

MENSEN kinderen

*jaargang 7
nummer 5
mei 1992*

***IN DIT NUMMER:
SPEL ALS BASISACTIVITEIT***

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

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

Jaargang 7, nummer 5 mei 1992
Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplanvereniging. Administratie-adres: Bureau NJPV, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen. Abonnees, individuele leden, school-ledenen en hun 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 administratie-adres:

Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen. Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9 exemplaren f35,— per abonnement, 10 en meer exemplaren f32,50 per abonnement. Studenten/cursisten f32,50 per abonnement.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op 1 sept., 1 nov., 1 maart en 1 mei.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Hans Bijster, Felix Meyer.
Eindredactie: Kees Both (CPS)
Redactieadres: LPC-Jenaplan/CPS, Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken, telefoon.: 03495-41211

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Foto omslag: Ine van den Broek, Leerdam

Foto's pag. 8 en 10: Joke Hunink, Deventer

Foto's pag. 15/17: Bill Stapp, Ann Arbor

Foto's pag. 25/27: Mieke Beijer-Tollenaar

Foto's pag. 39: Geert de Vries, Assen

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen)

kosten: f 500,— per pagina, f 250,— per halve en f 125,— per kwart pagina.

Personeelsadvertenties 2 weken voor het uitkomen aan te leveren, in het goede formaat en drukgereed, met logo van school of bestuur.

Druk: De Brandaen

Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Oplage: 900

© Copyright

Nederlandse Jenaplan Vereniging

INHOUD

VAN DE REDACTIE	3
<i>Kees Both</i>	
Het spel als basisactiviteit	4
<i>Tom de Boer</i>	
De groeten uit Jena (2) een school met een gouden randje	7
<i>Joke Hunink</i>	
Werkdruk.....	12
<i>Dolf Janson</i>	
Actie-onderzoek met kinderen: probleemgericht milieuonderwijs	14
<i>Arjen Wals/Bill Stapp</i>	
Begaafde kinderen in een Jenaplanschool: ervaringen, vragen, dilemma's	19
<i>Gerrit Fronik/Anneke Knippen</i>	
Morele opvoeding in Jenaplanscholen: aandachtspunten en mogelijkheden.....	22
<i>Cees Jansma</i>	
De buitenomgeving	25
<i>Mieke Beijer-Tollenaar</i>	
TOM	28
RECENSIES	
Op zoek naar criteria voor effectieve nascholing	29
<i>Hans de Wit</i>	
De schaduw van de muur	31
<i>Felix Meijer</i>	
Behoeders van de aarde (4)	33
<i>Ben Boon (red.)</i>	
WERKMIDDELEN (29)	
Een leeskring rondom vredesonderwijs	36
<i>Dick Schermer</i>	
Mag het een beetje meer zijn? over een oudercursus	37
<i>Hans Bijster</i>	
GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN	38
<i>Kees Both (red.)</i>	
Over verwondering (5).....	38
<i>Rachel Carson</i>	



Dit redactioneel schrijf ik vlak na Pasen. Vanaf de avond van Witte Donderdag tot en met het ontbijt op Pasen waren mijn echtgenote en ik te gast op het “milieuklooster” van de oecumenisch samengestelde Franciscaanse communiteit in Stoutenburg, bij Amersfoort. In de geest van Franciscus van Assisi probeert men daar als leefgemeenschap te oefenen in een vreedevolle omgang met de natuur, een omgang die geworteld is in een religieus geloof in christelijke zin. Tijdens deze dagen was er een ritme van bezinning (gesprekskringen over teksten van Franciscus en bijbelteksten), zomaar wat wandelen in het bijbehorende bos of in de tuin werken of doen wat je zelf wilde, de maaltijden en de vieringen. Bij die vieringen kwamen heel oude gebruiken en symbolen en teksten opnieuw “ter sprake”, spraken hun eigen taal. Zelden heb ik zo intensief Pasen gevierd.

De lezer zal nu misschien denken waar ik naar toe wil. In onze post-christelijke, gesecculariseerde samenleving is de traditionele inhoud van Pasen immers voor steeds minder mensen betekenisvol. En ook die traditionele inhoud wordt door mensen voor wie deze nog wel betekenis heeft heel verschillend ingevuld en beleefd. Mijn invulling en beleving daarvan zal door zeer “rechtzinnige” christenen als nogal “vrijzinnig” betiteld worden. En toch heb ik zonder aarzeling meegedaan in de vieringen, inclusief het zingen van “Christus Resurrexit”, met vele Alleluja’s. Misschien is dat het geheim van een levende traditie: er is continuïteit, maar ook vernieuwing. En zo kom ik tot het thema van deze redactionele inleiding: Jenaplan als levende traditie.

Ik heb het gehoord van Ad Boes en anderen die erbij geweest zijn toen de Innovatiecommissie Basisschool met zijn advies kwam voor het betrekken van Montessori-, Jenaplan- en Vrije Scholen bij het innovatieproces basisonderwijs. Tot de verbazing van de mensen van de vernieuwingsrichtingen werden in dat advies de genoemde richtingen samenvattend benoemd als “traditionele vernieuwingsscholen”

Achteraf bezien een meesterlijke vondst! Vernieuwingsscholen, dat wel, die voorop liepen en experimenteerden, maar niet zozeer vanuit de waan van de dag (al heeft de tijdgeest, vooral van de zestiger en zeventiger jaren, ongetwijfeld een stimulerende invloed gehad), maar met diepere wortels. Al ik weet niet hoe lang zijn mensen aan het zoeken naar onderwijsvormen die bijdragen aan het meer mens-woorden van de kinderen, aan hun persoonsvorming. Jenaplan staat ook in die traditie, die verder teruggaat: Suus Freudenthal, Boeke, Petersen (!), Jan Ligthart, Pesta-

lozzi, Froebel, Jan Amos Comenius, om er slechts enkelen te noemen. Het is goed om die traditie te kennen, om de verhalen te kennen van en over de mensen die in ons land gepionierd hebben, over Petersen, etc. Die verhalen en de inzichten en ervaringen die neergeslagen zijn in geschriften van deze mensen (die, als je er wat moeite voor doet vaak verrassend actueel zijn) vormen de achtergrond voor ons huidige Nederlandse Jenaplanconcept. De traditie maakt je wegwijz. “Die kant op”, zegt ze. Je krijgt een weg gewezen, maar moet tegelijkertijd al gaandeweg de weg ook nog vinden. Want elke tijd is weer anders, de traditie moet ook doorgaan. Jenaplan is een (voor vernieuwing en verrijking) ontvankelijk grondmodel. Nieuwe ontwikkelingen worden kritisch getoetst op hun bruikbaarheid, niet á priori op een modieuze wijze omhelsd, maar ook niet a priori afgewezen. Zo komen computers, coöperatief leren, realistisch rekenen, morele opvoeding, actie-onderzoek met kinderen, vredesonderwijs, etc. op ons pad. Mensenkinderen staat er vol van. Niet steeds wordt Petersen erbij gesleept, soms komen er van lezers kritische reacties: “is dat in de geest van Jenaplan?” (zoals bijv. over de leeskring; het ware te wensen dat er vaker reacties zouden komen), maar in het algemeen kijken we in dit blad ruim om ons heen, nationaal en internationaal. En ontdekken tot onze vreugde dat op meer plaatsen mensen vanuit dezelfde traditie werken en denken. Zelfs weer in Jena, waarover in dit nummer bericht wordt. Jenaplan is een moeilijk concept, juist vanwege die openheid in de traditie. Maar daardoor is het, althans voor mij, een van de boeiendste schoolconcepten. Veel leesgenoegeen toegewenst.

OPTIMISTISCH?

Ik zeg niet dat ik een optimist ben. Kent u het verhaal van de drie kikkers? Drie kikkers, een optimist, een pessimist en een realist, vielen in een melkvat. De optimist zei: het is hier leuk in de melk. Hij zwom er zo lang in rond tot hij moe werd en verdronk. De pessimist zei: ik heb altijd al geweten dat ik hier niet uit kom. Hij zwom nog een beetje tot hij kopje onder ging. De realist zei: ik heb geen idee hoe ik uit deze verdraaide melk kom. Maar wat kan een kikker anders doen dan trappelen? Na twee uur voelde hij iets weeks onder zijn poten dat sreed vaster werd. Hij had boter gemaakt en was gered.

uit een interview met de atoomgeleerde en filosoof Carl Friedrich Von Weiszacker

HET SPEL ALS BASISACTIVITEIT

Het leren in school verloopt als het leven zelf: daarom spreken we van 'basisactiviteiten'. Gesprek spel werk en viering zijn de vier grote gebieden waarop het leven c.q. het leren zich afspeelt. Hier willen we een tijdje stilstaan bij het spel.

Maar laten we het goed begrijpen: het gaat om spel als basisactiviteit, als functie van het leven dus. Het gaat niet om 'een spelletje doen'. Spelen is, vooral wanneer andere communicatiemiddelen (nog) niet voorhanden zijn, een kwestie van zijn of niet-zijn.

In dit artikel moge duidelijk worden dat het spelen niet verdwijnt ten faveure van het werken. Dat spelen niet een potje kwartetten wordt. Of een toneeltje doen.

Het spel is vaak de enige manier om achter de (een) waarheid te komen. Het is een zeer waardevolle discipline voor de gevoelsontwikkeling, zowel individueel als sociaal gezien.

Enkele opmerkingen over spel

Zoals gezegd: als je over spel praat gaat het over het leven zelf. Daarvan is geen definitie te geven. Hier geef ik in enkele karakteristieken aan wat spel (ook) is.

- *Spel als basisactiviteit*

Waar mensen samenzijn als gemeenschap wordt gespeeld. Zodra het kind geboren is gaan we ermee spelen, het is een van de eerste vormen van communicatie. En daarmee ook een zeer fundamentele. Nog voor de taal ter sprake komt willen we het kind spelenderwijs duidelijk maken dat het welkom is en niets te vrezen heeft. En ziedaar: het lacht! Spelen is een uitwerking van intimiteit, het dragende beginsel van wat we opvoeden noemen. Het is een vorm van liefhebben. Als er niet meer gespeeld wordt is het opvoeden, is het leven op z'n retour.

- *Spel als wijze van weten*

Er liep een oude vrouw op straat. Drie kleuters liepen haar na en speelden dat ze ook oud en krom waren. Zij wilden weten hoe dat was. Spelen is vaak de enige manier om daar achter te komen. De vrouw begreep dat niet: zij joeg de kinderen weg, beledigd. Dat was niet nodig geweest. De kinderen hadden serieus naar haar gekeken en probeerden nu te begrijpen.

Veel dingen kun je beter begrijpen door te spelen: oud-zijn, deftig, zwanger, timmerman, ridder, blad-in-de-wind, verdronken of nog-niet-geboren. Waarom zouden we spelen, denk je? Als we dat zouden kunnen zeggen, zouden we niet spelen.

- *Spel als harmoniemodel*

Een belangrijke functie die in het spel geoefend wordt is de verbeelding. Die houdt het spel op gang omdat ze er zin aan geeft. We trachten voortdurend met de wereld om ons heen in harmonie te komen. Verbeeldingskracht is nodig om niet in het stereotype te blijven steken, of in de fantasie te vluchten.

Gezond spel houdt ons 'met beide benen op de grond' maar geeft ook het gevoel dat 'het mooiste nog moet komen'.

Wie spel begeleidt moet de kunst (het ambacht) verstaan het spel vloeiend te houden, tussen bevriezen (stereotypen) en verdampen (fantasie). Als je weet waarop je moet letten is dat best te doen.

Spelsituaties in school

De wijze waarop en de mate waarin wordt geleerd heeft alles te maken met een bepaalde stamgroepcultuur. Dit is één van de redenen waarom enig leerlingvolgsysteem slechts een zeer beperkt idee geeft over wat er aan leren plaatsvindt. Het eigenlijke leren is een groepsgebeuren: alle vier basisactiviteiten zijn in hun uitwerking het bezit van de stamgroep. Het éne kind zal deze kwaliteiten duidelijker weerspiegelen dan het andere, het is maar hoe je je vragen stelt, maar wie denkt uit de delen een goed beeld van het geheel te kunnen krijgen komt bedrogen uit.

De school, de stamgroep, heeft een eigen speelcultuur. Op momenten dat we in jenaplanland 'back to basics' gaan, zullen we te eniger tijd ook de spelcultuur eens onder de loep moeten nemen.

Hier bespreek ik enkele voorbeelden.

Spel in de kring

In de regel wordt de kring vooral gezien als werkvorm waarin het gesprek de boventoon voert. Zelfs in de kleuterbouw wordt dan geprobeerd de gespreksregels te oefenen, vaak een wat onnatuurlijk aandoend gebeuren.

Communiceren kan op verschillende manieren. Wanneer we kleuters, en niet alleen hen, observeren zullen we zonder mankeren ontdekken dat hun manier van met elkaar 'spreken' vooral en voornamelijk in het spel plaatsvindt. Voor mij betekent dit dat ook in de vertelkring bij de dagopening het spel als communicatievorm kan fungeren. Hoewel er uitzonderingen zijn zullen veel situaties zich hiertoe lenen.

Wanneer het bezoek aan de tandarts ter sprake komt, is dit een prima gelegenheid dit uit te spelen. Degene die het onderwerp heeft 'ingebracht' mag de rollen verdelen onder de vrijwilligers. Een dergelijke scène kan verschillende malen worden uitgespeeld en besproken. In het voorbeeld van de tandarts komt misschien het begrip 'bang-zijn' aan de orde. We vertellen over onze eigen angsten. We spelen die situaties uit. Eén van de kinderen heeft een foto-toestel meegenomen. Een prachtige aanleiding tot spel: de toerist, de schoolfotograaf, de journalist, enz.

Met betrekkelijk weinig moeite (de kinderen van deze leeftijd generen zich niet gauw voor elkaar; wat jij gewoon vindt vinden ook zij de normaalste zaak van de wereld) kan de spelcultuur van de stamgroep worden getoont. Naast de vraag naar welke spelsituaties in mijn groep recht van bestaan hebben kan ik me ook bezinnen op de verschillende beschikbare spelvormen. De vaardigheden die hierbij aan de orde komen kunnen in keuzecursussen worden aangeleerd en geoefend.

Enkele voorbeelden van spelvormen:

- poppenspel; handpoppen (in veel gevallen kan de vaste handpop van de juf meer voor elkaar krijgen dan de juf zelf), poppenhoek, poppenkast.
 - vinger- hand- en bewegingspelletjes
 - liedjes met een verhaal (bijvoorbeeld de boer uit Zwitserland) en, in het verlengde hiervan: de volksdans.
- Deze opsomming kan naar eigen inzichten en mogelijkheden worden uitgebreid.

Het loont de moeite hierbij de thuissituatie te betrekken. Een ouderavond waarop een aantal doe-spelletjes wordt geïnventariseerd. Duimelot en likkepot. Paardrijden op de knie. Stapel-liedjes en -opzegversjes (De boom stond in de aarde en bloeide wonder-schoon.....). Liedjes bij het kaatseballen, het touwtjespringen, het aftellen.

Behalve spel zijn er andere vormen van communicatie mogelijk. Een techniek die kleine kinderen al vrij spoedig beheersen is het tekenen.

Er is verteld over een tochtje in de auto. We verdelen de kinderen in groepjes van drie of vier: die gaan samen op reis, overal naar toe. Wie onderweg iets heeft

beleefd of iets interessants heeft gezien mag daarover tekenen op een groot vel papier dat op de werktafel is geplakt. Naderhand kan daarover verteld worden.

We hebben tot nu toe vooral de kleuter-c.q. onderbouw voor ogen gehad. Dit vanwege verschillende redenen. We sluiten aan op wat veelal in deze groepen (nog) aanwezig is aan spelcultuur. Van hieruit zal de opbouw door de school heen het beste kunnen plaatsvinden. Het is niet de bedoeling de kleutervormen achter ons te laten, maar ze juist uit te bouwen: veel van wat verderop speelt heeft hier haar wortels: dans, muziek, drama, beeldende vorming.

Juist in de periode waarin de geschreven taal nog niet zo allesoverheersend aanwezig is is het goed de andere communicatievormen de nodige aandacht te geven. Zo kunnen we daarin sterke structuren aanbrengen, waardoor ze tot dragende krachten kunnen worden van ontwikkeling en expressie.

De verhalentafel

Dit is een idee dat ik tegenkwam in een boek van Vivian Gussin Paley: "En toen was ik de helikopter". Een korte omschrijving:

Centraal staat de verhalentafel. Die staat achter in de klas, met daarop een bandrecorder en verder teken- en knutselmateriaal. Elk kind kan daar zijn/haar verhalen kwijt. Niet zozeer de verhalen van het type: Gister gingen we naar opa en oma..., maar: Er was eens een krokodil.....

De verhalen worden op de band opgenomen.

Wie zijn verhaal heeft verteld, mag erover gaan tekenen, knutselen of bouwen. Ook zitten er vaak andere kinderen aan de verhalentafel om te luisteren. De verhalen worden afgeluisterd en uitgetypt.

Afbeelding 1



Dit is het verhaal van Piter-Jillis. Van de ruim twintig kleuters in mijn groep zijn er nu een stuk of zes die regelmatig hun verhaal komen vertellen. De lengte varieert. Soms zijn het maar een stuk of vijf regels:

Er is een krokodil
en de kleine krokodil kon niet zwemmen
toen zei zijn moeder kom maar hier
en zij at hem op
uit.

Sander, j;4,5

Er is een kleed op de vloer gelegd: daarop zullen de verhalen worden gespeeld. Eerst leest de juf het verhaal voor. Dan mag de auteur de rollen verdelen (vaak neem hij zelf de hoofdrol, maar nodig is dat niet). Daarna wordt er (enkele keren) gespeeld.

Wanneer je op de verhalen van de kinderen gaat letten ontdek je twee belangrijke feiten. Ten eerste dat kinderen bijna de hele dag (in de poppenhoek, de bouwhoek, op het plein of waar dan ook) spelen. Het is hun manier van communiceren. En ze spelen niet alleen met de dingen, maar ook met de betekenissen die de dingen hebben. Ze spelen niet alleen met elkaar maar ook met de eigenschappen die ze zichzelf en de ander toemeten. 'Hij is mijn vriendje' betekent zo ongeveer hetzelfde als 'Hij speelt met mij.'

Ten tweede is het vaak zo dat bepaalde kinderen een tijdlang een vast thema in hun verhalen hebben. Thema's die je (evenals Paley) al gauw in de verleiding brengen te gaan psychologiseren. Zo kan een kind voortdurend het thema 'verdwalen' in haar verhalen laten spelen, of 'doodgaan', of 'mislukken'.

Evenals bij het poppenspel kunnen ook hier bepaalde gezinssituaties worden uitgebeeld. Dit zou je er toe kunnen brengen zelf een spel te gaan spelen: therapietje of zo. Niet doen. Maar toch: spelen is communiceren. Het is een vorm van expressie. Er is niets op tegen deze verhalen met elkaar in verband te brengen door onderdelen ervan in een eigen, door de juf of meester verteld verhaal te laten terugkeren. En dat verhaal wordt natuurlijk ook gespeeld.

Zo ontstaat een soort stamgroep-mythologie, je zou er een totempaal van kunnen maken. De taak van de school hier is: de groei, de beweging erin te houden. En verbanden leggen, van het ene verhaal naar het andere. Ook verha-

len van buitenaf kunnen hierop aangesloten worden: sprookjes, kinderboekverhalen. Soms wordt een bepaalde zin tot vast thema genomen: 'En toen sloop hij de trap af.....' of: 'Ik kom je ope-

ten....'

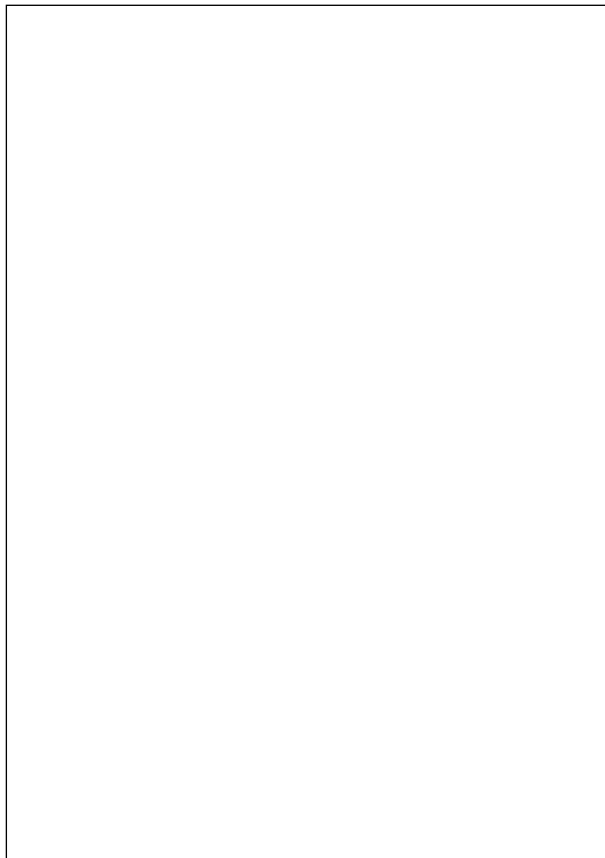
Soms worden je nieuwe mogelijkheden in de schoot geworpen: Nynke (5 jaar) had een oud psalmboek (150 jaar) meegenomen, waarschijnlijk buiten medeweten van moeder. Ze vroeg of ze er uit voor mocht zingen. Dat was het begin van een groot aantal gezongen verhalen. Ook de eigen verhalen kunnen nu worden gezongen en gedanst, en daar is niets vreemd aan.

Het landschapsspel

Er bestaat een aardrijkskunde van het spel. Iemand zou dat eens uit moeten werken. Hoe het kind zijn ruimte verovert en ermee manipuleert. Wat hij allemaal tegenkomt en welke betekenissen hij aan de dingen geeft.

Het huis waarin je opgroeit met al zijn hoeken en gaten. Wanneer je kinderen hun 'speelthuis' laat tekenen, krijg je de prachtigste sprookjeskastelen te zien. Met geheime kamertjes en griezelgangen. Met lange trappen en verboden terreinen. Een boekje met dergelijke tekeningen zou eens moeten worden aangeboden aan architecten die huizen en scholen bouwen.

Ik herinner mij nog het dorp waarin ik als kind woonde. Mijn plattegrond zag er anders uit dan de officiële. Sluipwegen door achtertuinen, appelbomen, kwaai honden, sloten waar je net nog over kon, plekken met intensieve spelwaarde, de haven, de hoek van het plein, de 'leugenbank', het kaatsveld,



alleen meer het voorrecht van de kleinen.

Eén vorm van spel wil ik hier in het bijzonder bespreken: het landschapsspel. Het woord is in feite een omkering van (en tegelijk een variant op) 'speellandschap' en dat is de reden waarom ik daaraan eerst enige aandacht heb gewijd. Ik beschrijf het landschapsspel vanuit een praktijkvoorbeeld:

Vlak na de vakantie wordt in de kring (middenbouw) verteld over wat voor ongemakken de kinderen allemaal hadden meegemaakt in de voorbije periode. Dat leverde aardig wat interessante situaties op. Mariska vertelde dat ze in de speeltuin van de camping in Frankrijk van de schommel was gevallen. Naar de dokter. En zelfs naar het ziekenhuis.

Het gips om haar enkel werd met verhevigde aandacht bekeken omdat nu bleek dat het frans gips was. Bij mij ontwikkelde zich in gedachten een ontwerp van een landschapsspel voor die middag in het speellokaal.

Het speellokaal wordt ingedeeld in zônes (zie tekening). In dit geval werden het er vier:

Afbeelding 3

1. De camping: hier staan tenten en



caravans. Er wordt voortdurend gebouwd en ingericht. Eten en drinken. Bespreken 'wat we zullen gaan doen' of 'wat we net gedaan hebben'.

2. De speeltuin: vol met allerlei toestellen, maar met de waarschuwing dat sommige dingen stuk zijn en dus gevaarlijk.

3. Het ziekenhuis: daar kunnen kinderen naar toe die een ongeluk hebben gehad. Men spreekt er frans.

4. Het paleis van de koning van Frankrijk: daar mag je op theevisite. Het is daar verschrikkelijk deftig.

Bij het indelen van het landschap wordt als het ware het grondaccoord van het spel bepaald. Er moet straks keus zijn uit verschillende mogelijkheden, verschillende typen spel: avontuur, opwindend, spanning, maar ook moet je je terug kunnen trekken op een rustig plekje.

De grondtoon wordt gevormd door het wonen, dat is straks bij het spelen het uitgangspunt (en, als het avond wordt ook het terugkeerpunt). De dominant is dat gebied waar men geen risico loopt (het paleis), waar alles prettig en positief is. Vervolgens zijn er gebieden die spanning oproepen (terts, septime). Uiteraard is dit slechts een beeld, maar je doet er goed aan de onderliggende gedachte recht te doen.

Als die middag het landschap is opgebouwd met behulp van de gymtoestellen, stoelen, tafels en een flink aantal kleden laat ik de kinderen daar middenin plaatsnemen. Dan vertel ik mijn verhaal terwijl ik door het landschap loop. Zo geef ik elk gebied zijn betekenis en vertel wat daar zoal kan gebeuren. Ik maak daarbij zoveel mogelijk gebruik van de gegevens uit de verhalen van de ochtendkring.

Gespreksronde

Op verschillende manieren kunnen we het spel intensiveren. Hierboven werd al genoemd: tafels, stoelen, gymmaterialen, kleden. Ook verkleedkleden, allerlei attributen en schmink komen in aanmerking. (Hoewel sommige attributen te weinig aan de eigen verbeelding appelleren: pistool, bal, e.d.).

Een vast onderdeel van het spel is: de gespreksronde. Op een afgesproken teken gaan we even in de kring en bespreken we het verloop van het spel. Wie heeft iets bijzonders meegemaakt? Hoe was het bij de koning van Frankrijk? Soms, naar aanleiding van een observatie die je hebt gedaan: Jij zat daar zo stil in een hoekje; wat deed je? Door middel van dergelijke gesprekjejes kunnen zaken bewust worden gemaakt en worden ideeën aan andere kinderen doorgegeven.

Soms voeg je elementen aan het spel toe:

- vandaag is het een regenachtige dag;

Afbeelding 2

dat soort zaken vormden de topografie van mijn speelomgeving (bij deze opsomming realiseer ik mij nu pas dat er ook plaatsen bij waren waar volwassenen 'meespeelden': natuurlijk bij het appeltjesjatten, maar ook bij het vertellen van sterke verhalen in de leugenbank en bij het kaatsen).

We gaan naar school. Wat voor speel-landschap treffen we daar aan? (Laten we het nu maar niet meer over de school van vroeger hebben.....) Veel scholen besteden aandacht aan wat er in de directe omgeving op het gebied van spel te beleven valt. Waarbij het er vooral om gaat mogelijkheden aan te bieden. Net als bij speelgoed moet niet alles van tevoren ingevuld zijn. Het gaat er juist om dat de kinderen zelf betekenis geven aan hun omgeving, dat is een essentieel onderdeel van het spel, daaraan ontwikkelt zich de verbeeldingskracht. En de betekenissen veranderen in de loop van de tijd, als de kleuren van een toverbal.

Zeker een Jenaplanschool zal ook aandacht besteden aan speelmogelijkheden in de school. Speelhoeken, poppenhoeken, bouwhoeken en poppenkast beperken zich niet tot de kleuterbouw. Ook het gebruik van het speellokaal is niet

- als de muziek gaat spelen wordt het avond en gaat iedereen slapen;
- Joris is de ijscoman, hij komt straks langs.

Oprachten zoals de laatste kun je ook tijdens het spel geven. Sommige kinderen kunnen zo'n duwtje best waarde- ren:

- jullie zijn twee detectives en zoeken een volle beurs.

Het is mijn ervaring dat, zodra de kin- deren enige ervaring met het land- schapsspel hebben, er eindeloos gespeeld kan worden. Zoals al uit het vorige is op te merken is de voornaam- ste bezigheid van de groepsleider: observeren (zowel ten aanzien van het groepsgebeuren als individuele kinde- ren). Ongetwijfeld haal je daaruit weer een aantal ideeën voor een volgend spel. Ingrijpen doe je zo weinig moge- lijk. Ook niet als het ziekenhuis plotse- ling een hotel blijkt te zijn. Ruzies wor- den vaak door de kinderen zelf opge- lost. Alleen als het gevaarlijk wordt moet er worden opgetreden.

De eerste periode van het spel bestaat bijna onveranderlijk uit het maken van een woonplek. Van daar uit kan dan de rest van het landschap worden verkend.

Het volgende stadium is: het betekenis geven aan de onderdelen van het land- schap. Dat gebeurt aanvankelijk meest- al conform de suggesties die in het ver- haal zijn gedaan. Tijdens het spel kan dit behoorlijk veranderen. In het boven- beschreven voorbeeld werd op een gegeven moment een vliegtuig gebouwd van een aantal tafels, een overweldigend gegeven dat plotseling al het andere aan zich ondergeschikt maakte. Daar kun je je maar beter bij neerleggen.

Als de dingen hun (voorlopige) beteke- nis hebben gekregen kan er maar raak gespeeld worden. Deze periode duurt het langst en wordt gekenmerkt door geleidelijke verandering en (eventuele) impulsen 'vanaf de zijkant': praatron- de, nieuwe elementen, enz.

Zoals sprookjes vaste slotformules ken- nen ("en ze leefden nog lang en geluk- tig"), zo kunnen we ook hier rituelen invoeren die te kennen geven dat het spel op z'n eind loopt. Als de muziek aangaat wordt het avond. Ieder gaat terug naar waar hij woont. Vertelt aan de anderen thuis wat hij/zij heeft mee- gemaakt en gaat slapen. Het is licht geworden en toen werd het donker: alweer een dag voorbij!

Tot zover een korte beschrijving van het landschapsspel. We zijn er op onze school (DE FINNE in Rottevalle) een paar jaar mee bezig en we zijn er nog lang niet op uitgekeken. Heel graag horen we van ervaringen van anderen.

GEBRUIKTE LITERATUUR

Vivian Gussin-Paley - *En toen was ik de Heli- kopter; (het vertellen van verhalen in de klas)*, uitg. Prometheus, Amsterdam, 1991.

Mevrouw Paley heeft een groep kinderen, peu- ters en kleuters, die problemen hebben met wat we socialisatie noemen. Ze beschrijft aan de hand van een aantal praktijkvoorbeelden hoe ze met deze kinderen werkt. De verhalentafel (zie artikel) speelt daarin de centrale rol.

"Verbazenderwijs hebben kinderen een aange- boren kennis van hoe ze elke gedachte en elk gevoel in verhaalvorm moeten brengen. Een klas die geen legenden scheidt, is niet onder het oppervlak gekomen waar het leven zich afspeelt."

Paley.

Hoewel haar situatie duidelijk verschilt met die van velen van ons, zijn veel van haar ideeën geschikt als startpunt voor het ontwerpen van werkvormen ten dienste van de eigen verhaal- en speeltuur.

Joke Hunink

DE GROETEN UIT JENA (2)

Een school met een gouden randje

De laatste ledenvergadering van de N.J.P.V is voor mij van groot belang geweest. Ik wist niet dat dit zo veel voor mij persoonlijk zou betekenen.

Kees Vreugdenhil vertelde daar over Jena. Er zou een school en een werk- plaats zijn. Stel je voor, een Jenaplanschool in Jena, met een grote zus in Nederland, die amper weet van haar bestaan. Kees is er al geweest... ik wou dat ik zijn koffers mocht dragen...

Nooit verwacht dat ik deze kans werkelijk zou krijgen!

Op 11 december word ik gevraagd of ik er niet een paar maanden heen wil. Mijn eerste reactie is "Joepie ...!", mijn tweede is "waarom ik?"

Na een dag bedenktijd, een gesprek met mijn werkgever en een telefoontje naar Jena, besluit ik eerst in Jena poolshoogte te gaan nemen. Mijn uit- gangspunt is: Ik moet echt iets kunnen doen voor deze mensen.

Vragen, vragen

2 januari vertrek ik richting Jena. Na een treinreis van elf uur kom ik in Jena aan.

Ik blijf bij Gisela John, de schoolleid- ster, overnachten.

Gisela vertelt veel over de school.

Dwars tegen alle stromingen in heeft een kleine groep het voor elkaar gekre- gen om begin dit schooljaar een Jena- planschool te starten in Jena.

Ze zochten een school voor vrijheid en democratie. Waar elk mens telt, waar elk mens uniek is. Niet vreemd dat men uitkwam bij het Jenaplanonderwijs.

Wel vreemd dat men in Jena zelf nog nooit gehoord had van Peter Petersen! Talloze problemen deden zich voor bij de voorbereiding.

"Wessies" vonden het eigenlijk niet goed dat men voor dit systeem koos. Waarom nam men het schoolsysteem uit het Westen niet over? Waarom doet men zo moeilijk en kiest men voor de ongebruikelijke stamgroep met 3 leef- tijdsgroepen?

Waarom wil men werken met een kleu- terbouw aan deze school? (In heel Duitsland zijn de "Kindergarten" niet aan de scholen verbonden!)

Waarom wil men werken met een rit- misch weekplan, i.p.v. het gebruikelij- ke rooster?

Wat is "Stamgruppenzeit"? Krijgt men wel voldoende lessen?

Welke leerkrachten moeten er aan deze school gaan werken?

Alleen als experiment

Na veel praten en overleggen krijgen ze het toch voor elkaar. Een Jenaplan-

school mag er komen, maar alleen als experiment.

Men heeft zich goed voorbereid op deze klus, maar nu de school een paar maanden draait, komt men veel praktische en organisatorische problemen tegen.

Het team merkt dat theorie en praktijk niet altijd gelijk op lopen. En staat dan ook regelmatig voor problemen.

Zo moet men eigenlijk voor het eerst in teamverband werken. Men krijgt nu echt de kans te zeggen wat men denkt.

Moeilijk is echter het werken met consensus. (Achter een genomen beslissing te staan en bereid zijn deze te ondersteunen.)

te schudden. Mensen zijn geïnteresseerd in onderwijsvernieuwing.

Elke bouw zijn eigen kleur

De volgende dag neemt ze me mee naar school.

Je vindt deze aan de Ziegenhainerstrasse, tegen de heuvels van Jena. Een saai, groot gebouw zoals je vele scholen in het Oosten zal herkennen. Ze zijn allemaal op dezelfde manier gebouwd.

Wanneer we echter in de school komen kan ik mijn verbazing niet verbergen. Jens, de plaatsvervangend schoolleider, leidt me rond. Hij vertelt dat de school pas in september gestart is. Kort voor

Plannen om het schoolterrein in te richten zijn er plenty.

Naast de inrichting van het terrein met speeltoestellen zijn er ook plannen voor een schooltuin en een bijenproject.

Een wachtlijst van 150 kinderen

Het team van de Jenaplanschool bestaat uit de schoolleiding, een groep vakleerkrachten en een groep "Hort".

De leerkrachten van de school zijn voornamelijk vakleerkrachten. Zij geven slechts 2 vakken en werken of in de onderbouw, (6 t/m 8 jaar), of in de middenbouw (8 t/m 12 jaar) Een enkeling daargelaten.

De groep "Hort" zijn mensen die de kinderen voor en na schooltijd opvangen. Zij eten, slapen, schilderen en maken huiswerk met ze. Omdat ouders "vroeger" beiden moesten werken is er een mogelijkheid de kinderen 's morgens om half zeven naar school te brengen en ze 's avonds om vijf uur weer op te halen.

Wanneer men geen school heeft zijn de "Horten" verantwoordelijk voor deze kinderen.

Heel bijzonder voor deze school is dat men ook een kleuterbouw heeft.

Kinderen van 2- tot en met 6 jaar kunnen hier terecht.

Vanuit heel Jena hebben ouders hun kinderen bij de Jenaplanschool aangemeld.

Gisela komt met heel gerichte vragen:

- Hoe zet je een project op, zodat alle vakken aan bod komen? Hoe werk je dat uit? Je moet weten dat men hier werkt met vakleerkrachten!

- Hoe werk je in de blokperioden en hoe stil moet het er zijn?

-Gisela geeft aan dat ze meer rust in de school wil brengen. Hoe bereik je zoiets?

-Hoe maken we een rapport dat past bij de school?

-We hebben hulp nodig bij het maken van een informatieboekje.

-Hoe kunnen we ouders bij de school betrekken?

-Hoe zet je een bibliotheek op met vrijwilligers?

-We zouden graag naar Nederland komen om te hospiteren.

-Hoe pak je problemen aan die zich voordoen in het team? (Conflicthantering, functioneringsgesprekken.)

-Gisela vindt de tijd rijp om andere mensen uit de onderwijswereld wakker

die tijd kreeg men te horen in welk gebouw de Jenaplanschool gehuisvest zou worden. Het "oude gymnasium" moest in de zomervakantie door ouders, leerkrachten en vrijwilligers geschilderd en ingericht worden.

Het resultaat is verbluffend. Elke bouw heeft zijn eigen kleur gekregen. Men heeft alles gezellig ingericht met meubels die men gekregen, gevonden of nog zelf had. In de maanden dat ik daar ben zal de inrichting steeds meer geperfectioneerd worden.

"Wie is er vandaag met de auto? Er wordt een drogisterij ontruimd. Wanneer we willen mogen we de kasten uit de winkel halen!"

Goed verzorgde planten en mooi opgehangen of uitgestald werk van kinderen zorgen voor een optimale sfeer.

Het terrein om de school heen is prachtig. Het wordt weliswaar gedeeld met een andere school, maar dat mag hem de pret niet drukken.

- Er zijn ouders die hun kinderen heel bewust voor het onderwijs dat er gegeven wordt aangemeld hebben.

Het zijn de ouders die vanaf het begin alle bijeenkomsten gevolgd hebben en o.a. geholpen hebben bij de inrichting van de school.

- Ook zijn er kinderen aangemeld die gedrags- en/of opvoedingsproblemen hebben. Ouders zien deze school als de laatste strohalm.

- Dan is er nog een groep gehandicapte kinderen. Zij zitten met niet-gehandicapten in een groep. De zogenaamde "Integrationsgruppe".

- Ook zijn er ouders die hun kinderen aanmelden omdat de school tegen de heuvels ligt. Jena zelf ligt in een dal en aangezien men hier nog veel met kolen stookt is de lucht erg vervuild. Bovenop de heuvels is de lucht aanzienlijk schoner.

Ik kom ogen en oren tekort en kan niet begrijpen dat deze school pas in september gestart is. Wat ik wel begrijp is dat er meer dan honderdvijftig kinderen op de wachtlijst staan en dat er nu nog steeds dagelijks ouders hun kinderen komen aanmelden.

Samen met Gisela maken we een plan voor de komende 2 maanden.

Ze is blij met de ondersteuning vanuit Nederland. Blij dat er iemand komt die hen wil helpen.

Ik spreek af dat ik over een week terug kom zodat ik me in deze tijd kan voorbereiden.

Voorbereiding

Terug in Nederland blijkt er veel te doen.

Eerst in conclaaf met Kees Vreugdenhil.

Verslag doen van mijn ervaringen in Jena en met hem de dingen grondig doorpraten.

Zo heb ik mijn twijfels over het bezoek aan Nederland. Komt dat niet te vroeg?

We spreken de zaken grondig door en besluiten het toch door te laten gaan. Het plan dat ik samen met Gisela gemaakt heb houden we aan.

Dan naar Kees Both. Hij zorgt er o.a. voor dat mijn rugzak tot de nok toe gevuld is met naslagwerken en handige tips.

Wim van Gelder regelt de financiën en helpt me bij het zoeken van geschikte hospiteerscholen. Hij geeft me het nodige zelfvertrouwen.

Vol goede moed vertrek ik 11 januari naar Jena.

Ik word door Ekkehard en Gudrun Sinn van het station gehaald. Ze hebben bloemen voor me meegenomen, want ik ben vandaag jarig. "Thuis" blijkt men vanavond een verjaardagsfeest te geven! Alle collega's zijn uitgenodigd! Leuk!

Zondag 12 januari

Wanneer ik 's morgens opsta staat het ontbijt al klaar. Daarna laten ze me een stukje van de stad zien.

Het verkeer is er ongelooflijk chaotisch. Te veel auto's op te volle wegen.

Geen

parkeerplaatsen zodat iedereen zijn "heilige koe" op de stoep zet. Wat opvalt is dat je hier bijna geen fietsers ziet. Te gevaarlijk en te heuvelachtig!

We zien veel verschillende standbeelden: Marx, Goethe, Schiller enz. Gudrun vertelt dat veel straatnamen veranderd zijn. Men zou een straat niet meer naar personen moeten noemen meent ze!

De mensen stoken nog steeds groten-deels op bruinkool, zodat de vervuilde lucht de gehele stad onder een dikke laag steenkoolgruis stopt. Voor het eerst ruik ik de bruinkooldamp echt.

Er staan veel mooie, maar verwaarloosde gebouwen in Jena.

Ook is er "nieuwbouw". De toren van Carl Zeiss b.v. is na het bombardement in de Tweede Wereldoorlog gebouwd. Je kan nog steeds het gat zien dat het bombardement geslagen heeft in de stad.

Gudrun vertelt dat op deze plaats vaak de markt gehouden wordt. Er komen zelfs kaasboeren uit Nederland! Zij koopt hier liever niet en geeft de voorkeur aan kleine bestaande bedrijfjes. Zij kunnen steeds moeilijker het hoofd boven water houden. Vaak worden ze de dupe van het te snel opkomende concurrentiesysteem.

Knelpunten ontdekken in de praktijk

Die avond gaan Gudrun en ik naar Gisela om een planning te maken voor de komende weken. We spreken o.a. af dat ik de eerste twee weken gebruik om te kijken hoe men hier werkt. Ik wil

graag met elke bouw meedraaien. Elke leerkracht kan dan aangeven waar hij of zij mee worstelt. Men kan aangeven waar de knelpunten zitten. Indien nodig brengen we dat dan terug op teamniveau.

De eerste week wordt me al veel duidelijk.

De ommekeer van onderdrukking naar vrijheid en democratie gaat niet zonder problemen.

Er is sprake van een onrust en agressie in de school. De kinderen hebben het idee dat alles mag en niets moet.

Langzaam wordt het duidelijk dat men meer gezamenlijke regels nodig heeft. (Doordat de stamgroepen telkens van groepsleider wisselen is het consequent uitvoeren van regels extra moeilijk.) Problemen die hierdoor ontstaan zijn dan ook van invloed op het leerproces.

Veel leerkrachten komen met dezelfde vraag: Hoe stil moet het zijn in de groep? Is het normaal dat dit kind dit nu doet? Mag ik hem dit verbieden of moet ik het hem verbieden? Wanneer ik een kind iets verbied is er dan nog wel sprake van vrijheid en democratie? Is dat dan nog wel Jenaplan?

Zij doen alsof ze de baas zijn

Vrijdag 18 januari brengen vier jongens het onderwerp tijdens de viering naar voren. Zij beklagen zich over het gedrag van oudste kinderen. "Ze doen net of zij de baas zijn op het plein. Ze houden helemaal geen rekening met ons!"

Ze geven eigenlijk heel duidelijk aan dat ze behoefte hebben aan regels.

We besluiten het thema terug te laten komen in de weekplannen voor Duits. We kiezen voor de volgende opzet:

Het verhaal dat de jongens tijdens de viering naar voren hebben gebracht zetten we om in een in een fabel.

De diernamen van elke stamgroep worden in het verhaal verwerkt.

Opdracht 1:

Maak de fabel af.

Opdracht 2:

Zoek op in je woordenboek begrippen als GEMEINSCHAFT, ORDNUNG, REGEL, GESETZ en TOLERANZ.

Noteer ze puntsgewijs.

Opdracht 3:

Schrijf 10 regels op voor het leven in je stamgroep en voor het leven in de school.

Opdracht 4:

Denk na en schrijf op wat we zouden moeten doen wanneer iemand zich niet aan de regels houdt.

Opdracht 5:

Breng een discussie op gang en zoek met je stamgroep uiteindelijk naar 10 regels die jullie van belang vinden voor het leven op onze school.

Opdracht 6:

Deze regels moeten vertegenwoordigd worden door een jongen en een meisje van jullie stamgroep tijdens een schoolconferentie. De leerkrachten zullen ook 10 regels maken en ook twee afgevaardigden naar de conferentie sturen.

Uiteindelijk zullen we gezamenlijk 10 schoolregels aannemen voor een maand. (De regels kunnen dan na deze tijd in overleg aangevuld of bijgesteld worden.)

Joepie, het slaat aan! Het resultaat is al snel zichtbaar!

Het opzetten van een project

De eerste projectvergadering (13 januari).

We beginnen met de voorbereiding van de projectweek.

Tijdens de eerste vergadering praten we over het doel van de projectweek en stellen het thema vast.

Doelstellingen:

- De kinderen leren elkaar beter kennen.
De kinderen zitten voor het eerst bij elkaar. Ze kennen elkaar amper. Dit bemoeilijkt de samenwerking.
- De groepsleid(st)er leert het kind beter kennen.
- Het kind leert de groepsleid(st)er beter kennen.
- De groepsleid(st)er leert de groep beter kennen.
- Het wij-gevoel versterken.
- De communicatie verbeteren.

Door meer informatie ontstaat er meer begrip voor elkaar zodat de samenwerking en de sfeer verbeterd wordt.

Wanneer we dit geheel terugbrengen op teamniveau en we voor onszelf dezelfde doelen stellen als voor de kinderen,

zal de samenwerking en de sfeer ook in het team verbeterd worden.

Tevens zullen we proberen vakoverstijgende activiteiten te organiseren. Het is de bedoeling dat men bij elkaar hospiteert. Zo ontstaat er ruimte en gelegenheid de kinderen eens in een andere les te observeren. Een kind gedraagt zich



vaak anders in een rekenles dan tijdens een gymnastiekles!

Men krijgt hierdoor een beter beeld van het "kind als geheel".

Ook krijgen leerkrachten meer gelegenheid te praten over problemen met bepaalde kinderen. Ervaringen worden uitgewisseld en belangrijke informatie wordt beter doorgespeeld.

We spreken af dat we proberen een dagboek bij te houden.

Teamvergaderingen over het IK-project

Het project zal het IK-PROJECT genoemd worden en gehouden worden in de week van 24 t/m 28 februari.

Opdracht voor de volgende vergadering:

Denk eens na wat je met je eigen vak met dit onderwerp zou kunnen doen.

De tweede vergadering (15 januari).

We hebben het team in tien kleine groepen verdeeld. Elk vertegenwoordigt een vakgebied. Zo vormen b.v. de leerkrachten Duits één groep.

We maken twee gespreksrondes van elk 20 minuten.

Het is de bedoeling dat we met elkaar ideeën opdoen.

De groep die niet met de eerste gespreksronde meedoet maakt een ver-

slag. De ideeën die geopperd worden noteert men.

Daarna komt de tweede ronde. De groepen wisselen elkaar af.

Zo doen we in korte tijd veel ideeën op. Zichtbaar worden ze in de lerarenkamer opgehangen en met het hele team besproken.

Vakken als rekenen en gymnastiek leveren in het begin nogal wat problemen op. Het voorbespreken in kleine groepjes wordt als prettig ervaren. Het terugkomen in het team om gezamenlijk te evalueren ook.

De opdracht voor de volgende vergadering:

- De ideeën die we samen gevonden hebben zijn we nu besproken en goedgekeurd. Probeer voor de volgende vergadering eens aan te sluiten bij het idee van de ander. Een voorbeeld:

Iemand wil graag voor Duits een ik-boek maken. Je kan je voorstellen dat iemand anders dan met de kinderen een leuke band wil maken om de spullen in te bewaren.

- Denk eens na hoe je ouders of vrijwilligers bij het project kunt betrekken.

- Hoe zullen we het project starten en wat zouden we kunnen doen met de viering?

- We maken een vraag- en aanbodblad. Heb je bijvoorbeeld een naaimachine nodig maar heb je die niet, dan kan je een oproep plaatsen. Ook wanneer je iets hebt wat een ander misschien kan gebruiken, kan dat in de aanbieding.

De derde vergadering (23 januari).

We beginnen weer met een gespreks-

ronde.

Elke bouw gaat nu bij elkaar zitten, (bouwoverleg). Ieder vertelt wat voor ideeën hij of zij heeft. We proberen zoveel mogelijk bij elkaar aan te sluiten. Op deze manier komen er veel ideeën op tafel.

Per stamgroep maakt men nu een globale planning. Men houdt natuurlijk ruimte voor de inbreng van kinderen.

Daarna komen we weer met het hele team bij elkaar. Elke stamgroep vertelt wat de plannen zijn voor de komende projectweek.

We besluiten de viering pas te bespreken in de week zelf.

Dan kunnen we beter rekening houden met de inbreng van kinderen.

Uschi en Bettina zorgen dat de week voordat het project begint een leuke aankondiging in de hal gemaakt wordt.

Gisela zal tijdens de viering het project introduceren.

Ook zijn er plannen om vrijwilligers, horten en collega's te betrekken tijdens deze projectweek.

De ouders zullen we op de hoogte brengen van het project via een nieuwsbrief. Zij zullen uitgenodigd worden een kijkje te komen nemen in de stamgroepen en gevraagd worden de viering bij te wonen.

We komen tot de conclusie dat het een prettige manier is om zo te vergaderen. Het voorbespreken van de verschillende onderdelen in kleine groepen bespaart veel tijd. Er wordt doelgerichter en efficiënter vergaderd.

Het contact tussen de leerkrachten is beter. Er wordt meer over kinderen, over zichzelf en over het onderwijs gepraat. Prettig is ook dat we, voordat we de projectweek ingaan, al een idee hebben wat we ongeveer gaan doen.

De stage in Nederland.

Het team van de Jenaplanschool heeft een week van de voorjaarsvakantie (9 t/m 15 februari) ingeleverd om een kijkje te gaan nemen in de Nederlandse Jenaplanscholen.

Vijftien mensen zijn een week lang ondergebracht op acht verschillende scholen.

Het doel van de reis: Hoe werkt men op een Nederlandse Jenaplanschool en wat

zouden wij hiervan kunnen leren.

Aandachtspunten:

- Hoe wordt een school in Nederland geleid?
- Hoe gaat men om met vrijheid?
- Hoe gaat men om met verschillen?
- Hoe verloopt een blokperiode?
- Hoe breng je rust in je stamgroep, in de school.
(Hoe vermijd je onrust.)?
- Hoe verlopen de verschillende kringen?
- Hoe is de klasse-organisatie?
- Hoe verlopen projecten?
- Wel of geen methodes. Waarom wel of waarom niet?
- Hoe worden ouders betrokken bij het onderwijs?
- Tips voor het maken van werkmiddelen.

Elke school die de mensen uit Jena opgevangen heeft, heb ik deze week bezocht.

Nadat Gisela twee dagen op 't Hoge land in Epe heeft doorgebracht, is ze met me mee gegaan. Ik vond het belangrijk dat zij, als schoolleidster, verschillende scholen te zien kreeg. Zo merkte ze onder andere op dat geen enkele school gelijk is.

Elke school had zijn eigen gezicht.

Op woensdag 12 februari hebben we een bijeenkomst georganiseerd voor alle betrokkenen. Zo konden we al vast onze ervaringen uitwisselen!

Het is een zeer geslaagde reis geweest. Vermoeid, maar vol ideeën en met een nieuw soort energie en motivatie om weer door te gaan, vertrokken ze weer richting Jena.

De invloed van hun reis is nu nog dagelijks te merken. Er is een stuk zekerheid ontstaan bij de mensen. Ze weten dat ze op de goede weg zijn.

Er heerst meer rust in de school. Men heeft gezien dat goede afspraken en het consequent uitvoeren van regels zorgen voor meer rust in de stamgroepen en in de school.

Gegrepen

In de weken dat ik in Jena geweest ben is mijn gevoel vaak op de proef gesteld. Ik kreeg langzaam het gevoel een

“Ossie” te worden.

Ik merkte dat ik verschrikkelijk boos werd op de vaak arrogante manier waarop de “Wessies” zich hier presenteerden.

Ik voelde de angst en de onzekerheden van de mensen, wanneer zij mij in vertrouwen hun levensverhaal en levensdoel vertelden. Vaak heb ik het idee gehad niets voor ze te kunnen doen en voelde me dan verschrikkelijk machteloos. Dan weer werd ik gegrepen door hun optimisme en weigerde ik bij de pakken neer te gaan zitten.

Ik werd heen en weer geslingerd wanneer we beslissingen moesten nemen en het geluk van teamleden en kinderen in het geding was. Ik voelde de spanning bij het team toen het welzijn en de toekomst van kinderen in gevaar waren.

Maar ook voelde ik de vreugdetranen wanneer we gezamenlijk tot oplossingen kwamen en we het idee hadden dat alle inspanningen toch vruchten begonnen af te werpen. We straalden van blijdschap bij het zien van de positieve veranderingen in de houding van het individuele kind. Schitterend te zien dat kinderen de kans krijgen en nemen om te laten zien wie ze werkelijk zijn. We konden zingen van vreugde toen we de vooruitgang in de stamgroepen zagen en gingen uit onze bol toen de rust het langzaam won van de chaos.

We voelden ons blij en gesteund door de groeiende vriendschappen om ons heen. De reacties van ouders, oud-leerlingen van Petersen, collega's uit Duitsland en Nederland en vele anderen die een kijkje kwamen nemen in de school. We zijn verschrikkelijk blij te weten dat we op de goede weg zijn.

Ik ben zo blij dat ik dit allemaal heb mee mogen maken.

Meer dan ooit besef ik:

Elk mens is uniek ... elke school ook... Dit is een school met een gouden randje.

De groeten uit Jena,
de groeten van Joke.

Joke Hunink is groepsleidster aan een Jenaplanschool.

WERKDRUK

Zo tegen de vakantie wordt er op veel scholen even achterom gekeken naar het voorbije schooljaar. Het geeft soms een soort oudejaarsavond-gevoel: er borrelen allerlei goede voornemens op. Misschien is het goed om daarbij ook eens even naar de werkdruk in het team te kijken. Mijn indruk is dat er daaraan op veel scholen wel wat te verbeteren is. Het is primair de verantwoordelijkheid van de directie, als een aspect van het personeelsbeleid. Voor zover het de directie zelf betreft ligt er natuurlijk ook een taak voor het bevoegd gezag. Dat neemt niet weg dat ook het team gezamenlijk kan waken over de grootte van de werkdruk.

Wat is dat eigenlijk, 'werkdruk?' Om dat goed te kunnen bespreken moet onderscheid worden gemaakt tussen:

- feitelijke werkdruk en
- beleefde werkdruk.

Natuurlijk hebben die met elkaar te maken. Om te kunnen beoordelen of die druk problematisch kan zijn, is een nadere analyse nodig. Laten we daarom eens wat preciezer naar beide aspecten kijken.

Feitelijke werkdruk

Ieder teamlid heeft een aantal taken die direct of indirect voortvloeien uit de functie van leraar.

- Je geeft les, je hebt de zorg voor een groep kinderen;
- Je hebt allerlei voor- en nawerk dat rechtstreeks uit die lesgevende taak voortvloeit: voorbereiden, nakijken, klaarzetten, kopiëren/stencilen, enzovoort;
- Je moet met allerlei betrokkenen communiceren, zogenaamde "taakcommunicatie": met je collega van de parallelgroep, met je duo-partner, met de collega's van jouw bouw, met het hele team, met ouders, enzovoort.
- Je hebt met elkaar allerlei beheerstaken verdeeld: melkgeldadministratie, opruimen van het magazijn, bijhouden van de voorraad, koffiegeld beheren, lief-en-leed-pot, pleinwacht, overblijven, documentatie centrum beheren, kleine reparaties (laten) verrichten, (toezicht op) verzorging van planten en dieren, enzovoort.
- Je hebt nog allerlei andere verplichtingen: bijhouden van de postmap, uitwerken van notulen als je de beurt

hebt, overleg met logopedist, schoolbegeleider, OR, MR, het bijwonen van een informatiemiddag, of het volgen van een cursus, enzovoort, enzovoort.

De feitelijke werkdruk wordt bepaald door de opeenstapeling van taken en taakaspecten. Een grote feitelijke werkdruk hoeft niet direct tot problemen te leiden. In sommige perioden (rapporten!) ervaart ieder weleens dat je in korte tijd heel veel moet doen. Dat is misschien niet leuk, maar wel te overkomen.

Het wordt anders als de druk structureel is en een groot deel van het jaar blijft. Deze druk is altijd het gevolg van gemaakte keuzes en nooit een soort noodlot dat je overkomt! Het gaat dan onder meer om de volgende vragen:

- Hoe zijn de taken in het team verdeeld? hoe wordt rekening gehouden met de positie van parttimers, is de zwaarte van de taken gewogen, worden taken opgelegd of gekozen?
- Is er vanuit de directie voldoende gedelegeerd?
- Is er sprake van versnippering of dubbeling van taken over meer personen, waardoor extra overleg nodig is, afstemming moeizaam kan verlopen of dingen dubbel worden gedaan?
- Is er sprake van versnippering van taken bij een persoon, waardoor iemands aandacht over veel aspecten verdeeld moet worden?
- In hoeverre zijn de kwaliteiten in een team benut, waardoor de taken meer vanzelfsprekend en wellicht vlotter zullen worden uitgevoerd?
- Hoeveel taken worden er door de school aangehaald of in stand

gehouden, hoeveel veranderingsonderwerpen worden er in een jaar opgepakt en hoeveel werkgroepen zijn er?

- Wat is de aard van de taken; gaat het om doe- of denktaken, betreffen vernieuwingen alleen ander materiaal of een attitudeverandering?

Door dergelijke vragen te beantwoorden is voor het team en per persoon de taakomvang redelijk nauwkeurig vast te stellen en kan op basis daarvan worden geconstateerd of er sprake is van een feitelijke, min of meer structurele werkdruk.

Beleefde werkdruk

Anders ligt dat bij de zogenaamd beleefde werkdruk. Die is namelijk per definitie subjectief. Daardoor kunnen er in een team grote verschillen bestaan. Jij hebt nergens last van, maar je collega die feitelijk dezelfde werklast heeft als jij ervaart een grote werkdruk. Is die ander dan een aansteller?

Zo eenvoudig ligt deze zaak niet. Beleefde werkdruk is voor de betrokkene een realiteit die je niet moet bagatelliseren of negeren. Beleefde werkdruk moet zeer serieus worden genomen.

Juist dit verschijnsel leidt maar al te vaak tot een hoog ziekteverzuim en op den duur soms tot afkeuringsprocedures.

Serieus nemen betekent niet 'wachten tot het over gaat'.

Zonder gerichte maatregelen gaat zo iets niet vanzelf over.

Om te kunnen nagaan waardoor een dergelijke taakbeleving kan ontstaan moet worden gelet op onder meer de volgende aspecten:

- De eisen die worden gesteld of de verwachtingen die er omtrent de taakvervulling zijn. Deze kunnen zowel vanuit de omgeving komen als vanuit de betrokkene zelf. Deze kunnen te hoog zijn, waardoor iemand voortdurend op de tenen moet lopen. Ze kunnen ook te onduidelijk zijn, waardoor iemand steeds in onzekerheid is of aan die eisen of verwachtingen wel wordt voldaan.
- De werkomstandigheden kunnen van dien aard zijn dat er met tegenzin wordt gewerkt. De groeps grootte, de samenstelling van de groep, het lokaal of juist het gebrek daaraan (in de hal zitten met je groep bijvoorbeeld), het

beschikbare materiaal, of de vragen van de ouders kunnen door de ene leraar heel anders worden beleefd dan door de andere.

- De teamsamenstelling kan een rol spelen, bijvoorbeeld als iemand zichzelf als een uitzondering beschouwt, of als de leeftijden erg uiteenlopen, of als de opvattingen sterk verschillen. Samenwerking in een team kan door de een als veilige omstandigheid gemist worden, waar die door een collega op een school verderop juist als bedreigend wordt ervaren.

- De stapeling van taken kan feitelijk keurig zijn geregeld, terwijl er toch iemand is die het als druk ervaart. Het moeten verdelen van de aandacht, het op bepaalde tijdstippen moeten uitvoeren van taken, of het zich bezig moeten houden met teambelangen die niet direct aansluiten bij de eigen interesse kunnen dan net teveel van het goede zijn.

- Onvoldoende persoonsgerichte aandacht, dat wil zeggen oog voor de 'persoon achter de collega', kan er toe leiden dat er op het werk geen ruimte is voor de gevoelens die je werk met zich meebrengt. Meeleven met de spanning van een naderend slecht-nieuwsge-sprek neemt een stuk van die spanning weg. Het wegpraten daarvan ('Je doet het toch voor zijn bestwil') of het geheel negeren ('Nou, tot morgen!') vergroten eerder de spanning en onzekerheid.

- Onduidelijkheid over het beleid van de school, lees: van de schoolleiding, kan ook bijdragen aan een gevoel van onrust. Als het elke vergadering mogelijk is dat er weer iets nieuws op tafel kan komen, dat besluiten in de lucht blijven hangen of bij het bespreken van de notulen al weer ter discussie worden

gesteld, dan is dat voor velen aanleiding tot het krijgen van een onbestemd gevoel. Op hoeveel scholen zijn de afgelopen jaren onderwerpen aan de orde geweest en als belangrijk aangenomen, zonder dat er tijd werd ingeruimd om het ook werkelijk in de groepen in te voeren en zich eigen te maken?!

Het ontbreken van een uitgesproken beleidslijn kan er ook toe leiden dat er nooit eens iets gezamenlijk wordt aangepakt en er 'om de lieve vrede' geen knopen worden doorgehakt.

- De organisatie van de school kan inefficiënt of gebrekkig zijn, doordat allerlei zaken niet goed zijn geregeld. Vaak is men dan bang om 'zakelijk' te zijn.

Het gaat toch al jaren zo en iedereen heeft het toch druk? Kleine ergernissen ('Waarom doet zij zelf niet even het licht uit?'), veel 'vanzelfsprekendheden' ('Dat doen we toch allemaal zo!') die niet goed zijn afgesproken en vaak door persoonlijk verantwoordelijkheidsgevoel weer worden gladgestreken, maar niet opgelost. Het moet toch gezellig blijven...

- Als laatste, maar zeker niet als minst belangrijke factor zijn er de persoonlijke omstandigheden.

Iemands leeftijd kan maken dat er wat minder energie of flexibiliteit beschikbaar is; wordt dat erkend?

Iemands gebrek aan ervaring kan maken dat er veel tijd en energie gaat zitten in zaken die voor de collega's al routine zijn. Mag dat of is dat zijn probleem?

De ambities waarmee iemand aan dit vak is begonnen kloppen niet altijd met de realiteit. Het team hoeft niet zo nodig, of sollicitatie op sollicitatie loopt op niets uit. Met welk perspectief doe je dan je werk?

De thuissituatie kan veel aandacht vra-

gen (relatie met je partner of juist het gebrek daaraan, opvoedingsproblemen, relatie met de burens, enzovoort) waardoor de tolerantie op school minder wordt, wat vroeg of laat leidt tot extra irritatie, concentratieverlies en ga zo maar door. Is daarvoor een plek op school, een luisterend oor, een (letterlijke of figuurlijke) arm om je schouder?

Je eigen gezondheid of die van je naaste familie kan ook van invloed zijn op je incasseringsvermogen. Wie vaak hoofdpijn of rugpijn heeft zal eerder last hebben van die teamvergadering na een dag in de groep.

Al deze factoren spelen in meer of mindere mate in elk team.

De gemakkelijkste weg is uitgaan van het standpunt dat het toch allemaal 'volwassen mensen' zijn, die hun mond maar moeten opendoen als ze iets dwars zit. Als dat de stijl van omgaan met elkaar is, dan heeft die organisatie een geringe zorgbreedte voor het personeel. Meestal (maar vreemd genoeg niet altijd) is de zorgbreedte voor de kinderen dan ook niet bepaald optimaal...

Wie hieraan echt iets wil doen zal daarvoor tijd en aandacht moeten vrijmaken, zal dus (andere) prioriteiten moeten stellen. Wie dat doet zal merken dat het de sfeer op school ten goede komt. Er zijn scholen die zoiets zelfs merken aan de kinderen...

Misschien dat u met het voorgaande iets kunt doen ter evaluatie van het afgelopen jaar of ter voorbereiding van het nieuwe. In ieder geval hoop ik dat u zonder druk van de vakantie kunt genieten...

Dolf Janson is medewerker van de Schoolbegeleidingsdienst Gelders Rivierengebied, Tiel.

Medelijden

Medelijden is het soms fatale vermogen te voelen wat het betekent in iemand anders huid te leven. Het is het weten dat er nooit werkelijk enige vrede en vreugde voor mij kan zijn, voordat er ten slotte ook voor jou vrede en vreugde is.

Frederick Buechner

ACTIE-ONDERZOEK MET KINDEREN

probleemgericht milieuonderwijs (2)

In het Jenaplanonderwijs groeit via de nascholingscursussen een traditie van actie-onderzoek door groepsleid(st)ers in en naar hun eigen praktijk, gericht op verbetering van die praktijk. Actie-onderzoek met en door kinderen, in en naar hun leefmilieu, komt nog nauwelijks voor. Het terrein van milieuonderwijs leent zich hier bij uitstek voor, vooral ook om vorm te geven aan het handelingsperspectief: je kunt iets aan de problemen DOEN. In het eerste artikel beschrijven Arjen Wals en Bill Stapp de achtergronden van actie-onderzoek bij milieuonderwijs, vooral ook van de door hen ontwikkelde Action Research Community Problem Solving (ARCPS). In het tweede en (voorlopig laatste) artikel wordt verder ingegaan op de planning en uitvoering van actie-onderzoek door en met kinderen. Het eerste artikel stond in Mensen-kinderen van maart 1992.

Leren op school is ergens goed voor

Leerlingen zijn vaak ontevreden over het onderwijs dat zij “genieten” en zijn vaak niet gemotiveerd om te leren omdat zij het gevoel hebben dat datgene wat ze leren losstaat van het dagelijks leven. Actie-onderzoek via de ARCPS-benadering probeert deze kloof te overbruggen door de interesses van leerlingen en de (maatschappelijke en existentiële) problemen die zij zelf ervaren tot uitgangspunt van het onderwijs te maken. De eigen ervaring, waarneming en perceptie van de leerling zelf wordt dus centraal gesteld en niet zozeer die van de leraar. Uiteraard maakt de leraar zelf wel gebruik van de eigen ervaring, waarneming en perceptie bij het project, maar het accent ligt op de leerling. Door het koppelen van actie-onderzoek aan het zoeken van oplossingen voor problemen in de omgeving van de school komen we terecht bij een leerproces dat aan leerlingen en leerlingen mogelijkheden biedt voluit te participeren in het plannen, invoeren en evalueren van een zelfgekozen milieuprobleem, c.q. didactisch probleem.

Leerlingen als zelf-leraar, leraren als leerling

Tijdens een ARCPS-project wordt leerlingen dus de verantwoordelijkheid gegeven om grotendeels hun eigen onderwijs te plannen, uit te voeren en te evalueren. Bovendien hebben zij de mogelijkheid om acties te ondernemen

die kunnen bijdragen aan verbetering van de kwaliteit van hun eigen omgeving. Leerlingen geven dus vorm aan hun eigen onderwijs, wanneer zij de rol hebben van ontdekker, onderzoeker, theoreticus, planner en uitvoerder. De leraar heeft hierbij de rol van gids, begeleider en bemiddelaar, maar is zelf op zijn beurt ook leerling als hij/zij de eigen lespraktijk onderwerpt aan kritische observatie, analyse en evaluatie, gericht op verbetering.

Aan deze benadering ligt een aantal vooronderstellingen ten grondslag. Allereerst de vooronderstelling dat het van cruciaal belang is dat een samenleving haar jongere generaties al op jonge leeftijd (uiteraard binnen wat kinderen qua ontwikkeling aankunnen) betreft bij het vinden van oplossingen voor hedendaagse samenlevingsproblemen (inclusief vraagstukken van milieu, arm en rijk en oorlog en vrede). Ten tweede de vooronderstelling dat het belangrijk is de leerlingen kansen krijgen om met behulp van onderwijs invloed uit te oefenen op hun omgeving en tenminste het gevoel krijgen dat zij een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan maatschappelijke veranderingen.

Tenslotte is er de aanname dat door leerlingen de kans te geven vorm te geven aan hun eigen onderwijs en dit te richten op een probleem dat hen aangaat (hun belangstelling heeft en hun belangen raakt) hun leermotivatie zal toenemen.

Fasering in een actie-onderzoeksproject

In de literatuur over onderwijsvernieuwing komen we het begrip PRAXIS tegen. Dat is niet hetzelfde als “praktijk”, maar slaat op goed doordachte praktijk, een praktijk waarin actie en reflectie samengaan. Dat geldt ook voor actie-onderzoek. Deze praxis is een totaalervaring. Toch is het mogelijk een aantal fasen te onderscheiden in een project. Het begrip “fase” suggereert dat er een min of meer vaste opeenvolging is van activiteiten, maar de hier onderscheiden fasen kunnen op verschillende momenten in een project benadrukt worden, afhankelijk van de individuele en gemeenschappelijke wensen van de betrokkenen in het project.

Planningsfase

Een ARCPS-project begint met een werkbijeenkomst, waarin ouders, leraren en de schoolleider met elkaar analyseren waar het onderwijs dat door de school verzorgd wordt kan worden verbeterd. Ter sprake komen onder andere: de wenselijkheid van het verbinden van onderwijs met de leef- en belevingswereld van de leerlingen, het werken met een zogenaamd open leerplan (d.w.z. een curriculum bestaand uit een serie onderwijsactiviteiten waarvan het onderwerp en het eindpunt niet bij voorbaat vastliggen), de consequenties van onderzoekend/explorerend leren, de veranderingen in de relatie leerling-leraar, d.w.z. de transformatie van de leraar als politieagent en bezitter van “geldige” kennis en van de “waarheid” tot leraar als mede-onderzoeker, begeleider en stimulator. Daarnaast komen aan de orde: de rol van ouders en andere “menselijke hulpbronnen” (human resources) in de schoolomgeving bij het uitvoeren van het onderzoek van de leerlingen, het evalueren van het werk van leerlingen en, tot slot, de mate waarin een dergelijke onderwijsbenadering kan helpen bij het realiseren van bestaande leerdoelen. Het is belangrijk om ouders in een vroeg stadium bij het project te betrekken, zodat zij hun wensen kenbaar kunnen maken, invloed kunnen hebben op de uiteindelijke vormgeving van het project en wellicht in een later stadium eerder bereid zijn om een actieve rol te spelen bij het uitvoeren van het onderzoek van de leerlingen.

In de planningsfase zal ook moeten worden overwogen of er een begeleidingsteam moet worden samengesteld. In het verleden bestond zo'n team uit een aantal leerkrachten, een schoolbegeleider, één of twee ouders en iemand van de schoolleiding. De betrokken leraren hebben namelijk niet zelden moeite met een relatief ongestructureerd programma, dat voortdurend om aanpassing aan veranderde omstandigheden vraagt. Met name het overdragen van de verantwoordelijkheid voor het plannen van lesactiviteiten aan de leerlingen zelf en het werken met onconventionele instructietechnieken (bijvoorbeeld het werken in kleine groepen die ieder tegelijkertijd met verschillende aspecten van het project bezig zijn) levert nogal eens problemen op. Door een begeleidingsteam samen te stellen van mensen die het project van een afstand en vanuit verschillende invalshoeken kunnen beschouwen, kunnen de leerkrachten regelmatig feedback krijgen en, wat zeker zo belangrijk is, hun frustraties en onzekerheden uiten.

Het kiezen van een onderzoeksprobleem

De ARCPS-projecten in Michigan beginnen met leerlingen de kans te geven hun bezorgdheid te uiten ten aanzien van problemen die zij ervaren in hun omgeving.

In een aantal projecten werd deze stap voorafgegaan door een buurtwandeling. De buurtwandeling vond meestal plaats in kleine groepjes waarbij iedere groep begeleid werd door een ouder, schoolbegeleider (in ons geval een student van de universiteit van Michigan) of een leerkracht. Leerlingen wordt gevraagd om tijdens de wandeling tenminste vijf dingen op te schrijven die ze leuk vinden in hun buurt en vijf dingen die ze niet leuk vinden. Zij kunnen hierbij ook vragen naar de mening van mensen

die zij op straat tegen komen. Ieder team beschikt over een polaroid camera om de wandeling in beeld vast te leggen, zodat het verslag dat na afloop aan de andere groepen wordt uitgebracht met foto's geïllustreerd kan worden. Nadat in de klas de groepen hun ervaringen met elkaar gedeeld hebben,

begint het selectieproces, dat uiteindelijk tot een onderzoeksprobleem leidt. Alle problemen die door de leerlingen naar voren gebracht worden, al dan niet voortvloeiend uit de buurtwandeling, worden op het bord gezet. In de projecten die wij in Detroit uitvoerden varieerde de lijst van "het ontbreken van metaaldetectoren in de school," (om wapens op te sporen!!) via "wat te doen met de lijken van AIDS patiënten", "crack" (een hard-drug), "het bruine water uit de kraan", "daklozen in Detroit", tot "het gebruik van pesticiden rondom en in de school" en "de Ozon-laag". In Ann Arbor, noemden de leerlingen problemen als: "zure regen", "verkeersonveiligheid", "watervervuiling in de Huron River", "afval", "rijden onder invloed" en "verkrachtingen in openbare gelegenheden". Nadat alle problemen op het bord genoteerd waren, bedachten de leerlingen, in groepjes van 5 à 6, criteria voor het selecteren van het werkprobleem. Urgentie, beschikbaarheid van informatie over het probleem, omvang en interesse zijn een aantal criteria die door de leerlingen gebruikt zijn bij het kiezen van een onderzoeksonderwerp. Aangezien leerlingen uit één klas soms met zo'n 60 à 80 (!) problemen naar voren komen, is het van belang om doordachte keuzes te maken en binnen de groep overeenstemming te bereiken over het probleem dat uiteindelijk door de groep naar voren wordt gebracht. De afzonderlijke groepjes leggen aan elkaar uit waarom een bepaald probleem uiteindelijk gekozen is. Vervol-

gens worden de verbanden tussen de overgebleven problemen besproken en wordt het werkprobleem bepaald. Zo werd bijvoorbeeld in een van de Detroit-projecten het onderwerp "crackgebruik onder jongeren" gekozen en in een van de projecten in Ann Arbor het ontbreken van een veilige oversteek-

plaats voor fietsers die van de woonwijk naar het plaatselijke winkelcentrum willen komen. Let wel: de leerkracht kan tegelijkertijd zijn/haar eigen didactische onderzoeksprobleem selecteren, bijvoorbeeld het effectiever stellen van vragen of het overdragen van verantwoordelijkheden aan de leerlingen zonder de controle op het klasgebeuren te verliezen of het verbeteren van het groepswerk.

Probleemanalyse

Wanneer het uiteindelijke probleem gekozen is, begint het eigenlijke onderzoek. De richting en de aard van het "onderzoek" wordt bepaald door de leerlingen zelf, in samenspraak met de leerkracht. Onderzoek staat hier tussen aanhalingstekens, omdat het hier niet altijd gaat om het vergaren van kennis in de wetenschappelijke zin van het woord maar om kennis die van dienst kan zijn bij het beter begrijpen en het eventueel verbeteren van de specifieke probleemsituatie. In deze fase verzamelen leerlingen krantartikelen, raadplegen zij de schoolbibliotheek (waar zij al gauw ontdekken dat er over zulke urgente problemen nauwelijks wat te vinden is), proberen zij erachter te komen welke instanties met het probleem te maken hebben, nodigen zij gastsprekers uit, benaderen zij ouders met kennis ter attentie van het gekozen werkprobleem. De verzamelde informatie wordt in een projectmap en een logboek verwerkt. Tevens worden gegevens uitgewisseld tussen de groepen onderling.

Doel van de onderzoeksfase is om met een geschikte werkdefinitie van het probleem voor de dag te komen. Uit zowel de projecten in Ann Arbor als Detroit is gebleken dat leerlingen al heel snel het probleem definiëren op een wijze die verwijst naar door hen al bij voorbaat gekozen ad-hoc oplossing. Zo definieerden leerlingen in Detroit het door hun gekozen onderzoeksprobleem "onveiligheid in de school" als "de afwezigheid van metaaldetectoren", die zij nodig achtten om buitenstaanders en leerlingen met messen en pistolen buiten het gebouw te houden. Hierbij werd niet het verband tussen de onveilige buurt en onveilige school gelegd en slechts aan symptoombestrijding gedacht. In een ander project, waar leerlingen aan het probleem van straatafval werkten, werd het probleem in eerste instantie gezien als een

schoonmaakprobleem en niet als een vervuilingprobleem. Het is van belang dat de leerlingen, die vaak gelijk al de handen uit de mouwen willen steken en tot actie willen overgaan, in feite worden tegengehouden door de leerkracht om door middel van systematisch onderzoek genoeg inzicht in het probleem krijgen om hoofdzaken van bijzaken te kunnen onderscheiden en tot de wortels van het probleem te kunnen doordringen. Gebeurt dat niet dan bestaat de kans dat het project al gauw bezigheidstherapie wordt en leerlingen teleurgesteld zullen zijn wanneer zij ontdekken dat hun actieplan tot niets leidt of heeft geleid. Aan de andere kant is het belangrijk om voldoende vaart in het project te houden om het voor leerlingen interessant te houden. Om een leraar uit Detroit te citeren: "Good education peaks students' curiosity and keeps moving along".

Fietsbeleid

De groep leerlingen in Ann Arbor (11-12 jarigen) die zich bezighield met de onveilige oversteekplaats voor fietsers ontwierp achtereenvolgens een enquête om erachter te komen of andere leerlingen in de school hun bezorgdheid deelden, nodigde de "city-planner" uit om het fietsbeleid van de gemeente uit te leggen, presenteerde hun probleemanalyse alsmede drie scenario's die tot oplossing van het probleem konden leiden tijdens een raadsvergadering in het stadhuis, verzamelde handtekeningen in de buurten rondom de onveilige oversteekplaatsen en, tot slot, werkte met de gemeente aan de uitvoering van een plan om de situatie te verbeteren. Het gehele project nam zes weken in beslag (hoewel het nog een aantal weken duurde alvorens de gemeente overging tot het uitvoeren van het door de leerlingen gekozen en ontworpen actieplan). De leerkracht die verantwoordelijk was voor het project besteedde twee uur per week aan het project met de leerlingen en nog eens twee uur per week aan voorbereiding, evaluatie en onderzoek. De leerlingen maakten regelmatig gebruik van de schooltelefoon, het kopieerapparaat, de kennis van een aantal ouders met betrekking tot vervoers- en veiligheidswetgeving en het maken van een begroting, alsmede van de kennis van andere leerkrachten in de school (zo werd de tekenleraar ingeschakeld bij het grafisch weergeven van de enquête- resul-

taten). Na bijna iedere sessie werd de leerlingen gevraagd om de ervaringen van deze dag samen te vatten in hun eigen dagboek. Hierbij werd er bij hen op aangedrongen om zo eerlijk mogelijk hun gevoelens ten aanzien van het project weer te geven. Af en toe vroeg de leerkracht aan leerlingen om stukjes uit hun dagboek voor te lezen aan de hele klas. Terwijl de leerlingen in hun dagboek schreven, schreef de leerkracht zelf ook z'n eigen ervaringen met betrekking tot het project op.

De begeleidende rol van de leraar

De leerkracht treedt tijdens het gehele ARCPS-project op als mede-onderzoeker, die zichzelf ook verdiept in het door de leerling gekozen onderwerp, alsmede in zijn/haar eigen didactische onderzoek. Naast mede-onderzoeker is de leerkracht tevens: begeleider, informatiebron, coördinator van de groepsactiviteiten en van het veldwerk of beter: het buurtwerk. De leerkracht speelt daarnaast ook als noodrem als blijkt dat de leerlingen niet beschikken over bepaalde vaardigheden (bijvoorbeeld: het afnemen van een interview of het samenstellen van een enquête, het werken in groepen), als blijkt dat leerlingen belangrijke informatiebronnen overslaan, of als blijkt dat het gekozen probleem niet voldoende geanalyseerd is. Door regelmatig pauzes in te lassen waarin aan specifieke tekortkomingen gewerkt kan worden (bijvoorbeeld door het spelen van spellen of het uitvoeren van specifieke opdrachten gericht op het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden) kan de leerkracht het project bijsturen en versterken.

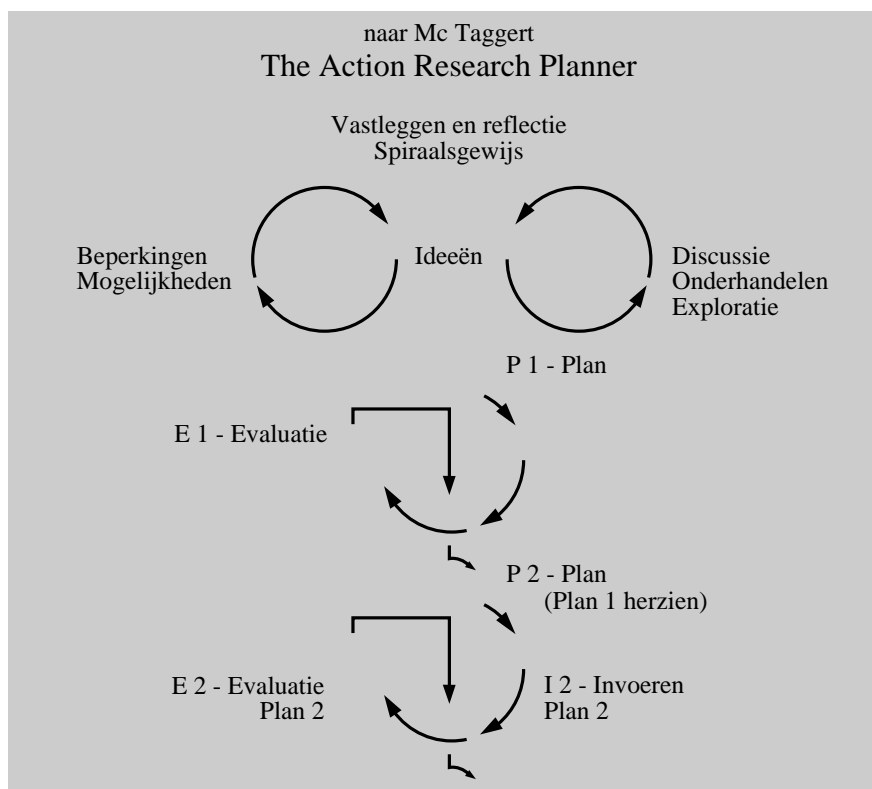
Het opstellen en uitvoeren van een actieplan

Nadat de leerlingen genoeg informatie hebben verzameld over het probleem, bedenken zij manieren om actie te ondernemen. Nu is het wat al te optimistisch om te denken dat een groepje leerlingen uit de binnenstad van Detroit bijvoorbeeld het drugsprobleem kan oplossen. Een belangrijk onderdeel van het ondernemen van actie is daarom het definiëren van succes ofwel het bepalen

van wat op de korte en lange termijn redelijkerwijs haalbaar is. Het zal duidelijk zijn dat het er niet om gaat het probleem op te lossen, al blijkt dat dit soms wel degelijk mogelijk is, maar om het in beweging brengen van een vaak starre probleemsituatie.

De 'drugsgroep' bijvoorbeeld, nodigde iemand van een opvangcentrum uit om zo'n 100 leerlingen toe te spreken en besloot een wekelijkse nieuwsbrief te schrijven voor de hele klas en voor alle leerkrachten in de school om het probleem te verhelderen en onder de aandacht te brengen. Daarnaast ontwierpen zij posters en schreven toneelstukjes om het probleem moraliserend te illustreren. De verkeersgroep ontdekte dat niet ver van de onveilige oversteekplaats een tunnel onder de weg doorging, waardoor een gekanaliseerd beekje stroomde. Door enige aanpassingen te maken aan het tunneltje en door het plaatselijke fietspad om te leiden, kon het tunneltje tevens als fietstunnel fungeren. De leerlingen berekenden de vereiste hoogte van het tunneltje, de beste en voordeligste route van het fietspad en stelden tevens een begroting op voor het hele project.

Tijdens het opstellen van een actieplan is het belangrijk dat leerlingen rekening houden met de elementen van community problem solving, zoals al eerder omschreven. Vragen als: "Wat of wie werkt tegen of mee?" "Met wie moeten we samenwerken om meer gewicht in de schaal te werpen?" "Hoe kunnen we op een diplomatieke wijze mogelijke tegenstanders benaderen?", komen hier aan bod. Indien de ontplooiden activiteiten niet tot het gewenste resultaat leiden, wordt aan de hand van opgedane ervaringen het probleem opnieuw gedefinieerd en wordt het actieplan aangepast. De spiraal (zie figuur) wordt zodoende opnieuw doorlopen. Zowel de leerlingen in Detroit als in



Ann Arbor maakten een projectverslag dat zij aanboden aan, alweer, door hen gekozen instanties en individuen (bijvoorbeeld ouders, de plaatselijke pers, andere leerkrachten, het schoolhoofd, belangengroeperingen en overheidsinstanties). In de afgelopen drie jaar hebben leerlingen op verschillende, soms bijzonder creatieve, manieren actie ondernomen.

Evaluatie

Een ARCPS-project wordt voortdurend geëvalueerd door zowel de leerkracht als de leerlingen zelf. Allereerst door middel van het gebruik van het al eerder vermelde dagboek, maar ook door het gebruik van een “+, -, veranderingenblad”. Dit is een vel papier waarop leerlingen kunnen aanduiden wat goed gaat, wat slecht gaat en wat zij graag zien veranderen in het project. De leerkracht heeft, mits de leerlingen hiermee instemmen, toegang tot de dagboeken en kan door het lezen van de reflecties van de leerlingen - ook van die leerlingen die gedurende het project minder expressief zijn - een goede indruk krijgen van de wijze waarop de leerlingen het project ervaren. Uiteraard is de kwaliteit van het werk van de leerlingen een goede maatstaf voor de vaardigheden die deze opdoen tijdens het project (of die zij juist niet opdoen). De “plus, minus, change”-vellen dwingen

de leerlingen in feite om aan te geven wat zij als positief en negatief aan het project ervaren en wat zij het liefst zouden willen veranderen.

Bij probleemgericht onderwijs is het belangrijk dat de leerkracht tijdig kan vaststellen of het project een stimulerende of deprimerende werking heeft op leerlingen. Wanneer het laatste het geval is, bijvoorbeeld als wat eerst een ogenschijnlijk eenvoudig probleem leek bij nader onderzoek steeds groter en complexer wordt, dan zal de leerkracht met behulp van een techniek die complexe problemen kleinschaliger maakt en van een individueel handelingsperspectief voorziet deze gevoelens moeten proberen weg te nemen. De dagboeken maken het mogelijk dat een leerkracht niet alleen een indruk van de klas als collectief krijgt maar ook van iedere leerling afzonderlijk.

De filosofie van ARCPS ten aanzien van de evaluatie van leerlingen suggereert dat evaluatie er vooral op gericht moet zijn om leerlingen te stimuleren tot leren en niet moet dienen om een oordeel over hen te vellen of hen in het openbaar te vergelijken met anderen. Dit laatste is, naar mijn

mening, helaas teveel het geval in het huidige Amerikaanse onderwijs, waar de nadruk ligt op gestandaardiseerde toetsen die bijna allesbepalend zijn, niet alleen voor de toekomst van de leerling, maar ook van de leraar, de school en zelfs de buurt.

Visie op onderwijs

De doelstellingen van het ARCPS-model zijn divers en zijn deels afhankelijk van de visie die de school heeft op haar onderwijs. Ik noem hier enkele punten die in alle projecten naar voren komen:

- het betrekken van leerlingen bij het plannen van leeractiviteiten en het verschuiven van een stuk verantwoordelijkheid voor onderwijs naar de leerlingen zelf;
- het plaatsen van onderwijs in een voor de leerlingen betekenisvolle context;
- het door leraren zelf systematisch onderzoeken van hun eigen lespraktijk en van de barrières binnen de schoolgemeenschap die projectonderwijs bemoeilijken;
- leerlingen de kans geven verworven kennis en inzicht toe te passen in een door hen zelf gekozen plaatselijk (milieu)probleem;
- het ontdekken van verbanden tussen diverse problemen en hun mogelijke oplossingen hier en elders, toen en nu; het zich realiseren dat de lokale omgeving grotendeels een expressie is van de mondiale wereld;
- het ontwikkelen van vaardigheden die nodig zijn bij het oplossen van (milieu)problemen: werken in groepen; verzamelen, analyseren en interpreteren van informatie; het verhelderen van normen en waarden; het plannen, uitvoeren en evalueren van actie; en het gezamenlijk nemen van beslissingen;
- het identificeren en mobiliseren van

informatiebronnen in de eigen school-omgeving voor onderwijsdoeleinden;

- het, door het centraal stellen van een "echt" probleem, verbinden van verschillende vakgebieden, waarbij leerkrachten van verschillende disciplines elkaar bijstaan (en wellicht elkaar beter leren kennen...);
- het, wanneer ook maar enigszins mogelijk, vervangen van gevoelens van machteloosheid en apathie door een gevoel dat je als individu of als groep wel degelijk invloed kunt hebben op je omgeving.

Lespakketten of situatiegericht onderwijs?

Het moge duidelijk zijn dat het ARCPS een "van onderop" benadering voorstaat, waarbij leerkracht, leerlingen, buurt en schoolleiding veel invloed hebben op het onderwijs dat plaatsvindt binnen de eigen school. Tot op heden wordt in het Amerikaanse onderwijs, en dit is in zekere mate ook in Nederland het geval, lesmateriaal ontwikkeld en getest buiten de school om. Hierbij wordt nauwelijks rekening gehouden met de soms unieke plaatselijke omstandigheden. De Amerikaanse milieueducatieve instanties hebben, historisch gezien, voornamelijk gewerkt aan het samenstellen van kant en klare leeftijdgebonden lespakketten, die eenvoudig door een willekeurige leerkracht op een willekeurige school in een willekeurige omgeving, konden worden gebruikt. In het hier omschreven onderwijs is dit nadrukkelijk niet het geval, veel wordt aan de ideeën van mensen binnen de school over gelaten. Je kunt je natuurlijk afvragen of dat niet te veel tijd gaat kosten. Het in samenwerking met de leerlingen plannen en voorbereiden van milieu-educatie kost veel tijd. Nu is dat geen of een minder groot probleem wanneer het plannen zelf als een essentiële vaardigheid wordt gezien, die niet is los te koppelen van probleemgericht onderwijs. Plannen vereist creativiteit, het nemen van beslissingen, het opstellen van een tijdschema, het onderscheiden en ordenen van essentiële stappen, enzovoorts. Een ander neemt niet weg dat geïnteresseerde leerkrachten een steuntje in de rug nodig hebben in de vorm van een schoolleider die openstaat voor nieuwe ideeën, collega's die bereid zijn om, afhankelijk van het gekozen werkprobleem, tijd aan het project te besteden, ruimte voor excursies in de buurt, een

aantal specifieke activiteiten die basisvaardigheden helpen ontwikkelen (interviewen, werken in een groep, schrijven van een brief, gebruik van een bibliotheek, enz.), een handboek waarin bijvoorbeeld de beginselen van deze benadering worden beschreven en ideeën voor zelf-evaluatie aan de hand worden gedaan. Het handboek bevat ook voorbeelden van ARCPS-projecten en, tot slot, een aantal "cases" of uitgewerkte voorbeelden van leerlingen of jongeren die succesvol aan een bepaald milieuprobleem hebben gewerkt.

Ook in de V.S. dringt de overheid aan op terugkeer naar de zogenaamde "basics": rekenen, lezen, taal. In steden als Ann Arbor en (zeker) Detroit is duidelijk dat deze "basis" niet los te koppelen is van de context waarin de leerlingen leven en dat naast lezen, schrijven en rekenen, het anticiperen en reageren op (milieu)problemen (en daarbij is ook kennis in de vakken) nodig ook tot de "basics" behoren. De laatstgenoemde vaardigheden maken het tevens mogelijk de "basics" interessanter en betekenisvoller te maken voor de leerlingen, door ze een praktische toepassing te geven.

ARCPS heeft duidelijk raakvlakken met Jenaplan wanneer we kijken naar bijvoorbeeld de criteria voor de keuze en ordening van leerstof zoals geformuleerd in "Gruppenarbeit nach dem Jenaplan": 1) levensnabijheid en herkenbaarheid voor leerlingen, 2) uitdagend, beantwoordend aan de individuele vormingsbehoeften en interesses, 3) beantwoordend aan eigentijdse maatschappelijke en culturele behoeften, en 4) bijdragend aan het leven in de schoolgemeenschap.

Actie-onderzoek krijgt daarom ook een plaats in de didactiek van wereldoriëntatie. Eenvoudig is het niet. Dit artikel roept ongetwijfeld allerlei vragen op. Niet alles in W.O. moet nu bijvoorbeeld in de vorm van actie-onderzoek. Maar deze weg is het proberen waard.

RELEVANTE EN AANGEHAALDE LITERATUUR

Brody, R. *Problem Solving: Concept and Methods for Community Organizations*. New York, N.Y.: Human Sciences Press, Inc., 1982.

Brody, M.J. *Understanding of Pollution among 4th, 8th, and 11th Grade Students*. *Journal of Environmental Education*. Vol 22, No 2, Pg 24-33, Winter, 1991.

Bull, J., Cromwell, M., Illick, K., Monroe, M., Samson-Turcotte, L., Slaiby, B. and Wang, S.M.

Environmental Endeavors: Examples for Student Problem Solving. Ann Arbor, MI: Global Rivers Environmental Education Network, University of Michigan, 1989.

Bull, J., Stapp, W.B., Wals, A. and Youngquist, M. *Education in Action, a Community Problem Solving Program for Schools*. Thomson Shore, Dexter, MI.

Carr, W. and Kemmis, S. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press, 1986.

Dewey, J. *Experience and Education*. New York: Collier Macmillan Publishers. Kappa Delta Pi Lecture Series, 1963.

DiChiro, G. and Stapp, W.B. *Education in Action: An Action Research Approach to Environmental Problem Solving*. In J.H. Perkins, D. Alexis and K. Bauer (Eds.), *Monographs in Environmental Education and Environmental Studies*, Vol. III. Troy, OH: The North American Association for Environmental Education, 1986.

Eisner, E.W. *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing, 1991.

Everhart, R.B. *Reading, Writing and Resistance*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1983.

Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*, 25th Edition, New York: Continuum, 1986.

Hammond, W. *The Mondau Group: From Awareness to Action*. In: *Project Wild Teacher Guide*, pg. 276-283, 1986.

Hustler, D. et al. *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Allen & Unwin, 1986.

Lewin, K. *Action Research and Minority Problems*. *Journal of Social Issues*, Vol. 26, pp 3-23, 1946.

Lucas, A.M. *The Role of Science Education in Education for the Environment*. *Journal of Environmental Education*, vol 12, no 3, pp 33-3, 1980.

Robottom, I. *Towards Inquiry-based Professional Development in Environmental Education*. In: Robottom, I. (Ed.), *Environmental Education: Practice and Possibility*, Victoria, Australia: Deakin University, 1987.

Schön, D. *The Reflective Practitioner*. New York, NY: Basic Books, 1983.

Tudor, M (Ed), *Problem Solving in Environmental Education*. Troy, OH, NAAEE, Forthcoming, 1992.

Wals, A.E., Beringer, A. and Stapp, W.B. *Education in Action, a Community Problem Solving Program for Schools*. *Journal for Environmental Education*, Vol 21, No 4, pg 13-20, 1990.

Wals, A.E.J. *Young Adolescents' Perceptions of Nature and Environmental Issues: Implications*

for *Environmental Education in Urban Settings*, Dissertation, School of Natural Resources, University of Michigan, Ann Arbor, MI, 1991.

Winter, R. *Learning from experience: principles and practice in action research*. London; New York: Falmer Press, 1989.

NOOT

1. Het is niet ongebruikelijk dat leraren meer dan de helft van hun lestijd besteden aan het voorbereiden en afnemen van gestandaardiseerde testen (landelijk per staat). De kwaliteit van een school wordt vaak alleen bepaald door haar rangschikking (landelijk, stand en lokaal) t.a.v. de gemiddelde score op gestandaardiseerde toetsen in de zogenaamde hoofdvakken. De druk om

hoge scores te behalen is voor zowel leerling als leraren, schoolhoofden en ouders bijzonder groot. Voor leerlingen omdat daar uiteindelijk vanaf zal hangen of zij naar een goede, gemiddelde of een slechte universiteit gaan. Voor leraren en schoolhoofden, omdat hoge scores bepalen of zij het volgend jaar voldoende leerlingen zullen hebben aangezien veel ouders de testcores gebruiken als voornaamste beslissingscriterium bij het kiezen van een school voor hun kind. Ten slotte, voor ouders omdat de waarde van hun huis vaak gekoppeld wordt aan de hoogte van de testcores die bereikt worden op de plaatselijke scholen... Zo gebruiken makelaars die boven het landelijk

gemiddelde liggen om kopers in een bepaalde buurt te interesseren. Het zal dan ook niet verbazen dat de druk om als school te presteren op deze toetsen zo groot is dat het voorkomt dat leraren, soms hierbij gesteund door het schoolhoofd, bewust vragen van tevoren al met leerlingen bespreken, foutieve antwoorden wijzigen en zelfs leerlingen die het gemiddelde omlaag zullen halen niet aan de toets laten deelnemen... (Chicago Tribune, 12-11-1991). Het resultaat is vaak dat het zogenaamde "test-driven education" weinig ruimte laat voor vernieuwend projectonderwijs dat zich richt op onderwerpen en vaardigheden die niet per se in gestandaardiseerde toetsen voorkomen.

Gerrit Fronik/Anneke Knippen

Schoolwerkplan 3.5

BEGAAFDE KINDEREN IN EEN JENAPLANSCHOOL, ERVARINGEN, VRAGEN, DILEMMA'S

Ik heb ze vroeger in de groep gehad:

* *Een jongen die vanzelf door de rekenmethode heenging. Dat was inderijd nog met Niveaurekenen van Vossen. Tot we pas in de bovenbouw ontdekten dat hij soms hele rare fouten maakte. Het heeft veel moeite gekost om dat weer recht te breien.*

Hij had dus toch instructie nodig.

* *Of dat meisje dat nooit iets vroeg, alles altijd goed had, maar sociaal bijzonder slecht functioneerde en - tot mijn schande - soms door anderen erg gepest werd.*

Die moest je dus sociaal erg goed begeleiden.

* *Of die ene die vanwege moeilijk gedrag uiteindelijk getest werd door de SAD en er met 146 IQ vanaf kwam. Na groep 8 kwam hij op het Gymnasium, na 3 maanden zat hij op het vwo, na een half jaar op de Mavo, na 5 jaar achter de lopende band bij de papierfabriek en later hoorde ik dat hij opgenomen was in een inrichting. Ik ben er erg van geschrokken.*

De knappe koppen redden het dus niet vanzelf.

De laatste jaren is er veel gepubliceerd over de problematiek van kinderen die het in de basisschool niet goed redden omdat ze meer aankunnen dan de gewone stof. Ze komen soms zelfs op de LOM-school terecht. Wie had dat gedacht?

Als je als Jenaplanschool serieus werk wilt maken van differentiëren is het zaak om een aantal zaken over deze kinderen eens goed op een rijtje te zetten.

We bevinden ons daarbij in goed gezelschap.

Petersen heeft in Het Kleine Jenaplan in het eerste hoofdstuk al veel wijze dingen gezegd of aangehaald van anderen.

Hij pleit voor een bewust bevorderen van de sociale opvoeding voor deze kinderen opdat zij hun kwaliteiten ook dienstbaar kunnen maken aan anderen. Verder: "Juist die jonge mensen, die naar alle waarschijnlijkheid tot de 1 à 2 % behoren, die in hun volk een leidende positie zullen en kunnen innemen, moeten zo lang mogelijk opgroeien in een schoolleven, dat hen in staat stelt, zich algemeen menselijk en veelzijdig te ontplooiën, werkzaam te zijn en te rijpen." (HKJ-blz 25).

Maar hoe doe je dat, over wie gaat het nou eigenlijk, enz.

Wie in kort bestek veel over deze problematiek wil weten kan ik aanbevelen het invoeringsprogramma 'Begaafden in de basisschool: kinderen in groep 1,2,(3)' van H.Kort van de schoolbegeleidingsdienst Midden-Holland en Rijnstreek.

Verder het boek van Ton Mooij: 'Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen'.

Over de hoeveelheid begaafde kinderen verschillen de geleerden nog van mening. Het ligt eraan wat je er onder verstaat. De een zegt de bovenste 25 % of 10 %, de ander heeft het over 1 of 2 %.

In de praktijk zou het nogal verschil maken of je in een groep van 35 kinderen gemiddeld moet rekenen op 0,7 kind, 3,5 kind of 9 kinderen per jaar.

Elke groepsleider maakt wel kinderen mee die hij of zij tot de betere kinderen wil rekenen.

Wat ons echter erg verontrustte waren de cijfers dat er eigenlijk veel meer kinderen zouden kunnen zijn die beter kunnen presteren op een aantal gebieden dan we gewoonlijk in de groep ervaren.

Er blijken veel kinderen al in de beginperiode van de basisschool zich aan te passen aan de gangbare cultuur en die blijkt nogal nivellerend te werken. Dat is nou zeker niet de bedoeling van het werken in een basisschool, laat staan een Jenaplanschool. Dit vermoeden werd bevestigd door een overigens aan-

vechtbaar screeningsonderzoek op onze school door medewerkers van prof. Mönks van het centrum voor hoogbegaafdheidsonderzoek van de KU Nijmegen. Er bleken in de schoolbevolking meer kinderen met hogere IQ's te zitten dan we dachten. Die hadden we dus blijkbaar niet opgemerkt.

Zorgen voor een rijke omgeving

Na veel lezen en praten en discussiëren met buitenstaanders zijn we tot nu toe tot de volgende meningen gekomen.

Wij zijn het eens met Ton Mooij dat een definitie van hoogbegaafdheid moeilijk te geven is.

Per persoon is er een individuele structuur die in wisselwerking met zijn omgeving de mogelijkheden biedt om bepaalde prestatiegrenzen te benaderen of te overschrijden. Daarbij spelen intellectuele capaciteiten, creativiteit en de mogelijkheid van taakgerichtheid een rol, maar ook de sociale en emotionele mogelijkheden van het kind.

Voor een school is het zeer belangrijk te zorgen dat de schoolomgeving voldoende voorwaarden en rijkdom biedt om die verschillende mogelijkheden te ontplooiën. Voor een Jenaplanschool is dat een uitwerking van een aantal basisprincipes.

Deze rijke leeromgeving moet het mogelijk maken kinderen van verschillende begaafdheden te helpen bij hun ontwikkeling.

Begaafdheid is dus niet alleen intellectueel, maar kan zich op allerlei manieren uiten. Die rijke leeromgeving moet dus niet alleen op gebieden als rekenen en taal te zien zijn maar ook op het gebied van wereldoriëntatie (het hart van het Jenaplan), de creativiteit (muziek, dans, drama, beeldend) en op het gebied van de socialiteit. De stamgroep geeft daar dan ook de nodige mogelijkheden toe.

Ondanks alle bezwaren die er soms vanuit Jenaplankringen naar voren worden gebracht met betrekking tot toetsen en leerlingvolgsystemen zijn we toch van mening dat we deze instrumenten goed kunnen gebruiken binnen onze pedagogische doelstellingen.

Kinderen die in de onderbouw komen zijn tot nu toe voor ons een onbeschreven blad. Er kan van alles uitgroeien. Maar als nu blijkt dat er een aantal kinderen het risico loopt om niet de juiste

schoolomgeving te krijgen en daardoor hun mogelijkheden niet goed zullen uit laten groeien, ja zelfs dat zij daar als persoon last van krijgen, dan vinden wij dat je dat moet kunnen voorkomen.

Dit alles volgens het logische rijtje:

1. signalering
2. diagnostisering
3. begeleiding (aanbod)
4. evaluatie.

Signalering

Het is belangrijk te weten over welk kind je het hebt en ook zijn capaciteiten juist leert inschatten. Volgend schooljaar gaan we door middel van vragenlijsten aan ouders en groepsleiding proberen de kinderen van 4 jaar op een juiste manier proberen in te schatten om dan het aanbod voor deze kinderen wat meer toe te snijden op hun mogelijkheden.

Waarom juist deze jonge kinderen? Ze zullen toch eerst moeten wennen, het tijdstip is te vroeg, enz.

Als het op een juiste wijze gebeurt, en dat moeten we nog uitproberen, kan het voorkomen dat wat meer begaafde kleuters zich ongewenst gaan aanpassen aan de schoolomgeving.

Diagnostisering

Voor kinderen bij wie er aanwijzingen zijn dat zij meer in hun mars hebben dan er uit komt, of als je twijfelt over de mate van begaafdheid zou een uitgebreider onderzoek op zijn plaats zijn.

Begeleiding

Maar dan komt het. Hoe zou je ze een voldoende stimulerende leeromgeving kunnen aanbieden, zonder het gevaar te lopen louter intellectueel bezig te zijn? Ton Mooij geeft in zijn boek 'Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen' aan dat een verschillend onderwijsaanbod voor alle kinderen een voor alle kinderen juist uitgangspunt zou zijn.

In een Jenaplanschool hebben we daar voldoende bouwstenen voor, of je nu alleen werkt in de stamgroep of ook instructiegroepen organiseert.

Het is dus zaak een aantal punten als checklist na te lopen.

1. zijn alle mogelijkheden voor een verrijking van het onderwijsaanbod uitgewerkt?

2. is er voldoende variëteit in het onderwijsaanbod?

3. kunnen we meer kinderen betrekken in dit rijkere onderwijsaanbod?

4. kunnen kinderen ook werkelijk kiezen en zijn er mogelijkheden om op bepaalde tijdstippen geen verplicht werk te doen?

5. gaan we voldoende in op de belangstelling die een kind toont op het moment dat ook aangegeven wordt?

Het afgelopen jaar hebben we met name in de onderbouw een aantal zaken op een rijtje gezet, met de Schooladviesdienst en mensen van het SLO.

We zijn uitdrukkelijk bezig geweest met het inrichten van ontdekhoeken, een opzet voor een documentatiecentrum voor kinderen van de onderbouw, het meer integreren van de lees-schrijfhoek en het grondig bekijken van de ontwikkelingsmaterialen.

Voorwaar geen spectaculaire zaken, maar je moet ergens aan beginnen.

Tegelijkertijd zijn we aan het zoeken of het mogelijk is bepaalde leerlijnen, met name uit de methode Balans (taal) te verkorten en die aan sommige kinderen die daar aan toe zijn aan te bieden. De overblijvende tijd kan dan gebruikt worden voor een rijker onderwijsaanbod op momenten dat de kinderen dat aangeven.

We zoeken het dus in zowel verrijking als verdieping en versnelling.

Op de ontdekhoeken, het documentatiecentrum, de drukhoek en de ontwikkelingsmaterialen ga ik hieronder even dieper in.

Ontdekhoeken

Deze zijn bij uitstek geschikt om in te spelen op de behoefte van met name het begaafde kind om de wereld te verkennen, vragen te stellen en verklaringen te zoeken.

De opdrachten die er soms bij zijn worden op cassette, via pictogrammen en uitdagende werkbladen aangegeven. Die lokken uit tot observeren en onderzoeken, voorspellen en verklaren.

Ook voor andere kinderen zijn deze hoeken aantrekkelijk, maar zij gaan er dikwijls anders mee om. Als groepsleiding kun je dus ook via observatie veel te weten komen over de kinderen.

Daardoor kun je ook besluiten of ze in de experimenteerfase bezig kunnen blijven of andere gerichtere opdrachten zullen moeten hebben.

Deze ontdekhoeken wisselen een paar

keer per jaar van groep en ook van inhoud. We hebben namelijk vanwege het ruimtegebrek niet zoveel hoeken.

Voorbeelden van invulling van die hoeken zijn bijvoorbeeld:

* water-stromen * ruiken * kleuren * zeep * stroom * spiegels * vloeistoffen * magneten * metselen * geluid-gehoor * keuken * zand * drijven - zinken, enzovoorts.

Documentatiecentrum

De boeken, knipselkranten, themadozen, ontdekdozen, cassettes e.d. zijn toegankelijk door middel van symbolen en kleuren.

Kinderen kunnen hier informatie vinden over zaken die hen interesseren, en zelfs wellicht antwoorden vinden op hun vragen.

Nadat ze iets te weten zijn gekomen kunnen ze hun bevindingen overbrengen aan de andere kinderen van de groep. Dit kan gebeuren middels een verslagkring, een werkstuk (eventueel via de stempeldoos voorzien van tekst). Kinderen die zelf al kunnen lezen kunnen dat voor anderen doen.

Drukhoek en ontwikkelingsmaterialen

De drukhoek was al jaren in de groepen aanwezig, ze zijn gentegreerd in de methode Balans. Via bovenstaande checklist kwamen we toch tot een verder aankleden en beter gebruiken van de aanwezige mogelijkheden.

Voor kinderen die dat nodig blijken te hebben gaan we vanaf het begin al wer-

ken met ontwikkelingsmaterialen, waarbij meerdere oplossingen en oplossingsmogelijkheden aanwezig zijn.

Verder kijken we of ze veelzijdiger te gebruiken zijn of uit te breiden zijn met extra opdrachten. De materialen moeten er dan ook aantrekkelijk uitzien.

Bovenstaande aandachtspunten zijn in veel onderbouwgroepen aanwezig, maar door er steviger over te brainstormen zijn er voor iedereen verbeteringen aan te brengen.

Ik wil nog wel wijzen op de rijke mogelijkheden die er ook liggen in het ervaringsgericht leren van Ferre Laevers waar veel Jenaplanscholen mee bezig zijn. We zijn er tot nu toe niet aan toe gekomen om dat verder uit te werken.

Hoe verder?

Na de onderbouw komen er andere bouwen. Ook daar zullen leerlijnen ingekort moeten worden en een verrijking van het onderwijsaanbod gestalte moeten krijgen. Redelijk eenvoudig is dat te doen met lezen en rekenen. Daar kan de tijd gewonnen worden om andere activiteiten op allerlei gebied te beoefenen. Bij dat alles is naar mijn mening een goed kindvolgsysteem noodzakelijk om aan te geven hoever kinderen in hun ontwikkeling zijn, zowel op het gebied van de basisvaardigheden als op die van creatieve vaardigheden, gedrag of socialiteit.

In de bovenbouw zijn dan vooral op wereldoriënterend gebied veel mogelijkheden. Ook die zijn we aan het uit

proberen, met name om het niet als losse activiteiten en zoethouders te laten functioneren, maar geïntegreerd in de vier basisactiviteiten: gesprek, spel, werk en viering.

Bij dit alles moet het belangrijkste niet uit het oog worden verloren: het is de groepsleidster of groepsleider die het moet doen. Het is daarom noodzakelijk ook scholing en begeleiding daarbij te betrekken. Vooral moet gekeken worden of men kan leren omgaan met gedifferentieerde onderwijsleersituaties, zonder daarbij de kinderen te laten 'zwemmen' oftewel ze eigenlijk aan hun lot over te laten. Ieder groepje kinderen heeft een eigen manier van leidinggeven nodig. Dat is niet zomaar even gerealiseerd.

We gaan er op onze school dan ook van uit dat we allereerst kijken naar het gedrag van de groepsleiding. Want die moet het uiteindelijke rijker maken van de leeromgeving in de breedste zin van het woord waar maken.

LITERATUUR:

dr. T.Mooij: *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen*, Coutinho, Muiden, 1991.

Invoeringsprogramma: Begaafden in de basisschool: kinderen in groep 1,2 (3); LPC, Amsterdam, okt. 1991.

Peter Petersen: *Het Kleine Jenaplan*; uitg. Doorbraak, Barendrecht, 1985. Ook te koop bij het CPS, Hoevelaken.

Gerrit Fronik is schoolleider van "De Open Kring" in Nijmegen. Anneke Knippen is groepsleidster aan dezelfde school.

Leegte

*Als je zwijgt op het moment
dat je zou moeten spreken,
al is het ook maar één keer,
dan heb je weer een leegte
toegevoegd aan de
geschiedenis.
In die leegte bloeit de
dictatuur.*

Maria de Groot

MORELE OPVOEDING IN JENAPLANSCHOLEN

Aandachtspunten en mogelijkheden

Als onderwijsgevende en opvoeder stel je jezelf als (een) doel kinderen moreel op te voeden. Je wilt althans dat de kinderen zich ontwikkelen tot zorgzame, liefdevolle, hulpvaardige en eerlijke mensen en dat deze eigenschappen ook deel gaan uitmaken van hun hele persoon. Daarmee bedoel ik, dat Joris of Marieke niet hulpvaardig is, omdat ik als opvoeder dat van hem of haar verwacht, maar dat ze hulpvaardig zijn omdat ze dat van zichzelf 'moeten'. Ze zijn hulpvaardig, eerlijk enzovoort zonder daarover te hoeven nadenken.

De vraag is natuurlijk hoe je dit als onderwijsgevende en opvoeder kunt bewerkstelligen. Uiteraard zal je het goede voorbeeld moeten geven; je kunt geen 'eerlijkheid' prediken en zelf oneerlijk te werk gaan. De ervaringen, die het kind heeft met volwassenen en oudere kinderen in zijn directe omgeving zijn van belang, waarbij verondersteld mag worden, dat vooral de eerste acht levensjaren enorm belangrijk zijn. In die jaren worden immers bij het kind concepten ontwikkeld als 'de waarheid spreken', 'bezit' en 'helpen'.

In dit artikel wil ik aangeven, wat we moeten verstaan onder het begrip 'morele opvoeding' en op welke wijze we binnen onze Jenaplanscholen daaraan kunnen werken.

Wat is morele opvoeding?

Voordat ik deze vraag probeer te beantwoorden, zal ik een voorval uit de onderwijspraktijk aanhalen. De namen zijn gefingeerd, het voorval is echt gebeurd.

Een vierjarig meisje uit de onderbouw ging op een zeker moment niet meer graag naar school. Haar ouders brachten haar toch steeds trouw iedere dag, maar Marijke huilde diverse keren per dag, terwijl wij niet konden achterhalen, wat er nu precies met haar aan de hand was. Deze situatie duurde een paar weken, totdat een bovenbouwkind in de kleine pauze naar me toe kwam en mij opmerkzaam maakte op het volgende: drie meisjes uit de bovenbouw (zesdejaars) stonden achter de fietsenberging om Marijke heen en scholden haar uit, staken hun tong uit tegen haar, kortom: ze creëerden een situatie die voor een vierjarige als enorm bedreigend moet worden ervaren.

Dit voorval zat de bovenbouwer (een zevendejaars jongen) behoorlijk dwars en na de pauze kwam hij in de groep op dit voorval terug. Hij gaf duidelijk aan, dat Shirley, Diana en Francis zich toch wel zeer beneden peil hadden gedragen en dat er van een bovenbouwer eerder

wordt verwacht, dat je de 'kleintjes' helpt, dan dat je ze bedreigt. Ook de rest van de groep reageerde verontwaardigd en na enig beraad werd besloten, dat de drie 'dames' toch minstens tegen Marijke moesten zeggen dat het allemaal een vergissing was geweest en dat het nooit meer zou voorkomen. Beschaamd hebben ze dat gedaan in het bijzijn van een collega uit de onderbouw. Voor Marijke was de lucht opgeklaard; ze ging weer met plezier naar school en....van tijd tot tijd zien we de 'boosdoeners' met Marijke spelen of wandelen.

Ik vind dit een aardig voorbeeld, waaruit blijkt, dat een ouder kind uit een stamgroep (later bijgestaan door andere kinderen) een jonger kind uitlegt, dat bepaalde fatsoensnormen of gedragsregels zijn overschreden. De pedagogische waarde van het optreden van de zevende-jaars jongen is naar mijn idee heel groot; groter dan wanneer ik die drie meisjes vermanend zou hebben toegesproken.

In het gesprek dat volgde in de stamgroep, was duidelijk sprake van 'morele opvoeding'; zonder dat de kinderen de begrippen kennen en noemen, hadden ze het duidelijk over 'waarden' en 'normen'.

Nu is dit een voorbeeld uit de praktijk, waarbij de onderwijsgevende niet de animator voor het gesprek was, maar er zijn natuurlijk tal van mogelijkheden waarbij je als pedagoog wel stimulerend bezig bent op het gebied van morele opvoeding. In de loop van dit artikel kom ik daar nog op terug.

Heteronoom - autonoom

Ik ben het eens met de Engelsman R. Straughan, die opmerkt, dat moraliteit is gebaseerd op een aantal rationeel afgeleide en gerechtvaardigde principes. Morele opvoeding moet zich er daarom op richten, dat kinderen zich deze principes eigen maken. Het kind moet inzien waarom regels juist of onjuist zijn; het moet regels kunnen herzien en nieuwe regels maken in het licht van nieuwe kennis en nieuwe omstandigheden. We zeggen dan: het kind moet komen tot een autonoom karakter.

In een verhandeling, getiteld 'Moreel van huis uit?' buigt H.E.M. Baartman zich over de in de literatuur over morele opvoeding veelvuldig gebruikte dimensie 'heteronomie - autonomie' en een dimensie die hij aanduidt met het begrippenpaar 'individuatie - verbondenheid'.

(H.E.M. Baartman in J.W. Steutel, Morele opvoeding, 1984, p. 89 - 115.)

Onder heteronomie verstaat men: het staan onder wetgeving van vreemden. Van autonomie spreekt men als men vanuit eigen overtuiging morele regels volgt. Met de dimensie individuatie - verbondenheid bedoelt Baartman de verhouding tussen het zelf en het de ander tot zijn recht laten komen. In deze dimensie schuilt conflictstof, want je wilt je 'bekommeren' om de ander, maar je wilt ook jezelf niet tekort doen.

Morele ontwikkeling houdt dus een ontwikkeling op beide dimensies in. Het kind moet een ontwikkeling doormaken van: iets doen, omdat de opvoeder dat zegt (heteronomie) tot iets doen, omdat het vindt dat het zo hoort, vanuit eigen overtuiging (autonomie). Kohlberg zegt het wat 'mooier': heteronome morele oordeelsstructuren in de ontwikkeling moeten plaats maken voor autonome morele oordeelsstructuren.

De dimensie, die Baartman aangeeft (individuatie - verbondenheid) geeft

geen ontwikkeling te zien van de een naar de ander. Hij vindt individuatie en verbondenheid zowel een ontwikkelingspsychologische als een ethische opgave. Ze hebben beide te maken met 'justice' en 'concern for others'. Hoe kinderen nu precies tot 'concern for others' (de term is van Kohlberg) komen, wordt volgens Baartman onvoldoende aangegeven door Kohlberg. In zijn kritiek wordt hij gesteund door onder andere Spiecker. Deze laatste gaat uit van een relatie tussen algemene cognitieve ontwikkeling en morele ontwikkeling. Hij stelt: "De cognitieve basisontwikkeling is een noodzakelijke (maar niet toereikende) voorwaarde voor morele ontwikkeling. Alleen mensen die een bepaald cognitief niveau bereikt hebben, kunnen het corresponderende morele niveau bereiken. Het hebben van een bepaald algemeen cognitief niveau impliceert echter niet, dat men automatisch ook het parallelle morele niveau bereikt heeft". (J.J. Hintjes en B. Spiecker in Pedagogische Studiën, jaargang 55 nr. 2, 1978, p. 49.)

Spiecker geeft de nodige aandacht aan de affectieve zijde van het ontwikkelingsproces. "Moraliteit komt voort uit het waarnemen van medemensen als personen. Het kind zal de anderen en zichzelf alleen dan als persoon (her-)kennen als mensen met eigen wensen en gevoelens, indien het door de volwassenen in persoonlijke relaties opgenomen en geïnitieerd wordt. Alleen vanuit dit herkennen van en sympathie hebben voor anderen als personen zijn de formele morele principes te begrijpen". (Baartman, p. 101)

Als men zich bezighoudt met moraliteit, dan houdt men zich bezig met wat de redenen zijn om iets te doen of niet te doen; waarbij de vraag opkomt wat redenen relevant maakt. R.S. Peters wijst er in "Psychology and ethical development", hoofdstuk "The paradox of moral education" op, dat principes nodig zijn om de relevantie van redenen te determineren en om erop te wijzen dat sommige principes meer te rechtvaardigen zijn dan andere. Men zou kunnen leven met regels, die gebaseerd zijn op het algemene principe, dat we moeten doen wat anderen doen, of dat we moeten doen wat X, die een autoriteit is, zegt. Of we zouden kunnen leven volgens een meer rationele en overdachte code.

Principes van een hogere orde

Mensen verschillen in de mate waarin ze hechten en vastzitten aan gewoontes en tradities; ze zijn ook meer of minder intelligent in het toepassen van regels in bepaalde situaties; dit laatste is het gebied van het oordeelsvermogen.

Tenslotte kunnen mensen dat wat ze doen ook nog mechanisch-spontaan uitvoeren. Met andere woorden: de wetgevende, rechterlijke en uitvoerende aspecten van ons morele leven kunnen meer of minder rationeel, intelligent en spontaan geleid worden. Volgens Peters zijn er principes van hogere orde, welke ons in staat stellen tot een vorm van rationele rechtvaardiging; hij noemt 'onpartijdigheid', 'de waarheid zeggen' en 'vrijheid en belangenoverweging'. Het is mogelijk vast te houden aan principes van hogere orde en toch je visie over regels op een lager niveau herzien, bijvoorbeeld je visie op roken, gokken en dergelijke.

Naar het idee van Peters zijn er drie soorten regels, die ik hier kort weergeef. Hij onderscheidt:

1. formele regels: de manier waarop je bepaalde dingen afleidt uit hogere principes, de procedure van het geven van redenen voor regels (=vorm)
2. basisregels: die in ieder sociaal systeem voorwaarden vormen voor sociale systemen; universele regels (=inhoud)
3. relatieve regels: regels, die voor hun rechtvaardiging afhangen van bepaalde sociale, economische en geografische voorwaarden (= inhoud).

We gaan ervan uit, dat het wenselijk is dat kinderen zich ontwikkelen tot personen, die zich rationeel, intelligent en spontaan gedragen; kortom dat zij zich ontwikkelen tot mensen, die straks de wereld een wat draaglijker aanzien geven. Morele opvoeding kan daarbij een middel zijn, maar daar kunnen we niet mee beginnen in de meest vormende jaren van het kind. In de eerste acht jaren van de kinderlijke ontwikkeling is het cognitieve niveau van het kind nog niet zodanig ontwikkeld, dat het in staat is zich allerlei morele regels op de juiste wijze aan te leren. Peters verwoordt deze paradox van de morele opvoeding heel fraai: "Nevertheless, in spite of the fact that a rational code of behaviour and the 'language' of a variety of activities is beyond the grasp of young

children, they can and must enter the Palace of Reason through the courtyard of Habit and Tradition". (Peters, p. 272)

Wat we doen in die eerste levensjaren van het kind, is het aanbrengen van een aantal gewoontes: je hoort je vriendje niet te slaan met een schep, als je beiden in de zandbak speelt; je hoort je zusje niet te bijten als iets je niet bevalt; je mag geen speelgoed van een ander mee naar huis nemen, enzovoort. Het kind is op deze leeftijd nog niet in staat zich dit soort regels eigen te maken vanuit hogere principes. Het accepteert deze regels, omdat ze worden 'opgelegd' door de opvoeder (het kind staat onder wetgeving van volwassenen: heteronomie).

Pas na die eerste levensfase ontwikkelt het kind zich zo, dat het gaat handelen omdat het vindt dat het zo moet (vanuit zichzelf).

Morele opvoeding houdt voor mij in: kinderen zó te begeleiden, dat zij zich ontwikkelen tot personen, die handelen vanuit eigen overtuiging. Die eerlijk, hulpvaardig, trouw en kritisch zijn, omdat ze van zichzelf vinden dat het zo hoort; het worden mensen, die handelen vanuit bepaalde principes, zonder echter daaraan op een rigide wijze vast te houden. Ze moeten in staat zijn van tijd tot tijd die principes kritisch tegen het licht te houden, echter: omdat ze dat zelf - als autonome persoon - willen!

Naar mijn idee hebben scholen, en zeker Jenaplanscholen, voldoende mogelijkheden om aandacht te schenken aan morele opvoeding, zonder dat het als apart vak vermeld wordt.

Morele opvoeding binnen Jenaplanscholen

Waarom hebben naar mijn idee zeker Jenaplanscholen voldoende mogelijkheden om aandacht te schenken aan morele opvoeding? Mijn optimisme komt voort uit het onderschrijven van de basisprincipes Jenaplan. Als je die principes onderschrijft dan kan het niet anders of je bent bezig - uiteraard bij het ene principe duidelijker dan bij het andere - met de overdracht van waarden en normen. En juist omdat we als Jenaplanschool een democratische gemeenschap willen zijn, waarin leerlingen keuzevrijheid hebben en samenleven in een groep waar ze wordt geleerd kritisch na te denken en verant-

woordelijkheid te dragen, zijn er voldoende voorwaarden aanwezig om de morele ontwikkeling van het kind in goede banen te leiden. In zo'n leef- en werksfeer, een sfeer van veiligheid en geborgenheid kunnen wij als groepsleid(st)ers samen met de kinderen morele discussies voeren, waarbij ik echter meteen wil opmerken, dat morele opvoeding niet wil zeggen, dat wij de zedeprediker moeten gaan uithangen.

Als groepsleid(st)er kun je de kinderen confronteren met dilemma's. Stof genoeg! Volg de actualiteit. Denk aan wereldoriëntatie! ("Wereldoriëntatie is waardenontwikkeling", zegt Ferry v.d. Miessen heel terecht in het verslag van de Jenaplanconferentie 1989.)

Twee voorbeelden ter illustratie uit mijn eigen bovenbouwpraktijk. Een aantal jaren geleden zaten er drie walvissen vast in het ijs in de buurt van (ik geloof) Canada. Voorpaginanieuws en een aantal dagen zelfs in het nieuws van zeven en acht uur. Miljoenen dollars werden uitgegeven om de beesten te bevrijden. Ik heb toen in mijn groep de vraag gesteld of het eigenlijk niet vreemd is om miljoenen dollars uit te geven om drie walvissen te redden, die misschien een half jaar later door Japanse walvisjagers worden gedood, terwijl in Ethiopië duizenden kinderen wachten op hun dood, omdat ze niets te eten hebben. Daar zijn prima discussies uit voortgekomen, met verschillende meningen die over en weer gerespecteerd werden. Het gaat in dit soort gesprekken ook niet over "gelijk hebben of gelijk krijgen", maar het gaat mij erom, samen met kinderen gedwongen te worden na te denken over zo'n voorval. Bij dit soort gesprekken betreur ik het altijd, dat ik niet ergens een verborgen microfoon heb, om later nog eens na te genieten van zo'n gesprek.

Geraamte op rokende aardbol

Een laatste voorbeeld. YRRAH, de cartoonist van Vrij Nederland had in het nummer van 14 januari 1989 een schitterende tekening gemaakt. Je ziet een geraamte op een rokende aardbol door het heelal suizen. Ik heb de cartoon gekopieerd en aan mijn groep uitgedeeld met de opdracht: bekijk de cartoon eens goed. Wat bedoelt de tekenaar, wat wil hij ons meedelen? De cartoon was uitgangspunt voor - soms verhitte - discussies. (De tekenaar wil ons waarschuwen; de tekenaar maakt ons bang; hij is een pessimist; hij heeft gelijk, enzovoort.) Steeds weer blijkt mij, dat (bovenbouw-) kinderen best in staat zijn, onder begeleiding, scherp over zaken als goed en kwaad, eerlijk en oneerlijk, enzovoort na te denken. Uiteraard reageert een achtste jaars kind vaak wat genuanceerder dan een zesdejaars, maar als zo'n jonge leerling het gevoel heeft veilig, zonder gelach of meewarig schouderophalen zijn mening te kunnen ventileren, dan is men naar mijn mening uitermate 'vormend' bezig in zo'n stamgroep.

Het is wel van belang - maar dat is in mijn inleiding al gesteld - dat je als groepsleid(st)er echt bent in je uitingen, dat wil zeggen: je bent eerlijk, je bent oprecht verontwaardigd bij het constateren van onrecht, kortom: je hanteert zelf een hoge morele standaard en dan pas kun je - zonder dat je dat bewust doet - een voorbeeld zijn voor de kinderen.

Kees Vreugdenhil schreef in een artikel "Ethiek en Onderwijs" (15 nov. 1982): ".....dat morele vorming een proces is, dat de hele mens in de leerling raakt. Dat betekent dat onderwijssituaties ook een pluriforme uitdaging moeten bezitten, opdat gevoelens en wilsprocessen, motorische en denkactiviteiten zich

kunnen ontwikkelen en ontplooiën". (...) Dat onderzoek naar pro sociaal gedrag (vormen van altruïsme) heeft aangetoond dat kinderen dergelijk gedrag sneller en intenser aanleren door min of meer onopzettelijk voorbeeldgedrag van volwassenen in hun omgeving dan door verbale beïnvloeding. (...) Verbalisering is onontbeerlijk, maar meer in de zin van bewustwording en aanzetten tot bezinningsgesprekken dan in de vorm van de beruchte onderwijzersgewoonte van het moraliseren".

Wellicht ten overvloede wijs ik op de mijns inziens prima boeken van Harold Bessell, de vier delen "Het Kringgesprek" (Uitg. Lemniscaat). Ze geven discussiestof te over.

LITERATUUR

Baartman, H.E.M.,

Moreel van huis uit? in: Steutel, J.W. (red.) Morele opvoeding, Meppel/Amsterdam 1984.

Hintjes, J.J. en

Kohlbergs theorie van de morele opvoeding: Spiecker, B., analyse en kritiek, in: Pedagogische Studin, febr. '78.

Miessen, v.d. F.,

Wereldoriëntatie en waardenontwikkeling, in: Wereldoriëntatie volgens Jenaplan, verslag Jenaplanconferentie '89, LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken 1990.

Peters, R.S.,

Psychology and ethical development, in: klapper vakgroep THP, Vrije Universiteit, p. 18 - 37.

Spiecker, B.,

Emoties en morele opvoeding; wijsgerig-pedagogische studies, Meppel/Amsterdam, 1991.

Straughan, R.,

Can we teach children to be good? London 1982.

Vreugdenhil, K.,

Ethiek en Onderwijs, in Reader Achtergronden van het Jenaplan, LPC-Jenaplan/CPS. Hoevelaken 1991.

Cees Jansma is directeur van "De Weideblom" in Drieberbergen.

DE BUITENOMGEVING

of: Denken wij over de buitenruimte net zoals over de binnenruimte?

Dit artikel is het zesde in een serie van zeven over de architectuur van Jenaplanschoolgebouwen en hun bijbehorende buitenomgeving.

Zo intensief als groepsleiders geregeld weer nadenken over de (her) inrichting van de schoolwoonkamer, zo zouden we toch eigenlijk ook moeten nadenken over de buitenruimte.

Vragen als:

waarom laat je de kinderen eigenlijk buiten spelen?,

is de buitenruimte uitnodigend?,

uitnodigend tot wat?,

zijn er hoeken?,

is er plaats voor grote en voor kleine groepen?,

zijn er afspraken impliciet en expliciet, duidelijk en in overeenstemming met elkaar?,

is de buitenruimte een pedagogische ruimte?

Werk: de moestuin. De Morgenster, Geldermalsen

1. De buitenruimte als pedagogische ruimte

Als we nadenken over de inrichting van de schoolwoonkamer dan kunnen we dat doen vanuit het idee dat de pedagogische situaties gesprek, spel, werk en viering er mogelijk moeten zijn; de ruimte-indeling of de aankleding van de plek moeten duidelijk maken voor welke activiteit die bewuste plek bedoeld is. Zo is het ook denk ik met de buitenruimte:

ook daar zouden te onderscheiden plekken moeten zijn voor gesprek (zit- of hangplekken, een vaste buitenkring), spel (beweging-, constructie-, fantasie- en balspel), werk (ontdekhoeken, moestuin) en viering (een theater).

Tuin-gereed-schap in Loosdrecht

De Rietkraag in Lelystad. Een uitnodigend element, voor gesprek maar óók voor spel.

Er is in Jenaplanland al heel wat geschreven over de inrichting van de schoolwoonkamer:

over hoeken in soorten en maten, over je-veilig-voelen, over samenwerken en alleen-kunnen-zijn.

Over de buitenruimte is heel wat minder geschreven en daarom ging ik, in het kader van mijn studie voor architectonisch vormgever, op zoek naar hoe de buitenruimte van een aantal Jenaplanscholen er uitziet. Ik lette daarbij op een drietal punten:

1. is de buitenruimte een pedagogische ruimte?, kunnen activiteiten als gesprek, spel, werk en viering ook buiten plaatsvinden?

2. hoe duidelijk en uitnodigend is de buitenruimte?

3. is het mogelijk om rust en activiteit af te wisselen?

Het besloten 'theater' bij de Jenaplanschool in Loosdrecht. (Viering).

Het valt niet mee om voor al deze activiteiten een plek te realiseren op het geringe aantal vierkante meters dat we ter beschikking krijgen sinds de invoering van LONDO. Als je in je lokaal de hoeken wat anders wilt indelen, dan kun je meestal met het schuiven van meubilair en scheidingswanden aardig wat bereiken. Ook kun je ervoor kiezen om in een bepaalde periode bijvoorbeeld de zandtafel in je klas te halen om hem vervolgens na twee maanden weer op te bergen.

Buiten ligt dat anders: een eenmaal aangelegde (moes)tuin verplaats je niet zomaar, net zomin als zandbak, klimrek of bomen.

Als je het goed bekijkt zouden we dus eigenlijk bij de (her)inrichting van de buitenruimte misschien wel twee maal zo zorgvuldig onze keuzen moeten maken als dat we dat doen voor

*Loosdrecht:
een besloten
plek voor de
jongsten.*

iedereen. Over het gebruik van de binnenruimte zijn meestal duidelijke afspraken gemaakt en als ze niet hardop afgesproken zijn, dan maakt de indeling van het gebouw het wel duidelijk.

Hoe zit dat op het schoolplein?

Bij mijn bezoek aan een aantal Jenaplanscholen trof ik meestal een min of meer apart gedeelte aan voor de onderbouwers, maar ontbrak soms toch een eenduidige indeling van het terrein. De vraag is natuurlijk of dit wel noodzakelijk is. Tenslotte is de straat waar kinderen spelen ook niet in hokjes ingedeeld. Alhoewel: trekken de jongsten zich thuis niet af en toe

bij hun spel veilig terug achter hun eigen tuinkekje? Hoe duidelijk is op school de plek voor de jongsten 'afgebakend' van de anderen? Vinden we het onderscheid, zoals tussen een onderbouw- en een bovenbouwlokaal, terug in de buitenruimte?

*Spel: de
Regenboog
te Maarssen-
broek*

In dit kader is het boek 'Ruimte op school' (door T. van Kooten) het lezen meer dan waard. De schrijver geeft hierin duidelijk aan welke de invloed is van de indeling van een ruimte en de keuze van materialen op het gedrag van kinderen. Iedere keuze van ruimte-indeling of van materiaal draagt impliciet een afspraak met zich mee en die impliciete afspraak zou voor kinderen wel

eens een andere kunnen zijn dan voor de groepsleider. Een voorbeeld om dit te verduidelijken: op ieder plein willen kinderen voetballen, iedere muur nodigt uit om een balletje tegen te trappen (de muur vraagt hier eenvoudig om, het is een impliciete 'afpraak' tussen de ruimte en de kinderen), maar de ballen komen telkens weer op het dak, dus is het niet ondenkbaar dat het op een gegeven moment door de groepsleiders verboden wordt om nog te voetballen. De expliciete afspraak (er mag niet meer gevoetbald worden) klopt niet met de impliciete uitnodiging van de muur om er een balletje tegen te trappen. In Oegstgeest werd dit probleem opgelost door het plaatsen van

ca. 60 cm hoge doelen, gemaakt van houten palen. Daarmee is een situatie gecreëerd die duidelijk ("geen hoge ballen meer") en tevens uitnodigend is.

Ook hier geldt dat de ruimte duidelijk moet zijn: als er op een bepaalde plek op het schoolplein een randje is dat precies de maat heeft om met een groepje lekker op te zitten kletsen, maar het ligt nou net toevallig langs de plek waar meestal gevoetbald wordt, dan vraagt dat om conflicten.

Een ander voorbeeld: op de gladde, pas gepoetste vloerbedekking in de lange gang kun je zo lekker glijden terwijl de groepsleiders dat nu juist niet willen, of: dat schuine muurtje aan de gevel vraagt erom beklommen te worden terwijl het duidelijk is dat dat van de groepsleiders niet mag: een conflict. Hier moeten regels gesteld worden die bij een andere materiaalkeuze of andere architectuur niet nodig waren geweest.

De Waterval, Lisse

Iedere groepsleider weet dat het heel moeilijk is om met regels de zeggingskracht van materialen en ruimte te overstemmen. Op de een of andere manier trekken kinderen zich die zeggingskracht van de omgeving vaak meer aan dan die van de volwassenen.

Het is dan ook de kunst bij de indeling van ruimte, of dat nu binnen of buiten is, je bewust te zijn van de zeggingskracht van ruimten, vormen en materialen, en ervoor te zorgen dat de ruimte dusdanige regels in zich draagt dat er zo min mogelijk extra regels nodig zijn.

Omgekeerd zouden we ons, op momenten dat er nieuwe regels gemaakt moeten worden of oude regels moeten worden bijgesteld, kunnen afvragen of deze niet in strijd zijn met de vragen die de omgeving aan de kinderen stelt. Als we goed naar kinderen kijken en luisteren, zouden veel 'problemen' kunnen worden opgelost door eenvoudigweg de omgeving aan te passen.

Een voorbeeld is het klimmen in regen-

de binnenruimte.

Maar door het creëren van plekken voor gesprek, spel, werk en viering op het schoolplein hebben we nog geen pedagogische ruimte geschapen. Daar is meer voor nodig:

2. Duidelijkheid

Eerst ter inleiding iets over de binnenruimte. De plek waar de viering wordt gehouden ziet er anders uit dan de leeshoek en het speellokaal: het is voor ieder kind duidelijk welke activiteit waar hoort. En de lokaalgever geeft duidelijk de grens aan tussen gebied dat van 'iedereen' is en het lokaal van bijvoorbeeld de kleuters. Geen bovenbouwer haalt het in zijn hoofd een onderbouwlokaal binnen te rennen. De deur (of de drempel) waarborgt in dit geval een bepaald gevoel van veiligheid, wat de deur wil zeggen is duidelijk voor

pijpen, waardoor gevaarlijke situaties kunnen ontstaan en daarnaast je dak schade kan oplopen: als je school er al staat, zit er vaak niet veel anders op dan de oplossing die hier werd gekozen.

Loosdrecht

Of de buitenruimte als pedagogische ruimte de school een zorg is, is vaak direct afleesbaar aan de staat waarin die buitenruimte zich bevindt: zo goed als we voor het materiaal en de ordelijkheid in de lokalen zorgen, zo slecht is het hier en daar gesteld met de zorg voor de buitenomgeving.

*De zandbak:
net zoveel zand ernaast als erin*

Maar het kan ook eleganter: door een verticale plank te bevestigen tussen regenpijp en muur, over de volle hoogte, zodat er geen kier meer tussen is, dan kunnen de kinderen de pijp niet meer goed vasthouden en behoort het klimmen tot het verleden. Als je de bouw nog voor de boeg hebt, is het een goede oplossing de regenpijpen in de muren weg te werken.

3. Het afwisselen van rust en activiteit
Net als binnen, zouden ook buiten rust en activiteit elkaar moeten kunnen afwisselen of zou er op zijn minst de mogelijkheid voor moeten zijn.

Mijn stage-ervaring (voor de vakken kleinschalige architectuur en omgevingsvormgeving) op een architectenbureau dat zich hoofdzakelijk met scholenbouw bezighoudt, leerde mij dat het in de ontwerppraktijk met de aandacht voor de buitenruimte, zowel in tijd als in geld uitgedrukt, droevig gesteld is en dat terwijl kinderen per dag toch heel wat tijd op het schoolplein doorbrengen:

Waar ik in dit artikel voor wil pleiten is een bezinning op het gebruik en de inrichting van de buitenruimte, zodat deze door kinderen als veilig (duidelijk) en uitnodigend wordt ervaren. Een buitenruimte waarbij regels en indeling elkaar ondersteunen, een ruimte die duidelijk is in zijn uitstraling, uitnodiging, kortom: een pedagogische ruimte.

In een volgend artikel zal ik een concreet voorbeeld laten zien van de herinrichtingsplannen die ik maakte voor de buitenruimte van Jenaplanschool 'De Regenboog' in Maarssenbroek.

Mieke Beijer-Tollenaar

*De Morgenster (Geldermalsen)
Uitnodigende plekken waar heel veel mee kan*

Oegstgeest

Wat ik dan ook op een aantal schoolpleinen mis, zijn voldoende rustige zitplekken voor kinderen, het lijkt soms wel of de buitenruimte alleen maar bedoeld is voor activiteit, voor beweging.

een kwartiertje voor en na school, de ochtendpauze, het werken in de tuin, het buitenspelen van de onderbouwers en voor de overblijvers komt daar de middagpauze nog bij.

TOM

LANCASTER

Het grote nieuws in de maandagochtendkring was natuurlijk de op handen zijnde opgraving van de Engelse bommenwerper die zich vijftig jaar geleden hier bij ons in de grond had geboord.

- Hij ligt op pake zijn land.
- Ze moeten wel tien meter diep graven.
- Er zitten nog bommen in, zeggen ze.
- Ja, en ook nog een piloot

Even is het stil. De opwinding (we gaan weer wat beleven!) krijgt een ogenblik een element van bezinning (wàt zullen we gaan beleven?).

Wat gebeurde er die nacht?

27 juli 1942, 02.05 uur

Plotseling staat de nacht in een rode gloed, angstaanjagend oplichtend in alle ramen van het dorp die direct daarop daverend uitéenspatten. Het duurt even voor achter de lege gaten de eerste kreten van ontzetting klinken.

02.12 uur, enkele seconden oorlog. Ze leven weer op nu er een berichtje in de krant staat, nuchter zwart op wit: er zal gegraven worden. Deze paar ogenblikken staan in de herinnering van vele mensen geëst. Ze dragen ze mee, al vijftig jaar. Uiterlijk niets te zien, alleen het land van pake Sietsma. Maar nu wordt er gegraven. Nu komt er van alles naar boven:

- Ik zie het weer voor me: ik sta onderaan de trap en moeder boven. Ze gooit armen vol kleren omlaag. Waarom? Ik weet het niet. Ik heb het haar nooit gevraagd, en nu kan het niet meer.
- Ik vloog het bed uit en voor ik het wist liep ik al buiten, in de richting van het vuur. Maar halverwege het tuinpad ben ik teruggegaan. Ik geloof dat iemand mij riep.

- Als een vuurbal vloog hij door de lucht. Ik heb het gezien.

Het menselijk geheugen is een wonderlijk ding. Synchroon met de actualiteit

van het graven komen ook de beelden terug, de verhalen, de dromen ook. De angst is soms overrompelend hevig: een nacht lang weer niet weten waar je het zoeken moet. De oorlog is een draak die zich niet straffeloos uit haar slaap laat wekken.

Wat gebeurde er die nacht?

Dat is de vraag waarmee twee stamgroepen van onze school zich de laatste periode regelmatig hebben bezig gehouden. Uiteindelijk zal dit resulteren in een bescheiden tentoonstelling waarin we allerlei materialen die op deze vraag betrekking hebben hebben verzameld. Een model van de Lancaster, een dagboekbladzijde, een propeller van het vliegtuig, een lijst van de ramen die gebroken zijn, het rapport van de Duitse luchtafweer van die nacht, en nog vele andere zaken.

Wat gebeurde er die nacht?

Zo'n vraag krijgt nooit een volledig antwoord. Zo'n vraag laat je aan het eind met een aantal andere vragen zitten. Vragen die zichzelf vermenigvuldigen, zoals het leven zelf, zijn misschien wel om die reden de beste.

We zijn ermee aan de slag gegaan. We willen zo dicht mogelijk bij de ervaringen van mensen zien te komen. We gaan de oorlog opgraven. En bij al het enthousiasme is er toch een lichte aarzeling: wat zullen we tegenkomen?

De kring heeft besloten en de groepsleider heeft het goed aangevoeld: wij willen weten. En dan staat je van alles te doen. Daar ontkom je niet aan. Van al de activiteiten die sinds dit besluit zijn ondernomen kan ik hier geen verslag doen. Vooral de ontmoetingen zijn steeds weer indrukwekkend, zowel wat het aantal als wat de intensiteit betreft.

Daar zijn eerst en vooral de mensen uit

het dorp. Anne P. bijvoorbeeld die een dagboek bijhield en daaruit voorlas in de klas.

Dan: de mensen van de bergingsdienst. (Ze moesten er even tussenuit, want in Hengelo was een vliegtuig neergekomen.)

Ook zij hebben hun verhaal.

De burgemeester troffen wij er aan, hij kwam ook even kijken en wilde graag een kopie van het werkstuk dat de kinderen gingen maken. 'O, jullie gaan een tentoonstelling opzetten? Dan kom ik ook. Wat zeg je, of ik hem wil openen? Natuurlijk doe ik dat! Zeg maar wanneer.'

Ook de Friesche Luchtvaartdocumentatiegroep 39-45 is op gezette tijden aanwezig.

Wie klautert daar over de kluiten rond de put? Hij heeft een visitekaartje bij zich: Breedijk, historisch onderzoeker naar o.a. de handelingen van het 106 RAF Squadron. Hij is amateur maar weet ontzettend veel; hij praat over de bemanningsleden of het familie van hem is.

Een ontmoeting op afstand: één van de bemanningsleden die de crash overleefde woont nu in Australië. We schreven hem een brief en binnen een week hadden we bericht terug: een uitvoerig verslag van zijn belevenissen die nacht. 'En doe de hartelijke groeten aan Jan en Janke die mij hebben binnengelaten en verder geholpen...' Jan en Janke worden sindsdien met andere ogen bekeken.

Je kunt wel zeggen dat de ontmoetingen met mensen het hart zijn geworden van ons project. Opvallend daarbij is het plezier, of liever de graagte waarmee men de eigen ervaringen wil delen met anderen, met kinderen.

Eén ontmoeting moet nog komen. Dat zal zijn op 1 mei, als onze tentoonstelling wordt geopend. Een fikse delegatie van het 106 RAF Squadron komt dan onze school bezoeken en met de kinderen praten. Over wat er die nacht gebeurde.

RECENSIES

OP ZOEK NAAR CRITERIA VOOR EFFECTIEVE NASCHOLING

Per 1 augustus '92 wordt er een begin gemaakt met de overheveling van de nascholingsgelden naar de scholen. Het zogenaamde nascholingsbudget. Scholen worden klanten die op de markt nascholing kopen. Het is dus zaak voor stamgroepleiders, schoolleiders en besturen criteria te hebben om effectieve nascholing te kunnen kiezen. Literatuur over onderzoek en ervaringen kunnen daarover informatie verschaffen.

In Mensenkinderen mei 1991 werd in een eerste recensie het boek "Organisatie-ontwikkeling in school en onderwijs" geschreven door Per Dalin besproken.

Deze tweede, tevens laatste, boekbespreking van dit zeer omvangrijke en waardevolle boek, zal zich met name richten op de ontwikkeling van de leerkracht binnen de nascholing.

Om maar gelijk met een citaat te beginnen:

".. het is helaas zo dat de groeiende belangstelling voor na- en bijscholing op een zorgwekkende manier meer op overtuiging dan op kennis is gebaseerd. De uitgaven aan onderzoek op dit gebied zijn minimaal geweest, zodat het geen verrassing is dat we over zo weinig systematische kennis beschikken over kosten, het gebruik van de middelen en de effectiviteit, zowel met betrekking tot de aanpak als tot de totale investeringen.."

Onderzoek

Dalin heeft allerlei bekende onderzoeken op het terrein van scholing bestudeerd. Hij heeft de Amerikaanse onderzoeken vergeleken met Scandinavische en ziet duidelijke overeenkomsten tussen beide werelddelen. Twee in het boek genoemde onderzoeken wil ik hier naar voren halen.

Yarger, Howey en Joyce constateerden n.a.v. hun onderzoek naar nascholing op bijna 300 scholen in de VS, waarbij ongeveer 7000 leerkrachten waren betrokken, dat er grote belangstelling bestond bij leerkrachten voor na- en bijscholing. In het algemeen waren zij van mening dat het aanbod in verhouding tot de behoefte onvoldoende was, en dat wat er werd geboden niet bijzonder effectief was. Zij kwamen vanuit

het onderzoek tot de volgende adviezen:

Richt de scholing meer op de praktijk. Stel het concrete werk op school daarbij centraal en betrek leerkrachten actiever bij de samenstelling.

Fullan, een beroemde expert op het gebied van onderwijsinnovatie, stelt: dat de meeste programma's voor na- en bijscholing zo ineffectief zijn, omdat zij normaliter op losstaande cursussen zijn gebaseerd, omdat er aan de cursus leerkrachten met zeer uiteenlopende scholingsbehoeften deelnemen, en omdat ze leerkrachten weinig tijd bieden de stof te verwerken, zelden worden geëvalueerd, zelden hulp bij de voortzetting bieden en zelden op concrete problemen in de klas of op de school aansluiten.

Volgens Fullan kunnen we met betrekking tot de vraag hoe de leerkrachten nieuwe ideeën en methoden in hun onderwijs toepassen de volgende conclusies trekken:

* Dit gebeurt als informatie relevant en specifiek genoeg is om te worden gebruikt.

* wanneer de kennisoverdracht persoonlijk plaatsvindt en er in de invoeeringsfase voldoende persoonlijk contact en hulp is.

* wanneer de school en het bevoegd gezag een positieve houding ten aanzien van de ontwikkeling van de school en onderwijs innemen.

Soorten 'scholing'

Om wat meer duidelijkheid te brengen in het hele begrip 'scholing' kun je in het boek de volgende indeling vinden:

* Scholing in de klas

De scholing vindt in de klas plaats en bestaat uit een praktische scholing in het werken met kinderen (b.v. werken

met video).

* Algemeen didactische scholing

De scholing heeft direct met alledaagse problemen te maken, maar vindt niet tijdens het onderwijs plaats (b.v. scholing in blokperiode teamleden op de school).

* Vakdidactische scholing

Deze vorm van scholing is gericht op het verwerven van algemene professionele vaardigheden, maar is niet aangepast aan specifieke taken in de klas (b.v. scholing in het onderkennen van leerstijlen van kinderen).

* Bijscholing

Deze vorm van scholing leidt tot nieuwe kennis en vaardigheden die voorwaarden zijn tot een nieuwe kwalificatie (b.v. Jenaplan- diploma).

* Persoonlijke scholing

Deze scholing leidt in de eerste plaats tot persoonlijke groei. De scholing kan samenhangen met het onderwijs, maar dit hoeft niet het geval te zijn (b.v. een scholing in communicatievaardigheden).

Stappenschema

Joyce en Showers stellen dat het volgende stappenschema gebruikt moet worden wil men tot effectieve scholing komen:

1. uiteenzetting van de theorie en beschrijving van nieuwe vaardigheden,
2. demonstratie van vaardigheden, of 'model-onderwijs',
3. oefenen in gesimuleerde situaties of lessituaties,
4. gestructureerde en open 'feedback'-situaties (waarbij zowel leerkracht als docent het vaardigheidsniveau kan bespreken),
5. hulp bij toepassen, bij voorkeur d.m.v. een systeem met twee leerkrachten in de klas.

Indien scholing alleen plaatsvindt op niveau 1 en 2 is zij niet of nauwelijks van betekenis voor veranderingen in de onderwijspraktijk.

Showers ontdekte ook dat hulp van collega's (coaching) een zeer effectieve nascholingsstrategie is. Leerkrachten bleken dan veel gemakkelijker in staat om veranderingen in hun onderwijs door te voeren. Die hulp bestond dan voornamelijk uit het aanbieden van samenwerking, het bieden van technische respons en het samen analyseren van de toepassing van de nieuwe vaardigheden.

Motivatie

Joyce, Hersh en McKibbin hebben de motivatie van leerkrachten om aan nascholing deel te nemen onderzocht. Zij constateren dat de grondhouding van leerkrachten een verklaring vormt voor een groot aantal verschillen in deelname en resultaten die bij nascholing optreden. Zij beschrijven vijf categorieën deelnemers:

1. De alleseters benutten iedere gelegenheid, formeel of informeel om te leren. Boeken, reizen, cursussen en musea maken een groot deel van hun leven uit. Ze hebben collega's gevonden met wie ze kunnen samenwerken, ze doen actieve pogingen om de school te verbeteren, en klagen weinig over middelen en collega's. Hun energie is op groei gericht. Binnen deze categorie treft men verschillende typen leerkrachten aan:

- * De formeel georiënteerde leerkracht, die een grote beroepsmatige belangstelling heeft, die zich op school dikwijls afzondert en daardoor weinig bij de informele sociale gemeenschap betrokken is.

- * Het meer informele type leerkracht die veel van collega's leert en weinig belangstelling heeft voor formele kwalificaties.

- * De meer persoonlijke georiënteerde leerkracht die zich vooral met het leven buiten de school bezig houdt en veel van het culturele aanbod leert.

2. De actieve consumenten zijn bijzonder actief in hun werk en zijn in de regel bezig met voorbereiding of de uitvoering van een of ander project. Ze nemen actief aan nascholing deel. Ze grijpen iedere gelegenheid aan om over het onderwijs te praten.

3. De passieve consumenten zijn beschikbaar als de situatie er om vraagt, maar nemen zelf geen initiatieven en zijn daarmee afhankelijk van anderen.

4. De gewortelden zijn geseteld in hun werk, hebben het gevoel dat het hen goed afgaat, en willen geen verandering. Ze zijn niet op zoek naar cursussen. Als ze al cursussen volgen is dat op gebieden, waarop ze toch al geslaagd zijn.

5. De teruggetrokken willen hun deelname aan het schoolleven minimaliseren, mijden nascholingscursussen

en willen zoveel mogelijk voor zichzelf in hun klas werken.

Aanvullende opmerkingen

- * Effectieve nascholing vindt dus schoolgebonden plaats en daarbij staan alledaagse problemen centraal. Nascholingsdeskundigen helpen de mensen op school om naar hun eigen lokale organisatie te kijken. Dit betekent niet dat de cursussen geen theorie bevatten. Maar het moet wel toepasbare theorie zijn.

- * Deelname. Deelnemers moeten actief bij de planning, de uitvoering en de evaluatie betrokken worden. De geleidingen van de school moeten goed geïnformeerd zijn en indien nodig erbij betrokken worden.

- * Persoonlijke ontwikkeling. Het begrip 'effectiviteit' moet men niet te beperkt opvatten. Wat 'niet nuttig' en 'slechts' persoonlijke ontwikkeling lijkt, kan voor de ontwikkeling van de leerkracht, ook beroepsmatig, juist van fundamenteel belang blijken te zijn. De individuele leerkracht moet over een groot aantal keuzemogelijkheden kunnen beschikken.

- * Beleid gericht op de persoonlijke ontwikkeling. Elke school moet zelf de verantwoordelijkheid hebben voor haar eigen beleid gericht op de persoonlijke ontwikkeling van de leerkrachten. Tot zover het boek van Per Dalin. Enkele persoonlijke aanbevelingen en overwegingen

In het bedrijfsleven voltrekt zich langzamerhand de omzwaai van het volgen van algemene cursussen naar 'learning on the job' voor m.n. de medewerkers die op de werkvloer staan. Dit leren op de werkplek blijkt veel tijd en geld te besparen. Binnen het onderwijs gaat zo'n ontwikkeling traditie-getrouw langzamer.

Begeleiders van OBD's komen de laatste jaren meer op de werkvloer en kunnen daar weer vanuit hun eigen vakmanschap voordoen, ondersteunen en begeleiden. Dus niet meer in teamvergaderingen vanaf de zijlijn.

Ik merk vanuit de praktijk dat Jenaplan-scholen steeds meer schoolgebonden scholing willen en inderdaad hier ook voor kiezen als de financiële middelen

dat toelaten. Het is dan mogelijk scholing op maat uit te voeren. Een aantal scholen lost het bekostigingsprobleem op door tijdelijk formatiegelden daarvoor vrij te maken.

Scholing in de zin van de recensie van Dalin vereist een bewuste inplanning binnen -en verandering van- de schoolorganisatie en schoolcultuur.

Het leren 'on the job' vraagt aanpassingen en veranderingen op het gebied van begeleiding en organisatie. Het elkaar coachen van leerkrachten betekent misschien een intensivering van bouw-overleg ten koste van de teamvergaderingen. Interne begeleiding, senior leerkrachten en stamgroepbezoek.... In hoeverre geeft het Formatie Budget Systeem hierbij mogelijkheden?

Maar ook binnen de cultuur op school moet het vanzelfsprekender worden dat men bij elkaar komt kijken, van elkaar leert en de andere collega nog wat te vertellen heeft, dat aangestelde leerkrachten binnen hun werk nog veel en zelfs permanent kunnen leren. Dit stuit op de 'autonome leerkracht' en de eilanden-structuur die de school van oudsher heeft.

Elke school zal met betrekking tot de nascholing zorgvuldig moeten omgaan met het spanningsveld tussen de behoefte van de school en de individuele leerkracht. Oftewel het nascholingsgeld zal gekoppeld dienen te worden aan enerzijds de scholingsbehoefte voortkomend uit een meerjarig beleidsplan en anderzijds de individuele behoeften van leerkrachten, die naar voren gebracht worden in hun functioneringsgesprekken.

De schoolleider en het bestuurslid personeelszaken kunnen wellicht gebruik maken van de 'motivatie-categorieën' van Joyce, c.s. Van de schoolleider vraagt dit in ieder geval 'situationeel leiderschap' en kijken naar de individuele betrokkenheid van de leerkracht bij komende schoolvernieuwingen.

Binnen het Jenaplan-seminarium zal er een brede evaluatie op gang dienen te komen in hoeverre de huidige vorm van nascholing effectief is en blijft. Mijn inziens zal de praktijkgerichtheid vergroot dienen te worden en de theorie(literatuur) daarbij ondersteunend moeten zijn.

Een positieve ontwikkeling vind ik de toenemende samenwerking tussen OBD's en PABO's op het gebied van scholing en begeleiding.

Mogelijk wordt dit door de verlegging van de financieringsstromen sterk bevorderd.

Felix Meijer

De schaduw van de muur

In *Mensenkinderen* van maart 1989 schreef Toos van der Linden over de Poolse arts en pedagoog Janusz Korczak:

In 1878 geboren in een Joods advocatengezin, welgesteld, voelt zich eerst Pool, dan Jood.

Onder moeilijke omstandigheden maakt hij zijn studie medicijnen af en wordt hoofd van Dom Sierot: een Joods weeshuis voor jongens en meisjes met zo'n 100 kinderen, in Warschau.

Hij schrijft veel: kinderboeken, pedagogische literatuur, brieven.

Tussen 1934 en 1936 gaat hij twee keer naar Israël. Hoewel enthousiast over het leven daar, blijkt hij te zeer verbonden met Polen. In 1940 wordt het weeshuis verplaatst naar het ghetto en wordt de strijd tegen hongersnood, ziekte, wanhoop, vuil dagelijks werk.

In 1942 wordt hij met de kinderen omgebracht in het concentratiekamp Treblinka.

Het boek *De schaduw van de muur* beschrijft het leven van een jongen, die in het weeshuis van dokter Korczak in Warschau woont. Het verhaal begint in 1941, wanneer het weeshuis al naar het ghetto verplaatst is, en eindigt in augustus 1941, op de dag dat Korczak en de kinderen weggevoerd worden naar het concentratiekamp.

De gebeurtenissen worden beschreven door de ogen van een jongen, Misha, die na de dood van zijn vader, met zijn twee zusjes in het weeshuis woont. Hun moeder is namelijk ernstig ziek en kan niet meer voor ze zorgen. Hij voelt zich verantwoordelijk voor haar en zijn twee zusjes. Regelmatig probeert hij illegaal het ghetto uit te glippen om waardevolle spullen te ruilen voor eten. Wanneer zijn moeder overlijdt, is hij veertien jaar; de leeftijd waarop kinderen gewoonlijk het weeshuis verlaten. Hij neemt het aanbod aan om in een huis van het Jeugdverzet te komen wonen en eventueel koerier te worden. Op de dag dat hij zijn zus, Dr. Korczak en de ande-

re kinderen uit het weeshuis voorbij ziet trekken op weg naar Treblinka, besluit hij door de riolen uit het ghetto te ontsnappen en koerier voor het verzet te worden.

Dr. Korczak

Dokter Korczak wordt door de jongen beschreven als een man, die altijd voor de kinderen opkwam en ze daarbij serieus nam. Hij besteedde al zijn tijd aan het weeshuis, waar in deze tijd tweehonderd kinderen

zaten. Om aan kleding en vooral voedsel te komen, moest hij op bedeltocht, vaak zonder enig resultaat.

In deze moeilijke omstandigheden probeerde hij steeds weer lichtpuntjes te zien. Toch valt het ook Misha op dat de omstandigheden niet veel lichtpuntjes meer bieden. Wanneer Korczak Misha aanraadt om voorzichtig met het smokkelen te zijn, biedt hij aan om ook voor zijn moeder te gaan zorgen: 'Het is niet mijn bedoeling om het allemaal nog moeilijker te maken voor je, Misha. Maar waarschijnlijk doe ik dat wel met wat ik nu ga zeggen. Ik verzoek je om, terwijl je dit soort risico's neemt om voor je moeder te zorgen, nooit te vergeten dat jouw leven voor haar het kostbaarste op aarde is, en waarschijnlijk ook voor Rachel.'

'De dokter leek op een dappere David die elke dag, zo niet elk uur van zijn leven tegenover een nieuwe Goliath kwam te staan. Misha zelf was misschien geen reusachtig probleem voor hem, maar Misha's situatie wel.(...) U doet al wat u kunt en eigenlijk nog meer. Dat kan iedereen zien. U kunt niet ook nog voor de ouders gaan zorgen. De kinderen krijgen steeds meer honger en u wordt elke dag zieker en ook treuriger.'

Hierop reageert Korczak met 'De liefde voor een kind! Als je in deze tijd van een kind houdt, moet je proberen hem zijn trouw aan zijn eigen moeder af te leren!' Hij schudde zijn vuist naar het raam. Het was niets voor hem om zo'n

woedend en uitdagend gebaar te maken. 'Mijn god,' zei hij, 'ooit zullen ze ervoor boeten!'(blz. 41)

Rechten van het kind

In het bovengenoemde artikel van Toos van der Linden worden drie rechten van het kind, zoals Korczak ze geformuleerd heeft, genoemd:

- het recht van het kind op zijn dood
- het recht van het kind op de dag van vandaag
- het recht van het kind om te zijn wat het is.

Ook in dit boek zijn deze uitgangspunten terug te vinden:

Het recht op zijn dood

Terwijl de omstandigheden in het weeshuis erbarmelijk zijn (heel veel kinderen in een klein huis, veel zieken, weinig eten), laat Korczak en zijn staf de kinderen een toneelstuk voorbereiden. Alle kinderen doen er aan mee, als speler, decorbouwer of muzikant. Over de inhoud van het stuk wordt niet veel verteld, slechts wanneer iemand Korczak na afloop complimenteert, staat er: '(...) Ik vroeg me alleen af waarom u dit stuk hebt uitgekozen. Het is zo droevig...' 'Ja,' zei de dokter zonder aarzelen, alsof hij deze vraag ook al aan zichzelf had gesteld, 'maar ik wil graag dat mijn kinderen leren om de engel deze doods kalm en waardig te ontvangen.'(blz. 109)

Dit sluit aan bij de omschrijving van Toos van der Linden, waarin ze aangeeft dat kinderen uit angst voor de dood het leven niet onthouden mag worden. Hoewel vooral de oudere kinderen al wisten wat er boven hun hoofd hing, gunde Korczak hen het plezier om samen een voorstelling te maken, terwijl ze tegelijkertijd bezig waren zich voor te bereiden op de dood.

Het recht op de dag van vandaag

'Niet wat je worden moet, is belangrijk, maar wie je bent. Hoe kun je verantwoordelijkheid leren voor morgen als je vandaag niet zelf verantwoordelijk

mag zijn? Het gaat om leven in het hier en nu. Leven mag niet verworden tot wachten tot ik groot ben. Een volwassene mag zich dan ook niet bemoeien met de toekomst van het kind. Die is van het kind.’ (Mensen-kinderen, maart ‘89, blz.14)

Wanneer de dokter met Misha bespreekt dat hij voorzichtig moet zijn met het verlaten van het ghetto om te smokkelen, geeft hij hem de verantwoordelijkheid: ‘(...) Maar welke beslissing je ook neemt - en uiteindelijk is het jouw beslissing - wees voorzichtig.’ (blz. 42)

Dat geldt ook voor het moment, waarop Misha aan de dokter vertelt dat hij het huis uitgaat: ‘Dokter Korczak keek de jongen die hij als zijn kleinzoon beschouwde, lange tijd aan en zei toen: ‘Je hoeft niet te gaan, Misha. Dat weet je toch, hè?’ (blz. 117) Verder laat hij de beslissing aan Misha over.

Het recht om te zijn wat je bent

‘Hierbij gaat het over en om het recht op je eigen identiteit. Kinderen zijn mensen, kinderen zijn niet op weg naar menswording. En met het recht op je eigen identiteit komt mee het recht op je eigen fouten, je mislukkingen, je verantwoordelijkheid. Je moet negatieve eigenschappen en karaktertrekken mogen hebben.’ (Mensen-kinderen, maart ‘89, blz. 14)

In het boek wordt verteld dat er in het weeshuis een Kinderrechtbank was. Daarin oordeelden kinderen over anderen naar aanleiding van klachten van kinderen en leiding. Niet de volwassenen corrigeerden de kinderen. Dat was de taak van kinderen. Om enig idee te geven van Korczaks bedoelingen met deze Kinderrechtbank hier een wat langer citaat:

Ook de Kinderrechtbank kwam nog steeds elke zaterdag bijeen. De week na Misha’s avontuur legde juffrouw Hanina, die als verpleegster in het weeshuis werkte, een geval van ernstig wan-gedrag onder de jongens van negen en tien jaar aan de rechtbank voor. De kleine Stefan, die niet alleen te klein was voor zijn leeftijd, maar ook grijze haren had, was door Musik en zijn ‘bende’ gedwongen om de helft van zijn dagelijkse rantsoen brood af te staan, als hij niet geslagen wilde worden. Dit was pas aan het licht gekomen toen Stefan ziek werd en hardop erover praatte in zijn slaap. Tegen zijn gewoonte had de

dokter de jongens naar de quarantaine-kamer laten komen om hun een uitbrander te geven. Hij zei dat ze zich als barbaren hadden gedragen. Uit zijn mond was dat zo ongeveer het allerergste. Ook de vijf rechters van de Kinderrechtbank, die achter een tafel zaten waarover een speciaal groen kleed gelegd was, vonden het heel ernstig. Twee van hen, Regina en Julek, wilden de daders wegsturen uit het weeshuis, maar ze vormden een minderheid. Dit vonnis was in vijftienvintig jaar maar tweemaal uitgesproken.

Misha maakte deel uit van de rechtbank. Hij had zelf ook een overtreding begaan door zonder toestemming het weeshuis te verlaten voor zijn smokkeltocht en mevrouw Stefa had er bij de dokter op aangedrongen om hem voor de rechtbank te laten komen en zo anderen ‘met hetzelfde domme idee’ af te schrikken. Maar het was niet gebeurd en hij moest meebeslissen in deze moeilijke zaak. Hij wist wel het een en ander over Musik en begreep dat hij niet zomaar zo’n ruwe en onaangename ruziezoeker geworden was. In tegenstelling tot de meeste kinderen in het weeshuis, van wie de ouders gestorven waren, was Musik door zijn jonge, angstige en ongetrouwde moeder een paar maanden na de invasie aan zijn lot overgelaten. Hij had doodsbang en hongerig rondgezworven en aan het begin van 1940 op zijn eigen houtje de weg gevonden naar het weeshuis, dat toen nog in de Krochmalnastraat gevestigd was. Het was bijna onmogelijk om Musik aardig te vinden. Het leek wel of hij helemaal geen goede eigenschappen had. Maar de dokter had de oudere kinderen tijdens een van hun discussie-avonden eens gevraagd zich voor te stellen hoe zij zich zouden voelen als zij hun moeder niet verloren hadden doordat ze gestorven was, maar doordat ze was weggegaan en hen zomaar aan hun lot had overgelaten. Het was in een periode geweest waarin Misha erg naar zijn gestorven vader verlangde, en de opmerkingen van de dokter hadden grote indruk op hem gemaakt. Voor het eerst was hij gaan begrijpen dat sommige mensen nog grotere problemen hadden dan hij.

Daar moest hij nu aan denken, en hij herinnerde de andere rechters eraan dat Musik nooit probeerde te ontkennen dat hij iets verkeerd had gedaan, of erover loog. Bovendien had het weinig zin hem weg te sturen uit het weeshuis. Daardoor zou hij heus geen beter mens

worden. Genia, de ernstige vriendin van Rachel, liet zich hierdoor overtuigen en zei dat ze het ermee eens was dat Musik eerder hulp nodig had dan straf. ‘En die arme Stefan dan?’ vroeg Regina, terwijl ze Misha met haar blauwe ogen aankeek. Het viel hem op dat haar gezicht door haar verontwaardiging nog mooier werd, en het kostte hem moeite om niet te glimlachen. Hij had altijd een zwak gehad voor Regina en soms fantaseerde hij dat ze op een dag zouden trouwen en in een mooi huis met een tuin in Praga, een van de deftige voorsteden van Warschau, zouden gaan wonen. In zijn dagdroom wonden zijn moeder en zijn zusjes dan vlak in de buurt. Maar hij had nog nooit aan Regina gevraagd wat zij van zijn plannen vond!

‘Stefan krijgt natuurlijk hulp. En het zal heus niet meer gebeuren,’ zei Genia kattig. Ze had gezien hoe bewonderend Misha naar Regina keek. ‘Ik vind dat Musik’s overtreding onder artikel 900 van de Gedragsregels valt. Als we dat besluiten, zal hij wel leren wat het is om verantwoordelijk te zijn tegenover iemand anders.’ Tenslotte kwam de rechtbank tot een eenstemmig vonnis. Op grond van artikel 900 kreeg Musik de opdracht een ouder kind uit het weeshuis te zoeken dat tijdens een soort proeftijd zijn mentor wilde zijn. Als Musik tijdens die proeftijd nog andere overtredingen zou begaan, zou zijn mentor ervoor gestraft worden, en niet hijzelf! (blz 65/66)

Het oordelen van kinderen over kinderen komt ook voor in Korczaks boek “Koning Matthijsje de Eerste”, waarin kinderen de macht van volwassenen overnemen. Helaas mislukt het experiment in dit boek, omdat kinderen allerlei privé (en daardoor onredelijke) wetten en eisen gaan opstellen.

Met deze Kinderrechtbank beoogde Korczak juist dat kinderen zouden gaan begrijpen wat gerechtigheid is en dat er rechtvaardige en onrechtvaardige wetten zijn. ‘De rechtbank’, zo staat er in het voorwoord van de Gedragsregels, die door Korczak opgesteld zijn, ‘is geen gerechtigheid, maar moet naar gerechtigheid streven. De uitspraken van de rechtbank zijn niet de waarheid, maar proberen die te bereiken. Rechters kunnen fouten maken... maar het is schandelijk als een rechter bewust een onrechtvaardig vonnis uitspreekt.’ (blz. 134)

De werkelijkheid in De schaduw van de muur

In het nawoord van dit boek beschrijft Christa Laird het leven van Korczak. Daarin vertelt ze ook dat Misha en zijn familie volledig verzonnen zijn, terwijl de dokter, mevrouw Stefa (Stefania Wilczynska) en vele helpsters in het huis gebaseerd zijn op mensen die echt hebben bestaan. Dat geldt ook voor een aantal kinderen, situaties en gebeurtenissen, dat in dit boek beschreven is.

“De schaduw van de muur” is bedoeld als kinderboek en niet als studieboek over Korczak. Bovenbouwers zullen dit boek zeker kunnen waarderen, omdat het de gelegenheid biedt om met de hoofdpersoon mee te leven. Met name de spannende (smokkelen), ontroerende (verjaardagsfeestje voor zijn

moeder, afscheid van zijn zusje) en angstige (ontsnappen door het riool, razzia's) momenten zijn uitstekend beschreven.

De vraag blijft natuurlijk wel of dit boek een reëel beeld geeft van de situatie: een weeshuis in een joods ghetto tijdens de Tweede Wereldoorlog. Heeft het avontuur van de jongen niet teveel de overhand gekregen, waarbij de verschrikkelijke omstandigheden slechts decor geworden zijn? Een vraag die bij vele oorlogsverhalen gesteld kan worden.

Gelukkig heeft de schrijfster van dit boek ervoor gekozen om veel gedachten en gevoelens van de jongen te beschrijven, waardoor hij meer wordt dan de karakteristieke held. Daardoor zal het kinderen aan het denken zetten, niet alleen over het avontuur, maar ook

over wat er in die tijd gebeurd is. Het nawoord eindigt met de volgende woorden: ‘Als er één ding is dat wij, die in gelukkigere omstandigheden leven, uit deze verhalen over verschrikkingen en liefde kunnen leren, is dat nederigheid. Geen van ons weet tot welke goede of slechte daden hij in staat is, tot hij op de proef wordt gesteld.’ (blz. 136)

Besproken werd:

‘De schaduw van de muur’

C. Laird

Lemniscaat, Rotterdam, 1990

136 pagina's, f 23,50

Overige literatuur:

‘Het kind recht doen’

Uit: Mensen-kinderen, maart 1989

Cath. van der Linden

‘Koning Matthijsje de eerste’

J. Korczak; Amsterdam, 1981

red. Ben Boon

BEHOEDERS VAN DE AARDE (4)

Natuur- en milieueducatie in intercultureel perspectief

In vorige afleveringen van Mensen-kinderen werd aandacht besteed aan verhalen uit het boek “Keepers of the Earth” van Michael J. Caduto en J. Bruchac.

Dit boek is een verzameling van Indiaanse verhalen, die elk gevolgd worden door de beschrijving van een aantal activiteiten die je met kinderen uit zou kunnen voeren.

Je zou dit boek een middel voor “interculturele wereldoriëntatie” kunnen noemen. Waarom wordt duidelijk in het onderstaande en gedeeltelijk vertaalde hoofdstuk van het boek duidelijk.

Elk verhaal wordt gevolgd door suggesties voor een leergesprek (discussion) en activiteiten.

Loo-Wit, bewaker van het vuur.

(Nisqually Indianen- noordwest pacific)

Toen de wereld jong was gaf de schepper iedereen alles wat maar nodig was om gelukkig te zijn. Het weer was altijd aangenaam. Er was voedsel voor iedereen en ruimte voor alle volken. Ondanks al dit goeds begonnen twee broers te ruziën over het land. Ze wilden beiden de baas zijn. Het kwam zover dat ze ieder een groep mannen om zich heen verzamelden die hen zouden steunen. Een oorlog leek onvermijdelijk. De schepper zag dit met lede

ogen aan. Hij wachtte totdat de twee broers op een nacht sliepen en droeg hen toen naar een ander land. Er stroomde een prachtige rivier doorheen en hoge bergen rezen tot in de wolken. Hij maakte hen juist wakker toen de zon op kwam en zij keken vanaf de bergen neer op het land beneden hen. Ze zagen dat het een mooi land was. Het maakte hun harten goed.

“Nu,” zei de schepper, “zal dit jullie land zijn.” Toen gaf hij beide broers een boog en een enkele pijl. “Schieft de pijl in de lucht,” zei de schepper. “Daar waar het de grond raakt zul je met je volk mogen wonen, en je zult er een

groot opperhoofd zijn.”

De broers deden wat hen werd gezegd. De oudste schoot zijn pijl. Deze boog over de rivier en belandde in het zuiden in de vallei van de Willamette rivier. Daar ging hij met zijn volk heen en zij werden de Multnomahs. De jongste schoot zijn pijl. Het vloog naar het gebied ten noorden van de grote rivier. Zijn volk en hij gingen daarheen en werden de Klickitats.

Toen maakte de schepper een grote stenen brug over de rivier. “Deze brug,” zei hij, “is een teken van vrede. Jullie en je volken kunnen elkaar bezoeken door deze brug over te steken. Zo lang jullie in vrede met elkaar leven en zo lang als jullie harten goed blijven, zal deze brug stand houden.

Vrede heerste vele seizoenen achter elkaar. De volken staken de brug meermalen over. Op een dag echter keken de mensen uit het noorden naar het zuiden van de Willamette en zeiden: “Hun land is beter dan het onze.” Toen begon het geruzie opnieuw.

De schepper zag dit en werd boos. De volken werden weer inhalig. Hun harten werden slecht. De schepper verduisterde de hemel en nam het vuur weg. De mensen kregen het koud. De herfstregens begonnen en de mensen leden verschrikkelijk.

“Geef ons het vuur terug,” smeekten de mensen. “Wij willen weer in vrede met elkaar leven.”

Hun gebeden bereikten het hart van de schepper. Er was slechts één plek op aarde waar nog vuur was. Een oude vrouw, genaamd Loo-Wit had zich ver van het geruzie gehouden en was nooit inhalig geweest. Het vuur brandde alleen nog maar in haar hut. Daarom ging de schepper naar Loo-Wit. "Als jij je vuur wilt delen met alle volken," zei de schepper, "dan zal ik jou geven wat je maar wenst. Vertel me wat je wilt."

"Ik wil weer jong en mooi zijn," zei Loo-Wit.

"Dan zal het zo zijn," antwoordde de schepper. Neem nu je vuur naar de grote stenen brug boven de rivier. Laat alle mensen naar jou en je vuur komen. Zorg ervoor dat het vuur daar blijft branden, zodat de mensen er aan herinnerd worden dat hun harten goed moeten blijven." De volgende ochtend werd de hemel helder en de mensen zagen voor de eerste keer in vele dagen de zon opkomen en de mensen zagen een prachtige jonge vrouw. Ze was zo mooi als de zonneshijn zelf. Voor haar op de brug brandde een vuur. De mensen liepen er op af en vergaven elkaar dat ze ruzie gemaakt hadden. Loo-Wit gaf elk van hen vuur, zodat zij hun huizen weer konden verwarmen. Vrede heerste weer overal. Op een dag echter, kwam het opperhoofd van het noorden naar Loo-Wit's vuur. Hij zag hoe uitzonderlijk mooi ze was en hij wilde dat zij zijn vrouw werd. Op hetzelfde moment kwam ook het opperhoofd vanuit het zuiden en ook hij ontdekte haar schoonheid. Hij wilde haar ook als vrouw. Loo-Wit kon niet besluiten welke man zij het liefst als echtgenoot had. Toen begonnen de opperhoofden weer te ruziën.

Toen de schepper het gevecht bemerkte, werd hij woedend. Hij vernietigde de grote stenen brug. Hij nam beide opperhoofden en veranderde ze in hoge bergen. Het opperhoofd van de Klickitat werd de berg die nu bekend staat als Mount Adams. Het opperhoofd van de Multnomahs werd de berg die we nu kennen als Mount Hood. Zelfs als bergen bleven ze ruziën; ze wierpen vuur naar elkaar en bekogelden elkaar met stenen. Op sommige plekken blokkeerden de stenen de rivier die tussen hen in stroomde bijna. Dat is de reden waarom de Columbia rivier nu zo smal is op de plek waar we nu Dallas vinden. Loo-Wit had een gebroken hart vanwege de pijn die haar schoonheid had ver-

oorzaakt. Ze kon niet langer meer vrede vinden als menselijk wezen. De schepper zag dit en had medelijden met haar. Hij veranderde ook haar in een berg, de mooiste van allemaal. Hij plaatste haar tussen Mount Adams en Mount Hood en ze mocht voortaan het vuur dat ze ooit had moeten delen binnenin zichzelf houden. Later werd ze bekend als Mount St. Helens.

Ook al sliep ze, toch was Loo-Wit zich wel bewust van alles wat in de wereld gebeurde, zeiden de mensen. De schepper had haar tussen de twee bergen in geplaatst om de vrede te bewaren en het was de bedoeling dat ook de mensen naar haar schoonheid zouden kijken en zich herinnerden dat zij hun harten goed moesten houden, hun land moesten delen en het goed moesten verzorgen en het met respect moesten behandelen. "Loo-Wit zal wakker worden en ons laten merken hoe ongelukkig de schepper en zichzelf zullen zijn als wij weer vervallen in onze oude fouten, zeiden de mensen tegen elkaar lang voordat de Mount St. Helens in 1980 wakker werd.

Dit verhaal gaat over de goedgeefsheid van de schepper, de dwaasheid van de broers en het belang van energie in de vorm van zon en vuur. Elke keer geeft de schepper de mensen de dingen die zij nodig hebben om te overleven, maar toch worden ze inhalig en beginnen ze te ruziën.

1 Discussie

In dit verhaal worden belangrijke lessen verteld. Er wordt verteld over de noodzaak van de zon en energie, over de onberekenbaarheid van de mens en over de potentie die mensen wel hebben om in vrede met elkaar te leven.

In dit hoofdstuk wordt energie gedefinieerd, wordt de waarde ervan ontdekt alsook een manier om energie te bewaren. Ook wordt er gekeken naar de vele vormen van energie: eenmalige vormen en vormen die keer op keer te gebruiken zijn worden bestudeerd. Andere activiteiten zijn ontwikkeld om een positieve, meelevende relatie tussen mensen onderling en tussen mensen en de aarde te belichten.

Energie stelt ons in staat om arbeid te doen verrichten. Hitte, licht(stralingsenergie) en beweging (mechanische energie) zijn drie belangrijke vormen van energie.

Stralingsenergie van de zon wordt gevangen door fotosynthese in de vorm van chemische energie. Chemische energie wordt gebruikt door planten en dieren in het ademhalingsproces en is hiermee de bron van groei en van beweging en deze energie kan omgezet worden in warmte (het verbranden van een blok hout). Zo blijkt de zon de bron van alle energie te zijn.

2 Vragen

- Telkens weer geeft de schepper de mensen wat zij willen. Zij leven dan een tijdlang in vrede. Wat gebeurt er echter elke keer weer na een tijdje?

- Waar leidt hun geruzie en gevecht toe? Wat is inhaligheid? Wat zou jij doen als jij de schepper was?

- Een paar keer leven de mensen in het verhaal in vrede. Wat is vrede eigenlijk? Wat betekent het om het land te delen? Waren alle mensen inhalig? Hoe werd Loo-Wit beloofd voor haar goede hart?

Waarom worden mensen eigenlijk ontevreden? Waarom willen ze steeds maar niet in vrede leven en waarom willen ze niet met elkaar delen?

- Vuur en zonlicht zijn erg belangrijk voor de indianen. Hoe gebruikten zij vuur? Waarvoor gebruiken wij tegenwoordig nog vuur?

- De Mount St. Helens barstte in 1980 uit. Het bleek een vulkaan te zijn. Door welke zin in het verhaal kun je dit eigenlijk al weten? Wat zal deze uitbarsting voor de indianen hebben betekend?

3 Energie ervaren

Activiteiten:

A) Maak een eenvoudige machine waarmee je drie vormen van energie kunt demonstreren: hitte, licht en beweging.

B) Concentreer zonnestrallen met een vergrootglas om hitte van de zonnestrallen intenser te maken.

Doelen:

Leer drie vormen van energie kennen (hitte, licht en beweging).

Leeftijd:

Alle groepen.

Procedure A:
Een hitte-licht-, en bewegings-
machine (zie
illustratie).
Maak van alu-
minium taart-
bodem de
rotorbladen. Je
kunt ook kar-
ton
gebruiken,

maar bedek de bladen wel met alumini-
umfolie. Zet een merkteken op het mid-
den van de bladen en gebruik een priem
om er een gat in te maken en duw de
pennedop door de bodem. Zorg dat de
rotorbladen in evenwicht zijn. Als ze
wat naar één kant hangen, dan kun je
stukjes van de rotorbladen afknippen,
totdat het in evenwicht is.

Duw wat klei in de hals van de fles en
plaats daar de pin of spijker in met de
punt omhoog. Als je een spijker
gebruikt, dan kun je het beste de ruwe
randen afvijlen, hierdoor zal de rotor
soepeler draaien. Zorg dat de pennedop
niet langer is dan de spijker, want dan
draait de rotor niet. Plaats vier kaarsen
om de fles heen. Zorg dat ze recht onder
de rotorbladen staan. Steek de kaarsen
aan en je zult zien dat de rotorbladen
zullen gaan ronddraaien. De bladen
draaien sneller als je meer kaarsen
gebruikt. Zorg trouwens dat de kaarsen
niet te dicht bij de rotor staan, want dan
krijg je brand.

Stimuleer de kinderen om na te denken
waarom de rotor draait. De hete lucht
stijgt en raakt de bladen en veroorzaakt
de beweging. Lukt het niet, kijk dan of
de bladen in een hoek staan.

Procedure B:

Brandende zonnestrallen: alleen oudere
kinderen.

Met een vergrootglas kunnen kinderen
figuren in hout branden. Let op dat ze
niet recht in de zon kijken en zeker niet
door hun vergrootglazen. Het is zelfs
aan te bevelen om de kinderen zonne-
brillen te laten dragen als ze met deze
activiteit bezig zijn. De geconcentreer-
de stralen zijn erg fel.

4 Energie: als je het gebruikt, dan verspil je het.

Activiteit:

Laat de kinderen observeren hoe in het
gezin wordt omgegaan met energie.
Laat ze ervaren wat onuitputtelijke
energiebronnen zijn en wat niet. Laat ze

het benzinegebruik
van elk gezin regis-
treren en bereke-
nen hoeveel alle
gezinnen bij elkaar
gebruiken. Laat ze
oplossingen beden-
ken om energie te
besparen. Welke
maatregelen wor-
den op school en
thuis genomen?

Doelen:

De kinderen begrijpen dat chemische
energie omgezet kan worden in andere
vormen van energie (hitte, straling en
beweging). Ze begrijpen dat energie
“vloeit”. Het wordt verbruikt en moet
aangevuld worden om resultaten te blij-
ven behalen. De kinderen ervaren dat
energie aangewend kan worden om
arbeid te verrichten. De kinderen
onderkennen het verschil tussen onuit-
puttelijke en uitputtelijke energiebron-
nen, tussen “groene” en milieubedrei-
gende vormen. Ze leren dat hun eigen
gedrag van invloed kan zijn en dat ze
energie kunnen besparen.

Procedure:

Leg uit dat chemische energie omgezet
kan worden in andere vormen van ener-
gie en dat het “vervliegt” gedurende het
proces. Als voorbeeld kun je vertellen
dat energie is opgeslagen in een stuk
papier of hout. Verbrand een stuk
papier en laat de kinderen ervaren dat
de energie in de vorm van hitte en licht
wordt afgegeven, waarbij het papier
wordt gereduceerd tot een hoopje as.
Verklaar dat meer bomen kunnen wor-
den gekweekt om (de energie van) het
papier te vervangen.

Ontsteek een olielamp. Leg uit dat de
olie gevormd is door bomen, bladeren
en ander plantaardig leven dat miljoen-
en jaren geleden de aarde bedekte en
dat het niet vervangen kan worden op
termijn door nieuwe olie. Niet tijdens
ons leven en zelfs niet in de komende
eeuwen.

Leg uit dat in andere landen brandstof-
fen worden gebruikt die minder uitput-
tend zijn ten aanzien van de aarde, zoals
dierenmest en hout. Laat de kinderen
voor zichzelf opschrijven hoe ze zelf
zuiniger kunnen zijn met de drie vor-
men van energie. Vraag of ze een dag
zo zuinig mogelijk willen zijn en vraag
later hoe dat bevalen is. Laat ze hier
een verslag over schrijven. Moedig

energiezuinig gedrag aan door zelf een
goed voorbeeld te geven. Bedenk met
de hele groep zoveel mogelijke manie-
ren om energie te besparen.

Laat de kinderen informeren hoeveel
benzine in de tank van hun auto gaat.
Bereken de gemiddelde tankinhoud van
alle auto's in de groep en vul eventueel
zoveel jerrycans als nodig met water,
om te laten zien over welke hoeveel-
heid het concreet gaat.

Laat de kinderen een week lang bijhou-
den hoeveel benzine getankt wordt
door vader en/of moeder en laat ze de
kilometerstanden van een week note-
ren. Laat elk kind aan het einde van de
week een gedroogde bruine boon in een
pot gooien voor elke gebruikte liter
benzine. Hoeveel liter is er door de
ouders van de hele groep gebruikt?
Hoeveel kilometer is hiermee afge-
legd? Laat de kinderen suggesties
bedenken om het autogebruik terug te
dringen.

5 Zorgparen

Activiteit:

Ontwikkel en onderhoud een “empathi-
sche” relatie met (A) een ander per-
soon, (B) met een deel van de natuur.

Doelen:

Ervaren dat empathie een belangrijk
deel van zorg is, dat ons helpt te begrij-
pen hoe de ander persoon denkt of voelt
en hoe onze gedragingen andere men-
sen en de natuur beïnvloeden. Begrijp
dat deze relaties een kleine “zorgende”
gemeenschap vormen, waarin vrede en
het met elkaar delen belangrijk is.

Leeftijd:

Jongere en oudere kinderen.

Procedure A:

Mens tot mens. Help de kinderen een
paar te vormen met een vriend of
vriendin.

Laat elk kind een tekening maken of
een verhaal schrijven over iets waar hij
of zij heel erg om geeft. Elk kind kan
ook een voorwerp meenemen naar
school waar het aan gehecht is. Dan
moeten de “zorg- paren” met elkaar
praten over de tekeningen, verhalen of
voorwerpen, met name over waarom
het zoveel voor ze betekent.

Herhaal deze oefening, maar laat de
kinderen dan een ervaring beschrijven
waar ze geen goede herinnering aan
hebben.

Moedig de kinderen aan om hun verhalen met elkaar te delen; hoe ze denken en voelen over dingen die gebeurd zijn of die waardevol voor hen zijn. Zorg ervoor dat ze gevoel beschrijven en geen houding. Bijvoorbeeld: een gevoel kan zeer direct worden overgebracht: "Ik voel me gelukkig, blij, boos etc." Een houding is indirect: "Ik voel dat het vandaag leuk wordt."

Laat de kinderen eens per week iets aardigs bedenken voor de ander van het zorgpaar. Hierdoor moeten ze in de huid van de ander kruipen. Laat dit eens per week gebeuren, een paar weken achter elkaar. Laat ze projecten uitvoeren die ze aan elkaar kunnen geven en laat ze hun zorgpartner een brief schrijven.

Het is belangrijk om heel duidelijk te zijn over gedrag dat positieve interacties bevordert. Als een kind ten opzichte van een ander "vervelende" opmerkingen of ander negatief gedrag vertoont, moet je hem of haar er op wijzen dat dit niet de manier is om voor een

ander te zorgen, voor iemand iets te geven, iets voor iemand over te hebben. Probeer het kind te helpen om manieren te ontdekken om op een positieve manier te reageren.

Procedure B:

"We hebben de hele wereld in onze handen."

Laat de kinderen, terwijl ze in "zorgparen" opereren naar buiten gaan. Geef ze de opdracht zich voor te stellen hoe een boom, rups, steen, mus of ander deel van de aarde zich voelt als het niet goed behandeld zou worden.

Kinderen zullen zich inleven en ze zullen werkelijk even deel uitmaken van de natuur.

Laat de kinderen iets bedenken (met een tekening, verhaal, gedicht of een verbale reactie) wat het natuurlijk element prettig zou vinden en laat de kinderen het indien mogelijk uitvoeren (te denken valt onder meer aan het bouwen van voedertafels, het opruimen van een berm enz.). Laat elk kind eventueel ook een paar vormen met een levend wezen rondom de school en herhaal de

opdrachten die onder procedure a zijn beschreven.

6 De ervaring uitbreiden

- Probeer ijsklontjes zo te isoleren dat ze langzamer smelten. Welk materiaal is het meest effectief?

- Laat de kinderen onderzoeken hoe hun huis wordt verwarmd. Leg het systeem van de school uit. Laat alle onderdelen zien.

- Bezoek een benzinstation en houd bij hoeveel liter benzine in vijftien minuten getankt wordt. Bereken een daggemiddelde aan de hand van de openingstijden. Bereken wat er per week verkocht wordt. Vraag aan de directie van het station naar de exacte gegevens.

- Laat de kinderen het verhaal van Loo-Wit illustreren.

- Bedenk met de kinderen alternatieven voor het geruzie van de indianenstammen in het verhaal. Hoe hadden ze oplossingen voor hun geschillen kunnen bereiken?

Dick Schermer

WERKMIDDELEN (29)

Een leeskring rondom vredesonderwijs

De samenstellers van deze uitgave zijn bij de lezers van dit blad bekend: Elke de Jong, Korry de Jong-v.d. Bosse, Wessel Ytsma. Met hun set leeskringkaarten willen zij het vredesonderwijs integreren in het schoolleven van alledag. Dus géén aparte vredeseducatie naast en los van andere educaties! Geen afzonderlijke vredeslessen, maar leeskaarten die tot gesprekken en doordenkend verleden.

De uitgave zit in een smaakvol mapje en bestaat uit een overzichtsblad, een handleiding, een instructie en zesentwintig (26) leeskaarten.

3De handleiding telt 47 bladzijden. Ze bevat hoofdstukken over de volgende onderwerpen:

1. de inleiding (4 blz.) onderscheidt tussen 'kleine' en 'grote' vrede, op respectievelijk microniveau (tussen

kinderen) en macroniveau (samenleving);

2. de richtlijnen voor het houden van een leeskring gaan over deze deelgebieden (3 blz.): het klaarmaken van de kring, de inwendige organisatie van de leeskring, vrije stofkeuze, voorbereiding van de leesbeurt, controle van de voorbereiding door de leraar;

3. de doelstelling voor het houden van een leeskring (1 blz.), m.n. opvoeding tot het goede boek, leespromotie/-beleving;

4. vijf aandachtspunten voor het houden van een leeskring (3 blz.);

5. hoe bereid je jouw beurt in de leeskring voor? (2 blz.), met dezelfde inhoud als de oranje instructiekaart voor de kinderen; er staan zeven suggesties op om een goede leeskringbeurt voor te bereiden;

6. algemene vragen (2 blz.), waarbij de

Schoolwerkplan 1.11

vraagcategorieën van Bessell, c.s. van praktische voorbeelden worden voorzien;

7. lijst met leeskaarten (34 blz.), die steeds achtergrondinformatie en gespreksvragen bevatten; in totaal 26, te weten:

5 leeskaarten voor onder-/middenbouw op stevig groen papier; bij een zesjarige kan de volwassene voorlezen, terwijl een achtjarige middenbouwer het zelf kan; 21 leeskaarten voor bovenbouw op stevig geel papier.

Elke leeskaart vertoont eenzelfde indeling. Op de voorkant van de dubbelgevouwen A4-kaart staat de titel van het boek en een toepasselijke tekening. Op de linker binnenkant wordt nogmaals de titel genoemd, maar ook de auteur, wordt een korte samenvatting van het boek gegeven en een inleiding op het verhaal. Op de rechter binnenkant en vaak ook de achterkant volgt tenslotte een deel van het verhaal; onderaan wordt de corresponderende pagina uit het oorspronkelijke boek vermeld.

Iedere leeskaart staat in het teken van een bepaald thema. Zo hebben de onder-/middenbouwkaarten (a.1 t/m a.5) als thema: vriendschap, vooroordeel, trouw, boosheid. De bovenbouwthema's zijn daarentegen (b.1 t/m b.21): vriendschap, jaloezie, agressie, vooroordelen, discriminatie, oorlog, isolement, haat, dood, geweld, politiek verzet en maatschappijkritiek.

De teksten zijn van bekende kinderboekenschrijvers en schrijfsters.

De eerste uitgave van 'Een leeskring rondom vredesonderwijs' dateert van medio 1986, de tweede van zomer 1989. De publikatie is te bestellen bij het CPS., postbus 30, 3870 CA Hoevelaken, tel.: 03495-41286. De prijs bedraagt f 9,75 (plus verzendkosten). De samenstellers spreken aan het eind

van hun inleiding de hoop uit dat leraren samen met hun kinderen goed gebruik kunnen maken van dit materiaal. Dat lijkt me een terechte verwachting! Dit mapje geeft immers een fonds aan leeskringkaarten die op elk moment inzetbaar zijn, weinig voorbereiding en geld kosten, maar een veelvoud van 'vormende' gesprekken tot gevolg hebben.

Hans Bijster

Schoolwerkplan 1.4

MAG HET EEN BEETJE MEER ZIJN?

Oudercursus, die ouders en groepsleiders wil helpen zich meer bewust te maken waar men mee bezig is.

Waar gaat het over en wat kun je ermee doen?

De oudercursus omvat drie avonden. De cursus richt zich de eerste avond vooral op de bewustmaking dat de keuze voor Jenaplanonderwijs consequenties heeft. Op de avond wordt gesproken over de basis van dit onderwijs, geformuleerd in de twintig basisprincipes.

Een Jenaplanschool is een school waar opvoeden overgaat in begeleiden. Hierbij komt de nadruk te liggen op het leren luisteren en kijken naar elkaar. Ook gaat het aanvankelijke leiden van de kinderen over in het ontwikkelen van hun eigen kwaliteiten. De gave van de een kan de ander dienen.

Geholpen worden groeit tot de mogelijkheid zelf te helpen.

Naast de ontplooiing van eigen gaven wordt geleerd hoe we met en door elkaar groeien. We ervaren hoe en wanneer we verantwoordelijkheid leren dragen. Hoe het maken van keuzen gevolgen heeft voor onszelf en de groep.

Innerlijke groei kan alleen plaatsvinden daar waar het kind veilig is en waar aan zijn basisbehoeften tegemoet wordt gekomen. Daar waar sprake is van een echte gemeenschap en waar leiderschap sociaal geïntegreerd is, zal de veiligheid kunnen ontstaan om jezelf te zijn.

Nader wordt ingegaan op het taalgebruik, dat taal zowel bevrijdend als onderdrukkend kan zijn.

Aan de hand van door de groep inge-

brachte stellingen wordt dan over de inleiding en/of de stellingen gepraat. Het doel van de eerste avond is vooral inspirerend te zijn en tot nadenken te stemmen.

De eerste avond kan ook gebruikt worden als middel om nieuwe ouders buiten de school te interesseren voor dit onderwijs. En ten behoeve van P.R. voor de buurt of de omgeving. De mogelijkheid bestaat ook om het team, de ouderraad en/of het bestuur opnieuw te inspireren.

De tweede avond is een aangelegenheid van de school. Hierbij kan de schoolgeschiedenis aan de hand van film of dia's een rol spelen.

De vormgeving en de fase waarin de school nu is kan aan de hand van de aankleding van de school verduidelijkt worden. De plannen voor de toekomst kunnen aanleiding geven tot gesprekken en nieuwe voorstellen.

De derde avond wordt nader ingegaan op de rol van de ouders in de school. Waar begint ouderparticipatie en waar liggen de grenzen?

Wat betekent het in een gemeenschap te functioneren?

Zijn de verantwoordelijkheden van ouders en team besproken en vastgelegd?

Dat kan de oorzaak zijn van het teruglopen van de directe hulp van ouders in de school? Is er weleens gedacht aan het betrekken van grootouders in de directe hulp?

Pedagogische eenheid.

In de inleiding wordt gesproken over de pedagogische eenheid die school en thuis behoren te zijn.

Niet alleen tussen groepsleiders en kinderen moet openheid zijn, maar ook tussen ouders en groepsleiders. De basis van vertrouwen in elkaar is onontbeerlijk om ook het kind vertrouwen te geven. Het gaat er om dat de houding van respect kan uitgroeien tot een van waardering.

Om een school tot een gemeenschap te laten ontwikkelen zal elk lid van die gemeenschap moeten helpen deze te ontwikkelen door zelf mee te doen, door te stimuleren, beslissingen te nemen op grond van argumenten, door verschillen positief te waarderen.

Eigenlijk moet het ondenkbaar zijn dat een kind (of ouder of groepsleider) tijdens zijn schooltijd een "pispaal" is waardoor het als een gefrustreerd mens de maatschappij ingaat.

Jenaplanonderwijs kan geen garantie geven, maar wel de beste voorwaarden scheppen dat stigmatisering in welke vorm dan ook vermeden wordt.

Inhoudelijk dient ouderparticipatie in het schoolwerkplan te worden opgenomen met een duidelijke taakomschrijving van de werkgroepen en hun verantwoordelijkheden en aanspreekbare persoon.

Tijdens de avonden zal ook gelegenheid zijn tot gesprek met als vervolg mogelijk het ontwikkelen van ouderkringen die meehelpen om de school echt te laten ontwikkelen tot een gemeenschap van groepsleiders, kinderen en ouders.

Een boekje dat de basis vormt voor deze cursus (met informatie en een draaiboek) is voor f 10,— excl. porto bij het CPS en de NJPV te koop.

GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN

Jenaplanconcept legt accent op kwaliteit van leven

In "Argumenten", het tijdschrift voor sociocratie, uitgegeven door het Socio-cratisch Centrum in Rotterdam, staat (in het nummer van februari 1992) een interview met Jenaplanner Dick Baars, met bovenstaande titel. Dick kijkt terug op veertig jaar ervaring in het onderwijs, waarin hij op een gegeven moment op zoek ging naar de theorie van wat in de school waarvan hij schoolleider was gebeurde. "En toen ben ik bij Jenaplan uitgekomen, want dat concept deed recht aan het kind zoals wijzelf vonden dat het moest. Het was het model dat het meest voor de hand lag, maar dat wil niet zeggen dat het ook het makkelijkste was"...."Het komt van binnenuit, het is een attitude". Het belangrijkste is jezelf en elkaar de vraag stellen naar de zin van wat we doen. "Welke vragen stellen wij onszelf bijvoorbeeld over een verloederende samenleving"

Kinderen ontwerpen een stadspark

Ontwerpers hebben vaak de neiging uit te gaan van hun eigen ideeën over wat gebruikers, volwassenen en kinderen, plezierig vinden. Dat geldt ook voor de ontwerpers van groenvoorzieningen. Er zijn ook ontwerpers, zoals Louis Le Roy, die een buitenomgeving ontwerpen, die nog vele mogelijkheden voor gebruikers openlaten, vele mogelijkheden om in te vullen. Zie bijvoorbeeld de wijk Lewenborg in Groningen. In Beverwijk werd geprobeerd kinderen inspraak te geven bij het ontwerpen van een groot park. Kinderen behoren tenslotte tot de meest frequente gebruikers van parken. Maya van Kempen bericht

in "Jeugd en samenleving" van december 1991 over de ideeën van de Beverwijkse kinderen over het spelen en de natuur in het te ontwerpen stadspark. De kinderen konden hun plannen visualiseren met een maquette (schaal 1:250), klassevertegenwoordigers bezochten parken elders in ons land. De parkontwerpen van de kinderen leren ons dat de kinderen niet van zins zijn zich tot een bepaald, voor hen bestemd deel van het park te beperken, maar overal speelplekken (willen) realiseren, maar willen ook een echt natuurreservaat, dat bestemd is voor planten en dieren. Voor Jenaplanscholen die in het kader van het ervaringsgebied "Omgeving en landschap" met kinderen willen nadenken over de (her-)inrichting van een stuk van hun omgeving biedt dit artikel goede aanknopingspunten.

Pesten op de Jenaplanschool?

In het programma Vesuvius (van de IKON) over pesten op school, kwam een blijkbaar zeer begaafde jongen voor die zijn pest-geschiedenis verhaalde. Hij had diverse basisscholen achter de rug, maar de ellende was begonnen in de bovenbouw van...een Jenaplanschool. Het is natuurlijk wat naïef, maar ik schrik altijd wat van zulke mededelingen, zoals ik trouwens ook tevreden ben als ik hoor hoeveel mensen voor hun ontwikkeling aan een Jenaplanschool te danken hebben. Bij genoemde jongen speelde zijn meer dan gemiddelde intellectuele begaafdheid een rol. Gerrit Fronik schrijft daar elders in dit nummer over. Maar ook het jongste in een stamgroep zijn speelde bij dit kind mee. Het brengt me weer bij de kern: vorm volgt functie. Vormen zijn belangrijk, als mogelijkheid tot...,

maar daar moet je voorts wel wat mee doen, daar moet je wel attent op blijven. Dat wil niet zeggen dat je alles voor de kinderen moet willen regelen, de zaak "in de hand wil houden". Maar wel dat er, met de kinderen, regelmatig geëvalueerd wordt en geoefend wordt in sociale vaardigheden, waaronder het voor anderen opnemen en voor jezelf opkomen.

Een blad voor ouders

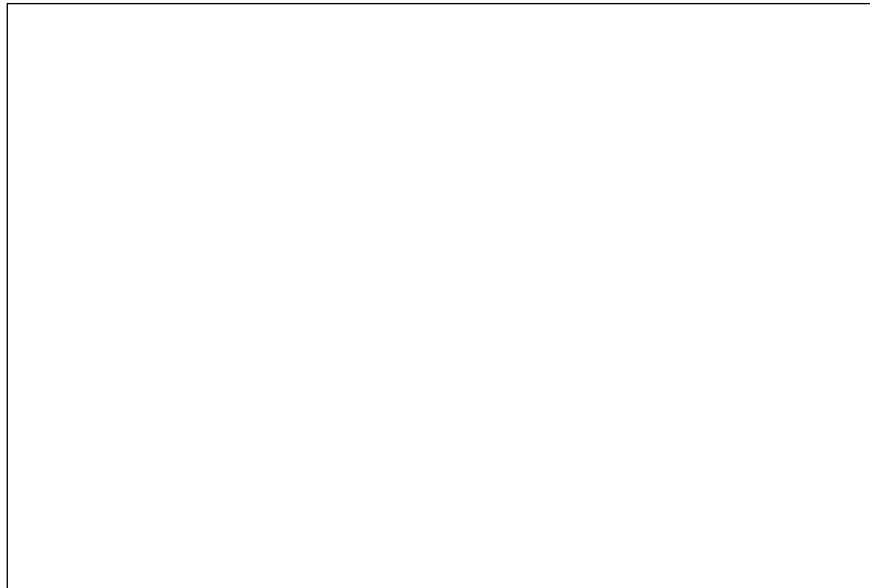
De (zuil-gebonden) ouderverenigingen in het onderwijs laten steeds meer van zich horen. Naast het personeel en het bestuur zijn de ouders belangrijke volwassenden in en rond de school. In de medezeggenschapsraad kunnen zij hun stem laten horen. Maar hoe worden de ouders geïnformeerd over ontwikkelingen in het onderwijs? In de redactie van Mensen-kinderen en in het NJPV—bestuur hebben we meermalen gesproken over ouders als mogelijke doelgroep van ons blad. Onderwijsgeven in Jenaplanscholen en belangstellenden die in andere scholen werkzaam zijn vormen de primaire doelgroep van het blad. Het is een vakblad voor en over Jenaplanonderwijs. Studenten, opleiders en begeleiders kunnen het blad ook als zodanig raadplegen. Af en toe zijn er ook artikelen die goed leesbaar zijn voor ouders. Zou dat meer moeten zijn?

In kringen van het prot.chr. onderwijs is nu echt een blad voor ouders uitgekomen. Daarin staan artikelen over zaken waarop ouders de school kunnen aanspreken, waardoor zij kunnen meedenken. De naam van het blad is daarom "Zeg": doe je zegje. Een proefnummer is op te vragen bij de Ouderraad voor het prot.chr. onderwijs, Postbus 907, 2270 AX Voorburg. Iets om ook eens als Jenaplanners naar te kijken, hoe wij ouders informeren.

Rachel Carson

OVER VERWONDERING (5)

Andere toegangen tot werelden van genoeg en ontdekking zijn zintuigen die niet met zien van doen hebben. Via reuk en gehoor worden herinneringen en indrukken vastgehouden en opgeslagen. Roger en ik genoten 's morgens vroeg van de scherpe geur van de rook van houtvuur, die uit de schoorsteen van ons huisje kwam. Op het strand leerden we de geur waarden van het laagwater, van de wereld van zeevieren, vissen en allerlei andere vreemd uitzijende wezens die dan toegankelijk was voor mensen, van de getijden die volgens een vast schema stegen en weer daalden. Ik hoop dat Roger later, als hij deze geur weer ruikt, zich dit alles weer zal herinneren en er weer naar zal willen terugkeren. Want het geurzintuig heeft, meer dan welk ander ook, de macht om herinneringen op te roepen en het is jammer dat we het zo weinig gebruiken.



Het horen kan bron zijn van een nog verfijnder genoegen, maar het vraagt dan ook om het bewust cultiveren ervan. Ik heb mensen mij horen vertellen dat zij nog nooit het lied van de zanglijster hadden gehoord, hoewel ik wist dat de schallende zinnen daarvan elk voorjaar in hun achtertuin te horen waren. Ik geloof dat kinderen geholpen kunnen worden, door het voorbeeld te geven en door er de aandacht op te vestigen, de vele stemmen om hen heen te horen. Neem de tijd om naar de vele stemmen van de aarde te luisteren en erover te praten wat zij betekenen- de majestueuze stem van de donder, de winden, het geluid van de golf of van stromend water.

En de stemmen van levende dingen. Geen kind mag opgroeien dat zich niet bewust is van het koor van vogels bij het morgengloren in de lente. Het zal nooit de ervaring vergeten van die ene keer dat het speciaal vroeg uit bed ging en naar buiten ging, toen het nog donker was, tegen het licht worden aan. De eerste stemmen zijn dan al te horen. Het is gemakkelijk om deze eerste, solitaire zangers uit elkaar te houden. Eerst zijn het enkele merels, later komen de zanglijsters erbij en nog later roodborst en winterkoninkje en in een bosje zingt de tjiftjaf zijn felle en monotone liedje, een liedje dat je meer voelt dan hoort. Het groeit aan tot een heel koor, een ochtendkoor waarin je de harteklop van het leven zelf kunt horen.

Er is nog een ander soort levende muziek. Ik heb Roger al beloofd dat wij komende nazomer onze zaklantarens zullen nemen en in het donker in de tuin op jacht zullen gaan naar de insecten

die in het gras en langs de bloemenborders op hun kleine violen spelen. Het geluid van het insectenorkest zwelt aan en trilt, nacht na nacht, van het midden van de zomer tot en met de herfst. De eerste vorst brengt de spelers tot zwijgen en uiteindelijk wordt de laatste noot gesmoord in de lange koude. Een uur lang met de zaklantaren jagen op de kleine muzikanten is een avontuur waar elk kind van zou houden. Het geeft hem gevoel voor het mysterie en de schoonheid van de nacht en hoe levend de nacht is, met waakzame ogen en kleine, wachtende wezens.

Het spel bestaat vooral uit luisteren, niet zozeer naar het complete orkest, maar meer naar de afzonderlijke instrumenten, en te proberen de spelers te localiseren. Misschien wordt u, stap voor stap, naar een bosje getrokken van waaruit een mooie, hoge en eindeloos herhaalde trilling komt. Eindelijk komt u zo terecht bij een klein schepsel, lichtgroen en met vleugels die zo wit en weinig substantieel zijn als het maanlicht. Of van een andere plek, langs het pad, komt een vrolijk ritmisch tsjirpen, een geluid dat zo kameradschappelijk en huiselijk klinkt als het kraken van het vuur in de haard of het spinnen van een kat. Als u het licht van de zaklantaren daarheen richt vindt u een zwarte krekkel, die verdwijnt in zijn graspol.

De nacht is ook een tijd om naar andere stemmen te luisteren: de roep van de trekvogels die zich

in de lente noordwaarts haasten en zuidwaarts in de herfst. Neem uw kind mee naar buiten op een stille oktobernacht, met weinig wind en, als het kan, ook zonder verkeerslawaaai. Sta dan heel erg stil en luister, richt uw bewustzijn naar boven, in de donkere boog van de lucht boven u. Al heel gauw zullen uw oren zachte geluiden opvangen- scherpe tsjirp geluiden en melodieuze en rollende geluiden. Dat zijn de vogels op hun trek, die zo contact met elkaar houden. Bij mij roepen deze geluiden altijd gevoelens op, die een mengsel zijn van vele emoties- een besef van verre afstanden, een besef van medegevoel met kleine levens die geleid worden door krachten buiten de wil om, verwondering over het zekere instinct voor route en richting dat nog steeds niet echt door ons mensen verklaard is.

Als de maan schijnt en vol is kunnen wij met een verrekijker en met wat geduld, de vogels langs de maan zien trekken. In de periode dat u moet wachten kunt u de topografie van de maan bestuderen. Een heel gewone verrekijker levert wat dat betreft al veel op.

Vertaling: Kees Both



***IN EEN VAN DE VOLGENDE NUMMERS
onder andere:***

Uitgaan van de sterke punten van kinderen

Corresponderen met een school in het buitenland

Een zwakzinnig kind in de groep

Gevoelig worden voor verhaalstructuren

Een verhalencultuur in de kleutergroep

Mentaal groeien door spelen

Computers in de Jenaplanschool

Voortgezet onderwijs volgens Jenaplan

Blokkenhuisjes, ruimtelijk denken en kaarten

Wereldoriëntatie in de praktijk

Coöperatief leren

Rekenen/wiskunde