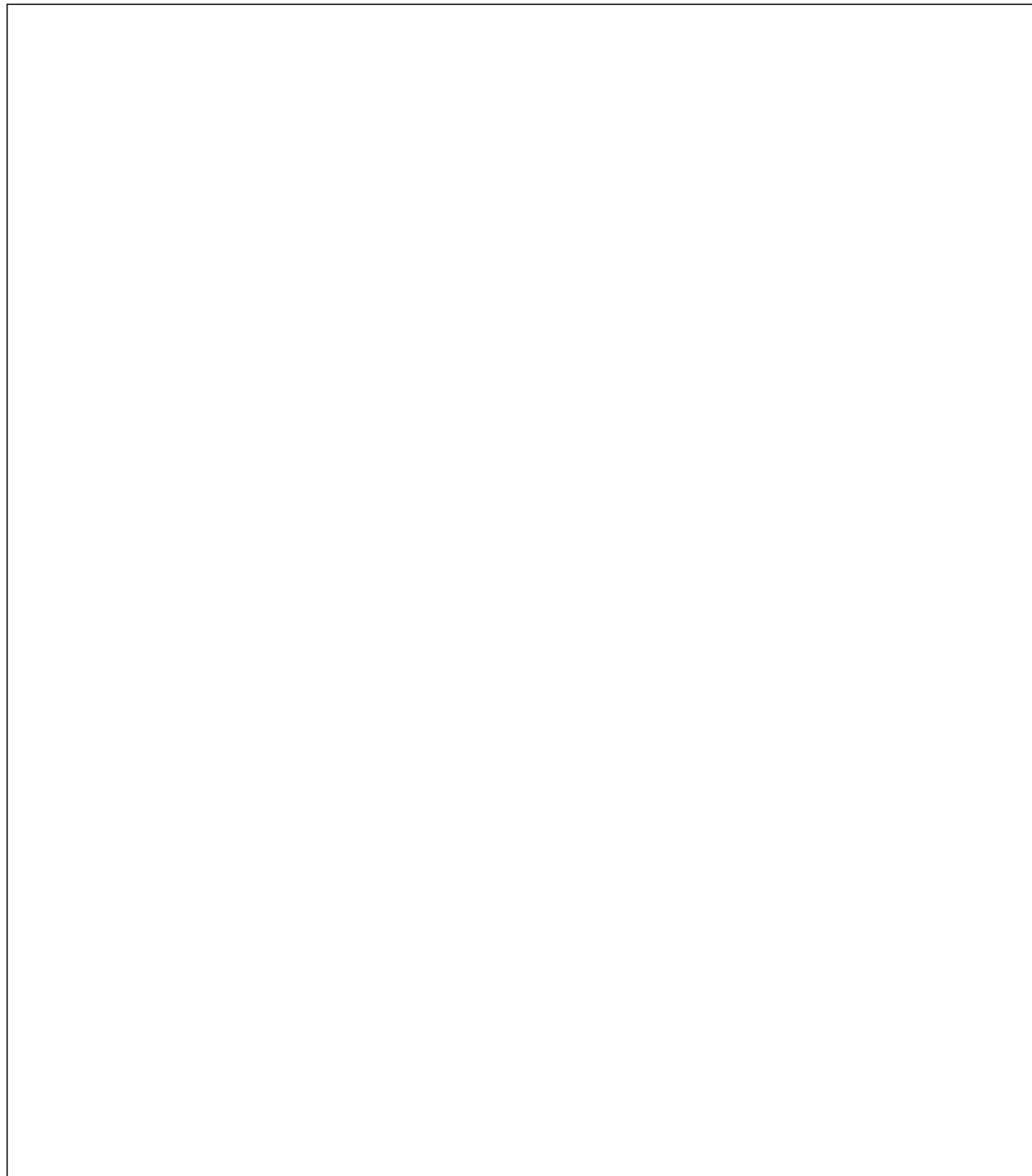


MENSEN kinderen

jaargang 6
nummer 5
mei 1991



in dit nummer:

WERELDORIËNTATIE

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

MENSEN kinderen

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

Jaargang 6, nummer 5, mei 1991

Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplanvereniging, 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:

omslag en pag. 19: Ine van den Broek, Leerdam.
pag. 6: Geert de Vries, Assen.
pag. 29 en 30: Mieke Beijer-Tollenaar

Druk:

De Brandaen Grafische Totaalservice, Amersfoort.

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.

Oplage: 900

© Copyright Nederlandse Jenaplan-verenging
ISSN 0920-3664

INHOUD

Van de redactie	3
<i>Kees Both</i>	
Sleutelervaringen en wereldoriëntatie	4
<i>Helmut Schreier</i>	
Situationeel werken in een bovenbouwgroep ..	10
<i>Henk Overeem</i>	
Ontdekken waar het op aan komt, waarden in gesprek tussen team en ouders	15
<i>Kees Both</i>	
Gestrand - een techniekproject in verhaalvorm	19
<i>Ben Boon</i>	
Begrijpen wat je leest	22
<i>Kees Vreugdenhil</i>	
Achterstanden, regulier en speciaal onderwijs	25
<i>Ad Boes</i>	
Schoolgebouwen van Jenaplanscholen en hun buitenruimte	29
<i>Mieke BeijerTollenaar</i>	
Tom	31
Recensies	
Basislessen bewegingsonderwijs	31
<i>Bram Donkers</i>	
Stoepkrijt	32
<i>Felix Meijer</i>	
Twee spelboeken	33
<i>Elke de Jong</i>	
De school in de toekomst	34
<i>Hans de Wit</i>	
Samen met Professor Post snuffelen aan de wetenschap	36
<i>Ben Boon</i>	
Werkmiddelen	37
<i>Dick Schermer</i>	
Gelezen, gehoord, gezien	38
<i>Kees Both (red.)</i>	



Veel Jenaplanscholen beleven moeilijke tijden. De komende schaalvergrotingsoperatie brengt veel onzekerheid met zich mee. Mensen staan onder grote druk. Bij sommigen gaat de rek er wat uit. De onderlinge zorg in de Jenaplanbeweging vraagt veel aandacht. De situatie is paradoxaal. Enerzijds gaat het met de Jenaplanscholen beter dan ooit, de scholen groeien in aantal. Hetzelfde geldt voor bijvoorbeeld de nascholingscursussen. Er is een structuur waarbinnen de groei opgevangen kan worden. Dat is in het verleden wel eens anders geweest. De erkenning van het diploma geeft nieuwe mogelijkheden. Er is een omslag in cultureel klimaat te bespeuren, waarin meer aandacht komt voor waarden die o.a. de Jenaplanscholen altijd warm gehouden hebben, ook in kilere tijden. Jenaplan blijkt een aantrekkelijke realisering van basisonderwijs te zijn. Er is veel en positieve publiciteit. Inhoudelijk is er veel in ontwikkeling. En dan toch die onzekerheid.

Ik weet, het klinkt wat gemakkelijk en goedkoop om te wijzen op de mogelijkheden van de nieuwe situatie. De Chinezen hebben een karakter voor ons woord "crisis", dat ook als betekenis heeft: kans. Crisis als kans. En toch moeten we proberen in deze termen te denken en intussen elkaar te helpen waar dat kan.

Dit nummer bevat nogal wat artikelen over wereldoriëntatie. Een "moeilijk" verhaal van Helmut

Schreier, maar juist dat artikel is de moeite van het lezen en herlezen waard. Want het daagt ons uit: hoe sta jij, lezer, groepsleid(st)er of ouder in de wereld?

Henk Overeem zet de reeks over "situationeel werken" voort. Uit De Wilgenhoek bericht Ben Boon over een techniek-project in verhaalvorm en Kees Vreugdenhil start een reeks over (begrijpend) lezen en wereldoriëntatie. Zelf lever ik een bijdrage aan het gesprek over waarden tussen school en huis. Het thema "zorgbreedte" en "leerlingvolgsystemen" blijft de aandacht trekken. Ad Boes voorziet ons van een aantal argumenten voor het gesprek over zorgbreedte met onszelf en anderen. Mieke Beijer-Tollenaar start een zesdelige reeks over schoolgebouwen.

Voor het overige zijn de gebruikelijke rubrieken weer present. De recensie van Hans de Wit is de eerste in een reeks van vier over een rijk boek. "Tussendoor" worden in dit en de volgende nummers delen van de eerste versie van de "basisprincipes" Jenaplan in ons land gepubliceerd, n.l. "Enkele pedagogische richtlijnen voor een Kindergemeenschap volgens Jenaplan." Deze werden in 1967 opgesteld, vooral door prof. Langeveld en Suus Freudenthal.

Veel te lezen en te overdenken en in praktijk om te zetten. En, ondanks de zorgen waarover ik in het begin schreef, toch een goede vakantie toegewenst.

Een Kindergemeenschap volgens Jenaplan gaat van de volgende grondprincipes uit:

- a) de genoemde 'Kinder' gemeenschap is in feite een gemeenschap van kinderen, ouders en leerkrachten,*
- b) elk pedagogisch-didactisch handelen is op het kind in de leerling gericht,*
- c) het onderwijs dient derhalve aan de opvoeding ondergeschikt te worden gemaakt,*
- d) deze gewijzigde verhouding tussen opvoeding en onderwijs verlangt flexibele groepeeringsmogelijkheden door middel van een combinatie van stamgroepen en cursussen, waardoor een optimale ontplooiing van de talenten mogelijk wordt*

SLEUTELERVARINGEN EN WERELDORIENTATIE

Drie voorbeelden van persoonlijke vorming op het terrein van wereldoriëntatie

Bij allerlei aspecten van het onderwijs spelen persoonlijke ervaringen, speelt het levensverhaal van mensen (kinderen, groepsleiders, ouders) een belangrijke rol in de manier waarop je iets beleeft. Dat persoonlijke mag in de school niet ontkend worden, zeker niet in een Jenaplan-school. Voor een deel kan en moet je ermee werken, d.w.z. het bewust maken en aan elkaar en aan de zaaak toetsen. Voor een deel (en de personen bepalen zelf welk deel) moet je er vanaf blijven, omdat mensen recht hebben op hun geheim. Geert Kelchtermans heeft in *Mensen-kinderen* (november 1990) geschreven over de biografische factor in de professionele ontwikkeling van leraren. Hij wijst op het belang van sleutelervaringen en sleutelpersonen. Dat geldt natuurlijk niet alleen voor leraren, maar ook voor de ontwikkeling van de kinderen. Ditmaal een artikel over zulke sleutelervaringen en sleutelpersonen in het leven van drie mensen die dat onder woorden wisten te brengen: de bioloog Adolf Portmann en de schrijvers Annie Dillard en Elias Canetti. Een pleidooi voor een diepgaande en authentieke ontmoeting met de zaken zelf en een uitdaging aan de lezer tot bezinning op dergelijke ervaringen die van grote invloed waren op de kijk op de werkelijkheid, allereerst van zichzelf.

In publicaties over schoolervaringen gaat het meestal over ontmoetingen met leraren of andere kinderen. Teksten over schoolervaringen waarin de relatie met planten, dieren, dingen en gebeurtenissen in de mensenwereld buiten de school een rol spelen zijn zeldzaam. Zeker voor de wereldoriëntatie is het belangrijk voorbeelden te vinden waarin te herkennen is hoe vormend (voor de persoonlijkheid) de ontmoeting met zaken kan zijn. Dat geldt nog meer voor de schoolervaringen van sterke en begaafde personen. In de pedagogiek is daar veel mee te doen. Bij de hieronder geschilderde ervaringen is dat in het bijzonder het geval omdat in deze beschrijvingen (en dat maakt ze nog zeldzamer!) tevens de belangrijke rol van de leraar naar voren komt. Een wetenschapper, een schrijfster en een schrijver herinneren zich een ervaring (= ontmoeting met een zaaak), binnen de school, die voor hen de betekenis heeft van een sleutel-ervaring. Deze sleutel-ervaring zou bij ons zeker binnen "wereldoriëntatie" vallen. Bij elk van de drie personen heeft deze ervaring als kind diepe sporen achtergelaten. Steeds weer opnieuw is dit gebeuren door deze mensen herbeleefd en verwerkt, net zolang tot het voor hen als volwassene tot symbool werd van hun eigen relatie tot de wereld om hem heen.

Adolf Portmann

De bekende Zwitserse bioloog herinnert zich als 75-jarige de leraar, die de twaalfjarige jongen leerde de natuur waar te nemen en te respecteren:

"—en (ik) keer terug in het kind van mijn jeugd, om eraan te herinneren wat de oorspronkelijke naïeve blik op de wereld om ons heen ons leven lang betekenen kan als een begenadigde leraar ons op het juiste moment, op de juiste wijze op het spoor kan zetten. Dit geluk viel mij ten deel in

de jaren 1909 tot 1911 bij mijn eerste serieuze onderwijs in kennis der natuur. Ik wil slechts één bescheiden gebeurtenis verhalen, die getuigt van de goede hand van de kundige leraar en die tevens een bewijs is van de levenslange invloed van een ogenschijnlijk onopvallend gebeuren. Het was in het vroege voorjaar, voor het raam van het klaslokaal stonden de machtige iepen, die later slachtoffer van de verwoestende iepziekte zouden worden - een schimmelinfectie die nog niet zo lang geleden grote delen van het iepenbestand verwoest heeft. Wij kregen in dat langvervlogen uur een wenk die ik nooit vergeten ben. Kijken jullie de volgende dagen eens heel goed naar deze iepen! Aldus gebeurde. Onder de behoedzame leiding van onze leraar zagen wij, voor de eerste keer geheel bewust, hoe de onaanzien-

lijke bloesem van onze iepen de bomen een roodachtige gloed verleende. Wij observeerden de bloemen heel precies en beleefden hoe de bomen zich na enkele dagen reeds in het allerlicht-

ste groen vertoonden en hoe vlug de bodem bedekt was met grote hoeveelheden kleine ovale plaatjes - de ontelbare vruchtjes van de iepen, met het zaad in het midden. Met gescherpte zintuigen ontdekten wij kinderen destijds hoe in heel korte tijd een boom bloeit en vrucht draagt, voordat de bladknoppen de bladeren vrijlaten. En de nauwelijks merkbare leiding door onze leraar leidde ertoe dat we erover nadachten hoe bijzonder de ordening van de gebeurtenissen in het jaar zijn kan. Want we wisten nu dat deze iepen gedurende de zomer en herfst in hun groene kleed stil de explosie van het eerstvolgende voorjaar voorbereidden. Natuurlijk was dit onbevengene beleven ook aanleiding tot allerlei vergelijkingen en bijmenigeen van ons hebben deze uren de ogen geopend voor de rijkdom die de gewone dingen ook in de grote stad nog (hoe lang nog?) - voor elk van ons in petto hebben. Elk jaar opnieuw word ik opnieuw innerlijk bewogen als de iepen in het voorjaar rood worden door (de) bloemen. Dan denk ik weer aan Stefan Brunies, de leraar uit Engadin, die ons, Bazelse stadskinderen, zoveel echte kennis van de natuur heeft doorgegeven" 1)

Portmann heeft in de biologie belangrijke bijdragen geleverd aan met name het gedragsonderzoek bij dieren (de ethologie) en de antropologie. Daardoor is hij, tot ver buiten zijn vakgebied, bij veel mensen bekend geworden, met name door biologische kennis met filosofische overwegingen te verbinden. Enerzijds bekritiseerde hij de wijze van leven die door de moderne industriële maatschappij aan mensen opgedrongen wordt, anderzijds probeerde hij een relatie te leggen tussen de studie van de natuur en esthetische en ethische ideeën. Het begrip "niet-geadresseerde uiterlijke verschijningsvormen van het leven" is typerend voor zijn wereldbeeld. Wat bedoelt hij daarmee? Het gaat hierbij om Portmanns twijfel aan de heersende darwinistische opvatting dat elke vorm, elke kleuring van een organisme een bepaalde functie (in dienst van overleven) heeft. Voor Portmann is zo'n verklaring onvolledig, er blijft een rest die door zo'n puur functionele duiding niet verklaard kan worden. De vormen en kleuren tonen ook iets van de binnenkant van het dier en zijn bovendien ook teken van een zekere speelsheid in de natuur. 2) Hieruit blijkt tevens een bepaalde houding van deze bioloog, met als gevolg een andere relatie met de natuurlijke dingen. Daarboven heeft hij, op zijn vriendelijk - kritische wijze het volgende opgemerkt:

"De omgang met de niet - geadresseerde vormen van het leven heeft mij bewaard voor een overschatting van de puur technische relatie met de natuur. Ze heeft mij al vroeg de eenzijdigheid van een puur streven naar macht over de levensprocessen laten zien - al lang voordat de gevolgen van het dominerende uitbuiten van onderzoeksresultaten in dienst van macht over de natuur tot een schrikwekkende bedreiging van het leven geworden is". 3)

In het kader van dit artikel gaat het er niet om

deze houding of de daarmee verbonden ideeën van een zelfexpressie van het leven in dieren en planten te bekritisieren of bij te vallen. Pedagogisch is echter vooral de samenhang van belang tussen de beschreven vroege schoolervaring en deze bepaalde opvatting : de leraar Brunies, natuurkenner en natuurvriend, heeft aan de leerling Adolf Portmann de kant van de wetenschap getoond die gestempeld is door behoedzaamheid, nauwkeurig waarnemen en een respectvolle instelling. Het beeld van de iepen in het voorjaar, die met een massa bloemetjes bedekt zijn, nog voordat de bladeren verschijnen, is voor de oude onderzoeker tot symbool van een vruchtbare leraar - leerlingrelatie geworden. Maar dit beeld bevat ook, symbolisch en in de kiem, het dragende idee van de "niet - geadresseerde vormen van het leven". In de voorstelling dat de machtige bomen in zomer en herfst kracht verzamelen, om "de explosie van het eerstkomende voorjaar voor te bereiden" is reeds het programma aangeduid dat voorts in het leven van deze onderzoeker tot ontplooiing gekomen is. De waarschijnlijkheid dat deze leerling al aanleg had voor dat wat de leraar voorleefde komt niet in mindering op de waarde van het geschilderde onderwijs. Het behoort tot de condities van onze pedagogische arbeid dat de meeste vruchten daarvan voor ons evenzeer verborgen blijven, net zoals de aanleg van de kinderen zich pas in de loop van hun leven zal ontfouwen.

Annie Dillard

Deze Amerikaanse schrijfster is in Europa nog vrij onbekend. Haar boeken beschrijven het geheim van het bestaan, van een mens en dier omvattende zin. Voor haar eerste boek, een verzameling essays over ontmoetingen met de natuur met de titel "Pilgrim at Tinker Creek" (vertaald als "Waterspiegelingen", vert.) kreeg zij in 1975 de Pulitzerprijs. In dit boek schildert Annie Dillard de volgende traumatische gebeurtenis tijdens haar basisschooltijd, die een diepe invloed had op het zich ontvouwende wereldbeeld van het kind; 4) *"Eens, ik was toen een jaar of tien, elf oud, bracht mijn vriendinnetje Judy een cocon van een Polyphemus-vlinder mee. Het was januari en fijne sneeuwvlokken kleefden tegen de ruiten van de school. De onderwijzeres bewaarde de cocon heel de morgen in haar lessenaar en haalde hem pas te voorschijn toen we, vóór het speelkwartier, wat onrustiger werden. Ze liet ons in een boek zien hoe de vlinder er uit zou zien als hij volwassen was; het zou een prachtige vlinder worden. Met een spanwijdte van bijna zestien centimeter is de Polyphemus een van de weinige grote Amerikaanse zijdevlinders, veel groter dan, bijvoorbeeld, een koningspage of een tijgervlinder. De enorme vleugels van de vlinder zijn als fluweel, een diep, warm bruin, afgezet met blauwe en roze banden, teer als een gewassen aquarel. In het midden van elke achtervleugel prijkt een angst-aanjagend 'oog', immers diepblauw, overgaand in bijna transparant geel. Het effect is van een*

mannelijke pracht, dat andere vlinders vreemd is, fragiliteit die zich ontplooit tot kracht. De Polyphemus-vlinder op het plaatje was als een machtig wezen uit een andere wereld, de levend geworden essentie van het loofwoud, bruin en exotisch, met wijd uiteenstaande, blinde ogen. Dat was dus de reuzevlinder, die nu nog verpakt zat in de grauwe cocon. We deden het boek dicht en richtten onze aandacht op de cocon: een eikeblad, dat was samengerold tot een plomp, ovalen bundeltje; Judy had het gevonden tussen een hoop bevroren bladeren. We gaven elkaar de cocon door; hij was zwaar. Terwijl we hem in onze handen hielden werd het schepsel erin warm en begon zich in allerlei bochten te wringen. Wij waren verrukt en hielden onze handen er nog dicht omheen. De pop begon wild te schokken, hartverlammend te bonken. 'Wie is daar'? Nòg voel ik dat bonzen, die noodkreten dwars door een omhulsel van gesponnen zijde en blad, voel ik dat ongeduld door de omwikkeling van de sindsdien verstreken jaren heen, tegen de palm van mijn hand. We bleven hem doorgeven. Toen ik hem weer kreeg, was hij zo warm als een broodje; hij sprong bijna mijn hand uit. De onderwijzeres kwam tussenbeide. Ze stopte hem, bonkend en worstelend, in het altijd aanwezige potje. Hij kwam uit. Er was geen tegenhouden meer aan nu, januari of geen

januari. Het ene einde van de cocon werd vochtig, rafelde uiteen in een furieus gevecht. Heel de cocon kronkelde, bonsde op en neer op de bodem van het potje. De onderwijzeres verschoot, heel de klas verschoot van kleur, ik verschoot: ik herinner me enkel nog maar de strijd van dat ding om een vlinder te

worden of in de poging daartoe te sterven. Ten slotte kwam hij te voorschijn, doornat en gekreukeld. Het was een mannetje; zijn lange sprieten hadden een brede pluim, even breed als zijn dikke achterlijf. Zijn lichaam was erg dik, meer dan tweeënhalve centimeter lang, en zwaar behaard. Een grijze, bontachtige pluk bedekte zijn kop; lang, taankleurig, pelsachtig haar hing van zijn brede borststuk over het met bruin dons bedekte, gesegmenteerde achterlijf. Zijn veelgelede poten, bleek en krachtig, waren ruig als die van een beer. Hij stond, doodstil, maar hij ademde. Hij kon zijn vleugels niet uitspreiden. Daar was geen ruimte voor. De stof die zijn vleugels als vernis beschermdde en ze voor altijd stijf zou doen worden, droogde op. Zijn vleugels werden hard, werden hard zoals ze zaten. Hij was een monster in een glazen pot. De grote vleugels op zijn rug za-

ten verdraaid, in grillige plooiën en vouwen, waren verfrommeld als een vies papieren zakdoekje, onbuigzaam als leer. Ze maakten de vlinder tot een nachtmerrieachtig wangedrocht, schokkend, nog altijd, van zinloze, krampachtige pogingen zich te strekken. Het volgende wat ik mij herinner is het speelkwartier. De school lag in Shadyside, een drukke woonwijk van Pittsburgh. De kinderen speelden trefbal op het daarvoor bestemde, omheinde stuk gras of renden heen en weer over het betegelde speelplein. Parallel aan het stuk gras daalde een lange oprit de heuvel af, naar het trottoir en de straat. Iemand -het moet de onderwijzeres zijn geweest - had de vlinder uit het glazen potje gelaten. Daar stond hij op de oprit, zich niet van zijn plaats wagens, rillend. Iemand had de Polyphemus-vlinder zijn vrijheid gegeven en nu liep hij weg. Moeizaam sleepte hij zich voort over de asfaltoprit, oneindig klein stukje na oneindig klein stukje, maar onwrikbaar. De afzichtelijke, verfrommelde vleugels zaten vastgeplakt, gerimpeld op zijn rug, volkomen stil nu, als een in elkaar gezakte tent. De bel luidde voor de tweede keer; ik moest gaan. De vlinder ging verder de oprit af, naar de straat, sleepte zich voort. Ik ging; ik rende naar binnen. Nog altijd kruipt die Polyphemus-vlinder over die oprit, kruipt hij voort in de richting van de rijweg, een mismaakte, sleept hij

zijn zes harige poten voort over die oprit"

In haar autobiografie uit het jaar 1987 komt Annie Dillard nog één keer op deze ontmoeting terug:

'Ik wist dat deze vlinder nauwelijks een paar meter ver zou komen voordat hij door een vogel of kat opgevreten of door een auto overreden zou worden. Deson-

danks kroop hij voort met een wonderlijke levenskracht alsof hij, zo dacht ik destijds, nog steeds opgewonden was over het feit dat hij geboren was'. 5)

De boeken van deze schrijfster vormen samen een verzameling van gebeurtenissen en situatiebeschrijvingen waarin de mysterieuze dimensie van de werkelijkheid oplicht, een zowel harmonieus als gruwelijk "tegenover", dat aanleiding kan geven tot vertwijfeling en het afbeulen van onze geest. Maar de ontmoeting met de mismaakte Polyphem-spinner en het daarin besloten inzicht in het samengaan van gebeurtenis en mismaakt worden is een bijzonder ingrijpend beeld. Het is een symbool waarin de situatie waarin de dingen zich bevinden tegelijkertijd vastgehouden en belicht lijkt te worden, maar als gebeurtenis zelf ook

een diepe gevoeligheid ten aanzien van het leven oproepen kan, zoals een mineur-melodie, zoals de blues. De leraar blijft daarbij, net zoals de andere leerlingen (behalve Judy die de cocon gevonden heeft), anoniem. Het onvoorspelbaar verschrikkelijke dat zich afspeelt is gevolg van de onwetendheid van de leraar. En de andere kinderen lijken door deze gebeurtenis nauwelijks geraakt te zijn. De negenjarige Annie staat alleen op de rijweg en verwerft voor zichzelf het inzicht dat haar relatie tot de wereld blijvend bepalen zal. Maar haar opvallende verschijning - als deze unieke enkeling - is echter slechts tegen de achtergrond van de schooldag te begrijpen. Deze school is een plaats om te leren, waar een gevoelige jonge mens (al is dat niet bedoeld) de zin van de dingen begrijpen kan. Tussen de regels van de alledaagse onderwijspraktijk verschijnt zelfs een tekst die niet in het leerboek staat. In de didactische literatuur kom je vaak de opvatting tegen dat onderwijs in het algemeen heel exact voorbereid moet worden en zo geleid dat het gebeuren in het klaslokaal elk moment onder de controle van de onderwijsgevende staat. Gelegenheidsonderwijs is in dat kader verdacht. En de geschiedenis van het mislukte uitkomen van de Polyphem-spinner zou in dit perspectief als mislukt onderwijs beschouwd worden. Maar zo'n karakterisering laat buiten beschouwing dat hier een vormingsproces plaatsvindt, dat toch bij een van de kinderen door het onderwijs in gang gezet is. Het verhaal is, ondanks alles, een lofprijzing op een school die een ontmoeting als die welke geschilderd is mogelijk maakt, omdat de leraar in haar onderwijs een plaats ingeruimd heeft voor de interesses van de kinderen.

Elias Canetti

In het eerste deel van zijn autobiografie "De behouden tong" 6) vertelt Canetti over zijn leraar Karl Fenner, die in de jaren na de Eerste Wereldoorlog in de school in Zürich natuurlijke historie onderwees. Zoals zo vaak gaat het er Canetti om het wezen van een mens te vatten, hem te karakteriseren. Net zoals op veel andere plaatsen in zijn werk staat ook hier het thema van de confrontatie met de dood centraal. Maar dit verhaal, mischien wel een van de mooiste schoolverhalen in de Duitse taal, bevat toch een niet voorspelbare wending:

"Hij was klein en nogal dik, zijn stem gevoelig en zacht, maar zijn onderwijs was zakelijk en heel precies doordacht, van een grondigheid die een plezier was. We kwamen slechts langzaam vooruit, maar wat je bij hem had doorgenoemen, vergat je nooit, het was je voor altijd ingegrift. Hij ondernam excursies met ons, waar wij allen verzot op waren. Dan ging het er vrolijk en beheerst aan toe, dan werd aan niets voorbijgezien, aan het Rumeneer haalden wij allerhande kleine waterdiertjes, die wij mee terug namen naar school. Door de microscoop liet hij ons dit fantastische leven in het kleinste bestek zien, en alles wat wij zagen, werd vervolgens getekend. Het kost mij zelf-

overwinning er niet verder op in te gaan en te vervallen in een cursus natuurlijke historie, die ik lezers die dat allemaal toch al weten, nauwelijks kan aandoen. Maar ik moet vermelden dat hij mijn gevoelige houding op alle punten inzake eten en gegeten worden, die toen begon, niet deelde. Hij nam het zoals het was; wat in de natuur gebeurde viel niet onder onze morele oordelen. Hij was te eenvoudig, wellicht ook te bescheiden, om zich met zijn mening in deze onuitputtelijk wrede processen te mengen. Wanneer ik bij de excursies, als er tijd was om te praten, mij iets teerhartigs in die richting liet ontvallen, zweeg hij en antwoordde niets, wat anders niet in zijn aard lag. Hij wilde ons in die dingen een mannelijk-stoïcijnse houding aanwennen, maar zonder gezeur en gezwets, simpelweg door zijn houding. Dus moest ik zijn zwijgen als afkeuring ervaren en hield mij een weinig op de achtergrond.

Hij bereidde ons voor op een bezoek aan het slachthuis, dat hij zich voorgenomen had. Tijdens enkele eraan voorafgaande lessen kwam hij er herhaaldelijk op terug en legde telkens uit dat men de dieren niet liet lijden, anders dan vroeger was ervoor gezorgd dat zij een snelle en pijnloze dood stierven. Hij ging zo ver om in dit verband het woord 'humaan' te gebruiken en prentte ons in hoe wij ons, ieder in zijn leefwereld, jegens dieren moesten gedragen. Ik achtte hem zozeer, ik was hem zo toegedaan, dat ik ook deze iets te omzichtige voorbereidingen op het slachthuis over mijn kant liet gaan, zonder van aversie jegens hem vervuld te raken. Ik merkte dat hij ons aan iets onvermijdelijks wilde wennen. Dat hij zich er zoveel moeite voor gaf en daar lang voor het bezoek mee begon, beviel me. Ik stelde me voor hoe Letsch ons in zijn plaats naar het slachthuis zou commanderen en het netelige probleem op de meest botte wijze, zonder enigerlei consideratie met iemand zou proberen op te lossen. Maar de dag van het bezoek, die naderbij kwam, zag ik met grote angst tegemoet. Fenner, die een goed observator was, wie ook aan mensen niet licht iets ontging, merkte dat wel, hoewel ik het hardnekkig in mij wegsloot en er tegenover mijn kameraden, wier grappen ik vreesde, nooit iets over zei. Toen het zo ver was en wij door het slachthuis liepen, liet hij mij niet van zijn zijde. Iedere installatie legde hij uit, als was die omwille van de dieren bedacht. Zijn woorden legden zich als een beschermende laag tussen mij en alles wat ik zag, zodat ik dit in het geheel niet duidelijk zou kunnen beschrijven. Wanneer ik er nu over nadenk, komt het mij voor als had hij zich als een priester gedragen, die je de dood wegpraat. Het was de enige keer dat zijn woorden mij temerig voorkwamen, hoewel ze waren bedoeld om mij tegen mijn afgrijzen te beschermen. Hij slaagde in zijn opzet, ik nam het allemaal rustig op, zonder gevoelsuitbarstingen, hij kon tevreden over zichzelf zijn, tot zijn wetenschap met hem op de loop ging en hij ons iets liet zien dat alles teniet deed. Wij kwamen langs een zo juist geslacht moederschaap, dat open en bloot voor ons terneerlag. In haar vruchtblaas dreef klein een lam, nauwelijks

een halve duim lang, het kopje en de voetjes waren duidelijk te onderscheiden, maar alles eraan was als doorzichtig. Wellicht zouden wij het niet hebben opgemerkt, hij hield ons staande en legde ons met zijn zachte, doch onbewogen stem uit wat wij zagen. We groepten allen om hem heen, hij had mij aan mij zelf overgelaten. Maar nu keek ik hem aan en zei zacht: 'Moord'. Dit woord kwam mij uit de juist verstreken oorlogstijd gemakkelijk over de lippen, maar volgens mij verkeerde ik in een soort trance toen ik het zei. Hij moet het hebben gehoord, want hij viel zichzelf in de rede en zei: 'Nu hebben we alles gezien,' en bracht ons, zonder nog eens stil te staan, het slachthuis uit. Misschien hadden wij werkelijk alles gezien wat hij ons wilde laten zien, maar hij liep vlugger, er was hem aan gelegen ons buiten te hebben. Mijn vertrouwen in hem was geschokt. De schriften met de tekeningen bleven liggen. Ik voerde er niets nieuws in uit. Hij wist het, tijdens de lessen vroeg hij me er niet meer naar. Wanneer hij langs ons liep om de tekeningen te bekritisieren en te verbeteren, bleef het mijne gesloten. Hij verwaardigde mij geen blik, ik bleef in zijn lessen zwijgen, voor de volgende excursies meldde ik me ziek en liet me verontschuldigen. Niemand buiten ons merkte wat er was gebeurd, ik geloof dat hij me begrepen heeft.

Thans weet ik heel goed dat hij me ergens overheen wilde helpen, waar overheen te komen mij niet was toegestaan. Op zijn manier heeft ook hij de uitdaging van het slachthuis aanvaard. Als het voor hem, zoals voor de meesten, niets had betekend, dan had hij ons niet zo snel weer naar buiten gebracht. Voor het geval hij, een negentig-, een honderdjarige, nog op de wereld mocht zijn, zo moge hij weten dat ik mij voor hem buig".

De geest van het respectvolle buigen (bij deze grijze Nobelprijswinnaar) voor de leraar die hij pas op een juiste wijze kon begrijpen toen hij zelf oud was, is gevolg van de worsteling met het verschijnsel van de dood dat Canetti's werk doordringt. De strijd tegen de dood, tegen de uiterste onrechtvaardigheid die het einde van het leven betekent, heeft hij ook elders in vaak absurdistische vormen beschreven. 7) Maar de absurditeit van de dood zelf overschaduwde deze taal van Canetti verre. Voor Canetti toont zich de confrontatie met het hele probleem uitvergroot in de slachthuiscène: de moorddadige relatie van de mensen met de dieren, die zelf een blijvende heenwijzing is naar de moorddadige relatie van de mensen onderling. Daaruit volgt de enige ethische basiswet die van belang is: de strijd tegen de dood in zijn veelvormige vermommingen, als hoofdmotief van zowel de massamaatschappij als van de oorlog. Hier is de kiem gevormd van een levensproject en zo kan de jonge Elias het ook beleefd hebben toen het hem ertoe dreef het onderwerp dat in het centrum van de belangstelling stond als "moord" te betitelen en zijn leraar het vertrouwen op te zeggen. Maar met deze vertrouwensbreuk is het verhaal nog niet tot zijn eind gekomen. Nadat hij een leven lang het probleem van

de dood verwerkt en bewerkt heeft, herstelt de oude Canetti weer het respect voor zijn leraar van destijds, omdat hij intussen erkend heeft dat er verschillende en even eervolle wegen zijn. Deze erkenning, die voor hem als leerling (nog) niet mogelijk was omdat hij zijn eigen weg moest vinden, drong zich in zijn ouderdom als het ware op. Wij willen echter niet over het hoofd zien dat deze edele houding ook een antwoord vormt op de ook voorname houding van de leraar (Fenner), die meer nog dan zijn vakkennis en didactische bekwaamheid het gevoel voor de (geestelijke) persoonlijkheid van zijn leerling voorleefde. Dat hij deze leerling met respect bejegende maakt hem pas tot de leraar voor wie, als men oud geworden is, een buiging maakt.

Wat valt hieruit te leren ?

We zien hier drie verhalen over de beleving van de school, verhalen waarin vele aspecten voorkomen die we in de didactische literatuur zelden tegenkomen. We wijzen hier slechts op het, pedagogisch gezien misschien wel belangrijkste aspect: de samenhang van het onvoorspelbare en het geplande onderwijs. We gaan ervan uit dat in de geschilderde gevallen de drie betrokken mensen een vormende ervaring ondergaan hebben (Maar een probleem is natuurlijk dat dit lastig te achterhalen is, gezien de afstand in de tijd en de reconstructie in de herinnering, die mede beïnvloed is door latere ervaringen). In elk van de drie gevallen speelt het onvoorspelbare een rol. In het slachthuis komt het tot de onvoorziene mogelijkheid voor de leraar om aan de foetus van een schaap biologische samenhangen uit te leggen, wat op zijn beurt weer een nauwelijks voor mogelijk gehouden reactie van de leerling Elias oproept, welke reactie vervolgens bij Elias zowel de vorming van zijn bijzondere belangstelling als zijn bijzondere mentaliteit versterkt.

De onvoorziene opduikende en zich rechttoe rechtaan opdringende gelegenheid een Polyphemvlinder te observeren bij het uitkomen uit de cocoon, brengt de behoefte aan zakelijke kennis met zich mee. Daar deze echter ontbreekt loopt het fout met het onderwijs, wat weer onvoorziene consequenties heeft voor de vorming van de leerling Annie, die hier een sleutelsymbool voor haar verstaan van de wereld vindt. Voor de leraar Brunies tenslotte zouden de iepen voor het venster weliswaar de welkome aanleiding voor een volgens hem echte natuurobservatie geleverd hebben - dat daarin aan een van zijn leerlingen een sleutel voor een levenslang onderzoeksprogramma geboden zou worden kon hij echter onmogelijk bevroeden. Even belangrijk als het gebeuren van het onvoorspelbare is in deze voorbeelden ook de vooronderstelling van een onderwijscultuur van gepland observeren, bezinnen en met de zaken bezig zijn. Dat wordt vooral duidelijk in de manier waarop Adolf Portmann het onderwijs van zijn leraar Brunies beschrijft. Hij bespreekt diens behoedzame aanpak en we mogen

wel aannemen dat hij zijn leerlingen de liefde tot de zaak probeerde bij te brengen, zoals hij deze ook zelf bezat. En zelfs de lerares in Annie Dillards verhaal, die voorgesteld wordt als iemand die eerder door de gebeurtenissen voortgestuwd wordt, dan dat zij zelf het verloop van de zaak (meesterlijk) in haar onderwijsstijl weet in te passen, geeft nog ruimte aan het gefascineerd zijn van de kinderen door de onverwachte gebeurtenissen in de natuur en ze laat de verminkte vlinder vrij. Ook als in dit onderwijs de liefde tot de zaak niet op een geplande wijze overgedragen wordt,

vindt het toch plaats en wordt toch voorzien in vormende ervaringen.

Canetti's verslag doet ons op een meester in de onderwijsvoorbereiding stoten : deze staat open voor het onvoorziene en dat dit niet aanslaat is op de sterke persoonlijkheid van de leerling terug te voeren. Zo ontstond een situatie, waarin de rationaliteit van de onderwijsplanning tegenover de theoretische diepte van het tegendeel zijn recht verliest. Alles bijeengenomen laten de drie voorbeelden de mogelijkheid zien van mensvorming door ontmoeting met de zaken in de school.

Prof. dr. Helmut Schreier is hoogleraar aan de Universiteit van Hamburg. Oorspronkelijke titel : Sternstunden der Sacherfahrung. Met toestemming van auteur en uitgeverij Westermann in Braunschweig overgenomen uit: Die Grundschule 1990, Heft 3. Vertaling: Kees Both

NOTEN

1. Adolf Portmann: An den Grenzen des Wissens. Vom Beitrag der Biologie zu einem neuen Weltbild, Fischer, Frankfurt am Main, 1976, pagina 97/98.
2. Zie hierboven:
 - Adolf Portmann, De biologie in nieuwe banen, Agon Elsevier, Amsterdam, 1965, pagina 85, e.v.
 - Adolf Portmann, Het dier en zijn verschijning, W. de Haan/Standaardboekhandel, Zeist/Antwerpen, 1962, vooral pagina 185, e.v.
3. Portmann 1976, pagina 36
Zie van Portmann ook:
 - Het beeld van de mens in het licht van de moderne biologie, W. de Haan/Standaardboekhandel, Zeist/Antwerpen, 1962
 - Het sociale leven der dieren, Aulaboek 83, Utrecht/Antwerpen, 1962.
4. Annie Dillard - Pilgrim at Tinker Creek, Bantam Books, New York, 1974 Vertaald (door Ruud Rook) als: Waterspiegelingen, uitg. Gottmer, Haarlem, 1978.
Het opgenomen fragment is van bladzijde 55-57
De Polyphem-spinner, *Antheraea polyphemus*, komt in Europa niet voor. De indrukwekkende verschijning van deze vlinder is te vergelijken met de Doodshoofdvlinder (familie van de uilen) in Europa.
5. Annie Dillard, An American Childhood, Harper and Row, New York, 1987, pagina 161. Vertaling Helmut Schreier.
6. Elias Canetti, De behouden tong, Arbeiderpers. Amsterdam, 1981 (vert. Theodor Duqueusnoy).
7. Met name in zijn bundel "Massa en macht", Atheneum/Polak en Van Genneep, Amsterdam, 1976.

De school dient een stuk begaanbare levensweg voor het kind te zijn. Het doel, waar deze weg heenleidt, is zedelijke en maatschappelijke volwassenheid. De wijze, waarop elke Kindergemeenschap voor zich 'zedelijke volwassenheid' interpreteert, wordt bepaald door het eigentijdse denken in het algemeen en voor de bijzondere Kindergemeenschappen door het eigentijdse theologische denken.

Het opvoedingsdoel bepaalt er zowel het samen-leven als het samen-leren.

Al het dagelijkse pedagogisch-didactische handelen vinde zijn uitgangspunt in de menselijke relatie tussen volwassene en kind en zijn steeds op het kind in de leerling gericht.

Enkele pedagogische richtlijnen voor een Kindergemeenschap volgens Jenaplan (1967).

SITUATIONEEL WERKEN IN EEN BOVENBOUWGROEP

In de Jenaplancursus wordt bij de onderdelen "Achtergronden van het Jenaplan" en "Wereldoriëntatie" aandacht gegeven aan de planning van het thematisch werken met stamgroepen: situationeel werken. Daarbij moeten de cursisten een checklist hanteren, die afgewerkt moet worden. Deze checklist, opgesteld door Kees Vreugdenhil, is hierbij afgedrukt. Dit artikel kwam tot stand binnen het onderdeel "Achtergronden" en is het tweede in een reeks. Het eerste verscheen in Mensen-kinderen van november 1990.

A: Voorbereiding

1. Een levensechte situatie opzoeken of creëren:
Een afgeperkt stukje werkelijkheid, enkelvoudiger bij jonge kinderen, complexer bij oudere.
Dat kunnen zijn:
 - een ontdektafel;
 - een ingerichte hoek in het lokaal;
 - een tentoonstelling in de gemeenschapsruimte;
 - een stukje van de schooltuin;
 - een openbaar gebouw, zoals een postkantoor;
 - een stukje van een winkelstraat;
 - een plantsoen;
 - de werkplaats van een smid

Inleiding: een levensechte situatie opzoeken

De levensechte situatie bestaat uit een gedeelte van de heemtuin in Geldermalsen. In de heemtuin heb ik een stuk opgezocht, waar je veel verschillende plekje naast elkaar tegenkomt. De heemtuin is ingericht door de plaatselijke plantsoendienst. Daarbij hebben ze geprobeerd diverse landschapselementen bij elkaar te plaatsen op een stukje uiterwaard langs de Linge. De heemtuin bevindt zich in een overgangsgebied tussen land en water. Daar kan ik goed op inspelen met het onderzoek.

Het plan is de heemtuin het jaar rond te volgen door er diverse bezoeken aan te brengen, met daarbij steeds onderzoek volgens de aangereikte methoden. Het is de bedoeling de natuur en wat daarmee samenhangt het jaar rond te volgen. Daarnaast hoop ik te bereiken dat de kinderen een duidelijker idee krijgen van wat "onderzoek" is en meer vaardigheid in de diverse methoden van onderzoek.

We zijn tot nu toe twee keer op de fiets met de hele groep naar de tuin toe geweest. De beschrijving van de tweede keer zal ik hier uitwerken. De eerste keer was duidelijk verkennend, "aanrommelend", bedoeld. De tweede keer zijn de kinderen vooral bezig geweest met vergelijkend onderzoek. Elk groepje onderzoekt een eigen plekje van één vierkante meter.

Eerste bezoek - woensdag 27 september 1989 -

Overige voorbereiding

2. Zorgen voor betrokkenheid:
 - 2.1. affectief: met welke handelingen/start vraag laat ik bij mijn leerlingen verwondring ontstaan?
 - 2.2. sociaal: op welke manier groepeer ik de kinderen
 - * opdat ze graag met elkaar werken?
 - * opdat ze effectief met elkaar samenwerken?

10.30-12.00 uur.

Tweede bezoek - woensdag 25 oktober 1989 -
10.30-12.00 uur.

Betrokkenheid

We gaan terug naar jullie plekje. Wat zal er veranderd zijn? Deze keer werken de kinderen in dezelfde groepen als de vorige keer. Deze zijn als

3. Zorgen voor expressie van beleving:
 - 3.1. hoe geef ik de kinderen ter plekke de ruimte om spontane belevingen aan mij of aan anderen door te geven?
 - 3.2. kringgesprek na terugkeer uit de situatie met vierende elementen: een lied dat aansluit; een spel;

volgt samengesteld: eerst een zesdejaars kiezen, de groepsgrootte is 2 à 3 kinderen en verder worden geen criteria gehanteerd.

Expressieve beleving

Met de kinderen wordt afgesproken dat ze, als ze iets bijzonders zien, dat meteen opschrijven. Zelf zal ik voortdurend rondgaan langs de groepjes en proberen daarop te letten en erop in te spelen. Terug in school zullen we elkaar de gevonden din-

4. Zorgen voor cognitieve voorbereiding:
 - 4.1. welke van de methoden van onderzoek is in deze gekozen situatie en met deze groep aan de orde of zijn er meer methoden te gebruiken (differentiatie)? Hier komen die methoden:
 - * kenmerken van een object onderzoeken en vastleggen;
 - * kenmerken van een samengesteld object onderzoeken en vastleggen;
 - * vergelijken van verschillende objecten;
 - * classificeren;
 - * een systeem van klassen hanteren;
 - * vergelijken op verschillende tijdstippen
 - * vergelijken van veranderingsprocessen;
 - * verklaren van processen;

4.2. laat ik een onderzoeksschema ontstaan door na een eerste spontane kennismaking met de levensechte situatie waarne- mings-/onderzoekspunten op te stellen, of geef ik vooraf een schema? hoe bespreek ik het een of het ander met de leerlingen?

Schema:

vanuit de kinderen laten ontstaan van een schema	zelf geven van schema
--	-----------------------

4.3. hoe ziet mijn schema eruit:
 - met pictogrammen/afbeeldingen/woorden;
 - vormgeving voor werk buiten?

gen laten zien. Als vierend element in deze herfst- periode vraag ik ze een haiku te maken. Deze wordt later voorgelezen.

Cognitieve voorbereiding

Ik introduceer de volgende methoden van onder- zoek:

- * kenmerken van een object onderzoeken en vastleggen: blad.
- * kenmerken van een samengesteld object onderzoeken en vastleggen: je eigen plekje.
- * vergelijken van verschillende objecten: bla- deren.
- * vergelijken op verschillende tijdstippen: je eigen plek.

De schema's over de kenmerken zijn kant en klaar en bevatten keuzemogelijkheden. De sche-

5. Zorgen voor pedagogische voorbereiding:

5.1. onderscheid ik binnen de gekozen situatie deelsituaties, die verschillen in complexi- teit, bijv. heel enkelvoudig voor kinderen die veel structuur nodig hebben, com- plexer voor anderen?

5.2. ga ik werken met twee of drie soorten schema's, van meer gesloten voor struc- tuurgevoelige kinderen tot meer open voor anderen?

5.3. hoe ga ik eventuele problemen opvangen: desinteresse, agressiviteit/vernielzucht, spanningen in groepjes, onmacht om gegevens te verzamelen, te grote affectieve betrokkenheid, overmoed (dat kan ik al; dat weet ik al)?

ma's voor het vergelijken zijn nog niet nader inge- vuld. Het is een raamwerk dat de kinderen zelf invullen.

Pedagogische voorbereiding

Oprachten worden aangepast aan verschillende groepjes. Er wordt geprobeerd met vier schema's te werken, oplopend in moeilijkheidsgraad. Even- tuele problemen hoop ik op te vangen door regel- matig rond te gaan bij de groepjes. Er is geen

6. zorgen voor organisatorische voorberei- ding:

6.1. zijn de groepsregels en -afspraken toerei- kend en geldig voor het buitenwerk?

6.2. welke middelen heb ik nodig om de kinde- ren hun onderzoek te laten uitvoeren en de gegevens te registreren?

Schema:

methode van onderzoek	onderzoeks- middel(en)	registratie- middel(en)
-----------------------	------------------------	-------------------------

6.3. op welke wijze past de buitenactiviteit met de vervolgactiviteiten in het weekplan: tijd- stippen, ritmische afwisseling van gesprek, spel, werk en viering?

6.4. contacten/afspraken nodig met ouders of andere betrokken volwassenen?

centraal rustpunt. Met goede vragen probeer ik nieuwsgierigheid op te wekken. Dan zal verder ingrijpen hopelijk overbodig zijn.

Organisatorische voorbereiding

De normale groepsregels en -afspraken zijn vol- doende, met uitzondering van de volgende:

- je mag alleen die dingen proeven, waarvan je absoluut zeker bent dat dat kan, "proe- ven" is trouwens niet hetzelfde als "eten": dus op je tong proeven en daarna uitspugen!
- niet iets doen waardoor leven vernietigd wordt.

De middelen zijn te verdelen in onderzoeksmid- delen en registratiemiddelen.

Onderzoeksmiddelen

- laarzen
- vergrootglazen
- zakjes
- potjes
- schepjes
- eventueel huishoudhandschoen

Registratiemiddelen

- schriften
- pen of potlood (slijper)
- bladen met schema's
- onderborden
- teken- of schetspapier

De planning is als volgt:

dinsdag: voorbereiding: fiets en laarzen mee.
 woensdag: werk, gesprek en viering.

7. zorgen voor onderwijskundige voorbereiding:

7.1. welke doelen heb ik met het buitenwerk en de eventuele vervolg-activiteiten?

7.2. welke activiteiten voorafgaande aan het buitenwerk plan ik eventueel? Laat ik de kinderen vooraf antwoord geven op de vraag: wat verwacht je dat je zult ontdek- ken, vinden, bereiken, leren?

7.3. welke vervolgactiviteiten kies ik na het buit- enwerk en met welke doelen:

- gesprekken;
- schema's beter invullen;
- nader onderzoek van meegebracht materiaal;
- schrijven van teksten of tekenen;
- experimenten in het lokaal;
- literatuurstudie;
- praktische oefeningen als nauwkeuriger waar- nemen en sorteren;
- inscholingscursussen, nodig voor de voortgang;
- verslaggeving/viering.

- 7.4. hoe organiseer ik de vervolgactiviteiten: middelen, groeperingsvormen, regels, onderwerpen/taken verdelen?
- 7.5. hoe evalueer ik de activiteiten;
- de processen: hoe pakten jullie het aan:
 - * wat deed je eerst en toen?
 - * wat boeide je het meest/het minst?
 - * heb je ergens een hekel aan gekregen/ben je ergens aan gehecht geraakt?
 - * hadden jullie een plan?
 - de producten:
 - * wat heb je vandaag voor nieuws geleerd?
 - * wat kun je nu beter of anders dan vroeger?
 - * wat zou je nu aan anderen willen door geven?
 - * welke eisen stel ik aan de producten: inhoud en vormgeving?
 - * bewaren wij bepaalde produkten? met welk doel?

donderdag: werk, gesprek en spel.
vrijdag: gesprek, verslag en viering.
Ouderhulp is niet nodig.

Onderwijskundige voorbereiding: doelen

Ik hoop bij de kinderen te bereiken, dat ze meer kennis en inzicht krijgen in de natuur als werkelijkheid om hen heen. Specifiek doe ik dat door verder te gaan op de natuurlijke voorwerpen, maar ook door te vergelijken op verschillende tijdstippen. Zodoende hoop ik dat de kinderen iets meer verband zullen ontdekken tussen de vele diverse zaken in de natuur.

Anderzijds hoop ik door deze manier van onderzoek de kinderen een goede manier van onderzoeken bij te brengen. Daardoor denk ik dat we vervolgonderzoek via deze methode zullen gaan verrichten.

Vervolgactiviteiten zijn:

- gesprekken;
- uitwerken schema's;
- nader onderzoek, eventueel uit elkaar halen van dingen;
- tekst maken met tekeningen;
- verslag uitbrengen.

Evaluatie

Proces: Hoe liep het in jullie groepje?

B. Uitvoering

Maak een uitvoeringsschema voor jezelf:

activiteiten van kinderen

activiteiten van mij

Denk aan de volgende zaken:

- sommige kinderen hebben langer contact nodig met het concrete materiaal: waarnemingen herhalen in het lokaal;
- extra sorteer- of vergelijkingsoefeningen;
- probeer te ontdekken hoe kinderen de zaken

- aanpakken: leerstijlen; leerroutes. Probeer daar iets van vast te leggen;
- houd de dynamiek erin, door eenzijdigheden en stereotiepe benaderingen open te breken en een andere invalshoek te kiezen.
- gerichte hulp geven aan groepjes of enkelingen: verheldering, planning, hulpmiddelen, extra tussenstappen, bemoediging, meedenken, terugkoppeling/tussenevaluatie;
- af en toe een gemeenschappelijk moment beleggen: de voortgang uitwisselen; nieuwe impulsen geven;
- specifieke, sterke en durende interesses opsporen en voor jezelf vastleggen;
- letten op de negen onderzoeksmethoden: welke kinderen hebben moeite/beheersen al welke methode?
- ontwikkelingskansen geven: welke kinderen kan ik met een klein duwtje een volgende onderzoeksvorm in leiden?
- gegevens verzamelen over kennis en vaardigheden die individuele of groepen kinderen bij de voortgang van hun werk nodig lijken te hebben.

Hadden jullie een plan?

Product: Wat is aan anderen door te geven?

Wat moet bewaard worden?

Uitvoering: overzicht activiteiten

Hieronder staan de activiteiten opgesomd:

Activiteiten van de kinderen

- overleggen;
- bekijken;
- voelen;
- ruiken;
- klimmen;
- lopen;
- schrijven;
- tekenen;
- vraag en antwoord;
- vergelijken;

- uitproberen;
- verklaring zoeken;

Activiteiten van de groepsleider

- controleren;
- vragen stellen;
- opmerkingen maken;
- letten op de veiligheid;
- letten op de spanning;
- rondlopen;
- aanwijzingen geven;
- voordoen;
- opdrachten geven;
- letten op welk schema per groep gehanteerd kan worden;
- tijdig nieuwe opdracht met schema.

De praktijk

We zijn samen op de fiets gestapt na de uitleg over de schema's in de groep. Iedereen wist dat we deze keer de eigen plekjes zouden vergelijken met de vorige keer. We zouden daarbij het schema gebruiken. De kinderen zijn, behalve door mijn voorbereiding, ook zelf goed voorbereid. Er zijn al afspraken gemaakt over wie laarzen meeneemt, wie de potjes meeneemt, enzovoorts. De materialen worden verzameld en op de fietsen gepakt. Het weer is prachtig dus niets kan deze

leerzame en gezellige ochtend in de weg staan, hoop ik. Na een kwartiertje fietsen komen we aan in de heemtuin. De fietsen worden geparkeerd en gaan op slot. We verzamelen bij de bank. Dezelfde bank als de vorige keer. Daar wordt een laatste keer doorgepraat wat de bedoeling is: kijken wat er op je plekje veranderd is; zoek een blad op en beschrijf dat volgens het schema; geef een goede beschrijving van je plekje met behulp van het schema en als er tijd over is probeer dan verschillende bladeren te vergelijken met het schema. De eerste keer kwamen de kinderen eigenlijk tijd te kort. Daarom gaan we nu snel aan de gang. Er wordt minder tijd verloren; er wordt direct begonnen aan het vergelijken van hun eigen plekje met een poos geleden.

Er worden diverse bijzondere zaken waargenomen: bladval, andere kwaliteit van het water, andere dieren, stand van het water, verdwenen takken.

Daarnaast zijn er natuurlijk meteen kinderen die precies weten waardoor dat allemaal komt. Gelukkig is een groep van drie leerlingen het dan meestal onderling niet eens en er wordt verder gezocht, geprobeerd, overlegd.

Schema 1. werd gebruikt om een blad op zijn kenmerken te onderzoeken. Het schema en het onderzoek functioneerden prima.

Schema 2. is door iedere groep ingevuld. Dit leverde veel wetenswaardigheden op, maar vooral voor mij ook vragen voor verder onderzoek.

Schema 3. werd door twee groepjes gebruikt nadat ze klaar waren met 1. en 6. De groepjes die er mee werkten deden allerlei leuke ontdekkingen.

Schema 6. is door iedereen op een eenvoudige manier gebruikt. Wat is er veranderd? Daar bleek dit schema voor deze keer goed voor te gebruiken. Een volgende keer zal er meer uit te halen zijn. Misschien is een plekje van ongeveer een vierkante meter nog te groot voor zo'n opdracht? Ik ben steeds rondgegaan langs de kinderen. Het viel mij op dat iedereen enthousiast naar zijn plekje ging. De groepjes van drie bieden, zo blijkt, meer samenwerkingsmomenten dan de groepjes van twee. De groepjes van twee zijn ook het eerst klaar met de opdrachten. Het zal, denk ik, het hele jaar nog wel duren voordat ik zover ben dat ik de negen onderzoeksmethoden zo in de puntjes beheers dat ik "tussendoor" van de ene naar de andere kan overstappen.

Dat is een extra reden om dit soort zaken terdege voor te bereiden. Het blijkt weer dat een extra observatieles bijzonder goed zal werken. Dat heb ik dus ook gedaan. Er is een observatiekring geweest. De kinderen maken nu al plannen voor een volgende keer. Ze spreken al met elkaar af waar ze dan naar willen kijken en vooral wat ze dan voor materialen moeten meenemen. Er worden veel dingen meegenomen: bladeren, takjes, een steen uit de Linge, kleine wormpjes uit water (later ontdekken we dat het bloedzuigers zijn), mos, eendekroos, watertorretjes, diverse kwaliteiten water in potjes. Later op school wordt dit

nader bekeken en onderzocht. De diertjes worden teruggezet in de natuur. De bladeren worden gedroogd en bij het verslag geplakt. Vervolgens worden de schema's uitgewerkt voor het verslag. Deze worden ingeschreven op grote multobladen en in de mappen bewaard. In het documentatiecentrum wordt gezocht naar die antwoorden die alleen daar te vinden zijn. De vragen die voortgekomen zijn uit het onderzoek kunnen niet allemaal door eigen onderzoek van de dingen zelf worden opgelost; sommige vragen kun je niet operationaliseren. Dan is het volkomen legitiem om in verslagen van anderen te gaan zoeken naar de juiste antwoorden.

Meteen na het bezoek aan de heemtuin hebben we even aan elkaar laten zien, wat er gevonden is aan materialen. Daarna werd er een haiku gemaakt over de heemtuin of als dat je beter leek een haiku over de herfst. De volgende dag zijn de verslagen uitgewerkt en hebben we 's middags een muzikles gedaan. Deze les met een grafische partituur, had een haiku als basis. Vrijdag heeft iedere groep zijn werk in de map laten zien en kort het meest opvallende verteld.

C. Na verloop van het werk

1. Evaluatie van het werk. Beoordeling van de resultaten liefst vanuit de eigen ontwikkelingsgeschiedenis van het kind tot nu toe.
2. Zelf evalueren van het totale onderwijsproces rond het buitenwerk.

Evaluatie

De kinderen maken zo langzamerhand een ontwikkeling door naar echt onderzoeken. Tot nu toe werd er heel ijverig gewerkt aan iets, maar het leefde niet echt. De resultaten waren prima. Het gehalte van de onderzoeken stijgt. Daar staat tegenover dat de kwantiteit is gedaald. Er is nu opgeschreven, wat de kinderen echt ontdekt hebben en er is geen schijnwereld opgeschreven die heel fraai oogt.

Proces


De meeste kinderen vonden dat het in hun groep goed liep. Ik vond dat in één groep van twee de resultaten beter hadden kunnen zijn. De groepen hadden geen plan gemaakt in de letterlijke zin; er was wel overleg geweest over wat te doen, wat mee te nemen. De opdrachten waren voor de meesten misschien te ver uitgewerkt, waardoor ze zelf niet een plan konden maken. Soms waren de opdrachten te dwingend voor het maken van een plan.

Produkt

Hierover is wel geëvalueerd in de verslagkring. Dit liep in zoverre goed dat het een volgende keer weer op het programma staat. Maar dan wil ik dit vooraf door de groepen laten doordenken.

Evaluatie van het onderwijsproces

Deze manier van werken bevalt mij zeer goed. Het biedt mij de mogelijkheid het onderwijsproces



binnen situationeel werken theoretisch te onderbouwen. Daarnaast biedt het mij praktisch de mogelijkheid dit proces voor te bereiden. Door deze negen onderzoeksmethoden heb ik het idee veel gericht en doelbewuster bezig te zijn. Naast de acht ervaringsgebieden dus ook een handreiking naar de aanpak.
Het buitenwerk op zich bevalt mij goed.
De huidige stamgroep is zo, dat ik dit werk gerust op deze manier kan doen.

Op onze plek was het riet weer groot geworden wel 45 cm. Er lagen ook een heleboel waterlelies op het water evenveel bladeren als bloemen, alles lager. Ze waren bijna allemaal open de bloemen ze waren geel en wit. We hebben een gat gevonden dat was zo'n 60 cm diep en had ook een zijgang of gangen want we hadden er water met confetti in gegooit. Later kwam het er met water met confetti in het meertje er weer uit.

ONTDEKKEN WAAR HET OP AAN KOMT

Waarden in gesprek tussen ouders en team

In de zeventiger jaren vierde de ouderparticipatie hoogtij. Ouders eisten inspraak in de wijze waarop hun kinderen onderwijs kregen. Schoolteams probeerden ouders meer te betrekken bij wat op school gebeurde. In het onderwijs in oude buurten leefde dit met name heel sterk. Dit alles in het kader van het streven naar meer democratische verhoudingen. In de tachtiger jaren werd de inspraak van ouders in de school geformaliseerd via de medezeggenschapsraden. Verder werden ouders in verreweg de meeste scholen praktisch ingeschakeld, als hulpouder bij het lezen, en in het documentatiecentrum, bij excursies en in feestcommissies. Het leek echter wel of in heel veel scholen met de formalisering van de inbreng van ouders het inhoudelijke gesprek tussen school en ouders stakte. Dat geldt veel minder voor die (Jenaplan-)scholen die door of op initiatief van ouders gesticht zijn. Daar is, zeker de eerste jaren, een heel sterke inhoudelijke betrokkenheid bij de school. Maar ook daar geldt: hoe geef je daar vorm aan en hoe houd je het vol? Een verkenning van het gesprek over waarden, tussen huis en school, naar aanleiding van een conferentie van het Prospect Center in North Bennington, Vermont (USA), november 1990.

Waardenconflicten

Een gemengde kring van groepleid(st)ers en ouders praat over meningsverschillen tussen (leden van een) schoolteam enerzijds en ouders anderzijds. In een rondje worden verhalen verteld:

- De ouder van een (vijfdejaars-)kind dat bij het niveaulezen steeds bleef "hangen" bij niveau 8, de inhoud van de boekjes "stom" vond en uiterst zenuwachtig was bij het "nemen" van de leesvaardigheidstest. Dit kind kreeg een geweldige hekel aan lezen. Praten hierover met de school leverde weinig tegemoetkoming op. Dat veranderde toen de ouders (die zelf contacten hadden in de onderwijswereld) tegen de school zeiden dat zij het kind zouden gaan trainen op de lees-test. Toen "probeerden ze het nog eens" en kwam het kind eindelijk uit dat ellendige niveaulezen en kon het echt interessante boeken gaan lezen. Enkele jaren later las dit kind heel ingewikkelde literatuur op het terrein van zijn hobby, vogels en is het nog later een breed geïnteresseerde lezer geworden.
- De groepsleider die in de klas een kritische opmerking maakt over een weekendje "tropisch zwemparadijs", waaraan enkele kinderen uit zijn groep hebben deelgenomen. De ouders komen kwaad naar school, "waar bemoeit die man zich mee", etc.
- Ouders klagen over vuile kleren door schilderen.
- Ouders van een jongste kind in een stamgroep, die vinden dat dat kind onvoldoende tot haar recht komt, teveel door de oudere kinderen wordt weggedrukt, bijvoorbeeld in kringgesprekken.
- Een groepsleidster, die vindt dat een bepaald kind veel te laat naar bed gaat en daar wat over zegt tegen de ouders, die voorts vinden dat dat de school niet aangaat.
- Ouders, die klagen over het in hun ogen te lage tempo van leesvorderingen, die ze wijten aan de in de school gebruikte didactiek.

- Een groepsleider, die veel tijd besteedt aan koken en bakken als onderdeel van wereldoriëntatie en daarover kritische opmerkingen van ouders krijgt.
- Ouders die zich storen aan het in hun ogen ongenueanceerd bespreken van politieke problemen op school.

Allemaal meningsverschillen, die kunnen berusten op misverstanden, maar ook vaak teruggaan op verschillen in wat men belangrijk vindt:

Top van de ijsberg

De gespreksleider haalt als tussentijdse samenvatting uit deze verhalen een aantal waarden, die daarin een rol spelen, bijvoorbeeld:

- veiligheid en gezondheid;
- wat "netjes" is;
- wat "waarheid" is;
- wat de inhoud van het onderwijs (vooral) hoort te zijn;
- zorg hebben voor elkaar;
- hoe leerprocessen horen te verlopen;
- rechtvaardigheid in de onderlinge verhoudingen;
- "juist" taalgebruik;
- soberheid, tegenover verspilling (met het oog op het milieu);
- etc.

Elke school maakt onderscheid tussen dat wat niet onderhandelbaar is (bijvoorbeeld elkaar niet slaan) en dat waarover te praten valt. Het is van belang hierover duidelijkheid te krijgen. Deze duidelijkheid heeft te maken met de identiteit (= herkenbaarheid) van deze school. "Kleine dingen" kunnen blijken de top van een ijsberg te zijn. Ze zijn soms tekens van veel grotere verschillen in mens- en wereldbeeld. Hieruit kunnen grote conflicten voortkomen. Vertrouwdheid met het terrein van de waarden heeft als voordeel dat je als school weet waar je problemen tegen kunt komen.

Je blijft ermee bezig

Ik doe mee aan de najaarsconferentie van 1990

van het Prospect Center in North Bennington, Vermont, USA. Vanuit Prospect School en Center werd in Mensen-kinderen al eerder bericht 1). Thema van de conferentie is "school en ouders". Tijdens de conferentie worden in kleine groepen kindbesprekingen gehouden op een manier als in het eerder gepubliceerde artikel wordt beschreven. Verschil is dat de presentatie van het kind gebeurt door de groepsleid(st)ers en een ouder van het betreffende kind. Een van de ouders zegt later, in een plenaire zitting: "Dit is de eerste keer in mijn leven dat leerkrachten belangstelling hebben voor mijn visie als ouder op mijn kind!"

In kleine groepen is tevens gepraat over "waarden in de relatie school-ouders". Na een ronde verhalen, zoals hierboven weergegeven, geeft de groepsleider een samenvatting: welke waarden waren in de verhalen in het geding? Welke zijn er nog meer? Na deze samenvatting volgt een tweede ronde met verhalen, maar nu, onder invloed van de samenvatting, meer toegespitst. Als alle groepen weer bij elkaar komen wordt er samenvattend gerapporteerd.

Enkele waarden die er in deze ronde uitspringen:

- *Diversiteit tegenover inclusiviteit.*

Mensen (-kinderen) verschillen onderling, gelukkig maar. Die verschillen zijn als regel waarde-vol, in allerlei opzichten. Maar naast dit individuele, dit persoonlijke, is er ook het gemeenschappelijke, het inclusieve. Beide waarden mag je niet tegen elkaar wegstrepen (of....of). Tussen individu en groep bestaat een gezond spanningsveld. Onkritische aanpassing aan de groep is evenmin gewenst als "ikke, ikke, ikke en de rest kan stikken". Het begrip "inclusief denken", zoals Feitse Boerwinkel dat omschreef, n.l.

"een denken, dat er principeel van uitgaat dat mijn heil (geluk, leven, welvaart) niet verkregen wordt ten koste van of zonder de ander, maar dat het alleen verkregen kan worden als ik tegelijk het heil van de ander beoog en bevorder"

heft de spanning niet op, maar maakt deze vruchtbaar: elke keer weer moet ik kiezen in dat spanningsveld 2).

- "*Fairness*" (eerlijkheid, gelijke kansen) tegenover *uniciteit*.

Een andere verwoording van hetzelfde spanningsveld. Dit komt met name naar voren bij het beschrijven en beoordelen van de leerresultaten van de kinderen. Is het eerlijker één zo objectief mogelijke kwaliteitsstandaard voor alle kinderen vast te houden, ook tegenover de kinderen zelf, dan meer subjectieve individuele beoordelingen te hanteren? Hoe "fair" is het onderling vergelijken van kinderen met dezelfde gestandaardiseerde toetsen?

Als je dit laatste verwerpt of relativeert omdat je een grote nadruk legt op de uniciteit van het kind (de persoon), dan moet je toch ook gegevens hebben die hout snijden. Hoe kom je daaraan en

hoe werk je ermee? De Prospect-mensen zoeken het wat dit betreft vooral in zorgvuldige documentatieprocessen, verbonden met wekelijkse kindbesprekingen 3).

* *Respect* voor anderen, tegenover *authenticiteit*. Nogal wat volwassenen ervaren authentieke (directe en spontane) uitingen van kinderen tegenover volwassenen als een gebrek aan respect en discipline. In dezelfde sfeer ligt het al of niet bij de voornaam noemen van ouders of groepsleid(st)ers, al ligt daar het accent niet zozeer op de authenticiteit, als op de vertrouwelijkheid.

* De behoeften en mogelijkheden van dit kind worden door de school soms heel anders ingeschat dan door de ouders. Prospect bijvoorbeeld probeert de sterke kanten van kinderen te ontdekken en daarmee verder te werken, daarop verder te bouwen, terwijl sommige ouders de *zwakke* kanten van kinderen allereerst gecompenseerd willen hebben. De gemeenschappelijke waarde "*zorg*" wordt zodoende geheel verschillend ingevuld.

Discussies over dit soort waarden zijn sterker en feller als de school vreemd is voor ouders (en kinderen). De school moet proberen om zaken (bijvoorbeeld opvattingen over "leren") te vertalen in dingen die ouders vertrouwd zijn. Ouders moeten zien dat je minstens aan de wettelijke eisen voldoet, maar dat wel op je eigen manier doet en dat je eigenlijk een rijker curriculum hebt. Van belang is ook dat kinderen, groepsleid(st)ers en ouders leren luisteren en argumenteren 4). Verder moet duidelijk zijn wat de (mede-)verantwoordelijk is voor wie - is het feit dat kinderen thuis geslagen of zelfs misbruikt worden ook een zaak voor de school? Een vaak lastige kwestie, omdat bij het beoordelen hiervan ook culturele verschillen een rol spelen 5).

Het verdient aanbeveling dat in de samenstelling van een schoolteam de culturele verscheidenheid van de kinderen rond de school min of meer weerspiegeld wordt. Dan kan er meer sprake zijn van begrijpen-van-binnenuit.

Bepaalde discussies komen overigens steeds weer terug, doordat de schoolbevolking verandert, het team een andere samenstelling krijgt en er van buitenaf nieuw beleid op de school afkomt waarop gereageerd moet worden. Je blijft er mee bezig. Als er verschillen in waarden zijn tussen ouders en school is het kind het centrum daarvan.

Waarde en waarden

Het thema "waarden" is fundamenteel voor wat met recht "opvoeding" genoemd kan worden. Opvoeding, "educatie", is geworteld in waarden, met als belangrijkste de waarde van de persoon. Als onderwijs tot puur techniek wordt, alleen gericht op het leren van vaardigheden en gewoontes, reproduceren de scholen de waarden

die in de maatschappij domineren. Mensen zijn echter méér, n.l. dragers en vormgevers van waarden. Maar wat is voor ons, voor u lezer, nu een waarde? Wat is dat voor iets? Ik zit in een grote dubbele kring, als mij deze vraag gesteld wordt. Onderwijsmensen en ouders. Iedereen krijgt 5 minuten de tijd om over de vraag na te denken. Ik maak voor mezelf wat aantekeningen over mijn gedachten en gevoelens bij "waarde". Na deze stilte-periode begint een ronde waarin mensen die dat willen hun ideeën delen met de hele groep. Een werkwijze die ook in Jenaplan-scholen navolging verdient. Let wel: het gaat om het delen van gevoelde betekenissen, niet om het zomaar associëren op het woord "waarde".

Wat is een "waarde"? Een bloemlezing:

- Jezelf investeren in anderen en in de wereld.
- Iets dat sterke gevoelens oproept, die moeilijk onder woorden te brengen zijn en je kracht geven om in beweging te komen, te handelen, andere mensen aan te zetten om in beweging te komen.
- Het beste doen wat ik kan doen en waardoor ik ook kritisch ben naar anderen toe.
- Het heeft te maken met de werkelijke prioriteiten die je stelt.
- De taal bevat vaak onuitgesproken waarden, bijvoorbeeld in het gebruik van zwart en wit, licht en donker, ("de donkere middeleeuwen", "zwart als de nacht"). Die moet je proberen te herkennen.
- Het is wat ik zie als mijn plaats in de wereld, een richtingsgevoel, en gids.
- Bij mij komt het beeld op van de balans - het tegen elkaar afwegen van dingen.
- Er zijn vaak tegengestelde waarden. Zo hecht ik grote waarde aan creativiteit, maar hoe waardeer je het als kinderen heel creatief van LEGO een geweer maken?
- Rechtvaardigheid, schoonheid en vreugde, waarheid, vrede.
- Het is het waarderen van sterke punten van jezelf en anderen en het waarderen van zwakke punten als terreinen voor groei.
- Wat "waarde" en "waardevol" is wordt heel erg oppervlakkig onder invloed van de commercie: "als je zuinig bent op je tijd ("if you value your time").....blablablablabla"
- Hoe vinden we een weg tussen "alles is even waardevol" (relativisme) en het meer of minder absoluut stellen van waarden (dogmatisme)?
- Iets leren waarderen kost tijd.

Een rijk spectrum aan betekenissen, elk verbonden of te verbinden met verhalen. Het gaat erom hoe we de wereld en onszelf (we zijn ook waarneemers van onszelf) zien. De factor tijd is belangrijk: pas in de loop van de tijd wordt duidelijk wat onze werkelijke waarden zijn en wat echt stand houdt (toetsing door het echte leven). Bovendien blijkt uit datgene waaraan je vooral tijd besteedt (je prioriteiten) wat je op dat moment (wellicht noodgedwongen, maar het verdient zelfkritisch onderzoek of dat echt zo is) het hoogst of het laagst waardeert.

Enkele begrippen

Hierboven is verslag gedaan van een gesprek over *gevoelde betekenissen* rond "waarde" en "waarden". Zo'n vorm van reflectie zou ook in een schoolteam of in cursusverband kunnen plaatsvinden. Het is het ontstaan van een begrippenkader "van onderaf", met als voordeel een grote mate van doorleefdheid en praktijk-nabijheid. Het lijkt mij echter nuttig om, als hulpmiddel (orderingsmiddel), ook enkele begrippen en omschrijvingen aan te reiken vanuit een theoretisch kader. Wie het bruikbaar vindt gebruikt het, wie niet, die kan het negeren.

Allereerst het begrip "waarde". In het populaire taalgebruik is dat alles wat mensen nastreven, "van waarde achten". In de sociale wetenschappen wordt dit echter als regel betiteld als "doelen". Waarden liggen "dieper". Een waarde is een centrale maatstaf met behulp waarvan mensen hun eigen gedrag en dat van anderen beoordelen. Ze worden aangeduid met woorden als "trouw", "moed", "nut", "schoonheid", "rechtvaardigheid", "eerlijkheid", "waarheid", "gezondheid", etc. Een waarde is ook te onderscheiden van een "belang". Ik wil eerlijk, moedig, etc. *zijn*, ik wil geld, prestige, etc. *hebben*. Ook moeten waarden onderscheiden worden van normen. Normen zijn concrete richtlijnen voor het gedrag, hoe je je in bepaalde omstandigheden hoort te gedragen. Normen zijn "de regeltjes". Normen hangen wel samen met waarden. Niet zomaar, zonder kloppen, iemands kamer binnengaan, is een norm, die samenhangt met de waarde "respect voor iemands eigen leefwereld". Normen zijn als regel aan meer veranderingen onderhevig dan de meer abstracte waarden. Rond normen spreekt men wel over mensen die *afwijken* van de norm en dat wordt als regel als ongewenst beschouwd. Toch kan afwijken van de norm betekenen dat men de achterliggende waarde weer naar voren wil halen, als het "wezenlijke". In de Bijbel, met name het Nieuwe Testament, staan talloze verhalen over Jezus, die de normen geweld aandeed om de waarden weer helder te krijgen: een genezing op de sabbat (de rustdag), niet om de rustdag onderuit te halen, maar om de essentie ervan weer naar voren te halen: een dag van solidariteit met al het geschapene.

Binnen de waarden kan onderscheid gemaakt worden tussen:

- *instrumentele waarden*: nut, efficiëntie, effectiviteit, vrijheid (als "vrijheid van"); deze waarden zijn, zoals de naam aangeeft, afgeleide waarden, ze staan in dienst van andere, "hogere" waarden of zouden in dienst daarvan moeten staan;
- *intrinsieke waarden* te onderscheiden in:
 - ethische of morele waarden - waarheid, solidariteit, verantwoordelijkheid, vrijheid (als "vrijheid tot....."), vertrouwen, etc.;
 - esthetische waarden - schoonheid;
 - waarden als uniciteit (kinderen zijn geen middel tot een doel), integriteit van mensen (die je niet

mag aantasten), respect voor heelheid van levende wezens ("eerbied voor het leven") en zorgvuldigheid in het omgaan met materialen en dingen.

De basisprincipes Jenaplan omschrijven zulke intrinsieke waarden.

Slot

Dit artikel werd begonnen met verhaaltjes over alledaagse gebeurtenissen, vanuit de contacten tussen teamleden en ouders. Gaandeweg werd het wat abstracter, om handvatten te geven voor het gesprek tussen team en ouders. Dat

gesprek gaat vaak over alledaagse zaken, maar er zit heel vaak veel meer "onder". Het is belangrijk datgene wat er "onder" zit - belangen, normen en (vooral) waarden - te herkennen. Vertrouwdheid met het ingewikkelde terrein van de waarden kan ouders en team helpen bij het gesprek 6) en bij het gaandeweg ontdekken waar het vooral om gaat in de opvoeding, thuis en op school.

Dit artikel maakt deel uit van de verslaggeving over een studiereis van Kees Both naar de Verenigde Staten, november 1990.

Noten

1. Carroll, D./P. Carini. (1990), Evaluatie op grond van de praktijk in de klas, Mensen-kinderen, jaargang 6, nr. 2, november 1990.

2. Boerwinkel, F. (1966), Inclusief denken, Unieboek, Houten.
Zie ook: Both, K. (1987), Inclusief denken en verder, Mensen-kinderen, jaargang 3, nr. 1.

3. Zie het bij noot 1 genoemde artikel.
We komen hier in dit blad nog op terug.

4. Zoals in de sociocratie ook van belang is!

5. Tienhoven, H. van (1988), Klas: veilige plek, JSW, december 1988.

6. Zie over "waarde" ook: Ferry v.d. Miessen - Wereldoriëntatie als waardenoriëntatie, in Both, K. (red.), Wereldoriëntatie volgens Jenaplan, LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken 1990.

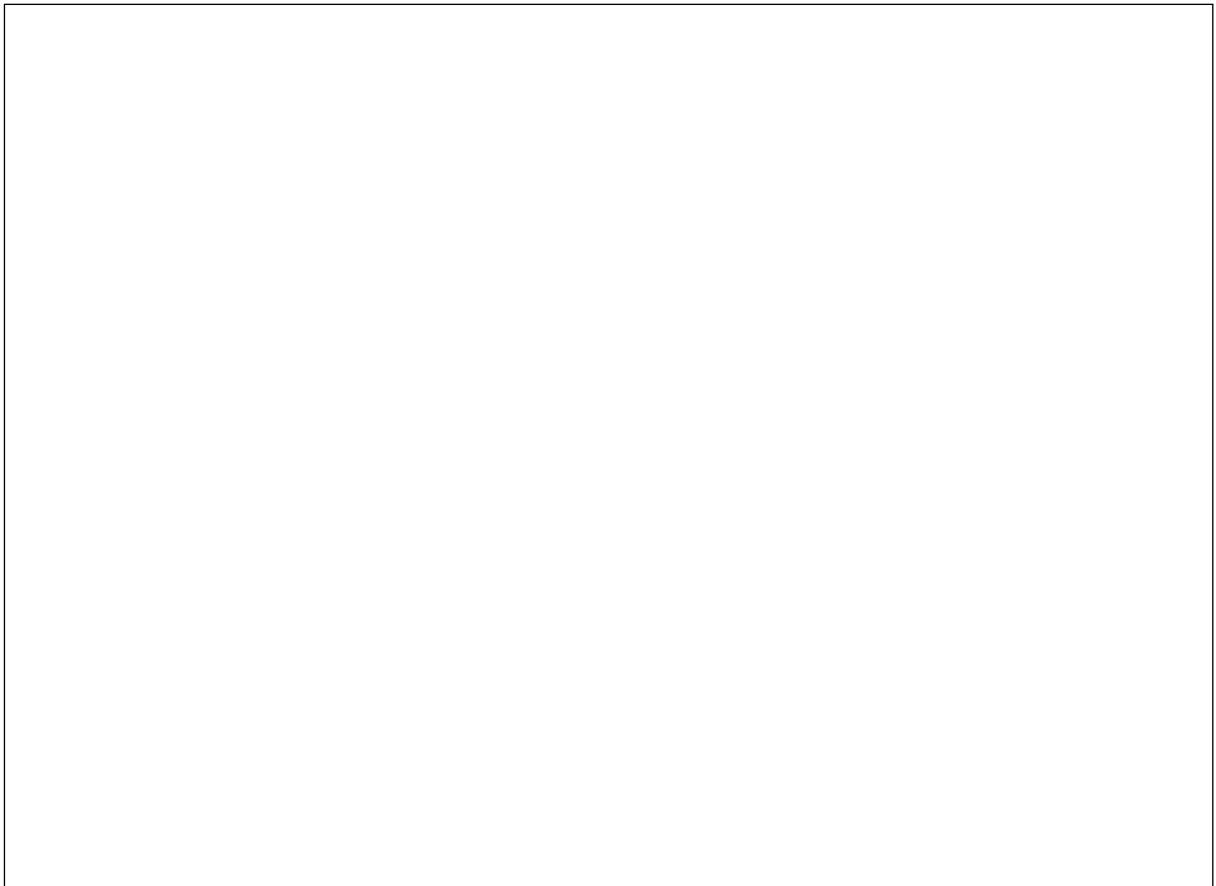
De leiding van deze Kindergemeenschappen dient het opvoedingsdoel steeds voor ogen te houden. Dit geldt in de eerste plaats bij het adviseren inzake de aanstelling van nieuwe leerkrachten. Zij dienen door hun persoonlijke aard en door hun doen en laten in de school aan deze Richtlijnen concrete inhoud te geven. Hetzelfde geldt voor de leerkrachten onderling en voornamelijk in hun relatie tot de kinderen.

Enkele pedagogische richtlijnen voor een Kindergemeenschap volgens Jenaplan (1967).

GESTRAND: EEN PROJECT TECHNIEK IN VERHAALVORM

Het zonovergoten strand is vervuild. Er ligt allerlei rotzooi. Planken, plastic afval, flessen, kaarsen, een mens... EEN MENS! Een zwak, hulpeloos geroep wordt hoorbaar. "Help me toch, ik kan niet meer!" Door de golven worstelt een tweede persoon, zichtbaar afgemat door het woest zuigende water. Na een hevige sparteling met het onvermurwbare zilte nat worstelt deze afgetobde figuur zich op het strand. Even hijgt hij uit, maar al snel wordt hij zich bewust van de ander, die bewegingloos vereenzelvd lijkt met het drijfhout.

"Pieter!" roept de man verbaasd. Hij rent naar de roerloze man toe. "Pieter, je leeft toch nog wel!" De man buigt zich voorover en luistert aan de borst van de ander die blijkbaar Pieter heet. Deze begint te kreunen en slaat zijn ogen op. "Waar ben ik?" roept hij vertwijfeld. "Ben jij dat Ben?" vraagt hij nog heel bibberig. "O Godzijdank. Ik dacht dat ik hier alleen was aangespoeld na dat afschuwelijke ongeluk."



Tijd met


Vliegtuigongeluk

De mannen wisselen hun ervaringen uit. Ze zijn slachtoffers van een vliegtuigongeluk. Urenlang hebben ze rondgedobberd in zee. Urenlang hebben ze in doodsnood verkeerd. Bang voor haaien en andere zeemonsters en bang voor de dreigende verdrinkingsdood. De beide mannen zijn moe. Zo moe, dat ze geen zin hebben om hun omgeving te verkennen. Ze willen het liefst even gaan slapen. "Dan kunnen we beter nadenken," zegt Ben, de man die het laatst is aangespoeld. Ze loten. Ben mag eerst gaan slapen. Pieter wacht lang en maakt Ben uiteindelijk wakker. Ben moppert een beetje. "Ik heb niet lang genoeg gesla-

pen," broemt hij. Maar Pieter hoort hem al niet meer. Hij snurkt al volop. Ben voelt zich alleen. Hij is duidelijk bang. Hij kijkt angstig naar zee en nog veel angstiger naar het oerwoud. Al heel snel roept hij Pieter. "Pieter, het is tijd om wakker te worden!" Pieter is boos. Hij gelooft niet dat hij lang genoeg geslapen heeft. "Vertrouw jij mij niet?" huichelt Ben. "Je hebt net zo lang geslapen als ik!"

"Dat is niet waar!" reageert Pieter verontwaardigd. En ik ben niet van plan om dit nog een keer te laten gebeuren. Ik wil net zo lang slapen als jij. Daarom vind ik dat we een klok moeten maken. Dat is eerlijk!"

"Maar moeten we dan niet eerst eten zoeken of



zo?” roept Ben vertwijfeld uit. “Nee,” zegt Pieter beslist. Als wij elkaar niet kunnen vertrouwen, dan komen we toch nooit heelhuids uit dit avontuur.”

Techniek-project in verhaalvorm.

Met deze episode begon het project “Gestrand”, een techniek-project voor de bovenbouw aan de Wilgenhoek in Leerdam. Na deze laatste zin kregen de kinderen de opdracht om na te denken over de situatie van Ben en Pieter en om een apparaat te maken om de tijd te meten om de twee mannen vooruit te helpen.

Een project als verhaal. Een leuk uitgangspunt. Wij waren ook meteen enthousiast toen wij voor het eerst van deze projectvorm hoorden. De voordelen leken duidelijk. Kinderen zouden niet meer afdwalen en wij, leerkrachten, zouden zelf ook beter overzicht over de leerstof kunnen bewaren. Een thema lag er al. Techniek! Maar, giet dat maar eens in een verhaal. We wilden graag aandacht besteden aan het meten en beleven van tijd, terwijl ook een onderwerp als luchtballonnen of magnetisme en kompassen ons erg leuk leek.

Het project in verhaalvorm bood ons de mogelijkheid om deze drie verschillende onderdelen van techniek met elkaar in verband te brengen. Misschien ietwat gekunsteld, want wat hebben de onderwerpen immers met elkaar te maken? Toch besloten we deze onderdelen te koppelen. Vooral omdat we van mening waren en zijn dat technische problemen nooit alleen komen. In het dagelijks leven kom je genoeg situaties tegen waarin allerlei zaken die ogenschijnlijk niets met elkaar te maken hebben opgelost moeten worden. Neem een verbouwing van een badkamer. Je denkt dat je een paar waterleidingen moet verleggen, maar al snel merk je dat de elektrische bedrading ook verlegd moet worden en dat de

centrale verwarming op een andere plaats moet komen te hangen...

Hulp van Professor Post

Het verhaal was snel gevonden mede dankzij het onderzoekspakket van Professor Post (zie recensie elders in dit blad), waarin kinderen uitgedaagd worden om een overlevingspakket voor een ballonvlucht te maken. Dit idee bracht bij ons alle wieltjes in beweging. Ons project zou “Gestrand!” gaan heten en het zou over twee mannen gaan, die aanspoelen op een onbewoond eiland.

Episodes

We verdeelden het verhaal in een aantal episodes, die wij zelf uit zouden spelen op het podium in de gemeenschapsruimte. Elke episode zou worden afgesloten met een probleemstelling, die onderzocht zou moeten worden door leerlingen van de bovenbouw. Het toneelstuk zou door alle kinderen van de school worden bekeken. De planning van deze episodes voerden we uit met behulp van een schema.

We planden de volgende onderzoeken zelf. We gingen er echter wel vanuit dat de kinderen binnen de onderzoeken eigen wegen in zouden slaan. Dat gebeurt immers altijd bij projecten. Het verhaal zou ons vanzelf weer op het pad van ons project terug doen voeren.

Wij werkten een aantal onderzoeken uit. We zorgden voor materiaal voor de kinderen, maar besloten dit slechts aan te bieden als ze zelf niet tot een onderzoek of ontdekking zouden komen. Tijdens episode 1 bleek dit al een goede werkwijze. Bijna alle kinderen gingen zelf klokken uitvinden. Slechts twee hadden behoefte aan het door ons uitgezochte materiaal. Nogal veel kinderen

maakten meerdere klokken. Na een kringgesprek bleef een aantal bruikbare over.

De onderzoeken.

- Hoe maken we een "eerlijke" klok?
- Hoe komen we aan eten en drinken?
- Hoe bewaren we eten?
- Wat moeten we verzinnen om te overleven?
- Hoe komen we van het eiland af? Vlot-ballon-kompas.

Uiteraard wilden we dat de kinderen achteraf veel van de verschillende onderdelen zouden hebben geleerd. Maar belangrijker vonden we nog dat de kinderen een onderzoek zouden leren te doen. Hierbij gingen we uit van een zestal onderzoeksvragen, waarbij we hopen dat de kinderen deze vragen op de lange duur als vanzelfsprekend zullen gaan hanteren.

- 1) Wat ga je onderzoeken?
- 2) Hoe ga je het doen?
- 3) Wat denk je dat er zal gebeuren?
- 4) Wat is er echt gebeurd?
- 5) Is het onderzoek of de proef nu gelukt of niet?
- 6) En hoe nu verder...?

Het voorbeeld van een episode

We zullen in dit artikel een episode helemaal uitwerken. Nadat Pieter en Ben de opdracht hadden geformuleerd, maakten de leerlingen in tafelgroepen een wandeling over het strand. Zij bekeken alles wat aangespoeld was en ze vonden o.a.:

- blikken
- oude emmers
- dingen om gaatjes mee te prikken
- spijkers
- hout
- potloden
- kaarsen

Nadat ze alles goed hadden bekeken, gingen ze in hun tafelgroep aan het werk om de eerste drie onderzoeksvragen aan te pakken. Elke groep bedacht een klok en ging hem vervolgens maken. Voor kinderen die zelf geen klok konden bedenken hadden we een aantal opdrachtkaarten achter de hand.

Het was de bedoeling dat de kinderen zich ook de vraag zouden stellen: Hebben Pieter en Ben ook wat aan onze klok? Dat deden de meesten niet. Daarom brachten wij zelf deze vraag in tijdens de kring waarin de klokken besproken werden. Dit had tot gevolg dat alle kinderen hun klokken gingen ijken. Sommigen besloten tot drie keer toe een nog betere klok te maken. Een betere klok was er een die lang bleef werken.

Uiteindelijk bleef een aantal klokken over. Deze werden door de twee schipbreukelingen uitgetoetst, waarna zij verder konden met de volgende episode waarin het vinden van drinkwater centraal zou staan.

Evaluatie

Een project in verhaalvorm is ons goed bevallen. Het verhaal was al zo spannend dat de kinderen telkens intens meeleeften als wij op het podium stonden (een keer per dag, vijf dagen lang). Daarbij waren de kinderen vijf dagen druk in de weer met techniek en hebben hun eigen technische kennis kunnen uitbouwen en kunnen gebruiken in een praktische situatie. Het gegeven was zeer uitdagend. Ze bleven in pauzes en na schooltijd doorwerken om oplossingen te bedenken. Geanimeerde discussies vonden plaats waarin kinderen zich inleefden in de situatie van de schipbreukelingen en waarin ze hun uiterste best deden om tot de beste oplossingen te komen. De kinderen bleven tijdens het hele project heel erg gemotiveerd. Hun doel was immers ook om Pieter en Ben van het eiland af te helpen.

Achteraf waren we zelf wat teleurgesteld over het resultaat wat het bijbrengen van een onderzoekende houding betreft. De zes vragen werkten bij sommige kinderen goed, maar de meeste sloegen deze fase steeds over. Misschien hebben we op dit gebied wel iets teveel verwacht. Misschien moeten we geduldiger zijn. Ik ben eigenlijk heel benieuwd of anderen hier ervaring mee hebben.

De keuze van een project in verhaalvorm bleek voor iedereen een schot in de roos. We zien ook voor toekomstige onderwerpen hele grote voordelen in deze werkwijze. We vragen ons alleen af of je deze vorm elke keer kunt gebruiken. Maar dat willen we zelf proefondervindelijk vast gaan stellen. Ons volgende project zal gaan over het ervaringsgebied "Het jaar rond." Ik ben benieuwd of het dan ook zo zal bruisen in school!

Ben Boon is groepsleider aan De Wilgenhoek in Leerdam.

BEGRIJPEN WAT JE LEEST

Mensen lezen zakelijke teksten om iets te weten te komen. Al lezend beseffen ze dat er tekens op papier staan die naar iets anders verwijzen: een boodschap, een verhaal, een gebruiksaanwijzing of wat dan ook. Op school leren we daarom de kinderen achter de tekens op het papier te kijken. Pas dan gaat de wereld achter de tekst open. Begrijpend lezen is dan ook een vorm van wereldoriëntatie. Dit is het eerste uit een serie artikelen over lezen als wereldoriëntatie en de middelen die je daarbij kunt gebruiken.

Communiceren, begrijpen en beleven

Petersen vond het belangrijkste van wereldoriëntatie dat kinderen daarin relaties ontwikkelden, o.a. met mens en natuur. Iets minder gedragen kunnen we zeggen: leren communiceren met de wereld om je heen.

Een tweede belangrijk doel van wereldoriëntatie is dat je de werkelijkheid om je heen beter leert begrijpen. Daarvoor moet je je hersens goed leren gebruiken. Dan ben je met cognitieve ontwikkeling bezig.

Een derde doel van wereldoriëntatie is dat je in het contact met de werkelijkheid iets beleeft. Je ontwikkelt gevoelens: je bent blij, je hebt plezier, je wordt angstig, je schrikt, je wordt boos, enzovoort. Je vindt iets mooi of lelijk. En ook... je oordeelt over wat je meemaakt: goed of slecht. Belevingen houd je meestal niet voor jezelf. Die wil je kwijt. Je deelt ze met elkaar, op school en thuis. In beleven zit dus het emotionele, het esthetische, het morele en het sociale om het eens deftig te zeggen. Of kort en goed: wereldoriëntatie brengt je verder in het communiceren, het begrijpen en het beleven, ook als de werkelijkheid achter lettertekens in je boek is verborgen.

De werkelijkheid benaderen

De werkelijkheid kan direct of indirect worden benaderd. Direct is: met de kinderen naar buiten bijvoorbeeld. Indirect is via boeken en beeldmateriaal of via verhalen van mensen die er geweest zijn. De directe benadering zal waarschijnlijk wel goed zijn voor de communicatie en de beleving. Voor begrijpen heb je meestal een beetje afstand nodig. Terug op school napraten over je ervaringen en belevingen kan het begrijpen van wat je op straat nog niet door had, bevorderen. Een korte tekst lezen over die werkelijkheid waar je net uitkomt, kan ook verhelderen of een beetje orde scheppen in die vele indrukken die door elkaar zijn gaan lopen. Het gaat in deze serie om het lezen van informatieve teksten. Uit het voorgaande moet duidelijk zijn, dat we zulke teksten het liefst pas lezen als we al ervaring met de werkelijkheid achter de tekst hebben opgedaan. Dan pas kunnen we eigenlijk meepraten met schrijver, het eens of oneens met hem zijn, zaken ontdekkend die we zelf over het hoofd hebben gezien, verbanden leggen die we zelf niet zagen. Als de werkelijkheid te ver weg is, gebruiken we beelden en lezen dan teksten. Als er geen beelden zijn, moeten we helemaal op de tekst terugvallen. Dan

mogen we hopen dat de schrijver in staat is de onbekende werkelijkheid zo duidelijk mogelijk voor ons 'neer te zetten'. Opdat we er nog iets aan kunnen beleven.

Een kader

Nu we de plaats van een informatieve tekst binnen wereldoriëntatie ruwweg hebben bepaald, kunnen we eens kijken hoe je met begrijpend lezen in het onderwijs kunt omgaan. We houden daarbij twee zaken uit het voorgaande goed vast: - begrijpend lezen plaatsen we binnen wereldoriëntatie; - het gaat altijd om communiceren, beleven en begrijpen.

Om ons te helpen greep te krijgen op die plek van begrijpend lezen gebruiken we een kader. Dat kader zullen we in dit en de volgende artikelen geleidelijk vullen, ook en juist met middelen. Hier komt het 'kader voor begrijpend lezen':

A. ondersteunend voor het lezen

1. de communicatieve voorbereiding
Hierin maken we kinderen vertrouwd met communicatie, vaak ook los van teksten.
2. de cognitieve voorbereiding
Hierin ontwikkelen we bij kinderen een ontdekkende en onderzoekende houding en we leren hen verslag te doen van hun ervaringen, problemen op te lossen en verschijnselen te begrijpen.
3. de sociaal-emotionele voorbereiding
Hierin scheppen we situaties waarin kinderen in spel, gesprek en expressie leren greep te krijgen op hun gevoelens en die met elkaar te delen.
4. de pedagogisch-onderwijskundige voorbereiding
Hierbij richten we een rijke leeromgeving in voor het lezen en we helpen kinderen leesangst te overwinnen of leesinteresse te ontwikkelen.

B. het lezen zelf

5. lezen in het onderwijs
Hierin scheppen we situaties waarin kinderen ongedwongen kunnen lezen wat ze willen.
6. onderwijs in functioneel lezen
Hierin helpen we kinderen teksten te lezen die ze ergens voor nodig hebben
7. oefenend lezen
Hierin geven we inschelingen in allerlei aspecten van begrijpend lezen, zoals bedoelingen van de schrijver opsporen, verbanden leggen.

N.B.: Het is niet toevallig dat oefenend lezen ach-

teraan staat. Oefenend lezen is heel belangrijk, maar we proberen pas te oefenen als kinderen behoeften of tekorten laten zien tijdens hun leerproces.

Om te begrijpen wat je leest moet je volgens dit kader als kind dus leren, dat

- lezen communiceren is;
- lezen ook begrijpen inhoudt;
- lezen met gevoel en beleving te maken heeft;
- lezen met teksten en middelen gebeurt;
- lezen fijn is;
- lezen gebruikt kan worden voor iets anders;
- lezen geoefend moet worden.

Als we dit bedenken en het kader goed in ons hoofd houden, kunnen we wat gericht naar hulpmiddelen kijken die ons worden aangeboden om begrijpend en studerend lezen in school te bevorderen. Op die manier blijven wij zelf baas over de middelen. We gebruiken ze als het ons goeddunkt. Deze keer twee boekjes van uitgeverij Dijkstra in Zeist: 'Speurwerk' en 'Denkwerk'.

Speurwerk

Arno Maarschalkerweerd en Sander Griffioen stelden het boekje samen. Het gaat hen om 'leesgebruikssituaties'. In het dagelijks leven komen we allerlei teksten tegen, zoals een folder, het programma-overzicht van de t.v., een gebruiksaanwijzing. Negenentwintig reële gebruiksteksten komen in het boekje voor. Ze zijn ondergebracht in thema's. Een voorbeeld: Kamperen in een tent. De tekst is een folder van een tentenmaker over het type tenten dat hij levert en gegevens over elke tent. De leerlingen in de bovenbouw moeten nu een tabel invullen, waaruit blijkt dat zij de plattegrond van een tent kunnen koppelen aan de gegevens. Wie dat wil kan deze korte opdracht inpassen in de verwerking van een kringgesprek over kampeer-ervaringen, of in een project over kamperen. Hoe je dat moet doen, vind je niet in het boekje. Dat hoeft ook niet. Wie gewend is wereldoriëntatie en het leesonderwijs zelf vorm te geven, bijvoorbeeld vanuit het kader, kan zo'n boekje als Speurwerk zelf een plek geven. Het boekje kan natuurlijk ook op zichzelf staan. De opdrachten vergen weinig tijd en er is een antwoordenkaart toegevoegd, zodat leerlingen het zelfstandig door kunnen werken. Mijn voorkeur heeft die werkwijze niet. In de eerste plaats heb je als leraar dan te weinig greep op de leereffecten: wie beheerst nu de cognitieve vaardigheden die geleerd moeten worden en wie niet? Bovendien krijgen de opdrachten te weinig informatie om alle vragen te kunnen beantwoorden. Het gevaar dreigt dan dat leerlingen antwoorden gaan raden. Het derde bezwaar is dat leerlingen de

neiging kunnen krijgen het boekje snel even door te werken. Het jagen op resultaten en niet het cognitieve leerproces zelf staat dan centraal. Die bezwaren wil ik niet meteen als verwijt aan de auteurs richten. Probeer maar eens een boek te maken waarin die bezwaren niet voorkomen en dat toch aantrekkelijk is voor kinderen. Conclusie: de leraar zelf moet weten hoe zij of hij met zo'n boekje om wil gaan. Daarvoor een aantal tips:

a. We nemen het 'kader voor begrijpend lezen' en proberen het boekje daarin te plaatsen. Als dat lukt, weten we tenminste in welke onderwijsaanpak het een plek kan krijgen. Volgens de auteurs (en dat klopt!) gaat het in dit boekje om de volgende cognitieve vaardigheden analyseren, beoordelen/verifiëren, classificeren, logische volgorde bepalen en relaties leggen. Dat zijn stuk voor stuk belangrijke aspecten van begrijpend lezen. Verder is het boekje duidelijk oefenend bedoeld. Als je de teksten in het boekje goed hebt verwerkt, kun je dergelijke teksten in het dagelijks gebruik, o.a. bij wereldoriëntatie, makkelijker begrijpen. We plaatsen het boekje dus bij 7: 'oefenend lezen'. Ook nr. 2 'cognitieve voorbereiding' heeft ermee te maken. Dat betekent dat kinderen tijdens ontdekkend/onderzoekend leren al een beetje vertrouwd moeten zijn met analyseren, classificeren enz. in de werkelijkheid zelf. Pas dan kun je verwachten dat ze de werkelijkheid achter

de gebruiksteksten in het boekje kunnen snappen en de opdrachten zinvol kunnen uitvoeren.

b. Je kunt het boekje coderen naar thema. Als je met zo'n thema aan de gang bent, kun je een bijpassende opdracht uit het boekje laten maken.

c. Je kunt zelf in een inscholingscursus een aantal opdrachten uit het boekje voorbereiden, zodat de leerlingen iets meer informatie hebben om vervolgens de opdrachten zelf te maken.

d. Je kunt rond een opdrachtthema uit het boekje een kort project 'bouwen'. Voorbeeld: de opdracht 'Wat voor weer is het in Europa?'. Het spreekt vanzelf dat je kinderen dan overzichtjes uit de krant laat verzamelen. Op die manier is het boekje alleen voor jou als leraar een hulpmiddel om zelf opdrachten te maken. Je maakt daarbij gebruik van het ontwerp van de auteurs van het boekje.

Denkwerk

Dit boekje is de vertaling van een Engelse uitgave. Ook hierin gaat het om oefeningen in leesvaardigheden, die vooral cognitief van aard zijn. Dezelfde vaardigheden als bij Speurwerk komen voor, nog aangevuld met: interpreteren, vergelijken, deduceren, plattegrond en stroomdiagram lezen, woord vormen en samenvatten. De bezwaren en de mogelijkheden van Speurwerk gelden hier eveneens. De realiteit is echter geen uitgangspunt, maar het aanleren van de vaardigheid. Het gaat dan ook niet om toegepast maar om effectief lezen, volgens de uitgever. Het boekje kan gebruikt worden tijdens oefenend lezen. Een tip: laat de kinderen de opdrachten in kop-

pels maken en vraag hen goed te onthouden waarom ze voor bepaalde antwoorden of oplossingen kozen. Laat niet elk koppel elke oefening maken, maar plan een serie lessen per leesvaardigheid. Voorbeeld: deze week pakken we 'deduceren'. In het boekje staan 12 opdrachten die daarover gaan. Verdeel ze onder de koppels. Besteed vervolgens ca. 15 minuten aan het uitvoeren van de opdracht en praat dan na met de kinderen over hun leerproces: wat heb je eerst gedaan? en toen? wat vond je moeilijk? wat ging vlot? waarover verschilden jullie van mening? hoe losten jullie dat op? waar kwamen jullie niet uit? De andere leerlingen brengen hun ervaringen ook in, al is het maar op onderdelen: wie had dat probleem ook? hoe gingen jullie daarmee om? Tenslotte stel je met de leerlingen een aantal regels op waaraan je meestal moet denken om uit te maken of "iets waar is of niet" (want dat is in dit boekje de vraag waarom het draait bij deduceren). Die regels worden genoteerd in een apart schriftje: 'Mijn eigen denkschrift', onder het kopje 'kiezen of iets waar is of niet'. Het denkschriftje heeft natuurlijk een inhoudsopgave, zodat kinderen er tijdens wereldoriëntatie en het lezen van informatieve teksten gebruik van kunnen maken. Als we hen daar een poosje toe stimuleren, zullen we merken dat een groeiende groep kinderen het schriftje niet meer nodig heeft. De regels zijn verinnerlijkt.

GENOEMD WERDEN:

A. Maarschalkerweerd/S.Griffioen - Speurwerk
Chris Culshaw/Deborah Water - Denkwerk
Uitgegeven door: Dijkstra, Zeist
Prijs per deeltje F 11,50.

Het opvoedingsdoel stelt hoge eisen aan de menselijke kwaliteiten van de onderwijzer, die allereerst pedagoog dient te zijn. Zijn didactisch-methodische bekwaamheid zal voor een niet onbelangrijk deel door zijn pedagogische bekwaamheid worden bepaald. Dit houdt een belangrijke opdracht voor de kweekscholen in.

Enkele pedagogische richtlijnen voor een Kindergemeenschap volgens Jenaplan (1967).

ACHTERSTANDEN, REGULIER EN SPECIAAL ONDERWIJS.

Wie mij vraagt in kort bestek uit te leggen wat Jenaplan is brengt me in verlegenheid. Niet dat dat onderwijsconcept zo onduidelijk zou zijn-mijn studenten die in Pabo III hun eerste Jenaplan-stage krijgen kunnen na een week zo de verschillen met regulier onderwijs aangeven-maar 'even' vertellen wat de essentie van Jenaplan is lukt mij niet. Als ik wat meer tijd voor een uitleg heb onderscheid ik een antropologische en een daarvan afgeleide onderwijskundige component. Over de laatste wil ik het hier hebben. Een complete Jenaplanpraktijk betekent onder meer een radicale breuk met het leerstofjaarklassensysteem. Het was voor Peter en Else Petersen destijds niet zo moeilijk om de onjuistheid daarvan aan te tonen. Ze konden daarbij bovendien rekenen op de steun van onder meer de Montessorianen, die een groepeeringsvorm voorstelden die, wat de uiterlijke vorm betreft, met die van de stamgroepenstructuur overeenkomt.

stofjaarklassensysteem

Peter Petersen en Maria Montessori hebben het reguliere Nederlandse onderwijs aantoonbaar beïnvloed. Maar dat geldt, zo is mijn indruk, maar zeer ten dele voor het door hen verfoeide leerstofjaarklassensysteem en het onderwijskundig denken dat daarvan is afgeleid. Een bericht in de onderwijzerspers brengt me ertoe om dat thema weer eens onder de aandacht te brengen. Ik breng het in relatie met onderwijskundige ontwikkelingen en met het beleid dat door overheden, landelijk, provinciaal en plaatselijk, wordt gevoerd.

De groei van het speciaal onderwijs

Het P.C.O. magazine van 2 maart j.l.: "Uit een telling van het ministerie van het Onderwijs van het aantal leerlingen dat op 16 januari van dit jaar op de scholen voor speciaal onderwijs stond ingeschreven, blijkt dat er ten opzichte van vorig jaar een toename is van 2500 leerlingen, een stijging van 2,3 procent. Dat is een procent meer dan de toename in het jaar daarvoor. Het totaal komt daarmee op bijna 109.000 kinderen. De belangrijkste groeiers zijn het onderwijs voor in hun ontwikkeling bedreigde kleuters en de speciale scholen voor zes- tot twaalfjarigen". Van der Leij, hoogleraar in de orthopedagogiek, daarover: "Hoe komt dat nou, die toestroom naar het speciaal onderwijs? Dat komt omdat men uitgaat van het groeimodel: wat niet is, komt later. Iedereen schuift het voor zich uit. Er zijn al verschillen tussen kinderen bij het begin. Het basisonderwijs laat deze verschillen bestaan en is vervolgens onmachtig om die te verkleinen."

Verschillen in mentale ontwikkeling

In het Engelse onderwijs kent men de term 'seven years gap'. Daarmee geeft men aan dat kinderen aan het eind van de basisschool (bij hen als kinderen ongeveer elf jaar zijn) mentale verschillen vertonen van ongeveer zeven jaar. Kinderen van elf jaar variëren in mentale leeftijd, dus van onge-

veer 7-1/2 tot 14-1/2 jaar. Dat lijken ongeloofwaardige gegevens. Maar de constatering is juist. In mijn naaste omgeving ken ik twee kinderen, beiden hebben regulier onderwijs gevolgd. Het ene beheerste complexe sommen met breuken toen hij in klas vier zat, hij was een jonge leerling en net negen jaar oud. Hij maakte de opgaven met het grootste gemak. Het andere kind, een meisje, kreeg dezelfde sommen toen ze in het derde jaar van een school voor lager beroepsonderwijs zat, ze was toen vijftien jaar oud. Met heel veel hulp heeft ze een kunstje geleerd, van echte beheersing was en is nog altijd, nu drie jaar later, geen sprake. Een gemeten verschil van zes jaar, maar in feite was het verschil groter: de jongen beheerste de materie, het meisje was eigenlijk nog niet aan het oefenen toe.

In welk opzicht is de school hier volgens Van der Leij tekortgeschoten? Die heeft verschillen in capaciteiten laten bestaan. Foei!

Zo lang we van mening zijn dat verschillen tussen kinderen er niet behoren te zijn zal de uitstoot van kinderen naar vormen van speciaal onderwijs in omvang tenminste gelijk blijven. En zo lang we menen het onderwijs te moeten veranderen vanuit diezelfde overtuiging neemt deze uitstoot nog verder toe, zoals blijkt.

Het is mijns inziens ook voor mensen die in het Jenaplanonderwijs werken noodzakelijk om van deze problematiek goed op de hoogte te zijn, om de eenvoudige redenen dat hun onderwijscultuur vragen oproept: waarom richten jullie je onderwijs anders in? Het blijkt niet altijd eenvoudig om op tijd de juiste argumenten te geven. Het is daarbij opvallend dat een in dit opzicht evident betere benadering van kinderen en hun onderwijs steeds opnieuw verdedigd moet worden, terwijl traditionele onderwijspraktijken nauwelijks ter discussie schijnen te staan.

Leerlingvolgsystemen en het gebruik van toetsen

Aan de opkomst van leerlingvolgsystemen, er zijn inmiddels tientallen verkrijgbaar, is in Mensen-

kinderen al eerder aandacht besteed. Maar de centrale gedachte achter de meeste van deze systemen is volgens mij nog onvoldoende belicht. Daarom het volgende.

Je kunt toetsen en volgsystemen gebruiken om de prestaties van een kind in de tijd te volgen. De conclusie kan dan zijn dat een kind al of niet vordert en in welk tempo het vordert. In een handlingsplan, waarmee men in een deel van de scholen voor speciaal onderwijs werkt, wordt zo'n praktijk zichtbaar. Nauwkeurig wordt vastgesteld hoe ver een kind gekomen is, bijvoorbeeld bij het lezen. Dan wordt een plan opgesteld met stappen die een verdere ontwikkeling mogelijk maken. Het plan wordt uitgevoerd, terwijl later op een tevoren vastgesteld tijdstip, wordt nagegaan welke vorderingen zijn gemaakt. Vergelijkingen met andere kinderen worden niet gemaakt. Hoogstens wordt een gewenste ontwikkeling afgeleid uit wat het volgen van vergelijkbare ontwikkelingen bij andere kinderen duidelijk heeft gemaakt.

De praktijk in veel basisscholen, bijvoorbeeld bij het gebruiken van de Een-minuuttest van Brus, is zo dat de vorderingen van een kind worden vergeleken: de didactische leeftijd in jaren en maanden van het kind en diens vorderingen, uitgedrukt in het didactische leeftijdsequivalent. Elk jaar telt tien maanden, het systeem begint (hoe lang nog?) bij groep drie. De didactische leeftijd aan het eind van de basisschool is dus zestig. Bij een didactische leeftijd behoort een gemiddelde prestatie, niet van de toevallige groep waarin een kind is geplaatst, maar van de landelijke populatie. Met tabellen kan een individuele leesprestatie worden vergeleken met die van alle Nederlandse kinderen van een bepaalde (didactische) leeftijd. Vanzelfsprekend wordt voor die vergelijking een steekproef getrokken. Onderzoek moet van tijd tot tijd worden herhaald, populaties en vorderingen vertonen veranderingen. Om die reden dienen scholen steeds van nieuw testmateriaal gebruik te maken. Het is voorts zaak om de handleidingen bij tests goed te lezen: verschillen in scores kunnen vaak op basis van toeval worden verklaard en zeggen om die reden niets over werkelijke vorderingen (aan hoevelen die in school toetsen afnemen is dat bekend?) Er is nog een ander probleem. Sommige toetsen zijn niet of onvoldoende gestandaardiseerd, ze zijn niet beproefd met behulp van een verantwoorde steekproef. Dat is bijvoorbeeld bij AVI-toetsen het geval. Je moet scores van zulke toetsen daarom met extra voorzichtigheid hanteren, zoals de handleidingen bij toetsen overigens duidelijk aangeven.

Het weer in de pers

Je kunt van numerieke gegevens gemakkelijk een gemiddelde berekenen. Dat doen we op allerlei gebieden. Het meest frequent gebeurt dat in de meteorologie. We lezen dat deze winter twee graden 'te koud' was of de maand januari 6 millimeter

'te nat'. Statistisch gezien zijn zulke conclusies nonsens. Of iets afwijkt ('te!') vraagt om gebruik van een norm. Het is in de statistiek ongebruikelijk om 'normaal' en 'gemiddeld' te laten samenvallen, eenvoudig omdat dat onjuist is. Bij het zojuist gegeven voorbeeld behoort de conclusie te zijn dat de winter twee graden kouder was dan gemiddeld en de maand maart natter dan gemiddeld. Gegevens van het weer kunnen worden afgezet op een curve, die een zogenaamde normaalverdeling vertoont. Waar je daarbinnen de grens tussen "normaal" en "abnormaal" legt is arbitrair. De statistiek geeft daarvoor indicaties, niet meer. Alles wat niet gemiddeld is "abnormaal" noemen is, zoals gezegd, volstreekte onzin. Wie zo redeneert kan zo een maand vinden waarbij geen enkele dag een 'normaal' beeld vertoont. De populaire weerjournalistiek is steeds meer op jacht naar records en 'afwijkingen'. De verslaggeving van Pelleboer staat voor dit verschijnsel model.

Pelleboer in de school

Het wordt tijd voor de overstap naar het onderwijs. Nog steeds komen leerlingen in het speciaal onderwijs terecht op de volgende manier. Een leerkracht werkt klassikaal en constateert dat een leerling niet goed met de klas kan meekomen. Deze waarschuwt de schooladviesdienst, het kind wordt uitvoerig onderzocht. Er kan worden geconstateerd dat het kind met een of meer vakken een aantal maanden 'achter' is. Hoe doet men dat? De individuele prestatie van dat kind wordt vastgesteld. Die meting levert op dat dit kind een leesprestatie levert van kinderen met een didactische leeftijd van bijvoorbeeld 25 (twee jaar en vijf maanden), terwijl de 'echte' didactische leeftijd van het kind 30 is. Het is 'dus' vijf maanden achter. Geen nood. Er wordt een hulpprogramma gemaakt dat ten doel heeft een kind 'bij' te helpen. Een en ander betekent dat het kind een extra prestatie moet leveren, want het onderwijs aan allen gaat natuurlijk gewoon verder. In

veel gevallen blijkt al gauw dat het niet mogelijk is het gewenste peil te bereiken: er wordt geadviseerd het kind te plaatsen op een school voor speciaal onderwijs.

Een voorbeeld gespeend van werkelijkheidsgehalte? Het is zo goed als letterlijk wat ik onlangs en voor de zoveelste keer hoorde bij een voorlichting over speciaal onderwijs. Het was een antwoord op de vraag hoe kinderen in het speciaal onderwijs terecht komen.

Het wordt tijd dat we in het onderwijs de redenering overnemen achter de nota over zorgverbreding 'Het zal ons een zorg zijn' van de ARBO, die enkele jaren geleden verscheen.

Spreading in leesvorderingen

Daarin staat over het gewenste niveau voor lezen in de basisschool dat voor ieder kind in de basisschool het bereiken van niveau 9 op de AVI-school een minimum na te streven doel is. Dat betekent heel concreet dat kinderen voor het leveren van prestatie, gerekend vanaf groep drie, twee maal zo veel tijd hebben als 'gemiddelde kinderen' (die ongeveer na drie jaar leesonderwijs die prestatie leveren). Het is natuurlijk van groot belang om bij kinderen die relatief langzaam leren alert te zijn op hun leesvorderingen: welke hulp hebben ze nodig? Ziet het er naar uit dat ze in de basisschool AVI 9 halen?, enz. Maar zelfs het gebruik van deze norm is niet zonder gevaar. Geldt die voor alle kinderen in de basisschool? Ook voor kinderen die thuis een heel andere taal horen en/of daar een leescultuur ontberen? Ook de toename van kinderen van allochtonen in het speciaal onderwijs is groot. In genoemde nota neemt men een verschillende start van kinderen als uitgangspunt en weet men dat kinderen van het onderwijsaanbod ongelijk profiteren. Dat is eenvoudig een gegeven.

Terwijl we al jaren praten over zorgverbreding maakt de onderwijspraktijk van vandaag ons duidelijk dat verfijnde meettechnieken er steeds meer toe bijdragen dat we individuele prestaties van kinderen vergelijken met gemiddelden, met alle gevolgen vandien.

Dyslexie vaststellen: een fluitje van een cent!

'Deskundigen' tonen ons hoe het moet. Luc Koning, bekend veelschrijver te Lekkerkerk, geeft ons een schema met behulp waarvan we nauwkeurig kunnen vaststellen of een kind dyslectisch is. Deskundigen leveren al jarenlang hevige gevechten met elkaar over de vraag wat nu precies dyslexie is. Je kunt hun strijd elk jaar op peperdure congressen meemaken. Koning doet niet moeilijk. Wie te ver van een gemiddelde verwijderd is 'is' dyslectisch. Eindelijk is er duidelijk-

heid. Het kan in zijn systematiek voorkomen dat een kind een maandje dyslectisch is en dan weer 'gewoon'. Dat levert voor de rapportage in ieder geval boeiende perspectieven. Genoemde auteur heeft ook een cursus in de aanbieding, daarmee kun je 'het' dyslexiecertificaat halen. Maar je kunt wat goedkoper wat oude nummers van JSW op de kop tikken. Daar wordt in een serie artikelen het gehele thema behandeld, diagnose, behandeling en preventie.

Krastechnieken

Wie mocht denken dat leerlingvolgsystemen alleen betrekking hebben op onderdelen als lezen en rekenen heeft het mis. Ik zag in het Praxis-bulletin van maart 1990 een voorstel voor

tekenen. In een schema kun je noteren welke voor-
deringen worden gemaakt. Maar ik mis vergelijk-
ingsmateriaal: is die toets nog niet klaar? Ik mis
nog veel meer en zou daarom aan het schema
nog enkele rubrieken willen toevoegen:

- * 'krast links/rechts'
- * 'krast op mensen/dieren/dingen'
- * 'krast niet' (ernstig probleem: geboortetrauma?)
en de rubriek:
- * 'krast op' voor wie speciaal onderwijs wordt
overwogen

Het is niet zo moeilijk om ontwikkelingen in ons
onderwijs belachelijk te maken. Misschien bereik
je daarmee nog wel het meest. Maar bleef het
maar bij gepubliceerde onzin. Een wethouder ver-
telt op een voorlichtingsavond dat het goed is dat
de scholen groter worden want dan zijn er geen
combinatieklassen meer nodig, daarmee sugge-
rerend dat bij een bepaalde leeftijd zekere leer-
stof past. Er zijn al inspecteurs gesignaleerd die
in scholen de vraag stellen of en wanneer 'het'
leerlingvolgsysteem wordt ingevoerd, zo heb ik
me laten vertellen. En onder invloed van dit alles
en van nog veel meer verdeelt de kleuterleidster
van de school bij mij om de hoek haar materialen
zodanig dat bij elke deelcollectie een half jaar ont-
wikkeling voor kinderen van gelijke leeftijd past.
Op dit moment (maart) weet ze zich geen raad
met 20% van de kinderen! Voor alle duidelijkheid:
ze heeft de 'goede' opleiding genoten, de oplei-
dingsschool voor kleuterleidster.

Vernieuwingsonderwijs: geprogrammeerde achterstand?

Vraag op alle ouderavonden: raken kinderen op
Jenaplanscholen (Montessorischolen, Freinet-
scholen, Vrije Scholen) niet erg achter en hoe
maken ze de overgang naar een andere school bij
verhuizing en naar het voortgezet onderwijs? Dan
moet je voor de duizendste keer vertellen dat
andere scholen slechts suggereren dat ieder kind
zich in eenzelfde tempo leerstof eigen maakt, dat,
bijvoorbeeld, sociale vorming geen extra tijd
vraagt omdat je die bevordert door de keuze van
werkvormen, dat het in een gesprek natuurlijk ook
ergens over gaat, enz., enz.

Wanneer nemen we eindelijk verschillen (in een
oneindig aantal opzichten) tussen kinderen als
uitgangspunt? Een recent pleidooi daarvoor is te

vinden in 'Samen naar school' van K. Doornbos,
c.s. (Nijkerk 1991) Over het inhalen van 'achters-
tanden' zegt Doornbos dat dat logisch klinkt maar
als doelstelling wereldvreemd is. Alleen al op
theoretische gronden is 'inlopen van achterstand'
een onnozele illusie (p.41).

Verwijzing naar het speciaal onderwijs

Over het Engelse onderwijs luiden de oordelen
hier niet onverdeeld gunstig. We lezen dat scho-
len in de binnensteden, zoals de innercity-scho-
len in Londen, grote problemen kennen. Over de
oorzaken daarvan kan veel worden opgemerkt.
Zo is er, in vergelijking met hier, een onvoorstel-
bare armoede en de groeiende instroom van
allochtonen met hun kinderen. Maar we kunnen
op enkele 'verworvenheden' daar jaloers zijn.
Men kent er een uiterst lage verwijzing naar het
speciaal onderwijs, in de orde van ongeveer 2
procent (bij ons is dat ruim 8 procent). Aan kinde-
ren met leerproblemen wordt daar in de reguliere
school hulp gegeven, en dat bij voorkeur door de
eigen leerkracht, die in de loop van een week
enkele perioden kan beschikken over een sup-
port-teacher. Die praktijk is zeker nog niet alge-
meen, maar men zoekt de oplossing binnen de
muren van de reguliere school.

Toen Engelse studenten onlangs hoorden hoe-
veel kinderen bij ons in het speciaal onderwijs
verzeild raken was hun woede groot en terecht.
Nederlandse studenten schaamden zich: ze had-
den het goed begrepen! Maar van collectieve
schaamte en van daarbij passende maatregelen
op grotere schaal is in ons land tot nu toen weinig
te merken.

De helft van onze kinderen heeft leerachters- tanden

In een artikel in Stimulans van maart 1991 over
het toekennen van gelden voor Onderwijs Voor-
rang wordt Lilipaly, kamerlid voor de Partij van de
Arbeid, geconfronteerd met de omvang van de
achterstanden van kinderen uit kansarme
milieus. Hij zegt dan: 'Ook ik vind het moeilijk
voorstelbaar dat de helft van de Nederlandse
leerlingen achterstandsleerling is'. Ik heb goed
nieuws voor hem: de andere helft van onze leer-
lingen loopt voor!

Ad Boes

SCHOOLGEBOUWEN VAN JENAPLANSCHOLEN EN HUN BUITENRUIMTE

Algemene Inleiding

Vooraf even kort iets over mijzelf en de reden waarom ik deze artikelen schrijf. Ik ben Mieke Beijer-Tollenaar, moeder van 3 kinderen op een Jenaplanschool, 10 jaar ervaring als onderwijs-assistent, ruim 8 jaar bestuurslid en mede-oprich-

De schoolgebouwen van vóór het “LONDO”-tijdperk: RUIMTE, leefruimte, zowel binnen in de school als op het buitenterrein. Ruimte voor hoekjes, ruimte voor variatie, ruimte om even alleen te kunnen zijn, ruimte om samen te zijn, zomaar-aan-zichzelf-overgelaten-ruimte, een gevoel van leven, vrijheid.

*Jenaplanschool
Gorinchem: een
buitenruimte
waar je als
LONDO-school
alleen nog maar
van kunt
dromen.*

Vanaf 1985 werden alleen nog maar schoolgebouwen gebouwd die voldeden aan de voorschriften (lees: bezuinigingen) van de commissie LONDO. Wat een verschil: deze scholen zijn VOL, ieder plekje benut, nauwelijks echter buitenruimte, nauwelijks plek voor groen-voorziening en als die er al is dan is deze vaak in beslag genomen door de kinderen voor de broodnodige speelruimte en ziet er dus niet meer uit. Binnen: woekeren met de ruimte, nauwelijks plaats voor hoeken, veel plekken met een dubbelfunctie, een dominante aanwezigheid van kasten waarmee geprobeerd wordt ruimte te creëren die er niet is. Hoewel het hier

ter van een Jenaplanschool en op dit moment derdejaars student architectonische vormgeving. Het zal niet verbazen als ik schrijf dat ik in het kader van mijn studie een bijzondere belangstelling heb voor schoolgebouwen en verwacht over enkele jaren zelf scholen te kunnen ontwerpen. Vanuit die belangstelling legde ik enige tijd geleden contact met Kees Both voor de benodigde achtergrondinformatie voor een van mijn studieopdrachten. Kees vroeg of ik er iets in zag iets voor Mensen-kinderen te schrijven over Jenaplanschoolgebouwen.

gaat om nieuwe, lichte gebouwen, krijg ik toch een kriebelig gevoel van te veel mensen (-kinderen) in een te kleine ruimte, wat vooral geldt voor de lokalen.

Dit verschil tussen voor en na “LONDO” maakt het op een aantal punten moeilijk Jenaplanschoolgebouwen met elkaar te vergelijken. Wel is me duidelijk geworden dat “het” Jenaplanschool-

Zodoende bekeek ik de afgelopen maanden 8 Jenaplanscholen waarbij tijdens de ontwerpfase een samenwerkingsverband bestond tussen het schoolteam en de architect, scholen dus waarbij het Jenaplan-concept aan het gebouw afleesbaar zou kunnen zijn. En nu buig ik mij over een stapel foto's en een aantal studieschetsen om te komen tot een serie artikelen voor dit blad.

Verschillen in ruimte

De eerste conclusie die ik trek uit de schoolbezoeken is het gigantische verschil tussen schoolgebouwen die vóór de voorstellen van de commissie LONDO zijn gebouwd en de scholen die met “LONDO” in de hand ontworpen werden.

gebouw niet bestaat, net zomin als “de” Jenaplanschool. Zoals ieder team op zijn eigen, passende wijze invulling geeft aan het Jenaplan-concept, zo blijkt ook ieders eigenheid uit de vormgeving van schoolgebouwen: in steen en hout uitgekristalliseerde Jenaplanconcepten.

*Jenaplan
Gorinche
ruimte vc
aparte hc
bij elk lok*

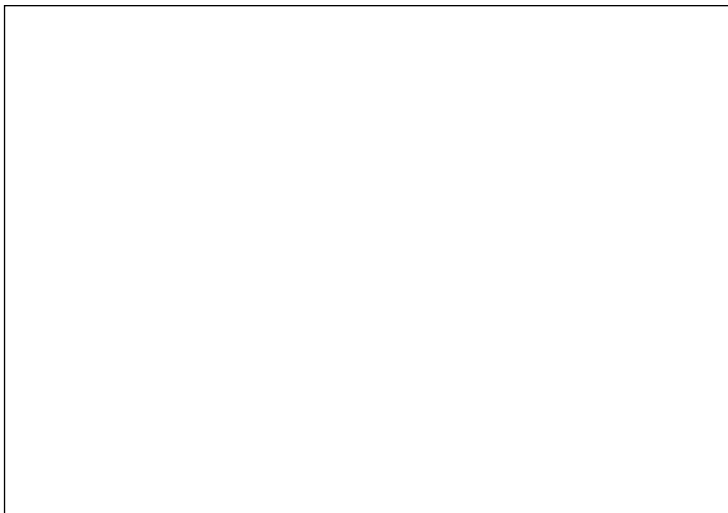


Deze bonte verzameling Jenaplan-kristallen waren het bezoeken waard. Wellicht kan het bekijken van elkaars schitteringen en zwakke plekken een inspiratie zijn voor het kritische nadenken over ieders eigen situatie en een hulpmiddel zijn bij de toekomstige vorming van nieuwe Jenaplan-kristallen.

In de komende nummers van Mensenkinderen artikelen over:

De naam op de gevel:
Komen wij ervoor uit dat we een Jenaplanschool zijn?

De entree:
Drempel of welkome ontvangst?



Het gezicht:
Leerfabriek of een verzameling schoolwoonkamers?

Interactie binnen-buiten:
Is wat wij als Jenaplan voorstaan afleesbaar aan het gebouw?

De buitenomgeving:
Denken wij over de inrichting van de buitenruimte net zo als over de binnenruimte?

Mieke Beijer-Tollenaar
Boomstede 426
3608 BG MAARSSSEN.
Basislessen Bewegingsonderwijs

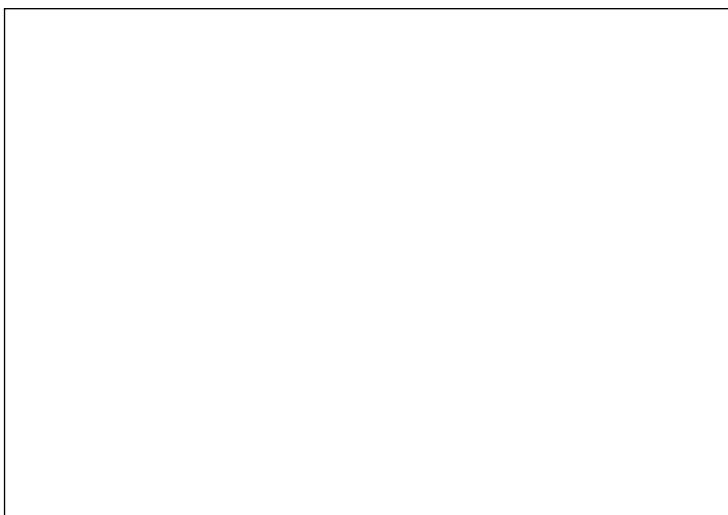


Foto boven en midden:

*Jenaplanschool Gorinchem en 'de Waterval' in Lisse
Verskil tussen vóór LONDO en ná LONDO duidelijk
afleesbaar. Bij 'de Waterval' is slechts een minimale
buitenruimte beschikbaar: Het gebouw is aan één
zijde tegen de afrastering gedrukt om aan de andere
zijde nog iets over te houden waar met z'n allen
gespeeld kan worden.*

Foto onder:

*Willibrordschool in Loosdrecht.
Welke LONDO-school heeft nog ruimte voor zo'n
groenvoorziening.*

Tom

DORP

Onze oude dokter had een commissie opgericht. Die bestond uitsluitend uit hemzelf. Dat werkt heel efficiënt. Het was als in den beginne: De commissie smeedde plannen en maakte deze in no-time tot niet te loochenen werkelijkheid: er zou een vertelavond worden gehouden. Bij Siebe en Titia, in 'Het Wapen'. Ieder die wilde mocht daar komen vertellen, uit eigen ervaring, uit de historie van het dorp, of ooit gehoord of gelezen, of uit de duim gezogen. Het was stampvol in de gelagkamer. Stille, Willem heeft het woord! Hij vertelt hoe hij als vertegenwoordiger van de voederfabriek met raad en handel de kleine kippenboertjes langsreisde. We zien het voor ons, hoe de mensen hier leefden, zo'n veertig jaar terug, met soms de 200 kuikens rond de kachel in de woonkamer. Er wordt instemmend gemompeld: Ja, ja, mensen, zo was het toen. Andere verhalen komen los.

Ook Heine doet zijn verhaal. Over zijn belevenissen in de eerste oorlogsdagen. Als je 't wil weten moet je 't hem zelf maar eens vragen. Hij vertelt het graag en goed. Heine is bij ons de man van de bibliotheek. Die is ergens in een bovenzaaltje in het dorps huis gevestigd. Vrijwilligers doen het werk. En praktisch iedereen is lid, ook de kinderen. In feite is het een dependance van de stadsbibliotheek. En het geschiedde dat er in die stad werd besloten dat de kleine bibliotheek niet meer voldeed aan de eisen. Het fonds was te klein en dat geknoei met die losse insteekkaartjes was al helemaal uit de tijd. Opheffen dus. En in plaats daarvan een efficiënte bibliobus, professioneel gerund, met een wisselend boekenbestand en een heus computer-streepjes-code-systeem. De eerstvolgende ledenvergadering zou een en ander moeten bekrachtigen.

Op zo'n ledenvergadering komt nooit een mens (men leest liever een boek). Twintig kop koffie, inclusief het bestuur, is voldoende.

Het liep deze keer gans anders. Heine (en zijn Jel niet minder) was aan het organiseren geslagen. Resultaat: op de ledenvergadering verschenen vijf personen uit de stad en iets over de dertig van ons dorp. Er moest van zaal worden gewisseld, koffie worden bijgezet en van het voorstel bleef geen spaan heel. De bibliotheek is nu nog meer van ons dan hij al was.

Foppe doet zijn verhalen pas aan het eind van de avond in kleine kring. Hij is sinds jaar en dag in dienst van de plaatselijke begrafenisvereniging "De Laatste Eer". Dan maak je ook het een en ander mee.

'Ga je mee', zei hij eens tegen me, 'Ik heb nog wat te doen in de aula. Jan Pool ligt er en de familie komt vanavond.'

Ik mee.

'Ik raak er nooit helemaal aan gewend. Dat er een dooie ligt.' vertrouwt Foppe mij toe, 'Het zal je misschien verbazen, maar ik voel me altijd wat ongemakkelijk. En weet je wat ik dan doe?... Ik praat met ze. De hele tijd dat ik daar met ze alleen ben. Dan haal ik ouwe herinneringen met hen op.'

De deur valt achter ons dicht.

'Kijk-em daar nou eens liggen, Jan. Ja, jongen, 't is wat he? Vanmorgen nog op de fiets naar de stad... En nou lig je hier...'

Waarom vertel ik deze verhalen?

Omdat ze iets van de intimiteit van ons leven hier op het dorp laten zien. We kennen onze geschiedenis en geven die door. We creëren en behoeven onze eigen cultuur. We begraven er onze doden.

Zo hebben wij bijvoorbeeld ook een school. Daar voeden we onze kinderen op. Dat willen we zelf doen. De kwaliteit van het leven die we intimiteit noemen krijgt hier vorm. We moeten daar zuinig op zijn, want het is een kostbaar goed. Intimiteit is de olie waarop de lamp van het leven brandt. Er zij licht.

RECENSIES

BASISLESSEN BEWEGINGSONDERWIJS

Vijftien jaar geleden werd op de Pedagogische Academies opleidingsonderwijs en daarbinnen ook bewegingsonderwijs gegeven aan de hand van stencils. Met de beste bedoelingen schreven docenten in hun vrije tijd handleidingen, lesvoorbeelden en teksten over theorie en organisatievormen. Dat deed men omdat men niet tevreden was over de toenmalige opleidingsboeken of

lagere school-methoden. Soms schreef men stencils als aanvulling van die boeken. Als een vakcollega zo'n stencil las, be kroop deze meestal de gedachte: "Waar heb ik dat eerder gelezen?". De opleidingsdidactische zwakte van deze huisvlijt was dat de docent zijn stencils in zijn eentje schreef (of hoogstens met een vakcollega). Hij leende "vondsten" uit zijn eigen (beperkte) biblio-

theek en ging onvoldoende de discussie aan met vakgenoten om, dankzij de kritiek van andersdenkenden, preciezer te formuleren en gescherpt door te denken. In feite kwam hij dus niet op een hoger plan dan de bestaande boeken. Deze herinnering kwam me scherp voor de geest toen ik (en dan met name het theoriegedeelte) "Basislessen Bewegingsonderwijs" van Wim van Gelder Jr. en Hans Stroes las. Dit omvangrijke boek (360 pag.) is bedoeld als voorbeeld-schoolwerkplan op basis van de ervaringen van de schrijvers gedurende een project van anderhalf jaar in twaalf basisscholen in Heerenveen. Verreweg het grootste deel van het boek (280 pag.) wordt gevormd door het praktijkgedeelte. Met 25 basislessen per twee groepen per jaar wordt beoogd een goede opbouw te geven per les, per leerjaar en over de gehele basisschoolperiode te geven. Naast deze basislessen worden suggestielessen en combinatielessen uitgewerkt. Een basisles omvat gymnastiek met toestellen, atletiekonderdelen en/of bewegen op muziek, dus geen spellessen!

Het begrip "basisles" wordt niet gedefinieerd, maar komt voort uit de gekozen werkwijze in het project. Aan alle groepen van de basisschool werd achtereenvolgens op een dag met gebruikmaking van ongeveer hetzelfde materiaal les gegeven, waarbij elke les vanuit globaal dezelfde beginopstelling wordt gestart.

Het idee is zeven jaar geleden ook in praktijk gebracht door het project "Bewegingsonderwijs 4-12 jaar" van de SLO maar dat staat nergens vermeld. Omdat de basisles vooral gekoppeld wordt aan een (basis)opstelling van materialen en niet aan baserende leerervaringen, is men met de lesplanning vooral in de materiaalschikking blijven hangen.

Voor schoolteams kan deze rijke hoeveelheid letterlijke en figuurlijke uitwerkingen van lessen instructief zijn. Consequent is geprobeerd bij de compositie van de lessen zo min mogelijk tijd en energie verloren te laten gaan met ingewikkelde "verbouwingen". Ook tussen bijvoorbeeld de lessen voor groep 3 en 4 en de les voor de groep 7 en 8 op dezelfde dag zitten zo min mogelijk verbouwingsproblemen. Voorwaarde is dan vanzelfsprekend dat het schoolteam goede afstemingsafspraken maakt en dus ook daardoor planmatig werkt.

Jenaplanscholen kunnen zonder extra problemen met dit boek werken. Omdat men veelal van bewegingssituaties uitgaat en niet van bewegingsvormen hebben de lessen als het ware ingebouwde differentiatie-mogelijkheden. Jammer is, dat spelontwikkeling niet is uitgeschreven in spel-

lessen, omdat in Jenaplanscholen juist hierbij zich differentiatieproblemen manifesteren of worden weggemoffeld. Jammer is ook, dat geen combinatielessen van spel en gymnastiek zijn uitgeschreven, omdat je in die situaties juist met gedifferentieerde of qua ontwikkeling homogene spelgroepjes zou kunnen werken op de helft of een derde van de zaal of sporthal.

Een schoolteam dat overweegt met dit boek te gaan werken, moet zich vooraf ten minste drie zaken realiseren:

- de sterke oriëntatie op materiaal en zaalinrichting heeft als consequentie dat het boek alleen kant-en-klare oplossingen biedt, voor degene die dezelfde zaalinrichting hebben, de anderen moeten altijd een vertaalslag maken.

- vakinhoudelijk biedt het boek geen nieuws, er staat zelfs een aantal slechte bewegingssituaties in en de theoretische legitimering is beslist onvolgroeid. (Bijvoorbeeld: conditiecircuit, balanceren met pittenzak op hoofd; over een bank kruipen met pittenzak op rug; ontwikkeling van het gevoel dankzij dansen; motorische remedial teaching alleen inventariserend beschreven; eindtermen zouden moeten gelden als toetsen in groep 5/6).

- het activiteitengebied dat juist in Jenaplanscholen nadere uitwerking behoeft, is niet beschreven, namelijk spelonderwijs.

Elders (De lichamelijke opvoeding, 1988, no. 13) heb ik betoogd dat in Nederland minstens vier goede handboeken voor bewegingsonderwijs zijn. Twee daarvan geven zeer goede uitwerkingen op concreet lesniveau. Ik vind het jammer dat deze uitgever dit onvolgroeide werk daaraan heeft toegevoegd en tevens beweert dat het een uniek werk is. Een professionele discussie tussen vakleerkrachten en onderwijsgevendens heeft duidelijk ontbroken. Tevens wordt niet aangegeven aan welke bronnen een en ander is ontleend. Ook dat is een teken van gebrek aan professionaliteit.

BESPROKEN WERD:

Basislessen bewegingsonderwijs
Door: W. van Gelder Jr. en J. Stroes
Uitgegeven door: ACCO, Amersfoort, 1990
Prijs: F.59,—.

Bram Donkers was
jarenlang docent
bewegingsonderwijs aan
een PABO en is nu
coördinator van de afdeling
basis- en speciaal
onderwijs van de SLO.

'STOEPKRIJT'

Van Theo Olthuis verschenen eerder twee bundels gedichten, namelijk 'Een hele grote badkuip vol' en 'Leunen tegen de wind'. In mijn middenbouwgroepen genoten kinderen van de vele gedichten, omdat ze zich herkenden in de situaties, die op een geestige manier beschreven

waren. Olthuis' nieuwe bundel 'Stoepkrijt' is bestemd voor bovenbouw kinderen. De gedichten zijn onderverdeeld in vier thema's: school, spel, thuis en nacht. Op iedere pagina (21 x 21 cm.) staat een gedicht met een daarbij passende zwart-wittekening van Anneke Hohmann.

Hoewel het boek er zeer verzorgd uitziet - aantrekkelijk, gekleurde kaft, aardige tekeningen - ben ik niet zo enthousiast over de inhoud van de gedichten. In de vorige bundels gaf Olthuis blij van kennis van de wereld van het jonge kind. De wereld van bovenbouwers is echter anders dan Olthuis denkt. Ter illustratie het gedicht, waaraan de bundel zijn titel ontleent:

Stoepkrijt
Op de straat
Met koeieletters
KARIN, IK WIL MET JOU
Ze zit boven bij het raam
en ziet de rode woorden staan.
Stoepkrijt slijt heel gauw,
denkt ze.
En gelukkig komt er regen. (blz. 12)

Je eerste liefdesbriefje schrijven of ontvangen en zeggen: 'Ik ben op...' hoort toch bij deze leeftijd. Heerlijk die spanning en geheimzinnigheid. Juist dat gevoel ontbreekt in dit gedicht.

'In de zon
mijn tranen weggeslikt
Gek, je fiets gepikt
en dat je dan moet janken.' (blz. 13)

Zou Olthuis echt denken dat bovenbouwers alle-

maal gevoelloze, stoere bincken zijn? Wat ik erg waardeerde in de eerste bundels ontbreekt in de meeste gedichten uit deze bundel: een verrassende wending of diepere gedachte. Gelukkig bevat deze bundel ook enkele juweeltjes zoals 'Peter':

Vandaag
hoef ik niet te eten,
want Peter is weg.
Met zijn vader, moeder, broertje
en alle spullen
in een grote auto,
voor altijd.
Vannacht
hoef ik niet te slapen,
want Peter is verhuisd
Kinderen genoeg;
waarom nou juist
mijn vriendje? (blz. 22)

BESPROKEN WERD:

Stoepkrijt
Door: T. Olthuis
met tekeningen van A. Hohmann
Uitgegeven door: Ploegsma, Amsterdam 1989
44 blz, f 22,50

Felix Meijer

800 TIPS VOOR SPORT EN SPEL

Sportieve spelletjes voor binnen en voor buiten.

In dit boek zijn meer dan 800 mogelijkheden voor spel-, sport- en bewegingsactiviteiten beschreven. Ze zijn geschikt voor verschillende leeftijden en bruikbaar voor allerlei gelegenheden. Ze vormen een bron van ideeën voor mensen die activiteiten begeleiden op het terrein van sport, spel en andere vormen van recreatie. De tips zijn ondergebracht in de rubrieken "lente", "zomer", "herfst" en "winter". Elke rubriek telt tien hoofdstukken. Het is mij niet duidelijk waarom de auteurs activiteiten binnen een bepaald seizoen geplaatst hebben. Het is ook mogelijk om bij de keuze van een spel uit te gaan van bepaalde materialen, zoals stoelen, stokken, bierviltjes, autobanden, e.d. Ook worden de activiteiten een enkele keer aan een thema opgehangen, zoals een mini-"Tour de

France" of aan een gebeurtenis als een jubileum. Mijn indruk: Een boek met veel goede tips, maar ook met een aantal die ik nogal simpel vind. Doelgroep: trainers, jeugd-, groeps-, kleuter- en recreatieleid(st)ers en allen die privé iets op dit terrein willen organiseren.

BESPROKEN WERD:

800 tips voor SPORT en SPEL
sportieve spelletjes voor binnen en buiten.
Door: Klaus Bischops en Heinz-Willi Gerards.
Onder redactie van Bert Boetes
Uitgegeven door Intro, Nijkerk, 1989
142 pag. met ca. 20 tekeningen
ISBN 90 266 1921 9
Prijs f 22,50

Eelke de Jong

110 GROEPSSPELLETJES VOOR ALLE KINDEREN

Een boek met spelletjes die volgens de auteur uit alle delen van de wereld komen. Ik kan dit helaas niet nagaan. De spelen zijn ingedeeld in 14 zeer verschillende rubrieken zoals verkenningsspelletjes, spelletjes voor een kleiner groepje, tikspelen, rustiger spelletjes, de reuzenballon, enz. De instructie is kort, puntsgewijs en duidelijk. Bij sommige spelen worden variaties aangegeven. Elke categorie wordt kort ingeleid. De auteur heeft bij de samenstelling vooral gedacht aan wat jongere kinderen maar de ervaring leert dat ver-

schillende spelen ook voor oudere kinderen boeiend kunnen zijn. Hoewel veel spelletjes een wedstrijd-element in zich hebben is competitie lang niet altijd het uiteindelijke doel. Aan veel spelen valt ook zonder het moeten winnen plezier te beleven. Er kan vaak fijn en goed samengewerkt worden. In de inleiding worden een zestal goede instructies voor de spelleid(st)er gegeven.

Conclusie: Een aardig boek, maar er is al zoveel op dit gebied.

BESPROKEN WERD:

110 spelletjes voor alle kinderen.

Door: Peter Heseltine.

Onder redactie van Piet Zuidema.

Uitgegeven door: Intro, Nijkerk, 1990

ISBN 90 266 1938 3

120 pag., f. 19,90

Eelke de Jong

DE SCHOOL IN DE TOEKOMST

De vele veranderingen die in het onderwijs in gang zijn gezet en die nog op ons afkomen dwingen ons steeds om de organisatie van de school en onszelf te veranderen. Per Dalin, een internationaal bekend deskundige op het terrein van de onderwijsvernieuwing heeft daarover een nieuw boek geschreven, dat inmiddels in vertaling beschikbaar is: *Organisatieontwikkeling in school en onderwijs*.

Dit boek vormt de weerslag van jarenlange studie, gecombineerd met een grote en rijke ervaring rondom onderwijsverandering. Het geeft een theoretische achtergrond voor het praktisch werken aan onderwijsverandering en is een op het onderwijs toegesneden overzichtswerk van organisatie- en innovatietheorieën. Per Dalin heeft in zijn boek zowel Amerikaanse als Europese ervaringen en onderzoeken betrokken. Het werk van Dalin dient als grondslag voor de opleiding van onderwijsadviseurs bij de universiteit van Amsterdam.

De redactie van *Mensen-kinderen* heeft me gevraagd een recensie te schrijven van dit boek. U begrijpt dat dat van zo een omvangrijk en samenvattend werk niet gemakkelijk is. Het boek is bovendien vooral geschreven voor onderwijsbegeleiders. Ik heb dan ook niet zozeer gekozen voor een recensie, maar meer voor een beschrijving van zaken die voor de lezer interessant kunnen zijn. Dat zijn in dit verband doorgaans mensen die zich met Jenaplan bezig houden.

Ik wil dit boek bespreken in een serie van vijf bijdragen. Ik maak daarbij gebruik van de volgende kopjes:

1. De school in de toekomst
2. De school als organisatie
3. Veranderingsstrategieën
4. Leiderschap en de ontwikkeling van school en onderwijs
5. Ontwikkeling van school en onderwijs in de praktijk

Per artikel vat ik samen, citeer en probeer ik de waarde voor het Jenaplanveld aan te geven.

De school in de toekomst

Welke eisen moeten we in de jaren negentig aan het onderwijs stellen.

De geschiedenis toont aan dat ieder keerpunt tot stand is gekomen door een hevige waardenstrijd. De school heeft hierbij altijd een centrale positie ingenomen. De vraag is of de school vandaag de dag in staat is een belangrijke rol te spelen bij de ontwikkeling van de samenleving. Als Dalin over

“ontwikkeling” spreekt, bedoelt hij niet het in stand houden van de bestaande samenleving, maar een bewuste keuze over de richting waarin de samenleving moet gaan waaraan onze kinderen verder zullen bouwen. Hier valt overigens een sterke overeenkomst op met de onderliggende visie van het opvoeding- en onderwijsconcept van Peter Petersen. Dalin deelt de christelijk-humanistische visie op de mens. Naar kinderen toe betekent dat kinderen (meer dan wij volwassenen) op weg zijn. Ze experimenteren, ze zijn op zoek naar grenzen, naar een richting, naar een bedoeling. De rol van de pedagoog is aan deze experimenten richting te geven, aan hun ervaringen zin te geven en het opdoen van nieuwe kennis te stimuleren. Naar Dalins mening staan de volgende behoeften voor de huidige generatie kinderen centraal, en is het van belang dat de school zich hiermee bezighoudt:

- basiskennis en vaardigheden;
- verantwoordelijkheid en het onafhankelijk worden;
- verwantschap en nabijheid;
- creativiteit;
- een goed begrip van andere samenlevingen en volkeren.

Basiskennis en vaardigheden

De school heeft tot nu toe veel te weinig aandacht gegeven aan de volgende zaken:

* *Communicatievaardigheden*. Hierbij valt te denken aan talen, beeldcommunicatie en datacommunicatie. Deze media spelen in het mediatijdperk een grote rol.

* *Intermenselijke vaardigheden*. Deze zijn nodig omdat onze samenleving steeds opener wordt, met steeds minder aan regels gebonden organisaties en relaties, waardoor het risico van conflicten toeneemt.

* *Keuzevaardigheden*: ten aanzien van bestedingen, consumptie, het cultuuraanbod, het mediaaanbod en ten aanzien van werk. We moeten ons

niet op een onkritische wijze aan de wereld aanpassen.

Verantwoordelijkheid en het onafhankelijk worden

Dalin doelt hier op de krachten die ons omgeven en invloed op ons uitoefenen. Dus: een actieve keuze uit verschillende waarden en ideologische opvattingen. Voorwaarde is dat we onszelf kennen, de werkzame krachten doorgronden en onze eigen normen leren ontwikkelen. Het begrip "gemeenschap" neemt bij hem ook een centrale plaats in. Toch stelt hij dat je je eigen behoeften op de eerste plaats moet laten komen, maar je daarnaast aan de behoeften van anderen in de gemeenschap leert aanpassen en je aan gemeenschappelijke waarden verbindt.

Verwantschap en nabijheid

De mobiliteit neemt toe, vormen van werkgelegenheid veranderen, een massacultuur neemt een steeds belangrijker plaats in en familiebanden worden minder sterk. Daardoor ontstaat er een toenemende behoefte aan een "naaste omgevingsgroep". Kinderen moet geleerd worden en moeten de mogelijkheid krijgen om in hun naaste omgeving duurzame contacten te leggen.

Creativiteit

Dalin ziet de ontwikkeling van de creativiteit als noodzakelijk, als tegenwicht tegen een te sterke aanpassing aan de samenleving. Door onze creatieve kanten te ontwikkelen kunnen we in plaats van een consumptieve- een productieve houding ontwikkelen, waarin we zelf alternatieven kunnen ontwikkelen. Nu worden de alternatieven vaak door anderen aangedragen.

Uiterlijke krachten

Dalin stelt dat de uiterlijke krachten die op de school hun invloed uitoefenen veel groter zijn dan de keuzemogelijkheden die de school zelf heeft. De krachten die nu van buitenaf een grote rol spelen zijn:

- Back to Basics
- De school als samenleving
- De school in het leefmilieu.

Back to Basics

Daar is Dalin kort over. Slechts het accent leggen op lezen, taal en rekenen vindt hij veel te beperkt, gezien de toekomstige maatschappelijke ontwikkelingen.

De school als samenleving

De school heeft steeds meer een opvoedende taak gekregen. Indien men dit echt belangrijk vindt, moet dit aanzienlijke consequenties hebben voor de dagelijkse praktijk op school: er moet

meer tijd worden besteed aan persoonlijke en intermenselijke vraagstukken, de sfeer in de klas, de ontwikkeling van normen, verantwoordelijkheid leren dragen. Dit veronderstelt een volstrekt andere lerarenopleiding, een fundamentele verandering in houding van leerkrachten tegenover hun werk.

De school in het leefmilieu

Dalin bedoelt hiermee dat de school veel meer met het haar omgevende leefmilieu moet werken. Dit betekent dat personen en instanties uit de omgeving mede bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen. De school kan het niet meer alleen.

En wij, wat kunnen wij hiermee?

In het toekomstbeeld van de school dat Dalin schildert zullen mensen die vanuit het Jenaplan-concept werken veel herkennen. Welke gedachten kunnen nu voor het Jenaplan-veld vanuit Dalins kijk van belang zijn?

Ik denk dat we onze visie op kinderen vanuit hun basisbehoeften (kinderantropologische school!) verder moeten ontwikkelen. Vaak zijn we nu de advocaten van de kinderen geweest. Ik denk dat we sterker staan indien we onze uitgangspunten veel meer dan tot nu toe verbinden met een toekomstvisie en daarin expliciet normen en waarden naar buiten dragen. Voor elke (vernieuwings-) beweging is het hebben van een duidelijke en heldere visie van fundamentele betekenis, omdat het richting geeft en verbindt.

Veel bewegingen geven aan dat de samenleving in een crisis verkeert en dat er een fundamentele verschuiving in ons denken moet plaatsvinden. Intuïtief voelen veel groepsleiders aan wat kinderen in deze tijd nodig hebben. Daartoe worden ze wel gedwongen, als je kijkt naar kinderen en probeert te zien wat ze nodig hebben. Het probleem is vaak hoe je dat kunt verwoorden en naar buiten kunt uitdragen. Juist door te kijken naar kinderen hebben Jenaplanscholen een accent gelegd op die opvoedende taak. De druk van de "back to basics" blijft dan wel aanwezig en we proberen vaak ook aan die maatschappelijke druk te voldoen. Dat "vele heren dienen" trekt een zware wissel op de uiteindelijke realisering van het Jenaplanconcept. Nogmaals ik denk dat we onze visie veel explicieter aan maatschappelijke ontwikkelingen zouden moeten knopen. Dat zal ons sterker maken, als we door ouders en anderen bevestigd worden op het "niveau" van de school.

Interessant vind ik ook de nogal sterke stellingname van Dalin voor andere leerinhouden, een andere lerarenopleiding en een andere houding van de leerkrachten tegenover hun werk. In de opleiding voor het Jenaplan-diploma zie je daar mijns inziens al een aardig stuk van gerealiseerd. Ook het begrip "gemeenschap" krijgt in Dalins toekomstige schoolbeeld hernieuwde aandacht. Het accent ligt dan op het ontwikkelen van je

eigen behoeftes, maar dan in de mate waarin dat in de gemeenschap mogelijk is. Zijn we langzamerhand zo ver dat we een balans kunnen vinden tussen de periode van het uitsluitend dienen van de gemeenschap en de reactie daarop in de vorm van het "ik-tijdperk"? Durven we de visie op de school als leef-werkgemeenschap verder te ontwikkelen.

BESPROKEN WERD:

Organisatieontwikkeling in school en onderwijs

Auteur: Per Dalin

Uitgegeven door: Samsom, Alphen aan de Rijn, 1989, 384 pagina's

Prijs: F.49,50.

Hans de Wit

SAMEN MET PROFESSOR POST SNUFFELEN AAN DE WETENSCHAP!

Duizenden kinderen in heel Nederland ontvingen begin deze maand thuis of op school hun tweede Professor Post onderzoekschrift. Wekenlang zullen zij allerlei onderzoeken uitvoeren, die ditmaal gaan over diverse vormen van kaarten: van landkaarten tot dierensporen en van satellietfoto's tot plattegronden. De uitkomsten van hun onderzoeken zullen ze noteren en als zij klaar zijn sturen ze de gegevens op naar hun correspondentieprofessor. Hebben ze tussentijds iets te vragen? Dan schrijven ze hun correspondentieprof gewoon een brief.

Ziehier de ingrediënten van het Professor Post experiment.

Het Professor Post project is opgezet door de universiteit van Utrecht. De bedoeling van het project is kinderen op een speelse manier in aanraking te brengen met allerlei facetten van de wetenschap. Kinderen die deelnemen aan het project moeten nogal wat denkwerk verrichten en er wordt van ze verwacht dat ze corresponderen met heuse professoren over hun bevindingen.

Eerste onderzoekschrift.

Professor Post is een denkbeeldige professor. Samen met zijn assistente Lucy Lucifer wilde hij in het eerste onderzoekschrift een reis met een luchtballon gaan maken. Om deze reis te maken, moest hij eerst onderzoek doen. Hij moest meer te weten zien te komen over:

- de verschillende soorten luchtballonnen
- hoe te navigeren als de reis eenmaal zou beginnen
- de manieren om voedsel voor langere tijd te bewaren
- welke etenswaren het beste vervoerd zouden kunnen worden.

Professor Post wilde dit onderzoek niet alleen doen. Via advertenties en artikelen in allerlei tijdschriften vroeg hij aan alle Nederlandse kinderen van 9 tot en met 13 à 14 jaar of ze hem wilden helpen. Voor twintig gulden konden kinderen zich individueel of in groepen van maximaal 4 personen inschrijven om de professor bij te staan.

In ruil voor die twintig gulden kregen de kinderen een prachtig boekje waarin de vier onderzoek-

sterreinen werden besproken. Aan de hand van een dialoog tussen de professor en zijn assistente konden de deelnemers van alles te weten komen over kompassen, luchtballonnen, manieren om eten te bewaren en ga zo maar door. Aan het einde van het boekje vroeg de professor de kinderen om hulp. De kinderen moesten een overlevingspakket voor een lange ballonvaart maken. Hierbij mochten ze knippen, plakken, verven, tekenen, schrijven en ga zo maar door.

Het eerste Professor Post experiment wordt op 25 mei afgerond. Alle kinderen die eraan deel hebben genomen hebben inmiddels een uitnodiging ontvangen om op 25 mei naar het Technologie Museum NINT in Amsterdam te komen. Daar worden hun werkstukken en brieven tentoongesteld en daar zullen zij ook hun correspondentieprofessoren kunnen ontmoeten. Verder krijgen zij een hele interessante dag aangeboden, waarbij zij uiteraard ook het NINT museum mogen bezoeken.

In de stamgroep.

Ik heb dit eerste Professor Post pakket gebruikt in mijn groep als basis voor een project in verhaalvorm, waarover in deze aflevering van Mensenkinderen meer te lezen valt.

Later heeft een groepje kinderen er ook zelfstandig thuis aan gewerkt. Dit kon, omdat wij de opdrachten niet letterlijk hadden overgenomen. Het bleek dat dit groepje uitstekend met het materiaal aan de slag kon. Het materiaal bleek uitermate geschikt voor zelfstandige verwerking. Het tweede onderzoekschrift wil ik gaan gebruiken als blokuuractiviteit. Trouwens, ook het eerste deeltje krijgt een ereplaats in mijn klassebibliotheek, want toekomstige groepen zullen het ook in het blokuur kunnen uitvoeren. Alleen kan er dan jammer genoeg niet meer met een professor gecorrespondeerd worden, dan moeten de kinderen het met mij doen.

Het onderzoekschrift is in zeer duidelijke dialoogvorm geschreven, waardoor de essentie van veel opdrachten ook voor minder begaafde lezers duidelijk blijft. Verder worden beide onderzoekschriften doorspekt met grappige gedichten en strips, zodat het geheel ook een literaire meerwaarde heeft. Het taalgebruik is uitdagend en de illustraties van Harriet van Reek zijn fantastisch. Aan het

boekje werkten verder o.a. Anne Vegter, Geerten te Bosch en Annelies Alewijnse mee.

Tweede onderzoekschrift.

Het tweede onderzoekschrift handelt over allerlei mogelijke kaartvormen. Maar doordat de opstellers de nadruk leggen op het vreemde eiland Tasmanië, blijven veel, in het basisonderwijs toch bekende opdrachten, uitdagend. Verder krijgen de kinderen antwoorden op de meest bizarre vragen, zoals: Zit er leven in de grond? Welk landschap kan bewegen? Legt een vogelbekdier eieren? Waar ligt Tasmanië?

Aan het einde van het tweede onderzoekschrift vraagt Professor Post de kinderen weer om hulp. Als de kinderen de belangrijkste onderzoeksvragen hebben beantwoord, dan moeten ze een kaart tekenen van het land waar ze met hun luchtballon uit het eerste schrift geland zijn.....

Het Professor Post project is een experiment van de Rijksuniversiteit van Utrecht, het Technologie Museum NINT in Amsterdam en de Stichting voor Publieksvoorlichting over Wetenschap en Techniek in Utrecht (PWT) en is in mijn ogen geslaagd. Kinderen van de basisschool worden op een uitdagende manier gestimuleerd om wetenschap te bedrijven.

Ik raad ook iedereen aan om deze pakketten te bestellen.

Meer informatie is te krijgen bij de Stichting PWT, Mariaplaats 21 D, 3511 LK Utrecht, tel. 030-342099.

Ben Boon

*Schoolwerkplan 3.2.4.
Dick Schermer*

WERKMIDDELEN (24)

PALETTI - een nieuw, zelf uit te breiden werkmiddel

0. Aanloop

Het was zaterdagmorgen 15 december 1990. Op die ochtend kwamen de docenten van de vakgroep "basisactiviteiten" (Seminarium voor Jenaplanpedagogiek) bijeen. Met enige trots en enthousiasme demonstreerde Huub van der Zanden een voor mij nieuw werkmiddel - Paletti dus. Dit aantrekkelijke materiaal wordt gemaakt door en is te koop bij leermiddelenuitgeverij Spectra in Dorsten, oostelijk van Nijmegen, tussen Münster en Recklinghausen gelegen. Misschien dat het adres en telefoonnummer van pas kunnen komen: Beckenkamp 25, D-4270 Dorsten 11, tel. 02369/4071. Het is namelijk mogelijk om er (met een regiogroep, schoolteam, o.i.d.) heen te gaan en de onderwijswerkplaats te bezoeken. Maak wel tevoren een afspraak!

Is m'n aanloop duidelijk? Huub liet Paletti bij me achter, omdat zijn enthousiasme aanstekelijk werkte. Zo komt mijn kennismaking met dit "leerpalet met perfecte zelfcontrole bij leren en oefenen" hieronder, hoewel gekleurd, zwart op wit.

1. Algemene gegevens

Paletti omvat deze materialen:

- * een rond palet van hout (8 mm. dik, 13,5 cm. diameter), met 12 ronde houten stenen (18 mm. diameter; 6 verschillende kleuren, al of niet met gat middenin); er kan een houder bij worden gekocht om 12 paletten in te bewaren;
- * leerschijven van kunststof, waarvan er 12 in een stevige map (22 x 22 cm.) zitten, inclusief een inhoudsoverzicht dat kan worden gekopieerd en als aftekenblad ("leerpas") te gebruiken is; er kan een kistje bij worden geleverd om 24 mappen in op te bergen;
- * blanco schijven om eigen leerstof op te vermelden (12 in een map).

De prijs? Een leerpakket kost 39 DM, een set van 12 leerschijven 28 DM, een set blanco leerschijven varieert tussen 24 en 28 DM. Medio 1991 komt Paletti ook voor ons taalgebied beschikbaar! De werkwijze is als volgt.

Bij het begin worden de twaalf kleurige stenen van het palet gehaald. Het kind of de groepsleider/ster kiest een schijf en legt deze met de opgaven naar boven, zo, dat de twee pons gaatjes van de schijf over de nokjes van het palet vallen; daarmee ligt de schijf vast. In de binnencirkel van de schijf staan de opgaven, terwijl de antwoorden buitenom staan. Het kind neemt een ronde steen, bijv. de gele zonder gat, beantwoordt de opgave in dezelfde kleur, en legt de steen naast het antwoord. Zo worden alle twaalf opgaven beantwoord.

Als zelfcontrole neemt het kind de schijf van het palet, draait hem om en legt hem weer op de nokjes. Hebben de stenen en antwoordboogjes dezelfde kleur, dan is alles oke, ofwel Paletti!

2. Leerdoel en leeftijd

Er is reeds gezegd dat Paletti een leerpalet met perfecte zelfcontrole bij leren en oefenen is. Er zijn, of komen in '91, programma's voor de leerjaren 3 tot en met 6 van de basisschool op het gebied van taal/lezen (16), rekenen (16) en wereldoriëntatie (4).

Voor de kleuters, anderstaligen en kinderen van vluchtelingen zijn komen er speciale programma's. Bij taal/lezen moet je denken aan: aanvankelijk lezen, woorden oefenen, teksten lezen, rijmwoorden, tegenstellingen, woordfamilies, spellinggevallen, zinsdelen en zinnen.

Bij rekenen: aanvankelijk rekenen, getalruimte tot 10, 20, 100, 1.000, 1.000.000, vermenigvuldigen, delen, e.d.

Speciale programma's: eten en drinken, inkopen doen, thuis, in school, op straat, het lichaam, kleding.

3. Specifieke gegevens

De uitgever somt een aantal kwaliteiten van dit werkmiddel op waar ik me wel in kan vinden. Het materiaal is inderdaad uitnodigend en plezierig om mee te werken. Er is een direct verband tussen de opgave en het antwoord, zonder een omweg via een letter- of cijfercode. Verder is er een rechtstreekse controle tussen opgave en antwoord - dezelfde kleur pal bij elkaar!

In een map bevinden zich, zoals gezegd, twaalf leerschijven. Zo'n dozijn vormt een programma, een afgeronde leergang.

4. Controle en correctie

De opgaven en antwoorden worden steeds samen nagekeken. Bij een fout wordt tijdens de zelfcorrectie de betreffende steen weggehaald, de schijf omgedraaid, de opgave nogmaals opgelost. De controle kan op elk moment plaatsvinden - ook tussendoor, ook als het meteen goed is. Het kind kan op eenvoudige wijze het eigen werk controleren en corrigeren.

5. Pedagogisch en (ortho-)didactisch

Volgens Spectra is dit materiaal leertheoretisch en -psychologisch van grote waarde. Dat klinkt verheven! Een feit is wel dat zowel de sterke als de zwakke leerder gemotiveerd en effectief kan werken en niet bang hoeft te zijn om fouten te maken.

Paletti biedt de mogelijkheid tot zelfstandig leren, tot differentiatie - ook via speciale programma's -, tot vrij werken, tot individueel en partnerwerk, tot zelfcontrole en -correctie. De "leerpass" is praktisch! Dit materiaal lokt het kind uit om, eenmaal gekozen en begonnen, deze taak ook af te willen maken.

6. Tips voor gebruik/vervaardiging

Bij de algemene gegevens heb ik gewag gemaakt van de blanco leerschijven. Hierdoor wordt een prikkelende kans gegeven om actuele 'leerstof', op welk terrein ook, aan het tijdelijke te onttrekken. Natuurlijk is het ook mogelijk dat kinderen een leerschijf voorzien van wat zij als belangrijk ervaren.

Kees Both (red.)

GELEZEN - GEHOORD - GEZIEN

Elke teamvergadering een kwartier dagboek schrijven

Zoals bekend zijn "wandelingen" in conferenties heel belangrijk. Tijdens een conferentie in het buitenland vertelde een groepsleidster mij over een gewoonte bij haar op school. In elke teamvergadering werd aan het begin een kwartier besteed aan het schrijven van een dagboek door

tenminste een keer per week in het dagboek. Maar in veel gevallen vormde het een stimulans om vaker met het eigen persoonlijk-professioneel dagboek bezig te zijn.

In Jenaplanscholen is het dagboek schrijven vaak een zaak van individuele groepsleid(st)ers, die dat continu of tijdens bepaalde perioden doen, als middel om te reflecteren. Maar het kan belangrijk

zijn daar van tijd tot tijd ook als team mee bezig te zijn. Zie ook de handleiding voor het dagboek schrijven in : Het schrijven van een persoonlijk-professioneel dagboek, uitg. CPS, Hoevelaken.

Leren lezen moet vanaf het begin betekenisvol zijn

Onder deze titel beschrijft Frans Weeber in Uitleg van 20 januari 1991 bladzijde 13 en 14, het functioneel aanvankelijk lezen (FAL). Hij grijpt daarbij terug op het verslag van het onderzoek van Jan Neuvel, e.a. naar functioneel aanvankelijk lezen in Jenaplan- en Freinetscholen. Dat (goed leesbare!) rapport zouden Jenaplanscholen moeten kopen! Evenals trouwens de praktijkbeschrijving van FAL in de Visser 't Hooft-school in Amsterdam.

Het tweede deel van het artikel bestaat uit een interview met Kees de Baar, de voornaamste auteur van de methode "De leeslijn", volgens de "Zeeuwse aanpak".

Een aanpak die in veel scholen aanslaat. Belangrijk daarbij is ook een tweede leerweg, voor uitvalende kinderen. Nog eens de genoemde publicaties:

- J. Neuvel, e.a., Functioneel Aanvankelijk lezen - een beschrijving en een evaluatie, Swets en Zeitlinger, Amsterdam 1988.

- J. Neuvel, Functioneel Aanvankelijk Leesonderwijs in Jenaplanscholen (1): De aanpak van de Visser 't Hooftschool, Amsterdam, LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken.

Posters operationeel gemaakt

In de school valt veel te doen met plaatwerk, zoals Jos Elsgeest in dit blad heeft beschreven.

Tot dat bruikbare plaatwerk behoren ook posters, de "schoolplaten" (vooral voor geschiedenis en biologie) en andere posters. Het probleem is echter dat posters lastig op te bergen zijn en even lastig door een groepje kinderen te gebruiken is.

De firma Agteres in Rijssen heeft een handig opbergstelsel op de markt gebracht. De posters worden dan opgeborgen in metalen poster-ramen en deze ramen kunnen dan bijvoorbeeld als een soort "muurboek" aan de muur bevestigd worden, waarvan de "bladzijden" omgeslagen kunnen worden. Een raam-met-poster kan eenvoudig meegenomen worden en de kinderen kunnen de poster groepsgewijs bestuderen. Ook is klassikaal gebruik mogelijk. Kaarten zijn op dezelfde manier operationeel te maken.

Nadere inlichtingen bij: Agteres Onderwijsuitgaven, Antwoordnummer 8 7444 VH Rijssen, tel. 05480-12977

De grote basisschool: droom of bedrog?

Sibe Soutendijk heeft de schoolvergrotingsplannen voor het basisonderwijs nagerekend. Hij komt tot de conclusie dat:

- de "droomschool" van meer dan 300 leerlingen

niet goedkoper is;

- bovendien de kleine basisscholen niet slechter zijn dan grote scholen.

In Vernieuwing van maart 1991 weegt hij de argumenten voor grotere scholen (o.a. de vergelijkingen die getrokken worden met het buitenland) en haalt ze een voor een onderuit.

Verder rekent hij voor dat afschaffen van alle scholen tot 200 leerlingen zou betekenen dat aan elke leerling 9 % extra geld besteed kan worden. Is dat zo'n operatie waard? Bovendien is daarbij geen rekening gehouden met de verhoogde kosten voor huisvesting, leerlingenvervoer, kwaliteit en groepsgrootte.

Men leze het zelf in Vernieuwing van maart en april (tweede deel) 1991.

De nummers zijn voor f 8,— per stuk te bestellen bij Stichting Vernieuwing, Postbus 3977, 1001 AT Amsterdam, 020-258989.

Een vijftien jaar oude stronk in een aquariumbak

Gezien in het Workshop Center, City College, New York City: een aquariumbak met spul erin - mos, vergaan hout, varens, etc. Er hangt een briefje aan: 3 augustus 1975. Dat blijkt de datum te zijn dat er een stronk in deze aquariumbak gedaan werd. Het is nu november 1990. Die stronk zit er nu dus ruim 15 jaar in!

Lilian Weber, de stichter van het Workshop Center, die me rondleidt, vertelt het met trots. Tijdens een cursus met leraren over het thema "Verandering" was het begonnen. Hoe veranderen dingen als je ze min of meer aan hun lot overlaat? Hier is een ding van buiten naar binnen gehaald en dat is natuurlijk al een hele verandering. Voordeel is dat je het kunt volgen in de ontwikkeling. De bak werd zo goed mogelijk afgesloten, zodat er geen vocht uitkon. Er werd een logboek bijgehouden over veranderingen. Die gingen langzaam, op den duur zelfs steeds langzamer. Maar het resultaat was een nieuw klein ecosysteem in een aquariumbak. In het Workshop Center wordt met leraren en met kinderen veel gedaan rond de sleutelbegrippen "verscheidenheid" en "verandering". Rond het laatste begrip stopten kinderen dingen in potjes en werden de veranderingen gevolgd. Veranderingen onder droge en onder vochtige omstandigheden, bijvoorbeeld van een sinaasappelschil.

Alle fruitafval werd binnen gecomposteerd.

Een fascinerend thema.

Maar die stronk van 15 jaar geleden sloeg wat mij betreft alles. Je zou zoiets in je school hebben!

Ideeën voor deze rubriek.

Wie ideeën heeft voor deze rubriek kan deze doorgeven aan Kees Both.

