ISSN 0920-3664

Inhoud

Van de redactie.....3

Kees Both

Laat het verhaal zijn werk doen terug naar de essentie van de leeskring.....4

Ferry van der Miessen

De maan liep een eindje met ons mee.....7

Tom de Boer

Jenaplanontwikkelingen in het buitenland (2)..10

Huib van der Zanden

Het Nederlandse onderwijs in het perspectief van internationale ontwikkelingen:het project National Curriculum in het Verenigd Koninkrijk.....11

Ad Boes

Een tuin bij de school.....15

Ben Boon

Recensies

Groepsspelletjes voor kinderen van 3-8.....18

Eelke de Jong

Steven heeft astma.....18

Felix Meijer

Wie als kind leest zal dat blijven doen.....18

Felix Meijer

Uit de geboortetijd van het Jenaplan.....22

Kees Vreugdenhil

Tom.....24

Werkmiddelen (23)

Score, een nieuw, zelf uitbreidbaar werkmiddel.....25

Dick Schermer

Kennis en kunde bijspijkeren.....27

Jos Beek

Ondersteuning van schoolbesturen en medezeggenschapsraden (slot).....29

Hans de Wit

Gelezen, gehoord, gezien

Een week zonder televisie Lennart Vriens hoogleraar vredespedagogiek.....32

Kees Both (red)

Van de redactie

Na het themanummer van de vorige keer ditmaal een rijk boeket aan verschillende bijdragen. In die bijdragen valt op dat twee artikelen handelen over internationale ontwikkelingen. Internationaal is er veel aan de hand waarbij Midden- en Oost-Europa, Zuid-Afrika en vooral het Midden-Oosten er uitspringen. Het is te hopen dat, als dit nummer uitkomt, de Golfoorlog afgelopen is. Maar de gevolgen daarvan zullen nog lang te merken zijn. En als pedagogen weten we vaak niet hoe we met dat soort ernstige gebeurtenissen moeten omgaan. Zie daarover de fragmenten uit een interview met Lennart Vriens in "Gelezen, gehoord, gezien". Ook op onderwijsgebied is er internationaal veel aan de hand. Ad Boes schrijft over ontwikkelingen in Engeland en Wales, in het verleden een belangrijke bron van inspiratie voor Jenaplanners, maar of dat zo zal blijven? En moeten wij ook die kant op? Huub van der Zanden geeft een tweede artikel over Jenaplanontwikkelingen in het buitenland. Zelf bracht ik in november 1990 en februari 1991 een bezoek aan de Verenigde Staten en dat zal ook in Mensen-kinderen te merken zijn. Die internationale oriëntatie is belangrijk, op z'n minst om van elders te leren, negatief ("dat alsjeblieft niet") en positief.

De Nederlandse Jenaplanbeweging is altijd al internationaal georiënteerd geweest. Invloedrijke artikelen uit het vroegere Jenaplan-tijdschrift *Pedomorfose*, waren niet zelden vertalingen uit buitenlandse bronnen. Ook in Mensen-kinderen zullen we dat beleid van het vertalen van artikelen voortzetten.

De "coverstory" gaat over de leeskring. Ferry van der Miessen beschrijft daarin de essentie van de leeskring. Zijn artikel vormt tevens een reactie op het artikel "Vragen stellen in de leeskring", dat eerder verscheen (september 1990),. Tom de

Boer schrijft over gesprek als basisactiviteit, vanuit zijn ervaring als docent in de Jenaplancursus. Het thema "schooltuin" wordt aangezet door Ben Boon, als eerste in een reeks in een soort dagboekvorm, met een uitnodiging aan anderen om te reageren. Hans de Wit besluit zijn reeks over "ondersteuning van schoolbesturen en medezeggenschapsraden" met een derde bijdrage.

De recensierubriek is ditmaal goed gevuld, met besprekingen van direct praktische publicaties en publicaties van meer bezinnende aard. Tenslotte wordt aandacht gevraagd voor een vakantiecursus "veldwerk".

Van de vaste rubrieken ontbreekt al enkele malen, zo hebben oplettende lezers vast al gemerkt, de rubriek "Kinderen" van Ad Boes. Ad heeft te kennen gegeven dat hij met deze column wil stoppen. Hij heeft het vanaf het begin van Mensen-kinderen gedaan en vond de druk om elke keer iets origineels te produceren te groot worden. Dat is begrijpelijk, maar jammer. Ik denk dat de rubriek "Kinderen" tot de best gelezen stukken van Mensen-kinderen behoorde en het zal de lezers spijten dat deze nu verdwijnt. Namens de redactie bedank ik Ad voor zijn meestal verrassende bijdragen. Als redacteur en auteur blijft hij voor ons blad werken. Een opvolger als columnist is inmiddels gevonden in de persoon van Tom de Boer, geen onbekende bij de lezers. Zijn column "Tom" zal vanaf heden onze aandacht vragen. Tom is een goede waarnemer en puntige schrijver. De lezer oordele zelf. Veel leesgenoegen en inspiratie toegewenst met dit blad. En let op de eerste tekenen van de lente: bloeiend speenkruid en dito klein hoefblad, de eerste zwingende tjiptjaf vanaf half maart, de eerste boerenzwaluwen. En, in de stad, op 1 mei de gierzwaluwen!

LAAT HET VERHAAL ZIJN WERK DOEN

Terug naar de essentie van de leeskring

Dit artikel wil voortborduren op "Vragen stellen in de leeskring", verschenen in *Mensen-kinderen* van september 1990. In de beschrijving van de geobserveerde leeskringen staat het vragen stellen door de kinderen aan de kinderen centraal. De schrijfster constateert een groot aantal reproducerende en controleerende vragen. Zij doet aanbevelingen om kinderen ook andere typen vragen te leren stellen ter verdere ontwikkeling van de leeskring.

De geschetste praktijk komt op meer scholen voor. Vaak volgens het volgende stramien: één of meerdere kinderen lezen een tekst voor, de toehoorders reageren - veelal cliché-matig - met complimenten op het gelezene, er wordt vervolgens een aantal vragen beantwoord. Uitgebreid ingaan op de tekst vindt meestal niet plaats. De teksten van de leeskring variëren per school: zelf geschreven tekst, fragmenten uit een boek naar keuze, speciaal geselecteerde boekfragmenten. De scholen verschillen duidelijk met hun invulling van de term 'leeskring'.

Het is voor mij de vraag of voor een verdere ontwikkeling van de leeskring de weg van het vragen stellen moet worden ingegaan. In dit artikel wil ik proberen een andere weg aan te geven.

Om de lijn op te pakken wil ik eerst kijken naar "het dagboek van Hans Wolff", de eerste Jenaplan - groepsleider. De leeskring als term wordt daarin door de kinderen gebruikt om een situatie aan te geven waarin de kinderen elkaar voorlezen. Een situatie van 'laten horen' hoe goed je de leesteknik al onder de knie hebt. Wat verder opvalt in deze leespraktijk is het voorlezen en werken met klassieke literatuur. "Het Nibelungenlied", "Robinson Crusoe", "Gullivers reizen" zijn zo enkele voorbeelden. Suus Freudenthal sluit bij dit laatste aan in de brochure "De Leeskring". Aan de hand van de voorbeelden "Charlotte's web" en "Het paardje Balthasar" wordt de leeskring geschetst als een musisch-literaire (pedagogische) situatie. De kinderen zijn sterk emotioneel betrokken bij het verhaal, het verhaal zet ze aan tot verwondering, tot vragen, tot activiteiten. Willen we de geschetste praktijk in het artikel verder ontwikkelen, dan zullen we bij de betrokkenheid van de kinderen, bij de werking van het verhaal moeten beginnen.

Verhalen

De laatste jaren komt er steeds meer aandacht voor de antropologische functie van het verhaal. Een functie die in onze door technologie en rationaliteit beheerste samenleving naar de achtergrond is gedrongen. In diverse wetenschappen krijgt het verhaal weer een plaats. Jaarlijks worden in diverse theaters verhalenfestivals georganiseerd. In de school komen verhalen vooral aan de orde ten behoeve van de onderwijskundige en taalkundige doelen. De antropologische functie moet opnieuw naar voren worden gehaald. Antro-

pologisch gezien zorgt het verhaal voor twee zaken. In de eerste plaats dragen verhalen bij aan onze menswording. "De mens leeft met en in verhalen". Van de wieg tot het graf zijn wij omringd door verhalen. Het verhaal brengt onze belevingen en ervaringen onder woorden, het vormt de horizon van onze wereld. In het verhaal vinden wij handelingsoriëntaties: zij sturen ons handelen in deze wereld. Verhalen geven betekenis aan onze eigen ervaringen en leveren zo een bijdrage aan het verhaal dat wij zelf zijn. In de wereldoriëntatie zal dan ook een speciale plaats moeten worden ingeruimd voor verhalen. In de tweede plaats werkt het samen luisteren naar een verhaal gemeenschapsvormend, het schept verbondenheid. Vertellen is bezig zijn tegen de kou of tegen de dood, zoals Scheherazade in "1001 Nacht" laat zien. Verhalen vertellen schept niet alleen nu een band, maar werkt door de tijden heen. Zo ontstaan er verhaaltradities en vertelgemeenschappen.

In de leeskring gaat het nu primair om deze antropologische functie: aan de hand van verhalen groeien in je mens-zijn. De leeskring draagt bij tot de persoonsvorming. Een centraal punt in de persoonsvorming is voor mij de waardenontwikkeling. De groepsleid(st)er zal dan ook in de leeskring aan dit proces aandacht moeten besteden.

Een leeskring

Vanuit deze overwegingen kunnen we naar de praktijk gaan kijken. Een gedeelte uit een leeskringprotocol. De leeskring is gehouden onder leiding van Rina (een studente van de IPABO) in een middenbouwgroep van De Bijenkorf te Assendelft. Een school met een ver ontwikkelde leeskringcultuur.

De tekst wordt door drie kinderen gelezen. De tekst gaat over twee kinderen die bij het spelen een portemonnaie vinden. Hieronder een weergave van wat na het voorlezen gebeurt:

Applaus

k: Mijn moeder, die had een keer een portemonnaie gevonden, een meneer liet die vallen. Oma zei dat ze hem terug moest brengen. Mijn moeder deed dat. Die meneer was niet aardig. Hij trok de portemonnaie uit haar hand. Oma zei: Had ik dat geweten, dan had ik hem niet teruggeven.

k: Ik heb ook een portemonnaie gevonden; er zat niets in.
k: Wij waren met de stuitbal aan het spelen, toen vonden we een portemonnaie. We hebben snoep gekocht van dat geld.
k: Ik denk dat ik weet hoe je geld kan zoeken. Met een metaaldetective.
k: Op het strand zag ik een meneer met zo'n stok en dan gaat hij schuifelen.
k: Ik was er ook bij en dan zegt het apparaat 'piep', maar je vindt ook blikjes.
Rina: Nee, niet meer over de detector. Als je een portemonnaie vindt, wat zou je kunnen doen?
k: Naar de politie brengen; mijn pop is niet teruggebracht.
k: Zelf houden.
k: Ik denk: langs de deuren gaan. Als het weinig is, kwartje, dan zelf houden. Is het meer, dan naar de politie.
k: Als er een adres in staat dan terugbrengen, anders naar de politie
k: Mijn vader had zijn portemonnaie op de auto gelegd en toen weggereden. Hij is niet bij de politie gebracht.
Rina: Hoe voel jij je als je iets kwijt geraakt bent?
k: Nou, toen ik mijn pop kwijt was, heb ik gehuild.

k: Ik ben dan verdrietig.
k: Als ik een gummetje kwijt ben, is dat niet zo erg. Is het waardevol dan is het erg.
k: Wat is waardevol?
k: Veel waarde heeft, als het van goud is.
k: Mijn vader heeft zijn rijbewijs verloren. Hij was toen kwaad. Een andere meneer heeft het gevonden en teruggebracht. Mijn vader gaf hem een bosje bloemen.
Rina: Wat vinden jullie ervan dat de jongens in het verhaal iets krijgen voor het terugbrengen?
k: Ik vind het aardig, kan je in je spaarpot doen.
k: Kun je iets voor kopen.
k: Aardig van die meneer, je bent er blij mee.
k: Zou ik ook doen, het is fijn als je iets terugkrijgt.
k: Als het bankbiljetten zijn, zou ik iets geven.
k: Wat zijn bankbiljetten?
k: Kan van alles zijn, briefjes van f10,--, f25,--, f50,--
k: Hoe kan je guldens krijgen van een bankbiljet?
k: Dan wisselen ze het; je kan het niet afscheuren.
Rina: Stel: ik verlies mijn portemonnaie; jullie brengen die terug. Ik zeg: bedankt. Ik ga weg. Hoe vinden jullie dat?
k: Ik zou dat niet zo leuk vinden.

k: Niks teruggeven is niet zo aardig.
k: Ik vind dat niet zo erg, je doet een ander plezier en je hoeft daar niets voor te krijgen.
k: Vind ik ook. Die meneer heeft misschien niet zoveel geld. Ik vind het niet erg.
k: Soms is het hebbertig.
k: Ik zou het wel zeggen dat ik niet zoveel geld heb om iets te geven.
k: Je geeft iets terug wat van hem is.
k: Ik zou het aardig vinden als hij iets gaf, niet erg als hij niets gaf en hij zei: "ik heb niet zoveel in huis, ik ben je dankbaar".
Rina: Het is goed als je wat je hebt gevonden terugbrengt. Het is dan leuk als je iets krijgt, maar het hoeft niet.
Wij gaan nu het verhaal spelen.

Het verhaal wordt twee keer gespeeld.

Waardenverheldering en -ontwikkeling

Vanuit dit protocol wil ik nu enkele punten naar voren halen, die de boven vermelde leeskringpraktijk verder kunnen helpen.

Na het voorlezen van de gekozen tekst (gekozen en voorbereid door een drietal kinderen) volgt een kort applaus. Dat volstaat. Er zijn geen vragen voorbereid door de kinderen. Het verhaal moet namelijk zijn werk doen. Er is een open situatie: "wie wil er wat over zeggen"? "waar dacht je aan toen je het verhaal hoorde"?, "wie heeft ook zoiets meegemaakt"?

De voorbereiding van de groepsleid(st)er is gelegen in het nagaan van de thematiek, van de waarden in het verhaal. Zicht op het proces van waardenverheldering, van waardenontwikkeling geeft de mogelijkheid om in te spelen op wat kinderen inbrengen. Het gaat hier om specifieke typen vragen:

- vragen naar eigen ervaringen en gevoelens in soortgelijke situaties: "heb jij ook zoiets meegemaakt?" "hoe voelde jij je toen in die situatie?"
- vragen om zich te verplaatsen in de hoofdpersonen, in anderen: "wat dacht hij toen dat gebeurde?", "hoe voelde zij zich toen?"
- vragen naar overeenkomst en verschillen: "heb jij dat ook zo meegemaakt?"
- vragen naar oplossingen van de probleemsituatie, naar de gevolgen van de oplossingen, naar een standpunt: "wat zou jij gedaan hebben?", "kun je een andere oplossing bedenken?", "wat vind jij ervan..?"

Vaak kunnen de oplossingen worden uitgespeeld (rollenspel) om zicht te krijgen op de mogelijke gevolgen.

In beweging zetten

Een verhaal zet in beweging. Hoe wordt er verdergegaan na het kringgesprek? In de Bijenkorf is de standaard-afspraken dat het verhaal wordt gespeeld. Afhankelijk van het gesprek en de beschikbare tijd in de week, zijn er ook andere voortzettingen:

- De tekst roept vragen op: "hoe zit dat"? ; de kinderen gaan onderzoeken: wereldoriëntatie.
- De kinderen schrijven naar aanleiding van het verhaal een eigen tekst of gedicht.
- Taalonderzoek: het verhaal wordt vergeleken met andere verhalen; een specifiek taalverschijnsel (bijv. de betekenis van namen) wordt onderzocht.

Een laatste aandachtspunt betreft de verzameling teksten van waaruit de kinderen kunnen kiezen. Het eerste deel van dit artikel suggereert reeds dat het om kwalitatief goede teksten moet gaan. Het is de vraag naar de verhaalcultuur van de school. De fragmenten kunnen worden ontleend aan klassieke kinderliteratuur, aan sprookjes, aan mythen, en dergelijke.

Een tweede criterium is de eis dat er een duidelijke waardenproblematiek aanwijsbaar moet zijn op het niveau van de kinderen. Het gesprek moet diepgang kunnen krijgen tot op het niveau van de waarden. Een derde criterium voor selectie van teksten is de speelbaarheid (dramatiseren) van de tekst.

Voor de ontwikkeling van de leeskring is onderzoek noodzakelijk. Onderzoek in de traditie van Petersen: actie-onderzoek. De groepsleid(st)er houdt bij welke teksten worden gekozen, waarover wordt gesproken. Van de leeskringen worden protocollen gemaakt. In teamvergaderingen of regionale werkgroepen worden de ervaringen geanalyseerd en besproken. Nieuwe teksten worden opgezocht en uitgewisseld. De leeswerkgroep van de drie Jenaplanscholen in de Zaanstreek is hierin voorbeeldig. Dit betreft zowel de ontwikkeling van de leeskring als de vorm van praktijk-gericht onderzoek: de onderwijsgevende als onderzoek(st)er van de eigen leeskringpraktijk.

Ferry van der Miessen is docent aan de IPABO in Amsterdam en begeleider van de Zaanse Jenaplanscholen.

DE MAAN LIEP EEN EINDJE MET ONS MEE

'De maan loopt een eindje
met ons mee',
zei ik tegen mijn moeder,
als ik 's avonds aan haar hand
wandelde door het vredige Den Haag.
Ik had speelgoedbeesten
en vriendelijke ooms.

Remco Campert

Er is een cursus Jenaplan. Op een gegeven moment ben ik daar leraar en geef het blok 'basisactiviteiten' (voorheen 'praktijkschetsen'). Heeft er iemand nog een vraag? Jawel: "Wat is eigenlijk Jenaplan?"

Dat mij dit moet overkomen! Tien minuten leraar en nu reeds tot de kern doorgedrongen. Ik had van alles voorbereid, behalve deze vraag. Wat moet ik doen? Wat zal ik zeggen? De vraag in filosofisch perspectief plaatsen? Iets van:

- wat is waarheid? (Pilatus)
- wat is tau? (Lau-Tse)
- wat is Jenaplan? (Tom de Boer)

Of zal ik de vraag teruggooien in de groep: Wat vind je er zelf van?

Ik moet iets doen. Voor een pauze is het nog te vroeg. Ik moet oppassen. Dat ik geen antwoord ga geven. Ik moet de vraag operationaliseren: vertalen in activiteiten waardoor ervaringen worden opgedaan, die.....

Ik zeg: "Deze vraag is te fundamenteel om zo maar even af te handelen. Ik kom er volgende week op terug". Zo, een week de tijd om een manier te vinden 'Jenaplan' duidelijk te doen worden. Niet mijn 'J(enaplan)-beeld' uitleggen, maar trachten zicht en vat te krijgen op de eigen J-beelden van de aanwezigen.

Maar: beelden zijn het gevolg van ervaringen. Fundamenteler dan de vraag naar het 'wat' is de vraag naar het 'hoe'. Ik moet daarom de academische vraag 'wat is Jenaplan?' veranderen in 'Hoe doe je Jenaplan?' Of, nog beter: Samen ervaren hoe Jenaplan werkt. De vraag omsmeden tot een activiteit waarvan wijzelf het onderwerp zijn. Voor de week om is moeten mij twee dingen duidelijk zijn:

- van welk onderwerp we uit zullen gaan, en
- welke vorm hiervoor het meest geschikt is.

Het onderwerp

Het werd: DE MAAN. Al voor het eind van de eerste middag had ik mijn keus gemaakt. Huiswerk voor de volgende keer (en de keer daarop): Observeer de maan. En houd daar op een of andere manier aantekeningen van bij. Er was enige verbazing waar te nemen. Aarzeling: Meent-ie het serieus? Kinderen observeren, o.k., maar: de maan? Onder het verlaten van het lokaal was de

eerste discussie al bezig: kun je de maan overdag ook waarnemen?

Zoals de meeste dingen in mijn leven was ook dit

Voorbeeld van een manier van registreren.

niet een idee van mijzelf. Ik had erover gelezen in een artikel dat mij door Kees Both was aanbevolen: Een hoofdstuk uit "The Having of Wonderful Ideas & Other Essays on Teaching & Learning", van Eleanor Duckworth.

Wat zij zegt komt op het volgende neer: Als we ervan uitgaan dat ieder persoonlijk zijn eigen kennis moet opbouwen zullen we bij het onderwijzen twee zaken goed in het oog moeten houden:

Ten eerste: Breng je leerlingen (cursisten, studenten, collega's, enz.) in contact met zaken die heel direct te maken hebben met het onderwerp van studie. De echte zaken, dus niet boeken, lezingen, e.d. Richt voortdurend hun aandacht hierop door het tonen van interessante aspecten om zo tot verwondering en reflectie te komen. Ten tweede: Laat je leerlingen zelf hun vragen, inzichten en vermoedens verwoorden, in plaats van hen 'uit te leggen wat ze zouden moeten begrijpen'. Op deze manier krijg je zicht op elkaanders denkbeelden. Genoemde aspecten beïnvloeden elkaar wederzijds: waar je door geboeid bent daar praat je over; om iets te kunnen verwoorden is nauwkeurige observatie vereist. Deze twee principes komen voortdurend terug:

- het activiteitsbeginsel en
- het verwoordingsbeginsel.

Als we nadenken over wat onderwijzen is krijgen de twee aspecten op een gegeven moment een

dubbele bodem. Voor wie onderwijst is naast het onderwerp van studie ook de wijze van studeren belangwekkend.

De belangrijkste winst bij het uitvoeren van beide principes is dat leren wordt ervaren als een menselijke activiteit. En de kennis (c.q. wetenschap) als een resultaat daarvan. Met het verhaal van Duckworth in mijn achterhoofd was ik van mening dat DE MAAN een uitstekend onderwerp zou kunnen zijn. Dagelijks dichtbij en toch uitdagend. Ieder heeft zo zijn/haar eigen verhouding met de maan. Het moet interessant zijn daar achter te komen. Boekenkennis kan, althans aanvankelijk, buiten de deur worden gehouden. Zo kunnen we samen aan den lijve ervaren wat leren in een Jenaplan-school is.

De vorm

Het werd: DE KRING. Herhaaldelijk blijkt dat het nodig is je te bezinnen op de functie van de kring. We kennen allemaal de vorm: een cirkel, min of meer. Die kun je met wat passen en meten in de meeste gevallen wel realiseren. Ook buiten het Jenaplan wordt zij veelvuldig waargenomen. Er wordt veel gepraat in de kring ("t Is weer lull'n 'ebloaz'n", verzuchtte eens een Drents jongetje). Maar waarom? Omdat we dat altijd doen? Omdat we tenslotte Jenaplanschool zijn? Er is meer. Een belangrijk kenmerk van een Jenaplan-kring (en alleen die zou zo mogen heten) is dat die is voorbereid. Er is een titel, een programma. Ieder heeft de nodige voor-informatie en is op de hoogte van wat er als resultaat wordt verwacht. Bijvoorbeeld: een inventarisatie van

- maan-waarnemingen en
- maan-beelden (als evenknie van wereldbeelden)

Als studieleider stelde ik nog een doel. Het zou een oefening moeten zijn in het bevragen van de ander op diens maan-beeld, zonder daarbij de eigen mening te laten meespelen of (vermeend) foutieve beelden bij de ander te corrigeren. Kinderen hebben, net als wij, een eigen wereldbeeld dat op vele plaatsen onaf, inconsistent, vaag, enz. is. Wat van een ander is daar moet je van afblijven. Het is nogal arrogant iemands wereldbeeld als 'onzin' te kwalificeren om er vervolgens een, misschien iets meer ontwikkelde, even krakemikkige constructie voor in de plaats te stellen. Pedagogisch gezien niet erg sterk. De kring is bij uitstek de plaats waar mensen worden uitgenodigd, uitgedaagd, hun beelden met elkaar te delen. Die wereldbeelden worden niet ter discussie gesteld, maar ze worden tot gespreksonderwerp. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat er geen kritiek kan komen. Maar kritiek mag nooit tot machtsmiddel worden. Voor wat het leren betreft is de kring zeer waardevol:

- Veel leren gebeurt tijdens en dankzij het uitlegen aan de anderen.
- Je ontdekt zelf waar je eigen beelden nog onaf, wellicht onjuist zijn. Je leert als het ware naar jezelf kijken door de ogen van de ander.

- Het leren is zelf-verantwoordelijk. De eigen ideeën worden door de anderen serieus genomen. Verschillen zijn niet bedreigend maar juist interessant. Er wordt veel van elkaar geleerd.
- Je ervaart dat leren een functie is, een activiteit van jezelf in relatie met anderen.

Uit het logboek

Er zijn twee dingen die ik vaak doe als ik met een bepaald onderwerp bezig ben. Ik breng het op alle mogelijke manieren ter sprake. Thuis, op een verjaardagsvisite, overal. Iemand zei in die periode: "Als ik de maan zie, moet ik aan Tom denken". Goedzo.

Bovendien schrijf ik erover in mijn logboek. Dat is erg prettig wanneer je er een half jaar later over moet schrijven. Ik wil dit logboek op de voet volgen. U kunt er zelf wel een 'verhaal' van maken.

12/09/90

Vandaag hebben we op cursus over de maan gepraat:

- "Ik vond het eerst maar een gekke opdracht".
- "Mijn moeder vertelde me dat ze vaak tegen, of eigenlijk met de maan praat".
- "Toen ik in het bad stond kon ik (met verrekijker) de maan prachtig zien".

We praatten over de bewegingen die zon, maan en aarde maken. Of liever: over de voorstelling die je ervan hebt. Weten uit ervaring en weten uit boeken, die twee botsen altijd wel ergens. Een boeketje maanbeeldend:

Ank (30): De maan is groter dan de zon. Ze draaien om de aarde.

Ab (50) : De zon staat 's zomers hoog en 's winters laag. De zon danst.

Epke (35): Zon en maan staan altijd recht tegenover elkaar en draaien zo om de aarde.

Theunis (6): Dan staat de zon weer een uur stil en dan gaat hij weer een uur vooruit.

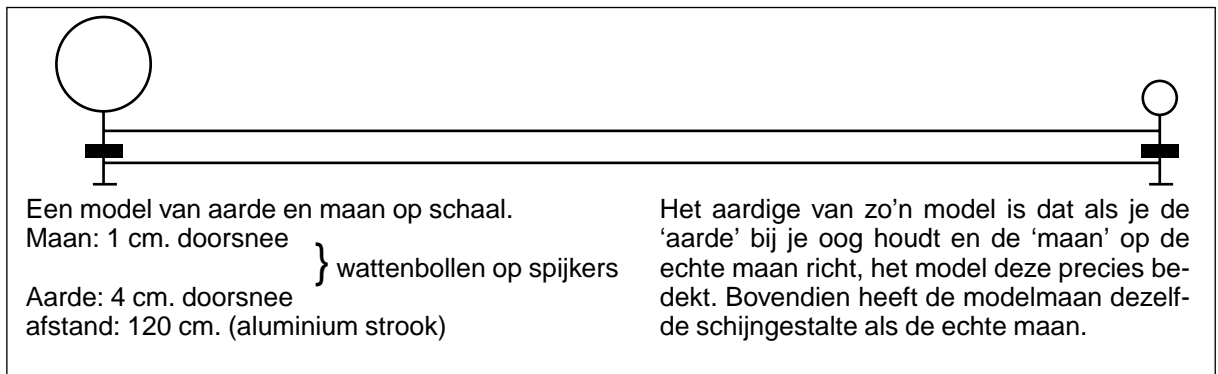
Jelmer (9): (Over de maan) Overdag laadt hij op en 's nachts brandt-ie.

Opvallend is het dat er bij volwassenen minder zekerheid bestaat omtrent de 'juistheid' van het beeld dat ze hebben. Het kost vaak moeite om ze over te halen erover te vertellen. "Het zal wel verschrikkelijk stom zijn, maar" Soms zijn we echter ook verschrikkelijk zeker over dingen die absoluut niet kloppen.

Het is werkelijk fascinerend hoe de neiging anderen te beleren steeds weer de kop opsteekt. Ik moet bepaalde mensen er steeds aan herinneren dat het erom gaat erachter te komen hoe de ander denkt. Dit houdt het gesprek 'op spanning'.

19/09/90

Wies houdt een lezing over 'De vrouwelijke invloed van de maan op de mens'. In tegenstelling tot het meer technische verhaal van de vorige



keer gaat het nu over sfeer en stemmingen. We leren aardig bij voor wat betreft het accepteren van andere beelden. Hiermee eindigt het bezig zijn met de maan in de cursus. Het was slechts een oefening, een voorbeeld.

20/09/90

Tijdens een fietstocht met de heer Struiving (55) vernam ik zijn maanbeeld: De zon draait om de aarde en de maan wappert er maar wat tussendoor. Die heeft wel zeven jaar nodig om rond te komen. Overigens, hoe komt het dat de maan steeds weer oplost?

29/09/90

Gebeld met Kees Both. Die vindt natuurlijk dat er een artikel over in Mensen-kinderen moet komen. Er moeten twee interessante boekjes bestaan met praktische informatie. Kees Bleyerveld weet daar meer van.

01/10/90

Ik heb de bovenbouw vandaag. Bernard zat zonnevlekjes te maken met zijn horlogeglas op het bord, het plafond, mijn gezicht. We hebben er een stel spiegels bijgehaald. Maak eens een vlek op het bord via drie spiegels. Zo kwam het gesprek op de zon. Even later doet een groepje kinderen waarnemingen: wat is de baan en de snelheid

van de zon? Hoe registreren we de schaduw? We praten door over twee dingen:

- hoe verbeteren we onze waarnemingen?
- hoe interpreteren we de resultaten?

Waarnemen, registreren, interpreteren. Werken met kaarten, waarop de windrichtingen kunnen worden geprojecteerd vanuit de waarnemingen (bijv. de kortste schaduw geeft het noorden aan). Er zit een heel stuk praktische wiskunde in.

Tot zover het logboek. Het thema "zon en maan" werkt nog door, bij mij, bij de cursisten en wie weet ook in hun groep. Er zijn ongetwijfeld nog meer van zulke "gewone/ongewone" thema's.

Tenslotte

Het blok BASISACTIVITEITEN heeft ons laten ervaren waartoe de vraag van een cursist, het Je-naplanconcept, eigen inbreng van verschillende kanten, onderzoek, enz. kunnen leiden. "Back to basics" is tegenwoordig de kreet. We moeten ons daarbij wel afvragen wat voor ons dan wel die 'basics' zijn.

Tom de Boer
 Rottevalle

JENAPLANONTWIKKELINGEN IN HET BUITENLAND NA 1980

In het eerste gedeelte van mijn artikel over Jenaplan in het buitenland, heb ik de ontwikkeling tot 1980 geschetst. Al met al voor de ontwikkeling van Jenaplan in het buitenland en dan met name in de Bondsrepubliek geen positief beeld. Vanaf 1980 komt daar geleidelijk verandering in.

De Westduitse scholen lopen niet alleen in onderwijskundig opzicht, maar vooral ook in de pedagogische begeleiding van hun kinderen vast. De leerdoel- en curriculumdiscussies hebben geen enkele oplossing voor de onderwijsproblemen geboden. Integendeel, in de "leerfabrieken" neemt het aantal kinderen met leer- en/of gedragsproblemen onvoorstelbaar toe. Ook de grote toename van het aantal buitenlandse kinderen in school dwingt tot een andere aanpak.

Individuele scholen gaan op zoek naar alternatieven, om beter tegemoet te kunnen komen aan de werkelijke behoeften van hun kinderen.

Tijdens deze zoektocht komt men dan ook weer de enig overgebleven Jenaplanschool in Keulen tegen, de Petersenschool "Am Rosenmar".

Van hieruit ontstaan contacten met Nederlandse Jenaplanscholen en ondersteund door de Regierungsschuldirektor Werner Mayer komt een soort pedagogisch Jenaplantoerisme naar Nederland op gang. Vanaf 1980, toen de eerste bezoekers (Duitse inspecteurs en schoolleiders) de Tovercirkel in Malden en de Lanteerne in Nijmegen bezochten, kwamen honderden belangstellende Grundschulleraren naar Nederlandse Jenaplanscholen en raakten hier enthousiast voor het Jenaplanonderwijs.

In Hannover wordt de Duitse Jenaplan Vereniging (De Arbeitskreis Peter Petersen), met daadwerkelijke ondersteuning uit ons land, opgericht. Ehrenhard Skiera van de Jenaplan Forschungsstelle van de Universiteit in Giessen, schrijft zijn proefschrift over de ontwikkeling van het Nederlandse Jenaplanonderwijs.

Als blijk van waardering voor haar wetenschappelijk en praktisch Jenaplanwerk krijgt Suus Freudenthal het eredoctoraat van de universiteit van Giessen.

Vanaf 1980 wordt, ondanks grote financieringsproblemen, elke twee jaar een Nederlands-Duits (later ook) -Belgische Jenaplanconferentie georganiseerd, waaraan tientallen Nederlandse, Duitse en Belgische groepsleid(st)ers deelnemen. Er groeien partnerships tussen Nederlandse, Duitse en Engelse scholen. De SJP en NJPV formeren een werkgroep buitenland. Vanuit ons land wordt aan grote wetenschappelijke symposia over Petersen en het Jenaplan deelgenomen (Osna-brück, Hagen).

Maar, ontstaan daardoor nu ook meer Jenaplanscholen in het buitenland en dan met name in Duitsland?

Het antwoord daarop is negatief. Het Duitse onderwijssysteem maakt dit vrijwel onmogelijk. Le-

raren, die vreselijk enthousiast uit Nederland terugkeren, lopen na hun terugkomst tegen huizenhoge problemen op, om te kunnen realiseren, wat ze hier gezien en ervaren hebben.

Een paar voorbeelden:

De Duitse Grundschule is alleen maar bestemd voor kinderen in de leeftijd van 6 tot 10 jaar. Een driejarige stamgroep formeren, is daardoor onmogelijk. Duitse leraren voor de Grundschule hebben een "vakspecifieke" opleiding gehad en worden voor een bepaald aantal uren, door de overheid/deelstaat, aan een Grundschule benoemd. Daardoor ontstaan aan een Grundschule amper echte schoolteams. Er werken alleen maar individuele leerkrachten, die, zonder dat ze een gemeenschappelijk doel voor ogen hebben, met een klas kinderen bezig zijn. Ieder werkt voor zich. Duitse onderwijsmensen zijn primair "staatsambtenaar", met een onderwijsopdracht voor een aantal uren. Daarnaast mag de invloed van de inspectie niet onderschat worden. Zij kunnen vernieuwingsactiviteiten sterk stimuleren, maar met even veel gemak ook tegenwerken. Hun macht en taakstelling valt met die van de Nederlandse inspecteur niet te vergelijken. Teamvergaderingen over inhoudelijke thema's zijn dan bijvoorbeeld ook zeer zeldzaam. De behoefte aan een echte Jenaplanopleiding en nascholing is zeer groot.

De paar nieuwe Jenaplanscholen, die vooral in het gebied in en om Keulen gegroeid zijn, zijn door een ongelooflijk grote inzet van individuele teamleden en ondanks de vele tegenslagen en tegenwerking toch zover gekomen, dat ze structureel gesprek, spel, werk en viering hebben ingebouwd, dat ze werken met stamgroepen die uit twee jaargroepen bestaan, dat ze een massa werkmiddelen zelf hebben ontwikkeld, dat ze goede contacten met de ouders hebben opgebouwd. Maar ze kunnen niet met Nederlandse Jenaplanscholen vergeleken worden.

Jenaplanontwikkelingen in België spelen zich vooral in het duitstalige gebied af (de streek tussen Eupen en St. Vith). Hier is een tiental basischolen, dat zich met grote inzet van de leraren tot Jenaplanscholen ontwikkelt. Deze ontwikkeling was mede mogelijk, doordat nieuw- of verbouw van bestaande schoolgebouwen alleen toegestaan wordt als het schoolteam over een schoolconcept beschikt. Doordat deze duitstalige enclave midden in het franstalige België ligt, hoopt men invloed uit te kunnen oefenen op de franstalige scholen. Inmiddels is een Franse versie van "het Kleine Jenaplan" gepubliceerd.

Vanuit Nederland verlopen Jenaplancontacten naar Vlaanderen vooral op individuele basis en

via het project Ervarings Gericht Onderwijs (Leuven), dat in ons land, ook in Jenaplankring, aanslaat.

Contacten met Engelse scholen verlopen incidenteel. 1990 is een andere ontwikkeling op gang gekomen: de aansluiting van de D.D.R. bij de B.R.D. In de gebieden van de voormalige D.D.R., maar ook in de andere Oosteuropese landen, zoals in Polen en Hongarije, vindt momenteel ook een heroriëntatie plaats met betrekking tot inhoud en vormen van het onderwijs. In dit kader stuit men op het Jenaplan als een mogelijk alternatief en inmiddels zijn al verzoeken om informatie en ondersteuning binnengekomen. Er zijn reeds contacten met en in Jena en Hongarije gelegd. De Arbeitskreis Peter Petersen is inmiddels de

"Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland" geworden.

De Werkgroep Buitenland inventariseert momenteel welke Nederlandse Jenaplanscholen prijs stellen op internationale contacten, in de zin van ontvangen van buitenlandse bezoekers, bezoeken aan buitenlandse (Jenaplan)scholen, meeorrganiseren en deelnemen aan internationale conferenties, enz.

Om ongenoegen bij hospiteerscholen en bij buitenlandse hospitanten tegen te gaan, heeft de werkgroep dwingende 'hospiteerregels' opgesteld.

Een volgende keer wordt verder ingegaan op de relatie tussen "Jenaplan" en Europa.

Ad W. Boes

HET NEDERLANDS ONDERWIJS IN HET PERSPECTIEF VAN INTERNATIONALE ONTWIKKELINGEN: HET PROJECT NATIONAL CURRICULUM IN HET VERENIGD KONINKRIJK

Wie van tijd tot tijd de gelegenheid krijgt over de landsgrenzen heen te kijken kan de ontwikkelingen in ons onderwijs vanuit een internationaal gezichtspunt leren zien. Het wordt dan al gauw duidelijk dat we ons hier vaak druk maken over zaken die van elders zijn aangereikt. Soms lijkt slechts de vraag van belang hoe lang een mode duurt. Wie denkt niet aan allerlei uit de Verenigde Staten overgewaaid innovatie-modellen uit de jaren zeventig, de doelstellingen-rage en, van meer recente datum, de thema's "effectief onderwijs", "kwaliteitscontrole" en "zelfevaluatie"?

Het National Curriculum

Ik ben in de gelegenheid om wat er gebeurt rond het Nationale Curriculum (NC) in het Verenigd Koninkrijk enigszins te volgen. De overheid heeft er het initiatief genomen om met behulp van een omvangrijk en kostbaar project meer greep te krijgen op wat er in de scholen aan de orde komt en op de wijze waarop vastgesteld wordt of doelen worden gehaald. Het project heeft betrekking op het onderwijs aan kinderen van 5 tot ongeveer 18 jaar. Men onderscheidt daarbinnen perioden van respectievelijk twee, vier, drie, twee en twee jaar. De overgang naar het secundair onderwijs vindt plaats op ongeveer elf-jarige leeftijd. Een grote reeks publicaties ziet in het kader van het NC momenteel het licht. In mappen wordt nauwkeurig aangegeven welke inhoud en aan de orde dienen te komen, verdeeld over niveaus. Nauwkeurig worden de beheersingsdoelen ("attainment tar-

gets") geformuleerd. Voor wiskunde bijvoorbeeld worden zulke doelen uitgewerkt voor de onderdelen gebruik en toepassing van wiskunde, getal, algebra, meten, omtrek en ruimte en het verwerken van numerieke gegevens. Een aparte reeks brochures is bedoeld om onderwijsgevende duidelijk te maken hoe men continue bij ieder kind kan vaststellen of doelen worden gehaald. Na twee en zes jaar onderwijs, als de kinderen zeven en elf jaar zijn, worden landelijke toetsen afgenomen.

Je treft onderwijsgeevenden die wel wat in het project zien. Ik heb er meer gesproken die de ontwikkelingen met zorg tegemoet zien (maar beschikte daarbij niet over een aselechte steekproef!). Men is bang dat door de grote hoeveelheid zaken die aan de orde moeten komen het onderwijs aan oppervlakkigheid gaat lijden. Ook vreest men dat het continue evalueren ten koste gaat van de begeleiding van kinderen.

Het meest bedreigende voor scholen is echter de publicatie van de resultaten van vergelijkend onderzoek, zodat het publiek zich een oordeel kan vormen over de kwaliteiten van een onderwijsinstelling. Vooral scholen met een 'moeilijke populatie' hebben daar grote problemen mee. Kinderen van ouders met een lage scholingsgraad kunnen (het is daar natuurlijk niet anders dan hier) meestal onvoldoende van het reguliere onderwijs profiteren. Scholen met veel van zulke kinderen scoren dan ook evident lager. Hoe moet

duidelijk worden dat zo'n verschil niet wordt veroorzaakt door slecht onderwijs, maar door de moeilijke omstandigheden waaronder gewerkt moet worden? In een samenleving waar het recht van de sterkste en rijkste heerst passen genoemde praktijken. In het land waar de ideologie van Thatcher blijft overheersen meent men dat wat zwak is aan de kaak gesteld moet worden: 'eigen schuld dikke bult.....'

Lezen in het National Curriculum

De nadere uitwerking van het project is zeker interessant. Dat wil ik graag illustreren met behulp van wat er staat voorgeschreven voor lezen voor kinderen vanaf 5 jaar. Lezen wordt heel ruim geïnterpreteerd en is allereerst een middel voor wereldoriëntatie. Aan handleidingen ontleen ik het volgende:

* Kinderen moeten worden aangemoedigd tot het leveren van bijdragen aan leesbronnen in de klas door het maken van boekjes, met foto's waarin een verhaal duidelijk wordt, van kranten en andere soorten berichten.

* Door kinderen te betrekken bij het maken van leesmateriaal kan een kritische houding worden bevorderd ten opzichte van wat gedrukt is. Daartoe dienen ook het bespreken van televisie-programma's, voor televisie bewerkte verhalen en behandeling van actuele thema's in de media.

* Uitgangspunt zijn verschillende fasen van ontwikkeling bij het verwerven van de leesteknik, (inclusief begrijpen) bij kinderen van eenzelfde leeftijd.

* Leerkrachten moeten het volgende plannen:
- zelf (dagelijks) hardop voorlezen, aan groepen of de hele klas;
- beschikbaar stellen van allerlei vertelmateriaal, zodat kinderen intensief kennis maken met allerlei verhaalgenres.

* Uit de didactische aanwijzingen:
- als een kind bij een volwassene leest moet het bij een leesfout niet onderbroken worden indien het begrijpen van het betoog er niet onder lijdt;
- bij aarzelen moet niet te snel worden geholpen: aarzelen duidt op een behoefte aan organisatie die tijd vraagt.

* Uiteindelijk is bij leesonderwijs stil lezen doel. Hardop lezen is vooral voor de leerkracht bedoeld, omdat deze op die manier leesvorderingen kan vaststellen.

Het behoeft geen betoog dat met deze aanwijzingen menige leespraktijk in onze scholen flink verbeterd zou kunnen worden, zoals het doen verdwijnen van een stervende leesvorm als het groepslezen. Het NC kan zeker niet worden afgedaan met de kwalificatie 'back to basics'.

Het national Oracy Project

Rond het NC zijn andere projecten gestart, die geen verplichtend karakter bezitten. Te noemen valt het National Oracy Project (NOP). Vanaf het voorjaar 1989 zijn daarover talrijke publikaties verschenen, die inspirerend materiaal bevatten waar schoolteams hun voordeel mee kunnen doen. Het project wil het grote belang van mondelinge taalgebruik, met alle aspecten die daar onder begrepen kunnen worden, onder de aandacht brengen. De artikelen in het materiaal hebben allereerst ten doel schoolteams op één lijn te krijgen. Een gezamenlijke onderwijsfilosofie acht men terecht van grote betekenis.

Veel engelstalige onderwijsliteratuur wordt gekenmerkt door een hoge mate van praktische bruikbaarheid. De publikaties van het National Oracy Project bieden veel praktijksuggesties, protocollen en discussiemateriaal. Men onderscheidt binnen 'Oracy' spreken en luisteren als een sociale activiteit (omgang), als communicatie (tussen mensen wordt betekenis overgedragen en uitgewisseld) en als cognitieve bezigheid (spreken als manier om te leren). Het gemeenschappelijke van deze drie is 'collaborative learning'. 'Oracy' gaat uit van een zogenaamde 'cross-curricular approach', heeft betrekking op vakoverstijgende activiteiten.

Voor kinderen van 5 en 6 jaar worden de volgende activiteiten aangegeven:

Aan 'Talk', the Journal of the National Oracy Project van herfst 1989 ontleen ik een schema waarmee men onderwijsgevend bewust maakt van het verschil tussen volwassenen en kinderen met betrekking tot mondelinge communicatie.

Kanttekeningen

De publicaties van en rond het NC bevatten voor ons zeker bruikbaar materiaal. De vraag in hoeverre het wenselijk en noodzakelijk is veranderingen in het onderwijs centraal te sturen moet ook ons bezighouden. We weten dat tal van scholen in het geheel geen ontwikkelingen kennen en tevreden zijn als 'de zaak draaiende wordt gehouden'. De overheid, een ander voorbeeld, piekert zich suf om te bereiken dat kinderen die in de reguliere basisschool zouden kunnen blijven niet naar het speciaal onderwijs gaan. Het komt nog steeds voor dat leerkrachten van groep drie weigeren bij het leesonderwijs enigszins te differentiëren. Een gedifferentieerde praktijk zou afgedwongen moeten kunnen worden, eenvoudig omdat een collectieve aanpak aantoonbaar slachtoffers maakt.

Bij de ontwikkelingen die ik beschreef kunnen zeker kritische kanttekeningen worden geplaatst. Ik denk dan in de eerste plaats aan het systeem van voortdurende vergelijking van schoolresultaten en de publicatie daarvan. Voor onderwijsgeven-

den die in moeilijke omstandigheden hun werk moeten doen is dat systeem ontmoedigend, te meer omdat de pers ongeremd met resultaten van vergelijkend onderzoek aan de haal gaat. Als uit vergelijkend onderzoek blijkt dat een school na enkele jaren lager scoort kan over de oorzaak van die (relatieve of absolute) achteruitgang niet worden gezegd dat de kwaliteit van het onderwijs minder is geworden. In ons land hebben we dat zien gebeuren bij de publikatie van de resultaten van PPON, het project periodieke peiling van het onderwijsniveau. Dat gebeurde op een moment waarop vergelijkingen in de tijd niet eens gemaakt kunnen worden. Ook het onderzoek naar de reken- en taalvaardigheid van Pabo-studenten riep zulke reacties op: het peil van de opleidingen zou aanzienlijk zijn gezakt. Ook hier ontbrak vergelijkingsmateriaal.

In Engeland kennen we inmiddels discussies waarbij men zich afvraagt hoe het komt dat het met lezen in Noord-Ierland de afgelopen jaren beter is gegaan en elders juist niet. We missen de technische middelen om precies de effecten van onderwijsvormen en werkvormen vast te stellen, omdat er te veel factoren zijn die onder controle gehouden moeten worden. Zo lang dat het geval is heeft vergelijkend onderzoek betrekkelijk weinig zin. Overheden kunnen beter het uitbrengen van goede materialen stimuleren en vooral bevorderen dat onderwijsgeveenden zich daarmee serieus bezighouden.

Maar ook bij het laatste is voorzichtigheid geboden. Over de inhoud van opvoeding en onderwijs mogen mensen bij ons gelukkig verschillend denken, ze mogen ook verschillend handelen. Dat is achtergrond van de onderwijsvrijheid die kenmerkend is voor ons onderwijssysteem. Voorzover scholen echt van elkaar verschillen moet de overheid daarmee in haar beleid ernstig rekening houden.

Wat elders gebeurt op het gebied van vergelijkend onderzoek is bij ons niet helemaal onbekend. Het hoger beroepsonderwijs bereidt zich voor op het bezoek van commissies die instellingen zullen doorlichten. Het resultaat van het onderzoek, de zogenaamde visitaties, zal worden gepubliceerd. De toelatingscriteria bij het beroepsonderwijs garanderen een zekere ondergrens. In dat onderwijs moet de wijze waarop wordt voorbereid voor het gekozen beroep zeker aan een kritisch onderzoek worden onderworpen.

Een vergelijkbare redenering gaat voor basisonderwijs niet op, omdat een gelijke startsituatie van leerlingen daar ontbreekt. Er wordt onderwijs gegeven dat niet of nauwelijks aansluiting geeft bij het ontwikkelingspeil van veel kinderen. Het enige wat gemeten (en gepubliceerd) zou mogen worden is het verschil in vorming en ontwikkeling tussen binnenkomst en verlaten van de school. De methodologie van het onderwijs is daartoe (nog?) niet in staat. Overheden zouden de wijs-

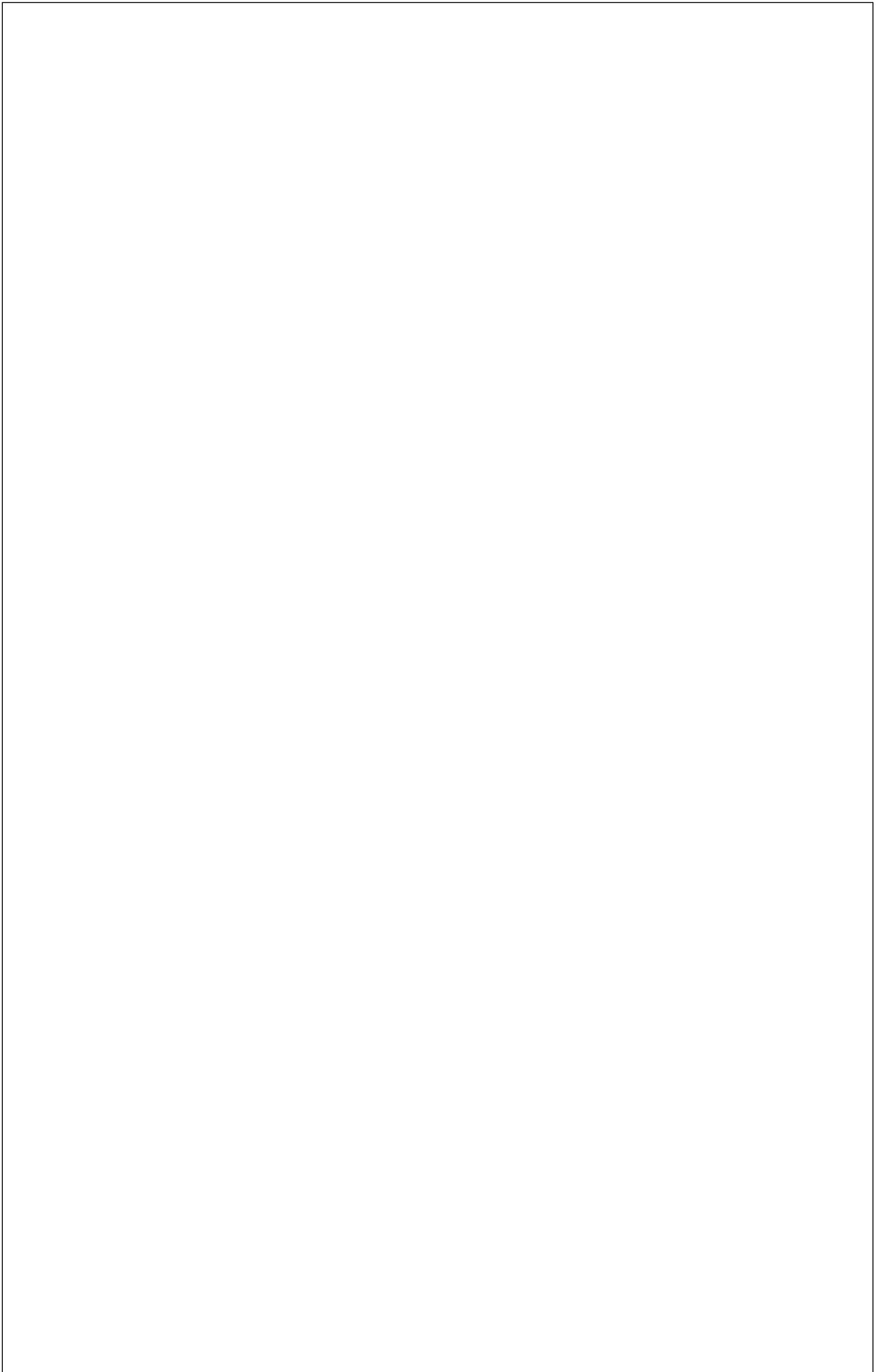
heid moeten bezitten om, in het belang van de zwakkere in de samenleving en van onderwijsgeveenden die werken onder bijzonder moeilijke omstandigheden, vergelijkend onderzoek van het soort dat het nu in ontwikkeling is achterwege te laten. We kunnen van elders (ook) leren hoe het niet moet.

Aan de orde is zeker ook de vraag onder welke condities mensen het beste hun werk kunnen doen. Met de beroepswereld van veel mensen, dat geldt zeker niet in de laatste plaats voor het onderwijs, is iets grondig mis. Cijfers over ziekteverzuim en medisch afgekeurden zijn verontrustend. Maar niet het leed achter die gegevens maar de vraag of we dat allemaal wel zullen blijven betalen krijgt momenteel, zo lijkt het, aandacht. Het zoveelste bewijs dat in onze samenleving slechts wordt gedacht in termen van financieel rendement. Dat zovelen de race niet volhouden hoort kennelijk bij het spel. Vast staat dat de onderwijsgeveenden in het Verenigd Koninkrijk onder grote stress hun werk verrichten en dat de invoering van het NC in scholen met grote problemen en conflicten gepaard gaat. In ben getuige geweest van uiterst forse discussies, die blijf gaven van enorme spanningen.

Terug naar het begin van het artikel. Veel recente verschijnselen in ons onderwijs berusten op imitatie van wat elders gebeurt. Voor zomaar nadoen zijn geen argumenten te bedenken. Het is beter, na een degelijke kennismaking, de vraag te stellen wat ontwikkelingen elders ons te zeggen kunnen hebben. We kunnen dan een afweging maken en beter de vraag beantwoorden of we kunnen profiteren van wat ergens anders gebeurt. Wat betreft het NC: laten we ons wapenen tegen een hard systeem dat leidt tot onverantwoorde vergelijkingen van 'onderwijskwaliteit', en ons tegelijkertijd ernstig afvragen met behulp van welke collectieve en verplichtende maatregelen onderwijsverbetering mogelijk is.

Kinderen in klassen van niveau 1 (5-7 jaar) zullen praten en luisteren en:

- over hun werk praten
- gevoelens en meningen uiten
- vragen stellen en beantwoorden
- praten over vroegere (reële en imaginair) ervaringen
- commentaar geven op wat andere mensen zeggen
- iets kritisch beredeneren
- ideeën uiteenzetten en reageren op ideeën van anderen
- met redenen omkleed voorspellen wat kan gebeuren
- actief luisteren en zich verslagen en (andere) boodschappen van anderen herinneren
- hardop lezen, een uit het hoofd geleerd gedicht opzeggen.



In

- alle vakken en vormingsgebieden van het schoolwerkplan en daarbuiten.

Als lid van

- een groep, een klas, een school, een buurt.

Met

- andere kinderen (leeftijdsgenoten, oudere en jongere kinderen)
- volwassenen (leraren, ouders, anderen)

Gebruik makend van

- verschillende manieren van spreken, in verschillende contexten
- verschillende talen, dialecten, accenten

- verschillende audiovisuele media, boeken, platen, dingen

Teneinde

- problemen op te lossen / acties te plannen/ scheppend bezig te zijn / te leren / te denken
- te fantaseren / een rollenspel te doen / te communiceren / te exploreren / plezier te hebben in taal
- te onderzoeken / verhalen te vertellen / te ontwerpen / iemand te interviewen / samen te werken.

En reflecteren

- Op alle bovengenoemde activiteiten

Ben Boon

Schoolwerkplan: 1.2./4.1.

EEN TUIN BIJ DE SCHOOL

Er zijn nogal wat Jenaplanscholen die een tuin bij de school hebben. Dat is een voorrecht, want dat geeft vele mogelijkheden. Het benutten van die mogelijkheden is echter niet altijd zo eenvoudig. Veel te vaak is het tuinwerk afhankelijk van enkele enthousiastelingen onder de ouders en in het team. En als die wegvallen? Bij de school waar Ben Boon werkt bevindt zich ook zo'n tuin. Ben schrijft over de beleving van deze tuin door de kinderen en hemzelf. Hij gaat daar mee door, maar hoopt ook op respons van anderen. Dat kan een mooie reeks worden.

Een tuin uit het slop....

De tuin is een instituut op onze school. Alle stamgroepen hebben een tuin en er is ook een gemeenschappelijke kruidentuin. Veel ouders zijn enthousiast aan het werk en de tuinen zien er altijd uit om te zoenen. Maar een sterk gevoel van twijfel becroop mij onlangs nadat ik het logboek van Hans Wolff herlezen had. Bij hem was de tuin een middelpunt van zijn onderwijs. De tuin daagde uit tot gesprekken, tot onderzoeken en toen ik eerlijk bij mijzelf te rade ging, moest ik bekennen dat dit niet zo is bij mij. Natuurlijk gebruik ik de schoolomgeving, maak ik met mijn groep natuurwandelingen, hebben we bomen geadopteerd, maar de tuin leeft toch niet echt. Dat bleek vooral toen ik een enquête hield in mijn stamgroep. De zesdejaars wisten eigenlijk niet eens waar onze tuin was en de zevende- en achtstejaars bleken het tuinieren op school eigenlijk maar saai te vinden. Het "alsmaar onkruid wieden in een bloementuin" was een van hun typering.

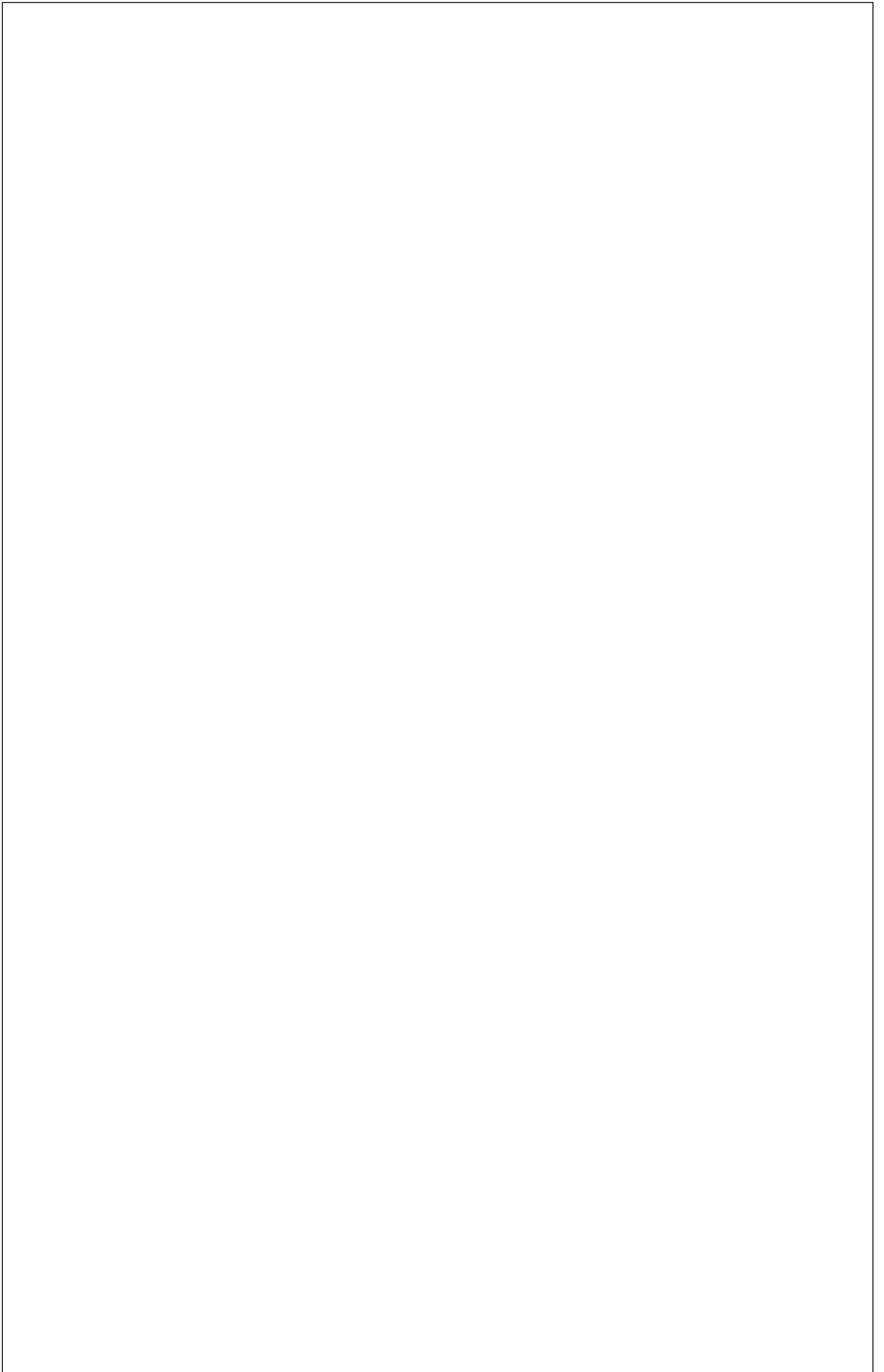
Problemen

Ik schrok van deze uitkomsten en ging zoeken naar oorzaken. Een paar jaar geleden was onze tuin verplaatst. Eerst kon je het vanuit het lokaal

zien, maar de plek was niet goed. Er kwam te weinig zon, en de opdringerige brandnetels van het naastgelegen braakterrein maakten het wieden tot een tantaluskwelling. De tuin werd verplaatst naar een gunstiger, maar onzichtbare, plek. Ook bleek dat de ouders het niet altijd even gemakkelijk vonden om bovenbouwers te begeleiden. De kinderen waren voor de saaier werkjes maar moeilijk te motiveren en dwaalden letterlijk en figuurlijk af. Daarom haalden de ouders het onkruid af en toe zelf maar even weg. Een andere oorzaak was dat ik zelf te weinig energie in de tuin stopte. Andere zaken kregen meer aandacht en dat voelden de kinderen uiteraard feilloos aan. Het grootste knelpunt lag volgens mij bij het feit dat de kinderen het werken in de tuin niet leuk en niet belangrijk vonden. Een onhoudbare situatie. Zeker op een school met een grote tuintraditie als de onze. Hier moest ik gewoon wat aan doen.

Tuin als middelpunt van je onderwijs?

Hoewel ik er niet genoeg energie in heb gestopt, vind ik het werken in de tuin belangrijk. Het klinkt ook zo logisch: de tuin is het centrum waar een groot deel van je wereldoriëntatie om draait. Het jaar rond, techniek, samen leven..... De tuin



IS een eigen wereld. Het lijkt ook zo eenvoudig. Een hoekje van het schoolterrein spit je om en je plant er samen met de leerlingen het een en ander, wellicht doe je ook wat experimenten met mest, kunstmest en grondsoorten. Maar de praktijk heeft mij inmiddels geleerd dat het helemaal niet zo eenvoudig ligt. Zeker voor mij niet en ik denk niet dat ik de enige leerkracht ben in Nederland die moeite heeft om een tuin permanent goed te gebruiken. Bij voorbaat weet ik al dat ik moeite zal krijgen met het onderhouden van de tuin. Misschien gaat het de eerste jaren goed, maar dan? En als het al goed zou gaan? Wat moet er in? Hoe richt je je tuin in? Hoe en wanneer moeten de kinderen er eigenlijk werken? Wie is verantwoordelijk? Hoe lang houd ik het vol? Hoe verbeter ik de samenwerking tussen ouders, de kinderen en mijzelf?

Een eigen stukje grond

Al snel kwam ik erachter dat ik het beste maar met de kinderen zou kunnen overleggen hoe we verder zouden moeten, want ik wil toch proberen om de tuin zijn plek te geven binnen mijn onderwijs. In de enquête vroeg ik hiernaar en het bleek dat de kinderen vooral geïnteresseerd waren in een stukje eigen tuin en dat zij het liefst eetbare planten wilden kweken. De laatste jaren was de tuin steeds meer een siertuin geworden. Dit riep heftige gevoelens bij mij wakker. Een eigen tuin? Maar dat zou het groepsproces kunnen tegenwerken! Maar de kinderen wierpen tegen dat je best met een paar kinderen zou kunnen samenwerken en dat er dan toch meer met de tuin zou worden gedaan dan nu...

Samenwerking tussen scholen?

Op de Jenaplanschool in Gorinchem, een van onze regioscholen, was men net begonnen met het aanleggen van een tuin. Ook daar hadden de kinderen ervoor gekozen om het grootste deel van de tuin te laten bewerken door groepjes kinderen. De tuin werd verdeeld in stukken van ongeveer een vierkante meter en de kinderen kregen de volledige vrijheid om te kweken wat zij wilden. Ik legde mijn angsten voor aan Jan, de stamgroepleider en hij wuifde ze met een geruststellend commentaar weg: "Ik begrijp je reserves, maar bij mij heeft de praktijk toch laten zien dat je het op deze manier goed kan. De resultaten waren zelfs verbluffend. Een groot deel van de kinderen was enorm gemotiveerd. Veel kinderen namen zaden van thuis mee en het gonsde een tijdlang. De kinderen maakten plannen, zaaiden in, en waren heel druk bezig. Het opvallendste was dat er kinderen waren die 's ochtends meteen de tuin indoken. Sommige moest ik zelfs uit de tuin plukken om de kring in te gaan. De tuin leefde en werd een leverancier van producten, maar ook van kringonderwerpen. Zo leerden we bijvoor-

beeld dat het wel leuk was om een eigen stukje grond te hebben, maar dat het toch belangrijk was om te overleggen met de burens. Wat waren zij van plan om te gaan zaaien? Zou dat hoog worden? Zou het gaan woekeren? Nogal veel kinderen hadden bijvoorbeeld kalebassen geplant en die hadden werkelijk hele stukken grond overwoekerd en dat irriteerde sommigen, dat begrijp je wel. We merkten ook dat een eigen tuintje niet altijd even handig was. Voor de aardappelen zou het bijvoorbeeld beter zijn als we een stuk gemeenschappelijke tuin zouden gaan gebruiken. We verwachtten dat dat meer op zou leveren. En zonnebloemen zouden ook op een gemeenschappelijk plekje moeten worden gezet, want deze namen teveel zonlicht weg. En die kalebassen moesten kort gehouden worden! Achteraf ben ik wel blij met die conclusies, want ik vind het wel erg belangrijk dat er ook gemeenschappelijke projecten zijn. Het is belangrijk dat de kinderen zich ook leren in te zetten voor een gemeenschappelijk belang en onze tuin lijkt een aardig leermiddel op deze weg te worden." Gesterkt door deze ervaringen van Jan, heb ik besloten om toe te geven aan de druk vanuit de groep. We gaan een groentetuin opzetten, waarin kleine groepjes een stukje grond te bewerken krijgen.

Correspondentie

De contacten met Jan brachten me ook op de idee om een tuincorrespondentie te starten tussen onze groepen. Ik stel me zo voor dat mijn groep graag ervaringen uit zou willen wisselen met de kinderen in Gorinchem, want zij zijn immers al een jaar zo bezig en kunnen ons helpen en wie weet hebben wij ook nog leuke ideeën voor hen? Op deze manier hoop ik ook dat de kinderen op weer een andere manier gemotiveerd worden om in en met de tuin te werken. Ik ben benieuwd hoe dit verder zal gaan. In de komende nummers van Mensen-kinderen zal ik verder vertellen over de voortgang van onze tuin. Misschien vormt dit artikel een aanzet voor anderen om te schrijven over hun tuin. Is er onder jullie iemand die vergelijkbare problemen heeft ondervonden als ik? Of juist helemaal niet? Misschien vind je het wel leuk om een artikel voor Mensen-kinderen te schrijven over je tuin? Heb je geen tijd, bel dan de redactie even, want wellicht kan iemand anders over je tuin schrijven.

Ben Boon is groepsleider aan De Wilgenhoek in Leerdam.

NOOT

Met "het logboek van Hans Wolff" wordt bedoeld: P. Petersen/H. Wolff. Een basisschool volgens de basisprincipes van de leef- en werkgemeenschapsschool, uitg. LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken.

RECENSIES

GROEPSSPELLETJES VOOR KINDEREN VAN 3-8

Elfriede Pausewang heeft in haar leven ontelbaar veel spelletjes voor kinderen vanaf drie jaar beschreven of bedacht. Een paar honderd ervan (380) verschenen in de loop der jaren in een Nederlandse bewerking. De belangstelling blijkt zo groot dat besloten is een spelletjesboek met de meest gevraagde spelen samen te stellen. Het zijn er uiteindelijk 120 geworden. Het eerste deel bestaat uit:

- Spelletjes zonder spel- en leermiddelen en zonder voorbereidingstijd
- Spelletjes met aanwezig materiaal en met een korte voorbereidingstijd
- Spelletjes met eenvoudige, zelfvervaardigde spelmiddelen

Deel 2 omvat 14 soorten spelletjes, met als thema's: behendigheid, samenwerking, frustratietolerantie, onderhandelen, enz. Het derde deel kent zes categorieën van spelen die meer een opgave-karakter hebben zoals te

kenen, schilderen, construeren, muziek maken, enz.

Heel systematisch wordt elk spel geïntroduceerd, met onderdelen als: materiaal, aantal kinderen, leeftijd en spelregels. In bepaalde gevallen wordt ook een leerdoel genoemd. Tekeningen en illustraties verduidelijken het geheel. Niet alle spelen spreken mij aan, maar er is voldoende keuze. Door een duidelijke inhoudsopgave kan men snel vinden wat men zoekt. Mijns inziens de moeite en de prijs waard om dit boek aan te schaffen.

Eelke de Jong

Besproken werd:

120 Groepsspelletjes voor kinderen van 3-8

Auteur: Elfriede Pausewang

Redactie: Piet Zuidema

Uitgegeven door Intro-Nijkerk

ISBN 90 266 1953 7

Prijs f 17,50

Felix Meijer

STEVEN HEEFT ASTMA

Wanneer Steven steeds maar ziek is blijkt hij astma te hebben. Onder andere door de cavia op school, krijgt hij het benauwd. Wat nu? De cavia of Steven van school? In dit boek wordt in vier hoofdstukken verteld hoe het met Steven gaat en hoe zijn klas er op reageert. Daarbij is het opvallend dat de gevoelens van Steven en zijn klasgenoten ruimschoots aan bod komen. In de overige drie hoofdstukken wordt met behulp van zwart-wit foto's en anatomische tekeningen informatie gegeven over ademhaling, benauwdheid, oorzaken en behandeling van astma. Deze informatieve hoofdstukken zijn gedrukt in licht grijze blokken en komen regelmatig terug op de situatie van Steven. De informatie is helder en correct. Juist deze combinatie van emotionele verhalen, waarin kinderen zich kunnen inleven, en de zake-

lijker informatie, is de kracht van dit boek. Hierdoor is het zeer geschikt om door bovenbouwers gebruikt te worden bij projecten, werkstukjes of als naslagwerk, maar ook als leesboek.

Dit boek is een deel uit de serie 'Wat is er aan de hand?', waarin veel voorkomende ziekten en handicaps besproken worden (stotteren, dementie, slapeloosheid, epilepsie, suikerziekte enz.) Er zijn tot nu toe drie series van zes boeken verschenen.

Besproken werd: 'Steven heeft astma' uit de serie 'Wat is er aan de hand' door F. Weeber. Uitgeverij De Ruiter, Gorinchem '87 harde kaft, 16,5 x 24 cm., 32 pagina's prijs per deel f 19,50 of per serie van zes delen f 109,50.

In de Volkskrant van zater-

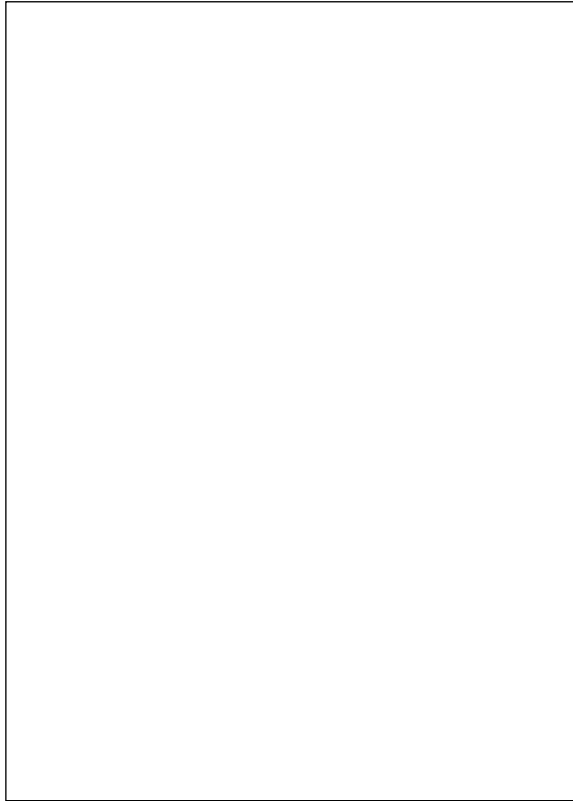
WIE ALS KIND LEEST, ZAL DAT BLIJVEN DOEN

dag 22-12-'90 schreef Rindert Kromhout een rubriek met bovenstaande titel. Dit artikel gebruik ik als leidraad om drie boeken te recenseren.

Kromhout eindigt zijn artikel met: '...Zes jaar recenseren betekent dat ik meer dan duizend kinderboeken heb gelezen. Hier volgen acht lieve-

lingsboeken: Chris van Allsburg: 'De mysteries van Harris Burdick'; Claude Clément: 'De schilder en de wilde zwanen'; Kevin Crossley-Holland: 'Beowulf'; Russell Hoban: 'Het marsepeinen varkentje'; Sjoerd Kuyper 'Josje'; Margaret Mahy: 'Vergeten herinnering'; Gudrun Pausewang: 'De wolk' en van Peter Utton: 'De heksenhand'. Waar-

om dit zijn lievelingsboeken zijn wordt niet vermeld. Dit oordeel wekt echter wel mijn nieuwsgierigheid om deze boeken te gaan lezen, maar ook om iedere zaterdagmorgen direct Kromhouts rubriek in de krant op te zoeken. Ook heb ik veel plezier beleefd aan zijn bundel 'Van grauwe griffel



tot gouden griffel', die in 1989 is verschenen. Deze bevat ruim 200 recensies, die al eerder in de Volkskrant verschenen zijn. De besprekingen zijn verdeeld in vier groepen: over boeken voor kinderen van 0-6 jaar, van 6-10 jaar, van 10-13 jaar en van 13 jaar en ouder. Van ieder boek worden de zakelijke gegevens, de prijs, een leeftijds aanduiding, een korte inhoudsopgave en een oordeel vermeld. Kromhouts oog voor het detail kan ik erg waarderen. Zo schrijft hij over 'Drie kleine vrienden' van Helme Heine: 'In het derde boekje staat de mooiste dialoog: 'Zijn je vrienden net zo aardig als jij?' vroeg Wolkje nieuwgierig. 'Jazeker' zei Herman, 'anders waren het mijn vrienden toch niet?' (blz. 17) Wat hij even verder over dit boek schrijft, geldt ook voor zijn recensies: 'De liefde en het genoegen waarmee de verhalen zijn opgetekend, zijn er duidelijk aan af te lezen.' (blz. 17) Ook een afkeurende mening laat niets aan duidelijkheid te wensen over: 'De absolute Bodemprijs voor het vreselijkste peuterboek is voor 'Ik kan opruimen' van Karen Erickson en Maureen Roffey. (...) Heel geschikt voor boxbewoners die nog in de periode zijn van het boekverscheuren.' (blz. 15) Achterin het boek zijn alfabetische lijsten opgenomen van auteurs, tekenaars en trefwoorden, waardoor het opzoeken vergemakkelijkt wordt. In deze bundel zijn naast de recensies nog twee artikelen over het nut van de griffels en over de verantwoordelijk-

heid van een kinderboekenschrijver en een interview met Els Pelgrom en The Tjong Khing over "Sofie en Lange Wapper" opgenomen. Bij het kiezen van een kinderboek kan deze bundel een uitstekend hulpmiddel zijn. Het is echter goed om zich steeds te realiseren dat het hier slechts om de mening van één persoon gaat. Of om met Kromhout zelf te spreken: 'Een griffel (in dit geval een positieve recensie) is echter geen enkele garantie dat dat boek gewaardeerd zal worden door een grote schare kinderen, of zelfs door een groot aantal andere volwassenen' (blz. 144)

Terug naar de titel van dit artikel. Kromhout beweert in zijn rubriek dat degene die als kind niet leest, als volwassene de drempel om daar alsnog mee te beginnen hoog, vaak als te hoog, ervaart. De vraag blijft dan natuurlijk wel hoe we kinderen zo kunnen motiveren dat ze niet alleen als kind, maar ook nog als volwassene, lezen. In het boek 'Waarom zou je lezen?' van S. Tellegen en I. Catsburg beschrijven zij een onderzoek naar de doelen van het leesonderwijs en naar de motivatie van kinderen tussen de 10 en 16 jaar. In het eerste deel wordt beschreven hoe volwassenen over het lezen van kinderen denken, voornamelijk gebaseerd op literatuurstudie. Zij onderscheiden twee primaire redenen om te lezen:

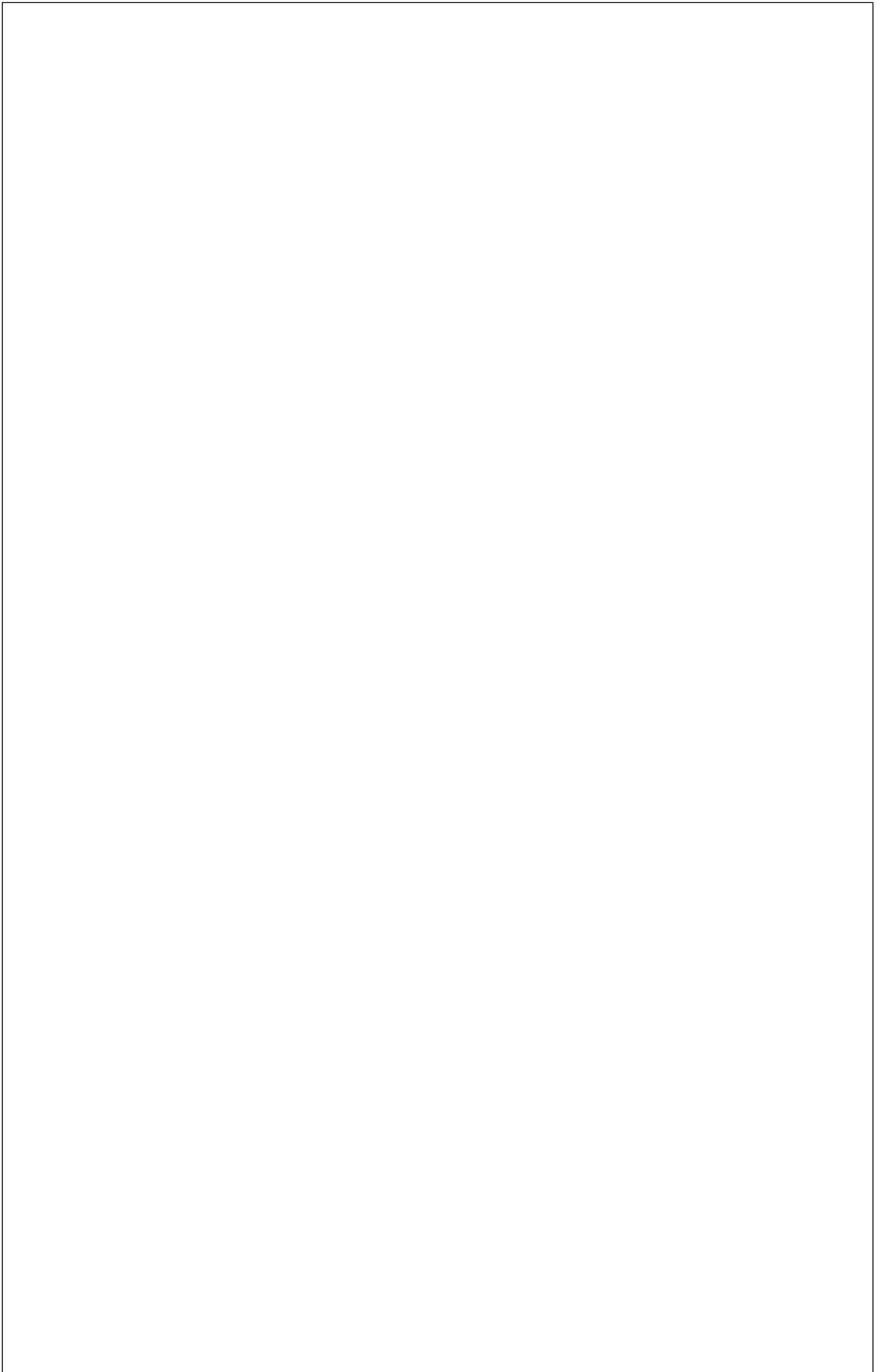
- lezen geeft een instrumentele voldoening: er wordt gelezen om iets te weten te komen. De voldoening komt uit de prestatie en is dus productgericht.
- lezen geeft een intrinsieke voldoening: er wordt gelezen omdat het prettig is. De voldoening wordt niet alleen na afloop, maar al tijdens het lezen geconstateerd. Deze vorm is dus meer procesgericht.

Daarnaast noemen ze nog drie secundaire redenen om te lezen, die samengevat kunnen worden als "het zijdelings lezen"; neveneffect van dit zijdelings lezen is:

- terloops lezen: je neemt er iets van mee
- persoonlijke betrokkenheid: je gaat er zo in op.
- leesvoorkeur: je leert hoe je kunt kiezen (uit het aanbod van boeken, maar ook in het dagelijks leven)

Volgens de auteurs is kennis van en ervaring met de primaire vormen van leesvoldoening een noodzakelijke voorwaarde om kinderen later als volwassenen spontaan te laten lezen, terwijl de secundaire aspecten dat niet zijn.

In het tweede deel wordt een onderzoek onder kinderen van 10 tot 16 jaar over hun leesmotivatie beschreven. Een conclusie is dat deze groep vooral leest om een geestelijk evenwicht te houden of te hervinden. Ze lezen omdat ze zich er emotioneel prettig bij voelen. Kinderen in deze leeftijdsgroep vinden van de primaire aspecten derhalve de intrinsieke leesvoldoening het belangrijkste. De auteurs waarschuwen hiermee het onderwijs, omdat het lezen meestal gericht is op



de instrumentele voldoening. '... Wanneer in onderwijs en opvoeding aan het lezen voor intrinsieke leesvoldoening geen eigen plaats, geen specifieke waarde, wordt toegekend, dan ontnemen wij kind en jeugdige twee belangrijke ontwikkelingsmogelijkheden. Allereerst de mogelijkheid op aangename wijze in eigen tijd leessnelheid en leesvaardigheid op te voeren. Ten tweede de mogelijkheid, een gedragswijze te ontwikkelen waarmee het kind, nu en straks, op simpele wijze zijn gevoel van welbevinden kan herwinnen wanneer dit bedreigd wordt.' (blz. 156) Dit boek geeft mij weer een signaal om in het weekplan van mijn bovenbouwgroep, naast alle andere leesactiviteiten, meer tijd in te ruimen voor het 'vrije' lezen. Toch maar verplicht een half uur vrij lezen? Met deze conclusie zou de titel van Kromhouts rubriek veranderd moeten worden in: 'Wie als kind met plezier leest, zal dat blijven doen.'

andere lijn geeft een indeling in thema's: kinderboeken in Vlaanderen vanaf 1830, het kinderboek in de reclame, het uiterlijk van boeken, drukkers en uitgevers. Er is enige kritiek uit te oefenen op de onzorgvuldigheid, waarmee geciteerd wordt en op de onvolledigheid van een aantal hoofdstukken en thema's. (Zie bijvoorbeeld de kritiek van Anne de Vries in Vrij Nederland, 6-1-'90) Met name in de bespreking van de twintigste eeuw is er sprake van onvolledigheid: om een stroming te typeren worden slechts enkele boeken en auteurs genoemd. Een voorbeeld hiervan is te vinden in het deel 'Het komische kinderboek' van Aukje Holtrop. Zij stelt dat er geen Algemeen Geldend Geestig voor kinderen bestaat en dat het daarom moeilijk is om niet al te generaliserend te worden. Ondanks deze waarschuwing trapt ze in haar eigen val: via Dik Trom, Pietje Bell, Minoes en Mieke Mom komt ze tot de vol-

Voor de echte -volwassen- liefhebber van kinderboeken is er vorig jaar een schitterend boek verschenen over de geschiedenis van het kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden: 'De hele Bibelebontse berg.' Deze literatuurgeschiedenis heeft twee lijnen, namelijk een chronologische en een thematische. In de eerste middeleeuwen worden de vijftiende en zestiende eeuw en de zeventiende eeuw tot heden door verschillende auteurs besproken. Hierin komen niet alleen kinderboeken ter sprake, maar probeert men ook een wat ruimer tijdsbeeld te geven, door onder andere het onderwijs en de godsdienst erbij te betrekken. De

gende conclusie: 'Het bespotten van het gezag is, net als in het begin van de eeuw, meestal de inzet van de humor.' (blz. 409) Hoewel ze bijvoorbeeld 'Ida stak een zebra over' van N. Matsier en 'Deesje' van J. van Leeuwen noemt, betreft ze deze boeken niet in haar conclusies. Het zoeken naar conclusies of gemeenschappelijke thema's komt nogal eens geforceerd over. Men heeft af en toe de neiging gehad om strominkjes te generaliseren tot één stroming. Niettemin heb ik de meeste hoofdstukken met veel plezier gelezen, met name het deel over de dichtkunst 'Van poesie tot poëzie' van H. Bekkering, waarin vele gedichten als voorbeeld worden aangehaald. Het boek ziet er

zeer verzorgd uit. Het leest plezierig, onder andere door de goede bladspiegel en het lettertype. Daarnaast bevat het vele illustraties, met duidelijk bijchriften. Na 'Wormcruyt met suiker' een historisch overzicht van D.L. Daalder (uit 1950) is dit een nieuwe poging om meer belangstelling te wekken voor kinderliteratuur, niet alleen bij de liefhebbers, maar ook bij de literatuuronderzoekers. Misschien krijgt de kinderliteratuur nu dezelfde plaats (met de daarbijbehorende belangstelling) als de literatuur voor volwassenen. Om dit extra te accentueren, eindig ik dit artikel met nog één citaat uit de rubriek van Rindert Kromhout: 'Neem bijvoorbeeld de Volkskrant. Wekelijks verschijnt er een bijlage vol artikelen over boeken voor volwassenen, maar er is niet meer dan één rubriekje beschikbaar voor kinderboeken, en niet eens in de kunstbijlage. Voor iedere vorm van literatuur heeft een krant specialisten, maar van de kinderboeken-recensent wordt

verwacht dat hij verstand heeft van zowel proza en poëzie, als van illustratie en non-fictie. Een beetje raar vind ik dat. Het is een onbegrijpelijke situatie, want nog nooit is iemand met ook maar één steekhoudend argument gekomen waarom een kinderboek minder interessant zou zijn dan een goed boek voor volwassenen.'

Besproken werden:

"Van grauwe griffel tot gouden gniffel" R. Kromhout. Gooi en Sticht, Hilversum, 1989, 192 pagina's, f29,50

'Waarom zou je lezen?' S. Tellegen en I. Catsburg. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1989, 203 pagina's, f45,75

'De hele Bibelebontse berg' red. H. Bekkering, e.a. eindred. N. Heimeriks, W. van Toorn, Querido, Amsterdam, 1990, 710 pagina's, f125,-

Kees Vreugdenhil

UIT DE GEBOORTETIJD VAN HET JENAPLAN

In oktober 1988 werd aan de universiteit van Groningen een conferentie gehouden. 'Pedagogiek controversieel' heette die bijeenkomst. Het thema was historisch: Duitse en Nederlandse pedagogische theorieën tussen de twee wereldoorlogen. Daarbij werd de politiek en culturele context van die theorieën mede belicht.

Het tijdschrift Comenius drukt in nr. 36 (winter 1989) alle lezingen af. Bekende namen als het om Jenaplan gaat, komen erin voor: Imelman, Rang, Skiera. Een pittig en boeiend themanummer voor mensen die meer willen weten over de geboortetijd van het Jenaplan.

Openingszet

Imelman en Rang leiden het thema in. Het congres wilde aandacht besteden "aan een bijzondere periode binnen de reformpedagogiek en de in haar buurt opererende geesteswetenschappelijke pedagogiek" (364).

Het gaat dan om drie zaken:

- het bijzondere karakter van het Interbellum (= het tijdperk tussen de twee wereldoorlogen), zowel in Duitsland als in Nederland;
- de culturele context van pedagogische ontwikkelingen in die tijd;
- het controversiële van de pedagogiek in het Interbellum.

Waarom die aandacht voor de verleden tijd? Om te laten zien hoezeer pedagogiek in wisselwerking staat met haar sociaal-culturele en politieke context. Sterker nog: er zelf deel van uitmaakt.

Dat standpunt is voor Jenaplanmensen geen nieuw gezichtspunt. In de nascholingscursus Jenaplan wordt er binnen het blok 'Achtergronden van het Jenaplan' al jaren aandacht aan besteed. De interpretatie van het denken en het werk van Petersen is niet los te zien van de context ervan. Dat geldt ook voor de wijze waarop Suus Freudenthal-Lutter en anderen het Jenaplan in Neder-

land introduceerden.

En in onze tijd is Jenaplan alweer anders verbonden met de sociaal-culturele en politieke context van dit moment. En daarmee dus ook een ander Jenaplan dan toen. Bij mensen die kritisch, bewust en geëngageerd met Jenaplanonderwijs bezig zijn, vindt dit themanummer van Comenius dan ook een goede voedingsbodem.

Imelman en Rang wijzen op het bekende inzicht dat interpretatie van historische gebeurtenissen altijd ook een subjectieve lading heeft. De historische werkelijkheid "draagt dus onontkoombaar de sporen van subjectieve toevoegingen, van eigen vooroordelen, van de 'horizon' van onze eigen wereld" (368). 'De' waarheid bestaat volgens hen niet. We registreren deze stellingname niet genoeg. Beide heren hebben enige jaren geleden op zijn minst de indruk gewekt dat dit standpunt niet voor hun eigen werk gold. Imelman heeft weliswaar steeds het woord 'gesprek' laten vallen, maar de wijze waarop hij zijn bevindingen presenteerde, kon hooguit leiden tot een steekspel.)¹

Met dit themanummer van Comenius beogen Imelman en Rang het gesprek te continueren. Ze nodigen de lezer uit tot commentaar en kritiek.

De bijdragen

Na de inleiding volgt een aantal congresbijdragen van Duitse en Nederlandse wetenschappers. Ik zal er hier enkele zeer beknopt aan de orde stellen. Jan Noordman schrijft over 'Eugenetica en sociale arbeid' als thema van een Nederlandse discussie over bevolkingskwaliteit. We kunnen erin lezen dat het begrip eugenetica gedifferentieerd moet worden benaderd. Er komen rationalistische en humanistische motieven, conservatieve en progressieve stellingnamen in samen. Rasverbetering, geboortenbeperking en strijd tegen verbreiding van ergerlijke ziekten bleken belangrijke thema's. Noordmans artikel maakt duidelijk dat we, als we in literatuur uit het Interbellum het begrip 'eugenetica' zien verschijnen, niet meteen moeten denken aan Nazi-programma's. Nobeles motieven waren onmiskenbaar, sterk verzet ook, bijvoorbeeld tegen het biologische en deterministische karakter ervan. En de tegenstanders spraken niet zelden uit een wel erg traditionele en verzuilde moraal.

De waarde van dit artikel ligt in de zakelijke en gedegen belichting van het onderwerp. Aan het begrip 'eugenetica' zijn vele aspecten te onderscheiden. Die kunnen beter doorzien worden als men ze plaatst in een discussie tussen voor- en tegenstanders, hoe openlijk of bedekt die ook gevoerd is. Zo verwerven we bouwstenen voor een echte, op zorgvuldig wetenschappelijk onderzoek gebaseerde discussie over bijvoorbeeld begrippen bij Petersen als Hygiëne, Eugenik, Rassenlehe en Erbwissenschaft.)²

In feite bieden de meeste andere artikelen ook zulke bouwstenen aan. Wessel Krul stelt o.a. de begrippen 'volksopvoeding' en 'nationalisme' aan de orde, zoals die in Nederlandse pedagogische literatuur werden gebruikt en die in een 'burgerlijk-democratische traditie' te plaatsen zijn. Max van der Kamp belicht de relatie tussen kunst en pedagogiek en de manier waarop het onderwijs (mondjesmaat en niet zelden afwijzend) omging met culturele ontwikkelingen. Stefan Bitter gaat na hoe rassenleer en humanistisch onderwijs op gymnasia zich tot elkaar verhielden. Zijn voorbeelden en zijn bespreking van de opvattingen van Günther, die in Jena hoogleraar was in de tijd van Petersen, vormen goede uitgangspunten voor nader onderzoek van teksten van Petersen over beide thema's. Datzelfde geldt min of meer voor de bijdrage van Hans-Jürgen Apel over het gymnasium. Hij laat met voorbeelden zien hoe de Nazi's overigens met niet al teveel succes, getracht hebben de gymnasiumleraren te bekeren tot de volkse staat. Harald Scholtz laat zien hoe de Nazi's zowel gebruik maakten van kenmerken van het aangetroffen pedagogisch-onderwijskundige systeem, als daar tegenin gingen. In ander werk van deze auteur kunnen we deze tegenstrijdigheid nog scherper en uitvoeriger gedocumenteerd uitgewerkt zien.)³ Daarmee biedt het werk van Scholtz mijnsinziens op dit moment de meest bruikbare theoretische referentie voor het begrijpen en interpreteren van Nazimaatregelen op het

gebied van onderwijs.

Voor een beter begrip van de vrijheid die hoogleraren in universiteiten tot 1933 genoten, biedt het artikel van Pauline van Vliet enig houvast. Behalve gegevens over de opvattingen van Spranger en Nohl brengt Van Vliet nadere bijzonderheden aan het licht over de verklaring tegen het ontslag van Ernst Krieck, opgesteld door 15 hoogleraren, waaronder Petersen. Ehrenhard Skiera geeft 'fragmenten van een teksthermeneutische kritiek' op een aantal artikelen die Petersen schreef in Nazitijd. Daarbij gaat hij ook in op het artikel (1935) waarin Petersen het Jenaplan plaatste in het licht van het nationaal-socialisme. Skiera's bevindingen sporen op veel plaatsen met die van mijzelf uit 1979.)⁴ Hij trekt uiteindelijk de conclusie dat noch het beeld van Rutt (Petersen als voorbeeldige democraat), noch dat van Heydorn (Petersen als fabrikant van een fascistische onderwijsideologie) grond vindt in de geanalyseerde teksten. Ulrich Hermann bespreekt de pedagogische autonomie tijdens de Republiek Weimar.

Adalbert Rang werkt een thema uit dat hij al eerder verkende: de verhouding tussen de pedagogiek en de avantgarde. Twee zaken zijn in zijn betoog in ieder geval interessant:

- De officiële pedagogiek moest niet veel hebben van avantgardisme. Er steekt angst achter voor het moderne relativisme en voor chaos. Enerzijds begrijpelijk vanuit haar functie een veilig en gestructureerd opvoedingsklimaat voor kinderen te bieden, anderzijds tot haar schade. De pedagogie zelf zouden zich immers uitstekend met avantgarde bezig kunnen houden om zo hun inzichten dynamisch en bij-de-tijd te houden.

- Rang betitelt zijn bijdrage als een tentatieve benadering, relativeert zijn eigen bevindingen als interpretaties die voorlopig zijn en met lacunes. Imelman tenslotte wijdt een aantal gedachten aan de taal van Duitse opvoedingsfilosofieën. Hij poneert opnieuw dat heel wat termen uit geesteswetenschappelijke hoek en uit die van Petersen vaag, ambigue en 'holistisch' (voor hem synoniem met totalitair) zijn. Aan dat laatste knoopt hij het oordeel vast dat dergelijke "vormen van pedagogiek het risico van kritiekloosheid en gebrek aan weerbaarheid tegen ongewenste ontwikkelingen in de praktijk in zich dragen" (504).

De genuanceerdheid en wetenschappelijke zakelijkheid die we in de meeste bijdragen aantreffen, is in dit artikel soms weer ver te zoeken. Zo gooit hij de concepties van Krieck en Petersen op één totalitaire hoop (503). En op diezelfde bladzijde moet Ad Boes het in een voetnoot ontgelden. Zijn bijdrage aan de discussie met Imelman en Meijer over hun boek 'De Nieuwe School gisteren en vandaag' doet hij af als een dieptepunt. Reden? 'Toonaangevende theoretici (!) uit de Jenaplanbeweging' bezaten ooit de euvele moed Imelman een onhistorische benadering te verwijten. Absurd natuurlijk, volgens Imelman: "Ze brengen namelijk zelf Petersens ideeën anno de jaren tachtig letterlijk in praktijk." Dit ontsierende slot

kan gelukkig het vele waardevolle in dit themanummer niet ontcrachten. Dat waardevolle ligt in de belangrijke aanzetten die gegeven worden voor nader onderzoek van historisch-pedagogische teksten uit het Interbellum. De teksten van Petersen behoren daartoe.

Besproken werd:

J.D. Imelman, e.a., Pedagogisch controversieel, Comenius nr. 36, winter 1989, uitg. SUN/De Dwarsstap, Nijmegen, Prijs f 18,50

EINDNOTEN

1. Zie daarvoor de recensie die Ehrenhard Skiera schreef over Imelman c.s. 'Jenaplan, wel en wee van een schoolpedagogiek' in Zeitschrift für Pädagogik 5/1984, p.719-724.
2. Zie daarvoor mijn kritiek op het artikel van Rang en Rang 'Reformpedagogiek en nationaal-socialisme' in Comenius 19 (herfst 1985), p. 366-367.
3. Zie daarvoor o.a. Harald Scholtz: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
4. Zie Kees Vreugdenhil: Opvoeding en samenleving. Hoevelaken 1984.

TOM

ZEKERHEDEN

"Heeft ze weer eens ADV?" vraagt Geert. Ik knik en zoek mijn plaats in de kring. "Ik zei het vanmorgen al tegen mijn moeder. Want vier weken geleden had ze het ook." zegt Geert en ik geloof hem. Geert houdt dit soort zaken nauwkeurig bij. Trekkers bijvoorbeeld. Trouwens, hij heeft het nooit over trekkers. Dat geldt ook voor veel andere dingen, hij spreekt van "De Massey Ferguson 850 D". Geert is vijf jaar, categorie 'oudste kleuter'. Geert heeft een gloeiende hekel aan onverwachte dingen. Hij wenst het leven overzichtelijk te houden. Het heeft een tijd geduurd voor hij schoenen en sokken uit wilde trekken in het speellokaal. De eerste maanden heeft hij dat drukke gedoe van een afstandje bekeken, zittend op zijn stoel in de deuropening, nog net in het eigen vertrouwde lokaal. 'Wat wil je later worden, Geert?' "Loonbedrijf".

Er zijn zekerheden waar je niet aan moet tornen. Ik heb dat eens getracht. Ik had het moeten laten. "Jongens, luister eens! Dat liedje zingen jullie niet goed, dat moet zo: " En ik zing het voor." Dolle pret! Ha, die meester, die weet er weer eens niks van. Ten eerste minstens een octaaf te laag. Maar het ergste is dat-ie de tekst ook nog verandert. " 'Elebaal vaud!!!" gilt Judith. Ze praat altijd alsof haar neus verstopt zit. maar ze praat er niet minder om. "Welnee," zeg ik, "zo hoort het." "Dee hoor, de juf zingt 'et det als ons!" Ze kijkt om zich heen: algehele instemming. Die snotapen, denk ik, en doe een wanhoopsoffensief: "Ja, maar, zo staat het in het boekje!" Stilte. Dit maakt indruk. Ik

maak gewetenloos gebruik van het feit dat ik lezen kan en zij niet. "Kijk maar!" zeg ik tegen twee van de kleinsten die aan weerszijden naast me zitten. Ze kijken beduusd. En knikken. 't Is nog steeds stil. Dan komt, onnavolgbaar grandioos, het stemmetje van Judith: "Dau, dan boet je baar een adder boekje kope!!" De hele meute juicht. Mijn afgang is compleet. Hun zekerheid gered.

Zekerheid is veiligheid. En veiligheid is de voorwaarde voor groei. De diepste en mooiste zekerheid die een mens kan hebben is het besef de moeite waard te zijn. Wees jezelf, en laat zien wie je bent. Soms denk ik wel: waar zijn we op school mee bezig? Waar bemoeien we ons mee? Dan, op een gegeven moment, kom je tot de ontdekking dat jezelf één van hun grootste zekerheden bent.

We zitten midden in een verhaal. Ik heb het behoorlijk op mijn heupen en vertel met verve. Ondersteun mijn woorden met brede gebaren. "Zo dik werd-ie.....zo verschrikkelijk dik.....Hij dacht: Straks knal ik uit elkaar, in honderdduizend stukjes..." Verschrikte gezichtjes, grote ogen..... De spanning stijgt ten top. Dit moment nog even vasthouden; sadist die ik ben. Ik breid, met stokkende adem, mijn armen steeds verder uit. En dan... Dan pakt kleine Niels plotseling mijn hand, die zich daar vlak voor zijn gezicht bevindt, en geeft er een kus op. We kijken elkaar aan. "Hoi, meester." zegt Niels.

WERKMIDDELEN 23

SCORE - een nieuw, zelf uitbreidbaar werkmiddel

0. Aanloop

Wat kan het wonderlijk toegaan in deze wereld! Enkele decennia geleden was hij binnen de basketballijnen m'n sportieve tegenstander in de studentenontmoeting Den Helder-Groningen. Door de jaren heen hielden we contact, zij het via de weg van onderwijstentoonstellingen en OBD-bezoeken. Onlangs liepen we elkaar weer 'ns tegen het lijf op de dienst. Hij, Harry Hofman, maakte me attent op een nieuwe uitgave van zijn "NNS" (Noord Nederlandse Stempel- en Leermiddelenfabriek) in Groningen. Het laat zich raden dat ik deze verse loot aan de materialenboom aanstonds ga bespreken: SCORE van de Werkgroep 2000.

1. Algemene gegevens

Score bestaat uit de volgende onderdelen:

- een score-bord (24x21 cm). Dit is het eigenlijke, witte werkbord en gemaakt van stevig kunststof; er is plaats voor 16 rode, zeshoekige, taps toelopende pionnen (2 cm hoog en 8 mm dik). In dit werkbord zitten gaten om met de pionnen de goede antwoorden aan te kunnen geven. Het is tegelijk een controle-apparaat. De prijs is fl. 21,50 (incl. BTW);
- opdrachtkaarten (20.5x20.5 cm). Ze zijn van kunststofplaat vervaardigd, hebben een dikte van 0.8 mm, zijn voorzien van ponsgaten. Een set bestaat uit 24 opdrachtkaarten, 8 met resp. een gele, blauwe of groene omranding. In de eerste maanden van 1991 zal Score compleet zijn en omvat dan in totaal 28 sets, negen vak-/vormingsgebieden, ofwel 672 opdrachtkaarten! De kaarten zijn verpakt in een solide plastic doos (1.5 mm) met transparant deksel. De prijs is fl.82,- per set;
- score-meters (20.5x20.5 cm). Deze controlekaarten zijn gemaakt van transparante kunststof, 0.7 mm dik, gedrukt met resp. een gele, blauwe, of groene rand rondom, net als de opdrachtkaarten. Elke controlekaart heeft een eigen gatenpatroon en 8 controlemogelijkheden, namelijk 4 aan elke kant. Met een pakket van drie score-meters kan dus elke set van 24 opdrachtkaarten worden gecontroleerd; het drietal wordt geleverd in een stevige plastic opbergmap en kost fl. 17,78
- overzichtskaarten (20.5x20.5 cm). Per set opdrachtkaarten is er één kunststofkaart die als toelichting en handleiding is bedoeld. Deze kaart geeft, volgens de catalogus, een overzicht van de "werkwijzen" van de aan te bieden 24 opdrachtkaarten.

In het kort werkt Score zo: Je legt een opdrachtkaart, na raadpleging van de overzichtskaart c.q. groepsleid(st)er, op het score-bord. Je pakt een

pion uit het vak en zet hem op de plaats van het juiste antwoord in het score-bord. Controleer tenslotte met behulp van de scoremeter/controlekaart de antwoorden.

2. Leerdoel en leeftijd

In de catalogus wordt Score "een waardevolle educatieve uitgave" genoemd. Met al z'n opdrachtkaarten richt dit werkmiddel zich op meer vak-/vormingsgebieden. Het voorziet in een nental series die deze leerterreinen aanboren:


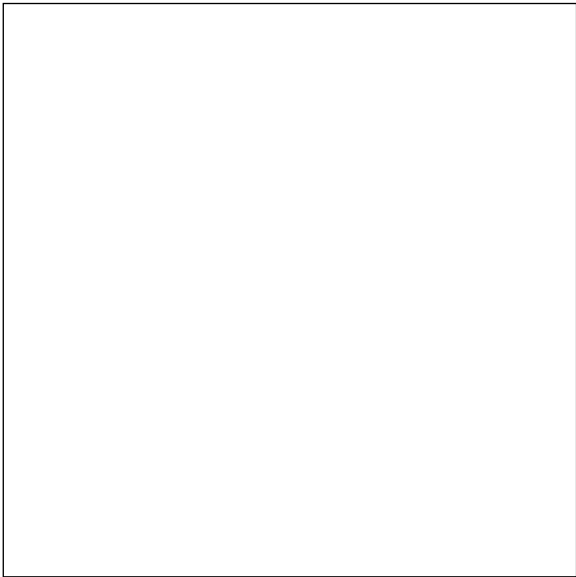
- serie 1 ontwikkelingsoefeningen (4 sets, 96 opdrachtkaarten)
- serie 2 begrippentaal (4 sets, 96 opdrachtkaarten)
- serie 3 voorbereidend taal/lezen (2 sets, 48 opdrachtkaarten)
- serie 4 alfabetiseren (1 set, 24 opdrachtkaarten)
- serie 5 voorbereidend rekenen (4 sets, 96 opdrachtkaarten)
- serie 6 aanvankelijk rekenen (6 sets, 144 opdrachtkaarten)
- serie 7 rekenen (2 sets, 48 opdrachtkaarten)
- serie 8 klokkijken (3 sets, 72 opdrachtkaarten)
- serie 9 tafels van vermenigvuldiging (2 sets, 48 opdrachtkaarten)

Uit dit overzicht wordt duidelijk dat er al 'leerstof' is voor onderbouw kinderen, vanaf 4 jaar, terwijl de hoogste series stevig geestelijk voedsel voor middenbouw kinderen (6-9 jaar) van de basisschool bieden. Bovendien is "herhaling" mogelijk met de gelijknamige opdrachtkaarten.

3. Specifieke gegevens

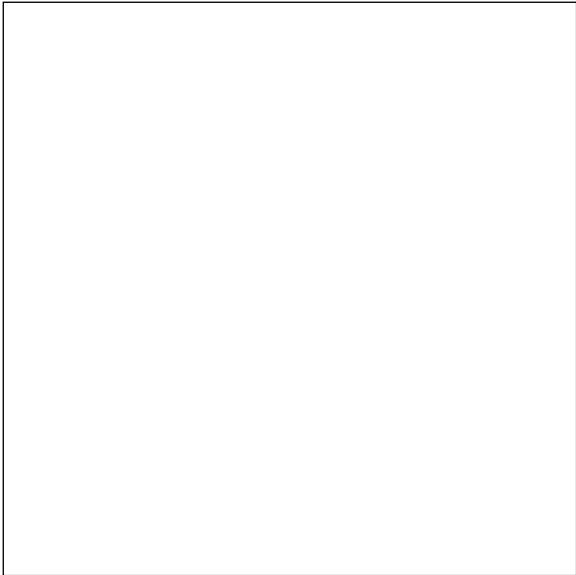
Op het eerste oog trekt Score niet meteen de aandacht. Of het zou door de rode pionnen of de gele, blauwe, groene randen van de opdrachtkaarten moeten gebeuren. De visuele aantrekkingskracht is derhalve niet bijster groot. Heel anders staat dit met de werkwijze. Score rekent beslist af met het overbekende schrijfwerk - de pen gaat hier met pen-sioen! Dat zal voor veel kinderen een uitkomst en heerlijke afwisseling zijn. Bovendien kun je met de pionnen uit telkens twee mogelijkheden direct het goede antwoord geven. Je hoeft geen 'tussenstappen' te maken, zoals bijv. bij Loco.

De leerstof die via de opdrachtkaarten wordt aangeboden is 'oefenstof'. Het gaat dan ook om inoefenen, herhalen, inprenten. Door zowel z'n werkwijze als z'n inhoud vraagt Score een minimum aan uitleg of instructie. Elke set bevat een afgerond leerstofonderdeel. Zodra dit, bijv. via de in gebruik zijnde methode, al dan niet na een

niveaucursus, is aangeboden, kan verwerking of herhaling heel goed met Score worden gedaan - individueel, paarsgewijs, of in werkgroepjes. Score is gemakkelijk op te bergen. de opdrachtkaarten worden bewaard in een plastic doos met doorzichtig deksel, de score-meters in een opbergmap, terwijl het score-bord, inclusief de vastgedrukte pionnen, los wordt opgeborgen.

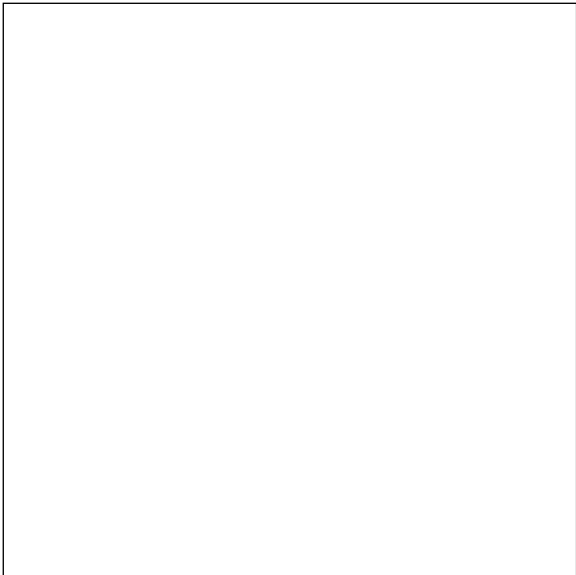
4. Controle en correctie



De controle vindt plaats met de score-meter of controlekaart, die dezelfde randkleur en code (rondjes of vierkantjes in de afgeronde hoeken) heeft als de opdrachtkaart; de eerste wordt gewoon over de laatste, met z'n omhoogstaande pionnen heengelegd. Heel eenvoudig dus!

Afhankelijk van de leersituatie waarin Score wordt ingezet, zal de correctie kunnen plaatsvinden - zelfcorrectie door het kind, idem onder leiding van de groepsleider, correctie door de laatste. De fase in het leerproces en de mate van zelfstandigheid van het kind zullen hier het uitgangspunt zijn. De controle vindt steeds achteraf plaats. Zo ook de correctie - na voltooiing van de opdrachtkaart wordt (pas) duidelijk wat goed of fout is. De gemaakte fout is gemakkelijk terug te koppelen naar de betreffende opdracht, omdat het openblijvende ponsgat immers de juiste oplossing geeft (twee-keuzen-antwoord).

5. Pedagogisch en (ortho)didactisch



Kinderen kunnen individueel zelfstandig, als duo of trio samen, met Score werken. Zij kunnen dit doen zonder te hoeven schrijven, door een pion op de plek van het goede antwoord te zetten.

Het leerstofonderdeel per set is beperkt van omvang, zoals ook het aantal opdrachten per kaart (9 of 16) gering in aantal is. Beide stimuleren een goede werkhouding, omdat het afgebakende onderwerp de aandacht richt en de korte tijdsduur haar gericht houdt.

Al is er uitsluitend sprake van twee-keuzen-antwoorden, en vinden controle en correctie naderhand plaats, door de grote mate van zelfwerkzaamheid verdient Score de aanduiding "educatief" werkmiddel.

Een verder voordeel is dat Score, als complete uitgave, een geprogrammeerde opbouw bezit, maar niet aan een bepaalde methode is gekoppeld. Dit maakt dat het op meerdere manieren kan worden gebruikt. Om er enkele te noemen:

- als voortoets bij 'snelle' leerlingen;
- als extra stof voor kinderen die meer herhaling nodig hebben, op school dan wel thuis;
- als vervangende stof, in plaats van het bekende taakwerk uit het overbekende boekje;
- als oefenstof-op-niveau, in het kader van zorgverbreding of intercultureel onderwijs;
- als nieuwe leerstof, door meteen de score-meter op de opdrachtkaart te leggen.

Kortom, op pedagogisch en (ortho) didactisch gebied kan men met Score scoren, differentiërend en individualiserend!

6. Tips voor gebruik/vervaardiging

Het is goed om eerst zelf met Score te werken en het daarna aan de kinderen te demonstren. Vergeet, voor jezelf, de opzet en indeling van de overzichtskaarten niet! De pionnen kunnen "los" of "vast" worden gezet, afhankelijk van eigen voorkeur.

Het kan handig zijn om de overzichtskaarten te kopiëren en als registratiebladen te gebruiken! Dat geldt ook voor het bij elkaar houden van overzichts- en controlekaarten, bijv. binnen handbereik van de groepsleider. Het score-bord kan, omgekeerd in de doos met opdrachtkaarten worden opgeborgen, met het deksel er bovenop. Zo lang er tenminste niet teveel kaarten in komen! Het is, tenslotte, goed mogelijk om zelf een opdrachtkaart met "actuele leerstof" (kringgesprek, spreekbeurt, werkstuk, groepsproject) op Score te schrijven. Neem daartoe een willekeurige opdrachtkaart en bedenk evenveel vragen met twee-keuzen-antwoorden. Een creatieve uitdaging, ook voor sommige kinderen, en echt niet zó tijdrovend!

Jos Beek

Iemand die weet zonder te voelen noemen we een psychopaat of sociopaat. Iemand die moreel oordeelt, maar kennis ontbeert (te merken aan het willen of kunnen aanvaarden van feiten) is op z'n best een fanaticus, op z'n slechtst een gevaarlijke gek. Stel je eens voor dat je een generatie van leerlingen probeert op te voeden tot het oplossen van problemen zonder moraliteit. Zo'n onderneming is duidelijk genoeg volstrekt onmogelijk, maar voorzover het succes zou hebben zouden we te maken krijgen met een werkelijk angstwekkende groep toekomstige volwassenen. Als het algemeen vormende onderwijs verantwoordelijk is voor het onderwijzen van de grote meerderheid van onze bevolking, willen we dan dat deze meerderheid van toekomstige volwassenen beslissingen neemt over onderwerpen als reageerbuisbabies, euthenasie en genetische manipulatie bij afwezigheid van enige moraal of een gevoelsmatig kader?

Uit: J.K. Burton, a.o. - Who transmits values ?
The public schools Educated Leadership,
januari 1980.

KENNIS EN KUNDE BIJSPIJKEREN

Het Biologisch Werkkamp voor het Onderwijs

Er wordt veel van groepleid(st)ers gevraagd, ook aan kennis en kunde op het terrein van biologisch en aardrijkskundig veldwerk. Zie het artikel over "namen geven" in Mensen - kinderen van september 1990. De groeiende aandacht voor inhouden in de wereldoriëntatie vereist ook scholing van groepleid(st)ers. Een van deze scholingsmogelijkheden is het Biologisch Werkkamp voor het Onderwijs, dat in de zomervakantie wordt gehouden. Het is een vakantie cursus in kampvorm, met een duur van (naar keuze) 10 of 5 dagen, dit jaar in Oost Twente. Jos Beek maakte zo'n kamp mee en vertelt daarover.

Enkele jaren geleden las ik voor het eerst een advertentie van een B.W.O. kamp in de Volkskrant. Mijn gevoelens daarover waren tweeslachtig. Aan de ene kant trok me de natuur, het kamperen en het iets opsteken voor je werksituatie op school. Aan de andere kant had ik mijn twijfels over het optrekken met mensen uit het onderwijs die ik niet ken gedurende tien dagen van m'n vakantie. Mijn kennis op biologisch gebied was minimaal en het begrip "werken" was me niet helemaal duidelijk. Na nog wat informeren heb ik me toch

maar opgegeven en ging ik met gemengde gevoelens op stap. Aangekomen in Eckelrade in Zuid-Limburg (het kamp wordt elk jaar in een andere streek in het land gehouden) mocht ik eerst m'n tent opzetten bij die van de andere deelnemers. We kampeerden op een weiland zonder vaste voorzieningen, maar de organisatie bleek zoveel kampeermaterialen te hebben, dat het niemand aan iets zou ontbreken, inclusief verzorgde maaltijden. Als deelnemer hoef je alleen maar te helpen bij het opdienen en de afwas. Daarna kregen we informatie over de komende dagen en konden we ons inschrijven voor allerlei cursussen. Er waren zoveel leuke interessante cursussen dat ik niet wist, welke ik het eerst zou moeten kiezen. Een indruk van de geboden activiteiten:

Vogels:

watervogels observeren, 's ochtends vroeg op om vogels te kijken en te luisteren...

Planten en insecten:

welke insecten zitten er op welke planten en waarom, insecten vangen, bekijken, tekenen.

Hydrobiologie:

van alles wat leeft uit het water vissen en goed

bekijken, vergelijken, werken met een microscoop.

Mens en landschap:

de invloed van de mens op het landschap, een bezoek aan een boerenbedrijf.

Planten:

planten bekijken, vergelijken, sorteren, een tekst over schrijven, en voor de liefhebbers met een flora werken, planten in hun milieu begrijpen.

Natuur in de stad:

wat is allemaal interessant voor kinderen in een stedelijke omgeving, hoe ga je met hen op pad?

Excursietechnieken:

veel uitproberen en uitwerken, zelf een natuurpad maken.

Werken met natuurlijke materialen:

wilgetenen, klei, wol viltten, weven, zelf een oven maken waarin werkstukken van klei gebakken worden.

Uiteindelijk toch een keuze gemaakt en dat werden de vogels. Dat betekende vroeg op, de hele dag op stap met de fiets en overal rondkijken en luisteren. Ook uitleg over het gebruik van de verrekijker en vogelboek hoorde erbij. Onderweg was er ook tijd voor een terrasje en tussen de middag de meegebrachte lunch "in het veld". Terug op het kamp even bijkletsen met anderen om je heen of even rusten, een boekje lezen, in ieder geval doen wat ik zelf het prettigst vond. Dan de maaltijd met alle deelnemers, docenten en hun gezinnen in een grote kring. 's Avonds na de koffie nog een lezing over vleermuizen. Zo vloog het kamp voorbij, want iedere twee dagen een ander onderwerp met andere deelnemers in de cursusgroep, brengt veel afwisseling in 't geheel. Voor mij was dit een prettige manier van vakantie vieren, het was er gezellig en leerzaam.

Je gaat meer durven

Als ik terugkijk op de kampen die ik heb meege maakt en wat dat voor mij heeft opgeleverd, dan is het belangrijkste: met kinderen naar buiten durven gaan. De leerervaringen noem ik hier puntsgewijs:

* je leert plezier te beleven aan het bezig zijn met en in de natuur;

* het buitenwerk organiseren, als manier van ontdekkend bezig zijn;

* een grotere kennis van materialen en specifieke technieken;

- een insect vangen- een plant goed bekijken;

- waterdieren vangen , bekijken en ordenen;

- loep, binoculair, schepnet, etc. gebruiken;

* je probeert eerst uit onder deskundige leiding en dan durf je het ook op school;

* je praat met mensen die bijvoorbeeld in natuur-educatieve centra dagelijks met deze dingen bezig zijn en je kunt daardoor meer achter de dingen kijken;

* je leert dat goed kijken en beschrijven belangrijker is dan de juiste naam vinden.

In mijn eigen school is het te merken, doordat ik eerder mogelijkheden in de eigen (stedelijke) omgeving zoek, ook daar is natuur. Het natuurcentrum in de stad merkt het ook, aan de soort en hoeveelheid materiaal die ik daar leen. Niet één thermometer, maar tien, want ik wil in groepen werken. Toen we in het schoolkamp de natuur centraal stelden haalde ik het halve centrum leeg. Plezier en durf krijgen daar komt het op aan.

Jos Beek is groepsleidster (onderbouw) op de Jenapleinschool in Zwolle. Zie de blauwe pagina's voor een aankondiging van het B.W.O.

ONDERSTEUNING VAN SCHOOLBESTUREN EN MEDEZEGGENSCHRADEN (3)

In vorige nummers van Mensen-kinderen (mei en september 1990) werden de oorzaken van een veranderende rol voor schoolbesturen geschetst. Vervolgens werd in het tweede artikel nagegaan op welke wijze een bestuur haar mogelijkheden kan vergroten om beleidsvormend te werken. Dit artikel geeft een overzicht van knelpunten die besturen en MZR's in de NJPV-bestuurscursus aangegeven hebben en die de NJPV landelijk ervaart in haar contacten met scholen en sluit af met de beschrijving van mogelijkheden voor besturen om hun beleid of de kwaliteit van het Jenaplanonderwijs te verbeteren.

Terugblik op de bestuurscursussen

In het afgelopen half jaar werd er in Midden-Nederland een experimentele bestuurscursus gegeven. De bijgestelde versie daarvan vervolgens in Noord-Nederland. De cursisten kwamen voornamelijk uit de bijzondere Jenaplanscholen. Zij kregen op de eerste avond een vragenlijst die ze onvoorbereid en onbevungen invulden. Er werd onder andere gevraagd de sterke en zwakke kanten van de school te beschrijven. We kregen met die beschrijvingen een scherper beeld hoe het "gemiddelde" bestuurs- en MZR-lid naar de eigen school kijkt. Men maakt veel gebruik van de volgende "criteria":

- kindgerichtheid, schoolplezier;
- zelfstandigheid kinderen;
- motivatie kinderen, team, ouders;
- enthousiasme, bezieling;
- open school, sfeer;
- samenwerking team-bestuur, team-ouders, bestuur-ouders;

De school werd overwegend als positief ervaren. Opvallend was dat ruim éénderde nog nooit in schooltijd in een stamgroep was geweest. De bovenbouw werd het minst bezocht door bestuurs- en MZR-leden. De blik waarmee er naar de school gekeken wordt, komt overeen met de motivatie van ouders om een school op te richten. Opvallend in het rijtje criteria is het ontbreken van een beoordeling op onderwijskundige gronden en de geringe explicitering van het Jenaplanconcept. Eén van de voornaamste taken van bestuur en MZR is immers er op toe te zien dat het Jenaplanconcept gerealiseerd en uitgebouwd, c.q. ontwikkeld wordt. Vaak komt men hier nauwelijks aan toe, zeker niet uit onwil, veel eerder uit onmacht. Er ligt hier duidelijk een visie- en scholingsvraagstuk.

In de afgelopen drie jaar heeft de NJPV door de intensivering van de contacten met de scholen, de al eerder genoemde bestuurscursussen en de landelijke studiedag van 23 september 1989 te Utrecht een duidelijker beeld gekregen van de knelpunten die men ervaart. Het volgende is een ruw overzicht, bekeken vanuit achterenvolgens besturen, MZR's en ouders.

Knelpunten

Besturen

1. Eigen functioneren

1.1. Vanuit welke visie bestuur je je school? Beleidsvormend of juist teruggetrokken (toezicht houden)?

1.2. Er is te weinig deskundigheid in het bestuur. De welwillendheid is groot, maar het in huis halen en op peil houden van die deskundigheid is problematisch.

1.3. Te veel werk wordt door dezelfde (meestal deskundige) mensen gedaan.

1.4. De regelgeving ervaart men als negatief en te ingewikkeld. In de uitvoering van de regelgeving wordt relatief veel tijd gestopt.

1.5. De bestuurstaak gaat na verloop van tijd ten koste van het privé-leven of eigen werkkring.

1.6. De wisselingen van bestuursleden zijn frequent. Vaak wordt veel ervaring en expertise verloren door onvoldoende overdracht.

1.7. De vergaderingen zijn te talrijk en duren te lang.

1.8. De afstemming tussen bestuursbeleid en team/directiebeleid vindt niet of onvoldoende plaats.

1.9. Door de grote hoeveelheid werk krijgt het dagelijks bestuur een te zware taak en door een hogere vergaderfrequentie (om alles goed af te handelen) teveel "macht". De afstemming tussen dagelijks bestuur en algemeen bestuur verloopt daardoor niet goed. Hetzelfde gebeurt naar de ouders toe. Het bestuur, gedwongen beslissingen te nemen, wordt als ondemocratisch ervaren.

1.10. Bestuursleden kunnen zich niet goed losmaken van het "via-de-schoolsituatie-van-hun-kind" denken. Ze kunnen moeilijk vanuit vogelvlucht-perspectief de zaken in hun verband en proporties zien en vertonen een te grote emotionele betrokkenheid bij de aspecten, zoals het fungeren van bepaalde teamleden.

2. Onderwijskundig beleid

2.1. Het bestuur komt niet toe aan onderwijskundig beleid, omdat het haar handen vol heeft aan de personele, materiële, administratieve en financiële zaken. Men onderkent de noodzaak, maar weet niet goed hoe dit aangepakt moet worden.

2.2. Het bestuur merkt of denkt te weinig kennis te hebben van het Jenaplanconcept. Tussen bestuur en team/directie kunnen ernstige meningsverschillen ontstaan over wat nu wel of niet volgens het Jenaplan is. Bestuurders willen graag weten hoe de basisprincipes inhoudelijk uitwerkt zouden kunnen worden in het schoolconcept.

2.3. Vragen over beoordeling van pedagogisch klimaat en basisactiviteiten laten bestuurders vaak onbeantwoord. Men heeft daar doorgaans weinig zicht op. Er worden wel vraagtekens gezet bij de manier waarop in de school vorm wordt gegeven aan het Jenaplanconcept. Soms is dat concept onvoldoende zichtbaar in de dagelijkse gang van zaken.

3. Personeelsbeleid

3.1. Het voeren van een personeelsbeleid, waarbij te denken valt aan bijvoorbeeld scholingsplan, vergroting vakbekwaamheid, functioneringsgesprekken, komt onvoldoende van de grond.

3.2. Men is doorgaans tevreden met de inzet, motivatie en betrokkenheid van het team. Veel bestuurders constateren echter een te grote tijdsbesteding van de teamleden, dubbel werk, te lang en te veel vergaderen en een niet efficiënt omspringen met de tijd.

3.3. Teamleden ervaren kritische vragen en opmerkingen vaak als bedreigend. Regelmatig verloopt daardoor het contact met het team niet goed (communicatie-stoornissen). Soms spreekt men van een te sterk teamcollectief. Vaak is onduidelijk wie voor wat verantwoordelijk en aanspreekbaar is.

3.4. Ondanks de vaak grote inzet van de schoolleiding is men nogal eens ontevreden. Men onderkent dat de schoolleiding te weinig tijd heeft voor leidinggevende taken. De opmerkingen hierover gaan van: "te weinig delegeren" tot: "er is geen leiding in de school". Men heeft behoefte aan verbetering van het management van de school.

3.5. De kleine deeltijdbaantjes geven problemen. Een stamgroep overnemen met alle "ins" en "outs" is niet gemakkelijk. Er is een hardnekkig tekort aan invallers. Men bespeurt ook teveel wisseling bij teamleden.

4. Schoolgebouw

4.1. Veel besturen vinden hun (oude) gebouw niet passen bij de realisering van het Jenaplanonderwijs. Er is vaak een te klein budget en ruimte-tekort.

4.2. Orde en netheid zouden over het algemeen beter kunnen, hoewel dit ook in verband gebracht wordt met 4.1.

5. Groei van de school

5.1. Bij veel Jenaplanscholen is dit een probleem. De overheid honoreert groei pas achteraf. Daardoor zijn de groepen te groot, is er een onevenwichtige leeftijdsopbouw en ruimtegebrek.

5.2. Er moet veel geïmproviseerd worden,

wat veel bestuurskracht (tijd) vraagt. Gemeentes liggen nogal eens dwars bij het treffen van (voorlopige) voorzieningen.

6. Samenwerking geledingen

6.1. De samenwerking en beleidsafstemming wordt meestal zwak genoemd. Oorzaken: tijdgebrek en gebrek aan vertrouwen.

6.2. Sommige bestuurders geven aan niet te weten hoe werkgroepen opgezet en begeleid dienen te worden.

6.3. De MZR wordt nogal eens als lastig en overbodig ervaren naast de democratische procedures die men al heeft. Er zijn nogal eens spanningen tussen actieve MZR's en besturen. Het verschil in rol en taak is vaak niet duidelijk genoeg. Ook de plek van de ouderraad is onduidelijk in een aantal scholen.

7. Public Relations

7.1. Er is een flinke behoefte om de Jenaplan-gedachte meer uit te dragen. In veel scholen moet P.R.-beleid nog van de grond komen. Soms heeft men bij P.R.-activiteiten problemen met concurrentiegevoelens en nabijgelegen scholen en wil ook het eigen bestuur er daarom niet aan beginnen.

8. Begeleiding van de scholen

8.1. Doorgaans heeft men geen idee van wat de OBD te bieden heeft.

8.2. Regionale samenwerking juicht men over het algemeen toe, zowel op inhoudelijk als bestuurlijk vlak. Men heeft er echter concreet geen zicht op wat dat zou kunnen inhouden.

9. Evaluatie beleid

9.1. Besturen komen doorgaans niet toe aan zelfevaluatie. Evalueren van schoolbeleid komt weinig voor.

9.2. Men vindt verbetering van de evaluatie wel heel belangrijk.

Medezeggenschapsraad

- De MZR is in veel Jenaplanscholen een ondergeschoven kindje, komt niet van de grond en is van bovenaf afgedwongen.

- De taakstelling van de MZR is nogal eens onduidelijk: beleidstoetsing of beleidsvorming, initiëren, kritisch bevragen van beleid?

- Er is behoefte aan verschillende modellen hoe een Jenaplanschool de MZR een plek heeft gegeven.

- Regelmatig constateren MZR-leden te weinig kennis, het te laat ontvangen van beleidsnotities om er nog op te kunnen reageren. Veel MZR-leden zien Mensen-kinderen zelden of nooit.

- Problematisch werd ook het organiseren van de contacten met de achterban gevonden. Wat doe je met spontane kritiek van ouders die naar een MZR-lid (ouder) toekomen.

- Men vond het nogal eens moeilijk om de rol van ouder en MZR-lid uit elkaar te houden.

- Het teamdeel van de MZR heeft zich vaak veel beter voorbereid (al een teamvergadering over het beleidsstuk gehad of het stuk zelf geschreven).

"Ouders" als geleding

De volgende knelpunten m.b.t. ouders als geleding werden door MZR- en bestuursleden gesignaleerd.

- De ouderhulp loopt op de meeste scholen terug. Men denkt nu anders over het meedoen aan vrijwilligerswerk dan tien of meer jaren geleden. Cursisten spreken vaak van het ontbreken van een goede motivatie.

- Hoe maak je de ouders bekend met het Jenaplanconcept op een wijze dat ze de essentie begrijpen?

- Nieuwe ouders, ouders die nog niet zo lang geleden de school hebben opgericht, hebben te hoge verwachtingen. Na de eerste euforie komen ze vaak met stevige kritiek.

- De niveaus van ouderparticipatie met de daarbij behorende rechten en plichten zijn onvoldoende uitgewerkt. Mag je eisen stellen aan participerende ouders in de school? Onder de ouders treft men op allerlei deelterreinen behoorlijke deskundigheid aan. Veel ouders met een onderwijsachtergrond kiezen bewust voor Jenaplan. Hoe buit je kwaliteiten van ouders meer uit zodat het ten goede komt aan de school? Hoe zorg je ervoor dat men erkent dat ouders niet gelijk zijn aan elkaar, maar wel gelijkwaardig?

- Ouders vallen vaak in verschillende groeperingen uiteen, die niet altijd even duidelijk naar voren komen. Binnen die groepen spreekt men elkaar aan, ontstaat meningsvorming, wordt overlegd en zijn er "woordvoerders". Dit is onvermijdelijk in een schoolgemeenschap waar ouders sterk betrokken zijn. Men moet er echter met de beleidsvorming wel rekening mee houden.

- Scholen die voor ouders zware inspraakprocedures hebben, merken dat ouders die te weinig benutten. Wat overblijft, zijn beleidsprocedures die team, bestuur en MZR als molenstenen ervaren.

- Functioneren werkgroepen of commissies optimaal? Wordt hun werk, soms noodgedwongen, weer door het bestuur/team overgedaan? Zien

werkgroepen ook dat hun werk effectief is en tot veranderingen leidt?

- Zijn er opvolgers voor de kerngroep die de school heeft opgericht? Vaak zijn ze jarenlang de motor van de ouderparticipatie. Nieuwe ouders gaan de school meer als consument gebruiken. Is de intake, begeleiding van nieuwe ouders wel goed en kan de oude garde tegen nieuwe ideeën?

- Ouders accepteren soms te weinig dat het bestuur en MZR hen vertegenwoordigen. Daaraan zitten rechten en plichten. Veel beleidswerk kun je eenvoudig op jaar- en ledenvergaderingen niet overdoen.

Misschien zit u na het lezen van deze knelpunten met een dubbel gevoel: aan de ene kant herkenning "zo gaat het bij ons ook" en aan de andere kant een gevoel van "hoe los je dat in hemelsnaam op"?

Sinds de NJPV in 1986 een besturenbond is geworden, is een ontwikkeling in gang gezet die tot dusverre vooral gericht is op het zicht krijgen op de problemen. Dit artikel getuigt daarvan en sluit deze fase voorlopig af. Intussen zijn we druk bezig antwoorden op de vragen te ontwikkelen. Door contacten met koepelorganisaties, door literatuurstudie, en door met besturen en MZR's problemen aan te pakken. In een volgend artikel wordt daar dieper op ingegaan. Besturen en MZR's kunnen echter nu al bij de NJPV aankloppen met vragen en problemen ten aanzien van beleid van Jenaplanbasisscholen. Ad hoc-vragen kunnen door de NJPV direct beantwoord worden. Voor diepgaander vraagstellingen wordt nagegaan welke deskundigheid ingezet wordt. Voor de betaalde ondersteuning is de Stichting Jenaplan-ondersteuning opgericht. Als u overweegt hier gebruik van te maken, kan eerst een intake-gesprek gevoerd worden. Een verzoek hiertoe kunt u doen via de NJPV, Postbus 81, 3870 CB HOEVELAKEN, telefoon 02240-13306.

Hans de Wit
Eikelkamp 69
8162 ZK EPE

GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN

Een week geen televisie

Het gedurende een bepaalde tijd bewust afzien van alledaagse zaken is zeer bewustmakend en heeft daardoor een grote educatieve waarde. Zo hebben scholen ervaring met een dag lang zonder de klok leven en werken, in het kader van een project over "tijd". Van de TV kennen we de acties "zonder auto" en "stoppen met roken". Verder is daar het verschijnsel "vasten". In een artikel uit de Verenigde Staten (het kampioen T.V. -kijk-land) vond ik een bericht over "een week geen TV" als schoolproject. In de hal van de school is de TV symbolisch op slot gedaan (met ketting en hangslot). Tweederde van de kinderen en vele van hun familieleden tekenden een contract waarin ze beloofden "geen T.V. of video te kijken of T.V. spelletjes te gebruiken". Een meisje van 6

vertelt dat zij het contract tekende, maar dat haar vader weigerde: "Mijn vader houdt van T.V.-kijken. Als hij dat niet kan weet hij niet wat hij moet doen".

De kinderen ontwierpen en maakten "Geen T.V.-week overlevings-sets": dingen die je dan kunt doen. Bovendien maakten ze badges met eigen teksten. Tijdens deze week werd op allerlei manieren aandacht besteed aan het verschijnsel T.V. en de invloed daarvan op ons leven. Doel was niet een aanval op de T.V., maar het helpen van gezinnen beter te begrijpen waarom zij televisie kijken en of de T.V. ons beheerst of andersom.

bron: Milwaukee Sentinel, december 1990.

Lennart Vriens hoogleraar Vredespedagogiek!

In oktober 1990 werd Lennart Vriens benoemd tot bijzonder hoogleraar in de vredespedagogiek aan de Rijksuniversiteit Utrecht. Voor Jenaplanners is hij geen onbekende. Zo werkte hij destijds mee aan het onderzoek van vijf Jenaplanscholen ter voorbereiding van de basisschool (het onderzoek "Beginsituatie Traditionele Vernieuwingsscholen), maakte later deel uit van enkele Jenaplancommissies en schreef ook in Mensen-kinderen. Uit een interview met hem (in Kerk en Vrede van februari 1991) haal ik enkele fragmenten:

"Juist kinderen spreken gewone, echt gebeurde verhalen het meeste aan. Twaalfjarigen kennen het verhaal van Anne Frank. Zulke verhalen laten heel realistisch en zonder sensatie het onmenselijke van de oorlog zien. Zo horen mensen niet te handelen. Zulke 'tegenverhalen' zijn erg belangrijk. Uit tekeningen die kinderen maken, blijkt aan de andere kant dat ze de oorlogstechniek vaak heel mooi vinden. Verhalen over oorlogsvoering

zijn spannend. Mede daarom zijn de tegenverhalen nodig, niet alleen over kinderen uit de Tweede Wereldoorlog maar ook verhalen van kinderen uit Libanon en El Salvador bijvoorbeeld."


Naar aanleiding van de door het einde van de Koude Oorlog gewekte hoop, die de grond ingeboord werd:

"In sommige periodes kijk je optimistischer tegen de samenleving en wat daar wel en niet verandert, aan. De jaren zestig waren jaren waarin alles overhoop werd gehaald. Normen en waarden veranderden. Er kon veel meer en er werd op alle terreinen geëxperimenteerd. Dit gaf een gevoel van opluchting, van hoop. Alles kon veranderen. Toch is hoop niet iets wat je overkomt. Hoop is een menselijke activiteit. Als mensen gaan werken aan bijvoorbeeld een betere wereld, dan mobiliseren zij a.h.w. hun eigen creatieve potenties om er iets van te maken. Op die manier creëer je hoop voor jezelf en anderen.

Over utopieën, zijn die overleefd of heb je zoiets toch nodig?

Ik denk dat utopieën niet gemist kunnen worden; ieder mens en zeker ook een kind heeft een oriëntatiepunt nodig: waar willen we naar toe? Anders wordt de wereld statisch; en wat is dan de zin van het bestaan? Ik heb het niet over de utopieën uit de Achttiende en de Negentiende Eeuw, die aan het einde van de geschiedenis werden geprojecteerd: daarna zou alles voor eens en

altijd in orde zijn. Het kapitalisme is trouwens ook een utopie: het biedt veel mensen nieuwe mogelijkheden, maar sluit die voor nog veel meer mensen af. Voor mij is een utopie een samenhangend gedachtenexperiment: hoe kun je het leven van mensen zo gelukkig mogelijk organiseren? De organisatie mag echter niet dwingend worden. Het positieve vredesbegrip (vrede is meer dan de



afwezigheid van oorlog) is een reële utopie; het geeft grenzen aan maar legt niet vast. Het houdt je een duidelijk beeld voor ogen zodat je ziet dat een aantal dingen beter kan. We weten allemaal allang dat technische vooruitgang nog geen morele vooruitgang betekent. Maar je kunt het menselijk intellect zo richten dat we de toekomst open houden door programma's op te stellen voor vermindering van de bewapening, voor bescherming van het milieu, voor een rechtvaardiger verdeling van goederen".

Tijdens de wereldoriëntatie-conferentie op Woudschoten (1989) sprak Lennart over wereldoriëntatie als toekomstoriëntatie. Hier komt hij daarop terug:

"De toekomst openhouden, daar is veel fantasie voor nodig. Om oplossingen te bedenken die niet voor de hand liggen, om keuzes te maken uit een aantal mogelijke richtingen die wij kunnen inslaan, zonder dat iemand van tevoren kan zeggen welke de juiste is. Om het vermogen om op een creatieve manier

met zaken die op je levensweg komen, om te gaan, is goed onderwijs nodig. Basisvaardigheden moeten aanwezig zijn, bijvoorbeeld goed kunnen lezen en de taal creatief kunnen gebruiken. Ook onderwijs in de creatieve vakken stimuleert de fantasie. Je kunt kinderen stimuleren om voor problemen meer dan een oplossing te vinden. Dat kan helpen om conflictsituaties op te lossen".

"In ons onderwijs is de balans echter doorgeschooten naar het belang dat de economische sector daarbij heeft. Om het in vaktaal te zeggen: het cognitieve ontwikkelingsmodel is dominant en het existentieel ontwikkelingsmodel is een onderontwikkeld gebied. Dat gaat ten koste van het geluk van kinderen. Op hoeveel scholen bijvoorbeeld leren kinderen omgaan met gevoelens, zowel blijde als verdrietige, en met zaken van dood en leven? Maar het leven is sterker dan de leer: kinderen kunnen het toch niet laten om onderwijsgevenden aan te spreken op hun pedagogische kant. Een school hoeft overigens niet alles op te knappen en heeft zeker grenzen aan wat zij kan oplossen".

